

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**  
**Σχολή Επιστημών Αγωγής**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**



**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής**  
**Ειδίκευση: Ειδική Εκπαίδευση**

**Μεταπτυχιακή εργασία**

**Γονεϊκή Εμπλοκή και Αιτιακή Απόδοση Επίδοσης: οι απόψεις των  
γονέων μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες**

**Κεραμάρη Ελένη**

**Τριμελής εξεταστική επιτροπή**  
**Μορφίδη Ελένη, επίκουρη καθηγήτρια ΠΤΔΕ (επιβλέπουσα)**  
**Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ**  
**Νικολάου Σουζάννα, επίκουρη καθηγήτρια ΠΤΔΕ**

**Ιωάννινα, Ιούνιος 2017**

**Στην οικογένειά μου...**

## **Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη εξέτασε τις απόψεις των γονέων αναφορικά με γονεϊκή εμπλοκή και την αιτιακή απόδοση επίδοσης. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ότι παρόλο που το θέμα αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών για περισσότερο από τρεις δεκαετίες, ωστόσο δεν υπάρχουν μελέτες που να εξετάζουν τη άποψη των γονέων μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά με α) τον τρόπο που αυτοί εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους και β) τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στον νομό Πρέβεζας και συμμετείχαν σε αυτή 221 γονείς μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφοροποιήσεις των απόψεων ανάμεσα στους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και στους γονείς των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή και τη θεωρία αιτιακής απόδοσης επίδοσης. Η παρούσα έρευνα παρέχει σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα που συμβάλλουν στην κατανόηση του πεδίου και τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενθάρρυνση των γονέων μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και τη βελτίωση της σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο.

## **ABSTRACT**

The present study investigates parents' views regarding parental involvement and attribution theory. The literature review revealed that, although the issue has been researched for more than three decades, there is dearth of studies focusing on the views of parents of children with LD in relation to two crucial factors: (a) the ways parents themselves get involved in the educational process and (b) the causes to which they attribute their children's low performance at school. The study was conducted in the prefecture of Preveza, in the west side of Greece and involved a sample of 221 parents of children with and without LD. The statistical package SPSS was used for all statistical analyses. Results indicated differentiation of views concerning parental involvement and attribution theory between parents of children with LD and those of children without LD. Thus, the present study provides synchronous empirical data that add to our understanding in the field and that may contribute to the encouragement of parents and to the improvement of the relationship between families and schools.

## Πίνακας περιεχομένων

1. Γονεϊκή εμπλοκή .....	8
1.1. Ορισμός.....	8
1.2. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής.....	10
1.3. Έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με την Epstein.....	13
1.4. Γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα .....	15
1.4.1. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής στον ελληνικό χώρο .....	16
1.5. Παράγοντες που καθορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή.....	17
1.5.1. Παράγοντες που αφορούν τους γονείς.....	18
1.5.2. Παράγοντες που αφορούν το παιδί.....	23
1.5.3. Παράγοντες που αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς .....	24
1.6. Μοντέλα που καθορίζουν τη σχέση σχολείου οικογένειας.....	26
1.7. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη σχέση σχολείου οικογένειας.....	29
2. Μαθησιακές Δυσκολίες.....	32
2.1. Διαχρονική εξέλιξη του ορισμού .....	32
2.2. Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών .....	38
2.3. Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το IO-10 .....	39
2.4. Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-V(2013).....	40
2.5. Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών.....	41
2.5.1. Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες.....	42
2.5.2. Νευρολογικοί παράγοντες .....	42
2.5.3. Κληρονομικότητα και περιβαλλοντικοί παράγοντες .....	43
2.6. Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	44
2.7. Η Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	46
2.7.1. Μοντέλα αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών και παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον .....	47
2.7.2. Αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης .....	48
2.7.3. Διαγνωστικά Μοντέλα Μαθησιακών Δυσκολιών.....	50
2.8. Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στη σχολική τάξη .....	52
2.9. Το γλωσσικό μάθημα και η ανάγνωση .....	54
2.9.1. Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση .....	56
2.9.2. Η Δυσλεξία και τα αίτια εμφάνισής της.....	57
2.10. Το κατά Ματθαίον Φαινόμενο .....	59
2.11. Οικογένεια και παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες .....	60

3.	Σχολική επίδοση.....	65
3.1.	Ορισμός.....	65
3.2.	Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.....	65
3.2.1.	Παράγοντες που αφορούν το παιδί.....	66
3.2.2.	Παράγοντες που αφορούν την οικογένεια.....	67
3.2.3.	Παράγοντες που αφορούν το σχολείο.....	69
3.3.	Γονεϊκή τυπολογία και σχολική επίδοση.....	69
3.4.	Σχολική υποεπίδοση (underachievement) και Μαθησιακές Δυσκολίες.....	72
3.5.	Η σχολική επίδοση υπό το πρίσμα της θεωρίας των αιτιακών αποδόσεων (attribution theory).....	74
4.	Κριτική ανάγνωση εμπειρικών ερευνών για την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής και της αιτιακής απόδοσης επίδοσης.....	76
4.1.	Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση.....	76
4.2.	Γονεϊκή εμπλοκή και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα....	90
4.3.	Γονεϊκή εμπλοκή και μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	95
4.4.	Αιτιακή απόδοση επίδοσης και γονεϊκή εμπλοκή.....	99
4.5.	Αιτιακή απόδοση και Μαθησιακές δυσκολίες.....	106
5.	Η εμπειρική μελέτη.....	110
5.1.	Εισαγωγή.....	110
5.2.	Σκοπός της έρευνας.....	112
5.3.	Ορισμός των μεταβλητών.....	113
5.4.	Το δείγμα.....	115
5.5.	Το ερευνητικό εργαλείο.....	120
5.6.	Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.....	122
5.7.	Η στατιστική επεξεργασία.....	123
6.	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	125
6.1.	Αν διαφοροποιούνται οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων στον συνολικό πληθυσμό.....	125
6.2.	Αν διαφοροποιούνται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης των γονέων ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά στον συνολικό πληθυσμό.....	136
6.3.	Πώς σχετίζονται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στον συνολικό πληθυσμό;.....	147
6.4.	Πώς σχετίζονται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και στους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες;.....	149

6.5.	Αν διαφοροποιούνται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης των γονέων αναφορικά με την επίδοση που εμφανίζουν τα παιδιά τους, δηλαδή υψηλή, μέτρια, χαμηλή επίδοση	158
6.6.	Αν οι γονείς διαφοροποιούνται στον τύπο εμπλοκής που εκδηλώνουν ανάλογα με την επίδοση που εμφανίζουν τα παιδιά τους, δηλαδή υψηλή, μέτρια, χαμηλή επίδοση;	163
6.7.	Αν οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής και τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων «προβλέπουν» τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης στον συνολικό πληθυσμό .....	167
6.8.	Αν οι παράγοντες στους οποίους αποδίδουν οι γονείς την επίδοση των παιδιών τους «προβλέπουν» τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που εμφανίζουν.....	175
7.	Συζήτηση – Συμπεράσματα .....	179
8.	Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	204
9.	Βιβλιογραφία .....	205
10.	Παράρτημα .....	233

## Εισαγωγή

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει αποδειχτεί ωφέλιμη τόσο για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους πορείας, όσο και για την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι γονείς με την εμπλοκή τους ενδιαφέρονται και φροντίζουν για τη μάθηση των παιδιών τους και για τη συναισθηματική τους κατάσταση. Τα ερωτήματα όμως που προκύπτουν είναι με ποιο τρόπο οι γονείς εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών τους και ποια είναι τα αποτελέσματα της εμπλοκής τους σε τομείς όπως ο μαθησιακός, ο κοινωνικός και ο συναισθηματικός.

Η μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξε ότι έχουν γίνει πολλές έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα. Έχουν βρεθεί οι τρόποι με τους οποίους εμπλέκονται οι γονείς, καθώς και οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται ο τρόπος και ο βαθμός που ο κάθε γονιός επιλέγει να εμπλακεί. Επίσης, έχουν διερευνηθεί οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης από την πλευρά των γονιών. Οι γονείς ανάλογα με τον παράγοντα στον οποίο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους, εκδηλώνουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτά.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι απουσιάζουν έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Γεννήθηκαν απορίες για την ύπαρξη τυχόν διαφοροποιήσεων των απόψεων των γονέων στις περιπτώσεις που το παιδί τους παρουσιάζει ή δεν παρουσιάζει Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, δημιουργήθηκε η ανάγκη για την εξέταση των παραγόντων της αιτιακής απόδοσης επίδοσης για τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια για μια πρώτη επαφή με το πεδίο και στόχος της είναι: αφενός η καταγραφή των απόψεων των γονέων παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για τα ζητήματα της γονεϊκής εμπλοκής και της αιτιακής απόδοσης επίδοσης και αφετέρου η δημιουργία μιας βάσης πάνω στην οποία θα στηριχθούν μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της έννοιας γονεϊκή εμπλοκή. Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνονται τα στοιχεία που αφορούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ στο τρίτο γίνεται αναφορά στη σχολική επίδοση. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σημαντικότερες εμπειρικές έρευνες για το θέμα. Ακολουθεί στο πέμπτο κεφάλαιο η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στο έκτο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την ολοκλήρωση της μελέτης.

## **1. Γονεϊκή εμπλοκή**

### **1.1. Ορισμός**

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τους δυο βασικούς θεσμούς, που ασκούν μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού, τόσο στον συναισθηματικό, όσο και στον τομέα της κοινωνικοποίησης. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την γενικότερη εξέλιξη του ατόμου και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2009), η πρώτη μορφή κοινωνίας, που γνωρίζει το άτομο είναι η οικογένειά του. Εκεί διαμορφώνει τα πρώτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και υποστηρίζεται, ώστε να εξελιχθεί σωματικά, συναισθηματικά και πνευματικά. Οι γονείς χαρακτηρίζονται ως «φυσικοί παιδαγωγοί», ενώ οι εκπαιδευτικοί, με τους οποίους το παιδί έρχεται σε επαφή στο σχολείο, είναι οι «επαγγελματίες» παιδαγωγοί (Μπρούζος, 2009). Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου κρίνεται καθοριστική για τη διαπαιδαγώγηση του ατόμου και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το παιδί είναι το σημείο τομής των δυο θεσμών, δηλαδή της οικογένειας και του σχολείου, αφού ανήκει ταυτόχρονα και στους δυο. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1991), το σχολείο είναι ο επίσημος φορέας εκπαίδευσης του παιδιού, ενώ η οικογένεια ο ανεπίσημος φορέας εκπαίδευσής του. Η ανεπίσημη εκπαίδευση του παιδιού στο σπίτι από τους γονείς του αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία της επίσημης εκπαίδευσης στο σχολείο.

Οι περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες, γι' αυτό και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός γι' αυτήν την έννοια. Ανάλογα με τον παράγοντα που ερευνούν κάθε φορά οι μελετητές ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως την προφορική ενίσχυση των γονιών προς τα παιδιά τους, αναφορικά με τη σχολική τους εργασία (Marjoribanks, 1983· Watson et al, 1983). Ως γονεϊκή εμπλοκή περιγράφονται και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς από την εκπαίδευση των παιδιών τους (Hess, 1984) ή και ο τρόπος που οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση. Κάποιοι θεωρούν γονεϊκή εμπλοκή την ενασχόληση των γονέων και τη βοήθεια που προσφέρουν στο σπίτι, όσον αφορά τις κατ' οίκον εργασίες (Keith et al, 1986). Επίσης, με τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή» ορίζεται, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο και αφορά τη συμπεριφορά,



τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες, που έχει ο γονέας για την εκπαίδευση και την εξέλιξη του παιδιού του (Reynolds & Cleuents, 2005· Κιρκιγιάννη, 2008).

Έτσι, η γονεϊκή εμπλοκή μελετάται αποσπασματικά και όχι ως όλο. Η γονεϊκή εμπλοκή για τον Γεωργίου (2000), είναι ένας γενικός τίτλος, που περιλαμβάνει μια πληθώρα γονεϊκών πρακτικών, οι οποίες ανάλογα με τη συχνότητα και την έντασή τους, επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία και γίνεται ανεξάρτητα από τη στάση, που τηρεί το σχολείο, επηρεαζόμενη από την προσωπικότητα τις στάσεις και άλλα χαρακτηριστικά του γονέα (Γεωργίου, 2000).

Για τον Hong - Ho (2005) η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο πρέπει να μελετηθεί ως τέτοιο, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη παράγοντες, όπως το ενδιαφέρον των γονέων για τα παιδιά τους, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες από την εκπαίδευση των παιδιών τους, τις στάσεις και τις απόψεις που έχουν οι ίδιοι οι γονείς για το θεσμό της εκπαίδευσης και από τη δική τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους μέσα και έξω από το σχολείο. Οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους, όταν συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και γεγονότα, που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, όταν επικοινωνούν και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς καθώς και στις περιπτώσεις που παρέχουν βοήθεια και ελέγχουν τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους (Manz et al, 2004).

Επίσης, οι Grolnick και Slowiaczek (1994), περιγράφουν ως γονεϊκή εμπλοκή το βαθμό που ένας γονέας αφιερώνει χρόνο και ενέργεια προς το παιδί του, για να το στηρίξει σε τομείς, όπως ο αναπτυξιακός ή ο εκπαιδευτικός. Η γονεϊκή εμπλοκή στον εκπαιδευτικό τομέα μπορεί να αναφέρεται σε μια σειρά από δραστηριότητες των γονέων στο σχολείο, όπως συμμετοχή αυτών σε συγκεντρώσεις και εκδηλώσεις αλλά και στο σπίτι, όπως ο έλεγχος και η επίβλεψη των σχολικών εργασιών και γενικά των εμπειριών που τα παιδιά μεταφέρουν (Kuperminc et al, 2008).

Η γονεϊκή εμπλοκή καθορίζεται από τη συμπεριφορά των γονέων, αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς εμπλέκονται όχι μόνο στις δραστηριότητες, που αφορούν τη μελέτη στο σπίτι, αλλά και στη μετάδοση αξιών στα παιδιά τους, καθώς και στην προσπάθειά τους να ασκούν έλεγχο ή να επιθυμούν την ενίσχυση της αυτενέργειας και αυτονόμησής τους (Gonzalez et al, 2005).

Οι Fan και Chen (2001) ορίζουν ως γονεϊκή εμπλοκή την ενασχόληση των γονέων με εκπαιδευτικά θέματα και δραστηριότητες. Η επικοινωνία των γονέων με τους

εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, η συμμετοχή τους σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου και οι προσδοκίες, που έχουν οι γονείς για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, περιγράφουν τους νεώτερους παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής.

Ένας ακόμη ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής, που αναφέρεται στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους είναι αυτός των Hill & Taylor (2004). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει δυο διαστάσεις. Η πρώτη, αφορά τις αντιλήψεις των γονέων και τις προσδοκίες τους για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους, και η δεύτερη, τη συμπεριφορά των γονιών στο σπίτι και στο σχολείο με στόχο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών τους.

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει ταυτιστεί με τη μελέτη της σύνδεσης ανάμεσα στο οικογενειακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, περιγράφοντας τον τρόπο που οι γονείς συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού (Adam et al, 2009· Schechter & Sherri, 2008).

Ο Μπρούζος (2007) επιχειρεί μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου, παρατηρώντας ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή χρησιμοποιείται για να περιγράψει το σύνολο των συμπεριφορών και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι γονείς στο σπίτι και στο σχολείο με στόχο την ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης των παιδιών τους.

Η Μπόνια και οι συνεργάτες της (2008) ορίζουν ως γονεϊκή εμπλοκή ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων, τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο, στοχεύοντας στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου και μάθησης των παιδιών τους. Η ίδια ερευνήτρια, η Μπόνια το 2011, τονίζει ότι οι γονείς εμπλέκονται στο σπίτι και στο σχολείο, για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μαθησιακή διαδικασία.

## **1.2. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής**

Οι Greenwood και Hikman (1991) όπως αναφέρεται στο Μπόνια (2011), περιέγραψαν πέντε τύπους γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίοι αφορούν, τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον, όσο και στο σχολικό.

Την ενημέρωση γονέων: στον τύπο αυτό της γονεϊκής εμπλοκής εντάσσονται οι παραδοσιακές μορφές ενημέρωσης του γονέα από τον εκπαιδευτικό της τάξης για θέματα που αφορούν την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού αλλά και τη γενική συμπεριφορά του. Η ενημέρωση αυτή πραγματοποιείται και με γραπτά σημειώματα.

Συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές δραστηριότητες: οι γονείς προσφέρουν τη βοήθειά τους εθελοντικά στο σχολείο, για να την πραγματοποιήσουν κάποιων δραστηριοτήτων, είτε σε μόνιμη βάση, είτε κατά περίπτωση.

Μάθηση στο σπίτι: γίνεται προσπάθεια από τους γονείς, να έχουν στο σπίτι το ρόλο του εκπαιδευτικού, επιλέγοντας το κατάλληλο κατά τη γνώμη τους, εκπαιδευτικό υλικό και επιβλέποντας και αξιολογώντας κάθε δραστηριότητα του παιδιού.

Επιμόρφωση γονέων: ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ενημερώσει τους γονείς για θέματα, που αφορούν την ανατροφή και ανάπτυξη του παιδιού. Ασκώντας επίσης ρόλο συμβούλου, ενημερώνει τους γονείς για τη σπουδαιότητα των δραστηριοτήτων αυτών.

Συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου: οι γονείς συμμετέχουν σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, σε σχολικές επιτροπές και σχολικά συμβούλια, παίρνοντας μέρος στη λήψη αποφάσεων από κοινού με τους εκπαιδευτικούς ή άλλους φορείς, που σχετίζονται με την εκπαίδευση και παρουσία των παιδιών τους στο χώρο του σχολείου.

Οι Grolnick & Slowiaczek (1994) κάνουν λόγο για τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής, εστιάζοντας στην προσωπική στάση του γονέα, ο οποίος λειτουργεί με τη συμπεριφορά του ως πρότυπο για το παιδί του. Έτσι ως πρώτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής αναφέρεται η γενικότερη συμπεριφορά των γονέων προς το σχολείο. Οι γονείς επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό και έρχονται στο χώρο του σχολείου, δηλώνοντας τη σημασία που έχει γι' αυτούς το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία. Με την επαφή και τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό πληροφορούνται για τις επιδόσεις των παιδιών τους και μαθαίνουν πώς μπορούν να ενισχύσουν την πρόοδό τους. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή δείχνοντας ενδιαφέρον για την πρόοδο του παιδιού τους, παρακινούν τον εκπαιδευτικό να εντείνει το ενδιαφέρον του και την προσπάθειά του για την πρόοδο των μαθητών.

Ο δεύτερος τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι η προσωπική εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Η συμπεριφορά του γονέα δείχνει και τη στάση του απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο γονέας λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς για το παιδί του.

Ο τρίτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι η γνωστική πνευματική επαφή των γονέων με τα παιδιά τους. Οι γονείς προσπαθούν με κάθε τρόπο να φέρουν το παιδί σε επαφή με εκπαιδευτικό υλικό ή να του δημιουργήσουν πνευματικά ερεθίσματα. Οι

επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, αρχαιολογικούς χώρους, καθώς και η συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, ενισχύουν την γνωστική και πνευματική επαφή των γονέων με τα παιδιά τους, σύμφωνα με τις ερευνήτριες.

Η Scott Jones (1995) εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εμπλοκή των γονέων στο σπίτι και αναφέρει τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Την εμφύσηση αξιών για την εκπαίδευση και τη σημασία της για την ζωή του ανθρώπου (valuing), τον έλεγχο που ασκούν οι γονείς στη συμπεριφορά των παιδιών τους και στην παρουσία τους στο σχολείο (monitoring), στην βοήθεια που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους με στόχο την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων (helping) και την άμεση συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των κατ' οίκον εργασιών των παιδιών τους (doing).

Για τους Ho και Willms (1996 όπως αναφ. στο Μαρκάδας 2010), οι πιθανές μορφές, που μπορεί να πάρει η γονεϊκή εμπλοκή είναι: οι συζητήσεις στο σπίτι για τις σχολικές υποχρεώσεις και γενικότερα τα σχολικά συμβάντα, η επίβλεψη και ο έλεγχος των σχολικών εργασιών στο σπίτι, η επικοινωνία με το σχολείο οι συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις.

Ο Finn (1998) ισχυρίζεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή εκτείνεται σε δυο βασικές κατηγορίες, τις δραστηριότητες στο οικογενειακό περιβάλλον και στις δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον. Ο Finn θεωρεί το οικογενειακό περιβάλλον σημαντικό για την σχολική επίδοση των μαθητών και διακρίνει τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής:

Ο πρώτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής για τον Finn είναι: η ενεργή οργάνωση και επίβλεψη του προγράμματος του παιδιού. Οι γονείς οργανώνουν το ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμά των παιδιών και ελέγχουν την τήρησή του. Η σχολική επίδοση είναι η καλύτερη για τα παιδιά, όταν οι γονείς τους ελέγχουν τις δραστηριότητές τους και κυρίως το χρόνο που εκείνα παρακολουθούν τηλεόραση.

Ο δεύτερος τύπος γονεϊκής εμπλοκής για τον Finn είναι η παροχή βοήθειας στο παιδί για την αποπεράτωση των σχολικών εργασιών: οι γονείς αναλαμβάνουν το ρόλο του δασκάλου στο σπίτι, φροντίζοντας τα παιδιά να συμπληρώσουν, να επιλύσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους, με στόχο την υψηλότερη σχολική επίδοση.

Ο τρίτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι η καλλιέργεια θετικού κλίματος στο σπίτι για την ανάπτυξη διαλόγου με το παιδί, για θέματα που αφορούν το σχολείο. Οι γονείς συζητούν με τα παιδιά τους, για την εμπειρίες από το σχολείο, οι οποίες δεν αφορούν μόνο τις σχολικές επιτυχίες, αλλά και κάποια πιθανά προβλήματα των παιδιών τους.

Η Desimore (1999) ανέδειξε μετά από την έρευνά της δώδεκα τύπους γονεϊκής εμπλοκής: τη συζήτηση με το παιδί για το σχολείο και τα οφέλη του, τη συζήτηση γονέων- παιδιών για μελλοντικές προοπτικές σπουδών, την προσφορά εθελοντικής εργασίας των γονέων στο σχολείο, την ύπαρξη κανόνων για τις σχολικές εργασίες και καθημερινές μικροδουλειές, τη συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, τη συμμετοχή στις συνεδριάσεις και συναντήσεις που γίνονται στο σχολείο, την ύπαρξη κανόνων για την τηλεόραση και το παιχνίδι με τους φίλους, τον έλεγχο των σχολικών εργασιών, που γίνονται στο σπίτι, τις επαφές γονέων –σχολείου για την απόδοση των παιδιών, τις συζητήσεις με το παιδί για τα καθημερινά συμβάντα στο σχολείο, τις συζητήσεις με το παιδί για το πρόγραμμα του σχολείου και τη γνωριμία με τους γονείς των φίλων του παιδιού.

Ο Powell (2003) αναφέρεται στην γονεϊκή εμπλοκή και την επίδρασή της στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Για τον Powell οι επιδόσεις των παιδιών εξαρτώνται από τη δομή που εμφανίζει η οικογένεια, από το κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο των γονέων, από τις προσδοκίες, που έχουν οι γονείς αναφορικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού τους, από τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, από την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, από το βαθμό ελέγχου των σχολικών εργασιών, από το «διάβασμα» με τα παιδιά, από τον έλεγχο του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης και τη συμμετοχή όλης της οικογένειας σε δραστηριότητες, που δημιουργούν στα παιδιά πνευματικά ερεθίσματα.

Η πιο σημαντική ερευνήτρια του όρου γονεϊκή εμπλοκή είναι η Joyce Epstein. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 μελετά το θεματικό αυτό πεδίο. Σήμερα, με βάση τις έρευνες της Epstein, έχουν γίνει αποδεκτοί από την πλειοψηφία των ερευνητών του θέματος, έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής (Epstein & Dauber, 1991· Epstein, 1995· Epstein, 1997· Epstein & Salinas, 2004· Epstein & Jonsorn, 2004· Μπρούζος, 2007· Μπόνια, 2011· Κλαδάκης, 2012· Σταυρίδου, 2014).

### **1.3. Έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με την Epstein**

**α) Ενημέρωση γονέων:** το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη να βοηθήσει τους γονείς να ανταποκριθούν καλύτερα στην άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου και την ανατροφή των παιδιών τους. Οι γονείς μέσα από σεμινάρια γονέων και επιμορφώσεις ενημερώνονται για θέματα υγείας, ασφάλειας, σωστής ανάπτυξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς. Επίσης, προτείνονται τρόποι οργάνωσης της μελέτης των παιδιών στο

σπίτι. Με τον τρόπο αυτό, η συνεργασία σχολείου οικογένειας δημιουργεί στο σπίτι ευνοϊκό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.

**β) Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας:** το σχολείο αναλαμβάνει την πρωτοβουλία για την οργάνωση της επικοινωνίας με τους γονείς. Σχολείο και οικογένεια έρχονται σε επαφή σε τακτικές και έκτατες συναντήσεις κατ' ιδίαν, με γραπτές, προφορικές ή τηλεφωνικές ενημερώσεις, για θέματα που αφορούν την ακαδημαϊκή πρόοδο ή τη συμπεριφορά των παιδιών.

**γ) Εθελοντική εργασία:** το σχολείο προτείνει στους γονείς, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου. Οι γονείς αποκτούν δικαιώματα πρόσβασης στη σχολική μονάδα και έχουν την ευκαιρία να συνεισφέρουν με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναπτύσσουν επικοινωνιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και λειτουργούν ως πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά τους, ενθαρρύνοντάς τα να επιλέξουν και εκείνα τον εθελοντισμό ως έναν επιθυμητό τρόπο κοινωνικής προσφοράς.

**δ) Μάθηση στο σπίτι:** οι γονείς μαθαίνουν με ποιον τρόπο μπορούν να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντεπεξέλθουν καλύτερα στις σχολικές εργασίες, που εκτελούν στο σπίτι. Οι γονείς ενημερώνονται για τις δεξιότητες και γνώσεις που πρέπει να έχουν τα παιδιά τους σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, που διδάσκονται για να μπορούν να ακολουθούν κοινή γραμμή με τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την αποφυγή σύγχυσης των παιδιών και τη διαφωνία μεταξύ τους. Επιπλέον, ο τύπος αυτός της γονικής εμπλοκής περιγράφει και την παρότρυνση των γονέων να θέσουν στόχους για τις μελλοντικές σπουδές και την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους.

**ε) Λήψη αποφάσεων:** το σχολείο φροντίζει για τη συμμετοχή των γονέων στην λήψη αποφάσεων μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο στις αποφάσεις, που αφορούν τα παιδιά τους και γενικά καθημερινά θέματα του σχολείου, δίνοντας το παράδειγμα της ενεργητικής συμμετοχής στα κοινά, στα παιδιά τους.

**στ) Συνεργασία με την κοινότητα:** το σχολείο διευκολύνει τους γονείς να έρχονται σε επαφή με κοινωνικές υπηρεσίες, στοχεύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών της οικογένειας, για θέματα, όπως η υγεία αλλά και η κοινωνική υποστήριξη. Οι γονείς ενημερώνονται για τις δραστηριότητες που διοργανώνονται έξω από το σχολείο και μπορούν να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους με στόχο την ανάπτυξη των

μαθησιακών δεξιοτήτων τους, την καλλιέργεια των χαρισμάτων τους και την διεύρυνση των ενδιαφερόντων τους.

#### **1.4. Γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα**

Όσον αφορά την ιστορική προσέγγιση του όρου «γονεϊκή εμπλοκή» είναι γνωστό ότι σε παλαιότερες εποχές οι γονείς είχαν ελάχιστες δυνατότητες παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ήταν υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων που αφορούσαν στην εκπαίδευση των παιδιών. Κυριαρχούσε η αντίληψη ότι οι γονείς θα έπρεπε να βρίσκονται σε απόσταση από τα εκπαιδευτικά θέματα, αφού ο δάσκαλος είχε πάντα δίκαιο (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Αργότερα, όμως, οι εκπαιδευτικοί φορείς συνειδητοποίησαν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς θα προσέφερε πολλαπλά οφέλη σε όλους, έτσι, επεδίωξαν μια στενή σχέση μαζί τους (Κοσσυβάκη, 2003· Ματσαγγούρας, 2008· Σακελλαρίου, 2008). Παρόλα αυτά, εξακολουθούσαν οι δάσκαλοι να θεωρούνται ειδικοί στα εκπαιδευτικά θέματα, γι' αυτό ήταν εκείνοι, που αποφάσιζαν για το βαθμό και το είδος της εμπλοκής των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Η εμπλοκή των γονέων, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, μέσα από την παρουσία τους και την συμμετοχή τους σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων γίνεται μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974. Η συνταγματική αναγκαιότητα για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση υλοποιείται μέσα από τα άρθρα 48-53 του Ν 1566/1985 και το άρθρο 2 του Ν 2621/1998, τα οποία ορίζουν την ουσιαστική γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Ο Μπούζος (1998) τονίζει ότι «οι γονείς αναγνωρίζονται ως σημαντικοί εταίροι στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι».

Ο Νόμος του 1998 προβλέπει τη συγκρότηση και λειτουργία του συλλόγου γονέων ως σωματείου, σύμφωνα με τις διατάξεις του Αστικού Κώδικα. Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων, που φέρει την επωνυμία του σχολείου. Με τη διενέργεια εκλογών προκύπτει η διοίκηση του συλλόγου γονέων. Οι σύλλογοι γονέων της ίδιας κοινότητας συγκροτούν μια ένωση γονέων και κατ' επέκταση, οι ενώσεις γονέων κάθε νομού συγκροτούν τη συνομοσπονδία γονέων.

Οι εκπρόσωποι των παραπάνω φορέων συμμετέχουν αντίστοιχα στις σχολικές επιτροπές, στα Σχολικά Συμβούλια, στις Νομαρχιακές-Περιφερειακές Επιτροπές Παιδείας καθώς και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Ανάμεσα σε άλλα, οι φορείς

αυτοί, με τη συμμετοχή των γονέων φροντίζουν για τη βελτίωση των όρων φοίτησης των μαθητών στο σχολείο και βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν στη λειτουργία των σχολείων. Προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να οργανωθούν βιβλιοθήκες, επιμορφωτικές και πολιτισμικές εκδηλώσεις, εκφράζουν τη συμφωνία ή αντίθεσή τους στην ίδρυση, συγχώνευση ή κατάργηση σχολικών μονάδων. Επίσης, ενημερώνονται για τη διαχείριση των πιστώσεων, που χορηγούνται για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες, που στοχεύουν στη διατήρηση και διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς ή ακόμη και στην προώθηση και ανάπτυξη του αθλητισμού (Μπρούζος, 1998).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Μπόνια (2011), «εμπλοκή των γονέων εμφανίζεται ολοένα και πιο μαζική με ουσιαστικές παρεμβάσεις, άλλοτε από συλλόγους οργανωμένους και άλλοτε από μεμονωμένες ομάδες υπεύθυνων γονέων». Η ίδια ερευνήτρια τονίζει ότι η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι πια απλή ενημέρωση των γονέων, αλλά δυναμική συμμετοχή αυτών, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηρίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και να την ενδυναμώνουν με τις καλύτερες δυνατές μεθόδους, στοχεύοντας στην αгаστή συνεργασία του συλλόγου εκπαιδευτικών και του συλλόγου γονέων κάθε σχολείου.

#### **1.4.1. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής στον ελληνικό χώρο**

Ο Γεωργίου (2000) αναφέρει τους πέντε πιο συνηθισμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. α) Ο πρώτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς: όταν το παιδί μελετά στο σπίτι, οι γονείς βρίσκουν κάποιους τρόπους για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά του, που σχετίζεται με τη σχολική εργασία. Σημειώνοντας για παράδειγμα, το χρόνο που το παιδί αφιερώνει αντίστοιχα, για τη μελέτη των μαθημάτων του και για το παιχνίδι, επιθυμούν να δείξουν στο παιδί ότι προτεραιότητα έχει η σχολική εργασία.

β) Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς: οι γονείς ελέγχουν δραστηριότητες και συμπεριφορές του παιδιού, που δεν σχετίζονται άμεσα με το σχολείο, όπως η διατροφή του και η εμφάνισή του.

γ) Ανάπτυξη ενδιαφερόντων: οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά επιθυμούν τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Έτσι, φροντίζουν ώστε το παιδί τους να παρακολουθεί



διάφορες πολιτισμικές εκδηλώσεις και το ενθαρρύνουν να ασχοληθεί με υφιστάμενα ταλέντα του στην τέχνη ή στον αθλητισμό.

ε) Η επαφή με το σχολείο: οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο με στόχο να ενημερωθούν, τόσο για την ακαδημαϊκή πρόοδο, όσο και για την διαγωγή του παιδιού τους. Επίσης, παρακολουθούν σχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Η στάση των γονέων στην επαφή με το σχολείο μπορεί να είναι παθητική, δηλαδή απλά να ενημερώνονται χωρίς να συμμετέχουν ή να είναι ενεργητική, δηλαδή να συνεργάζονται με το δάσκαλο για την λύση κάποιου προβλήματος, που μπορεί να αντιμετωπίσει το παιδί, ή για να προσφέρουν εθελοντική εργασία.

Η έρευνα του Πνευματικού και συνεργατών (2008) ανέδειξε τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών. Η εμπλοκή των γονέων στην ευρύτερη σχολική ζωή: οι γονείς προσφέρουν εθελοντική εργασία στο σχολείο, συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου και παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων και σε θέματα διοίκησης του σχολείου, ως μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Αυτός ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής συνεισφέρει ελάχιστα στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών. Ο δεύτερος τύπος γονεϊκής εμπλοκής αφορά τη μάθηση στο σπίτι. Ο βαθμός που οι γονείς βοηθούν στη μελέτη και διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, συμβάλλει στην βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Ο τρίτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής ήταν η επικοινωνία σχολείου και της οικογένειας, ο οποίος αφορά τον τρόπο που οι γονείς ενημερώνονται και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για διάφορα θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών τους. Και αυτός ο τύπος εμπλοκής βοηθάει τα παιδιά να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

### **1.5. Παράγοντες που καθορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή**

Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2009), η φιλοσοφία της γονεϊκής εμπλοκής συνεπάγεται ότι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινότητα συνεργάζονται προς τον κοινό στόχο της βέλτιστης εκπαίδευσης και ανάπτυξης των μαθητών, φέροντας από κοινού την ευθύνη για το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η γονεϊκή εμπλοκή αφορά ταυτόχρονα τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, με σημείο αναφοράς τον μαθητή, επηρεάζεται από παράγοντες, που διακρίνονται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: σε παράγοντες που αφορούν τους γονείς, σε παράγοντες που αφορούν το σχολείο και σε παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί (Χριστόδουλου, 2005). Όπως παρατηρεί ο Γεωργίου (2000) οι παραπάνω παράγοντες διαμορφώνουν τον τύπο και την ένταση της γονεϊκής εμπλοκής. Ακολουθεί παρουσίαση των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου οικογένειας και ιδιαίτερα τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **1.5.1. Παράγοντες που αφορούν τους γονείς**

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), το φύλο του γονέα είναι ένας παράγοντας πολύ σημαντικός και επηρεάζει τη σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα σε αυτόν και το σχολείο. Οι μητέρες εμφανίζονται ως περισσότερο εμπλεκόμενες στην μαθησιακή διαδικασία, λόγω και του παραδοσιακού ρόλου που τους ανατίθεται στην συντηρητική ελληνική κοινωνία (Κιρκιγιάννη, 2011· Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Οι πατέρες εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους, παραχωρώντας το ρόλο αυτό, στις συζύγους τους, ως πλέον κατάλληλες. Επίσης, οι πατέρες επικαλούνται την έλλειψη χρόνου, λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Οι μητέρες συμμετέχουν λοιπόν, περισσότερο στα εκπαιδευτικά θέματα των παιδιών ως πιο «ειδικές σε αυτά» ενώ οι πατέρες αναμειγνύονται όταν θέλουν να παραστούν ως το «επίσημο πρόσωπο» της οικογένειας (Pthiaka, 1998· Symeou, 2001· Συμεού, 2003).

Στην έρευνα των Grolnick και Slowiaczek (1994) παρατηρήθηκε ότι οι μητέρες είχαν μεγαλύτερη εμπλοκή στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι, ότι στην ίδια έρευνα το αυξημένο ποσοστό των μητέρων στην εμπλοκή φάνηκε να ενισχύει και τη συμμετοχή των πατέρων. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος των πατέρων για συμμετοχή στη μαθητική ζωή του παιδιού τους. Όπως επισημαίνει ο Mc Bride και οι συνεργάτες του (2005), οι πατέρες ολοένα και συχνότερα συμμετέχουν σε συναντήσεις που διοργανώνονται στο χώρο του σχολείου, σε συνεδριάσεις με τους εκπαιδευτικούς, σε προγράμματα της τάξης, καθώς επίσης, προσφέρουν την εθελοντική τους εργασία στη σχολική κοινότητα.

Η ηλικία των γονέων φαίνεται να επηρεάζει και το βαθμό εμπλοκής τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Epstein 1992· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Spera, 2005). Οι νεότεροι γονείς θεωρούν, ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι θα βελτιώσει τις σχολικές τους επιδόσεις (Πνευματικός κ.ά., 2008).

Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά το βαθμό εμπλοκής τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους (West et al, 2000). Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο εμφανίζουν συστηματική ενασχόληση με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Bakker et al, 2007· Hill et al, 2004· Spera, 2006· Dauber & Epstein, 1993). Οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δε νιώθουν ικανοί να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στα μαθήματα και θεωρούν τους εκπαιδευτικούς αποκλειστικά υπεύθυνους για την εκπαίδευση των παιδιών τους έτσι, αποφεύγουν την εμπλοκή (Πνευματικός κ.ά., 2008).

Όσον αφορά το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι οικογένειες που ανήκουν σε ανώτερες εισοδηματικές τάξεις και έχουν ανώτερη μόρφωση έρχονται σε επαφή συχνότερα με το σχολείο του παιδιού τους, σε αντίθεση με τις οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, οι οποίες έχουν πολύ λιγότερη ανάμειξη στα εκπαιδευτικά θέματα του παιδιού τους (Συμεού, 2003). Το ίδιο σημειώνουν και οι έρευνες των Georgiou (1996) και της Grolnick και των συνεργατών της (1997), στις οποίες οι γονείς από ψηλά κοινωνικά στρώματα συμμετέχουν συχνότερα σε δραστηριότητες του σχολείου, επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς και υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών στο σπίτι.

Ψυχολογικοί αλλά και πρακτικοί λόγοι, εμποδίζουν τους γονείς από κατώτερα κοινωνικά στρώματα να συνεργαστούν με το σχολείο (Hoover- Dempsey & Sandler, 1997· Davies-Kean & Eccels, 2005· Χαλδούπης, 2008). Οι γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό status διαθέτουν πιο εύκολα χρόνο από τη εργασία τους, με σκοπό να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, και σε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, γιατί κατανοούν καλύτερα τη σπουδαιότητα του σχολείου (Hill & Taylor, 2004· Μπακαλμπάση, 2011).

Ωστόσο η έρευνα του Γεωργίου (2000) έδειξε ότι οι γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, όπως οικογένειες της εργατικής τάξης έχουν ίσο βαθμό εμπλοκής με οικογένειες ανώτερων τάξεων σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, όπως η εποπτεία της σχολικής μελέτης στο σπίτι και η συναισθηματική στήριξη των παιδιών τους.

Χρειάζεται να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη μόρφωση της μητέρας. Οι μητέρες με χαμηλή μόρφωση, δεν γνωρίζουν αρκετά για την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, δεν έρχονται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς και δεν αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους (Γεωργίου, 2000· Γεωργίου 2005· Christenson & Sheridan, 2001)

Οι μητέρες που έχουν αποφοιτήσει από το λύκειο ασχολούνται περισσότερο με το διάβασμα των παιδιών τους, σε σύγκριση με εκείνες που δεν είχαν ολοκληρώσει αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης (West et al, 2000). Οι μητέρες με ανώτερη μόρφωση παρουσίασαν σημαντικά αυξημένα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής στην έρευνα του Balli και των συνεργατών του (1998). Επίσης, οι μητέρες με υψηλή μόρφωση επιδιώκουν να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους θα έχουν αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας στο σχολείο, καθώς πιστεύουν, ότι τα άτομα με καλή μόρφωση πλεονεκτούν έναντι ατόμων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (West & Noden, 1998).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εμφάνιση της γονεϊκής εμπλοκής είναι και η δομή της οικογένειας. Οι έρευνες του Grolnick και των συνεργατών του (1997) έδειξαν ότι οι μητέρες των πυρηνικών οικογενειών παρουσίαζαν υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής σε σύγκριση με τις μητέρες των μονογονεϊκών οικογενειών. Μικρά ποσοστά εμπλοκής των μονογονεϊκών οικογενειών δείχνει και η έρευνα των Christenson & Sheridan (2001). Επιπλέον, η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στους διαζευγμένους γονείς εμφανίζεται δυσκολότερη (Σαΐτης, 2008· Χατζηχρήστος, 1999). Η μονογονεϊκότητα, δεν επιτρέπει στους γονείς, να εμπλακούν όσο θα ήθελαν ή θα έπρεπε στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μπόνια κ.ά., 2008). Οι βιολογικοί γονείς εμπλέκονται περισσότερο από τους θετούς και τις μονογονεϊκές οικογένειες (Pong et al, 2003). Στις μονογονεϊκές οικογένειες την ανατροφή και εκπαίδευση αναλαμβάνει ένας από τους δυο γονείς άρα, διαθέτουν λιγότερο χρόνο και χρήμα για την εκπαίδευση των παιδιών (Kohl et al, 2000).

Στα δομολειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, που επηρεάζουν το βαθμό και τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής, συγκαταλέγεται και ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας (Epstein, 1992· Manz et al, 2004· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Spera, 2005). Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2009), οι οικογένειες με περισσότερα από ένα παιδιά παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά εμπλοκής στα εκπαιδευτικά θέματα των παιδιών τους.

Την γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζουν πολιτισμικοί παράγοντες. Στην χώρα μας, υπάρχουν πολλοί οικονομικοί και πολιτικοί μετανάστες. Η διαφορετική γλώσσα και η

διαφορετική κουλτούρα επηρεάζει αρνητικά την επικοινωνία των γονέων, που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, με το σχολικό περιβάλλον των παιδιών τους. Η άσχημη οικονομική κατάσταση και η πολύωρη εργασία, δεν τους επιτρέπουν να βρουν χρόνο για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, ή τους δημιουργεί αίσθημα κατωτερότητας απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους γονείς (Pena, 2000· Turney & Kao, 2009· Pentini, 2005· Νόβα-Καλτσούνη, 2004· Στογιαννίδου, 2006). Γονείς, που ανήκουν σε μειονότητες ή είναι μετανάστες, διστάζουν να έρθουν σε επαφή με το σχολείο των παιδιών τους, επειδή δεν μιλούν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, δεν συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και αποφεύγουν την εμπλοκή τους με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό πλαίσιο (Κιρκιγιάννη, 2008· Davies-Kean & Eccels, 2005· Χατζηδάκη, 2006· Μπούζος, 2009).

Ωστόσο, η έρευνα της Μαλιγκούδη (2010), κατέληξε σε αντικρουόμενα συμπεράσματα. Ενώ οι Αλβανοί γονείς δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι Αλβανοί γονείς εμπλέκονται ελάχιστα στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τονίζοντας ότι η συνεργασία τους είναι χειρότερη σε σχέση με άλλες εθνοτικές ομάδες. Οι εμπειρίες που έχουν οι αλλοδαποί γονείς από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους, το οποίο απαιτούσε περιορισμένη εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά θέματα, είναι πιθανό να εξηγεί και τη μειωμένη εμπλοκή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Pentini, 2005). Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν ως αδιαφορία τα μειωμένα ποσοστά γονεϊκής εμπλοκής των αλλοδαπών γονέων (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006· Δαμανάκης, 2002). Γενικά, τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, κυριαρχεί η άποψη ότι στην πλειοψηφία τους οι αλλοδαποί γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Walther-Thomas et al, 2000· Pena, 2000).

Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα των παιδιών τους φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με την ψυχολογική τους κατάσταση ή άλλα κοινωνικά προβλήματα. Οι γονείς που κατά τα μαθητικά τους χρόνια είχαν κακές εμπειρίες από το σχολείο, οι γονείς που τα παιδιά τους εμφανίζουν κακή σχολική επίδοση ή άσχημη κοινωνική συμπεριφορά, εμφανίζουν μειωμένα ποσοστά εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ιδιαίτερα στην επικοινωνία τους με το σχολικό περιβάλλον (Γεωργίου, 2000· Μπούζος, 2002· Δοδοντσάκης, 2001· Koonce & Harper, 2005). Όταν οι γονείς, και περισσότερο οι μητέρες (Kohl et al, 2000), έρθουν αντιμέτωποι με την κατάθλιψη ή κάποιον άλλο παράγοντα κινδύνου, τότε τα

παιδιά τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους ή στην εκπαίδευση τους (Ayoub et al, 2009· Burchinal et al, 2008a· Burchinal et al 2008b· Vernon-Feagans & Cox, 2008· Swisher & Waller, 2008). Η γονεϊκή εμπλοκή υπό το πρίσμα παραγόντων κινδύνου, όπως η κατάθλιψη (Albright & Tamis-LeMonda, 2002) φτώχεια και η ανεργία (Gassutann - Pines & Yoshikawa, 2006), η εφηβική γονεϊκότητα (Farrie et al, 2011), η χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών και μειωμένων ακαδημαϊκών επιδόσεων (Olson, et al 2002).

Οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζουν τον τύπο και την ένταση της εμπλοκής τους. Όπως αναφέρει ο Μαρκάδας (2010), όταν οι γονείς έχουν υψηλές, αλλά ρεαλιστικές ακαδημαϊκές προσδοκίες από τα παιδιά τους, τότε τα παιδιά εμφανίζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Οι γονείς με υψηλές προσδοκίες εμπλέκονται περισσότερο στα εκπαιδευτικά θέματα των παιδιών τους, επιβλέποντάς τα σε μεγάλο βαθμό, αλλά και παραχωρώντας τους ένα βαθμό αυτονομίας. Με τον τρόπο αυτό, η εμπλοκή τους συνδέεται άμεσα με τις αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών.

Ο Γεωργίου (1999) στην έρευνά του αποκαλύπτει ότι η στάση των γονέων απέναντι στην επίδοση των παιδιών τους και κυρίως η άποψη τους για το αν οι ίδιοι την επηρεάζουν ή όχι, φαίνεται να έχει άμεση επιρροή στον τύπο εμπλοκής αυτών των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα των παιδιών τους. Στη συνέχεια, κατ' επέκταση ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζει την πραγματική επίδοση των παιδιών στο σχολείο.

Επίσης, στο Γεωργίου (2000) επισημαίνεται ότι η σχολική επίδοση των παιδιών επηρεάζεται, όχι μόνο αυτό την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών από μέρους των γονέων, αλλά και από τον τρόπο που οι γονείς εκφράζουν τις προσδοκίες τους. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων και η εμπλοκή τους, για τα παιδιά τους συνδέονται άμεσα, τόσο με τα αυξημένα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και σχολική επιτυχία, όσο και με την έκφραση υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Γαλάνη, 2002). Ωστόσο όπως παρατηρεί η Γκασδόγκα (2013) οι έρευνες δεν μπορούν να καταλήξουν σε ασφαλή συμπεράσματα, για το αν οι υψηλές προσδοκίες των γονέων προκαλούν την έντονη εμπλοκή τους στη σχολική ζωή των παιδιών ή αν η γονεϊκή εμπλοκή προκαλεί υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

### 1.5.2. Παράγοντες που αφορούν το παιδί

Η εμπλοκή των γονέων επηρεάζεται από την ηλικία και την τάξη φοίτησης του παιδιού. Η γονεϊκή εμπλοκή παρουσιάζεται εμφανώς αυξημένη στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία των παιδιών και μειώνεται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2012· Berthelsen & Walker, 2008). Σύμφωνα με τους Hill και Taylor (2004), η ηλικία και η τάξη φοίτησης επηρεάζει το βαθμό και τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής (Spera, 2005). Στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου η γονεϊκή εμπλοκή είναι μεγαλύτερη, γιατί οι γονείς θεωρούν ότι τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι πολύ κρίσιμα για τη μετέπειτα εξέλιξή τους (Πνευματικός κ.ά., 2006). Οι γονείς μικρότερων σε ηλικία μαθητών αναμειγνύονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία απ' ό,τι οι γονείς μεγαλύτερων παιδιών (Γελαδάρη, 2012). Το ίδιο παρατηρείται και στην προσχολική αγωγή (Μανωλίτσης, 2004· Γεωργίου, 2009· Σακελλαρίου, 2008· Hornby & Lafaille, 2011). Ωστόσο δε λείπουν και έρευνες με αντίθετα αποτελέσματα, οι οποίες συμπεραίνουν ότι η ένταση της γονεϊκής εμπλοκής αυξάνεται όταν το παιδί φοιτά σε μεγαλύτερες τάξεις, λόγω της δυσκολίας και των αυξημένων απαιτήσεων (Hugo, 2007).

