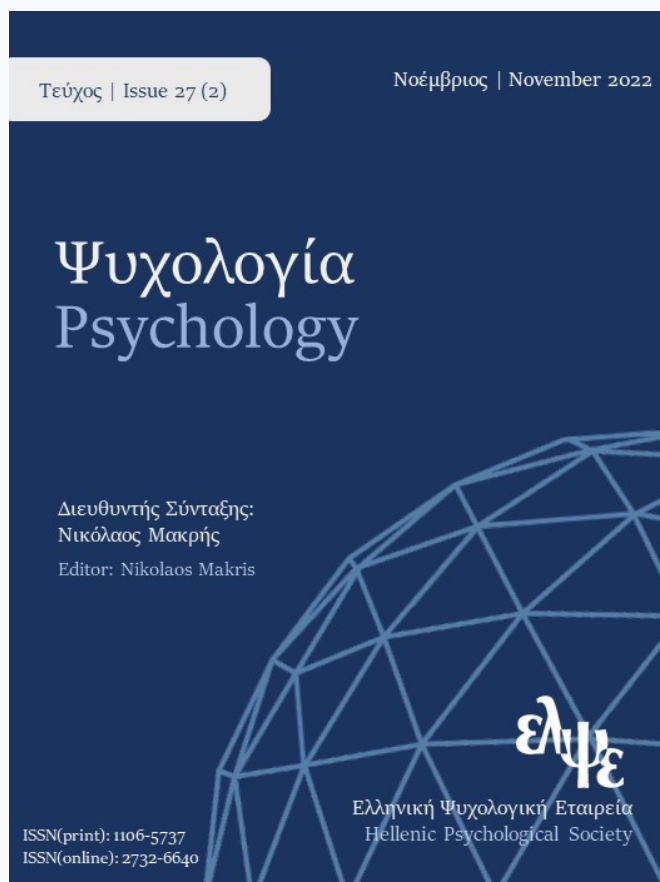


# Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 27, No 2 (2022)

Special Issue: Parenting and Development, in memoriam of Katerina Maridaki-Kassotaki



## Parental involvement in children's homework: a literature review

Konstantina Falanga, Eleftheria N. Gonida

doi: [10.12681/psy\\_hps.31876](https://doi.org/10.12681/psy_hps.31876)

Copyright © 2022, Κωνσταντίνα Φαλάγγα, Ελευθερία Ν. Γωνίδα



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

### To cite this article:

Falanga, K., & Gonida E. N. (2022). Parental involvement in children's homework: a literature review. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(2), 99–122. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.31876](https://doi.org/10.12681/psy_hps.31876)



## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ | REVIEW PAPER

# Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι: μια βιβλιογραφική επισκόπηση

Κωνσταντίνα ΦΑΛΑΓΓΑ<sup>1</sup>, Ελευθερία Ν. ΓΩΝΙΔΑ<sup>1</sup><sup>1</sup>Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Γονεϊκή εμπλοκή, κίνητρα, συναισθήματα, σχολική επίδοση, σχολική εργασία στο σπίτι	Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι λαμβάνει ποικιλία μορφών με διακριτά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το ρόλο της ποιότητας της γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες πρόγνωσης υιοθέτησης συγκεκριμένων μορφών εμπλοκής και τα μαθησιακά αποτελέσματά τους για τα παιδιά. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι πεποιθήσεις κινήτρων των γονέων, οι πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα των ίδιων και των παιδιών τους και τα συναισθήματά τους προβλέπουν την υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών γονεϊκής εμπλοκής με διαφορετικές συνέπειες στις θυμικές διεργασίες μάθησης και στη σχολική επίδοση των παιδιών. Ειδικότερα, η προαγωγή της αυτονομίας και η παροχή διακριτικής στήριξης στις προκλήσεις της σχολικής εργασίας, έναντι της χρήσης ελεγκτικών πρακτικών εμπλοκής, συμβάλλουν στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση, υψηλών πεποιθήσεων ακαδημαϊκής ικανότητας/επάρκειας, θετικών συναισθημάτων, λειτουργικών μαθησιακών συμπεριφορών και σε θετικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών. Η ανάδειξη μέσα από τη συγκεκριμένη βιβλιογραφική επισκόπηση των σύνθετων σχέσεων μεταξύ του πλήθους των μεταβλητών γονέων και παιδιών στο πεδίο της κατ' οίκον σχολικής εργασίας καταλήγει στη διατύπωση προτάσεων μελλοντικής έρευνας και πρακτικής εφαρμογής με σκοπό την προαγωγή της μάθησης και της σχολικής επίτευξης των παιδιών.
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
Φαλάγγα Κωνσταντίνα Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <a href="mailto:kfalanga@psy.auth.gr">kfalanga@psy.auth.gr</a>	

## Εισαγωγή

Η συμβολή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών καθίσταται εμφανής στην έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, η οποία ως πτυχή της γονεϊκότητας απασχολεί την επιστημονική κοινότητα από τη δεκαετία του '80 (π.χ., Grolnick & Ryan, 1989· Grolnick & Slowiaczek, 1994). Η γονεϊκή εμπλοκή περιγράφει μία ποικιλία συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων οι οποίες εκφράζουν τη δέσμευσή τους να συμβάλλουν με όποιες δυνάμεις διαθέτουν στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών τους (Grolnick & Slowiaczek, 1994· Pomerantz et al., 2007). Πεδία εμπλοκής συνιστούν τόσο το σχολείο όσο και το σπίτι, καθώς οι γονείς ενδιαφέρονται για τη σχολική καθημερινότητα των παιδιών, συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις (π.χ., ενημερωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς, εκδηλώσεις κτλ.), παρέχουν ευκαιρίες εξωσχολικής μάθησης και υποστηρίζουν τα παιδιά στα σχολικά καθήκοντα που τους ανατίθενται για το σπίτι (Boonk et al., 2018· Green et al., 2007). Μία συχνή και σημαντική μορφή συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών στο σπίτι είναι η εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική τους εργασία (βλ., π.χ., Barger et al., 2019· Gonida & Cortina, 2014· Moroni et al., 2015· Pomerantz et al., 2006). Η εν λόγω εμπλοκή ενθαρρύνεται στο πεδίο των επιστημών της εκπαίδευσης αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής και θεωρείται από τους περισσότερους γονείς σημαντικό γονεϊκό τους καθήκον (Bembenuy, 2011· DiStefano

et al., 2020· Georgiou & Tourva, 2007· Goodall & Montgomery, 2014· Hoover-Dempsey et al., 2001· Pomerantz et al., 2007). Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η έρευνα για την εμπλοκή των γονέων στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι, τα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με τα οφέλη της εμφανίζονται ασυνεπή (Boonk et al., 2018· Moroni et al., 2015· Silinskas et al., 2013). Υποδεικνύεται ότι η ποιότητα, και όχι η συχνότητα, των πρακτικών των γονέων αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών (Dumont et al., 2014· Zhou et al., 2020). Ειδικότερα, κάποιες μορφές γονεϊκής εμπλοκής, όπως η παροχή αυτονομίας, φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση και σε καλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών, όμως συχνά οι γονείς εμπλέκονται με τρόπους που δεν αναμένεται να βοηθήσουν εποικοδομητικά τα παιδιά τους (π.χ., προσφέροντας έτοιμες απαντήσεις, κάνοντας οι ίδιοι τις ανατιθέμενες ασκήσεις κτλ.) (Boonk et al., 2018· Cooper et al., 2000· Gonida & Cortina, 2014· Patall et al., 2008). Το ενδιαφέρον της έρευνας πιο πρόσφατα στρέφεται στη διερεύνηση των λόγων υιοθέτησης ποιοτικά διαφορετικών μορφών εμπλοκής από τους γονείς (Gonida & Cortina, 2014· Katz et al., 2011· Silinskas et al., 2015· Wei et al., 2019).

Το παρόν θεωρητικό άρθρο αποσκοπεί, μέσα από την επισκόπηση της μέχρι τώρα βιβλιογραφίας, να συμβάλει στην κατανόηση διαφορετικών πτυχών του σύνθετου φαινομένου της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι. Στους επιμέρους στόχους συγκαταλέγονται (α) η ανάδειξη της σημασίας της ποιότητας της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από την περιγραφή των διαφορετικών μορφών που μπορεί να λαμβάνει και των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους για τα παιδιά και (β) η ανάδειξη των λόγων που οι γονείς υιοθετούν τις εκάστοτε μορφές εμπλοκής στο σχολικό διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι. Με άλλα λόγια, υιοθετώντας μια σφαιρική προσέγγιση, το συγκεκριμένο άρθρο επιχειρεί να απαντήσει με σαφήνεια στα ερωτήματα ποιες είναι οι πρακτικές των γονέων στα πλαίσια ενασχόλησης με την κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών, γιατί επιλέγονται από τους γονείς και ποια είναι τα επακόλουθά τους για τα παιδιά. Προς την κατεύθυνση αυτή, με βάση τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθούν τα άρθρα βιβλιογραφικής επισκόπησης (Grant & Booth, 2009· Uman, 2011), αξιοποιήθηκαν δημοσιευμένες εργασίες (δηλ., θεωρητικά άρθρα, μετα-αναλύσεις, ερευνητικά άρθρα κτλ.) οι οποίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα νοηματικού περιεχομένου σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα συμπεριλαμβανομένων μελετών με αντιφατικά ευρήματα. Στην αναζήτηση και εξέταση των παραπάνω εργασιών λήφθηκαν υπόψη κριτήρια ποιότητας (π.χ., η δημοσίευσή τους σε έγκριτα περιοδικά ή συλλογικούς τόμους στους οποίους ισχύει το σύστημα των κριτών, η συνεισφορά τους στο ερευνητικό πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία κτλ.) και η ανάλυση και σύνθεσή τους έγινε με γνώμονα την πληρέστερη δυνατή παρουσίαση της υπάρχουσας για το θέμα βιβλιογραφίας στα πλαίσια του παρόντος άρθρου το οποίο διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη.

Στο πρώτο μέρος του άρθρου περιγράφονται οι διακριτές μορφές που μπορεί να λαμβάνει η εμπλοκή των γονέων στα πλαίσια της υποστήριξης των παιδιών στα κατ' οίκον σχολικά τους καθήκοντα. Στο δεύτερο μέρος συζητούνται οι λόγοι των ποικίλων μορφών εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών με αναφορά κυρίως στο ρόλο των γονεϊκών κινήτρων και συναισθημάτων. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα που αφορούν στη σχέση των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εργασία στο σπίτι με τα κίνητρα, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές μάθησης και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Επιπλέον, εξετάζεται ο ρόλος της ηλικίας των παιδιών και διερευνώνται εναλλακτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής οι οποίες εξετάζουν τη διαχρονική συμβολή των ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών των παιδιών στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των γονέων κατά τη συμμετοχή τους στο κατ' οίκον σχολικό τους διάβασμα. Στο τελευταίο μέρος του άρθρου, διατυπώνονται, υπό το πρίσμα της βιβλιογραφικής επισκόπησης που έχει προηγηθεί, προτάσεις μελλοντικής έρευνας και πρακτικής εφαρμογής για την αποτελεσματική υποστήριξη της μάθησης και της σχολικής επίτευξης των παιδιών.

## **Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι**

Η έρευνα για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών αποκαλύπτει μία ποικιλία συμπεριφορών των γονέων οι οποίες αποσκοπούν στην υποστήριξη της μάθησης και της σχολικής προσαρμογής των παιδιών (Cheung & Pomerantz, 2011· Fan & Chen, 2001· Pomerantz et al., 2012·

Pomerantz et al., 2007). Η εμπλοκή των γονέων που επισυμβαίνει στο περιβάλλον του σπιτιού περιλαμβάνει γνωστικές και θυμικές διαστάσεις, όπως συζητήσεις σχετικά με τη σχολική καθημερινότητα και την αξία της εκπαίδευσης και συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες που δε συνδέονται άμεσα με το σχολείο (βλ., διάβασμα βιβλίων, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία κτλ.), ωστόσο οι γονείς συνηθέστερα συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών υποστηρίζοντάς τα έμπρακτα στη σχολική τους εργασία (Γεωργίου, 2012· Hill & Tyson, 2009· Hoover-Dempsey et al., 1995· Moroni et al., 2015· Pomerantz et al., 2007), δηλαδή στις δραστηριότητες οι οποίες, ενώ αφορούν τα όσα διδάσκονται στο σχολείο, προορίζονται για εκτέλεση εκτός διδακτικού ωραρίου στο σπίτι (Bembenutty, 2011).

Παρότι, σε γενικές γραμμές, τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και τη σχολική ζωή των παιδιών είναι επιθυμητή και ενθαρρύνεται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τους εκπροσώπους τους (π.χ., εκπαιδευτικούς), τα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν πως τα μαθησιακά οφέλη από τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία είναι αμφίβολα για τα παιδιά (Barger et al., 2019· Boonk et al., 2018· Fan & Chen, 2001· Hill & Tyson, 2009· Jeynes, 2005· Moroni et al., 2015· Patali et al., 2008· Pomerantz et al., 2007). Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι για να ξεταστεί η αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολικό διάβασμα των παιδιών είναι αναγκαίο το ερευνητικό ενδιαφέρον να στραφεί, εκτός από τη συχνότητα (Hoover-Dempsey et al., 1992), στις ποιοτικά διακριτές μορφές που λαμβάνει η συμμετοχή των γονέων στα κατ' οίκον σχολικά καθήκοντα των παιδιών (Boonk et al., 2018· Dumont et al., 2014· Gonida & Cortina, 2014· Hoover-Dempsey et al., 2001· Moroni et al., 2015· Patali et al., 2008· Pomerantz et al., 2007). Στη βιβλιογραφία απαντώνται διαφορετικές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις οι οποίες αφορούν στη μελέτη της ποιότητας της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι. Σε αυτές συγκαταλέγονται το θεωρητικό και εμπειρικά τεκμηριωμένο μοντέλο της Hoover-Dempsey και των συνεργατών της (Green et al., 2007· Hoover-Dempsey et al., 2001· Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997), η πιο σύγχρονη εξέταση της έννοιας υπό το πρίσμα της θεωρίας του Αυτο-προσδιορισμού (Dumont et al., 2014· Moroni et al., 2015· Silinkas & Kikas, 2017, 2019· Silinkas, Kiuru et al., 2015· Trautwein & Ludtke, 2009· Viljaranta et al., 2018), αλλά και μεικτές προσεγγίσεις οι οποίες αντλούν στοιχεία από τις διαφορετικές μελέτες του ερευνητικού πεδίου της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία (π.χ., Gonida & Cortina, 2014· Pino-Pasternak, 2014· Zhou et al., 2020).