Εκτός από την ηλικία του παιδιού, οι έρευνες δείχνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται και από το φύλο του (Grolnick et al, 1997· Stevenson & Backer, 1987). Οι γονείς των αγοριών εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά εμπλοκής στην εκπαίδευσή τους, γιατί θεωρούν ότι τα αγόρια καθυστερούν την έναρξη της σχολικής τους εργασίας, είναι λιγότερο υπεύθυνα και εμφανίζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σύγκριση με τα κορίτσια (Γεωργίου, 2000· Manz et al, 2004).

Επιπροσθέτως, αναφέρεται ως παράγοντας επιρροής της εμπλοκής των γονέων, η σχολική επίδοση των παιδιών. Οι γονείς που τα παιδιά τους εμφανίζουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, συνήθως μειώνουν τα επίπεδα εμπλοκής τους στα εκπαιδευτικά θέματα. Στην αντίθετη περίπτωση, σύμφωνα με τον Γεωργίου (1999, 2000, 2005), αν πιστεύουν ότι μπορούν με την ανάμειξή τους να βελτιώσουν την σχολική επίδοση των παιδιών τους, τότε αυξάνουν τα επίπεδα εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το βαθμό και τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζει η πραγματική επίδοση και οι μαθησιακές ανάγκες του παιδιού (Grolnick και Slowiaczek, 1994· Ho & Willms, 1996).

Επίσης, ο βαθμός και ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζεται από την επιθυμία του παιδιού για βοήθεια (Γεωργίου, 2000). Όταν το παιδί ζητήσει από το γονέα βοήθεια, για τα μαθήματα ή και για άλλα ζητήματα που προέκυψαν στο χώρο του

σχολείου, τότε η γονεϊκή εμπλοκή εμφανίζεται έντονα αυξημένη. Το παιδί ζητά από τους γονείς να εμπλακούν περισσότερο και να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο (Christenson & Sheridan, 2001· Davies-Kean & Eccels, 2005· Hoover-Dempsey et al, 2005).

### **1.5.3. Παράγοντες που αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς**

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, που επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή είναι η κουλτούρα γενικά του σχολείου και της κάθε σχολικής μονάδας ιδιαίτερα, απέναντι στην εμπλοκή των γονέων. Όταν η κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή «το σύνολο των κανόνων και των πεποιθήσεων που προσδιορίζουν και κατευθύνουν τις δραστηριότητες του σχολείου» (Κοντάκος, 2009), αναγνωρίζει ως θετικό το ρόλο των γονέων για την εκπαιδευτική διαδικασία, τότε τους ενθαρρύνει να εμπλακούν. Ένα σχολείο με θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, κάνει τους γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο χώρο της σχολικής μονάδας και τους επιτρέπει να αναλάβουν περισσότερο ενεργητικό ρόλο (Γεωργίου, 2000). Σχολεία με αυταρχική νοοτροπία, δεν είναι δυνατό να επιτρέψουν τη γονεϊκή εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα σε αντίθεση με τα σχολεία στα οποία επικρατεί δημοκρατικό κλίμα (Hornby, 2000· Olsen & Fuller, 2003).

Το εσωτερικό κλίμα του σχολείου και την κουλτούρα του αντιπροσωπεύει ο διευθυντής του. Ένας διευθυντής, ανάμεσα σε άλλα προσόντα και ικανότητες, για την κατάληψη τη ηγετικής αυτής θέσης, θα πρέπει να έχει και αναπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορεί, έχοντας αρμονικές σχέσεις με τους γονείς, να αξιολογεί την εμπλοκή τους, με στόχο τη διευκόλυνση και εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας επιδρά καθοριστικά στα επίπεδα συνεργασίας γονέων και σχολείου (Epstein, 1987c· Hoover-Dempsey & Walker, 2002· Μπρούζος, 2009· Μπάμπαλης & Κιρκιγιάννη, 2011). Η αναγνώριση, από μέρους του διευθυντή, του ρόλου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και η συνεργασία μέσα σε κλίμα φιλίας, αποδοχής και κατανόησης, θα οδηγήσει στην αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής (Αλεξογιαννοπούλου, 2006). Το σχολείο ενθαρρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οργανώνοντας δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργασία μαζί τους και προσκαλώντας τους συχνά να λάβουν μέρος σε αυτές (Galindo & Sheldon, 2012).

Μερικοί εκπαιδευτικοί, δεν επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προβάλλοντας ως εμπόδιο την έλλειψη χρόνου (Pena, 2000·



Συμεού, 2008). Για κάποιους εκπαιδευτικούς η εμπλοκή των γονέων δεν κρίνεται αναγκαία (Γεωργίου, 1997), γιατί θέτει υπό αμφισβήτηση την επαγγελματική τους αυτοτέλεια και αυθεντία, αφού κατά την γνώμη τους οι γονείς δεν γνωρίζουν και γι' αυτό δεν θα πρέπει να εμπλέκονται (Καλογρίδη, 2006· Σαΐτης, 2008· Συμεού, 2008). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται σίγουροι για τις γνώσεις τους και την αποτελεσματικότητά τους, συνεργάζονται ευκολότερα με τους γονείς των μαθητών τους, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Garcia, 2004).

Κάποιες έρευνες έχουν παρατηρήσει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι και επαρκώς καταρτισμένοι αναφορικά με το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής και τη σημασία αυτής για την ομαλή και επιτυχημένη συνεργασία οικογένειας και σχολείου (Greenwood & Hickman, 1991· Δοδοντσάκης, 2000· Συμεού, 2008). Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με στόχο την αποτελεσματικότερη συνεργασία οικογένειας και σχολείου μέσα από την κατανόηση από μέρους των εκπαιδευτικών της σημασίας της γονεϊκής εμπλοκής για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή των γονέων διαφοροποιείται ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία (Γεωργίου, 1996), η διδακτική τους εμπειρία (Συμεού, 2008· Μπόνια κ. ά., 2008), η κατοικία τους σε σχέση με τη σχολική μονάδα (Μπόνια κ.ά., 2008) και το γεγονός αν είναι και οι ίδιοι γονείς (Pang & Watkins, 2000).

Όπως αναφέρει ο Γεωργίου (2000), «Η ανάπτυξη και η επιτυχία των εκπαιδευτικών συνεταιρισμών εξαρτάται κυρίως από τους δασκάλους και όχι από τους γονείς, μιας και αυτοί έχουν το πάνω χέρι στη σχέση σχολείου-οικογένειας». Την ευθύνη για την ανάπτυξη της σωστής επικοινωνίας και συνεργασίας την έχουν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο, αφού αυτοί είναι οι επαγγελματίες και οι ειδικοί. Άρα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τους κατάλληλους τρόπους, για να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης & Θεοφάνους, 2003· Galindo & Sheldon, 2012).

## **1.6. Μοντέλα που καθορίζουν τη σχέση σχολείου οικογένειας**

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), οι σημαντικότερες κατηγορίες μοντέλων που αφορούν τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας (Poulou & Matsagouras, 2007· Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008) είναι τα εξής:

1. Τα «Σχολείο - κεντρικά» μοντέλα. Αυτά αναπτύχθηκαν τα πρώτα χρόνια τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της εκπαίδευσης ως θεσμού του κράτους, κατά τη προσπάθεια επιβολής της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών. Το σχολείο καθορίζει τη σχέση με την οικογένεια ως ένα κλειστό σύστημα με αυτοτέλεια και αυτάρκεια. Οι γονείς σε ένα τέτοιο σύστημα απλά ενημερώνονται για τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού τους σε λίγες και προκαθορισμένες συναντήσεις. Στα «Σχολείο - κεντρικά» μοντέλα οι γονείς δεν λαμβάνουν πρωτοβουλίες, ούτε έχουν αναγνωρισμένες αρμοδιότητες. Εδώ οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασφάλεια, ενώ οι γονείς αισθάνονται ανεπαρκείς για να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, 1998).
2. Μοντέλα επικουρικής εμπλοκής των γονέων ή τα συνεργατικά μοντέλα: η επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών εντατικοποιείται, γίνεται αμφίδρομη και εμπλουτίζεται με στοιχεία συνεργασίας. Τα μοντέλα αυτά εμφανίζονται κατά τις δεκαετίες 1970 – 1980, όταν καλλιεργήθηκε η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια. Στα μοντέλα αυτά οι εκπαιδευτικοί διατηρούν την πρωτοβουλία στην επικοινωνία και έχουν κυρίαρχο ρόλο στη σχέση με τους γονείς. Θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες εμπειρογνώμονες και κατ' εξοχήν αρμόδιοι. Οι γονείς φέρουν την ευθύνη για τις χαμηλές επιδόσεις και αποτυχίες των παιδιών τους, ενώ αναλαμβάνουν τη φροντιστηριακή υποστήριξή τους. Η σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς δε βασίζεται στη ισοτιμία. Οι γονείς έχουν τον ρόλο του επικουρικού συνεργάτη στην υπηρεσία του σχολείου. Οι αποφάσεις παίρνονται από τους εκπαιδευτικούς (Case, 2000).
3. Τα διαπραγματευτικά μοντέλα. Βασικό γνώρισμά τους είναι η ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η καλλιέργεια εμπιστοσύνης στη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών. Τα μοντέλα αυτά εφαρμόζονται στη δεκαετία 1990 σε σχολεία ειδικής αγωγής (Ντινίδου, 2013). Ο γονιός έχει δικαίωμα να ενημερώνεται και να συμμετέχει στη διαμόρφωση

και λήψη αποφάσεων που αφορούν το παιδί του. επίσης, οι γονείς θεωρούνται συνυπεύθυνοι με τους εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

4. Τα οικογενειακά – κεντρικά μοντέλα. Σε αυτά οι δικαιοδοσίες των γονέων αναβαθμίζονται και οι επιλογές τους προάγονται στο επίπεδο ρυθμιστικού παράγοντα της εκπαίδευσης. Οι γονείς είναι «καταναλωτές» των εκπαιδευτικών προϊόντων και συγχρόνως «χορηγοί» της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού έχουν τη ιδιότητα του φορολογούμενου πολίτη. Επίσης, έχουν θεσμοθετημένο δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους, να αλλάζουν τμήμα σε περίπτωση προβληματικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό αλλά και να επισκέπτονται τη σχολική τάξη που φοιτά το παιδί τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Έτσι, οι γονείς αποκτούν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τόσο το περιεχόμενο, όσο και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Ο Γεωργίου (2000) αναφέρει πέντε θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν τη σχέση σχολείου και οικογένειας:

1. Το σταδιακό μοντέλο: είναι το πρώτο που περιγράφει τη σχέση σχολείου και οικογένειας. Βασίζεται στις εξελικτικές θεωρίες των Erikson και Piaget λαμβάνοντας υπόψη τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι πρώτα η οικογένεια έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού και έπειτα το σχολείο. Το μοντέλο αυτό δεν κάνει λόγο ούτε επιτρέπει την αλληλεπίδραση οικογένειας και σχολείου.
2. Το οργανισμικό μοντέλο: βασίζεται σε ιδέες κοινωνιολόγων όπως ο Weber (1947) και ο Parsons (1959) σύμφωνα με τους οποίους οι οργανισμοί λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν ενεργούν αυτόματα και ανεξάρτητα. Η λειτουργία και η διοίκηση του σχολείου επηρεάστηκε από το συγκεκριμένο μοντέλο. Έτσι η οικογένεια και το σχολείο έρχονται σε επαφή μόνο σε περιπτώσεις εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού. Συνεπώς και αυτό το μοντέλο δεν ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα τη σχολική ζωή.
3. Ο οικοσυστημικό ή βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979,1986,1989): σύμφωνα με αυτό το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα τα οποία

αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Γίνεται λόγος για τα μικροσυστήματα όπως η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά δηλαδή το άμεσο περιβάλλον του ατόμου. Το μεσοσύστημα είναι ένα σύστημα σχέσεων που περιγράφει την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μικροσυστήματα. Το εξωσύστημα περιλαμβάνει τους κρατικούς φορείς, τα ΜΜΕ και τις κοινωνικές οργανώσεις. Το μακροσύστημα αφορά το πολιτικό σύστημα και τη νομοθεσία ενώ το χρονοσύστημα αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα των υποσυστημάτων που προαναφέρθηκαν. Καθώς το άτομο μεγαλώνει και ωριμάζει, ο βαθμός αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης των υποσυστημάτων σχολείο και οικογένεια γίνεται πιο πολύπλοκος, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών που συμμετέχουν στην κατασκευή αυτού που αποκαλούμε «εαυτό».

4. Το κοινωνικό μοντέλο: αυτό αποτελείται από δύο διαστάσεις που λειτουργούν παράλληλα. Η πρώτη διάσταση είναι η νομοθετική και αφορά τους θεσμούς, τους σχετικούς ρόλους, τους σκοπούς και τις προσδοκίες. Η δεύτερη διάσταση είναι η ιδιογραφική, η οποία σύμφωνα με τον Μιχαλακόπουλο (2000) αφορά το γεγονός ότι σε κάθε σύστημα υπάρχουν κάποια άτομα με ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά και ορισμένες ανάγκες που επιδιώκουν να ικανοποιήσουν. Όπως εξηγεί ο Γεωργίου (2000) το κοινωνικό μοντέλο έχει τη δυνατότητα να προβλέπει την αντίδραση του σχολείου σε καινοτομίες όπως για παράδειγμα η ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων. Αν οι εκπαιδευτικοί αισθανθούν ότι η συμμετοχή των γονέων απειλεί την εκπαιδευτική διαδικασία, θα μπορούν να την αναστείλουν ακόμη και αν έχει νομοθετικό έρεισμα.
5. Το πολιτικό μοντέλο: αυτό περιγράφει και εξηγεί τις σχέσεις αλληλεξάρτησης των οργανισμών και των οργανωμένων ομάδων. Κάθε οργανωμένο σύστημα που διαμορφώνει πολιτική βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τις οργανωμένες ομάδες που δρουν στο περιβάλλον του. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος ο Γεωργίου (2000), αναφέρει ότι οι φορείς που ευθύνονται για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής δέχονται πιέσεις από τους πολίτες, τα πολιτικά κόμματα, τα ΜΜΕ, τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ανάλογα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται από το κάθε πολιτικό σύστημα και τον τρόπο που οι

προαναφερόμενες ομάδες πίεσης βιώνουν αυτά τα αποτελέσματα, η υποστήριξη που παρέχουν στο συγκεκριμένο πολιτικό σύστημα ενισχύεται, μεταβάλλεται ή αποσύρεται.

### **1.7. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη σχέση σχολείου οικογένειας**

Τα προβλήματα στη σχέση σχολείου οικογένειας προκύπτουν από τις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για τη συνεργασία, για τον τρόπο εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή και από τις προσδοκίες που έχουν οι δύο πλευρές από τη μεταξύ τους σχέση (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Οι γονείς θεωρούνται υπεύθυνοι για τη φυσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέχρι την είσοδό τους στο σχολείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως παιδαγωγοί για τη νοητική τους ανάπτυξη που αφορά τη διαδικασία μάθησης και λαμβάνει χώρα στη σχολική αίθουσα (Patrikakou et al, 2005). Η αντίληψη αυτή για τους ανεξάρτητους ρόλους των δύο υποσυστημάτων δημιουργεί προβλήματα στη μεταξύ τους σχέση.

Η μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με τους γονείς είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των δασκάλων (Dever & Burts, 2002), αντίθετα οι εκπαιδευτικοί επιρρίπτουν τις ευθύνες στους γονείς όταν οι μαθητές εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις (Σαΐτης, 2008). Επίσης, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των γονέων για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής είναι περιορισμένες (De Castro & Cho, 2005· Σαΐτης, 2008), γι' αυτό ο χρόνος που διαθέτουν για την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι ελάχιστος λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων (Dever & Burts, 2002· De Castro & Cho, 2005· Σαΐτης, 2008). Κάποιοι γονείς είχαν αρνητικές εμπειρίες από τα μαθητικά τους χρόνια και αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τη σχέση σχολείου οικογένειας (Dever & Burts, 2002· Μπρούζος, 2002). Ακόμη, τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς δυσχεραίνει και η απαξίωση που αισθάνονται οι γονείς για το σχολείο, όταν στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς νιώθουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και ανεπάρκεια λόγω έλλειψης γνώσεων αλλά και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Πετρίδου, 2008).

Όλα τα παραπάνω κάνουν τους γονείς να αισθάνονται ότι δεν είναι ευπρόσδεκτοι στο χώρο του σχολείου. Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς παίρνει τη μορφή «τυπικών σχέσεων», σε συγκεκριμένες περιπτώσεις όπως είναι οι προκαθορισμένες επισκέψεις των γονέων στο σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων ή την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους, καθώς και σε έκτακτες

περιπτώσεις όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών (Παπάζογλου, 1984· Παπαγιαννίδου, 2000).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικό τους μερίδιο ευθύνης στις περιπτώσεις που η συνεργασία τους με τους γονείς δεν είναι καλή. Επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο μόνο για να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους και τις περισσότερες φορές αισθάνονται ανέτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών τους (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991· Πυργιωτάκης, 1992· Μπρούζος, 1998· Νόβα-Καλτσούνη, 2004· Δοδοντσάκης, 2000· Παπαγιαννίδου, 2000· Συμεού, 2008). Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς αναθρέφουν, ενώ οι δάσκαλοι διδάσκουν, τους ωθεί να δείχνουν απρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς (Dever & Burts, 2002) τους οποίους δεν θέλουν να εμπλέκονται γιατί θεωρούν ότι δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών (Σαΐτης, 2008· Συμεού, 2006) αφού είναι προσκολλημένοι σε παιδαγωγικές μεθόδους του παρελθόντος (Καλογρίδη, 2006).

Μερικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αρνητική προδιάθεση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Γι' αυτούς η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί προτεραιότητα (De Castro & Cho, 2005· Δοδοντσάκης, 2001· Γεωργίου, 1997). Θεωρούν ότι οι γονείς είναι απειλή για το έργο τους και ότι κινδυνεύουν να χάσουν την επαγγελματική αυτοτέλεια και την ειδημοσύνη τους (Καλογρίδη, 2006· Σαΐτης, 2008· Συμεού, 2008· Ντινίδου, 2013). Για κάποιους η συνεργασία με τους γονείς είναι ένα επιπρόσθετο, χρονοβόρο και δύσκολο έργο (Συμεού, 2008· Ντινίδου, 2013).

Δεν επιθυμούν να εξηγήσουν στους γονείς τους τρόπους συνεργασίας με το σχολείο, ενώ όταν το κάνουν εστιάζουν συνήθως στο τι δεν πρέπει να κάνουν και όχι στο τι πρέπει να κάνουν, χρησιμοποιώντας πολλές φορές ακατάληπτη γλώσσα και δύσκολη ορολογία (Σαΐτης, 2008· Σακελλαρίου, 2008). Παρέχουν στους γονείς περιορισμένες πληροφορίες αναφορικά με τη φιλοσοφία της γονεϊκής εμπλοκής, τη νομοθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος που ρυθμίζει τη σχέση σχολείου οικογένειας, την πολιτική του σχολείου απέναντι στους γονείς καθώς και τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν (Σαΐτης, 2008). Η συμπεριφορά τους είναι εχθρική ή αδιάφορη με αποτέλεσμα οι γονείς να αποθαρρύνονται και να μη συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου (Γώγου-Κρητικού, 1994).

Είναι απαραίτητο για τη βελτίωση της σχέσης των δύο πλευρών να συνειδητοποιήσουν ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί αλλά συμπληρωματικοί στην ανάπτυξη, στη μάθηση και στην εξέλιξη των παιδιών (Katz, 2000). Όπως σημειώνει η Γκλιάου-Χριστοδούλου (2005) η αρμονική συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, η οποία θα βασίζεται στην αμφίδρομη ενημέρωση και θα χαρακτηρίζεται από συνεχή προσπάθεια για αλληλοκάλυψη και αλληλοσυμπλήρωση στις επιμέρους παρεμβάσεις τους, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

## 2. Μαθησιακές Δυσκολίες

### 2.1. Διαχρονική εξέλιξη του ορισμού

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζεται μετά το 1960. Μέχρι τότε, είχε παρατηρηθεί η αυξανόμενη ανησυχία γονέων και επαγγελματιών, οι οποίοι διαπίστωναν ότι κάποια παιδιά, αν και ήταν ικανά να μάθουν, παρουσίαζαν απροσδόκητη καθυστέρηση στη μάθηση και μη αναμενόμενη σχολική επίδοση (Smith, 2004; Anne-Franzen et al, 2011).

Έτσι, για πρώτη φορά, σύμφωνα με τον Hammill (1990), έχουμε στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής τη χρήση του όρου Μαθησιακές Δυσκολίες το 1962 από τον Kirk. Αυτός επεσήμανε την ανακολουθία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του παιδιού για μάθηση και στην τελική του απόδοση. Ο ορισμός του Kirk για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (1962: 263) είναι ο ακόλουθος: *«Προσφορά χρησιμοποίησαν τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες, τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σ' αυτήν την ομάδα, δεν περιλαμβάνω παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες, όπως η τύφλωση ή η κώφωση»*.

Επίσης, εξαίρεσε από την ομάδα αυτή, τα παιδιά που έχουν γενικευμένη νοητική καθυστέρηση. Συγκεκριμένα ο Kirk αναφέρει ότι: *«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποιες διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες, που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή του προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία. Οι καταστάσεις αυτές δεν ωφελούνται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες»* (Τζουριάδου, 2008) .

Από τότε, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες από την επιστημονική κοινότητα για τη βελτίωση του ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η προσπάθεια αυτή είναι διαρκής και εξελισσόμενη αφού κάθε φορά το περιεχόμενο του ορισμού που δίδεται επηρεάζεται από τις συνθήκες αλλά και τους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη.

Το 1965 η Bateman διατυπώνει έναν ακόμη σημαντικό ορισμό για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, στοιχεία του οποίου ενσωματώνονται σε όλους τους ορισμούς που



έπονται. Για την Bateman «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες» (Τζουριάδου, 2008).

Το 1967 η Διεθνής Συμβουλευτική Επιτροπή για τα παιδιά με Αναπηρίες (National Advisory Committee on Handicapped Children), επηρεασμένη από τον ορισμό του Kirk, ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά σε ψυχολογικές δυσλειτουργίες που εμφανίζουν οι μαθητές. Σε αυτό τον ορισμό, όπως παρατηρεί ο Κανδαράκης (2004), οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαχωρίζονται από τις γενικές δυσκολίες μάθησης οι οποίες οφείλονται σε ανεπάρκειες αισθητηριακού, συναισθηματικού ή περιβαλλοντικού τομέα. Συγκεκριμένα, η Διεθνής Συμβουλευτική Επιτροπή για τα παιδιά με Αναπηρίες όριζε ότι: «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν διαταραχές σε μια ή σε περισσότερες βασικές λειτουργίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Αυτές μπορεί να εκφράζονται ως διαταραχές στην κατανόηση του προφορικού λόγου, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Συμπεριλαμβάνονται περιπτώσεις που έχουν αναφερθεί ως αντιληπτικές αναπηρίες, εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία. Δε συμπεριλαμβάνονται προβλήματα μάθησης που προέρχονται από οπτικές, ακουστικές ή κινητικές αναπηρίες, από χαμηλή πνευματική ικανότητα, συναισθηματικές διαταραχές ή αρνητικές περιβαλλοντικές επιδράσεις» (Κανδαράκης, 2004).

Το 1976 οι Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζονται από τους Hallahan και Kanfman ως: «ένας όρος που δηλώνει πρόβλημα σε μια ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας και αναφέρεται από κοινού στη δυσλεξία, στην υποεπίδοση και την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή, όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες, ή τις ανεπάρκειες του παιδιού».

Αυτός ο ορισμός σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015), εμπεριέχει κριτήρια που χρησιμοποιούν οι διαγνώστες και άλλοι επαγγελματίες για να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τα άτομα που παρουσιάζουν «Μαθησιακές Δυσκολίες».

Το 1987 η National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ, κατέληξε σε έναν ορισμό, επιχειρώντας να συμπεριλάβει στοιχεία των προηγούμενων ορισμών και των επιστημονικών απόψεων που είχαν διατυπωθεί. Έτσι σύμφωνα με αυτόν τον νέο ορισμό: *«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας όπως αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.ά. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσα αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών».*

Σύμφωνα με την Τζουριάδου (2008), η National Joint Committee επισημαίνει ότι τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση γι' αυτό και δυσκολεύονται σε τομείς όπως η κοινωνική αντίληψη και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Επίσης, γίνεται χρήση του όρου «άτομα» με Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι «παιδιά» για να δηλωθεί με αυτόν τον τρόπο ο αναπτυξιακός χαρακτήρας των δυσκολιών, οι οποίες παρουσιάζονται από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή. Όσον αφορά την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών γίνεται λόγος για τη δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, η οποία επηρεάζει την εκμάθηση αλλά και τη χρήση των πληροφοριών. Τέλος, οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν μερικοί μαθητές, τονίζεται όμως ότι μπορεί να συνυπάρχουν μ' αυτές.

Το 1990 η επιστημονική κοινότητα παρουσιάζει έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό (Hammill, 1990) σύμφωνα με τον οποίο: *«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθησιακών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομα και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού*

*Συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).*

Τον ίδιο χρόνο (1990) η National Joint Committee on Learning Disabilities διατυπώνει τον εξής ορισμό για τις Μαθησιακές Δυσκολίες: *«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μιας νευρολογικής φύσεως διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα του εγκέφαλου για πρόληψη, επεξεργασία, κατανόηση και ανταπόκριση στην πληροφορία. Η ικανότητα μάθησης χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ανεξήγητη δυσκολία ενός ατόμου με φυσιολογική νοημοσύνη να κατακτήσει βασικές γνωστικές δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες είναι σημαντικές για το παιδί για σχολική και επαγγελματική επιτυχία, αλλά και για να ανταπεξέλθει στη ζωή γενικότερα».*

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια μεμονωμένη διαταραχή. Είναι ένα όριο που αναφέρεται «σε μια ομάδα διαταραχών στην ακουστική αντίληψη, στην ανάγνωση, ομιλία, στη γραφή και στα μαθηματικά. Τα άλλα στοιχεία των μαθησιακών δυσκολιών είναι α) η σαφής απόσταση ανάμεσα, στο πραγματικό επίπεδο επίδρασης και στο αναμενόμενο, β) οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετικά άτομα και γ) οι δυσκολίες συμπεριφορικές και κοινωνικό-συναισθηματικές (Franzen-McGill & Allington, 2011).

Το 1999 το National Institute of Mental health (NIMH) ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως μια δυσλειτουργία από την οποία επηρεάζεται η ικανότητα των ανθρώπων στην ερμηνεία όσων ακούνε ή βλέπουν και στην επεξεργασία πληροφοριών. Οι δυσκολίες εμφανίζονται στο γραπτό ή προφορικό λόγο, στον αυτοέλεγχο, ή στην προσοχή. Αυτές οι δυσκολίες στη σχολική ηλικία εμποδίζουν την μάθηση της ανάγνωσης, της γραφής ή των μαθηματικών. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται από την σχολική ως την ενήλικη ζωή επηρεάζοντας τη ζωή στο σχολείο, στη δουλειά, στην οικογένεια δυσκολεύοντας τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Σε μερικούς ανθρώπους πολλές μαθησιακές δυσκολίες είναι εμφανείς,

ενώ σε άλλους η ύπαρξη ενός απομονωμένου μαθησιακού προβλήματος δεν επηρεάζει άλλες πτυχές της ζωής τους (Σακκάς, 2002).

Το 2002 όπως αναφέρει η Τζιβνίκου (2015), στα πλαίσια προετοιμασίας για την αναθεώρηση του IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) γίνεται λόγος για την εγκυρότητα της έννοιας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι καταγράφεται ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, περιλαμβάνουν διαταραχές της μάθησης και της νόησης, που είναι εγγενείς στο άτομο και επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και την απόδοση.

Από το 2004 και έπειτα επικράτησε στις ΗΠΑ, αλλά και διεθνώς ο εξής ορισμός: *«ο ορισμός ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σημαίνει διαταραχή σε μια ή σε περισσότερες βασικές διεργασίες (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία) που εμπλέκονται στην κατανόηση ή προφορικής, η οποία διαταραχή μαρτυρά από μόνη της ελλιπή ικανότητα στην ακουστική αντίληψη, στη σκέψη, στην ομιλία, στην γραφή ή στους μαθησιακούς υπολογισμούς. Δεν περιλαμβάνονται μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται, πρωτογενώς, σε αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, οικονομικά και πολιτισμικά αποστερημένα περιβάλλοντα ή συναισθηματικές διαταραχές (Individuals with Disabilities Education Act, 2004).*

Η πιο πρόσφατη προσπάθεια για ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών αναφέρεται στην αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013). Σύμφωνα λοιπόν με το DSM-V (2013): *«Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθησιακές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση, που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολία στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από το μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις».*

Γενικά όπως παρατηρούν οι Kavale & Forness (2000) και η Παντελιάδου (2000), οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

α) Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το γνωστικό προφίλ του μαθητή, έτσι ώστε, υπάρχει δυσκολία γενίκευσης των χαρακτηριστικών σε όλους τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Οι δυσκολίες στην αντίληψη και επεξεργασία οπτικών και ακουστικών πληροφοριών, οι διαταραχές στη μνήμη και την προσοχή, τα κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα, τα κίνητρα, τα μεταγνωστικά ελλείμματα δεν αποτελούν χαρακτηριστικά μόνο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου 2000:σελ 19).

Όπως παρατηρεί η Γαλάνη (2010), υπάρχει ετερογένεια των Μαθησιακών Δυσκολιών όχι μόνο στον τρόπο που αυτές εκδηλώνονται σε κάθε άτομο αλλά και στις αιτίες που τις προκαλούν. Γι' αυτό κατά τη γνώση της, κάθε μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια περίπτωση ξεχωριστή, η οποία ενέχει μοναδικά χαρακτηριστικά και απαιτεί εξειδικευμένη ατομοκεντρική παρέμβαση.

β) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται με σημαντικές ελλείψεις στην εκμάθηση των σχολικών δεξιοτήτων. Οι μαθησιακές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μια απρόσμενη αδυναμία να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Το παιδί δεν δύναται να αναπτύξει δεξιότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή και οδηγείται σε χαμηλή επίδοση σε συγκεκριμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τη Γαλάνη (2010), το σχολικό περιβάλλον, η μάθηση και η διδασκαλία αποτελούν το κύριο πλαίσιο για την ανάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Σύμφωνα με τη Τζουριάδου (1990), τα συμπτώματα των Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τη μορφή αργοπορίας στην ανάπτυξη του οπτικοκινητικού και ακουστικοφωνητικού λόγου.

γ) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια διαταραχή με εξελικτική πορεία. Οι πρόσφατοι ορισμοί κάνουν λόγο για άτομα και όχι για παιδιά. Με αυτή την αντικατάσταση γίνεται κατανοητό ότι οι μαθησιακές δυσκολίες ακολουθούν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι πρώτοι ορισμοί δεν έδιναν έμφαση στην εξελικτική φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, περιορίζοντας το φαινόμενο στη σχολική ηλικία.

δ) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή. Ο Μπότσας και η Παντελιάδου (2007) επισημαίνουν ότι «αν και δεν έχουν διευκρινισθεί πλήρως οι αιτιατοί παράγοντες, ούτε ο μηχανισμός λειτουργίας τους, έχει γίνει σαφές πως εδράζονται σε δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος».

ε) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων ή καταστάσεων μειονεξίας. Από τους ορισμούς αποκλείονται οι καταστάσεις σχολικής αποτυχίας που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως οικογενειακά, οικονομικά, πολιτισμικά προβλήματα, αλλά και ενδογενείς παράγοντες, όπως η νοητική υστέρηση ή οι αισθητηριακές βλάβες. Η Γαλάνη (2010) επισημαίνει ότι στους τελευταίους, πιο πρόσφατους ορισμούς οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με τις καταστάσεις που προαναφέρθηκαν.

## **2.2. Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών**

**Διαταραχή της ανάγνωσης-Δυσλεξία:** παιδιά με ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης θεωρούνται εκείνα που η πραγματική τους επίδοση στην ανάγνωση δε συμβαδίζει με παράγοντες όπως, η χρονολογική τους ηλικία, η σχολική φοίτηση, ο δείκτης νοημοσύνης τους (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2000) και επαναλαμβάνουν οι Μπότσας & Παντελιάδου (2007) οι δυσκολίες στην ανάγνωση εντοπίζονται στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης.

**Διαταραχή της Γραφής- Δυσγραφία:** σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), οι μαθητές που εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν προβλήματα και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή ή τη γραπτή έκφραση παρά την ηλικία τους και το νοητικό τους δυναμικό. Οι δυσκολίες στη γραφή αφορούν σύνθετες δεξιότητες όπως η ορθογραφία, η σύνταξη των προτάσεων και η οργάνωση του γραπτού λόγου. Προβλήματα εμφανίζονται και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2004). Οι Μαθητές με δυσκολίες στη γραφή κάνουν ορθογραφικά λάθη, δε χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης, δε μπορούν να διακρίνουν τη χρήση κεφαλαίων και πεζών γραμμμάτων. Ο γραφικός τους χαρακτήρας είναι δυσανάγνωστος, ενώ συνάμα, η γραφή με το χέρι γίνεται αργά, όπως παρατηρούν οι Μπότσας και Παντελιάδου (2007). Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές, τα προβλήματα στη γραφή εντοπίζονται

*«σε όλες τις φάσεις της γραφής, δηλαδή στο σχεδιασμό, στην καταγραφή, στην επανεξέταση και στην επιμέλεια ενός κειμένου».*

### **Διαταραχή των Μαθηματικών-Ειδική Δυσκολία Αριθμητικής- Δυσαριθμσία:**

Βασικό χαρακτηριστικό στη διαταραχή των Μαθηματικών είναι η σοβαρή ανεπάρκεια στην εξέλιξη των αριθμητικών δεξιοτήτων (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Το παιδί με διαταραχή των μαθηματικών παρουσιάζει μειωμένη δυνατότητα για μαθηματικούς υπολογισμούς και πράξεις. Ιδιαίτερα, δυσκολεύεται να κατανοήσει και να πραγματοποιήσει απλές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, δεν αντιλαμβάνεται με ευκολία της έννοιες κάθετα και οριζόντια, δεν αναγνωρίζει με ευκολία τα γεωμετρικά σχήματα, δυσκολεύεται στην αντίληψη της έννοιας του μηδέν (0), δεν δύναται να πραγματοποιήσει συνεχόμενες πράξεις, να συγκρατήσει στη μνήμη του «τα κρατούμενα», να μάθει πολλαπλασιασμό κ.ά. (Μάνος, 1997· Νιτσοπούλου, 1987).

**Διαταραχή Μάθησης μη προσδιοριζόμενη αλλιώς:** αυτή η κατηγορία Μαθησιακών Δυσκολιών του (DSM-IV) αναφέρεται σε διαταραχές που δεν πληρούν τα κριτήρια για καμία συγκεκριμένη Διαταραχή της Μάθησης, όπως για παράδειγμα: προβλήματα ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών. Σύμφωνα με τον Μάνο (1997), όλα τα προηγούμενα παρεμποδίζουν τη σχολική επίδοση, όμως η μείωση της επίδοσης σε καμία περίπτωση δεν είναι σημαντικά κάτω από την αναμενόμενη.

## **2.3. Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το IO-10**

Σύμφωνα με το IO-10 (International Classification of Diseases- 10<sup>th</sup> Revision) οι μαθησιακές διαταραχές προσιδιάζουν περισσότερο στις δυσκολίες που χαρακτηρίζονται ως «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες». Έτσι, οι ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες περιέχουν τις εξής κατηγορίες:

- 1. Διαταραχές στην ανάγνωση και την ορθογραφία:** παρουσιάζεται σημαντική και εκτεταμένη δυσκολία στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής με ταυτόχρονη συνύπαρξη δυσκολιών στην κατανόηση κειμένων και στην αναγνώριση λέξεων κατά την ανάγνωση. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται με δυσκολίες στην ορθογραφία. Στις περιπτώσεις αυτές ακόμη και αν υπάρξει βελτίωση στην ανάγνωση, οι δυσκολίες στην ορθογραφία παραμένουν. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα και

την ορθογραφία συνοδεύονται ενίοτε και από συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς.

2. **Μεμονωμένη διαταραχή στην ορθογραφία:** χωρίς να υπάρχουν δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα το παιδί εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες ορθογραφίας. Οι δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή δεν συνάδουν με τη χρονολογική ηλικία και δεν οφείλονται στην ύπαρξη αισθητηριακών ελλειμμάτων στην όραση ή σε ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον.
3. **Διαταραχή στην αριθμητική:** τα άτομα δυσκολεύονται στην αριθμητική και δεν μπορούν να εκτελέσουν βασικές αριθμητικές πράξεις. Η αδυναμία τους δεν αποδίδεται σε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ή σε ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον.
4. **Συνδυαστική διαταραχή των σχολικών δεξιοτήτων:** παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση της γραφής αλλά και στην εκμάθηση υπολογισμού μέσω των αριθμητικών πράξεων. Στην κατηγορία αυτή συνυπάρχουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στην αριθμητική οι οποίες δεν αποδίδονται σε χαμηλή νοημοσύνη ή σε ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον.
5. **Ειδική διαταραχή της ανάπτυξης σχολικών δεξιοτήτων:** αναφέρεται στην αναπτυξιακή διαταραχή της γραπτής έκφρασης η οποία υπάρχει ως κατηγορία και στο DSM-IV.
6. **Διαταραχή της ανάπτυξης σχολικών δεξιοτήτων μη οριζόμενη διαφορετικά:** στην κατηγορία αυτή ανήκουν δυσκολίες στην μάθηση οι οποίες δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ούτε ως μαθησιακά προβλήματα, ούτε ως μαθησιακές διαταραχές.

#### **2.4. Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-V(2013)**

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-V (2013), ο όρος μαθησιακές δυσκολίες έχει αντικατασταθεί από τον όρο Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία και αναγνωρίζει τέσσερις κατηγορίες:

1. **Διαταραχή της ανάγνωσης:** σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια παρατηρείται χαμηλότερη επίδοση στην ακρίβεια ή στην κατανόηση της



ανάγνωση σε σχέση με το αναμενόμενο, αναφορικά με την χρονολογική ηλικία του ατόμου, το νοητικό του δυναμικό και την εκπαίδευση που έχει λάβει.

2. **Διαταραχή των μαθηματικών:** σε αυτή την περίπτωση η μαθηματική ικανότητα του ατόμου είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη δεδομένης της ηλικίας του, της νοημοσύνης του και της εκπαίδευσης του. Η διαταραχή στα μαθηματικά επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση και τις καθημερινές δραστηριότητες.
3. **Διαταραχή της γραπτής έκφρασης:** εμφανίζονται δυσκολίες σε δεξιότητες της γραφής που δε συνάδουν επίσης, με την ηλικία, τη νοημοσύνη και την εκπαίδευση του ατόμου.
4. **Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς:** στην κατηγορία αυτή εντάσσονται μαθησιακές διαταραχές, οι οποίες δεν μπορούν να ενταχθούν σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες. Στην μη προσδιοριζόμενη αλλιώς μαθησιακή διαταραχή μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες και στις τρεις περιοχές που προαναφέρθηκαν, δηλαδή στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά.

## **2.5. Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών**

Όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες, όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί παιδαγωγοί, επιθυμούν να γνωρίζουν τις αιτίες που τις προκάλεσαν. Οι παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια, λόγω της σημαντικής ετερογένειας που παρατηρείται μεταξύ των ατόμων που τις αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (2000), είναι πιθανό για την εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών να ευθύνονται περισσότεροι του ενός μηχανισμοί. Παρόλο που δεν αποτυπώνονται με σαφήνεια οι αιτίες που προκαλούν τις ΜΔ, οι μελετητές του θέματος συμφωνούν ότι παράγοντες όπως προγεννητικοί, περιγεννητικοί, νευροβιολογικοί, κληρονομικοί και περιβαλλοντικοί επιτείνουν την εμφάνισή τους (Σακκάς, 2002· Πόρποδας, 2003).

### **2.5.1. Προγεννητικοί και περιγεννητικοί παράγοντες**

Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και του τοκετού. Στην προγεννητική περίοδο, η μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική, αφού σε αυτό το στάδιο το έμβρυο αναπτύσσει τις πρώτες λειτουργίες του. Η χρήση ναρκωτικών ουσιών, το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοόλ από την εγκυμονούσα (Πόρποδας, 2003), μπορεί να έχουν καταστροφικές συνέπειες για το αγέννητο παιδί (Σακκάς, 2002). Οι μητέρες που εκτίθενται κατά την εγκυμοσύνη τους σε τοξικές ουσίες, μολύνσεις ή ακτινοβολίες, εμφανίζουν αυξημένες πιθανότητες πρόωρου τοκετού ή γέννησης νεογνού με ελλιπές βάρος. Τα βρέφη που γεννιούνται πρόωρα ή με χαμηλό σωματικό βάρος, ανήκουν στην κατηγορία υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση ΜΔ κατά τη σχολική τους ζωή (Gaddes & Edgell, 1994). Στους περιγεννητικούς παράγοντες εκτός από τον πρόωρο τοκετό ανήκουν και οι επιπλοκές που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του τοκετού. Περιπτώσεις ανοξαιμίας, δηλαδή προσωρινής διακοπής παροχής οξυγόνου στο νεογνό, ευθύνονται για την εμφάνιση ΜΔ (Αναγνωστόπουλος, 2000· Πόρποδας, 2003).

### **2.5.2. Νευρολογικοί παράγοντες**

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη κατηγορία παραγόντων, οι ΜΔ δυσκολίες αποδίδονται σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες στον προμετωπιαίο ή στον κροταφικό φλοιό, οι οποίες επιδρούν στις διαδικασίες που στηρίζεται η μάθηση. Οι δυσλειτουργίες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος δημιουργούν δυσκολίες στη συγκέντρωση, στη διατήρηση της προσοχής, στην επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται το άτομο. Οι δυσλειτουργίες στον κροταφικό φλοιό έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση διαταραχών στην πρόσληψη, κατανόηση και παραγωγή του λόγου.

Επίσης, η μελέτη των νευροβιολογικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, στηρίζεται στο γεγονός ότι ο εγκέφαλος του ανθρώπου χωρίζεται σε δεξί και αριστερό ημισφαίριο. Καθένα από αυτά είναι υπεύθυνο για την επιτέλεση διαφορετικών νοητικών λειτουργιών. Το δεξί ημισφαίριο σχετίζεται με τις ικανότητες αντίληψης του χώρου, ενώ το αριστερό ελέγχει τις λειτουργίες του λόγου και της κίνησης. Οι δυσλειτουργίες ή οι βλάβες σε ένα από αυτά τα μέρη του εγκεφάλου ευθύνονται για την ύπαρξη ΜΔ.

Σε έρευνες που έχουν γίνει για λογαριασμό του National Institute of Mental Health (NIMH), έδειξαν ότι οι ΜΔ δεν προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα,

αλλά τα αίτια είναι περισσότερα και πιο σύνθετα. Οι νεώτερες αυτές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες διαταραχές δεν προέρχονται από μια μόνο περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από τη γενικότερη δυσκολία να συγκεντρωθούν οι πληροφορίες και να εκτιμηθούν από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Τέτοιες διαταραχές μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Σύμφωνα με την Τρίγκα-Μερτίκα (2010), αν η διαταραχή συμβεί πολύ νωρίς στο έμβρυο, τότε αυτό μπορεί να πεθάνει ή να εμφανίσει πολλαπλές αναπηρίες. Στις περιπτώσεις που η διαταραχή συμβεί αργότερα, τότε υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες οι βλάβες των κυττάρων του οργανισμού να εμφανιστούν αργότερα στη ζωή του ατόμου ως ΜΔ.

Οι ΜΔ σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες αποδίδονται σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες. Όμως, όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές δεν είναι σωστή η παράβλεψη του ρόλου που διαδραματίζουν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες στην εμφάνιση των δυσκολιών μάθησης (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

### **2.5.3. Κληρονομικότητα και περιβαλλοντικοί παράγοντες**

Η ικανότητα για ομιλία είναι γραμμένη στο γενετικό υλικό των ανθρώπων και τα γονίδια που είναι υπεύθυνα για τη δεξιότητα αυτή ενεργοποιούνται ή τίθενται σε αδράνεια κατά τη διάρκεια της εξελικτικής πορείας του ατόμου από τη στιγμή της σύλληψής του. Πέρα όμως από τα γονίδια που κληρονομούνται και σχετίζονται με την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας.

Έρευνες έχουν δείξει ότι αν το παιδί κατά τη διάρκεια ανάπτυξης της γλώσσας δεν εκτεθεί στα κατάλληλα ερεθίσματα, τότε αυτό θα αντιμετωπίσει προβλήματα στο λόγο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Τρίγκα-Μερτίκα (2010) και Μπότσας & Παντελιάδου (2007), ο γενετικός παράγοντας παίζει μέτριο ρόλο στην κληρονομική επιρρέπεια. Κάποια άτομα μπορεί να έχουν υψηλή, μέτρια ή χαμηλή προδιάθεση, αλλά η γενικότερη εξέλιξή τους να επηρεάζεται από το περιβάλλον ανατροφής και τις βιωματικές εμπειρίες.

Η ύπαρξη ΜΔ σε περισσότερα του ενός μέλη μιας οικογένειας αποδεικνύει τη γενετική συσχέτιση και την κληρονομικότητα αναφορικά με κάποιες δυσλειτουργίες του εγκεφάλου που οδηγούν σε εμφάνιση δυσκολιών μάθησης. Όμως, όπως προαναφέρθηκε, οι ΜΔ είναι πιθανό να εμφανίζονται λόγω του οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο δεν παρέχει στο νεότερο άτομο σωστά πρότυπα γλωσσικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς (Lerner, 2003).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την κοινωνική, τη συναισθηματική και τη μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού εντοπίζονται στις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα στην οποία αυτό ζει. Ακατάλληλες συνθήκες θεωρούνται οι τραυματικές εμπειρίες στην πρώιμη παιδική ηλικία, η άσκηση πίεσης από τους γονείς, καθώς και οι περιπτώσεις ανεπαρκούς διδασκαλίας (Νιτσόπουλος, 2003· Καυκούλα, 2010). Όταν οι γονείς με το παιδί και αλληλεπιδρούν με αυτό, τότε υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα για φυσιολογική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού σε όλους τους τομείς. Η απουσία των ανθρωπίνων σχέσεων δεν καλύπτεται από την ύπαρξη ενός άριστου υλικού περιβάλλοντος και την παροχή ανέσεων (Αναγνωστοπούλου, 2008). Τα παιδιά εμφανίζουν ΜΔ κυρίως λόγω των περιβαλλοντικών αδυναμιών και ελλείψεων όπως είναι η καθυστέρηση στη διάγνωσή τους ή η έλλειψη κατάλληλων διαγνωστικών υπηρεσιών (Καλαντζή-Αζίζη, 2003). Ο παράγοντας οικογένεια και συγκεκριμένα η ενδοοικογενειακή βία ευθύνεται για την εμφάνιση και διεύρυνση των ΜΔ (Δροσινού-Κορέα, 2007).

Όσον αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, έρευνες αναφέρουν ότι η καλύτερη εκπαίδευση των δασκάλων, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν έγκαιρα και επιτυχημένα περιπτώσεις ΜΔ στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, θα ήταν ένας τρόπος να αποφευχθούν τα εντονότερα προβλήματα των ΜΔ, που επιδρούν όχι μόνο στη σχολική επίδοση των μαθητών αλλά και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη και την κοινωνική τους συμπεριφορά (Smith, 2004· Νιτσόπουλος, 2003).

## **2.6. Η συχνότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών**

Το θέμα της συχνότητας των ΜΔ απασχολεί πολλούς μελετητές. Παρατηρείται ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με σαφήνεια τα ποσοστά εμφάνισης των ΜΔ, λόγω του ορισμού, που υιοθετείται κάθε φορά, της διάγνωσης, της αντιμετώπισης και των διαφορετικών δειγμάτων που χρησιμοποιούνται στις εκάστοτε έρευνες. Έτσι, από χώρα σε χώρα, αλλά και από περιοχή σε περιοχή, παρουσιάζονται διαφορετικά ποσοστά. Οι διαφοροποίηση των διαγνωστικών κριτηρίων αλλά και η ποικιλία αναφορικά με τους διατιθέμενους πόρους για την αντιμετώπισή τους οδηγεί σε ποσοστά που ποικίλουν ανάλογα με τη χώρα που διεξάγεται η μελέτη (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Το 2007 σε έρευνα των Mouzaki & Sideridis το ποσοστό των μαθητών με ΜΔ υπολογίστηκε από 3 ως 11% του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού. Η Μήτσιου-Δάκτυλα (2009) αναφέρει ενδεικτικά ποσοστά παιδιών με ΜΔ για ορισμένες χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα. Τα ποσοστά έχουν ως εξής: Αγγλία 14%, Γαλλία 14 %, Η.Π.Α. 15%, Καναδάς 16 % και Ελλάδα 15 %. Από το 1986, όπως δείχνουν στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, οι ΜΔ καταλαμβάνουν την πρώτη θέση ανάμεσα στα προβλήματα της παιδικής και εφηβικής ζωής. Οι Μαρκοβίτης & Τζουριάδου (1991) αποδίδουν τα υψηλά αυτά ποσοστά σε παράγοντες όπως η καλύτερη ενημέρωση και γνωστοποίηση του προβλήματος στους γονείς και στους ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς και στη μεγάλη σημασία που απέκτησε η εκπαίδευση ιδιαίτερα ύστερα από την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης. Ένας ακόμη παράγοντας που προβάλλεται από τους ίδιους ερευνητές ως υπαίτιος της αύξησης των ποσοστών των μαθητών με ΜΔ στη χώρα μας είναι οι ευεργετικές διατάξεις για τους μαθητές με ΜΔ, οι οποίες θεσμοθετήθηκαν από την πολιτεία και κάνουν λόγο για τη διευκόλυνση και την επιείκεια απέναντι σε αυτούς.