Σε σχετική μελέτη της Hoover-Dempsey και των συνεργατών της (2001) αναφέρεται πλήθος συμπεριφορών οι οποίες υιοθετούνται από τους γονείς στα πλαίσια της κατ' οίκον σχολικής εργασίας των παιδιών και συνοψίζονται στην εκπλήρωση βασικών υποχρεώσεων των γονέων (π.χ., εξασφάλιση του κατάλληλου φυσικού και ψυχολογικού περιβάλλοντος, επικοινωνία με το δάσκαλο κτλ.) και στην ενεργητική εμπλοκή στο σχολικό διάβασμα των παιδιών στο σπίτι. Η τελευταία εκτείνεται από τη γενική εποπτεία και την ενίσχυση της προσπάθειας και των κινήτρων των παιδιών έως την παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας απαραίτητων και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης (δηλ., γνωστικών, μεταγνωστικών, αυτο-ρύθμισης). Σύμφωνα με τις θεωρητικές παραδοχές του συγκεκριμένου μοντέλου οι κλιμακούμενης συνθετότητας πρακτικές συνδέονται άρρηκτα με τα κίνητρα των γονέων για εμπλοκή και επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τα μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν στα κίνητρα και τις συμπεριφορές ενασχόλησης των παιδιών με τα σχολικά τους καθήκοντα (Hoover-Dempsey et al., 2001). Τα παραπάνω τεκμηριώνονται από την ερευνήτρια και τους συνεργάτες της σε βάθος χρόνου στα πλαίσια επισκοπήσεων της βιβλιογραφίας (Hoover-Dempsey et al., 2001· Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997) και εμπειρικών μελετών για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών (π.χ., Green et al., 2007· Hoover-Dempsey et al., 2004).

Μία ακόμη διάκριση των μορφών εμπλοκής των γονέων στο σχολικό διάβασμα των παιδιών στο σπίτι, η οποία εμφανίζεται συχνά στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Dumont et al., 2014· Moroni et al., 2015· Pomerantz et al., 2007· Silinkas, Kiuru et al., 2015· Trautwein & Ludtke, 2009· Viljaranta et al., 2018), βασίζεται στη Θεωρία του Αυτο-προσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000, 2017) και εξετάζει τη συμβολή τους στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των παιδιών για αυτονομία, επάρκεια και σύνδεση με τους άλλους. Παρότι στα πλαίσια της κατ' οίκον σχολικής εργασίας σε μεγαλύτερο βαθμό έχουν μελετηθεί οι γονεϊκές πρακτικές που πρωτίστως ενθαρρύνουν ή υπονομεύουν την ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών σε σχέση με τη μάθηση (Pomerantz & Eaton, 2001· Silinkas, Kiuru et al., 2015· Viljaranta et al., 2018.), εξετάζονται και άλλες διαστάσεις εμπλοκής των γονέων (π.χ., διευκόλυνση της οργάνωσης της κατ' οίκον σχολικής εργασίας, παροχή συναισθηματικής υποστήριξης) με διακριτή συμβολή στην ανάπτυξη των γνωστικών

δεξιοτήτων και της συναισθηματικής σχέσης γονέων και παιδιών. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία συνοπτική περιγραφή των γονεϊκών συμπεριφορών εμπλοκής οι οποίες περιλαμβάνονται στο λειτουργικό ορισμό της έννοιας σε πολλές σύγχρονες έρευνες, η πλειοψηφία των οποίων έχει εκπονηθεί υπό το πρίσμα της Θεωρίας του Αυτο-προσδιορισμού.

Η παροχή αυτονομίας στο πλαίσιο των σχολικών καθηκόντων των παιδιών στο σπίτι συνιστά μία ευεργετική όψη της συμπεριφοράς των γονέων (Gonida & Cortina, 2014· Silinskas, Kiuru et al., 2015· Moroni et al., 2015· Moè et al., 2018). Αν και κάποιες φορές η συγκεκριμένη μορφή εμπλοκής συνάγεται από την απουσία ψυχοπιεστικών κι ελεγκτικών γονεϊκών πρακτικών στα πλαίσια της κατ' οίκον σχολικής εργασίας (Dumont et al., 2014), οι ερευνητές συχνά περιγράφουν ποικίλες συμπεριφορές των γονέων που υποστηρίζουν την ανάγκη των παιδιών για αυτενέργεια, όπως το να τα παρακινούν να βρίσκουν μόνα τους τις σωστές απαντήσεις στις ασκήσεις και να εμπιστεύονται την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχολικών έργων (Silinskas, Kiuru et al., 2015· Katz et al., 2011· Moroni et al., 2015· Moè et al., 2018· Viljaranta et al., 2018). Η παροχή αυτονομίας μπορεί, επίσης, να συνιστά ένα γενικότερο 'κλίμα' στην από κοινού ενασχόληση γονέων και παιδιών με τη σχολική εργασία στο σπίτι, στα πλαίσια του οποίου τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς είναι διαθέσιμοι να προσφέρουν βοήθεια όταν τους τη ζητήσουν προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της μάθησης, αλλά δεν τα απαλλάσσουν από αυτές (π.χ., υπαγορεύοντας οι ίδιοι τη λύση των ασκήσεων) (Pomerantz, et al., 2007· Silinskas & Kikas, 2017, 2019). Δηλαδή, ενδέχεται οι γονείς να γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά σε σχέση με το περιεχόμενο των γνωστικών έργων δείχνοντας σεβασμό στην πρωτοβουλία και αυτενέργειά τους (Dumont et al., 2014· Katz et al., 2011· Moè et al., 2018· Pomerantz et al. 2006· Silinskas & Kikas, 2017). Ωστόσο, οι Xu, Fan, Du και He (2017) επισημαίνουν πως η παροχή αυτονομίας και η παροχή υποστήριξης στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής εργασίας είναι καλό να διακρίνονται λόγω της ξεχωριστής συμβολής τους στην επίτευξη των παιδιών, ιδίως κατά την εφηβική ηλικία».

Η άσκηση ελέγχου συνιστά την πλέον αμφιλεγόμενη μορφή εμπλοκής των γονέων στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι (Dumont et al., 2014). Εκφράζεται μέσα από ένα πλήθος γονεϊκών συμπεριφορών, όπως ο έλεγχος της επίλυσης των ασκήσεων, η υπαγόρευση των λύσεων, η χρήση οδηγιών και εντολών, η επιβολή της προσφοράς βοήθειας ακόμη και όταν τα παιδιά δεν τη χρειάζονται, και η υιοθέτηση της απειλής και της τιμωρίας ως μέσων συμμόρφωσης στους κανόνες που αφορούν τη διαχείριση των σχολικών καθηκόντων (Dumont et al., 2014· Ng et al., 2004· Gonida & Cortina 2014· Silinskas, Kiuru et al., 2015). Μεταξύ των ελεγκτικών συμπεριφορών εμπλοκής των γονέων, κάποιες εμπεριέχουν πίεση και χρήση εξαναγκασμού, κι άλλες επιχειρούν τον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών αλλά όχι της ψυχολογικής τους διάθεσης (Pomerantz & Eaton, 2001). Ωστόσο, ακόμη κι όταν οι διδακτικές συμπεριφορές των γονέων δεν είναι ψυχοπιεστικές, ενδέχεται να χαρακτηρίζονται από χαμηλότερο ή υψηλότερο βαθμό άσκησης ελέγχου. Ειδικότερα, ο έλεγχος της ορθής ολοκλήρωσης της σχολικής εργασίας και η άμεση παροχή βοήθειας συχνά ορίζονται ως ήπιες ελεγκτικές μορφές εμπλοκής. Οι εν λόγω πρακτικές διασφαλίζουν τη σωστή επιτέλεση των σχολικών καθηκόντων των παιδιών στο σπίτι αλλά μπορεί να εκλαμβάνονται από τα παιδιά και ως ένδειξη ενδιαφέροντος και υποστήριξης των γονιών τους (Dumont et al., 2014· Moroni et al., 2015· Pomerantz & Eaton, 2001· Silinskas, Kiuru et al., 2015). Οι ήπιες ελεγκτικές πρακτικές, επίσης, διακρίνονται μεταξύ τους, καθώς ο έλεγχος της επίλυσης των ασκήσεων θεωρείται ηπιότερος από την παροχή άμεσης βοήθειας (Silinskas, Kiuru et al., 2015), ενώ η τελευταία όταν δεν ανταποκρίνεται σε σχετικό αίτημα των παιδιών ή είναι υπερβολική και ακατάλληλη για το αναπτυξιακό τους επίπεδο μπορεί να αποτελέσει μία παρεμβατική μορφή εμπλοκής (Γεωργίου, 2012· Cooper et al., 2000· Hoover-Dempsey & Sandler, 1995· Patall et al., 2008. Pomerantz & Eaton, 2001· Spera, 2005· Silinskas, Kiuru et al., 2015· Viljaranta et al., 2018).

Ενώ η παροχή αυτονομίας και ο έλεγχος συνιστούν αρκετά μελετημένες πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής, λιγότερη ερευνητική προσοχή έχει συγκεντρώσει η συμβολή των γονέων στην οργάνωση της κατ' οίκον σχολικής εργασίας των παιδιών (Dumont et al., 2014· Farkas & Grolnick, 2010). Στο πλαίσιο αυτής της μορφής, οι γονείς κατά την ενασχόληση με τα σχολικά καθήκοντα των παιδιών στο σπίτι δημιουργούν κατάλληλο περιβάλλον για μελέτη (δηλ., ήσυχο χώρο, επάρκεια εκπαιδευτικών υλικών κτλ.) και ένα πλαίσιο λειτουργίας που συμβάλλει στην ενδυνάμωση του αισθήματος επάρκειας των παιδιών. Ειδικότερα, θέτουν σαφείς και σταθερούς κανόνες συμπεριφοράς και δίνουν λογικές εξηγήσεις σχετικά με την τήρησή τους, επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοούν τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους, προσφέρουν ανατροφοδότηση

και ευκαιρίες για εκπλήρωση των προσδοκιών τους από αυτά, ενώ διατηρούν κάποια 'αυθεντία' στη λήψη των αποφάσεων που τα αφορούν (Dumont et al., 2014· Farkas & Grolnick, 2010· Grolnick et al., 2014). Κάποιες από τις παραπάνω πτυχές, γειτνιάζουν εννοιολογικά και συχνά εξετάζονται ερευνητικά στα πλαίσια της άσκησης ελέγχου, όταν αυτή δεν χαρακτηρίζεται από πίεση και χρήση εξαναγκασμού, αλλά αποσκοπεί στην καθοδήγηση και ρύθμιση της δραστηριότητας των παιδιών σε σχέση με το σχολικό τους διάβασμα μέσω της εξασφάλισης μίας πειθαρχημένης συμπεριφοράς που θα διευκολύνει την επίτευξή τους (π.χ., μέσα από τη θέσπιση κανόνων) (Barber, 1996· Barber et al., 2005· Dumont et al., 2014· Pomerantz & Eaton, 2001· Grolnick & Pomerantz, 2009). Επιπλέον, η οργάνωση της δραστηριότητας των παιδιών στα πλαίσια της κατ' οίκον σχολικής εργασίας (π.χ., παροχή λογικών εξηγήσεων για τους ισχύοντες κανόνες κτλ.) μπορεί να εφαρμόζεται με σεβασμό και ενθάρρυνση της αυτενέργειας των παιδιών (Farkas & Grolnick, 2010· Grolnick et al., 2014· Katz et al., 2011· Moè et al., 2018). Ωστόσο, παρά τη σχέση της παροχής οργάνωσης με την άσκηση ελέγχου και την παροχή αυτονομίας, στα πλαίσια της σύγχρονης βιβλιογραφίας επισημαίνεται η ανάγκη διάκρισής της απ' αυτές (Farkas & Grolnick, 2010· Grolnick et al., 2014· Ratelle et al., 2018) χάρη στην ιδιαίτερη συμβολή της στην ακαδημαϊκή λειτουργικότητα των παιδιών (Dumont et al., 2014).

Οι γονείς κατά την εμπλοκή τους στο διάβασμα των παιδιών στο σπίτι παρέχουν σε αυτά συναισθηματική υποστήριξη, επιτρέποντας τη διαμόρφωση μιας συναισθηματικής σχέσης μεταξύ τους (Dumont et al., 2014). Εννοιολογικά, η συγκεκριμένη μορφή γονεϊκής συμμετοχής στην κατ' οίκον σχολική εργασία συνδέεται με την προσωπική-συναισθηματική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, η οποία σύμφωνα με τη Grolnick και τους συνεργάτες της περιγράφει το προσωπικό ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική ζωή των παιδιών και μία θετική συναισθηματική στάση απέναντι στο σχολείο (Grolnick, 2015· Grolnick & Ryan, 1989· Grolnick & Slowiaczek, 1994). Ως μορφή εμπλοκής στα σχολικά καθήκοντα των παιδιών στο σπίτι, η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης συνεπάγεται πως οι γονείς δείχνουν αποδοχή και ενσυναίσθηση, ενθαρρύνουν τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών και δε συγκρίνουν την επίδοσή τους με αυτή των άλλων παιδιών (Katz et al., 2011). Περαιτέρω, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς είναι διαθέσιμοι να ανταποκριθούν στην έκκλησή τους για βοήθεια, ότι μπορούν να απευθυνθούν σε αυτούς για όποια δυσκολία αντιμετωπίσουν στα ανατιθέμενα σχολικά έργα, για να τα ακούσουν προσεκτικά και να τα βοηθήσουν να διαχειριστούν τα συναισθήματα εκνευρισμού και ματαίωσης που βιώνουν, και όχι απλά για να τους δώσουν οδηγίες και εντολές (Dumont et al., 2014· Moroni et al., 2015· Silinskas & Kikas, 2017, 2019).

Η έρευνα στη χώρα μας για την εμπλοκή των γονέων στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών λαμβάνει υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τις ποιοτικές διαφορετικές μορφές εμπλοκής των γονέων αλλά είναι προσαρμοσμένη στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο (Gonida & Cortina, 2014· Φαλάγγα, Γωνίδα, & Σταμοβλάσης, 2017, 2018· Falanga, Gonida & Stamovlasis, 2022). Σύμφωνα με τους Gonida και Cortina (2014), διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής συνιστούν η προαγωγή αυτονομίας, η άσκηση ελέγχου, η παρεμβολή και η γνωστική ενδυνάμωση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι διαφορετικές αυτές μορφές εμπλοκής των Ελλήνων γονέων αναγνωρίστηκαν μέσα από μια σταδιακή διαδικασία από 'κάτω προς τα πάνω' η οποία περιλάμβανε συνεντεύξεις με γονείς και επαναληπτικές προκαταρκτικές μελέτες (Gonida & Cortina, 2014). Οι γονείς κατά την ενασχόληση με τα σχολικά καθήκοντα των παιδιών στο σπίτι μπορεί να προάγουν την αυτονομία τους παρέχοντας διευκολυντικές νύξεις, ενθαρρύνοντας την αυτο-διόρθωση των λαθών και τη χρήση του αναστοχασμού, και, εν γένει, προωθώντας πρακτικές αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Η μορφή αυτή είναι αντίστοιχη με την προαγωγή της αυτονομίας στο πλαίσιο της Θεωρίας Αυτο-προσδιορισμού με μεγαλύτερη έμφαση, ωστόσο, στην προαγωγή της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.

Προς την αντίθετη κατεύθυνση, οι γονείς μπορεί να ασκούν έλεγχο όταν διαβάζουν τη σχολική εργασία των παιδιών για εντοπισμό λαθών ή παραλείψεων, ή για να διασφαλίσουν ότι είναι σύμφωνη με τις οδηγίες των εκπαιδευτικών ή του σχολικού βιβλίου και όταν ενθαρρύνουν τη στρατηγική της απομνημόνευσης με στόχο τη 'διασφάλιση' της μάθησης. Ακραία μορφή άσκησης ελέγχου από τους γονείς συνιστά η παρεμβολή, δηλαδή η υπαγόρευση ή επίλυση των σχολικών ασκήσεων για τα παιδιά και η εκ των προτέρων διδασκαλία του επόμενου μαθήματος στο σπίτι (Gonida & Cortina, 2014). Ο έλεγχος και η παρεμβολή ως μορφές εμπλοκής αντιστοιχούν στις ελεγκτικές πρακτικές κατά τη Θεωρία Αυτο-προσδιορισμού, οι οποίες όμως έχουν διακριτά χαρακτηριστικά και διαφορετικές συνέπειες. Στην πραγματικότητα, η διάκριση μεταξύ τους απαντά στη ανάγκη για διάκριση των πολύ αυστηρών και ψυχοπιεστικών γονεϊκών πρακτικών από τις

ελεγκτικές αλλά λιγότερο αυστηρές και πειστικές πρακτικές που συνυπάρχουν στην ίδια εννοιολογική κατασκευή του γονεϊκού ελέγχου κατά τη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι (Dumont et al., 2014· Moroni et al., 2015· Ng et al., 2004· Pomerantz & Eaton, 2001· Silinskas, Kiuru et al., 2015· Vijaranta et al., 2018).

Τέλος, η γνωστική ενδυνάμωση ως ιδιαίτερη συνεισφορά των γονέων στα πλαίσια του σχολικού διαβάσματος των παιδιών συνεπάγεται ότι τα καθοδηγούν στην αναζήτηση επιπρόσθετων πληροφοριών σε βιβλία πέραν του σχολικού εγχειριδίου ή στο διαδίκτυο, προσφέρουν σχετικά εκπαιδευτικά υλικά (π.χ., παιχνίδια γνώσεων) και αναθέτουν σ' αυτά επιπλέον ασκήσεις για εξάσκηση σχετικές με τα σχολικά μαθήματα. Αυτή η μορφή γονεϊκής εμπλοκής επιβεβαιώθηκε στο ελληνικό πλαίσιο και υποδεικνύει τη σημασία του εκπαιδευτικού και γενικότερου πολιτισμικού πλαισίου (τουλάχιστον σε σχέση με την εκπαίδευση), καθώς και την ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη σε μια προσπάθεια πληρέστερης και καλύτερης κατανόησης του φαινομένου της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο, οι γονεϊκές συμπεριφορές στήριξης της μάθησης των παιδιών έχουν μελετηθεί πρόσφατα και κατά την προσχολική ηλικία σε μικρο-αναλυτικό επίπεδο με χρήση ποιοτικών μεθόδων παρατήρησης της γονεϊκής εμπλοκής κατά τη κοινή με τα παιδιά επίλυση γνωστικών προβλημάτων, τόσο γλωσσικών όσο και οπτικο-χωρικών. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τον ευεργετικό ρόλο της προαγωγής της αυτονομίας και την επιζήμια δράση της υπερβολικής άσκησης ελέγχου για τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες αυτο-ρύθμισης (γνωστικές και μετα-γνωστικές στρατηγικές, ενδιαφέρον/συγκέντρωση προσοχής, επιμονή, ικανότητα ανεξάρτητης εργασίας) των παιδιών ήδη από τις μικρότερες ηλικίες (Kallia & Dermizaki, 2017).

Συμπερασματικά, οι λειτουργικές προσεγγίσεις της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία σκιαγραφούν ποιοτικά διαφορετικές συμπεριφορές ενασχόλησης των γονέων με αυτήν. Η κατανόηση των λόγων που οι γονείς τείνουν να επιλέγουν κάποιες και να μην υιοθετούν άλλες, καθώς και οι συνέπειες των ποιοτικά διαφορετικών μορφών εμπλοκής είναι σημαντικά ζητήματα ώστε η θεωρία και η έρευνα να συμβάλουν στην ανάδειξη των πιο επωφελών για τα παιδιά και στη στήριξη των γονέων για την υιοθέτησή τους (Boonk et al., 2018· Gonida & Cortina, 2014· Katz et al., 2011· Silinskas, Kiuru et al., 2015· Wei et al., 2019).

## **Προγνωστικοί παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι**

Ένα θέμα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην πρόσφατη βιβλιογραφία για τη γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών (DiStefano et al., 2020· Gonida & Cortina, 2014· Green et al., 2007· Grolnick, 2015· Wei et al., 2019) είναι οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν με ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους στο σχολικό διάβασμα των παιδιών στο σπίτι. Οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ότι τα δυναμικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά των γονέων όπως οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις τους είναι σημαντικοί μηχανισμοί κατανόησης της γονεϊκής συμπεριφοράς (Green et al., 2007· Gonida & Cortina, 2014· Grolnick, 2015· Katz et al., 2011· Pomerantz & Eaton, 2001· Walker et al., 2005). Ειδικότερα, οι Wei και συνεργάτες (2019) επεσήμαναν ότι οι γονείς τείνουν να βοηθούν τα παιδιά στα κατ' οίκον σχολικά τους καθήκοντα όταν αντιλαμβάνονται πως αυτά επιθυμούν τη βοήθειά τους, θεωρούν ότι οι ίδιοι συμμορφώνονται επιτυχώς με τις σχετικές κοινωνικές προσδοκίες για τους γονείς που τα παιδιά τους πάνε στο σχολείο, αισθάνονται πως έχουν την επάρκεια για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στις προκλήσεις της μάθησης και ότι αυτό συνιστά γονεϊκό τους καθήκον. Σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey και Sandler (1995), όταν οι γονείς θεωρούν την εμπλοκή ως μέρος του γονεϊκού τους ρόλου και πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθήσουν εποικοδομητικά τα παιδιά τους, συμμετέχουν στην εκπαίδευσή τους, ακόμα και αν δεν προσκληθούν ή είναι επιφορτισμένοι με πολλές και χρονοβόρες υποχρεώσεις στα πλαίσια της καθημερινότητάς τους. Συνεπώς, από το σύνολο των αντιλήψεων των γονέων, εξέχουσας σημασίας είναι οι γονεϊκές πεποιθήσεις κινήτρων (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Ακολουθεί η επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας για τους λόγους εμπλοκής των γονέων στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι οι οποίοι εστιάζονται στις πεποιθήσεις κινήτρων και στα συναισθήματα των γονέων, καθώς και στις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα γονέων και παιδιών.

### **Πεποιθήσεις κινήτρων των γονέων**

Συχνά οι γονείς αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών τους ως προσωπική ευθύνη (Hoover-Dempsey et al., 2001). Η αντίληψη του ρόλου τους ως ενεργά εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία εδράζεται στις προσωπικές εμπειρίες από τους δικούς τους γονείς, την παρατήρηση άλλων γονέων, και τις προσωπικές και αντιλαμβανόμενες κοινωνικές προσδοκίες από αυτούς για συμβολή στην ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών. Από τη στιγμή που οι γονείς θεωρούν τους εαυτούς τους αρμόδιους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ενστερνίζονται αξίες και θέτουν στόχους, σκέφτονται και δημιουργούν τις συνθήκες για την εκδήλωση ποικίλων μορφών εμπλοκής (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997· Hoover-Dempsey et al. 2004). Μάλιστα, αυτό είναι πιο εμφανές στις μητέρες, οι οποίες διαγενεαλογικά βιώνουν αυξημένη κοινωνική πίεση για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών (Gonida & Cortina, 2014· Grolnick & Slowiaczek, 1994· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Silinskas, Niemi et al., 2013).

Σε συνέχεια των παραπάνω, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι σύγχρονες έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις πεποιθήσεις των γονέων για τη σημασία και το σκοπό της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση και στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών. Για παράδειγμα, τα ευρήματα των Katz και συνεργατών (2011) υποδεικνύουν ότι όταν οι γονείς εμπλέκονται στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών τους επειδή απολαμβάνουν αυτή την ενασχόληση, τείνουν να υιοθετούν συμπεριφορές που υποστηρίζουν την ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών των παιδιών για αυτονομία, επάρκεια και διαμόρφωση μιας συναισθηματικής σχέσης με τους ίδιους. Επιπλέον, όταν το κίνητρο εμπλοκής των γονέων στα κατ' οίκον σχολικά καθήκοντα των παιδιών είναι εσωτερικό (π.χ., άντληση προσωπικής ευχαρίστησης, επιδίωξη αύξησης του ενδιαφέροντος των παιδιών για μάθηση κτλ.), τότε είναι πιο πιθανό οι γονείς να ενθαρρύνουν την αυτονομία των παιδιών μέσα από πρακτικές όπως το να τους παρέχουν λογικές εξηγήσεις και να δείχνουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να ανταποκριθούν επιτυχώς σε αυτά (Moè et al., 2018).

Στην επιλογή διακριτών διδακτικών πρακτικών εμπλοκής στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι συμβάλλουν και οι στόχοι επίτευξης των γονέων για τα παιδιά τους. Οι γονείς μπορεί να υιοθετούν στόχους μάθησης γι' αυτά επιθυμώντας την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ή στόχους επίδοσης δίνοντας έμφαση στην επίδειξη ικανότητας και την αποφυγή ένδειξης ανεπάρκειας (Γωνίδα, 2012· Friedel et al., 2010· Gonida et al., 2009). Σύμφωνα με τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα (Gonida & Cortina, 2014), οι γονεϊκοί στόχοι μάθησης στα πλαίσια της κατ' οίκον σχολικής εργασίας συνδέονται με την προαγωγή της αυτονομίας των παιδιών και την αποφυγή της παρεμβολής, ενώ οι στόχοι επίδοσης προβλέπουν ελεγκτικές συμπεριφορές εμπλοκής (δηλ., άσκηση ελέγχου και παρεμβολή). Ειδικότερα, όταν οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να επωφεληθούν από τις γνώσεις που προσφέρει η σχολική εργασία και να αποκτήσουν δεξιότητες, τείνουν να χρησιμοποιούν πρακτικές που επιτρέπουν να την ολοκληρώσουν επιτυχώς με τις δικές τους δυνάμεις (π.χ., παροχή διευκολυντικών νύξεων, διδασκαλία στρατηγικών μάθησης). Αντίθετα, όταν οι γονείς συγκρίνουν τα παιδιά τους με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους και επιδιώκουν κατεξοχήν τους καλούς βαθμούς ως ένδειξη υψηλής ικανότητας ή ως αποφυγή ένδειξης χαμηλότερης έναντι των υπολοίπων, τείνουν να προτιμούν να διασφαλίσουν με κάθε τρόπο την ορθή εκτέλεση των ανατιθέμενων σ' αυτά σχολικών έργων ακόμη και με δυσλειτουργικές πρακτικές (π.χ., την επιτέλεση εργασιών εκ μέρους τους). Τα ευρήματα αυτά για τη συμβολή πεποιθήσεων κινήτρου των γονέων όπως οι στόχοι προς τη μάθηση ή την επίδοση των παιδιών, επιβεβαιώθηκαν και από πρόσφατη έρευνα στη χώρα μας με μαθητές και μαθήτριες Ε' Δημοτικού και τους γονείς τους για τη γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία στα Μαθηματικά (Φαλάγγα et al., 2019· Falanga et al., 2022).

### **Πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα γονέων και παιδιών**

Οι πεποιθήσεις των γονέων για το πόσο αποτελεσματικοί μπορεί να είναι οι ίδιοι κατά την εμπλοκή τους στη σχολική εργασία των παιδιών τους, καθώς και οι πεποιθήσεις τους για το πόσο ικανά είναι τα παιδιά τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής εργασίας, αποτελούν παράγοντες οι οποίοι προβλέπουν όχι μόνον την πιθανότητα και το βαθμό εμπλοκής των γονέων, αλλά και τη μορφή που η εμπλοκή τους είναι πιθανόν να πάρει. Συγκεκριμένα, οι γονείς ενδέχεται να μην εμπλακούν στη σχολική εργασία των παιδιών αν πιστεύουν ότι δεν μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μαθησιακή τους

πρόοδο, ενώ όταν θεωρούν ότι έχουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες και μπορούν να αντιμετωπίσουν τις όποιες προκλήσεις (π.χ., ελλείψεις γνώσεων σε συγκεκριμένες ενότητες, δυσκολίες κατανόησης των παιδιών), είναι πιθανότερο να εμπλέκονται στο σχολικό τους διάβασμα (Goodall & Montgomery, 2014· Hoover-Dempsey et al., 2001· Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997· Walker et al., 2005). Στις γονεϊκές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας συνεισφέρουν οι προσωπικές εμπειρίες σχολικής επιτυχίας των ίδιων των γονέων (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995), με τον κίνδυνο οι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου να εκδηλώνουν μικρότερο βαθμό εμπλοκής εξαιτίας των αρνητικών κρίσεων αναφορικά με την ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους εποικοδομητικά (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ωστόσο, η διαμόρφωση της αντιλαμβανόμενης επάρκειας του γονέα μπορεί να είναι ανεξάρτητη από το επίπεδο της εκπαίδευσής του (Grolnick, 2015), καθώς συνδέεται και με πλήθος άλλων παραγόντων (π.χ., παρακολούθηση άλλων γονέων, ενθάρρυνση από εκπαιδευτικούς κτλ.). Συνεπώς, είναι σημαντικό να εξετάζεται ο ρόλος της γονεϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας ως προγνωστικού παράγοντα για το βαθμό, αλλά και για την ποιότητα εμπλοκής των γονέων στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών, εφόσον διαπιστώνεται πως οι ελλείψεις γνώσεις και δεξιότητες των γονέων δεν προδιαγράφουν κατ' ανάγκη αρνητικά τη συχνότητα και ποιότητα της εμπλοκής τους (Dumont et al., 2014· Green et al., 2007· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Kallia & Dermitzaki, 2017).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της Katz και των συνεργατών της (2011), οι γονείς που πιστεύουν ότι έχουν επαρκείς δεξιότητες να βοηθήσουν το παιδί τους στη σχολική εργασία, υιοθετούν αποδοτικότερους τρόπους εμπλοκής, εκδηλώνουν λιγότερο έλεγχο και εκφράζουν μεγαλύτερη ζεστασιά και εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών τους, ικανοποιώντας τις ανάγκες για προσωπική επάρκεια, αυτονομία στη μάθηση, και ενδυναμώνοντας τη συναισθηματική σχέση μαζί τους. Επιπλέον, σύμφωνα με πρόσφατα ευρήματα (Φαλάγγα et al., 2019· Falanga et al., 2022), οι υψηλές πεποιθήσεις γονεϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας προβλέπουν εναλλακτικά είτε την παροχή αυτονομίας είτε και την άσκηση ελέγχου στα πλαίσια της εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών στα Μαθηματικά. Ειδικότερα, όταν οι γονείς εμπιστεύονται την ικανότητά τους να φανούν χρήσιμοι, πιθανώς λόγω ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα γνωστικό αντικείμενο όπως είναι τα Μαθηματικά, μπορεί να υιοθετούν είτε τη διακριτική καθοδήγηση της σχολικής εργασίας με έμφαση στην αυτονομία των παιδιών είτε την πιο άμεση διδακτική στήριξή τους μέσα από τον έλεγχο της ορθής ολοκλήρωσης των ανατιθέμενων σε αυτά γνωστικών έργων.