Σύμφωνα με την Πολυχρόνη (όπως αναφέρεται στο Τάνταρος, 2011), παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των Ελλήνων μαθητών που παρουσιάζουν ΜΔ και ιδιαίτερα χαμηλή αναγνωστική ικανότητα. Η χαμηλή αναγνωστική επίδοση των μαθητών τα τελευταία χρόνια συνδέεται με παράγοντες όπως η φοίτηση στα ελληνικά σχολεία ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού, αναφορικά με την εθνική καταγωγή αλλά και το γλωσσικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Το ποσοστό των μαθητών που αντιμετωπίζουν ΜΔ στα γλωσσικά μαθήματα ανέρχεται στο 15% σύμφωνα με την Τρίγκα-Μερτίκα (2010). Επίσης, όσον αφορά την αύξηση των ποσοστών, παρατηρείται αλόγιστη χρήση της διάγνωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σε κάποιες περιπτώσεις ο όρος ΜΔ χρησιμοποιείται καταχρηστικά, περιγράφοντας δυσκολίες και χαμηλή σχολική επίδοση που εμφανίζουν παιδιά λόγω κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων, λόγω εθνικής καταγωγής ή προβλημάτων νοητικής υστέρησης. Επιπροσθέτως, κάποιοι μαθητές εύκολα λαμβάνουν τη διάγνωση της δυσλεξίας, καθώς είναι περιορισμένα τα σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης και ασαφή τα κριτήρια διάγνωσης που ισχύουν στη χώρα μας (Πολυχρόνη, 2011).

Πέρα από τη συχνότητα εμφάνισης των ΜΔ ενδιαφέρον παρουσιάζει και εμφάνισή τους με κριτήριο το φύλο του μαθητή. Τα αγόρια είναι εκείνα που

παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά ΜΔ σε σχέση με τα κορίτσια (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991· Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005· Πολυχρόνη κ.ά., 2010). Τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα ΜΔ λόγω περιγεννητικών ανωμαλιών αλλά και λόγω δυσκολίας προσαρμογής κατά την πρώτη και μέση παιδική ηλικία (Σακκάς, 2002).

## **2.7. Η Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί κατά την παρουσίαση της διαχρονικής εξέλιξης του ορισμού των ΜΔ, πρόκειται για έναν όρο πολυδιάστατο, καθώς ποικίλουν τόσο τα αίτια που προκαλούν ΜΔ, όσο και ο τρόπος με τον οποίο αυτές εκδηλώνονται από άτομο σε άτομο. Από τη δυσκολία οριοθέτησης της έννοιας των ΜΔ προκύπτει και η δυσκολία στη διάγνωσή τους. Το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με τις δυσκολίες μάθησης συνήθως όταν εισέρχεται στο δημοτικό σχολείο. Οι πρώτοι που εντοπίζουν τις ΜΔ των μαθητών είναι οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε καθημερινή επαφή μαζί τους.

Είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι οι ΜΔ νομιμοποιούνται μόνο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Τα παιδιά όταν εισέρχονται στο σχολείο και δη στο δημοτικό κατηγοριοποιούνται όσον αφορά τις μαθησιακές τους συμπεριφορές, ανάλογα με τις οποίες αποκτούν νόημα οι ΜΔ. Τα άτομα από μόνα τους δε γίνεται να έχουν ΜΔ (Dudley-Marling, 2004· Skrtic, 2005).

Ο εκπαιδευτικός της τάξης προβαίνει αρχικά σε μια άτυπη αξιολόγηση των ικανοτήτων του μαθητή χρησιμοποιώντας είτε σταθμισμένες δοκιμασίες, είτε μη σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία μπορεί να δημιουργήσει ο ίδιος (Παντελιάδου, 2011). Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός σκιαγραφεί το προφίλ του εκάστοτε μαθητή, εντοπίζει τις δυνατότητες καθώς και τις ελλείψεις που παρουσιάζει και οργανώνει την κατάλληλη παρέμβαση.

Στα πλαίσια της σχολικής τάξης ο εκπαιδευτικός δημιουργεί κάποιες δραστηριότητες αξιολόγησης ανάλογα με τον τομέα που επιθυμεί να εξετάσει (Παντελιάδου, 2011). Έτσι, στην περίπτωση της ανάγνωσης οι δραστηριότητες αξιολογούν τη φωνολογική επίγνωση. Οι δραστηριότητες αυτές ελέγχουν την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα φωνήματα της Γλώσσας. Η ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης ελέγχεται μέσα από άξονες όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η διάκριση, η πρόσθεση, η αφαίρεση, η αντιστροφή και η

αντικατάσταση των φωνημάτων ή των συλλαβών. Επίσης, για την αξιολόγηση της ανάγνωσης χρησιμοποιούνται μέθοδοι όπως η άτυπη καταγραφή της ανάγνωσης, η ανάλυση λαθών του μαθητή, η αναδιήγηση, η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης και οι πολλαπλές καταγραφές (Παντελιάδου, 2011).

Όσον αφορά την αξιολόγηση της γραφής, αυτή γίνεται μέσα από την ανάλυση του γραπτού κειμένου του μαθητή. Ελέγχονται στοιχεία αφορούν το περιεχόμενο, τον τρόπο που ο μαθητής γράφει, τα μορφολογικά στοιχεία και την ακουστική και οπτική αντίληψη. Για την αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο ο μαθητής γνωρίζει τα γράμματα, τους κανόνες τους ορθογραφικού συστήματος και τη μνημονική ανάκληση της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων (Παντελιάδου, 2011).

Η αξιολόγηση της μαθηματικής ικανότητας γίνεται από τον εκπαιδευτικό με τον έλεγχο του επιπέδου λειτουργικότητας των βασικών δεξιοτήτων του μαθητή. Οι δοκιμασίες περιλαμβάνουν δραστηριότητες με στόχο την εκτίμηση συγκεκριμένων ποσοτήτων και μεγεθών, τη διάκριση του μεγαλύτερου ή του μικρότερου, την αποτελεσματικότητα της μέτρησης – αρίθμησης και τη συσχέτιση αναπαραστάσεων του κάθε αριθμού (Shalev & Von Aster, 2008).

### **2.7.1. Μοντέλα αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών και παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον**

Το «Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών» (ΑΣΜΑ) προσδιορίζει τον ρόλο και τις ενέργειες που έχει ο εκπαιδευτικός στην ανίχνευση των δυσκολιών μάθησης μέσα στην τάξη (Αγαλιώτης, 2006). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο αξιολόγησης και παρέμβασης, το μαθησιακό προφίλ του μαθητή αξιολογείται σε τρία στάδια.

Στο πρώτο στάδιο γίνεται η γενική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Παρατηρείται από τον εκπαιδευτικό η συχνότητα εμφάνισης των δυσκολιών με τη χρήση αυτοσχέδιων ή και σταθμισμένων ερωτηματολογίων (Παντελιάδου κ. ά, 2008), καθώς και η απόδοση του μαθητή για το συγκεκριμένο μαθησιακό τομέα (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) με δοκιμασίες βασισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιείται η αξιολόγηση από ειδικό εκπαιδευτικό ή από εκπαιδευτικό σε θέματα αξιολόγησης ΜΔ. Είναι η κάθετη αξιολόγηση σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), η οποία πραγματοποιείται μέσα από άτυπες δοκιμασίες

με αναφορά σε κριτήριο απόδοσης για επιμέρους δεξιότητες (π.χ. ανάγνωσης) με βάση μια «ιεραρχία μαθησιακών στόχων που απορρέουν από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αξιοποιώντας τα αποτελέσματα αυτού του σταδίου σχεδιάζεται το κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος γίνεται η επαναξιολόγηση του μαθητή, για να ελεγχθεί αν υπήρξε βελτίωση ή όχι στον τομέα που είχε εντοπιστεί η δυσκολία μάθησης. Το στάδιο αυτό σχετίζεται με τη διερεύνηση των μαθησιακών δυνατοτήτων του παιδιού, τις στρατηγικές μάθησης στις οποίες ανταποκρίνεται καλύτερα, αλλά και στον τρόπο που μελετά ο μαθητής. Έτσι αξιολογείται ο βαθμός και ο τρόπος ανταπόκρισης του παιδιού στην παρέμβαση που σχεδιάστηκε γι' αυτό. Ανάλογα με τη δυναμική αυτή αξιολόγηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία, πραγματοποιείται και η αναπροσαρμογή της διδασκαλίας, όταν τα αποτελέσματα δεν είναι τα επιθυμητά.

### **2.7.2. Αξιολόγηση από τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης)**

Όταν οι ΜΔ που αντιμετωπίζει ένας μαθητής δεν είναι δυνατό να διαγνωστούν ή να αντιμετωπιστούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, τότε ο μαθητής παραπέμπεται για διάγνωση στο οικείο ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης).

Στο ΚΕΔΔΥ διεξάγονται δοκιμασίες για τον εντοπισμό, την αξιολόγηση, τη διαφοροδιάγνωση, τη διάγνωση και υποστήριξη των μαθητών με ΜΔ από μια διεπιστημονική ομάδα. Η συγκριμένη ομάδα από τελείται από κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, ειδικό εκπαιδευτικό, παιδοψυχίατρο, λογοθεραπευτή. Το ΚΕΔΔΥ συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς της τάξης, τόσο για την αξιολόγηση, όσο και για το σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης (Παντελιάδου, 2009· Παντελιάδου & Μπότσα, 2007· Πολυχρόνη κ. ά., 2010).

Στο συγκεκριμένο κέντρο γίνεται η αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας των μαθητών συνήθως με τη χρήση τριών δοκιμασιών:

1. Αναθεωρημένη Κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά, του Wechsler
2. Αναθεωρημένη Κλίμακα των Stanford-Binet και
3. Η πρόσφατα αναπτυγμένη συστοιχία Δοκιμασιών Αξιολόγησης για παιδιά του Kaufman (Kaufman Assessment Battery for Children· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).



Στην Ελλάδα η αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας με την κλίμακα νοημοσύνης WISC-III (Wechsler), η οποία απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έως 17 ετών. Με την αξιολόγηση της νοημοσύνης πρώτον αποκλείεται η περίπτωση εμφάνισης ΜΔ λόγω νοητικής υστέρησης, και δεύτερον αποτυπώνεται το γνωστικό προφίλ του παιδιού και εντοπίζονται οι τομείς γνωστικής λειτουργίας στους οποίους δυσκολεύεται ή αποδίδει καλύτερα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Πολυχρόνη κ. ά., 2010).

Το ΚΕΔΔΥ πέρα από την αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας πραγματοποιεί και την αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών του παιδιού. Τέτοιες γνωστικές διεργασίες είναι η φωνολογική επίγνωση, η αντίληψη, η μνήμη. Το Αθηνά Τεστ είναι ένα πολυθεματικό ατομικό τεστ που αξιολογεί το παιδί αναφορικά με αυτές τις διεργασίες (Πολυχρόνη κ. ά., 2010).

Για την ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης του παιδιού που εμφανίζει ΜΔ και παραπέμπεται στο ΚΕΔΔΥ για αξιολόγηση είναι απαραίτητη και η αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής του προσαρμογής και της ψυχικής του υγείας. Αποκλείεται έτσι η πιθανότητα οι ΜΔ να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές, σε μειωμένα κίνητρα, σε ψυχολογικά προβλήματα ή σε δυσκολίες που εμφανίζει το παιδί στην ψυχοκοινωνική του προσαρμογή, δηλαδή στην έλλειψη αυτοεκτίμησης, στη δυσκολία στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ή τους συνομήλικους κ.ά. (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Πολυχρόνη κ. ά., 2010).

Οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991) έχοντας μακροχρόνια εμπειρία στο χώρο υποστηρίζουν ένα διαγνωστικό σχήμα που περιλαμβάνει:

- Τη λήψη ιατροκοινωνικού ιστορικού
- Ψυχολογικές εξετάσεις, εκτίμηση του Δείκτη Νοημοσύνης και εξέταση ψυχογλωσσικών διεργασιών (με ένα εργαλείο όπως το Ιλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων του παιδιού, το οποίο δίνει πληροφορίες για τις ψυχογλωσσικές δυνατότητες του παιδιού και τις ανεπάρκειές του)
- Εκτίμηση οπτικοκινητικής αντίληψης και κλίμακες αξιολόγησης της προσωπικότητας
- Παιδοψυχιατρικές εξετάσεις για την εκτίμηση της ψυχολογικής κατάστασης και των νευρολογικών λειτουργιών
- Παιδαγωγική εξέταση με στόχο τον εντοπισμό δυσκολιών στα διάφορα επίπεδα μάθησης

### **2.7.3. Διαγνωστικά Μοντέλα Μαθησιακών Δυσκολιών**

Μοντέλο διάκρισης μεταξύ νοητικής ικανότητας και επίδοσης: σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και παρουσιάζουν απόκλιση μεταξύ του νοητικού δυναμικού τους και της σχολικής επίδοσής τους, διαφοροποιούνται σημαντικά από τους μαθητές που έχουν ΜΔ στην ανάγνωση αλλά δεν εμφανίζουν απόκλιση ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης τους και τη σχολική τους επίδοση. Η ίδια παραδοχή πρόκυψε και για τα παιδιά με ΜΔ στον τομέα των μαθηματικών.

Όπως τονίζουν οι Παντελιάδου & Μπότσας (2007) το πιο σημαντικό κριτήριο για τη διάγνωση των ΜΔ είναι η απόκλιση ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και τη σχολική επίδοση. Ωστόσο, το κριτήριο της απόκλισης ως μέσο για τη διάγνωση των ΜΔ αποτέλεσε σημείο αντιπαράθεσης για όσους μελετούν το πεδίο. Κάποιοι θεωρούν ότι η απόκλιση ανάμεσα στο νοητικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση του παιδιού δεν αποτελεί χρήσιμη και έγκυρη μέθοδο διάγνωσης των ΜΔ (Dombrowski et al, 2007· Hessler, 2001· Siegel, 2003· Swanson, 2000· Spear-Swerling & Sternberg, 1998).

Ακόμη, άλλοι μελετητές θεωρούν ότι η διάγνωση των ΜΔ με βάση την απόκλιση οδηγεί σε σημαντικές καθυστερήσεις την παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους (Dykeman, 2000· Fletcher et al, 2007· Scruggs & Mastropieri, 2002· National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007). Οι ίδιοι επισημαίνουν ως αρνητικό το γεγονός της καθυστερημένης διάγνωσης, αφού το παιδί πρώτα αποτυγχάνει στη σχολική μάθηση και έπειτα έρχεται η διάγνωση, με αποτέλεσμα να χάνεται ο πολύτιμος χρόνος της έγκαιρης – πρώιμης παρέμβασης.

Η διάγνωση με βάση το κριτήριο της απόκλισης στερεί από πολλούς μαθητές τη δυνατότητα να έχουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανάλογα με τις δυσκολίες που εμφανίζουν και στον κατάλληλο χρόνο, ώστε τα αποτελέσματα της παρέμβασης να είναι γρήγορα ορατά (Martin, 2005).

Μοντέλο χαμηλής επίδοσης: ο προσδιορισμός των ΜΔ αποκλειστικά με τη χρήση του δείκτη νοημοσύνης οδήγησε στην ανάγκη για την οριοθέτηση της έννοιας χαμηλή επίδοση. Έτσι, η χαμηλή επίδοση εκτιμήθηκε με δείκτες όπως η προσοχή, η φωνολογική επίγνωση, η ταχεία κατονομασία και το λεξιλόγιο. Το μοντέλο αυτό κατέδειξε δύο ομάδες μαθητών με ΜΔ. Η μια ομάδα περιελάμβανε μαθητές με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, στους προαναφερόμενους τομείς, ενώ στη δεύτερη ομάδα ανήκαν μαθητές με ευρύτερες ΜΔ.

Μοντέλο ενδοατομικών διαφορών: κριτήριο για τη διάγνωση των ΜΔ είναι οι διαφορετικές αδυναμίες που έχουν οι μαθητές στους γνωστικούς τομείς. Έτσι, ανάλογα με τον γνωστικό τομέα στον οποίο εντοπίζονται οι δυσκολίες, αναγνωρίζονται και οι δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά.

Μοντέλα ανταπόκρισης στη διδασκαλία: για τα μοντέλα αυτά στόχος είναι η διδακτική παρέμβαση και όχι η διάγνωση. Οι προσεγγίσεις που βασίζονται σε τέτοια μοντέλα λαμβάνουν υπόψη τους τη μη ανταπόκριση στην κατάλληλη διδασκαλία, καθώς και την απόκλιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης (Fletcher, et al, 2007· Fletcher et al, 2005· Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, μαθητές με ΜΔ είναι εκείνοι που ενώ δεν έχουν νοητική υστέρηση, κοινωνικοοικονομικά προβλήματα ή δεν είναι δίγλωσσοι, εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση στην ανάγνωση, τα μαθηματικά ή τη γραπτή έκφραση, μη ανταποκρινόμενοι ικανοποιητικά στη διδασκαλία (Fletcher et al, 2007). Η διάγνωση των ΜΔ με βάση την προσέγγιση στην ανταπόκριση της διδασκαλίας είναι μια μέθοδος που δεν περιμένει πρώτα ο μαθητής να αποτύχει και μετά να παρέμβει. Η συγκεκριμένη προσέγγιση βοηθά όλους τους μαθητές με χαμηλή επίδοση και δίνει πληροφορίες μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης για την επιλογή καταλληλότερης παρέμβασης (Dykeman, 2006).

Το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία εφαρμόζεται συνήθως σε τρεις φάσεις (Hale et al, 2006· Marston, 2005). Στην πρώτη φάση πραγματοποιείται ποιοτική διδασκαλία στο επίπεδο της τάξης. Με τον τρόπο αυτό εντοπίζονται έγκαιρα οι μαθητές που δυσκολεύονται. Στη δεύτερη φάση οι συγκεκριμένοι μαθητές παρακολουθούν ένα εντατικό υποστηρικτικό πρόγραμμα. Στην Τρίτη φάση εισέρχονται μόνο οι μαθητές που εξακολουθούν μετά την παρέμβαση να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αυτοί οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως μαθητές με ΜΔ λόγω της σοβαρότητας του προβλήματος που αντιμετωπίζουν και δέχονται διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή εξατομικευμένα εκτός τάξης για όσο διάστημα κριθεί απαραίτητο.

Η αποκλειστική χρήση του κριτηρίου της ανταπόκρισης στη διδασκαλία εγείρει προβληματισμούς για την επάρκεια της διαδικασίας. Με βάση την ανταπόκριση ή όχι στη διδασκαλία είναι δύσκολο να διαφοροποιηθούν οι μαθητές που έχουν ΜΔ, από εκείνους που δεν ανταποκρίνονται στη διδασκαλία επειδή εμφανίζουν διάσπαση

προσοχής, οριακή νοημοσύνη ή μέτρια νοητική υστέρηση, καθώς και άλλες ενδοατομικές διαφορές (Berkeley et al, 2009· Mastropieri & Scruggs, 2005). Για τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στη διδασκαλία προτείνεται ο συνδυασμός μεθόδων όπως είναι το κριτήριο της απόκλισης ή η σταθμισμένη αξιολόγηση των βασικών ψυχολογικών διαδικασιών (Kavale & Spaulding, 2008). Οι Παντελιάδου & Μπότσας (2007) αναφέρουν ότι τα ΚΕΔΔΥ στη χώρα μας ακολουθούν συνήθως το κριτήριο της απόκλισης.

## **2.8. Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στη σχολική τάξη**

Η διάγνωση των ΜΔ έχει ως στόχο την κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου ο μαθητής που εμφανίζει αυτού του είδους τις δυσκολίες να έχει την εκπαίδευση που χρειάζεται για να τις αντιμετωπίσει. Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι ΜΔ εντοπίζονται σε διάφορους γνωστικούς τομείς όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά. Έτσι, οι ειδικοί προτείνουν κάποιες εναλλακτικές μεθόδους για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας των συγκεκριμένων μαθητών ανάλογα με τον τομέα στον οποίο αυτοί δυσκολεύονται.

Η Παντελιάδου στο βιβλίο της «Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη» (2011) παρουσιάζει κάποιες μεθόδους για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής από μαθητές που εμφανίζουν ΜΔ σε αυτούς τους τομείς.

Για την εκμάθησης της ανάγνωσης προτείνεται αρχικά η μέθοδος Montessori. Σύμφωνα με αυτή οργανώνονται δραστηριότητες άσκησης της οπτικής και ακουστικής διάκρισης και μνήμης του παιδιού. Με τη χρήση αυτής της μεθόδου το παιδί οδηγείται από το ειδικό στο αφηρημένο επίπεδο της ανάγνωσης. Η δεύτερη μέθοδος είναι οι τεχνικές Fernald, η οποία έχει κοινά στοιχεία με τη μέθοδο Montessori. Με τις τεχνικές Fernald το παιδί μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει νέες λέξεις, ενώ στο τέλος γενικεύει τη γνώση που έχει αναγνωρίζοντας τις καινούριες λέξεις με βάση την ομοιότητα που αυτές παρουσιάζουν με εκείνες που ήδη γνωρίζει. Η Τρίτη μέθοδος που παρουσιάζει η Παντελιάδου (2011) για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η μέθοδος Orton – Gillingham, στην οποία ο μαθητής μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία γραφήματος και φωνήματος. Στη συνέχεια ο μαθητής καλείται να διαβάσει και να γράφει λέξεις, φράσεις, προτάσεις και δικές του ιστορίες με το κάθε γράμμα που μαθαίνει.

Η επόμενη μέθοδος που προτείνεται είναι αυτή της «άμεσης διδασκαλίας» DISTAR (Direct Instruction Systems for Teaching Arithmetic and Reading). Η μέθοδος αυτή βασίζεται σε μια συγκεντρωτική έννοια της μάθησης, θεωρώντας ότι τα παιδιά μαθαίνουν όσα χρειάζονται μόνο αν τα διδάχουν με σαφήνεια και άμεσο τρόπο. Έτσι, κατά την εφαρμογή της μεθόδου DISTAR χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα υλικά με σκοπό οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες προφορικού λόγου, λεξιλογίου και συγκέντρωσης της προσοχής μέσα από την οργάνωση δραστηριοτήτων εξάσκησης της φωνολογικής επίγνωσης, εκμάθησης ιστορικής ορθογραφίας των λέξεων και τη χρήση στρατηγικών για την κατανόηση μιας ιστορίας.

Σύμφωνα με τη μέθοδο «Ανάκτησης της Ανάγνωσης», η οποία απευθύνεται σε μαθητές που ενώ έχουν διδαχτεί γραφή και ανάγνωση εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν ΜΔ, οι μαθητές θα πρέπει να διαβάζουν βιβλία που είναι γνωστά σε αυτούς. Παράλληλα με την ανάγνωση των γνωστών βιβλίων προτείνεται να πραγματοποιείται ανάγνωση γραμμάτων, φωνημική ανάλυση των λέξεων, σύνθεση μιας ιστορίας από το παιδί, το κόψιμο και η επανασύνθεση της ιστορίας από το παιδί και τελικά η εισαγωγή ενός καινούριου βιβλίου για ανάγνωση.

Όσον αφορά τη μέθοδο «Αναγνωστική Επιτυχία», η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στην εξάσκηση μέσα από δραστηριότητες για την αποκωδικοποίηση και συγκεκριμένα την εξάσκηση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, διόρθωση λαθών αποκωδικοποίησης, εξάσκηση στην οπτική αναγνώριση λέξεων και την ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων.

Η «Διεθνής Ένωση για τη Δυσλεξία» εκφράζει τη θέση της για τη διδασκαλία της ανάγνωσης προτείνοντας τη σταδιακή εξάσκηση του παιδιού αρχικά στη φωνολογική και τη φωνημική επίγνωση, στη συνέχεια με την εκμάθηση σύνθετων ορθογραφικών σχημάτων και αναγνώριση συλλαβών και τέλος με την κατανόηση. Στόχος είναι η αποκωδικοποίηση και η γραφή από το παιδί, λέξεων, μικρών ιστοριών και κειμένων.

Όσον αφορά την εκμάθηση της γραφής για παιδιά που αντιμετωπίζουν ΜΔ, η Παντελιάδου (2011) προτείνει μεθόδους που εστιάζουν στην ορθογραφημένη γραφή. Έτσι, παρουσιάζονται οι παραδοσιακές μέθοδοι, που εστιάζουν στην εκμάθηση της φωνολογίας και της μορφολογίας των λέξεων. Οι διορθωτικές μέθοδοι οι οποίες στοχεύουν στην εκμάθηση της γραφής μέσα από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, όπως οι εικονογραφικές μέθοδοι, οι φωνο-οπτικές τεχνικές και η μέθοδος Horn, με

την οποία ο μαθητής βελτιώνεται μέσα από την ανάκληση, την προφορά, την οπτικοποίηση και τη διόρθωση της ανάγνωσης.

Η τελευταία κατηγορία μεθόδων για την εκμάθηση της ορθογραφίας είναι οι εξειδικευμένες μέθοδοι. Σύμφωνα με αυτές η εκμάθηση της ορθογραφίας συντελείται σε τρία στάδια. Στο πρώτο ο δάσκαλος καθοδηγεί πλήρως το μαθητή για να γράψει σωστά. Στο δεύτερο στάδιο οι συμμαθητές του παιδιού με ΜΔ αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου και καθοδηγούν το συμμαθητή τους που δυσκολεύεται, ενώ στο τελευταίο στάδιο ο μαθητής αποκτά ένα είδος αυτονομίας όταν γράφει.

Στις περιπτώσεις που οι μαθητές αντιμετωπίζουν ΜΔ στον τομέα των μαθηματικών (σε σχέση με τους αριθμούς, τις πράξεις, την επίλυση προβλημάτων), ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011), θα πρέπει να εστιάζει αρχικά στην εννοιολογική κατανόηση της μαθηματικής γνώσης. Συγκεκριμένα προτείνεται η διάθεση χρόνου για εξάσκηση και εφαρμογή των μαθηματικών δεξιοτήτων, παροχή κινήτρων στο μαθητή και συνεχής ανατροφοδότηση, οργάνωση του τρόπου σκέψης και της ακολουθίας των ενεργειών που θα οδηγήσουν τον μαθητή στην σωστή απάντηση μέσα από την κατανόηση των σχέσεων των δεδομένων του προβλήματος. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), είναι ότι οι μαθητές με ΜΔ χρήζουν κατάλληλης υποστήριξης και παρέμβασης, η οποία είναι αναγκαία να διέπεται από δύο βασικές αρχές της ειδικής αγωγής την εξατομίκευση και τη γενίκευση.

## **2.9. Το γλωσσικό μάθημα και η ανάγνωση**

Η γλώσσα στα πλαίσια της διδασκαλίας της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, δηλαδή ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Οι μαθητές επιδιώκεται να κατανοήσουν τη λειτουργία της ελληνικής γλώσσας στην προφορική και γραπτή της μορφή, σε συνδυασμό και με άλλα μη γλωσσικά μέσα επικοινωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Όπως αναφέρεται στον οδηγό Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, η γλώσσα προάγει τη δημιουργική και κριτική σκέψη, αποτελεί εργαλείο μάθησης και είναι φορέας πολιτισμού, είναι μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων και μέσα από αυτή προκύπτει η κατανόηση, η έκφραση, η περιγραφή και η δημιουργία της πραγματικότητας.

Ο όρος «γλωσσικό μάθημα» μάθημα περιγράφει τη σπουδή, μελέτη και καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και την απόκτηση γνώσεων στους τομείς της σημασιολογίας, του συντακτικού, της μορφοφωнологίας με τη σύμπραξη και συνεργασία του δασκάλου και των μαθητών (Βουγιούκας, 1994· Μήτσης, 1996).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας δίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κάποιες κατευθυντήριες γραμμές. Για τη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος προτείνεται η αξιοποίηση ποικίλων κειμένων και ειδών κειμένου που συνδέουν το σχολείο με το κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτό σχετικά με το περιεχόμενο. Στο επίπεδο της διδακτέας ύλης, ο εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να διαμορφώσει το υλικό ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης και να εφαρμόσει «διαφοροποιημένη διδασκαλία». Στο κομμάτι της μεθοδολογίας, προτείνεται για την καλλιέργεια του γραπτού και του προφορικού λόγου, σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής, η διερευνητική μάθηση, δηλαδή ο μαθητής να ανακαλύπτει και να δομεί τη γνώση, χρησιμοποιώντας εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης, μεταγνωστικές, γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές.

Σύμφωνα με το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας, ο μαθητής πρέπει να μάθει να χειρίζεται, όσο το δυνατόν καλύτερα τη γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Άρα πυλώνες της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάγνωση και η γραφή. Έργο του δασκάλου είναι να κάνει τους μαθητές αυτόνομους και ανεξάρτητους ως προς την ανάγνωση και κριτική ανάλυση και πρόσληψη των νοημάτων του κειμένου.

Ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002). Οι έννοιες που σχετίζονται με την ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια και η κατανόηση. Το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση. Ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίσει και να χειριστεί τον αλφαβητικό κώδικα σε επίπεδο φωνημάτων μιας λέξης και στη συνέχεια να τα συνθέσει ώστε να τη διαβάσει με ακρίβεια (Snow & Sweet, 2003). Το επόμενο στάδιο είναι αυτό της αναγνωστικής ευχέρειας, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να διαβάζει τις λέξεις με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer et al, 2003). Επίσης ως ευχέρεια ορίζεται η ανάγνωση

ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή συγκέντρωση προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η μορφολογία των λέξεων σε συνάρτηση με τη σωστή συντακτική θέση τους στο λόγο συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πλήρους νοήματος, το οποίο γίνεται κατανοητό από τον αναγνώστη (Πόρποδας, 2002). Η αναγνωστική κατανόηση του περιεχομένου μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου είναι μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος (Πόρποδας, 2002).

### **2.9.1. Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση**

Οι αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται με τις τέσσερις διαστάσεις της ανάγνωσης, δηλαδή την φωνολογική ενημερότητα, την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση (Chard et al, 2002). Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας για την εμφάνιση ΜΔ είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία. Κυρίως το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή τη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρείται ένας παράγοντας πολύ σημαντικός για την πρόβλεψη του κυριότερου τύπου των ΜΔ στην ανάγνωση, της δυσλεξίας (Wagner et al, 1994· Stanovich, 1999· Wagner & Torgesen, 1987). Όταν υπάρχει έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, τότε δημιουργείται δυσκολία στην αποθήκευση, ανάκληση και επεξεργασία των λέξεων ως σύνολο. Έτσι, δεν δημιουργούνται σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και επομένως δεν υπάρχει ευχέρεια στην αποκωδικοποίηση (Vellutino et al, 2004).

Για την ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές και άλλοι παράγοντες με πιο ουσιαστικό τον ρόλο των ελλειμμάτων στη φωνολογική επίγνωση. Η φωνολογική επίγνωση αφορά τη γνώση και το χειρισμό των φωνημάτων της γλώσσας (Παντελιάδου, 2000). Η θεωρία της φωνολογικής επίγνωσης ως παράγοντας που συνδέεται με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση, έχει μελετηθεί από πολλές έρευνες, οι οποίες επικεντρώθηκαν σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες που προέρχονται από χώρες με διαφορετικές ομιλούμενες γλώσσες (Van der Leij & Morfidi, 2006). Για τη Μορφίδη και τους συνεργάτες της (2007) η φωνολογική επίγνωση αναδεικνύεται σε



παράγοντα πρόβλεψης της αναγνωστικής ικανότητας. Συγκεκριμένα, εντοπίζεται ισχυρή συσχέτιση του φωνολογικού ελλείμματος με τη δυσλεξία.

### **2.9.2. Η Δυσλεξία και τα αίτια εμφάνισής της**

«Η Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή με νευροβιολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακρίβεια και/ ή την ευχέρεια στην αναγνώριση των λέξεων και από αδυναμίες στην αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία. Αυτές οι δυσκολίες τυπικά είναι αποτέλεσμα ενός ελλείμματος στα φωνολογικά συστήματα της γλώσσας, τα οποία είναι συχνά απρόσμενα σε σχέση με τις άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να είναι τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και η περιορισμένη αναγνωστική εμπειρία, η οποία μπορεί να αναστείλει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των γενικότερων γνώσεων» (International Dyslexia Association, 2002· Lyon et al, 2003· Fletcher et al, 2007· Shaywitz et al, 2008· Franzen-McGill & Allington, 2011, Τζουριάδου, 2011· Πολυχρόνη κ. ά., 2006).

Ως δυσλεξία ή ειδική διαταραχή της ανάγνωσης περιγράφονται διαταραχές εκμάθησης της ανάγνωσης, που αφορούν κυρίως την ταχεία και ακριβή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, ενώ μπορούν να οδηγήσουν και σε προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης (Mouzaki & Sideridis, 2007). Οι μαθητές με ΜΔ λόγω της δυσκολίας τους να αποκωδικοποιήσουν με ταχύτητα και ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές πηγές γνώσης και «υπερφορτώνουν» την περιορισμένη μνήμη τους. Έτσι, εμφανίζουν μια γενικευμένη αναγνωστική δυσκολία με προβλήματα και στο επίπεδο της κατανόησης (Παντελιάδου, 2011). Παιδιά με καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης αλλά με προβλήματα κατανόησης παρουσιάζουν ελλείμματα στο λεξιλόγιο, στη γνώση της μορφολογίας και στην κατανόηση της σύνταξης (Catts & Hogan, 2003· Nation et al, 2004).

Η δυσλεξία σύμφωνα με τους Τζουριάδου και Μπάρμπα (2003), θεωρείται μια επιμέρους δυσκολία στην αναγνωστική ικανότητα, η οποία συνήθως χαρακτηρίζεται σοβαρή και κάποιοι την αποδίδουν εξειδικεύοντάς τη σε μια δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Δυσλεξία (European Dyslexia Association – EDA) υπολογίζει ότι το 8% των μαθητών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εμφανίζει ειδική αναγνωστική διαταραχή, δηλαδή δυσλεξία. Στην Ελλάδα σε έρευνα των Mouzaki & Sideridis (2007), σε μεγάλο δείγμα μαθητών διαφόρων ελληνικών σχολείων έδειξε

ότι η συχνότητα εμφάνισης ΜΔ σε αναγνωστικές δεξιότητες, όπως η αναγνώριση λέξεων και η κατανόηση κειμένου, κυμαίνεται από 3% ως 11%.

Η εμφάνιση της δυσλεξίας αποδίδεται σε κάποια μορφή δυσλειτουργίας των εγκεφαλικών μηχανισμών, που είναι υπεύθυνοι για τη λειτουργία της ανάγνωσης (Vellutino et al, 2004). Η αναγνωστική λειτουργία απαιτεί την καλή λειτουργία ενός πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων τα οποία συνδέουν τα κέντρα όρασης, γλώσσας και μνήμης (Σίμος κ.ά., 2004).

Σύμφωνα με τον Στασινό (1999: 41), «είναι πιο εύκολο να ορίσει κανείς τι δεν είναι, παρά να συμφωνήσει τι είναι επακριβώς η δυσλεξία». Όσοι ασχολήθηκαν αρχικά με την αιτιολογία της δυσλεξίας ήταν ειδικοί από τον ιατρικό κλάδο, γι' αυτό τα αίτια είχαν περιεχόμενο ιατρικό. Οι μονοπαραγοντικές θεωρίες για την αιτιολογία της δυσλεξίας επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ανατομία του εγκεφάλου και στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών που δέχεται αυτός. Πολλοί επιστήμονες θεώρησαν ως αιτία της ύπαρξης αναγνωστικών δυσκολιών στα παιδιά, την εγκεφαλική δυσλειτουργία. Για τους Morgan (1896) και Hinshelwood (1917) η δυσλεξία οφείλεται σε ελλείμματα σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου, που ευθύνονται για την αποθήκευση οπτικών ειδώλων στη μνήμη. Η δυσκολία των παιδιών στην αναγνώριση γραμμάτων ήταν γνωστή ως «λεξική τύφλωση» και «συγγενής λεξική τύφλωση» (Στασινός, 1999: 85-87).

Με την εμφάνιση των αναγνωστικών δυσκολιών συνδυάστηκε και το ζήτημα της εγκεφαλικής κυριαρχίας, δηλαδή της πλευρίωσης. Ως εγκεφαλική κυριαρχία ή πλευρίωση ορίζεται η επικράτηση του ενός από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου σε επίπεδο λειτουργιών. Το αριστερό ημισφαίριο είναι εκείνο που ελέγχει κατά κύριο λόγο τις ικανότητες του λόγου, της γραφής και της ομιλίας, άρα πιθανές βλάβες στο συγκεκριμένο ημισφαίριο θεωρήθηκαν αιτιολογικοί παράγοντες για την εμφάνιση της δυσλεξίας (Στασινός, 1999).

Μια άλλη μονοπαραγοντική θεωρία απέδωσε τη δυσλεξία σε παράγοντες που σχετίζονται με τον ρυθμό ανάπτυξης και ωρίμανσης του εγκεφάλου. Όσοι υποστήριζαν αυτή την προσέγγιση θεώρησαν ότι τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν επιβραδυσμένη νευρολογική ανάπτυξη σε κάποιες περιοχές του εγκεφάλου και έτσι έχουν βασικά ελλείμματα σε δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση (Στασινός, 1999).

Το πέρασμα από το μονοπαραγοντικό ιατρικό μοντέλο μελέτης της δυσλεξίας στο πολυπαραγοντικό έχει άμεση συνάρτηση με την ανάπτυξη της επιστήμης της

ψυχολογίας. Οι πολυπαραγοντικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η αιτιολογία της δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, αφού θεωρείται αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Η δυσλεξία σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες οφείλεται σε ελλείμματα του ατόμου στην οπτική αντιληπτική ικανότητα. Πολλά δυσλεκτικά άτομα έχουν προβλήματα προσανατολισμού και ακολουθίας κατά την ανάγνωση, καθώς και σε επίπεδο χώρου. Συνέπεια του αντιληπτικού ελλείμματος θεωρείται και η δυσκολία των ατόμων αυτών να αντιληφθούν σωστά ένα σχήμα, να το συγκρατήσουν στη μνήμη τους και να το αποδώσουν στο χαρτί (Στασινός, 1999).

Για τη δυσλεξία ευθύνεται επίσης το έλλειμμα που εντοπίζεται στο σύστημα ελέγχου της κίνησης των οφθαλμών. Τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν αστάθεια στις κινήσεις των οφθαλμών, παλινδρομήσεις και λανθασμένη προσήλωση των οφθαλμών στα γράμματα (Στασινός, 1999· Πόρποδας, 2002).

Σε ελλείμματα της μνήμης του ατόμου αποδίδουν τη δυσλεξία κάποιοι υποστηρικτές της πολυπαραγοντικής προσέγγισης. Τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν δυσκολίες στην οπτική και ακουστική μνήμη καθώς και στην αισθητηριακή επεξεργασία και αποθήκευση (Στασινός, 1999). Η μνήμη επηρεάζεται από ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τα φωνολογικά μέρη των λέξεων (Παντελιάδου, 2011).

Τα ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία, όπως προαναφέρθηκε, θεωρούνται από πολλούς ως ο βασικότερος αιτιολογικός παράγοντας εμφάνισης της δυσλεξίας. Η φωνολογική επεξεργασία αφορά τη φωνημική κατάτμηση των λέξεων, την άρθρωσή τους, καθώς και την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση οπτικών συμβόλων. Τα άτομα με δυσλεξία δεν μπορούν να μετατρέψουν με ευκολία τις οπτικές πληροφορίες που λαμβάνουν σε φωνολογικούς κώδικες, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν στην ανάγνωση.

## **2.10. Το κατά Ματθαίον Φαινόμενο**

Η Stanovich (1986) αναφέρεται στο φαινόμενο «Matthew effect». Σύμφωνα με αυτό οι μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αποφεύγουν τις αναγνωστικές δραστηριότητες. Έτσι, δεν αναπτύσσουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες και το πρόβλημά τους γίνεται χρόνιο και δυσεπίλυτο (Δαρβούδης, 2010).

Η απουσία της πρώιμης παρέμβασης οδηγεί τους «φτωχούς» αναγνώστες, που εντοπίζονται στην αρχή της φοίτησής τους στο δημοτικό, να συνεχίσουν να είναι «φτωχοί» ακόμη και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή και στην ενήλικη ζωή τους. Όπως παρατηρεί η Μουζάκη (2008) οι μαθητές με ΜΔ συνήθως αναγνωρίζονται μετά την Β΄ Τάξη του δημοτικού. Αυτά τα παιδιά πολύ σπάνια θα φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους σε δραστηριότητες που αφορούν την ανάγνωση.

Η έγκυρη παρέμβαση θα έχει ως αποτέλεσμα οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά να αντιμετωπίζονται πιο εύκολα. Αν δε συμβεί αυτό, τότε θα χρειαστεί η παρέμβαση να είναι περισσότερο εντατική και μακροχρόνια. Επίσης, η έλλειψη της πρώιμης παρέμβασης θα έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά με ΜΔ στην ανάγνωση να σχηματίζουν αρνητική στάση απέναντι στην ανάγνωση και τη γραφή και να καθίσταται δυσκολότερη η ριζική αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών (Fletcher et al, 2007· Hessler, 2001· Lyon et al, 2001).

### **2.11. Οικογένεια και παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Ο ρόλος της οικογένειας στη ζωή του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού η οικογένεια έχει αναλάβει την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών, την φροντίδα για την υγεία και την προστασία της σωματικής του ακεραιότητας. Επίσης, φροντίζει για την κοινωνικοποίηση του παιδιού υποδεικνύοντας τις κατάλληλες μορφές συμπεριφοράς, που γίνονται αποδεκτές στην κοινωνία που ζει. Οικοδομεί μια υγιή προσωπικότητα και φροντίζει για τη διατήρηση της ψυχικής του υγείας. Επιπρόσθετα, επιθυμεί την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του, εξασφαλίζοντας ένα περιβάλλον που ενεργοποιεί και αξιολογεί τις νοητικές του ικανότητες (Παρασκευόπουλος, 1993).

Όταν όμως εμφανίζονται προβλήματα που αφορούν την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών και γενικά τη μαθησιακή διαδικασία, η οικογένεια επηρεάζεται αρνητικά (Bruck, 1986). Οι ανάγκες της οικογένειας και οι προτεραιότητές της αλλάζουν όταν εντοπιστεί κάποιο πρόβλημα που παραπέμπει σε ΜΔ. Η ανατροπή της εικόνας που είχαν για το παιδί τους βιώνεται ως απώλεια που εισάγει την οικογένεια σε μια ενδοψυχική διεργασία ανάλογη του πένθους (Abrams, 1991). Οι γονείς σύμφωνα με τους Παντελιάδου & Μπότσα (2007) βιώνουν συγκεκριμένα στάδια όταν ανακαλύπτουν το πρόβλημα του παιδιού τους. Όμως όπως

επισημαίνουν οι ίδιοι μελετητές, το πέρασμα από τα στάδια αυτά δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο για όλους τους γονείς.

Το πιο σημαντικό στάδιο είναι αυτό της αναγνώρισης και της διάγνωσης των ΜΔ. Σε αυτό το στάδιο οι γονείς αναζητούν τη γνώμη και άλλων ειδικών, επιζητώντας την απόρριψη ή την επιβεβαίωση της διάγνωσης (Παντελιάδου, 2007). Οι γονείς αναζητούν τα αίτια των ΜΔ για να απενοχοποιηθούν ή για να επιλέξουν την κατάλληλη παρέμβαση. Η διάγνωση των ΜΔ μπορεί να συμβάλλει στην τροποποίηση της στάσης του γονέα απέναντι στο παιδί (Sorensen et al, 2003). Στο επόμενο στάδιο οι γονείς οδηγούνται είτε στην αποδοχή του παιδιού και του προβλήματος που αντιμετωπίζει, είτε στην απόρριψή του. Σε περιπτώσεις που αποδέχονται το παιδί τους, εστιάζουν σε όσα μπορεί να καταφέρει και αποφεύγουν αναφορές στην αποτυχία του. Όταν απορρίπτουν το πρόβλημα του παιδιού τους, είτε εμφανίζουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις ή το υπερπροστατεύουν μειώνοντας τις απαιτήσεις τους ή προσπαθούν να καλύψουν την απόρριψή τους προβαίνοντας σε υπερβολικά θετικά σχόλια (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007).

Οι γονείς δυσλεξικών παιδιών στην προσπάθειά τους να χειριστούν τα συναισθήματα που βιώνουν, εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας των παιδιών τους, αρνούνται την ύπαρξη ΜΔ με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η έγκαιρη αντιμετώπισή τους (Fawcett, 1995).

Η οικογένεια όταν γίνεται η διάγνωση των ΜΔ βιώνει άσχημα συναισθήματα όπως πόνο, φόβο, σύγχυση, αίσθημα ευάλωτου, κούραση, απογοήτευση, ζήλια, πικρία, θυμό, ενοχή (Heaton, 1996). Οι γονείς παιδιών με ΜΔ εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και στρες (Dyson, 1996), ή περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν τέτοια συναισθήματα (Antshel & Joseph, 2006· Landieri et al, 2000). Οι γονείς παιδιών με ΜΔ εμφανίζουν έντονο στρες και έχουν ανάγκη υποστήριξης (Fuller & Rankin, 1994). Νιώθουν άγχος γιατί οι ΜΔ δεν είναι κάτι ορατό από την αρχή και αυτό οδηγεί σε καθυστερημένες και αντικρουόμενες διαγνώσεις. Έτσι, οι παρεμβάσεις καθυστερούν, οι γονείς νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους και εμφανίζουν έλλειψη ανοχής απέναντι στα παιδιά τους (Dyson, 1996). Άγχος επίσης προκαλεί στους γονείς η μαθησιακή πορεία του παιδιού τους, η εξέλιξη της προσωπικότητάς του και η άγνοια που έχουν οι ίδιοι για τη φύση και την αιτιολογία των ΜΔ (Thomson, 1995).

Το άγχος που αισθάνονται οι γονείς παιδιών με ΜΔ πηγάζει επίσης και από τις χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, και την κοινωνική

απομόνωση που βιώνουν τα παιδιά τους (Wikler, 1981). Τα παιδιά με ΜΔ συνήθως έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, αντιδραστικότητα, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη σχολική τάξη, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, νιώθουν ότι δεν γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους (Τζουριιάδου, 1990· Morgan & Klein, 2001· Πόρποδας, 2003), βιώνουν τη ματαίωση και δέχονται την κριτική του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Έτσι, εσωτερικεύουν μια κακή εικόνα για τον εαυτό τους (Smith, 2004· Melekoglu, 2011).

Οι γονείς των παιδιών που εμφανίζουν ΜΔ επιρρίπτουν τις ευθύνες στον εαυτό τους καθώς θεωρούν ότι απέτυχαν στον γονεϊκό τους ρόλο (Smith & McCarthy, 1996), νιώθουν ότι είναι ελάχιστα αποτελεσματικοί και ανησυχούν για το τι θα γίνει στη συνέχεια (Al-Yayon, 2007). Όταν προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους γίνονται ανυπόμονοι, απογοητεύονται, θυμώνουν, βιώνουν τη ματαίωση, αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους δεν φέρουν καμία αλλαγή (Levin et al, 1997). Οι ΜΔ είναι ένα πλήγμα στον «ναρκισσισμό» των γονέων, έτσι νιώθουν αισθήματα απαξίας και ανεπάρκειας (Ravin et al, 2003).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν τον σημαντικό ρόλο της οικογένειας των παιδιών με ΜΔ όσον αφορά την κατανόηση του προβλήματος και την υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει στο παιδί (Miedel & Reynolds, 1999). Οι γονείς των δυσλεξικών παιδιών έχουν ανάγκη από υποστήριξη για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Σε αντίθετη περίπτωση σύμφωνα με την Δόικου-Αυλίδου (2002), το άγχος είναι πιθανό να τους καταβάλει και να τους οδηγήσει στην εκδήλωση συμπεριφορών που θα επηρεάσουν αρνητικά την κοινωνική και την συναισθηματικά ανάπτυξη του παιδιού.