Εκτός από τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των γονέων, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών προβλέπονται και από τις πεποιθήσεις των γονέων για τις δυνατότητες των παιδιών να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις απαιτήσεις της σχολικής μάθησης (Eccles, 2007· Pomerantz et al., 2007). Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι οι εν λόγω πεποιθήσεις συνδέονται θετικά με την ενθάρρυνση της αυτόνομης εργασίας και τη γνωστική ενδυνάμωση των παιδιών, και αρνητικά με την άσκηση ελέγχου και την παρεμβολή στα πλαίσια της κατ' οίκον σχολικής τους εργασίας (Bhanot & Jovanovich, 2005· Gonida & Cortina, 2014· Φαλάγγα et al., 2019· Falanga et al., 2022). Συνεπώς, όταν οι γονείς εμπιστεύονται τις δυνατότητες των παιδιών να ανταποκριθούν στα σχολικά τους καθήκοντα, είναι πιο πιθανό να τα ενθαρρύνουν να μαθαίνουν με τις δικές τους δυνάμεις καθοδηγώντας διακριτικά την προσπάθειά τους και υποδεικνύοντας αποτελεσματικές μαθησιακές στρατηγικές, ενώ τους παρέχουν και επιπλέον ερεθίσματα για την οικοδόμηση περαιτέρω γνώσεων γύρω από την ύλη του σχολείου (π.χ., ασκήσεις από βιβλία/το διαδίκτυο, εκπαιδευτικά παιχνίδια κτλ.). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή οι γονείς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους ως ανεπαρκή για τη σχολική τους εργασία, εντείνουν την εμπλοκή τους ελέγχοντας διαρκώς την πρόοδο της επίλυσης των ασκήσεων ή παρεμβαίνοντας υπερβολικά για να τη διασφαλίσουν (π.χ., δίνοντας έτοιμες απαντήσεις) (Gonida & Cortina, 2014· Φαλάγγα et al., 2019· Falanga et al., 2022). Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι γονεϊκές πεποιθήσεις σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών κάποιες φορές δεν είναι ακριβείς (Muenks et al., 2018. Pomerantz et al., 2007) και οι προσδοκίες τους από αυτά είναι μη ρεαλιστικές, δημιουργώντας το ενδεχόμενο υπερβολικής γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών και χρήσης πρακτικών εξαναγκασμού και ψυχολογικού ελέγχου (Bembenuddy, 2011· Murayama et al., 2016).

## Συναισθήματα των γονέων

Ένας ακόμη παράγοντας, του οποίου εξετάζεται η προγνωστική ισχύς σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι, είναι τα συναισθήματα των γονέων. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι η συμμετοχή στο σχολικό διάβασμα των παιδιών στο σπίτι είναι μία πλούσια συναισθηματική εμπειρία (Pomerantz & Eaton, 2001· Pomerantz et al., 2007· Pomerantz et al., 2005· Silinskas, Kiuru et al., 2015). Συχνά οι γονείς διατηρούν θετικά συναισθήματα (π.χ., χαρά, ικανοποίηση, περηφάνια, ανακούφιση) (Pomerantz et al., 2005. Silinskas et al., 2016), όμως τα αρνητικά συναισθήματά τους (π.χ., λύπη, θυμός, ανησυχία/άγχος, απογοήτευση) τείνουν να αυξάνονται τις μέρες μεγαλύτερης και ενδεχομένως πιο απαιτητικής ενασχόλησης (Pomerantz et al., 2005). Τα θετικά γονεϊκά συναισθήματα συνδέονται με εσωτερικά κίνητρα (π.χ., άντληση προσωπικής ευχαρίστησης, αντιλαμβανόμενη αξία εμπλοκής κτλ.) και θετικές πεποιθήσεις σχετικά με την επάρκεια των παιδιών ως προς τα σχολικά τους καθήκοντα, ενώ αντίθετα τα αρνητικά συνδέονται με εξωτερικά κίνητρα (π.χ. συμμόρφωση σε σχολική οδηγία, αποφυγή ενοχής κτλ.) (Grolnick, 2015), και έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητες των παιδιών για επίτευξη (Pomerantz & Eaton, 2001· Pomerantz et al., 2005· Silinskas, Kiuru et al., 2015).

Τα μέχρι στιγμής σχετικά ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι όταν οι γονείς βιώνουν θετικά συναισθήματα κατά την ενασχόληση με τη σχολική εργασία των παιδιών τους τείνουν να διασφαλίζουν κάποια εποπτεία της δραστηριότητάς τους χωρίς να παρέχουν σε αυτά άμεση διδασκαλία (Silinskas, Kiuru et al., 2015). Αντίθετα, η βίωση αρνητικών συναισθημάτων (π.χ., άγχος, απογοήτευση) από τους γονείς προβλέπει διαχρονικά την χρήση ελεγκτικών συμπεριφορών και αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητα/επάρκεια των παιδιών να τα καταφέρουν αυτόνομα στη σχολική τους εργασία (Pomerantz & Eaton, 2001· Silinskas, Kiuru et al., 2015). Ειδικά για το μάθημα των Μαθηματικών, το γονεϊκό άγχος για το συγκεκριμένο μάθημα βρέθηκε ότι προξενεί μια συναισθηματικά αρνητικά φορτισμένη αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη εμπιστοσύνης στις δεξιότητες των παιδιών, συχνές συγκρούσεις, συναισθήματα ματαιώσης, και ψυχρότητα προς αυτά στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής τους εργασίας (DiStefano et al., 2020). Σε μια πρόσφατη έρευνα στη χώρα μας, και τα αρνητικά αλλά και τα θετικά συναισθήματα των γονέων προέβλεψαν τον έλεγχο και την παρεμβολή κατά την κατ' οίκον σχολική εργασία στα Μαθηματικά, υποδεικνύοντας ότι οι γονείς μπορεί να υιοθετούν ελεγκτικούς τρόπους ακόμη και στην περίπτωση που έχουν θετικό συναίσθημα. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει διότι το δίκτυο των παραγόντων που μπορεί να οδηγούν ένα γονέα στην υιοθέτηση περισσότερο ή λιγότερο λειτουργικών μορφών εμπλοκής είναι πολύ σύνθετο με τους παράγοντες κινήτρου των γονέων (π.χ., στόχοι των γονέων για την επίτευξη των παιδιών τους, πεποιθήσεις για την ικανότητα/επάρκεια των παιδιών) να αποδεικνύονται πιο σημαντικοί (Φαλάγγα et al., 2019· Falanga et al., 2022), ενώ, επιπλέον, ενδεχομένως η αντιλαμβανόμενη από πολλούς γονείς αυξημένη δυσκολία του μαθήματος των Μαθηματικών να αυξάνει τις πιθανότητες υιοθέτησης εκ μέρους τους περισσότερο ελεγκτικών μορφών εμπλοκής. Συνολικά, η έρευνα για τα γονεϊκά συναισθήματα στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής εργασίας των παιδιών είναι συνεπής με τις αρχές της Θεωρίας των Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων, σύμφωνα με τις οποίες οι πεποιθήσεις αξίας και ελέγχου των ατόμων σε συνθήκες ακαδημαϊκής επίτευξης (στην προκειμένη περίπτωση στη σχολική εργασία του παιδιού στο σπίτι) επηρεάζουν τα συναισθήματά τους (βλ., π.χ., Pekrun et al., 2002· Pekrun, 2006· Pekrun et al., 2009).

## Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία στο σπίτι και μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι είναι σημαντικό να εξετάζεται σε συνάρτηση με εγγύτερες της επίδοσης διεργασίες μάθησης (Hoover-Dempsey et al., 2001· Dumont et al., 2014· Patall et al., 2008· Silinskas & Kikas, 2019· Viljaranta et al., 2018). Θεωρητικές επισκοπήσεις και μετα-αναλύσεις της βιβλιογραφίας (Barger et al. 2019· Hoover-Dempsey et al., 2001· Patall et al., 2008), αλλά και σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα, προτείνουν πως οι συνέπειες των ποιοτικά διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς των γονέων είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές ενασχόλησης των παιδιών με το σχολικό διάβασμα (βλ. π.χ., Dumont et al., 2014· Gonida & Cortina, 2014·

Froiland, 2015· Katz et al., 2011· Knollmann & Wild, 2007· Mata et al., 2018· Moè et al., 2018· Silinskas & Kikas, 2017· Trautwein & Lüdtke, 2009· Viljaranta et al., 2018· Zhou et al., 2020). Για παράδειγμα, μέσα από την παρατήρηση των γονέων και τη λήψη ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και διδασκαλίας από αυτούς, τα παιδιά είναι δυνατόν να αναπτύξουν ευνοϊκές στάσεις απέναντι στη μάθηση, θετικές πεποιθήσεις για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα/επάρκεια, γνωστικές δεξιότητες και προσαρμοστικές συμπεριφορές εργασίας στο σπίτι και στο σχολείο (Hoover-Dempsey et al., 2001· Pomerantz et al., 2007). Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι οι μεταβλητές αυτές ενδέχεται να διαμεσολαβούν στη σχέση των γονεϊκών συμπεριφορών εμπλοκής στη σχολική εργασία με τη σχολική επίτευξη των παιδιών (Boonk, et al., 2018· Grolnick, 2015· Grolnick & Slowiaczek, 1994· Pomerantz et al., 2007).

Στη συνέχεια του άρθρου παρουσιάζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν οι διακριτές μορφές γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία για τα κίνητρα επίτευξης, τις πεποιθήσεις ακαδημαϊκής επάρκειας και τις συμπεριφορές μάθησης των παιδιών.

### **Κίνητρα επίτευξης των παιδιών**

Τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν τη σχέση της ποιότητας της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία με την ανάπτυξη κινήτρων επίτευξης από τα παιδιά. Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι η εμπλοκή που υποστηρίζει την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των παιδιών για αυτονομία, επάρκεια και σύνδεση με τους γονείς (δηλ., ενθάρρυνση της αυτενέργειας, παροχή δυνατοτήτων επιλογής και λογικών εξηγήσεων, έκφραση ενσυναίσθησης στις δυσκολίες και εμπιστοσύνης κ.α.), προβλέπει θετικά την υιοθέτηση εσωτερικών κινήτρων ενασχόλησης με το σχολικό τους διάβασμα. Ειδικότερα, τα παιδιά αντλούν ευχαρίστηση από τη σχολική εργασία και θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει στην απόκτηση σημαντικών γνώσεων (Katz et al., 2011· Moè et al., 2018). Επιπλέον, η εκπαίδευση των γονέων στην παροχή αυτονομίας και την καλλιέργεια στόχων μάθησης για τα παιδιά τους επιφέρει διατήρηση (Moè et al., 2018) ή και αύξηση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών, μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα ανατιθέμενα σχολικά έργα και θετικές αντιλήψεις για την αξία και τη χρησιμότητα των γνώσεων που παρέχουν για την καθημερινή ζωή (Froiland, 2011, 2015). Ακόμη, επισημαίνεται ότι η θετική συναισθηματική αλληλεπίδραση των γονέων με τα παιδιά στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής τους μελέτης συμβάλλει στην πρόληψη της υιοθέτησης από αυτά στόχων αποφυγής ένδειξης χαμηλής ικανότητας στα σχολικά τους καθήκοντα (Pino-Pasternak, 2014), ενώ προλαμβάνει τον αρνητικό αντίκτυπο των αρνητικών γονεϊκών συναισθημάτων στον προσανατολισμό των παιδιών προς τη μάθηση και στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για διάβασμα στο σπίτι (Pomerantz et al., 2005). Προς την ίδια κατεύθυνση και, γενικότερα, σε θετικά αποτελέσματα για την καλλιέργεια κινήτρων αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης φαίνεται πως συμβάλλει και η γνωστική εναρμόνιση των γονέων με τα παιδιά τους, μέσα από την προσφορά διδακτικής στήριξης η οποία είναι σύμφωνη με το επίπεδο της κατανόησης από αυτά των ανατιθέμενων γνωστικών έργων (Καλλία κ.α., 2017· Pino-Pasternak, 2014).