Έχει διαπιστωθεί ότι η απογοήτευση των γονέων μπορεί να γίνει αντιληπτή από τα παιδιά και να περιορίσει τις επιδόσεις τους (Rothman & Cosden, 1995). Οι γονείς δεν καλλιεργούν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, ενώ συχνά δείχνουν να έχουν παραιτηθεί από το όλο εγχείρημα (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Άλλες φορές οι γονείς ασκούν υπερβολική πίεση, γίνονται αυταρχικοί έχουν αυξημένες απαιτήσεις για αυξημένες σχολικές επιδόσεις με αποτέλεσμα τα παιδιά με ΜΔ να οδηγούνται αυτόματα στη σχολική αποτυχία (Φλουρής, 1989· Smith, 2004).

Όσον αφορά τα μέλη της οικογένειας ξεχωριστά, οι μητέρες όπως επισημαίνουν οι έρευνες των Heaton (1996) και Murray (1988) έχουν τη βασική φροντίδα των παιδιών και είναι αυτές που καταπονούνται περισσότερο από την ύπαρξη και διαχείριση των

ΜΔ των παιδιών τους. Αυτές συχνά ταυτίζονται με το παιδί που εμφανίζει ΜΔ, εγκαταλείπουν τον εαυτό τους και θέτουν σε κίνδυνο την ψυχική τους υγεία.

Οι πατέρες αντιδρούν συνήθως με διαφορετικό τρόπο. Βιώνουν διαφορετικά συναισθήματα σε σχέση με τις μητέρες (Pelchat et al, 2003). Αυτοί απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων και αποστασιοποιούνται από το πρόβλημα του παιδιού τους (Herber & Carpenter, 1995). Συνήθως αρνούνται το πρόβλημα του παιδιού τους (Bray et al, 1995), δεν αντέχουν και δεν μπορούν να διαχειριστούν τη διάγνωση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών για το παιδί τους (Murphy, 1981· Murray, 1988). Μερικοί συμπεριφέρονται σαν να μην υπάρχουν δυσκολίες (Bray et al, 1995).

Αναφορικά με τις σχέσεις των συζύγων δυσκολεύουν όταν το παιδί τους ή ένα από τα παιδιά τους εμφανίσει ΜΔ. Οι μητέρες παραμελούν τον εαυτό τους και την προσωπική τους εμφάνιση έτσι έχουν λιγότερη διάθεση για επικοινωνία. Η ένταση και η κούραση δημιουργεί συγκρούσεις στη σχέση των γονέων (Margalit & Almougy, 1991), εμφανίζονται προβλήματα επικοινωνίας και συναισθηματικής σταθερότητας (Lorsbush & Frymier, 1992· Murray, 1988). Η υπερβολική αφοσίωση του ενός γονιού στο παιδί με ΜΔ αποκλείει τον άλλο γονέα (Abrams & Kaslow, 1976), ο οποίος απομακρύνεται από το παιδί (Poikkens et al, 1999). Για κάποιες οικογένειες το παιδί με ΜΔ γίνεται ο «αποδιοπομπαίος τράγος» των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η οικογένεια, προβάλλοντας σε αυτό όχι μόνο την ένταση ανάμεσα στους γονείς αλλά και όλα τα οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζει η οικογένεια (Abrams & Jules, 1991).

Τα αδέλφια των παιδιών που εμφανίζουν ΜΔ επηρεάζονται κυρίως από τον τρόπο που οι γονείς τους διαχειρίζονται την ύπαρξη των ΜΔ. Επειδή οι γονείς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά με ΜΔ, αισθάνονται παραμελημένα (Murray, 1988), βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως θλίψη, θυμό, ενοχή, σύγχυση (Senapati & Hayes, 1988· Seligman & Darling, 1989), αισθάνονται μοναξιά (Saunders, 1985).

Γενικά, ο τρόπος που η οικογένεια θα αντιδράσει και θα δεχτεί την ύπαρξη των ΜΔ για ένα μέλος της εξαρτάται τόσο από ενδογενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες. Κάποιες οικογένειες χαρακτηρίζονται από ευελιξία, προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές και μπορούν να λειτουργήσουν ομαλά δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο για τα μέλη της. Αυτές οι οικογένειες έχουν την τάση να δίνουν έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών τους που αντιμετωπίζουν ΜΔ, αφιερώνοντας χρόνο σε πολιτιστικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη μιας

κουλτούρας προσωπικής εξέλιξης των παιδιών τους (Margalit & Heiman, 1986). Όταν όμως δρουν εξωγενείς παράγοντες όπως η έλλειψη στήριξης και η συνύπαρξη και άλλων αγχογόνων καταστάσεων όπως η ανεργία, η μετανάστευση, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση, τότε η οικογένεια δεν μπορεί να βοηθήσει το παιδί με ΜΔ (Toro et al, 1990).



### **3. Σχολική επίδοση**

#### **3.1. Ορισμός**

Η ελληνική κοινωνία δίνει ιδιαίτερη αξία και σημασία στη σχολική επίδοση (Φλουρής, 1989), η οποία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική προσαρμογή (Κασσέρης, 2002). Στη βιβλιογραφία ο όρος σχολική επίδοση εμφανίζει διάφορες αναφορές από τους ειδικούς του πεδίου. Ο Κασσωτάκης (1990) ορίζει τη σχολική επίδοση ως επίδοση που μετριέται με συγκεκριμένη νόρμα ή κάποια προκαθορισμένα κριτήρια και αντανακλά το βαθμό κατάκτησης των διδαχθέντων μαθησιακών στόχων που σχετίζονται ως επί το πλείστον με τον γνωστικό τομέα, συμπεριλαμβανομένων και των ψυχοκινητικών και άλλων στόχων.

Για τον Παπαδόπουλο (1994) η σχολική επίδοση είναι ο βαθμός με τον οποίο το άτομο μπόρεσε να ανταποκριθεί σε μια σειρά από σταθμισμένες δοκιμασίες ή ο βαθμός ανταπόκρισής του στην επιτυχή περάτωση μιας εργασίας. Ο Κωνσταντίνου (2000) αναφέρει ότι επίδοση ως ευρύτερη έννοια νοείται η συντονισμένη προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο, προκειμένου να οδηγηθεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, με συγκεκριμένα κριτήρια στο πλαίσιο της επιδίωξής του για αναγνώριση από τον περίγυρό του.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008), η επίδοση από παιδαγωγική πλευρά σχετίζεται με τις απαιτήσεις που έχει η διδασκαλία και τις προσπάθειες του μαθητή να ανταποκριθεί σε αυτές. Ως επίδοση ορίζεται το αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών. Για την Γαλανάκη (2008) η ακαδημαϊκή επίδοση είναι η πιστοποίηση του συνόλου των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών μετά από την επιτυχή περάτωση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αξιολογείται από τους διδάσκοντες με το προκαθορισμένο τοπικό ή εθνικό σύστημα αξιολόγησης.

Ο Τουρτούρας (2010) ορίζει ως σχολική επίδοση τη βαθμολογία και τη γενικότερη αξιολόγηση των παιδιών σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα ή τη γενική επίδοση στο τέλος της κάθε τάξης, όπως αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς ή άλλους αξιολογητές κατά την πορεία των παιδιών στο σχολείο.

#### **3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση**

Η σχολική επίδοση συνδέεται με ενδογενείς αλλά και με εξωγενείς παράγοντες. η νοημοσύνη, η αισθητηριακή, η συναισθηματική και η μαθησιακή κατάσταση του

μαθητή ανάγονται στους ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Ως εξωγενείς παράγοντες θεωρούνται οι ευκαιρίες μάθησης, η οικονομική κατάσταση και οι συνθήκες διαβίωσης, οι πολιτισμικές και σχολικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει ο μαθητής (Παντελιάδου, 1994).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Μπάρμπας (2007) ο οποίος επισημαίνει ότι η σχολική επίδοση δεν εξαρτάται μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά και από παράγοντες που αφορούν το σχολείο και την οικογένεια. Η επίδοση εξαρτάται από τη λειτουργία του σχολείου, το πρόγραμμα των μαθημάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται. Επίσης, εξαρτάται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι συνθήκες διαβίωσης, οι προτεραιότητες που θέτει αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού, οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι γονείς για να υποστηρίξουν την προσπάθεια του παιδιού τους.

### **3.2.1. Παράγοντες που αφορούν το παιδί**

Κύριο ρόλο στη σχολική επίδοση διαδραματίζουν οι γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, όπως η αντίληψη, η μνήμη, η κατανόηση, η κριτική ικανότητα, η σκέψη, η νοημοσύνη κ.ά. οι οποίες συνεργάζονται για να αποκτηθεί, να επεξεργαστεί και να χρησιμοποιηθεί η γνώση (Κολλιιάδης, 1997). Ο Παρασκευόπουλος (1992) αναφέρει ανάμεσα στα άλλα ατομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού τη νοημοσύνη του. Όσο πιο υψηλή είναι η νοημοσύνη τόσο πιο καλή εμφανίζεται η σχολική του επίδοση. Στα ατομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση συγκαταλέγεται και το φύλο του παιδιού, χωρίς όμως να υπάρχει καθολική αποδοχή αυτής της άποψης (Παρασκευόπουλος, 1992· Kramer et al, 1995).

Επίσης, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση που εμφανίζει ο μαθητής επηρεάζουν την επίδοσή του στο σχολείο. Η υψηλή αυτοαντίληψη σχετίζεται θετικά με την υψηλή επίδοση (Καλογιάννης, 2010), το ίδιο και τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Φλουρής, 1989· Ματσαγγούρας, 1998). Το άγχος που νιώθουν οι μαθητές στην τάξη και ο φόβος τους να συμμετέχουν στο διάλογο και στις μαθησιακές δραστηριότητες οδηγεί στην εξασθένηση των γνωστικών τους λειτουργιών με αποτέλεσμα να εμφανίζουν χαμηλή επίδοση (Mazzone et al, 2007). Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι δεν είναι ξεκάθαρο αν το άγχος που νιώθουν οι μαθητές οδηγεί στη χαμηλή επίδοση ή αν η ύπαρξη χαμηλής επίδοσης δημιουργεί άγχος στους μαθητές (Marsh, 1990).

Για τη Συγκολλίτου (1998) στα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή που επηρεάζουν τη σχολική του επίδοση συνυπολογίζονται και τα κίνητρα μάθησης. Αυτά μπορεί να είναι εξωτερικά, δηλαδή να παρέχονται στο παιδί ως θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις από τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον του, ή να είναι εσωτερικά δηλαδή να προκύπτουν από τον ίδιο τον μαθητή ο οποίος αντλεί ικανοποίηση και ευχαρίστηση από την ενασχόλησή του με τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα.

Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συμμαθητές τους στο χώρο του σχολείου φαίνεται να επηρεάζει και την επίδοσή τους (Lubbersa et al, 2006). Η απόρριψη από τους συνομηλίκους οδηγεί σε χαμηλούς βαθμούς (Zettegren, 2003). Το ίδιο αρνητικά επηρεάζει τη σχολική επίδοση και ο σχολικός εκφοβισμός. Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλή σχολική επίδοση (Flannery et al, 2004· Glew et al, 2005).

### **3.2.2. Παράγοντες που αφορούν την οικογένεια**

Σύμφωνα με τον Φλουρή (1989), «η σχολική επίδοση των παιδιών προκύπτει ως συνάρτηση πολλών παραγόντων ανάμεσα στους οποίους σημαντική θέση κατέχουν τα ουσιώδη πρόσωπα και ιδιαίτερα οι γονείς. Οι τελευταίοι άλλοτε με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους, άλλοτε με τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους, επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και τον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους».

Η σχολική επίδοση των παιδιών επηρεάζεται από το κοινωνικοοικονομικό (Rothman & McMillan, 2003) και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (Fan & Chen, 2001· Davis-Kean, 2005). Οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση (Considine & Zappala, 2002), ενώ μαθητές που μεγαλώνουν σε οικογένειες με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο έχουν περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση, δέχονται πολλά μορφωτικά ερεθίσματα και εμφανίζουν αυξημένες σχολικές επιδόσεις (Παρασκευόπουλος, 1992).

Την σχολική επίδοση επηρεάζουν ακόμη οι σχέσεις που επικρατούν στην οικογένεια μεταξύ των μελών καθώς και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς από τα παιδιά τους αναφορικά με την εκπαίδευσή τους. Υψηλή σχολική επίδοση εμφανίζουν οι μαθητές όταν οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντική την εκπαίδευση και έχουν προσδοκίες εξέλιξης από τα παιδιά τους (Φλουρή, 1989· Considine & Zappala,

2002· Yamamoto & Holloway, 2010). Οι οικογένειες με υψηλά επίπεδα συνοχής ενθαρρύνουν τα παιδιά τους και βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους με αποτέλεσμα αυτά να έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Το ίδιο συμβαίνει όταν οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα καλής διαγωγής και χρησιμοποιούν σωστές πρακτικές ανατροφής και διαπαιδαγώγησης (Darling & Steinberg, 1993).

Όταν οι γονείς είναι υποστηρικτικοί προς τα παιδιά τους, όταν φροντίζουν και ενδιαφέρονται για τις ανάγκες τους, όταν επικοινωνούν ουσιαστικά μαζί τους τότε τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν υψηλή σχολική επίδοση. Σε αντίθεση με τον υποστηρικτικό τύπο γονέα, ένας γονιός πολύ αυστηρός ή ένας γονιός ο οποίος δε θέτει σαφή όρια και κανόνες συμπεριφοράς, οδηγεί το παιδί του σε εμφάνιση χαμηλής σχολικής επίδοσης (Dornbush et al, 1987· Darling & Steinberg, 1993).

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τη σχολική επίδοση είναι η δομή της οικογένειας (Γεωργίου, 1993). Τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών παρουσιάζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα που ζουν και με τους δύο γονείς τους (Drokers, 1994· Rich, 2000· Marjoribanks, 2002). Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά στις μονογονεϊκές οικογένειες στερούνται τη συναισθηματική επαφή και με τους δυο γονείς, συχνά βιώνουν εντάσεις και δυσάρεστες καταστάσεις και έχουν περιορισμένη επικοινωνία με τον γονιό που χάνει την επιμέλεια.

Πέρα από τη δομή της οικογένειας και η εθνική της προέλευση επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών. Οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν ΜΔ παρόμοιες με εκείνες που εμφανίζουν μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Κάποιοι αλλοδαποί γονείς έχουν διαφορετική εμπειρία από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας τους, την οποία μεταφέρουν και στη χώρα υποδοχής (Fischer, 2003). Η χαμηλή σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σχετίζεται και με τις γλωσσικές δυσκολίες ή και με την απόρριψη από τους συμμαθητές τους (Νικολάου, 2005).

Η σχολική επίδοση φαίνεται να εξαρτάται και από τον τόπο διαμονής της οικογένειας. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε υποβαθμισμένες περιοχές παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση λόγω των μειωμένων πνευματικών και μαθησιακών ερεθισμάτων που δέχονται (Παρασκευόπουλος, 1992). Επίσης, η γεωγραφική θέση στην οποία διαμένει η οικογένεια επηρεάζει την επίδοσή των παιδιών της. Μαθητές από αγροτικές, επαρχιακές και γενικά μη αστικές περιοχές, αντιμετωπίζουν συνήθως

προβλήματα μετακίνησης προς και από το σχολείο, τα σχολεία τους δεν έχουν τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και κάποιες φορές ενθαρρύνονται από τους γονείς τους να εγκαταλείψουν το σχολείο για να βρουν δουλειά (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

### **3.2.3. Παράγοντες που αφορούν το σχολείο**

Η σχολική επίδοση εξαρτάται και από τα χαρακτηριστικά του σχολείου. Όταν το σχολείο λειτουργεί σε ένα πλαίσιο αποδοχής, συνεργασίας και ενθάρρυνσης, τότε οι μαθητές εμφανίζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις (Ματσαγγούρας, 1999). Μέσα σε ένα ευχάριστο σχολικό περιβάλλον που φροντίζει για την ικανοποίηση των στόχων και των προσδοκιών των μαθητών, εξαλείφεται ο ανταγωνισμός και προάγεται η συνεργασία ενώ ταυτόχρονα οικοδομείται η θετική αυτοεκτίμηση για τους μαθητές (Ζαφειροπούλου-Σωτηρίου, 2001).

Για τον Πυργιωτάκη (2007) η επίδοση στο σχολείο εξαρτάται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με αυτόν, οι μαθητές που έχουν διαφορετικές ικανότητες ή προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και έχουν χαμηλή σχολική επίδοση. Επίσης, τη σχολική επίδοση επηρεάζει και η ύπαρξη ή η απουσία της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων (Smalley, 2004· Wigfield & Eccles, 2000).

### **3.3. Γονεϊκή τυπολογία και σχολική επίδοση**

Σύμφωνα με την Baumrind (1960: 640) «τα άτομα γίνονται αυτό που είναι μέσα από την αμοιβαία αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και το κρίσιμο περιβάλλον για κάθε νέο άτομο είναι η οικογένειά του». Γι' αυτό ο τρόπος που επιλέγουν οι γονείς για να μεγαλώσουν τα παιδιά τους έχει σημαντικό αντίκτυπο στην βιολογική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Το μοντέλο της Baumrind (1966) περιλαμβάνει τρεις τύπους γονέων τον υποστηρικτικό (authoritative), τον αυταρχικό (authoritarian) και τον επιτρεπτικό (permissive). Οι τρεις αυτές διαστάσεις του γονεϊκού στυλ προέκυψαν με βάση τη συμπεριφορά του γονέα απέναντι στο παιδί. Όταν γίνεται λόγος για τη συμπεριφορά των γονέων αναφέρονται οι πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς για την επίτευξη κάποιων στόχων όπως είναι η μελέτη των μαθημάτων. Όμως η συμπεριφορά των

γονέων δε σταματά εκεί αλλά μπορεί να αφορά και τη στάση απέναντι στο παιδί λεκτική και μη, τον τόνο της φωνής, στάση του σώματος, ξεσπάσματα θυμού, την προσοχή ή την αδιαφορία. Επίσης, ως συμπεριφορά των γονέων νοείται ο βαθμός ελέγχου που ασκούν στα παιδιά τους με τη μορφή όμως της σταθερότητας και της συνέπειας, όχι της τιμωρίας. Οι απαιτήσεις που έχουν από τα παιδιά τους ανάλογα με την ηλικία τους και ο βαθμός ανεξαρτησίας που τους επιτρέπουν. Ο τρόπος που επικοινωνούν με τα παιδιά τους, η αναγνώριση των συναισθημάτων τους και ο μερισμός των απόψεών τους. Ο τρόπος που φροντίζουν τα παιδιά παρέχοντας τους ζεστασιά και λαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη ζωή τους. Σύμφωνα με την Baumrind (1966, 1967, 1978, 1980, 1989, 1991) τα χαρακτηριστικά των γονέων ανάλογα με τον τύπο που πρεσβεύουν είναι τα ακόλουθα.

Οι υποστηρικτικοί γονείς εκφράζουν τη στοργή και την τρυφερότητά τους και παρίστανται ενεργά στη ζωή των παιδιών τους. Έχουν συνήθως υψηλές αλλά λογικές απαιτήσεις από τα παιδιά τους, οι οποίες συμβαδίζουν με την ηλικία τους. επιζητούν την επικοινωνία με τα παιδιά τους, χρησιμοποιούν το διάλογο και τη συζήτηση. Ελέγχουν και επιτηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους και δεν αποφεύγουν τις τιμωρίες όταν το κρίνουν απαραίτητο. Σε όλες τις περιπτώσεις εξηγούν στα παιδιά την κάθε ενέργειά τους και την αιτιολογούν. Αποδέχονται τα παιδιά τους και αναγνωρίζουν την ατομικότητά τους. ενθαρρύνουν την ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Δεν θεωρούν ότι είναι αυθεντίες ούτε συμπεριφέρονται κατ' αυτό τον τρόπο. Σέβονται τη θέληση των παιδιών τους και τα διευκολύνουν ώστε να ωριμάσουν και να αναπτυχθούν ηθικά.

Οι αυστηροί γονείς ασκούν υπερβολικό και αυστηρό έλεγχο στα παιδιά τους και κριτική στη συμπεριφορά τους. Επιδιώκουν τα παιδιά τους να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα τους σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα και αξίες. Έχουν πολύ υψηλές απαιτήσεις και επιβάλλουν στα παιδιά τους αυστηρούς κανόνες. Δεν λαμβάνουν υπόψη την γνώμη των παιδιών κατά τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την οικογένεια. Δεν ενθαρρύνουν τον διάλογο και την επικοινωνία και τις περισσότερες φορές δεν καλύπτουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους. Δεν δείχνουν αποδοχή. Γι' αυτούς το μόνο ζητούμενο είναι η πειθαρχία την οποία πετυχαίνουν με σωματική ή λεκτική τιμωρία. Στόχος τους είναι η υπακοή και η συμμόρφωση των παιδιών τους στους κανόνες που οι ίδιοι θέτουν.

Οι επιτρεπτικοί γονείς έχουν λίγες απαιτήσεις από τα παιδιά τους και δεν ασκούν κανένα έλεγχο. Είναι πολύ δοτικοί και παραχωρούν στα παιδιά τους ότι τους ζητήσουν είτε λόγω υπερβολικής αγάπης και υπερπροστασίας, είτε για να σταματήσουν τα παιδιά να τους ενοχλούν. Δεν θέτουν όρια και δεν επιβάλλουν τιμωρίες. Επιτρέπουν στα παιδιά να επιλέγουν τι θέλουν να κάνουν και δέχονται αδιαμαρτύρητα τις πράξεις των παιδιών χωρίς καμία προσπάθεια να τα νουθετήσουν. Δεν πιστεύουν ότι μπορούν να καθορίσουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών τους γι' αυτό και μένουν απαθείς.

Το αυστηρό γονεϊκό στυλ είναι αυτό που συνδέεται με την υψηλότερη σχολική επίδοση (Dornbush et al, 1987· Steinberg et al, 1989· Steinberg et al, 1994, Cowan & Cowan, 2002), αυτό συμβαίνει συνήθως γιατί τα παιδιά των αυστηρών γονέων συμμορφώνονται με τους κανόνες που τους επιβάλλουν οι γονείς (Lamborn et al, 1991). Σε έρευνα του Lamborn και των συνεργατών του (1991) συμμετείχαν 4000 οικογένειες εφήβων. Επιχειρήθηκε να βρεθεί ποιοι έφηβοι έχουν υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο ανάλογα με την τυπολογία στην οποία κατατάσσονταν οι γονείς τους ακολουθώντας το μοντέλο της Baumrind. Διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι που είχαν αυστηρούς γονείς είχαν καλύτερη προσαρμογή, ήταν επαρκείς και είχαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Οι έφηβοι που μεγάλωναν σε οικογένειες με αυταρχικούς γονείς εμφάνιζαν σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα όπως πονοκεφάλους, αυξημένο άγχος και κατάθλιψη (Steinberg et al, 1994).

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά των υποστηρικτικών γονέων είναι ανεξάρτητα, αυτάρκη και έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση (He hart et al, 2006), δεν εμφανίζουν υψηλά επίπεδα κατάθλιψης και άγχους (Milevsky et al, 2007), ενώ έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Lamborn et al, 1991). Η Shute και συνεργάτες (2011) σε μετα-ανάλυση 74 γραπτών πηγών διαπίστωσαν ότι οι συζητήσεις μεταξύ γονέων και παιδιού σχετικά με το σχολείο, το υποστηρικτικό (authoritative) γονεϊκό στυλ και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων ήταν οι πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής που συσχετιζόνταν θετικά με καλές σχολικές επιδόσεις ενώ το παραχωρητικό και το αυταρχικό γονεϊκό στυλ αρνητικά.

### **3.4. Σχολική υποεπίδοση (underachievement) και Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η έννοια της υποεπίδοσης (underachievement) δεν αναφέρεται στη βιβλιογραφία πάντα με την ίδια σημασία (Γιαβρίμης, 2010). Για κάποιους, οι μαθητές με υποεπίδοση είναι μια ομάδα που παρουσιάζει ετερογένεια ή μια ομάδα στην οποία κάθε μαθητής έχει το δικό του διαγνωστικό προφίλ. Συνήθως, ο όρος υποεπίδοση περιγράφει μαθητές που παρουσιάζουν συνεχή απόκλιση ανάμεσα στις ικανότητές τους για μάθηση, οι οποίες ανιχνεύονται με τεστ νοημοσύνης, και τη σχολική τους επίδοση, αναφορικά με τους βαθμούς που λαμβάνουν έπειτα από την αξιολόγησή τους. Οι μαθητές με υποεπίδοση δεν αξιοποιούν τις γνωστικές τους ικανότητες, δεν εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα και τελικά δυσκολεύονται πολύ ή αποτυγχάνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης (Herber, 1996). Η υποεπίδοση των μαθητών εντείνεται όταν αυτοί εμφανίσουν ανεπάρκειες στις δεξιότητες μελέτης, όταν αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στην αυτορρύθμιση, όταν δεν έχουν κίνητρα για μάθηση, καθώς και όταν επιδρούν διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Η διαχρονική μελέτη της έννοιας σχολική υποεπίδοση δείχνει ότι κάνει την εμφάνισή της στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν καθιερώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση. Η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα την είσοδο στο σχολικό περιβάλλον μαθητών που μέχρι τότε δεν αποτελούσαν μέρος αυτού (Φραγκουδάκη, 1985). Τέτοιοι μαθητές ήταν εκείνοι που προέρχονταν από κατώτερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, καθώς και μαθητές που εμφάνιζαν κάποιες ανεπάρκειες. Η ενσωμάτωση αυτών των μαθητών δημιούργησε στο χώρο της εκπαίδευσης φαινόμενα όπως η σχολική αποτυχία η οποία συνδέθηκε άμεσα με τη σχολική υποεπίδοση που παρουσίαζαν αυτοί.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται από τις αρχές της σύστασής του γνωσιοκεντρικό και τείνει να εστιάζει στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταπεξέλθει στις ιδιαίτερες ανάγκες του νεοεισερχόμενου μαθητικού πληθυσμού οδήγησε στην εμφάνιση υποεπίδοσης. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έμεναν στο περιθώριο καθώς οι ανεπάρκειες τους σε γνωστικές δεξιότητες δεν τους επέτρεπαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος.



Η σχολική μάθηση έχει στοιχεία από τον γνωστικό και τον συναισθηματικό τομέα αλλά εκφράζει και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές επιδιώξεις κάθε εποχής (Μπάρμπας, 2007). Η γνώση και κατά συνέπεια η σχολική επίδοση συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας. Κατά συνέπεια οι απαιτήσεις αναφορικά με την επίδοση αυξάνονται ραγδαία. Έτσι η έννοια της σχολικής υποεπίδοσης συνδέθηκε με τη σχολική αποτυχία δημιουργώντας ένα μείζον παιδαγωγικό αλλά και κοινωνικό πρόβλημα.

Ο Μπάρμπας (2000) διαπιστώνει ότι η σχολική υποεπίδοση και η αποτυχία είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο θέμα που απασχόλησε πολλούς μελετητές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή η μελέτη του προβλήματος της σχολικής υποεπίδοσης και η σύνδεσή του με τη γενικότερη σχολική αποτυχία θα μπορούσε να ταξινομηθεί σε τρία επίπεδα:

α) Στο επίπεδο της σχέσης του σχολείου ως θεσμού με τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις σε άμεση συνάρτηση με το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παρουσιάζεται ως μη αποτελεσματικό στο στόχο που θέτει να εκπαιδεύσει τους νέους ανθρώπους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας στην οποία διαβιούν.

β) Στο επίπεδο των χαρακτηριστικών του σχολείου και της ανεπάρκειας του σχολικού θεσμού να ανταποκριθεί στις ανάγκες και να στηρίξει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ΜΔ.

γ) Στο επίπεδο των αναγκών και των χαρακτηριστικών των μαθητών. Η υποεπίδοση είναι δυνατό να εμφανίζεται λόγω συνδυασμού τόσο των χαρακτηριστικών και αδυναμιών του ίδιου του μαθητή, όσο και των χαρακτηριστικών και των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για την αντιμετώπιση της σχολικής υποεπίδοσης σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν μέτρα που οδήγησαν στην οργάνωση της αντισταθμιστικής και της ειδικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με όσα παρατηρεί ο Torgesen (2004), η διεύρυνση της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού, η αυξημένη πίεση προς το μαθητή για καλύτερη επίδοση και οι πολλές γνωστικές απαιτήσεις κατά τη σχολική φοίτηση είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση του ποσοστού των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Οι μαθητές αυτοί παραπέμφθηκαν στις δομές ειδικής εκπαίδευσης που δημιουργήθηκαν και τους αποδόθηκε η «ταμπέλα» των μαθητών με ΜΔ.

Οι αλλαγές που έγιναν στον τρόπο κυρίως αξιολόγησης των μαθητών δεν έδωσαν λύση στο πρόβλημα, αλλά άλλαξαν την ορολογία. Έτσι, η «σχολική επίδοση» και «αποτυχία» μετονομάστηκε σε «δυσκολίες μάθησης» και «λειτουργικό αναλφαβητισμό» (Μπάρμπας, 2000).

### **3.5. Η σχολική επίδοση υπό το πρίσμα της θεωρίας των αιτιακών αποδόσεων (attribution theory)**

Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων (Weiner, 1985) είναι μια θεωρία η οποία προέρχεται από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, αλλά συνάντησε μεγάλη αποδοχή και απήχηση και στον χώρο της σχολικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Weiner (1985), οι αιτιακές αποδόσεις αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο επικαλείται τις αιτίες για να αποδώσει και να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του και κατ' επέκταση την επιτυχία ή αποτυχία του.

Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων βασίζεται σε τρεις υποθέσεις κατά τον Petri (1991). Πρώτη υπόθεση ότι οι άνθρωποι επιθυμούν να γνωρίζουν τα αίτια της δικής τους συμπεριφοράς. Δεύτερη υπόθεση ότι υπάρχει μια λογική ερμηνεία των αιτιών στις οποίες οι άνθρωποι αποδίδουν τη συμπεριφορά τους και τρίτη υπόθεση ότι οι αιτίες στις οποίες αποδίδουν οι άνθρωποι τη συμπεριφορά τους, επηρεάζει τη μετέπειτα συμπεριφορά τους.

Ο Weiner (1990) θεωρεί ότι η ανάγκη για επίτευξη ωθεί τα άτομα να αποδώσουν την επίδοσή τους σε μία από τις εξής τέσσερις αιτίες: την ικανότητα, την προσπάθεια, τη δυσκολία του έργου και την τύχη. Οι O' Sullivan & Howe (1996) προσπαθώντας να ανιχνεύσουν τις αιτιακές αποδόσεις επίτευξης αναφορικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών, πρόσθεσαν τρεις ακόμη αιτίες, το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση, τη βοήθεια που δέχεται από τους γονείς στο σπίτι και την ικανότητα του δασκάλου.

Οι αιτιακές αποδόσεις για την συμπεριφορά που οδηγεί στην επιτυχία ή την αποτυχία κυμαίνονται σε τρεις επιμέρους διαστάσεις:

- α) Στο αν η αιτία απόδοσης είναι εξωτερική ή εσωτερική. Η ικανότητα και η προσπάθεια που καταβάλει το άτομο είναι εσωτερικές αιτίες ενώ εξωτερικές είναι η δυσκολία του έργου και ο παράγοντας τύχη.
- β) Στη σταθερότητα ή μεταβολή των αιτιών. Η ικανότητα του ατόμου θεωρείται σταθερή, ενώ η προσπάθεια, ο παράγοντας τύχη και η διάθεση συγκαταλέγονται στις ασταθείς αιτίες.

γ) Στη δυνατότητα που έχει το άτομο να ελέγχει το ίδιο τις αιτίες που επικαλείται ότι ευθύνονται για την επιτυχία ή αποτυχία του. Η προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο είναι ελέγξιμη αιτία, ενώ αντίθετα η δυσκολία του έργου που του ανατίθεται είναι ένα παράγοντας ο οποίος δεν δύναται να ελεγχθεί από αυτό (Weiner, 1985, 1990· Graham, 1991· Ο' Sullivan & Howe, 1996).

Οι αιτιακές αποδόσεις στην επιτυχία ή αποτυχία έχουν σημαντικές συνέπειες για τη διδασκαλία στην τάξη. Οι μαθητές πολλές φορές συνδέουν την επιτυχία ή αποτυχία τους με την ικανότητά τους. Ο Schunk (1989), μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές κρίσεις των μαθητών για τις ικανότητες επίδοσης σε οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία, συμπέρανε ότι όλοι οι μαθητές μπαίνουν στην τάξη έχοντας ικανότητες, αλλά στη συνέχεια ανάλογα με τις εμπειρίες τους τείνουν να δέχονται ή να αμφισβητούν τις ικανότητές τους για επιτυχία.

Αναφορικά με την προσπάθεια ο Weiner (1990) ανακάλυψε ότι οι μαθητές συνήθως δεν αντιλαμβάνονται πόση προσπάθεια κατέβαλαν για να επιτύχουν, αλλά κρίνουν την προσπάθεια από το αποτέλεσμα της. Έτσι εδραιώνεται στο σχολικό περιβάλλον η σχέση κατά την οποία η επιτυχία οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια και αντιστρόφως η μεγαλύτερη προσπάθεια οδηγεί σε επιτυχία.

Ο παράγοντας τύχη ενεργοποιείται κάθε φορά που ο μαθητής δεν έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, ούτε μπορεί να αποδώσει την επιτυχία του σε αιτίες όπως είναι η προσπάθειά του. Σε αυτή την περίπτωση σύμφωνα με τον Weiner (1990), η επιτυχία του μαθητή δεν θα αυξήσει την προσπάθειά του και η έλλειψη προσπάθειας δεν θα ενισχύσει την πίστη του στις ικανότητές του.

Η δυσκολία του έργου για τον Weiner (1990) κρίνεται από την επίδοση των άλλων στο ίδιο έργο. Το έργο χαρακτηρίζεται εύκολο όταν επιτύχουν πολλοί σε αυτό. Όταν ένας μαθητής επιτυγχάνει σε ένα έργο που οι συμμαθητές του αποτυγχάνουν, τότε αυτός θεωρεί ως αιτία της επιτυχίας του την ικανότητά του. Όταν όμως επιτυγχάνει σε ένα έργο που επιτυγχάνουν όλοι, τότε ως αιτία της επιτυχίας του θεωρεί τη φύση του έργου που του ανατίθεται.

Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων χρησιμοποιήθηκε και για την ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων απέναντι στη σχολική επίδοση (Γεωργίου, 1999, 2000· Georgiou & Tourva, 2007· Ο' Sullivan & Howe, 1996).

## **4. Κριτική ανάγνωση εμπειρικών ερευνών για την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής και της αιτιακής απόδοσης επίδοσης**

### **4.1. Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση**

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς και τα αποτελέσματά της αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών τόσο στο διεθνή χώρο, όσο και στον ελληνικό. Μελετήθηκαν οι απόψεις όλων των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μεγάλο υπήρξε το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων όσον αφορά την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ήταν σημαντικό να βρεθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάμειξή τους στα εκπαιδευτικά θέματα, όπως η σημασία που δίνουν στην εμπλοκή τους, οι προσδοκίες τους από αυτή και το περισσότερο σημαντικό ποιους τρόπους επιλέγουν για να εμπλακούν. Από την άλλη πλευρά μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή. Στόχος ήταν να βρεθεί αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ωφέλιμη την εμπλοκή των γονέων, αν επιδιώκουν και διευκολύνουν την ανάμειξη των γονέων και πώς συνεργάζονται με αυτούς. Κάποιες έρευνες εξετάζουν και την άποψη των μαθητών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, δηλαδή πώς εκλαμβάνουν την ανάμειξη των γονέων τους, αν τη θεωρούν απαραίτητη, σε ποιο βαθμό τους επηρεάζει.

Συνήθως οι έρευνες για τη γονεϊκή εμπλοκή εξετάζουν ταυτόχρονα δύο παράγοντες όπως για παράδειγμα την άποψη των γονέων και των εκπαιδευτικών, ή την άποψη των γονέων και των παιδιών. Κάποιες έρευνες εστιάζουν στις σχέσεις γονέων δασκάλων και στη συνεργασία τους, ενώ άλλες στη σχέση γονέων παιδιών και στην μεταξύ τους επικοινωνία. Αυτό που χρειάζεται να σημειωθεί είναι ότι όλες οι έρευνες για τη γονεϊκή εμπλοκή αποσκοπούν να δείξουν τα αποτελέσματα που έχει αυτή για τους άμεσα εμπλεκόμενους και περισσότερο για τους μαθητές. Στο σύνολό της η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως στόχο της την σφαιρική ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού, άρα γονείς και εκπαιδευτικοί εργάζονται για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια στόχος είναι η διερεύνηση της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής και τα αποτελέσματά της στη σχολική επίδοση των παιδιών, γι' αυτό και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν έρευνες από τον διεθνή και τον ελληνικό χώρο που πραγματεύονται το ίδιο θέμα.

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής είναι πολυδιάστατη γι' αυτό και μία έρευνα δεν μπορεί να εξετάσει όλες τις διαστάσεις της. Είναι πολλοί οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως και αντίστοιχα πολλοί είναι οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκονται. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ποικίλουν και οι τρόποι με τους οποίους μετράται η αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Κάθε ερευνητής στην αρχή της προσπάθειάς του οφείλει να ορίσει τι σημαίνει για εκείνον γονεϊκή εμπλοκή, καθώς και με ποιον τρόπο θα αξιολογήσει τα αποτελέσματά της (Wilder, 2014).

Οι Fan & Chen (2001) συγκέντρωσαν υλικό από 25 έρευνες στις οποίες προσδιόρισαν την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής ως: την επικοινωνία των γονέων με το παιδί, τους γονείς ως επόπτες στο σπίτι, τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες. Η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών αξιολογήθηκε με τον μέσο όρο της βαθμολογίας που συγκέντρωναν, με βαθμολογία σε δοκιμασίες (τεστ) και από τον προβιβασμό τους στην επόμενη τάξη. Η μελέτη των ερευνών που πληρούσαν αυτές τις προϋποθέσεις έδειξε ότι η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής και της ακαδημαϊκής επίδοσης δεν θα πρέπει να γενικεύεται ανάμεσα σε διαφορετικούς ορισμούς για τη γονεϊκή εμπλοκή και ορισμούς για το τι είναι σχολική επιτυχία. Βρέθηκε να είναι πιο ισχυρή η συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και την επίδοση στις περιπτώσεις που η επίδοση των μαθητών αξιολογήθηκε συνολικά για την ακαδημαϊκή τους παρουσία κατά μέσο όρο βαθμολογίας, ενώ η συσχέτιση ήταν ασθενής όταν οι μαθητές αξιολογήθηκαν για τις επιδόσεις τους σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά ή η Γλώσσα. Ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής που είχε τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την εμφάνιση αυξημένης σχολικής επίδοσης ήταν εκείνος που γονέα που είχε φιλοδοξίες και προσδοκίες από το παιδί του αναφορικά με την εκπαίδευσή του. Αρνητικά αποτελέσματα φάνηκε να έχει ο τύπος του γονέα επόπτη στο σπίτι. Ο γονέας επόπτης, που κανονίζει το χρόνο που το παιδί θα κάνει τις εργασίες στο σπίτι, τον χρόνο που παρακολουθεί το παιδί τηλεόραση και γενικά ελέγχει το παιδί, βρέθηκε να μην επηρεάζει θετικά την σχολική του επίδοση.

Στην έρευνα του ο Jeynes (2003) συγκέντρωσε 20 μελέτες στις οποίες εξέτασε τα αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επίδοση μαθητών μειονοτικών ομάδων. Όρισε τη γονεϊκή εμπλοκή ως προσδοκίες των γονέων από τις επιδόσεις των παιδιών τους, το βαθμό που οι γονείς συζητούν με τα παιδιά τους για το σχολείο, τον έλεγχο των κατ' οίκον εργασιών, την παρακολούθηση της λειτουργίας του σχολείου,

την ενδυνάμωση κανόνων για τη μελέτη και τις δραστηριότητες διασκέδασης. Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μετρήθηκε με τον μέσο όρο βαθμολογίας, με σταθμισμένα τεστ, με κλίμακες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στις οποίες αντανακλάται η αξιολόγηση, τόσο της επίδοσης στα μαθήματα, όσο και η συμπεριφορά και γενικά η στάση των μαθητών σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Βρέθηκε ότι όλοι οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής είχαν θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Ο ίδιος ερευνητής, ο Jeynes (2005) συγκέντρωσε υλικό από 41 έρευνες οι οποίες είχαν πραγματοποιηθεί με στόχο τη μελέτη της γονεϊκής εμπλοκής στο δημοτικό σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή ορίστηκε ως συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εμπειρίες των παιδιών, επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά για τις σχολικές δραστηριότητες, προσδοκίες γονέων για την ακαδημαϊκή επίδοση, διάβασμα με τα παιδιά, παρακολούθηση και συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και βοηθητικού κλίματος για τα παιδιά στο σπίτι. Η επίδοση των μαθητών αξιολογήθηκε με τους βαθμούς των μαθητών, με την απόδοσή τους σε σταθμισμένα τεστ και με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι έδιναν έμφαση στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών. Βρέθηκε ότι η πιο ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και την ακαδημαϊκή επίδοση υπήρξε στις περιπτώσεις που η γονεϊκή εμπλοκή ορίστηκε ως οι προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους, καθώς και στις περιπτώσεις που οι γονείς δημιουργούσαν στο σπίτι ένα υποστηρικτικό και βοηθητικό περιβάλλον για τα παιδιά τους. Όσον αφορά τη σχολική επίδοση και τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας παρατηρήθηκε ότι η συσχέτιση υπήρξε χαμηλή όταν εκτιμήθηκε με βάση τα σταθμισμένα τεστ, ενώ ήταν περισσότερο υψηλή στις περιπτώσεις που η σχολική επίδοση εκτιμήθηκε με βάση την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη του Egion (2006) επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής και της επίδρασής της στην σχολική επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη μόνο ένα τύπο εμπλοκής των γονέων, αυτόν που αναφέρεται στις μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι. Συγκεκριμένα σκοπός της μελέτης ήταν να δείξει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας από τους γονείς στο σπίτι στην σχολική επίδοση των παιδιών. Η σχολική επίδοση εκτιμήθηκε είτε από δοκιμασίες που είχαν δημιουργήσει οι εκάστοτε μελετητές με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, είτε με σταθμισμένα τεστ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτός ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής έχει θετικά

αποτελέσματα στην σχολική επίδοση των παιδιών. Επίσης, φάνηκε ο βαθμός συσχέτισης γονεϊκής εμπλοκής και επίδοσης να εξαρτάται από τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης.

Το 2007 ο Jeynes μελέτησε αυτή τη φορά τη γονεϊκή εμπλοκή στην αστική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όρισε την γονεϊκή εμπλοκή ως τις προσδοκίες των γονέων για την σχολική επίδοση των παιδιών τους, την παρακολούθηση και συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, την επικοινωνία γονέων παιδιών για τις δραστηριότητες του σχολείου, τον έλεγχο των εργασιών στο σπίτι και το γονεϊκό στυλ. Όσον αφορά τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης χρησιμοποίησε όλες τις περιπτώσεις, δηλαδή τον μέσο όρο των βαθμών, τα σταθμισμένα τεστ και με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι έδιναν έμφαση στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η περισσότερο ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και την ακαδημαϊκή επίδοση ήταν η περίπτωση που η γονεϊκή εμπλοκή έπαιρνε τη μορφή των προσδοκιών των γονέων για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους.

Οι Senechal & Young το (2008) μελέτησαν 13 άρθρα τα οποία εξέταζαν την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην γραφή και την ανάγνωση των παιδιών. Βρέθηκε ότι ο τρόπος που οι γονείς εμπλέκονταν στη μάθηση των παιδιών επηρέαζε και την επίδοσή τους στη γραφή και την ανάγνωση. Οι γονείς που διδάσκουν στα παιδιά τους πώς να διαβάζουν είναι πιο αποτελεσματικοί από εκείνους που ακούνε απλώς τα παιδιά τους να διαβάζουν. Επίσης, οι γονείς που διαβάζουν οι ίδιοι στα παιδιά τους δε φαίνεται να τα βοηθούν να αποκτήσουν πιο εύκολα δεξιότητες που οδηγούν στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης.

Το 2008 ο Patall και οι συνεργάτες του θέλησαν να μελετήσουν την γονεϊκή εμπλοκή μόνο στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους και τα αποτελέσματα αυτού του τύπου εμπλοκής στη σχολική επίδοση. Συγκέντρωσαν 14 έρευνες στις οποίες η εκτίμηση της σχολικής επίδοσης μετρήθηκε με σταθμισμένα και μη σταθμισμένα τεστ, με το μέσο όρο των βαθμών σε κάθε τάξη, τους βαθμούς στις κατ' οίκον εργασίες, την ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, τις συνήθειες των μαθητών όσον αφορά τη μελέτη στο σπίτι και τις στάσεις των γονέων και των μαθητών απέναντι στις κατ' οίκον εργασίες. Βρέθηκε αδύναμη ή μικρή συσχέτιση ανάμεσα στην εμπλοκή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες και τη σχολική επίδοση. Αυτό εξηγείται σύμφωνα με τους ερευνητές γιατί αυτοί οι μαθητές που εμφανίζουν

χαμηλές σχολικές επιδόσεις έχουν περισσότερο ανάγκη από τη βοήθεια των γονιών τους για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους στο σπίτι.

Οι Hill & Tyson (2009) συγκέντρωσαν 50 έρευνες με σκοπό να δείξουν ποιος τύπος γονεϊκής εμπλοκής έχει τα πιο ισχυρά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Όρισαν την γονεϊκή εμπλοκή ως επικοινωνία των γονέων με το παιδί για το σχολείο, επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, παρακολούθηση και συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, έλεγχος στο σπίτι, προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση. Η ακαδημαϊκή επίδοση εκτιμήθηκε με τον μέσο όρο των βαθμών, με τους βαθμούς σε δοκιμασίες και με τη συμμετοχή των παιδιών σε επιπλέον σπουδές. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και τη σχολική επίδοση. Τα πιο σημαντικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών φαίνεται να υπάρχουν όταν οι γονείς εκφράζουν τις προσδοκίες τους και τις φιλοδοξίες τους για την εξέλιξη των παιδιών τους, όταν συζητούν μαζί τους για το ακαδημαϊκό μέλλον και για σπουδές. Αξίζει να σημειωθεί ότι διαφορετικοί τύποι γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι είχαν ποικίλα αποτελέσματα στη σχολική επίδοση των παιδιών. Βοηθώντας οι γονείς τα παιδιά στην ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι δεν είχαν τα ίδια θετικά αποτελέσματα στην επίδοσή τους συγκριτικά με τις περιπτώσεις που οι γονείς φρόντιζαν να εξασφαλίσουν ένα περιβάλλον στο σπίτι που προάγει τη μάθηση.

Η Wilder (2014) εξετάζοντας το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής και τη συσχέτισή της με τη σχολική επίδοση διαπίστωσε μέσα από συγκεντρωτικές μελέτες και μετά-αναλύσεις ότι η συσχέτιση εξαρτάται κάθε φορά από το τι ορίζει ο κάθε μελετητής ως γονεϊκή εμπλοκή και το πώς μετράται η σχολική επίδοση. Η συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές είναι περισσότερο ισχυρή όταν η σχολική επίδοση μετράται με γενικό τρόπο και πιο αφηρημένα μέτρα όπως είναι ο μέσος όρος της βαθμολογίας ή η αξιολόγηση με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση είναι αδύναμη όταν η σχολική επίδοση μετράται με σταθμισμένα τεστ. Επίσης η σχέση των δύο μεταβλητών είναι περισσότερο ισχυρή όταν η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως οι προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους, ενώ είναι αδύναμη όταν η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες.

Η Cunha και οι συνεργάτες της (2015) πραγματοποίησαν 32 συνεντεύξεις με γονείς προκειμένου να διερευνήσουν τις απόψεις τους για το πώς ορίζουν την εμπλοκή τους στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους, πώς πρέπει να εμπλέκονται



οι γονείς στις κατ' οίκον εργασίες και γιατί κατά τη γνώμη τους οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο ή λιγότερο στις κατ' οίκον εργασίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι σημαντικό για τους γονείς να μην κάνουν εκείνοι τις εργασίες για χάρη των παιδιών τους, αλλά να τα οδηγούν στη σωστή απάντηση υποστηρίζοντας τη σωστή συμπεριφορά για τη μελέτη. Με τον τρόπο αυτό τα ωθούν να έχουν βελτιωμένη σχολική επίδοση. Επίσης βρέθηκε ότι μεγάλη σημασία έχει το τι προσδοκούν οι γονείς από τη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες. Οι γονείς τόνισαν ότι βοηθώντας τα παιδιά στις κατ' οίκον εργασίες εντοπίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά στη μάθησή τους, γι' αυτό έδωσαν έμφαση στην προώθηση και καλλιέργεια στρατηγικών μάθησης των παιδιών, όπως διαχείριση του χρόνου μελέτης ή δημιουργία νοητικών χαρτών, με σκοπό να ενισχύσουν την προσωπική τους μελέτη. Οι γονείς δήλωσαν ακόμη, ότι βοηθούν τα παιδιά να εστιάσουν στη μελέτη τους και τα ενθαρρύνουν χρησιμοποιώντας στρατηγικές μάθησης και θετική ενίσχυση όπως ο έπαινος. Προσπαθούν να δημιουργήσουν στα παιδιά τους κίνητρα για μάθηση και να προωθήσουν ταυτόχρονα την αυτονομήσή τους, περιορίζοντας σταδιακά, τόσο τη βοήθεια που προσφέρουν, όσο και τον έλεγχο.

Οι Jacobs & Harvey (2005) στην έρευνά τους συγκέντρωσαν τις απόψεις 432 γονέων παιδιών με υψηλή, μέτρια και χαμηλή σχολική επίδοση. Σκοπός τους ήταν να δουν τις απόψεις των γονέων για το σχολικό περιβάλλον, τις προσδοκίες που είχαν για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους, καθώς επίσης και κατά πόσο ενθάρρυναν τα παιδιά τους και ενίσχυαν τα ενδιαφέροντά τους για μάθηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση ήταν απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ενώ οι γονείς παιδιών με χαμηλή επίδοση ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό εξηγείται σύμφωνα με τους ερευνητές γιατί οι γονείς με υψηλό ακαδημαϊκό υπόβαθρο δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι πλούσιο σε εκπαιδευτικά ερεθίσματα. Επίσης, βρέθηκε ότι οι γονείς που τα παιδιά τους είχαν υψηλή επίδοση ήταν ιδιαίτερα πειστικοί και απαιτητικοί με τα παιδιά τους προκειμένου εκείνα να αποδίδουν καλά στο σχολείο. Αυτοί ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με την επίδοση των παιδιών τους και δήλωσαν ότι η υψηλή επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στην ώθηση που τους παρέχουν οι ίδιοι. Σε αντίθεση οι γονείς παιδιών με χαμηλή και μέτρια επίδοση ήταν λιγότερο πειστικοί. Οι γονείς των παιδιών με χαμηλή επίδοση εμφανίστηκαν ως οι πιο ικανοποιημένοι από την επίδοση των παιδιών τους, δηλώνοντας ταυτόχρονα ότι η υψηλές σχολικές επιδόσεις δεν αποτελούσαν προτεραιότητα γι' αυτούς. Οι γονείς

μαθητών με μέτρια και χαμηλή επίδοση δεν ενδιαφερόταν ούτε είχαν προσδοκίες για σπουδές των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο, όπως οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση, αλλά ενδιαφέρονταν για την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών τους και το «χτίσιμο» του χαρακτήρα τους.

Στην έρευνα του Cheung (2009) αξιολογήθηκαν τα οφέλη από τη γονεϊκή εμπλοκή, της μορφής επικοινωνία και συνεργασία του γονέα με τον εκπαιδευτικό, στη σχολική επίδοση των παιδιών. Συμμετείχαν 289 ζεύγη γονέων-παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η καλή σχέση και συνεργασία του γονέα με τον εκπαιδευτικό δεν συνδέεται θετικά με τη σχολική επίδοση. Όσα από τα ζεύγη δήλωσαν ότι η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών οδήγησε σε βελτίωση της σχολικής επίδοσης ήταν οι μαθητές που είχαν χαμηλή επίδοση ή προέρχονταν από οικογένειες με προβλήματα. Άρα, από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ωφελούνται αναφορικά με την επίδοση όσοι έχουν ανάγκη από βοήθεια.

Το 2010 ο Torog και οι συνεργάτες του πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να διαπιστώσουν αν οι γονείς με την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθούν τα παιδιά τους να βελτιώσουν τη σχολική επίδοσή τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 158 μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι γονείς και οι δάσκαλοί τους. Η γονεϊκή εμπλοκή ορίστηκε ως οι προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών και ως η συνεργασία του γονέα με τον δάσκαλο και το σχολείο. Η σχολική επίδοση εκτιμήθηκε με σταθμισμένα τεστ και την περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν αυξάνεται η γονεϊκή εμπλοκή οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τους δασκάλους και το σχολείο γενικά. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται και η επίδοση των παιδιών, η οποία καταγράφεται πιο υψηλή στις περιγραφικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, σημειώνεται ότι όσο αυξάνεται η γονεϊκή εμπλοκή με την έννοια της επικοινωνίας με τον δάσκαλο, βελτιώνεται και η σχέση δασκάλου-μαθητή και έτσι βελτιώνεται η σχολική επίδοση.

Οι Cambell & Verna (2007) συγκέντρωσαν έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί στην Ευρώπη, την Ασία και στις Η.Π.Α., οι οποίες εξέταζαν την επίδραση του κλίματος στο σπίτι και τη σύνδεσή του με τη σχολική επίδοση. Διαπιστώθηκε ότι δραστήριοι και υποστηρικτικοί γονείς δημιουργούσαν στο σπίτι ένα θετικό ακαδημαϊκό κλίμα, δίνοντας στα παιδιά τους πνευματικά ερεθίσματα και ενθαρρύνοντας να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Η δημιουργία του ακαδημαϊκού κλίματος στο σπίτι συνδέεται με την ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών

προσδοκιών και κινήτρων μάθησης για τα παιδιά και οδηγεί στην εμφάνιση υψηλών σχολικών επιδόσεων.

Στον ελληνικό χώρο οι ερευνητές ασχολήθηκαν περισσότερο με τη γονεϊκή εμπλοκή και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και από την πλευρά των γονέων. Οι πλειοψηφία των ερευνών εξετάζει το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής υπό το πρίσμα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Λίγες είναι οι έρευνες που επικεντρώνονται στη μελέτη της γονεϊκής εμπλοκής και την επίδρασή της στη σχολική επίδοση των παιδιών αυτή καθ' αυτή. Οι ερευνητές δικαιολογούν το γεγονός αυτό υποστηρίζοντας ότι για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ. Επίσης, τονίζεται η μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές αναφορικά με την πρόσβασή τους στα σχολεία, προκειμένου να πραγματοποιήσουν τις μελέτες τους και να αντλήσουν δεδομένα από τα αρχεία των βαθμολογιών των μαθητών. Η δυσκολία είναι ακόμη μεγαλύτερη όταν οι ερευνητές επιδιώκουν την άμεση επαφή με τους μαθητές για τη διενέργεια δοκιμασιών με στόχο την αξιολόγηση των σχολικών τους επιδόσεων. Έτσι, η διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής και της επίδρασής της στη σχολική επίδοση των παιδιών συνεξετάζεται με άλλους παράγοντες και με βάση τις απόψεις των δασκάλων και των γονέων. Ακολουθεί η παρουσίαση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας.

Ο Μπρούζος (2002) πραγματοποίησε έρευνα με τη συμμετοχή 415 εκπαιδευτικών με στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους για τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και αναζητούν τρόπους για να την ενισχύσουν διότι θεωρούν ότι η καλή σχέση δασκάλων και γονέων ωφελεί όλους, μαθητές, γονείς, δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν την προσοχή στη γονεϊκή εμπλοκή με την έννοια της επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και την ανταλλαγή πληροφοριών για το παιδί.

Οι Ματσαγγούρας & Βέρδης (2003) ερεύνησαν τις απόψεις 390 γονέων που τα παιδιά τους φοιτούσαν σε τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι γονείς της έρευνας δήλωσαν ότι η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο παράγοντα μόρφωσης των παιδιών και ακολουθεί το σχολείο. Για τη λειτουργία του σχολείου ανέφεραν ως σημαντικότερο στόχο την ανάπτυξη ηθικών αξιών στα παιδιά. Για τους συγκεκριμένους γονείς τα προβλήματα των δημοτικών σχολείων περιορίζονται στην έλλειψη πειθαρχίας, στην ακαταλληλότητα των σχολικών κτιρίων και στα φτωχά σε περιεχόμενο σχολικά

βιβλία. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι γονείς σε ένα πολύ μικρό ποσοστό θεωρούν ως πρόβλημα τη μικρή γονεϊκή εμπλοκή σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Η Καλογρίδη (2006) σε μια εργασία με αντικείμενο την παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας καταλήγει στα παρακάτω συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό συναντώνται με τους γονείς μία φορά στο τρίμηνο με την αφορμή της απόδοσης βαθμολογίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως εμπόδια στη σχέση τους με τους γονείς την αντίληψη που έχουν για τους γονείς. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι οι γονείς είναι προσκολλημένοι σε παιδαγωγικές μεθόδους του παρελθόντος και σε παλαιότερους τρόπους διδασκαλίας, με τους οποίους αυτοί διδάχτηκαν γι' αυτό και δεν δέχονται εύκολα αλλαγές, αλλά προβαίνουν σε αμφισβήτηση της «επιστημονικότητας» του δασκάλου. Επίσης, διαπιστώνει η ερευνήτρια ότι στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις οι γονείς επιρρίπτουν την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους εμφανίζονται θετικά διακείμενοι απέναντι στη συνεργασία τους με τους γονείς. Βέβαια επισημαίνουν την ανησυχία τους για την επίρριψη ευθυνών, τον κίνδυνο παρεμβάσεων και το ενδεχόμενο να δεχτούν άδικη κριτική από τους γονείς. Ως θετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τονίζεται η στάση τους απέναντι στην επιμόρφωση αναφορικά με τεχνικές ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, όπως η δημιουργία σχολών γονέων, η ενημέρωση των γονέων για τις μεθόδους διδασκαλίας, η αξιοποίηση γονέων επιστημόνων για προσφορά εθελοντικής εργασίας, η συνεργασία σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

Οι Μπόνια και οι συνεργάτες της (2008) ερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 1121 δάσκαλοι, οι οποίοι απαντώντας σε ερωτηματολόγια κατέθεσαν τις απόψεις τους για τους παράγοντες που δυσκολεύουν την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο, καθώς και για το ποια είναι η στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι τη γονεϊκή εμπλοκή δυσκολεύουν παράγοντες που σχετίζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η στάση τους απέναντι στους γονείς, η έλλειψη χρόνου, η απουσία κατάρτισης σε τεχνικές ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου οικογένειας εμποδίζουν

τη γονεϊκή εμπλοκή. Όσον αφορά τους γονείς η σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται λόγω των στάσεων των γονέων απέναντι στο σχολείο, των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών διαφορών γονέων και εκπαιδευτικών, του διαφορετικού γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιούν γονείς και δάσκαλοι, καθώς και των γνώσεων και των δεξιοτήτων των γονέων για τη βοήθεια του παιδιού στη μελέτη στο σπίτι.

Το 2008 ο Πνευματικός και οι συνεργάτες διεξήγαγαν έρευνα με τη συμμετοχή 900 γονέων μαθητών που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των ελλήνων γονέων όσον αφορά την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και την επίδραση της εμπλοκής τους στη σχολική επίδοση των παιδιών. Οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής για τους οποίους ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών ήταν η εμπλοκή στην ευρύτερη σχολική ζωή, η εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι και η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες γονείς θεωρούν τους συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής πολύ σημαντικούς, καθώς πιστεύουν ότι επιδρούν θετικά στη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Ως τον πιο σημαντικό τύπο γονεϊκής εμπλοκής με τη μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης ανέφεραν την επικοινωνία σχολείου οικογένειας και ακολουθεί η μάθηση στο σπίτι. Λιγότερο σημαντική κατά την άποψη των γονέων είναι η συμμετοχή των γονέων στην ευρύτερη σχολική ζωή. Οι απόψεις των γονέων παρουσιάζουν κάποιες διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων, καθώς και από τις πεποιθήσεις, τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους.

Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2008 ο Μάνεσης διερεύνησε τις απόψεις των Ελλήνων γονέων μαθητών του δημοτικού σχολείου αναφορικά με την ποιότητα της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς του δείγματος 715 στον αριθμό προέρχονταν από δύο ακραίες κοινωνικές τάξεις. Ήταν γονείς με υψηλό ή χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Οι ερευνητές πραγματοποίησαν μικτή ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων επηρέαζε την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς με υψηλό επίπεδο ανέφεραν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς και η συνεργασία τους ήταν ουσιαστική. Σε αντίθεση οι γονείς κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων τόνισαν ότι η επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς ήταν σύντομη και τυπική. Αυτό που φάνηκε από τις απαντήσεις

των γονέων στο σύνολό τους ήταν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι έχουν υψηλές προσδοκίες από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι Ματσαγγούρας & Πούλου (2009) διερεύνησαν τις αντιλήψεις 199 εκπαιδευτικών και 581 γονέων για τη σχέση σχολείου- οικογένειας. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν για ο σκοπό της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι οι ρόλοι τους διαφοροποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για την ενημέρωση των γονέων όσον αφορά τη μαθησιακή πορεία των παιδιών στο σχολείο, ενώ οι γονείς για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την πορεία των παιδιών στο σπίτι, αλλά και για τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν επίσης και για την επικοινωνία τους σε προγραμματισμένες συναντήσεις με στόχο την παροχή πληροφοριών για τα παιδιά και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που αυτά εμφανίζουν. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και επιθυμούν τη συνεργασία με την οικογένεια με περιορισμένο τρόπο και με κανόνες που οι ίδιοι ρυθμίζουν. Οι γονείς από την πλευρά τους θεωρούν ότι οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές στον βαθμό που καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Στην πραγματικότητα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη μεταξύ τους συνεργασία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αποστασιοποίηση και διάκριση των ρόλων τους.

Στην έρευνα των Koutrouba και συνεργατών (2009) διερευνήθηκαν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην έρευνα συμμετείχαν 213 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε σχολεία της Αθήνας. Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με 21 ερωτήσεις. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι σημαντική γιατί με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους. Οι γονείς από την πλευρά τους μπορούν να υποστηρίξουν καλύτερα τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες, καθώς και να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Τα αποτελέσματα επισημαίνουν τη χρησιμότητα της γονεϊκής εμπλοκής για την ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης σχολείου – οικογένειας. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν

προβλήματα στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας, αποδίδουν τα προβλήματα αυτά σε παράγοντες όπως το κοινωνικό υπόβαθρο ή το επίπεδο σπουδών των γονέων, τα ενδιαφέροντα των γονέων και τις σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι παρά το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικά διακείμενοι απέναντι στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, στην πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει η υποδομή που απαιτείται για την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής.

Η Μπόνια (2011) διερεύνησε τις απόψεις 1121 δασκάλων αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής που διατύπωσε η Epstein, τις απόψεις τους για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Περισσότερο θετική ήταν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, στην υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι και στη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εμπόδια στην εμπλοκή των γονέων τις αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει για τους γονείς, τον ελάχιστο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους καθώς και την ελλιπή κατάρτιση σε θέματα μεθόδων συνεργασίας με τους γονείς. Για τους γονείς οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι δυσκολεύουν τη συνεργασία μαζί τους οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο, οι πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές διαφορές ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, οι διαφορές τους στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν στις συναντήσεις τους, καθώς και οι περιορισμένες δεξιότητες των γονέων για παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους.

Ο Καρούμπαλης (2012) χρησιμοποίησε ένα δείγμα 44 μαθητών και των γονέων τους προκειμένου να εξετάσει τη συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Γλώσσας. Η βαθμολογία των μαθητών στα Μαθηματικά και την Ελληνική Γλώσσα είναι ο μέσος όρος που προέκυψε από τις γραπτές δοκιμασίες και από τη συνολική βαθμολογία τους. Όσον αφορά και τα δύο γνωστικά αντικείμενα διαπίστωσε ότι η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Αντίθετα δεν επηρεάζουν τη σχολική επίδοση στα μαθηματικά και τη γλώσσα οι υψηλές απαιτήσεις των γονέων, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς και η συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών.

Το 2012 ο Κλαδάκης πραγματοποίησε μια μελέτη με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων γονέων αναφορικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο δημοτικού σχολείου. Προσπάθησε να δει σε ένα δείγμα 463 γονέων που συμμετείχαν με τη συμπλήρωση ερωτηματολόγιων και 10 γονέων που παραχώρησαν συνέντευξη, ποια ήταν τα προσωπικά κίνητρα που τους ωθούν σε εμπλοκή, καθώς και τους επιμέρους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν στο σπίτι και στο σχολείο. Βρέθηκε ότι οι γονείς εμπλέκονται ωθούμενοι από κίνητρα όπως ο γονεϊκός ρόλος και η γονεϊκή ευθύνη που αισθάνονται, οι προσωπικές τους εμπειρίες και το αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, παρατηρήθηκαν διαφορές στην ένταση των επιμέρους τύπων της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι και στο σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι είναι το πρώτιστο μέλημα για τους γονείς της έρευνας. Βασικός πυρήνας της στόχευσης αυτής των γονέων με τη σημασία που δίνουν για την εμπλοκή τους στο σπίτι είναι το βέλτιστο μαθησιακό αποτέλεσμα για το παιδί τους, δηλαδή η εμφάνιση της καλύτερης δυνατής σχολικής επίδοσης.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Φακίδου (2013) διερευνήθηκαν οι απόψεις 186 γονέων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από αγροτικές και ημιαστικές περιοχές αναφορικά με την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Οι γονείς του δείγματος έδωσαν στη γονεϊκή εμπλοκή κυρίως την έννοια της ατομικής ανάμειξης στην παροχή βοήθειας στο σπίτι αναφορικά με τις κατ' οίκον εργασίες και την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης σε κατ' ιδίαν συναντήσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Όσον αφορά την εμπλοκή τους με την έννοια της βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες, οι γονείς υποστήριξαν ότι η συμπεριφορά τους αυτή απορρέει από το γονεϊκό τους ρόλο και έχει στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών.

Η Ντινίδου (2013) πραγματοποίησε μια ποιοτική έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων 10 εκπαιδευτικών και 10 γονέων σε επίπεδο δημοτικού σχολείου, αναφορικά με την αναγκαιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας. Οι δύο ομάδες έκριναν ως αναγκαία και επιτακτική τη συνεργασία τους, υποστηρίζοντας τα οφέλη της κυρίως για τα παιδιά. Οι γονείς υποστήριξαν ότι από την επαφή τους με τους δασκάλους μπορούν να ενημερωθούν για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενισχύσουν στο σπίτι τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, αλλά και να πληροφορηθούν τους εκπαιδευτικούς για τυχόν μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών ή για οικογενειακά προβλήματα. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί επιδίωκαν μέσα



από την επικοινωνία τους με τους γονείς να παίρνουν τις πληροφορίες που χρειάζονται και να ενημερώνουν τους γονείς με ποιο τρόπο θα πρέπει να συνεχίζουν την προσπάθεια για μάθηση στο σπίτι. Γονείς και εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η καλή συνεργασία τους έχει θετικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποίησε η Xanthacou και οι συνεργάτες της (2013) ήταν να διερευνηθεί η συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή Ελλήνων μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 155 μαθητές 11-15 ετών και οι γονείς τους. Οι μαθητές συμπλήρωσαν κλίμακες με αναφορά στο πώς αισθάνονται στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα μέσα στην τάξη (Classroom Life Measure), κλίμακα για το άγχος (Anxiety Inventory for children), κλίμακα αυτοεκτίμησης (Self-esteem Scale). Οι γονείς συμπλήρωσαν την κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής (Georgiou). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς που εμπλέκονται σε σημαντικό βαθμό στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους, έθεταν ταυτόχρονα σε συνεχή έλεγχο την εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους και ο έλεγχος αυτός έπαιρνε τη μορφή της πίεσης των γονέων στο παιδί. Επίσης, φάνηκε ότι οι γονείς που εμπλέκονται ενεργά στο σπίτι ετοιμάζοντας τα μαθήματα των παιδιών τους, συμμετείχαν και στις δραστηριότητες του σχολείου πιο συχνά, ενώ την ίδια στιγμή ένιωθαν ότι με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού τους. Από την έρευνα προέκυψε ότι συχνά οι γονείς συνδέουν ή συγχέουν τον έλεγχο των παιδιών με την πίεση. Η συμπεριφορά των γονιών είναι πιεστική και αγχώδεις προς τα παιδιά, επειδή ενδιαφέρονται για την πρόοδό τους. Η πίεση αυτή των γονέων μπορεί να έχει αρνητική επιρροή στην πρόοδο των παιδιών και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές. Η πίεση από τους γονείς οδηγεί τα παιδιά να ψάχνουν εξωτερικά κίνητρα μάθησης. Υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην πίεση των γονιών και στο αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών. Τα παιδιά εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτό έχει αντίκτυπο στην ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις τους σχολείου. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι γονείς που μεγαλώνουν αυτόνομα παιδιά και ενδιαφέρονται για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους συμβάλλουν ώστε τα παιδιά τους να μη χρειάζονται εξωτερικά κίνητρα μάθησης για να πετύχουν στο σχολείο.

## **4.2. Γονεϊκή εμπλοκή και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα**

Στη χώρα μας έχουν γίνει κάποιες έρευνες για την εμπλοκή των γονέων μαθητών με αναπηρία, καθώς η ανάμειξη των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα των παιδιών τους έχει ουσιαστικά αποτελέσματα, τόσο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσής τους, όσο και στη γενικότερη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν μετά το 2000, το οποίο θεωρείται έτος σταθμός για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής, αφού τότε εγκρίνεται δια νόμου η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Με τον ίδιο νόμο δίνονται διευκρινήσεις για τις δικαιοδοσίες των γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καθορίζονται οι προϋποθέσεις εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/2000, οι γονείς αποκτούν επιπλέον δικαιώματα, όπως το δικαίωμα επιλογής για παραπομπή του παιδιού τους σε αξιολόγηση και το δικαίωμα να είναι τα άτομα στα οποία γνωστοποιείται η επίσημη διάγνωση το διαγνωστικού φορέα. Επίσης, οι γονείς ή οι κηδεμόνες λαμβάνουν την τελική απόφαση για τη φοίτηση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διάφορες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, συμμετέχουν στη συμπλήρωση του οικογενειακού ιστορικού και δικαιούνται να λάβουν μέρος στην κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής και εκπαίδευσης γονέων και οικογένειας.

Η ελληνική νομοθεσία κατοχυρώνει την ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η οικογένεια πολλές φορές εμπλέκεται μόνο στην παροχή πληροφοριών κατά διαδικασία αξιολόγησης και εκεί τελειώνει ο ρόλος της.

Ειδικότερα, κάποια βασικά δικαιώματα που παρέχει η ελληνική νομοθεσία στις οικογένειες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα ακόλουθα: οι γονείς έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για το παιδί τους μετά τη διάγνωση και την αξιολόγησή του. Για το σκοπό αυτό, οι υπηρεσίες συνεργάζονται με τους γονείς, τους ενημερώνουν για την κατάλληλη εκπαιδευτική δομή και προτείνουν συγκεκριμένο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ). Πολλές φορές η επιλογή σχολείου γίνεται με υπόδειξη του Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Το ΚΕΔΔΥ έχει

αρμοδιότητα να προτείνει στους γονείς ή κηδεμόνες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το σχολικό εκείνο πλαίσιο που εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες του και να προτείνει, επίσης, το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Η πρόταση αυτή δεν έχει το χαρακτήρα αναγκαστικής διοικητικής πράξης, ούτε και είναι νομικά υποχρεωμένοι οι γονείς ή οι κηδεμόνες να την εφαρμόσουν. Η μεταφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής γίνεται με κρατικά έξοδα. Οι γονείς μπορούν να ζητήσουν κατ' οίκον διδασκαλία για το παιδί τους και έχουν το δικαίωμα για συμμετοχή στην κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόωμης εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ο νόμος 3699 του 2008, προβλέπει την προσφορά συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης), μέσα από τις αρμοδιότητες λειτουργίας τους, διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ειδική αγωγή. Μία από τις αρμοδιότητές τους είναι η παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους κηδεμόνες, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, με τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου διαγνωστικού κέντρου.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές έρευνες που αφορούν την εμπλοκή των γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους.

Η Πολυχρονοπούλου (1995, 2004) από τις μέχρι τότε μελέτες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς παιδιών με αναπηρία. Η ερευνήτρια συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως:

**Ευάλωτους πελάτες**: οι γονείς αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως αδύναμες ψυχές που έχουν ανάγκη από βοήθεια.

**Ως ασθενείς:** οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα και έχουν ανάγκη από ψυχοθεραπεία ή ακόμη και τη χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής.

**Ως υπεύθυνους για την κατάσταση των παιδιών τους:** κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να κάνουν τους γονείς των μαθητών με αναπηρία, που αισθάνονται ήδη άσχημα για την κατάσταση του παιδιού τους, να νιώσουν περισσότερο ένοχοι και υπεύθυνοι για τις δυσκολίες που εμφανίζει το παιδί τους.

**Ως λιγότερο νοήμονες από τους ίδιους:** οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς των μαθητών με αναπηρία δεν μπορούν να παρατηρήσουν και να κρίνουν αντικειμενικά τα παιδιά τους. Για τον λόγο αυτό συχνά αγνοούν τα λεγόμενα των γονέων με αποτέλεσμα οι γονείς να αισθάνονται μειονεκτικά και να νιώθουν ότι υστερούν νοητικά σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αισθάνονται οι γονείς λιγότερο αποτελεσματικοί και χρήσιμοι για την πρόοδο των παιδιών τους.

**Ως αντιπάλους:** οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει αρνητικές εμπειρίες από προηγούμενες συνεργασίες τους με κάποιους γονείς παιδιών με αναπηρία, είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντί τους και περιμένουν τα χειρότερα από αυτή την επικοινωνία.

**Τέλος οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ετικετοποιούν τους γονείς:** οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν στους γονείς ετικέτες όπως αυτές που βάζουν στους μαθητές με αναπηρία. Σύμφωνα με όσα αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2004), κάποιοι ειδικοί του χώρου κάνουν λόγο για τη δημιουργία μιας νέας ψευδοκοινωνικής επιστήμης, η οποία ονομάζεται παρεντολογία (parentology) και έχει ως αντικείμενο μελέτης τη συνεργασία των ειδικών με τους γονείς (Blamires, Robertson και Blamires, 1997). Όμως η κατηγοριοποίηση των γονέων και των μαθητών από τους ειδικούς δεν ωφελεί κανέναν, αλλά αντιθέτως θέτει εμπόδια κυρίως στις σχέσεις και την καλή συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Πέρα από τις διαπιστώσεις στις οποίες κατέληξε η παραπάνω ερευνήτρια αναφορικά με τις κατηγοριοποιήσεις των γονέων από τους εκπαιδευτικούς, οργάνωσε και διεξήγαγε έρευνα προκειμένου να μελετήσει τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 2004 η Πολυχρονοπούλου χρησιμοποιώντας ως δείγμα 40 γονείς τυφλών παιδιών, που φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θέλησε να εξετάσει τις απόψεις τους για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Οι έρευνα ήταν ποιοτική και τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη μέθοδο της

συνέντευξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά την άποψη των γονέων οι παράγοντες που δυσκολεύουν τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ήταν ο τρόπος που επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί για να επικοινωνήσουν μαζί τους, η γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτούς και τα παιδιά τους, καθώς και η έλλειψη καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς ενδιαφέρονταν και αναζητούσαν βοήθεια και καθοδήγηση για το πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι. Οι γονείς διατύπωσαν τη δυσαρέσκειά τους για τις αραιές και απρογραμματίστες συναντήσεις και την τυπική πληροφόρηση που λάμβαναν από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν κατά τη γνώμη των γονέων ως ψυχροί και με την τάση να επιρρίπτουν ευθύνες στους γονείς, ενώ ταυτόχρονα αδιαφορούσαν για τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Επίσης, οι γονείς υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους παρείχαν τις απαραίτητες πληροφορίες και γνώσεις για να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες, να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο που διαθέτουν τα παιδιά τους και να προωθήσουν τη μαθησιακή τους πορεία. Οι γονείς αντιμετώπιζον τον δάσκαλο ως αντίπαλο και όχι ως συνεργάτη. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θεωρούν τους γονείς ενοχλητικούς, όταν κάνουν ενοχλητικές ερωτήσεις ή όταν δίνουν συμβουλές για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η Φτιάκα το 2004 πραγματοποίησε μια ποιοτική έρευνα λαμβάνοντας συνεντεύξεις από 20 γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν με σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Η έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς του δείγματος στο σύνολό τους φάνηκαν να αποδέχονται τα παιδιά τους και τις δυσκολίες που εκείνα αντιμετώπιζαν, ενώ ένα μικρό ποσοστό δήλωσε ότι ένιωθε αισθήματα ενοχής. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία έχουν ανάγκη από τη βοήθεια των δασκάλων και τη ζητούν. Οι συγκεκριμένοι γονείς αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη σημασία που έχει η εκπαίδευση για την εξέλιξη των παιδιών τους και δηλώνουν την ανεπάρκειά τους για θέματα που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες σύμφωνα με την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης, ότι δεν υπήρχε ουσιαστική επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς επιθυμούσαν την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους και διατύπωσαν τις ανησυχίες τους αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την περιορισμένη επικοινωνία και ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλη όμως την απογοήτευση που ένιωθαν

οι γονείς από την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους, δήλωσαν ότι είχαν καλές σχέσεις με το σχολείο. Η ερευνήτρια απέδωσε το τελευταίο εύρημα στο γεγονός ότι οι γονείς νιώθουν ότι δεν έχουν πολλές επιλογές στη διάθεσή τους και έτσι συμβιβάζονται με την κατάσταση που βιώνουν. Το πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι γονείς θεωρούν ότι υπάρχουν περιθώρια αλλαγής και βελτίωσης στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η Μαρκουλάκη (2006) πραγματοποίησε έρευνα με τη συμμετοχή 50 εκπαιδευτικών και 50 γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να διερευνήσει τη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών και την επίδραση αυτής της σχέσης στην εξέλιξη των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συνθήκες που επικρατούσαν στο χώρο του σχολείου δεν επέτρεπαν τη δημιουργία μιας ισορροπημένης σχέσης ανάμεσα στις δύο πλευρές. Οι παράγοντες που δυσχέραναν τη σχέση και δημιουργούσαν εμπόδια στην καλή επικοινωνία και συνεργασία των δύο μερών ήταν η έλλειψη κατανόησης, η μειωμένη ενσυναίσθηση, οι εσφαλμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις που είχαν επικρατήσει και η γενικότερη δυσαρέσκεια και γονέων και εκπαιδευτικών για τις συνθήκες που επικρατούν στη δημόσια εκπαίδευση.

Ο Σούλης (2008) θέλησε να διερευνήσει τη σχέση γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (νοητική υστέρηση) και τη σχέση τους με τις μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στις οποίες φοιτούσαν τα παιδιά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 200 γονείς οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για τις σχέσεις τους με το σχολείο των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πάνω από το 50% των γονέων, ιδιαίτερα οι μητέρες ερχόταν σε επαφή με το σχολείο κάθε μία ή δύο εβδομάδες με κύριο σκοπό της επίσκεψής τους την ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους ειδικούς επαγγελματίες για την πρόοδο του παιδιού. Όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλίας για την επικοινωνία με το σχολείο, φάνηκε ότι οι γονείς, που τα παιδιά τους φοιτούσαν για περισσότερα από πέντε χρόνια στην ειδική εκπαίδευση, ήταν εκείνοι που έπαιρναν την πρωτοβουλία για επαφή με το σχολείο, ενώ ένα μικρό ποσοστό γονέων ανέμενε την πρόσκληση από τους εκπαιδευτικούς. Οι παράγοντες που κατά τη γνώμη των γονέων δυσκολεύουν τη σχέση τους με το σχολείο είναι η αδυναμία του σχολείου να τους βοηθήσει, αλλά και ο δικός τους περιορισμένος χρόνος λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Οι περισσότεροι γονείς του δείγματος δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τις μονάδες ειδικής εκπαίδευσης, χωρίς βέβαια

να λείπουν και οι γονείς που υποστήριζαν ότι η συνεργασία με το σχολείο του παιδιού τους ήταν ελάχιστη ή ανύπαρκτη.

Η Ντεροπούλου-Ντέρου (2013) διεξήγαγε έρευνα με τη συμμετοχή 20 γονέων μαθητών με αναπηρία από την περιοχή της Αττικής. Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Σκοποί της έρευνας ήταν να δοθούν απαντήσεις αναφορικά με τον τρόπο που νοηματοδοτούν οι γονείς τη συνεργασία σχολείου οικογένειας, ποιες ήταν οι εμπειρίες τους από τη συνεργασία αυτή, ποιος θεωρούν ότι είναι ο δικός τους ρόλος σε αυτή τη συνεργασία, ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη τους δημιουργούν εμπόδια στη σχέση τους με το σχολείο και ποιες ήταν οι προτάσεις τους για βελτίωση αυτής της σχέσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς δεν μπορούσαν να ορίσουν με σαφήνεια την έννοια της συνεργασίας με το σχολείο. Έτσι κάποιες φορές η συνεργασία ορίστηκε ως ακαθόριστη ανάγκη, ενώ άλλες ως μέσο κάλυψης αναγκών των παιδιών τους. Όσον αφορά τις εμπειρίες των γονέων από τη συνεργασία με το σχολείο, ικανοποιημένοι δήλωσαν οι γονείς που είχαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς κυρίως των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης. Ο σκοπός της επικοινωνίας με το σχολείο ήταν η ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού και γινόταν με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των γονέων στη σχέση με το σχολείο φάνηκε να είναι παθητικός. Οι γονείς δεχόταν άκριτα τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, παρείχαν πληροφορίες για το παιδί τους, ενώ δεν λάμβαναν μέρος στις αποφάσεις που αφορούσαν το παιδί τους. Υπήρξε ένα μικρό ποσοστό γονέων οι οποίοι είχαν διαπραγματευτικό ρόλο και ήταν εκείνοι οι γονείς που είχαν θετική προηγούμενη εμπειρία από τέτοιου είδους συνεργασία. Αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το σχολείο, οι γονείς στάθηκαν περισσότερο στη στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτούς και τα παιδιά τους. Ανάμεσα σε άλλα πρότειναν για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς, τη δομική αλλαγή της λειτουργίας τους σχολείου και την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με αναπηρία.

#### **4.3. Γονεϊκή εμπλοκή και μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (ενότητα 2.11) η οικογένεια των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζεται αρνητικά όταν το παιδί δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στη μαθησιακή διαδικασία (Bruck, 1986). Η

οικογένεια διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών με ΜΔ, υπό την προϋπόθεση ότι οι γονείς θα κατανοήσουν και θα αποδεχτούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους και θα του παρέχουν τη συναισθηματική στήριξη και βοήθεια που χρειάζεται (Miedel & Reynolds, 1999). Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στο εξωτερικό όσο και στη χώρα μας εξετάζουν κυρίως την επίδραση που έχει η παρουσία ενός παιδιού με δυσκολίες μάθησης στην ψυχολογική και συναισθηματική ζωή των γονιών, εστιάζοντας κυρίως στο άγχος που βιώνουν οι μητέρες. Οι παράγοντες που μελετώνται είναι το στρες που βιώνουν οι γονείς στο μέγαλωμα των παιδιών με ΜΔ, η συνοχή και η λειτουργικότητα της οικογένειας. Ελάχιστες μελέτες εξετάζουν τον τρόπο που εμπλέκονται οι συγκεκριμένοι γονείς στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους.

Η έρευνα των Margalit & Heiman (1986) μελέτησε το άγχος των γονέων και τη λειτουργικότητα οικογενειών μαθητών με ΜΔ. Στην έρευνα συμμετείχαν μητέρες παιδιών με και χωρίς ΜΔ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες των αγοριών με ΜΔ εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τις μητέρες παιδιών χωρίς ΜΔ. Επίσης, οι μητέρες των παιδιών με ΜΔ έδιναν έμφαση στον έλεγχο των παιδιών με ΜΔ και της οικογένειας γενικότερα, ενδιαφέρονταν για την υπακοή και την προσωπική επιτυχία των παιδιών τους, ενώ περιόριζαν την ελεύθερη έκφραση των μελών της οικογένειας.

Σε άλλη έρευνα των Parson & Chan (1993) μελετήθηκε το στρες που αισθάνονται οι γονείς παιδιών με ΜΔ και της κοινωνικής υποστήριξης που λαμβάνουν οι συγκεκριμένοι γονείς. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 μητέρες παιδιών με ΜΔ και 75 μητέρες παιδιών χωρίς ΜΔ από την Κίνα. Βρέθηκε ότι όσο περισσότερο στρες βίωναν οι μητέρες των παιδιών με ΜΔ, τόσο λιγότερη ήταν η κοινωνική και συναισθηματική στήριξη που λάμβαναν. Οι μητέρες του δείγματος δήλωσαν ότι οι πιο ισχυροί παράγοντες υποστήριξης ήταν αρχικά οι σύζυγοί τους, ενώ οι ειδικοί και οι αρμόδιες υπηρεσίες δεν τους παρείχαν την αναγκαία στήριξη.

Η επόμενη έρευνα που παρουσιάζεται μελετά τη λειτουργικότητα της οικογένειας παιδιών με ΜΔ. Η Dyson (1996) διαπίστωσε ότι οι γονείς παιδιών με ΜΔ ανέφεραν δυσκολίες που αντιμετωπίζαν τα παιδιά τους τόσο μέσα στην οικογένεια, όσο και στο χώρο του σχολείου. Οι γονείς της έρευνας έδειξαν αδυναμία αποδοχής της διάγνωσης του παιδιού τους με ΜΔ και δήλωσαν την ανησυχία τους για την εξέλιξη του παιδιού τους όσον αφορά τον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα.



Οι μελέτες που έχουν γίνει αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία εξετάζουν κατά κανόνα έναν από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής· αυτόν της βοήθειας που προσφέρουν οι γονείς στις κατ' οίκον εργασίες. Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς παιδιών με ΜΔ υποστηρίζουν τα παιδιά τους στο διάβασμα στο σπίτι, ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες των παιδιών τους και συνήθως χρησιμοποιούν στρατηγικές για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μελέτη, τα οποία παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Pettersson-Roll, (2007).

Ο Rasku-Puttonen και οι συνεργάτες του (1994) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν την εμπλοκή των γονέων παιδιών με ΜΔ στις κατ' οίκον εργασίες. Επίσης, θέλησαν να δουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι μητέρες με τα παιδιά τους με ΜΔ. Η έρευνα έγινε με τη βιντεοσκόπηση 30 μητέρων και των παιδιών τους με ΜΔ και 30 μητέρων και των παιδιών τους χωρίς ΜΔ. Οι δύο ομάδες παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια εκτέλεσης διδακτικών δραστηριοτήτων όπως είναι οι κατ' οίκον εργασίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες των παιδιών με ΜΔ χρησιμοποιούσαν λιγότερες διδακτικές στρατηγικές υψηλού επιπέδου, ήταν λιγότερο ενθαρρυντικές και συνεργάσιμες με τα παιδιά τους, ενώ εμφανίστηκαν να είναι πάρα πολύ παρεμβατικές. Η έρευνα έδειξε ακόμη, ότι οι υποστηρικτικοί γονείς έχουν τη δυνατότητα και δημιουργούν ένα θετικό και ενισχυτικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι, που βοηθά τα παιδιά να αντισταθμίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις.

Στην Ελλάδα μια έρευνα με παρόμοιο περιεχόμενο πραγματοποίησε ο Δαρδούβης (2010). Το δείγμα της μελέτης του αποτέλεσαν 99 παιδιά χωρίς ΜΔ με τους γονείς τους, 95 παιδιά τους είχαν διαγνωστεί με ΜΔ με τους γονείς τους, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια, και 10 γονείς παιδιών με ΜΔ οι οποίοι παραχώρησαν συνέντευξη στον ερευνητή. Επίσης, αξιολογήθηκαν μέσα από ερωτηματολόγια οι απόψεις των δασκάλων γενικής αγωγής των τμημάτων που φοιτούσαν όλα τα παιδιά και των δασκάλων των τμημάτων ένταξης που φοιτούσαν τα παιδιά με ΜΔ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών με ΜΔ αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες, καθώς και ότι, όταν τα παιδιά τους φοιτούσαν σε μεγάλες τάξεις, τα βοηθούσαν λιγότερο. Διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους γονείς παιδιών με ΜΔ και στους γονείς παιδιών χωρίς ΜΔ, όσον αφορά τον τρόπο που βοηθάνε τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες. Οι γονείς των παιδιών με ΜΔ δήλωσαν ότι κάθονται συνήθως δίπλα στα παιδιά και διαβάζουν μαζί, ενώ δε δίστασαν να δηλώσουν ότι κάποιες φορές κάνουν

οι ίδιοι τις εργασίες για χάρη των παιδιών. Οι γονείς των παιδιών χωρίς ΜΔ φάνηκε να επιλέγουν άλλους τρόπους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ενισχύοντας κυρίως την αυτορρύθμιση των παιδιών, εξασφαλίζοντας κατάλληλες συνθήκες για διάβασμα, οργανώνοντας το πρόγραμμα μελέτης τους και ενθαρρύνοντάς τα να σκεφτούν και να ελέγξουν τις εργασίες τους όταν τις ολοκληρώσουν. Άρα, οι συγκεκριμένοι γονείς βοηθούν τα παιδιά να σκεφτούν. Οι μαθητές με ΜΔ δέχονται άμεση βοήθεια από τους γονείς τους και εμφανίζουν προβλήματα στη μελέτη και χαμηλή επίδοση. Αντίθετα λιγότερα προβλήματα μελέτης και υψηλή επίδοση έχουν οι μαθητές που ενθαρρύνονται από τους γονείς τους. Οι γονείς των μαθητών με ΜΔ δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και περισσότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι γονείς διαπίστωσαν ότι χρειάζεται από μέρος τους η διάθεση περισσότερου χρόνου για μελέτη με τα παιδιά τους και υπομονή.

Στη χώρα μας είναι περιορισμένος ο αριθμός ερευνών που αφορούν αποκλειστικά την εμπλοκή γονέων παιδιών με ΜΔ στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Το 2003 οι Δαβάζογλου και Κόκκινος πραγματοποίησαν έρευνα με τη συμμετοχή 50 γονέων παιδιών με ΜΔ τα οποία ήταν μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς επιθυμούσαν την εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μέχρι τότε η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς είχε ένα ρόλο καθαρά εκτελεστικό. Οι γονείς δέχονταν άκριτα τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και το μόνο που έκαναν ήταν να παρέχουν πληροφορίες για το παιδί τους. Η έρευνα έδειξε διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους γονείς που τα παιδιά τους ήταν στο δημοτικό και στους γονείς που τα παιδιά τους ήταν στο γυμνάσιο. Οι γονείς των μαθητών του δημοτικού επικοινωνούσαν με τον δάσκαλο όταν ήταν αναγκαίο και μετά από την πρόσκληση του δασκάλου, ενώ οι γονείς των μαθητών του γυμνασίου επικοινωνούσαν με δική τους πρωτοβουλία μια φορά τον μήνα. Στο σύνολό τους οι γονείς των μαθητών και των δύο βαθμίδων δήλωσαν ότι ένιωθαν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και ότι ο σκοπός της επίσκεψής τους ήταν κατά κανόνα να ενημερωθούν από τους εκπαιδευτικούς για τη πρόοδο των παιδιών τους. Επίσης, όλοι οι γονείς εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους για τη συνεργασία τους με το σχολείο. Ως παράγοντες που δυσχεραίνουν τη σχέση τους με το σχολείο, οι μεν γονείς των μαθητών δημοτικού δήλωσαν ότι ήταν οι αυξημένες επαγγελματικές τους

υποχρεώσεις, οι δε γονείς μαθητών τους γυμνασίου το ωράριο λειτουργίας του σχολείου.

Σε μια πρόσφατη έρευνα η Κολέτσα (2016) διερεύνησε τις αντιλήψεις των γονέων παιδιών με ΜΔ και δασκάλων ειδικής αγωγής αναφορικά με την επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας παιδιών με ΜΔ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 81 εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης και 80 γονείς παιδιών με ΜΔ. Η έρευνα μελέτησε τους ρόλους που αναλαμβάνουν γονείς και εκπαιδευτικοί σε αυτή τη σχέση επικοινωνίας, καθώς και τις μορφές και τους τομείς συνεργασίας που αυτοί προτιμούν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής επικεντρώνονται στη μαθησιακή διαδικασία ενώ οι γονείς περιορίζονται στην παροχή πληροφοριών στον εκπαιδευτικό αναφορικά με το παιδί τους. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων έχει κυρίως τη μορφή συναντήσεων στο σχολείο με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών για την μαθησιακή και όχι μόνο, πορεία των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο.

Η εμπλοκή των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πεδίο το οποίο δεν έχει μελετηθεί εκτενώς στη χώρα μας, παρά την θεαματική αύξηση του ποσοστού των μαθητών που αναγνωρίζονται ως μαθητές με ΜΔ από τα αρμόδια διαγνωστικά κέντρα.

#### **4.4. Αιτιακή απόδοση επίδοσης και γονεϊκή εμπλοκή**

Η Graham (1991) σε μια μετα- ανάλυση ερευνών για τη θεωρία αιτιακής απόδοσης ομαδοποίησε και κατηγοριοποίησε τις έννοιες που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη θεωρία. Κάνει λόγο αρχικά για τα αποτελέσματα της αιτιακής απόδοσης τα οποία μπορεί να είναι η επιτυχία ή η αποτυχία και θα οδηγήσουν αντίστοιχα σε συναισθήματα όπως η ευτυχία ή η δυστυχία. Οι αντιδράσεις του ατόμου σε περίπτωση επιτυχίας ή αποτυχίας μπορεί να είναι η απόδοση σε έμμεσες χαμηλές ικανότητες, οίκτος ή θυμός, έπαινος ή κατηγορία, βοήθεια ή άρνηση, εγωισμός ή πράξη. Όσον αφορά τις αιτίες στις οποίες τα άτομα αποδίδουν τις επιδόσεις τους θετικές ή αρνητικές αυτές είναι: η ικανότητα του ατόμου, η προσπάθεια που καταβάλλει, η δυσκολία του έργου που έχει να πραγματοποιήσει, ο παράγοντας της τύχης, η διάθεση, η βοήθεια ή η παρεμπόδιση από τους άλλους κ. ά. Επίσης οι αιτίες αυτές μπορεί να είναι εσωτερικές ή εξωτερικές, να πηγάζουν δηλαδή

από το περιβάλλον ή το ίδιο το άτομο. Μπορεί να είναι σταθερές ή μεταβαλλόμενες, καθώς και ελεγχόμενες από το άτομο ή όχι.

Το 1991 σε μια έρευνα των Vanden & Peterson διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προσπάθεια των γονέων να εξηγήσουν την επίδοση των παιδιών τους και στην πραγματική επίδοση των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αιτιακή απόδοση επίδοσης σε εξωτερικούς παράγοντες, που το παιδί δεν μπορεί να ελέγξει, συνδέεται με την χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ η απόδοση σε εξωτερικούς παράγοντες και ιδιαίτερα στην προσπάθεια του παιδιού συνδέεται με υψηλή επίδοση.

Στοιχεία από τη θεωρία της αιτιακής απόδοσης του Weiner (1985) και από τη μετα-ανάλυση της Graham (1991) χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους οι O' Sullivan & Howe (1996). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις αιτιακές αποδόσεις επίδοσης αναφορικά με την ανάγνωση σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Ιδιαίτερα οι ερευνητές θέλησαν βρουν τη σχέση ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στο μάθημα της ανάγνωσης και στις αιτιακές αποδόσεις επίδοσης τόσο των γονέων τους όσο και των ίδιων των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 513 μαθητές και οι γονείς τους. Τα παιδιά και οι γονείς δήλωσαν σε πιο βαθμό, κάθε μια από τις αιτίες (προσπάθεια, ικανότητα, ενδιαφέρον-ευχαρίστηση για την ανάγνωση, ικανότητα του δασκάλου, βοήθεια στο σπίτι, δυσκολία του υλικού μελέτης ή ο παράγοντας τύχη) ήταν εκείνη που τους οδηγούσε σε καλά ή άσχημα αποτελέσματα στην ανάγνωση. Η επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση αξιολογήθηκε από τους βαθμούς των παιδιών σε σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης, σύμφωνα με τους οποίους δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες μαθητών, δηλαδή, μαθητές με υψηλή, μέτρια και χαμηλή επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση στην ανάγνωση απέδιδαν τις επιδόσεις τους στην ικανότητά τους και στο ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση. Αντιθέτως, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση απέδιδαν την αποτυχία τους σε αιτίες όπως ο παράγοντας τύχη και η βοήθεια από το σπίτι. Όσον αφορά την αιτιακή απόδοση επίδοσης από την πλευρά των γονέων, τα ευρήματα έδειξαν ότι συμφωνούσαν με την άποψη των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση απέδιδαν την επιτυχία των παιδιών τους στην ικανότητά τους και στο ενδιαφέρον τους για μάθηση, ενώ οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση υποστήριζαν ότι τα παιδιά τους απέτυχαν επειδή δεν τους ενδιαφέρει η ανάγνωση, τους επηρέασε ο παράγοντας τύχη και ότι δεν είχαν τη βοήθεια που θα έπρεπε από το σπίτι. Οι γονείς εστίαζαν σε αιτίες όπως η τύχη ή το υλικό διδασκαλίας ενώ τα παιδιά εστίαζαν στην

ικανότητά τους. Οι γονείς της έρευνας δεν ανέφεραν καθόλου, ακόμη και σε περιπτώσεις χαμηλής επίδοσης των παιδιών τους, ότι τα παιδιά τους δεν έχουν ικανότητα-δεν είναι έξυπνα γι' αυτό και αποτυγχάνουν. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι γονείς αποφεύγουν αυτή την αιτιακή απόδοση για τη χαμηλή επίδοση γιατί δρα αρνητικά γι' αυτούς και ίσως κρύβει και τη δική τους ανικανότητα. Οι μαθητές των μικρότερων τάξεων απέδιδαν την επίδοσή τους σε αιτίες όπως η βοήθεια από το σπίτι δηλαδή, εξωτερικές αιτίες, ενώ οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων σε αιτίες με δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά, δηλαδή, εσωτερικές αιτίες.