Σε συνέπεια με τα παραπάνω ευρήματα, τα αποτελέσματα ερευνών στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο υποδεικνύουν τη σύνδεση της γονεϊκής παροχής αυτονομίας με την υιοθέτηση στόχων μάθησης από τα παιδιά, αλλά και τη σύνδεση της γονεϊκής άσκησης ελέγχου με την υπονόμηση των στόχων μάθησης και την καλλιέργεια στόχων επίδοσης (Gonida & Cortina, 2014). Με άλλα λόγια, φαίνεται πως όταν οι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους δυνατότητες για χρήση και εκμάθηση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης της μάθησης στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής τους εργασίας, τότε αυτά είναι πιο πιθανό να επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Αντίθετα, οι ελεγκτικές πρακτικές των γονέων, από τη μία, υπονομεύουν την ανάπτυξη των στόχων μάθησης στα παιδιά και, από την άλλη, ενθαρρύνουν τους στόχους τους προς την επίδοση, την επίδειξη υψηλής ικανότητας και την αποφυγή ένδειξης χαμηλής ικανότητας σε σύγκριση με τους/τις συμμαθητές/ήτριές τους. Παρομοίως, και άλλα ερευνητικά ευρήματα έχουν υποδείξει πως η προαγωγή της αυτονομίας προβλέπει θετικά τις δεξιότητες αυτο-ρύθμισης των κινήτρων των μικρότερων σε ηλικία παιδιών, ιδίως κατά επίλυση οπτικο-χωρικών γνωστικών έργων (Kallia & Dermitzaki, 2017).

### **Πεποιθήσεις ακαδημαϊκής επάρκειας των παιδιών**

Η ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία συνδέεται και με τις πεποιθήσεις των παιδιών για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα/επάρκεια. Οι ποικίλες πρακτικές των γονέων είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς οι εν λόγω πεποιθήσεις διαμορφώνονται μέσα από τα μηνύματα που τα παιδιά δέχονται από το περιβάλλον τους και κυρίως τους σημαντικούς άλλους (Bandura, 1989· Muenks et al., 2018). Ειδικότερα, τα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι η υποστήριξη από τους γονείς των βασικών ψυχολογικών αναγκών των παιδιών για αυτονομία, επάρκεια και σύνδεση με τους άλλους στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής εργασίας, προβλέπει θετικά την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητά τους στην υιοθέτηση κατάλληλων δεξιοτήτων μελέτης (π.χ., κατανόηση των ζητούμενων της σχολικής εργασίας, ολοκλήρωση των γραπτών έργων, ρύθμιση του άγχους, ανεξάρτητη εργασία, υιοθέτηση στρατηγικών κτλ.) (Moè et al., 2018). Επιπλέον, όταν οι γονείς οργανώνουν και καθοδηγούν τη δραστηριότητα των παιδιών γύρω από το σχολικό διάβασμα στο σπίτι δείχνοντας ταυτόχρονα σεβασμό στις ικανότητές τους για αυτενέργεια (π.χ., θεσπίζοντας κανόνες συμπεριφοράς από κοινού, προσφέροντας δυνατότητες επιλογής κτλ.), τα βοηθούν να αναπτύσσουν υψηλές πεποιθήσεις σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επάρκεια καθώς τους μεταδίδουν μηνύματα εμπιστοσύνης γι' αυτά που μπορούν να καταφέρουν (Grolnick et al., 2014). Προς την ίδια κατεύθυνση συμβάλλει και η προσφορά επιπλέον γνωστικών ερεθισμάτων και μορφωτικών ευκαιριών σχετικών με τη σχολική εργασία (π.χ., εκπαιδευτικών παιχνιδιών, βιβλίων, διαδικτύου εκπαιδευτικού υλικού κτλ.) (Gonida & Cortina, 2014).

Προς την αντίθετη κατεύθυνση, επιβλαβής δηλαδή για τις πεποιθήσεις επάρκειας των παιδιών, διαφαίνεται πως είναι η γονεϊκή άσκηση ελέγχου ή/και η παρεμβολή στα πλαίσια της κατ' οίκον σχολικής εργασίας. Σχετικά ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι όταν οι γονείς ελέγχουν την ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας ή παρεμβάλλονται προσφέροντας έτοιμες λύσεις και υπαγορεύοντας την ορθή εκτέλεση των ασκήσεων που ανατίθενται στα παιδιά, υπονομεύουν τις πεποιθήσεις τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν αποτελεσματικά στα μαθήματά τους (Gonida & Cortina, 2014· Trautwein & Lüdtke, 2009). Παρόμοιες είναι οι συνέπειες για τα παιδιά και όταν αντιλαμβάνονται πως οι γονείς τους παρεμβαίνουν στο διάβασμα των Μαθηματικών χωρίς τα ίδια να ζητούν τη βοήθειά τους (Silinskas & Kikas, 2017). Μάλιστα, οι Bhanot και Jovanovic (2005) επισημαίνουν πως οι ελεγκτικές γονεϊκές πρακτικές ειδικά σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών μπορεί να είναι πιο επιβλαβείς για τα κορίτσια από ό,τι για τα αγόρια, καθώς η απρόσκλητη παρέμβαση των γονέων στη σχολική τους εργασία μεταφέρει το μήνυμα της έλλειψης εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους στο συγκεκριμένο μάθημα αναπαράγοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα Μαθηματικά ως κατ' εξοχήν τομέα επίτευξης των αγοριών.

### **Συναισθήματα των παιδιών**

Πέρα από τις συνέπειες των διαφορετικών μορφών γονεϊκής εμπλοκής στην ανάπτυξη των πεποιθήσεων κινήτρων των παιδιών, η έρευνα υποδεικνύει συνέπειες και στα συναισθήματα που βιώνουν σε σχέση με τη σχολική τους εργασία στο σπίτι. Κατά τον Froiland (2011), η βίωση θετικών συναισθημάτων από τα παιδιά στα πλαίσια της σχολικής εργασίας στο σπίτι προβλέπεται από την παροχή αυτονομίας και τη θέσπιση στόχων μάθησης εκ μέρους των γονέων. Παρομοίως, πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα στη χώρα μας υποδεικνύουν ότι τα παιδιά είναι πιθανότερο να αισθάνονται ευχάριστα αν οι γονείς τους παρέχουν δυνατότητες αυτο-ρύθμισης και ασκούν μειωμένο έλεγχο στο σχολικό τους διάβασμα για τα Μαθηματικά στο σπίτι, ενώ στην αντίθετη περίπτωση αυξάνονται οι πιθανότητες να βιώνουν δυσάρεστα συναισθήματα (Φαλάγγα et al., 2018). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα από την Κίνα υποδεικνύουν ότι όταν οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική εργασία των Μαθηματικών προσφέροντας μόνο την απαραίτητη βοήθεια, διευκολύνοντας την οργάνωσή της με θέσπιση κανόνων, ελέγχοντας συνεργατικά την εκτέλεσή της και αναθέτοντας επιπλέον σχετικές ασκήσεις, τότε τα παιδιά αναφέρουν λιγότερη απέχθεια, απροθυμία, έλλειψη συγκέντρωσης και ψυχολογική επιβάρυνση από αυτήν (Zhou et al., 2020).

Με τη σειρά τους, τα θετικά συναισθήματα των παιδιών ως αποτέλεσμα της εμπλοκής των γονέων στην κατ' οίκον εκπαιδευτική διαδικασία συνδέονται με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για ενασχόληση με τη σχολική μελέτη (Mata et al., 2018), ενώ άλλες έρευνες συνδέουν τις συνέπειες των γονεϊκών πρακτικών στα συναισθήματα των παιδιών στα πλαίσια των σχολικών τους καθηκόντων με το ιδιαίτερο προφίλ

κινήτρων τους. Για παράδειγμα, οι Knollman και Wild (2007) βρήκαν ότι η παροχή αυτονομίας είναι πιο ευχάριστη για τα παιδιά με εσωτερικά κίνητρα επίτευξης, ενώ τα παιδιά με εξωτερικά κίνητρα βιώνουν θετικά συναισθήματα όταν οι γονείς προσφέρουν πιο άμεση διδακτική στήριξη στα πλαίσια του σχολικού διαβάσματός τους στο σπίτι.

### **Συμπεριφορές μάθησης των παιδιών**

Οι ποιοτικά διαφορετικές μορφές γονεϊκής εμπλοκής έχουν συνδεθεί και με τις συμπεριφορές ενασχόλησης των παιδιών με τα μαθήματά τους στο σπίτι αυτές καθαυτές. Στη διαχρονική έρευνα των Dumont, Trautwein, Nagy και Nagengast (2014) διαπιστώθηκε πως όταν οι γονείς παρέχουν στα παιδιά τους κατάλληλες συνθήκες εργασίας (π.χ., εξασφάλιση φυσικών πόρων, θέσπιση κανόνων κτλ.), τότε αυτά σε βάθος δύο χρόνων καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στο καθημερινό τους διάβασμα. Ακόμη, με την ευαίσθητη ανταπόκρισή τους στις δυσκολίες που τα παιδιά αντιμετωπίζουν στη σχολική τους εργασία, οι γονείς συμβάλλουν μακροπρόθεσμα στη μείωση της αναβλητικότητας για ενασχόληση με αυτήν. Αντίστοιχα, η προαγωγή της αυτονομίας εκ μέρους των γονέων και η μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών του δημοτικού και του γυμνασίου για αυτενέργεια, σε βάθος χρόνου προβλέπει θετικά την επιμονή που επιδεικνύουν στα σχολικά τους καθήκοντα (Silinskas & Kikas, 2017, 2019· Viljaranta et al., 2018).

Ενώ η γονεϊκή παροχή αυτονομίας και διακριτικής στήριξης βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν την σημασία της προσπάθειας και να επιδείξουν υψηλή επιμονή και χαμηλή αναβλητικότητα στα πλαίσια των σχολικών τους καθηκόντων, διαφαίνεται ότι η επιμονή των μαθητών του δημοτικού σε μαθησιακά έργα στη σχολική τάξη μειώνεται όσο περισσότερη βοήθεια δέχονται από τις μητέρες τους στο σχολικό διάβασμά τους στο σπίτι (Viljaranta et al., 2018). Επιπλέον, οι γονεϊκές πρακτικές οι οποίες γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές του δημοτικού ως ελεγκτικές (π.χ., αχρείαστη βοήθεια, παρεμβολή) διαχρονικά συνδέονται με λιγότερη επιμονή στα κατ' οίκον σχολικά τους καθήκοντα (Silinskas & Kikas, 2017).

### **Σχολική επίδοση των παιδιών**

Η ποικιλία των εναλλακτικών πρακτικών ενασχόλησης των γονέων με τη σχολική εργασία των παιδιών έχει οδηγήσει σε πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων, συχνά αντιφατικών, αναφορικά με τη συμβολή τους στη σχολική επίδοση. Στην αντιφατικότητα των ευρημάτων έχουν συμβάλει τόσο εννοιολογικές όσο και μεθοδολογικές διαφορές μεταξύ των ερευνών. Για παράδειγμα, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ερευνών ως προς το πώς ορίζεται λειτουργικά η έννοια του ελέγχου ως μορφής εμπλοκής των γονέων, ενώ μεθοδολογικές διαφορές ως προς τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης, την ηλικία/εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών/ριών, τον ερευνητικό σχεδιασμό και την προσέγγιση στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν την εξαγωγή συνεπών ευρημάτων (Dumont et al., 2014· Gonida & Cortina, 2014· Moroni et al., 2015).

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα θεωρητικών επισκοπήσεων και μετα-αναλύσεων της βιβλιογραφίας, η γονεϊκή ενθάρρυνση της αυτονομίας των παιδιών και η θέσπιση σε αυτά κανόνων αναφορικά με σχολικό διάβασμα στο σπίτι, συνδέονται θετικά με τα σχολικά τους επιτεύγματα (Boonk et al., 2018· Patall et al., 2008). Σύγχρονα εμπειρικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι όταν οι γονείς εμπιστεύονται τις δυνατότητες των παιδιών για αυτενέργεια και ενθαρρύνουν την αυτο-ρύθμιση της μάθησης από τα ίδια, τότε αυτά τείνουν να σημειώνουν καλές επιδόσεις τόσο στο σχολείο (Gonida & Cortina, 2014) όσο και σε σταθμισμένα τεστ σχολικών δεξιοτήτων (Viljaranta et al., 2018). Για παράδειγμα, τα παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου που νιώθουν την υποστήριξη των γονιών τους και το ενδιαφέρον τους να τα βοηθήσουν να διαχειριστούν με τις δικές τους δυνάμεις τις προκλήσεις της σχολικής εργασίας έχουν υψηλότερη επίδοση στο σχολείο και σε αντικειμενικά έργα αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας (Moroni et al., 2015). Η θετική, μάλιστα, συμβολή στη σχολική επίδοση της αντιλαμβανόμενης από τα παιδιά γονεϊκής παροχής αυτονομίας και διακριτικής εκπαιδευτικής στήριξης διαπιστώνεται για τους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) (Núñez et al., 2015). Τέλος, οι Zhou, Zhou και Traynor (2020) σε έρευνά τους στην Κίνα, επεσήμαναν πως η θέσπιση κανόνων για τη διευκόλυνση της οργάνωσης της δραστηριότητας των παιδιών, η ανάθεση επιπλέον σχετικών ασκήσεων και η προσφορά βοήθειας μόνο όταν χρειάζεται, συνδέονται με καλές σχολικές επιδόσεις στο μάθημα των Μαθηματικών.

Σε αντιπαράβολή με την παροχή αυτονομίας και διακριτικής βοήθειας, η άσκηση ελέγχου από τους γονείς στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής εργασίας των παιδιών συνήθως αποδεικνύεται επιζήμια για τη σχολική τους επίδοση (Boonk et al., 2018· Patall et al., 2008). Για παράδειγμα, τα ευρήματα της ημι-πειραματικής έρευνας των Ng, Kenney-Benson και Pomerantz (2004) αποκαλύπτουν ότι όταν οι μητέρες εκδήλωναν παρεμβατικές συμπεριφορές όπως το να δίνουν εντολές, να υπαγορεύουν τις σωστές απαντήσεις και να επιλύουν οι ίδιες τα υπό χορήγηση γνωστικά έργα σε συνθήκη ημι-δομημένης αλληλεπίδρασης που προσidiaζε στο σχολικό διάβασμα στο σπίτι, τα παιδιά εμφάνιζαν μειωμένη επίδοση σε αυτά. Παρόμοια, άλλα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους παρεμβαίνουν στη μελέτη τους χωρίς δική τους έκκληση για βοήθεια, τότε η σχολική βαθμολογία και οι επιδόσεις τους σε αντικειμενικές δοκιμασίες και σταθμισμένα τεστ σχολικής επίδοσης μειώνονται (Dumont et al., 2014· Moroni et al., 2015· Núñez et al., 2015· Silinskas & Kikas, 2017). Επιπλέον, αρνητικές συνέπειες για τη σχολική επίδοση των παιδιών συχνά συνεπάγεται ακόμη και η πιο ήπια άσκηση ελέγχου. Συγκεκριμένα, η άμεση παροχή βοήθειας στο καθημερινό σχολικό διάβασμα των παιδιών υπονομεύει την επίδοση σε αντικειμενικές δοκιμασίες αξιολόγησης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά (Silinskas, Kiuru et al., 2015· Silinskas, Niemi et al., 2013), ειδικά όταν οι γονείς έχουν χαμηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα κατά την εμπλοκή τους. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Viljaranta και συνεργάτες (2018), η γονεϊκή παροχή βοήθειας υπό τη μορφή διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων στα παιδιά έχει αρνητικές επιπτώσεις για την επίδοσή τους σε σταθμισμένα τεστ. Ωστόσο, ο έλεγχος της ορθής ολοκλήρωσης της ανατιθέμενης εργασίας επιτρέποντας μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας των παιδιών από την παροχή άμεσης βοήθειας σε αυτά, δε φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή τους σε αντικειμενικά έργα σχολικής επίδοσης (Silinskas, Kiuru, et al., 2015· Silinskas, Niemi et al., 2013).