Ο Georgiou (1999) θέλησε με έρευνα που έκανε να εξετάσει τον ρόλο της αιτιακής απόδοσης, από την πλευρά των γονέων, αναφορικά με την επίδοση των παιδιών τους, καθώς και την επιρροή των δύο αυτών παραγόντων, δηλαδή της γονεϊκής εμπλοκής και της αιτιακής απόδοσης στην πραγματική σχολική επίδοση των παιδιών. Στην έρευνα πήραν μέρος 473 γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Συγκεντρώθηκαν επίσης, δεδομένα και από τους μαθητές και τους δασκάλους τους. Οι γονείς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αναφορικά με αιτιακή απόδοση της επίδοσης των παιδιών τους (Parental Attribution Scale), καθώς και για τον τρόπο που οι ίδιοι εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών τους (Parental Involvement Scale). Η εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών έγινε από τους εκπαιδευτικούς με βάση τη γραπτή απόδοση σε τεστ, αλλά και την προφορική αξιολόγηση στην τάξη. Οι μαθητές συμπλήρωσαν και ένα έντυπο αναφορικά με το αίσθημα αυτοεκτίμησης που προέκυπτε από την επίδοσή τους. Από την επεξεργασία των δεδομένων δημιουργήθηκαν τέσσερις παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής. Οι παράγοντες αυτοί ήταν: η διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, οι αγχώδεις και πιεστικοί γονείς, οι γονείς που ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες και οι γονείς που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών τους. Από την ανάλυση της κλίμακας για την αιτιακή απόδοση επίδοσης δημιουργήθηκαν τέσσερις παράγοντες, δηλαδή, αιτιακή απόδοση επίδοσης με βάση την ικανότητα του παιδιού, την προσπάθεια του παιδιού, τους σημαντικούς άλλους (γονείς, δασκάλους) και τον παράγοντα τύχη. Ο παράγοντας τύχη έχει για τον ερευνητή την έννοια μιας αιτίας εξωτερικής, μη σταθερής και μη ελέγξιμης. Η τύχη περιλαμβάνει κοινωνικές συνθήκες, οικονομικές συνθήκες, οικογενειακές καταστάσεις και την παρουσία ή απουσία της τύχης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς που πιστεύουν ότι επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών τους, γίνονται αγχώδεις, πιεστικοί και θέλουν να έχουν τον έλεγχο. Οι γονείς

που αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην προσπάθεια τους είναι λιγότερο πειστικοί και διευκολύνουν την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών. Όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή και τη σύνδεσή της με την πραγματική επίδοση των παιδιών πρέπει να σημειωθεί ότι καθένας από τους τέσσερις παράγοντες που δημιουργήθηκαν έχει διαφορετική συσχέτιση με την επίδοση του παιδιού. Ο παράγοντας ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών συνδέεται θετικά με τη σχολική επίδοση, ενώ οι πειστικοί γονείς που βοηθούν στο σπίτι παίζοντας τον ρόλο του δασκάλου, δεν αποφέρουν καλή σχολική επίδοση στα παιδιά. Οι γονείς που ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι δεν έχουν σημαντική συσχέτιση με την πραγματική σχολική επίδοση.

Ο ίδιος ερευνητής, ο Γεωργίου το 2000 θέλησε να εξετάσει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε τρεις βασικές μεταβλητές, την αιτιακή απόδοση επίδοσης του παιδιού από την πλευρά των γονέων, τη γονεϊκή εμπλοκή και την πραγματική επίδοση του παιδιού στο σχολείο, όπως αυτή ορίζεται από τον δάσκαλο. Στην έρευνα συμμετείχαν 476 γονείς μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού από σχολεία της Κύπρου. Κάθε γονέας συμπλήρωσε δύο ερωτηματολόγια. Ένα για τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται στη ζωή του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο και ένα που αφορούσε τους παράγοντες στους οποίους αποδίδει την επίδοση του παιδιού του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ορισμένοι παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης σχετίζονται με συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Η απόδοση επίδοσης στην προσπάθεια του παιδιού σχετίζεται θετικά με τις ενέργειες των γονέων για Ανάπτυξη ενδιαφερόντων του και αρνητικά με την πίεση για καλύτερα αποτελέσματα. Η απόδοση επίδοσης στην ικανότητα του δασκάλου και του ίδιου του γονιού σχετίζεται με τον Έλεγχο συμπεριφοράς του παιδιού. Όσον αφορά την πραγματική επίδοση του παιδιού, βρέθηκε ότι σχετίζεται και με την αιτιακή απόδοση επίδοσης και με τη γονεϊκή εμπλοκή. Η Ανάπτυξη ενδιαφερόντων, η Επαφή με το σχολείο και η απόδοση επίδοσης στην προσπάθεια του μαθητή σχετίζονται θετικά με την επίδοση των παιδιών. Η πίεση για καλύτερα αποτελέσματα, η Εποπτεία και ο Έλεγχος του παιδιού σχετίζονται αρνητικά με την επίδοση στο σχολείο.

Η έρευνα των Rytkonen και συνεργατών (2005) διερεύνησε τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Η έρευνα ήταν διαχρονική και διήρκεσε τρία χρόνια. Συμμετείχαν 207 μαθητές, 182 μητέρες και 167 πατέρες. Παιδιά και γονείς παρατηρήθηκαν από την έναρξη του νηπιαγωγείου μέχρι και το τέλος της δευτέρας

τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι γονείς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για την αιτιακή απόδοση επίδοσης, για το μορφωτικό τους επίπεδο και το γονεϊκό στην που υιοθετούν τρεις φορές κατά τη διάρκεια της έρευνας (τέλος νηπιαγωγείου, τέλος πρώτης τάξης, τέλος δεύτερης τάξης). Οι επιδόσεις των παιδιών στα μαθηματικά και τη γλώσσα εκτιμήθηκαν επίσης στις προηγούμενες χρονικές περιόδους με εκείνες των συναντήσεων με τους γονείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο τα παιδιά τους φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, οι γονείς απέδιδαν την επιτυχία τους κυρίως στην ικανότητά τους και την διδασκαλία στο σχολείο. Όταν τα παιδιά φοιτούσαν στο δημοτικό μεγάλωνε το ποσοστό απόδοσης επίδοσης στην ικανότητα και υποχωρούσε σε χαμηλότερα επίπεδα η απόδοση επίδοσης στη διδασκαλία. Οι γονείς απέδιδαν την αποτυχία των παιδιών τους στην προσπάθεια. Οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο απέδιδαν την επιτυχία των παιδιών τους στην ικανότητά τους και λιγότερο στην προσπάθεια. Οι μητέρες και οι πατέρες απέδιδαν την αποτυχία των παιδιών τους στην τύχη ή στην προσπάθεια, ενώ η έλλειψη ικανοτήτων αναφέρθηκε πολύ σπάνια από τους γονείς. Επίσης, βρέθηκε ότι οι μητέρες απέδιδαν την επιτυχία των παιδιών τους στην ικανότητα σε αντίθεση με τους γονείς που απέδιδαν την επιτυχία των παιδιών τους στη διδασκαλία. Η έρευνα έδειξε ότι το φύλο του παιδιού δεν επηρεάζει την αιτιακή απόδοση επίδοσης των γονέων. Όσον αφορά το γονεϊκό στυλ και την απόδοση επίδοσης των γονέων παρατηρήθηκε ότι όταν οι απόψεις των γονέων μελετώνται εξατομικευμένα (ένας γονιός κάθε φορά) και οι γονείς αυτοί ως άτομα εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα στοργής και υψηλά επίπεδα ελέγχου, δηλαδή είχαν τα χαρακτηριστικά ενός παρεμβατικού τύπου γονέα, τότε πίστευαν ότι τα παιδιά τους δεν επιτυγχάνουν λόγω της διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένοι γονείς θεωρούσαν ότι οι ίδιοι δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα που συμβάλει στην βελτίωση της επίδοσης. Επιπλέον όταν οι μητέρες παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ελέγχου και πίεσης προς τα παιδιά τότε αποδίδουν την επιτυχία των παιδιών τους στη διδασκαλία και σπάνια στην ικανότητα, δηλαδή θεωρούν ότι οι αιτίες είναι περισσότερο εξωτερικές παρά εσωτερικές.

Το 2007 οι Georgiou & Tourna πραγματοποίησαν στην Κύπρο μια έρευνα προκειμένου να εξετάσουν τη σχέση ανάμεσα στην αιτιακή απόδοση των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους, καθώς και τις προσδοκίες των γονέων από την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς εμπλέκονται τελικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 313 γονείς, οι οποίοι συμπλήρωσαν την κλίμακα της αιτιακής απόδοσης επίδοσης τους (Parental

Attribution Scale) και την κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής (Parental Involvement Scale). Επίσης ζητήθηκε από τους γονείς να δηλώσουν την άποψή τους για το βαθμό που εμπλέκονται ή θα πρέπει να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Με την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν πέντε παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης: η ικανότητα του παιδιού, η προσπάθεια του παιδιού, τα δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας, η προσπάθεια του γονέα και η προσπάθεια του δασκάλου. Όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή προέκυψαν τέσσερις παράγοντες: η βοήθεια των γονιών στο σπίτι, η επαφή με το σχολείο, ο έλεγχος της συμπεριφοράς του παιδιού και η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στις προσδοκίες των γονέων από την εμπλοκή τους και στον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να εμπλακούν. Αναφορικά με τους πέντε παράγοντες της αιτιακής απόδοσης μόνο ένας κατά τη γνώμη των γονέων του δείγματος είχε εσωτερική και ελέγξιμη διάσταση και ήταν η προσπάθεια των παιδιών. Οι υπόλοιποι παράγοντες θεωρήθηκαν εξωτερικοί και μη ελέγξιμοι. Διαπιστώθηκε ότι όταν οι γονείς απέδιδαν την επίδοση σε παράγοντες που μπορούσαν οι ίδιοι να ελέγξουν, τότε πίστευαν ότι έπρεπε να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στις περιπτώσεις όμως που απέδιδαν την επίδοση των παιδιών τους σε εξωτερικούς και μη ελέγξιμους παράγοντες όπως η ικανότητα του παιδιού ή η ικανότητα του δασκάλου έτειναν να πιστεύουν ότι δεν άξιζε να εμπλακούν. Επίσης, οι γονείς του δείγματος φάνηκε ότι όταν επιλέγουν να δώσουν στον εαυτό τους έναν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχουν την τάση να παίζουν έναν ενεργό ρόλο, οργανώνοντας γεγονότα και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που ερμηνεύονται από τα παιδιά τους ως εμπλοκή.

Οι Natale και συνεργάτες (2008) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα σε παράγοντες όπως η αιτιακή απόδοση της επίδοσης των παιδιών στην ικανότητα και την προσπάθειά τους αναφορικά με την επιτυχία ή την αποτυχία τους και την πραγματική ακαδημαϊκή τους επίδοση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 207 παιδιά και οι γονείς τους οι οποίοι ακολουθήθηκαν σε μια διαχρονική έρευνα για τρία χρόνια. Οι γονείς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο για τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους τρεις φορές μέσα σε διάστημα τριών ετών. Η επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά και την ανάγνωση εκτιμήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς δύο φορές μέσα σε κάθε σχολικό έτος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση ικανοποιούσαν την αιτιακή απόδοση των γονιών τους σύμφωνα με την οποία η επίδοση των παιδιών



τους οφείλονταν στην ικανότητά τους. Τα θετικά πιστεύω των γονιών για τα παιδιά τους ενθαρρύνουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών και τα κάνουν να πιστεύουν στις ικανότητές τους. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Αντίθετα, η χαμηλή επίδοση προέβλεπε την αιτιακή απόδοση της επίδοσης των γονιών στην προσπάθεια των παιδιών. Οι γονείς που δεν αποδίδουν την επιτυχία των παιδιών τους στην ικανότητα στέλνουν αρνητικά μηνύματα και προσδοκίες στα παιδιά τους με αποτέλεσμα τα παιδιά να εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης και πίστης στις ικανότητές τους και έτσι δεν τα καταφέρνουν καλά στο σχολείο. Στην συγκεκριμένη έρευνα δεν παρατηρήθηκαν αναφορές στην αποτυχία των παιδιών. Αυτό είναι πιθανό κατά τη γνώμη των ερευνητών γιατί οι γονείς είναι περισσότερο πρόθυμοι να μοιραστούν τις αιτιακές αποδόσεις για την επιτυχία παρά για την αποτυχία.

Ο Phillipson (2009) πραγματοποίησε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 215 μαθητές δημοτικού σχολείου στο Hong Kong και οι γονείς τους. Σκοπός του ήταν να εξετάσει αν η γονεϊκή εμπλοκή, με την έννοια των προσδοκιών των γονέων για την εξέλιξη των παιδιών τους, έχει αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προσδοκίες των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους τους οδηγεί στο να εμπλέκονται περισσότερο ενεργά και με τον τρόπο αυτό παρατηρείται βελτίωση στην πραγματική σχολική επίδοση. Η επίδοση των παιδιών επηρεάζεται από τις προσδοκίες των γονέων για την ικανότητα του παιδιού τους, από την αιτιακή απόδοση επίδοσης, καθώς και από τον βαθμό και τον τύπο εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Όταν οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους εμφανίζουν θετική ή αρνητική επίδοση λόγω της προσπάθειας που καταβάλλουν, τότε εμπλέκονται ενεργά με σκοπό να τα βοηθήσουν σε αντίθεση με τους γονείς που αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στον παράγοντα τύχη.

Μια πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα ήταν αυτή της Ζερβουδάκη (2011) η οποία μελέτησε τις απόψεις 990 μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Κρήτης και των γονέων τους. Στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι παράγοντες στους οποίους αποδίδουν οι γονείς την επίδοση των παιδιών τους, οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν οι γονείς με βάση τις αιτιακές αποδόσεις και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους παράγοντες αιτιακή απόδοση επίδοσης, στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής και στην επίδοση του παιδιού. Η επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και τη γλώσσα εκτιμήθηκε με βάση την απόδοση των παιδιών σε άτυπα τεστ που σχεδίασε η ερευνήτρια με γνώμονα την ύλη

που οι μαθητές είχαν διδαχτεί. Γονείς και μαθητές συμπλήρωσαν την κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής (Parental Involvement Scale) για γονείς και παιδιά αντίστοιχα. Οι γονείς συμπλήρωσαν επιπλέον και την κλίμακα αιτιακής απόδοσης επίδοσης (Parental Attribution Scale). Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν δύο κύριοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής: οι γονείς που ασκούν άμεση εποπτεία και οι γονείς που στοχεύουν στην κοινωνική υποστήριξη των παιδιών τους. Η άμεση εποπτεία των γονέων σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των παιδιών. Οι επικριτικοί, αγχώδεις και πιεστικοί γονείς έχουν παιδιά με χαμηλή επίδοση. Οι γονείς αυτοί που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία και αναλαμβάνουν χρέη δασκάλου στο σπίτι έχουν περισσότερο άγχος και τελικά επιδρούν αρνητικά στην επίδοση των παιδιών τους. Αντιθέτως, οι γονείς που είναι υποστηρικτικοί έχουν παιδιά με υψηλή επίδοση. Οι μαθητές που οι γονείς τους προσπαθούν να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους και επικοινωνούν τακτικά με το σχολείο τους εμφάνιζαν υψηλή βαθμολογία. Ο τύπος αυτός γονέα ενθαρρύνει το παιδί να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία και δίνει μεγάλη βαρύτητα σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και παραστάσεις του σχολείου. Επίσης, ενδιαφέρεται και καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Όσον αφορά την απόδοση επίδοσης οι γονείς, όταν τα παιδιά τους έχουν υψηλή επίδοση την αποδίδουν σε ενδογενή αίτια.

#### **4.5. Αιτιακή απόδοση και Μαθησιακές δυσκολίες**

Στον διεθνή χώρο έχουν γίνει έρευνες που εξετάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ΜΔ και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Οι μαθητές με ΜΔ εμφανίζουν μια ασυνήθιστα χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς να έχουν χαμηλή νοημοσύνη. Το γεγονός αυτό επιδρά στη συμπεριφορά τους, καθώς έχουν χαμηλά κίνητρα για μάθηση, μικρότερη επιμονή και μεθοδικότητα, παράγοντες που τους εμποδίζουν να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι μαθητές με ΜΔ έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και τις σχολικές τους επιδόσεις. Το πώς αισθάνεται ένας μαθητής με ΜΔ όταν αποτυγχάνει και το πώς διαχειρίζεται την μετέπειτα συμπεριφορά του εξαρτάται σύμφωνα και με τη θεωρία της αιτιακής απόδοσης (Weiner, 1985), από τις αιτίες στις οποίες αποδίδει το αποτέλεσμα των ενεργειών του. Στις έρευνες που ακολουθούν εξετάζεται η θεωρία της αιτιακής απόδοσης επίδοσης, τόσο από την πλευρά των γονέων και τα ίδια των παιδιών, όσο και από αυτή των εκπαιδευτικών.

Ο Stone (1997) ερευνήσε τις απόψεις 26 εφήβων με ΜΔ, των γονιών τους και των ειδικών παιδαγωγών που βοηθούσαν τα παιδιά στο σχολείο, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση, τα κίνητρα για μάθηση, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και την απόδοσή τους στον γραπτό και προφορικό λόγο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούσαν ότι τα παιδιά τους είχαν χαμηλές επιδόσεις σε 16 από τους 21 τομείς στους οποίους εξετάστηκαν. Οι αξιολογήσεις των γονέων ήταν πιο αρνητικές από τις αντίστοιχες αξιολογήσεις των παιδιών, γεγονός που αποδεικνύει κατά τη γνώμη του ερευνητή την ένταση που υπάρχει στις σχέσεις γονέων-παιδιών με ΜΔ. Επίσης, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ήταν πιο θετικές από εκείνες των γονέων. Ο ερευνητής υποστήριξε ότι το τελευταίο εύρημα ήταν αποτέλεσμα της οπτικής των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί προέβαιναν στις εκτιμήσεις τους συγκρίνοντας τους συγκεκριμένους μαθητές με άλλους μαθητές με ΜΔ, ενώ οι γονείς έκαναν τις αξιολογήσεις τους συγκρίνοντας τα παιδιά τους με τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες μάθησης.

Το 2000 οι Clark & Artiles μελέτησαν την αιτιακή απόδοση για την επίδοση μαθητών με και χωρίς ΜΔ. Στην έρευνα συμμετείχαν 156 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία. Χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας οχτώ ιστορίες για υποθετικούς μαθητές. Τέσσερις από τους μαθητές των υποθετικών σεναρίων περιγράφηκαν ως μαθητές με ΜΔ και οι υπόλοιποι τέσσερις ως μαθητές χωρίς ΜΔ. Κάθε εκπαιδευτικός γνώριζε ότι κάθε μαθητής είχε μόλις κάνει ένα τεστ της τυπικής τάξης και είχε αποτύχει. Τα σενάρια έδιναν τις εξής πληροφορίες: μια δήλωση για υψηλή ή χαμηλή ικανότητα, μια δήλωση για υψηλή ή χαμηλή προσπάθεια και μία δήλωση για το να ο μαθητής είχε ή όχι ΜΔ. Τρεις τύποι απαντήσεων των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν. Αυτές ήταν ανταμοιβή ή τιμωρία, συναισθηματικές αντιδράσεις όπως θυμός ή οίκτος και προσδοκίες για μελλοντική εξέλιξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσπάθεια και τις απαιτήσεις για τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι η αποτυχία των μαθητών με ΜΔ οφειλόταν στην έλλειψη ικανότητας, ενώ η αποτυχία των μαθητών χωρίς ΜΔ οφειλόταν στην έλλειψη προσπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν οίκτο και συμπάθεια για τους μαθητές με ΜΔ ενώ θύμωναν με τους μαθητές χωρίς ΜΔ. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την μελλοντική εξέλιξη των

μαθητών με ΜΔ ήταν λιγότερες σε σχέση με εκείνες που έτρεφαν για τους μαθητές χωρίς ΜΔ.

Ο Nunez και οι συνεργάτες του (2005) διαπίστωσαν με έρευνα που πραγματοποίησαν που αποδίδουν την επίδοσή τους στο σχολείο οι μαθητές με ΜΔ και τους παράγοντες που επηρεάζουν την άποψή τους. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές μίλησαν κατηγοριοποίησαν τους μαθητές με ΜΔ σε δύο υποομάδες, σε εκείνους που έχουν «προφίλ προσαρμοστικό» και μπορούν να προσαρμοστούν στο επίπεδο των συμμαθητών τους χωρίς ΜΔ και σε εκείνους που εμφανίζουν «προφίλ αβοηθησίας». Η δεύτερη ομάδα μαθητών με ΜΔ έχουν λιγότερη αυτοπεποίθηση για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και θεωρούν ότι κανένας δεν μπορεί να τους βοηθήσει, ούτε γονιός, ούτε δάσκαλος, ούτε συμμαθητής. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με ΜΔ διαμορφώνουν την αντίληψή τους για τις ικανότητές τους ανάλογα με τα κίνητρα μάθησης που έχουν και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η άμβλυνση των δυσκολιών μάθησης και η πρόοδος είναι εμφανής για τους μαθητές με ΜΔ που έχουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης και την υποστήριξη των ανθρώπων γύρω τους, όπως είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές. Αντίθετα, οι μαθητές με ΜΔ μένουν στάσιμοι στην επίδοση ή χειροτερεύουν όταν χρειάζονται εξωτερικά κίνητρα μάθησης και το περιβάλλον γύρω τους δεν δρα υποστηρικτικά απέναντί τους αλλά τους υποτιμά.

Η Γωνίδα (2006) με έρευνά της διαπίστωσε ότι οι μαθητές με ΜΔ αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με λιγότερο θετικό τρόπο σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους χωρίς ΜΔ, επειδή αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και επειδή έχουν ιστορικό αποτυχημένων προσπαθειών στον τομέα αυτό. Έχουν επίσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν πιστεύουν ότι έχουν ικανότητες για να τα καταφέρουν στον ακαδημαϊκό τομέα. Αποδίδουν συνήθως την ενδεχόμενη επιτυχία τους σε εξωτερικούς, μη ελεγχόμενους από τους ίδιους παράγοντες, όπως η τύχη ή η εύνοια του δασκάλου, ενώ αποδίδουν την αποτυχία τους σε εσωτερικούς μη ελεγχόμενους παράγοντες, όπως η ικανότητά τους.

Οι Woodcock & Vialle (2011) εξέτασαν την αιτιακή απόδοση επίδοσης των φοιτητών δασκάλων για μαθητές με και χωρίς ΜΔ. Οι απόψεις 444 φοιτητών Δημοτικής Εκπαίδευσης καταγράφηκαν. Χρησιμοποιήθηκαν σενάρια με υποθετικούς μαθητές με και χωρίς ΜΔ που είχαν αποτύχει σε δοκιμασίες γνώσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης έχουν αρνητικές αιτιακές αποδόσεις απέναντι στους μαθητές με ΜΔ. Θεωρούν ότι οι

μαθητές με ΜΔ υστερούν σε ικανότητα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Vlachou και οι συνεργάτες της το 2014 έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί αν η παρουσία μαθητών με ΜΔ στο δημοτικό σχολείο διαφοροποιεί τις αιτιακές αποδόσεις, τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις προσδοκίες και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ακαδημαϊκή αποτυχία των παιδιών. Επίσης, επιχειρήθηκε να μελετηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 169 δάσκαλοι γενικής αγωγής και 102 δάσκαλοι ειδικής. Χρησιμοποιήθηκαν και σε αυτή την έρευνα οχτώ υποθετικοί μαθητές. Τέσσερις υποδείχτηκαν ως μαθητές με ΜΔ και τέσσερις ως μαθητές χωρίς ΜΔ, ταυτόχρονα ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί ότι όλοι είχαν αποτύχει σε τεστ γνώσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «ετικέτα» των ΜΔ διαφοροποίησε τις αιτιακές αποδόσεις, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες των δασκάλων. Οι δάσκαλοι και των δύο ειδικοτήτων δήλωσαν οι μαθητές με ΜΔ απέτυχαν λόγω μειωμένης ικανότητας, ενώ οι μαθητές χωρίς ΜΔ λόγω έλλειψης προσπάθειας. Επίσης, οι δάσκαλοι ένιωθαν λιγότερο θυμό για τους μαθητές με ΜΔ και είχαν λιγότερες προσδοκίες για μελλοντική επιτυχία. Οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής βλέπουν τους μαθητές με ΜΔ, ως μαθητές που μπορούν εύκολα να τους διαχειριστούν και πιστεύουν ότι μπορούν να τους βοηθήσουν, να βελτιωθούν. Έχουν περισσότερο θετικές προσδοκίες για αλλαγή αυτών των μαθητών σε σχέση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής ένιωσαν οίκτο για τους μαθητές με ΜΔ, αποδίδοντας την αποτυχία τους στη μειωμένη ικανότητα και θυμό για τους μαθητές χωρίς ΜΔ για τους οποίους δήλωσαν ότι απέτυχαν λόγω μειωμένης προσπάθειας. Τέλος, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής απέδωσαν την αποτυχία των μαθητών με ΜΔ στη δυσκολία του έργου που τους ανατέθηκε.

Καθίσταται σαφές ότι οι περισσότερες έρευνες που αναφέρονται στην αιτιακή απόδοση επίδοσης για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, εξετάζουν κυρίως την άποψη των εκπαιδευτικών. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν συμμετέχουν με ευκολία σε ερευνητικές προσπάθειες, καθώς κάποιες φορές αδυνατούν να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους (Fawcett, 1995) ή το καλύπτουν αναφέροντας μόνο τα στοιχεία που δείχνουν όσα το παιδί τους μπορεί να καταφέρει (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

## 5. Η εμπειρική μελέτη

### 5.1. Εισαγωγή

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής είναι πολλά, τόσο για τους μαθητές και τους γονείς, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η εμπλοκή των γονέων υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις δημιουργεί για τους μαθητές ευνοϊκές συνθήκες για μελλοντικές επιτυχίες (Georgiou & Tourva, 2007· Fan & Chen, 2001· Hill & Tyson, 2009· Wilder, 2014).

Οι μελέτες αποδεικνύουν ότι οι μαθητές μέσα από τη γονεϊκή εμπλοκή βελτιώνουν τη σχολική τους επίδοση, την ψυχολογία τους καθώς και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η εμπλοκή των γονέων δίνει στα παιδιά κίνητρα για μάθηση, τους εγείρει το ενδιαφέρον για παρακολούθηση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο, τους ωθεί να είναι συνεπείς στη συμπλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, επιδρά στη βελτίωση των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές και συμβάλλει αποτελεσματικά στην ενθάρρυνσή τους και την βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005· Georgiou & Tourva, 2007, Pomerantz et al, 2007· Smith et al, 2011).

Η μελέτη των Epstein και συνεργατών (2002) έδειξε ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο των παιδιών τους είχε αρκετά πλεονεκτήματα για τους γονείς. Όπως διαπιστώνει και η Μυλωνάκου-Κέκε (2006) οι γονείς μέσα από την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους, είναι δυνατό να βοηθήσουν τα παιδιά τους να βελτιώσουν την επίδοσή τους, έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πρόσβαση σε πληροφορίες και να μάθουν μεθόδους, οι οποίες θα τους διευκολύνουν στην υποστήριξη των παιδιών στην τους στη μελέτη στο σπίτι. Επίσης, οι γονείς αποκτούν καλύτερη σχέση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, αφού θα μπορέσουν μέσα από την προσωπική επαφή μαζί τους να εκτιμήσουν την εργασία και την αποτελεσματικότητά τους. Το τελευταίο αποτελεί στόχο αλλά και κέρδος και για τους εκπαιδευτικούς, γιατί με τον τρόπο αυτό αποφεύγουν την ένταση και τις συγκρούσεις με τους γονείς, συγκεντρώνουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για τους μαθητές τους και αποκτούν συμμάχους για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων συμπεριφοράς ή δυσκολιών σε μαθησιακό επίπεδο.

Όσον αφορά την αιτιακή απόδοση επίδοσης η ανασκόπηση των ερευνών έδειξε ότι έχει μελετηθεί αρκετά καθώς έχει μεγάλη σημασία η ερμηνεία της επιτυχίας ή της αποτυχίας των μαθητών για την εκπαιδευτική τους πορεία και εξέλιξη. Σύμφωνα με την θεωρία αιτιακής απόδοσης επίδοσης οι παράγοντες (ικανότητα του μαθητή, προσπάθεια του μαθητή, τύχη, υλικό διδασκαλίας, βοήθεια στο σπίτι, ικανότητα του δασκάλου, ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση) στους οποίους αποδίδουν οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί την επιτυχία ή την αποτυχία του μαθητή, καθορίζουν και την μετέπειτα συμπεριφορά τους (Weiner, 1985· Graham, 1991· O' Sullivan & Howe, 1996). Οι μαθητές θα συνεχίσουν να προσπαθούν ή θα παραιτηθούν μετά από τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους ανάλογα με τους παράγοντες στους οποίους θα αποδώσουν το αποτέλεσμα των ενεργειών τους. Άρα, η αιτιακή απόδοση επίδοσης επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία των μαθητών.

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν συνήθως την επιτυχία των μαθητών στην ικανότητά τους, ενώ την αποτυχία στην προσπάθειά τους, στην έλλειψη βοήθειας από τους γονείς, αλλά όχι στη δική τους ικανότητα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί, όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν, αποδίδουν αυτή την επιτυχία στη δική τους συνεισφορά, όπως τη διδακτική τους ικανότητα, τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν (Georgiou et al, 2002). Όταν οι δάσκαλοι έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους και αποδίδουν τη χαμηλή επίδοσή τους στην προσπάθεια τότε δαπανούν πολύ περισσότερο χρόνο για την εκπαίδευσή τους. Σε αντίθεση εκπαιδευτικοί που αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση των μαθητών τους στην ικανότητά τους παύουν να ασχολούνται μαζί τους (Μπασέτας & Πούλου, 2001).

Οι γονείς ανάλογα με την αιτιακή απόδοση επίδοσης υιοθετούν συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορά και διαμορφώνουν και τη στάση τους απέναντι στα παιδιά τους. Οι απόψεις των γονέων για την απόδοση επίδοσης σε ενδογενή ή εξωγενή αίτια, η σταθερότητα (σταθερά ή ασταθή αίτια), και η δυνατότητα ελέγχου των αιτιών (ελεγχόμενα ή μη ελεγχόμενα αίτια) επηρεάζουν την αντίληψη που έχουν για τις ικανότητες των παιδιών τους (Ζερβουδάκη, 2011).

Διαπιστώθηκε ότι το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής και η σύνδεσή του με την θεωρία αιτιακής απόδοσης επίδοσης από την οπτική των γονέων, έχει μελετηθεί στον ελληνικό χώρο από τους Γεωργίου (1999, 2000) και τη Ζερβουδάκη (2011). Παρατηρείται όμως στο πεδίο ένα ερευνητικό κενό, καθώς δεν έχουν μελετηθεί οι απόψεις των γονέων παιδιών με ΜΔ για το ίδιο θέμα. Σε αυτό λοιπόν το ερευνητικό έλλειμμα έρχεται να συνδράμει η παρούσα ερευνητική μελέτη.

## 5.2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες για τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που εμφανίζουν και τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους.

Πιο συγκεκριμένα οι βασικοί στόχοι της έρευνας είναι:

- ❖ Να εξετάσει τις απόψεις των γονέων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν.
- ❖ Να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά την αιτιακή απόδοση επίδοσης.
- ❖ Να εξετάσει τη σύνδεση αιτιακής απόδοσης επίδοσης και του τύπου εμπλοκής που εμφανίζουν οι γονείς μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Για την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Αν διαφοροποιούνται οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, εισόδημα, τάξη φοίτησης του παιδιού τους, το φύλο του παιδιού τους και τον αριθμό παιδιών της οικογένειας) στον συνολικό πληθυσμό.
- Αν διαφοροποιούνται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης των γονέων ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, εισόδημα, τάξη φοίτησης του παιδιού τους, το φύλο του παιδιού τους και τον αριθμό παιδιών της οικογένειας) στον συνολικό πληθυσμό.
- Πώς σχετίζονται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στον συνολικό πληθυσμό;
- Πώς σχετίζονται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στους γονείς παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες;
- Αν διαφοροποιούνται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης των γονέων αναφορικά με την επίδοση που εμφανίζουν τα παιδιά τους, δηλαδή υψηλή, μέτρια, χαμηλή επίδοση.



- Αν διαφοροποιούνται οι τύποι εμπλοκής που εκδηλώνουν οι γονείς ανάλογα με την επίδοση που εμφανίζουν τα παιδιά τους, δηλαδή υψηλή, μέτρια, χαμηλή.
- Αν γονεϊκή εμπλοκή και τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων «προβλέπουν» τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης στον συνολικό πληθυσμό.
- Αν οι παράγοντες στους οποίους αποδίδουν οι γονείς την επίδοση των παιδιών τους «προβλέπουν» τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής που εμφανίζουν οι γονείς για τον συνολικό πληθυσμό, για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

### 5.3. Ορισμός των μεταβλητών

1. Οι απόψεις των γονέων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες για τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι κύριοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής που ερευνώνται είναι οι εξής:

- Η διδασκαλία των γονιών στο σπίτι: περιγράφει τους γονείς που αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι. Ελέγχουν τα βιβλία και τα τετράδια των παιδιών τους, εξετάζουν τα παιδιά τους όταν τελειώσουν τις εργασίες τους, κάθονται μαζί τους όταν κάνουν τα μαθήματά τους και τα βοηθούν όταν χρειάζονται βοήθεια (βλ. ερωτηματολόγιο Β' Μέρος, Ερωτ. 1, 2, 3, 4, 15, 17, 24: Παράρτημα: σελ. 233).

- Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς: ο τύπος αυτός γονεϊκής εμπλοκής περιλαμβάνει στοιχεία τα οποία αποκαλύπτουν την ανασφάλεια που αισθάνονται οι γονείς για θέματα όπως, η αναμονή χαμηλής επίδοσης στο σχολείο, η πίεση να κάνει τις κατ' οίκον εργασίες, η ανησυχία όταν το παιδί έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα. Επίσης, ο γονέας αυτού του τύπου φέρεται υπερπροστατευτικά απέναντι στο παιδί και μπορεί να ελέγχει ακόμη και το πρωί την τσάντα του παιδιού για να δει αν έχει μέσα όλα τα απαραίτητα για το σχολείο (βλ. ερωτηματολόγιο Β' Μέρος, Ερωτ. 6, 7, 11, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 30: Παράρτημα: σελ. 233).

- Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων: ο τύπος αυτός αναφέρεται στη συμπεριφορά των γονέων και τον έλεγχο της ζωής των παιδιών τους και των δραστηριοτήτων που δεν έχουν σχέση με την ακαδημαϊκή διαδικασία, όπως και στην επαφή των γονέων με το σχολείο. Οι γονείς που υιοθετούν αυτόν τον τύπο εμπλοκής ελέγχουν την εμφάνιση του παιδιού τους σε θέματα όπως καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα. Φροντίζουν για τη

διατροφή τους, δηλαδή τι τρώνε, πότε και πόσο. Θέλουν να ξέρουν με ποιους κάνουν παρέα, ετοιμάζουν από το προηγούμενο βράδυ τα ρούχα που θα βάλουν τα παιδιά την επόμενη μέρα το πρωί στο σχολείο (βλ. ερωτηματολόγιο Β΄ Μέρους, Ερωτ.5, 8, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 25, 27, 29: Παράρτημα: σελ. 233).

- Ανάπτυξη ενδιαφερόντων: οι γονείς που ακολουθούν αυτόν τον τύπο εμπλοκής προσπαθούν να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους αναπτύσσοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Οι γονείς αυτοί στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιαίτερα μαθήματα για να βελτιώσουν την επίδοσή τους στα μαθήματα του σχολείου, αλλά και σε ιδιαίτερα μαθήματα για να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους σε αντικείμενα όπως η μουσική, η τέχνη, ο χορός, τα αθλητικά (βλ. ερωτηματολόγιο Β΄ Μέρους, Ερωτ.9, 10: Παράρτημα: σελ. 233).

2. Οι απόψεις των γονέων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες για τους παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης. Οι παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης που ερευνώνται στην παρούσα μελέτη είναι:

- Η απόδοση επίδοσης στην ικανότητα του μαθητή: ο γονιός θεωρεί ότι η επίδοση του παιδιού του εξαρτάται από την εγγενή ικανότητά του, από την εξυπνάδα του δηλαδή, καθώς και από τα ταλέντα του και τις ιδιαίτερες ικανότητες του. Η ικανότητα θεωρείται ότι είναι μια αιτία εσωτερική, σταθερή και ελέγξιμη από το παιδί. Με άλλα λόγια η ικανότητα του παιδιού είναι κάτι που δεν αλλάζει (Α΄ Μέρους, Ερωτ.2, 14: Παράρτημα: σελ. 233).

- Η απόδοση επίδοσης στην προσπάθεια του μαθητή: ο γονιός αποδίδει την επίδοση του παιδιού του στην προσπάθεια που εκείνο καταβάλει προκειμένου να ανταπεξέλθει στη μαθησιακή διαδικασία. Η προσπάθεια θεωρείται εσωτερική αιτία, ασταθής και ελέγξιμη. Το παιδί μπορεί να καταβάλει μεγαλύτερη ή μικρότερη προσπάθεια ανάλογα με τα κίνητρα μάθησης ή τις συνήθειες μελέτης (Α΄ Μέρους, Ερωτ.1, 9: Παράρτημα: σελ. 233).

- Η απόδοση επίδοσης στη βοήθεια από το σπίτι: ο γονιός αποδίδει την επίδοση του παιδιού του στη βοήθεια που έχει το παιδί από το σπίτι. Κάποιοι γονείς θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους εξαρτάται από τη βοήθεια που οι ίδιοι προσφέρουν στα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της μελέτης τους στο σπίτι. (Α΄ Μέρους, Ερωτ.4, 11: Παράρτημα: σελ. 233).

- Η απόδοση επίδοσης στο ενδιαφέρον του μαθητή: ο γονιός θεωρεί ότι η επίδοση

του παιδιού του εξαρτάται από το ενδιαφέρον που δείχνει ο μαθητής για μάθηση. Κάποια παιδιά ενδιαφέρονται ή αδιαφορούν για κάποια γνωστικά αντικείμενα. Από το ενδιαφέρον που δείχνουν για τη διδασκαλία των αντικειμένων αυτών εξαρτάται και η σχολική τους επίδοση (Α΄ Μέρος, Ερωτ.5, 10: Παράρτημα: σελ. 233).

- Η απόδοση επίδοσης στον παράγοντα τύχη: ο γονιός θεωρεί ότι η επίδοση του παιδιού του επηρεάζεται από τον παράγοντα τύχη. Η τύχη θεωρείται εξωτερική αιτία, ασταθής και ανεξέλεγκτη και αναφέρεται σε γεγονότα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των παιδιών. Τέτοια γεγονότα είναι οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζει η οικογένεια, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι σχέσεις των μελών της οικογένειας (Α΄ Μέρος, Ερωτ.7, 13: Παράρτημα: σελ. 233).
- Η απόδοση επίδοσης στο υλικό διδασκαλίας: ο γονιός αποδίδει την επίδοση του παιδιού του στο εύκολο ή δύσκολο υλικό διδασκαλίας (Α΄ Μέρος, Ερωτ.6, 12: Παράρτημα: σελ. 233).
- Η απόδοση επίδοσης στην ικανότητα του δασκάλου: ο γονιός θεωρεί ότι η επίδοση του παιδιού του οφείλεται στην ικανότητα του δασκάλου. Κάποιες φορές ο δάσκαλος παρουσιάζεται ικανός και άλλες όχι (Α΄ Μέρος, Ερωτ.3, 8: Παράρτημα: σελ. 233).

#### 5.4. Το δείγμα

Όσον αφορά τον συνολικό πληθυσμό του δείγματος στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά τους στοιχεία, αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, την τάξη φοίτησης του παιδιού, το φύλο του παιδιού και τον αριθμό παιδιών της οικογένειας.

**Πίνακας 1: παρουσίαση του δείγματος**

		Πλήθος	Ποσοστό %
Φύλο Γονέα	Άντρας	50	22,6%
	Γυναίκα	171	77,4%
Ηλικία Γονέα	20-30 ετών	10	4,5%
	31-40 ετών	138	62,4%
	41-50 ετών	67	30,3%
	51-60 ετών	6	2,7%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	197	89,1%
	Άγαμος	1	0,5%

	Διαζευγμένος	23	10,4%
	Άλλο	0	0,0%
Επίπεδο σπουδών	Απόφοιτος δημοτικού	10	4,5%
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	12,2%
	Απόφοιτος Λυκείου	93	42,1%
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	16,7%
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	13,1%
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	2,7%
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	7,2%
	Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα	Άνεργος	51
Λιγότερο από 600Ε		34	15,4%
601έως 1000Ε		66	29,9%
1001 έως 1500Ε		31	14,0%
Περισσότερα από 1500Ε		28	12,7%
Τάξη φοίτησης παιδιού	Α΄ Τάξη	27	12,2%
	Β΄ Τάξη	29	13,1%
	Γ΄ Τάξη	37	16,7%
	Δ΄ Τάξη	39	17,6%
	Ε΄ Τάξη	62	28,1%
	ΣΤ΄ Τάξη	27	12,2%
Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	48,9%
	Κορίτσι	113	51,1%
Αριθμός παιδιών οικογένειας	1 Παιδί	32	14,5%
	2 Παιδιά	127	57,5%
	3 Παιδιά	54	24,4%
	4 Παιδιά	8	3,6%
	Περισσότερα από 4 παιδιά	0	0,0%

Από τον πίνακα φαίνεται πως το σύνολο του δείγματος απαρτίζεται κατά 77,4% από γυναίκες και κατά 22,6% από άντρες. Η ηλικιακή ομάδα με το μεγαλύτερο ποσοστό είναι οι γονείς ηλικίας 31 έως 40 ετών με 62,4%. Ακολουθούν οι γονείς ηλικίας 41 έως 50 ετών (30,3%), 20 έως 30 ετών (4,5%) και 51 έως 60 ετών (2,7%). Επίσης, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, φαίνεται πως το 89,1% των

γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι έγγαμοι. Το 10,4% των ερωτηθέντων δηλώνουν διαζευγμένοι και το 0,5 % δηλώνουν άγαμοι.

Το 42,1% των ερωτηθέντων γονέων είναι απόφοιτοι λυκείου, το 16,7% απόφοιτοι ΤΕΙ, το 13,1% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 12,2% είναι απόφοιτοι Γυμνασίου, το 7,2% είναι απόφοιτοι κάποιας επαγγελματικής σχολής, το 4,5% είναι απόφοιτοι δημοτικού και το 2,7% έχουν ολοκληρώσει κάποιο κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών.

Όσον αφορά το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα από 601 έως 1000€ (29,9%). Το 23,1% των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν άνεργοι και ακολουθούν οι οικογένειες με μηνιαίο εισόδημα χαμηλότερο των 600€ (15,4%), από 1001 έως 1500€ (14%) και τέλος, περισσότερα των 1500€ (12,7%).

Επίσης με βάση τα στοιχεία του πίνακα διαπιστώνουμε ότι το 51,1% των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν κορίτσια και το 48,9% έχουν αγόρια. Όσον αφορά την τάξη φοίτησης του παιδιού μεγαλύτερο ποσοστό γονέων έχουν παιδιά που φοιτούν στην Ε΄ Τάξη με 28,1%. Ακολουθούν η Δ΄ Τάξη με 17,6%, η Γ΄ Τάξη με 16,7%, η Β΄ Τάξη με 13,15% και, τέλος, η Α΄ και η ΣΤ΄ Τάξη με 12,2%. Επίσης, το 57,5% των γονέων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουν στην οικογένεια τους 2 παιδιά, το 24,4% έχουν τρία παιδιά, το 14,5% έχουν ένα παιδί και το 3,6% έχουν 4 παιδιά.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 221 γονείς. Από αυτούς 127 ήταν γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας, 61 γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση και 33 γονείς παιδιών που είχαν διαγνωστεί ως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γλώσσα και φοιτούσαν στο Τμήμα Ένταξης.

Η κατάταξη των γονέων προέκυψε με βάση τη σχολική επίδοση των παιδιών τους στο μάθημα της Γλώσσας.

- Γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση: οι γονείς που τα παιδιά τους σύμφωνα με τον μέσο όρο βαθμολογίας τριμήνου αλλά και την εκτίμηση των δασκάλων έχουν επίδοση υψηλή το μάθημα της Γλώσσας. Στη δεκάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης του δημοτικού έχουν επίδοση 8, 9 και 10.
- Γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση: οι γονείς που τα παιδιά τους σύμφωνα με τον μέσο όρο βαθμολογίας τριμήνου αλλά και την εκτίμηση των δασκάλων έχουν επίδοση μέτρια στο μάθημα της Γλώσσας. Στη δεκάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης του δημοτικού έχουν επίδοση 6 και 7.

- Γονείς παιδιών με χαμηλή επίδοση: οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν διαγνωστεί από ΚΕΔΔΥ ως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας.

➤ Γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση:

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τους 127 γονείς των παιδιών με υψηλή επίδοση σε ένα ποσοστό 83,5% (106) είναι γυναίκες και 16,5% (21) είναι άντρες. Η ηλικία τους κυμαίνεται για το μεγαλύτερο ποσοστό 58% από 31 μέχρι 40 έτη. Ακολουθούν οι γονείς ηλικίας από 41 μέχρι 50, οι οποίοι συγκεντρώνουν ένα ποσοστό 34,6%. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των γονέων, το 92,1% (117) δήλωσαν έγγαμοι, ενώ στο 7,9% (10) διαζευγμένοι.

Το επίπεδο σπουδών των γονέων παιδιών με υψηλή επίδοση κατανέμεται ως εξής: το 43,3% (55) είναι απόφοιτοι Λυκείου, το 20,5% (26) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 18,9% (24) είναι απόφοιτοι ΤΕΙ, το 7,9% δήλωσαν ότι έχουν φοιτήσει σε τεχνικές επαγγελματικές σχολές, ενώ το 5,5% είναι απόφοιτοι Γυμνασίου. Τα μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι γονείς που δήλωσαν μόνο απόφοιτοι δημοτικού 0,8% (1) και επίσης εκείνοι που δήλωσαν ότι είχαν κάνει Μεταπτυχιακές Σπουδές, με ποσοστό 3,1% (4).

Αναφορικά με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα τα ποσοστά μοιράζονται στις επιμέρους κατηγορίες. Έτσι, οι περισσότεροι γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση (38) δήλωσαν ότι έχουν εισόδημα από 601 μέχρι 1000€. Ακολουθούν οι άνεργοι, οι οποίοι δεν έχουν εισόδημα με ποσοστό 19,8% (24). Έπειτα οι γονείς με εισόδημα περισσότερο από 1500€, σε ποσοστό 19%. Εκείνοι που έχουν εισόδημα από 1001 μέχρι 1500€ σε ποσοστό 18,2% και τέλος όσοι έχουν εισόδημα λιγότερο από 600€ σε ποσοστό 11%.

Τα παιδιά τους φοιτούσαν κατά το μεγαλύτερο ποσοστό 29% (37) στην Ε΄ Τάξη. Στην Δ΄ Τάξη φοιτούσαν 25 παιδιά (19,7%), στην Γ΄ Τάξη 24 παιδιά (18,9%), στην Β΄ Τάξη 16 παιδιά (12,6%), στην ΣΤ΄ Τάξη 14 παιδιά (11%) και στην Α΄ Τάξη 11 παιδιά (8,7%). Όσον αφορά το φύλο των παιδιών, 57 ήταν αγόρια και 70 κορίτσια.

Στα δημογραφικά στοιχεία των γονέων συμπεριλαμβάνεται και η δήλωση για τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας. Έτσι, στην πλειοψηφία τους ποσοστό 59,8% οι γονείς δήλωσαν οι έχουν δύο παιδιά, 23,3% των γονέων δήλωσαν ότι έχουν 3 παιδιά, 13,4% ήταν γονείς με 1 παιδί και 4 παιδιά δήλωσαν ότι έχουν μόνο 4 γονείς, ποσοστό 3,1%.

➤ Γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση:

Οι γονείς των παιδιών με μέτρια επίδοση ήταν 61 στο σύνολό τους. Από αυτούς 45 ήταν γυναίκες (73,8%) και 16 άντρες (26,2%). Οι περισσότεροι γονείς ήταν ηλικίας από 31 μέχρι 40, σε ποσοστό 70,5%. Ακολουθούν οι γονείς ηλικίας από 41 μέχρι 50 με ποσοστό 24,6%. Το ποσοστό των γονέων με ηλικία από 20 μέχρι 30 ήταν 4,9%.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των γονέων, στην πλειοψηφία τους οι γονείς δήλωσαν έγγαμοι ποσοστό 86,9%, 11,5% δήλωσαν διαζευγμένοι, ενώ ένας γονέας δήλωσε άγαμος. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των γονέων, σε ποσοστό 45,9% οι γονείς ήταν απόφοιτοι Λυκείου, 18% απόφοιτοι ΤΕΙ. Στο ίδιο ποσοστό, δηλαδή 18% ήταν και οι απόφοιτοι Γυμνασίου. Απόφοιτοι τεχνικών σχολών δήλωσαν οι γονείς σε ποσοστό 8,2%. Απόφοιτοι ΑΕΙ ήταν μόλις το 3,3% και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου 1,6%. Απόφοιτοι δημοτικού δήλωσαν 3 γονείς.

Το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα κυμαίνεται από 601 μέχρι 1000€ για το 38,6% των γονέων. Οι άνεργοι γονείς ήταν 14 (ποσοστό 24,6%). Εισόδημα λιγότερο από 600€ δήλωσαν ότι έχουν 12 γονείς (ποσοστό 21,1%). Από 1001 μέχρι 1500€ λαμβάνουν το μήνα 6 γονείς, ποσοστό 10,5%, ενώ εισόδημα περισσότερο από 1500€ έχουν μόνο 3 γονείς, ποσοστό 5,3%.

Από τα παιδιά με μέτρια σχολική επίδοση στο μάθημα της γλώσσας τα περισσότερα φοιτούν στην Ε΄ Τάξη σε ποσοστό 31,1%. Ακολουθούν οι μαθητές της Γ΄ Τάξης 18%, οι μαθητές της Δ΄ Τάξης 16,4%, οι μαθητές της Α΄ Τάξης 14,8%, οι μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης 11,5% και οι μαθητές της Β΄ Τάξης 8,2%. Από αυτά τα παιδιά, τα 32 ήταν αγόρια (52,5%) και τα 29 κορίτσια (47,5). Οι συγκεκριμένοι γονείς δήλωσαν σε ποσοστό 49,2% ότι ,έχουν 2 παιδιά, 26,2% ότι έχουν 3 παιδιά και 21,3% ότι έχει 1 παιδί. Κανένας γονιός δεν είχε 4 ή και περισσότερα παιδιά.

➤ Γονείς παιδιών με χαμηλή επίδοση – Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν στο σύνολό τους 33. Από αυτούς 20 ήταν γυναίκες (60,2%) και 13 άντρες (39,4%). Οι περισσότεροι γονείς ήταν ηλικίας από 31 μέχρι 40 σε ποσοστό 63,6%. Ακολουθούν οι γονείς ηλικίας από 41 μέχρι 50 σε ποσοστό 24,2%, οι γονείς ηλικίας από 20 μέχρι 30 σε ποσοστό 9,1% και τέλος ένας γονέας ο οποίος δήλωσε ηλικία από 51 μέχρι 60 έτη. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες δήλωσαν 81,8% έγγαμοι, ενώ 18,2% διαζευγμένοι. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, οι γονείς ήταν σε ποσοστό 33,3% απόφοιτοι Λυκείου, 30% απόφοιτοι Γυμνασίου, 20%

απόφοιτοι Δημοτικού, 6,7% απόφοιτοι ΤΕΙ, ενώ το ποσοστό 3,3% αντιστοιχεί σε γονείς που ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ, είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και ήταν απόφοιτοι τεχνικών επαγγελματικών σπουδών.

Από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες το 24% φοιτούσε στην Β΄ Τάξη, το 21,2% στην Α΄ Τάξη, το 18,2% στην Ε΄ Τάξη, το ίδιο ποσοστό και για τους μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης. Ποσοστό 12,1% φοιτούσαν στην Δ΄ Τάξη, ενώ στην Γ΄ Τάξη φοιτούσε ποσοστό 6,1% των μαθητών. Από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες το 57,6% ήταν αγόρια και το 42,4% ήταν κορίτσια. Οι γονείς δήλωσαν ότι έχουν 2 παιδιά σε ποσοστό 63%, 3 παιδιά σε ποσοστό 24%, 1 παιδί σε ποσοστό 6,1%. Υπήρξαν και γονείς με 4 παιδιά σε ποσοστό επίσης 6,1%.

### **5.5. Το ερευνητικό εργαλείο**

Για την εξέταση των απόψεων των γονέων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής και την αιτιακή απόδοση επίδοσης χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο (Παράρτημα: σελ.233) το οποίο δημιουργήθηκε με τη σύνδεση δύο κλιμάκων. Η πρώτη κλίμακα αφορά την αιτιακή απόδοση επίδοσης των Ο' Sullivan & Howe (1996) και η δεύτερη τη γονεϊκή εμπλοκή Γεωργίου (2005). Το ερωτηματολόγιο για τη γονεϊκή εμπλοκή κατά βάση στηρίχθηκε στη σχετική έρευνα που είχε πραγματοποιήσει ο Γεωργίου (Georgiou, 1999) στην Κύπρο. Το ερωτηματολόγιο ήταν μια προσαρμογή της αρχικής κλίμακας των Campbell, Connolly & Mandel (1986) και είχε προσαρμοστεί σε ελληνικούς πληθυσμούς από τον Φλουρή (1989) και τον Γεωργίου (1997). Το ερωτηματολόγιο αυτό, με κάποιες προσθήκες ή τροποποιήσεις από τον Γεωργίου ανάλογα με την έρευνα που πραγματοποιούσε για τη γονεϊκή εμπλοκή, χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων γονέων παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Georgiou, 1999, 2000, 2005). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα όπως διαμορφώθηκε από τον Γεωργίου (2005). Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων όμως έγινε με βάση την έρευνα του Georgiou (1999), γιατί θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων και την επίτευξη των στόχων της έρευνας.

Από την όσο το δυνατό πληρέστερη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι ο συνδυασμός των συγκεκριμένων κλιμάκων, Αιτιακής Απόδοσης Επίδοσης και Γονεϊκής Εμπλοκής, δεν έχει χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση των απόψεων των



γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε με τη σύνδεση των δύο επιμέρους κλιμάκων δόθηκε σε όλους τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα για να είναι δυνατή η συγκριτική παράθεση των απόψεων των γονέων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους γονείς αποτελείται:

- Αρχικά υπάρχουν οι ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων και συγκεντρώνουν πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, την τάξη φοίτησης του παιδιού, το φύλο του παιδιού και τον αριθμό παιδιών της οικογένειας.
- Το Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει την κλίμακα αιτιακής απόδοσης επίδοσης των Ο΄ Sullivan & Howe (1996). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 14 προτάσεις οι οποίες εξετάζουν τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν οι γονείς την επίδοση των παιδιών τους. Οι ερωτήσεις από το 1 μέχρι και το 8 αφορούν την απόδοση επίδοσης σε περιπτώσεις επιτυχίας, ενώ οι ερωτήσεις 9 μέχρι και 14 αφορούν την απόδοση επίδοσης σε περιπτώσεις αποτυχίας. Οι κατηγοριοποιήσεις έγιναν σύμφωνα με την έρευνα των Ο΄ Sullivan & Howe (1996).

Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου για την αιτιακή απόδοση επίδοσης απαντώνται σε επτάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία περιέχει τιμές από το 1 μέχρι το 7, όπου το 1 δηλώνει απόλυτη άρνηση της πρότασης, ενώ το 7 την απόλυτη αποδοχή της.

- Το Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει την κλίμακα γονεϊκής του Γεωργίου (2005). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει 30 προτάσεις και εξετάζει τις απόψεις των γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι κατηγοριοποιήσεις έγιναν με βάση την έρευνα του Georgiou (1999).

Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου για την γονεϊκή εμπλοκή απαντώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, η οποία περιέχει τιμές από το 1 μέχρι το 5, όπου το 1 δηλώνει ότι η πρόταση «δεν ισχύει καθόλου» για τον συμμετέχοντα, ενώ το 5 ότι η πρόταση «ισχύει πάρα πολύ» για αυτόν.

## **5.6. Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 221 γονείς παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Από αυτούς 188 είναι γονείς που τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, ενώ 33 είναι γονείς παιδιών που έχουν διαγνωστεί από το ΚΕΔΔΥ ως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας και φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης. Οι γονείς συμμετείχαν στην έρευνα μετά από επίσκεψη σε σχολεία αγροτικών και ημιαστικών περιοχών του νομού Πρέβεζας, στα οποία λειτουργούν Τμήματα Ένταξης και με την πολύτιμη συνεργασία των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων σχολείων.

Όσον αφορά το χρονικό της ερευνητικής διαδικασίας, αρχικά ζητήθηκε άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας από τον διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι επισκέψεις στα σχολεία της περιφέρειας. Μετά από την ενημέρωση του διευθυντή της σχολικής μονάδας για τους σκοπούς της έρευνας και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε η ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων. Ζητήθηκε από τους δασκάλους η συνδρομή τους στη διεξαγωγή της έρευνας και τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της βοήθειάς τους.

Όσοι από τους εκπαιδευτικούς δέχτηκαν να βοηθήσουν ενημερώθηκαν για τη διαδικασία που έπρεπε να ακολουθήσουν. Σε κάθε δάσκαλο δόθηκε ένα πακέτο ερωτηματολογίων μέσα σε απαντητικό φάκελο το καθένα. Οι δάσκαλοι θα έπρεπε να σημειώσουν πάνω σε κάθε φάκελο έναν αύξοντα αριθμό, ο οποίος αντιστοιχούσε στον αριθμό καταλόγου κάθε μαθητή. Στη συνέχεια οι δάσκαλοι μοίρασαν το υλικό στους μαθητές για να το δώσουν στους γονείς τους. Για κάθε φάκελο που επιστρεφόταν κλειστός από τον γονέα, ο δάσκαλος σημείωνε πάνω στο φάκελο με βάση τον αριθμό καταλόγου και την αντιστοίχιση των ονομάτων των μαθητών, την επίδοση του κάθε μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας.

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών, ζητήθηκε από τους δασκάλους να σημειώνουν πάνω στον φάκελο την ένδειξη υψηλή επίδοση για τους μαθητές με μέσο όρο βαθμολογίας 8, 9 και 10 και την ένδειξη μέτρια επίδοση για τους μαθητές με μέσο όρο βαθμολογίας 6 και 7. Αναφορικά με τις περιπτώσεις που θα έπρεπε να σημειώσουν την ένδειξη χαμηλή επίδοση, ζητήθηκε να επισημάνουν μόνο τις περιπτώσεις μαθητών που είχαν διαγνωστεί από το ΚΕΔΔΥ και φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν την οδηγία να μην αναφέρουν ως μαθητές με χαμηλή επίδοση μαθητές που δεν απέδιδαν για διάφορους λόγους εκτός

διαγνωσμένων Μαθησιακών Δυσκολιών.

Από τα 300 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στα σχολεία απαντήθηκαν 263. Από αυτά 42 δεν χρησιμοποιήθηκαν καθώς δεν είχαν καμία ένδειξη από τον δάσκαλο και προφανώς αναφερόταν σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση η οποία δεν είχε ως αιτία την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών ή ακόμη καλύτερα οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είχαν αξιολογηθεί από το ΚΕΔΔΥ. Όσον αφορά τους μαθητές της Α΄ Τάξης ίσχυσε το ίδιο κριτήριο. Αυτοί οι μαθητές είχαν διάγνωση από την περίοδο φοίτησης στο νηπιαγωγείο.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε με τις επισκέψεις και την ενημέρωση των διευθυντών και δασκάλων τον Οκτώβριο του 2016 και τελείωσε τον Δεκέμβριο του 2016 με τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν 221. Από αυτά 127 συμπληρώθηκαν από γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας, 61 από γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση και 33 από γονείς παιδιών που είχαν διαγνωστεί ως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γλώσσα και φοιτούσαν στο Τμήμα Ένταξης. Το ποσοστό των ερωτηματολογίων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περίπου 14% του δείγματος και συνάδει με τα στοιχεία από τη βιβλιογραφία, τα οποία αναφέρουν ότι ένα ποσοστό περίπου 15% των μαθητών αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα (Σακκάς, 2002· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Πολυχρόνη, 2011).

### **5.7. Η στατιστική επεξεργασία**

Η ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSSv.22.0. (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Η περιγραφή δεδομένων των κατηγορικών μεταβλητών έγινε με πλήθη και ποσοστά ενώ των συνεχών μεταβλητών έγινε με μέσο όρο και τυπική απόκλιση.

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, όσον αφορά τα σκέλη που αφορούν τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης και τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ελέγχθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη συνάφειας Cronbach's  $\alpha$ . Η αξιοπιστία των ερωτήσεων των δυο σκελών του ερωτηματολογίου για την κλίμακα αιτιακής απόδοσης επίδοσης είναι  $p=0,695$  ενώ για την κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής  $p=0,874$ .

Οι τιμές των δύο κλιμάκων κρίνονται ικανοποιητικές, έτσι ο έλεγχος δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο.

Στηριζόμενοι στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα της Στατιστικής θεωρίας, δεχόμαστε ότι επειδή το δείγμα μας είναι μεγαλύτερο από 30, η τιμή της μέσης τιμής θα ακολουθεί την κανονική κατανομή. Συνεπώς, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση συσχετίσεων Pearson για δύο ανεξάρτητα δείγματα και ANOVA για περισσότερα ανεξάρτητα δείγματα. Για την επίδραση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής αλλά και το αντίστροφο, χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

Σε όλους τους ελέγχους το επίπεδο σημαντικότητας ήταν 0,05 (5%)

## 6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

### 6.1. Αν διαφοροποιούνται οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων στον συνολικό πληθυσμό

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι μπορεί οι γονείς να εμφανίζουν διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τα ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Κάθε δημογραφικό στοιχείο του γονέα εξετάστηκε σε συνάρτηση με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής.

#### Φύλο Γονέα

Ο παρακάτω πίνακας μας δείχνει αν υπάρχει διαφοροποίηση που αφορά το φύλο γονέα και των τύπων γονεϊκής εμπλοκής. Φαίνεται πως δεν παρατηρείται κάποια στατιστική διαφορά στο σύνολο γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με το φύλο του γονέα.

Πίνακας 2: Διερεύνηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής με το φύλο του γονέα							
			Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	p
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	27,04	7,84	2,255	,135
		Γυναίκα	171	28,50	5,44		
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	30,80	7,58	1,167	,281
		Γυναίκα	171	29,48	7,61		
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	44,18	6,98	1,454	,229
		Γυναίκα	171	45,46	6,46		
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	5,10	2,85	,145	,703
		Γυναίκα	171	5,25	2,22		
Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	107,12	17,85	,330	,566
		Γυναίκα	171	108,68	16,66		

#### Ηλικία Γονέα

Στον παρακάτω πίνακα 3 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των τύπων γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα.

**Πίνακας 3: Διερεύνηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής με την ηλικία του γονέα**

		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
					F	Sig.
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	20-30 ετών	10	28,90	3,725	1,716	,165
	31-40 ετών	138	28,79	5,696		
	41-50 ετών	67	27,03	6,587		
	51-60 ετών	6	25,50	10,015		
	Σύνολο	221	28,17	6,077		
Αγχώδεις πειστικοί γονείς	20-30 ετών	10	30,80	6,197	1,435	,234
	31-40 ετών	138	30,06	7,247		
	41-50 ετών	67	29,60	8,551		
	51-60 ετών	6	23,67	4,761		
	Σύνολο	221	29,78	7,606		
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	20-30 ετών	10	45,50	5,893	2,709	<b>,046</b>
	31-40 ετών	138	46,08	5,906		
	41-50 ετών	67	43,40	7,586		
	51-60 ετών	6	43,33	7,967		
	Σύνολο	221	45,17	6,589		
<b>Post Hoc: 41-50 &gt; 31-40 p=0,038</b>						
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	20-30 ετών	10	4,30	2,163	,706	,549
	31-40 ετών	138	5,17	2,403		
	41-50 ετών	67	5,43	2,382		
	51-60 ετών	6	5,33	1,862		
	Σύνολο	221	5,21	2,371		
Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής	20-30 ετών	10	109,50	9,265	1,955	,122
	31-40 ετών	138	110,09	15,308		
	41-50 ετών	67	105,46	19,882		
	51-60 ετών	6	97,83	21,358		
	Σύνολο	221	108,33	16,909		

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται μόνο στον Έλεγχο εξωσχολικών δραστηριοτήτων συγκριτικά με την ηλικία του γονέα ( $p=0,046$ ). Όσον αφορά τον έλεγχο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων η ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών έχει μέσο όρο 46,08 και τυπική απόκλιση 5,906 ενώ η ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 έχει μέσο όρο 43,40 και τυπική απόκλιση 7,586.

Συγκεκριμένα, ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς ηλικίας 41-50 εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων συγκριτικά με τους γονείς 31-40 ετών ( $p=0,038$ ). Στις συγκρίσεις

μεταξύ των υπολοίπων ηλικιακών ομάδων δε παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Άρα, η ηλικία του γονέα σχετίζεται με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που θα επιλέξει για να εμπλακεί στην εκπαίδευση των παιδιών του, αν και το αποτέλεσμα είναι οριακά σημαντικό.

### Οικογενειακή κατάσταση

Στον πίνακα 4 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των τύπων γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση.

<b>Πίνακας 4: Διερεύνηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής με την οικογενειακή κατάσταση γονέα</b>						
		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
					F	Sig.
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	Έγγαμος	197	28,25	5,988	,590	,555
	Άγαμος	1	33,00	.		
	Διαζευγμένος	23	27,26	6,916		
	Σύνολο	221	28,17	6,077		
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	Έγγαμος	197	29,57	7,466	,763	,468
	Άγαμος	1	28,00	.		
	Διαζευγμένος	23	31,61	8,830		
	Σύνολο	221	29,78	7,606		
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	Έγγαμος	197	45,12	6,610	,123	,884
	Άγαμος	1	48,00	.		
	Διαζευγμένος	23	45,48	6,660		
	Σύνολο	221	45,17	6,589		
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	Έγγαμος	197	5,22	2,350	,435	,648
	Άγαμος	1	3,00	.		
	Διαζευγμένος	23	5,22	2,610		
	Σύνολο	221	5,21	2,371		
Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής	Έγγαμος	197	108,17	16,675	,093	,911
	Άγαμος	1	112,00	.		
	Διαζευγμένος	23	109,57	19,482		
	Σύνολο	221	108,33	16,909		

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα την οικογενειακή κατάσταση. Όλοι οι γονείς έγγαμοι, διαζευγμένοι και άγαμοι εμφανίζουν στον ίδιο βαθμό τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής.

### Επίπεδο σπουδών

Στον πίνακα 5 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των τύπων γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των γονέων.

Πίνακας 5: Διερεύνηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής με το επίπεδο σπουδών του γονέα						
		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
					F	Sig.
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	Απόφοιτος δημοτικού	10	22,90	2,605	2,500	,023
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	27,11	1,434		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	29,31	,555		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	27,78	1,066		
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	27,21	1,044		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	30,00	1,461		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	29,81	,927		
	Σύνολο	218	28,26	,408		
<b>Post Hoc: Απόφοιτος λυκείου&gt; απόφοιτος Δημοτικού (p=0,027)</b>						
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	Απόφοιτος δημοτικού	10	33,90	3,049	6,058	,000
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	33,81	1,339		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	30,29	,710		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	29,14	1,171		
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	23,48	1,280		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	32,17	2,880		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	29,81	1,853		
	Σύνολο	218	29,81	,514		
<b>Post Hoc: Απόφοιτος ΑΕΙ&gt; απόφοιτος Δημοτικού (p=0,002)</b> <b>&gt;απόφοιτος Γυμνασίου (p&lt;0,001)</b> <b>&gt;απόφοιτος Λυκείου (p&lt;0,001)</b> <b>&gt;απόφοιτος ΤΕΙ (p=0,032)</b>						
Έλεγχος	Απόφοιτος δημοτικού	10	42,70	2,450	1,522	,172



εξωσχολικών δραστηριοτήτων	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	44,89	1,413		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	46,17	,597		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	44,70	1,175		
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	43,00	1,351		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	46,83	1,851		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	47,19	1,249		
	Σύνολο	218	45,28	,440		
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	Απόφοιτος δημοτικού	10	3,90	,567		
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	5,00	,585		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	5,20	,252		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	6,03	,377	1,308	,255
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	5,17	,294		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	5,50	,992		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	5,13	,507		
Σύνολο	218	5,26	,160			
Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής	Απόφοιτος δημοτικού	10	103,40	7,487		
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	110,81	3,350		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	110,98	1,528	2,573	,020
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	107,65	3,021		
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	98,86	2,875		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	114,50	6,520		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	111,94	3,523		
Σύνολο	218	108,60	1,127			
<b>Post Hoc: Απόφοιτος ΑΕΙ&gt; απόφοιτος Λυκείου (p=0,020)</b>						

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο σπουδών των γονέων και του τύπου γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλίας αυτών στο σπίτι ( $p=0,023$ ), των Αγχωδών και πειστικών γονέων ( $p<0,0001$ ) και του συνόλου της γονεϊκής εμπλοκής ( $p=0,020$ ). Το επίπεδο σπουδών των γονέων σχετίζεται με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που θα επιλέξουν όσο και με τη συνολική εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία γονέων στο σπίτι οι απόφοιτοι δημοτικού έχουν μέσο όρο 22,90 και τυπική απόκλιση 2,605, οι απόφοιτοι γυμνασίου έχουν μέσο όρο 27,11 και τυπική απόκλιση 1,434, οι απόφοιτοι Λυκείου έχουν μέσο όρο 29,31 και τυπική απόκλιση 0,555, οι απόφοιτοι ΤΕΙ έχουν μέσο όρο 27,78 και τυπική απόκλιση 1,066, οι απόφοιτοι ΑΕΙ έχουν μέσο όρο 27,21 και τυπική απόκλιση 1,044, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έχουν μέσο όρο 30 και τυπική απόκλιση 1,461 και όσοι δήλωσαν άλλο έχουν μέσο όρο 29,81 και τυπική απόκλιση 0,927. Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς απόφοιτοι λυκείου υιοθετούν περισσότερο τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία στο σπίτι συγκριτικά με τους γονείς αποφοίτων δημοτικού ( $p=0,027$ ). Στις συγκρίσεις μεταξύ των υπολοίπων κατηγοριών του επιπέδου εκπαίδευσης δε παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αναφορικά με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς, οι απόφοιτοι δημοτικού έχουν μέσο όρο 33,90 και τυπική απόκλιση 3,049, οι απόφοιτοι γυμνασίου έχουν μέσο όρο 33,81 και τυπική απόκλιση 1,339, οι απόφοιτοι Λυκείου έχουν μέσο όρο 30,29 και τυπική απόκλιση 0,710, οι απόφοιτοι ΤΕΙ έχουν μέσο όρο 29,14 και τυπική απόκλιση 1,171, οι απόφοιτοι ΑΕΙ έχουν μέσο όρο 29,14 και τυπική απόκλιση 1,280, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έχουν μέσο όρο 32,17 και τυπική απόκλιση 2,880 και όσοι δήλωσαν άλλο έχουν μέσο όρο 29,81 και τυπική απόκλιση 1,853. Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι σχετικά με τη διάσταση «Αγχώδεις και πειστικοί γονείς» σημαντικά περισσότερο πειστικοί είναι οι γονείς απόφοιτοι ΑΕΙ συγκριτικά με τους γονείς αποφοίτους ΤΕΙ, Λυκείου, Γυμνασίου και δημοτικού με  $p=0,002$ ,  $p<0,001$ ,  $p<0,001$  και  $p=0,032$  αντίστοιχα. Σημειώνεται ότι αυτές οι κατηγορίες δε διαφέρουν μεταξύ τους ούτε παρατηρούνται άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων στη συγκεκριμένο τύπο γονεϊκής εμπλοκής.

Στο σύνολο γονεϊκής εμπλοκής οι απόφοιτοι δημοτικού έχουν μέσο όρο 103,40 και τυπική απόκλιση 7,487, οι απόφοιτοι γυμνασίου έχουν μέσο όρο 110,81 και

τυπική απόκλιση 3,350, οι απόφοιτοι Λυκείου έχουν μέσο όρο 110,98 και τυπική απόκλιση 1,528, οι απόφοιτοι ΤΕΙ έχουν μέσο όρο 107,65 και τυπική απόκλιση 3,021, οι απόφοιτοι ΑΕΙ έχουν μέσο όρο 98,86 και τυπική απόκλιση 2,875, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έχουν μέσο όρο 114,50 και τυπική απόκλιση 6,520 και όσοι δήλωσαν άλλο έχουν μέσο όρο 11,94 και τυπική απόκλιση 3,523. Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι σχετικά με το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής υψηλότερη παρουσιάζεται αυτή των αποφοίτων ΑΕΙ συγκριτικά με αυτή των αποφοίτων Λυκείου, ενώ δε παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των υπολοίπων κατηγοριών μορφωτικού επιπέδου.

### Εισόδημα

Στον πίνακα 6 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των τύπων γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με το εισόδημα.

Πίνακας 6: Διερεύνηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής με το εισόδημα του γονέα						
		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	Άνεργος					
	Λιγότερο από 600€	34	27,26	7,806		
	601έως 1000€	66	27,56	6,242		
	1001 έως 1500€	31	27,32	6,988		
	Περισσότερα από 1500€	28	28,86	3,904		
	Σύνολο	210	28,07	6,174		
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	Άνεργος	51	33,75	7,213	7,656	<b>,000</b>
	Λιγότερο από 600€	34	31,03	6,590		
	601έως 1000€	66	28,41	7,543		
	1001 έως 1500€	31	27,77	7,159		
	Περισσότερα από 1500€	28	25,61	7,104		
		Σύνολο	210	29,66	7,647	
<b>Post Hoc: 1500+&lt; άνεργοι</b>						
<b>1001-1500&lt; άνεργοι</b>						
<b>601- 1000&lt; άνεργοι</b>						
<b>1500+&lt; 601-1000</b>						
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	Άνεργος	51	47,04	5,272	1,968	,101
	Λιγότερο από 600€	34	43,56	7,349		
	601έως 1000€	66	44,67	6,415		
	1001 έως 1500€	31	43,87	8,119		
	Περισσότερα από 1500€	28	45,57	6,003		
	Σύνολο	210	45,07	6,611		
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	Άνεργος	51	5,08	2,834	2,103	,082

	Λιγότερο από 600€	34	4,18	2,504		
	601έως 1000€	66	5,55	2,084		
	1001 έως 1500€	31	5,35	2,042		
	Περισσότερα από 1500€	28	5,50	2,269		
	Σύνολο	210	5,18	2,399		
Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής	Άνεργος	51	115,16	15,072	3,211	,014
	Λιγότερο από 600€	34	106,03	19,135		
	601έως 1000€	66	106,18	15,606		
	1001 έως 1500€	31	104,32	19,422		
	Περισσότερα από 1500€	28	105,54	15,025		
	Σύνολο	210	107,98	16,977		
<b>Post Hoc: 1001-1500&lt; άνεργοι</b>						
<b>601- 1000&lt; άνεργοι</b>						

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του εισοδήματος και των Αγχωδών πιεστικών γονέων (  $p < 0,0001$ ) και του συνόλου της γονεϊκής εμπλοκής ( $p = 0,014$ ).

Όσον αφορά τους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς οι άνεργοι έχουν μέσο όρο 33,75 και τυπική απόκλιση 7,213, αυτοί που έχουν εισόδημα λιγότερο από 600€ έχουν μέσο όρο 31,03 και τυπική απόκλιση 6,590, αυτοί που έχουν εισόδημα 601 έως 1000€ έχουν μέσο όρο 28,41 και τυπική απόκλιση 7,543, αυτοί που έχουν εισόδημα 1001 έως 1500€ έχουν μέσο όρο 27,77 και τυπική απόκλιση 7,159 και αυτοί που έχουν εισόδημα περισσότερα από 1500€ έχουν μέσο όρο 25,61 και τυπική απόκλιση 7,104. Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι περισσότερο Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς είναι οι άνεργοι συγκριτικά με αυτούς που έχουν εισόδημα από 600 ευρώ και συγκεκριμένα  $p < 0,001$  για τους γονείς με 601-1000 ευρώ,  $p = 0,003$  1001 – 1500 ευρώ και  $p < 0,001$  για τους γονείς των 1500<ευρώ. Οι τελευταίοι σημειώνουν χαμηλότερες τιμές άγχους και από τους γονείς με εισόδημα έως 600 ευρώ ( $p = 0,035$ )

Στο σύνολο γονεϊκής εμπλοκής οι άνεργοι έχουν μέσο όρο 115,16 και τυπική απόκλιση 15,072, αυτοί που έχουν εισόδημα λιγότερο από 600€ έχουν μέσο όρο 106,03 και τυπική απόκλιση 19,135, αυτοί που έχουν εισόδημα 601 έως 1000€ έχουν μέσο όρο 106,18 και τυπική απόκλιση 15,606, αυτοί που έχουν εισόδημα 1001 έως 1500€ έχουν μέσο όρο 104,32 και τυπική απόκλιση 19,422 και αυτοί που έχουν εισόδημα περισσότερα από 1500€ έχουν μέσο όρο 105,54 και τυπική απόκλιση 15,025. Από τους ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων Post hoc προκύπτει ότι διαφορές

υπάρχουν και στη συνολική εμπλοκή όπου οι άνεργοι έχουν τις μεγαλύτερες τιμές συγκριτικά με όσους έχουν εισόδημα 601-1000 και 101-1500 ευρώ με  $p=0,042$  και  $0,047$  αντίστοιχα

### Τάξη φοίτησης του παιδιού

Στον πίνακα 7 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των τύπων γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με την τάξη φοίτησης του παιδιού.

Πίνακας 7: Διερεύνηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής με την τάξη φοίτησης του παιδιού						
		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
					F	Sig.
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	A Τάξη	27	29,33	6,639	1,901	,095
	B Τάξη	29	29,34	6,281		
	Γ Τάξη	37	28,65	5,319		
	Δ Τάξη	39	29,36	4,258		
	E Τάξη	62	26,44	6,934		
	ΣΤ Τάξη	27	27,37	5,845		
	Σύνολο	221	28,17	6,077		
Αγχώδεις πειστικοί γονείς	A Τάξη	27	31,81	5,306	,850	,516
	B Τάξη	29	30,00	7,256		
	Γ Τάξη	37	28,81	6,757		
	Δ Τάξη	39	30,56	9,017		
	E Τάξη	62	28,71	7,751		
	ΣΤ Τάξη	27	30,15	8,498		
	Σύνολο	221	29,78	7,606		
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	A Τάξη	27	44,93	5,784	1,823	,110
	B Τάξη	29	46,17	6,666		
	Γ Τάξη	37	46,30	5,395		
	Δ Τάξη	39	46,03	5,575		
	E Τάξη	62	43,15	8,122		
	ΣΤ Τάξη	27	46,19	5,533		
	Σύνολο	221	45,17	6,589		
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	A Τάξη	27	4,85	2,597	,776	,568
	B Τάξη	29	5,55	2,339		
	Γ Τάξη	37	5,19	2,271		
	Δ Τάξη	39	5,38	2,467		
	E Τάξη	62	5,40	2,243		

	ΣΤ Τάξη	27	4,56	2,501		
	Σύνολο	221	5,21	2,371		
Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής	A Τάξη	27	110,93	13,961	1,484	,196
	B Τάξη	29	111,07	13,538		
	Γ Τάξη	37	108,95	13,458		
	Δ Τάξη	39	111,33	16,786		
	E Τάξη	62	103,69	20,423		
	ΣΤ Τάξη	27	108,26	17,468		
	Σύνολο	221	108,33	16,909		

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τύπων γονεϊκής εμπλοκής και της τάξης φοίτησης των παιδιών. Οι γονείς εμπλέκονται κατά τον ίδιο τρόπο σε όποια τάξη και αν φοιτά το παιδί τους.

#### Φύλο παιδιού

Από τον πίνακα 8 φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

Πίνακας 8: Διερεύνηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής με φύλο του παιδιού							
			Πλήθος	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	F	p
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	28,16	6,45	,001	,972
		Κορίτσι	113	28,19	5,72		
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	29,75	7,72	,003	,957
		Κορίτσι	113	29,81	7,53		
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	45,11	6,24	,015	,901
		Κορίτσι	113	45,22	6,94		
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	5,27	2,43	,117	,733
		Κορίτσι	113	5,16	2,32		
Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	108,29	16,87	,001	,970
		Κορίτσι	113	108,37	17,02		

#### Αριθμός παιδιών της οικογένειας

Στον πίνακα 9 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των τύπων γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας.

Πίνακας 9: Διερεύνηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής με τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας						
		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
					F	Sig.
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	1 Παιδί	32	28,91	5,232	1,136	,335
	2 Παιδιά	127	28,39	6,408		
	3 Παιδιά	54	26,96	5,873		
	4 Παιδιά	8	29,88	4,581		
	Σύνολο	221	28,17	6,077		
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	1 Παιδί	32	32,91	7,689	3,131	,027
	2 Παιδιά	127	29,80	7,789		
	3 Παιδιά	54	27,80	6,335		
	4 Παιδιά	8	30,38	9,226		
	Σύνολο	221	29,78	7,606		
<b>Post Hoc: 3 παιδιά &lt; 1 παιδί</b>						
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	1 Παιδί	32	45,63	7,495	,431	,731
	2 Παιδιά	127	44,96	6,762		
	3 Παιδιά	54	45,04	5,927		
	4 Παιδιά	8	47,50	4,309		
	Σύνολο	221	45,17	6,589		
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	1 Παιδί	32	5,28	2,317	1,039	,376
	2 Παιδιά	127	5,39	2,450		
	3 Παιδιά	54	4,72	2,175		
	4 Παιδιά	8	5,38	2,560		
	Σύνολο	221	5,21	2,371		
Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής	1 Παιδί	32	112,72	17,965	1,877	,134
	2 Παιδιά	127	108,54	17,507		
	3 Παιδιά	54	104,52	14,289		
	4 Παιδιά	8	113,13	16,322		
	Σύνολο	221	108,33	16,909		

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας ( $p=0,027$ ). Ο τύπος εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους για τους γονείς με ένα παιδί είναι ο τύπος Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς οι οικογένειες που έχουν ένα παιδί έχουν μέσο όρο 32,91 και τυπική απόκλιση 7,689, οι οικογένειες που έχουν δύο παιδιά έχουν μέσο όρο 29,80 και τυπική απόκλιση 7,789, οι οικογένειες που έχουν τρία παιδιά έχουν μέσο όρο 27,80 και τυπική απόκλιση 6,335

και οι οικογένειες που έχουν τέσσερα παιδιά έχουν μέσο όρο 30,38 και τυπική απόκλιση 9,226. Από τους ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων Post hoc φαίνεται ότι περισσότερο Αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς με 1 παιδί συγκριτικά με τους γονείς με 3 παιδιά ( $p=0,015$ ). Μεταξύ των υπολοίπων δυνατών συγκρίσεων δε παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

## 6.2. Αν διαφοροποιούνται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης των γονέων ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά στον συνολικό πληθυσμό

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι μπορεί οι γονείς να αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους σε διαφορετικούς παράγοντες αιτιακής απόδοσης ανάλογα με τα ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Κάθε δημογραφικό στοιχείο του γονέα εξετάστηκε σε συνάρτηση με τους παράγοντες αιτιακής απόδοσης.

### Φύλο Γονέα

Στον πίνακα 10 φαίνεται πως παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά της τύχης ανάλογα με το φύλο των γονέων ( $p=0,002$ ). Συγκεκριμένα προκύπτει ότι οι άνδρες, σε μεγαλύτερο βαθμό, θεωρούν ότι η τύχη επηρεάζει την επίδοση των μαθητών συγκριτικά με τις γυναίκες

Πίνακας 10: Οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης ανάλογα με το φύλο του γονέα							
			Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	p
Ικανότητα μαθητή	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	7,34	1,84	2,224	,137
		Γυναίκα	171	6,83	2,20		
Ατομική προσπάθεια μαθητή	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	11,30	2,41	,112	,739
		Γυναίκα	171	11,17	2,43		
Βοήθεια από το Σπίτι	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	9,54	3,18	3,520	,062
		Γυναίκα	171	8,63	2,96		
Ενδιαφέρον του μαθητή	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	9,88	2,93	,024	,876
		Γυναίκα	171	9,95	2,61		
Τύχη	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	4,48	2,82	9,778	<b>,002</b>



		Γυναίκα	171	3,36	2,02		
Υλικό διδασκαλίας	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	7,62	3,09	,365	,546
		Γυναίκα	171	7,30	3,30		
Ικανότητα Δασκάλου	Φύλο Γονέα	Άντρας	50	8,80	2,75	3,525	,062
		Γυναίκα	171	8,13	2,05		

### Ηλικία γονέα

Στον πίνακα 11 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των παραγόντων απόδοσης επίδοσης ανάλογα με την ηλικία του γονέα. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παραγόντων απόδοσης επίδοσης και της ηλικίας των γονέων.

Πίνακας 11: Οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης ανάλογα με την ηλικία του γονέα							
		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Mean Square	F	Sig.
Ικανότητα μαθητή	20-30 ετών	10	5,70	2,406	5,683	1,255	,291
	31-40 ετών	138	7,00	2,215			
	41-50 ετών	67	7,04	1,934			
	51-60 ετών	6	6,67	1,506			
	Σύνολο	221	6,95	2,131			
Ατομική προσπάθεια μαθητή	20-30 ετών	10	12,30	2,214	4,305	,731	,535
	31-40 ετών	138	11,14	2,362			
	41-50 ετών	67	11,15	2,560			
	51-60 ετών	6	11,33	2,733			
	Σύνολο	221	11,20	2,423			
Βοήθεια από το Σπίτι	20-30 ετών	10	8,50	2,718	3,117	,337	,799
	31-40 ετών	138	8,71	3,086			
	41-50 ετών	67	9,12	2,972			
	51-60 ετών	6	9,17	3,312			
	Σύνολο	221	8,84	3,029			
Ενδιαφέρον του μαθητή	20-30 ετών	10	8,50	1,958	7,861	1,097	,351
	31-40 ετών	138	10,07	2,684			

	41-50 ετών	67	9,87	2,668			
	51-60 ετών	6	9,83	3,545			
	Σύνολο	221	9,93	2,678			
Τύχη	20-30 ετών	10	2,60	1,265	10,575	2,089	,103
	31-40 ετών	138	3,43	2,244			
	41-50 ετών	67	4,10	2,369			
	51-60 ετών	6	4,00	2,191			
	Σύνολο	221	3,62	2,267			
Υλικό διδασκαλίας	20-30 ετών	10	6,40	3,502	8,943	,846	,470
	31-40 ετών	138	7,43	3,253			
	41-50 ετών	67	7,25	3,130			
	51-60 ετών	6	9,00	4,147			
	Σύνολο	221	7,38	3,247			
Ικανότητα Δασκάλου	20-30 ετών	10	8,10	1,101	,393	,078	,972
	31-40 ετών	138	8,25	2,120			
	41-50 ετών	67	8,36	2,563			
	51-60 ετών	6	8,50	2,811			
	Σύνολο	221	8,28	2,237			

### Οικογενειακή κατάσταση

Στον πίνακα 12 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των παραγόντων απόδοσης επίδοσης ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση.

Πίνακας 12: Οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση του γονέα							
		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση			
					Mean Square	F	Sig.
Ικανότητα μαθητή	Έγγαμος	197	6,99	2,106	3,307	,726	,485
	Άγαμος	1	8,00	.			
	Διαζευγμένος	23	6,48	2,372			
	Σύνολο	221	6,95	2,131			
Ατομική προσπάθεια μαθητή	Έγγαμος	197	11,19	2,440	5,546	,944	,390
	Άγαμος	1	8,00	.			
	Διαζευγμένος	23	11,39	2,271			
	Σύνολο	221	11,20	2,423			

Βοήθεια από το Σπίτι	Έγγαμος	197	8,84	3,023			
	Άγαμος	1	8,00	.	,363	,039	,962
	Διαζευγμένος	23	8,87	3,209			
	Σύνολο	221	8,84	3,029			
Ενδιαφέρον του μαθητή	Έγγαμος	197	9,86	2,702			
	Άγαμος	1	8,00	.	7,602	1,060	,348
	Διαζευγμένος	23	10,61	2,445			
	Σύνολο	221	9,93	2,678			
Τύχη	Έγγαμος	197	3,59	2,229			
	Άγαμος	1	2,00	.	2,393	,464	,630
	Διαζευγμένος	23	3,91	2,627			
	Σύνολο	221	3,62	2,267			
Υλικό διδασκαλίας	Έγγαμος	197	7,28	3,247			
	Άγαμος	1	14,00	.	25,569	2,457	,088
	Διαζευγμένος	23	7,87	3,035			
	Σύνολο	221	7,38	3,247			
Ικανότητα Δασκάλου	Έγγαμος	197	8,30	2,156			
	Άγαμος	1	2,00	.	19,899	4,089	,018
	Διαζευγμένος	23	8,39	2,607			
	Σύνολο	221	8,28	2,237			

Όσον αφορά την ικανότητα του δασκάλου όσοι είναι έγγαμοι έχουν μέσο όρο 8,30 και τυπική απόκλιση 2,156, όσοι είναι άγαμοι έχουν μέσο όρο 2 και όσοι είναι διαζευγμένοι έχουν μέσο όρο 8,39 και τυπική απόκλιση 2,607.

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη ικανότητα του δασκάλου ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση ( $p=0,018$ ). Το αποτέλεσμα, όμως, δεν είναι ευσταθές, καθώς η παρατηρούμενη διαφορά που αφορά τους άγαμους γονείς προέρχεται από μία και μοναδική καταχώρηση και δεν είναι δυνατή η εκτίμηση αποτελεσμάτων από τη διαδικασία πολλαπλών συγκρίσεων.

### **Επίπεδο σπουδών**

Στον πίνακα 13 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των παραγόντων απόδοσης επίδοσης ανάλογα με το επίπεδο σπουδών του γονέα.

**Πίνακας 13: Οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης ανάλογα με το επίπεδο σπουδών του γονέα**

		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
					F	Sig.
Ικανότητα μαθητή	Απόφοιτος δημοτικού	10	7,70	,675	,837	,543
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	7,30	1,793		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	6,94	2,390		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	6,54	2,155		
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	6,86	2,065		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	7,83	2,483		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	6,50	1,673		
	Σύνολο	218	6,93	2,142		
Ατομική προσπάθεια μαθητή	Απόφοιτος δημοτικού	10	11,80	2,150	,311	,931
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	11,04	2,653		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	11,30	2,426		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	10,86	2,760		
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	11,24	2,029		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	10,83	2,229		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	10,94	2,351		
	Σύνολο	218	11,17	2,424		
Βοήθεια από το Σπίτι	Απόφοιτος δημοτικού	10	11,20	3,120	1,944	,075
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	8,30	3,440		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	8,86	2,988		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	8,92	3,157		
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	8,10	2,160		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	10,17	2,137		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	7,94	2,863		
	Σύνολο	218	8,78	3,001		
Ενδιαφέρον του μαθητή	Απόφοιτος δημοτικού	10	10,80	2,898	,896	,498
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	10,00	2,689		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	9,82	2,658		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	9,57	2,977		
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	9,83	2,450		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	11,83	1,329		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	10,38	2,802		
	Σύνολο	218	9,94	2,687		
Τύχη	Απόφοιτος δημοτικού	10	6,70	3,529	4,980	,000
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	4,37	2,911		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	3,33	1,919		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	3,46	2,256		
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	3,34	1,565		

	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	4,67	2,805		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	2,75	1,238		
	Σύνολο	218	3,63	2,277		
<b>Post Hoc: Απόφοιτος δημοτικού&gt; Απόφοιτος ΑΕΙ</b>						
<b>Απόφοιτος δημοτικού&gt; Απόφοιτος ΤΕΙ</b>						
<b>Απόφοιτος δημοτικού&gt; Απόφοιτος λυκείου</b>						
<b>Απόφοιτος δημοτικού&gt; Άλλο</b>						
Υλικό διδασκαλίας	Απόφοιτος δημοτικού	10	9,90	3,446		
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	7,19	3,089		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	7,22	3,416		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	7,22	3,409	1,507	,177
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	7,31	2,634		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	9,00	2,966		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	6,56	2,804		
	Σύνολο	218	7,35	3,254		
Ικανότητα Δασκάλου	Απόφοιτος δημοτικού	10	11,80	2,700		
	Απόφοιτος Γυμνασίου	27	8,44	2,979		
	Απόφοιτος Λυκείου	93	7,96	1,922		
	Απόφοιτος ΤΕΙ	37	8,11	2,307	5,432	,000
	Απόφοιτος ΑΕΙ	29	7,79	1,207		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	6	8,83	2,483		
	Άλλο (επαλ, επας, κλπ)	16	8,56	1,672		
	Σύνολο	218	8,27	2,238		
<b>Post Hoc: Απόφοιτος δημοτικού&gt; Απόφοιτος λυκείου</b>						
<b>Απόφοιτος δημοτικού&gt; Απόφοιτος ΤΕΙ</b>						
<b>Απόφοιτος δημοτικού&gt; Απόφοιτος ΑΕΙ</b>						
<b>Απόφοιτος δημοτικού&gt; Άλλο</b>						

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά του παράγοντα αιτιακής απόδοσης Τύχη ανάλογα με το επίπεδο σπουδών ( $p < 0,001$ ) και της ικανότητας του δασκάλου ( $p < 0,0001$ ).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον παράγοντα τύχη οι απόφοιτοι δημοτικού έχουν μέσο όρο 6,70 και τυπική απόκλιση 3,529, οι απόφοιτοι γυμνασίου έχουν μέσο όρο 4,37 και τυπική απόκλιση 2,911, οι απόφοιτοι Λυκείου έχουν μέσο όρο 3,33 και τυπική απόκλιση 1,919 οι απόφοιτοι ΤΕΙ έχουν μέσο όρο 3,46 και τυπική απόκλιση 2,256, οι απόφοιτοι ΑΕΙ έχουν μέσο όρο 3,34 και τυπική απόκλιση 1,565, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έχουν μέσο όρο 4,67 και τυπικά απόκλιση 2,805 και όσοι δήλωσαν άλλο έχουν μέσο όρο 2,75 και τυπική απόκλιση 1,238. Από τη διαδικασία των πολλαπλών συγκρίσεων Post hoc φαίνεται ότι οι απόφοιτοι δημοτικού αποδίδουν

την επίδοση πολύ περισσότερο στην τύχη συγκριτικά με τους απόφοιτους λυκείου, ΤΕΙ, ΑΕΙ και άλλης εκπαίδευσης (επαλ κλπ).

Αναφορικά με την ικανότητα του δασκάλου οι απόφοιτοι δημοτικού έχουν μέσο όρο 11,80 και τυπική απόκλιση 2,700, οι απόφοιτοι γυμνασίου έχουν μέσο όρο 8,44 και τυπική απόκλιση 2,979, οι απόφοιτοι Λυκείου έχουν μέσο όρο 7,96 και τυπική απόκλιση 1,922 οι απόφοιτοι ΤΕΙ έχουν μέσο όρο 8,11 και τυπική απόκλιση 2,307, οι απόφοιτοι ΑΕΙ έχουν μέσο όρο 7,79 και τυπική απόκλιση 1,207, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έχουν μέσο όρο 8,83 και τυπικά απόκλιση 2,483 και όσοι δήλωσαν άλλο έχουν μέσο όρο 8,56 και τυπική απόκλιση 1,672. Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς που είναι απόφοιτοι δημοτικού συσχετίζουν την επίδοση του παιδιού τους με την ικανότητα του δασκάλου, περισσότερο από τους γονείς άλλου μορφωτικού επιπέδου.

Τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας είναι σε όλες τις περιπτώσεις  $<0,001$ , ενώ για τις άλλες πιθανές συγκρίσεις δε παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

### Εισόδημα

Στον πίνακα 14 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των παραγόντων απόδοσης επίδοσης ανάλογα με το εισόδημα των γονέων.

Πίνακας 14: Οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης ανάλογα με το εισόδημα του γονέα						
		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
					F	Sig.
Ικανότητα μαθητή	Άνεργος	51	6,86	2,040	,250	,909
	Λιγότερο από 600€	34	6,97	1,817		
	601έως 1000€	66	7,11	2,400		
	1001 έως 1500€	31	6,68	1,956		
	Περισσότερα από 1500€	28	6,86	1,995		
Σύνολο		210	6,93	2,096		
Ατομική προσπάθεια μαθητή	Άνεργος	51	11,82	2,480	1,187	,318
	Λιγότερο από 600€	34	11,24	2,720		
	601έως 1000€	66	11,09	2,292		
	1001 έως 1500€	31	10,71	2,425		
	Περισσότερα από 1500€	28	11,32	2,127		
Σύνολο		210	11,27	2,415		
Βοήθεια από το Σπίτι	Άνεργος	51	9,22	3,366	,462	,764
	Λιγότερο από 600€	34	8,74	3,440		

	601έως 1000€	66	9,06	2,789		
	1001 έως 1500€	31	8,61	2,940		
	Περισσότερα από 1500€	28	8,39	2,807		
	Σύνολο	210	8,89	3,056		
Ενδιαφέρον του μαθητή	Άνεργος	51	10,06	3,016	1,548	,190
	Λιγότερο από 600€	34	9,38	2,719		
	601έως 1000€	66	10,53	2,419		
	1001 έως 1500€	31	9,61	2,499		
	Περισσότερα από 1500€	28	9,46	2,631		
	Σύνολο	210	9,95	2,677		
Τύχη	Άνεργος	51	3,33	2,338	,455	,769
	Λιγότερο από 600€	34	3,76	2,400		
	601έως 1000€	66	3,83	2,447		
	1001 έως 1500€	31	3,77	2,012		
	Περισσότερα από 1500€	28	3,43	1,989		
	Σύνολο	210	3,64	2,284		
Υλικό διδασκαλίας	Άνεργος	51	7,25	3,714	1,367	,247
	Λιγότερο από 600€	34	7,68	3,188		
	601έως 1000€	66	7,80	3,158		
	1001 έως 1500€	31	7,87	2,655		
	Περισσότερα από 1500€	28	6,25	3,216		
	Σύνολο	210	7,45	3,261		
Ικανότητα Δασκάλου	Άνεργος	51	8,33	2,613	,747	,561
	Λιγότερο από 600€	34	8,82	2,455		
	601έως 1000€	66	8,12	1,996		
	1001 έως 1500€	31	7,97	2,168		
	Περισσότερα από 1500€	28	8,29	1,718		
	Σύνολο	210	8,29	2,225		

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά κάποιου παράγοντα απόδοσης επίδοσης ανάλογα με το εισόδημα. Όποιο και αν είναι το εισόδημα των γονέων δεν εμφανίζουν καμιά διαφοροποίηση στους παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης.