Περαιτέρω, οι μορφές ήπιας άσκησης ελέγχου (π.χ., έλεγχος ορθής επίλυσης, άμεση παροχή βοήθειας), όταν προσφέρονται παράλληλα με συστηματική διδασκαλία και ενθάρρυνση της ανεξάρτητης ανάγνωσης στο περιβάλλον του σπιτιού, μπορεί να βοηθούν τα παιδιά τα οποία ακόμη οικοδομούν βασικές γνωστικές δεξιότητες ή δυσκολεύονται με τα μαθήματά τους (Silinskas, Kiuru et al., 2013). Γενικά, όμως, διαχρονικά ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν μακροπρόθεσμα αρνητικές επιπτώσεις από όλες τις μορφές άσκησης ελέγχου για τους μαθητές με δυσκολίες επίδοσης οι οποίοι βιώνουν συχνά την αυξημένη εμπλοκή των γονιών τους στο σχολικό τους διάβασμα (Pomerantz & Eaton, 2001· Silinskas, Kiuru et al., 2015).

### **Ο ρόλος της ηλικίας και της βαθμίδας φοίτησης των παιδιών**

Η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι, καθώς και τα αποτελέσματά της, είναι συνάρτηση της βαθμίδας εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) αλλά και της ηλικίας των παιδιών (σχολικής, εφηβικής), καθώς αλλάζουν οι απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων από βαθμίδα σε βαθμίδα αλλά και η ανάγκη των μαθητών/ριών για αυτονομία κατά τη μετάβαση από τη σχολική στην εφηβική ηλικία. Τα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν, γενικά, τη μείωση της συμμετοχής των γονέων στο σχολικό διάβασμα των παιδιών με το πέρασμα του χρόνου έως και τα εφηβικά χρόνια, κυρίως λόγω της βελτίωσης των δεξιοτήτων των παιδιών αλλά και της επιθυμίας τους να τα καταφέρνουν με τις δικές τους δυνάμεις, καθώς και της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων των γονέων σχετικών με τα διδασκόμενα σχολικά αντικείμενα των μεγαλύτερων σχολικών τάξεων (Gonida & Cortina, 2014· Hill & Tyson, 2009· Patall et al., 2008· Silinskas & Kikas, 2019· Wei et al., 2019). Μάλιστα, είναι ενδιαφέρον ότι οι Gonida και Cortina (2014) σε ελληνικά δεδομένα βρήκαν ότι από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο μειώνονται όχι μόνον οι ελεγκτικές πρακτικές εμπλοκής αλλά και οι πρακτικές προαγωγής της αυτονομίας, ενώ οι πρακτικές παρεμβολής είναι οι μόνες που δε μειώνονται, πιθανότατα γιατί κάποιοι γονείς έχουν εσωτερικεύσει την υπερεμπλοκή τους στα σχολικά μαθήματα των παιδιών τους, ιδίως αυτών στη σχολική ικανότητα/επάρκεια των οποίων δεν έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη αλλά για τα οποία έχουν στόχους επίδοσης. Παράλληλα, στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται και η ανάγκη για διερεύνηση πιθανών αλλαγών στις μορφές των πρακτικών των γονέων (π.χ., από ελεγκτικές σε αυτές που προωθούν την αυτονομία) στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με τα σχολικά καθήκοντα των παιδιών στο σπίτι με τη πρόοδο της ηλικίας των παιδιών και τη μετάβαση σε μεγαλύτερες τάξεις ή και βαθμίδες. Ωστόσο, τα περιορισμένα ακόμη ευρήματα σε συνδυασμό με τις εννοιολογικές και μεθοδολογικές διαφορές μεταξύ των ερευνών δεν επιτρέπουν τη συναγωγή

συμπερασμάτων αυτού του τύπου (Boonk et al., 2020· Núñez et al., 2015· Silinskas & Kikas, 2019· Wei et al., 2019).

Επιπροσθέτως, στη σχετική βιβλιογραφία έχει εξεταστεί ο ενδεχόμενος ρυθμιστικός ρόλος της ηλικίας των παιδιών για τις συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής κατά την κατ' οίκον σχολική εργασία στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Σε κάποιες έρευνες φαίνεται η γονεϊκή εμπλοκή να συνδέεται με τη σχολική επίδοση περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ για τους/τις μαθητές/ήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι γονεϊκές πρακτικές εμπλοκής φαίνεται να συνδέονται κυρίως με οφέλη στην ανάπτυξη προσαρμοστικών προτύπων μάθησης και δεξιοτήτων μελέτης (π.χ., συγκέντρωση, επιμονή) (Dumont et al., 2014· Silinskas & Kikas, 2019· Núñez et al., 2015). Στα ελληνικά δεδομένα της έρευνας των Gonida και Cortina (2014) επιβεβαιώθηκε το ίδιο δίκτυο διαδρομών μεταξύ των γονεϊκών μεταβλητών εμπλοκής στην σχολική εργασία και των μεταβλητών κινήτρων και σχολικής επίδοσης των παιδιών και για μαθητές/ήτριες Ε' Δημοτικού και για μαθητές/ήτριες Β' Γυμνασίου. Και στην περίπτωση αυτή, τα περιορισμένα ευρήματα δεν επιτρέπουν τη συναγωγή συμπερασμάτων, κυρίως λόγω εννοιολογικών διαφορών ως προς το πώς προσδιορίζονται οι διαφορετικές μορφές της της γονεϊκής εμπλοκής, αλλά και λόγω μεθοδολογικών διαφορών οι οποίες εκτείνονται από το αν η γονεϊκή εμπλοκή έχει μετρηθεί από τους ίδιους τους γονείς ή αφορά αντιλήψεις των παιδιών για την εμπλοκή των γονέων τους, μέχρι και ποιες τάξεις έχουν συμπεριληφθεί στην κάθε έρευνα, οι οποίες μπορεί να αντιστοιχούν σε διαφορετικές βαθμίδες σε εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών. Είναι σαφές ότι τα θέματα αυτά απαιτούν εκτενέστερη διερεύνηση η οποία θα παρέχει περισσότερες μαρτυρίες για τη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία παιδιών διαφορετικής ηλικίας (και βαθμίδας φοίτησης) και στα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

### ***Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία στο σπίτι και η αναγκαιότητα διαχρονικών ερευνών***

Οι εναλλακτικές πρακτικές των γονέων συνδέονται με διακριτά αποτελέσματα για τη σχολική επίδοση των παιδιών. Ωστόσο, οι σύγχρονες διαχρονικές έρευνες επιτρέπουν την ερμηνεία των σχετικών ευρημάτων και υπό ένα άλλο πρίσμα, αναδεικνύοντας την ύπαρξη αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μεταβλητών γονέων και παιδιών (Dumont et al., 2014· Silinskas, Niemi et al., 2013· Silinskas, Kiuru et al., 2015· Silinskas, Dietrich et al., 2015).

Συχνά επισημαίνεται πως η συσχετιστική φύση των διάφορων ερευνών υποδεικνύει ότι, ενώ άλλοτε η εμπλοκή των γονέων συνδέεται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, συχνά οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών αποτελούν λόγο αυξημένης γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και, ειδικότερα στη σχολική εργασία στο σπίτι (Fan & Chen, 2001· Jeynes, 2005· Hill & Tyson, 2009· Patall et al., 2008). Σύμφωνα με ορισμένα ερευνητικά ευρήματα (Hoover-Dempsey et al., 2001· Wei et al., 2019), βασικός κινητήριος μηχανισμός για την ενασχόληση των γονέων με την κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών είναι οι προσκλήσεις εμπλοκής από αυτά. Τα μικρότερα παιδιά, όσα έχουν χαμηλότερες επιδόσεις και καλή σχέση με τους γονείς τους, είναι πιθανότερο να ζητήσουν τη βοήθειά τους όταν συναντήσουν δυσκολίες στο σχολικό διάβασμα (Hoover-Dempsey et al., 2001). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά επιδρούν στη γονεϊκή συμπεριφορά και μέσω των δημογραφικών (π.χ., ηλικίας, φύλου κτλ.), αλλά κυρίως των δυναμικών ακαδημαϊκών τους χαρακτηριστικών (π.χ., σχολικής επίδοσης, πεποιθήσεων κινήτρων, μαθησιακών συμπεριφορών κτλ.) (Silinskas, Dietrich et al., 2015· Silinskas, Kiuru et al., 2013). Τα χαρακτηριστικά αυτά, πέρα από τη ρύθμιση των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής με τρόπο που κάποια παιδιά να επωφελούνται από αυτήν περισσότερο απ' ό,τι άλλα, φαίνεται πως μπορεί να προβλέπουν και την ποιότητα των πρακτικών των γονέων στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής εργασίας υπό μία διαχρονική οπτική (βλ., π.χ., Ng et al., 2004· Núñez et al., 2017· Pomerantz & Eaton, 2001· Silinskas & Kikas, 2017, 2019· Silinskas, Kiuru et al., 2015· Viljaranta et al., 2018). Κατά συνέπεια, στις σύγχρονες διαχρονικές έρευνες επισημαίνεται η ενεργητική συμβολή των παιδιών στη διαμόρφωση αμφίδρομων σχέσεων με τους γονείς τους και, ειδικότερα με την εμπλοκή των γονέων τους στη σχολική εργασία στο σπίτι, ενώ καθίσταται δυνατή και η κατανόηση του φαύλου κύκλου μεταξύ χαρακτηριστικών όπως οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών και επιζήμιων γονεϊκών πρακτικών εμπλοκής (Núñez et al., 2017).

Οι διαχρονικές μελέτες παρέχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε όχι μόνον το πώς οι μορφές εμπλοκής των γονέων στη σχολική εργασία προβλέπουν τα κίνητρα, τις πεποιθήσεις ακαδημαϊκής

επάρκειας, τις συμπεριφορές μάθησης και την επίδοση των παιδιών, αλλά πώς αυτοί οι ίδιοι παράγοντες των παιδιών μπορούν να προβλέψουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική εργασία των παιδιών στην πορεία του χρόνου. Επιπλέον, μας επιτρέπουν να παρακολουθούμε πιθανές αλλαγές στον τρόπο που οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική εργασία των παιδιών με την πρόοδο της ηλικίας (και της βαθμίδας), αλλά και αυτής καθαυτής της μαθησιακής πορείας τους, καθώς οι σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών είναι δυναμικές και διπλής κατεύθυνσης.

Η προγνωστική ισχύς που μπορεί να έχει η σχολική επίδοση των παιδιών στις συμπεριφορές ενασχόλησης των γονέων με τη σχολική εργασία στο σπίτι φαίνεται από τα πρώτα κιόλας χρόνια του δημοτικού σχολείου και φτάνει μέχρι και την εφηβεία. Για παράδειγμα, ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι, όταν τα παιδιά στην Α' Δημοτικού αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση βασικών γνώσεων στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, οι γονείς για να τα βοηθήσουν παρέχουν άμεση διδακτική στήριξη και βοήθεια στα πλαίσια του σχολικού τους διαβάσματος στο σπίτι, η οποία ωστόσο μειώνεται σταδιακά μέχρι τα μέσα της φοίτησης στο Δημοτικό ανάλογα με τη μαθησιακή τους πρόοδο (Silinskas, Niemi et al., 2013· Silinskas, Dietrich et al., 2015). Στις μετέπειτα σχολικές τάξεις, έως και το τέλος του Δημοτικού σχολείου, οι δυσκολίες επίδοσης έχουν ενοχοποιηθεί και για άλλες μορφές άσκησης ελέγχου, περισσότερο παρεμβατικές και δυσάρεστες για τα παιδιά (δηλ., παρεμβολή, απειλές τιμωρίας). Ειδικότερα, οι δυσκολίες στα Μαθηματικά στην Γ' Δημοτικού προβλέπουν την αντιλαμβανόμενη από τα παιδιά ψυχοπιεστική παρέμβαση των γονέων στο σχολικό διάβασμά τους στο σπίτι τρία χρόνια αργότερα (Silinskas & Kikas, 2019), ενώ η χαμηλή επίδοση των παιδιών σε σταθμισμένα γλωσσικά έργα στην Ε' Δημοτικού προβλέπει σε βάθος δύο χρόνων την υιοθέτηση από τους γονείς αντίστοιχων ελεγκτικών πρακτικών ενασχόλησης με τα σχολικά τους καθήκοντα (Dumont et al., 2014). Συνεπώς, οι δυσκολίες επίδοσης των παιδιών ωθούν τους γονείς στο να εμπλέκονται με τρόπους που θεωρούν ότι διασφαλίζουν την κατάλληλη προετοιμασία τους για το σχολείο, ακόμη και αν αυτό σημαίνει ότι δε λαμβάνουν υπόψη τις βασικές ψυχολογικές και αναπτυξιακές τους ανάγκες, και ότι η εμπλοκή μπορεί να είναι υπερβολική και να εμπεριέχει χρήση εξαναγκασμού. Προς την αντίθετη κατεύθυνση, όταν τα παιδιά τα πάνε καλά σε σταθμισμένα τεστ γλωσσικών δεξιοτήτων, οι γονείς υιοθετούν στο πλαίσιο του κατ' οίκον διαβάσματος του μαθήματος της Γλώσσας μορφές εμπλοκής που ικανοποιούν την ανάγκη των παιδιών να έχουν μία συναισθηματική σχέση μαζί τους, δίνοντας, για παράδειγμα, το μήνυμα ότι είναι έτοιμοι να ακούσουν προσεκτικά τις απορίες που έχουν και να βοηθήσουν διακριτικά σε περίπτωση που χρειαστεί (Dumont et al., 2014).

Πέρα από την επίδραση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, συχνά στη σύγχρονη βιβλιογραφία διαπιστώνεται η παρωθητική για τη γονεϊκή εμπλοκή δράση των κινήτρων και συμπεριφορών μάθησης των παιδιών (Dumont et al., 2014· Núñez et al., 2017· Pomerantz & Eaton, 2001· Silinskas & Kikas, 2017· Viljaranta et al., 2018). Για παράδειγμα, μεταβλητές όπως τα αισθήματα αβεβαιότητας των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες επίδοσης, η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη και η υψηλή αναβλητικότητα για την ολοκλήρωση των σχολικών καθηκόντων, η έλλειψη επιμονής και δυσκολίες συγκέντρωσης στο σχολικό μάθημα έχουν συνδεθεί με αυξημένο έλεγχο στο διάβασμα των παιδιών εκ μέρους των γονέων, ακόμη και όταν τα ίδια τα παιδιά δεν ζητάνε τη βοήθειά τους (Dumont et al., 2014· Pomerantz & Eaton, 2001· Silinskas & Kikas, 2017· Viljaranta et al., 2018). Αντίθετα, όταν τα παιδιά καταβάλουν προσπάθεια στα πλαίσια του μελέτης στο σπίτι (Dumont et al., 2014) και επιδεικνύουν επιμονή και συγκέντρωση στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Viljaranta et al., 2018), οι γονείς τους σε βάθος χρόνου εμπιστεύονται περισσότερο τις δυνατότητές τους για αυτενέργεια στο σχολικό τους διάβασμα και απλά διευκολύνουν την οργάνωση του με θέσπιση κανόνων και προσφορά κατάλληλων συνθηκών (δηλ., χώρου, εκπαιδευτικών υλικών κτλ.). Παρότι, λοιπόν, ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι γονείς κινητοποιούνται περισσότερο από αντικειμενικούς δείκτες σχολικής επίτευξης (Pomerantz & Eaton, 2001· Silinskas & Kikas, 2019), φαίνεται ότι αναγνωρίζουν ως σχετική ένδειξη κινδύνου για την ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών τα χαμηλά κίνητρα και τις δυσπροσαρμοστικές μαθησιακές τους συμπεριφορές (Dumont et al., 2014).

## Σύνοψη και συμπεράσματα

Η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι αποτελεί ένα ενδιαφέρον, πλούσιο και πάντα επίκαιρο πεδίο έρευνας, τόσο σε επίπεδο βασικής όσο και εφαρμοσμένης. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου αντανάκλα την ποικιλία των μορφών της, των λόγων απ'

τους οποίους πηγάζει και των συνέπειών της για τα παιδιά. Επιπροσθέτως, σύγχρονα διαχρονικά ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν το σύνθετο δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών γονέων και παιδιών και την ύπαρξη αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων οι οποίες σε βάθος χρόνου δύνανται να διαμορφώσουν διαφορετικά σενάρια ακαδημαϊκής επίτευξης.

Αν και στο παρελθόν οι έρευνες που εξέταζαν τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών είχαν αντιφατικά αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητά της για τα παιδιά, η σύγχρονη θεώρηση της πολυδιάστατης φύσης της γονεϊκής εμπλοκής υποδεικνύει πώς οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών μέσα από την εποικοδομητική ενασχόληση με το κατ' οίκον σχολικό τους διάβασμα. Τα βέλτιστα αποτελέσματα σε επίπεδο θυμικών διεργασιών μάθησης και σχολικών επιδόσεων προκύπτουν όταν οι γονείς προσφέρουν στα παιδιά δυνατότητες για αυτενέργεια και διακριτική μαθησιακή στήριξη. Η επιλογή των εν λόγω πρακτικών εξαρτάται από τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την αξία της σχολικής εργασίας, την επάρκεια των ιδίων και των παιδιών απέναντι στις προκλήσεις της σχολικής μάθησης, την επιθυμία τους να αγαπήσουν τα παιδιά τη γνώση και τα θετικά συναισθήματα στα πλαίσια της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, η υιοθέτηση αποτελεσματικών μορφών γονεϊκής εμπλοκής είναι πιθανότερη όταν τα παιδιά έχουν καλές σχολικές επιδόσεις και διαθέτουν προσαρμοστικά κίνητρα και συμπεριφορές μάθησης (π.χ., πεποιθήσεις επάρκειας, επιμονή, συγκέντρωση προσοχής).

Προς την αντίθετη κατεύθυνση, ανησυχία εγείρουν τα ευρήματα σχετικά με τις επιπτώσεις της γονεϊκής άσκησης ελέγχου στη σχολική επίδοση και τις εγγύτερες αυτής διεργασίες (δηλ., κίνητρα, συναισθήματα, μαθησιακές συμπεριφορές), κυρίως του αυστηρού ελέγχου και της μεγάλης παρεμβατικότητας στα πλαίσια της κατ' οίκον σχολικής εργασίας των παιδιών. Φαίνεται πως οι γονείς καταφεύγουν στην υιοθέτηση ελεγκτικών μορφών εμπλοκής όταν επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, ενώ παράλληλα δεν εμπιστεύονται τις δυνατότητές τους σε σχέση με τα σχολικά τους καθήκοντα. Οι κακές σχολικές επιδόσεις και τα δυσπροσαρμοστικά κίνητρα των παιδιών (π.χ., χαμηλή αυτο-αντίληψη ακαδημαϊκής ικανότητας, υψηλή αναβλητικότητα) εκλύουν αυξημένη χρήση ελεγκτικών πρακτικών από τους γονείς, και ταυτόχρονα τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις εμφανίζονται ως πιο 'εύαλωτα' στις αρνητικές επιπτώσεις της γονεϊκής άσκησης ελέγχου.

Τέλος, η σύγχρονη διαχρονική έρευνα προσφέρει ενδείξεις αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών των παιδιών (κινήτρων, σχολικών επιδόσεων) και γονεϊκών πρακτικών εμπλοκής, οι οποίες αλληλεπιδράσεις, μάλιστα, αλλάζουν δυναμικά στην πορεία του χρόνου. Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και κίνητρα επίτευξης προδιαγράφουν ιδιαίτερες ανάγκες μαθησιακής στήριξης στα πλαίσια της κατ' οίκον σχολικής τους εργασίας, η γονεϊκή ανταπόκριση στις οποίες χρειάζεται να διακρίνεται από συγκεκριμένα ποιοτικά γνωρίσματα (π.χ., ενθάρρυνση της αυτονομίας των παιδιών στη μάθηση) προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος σχολικής αποτυχίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, αισιόδοξα είναι τα περιορισμένα μέχρι στιγμής ερευνητικά ευρήματα που υποδεικνύουν την ευέλικτη προσαρμογή των γονέων στις ανάγκες των παιδιών ανάλογα και με την εκπαιδευτική βαθμίδα φοίτησής τους.

## Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας στα πλαίσια του παρόντος άρθρου στρέφει την προσοχή στη σημασία της ποιότητας της εμπλοκής των γονέων στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών. Στο μέλλον χρειάζεται να διερευνηθούν περισσότερο αμφίσημες ή λιγότερο μελετημένες διαστάσεις της γονεϊκής συμπεριφοράς, όπως η άσκηση ελέγχου. Για παράδειγμα, ενώ συχνά στις σύγχρονες έρευνες η άσκηση ελέγχου στο σχολικό διάβασμα των παιδιών προσεγγίζεται εννοιολογικά και λειτουργικά με διαφορετικούς τρόπους (π.χ., Pomerantz & Eaton, 2001· Silinskas, Kiuru et al., 2015· Viljaranta et al., 2018), στα πλαίσια της επισκόπησης της βιβλιογραφίας για τους σκοπούς του παρόντος άρθρου αποκαλύπτεται ένδεια ερευνών που να εξετάζουν ταυτόχρονα τις διαφορετικές μορφές άσκησης ελέγχου, οι οποίες κυμαίνονται από πιο ήπιες σε περισσότερο ψυχοπιεστικές για τα παιδιά, και τη σχέση τους με τα γονεϊκά κίνητρα και τη σχολική επίτευξη των παιδιών. Καθώς οι λίγες μέχρι στιγμής έρευνες (Gonida & Cortina 2014) υποδεικνύουν ότι ο έλεγχος της ορθής εκτέλεσης της σχολικής εργασίας και η παρεμβολή των γονέων σε αυτήν συνδέονται στα πλαίσια σύνθετων δικτύων σχέσεων με διακριτές προγνωστικές μεταβλητές των γονέων και μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, μελλοντικά θα μπορούσαν να διευκρινιστούν τα κίνητρα που ωθούν τους γονείς

στην υιοθέτηση των διαφορετικών μορφών άσκησης ελέγχου και αν οι συνέπειες αυτών διαφοροποιούνται όσο περισσότερο οι γονείς διολισθαίνουν σε πιο ακραίες μορφές παρεμβολής.

Παρομοίως, χρήσιμη θα ήταν και η εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της παροχής αυτονομίας από τους γονείς στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής εργασίας των παιδιών, καθώς στο λειτουργικό ορισμό της στις διάφορες έρευνες συμπεριλαμβάνονται τόσο η διδακτική στήριξη και όσο και η στήριξη της αυτενέργειας των παιδιών (π.χ., κατανόηση της οπτικής τους, προσφορά δυνατοτήτων επιλογής κτλ.) (Xu et al., 2017). Η διερεύνηση των πρακτικών με τις οποίες οι γονείς ενισχύουν την προσπάθεια των παιδιών να μαθαίνουν με τις δικές τους δυνάμεις μέσα από την προαγωγή δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης της μάθησης, θα βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση της εποικοδομητικής γονεϊκής συμβολής στη σχολική επίτευξη των παιδιών. Τέλος, κρίσιμη είναι η διάκριση των πρακτικών των γονέων, του τρόπου εφαρμογής τους στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής εργασίας και των μηχανισμών πρόγνωσης τους (Barger et al., 2019· Pomerantz et al., 2007· Pomerantz et al., 2006· Silinskas & Kikas, 2017). Εφόσον η ποιότητα της εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία συνδέεται άρρηκτα με τα κίνητρα και των συναισθήματα των γονέων, προτείνεται η εκτενέστερη μελέτη των παραγόντων αυτών για την πρόγνωση και τη ρύθμιση της συμβολής της στις ποικίλες όψεις ακαδημαϊκής επίτευξης των παιδιών (Gonida & Cortina, 2014· Silinskas & Kiuru, 2015). Επιπλέον, η μελέτη του ρόλου της ηλικίας και εκπαιδευτικής βαθμίδας ως προς τα παραπάνω ζητήματα θα συμβάλλει ακόμη περισσότερο στην πληρέστερη κατανόηση των σύνθετων αυτών φαινομένων (Boonk et al., 2020· Gonida & Cortina, 2014· Wei et al., 2019).

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών στο μέλλον θα συμβάλλει στη περαιτέρω μελέτη των αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων και των αναπτυξιακών δυναμικών μεταξύ του πλήθους των μεταβλητών γονέων και παιδιών στο πλαίσιο της κατ' οίκον σχολικής εργασίας, αναδεικνύοντας τον ενεργητικό ρόλο των παιδιών στη διαμόρφωση της γονεϊκής συμπεριφοράς και των μαθησιακών τους επιτευγμάτων (Dumont et al., 2014· Silinskas, Niemi et al., 2013· Silinskas & Kikas, 2017, 2019. Silinskas, Kiuru et al., 2015. Silinskas, Dietrich et al., 2015. Viljaranta et al., 2018). Περαιτέρω, χρήσιμος θα ήταν ο συνδυασμός πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων, καθώς τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν την αξία εναλλακτικών προσεγγίσεων για την καλύτερη και πληρέστερη περιγραφή ενός τόσο σύνθετου ζητήματος. Για παράδειγμα, μέθοδοι όπως η παρατήρηση, οι ημερήσιες καταγραφές και οι συνεντεύξεις μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου, ιδιαιτέρως για εμπλεκόμενες μεταβλητές που υπόκεινται σε χρονικούς περιορισμούς και μπορεί να μεταβάλλονται συχνά (π.χ., συναισθήματα γονέων και παιδιών) και οι οποίες συνδέονται με την ικανότητα εναρμόνισης των γονέων στις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες επίτευξης των παιδιών (π.χ., Aunola et al., 2015· Enlund et al., 2015· Kallia, & Dermitzaki, 2017· Ng et al., 2004· Pino-Pasternak, 2014· Pomerantz et al., 2005).

Τέλος, η πολυμεθοδολογική προσέγγιση κρίνεται σκόπιμο να συμπεριλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές πληροφόρησης. Στις έρευνες για τη γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία συχνά πληροφοριοδότες είναι μόνο τα ίδια τα παιδιά (π.χ., Dumont et al., 2014· Knollmann & Wild, 2007· Mata et al., 2018· Moroni et al., 2015· Núñez et al., 2017· Núñez et al., 2015) ή οι μητέρες τους (π.χ., Silinskas, Kiuru et al., 2015· Silinskas, Dietrich et al., 2015· Viljaranta et al., 2018), παρότι επισημαίνεται πως οι αντιλήψεις παιδιών, μητέρων και πατέρων σχετικά με τη γονεϊκή συμπεριφορά μπορεί να διαφέρουν συμβάλλοντας με διακριτό τρόπο στα αποτελέσματά της (Silinskas, Niemi et al., 2013· Côté & Bouffard, 2011· Côté et al., 2014). Επιπλέον, η ερευνητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σπανίζει (Hoover-Dempsey et al., 1992· Silinskas, Dietrich et al., 2015· Zhou et al., 2020), αν και η αντιλαμβανόμενη από αυτούς γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να συμβάλει στο είδος και τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής και, κατ' επέκταση, να επηρεάσει τη σχολική επίτευξη των παιδιών (Jeypes, 2005). Η μελλοντική αξιοποίηση πληροφοριών από παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς είναι σημαντική ώστε να διαφωτιστούν διαφορετικές πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία και η αποτελεσματικότητά της για τα παιδιά.

## Προτάσεις πρακτικής εφαρμογής

Η κατανόηση των παραγόντων πρόγνωσης και των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών επιτρέπει τη διατύπωση προτάσεων πρακτικής εφαρμογής, ώστε τα

παιδιά να απολαμβάνουν τα βέλτιστα οφέλη από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική τους διαδικασία στο περιβάλλον του σπιτιού. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα ερευνητικά πορίσματα, οι γονείς συχνά επιχειρούν να υποστηρίξουν τα παιδιά στο διάβαση για το σχολείο, ειδικά αν έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, όμως υιοθετώντας ελεγκτικές πρακτικές εμπλοκής καταλήγουν να αναπαράγουν τις αδυναμίες τους στη μάθηση. Στην υιοθέτηση ελεγκτικών πρακτικών συμβάλλουν τα δυσπροσαρμοστικά κίνητρα (π.χ., προσανατολισμός προς την επίδοση, χαμηλή εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των παιδιών κτλ.) και τα αρνητικά γονεϊκά συναισθήματα, ειδικά όταν τα παιδιά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Για τη διακοπή του φαύλου κύκλου μεταξύ αυστηρών ελεγκτικών γονεϊκών πρακτικών και δυσμενών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων ενδεδειγμένη λύση αποτελεί η υποστήριξη των γονέων σε γνωστικό και θυμικό επίπεδο, ώστε να παρέχουν στα παιδιά τους αποτελεσματική βοήθεια και ενθάρρυνση να αντιμετωπίζουν με τις δικές τους δυνάμεις τις προκλήσεις του σχολικού διαβάσματος.

Απαραίτητη είναι η ευαισθητοποίηση των γονέων στις αρνητικές συνέπειες από τη χρήση ελεγκτικών πρακτικών, αλλά και η ενθάρρυνση κινήτρων και συναισθημάτων που συνδέονται με την υιοθέτηση ωφέλιμων μορφών εμπλοκής. Στο σημείο αυτό κρίσιμος είναι ο ρόλος των ψυχολόγων στα πλαίσια της παροχής υπηρεσιών σχολικής ψυχολογικής συμβουλευτικής στους γονείς, για τη διενέργεια δράσεων πρόληψης και παρέμβασης με σκοπό την υιοθέτηση εποικοδομητικών και αναπτυξιακά κατάλληλων μορφών εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία και, γενικότερα, στην εκπαίδευση των παιδιών. Καθώς οι γονείς νιώθουν αυξημένη πίεση στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να σημειώνουν καλές σχολικές επιδόσεις, με δυσμενείς συνέπειες ωστόσο που αφορούν στην υιοθέτηση στόχων επίδοσης και πρακτικών άσκησης αυστηρού ελέγχου στα πλαίσια των σχολικών τους καθηκόντων, η καλλιέργεια σε αυτούς ενός προσανατολισμού προς τη μάθηση και εμπιστοσύνης στις ικανότητες των παιδιών μπορεί να τους αποφορτίσει συναισθηματικά και να επιτρέψει μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας στο σχολικό διάβαση των παιδιών στο σπίτι. Προς την ίδια κατεύθυνση, σημαντική είναι η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, η πληροφόρηση σχετικά με το περιεχόμενο και τη σκοπιμότητα της σχολικής εργασίας, η διευκρίνιση των καταλληλότερων μορφών συμμετοχής σε αυτήν, και η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στις προσπάθειες υποστήριξης της μάθησης των παιδιών τους στο σπίτι. Η εν λόγω συνεργασία σχολείου και οικογένειας και η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση των παιδιών (Lerkkanen & Pakarinen, 2019) θα διευκολύνει το έργο της γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία οδηγώντας τα παιδιά σε καλά μαθησιακά αποτελέσματα. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να συμβάλουν σημαντικά και οι σχολικοί ψυχολόγοι παρέχοντας θεωρητικά και εμπειρικά τεκμηριωμένη καθοδήγηση και στήριξη σε γονείς και εκπαιδευτικούς αλλά και μαθητές/ριες σχετικά με τη σχολική εργασία στο σπίτι.

## Βιβλιογραφία

- Aunola, K., Ruusunen, A., Viljaranta, J., & Nurmi, J.-E. (2015). Parental affection and psychological control as mediators between parents' depressive symptoms and child distress. *Journal of Family Issues*, 36, 1022-1042. <https://doi.org/10.1177/0192513X13494825>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol.6. Six theories of child development* (pp. 1-60). JAI Press.
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67, 3296-3319. <https://doi.org/10.2307/1131780>
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method: V. Assessing relevance across culture: Cross-national replications. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, 58-72. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2005.00369.x>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145, 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bembenutty, H. (2011). The last word: An interview with Harris Cooper - Research, policies, tips, and current perspectives on homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 340-350. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200207>

- Bhanot, R., & Jovanovic, J. (2005). Do parents' academic gender stereotypes influence whether they intrude on their children's homework? *Sex Roles, 52*, 597-607. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3728-4>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. G. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. G. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2020). Student-perceived parental involvement as a predictor for academic motivation in vocational education and training (VET). *Journal of Vocational Education & Training. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1745260*
- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for Children's Academic and Emotional Adjustment. *Child development, 82*, 932-950. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x>
- Cooper, L., Lindsay, J. L., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Côté, S., & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 61*, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.05.003>
- Côté, S., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2014). The mediating effect of self-evaluation bias of competence on the relationship between parental emotional support and children's academic functioning. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 415-434. <https://doi.org/10.1111/bjep.12045>
- Γεωργίου, Στ. Ν. (2012). Γονική εμπλοκή και ανάπτυξη του παιδιού. Στο Σ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδοσης), *Ψυχο-Παιδιά: Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και το σχολείο* (σελ. 44-62). Πεδίο.
- Γωνίδα, Ε. (2012). Κίνητρα και Μάθηση: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο Σ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδοσης), *Ψυχο-Παιδιά: Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και το σχολείο* (σελ. 130-171). Πεδίο.
- DiStefano, M., O' Brien, B., Storozuk, A., Ramirez, G., & Maloney, E. A. (2020). Exploring math anxious parents' emotional experience surrounding math homework-help. *International Journal of Educational Research, 99*, 101526. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101526>
- 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*, 144-161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Eccles, J. S. (2007). Families, Schools, and Developing Achievement-Related Motivations and Engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 665-691). Guilford Press.
- Enlund, E., Aunola, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J.-E. (2015). Parental causal attributions and emotions in daily learning situations with the child. *Journal of Family Psychology, 29*, 568-575. <https://doi.org/10.1037/fam0000130>
- Falanga, K., Gonida, E. & Stamovlasis, D. (2022). Predicting different types of parental involvement in children's homework: the role of parent motivational beliefs and parent affect. *European Journal of Psychology of Education. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00613-0*
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Farkas, M. S., & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion, 34*, 266-279. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7>
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology, 102*, 102-114. <https://doi.org/10.1037/a0017590>

- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child and Youth Care Forum, 40*, 135-149. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9126-2>
- Froiland, J. M. (2015). Parents' weekly descriptions of autonomy supportive communication: Promoting children's motivation to learn and positive emotions. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 117-126. <https://doi.org/doi/10.1007/s10826-013-9819-x>
- Georgiou, S. N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education, 10*, 473-482. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9029-8>
- Gonida, E., & Cortina, K. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *Journal of British Educational Psychology, 84*, 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>
- Goodall, J. & Montgomery, C. (2014). *Parental involvement to parental engagement: a continuum*, *Educational Review, 66*, 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Green, C. L., Walker, G. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion, 39*, 63-73. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9423-4>
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*, 165-170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Grolnick, W. S., Rafferty-Helmer, J. N., Marbell, K. N., Flamm, E. S., & Cardemil, E. V. (2014). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence, 25*, 668-684. <https://doi.org/10.1111/jora.12161>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*, 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, A. C., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*, 195-209. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5)
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in Parent-School Relations. *The Journal of Educational Research, 85*, 287-294. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Parameters of reported strategy and practice. *Elementary School Journal, 95*, 435-450. <https://doi.org/10.1086/461854>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 311-331. <https://doi.org/10.1177/02F016146819509700202>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*, 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>

- Hoover-Dempsey, K. V., Wilkins, A.S., Sandler, H.M., & Jones O' Connor, K.P. (2004, April). *Parental role construction and parental involvement: Interactions among theoretical, measurement, and pragmatic issues in instrument development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kallia, E., & Dermitzaki, I. (2017). Assessing maternal behaviors that support children's self-regulated learning. *Hellenic Journal of Psychology, 14*, 139-168.
- Καλλία, Ε., Δερμιτζάκη, Ε., & Μπονώτη, Φ. (2017, Οκτώβριος). *Εναρμόνιση των γονεϊκών συμπεριφορών στήριξης της μάθησης με τις ανάγκες των παιδιών κατά τη λύση προβλημάτων: η σχέση της με τις δεξιότητες μάθησης και τις γνωστικές επιδόσεις των παιδιών*. Προφορική ανακοίνωση στο 20 Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Βόλος.
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences, 21*, 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 63-76. <https://doi.org/10.1007/BF03173689>
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2019). The role of parental beliefs and practices in children's motivation in a changing world. In E. N. Gonida & M. Lemos (Guest Eds.) and S. A. Karabenick & T. Urdan (Series Eds.), *Advances in Motivation and Achievement Series: Motivation in Education at a Time of Global Change, Vol. 20* (pp. 151-167). Emerald Publishing.
- Mata, L., Pedro, I., & Peixoto, F. J. (2018). Parental support, student motivational orientation and achievement: The impact of emotions. *The International Journal of Emotional Education, 10*, 77-92.
- Moè, A., & Katz, I. (2017). Brief research report: parents' homework emotions favor students' homework emotions through self-efficacy. *The Journal of Experimental Education, 10*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1409180>
- Moè, A., Katz, I., & Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: Effects of a training programme. *British Journal of Educational Psychology, 88*, 323-344. <https://doi.org/10.1111/bjep.12216>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyle, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: the example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research, 108*, 417-431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J., S., (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review, 48*, 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
- Murayama, K., Pekrun, R., Suzuki, M., Marsh, H. W., & Lichtenfeld, S. (2016). Don't aim too high for your kids: Parental overaspiration undermines students' learning in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*, 766-779. <https://doi.org/10.1037/pspp0000079>
- Ng, F. F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development, 75*, 764-780. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x>
- Núñez, J. C., Epstein, J. L., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., & Valle, A. (2017). How Do Student Prior Achievement and Homework Behaviors Relate to Perceived Parental Involvement in Homework? *Frontiers in Psychology, 8*, article 1217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01217>
- 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 and Learning, 10*, 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>

- Ogg, J., & Antony, C., J. (2020). Process and context: Longitudinal Effects of the interactions between parental involvement, parental warmth, and SES on academic achievement. *Journal of School Psychology, 78*, 96-114. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.004>
- Pattall E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research, 78*, 1039-1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 2, 91-106. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 115-135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pino-Pasternak, D. (2014). Applying an observational lens to identify parental behaviours associated with children's homework motivation. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 352-375. <https://doi.org/10.1111/bjep.12043>
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology, 37*, 174-186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's schooling: More is not necessarily better. *Review of Educational Research, 77*, 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Pomerantz, E. M., Ng, F. F., & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology, 98*, 99-111. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.99>
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology, 41*, 414-427. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.414>
- Ratelle, C. F., Duchesne, S. D., Guay, G., & Châteauevert, G. B. (2018). Comparing the contribution of overall structure and its specific dimensions for competence-related constructs: A bifactor model. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.05.005>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Silinskas, G., Dietrich, J., Pakarinen, E., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. -K., Hirvonen, R., Muotka, J., & Nurmi, J.-E. (2015). Children evoke similar affective and instructional responses from their teachers and mothers. *International Journal of Behavioral Development, 39*, 432-444. <https://doi.org/10.1177/0165025415593648>
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2013). Children's poor academic performance evokes parental homework assistance – But does it help? *International Journal of Behavioral Development, 37*, 44-56. <https://doi.org/10.1177/0165025412456146>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2017). Parental involvement in Math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Math homework: Parental help and children's academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 59*, 101784. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101784>
- Silinskas, G., Kiuru, N., Tolvanen, A. Niemi, P., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J.-E. (2013). Maternal teaching of reading and children's reading skills in Grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences, 27*, 54-66. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.011>

- Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2015). The developmental dynamics of children's academic performance and mothers' homework-related affect and practices. *Developmental Psychology, 51*, 419-433. <https://doi.org/10.1037/a0038908>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*, 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: the role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction, 19*, 243-258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Uman L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry / Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, 20*, 57-59.
- Viljaranta, J., Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Hirvonen, R., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Maternal homework assistance and children's task-persistent behavior in elementary school. *Learning and Instruction, 56*, 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.005>
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106*, 85-104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Wei, J., Pomerantz, E. M., Ng, F. F.-Y., Yu, Y., Wang, M., & Wang, Q. (2019). Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school? *Contemporary Educational Psychology, 56*, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>
- Φαλάγγα, Κ., Γωνίδα, Ε., & Σταμοβλάσης, Δ. (2019, Μάιος). *Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι: Ο ρόλος των γονεϊκών κινήτρων και συναισθημάτων*. Προφορική ανακοίνωση στο 17ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Αλεξανδρούπολη.
- Φαλάγγα, Κ., Γωνίδα, Ε., & Σταμοβλάσης, Δ. (2018, Μάιος). *Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι: στόχοι επίτευξης, ακαδημαϊκά συναισθήματα και σχολική επίδοση*. Προφορική ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Θεσσαλονίκη.
- Φαλάγγα, Κ., Γωνίδα, Ε., & Σταμοβλάσης, Δ. (2017, Οκτώβριος). *Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι: Διαφορετικές μορφές και συνέπειες για τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη σχολική επίδοση μαθητών/ριών Δημοτικού*. Προφορική ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, Βόλος.
- Xu, J., Fan, X., Du, J., & He, M. (2017). A study of the validity and reliability of the parental homework support scale. *Measurement, 95*, 93-98. <https://doi.org/10.1016/j.measurement.2016.09.045>
- Zhou, S., Zhou, W., & Traynor, A. (2020). Parent and teacher homework involvement and their associations with students' homework disaffection and mathematics achievement. *Learning and Individual Differences, 77*, 101780. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101780>

## Parental involvement in children’s homework: a literature review

Konstantina FALANGA<sup>1</sup>, Eleftheria N. GONIDA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece

---

KEYWORDS

Emotions,  
homework,  
motivational beliefs,  
parental involvement,  
school achievement

---

ABSTRACT

Parental involvement in children’s homework takes a variety of forms with distinct qualitative characteristics. The present review paper discusses the role of quality of parental homework involvement, the predictors of specific involvement forms adopted by parents and their learning outcomes for children. According to relevant literature, parent motivational beliefs, efficacy beliefs, beliefs about children’s efficacy, and parent affect predict different forms of involvement which, in turn, are associated with different motivational, emotional, and learning outcomes. Specifically, autonomy granting and support in tackling homework challenges, opposite to controlling involvement practices, contributes to the development of children’s motivational beliefs towards learning, high academic competence beliefs, and positive emotions. The present review emphasizes the complexity of the relationships among the plethora of parent and children variables in the field of homework, identifies future research directions and provides recommendations for practice targeting the promotion of children’s learning and school achievement.

---

CORRESPONDENCE

Konstantina Falanga  
School of Psychology,  
Aristotle University of  
Thessaloniki,  
[kfalanga@psy.auth.gr](mailto:kfalanga@psy.auth.gr)