### Τάξη φοίτησης παιδιού

Στον πίνακα 15 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των παραγόντων απόδοσης επίδοσης ανάλογα με την τάξη φοίτησης του παιδιού.

**Πίνακας 15: Οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης ανάλογα με την τάξη φοίτησης του παιδιού**

		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Ικανότητα μαθητή	A Τάξη	27	7,07	1,639	1,680	,140
	B Τάξη	29	6,59	2,585		
	Γ Τάξη	37	6,78	2,262		
	Δ Τάξη	39	7,26	1,728		
	Ε Τάξη	62	6,58	2,124		
	ΣΤ Τάξη	27	7,81	2,254		
	Σύνολο	221	6,95	2,131		
Ατομική προσπάθεια μαθητή	A Τάξη	27	11,00	2,481	,419	,835
	B Τάξη	29	11,24	2,586		
	Γ Τάξη	37	10,92	2,532		
	Δ Τάξη	39	11,59	2,233		
	Ε Τάξη	62	11,08	2,458		
	ΣΤ Τάξη	27	11,44	2,342		
	Σύνολο	221	11,20	2,423		
Βοήθεια από το Σπίτι	A Τάξη	27	9,19	2,788	1,090	,367
	B Τάξη	29	9,69	2,989		
	Γ Τάξη	37	8,78	3,163		
	Δ Τάξη	39	9,10	3,042		
	Ε Τάξη	62	8,47	2,985		
	ΣΤ Τάξη	27	8,11	3,166		
	Σύνολο	221	8,84	3,029		
Ενδιαφέρον του μαθητή	A Τάξη	27	10,07	2,601	,402	,847
	B Τάξη	29	9,59	2,958		
	Γ Τάξη	37	9,59	2,986		
	Δ Τάξη	39	10,33	2,629		
	Ε Τάξη	62	9,97	2,642		
	ΣΤ Τάξη	27	9,96	2,261		
	Σύνολο	221	9,93	2,678		
Τύχη	A Τάξη	27	3,74	2,536	,649	,662
	B Τάξη	29	3,79	2,821		
	Γ Τάξη	37	3,32	2,161		
	Δ Τάξη	39	3,74	1,970		
	Ε Τάξη	62	3,82	2,287		
	ΣΤ Τάξη	27	3,04	1,850		
	Σύνολο	221	3,62	2,267		
Υλικό διδασκαλίας	A Τάξη	27	8,78	2,665	2,466	,034
	B Τάξη	29	7,34	2,832		



	Γ Τάξη	37	7,14	3,896		
	Δ Τάξη	39	6,51	3,284		
	Ε Τάξη	62	7,89	2,881		
	ΣΤ Τάξη	27	6,41	3,522		
	Σύνολο	221	7,38	3,247		
<b>Post Hoc: Α' τάξη &gt; Δ' τάξη</b>						
Ικανότητα Δασκάλου	Α Τάξη	27	9,37	2,239	2,425	<b>,037</b>
	Β Τάξη	29	8,62	2,569		
	Γ Τάξη	37	8,43	2,021		
	Δ Τάξη	39	8,23	2,230		
	Ε Τάξη	62	7,89	1,926		
	ΣΤ Τάξη	27	7,59	2,515		
	Σύνολο	221	8,28	2,237		
<b>Post Hoc: Α' τάξη &gt; ΣΤ' τάξη</b>						

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά του Υλικού διδασκαλίας ανάλογα με την τάξη φοίτησης του παιδιού ( $p=0,034$ ) και της Ικανότητας του δασκάλου ( $p=0,037$ ).

Από τη διαδικασία των πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni φαίνεται οι γονείς της Α' τάξης αποδίδουν την επίδοση στο Υλικό διδασκαλίας περισσότερο από τους γονείς της Δ' τάξης ( $p=0,046$ ) ενώ η παράλληλα η επίδοση αποδίδεται περισσότερο στην Ικανότητα του δασκάλου στην Α' τάξη συγκριτικά με τη ΣΤ' τάξη.

#### Φύλο παιδιού

Από τον παρακάτω πίνακα 16 φαίνεται πως παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στη Βοήθεια από το σπίτι ανάλογα με το φύλο του παιδιού ( $p=0,027$ ). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι περισσότερη βοήθεια από το σπίτι δέχονται τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια.

		Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	p	
Ικανότητα μαθητή	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	6,85	2,07	,408	,523
		Κορίτσι	113	7,04	2,19		
Ατομική προσπάθεια μαθητή	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	11,44	2,49	2,178	,141
		Κορίτσι	113	10,96	2,34		
Βοήθεια από το Σπίτι	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	9,30	2,97	4,942	<b>,027</b>
		Κορίτσι	113	8,40	3,03		
Ενδιαφέρον του μαθητή	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	9,78	2,81	,701	,403

		Κορίτσι	113	10,08	2,55		
Τύχη	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	3,58	2,28	,042	,838
		Κορίτσι	113	3,65	2,26		
Υλικό διδασκαλίας	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	7,41	3,05	,020	,887
		Κορίτσι	113	7,35	3,44		
Ικανότητα Δασκάλου	Φύλο παιδιού	Αγόρι	108	8,53	2,42	2,600	,108
		Κορίτσι	113	8,04	2,03		

### Αριθμός παιδιών οικογένειας

Στον πίνακα 17 φαίνονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία των παραγόντων απόδοσης επίδοσης ανάλογα με τον αριθμό παιδιών της οικογένειας.

Πίνακας 17: Οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης ανάλογα με τον αριθμό παιδιών της οικογένειας.						
		Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
					F	Sig.
Ικανότητα μαθητή	1 Παιδί	32	7,09	2,190	1,573	,197
	2 Παιδιά	127	7,14	1,846		
	3 Παιδιά	54	6,41	2,709		
	4 Παιδιά	8	6,88	1,246		
	Σύνολο	221	6,95	2,131		
Ατομική προσπάθεια μαθητή	1 Παιδί	32	10,69	2,669	,658	,579
	2 Παιδιά	127	11,28	2,389		
	3 Παιδιά	54	11,24	2,371		
	4 Παιδιά	8	11,75	2,435		
	Σύνολο	221	11,20	2,423		
Βοήθεια από το Σπίτι	1 Παιδί	32	8,91	2,844	1,696	,169
	2 Παιδιά	127	9,17	2,932		
	3 Παιδιά	54	8,19	3,115		
	4 Παιδιά	8	7,75	4,200		
	Σύνολο	221	8,84	3,029		
Ενδιαφέρον του μαθητή	1 Παιδί	32	9,22	2,837	,899	,442
	2 Παιδιά	127	10,02	2,736		
	3 Παιδιά	54	10,11	2,530		
	4 Παιδιά	8	10,13	1,959		
	Σύνολο	221	9,93	2,678		

Τύχη	1 Παιδί	32	3,38	2,240	,487	,692
	2 Παιδιά	127	3,76	2,294		
	3 Παιδιά	54	3,39	2,184		
	4 Παιδιά	8	3,75	2,712		
	Σύνολο	221	3,62	2,267		
Υλικό διδασκαλίας	1 Παιδί	32	7,63	3,526	2,031	,111
	2 Παιδιά	127	7,72	3,204		
	3 Παιδιά	54	6,65	3,097		
	4 Παιδιά	8	5,88	3,137		
	Σύνολο	221	7,38	3,247		
Ικανότητα Δασκάλου	1 Παιδί	32	7,94	2,602	1,086	,356
	2 Παιδιά	127	8,50	2,156		
	3 Παιδιά	54	8,06	2,004		
	4 Παιδιά	8	7,63	3,292		
	Σύνολο	221	8,28	2,237		

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των παραγόντων απόδοσης επίδοσης ανάλογα με τον αριθμό παιδιών της οικογένειας. Ο αριθμός παιδιών της οικογένειας δεν επηρεάζει την άποψη των γονέων για την αιτιακή απόδοση επίδοσης.

### **6.3. Πώς σχετίζονται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στον συνολικό πληθυσμό;**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης και των τύπων γονεϊκής εμπλοκής για τον συνολικό πληθυσμό (n=221). Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι κάθε γονιός ανάλογα με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετεί θα αποδίδει την επίδοση του παιδιού του σε διαφορετικό παράγοντα αιτιακής απόδοσης επίδοσης.

Από τον παρακάτω πίνακα 18 φαίνονται οι συσχετίσεις όλων των πιθανών συνδυασμών των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ανεξάρτητα από την επίδοση που εμφανίζει κάθε παιδί.

**Πίνακας 18: Οι συσχετίσεις όλων των πιθανών συνδυασμών των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για το σύνολο του πληθυσμού**

		Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής
Ικανότητα μαθητή	Pearson Correlation	,025	<b>,214**</b>	,120	,091	<b>,165*</b>
	p-value	,712	<b>,001</b>	,076	,176	<b>,014</b>
	Πλήθος	221	221	221	221	221
Ατομική προσπάθεια μαθητή	Συντελεστής Pearson	,015	,032	,055	,080	,053
	Sig. (2-tailed)	,829	,633	,415	,234	,437
	Πλήθος	221	221	221	221	221
Βοήθεια από το Σπίτι	Συντελεστής Pearson	,008	,106	,022	,115	,127
	p-value	,906	,066	,741	,071	,060
	Πλήθος	221	221	221	221	221
Ενδιαφέρον του μαθητή	Συντελεστής Pearson	-,029	<b>,198**</b>	,034	,099	,106
	p-value	,669	<b>,003</b>	,614	,143	,117
	Πλήθος	221	221	221	221	221
Τύχη	Συντελεστής Pearson	<b>-,335***</b>	<b>,183**</b>	<b>-,301***</b>	<b>,145*</b>	<b>-,135*</b>
	p-value	<b>,000</b>	<b>,006</b>	<b>,000</b>	<b>,032</b>	<b>,045</b>
	Πλήθος	221	221	221	221	221
Υλικό διδασκαλίας	Συντελεστής Pearson	-,118	<b>,223**</b>	-,120	<b>,133*</b>	,030
	p-value	,080	<b>,001</b>	,074	<b>,048</b>	,662
	Πλήθος	221	221	221	221	221
Ικανότητα Δασκάλου	Συντελεστής Pearson	<b>-,220**</b>	<b>,176**</b>	-,110	,119	-,026
	p-value	<b>,001</b>	<b>,009</b>	,103	,078	,703
	Πλήθος	221	221	221	221	221

**Σημείωση:** \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Συγκεκριμένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση:

- στην ικανότητα του μαθητή σχετικά με τους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς ( $r = 0,214^{**}$  και  $p = 0,001$ ) και το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής ( $r = 0,165^{*}$  και  $p = 0,014$ ). Όσο περισσότερο Αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην ικανότητα των παιδιών τους.
- στο ενδιαφέρον που παρουσιάζει ο μαθητής σχετικά με τους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς ( $r = 0,198^{**}$  και  $p = 0,003$ ). Όσο περισσότερο Αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο ενδιαφέρον που έχει ο μαθητής για τη μάθηση

- στην τύχη σχετικά με τη Διδασκαλία γονέων στο σπίτι ( $r=-0,335^{***}$  και  $p<0,0001$ ), τους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς ( $r=0,183^{**}$  και  $p=0,006$ ), τον Έλεγχο εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=-0,301^{***}$  και  $p<0,0001$ ), την Ανάπτυξη ενδιαφερόντων ( $r=0,145^*$  και  $p=0,032$ ) και το σύνολο γονεϊκής εμπλοκής ( $r=-0,135^*$  και  $p=0,045$ ). Όσο πιο Αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς και όσο μεγαλύτερη η Ανάπτυξη ενδιαφερόντων των παιδιών τόσο περισσότερο οι γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στον παράγοντα τύχη. Παράλληλα όσο περισσότερη η Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, ο Έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και το σύνολο των γονεϊκής εμπλοκής τόσο λιγότερο οι γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στον παράγοντα τύχη.
- στο υλικό διδασκαλίας σχετικά με τους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς ( $r=0,223^{**}$  και  $p=0,001$ ) και την Ανάπτυξη ενδιαφερόντων ( $r=0,133^*$  και  $p=0,048$ ). Όσο πιο Αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς και όσο μεγαλύτερη η Ανάπτυξη ενδιαφερόντων των παιδιών τόσο περισσότερο οι γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο υλικό διδασκαλίας
- στην ικανότητα του δασκάλου σχετικά με τη Διδασκαλία γονέων στο σπίτι και τους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς ( $r=-0,220^{**}$  και  $p=0,001$  και  $r=0,176^{**}$  και  $p=0,009$  αντίστοιχα). Όσο περισσότερη η Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, τόσο λιγότερο οι γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην ικανότητα του δασκάλου. Παράλληλα όσο πιο Αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην ικανότητα του δασκάλου.

#### **6.4. Πώς σχετίζονται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και στους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες;**

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες και τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διαφορετικό βαθμό συσχέτισης των παραγόντων απόδοσης

επίδοσης και των τύπων εμπλοκής που εμφανίζουν, καθώς και ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στον πίνακα 18 φαίνονται όλες οι συσχετίσεις των πιθανών συνδυασμών των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής των γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των γονέων παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Με το λευκό χρώμα αποδίδονται οι συσχετίσεις που αφορούν τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ με γκρι οι συσχετίσεις που αφορούν τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Συγκεκριμένα, για τους **γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες** παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των παραγόντων αιτιακής απόδοσης επίδοσης και των τύπων γονεϊκής εμπλοκής:

- στην Ικανότητα του μαθητή σχετικά με τους Αγχώδεις πειστικούς γονείς ( $r=0,353^*$ ). Όσο περισσότερο Αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς τόσο περισσότερο αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους στην Ικανότητα των παιδιών τους.
- στη Βοήθεια από το σπίτι σχετικά με τη Διδασκαλία γονέων στο σπίτι ( $r=-0,352^*$ ). Όσο περισσότερη η Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, τόσο λιγότερο αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους στη Βοήθεια που τους προσφέρουν οι ίδιοι στο σπίτι.
- στο Ενδιαφέρον του μαθητή σχετικά με την Ανάπτυξη ενδιαφερόντων ( $r=0,457^{**}$ ). Όσο περισσότερο ενδιαφέρονται οι γονείς για την Ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών τους, τόσο περισσότερο αποδίδουν την χαμηλή επίδοσή τους στο Ενδιαφέρον που παρουσιάζει για τον μαθητή το γνωστικό αντικείμενο.
- στην Τύχη σχετικά με τη Διδασκαλία γονέων στο σπίτι ( $r=-0,414^*$ , τους Αγχώδεις και πειστικούς γονείς ( $r=0,362^*$ ) και στην Ανάπτυξη ενδιαφερόντων ( $r=0,499^{**}$ ). Όσο πιο Αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς και όσο περισσότερο το ενδιαφέρον τους για την Ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών, τόσο περισσότερο αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους στον παράγοντα Τύχη. Παράλληλα όσο περισσότερη η Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, τόσο λιγότερο οι γονείς αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους στον παράγοντα Τύχη.

- στο Υλικό διδασκαλίας σχετικά με τη Διδασκαλία γονέων στο σπίτι ( $r=-0,440^*$ ). Όσο περισσότερη η διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, τόσο λιγότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο υλικό διδασκαλίας.
- στην Ικανότητα του δασκάλου σχετικά με τη Διδασκαλία γονέων στο σπίτι ( $r=-0,426^*$ ). Όσο περισσότερη η Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι τόσο λιγότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην Ικανότητα του δασκάλου.

Οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν ή καλύτερα να αποδώσουν την επίδοση των παιδιών τους δεν λαμβάνουν υπόψη τους μόνο σε έναν παράγοντα αιτιακής απόδοσης επίδοσης, αλλά και συνδυασμούς παραγόντων. Όσον αφορά τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης μεταξύ τους για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται

**μέτρια συνάφεια ανάμεσα:**

- στον παράγοντα Ικανότητα του μαθητή με την Βοήθεια στο σπίτι ( $r=0,637^{**}$ ), με το Ενδιαφέρον του μαθητή ( $r=0,425^*$ ), με την Τύχη ( $r=0,469^{**}$ ), το Υλικό διδασκαλίας ( $r=0,385^*$ ) και την ικανότητα του δασκάλου ( $r=0,667^{**}$ ). Οι γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην Ικανότητα του παιδιού αλλά σε συνδυασμό και με τη Βοήθεια από το σπίτι, ή με το Ενδιαφέρον του μαθητή, ή την Τύχη, ή το Υλικό διδασκαλίας ή την Ικανότητα του δασκάλου. Οι γονείς μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν συσχετίζουν την Ικανότητα του παιδιού τους με την Ατομική του προσπάθεια.
- στον παράγοντα Ατομική προσπάθεια με το Ενδιαφέρον μαθητή ( $r=0,468^{**}$ ). Θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στην Ατομική προσπάθεια αλλά και στο Ενδιαφέρον του παιδιού να μάθει.
- στον παράγοντα Βοήθεια στο σπίτι με Το ενδιαφέρον μαθητή ( $r=0,556^{**}$ ), με την Τύχη ( $r=0,526^{**}$ ), με το Υλικό διδασκαλίας ( $r=0,654^{**}$ ) και την Ικανότητα δασκάλου ( $r=0,625^{**}$ ). Οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες συσχετίζουν τη Βοήθεια που έχουν τα παιδιά από το σπίτι με το Ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση, ή με τον παράγοντα τύχη, ή με το Υλικό διδασκαλίας ή με την Ικανότητα του δασκάλου.

- στον παράγοντα ενδιαφέρον μαθητή με την Τύχη ( $r=0,570^{**}$ ) και με το Υλικό διδασκαλίας ( $r=0,435^*$ ). Οι γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο Ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση σε συνδυασμό με τον παράγοντα Τύχη ή τον παράγοντα Υλικό διδασκαλίας.
- στον παράγοντα Τύχη με το Υλικό διδασκαλίας ( $r=0,581^{**}$ ). Η επίδοση των παιδιών οφείλεται στον παράγοντα Τύχη, αλλά και στο Υλικό διδασκαλίας.
- στον παράγοντα Υλικό διδασκαλίας με την Ικανότητα του δασκάλου ( $r=0,504^{**}$ ). Η επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδεται τόσο στο Υλικό διδασκαλίας, όσο και στην Ικανότητα του Δασκάλου.

#### **Χαμηλή συνάφεια ανάμεσα:**

- στους παράγοντες απόδοσης επίδοσης Ατομική προσπάθεια μαθητή και Βοήθεια από το σπίτι ( $r=0,359^*$ ). Οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποδίδουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των παιδιών τους σε παράγοντες όπως η Ατομική τους προσπάθεια και η Βοήθεια από το σπίτι. Οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν ελάχιστη σχέση μεταξύ τους.

#### **Υψηλή συνάφεια ανάμεσα:**

- στον παράγοντα Ενδιαφέρον του μαθητή και Ικανότητα του δασκάλου ( $r=6,99^{**}$  σχεδόν 7). Οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούν πάρα πολύ σημαντικούς τους παράγοντες το Ενδιαφέρον του μαθητή και την Ικανότητα του δασκάλου για την επίδοση των παιδιών τους.
- στον παράγοντα Τύχη και στην Ικανότητα του δασκάλου ( $r=0,778^{**}$ ). Οι γονείς θεωρούν ότι οι παράγοντες Τύχη και η Ικανότητα του δασκάλου είναι εκείνοι στους οποίους οφείλεται η επίδοση των παιδιών τους.

Οι γονείς στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν το παιδί τους να ανταπεξέλθει στη μαθησιακή διαδικασία ή στην προσπάθειά τους να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους δεν υιοθετούν έναν τύπο γονεϊκής εμπλοκής αλλά κάποιες φορές η συμπεριφορά τους έχει στοιχεία από δύο ή περισσότερους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Όσον αφορά τη συσχέτιση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής μεταξύ τους για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται



### **Μέτρια συνάφεια ανάμεσα:**

- στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και του τύπου Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς ( $r=0,443^{**}$ ). Όταν οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι είναι ταυτόχρονα και Αγχώδεις και πιεστικοί.
- στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς με τους τύπους Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=0,583^{**}$ ) και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων ( $r=0,526^{**}$ ). Οι Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, αλλά και φροντίζουν για την Ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους.
- στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων και στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής ( $r=0,401^*$ ). Οι γονείς που γενικά εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών τους υιοθετούν περισσότερο τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων.

### **Υψηλή συνάφεια ανάμεσα:**

- στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και του τύπου Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=0,846^{**}$ ). Οι γονείς που αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι ελέγχουν και τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.
- στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής και τους τύπους Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι ( $r=0,840^{**}$ ), Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς ( $r=0,817^{**}$ ) και Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=0,915^{**}$ ). Οι γονείς που γενικά εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών τους εμφανίζουν με υψηλή συσχέτιση και με έναν από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής όπως η Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς και Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Παρατηρούμε ότι οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες προσπαθούν με κάθε τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους.

Για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των παραγόντων αιτιακής απόδοσης επίδοσης και των τύπων γονεϊκής εμπλοκής:

- στην Ικανότητα του μαθητή σχετικά με τους Αγχώδεις και πειστικούς γονείς ( $r=0,186^*$ ). Όσο περισσότερο Αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς τόσο περισσότερο την επίδοση των παιδιών τους στην Ικανότητα των παιδιών τους.
- στην Ατομική προσπάθεια του μαθητή με τη Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι ( $r=0,166^*$ ), στον Έλεγχο εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=0,178^*$ ) και στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής ( $r=0,159^*$ ). Όσο περισσότερο Αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς και όσο περισσότερο ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην Ατομική προσπάθεια των παιδιών τους.
- στη Βοήθεια από το σπίτι με τη Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι ( $r=0,223^{**}$ ), με την Ανάπτυξη ενδιαφερόντων ( $r=0,207^{**}$ ) και με το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής ( $r=0,210^{**}$ ). Όσο περισσότερο οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι και όσο φροντίζουν για την Ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών τους, τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στη βοήθεια από το σπίτι.
- στο ενδιαφέρον του μαθητή και τη Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι ( $r=0,176^*$ ), με τους Αγχώδεις και πειστικούς γονείς ( $r=0,186^*$ ), τον Έλεγχο εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=0,167^*$ ) και στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής ( $r=0,206^{**}$ ). Όσο περισσότερο οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι, όσο περισσότερο Αγχώδεις και πειστικοί είναι και όσο ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο ενδιαφέρον που έχει ο μαθητής για μάθηση.
- στην Τύχη με τη Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι ( $r=-0,176^*$ ), στον Έλεγχο εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=-0,284^{**}$ ) και στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής ( $r=-0,151^*$ ). Όσο περισσότερο Αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς και όσο περισσότερο ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, τόσο λιγότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στον παράγοντα τύχη.
- στο Υλικό διδασκαλίας με τους Αγχώδεις και πειστικούς γονείς ( $r=0,206^{**}$ ). Όσο περισσότερο Αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς, τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο Υλικό διδασκαλίας.

Όσον αφορά τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης μεταξύ τους για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται κυρίως

**μέτρια συνάφεια ανάμεσα:**

- στον παράγοντα Ενδιαφέρον μαθητή και Ατομική προσπάθεια ( $r=0,464^{**}$ ). Οι γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο Ενδιαφέρον που έχουν τα παιδιά τους για μάθηση αλλά και στην Ατομική τους προσπάθεια.

**Χαμηλή συνάφεια ανάμεσα:**

- στον παράγοντα Ικανότητα του μαθητή με την Βοήθεια στο σπίτι ( $r=0,180^*$ ), με το Ενδιαφέρον του μαθητή ( $r=0,348^{**}$ ) και το Υλικό διδασκαλίας ( $r=0,147^*$ ). Οι γονείς των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους σε μικρότερο βαθμό στη συσχέτιση παραγόντων όπως είναι η Ικανότητα του παιδιού τους με τη Βοήθεια από το σπίτι, ή με το Ενδιαφέρον για μάθηση, ή με το υλικό διδασκαλίας.
- στον παράγοντα Ατομική προσπάθεια με την Βοήθεια στο σπίτι ( $r=0,239^{**}$ ) και την Τύχη ( $r=-0,259^{**}$ ). Επίσης, χαμηλή συσχέτιση για την Ατομική προσπάθεια και την Βοήθεια από το σπίτι και αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα Τύχη. Όσο τα παιδιά προσπαθούν μόνα τους τόσο μειώνεται η απόδοση επίδοσης στον παράγοντα Τύχη.
- στον παράγοντα Βοήθεια στο σπίτι με Το ενδιαφέρον μαθητή ( $r=0,250^{**}$ ), με το Υλικό διδασκαλίας ( $r=0,165^*$ ) και την Ικανότητα δασκάλου ( $r=0,184^*$ ). Οι γονείς θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται σε μικρότερο βαθμό στη συσχέτιση παραγόντων Βοήθεια στο σπίτι με το Ενδιαφέρον του μαθητή, ή με το Υλικό διδασκαλίας, ή με την ικανότητα του δασκάλου.
- στον παράγοντα Ενδιαφέρον μαθητή με το Υλικό διδασκαλίας ( $r=0,296^{**}$ ). Χαμηλή συσχέτιση έχει για τους μαθητές το Ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση με το Υλικό διδασκαλίας. Δεν συνδέονται άμεσα το Ενδιαφέρον του μαθητή και το Υλικό διδασκαλίας.
- στον παράγοντα Τύχη με το Υλικό διδασκαλίας ( $r=0,304^{**}$ ). Η επίδοση των μαθητών λόγω Τύχης και Υλικού διδασκαλίας έχει χαμηλή συσχέτιση για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Όσον αφορά τη συσχέτιση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής μεταξύ τους για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρείται

### **Μέτρια συνάφεια ανάμεσα:**

- στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι με τον τύπο Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς ( $r=0,405^{**}$ ) και τον Έλεγχο εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=0,522^{**}$ ). Οι γονείς που αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι συνήθως είναι Αγχώδεις και πιεστικοί και θέλουν να ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.
- στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς και του τύπου Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=0,416^{**}$ ). Οι Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς συνήθως είναι και εκείνοι που θέλουν να ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.

### **Υψηλή συνάφεια ανάμεσα:**

- στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής και τους τύπους Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι ( $r=0,762^{**}$ ), Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς ( $r=0,807^{**}$ ) και Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $r=0,785^{**}$ ). Οι γονείς που γενικά εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών τους εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση και με έναν από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής όπως η Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς και Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Παρατηρούμε ότι και οι γονείς των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες προσπαθούν με κάθε τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταπεξέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και τη συμπεριφορά τους.

### **Χαμηλή συνάφεια ανάμεσα:**

- στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων και τους τύπους Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι ( $r=0,182^*$ ), Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς ( $r=0,211^{**}$ ). Υπάρχει μικρή σχέση ανάμεσα στους τύπους Ανάπτυξη ενδιαφερόντων και Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, αλλά και με τους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς.
- στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής και στον τύπο Ανάπτυξη ενδιαφερόντων ( $r=0,351^{**}$ ). Χαμηλή είναι η συσχέτιση για τους γονείς που εμπλέκονται γενικά πολύ στη ζωή των παιδιών τους και στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων.

**Πίνακας 19: Συσχέτιση των παραγόντων αιτιακής απόδοσης επίδοσης και των τύπων γονεϊκής εμπλοκής για γονείς μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες**

Επίδοση Μαθητή		Ικανότητα μαθητή	Ατομική προσπάθεια μαθητή	Βοήθεια από το Σπίτι	Ενδιαφέρον του μαθητή	Τύχη	Υλικό διδασκαλίας	Ικανότητα Δασκάλου	Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής
Λευκά: Γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	Ικανότητα μαθητή		-,119	<b>,637**</b>	<b>,425*</b>	<b>,469**</b>	<b>,385*</b>	<b>,667**</b>	-,161	<b>,353*</b>	,045	,319	,131
	Ατομική προσπάθεια μαθητή	,000		<b>,359*</b>	<b>,468**</b>	-,035	,278	,121	-,256	-,136	-,220	-,002	-,225
	Βοήθεια από το Σπίτι	<b>,180*</b>	<b>,239**</b>		<b>,556**</b>	<b>,526**</b>	<b>,654**</b>	<b>,625**</b>	<b>-,352*</b>	,279	-,066	,324	-,007
	Ενδιαφέρον του μαθητή	<b>,348**</b>	<b>,464**</b>	<b>,250**</b>		<b>,570**</b>	<b>,435*</b>	<b>,699**</b>	-,329	,082	-,200	<b>,457**</b>	-,099
	Τύχη	,093	<b>-,259**</b>	-,064	-,117		<b>,581**</b>	<b>,778**</b>	<b>-,414*</b>	<b>,362*</b>	-,151	<b>,499**</b>	-,005
	Υλικό διδασκαλίας	<b>,147*</b>	,017	<b>,165*</b>	<b>,296**</b>	<b>,304**</b>		<b>,504**</b>	<b>-,440*</b>	,152	-,210	,233	-,151
	Ικανότητα Δασκάλου	,020	,044	<b>,184*</b>	-,036	,021	,124		<b>-,426*</b>	,285	-,249	,299	-,101
Γκρι: Γονείς παιδιών με Μέτρια ή Υψηλή επίδοση	Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	,087	<b>,166*</b>	<b>,223**</b>	<b>,157*</b>	<b>-,176*</b>	,040	,022		<b>,443**</b>	<b>,846**</b>	-,001	<b>,840**</b>
	Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	<b>,186*</b>	,037	,124	<b>,186*</b>	,048	<b>,206**</b>	,067	<b>,405**</b>		<b>,583**</b>	<b>,526**</b>	<b>,817**</b>
	Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	<b>,144*</b>	<b>,178*</b>	,120	<b>,167*</b>	<b>-,284**</b>	-,050	,069	<b>,522**</b>	<b>,416**</b>		,179	<b>,915**</b>
	Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	,024	,107	<b>,207**</b>	-,008	-,020	,110	,056	<b>,182*</b>	<b>,211**</b>	,126		<b>,401*</b>
	Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής	<b>,178*</b>	<b>,159*</b>	<b>,210**</b>	<b>,206**</b>	<b>-,151*</b>	,108	,074	<b>,762**</b>	<b>,807**</b>	<b>,785**</b>	<b>,351**</b>	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

### 6.5. Αν διαφοροποιούνται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης των γονέων αναφορικά με την επίδοση που εμφανίζουν τα παιδιά τους, δηλαδή υψηλή, μέτρια, χαμηλή επίδοση

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους παράγοντες στους οποίους αποδίδουν οι γονείς την επίδοση των παιδιών τους. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι μπορεί οι γονείς ανάλογα με την επίδοση των παιδιών τους, υψηλή, μέτρια, χαμηλή να αναφέρουν διαφορετικούς παράγοντες απόδοσης επίδοσης. Καθένας από τους επτά παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης εξετάστηκε σε σχέση με την σχολική επίδοση των παιδιών.

#### Ικανότητα μαθητή:

Από τον πίνακα 20 φαίνεται πως τον υψηλότερο μέσο όρο έχουν οι γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση 7,05 και τυπική απόκλιση 2,149. Οι γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση έχουν μέσο όρο 6,74 και τυπική απόκλιση 2,040 και οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσο όρο 6,94 και τυπική απόκλιση 2,263.

	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
				F	Sig.
Υψηλή	127	7,05	2,149	,433	,649
Μέτρια	61	6,74	2,040		
Χαμηλή	33	6,94	2,263		

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά της ικανότητας του μαθητή ανάλογα με την επίδοση του ( $p=0,649$ ). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους γονείς που τα παιδιά τους έχουν υψηλή, μέτρια ή χαμηλή επίδοση ανάλογα με την απόδοση επίδοσης στην ικανότητα των παιδιών τους. Δηλαδή, όλοι οι γονείς θεωρούν στον ίδιο βαθμό ότι η επίδοση των παιδιών τους αποτελεί συνάρτηση της ικανότητας τους.

#### Ατομική προσπάθεια μαθητή

Από τον παρακάτω πίνακα 21 φαίνεται πως μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 11,19 και τυπική απόκλιση 2,373, για τους γονείς παιδιών με

Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 12,18 και τυπική απόκλιση 2,518 και για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 10,69 και τυπική απόκλιση 2,349.

<b>Πίνακας 21: Σύγκριση απόψεων γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση αναφορικά με την απόδοση επίδοσης στην Ατομική προσπάθεια μαθητή</b>					
	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
				F	Sig.
Υψηλή	127	11,19	2,373	4,189	<b>,016</b>
Μέτρια	61	10,69	2,349		
Χαμηλή	33	12,18	2,518		
<b>Post Hoc: Χαμηλή&gt; Μέτρια</b>					

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην ατομική προσπάθεια του μαθητή ανάλογα με την επίδοσή του ( $p=0,016$ ). Όταν ο μαθητής έχει μέτρια επίδοση οι γονείς του το αποδίδουν λιγότερο στην προσπάθεια που καταβάλει συγκριτικά με τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν χαμηλή επίδοση ( $p=0,013$ ) Οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στην προσπάθεια που καταβάλουν συγκριτικά με τους γονείς με μέτρια επίδοση.

### **Βοήθεια από το σπίτι**

Στον πίνακα 22 φαίνεται πως ο μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 10,70 και τυπική απόκλιση 3,107, για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 8,95 και τυπική απόκλιση 2,801 και για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 8,30 και τυπική απόκλιση 2,937.

<b>Πίνακας 22: Σύγκριση απόψεων γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση αναφορικά με την απόδοση επίδοσης στη Βοήθεια από το Σπίτι</b>					
	Πλήθος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση		
				F	Sig.
Υψηλή	127	8,30	2,937	8,858	<b>,000</b>
Μέτρια	61	8,95	2,801		
Χαμηλή	33	10,70	3,107		
<b>Post Hoc: Χαμηλή&gt; Μέτρια Χαμηλή&gt; Υψηλή</b>					

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη Βοήθεια από το σπίτι ανάλογα με την επίδοση των μαθητών ( $p < 0,0001$ ). Οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στη μικρή βοήθεια που έχουν από το σπίτι.

Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση δηλώνουν ότι τα παιδιά τους έχουν χαμηλή επίδοση λόγω της μικρής βοήθεια που λαμβάνουν από το σπίτι, αντίθετα, οι γονείς παιδιών με υψηλή ή μέτρια επίδοση θεωρούν ότι η επίδοσή τους οφείλεται λιγότερο στην βοήθεια που τους προσφέρουν στο σπίτι ( $p < 0,001$  και  $0,019$  αντίστοιχα). Με άλλα λόγια οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες πιστεύουν ότι δεν δίνουν τη βοήθεια που θα έπρεπε στα παιδιά τους και γι' αυτό εκείνα έχουν χαμηλή επίδοση, ενώ οι γονείς των παιδιών με υψηλή επίδοση δεν θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους εξαρτάται από εκείνους και τη βοήθεια που τους προσφέρουν.

### **Ενδιαφέρον του μαθητή**

Στον πίνακα 23 φαίνεται πως ο μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 11,48 και τυπική απόκλιση 2,763, για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 9,62 και τυπική απόκλιση 2,237 και για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 9,68 και τυπική απόκλιση 2,731.

<b>Πίνακας 23: Σύγκριση απόψεων γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση αναφορικά με την απόδοση επίδοσης στο Ενδιαφέρον του μαθητή</b>					
	Πλήθος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Υψηλή	127	9,68	2,731	6,877	<b>,001</b>
Μέτρια	61	9,62	2,237		
Χαμηλή	33	11,48	2,763		
<b>Post Hoc: Χαμηλή &gt; Μέτρια Χαμηλή &gt; Υψηλή</b>					

Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούν ότι επηρεάζει την επίδοσή τους στη Γλώσσα το ενδιαφέρον τους για αυτό το μάθημα ή η αδιαφορία τους γι' αυτό. Οι γονείς παιδιών των με υψηλή ή μέτρια επίδοση δηλώνουν ότι η επίδοση των παιδιών τους επηρεάζεται συγκριτικά λιγότερο από αυτόν τον παράγοντα ( $p < 0,001$  και  $p = 0,003$  αντίστοιχα).



### Ο παράγοντας Τύχη

Στον πίνακα 24 φαίνεται πως ο μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 5,85 και τυπική απόκλιση 3,203, για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 3,46 και τυπική απόκλιση 2,102 και για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 3,11 και τυπική απόκλιση 1,639.

Πίνακας 24: Σύγκριση απόψεων γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση αναφορικά με την απόδοση επίδοσης στην Τύχη					
	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Υψηλή	127	3,11	1,639	23,214	,000
Μέτρια	61	3,46	2,102		
Χαμηλή	33	5,85	3,203		
<b>Post Hoc: Χαμηλή&gt; Μέτρια Χαμηλή&gt; Υψηλή</b>					

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά της τύχης ανάλογα με την επίδοση του μαθητή ( $p < 0,0001$ ). Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν περισσότερο τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους στην τύχη, συγκριτικά με τους γονείς των μαθητών με υψηλή ή μέτρια επίδοση.

### Υλικό διδασκαλίας

Στον πίνακα 25 φαίνεται πως ο μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 9,00 και τυπική απόκλιση 3,122, για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 7,39 και τυπική απόκλιση 3,007 και για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 6,94 και τυπική απόκλιση 3,279.

Πίνακας 25: Σύγκριση απόψεων γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση αναφορικά με την απόδοση επίδοσης στο Υλικό διδασκαλίας					
	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Υψηλή	127	6,94	3,279	5,460	,005
Μέτρια	61	7,39	3,007		
Χαμηλή	33	9,00	3,122		
<b>Post Hoc: Χαμηλή&gt; Υψηλή</b>					

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στο Υλικό διδασκαλίας ανάλογα με την επίδοση του μαθητή ( $p=0,005$ ). Οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση δεν θεωρούν ότι επηρεάζει τόσο την επίδοση των παιδιών τους.

Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν περισσότερο την επίδοση των παιδιών τους στη φύση του υλικού διδασκαλίας, δηλαδή στο αν είναι εύκολο ή δύσκολο αυτό που διδάσκονται. Από την άλλη πλευρά οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση δεν θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται τόσο στη φύση του υλικού διδασκαλίας.

### **Ικανότητα δασκάλου**

Στον πίνακα 26 φαίνεται πως ο μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 10,73 και τυπική απόκλιση 2,742, της μέτριας επίδοσης είναι 8,07 και τυπική απόκλιση 2,112 και της υψηλής επίδοσης είναι 7,75 και τυπική απόκλιση 1,681.

<b>Πίνακας 26: Σύγκριση απόψεων γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση αναφορικά με την απόδοση επίδοσης στην Ικανότητα Δασκάλου</b>					
	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Υψηλή	127	7,75	1,681	29,814	<b>,000</b>
Μέτρια	61	8,07	2,112		
Χαμηλή	33	10,73	2,742		
<b>Post Hoc: Χαμηλή&gt; Μέτρια Χαμηλή&gt; Υψηλή</b>					

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανότητα του δασκάλου ανάλογα με την επίδοση των μαθητών ( $p<0,0001$ ). Όταν οι μαθητές έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες οι γονείς τους αποδίδουν τη χαμηλή σχολική επίδοση στην ικανότητα του δασκάλου. Οι γονείς παιδιών με μέτρια ή υψηλή επίδοση θεωρούν ότι η ικανότητα του δασκάλου επηρεάζει λιγότερο την επίδοση των παιδιών τους ( $p<0,001$  και στις δύο περιπτώσεις).

Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην ικανότητα του δασκάλου, ενώ οι γονείς παιδιών με μέτρια ή υψηλή επίδοση θεωρούν ότι η ικανότητα του δασκάλου λιγότερο επηρεάζει την επίδοση των παιδιών τους.

**6.6. Αν οι γονείς διαφοροποιούνται στον τύπο εμπλοκής που εκδηλώνουν ανάλογα με την επίδοση που εμφανίζουν τα παιδιά τους, δηλαδή υψηλή, μέτρια, χαμηλή επίδοση;**

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που εμφάνιζαν οι γονείς. Η υπόθεση ήταν ότι μπορεί κάθε γονιός ανάλογα με την επίδοση που έχει το παιδί του στο σχολείο να παρουσιάσει διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Κάθε τύπος γονεϊκής εμπλοκής που προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων εξετάστηκε σε σχέση με την σχολική επίδοση των παιδιών.

**Διδασκαλία γονέων στο σπίτι**

Στον πίνακα 27 φαίνεται πως μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 24,42 και τυπική απόκλιση 9,107, για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 28,69 και τυπική απόκλιση 5,810 και για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 28,90 και τυπική απόκλιση 4,796.

<b>Πίνακας 27: Σύγκριση γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση, αναφορικά με την εμφάνιση του τύπου γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία γονέων στο σπίτι</b>					
	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Υψηλή	127	28,90	4,796	7,864	<b>,001</b>
Μέτρια	61	28,69	5,810		
Χαμηλή	33	24,42	9,107		
<b>Post Hoc: Χαμηλή&gt; Μέτρια Χαμηλή&gt; Υψηλή</b>					

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη διδασκαλία των γονέων στο σπίτι ανάλογα με την επίδοση των μαθητών ( $p=0,001$ ). Οι γονείς των μαθητών με υψηλή ή μέτρια επίδοση υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό ( $p<0,001$  και  $p=0,003$  αντίστοιχα), συγκριτικά με τους γονείς μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αυτών

τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με τον οποίο οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι.

Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς παιδιών με υψηλή ή μέτρια επίδοση αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι και βοηθούν το παιδί τους στην μελέτη τους σε μικρότερο βαθμό, συγκριτικά με τους γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπου εμφανίζουν αυτόν τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής σε μεγαλύτερο βαθμό.

### Αγχώδεις πιεστικοί γονείς

Στον πίνακα 28 φαίνεται πως ο μέσος όρος για τους γονείς μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 32,64 και τυπική απόκλιση 8,895, για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 30,64 και τυπική απόκλιση 6,450 και για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 28,62 και τυπική απόκλιση 7,568.

Πίνακας 28: Σύγκριση γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση, αναφορικά με την εμφάνιση του τύπου γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις πιεστικοί γονείς					
	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
				F	Sig.
Υψηλή	127	28,62	7,568	4,314	<b>,015</b>
Μέτρια	61	30,64	6,450		
Χαμηλή	33	32,64	8,895		
<b>Post Hoc: Χαμηλή&gt; Υψηλή</b>					

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς ανάλογα με την επίδοση των μαθητών ( $p=0,015$ ). Οι γονείς μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους γονείς μαθητών που δεν εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς. Οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση εμφανίζονται λιγότερο Αγχώδεις και πιεστικοί προς τα παιδιά τους ( $p=0,020$ ).

Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τους γονείς των μαθητών με μέτρια και υψηλή επίδοση, τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς. Όσο πιο χαμηλή είναι η επίδοση των μαθητών τόσο πιο αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς τους.

### Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων

Στον πίνακα 29 φαίνεται πως ο μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 41,94 και τυπική απόκλιση 8,785, για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 46,20 και τυπική απόκλιση 5,415 και για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 45,51 και τυπική απόκλιση 6,235.

Πίνακας 29: Σύγκριση γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση, αναφορικά με την εμφάνιση του τύπου γονεϊκής εμπλοκής Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων					
	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση		
				F	Sig.
Υψηλή	127	45,51	6,235	5,058	,007
Μέτρια	61	46,20	5,415		
Χαμηλή	33	41,94	8,785		
<b>Post Hoc: Χαμηλή&gt; Μέτρια Χαμηλή&gt; Υψηλή</b>					

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στον Έλεγχο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων ανάλογα με την επίδοση των μαθητών ( $p=0,007$ ). Οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ελέγχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, σε σχέση με τους γονείς των μαθητών με μέτρια ή υψηλή επίδοση ( $p<0,008$  και  $p=0,015$  αντίστοιχα).

Ο έλεγχος Post hoc έδειξε ότι οι γονείς των μαθητών με μέτρια ή υψηλή επίδοση υιοθετούν λιγότερο τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με τον οποίο οι γονείς ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, οι οποίες δραστηριότητες δεν σχετίζονται με τον ακαδημαϊκό τομέα αυτόν καταυτόν, συγκριτικά με τους γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

### Ανάπτυξη ενδιαφερόντων

Στον πίνακα 30 φαίνεται πως ο μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 5,27 και τυπική απόκλιση 3,529, για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 5,00 και τυπική απόκλιση 2,338 και για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 5,30 και τυπική απόκλιση 2,005.

Πίνακας 30: Σύγκριση γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση, αναφορικά με την εμφάνιση του τύπου γονεϊκής εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων					
	Πλήθος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση		
				F	Sig.
Υψηλή	127	5,30	2,005	,338	,713
Μέτρια	61	5,00	2,338		
Χαμηλή	33	5,27	3,529		

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην Ανάπτυξη ενδιαφερόντων ανάλογα με την επίδοση των μαθητών ( $p=0,713$ ). Όλοι οι γονείς ενδιαφέρονται εξίσου για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών τους ανεξάρτητα από την επίδοση που έχουν.

### Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής

Στον πίνακα 31 φαίνεται πως ο μέσος όρος για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι 104,27 και τυπική απόκλιση 24,371, για τους γονείς παιδιών με μέτρια επίδοση είναι 110,52 και τυπική απόκλιση 14,797 και για τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση είναι 108,33 και τυπική απόκλιση 15,410. Οι γονείς των μαθητών δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με την επίδοση των παιδιών τους.

Πίνακας 31: Σύγκριση γονέων παιδιών με Υψηλή, Μέτρια, Χαμηλή επίδοση, αναφορικά με Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής					
	Πλήθος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση		
				F	Sig.
Υψηλή	127	108,33	15,410	1,470	,232
Μέτρια	61	110,52	14,797		
Χαμηλή	33	104,27	24,371		

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στο σύνολο γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με την επίδοση των μαθητών ( $p=0,232$ ). Άρα, η επίδοση των παιδιών υψηλή, μέτρια ή χαμηλή δεν επηρεάζει το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής. Οι γονείς εμπλέκονται στον ίδιο βαθμό, είτε τα παιδιά τους έχουν υψηλή και μέτρια επίδοση, είτε εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

### **6.7. Αν οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής και τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων «προβλέπουν» τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης στον συνολικό πληθυσμό**

Στόχος του έβδομου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να διερευνηθεί η δυνατότητα «πρόβλεψης» της αιτιακής απόδοσης επίδοσης ανάλογα με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που εμφανίζουν οι γονείς και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Αν δηλαδή ο τρόπος που εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και τα δημογραφικά τους στοιχεία, μπορούν να προβλέψουν και την αιτία στην οποία αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους. Για την επίτευξη του στόχου χρησιμοποιήθηκε ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο.

Για την «πρόβλεψη» των παραγόντων απόδοσης επίδοσης χρησιμοποιήθηκαν ως προβλεπτικές ανεξάρτητες μεταβλητές οι τύποι και το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς και οι μεταβλητές που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων όπως το φύλο γονέα, η ηλικία του, το μορφωτικό επίπεδο, το εισόδημα, η τάξη φοίτησης του παιδιού, το φύλο του παιδιού και ο αριθμός παιδιών της οικογένειας. Για λόγους οικονομίας στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται μόνο όσοι παράγοντες, που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, παρουσίασαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην «πρόβλεψη» του εκάστοτε παράγοντα αιτιακής απόδοσης επίδοσης.

Από τη μελέτη των παραγόντων διαπιστώθηκε ότι οι δύο κύριες έννοιες, που εξετάζουμε, δηλαδή η γονεϊκή εμπλοκή και η αιτιακή απόδοση επίδοσης είναι αλληλένδετες, αφού συνυπάρχουν ταυτόχρονα στην προσωπικότητα του γονέα. Άρα, δεν είναι δυνατό να ελεγχθούν ως αίτιο και αποτέλεσμα. Γι' αυτό χρησιμοποιήσαμε το μοντέλο παλινδρόμησης για να δούμε ουσιαστικά τη σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων. Έτσι, η λέξη «πρόβλεψη», αποδίδει τη σχέση μεταξύ των παραγόντων.

#### **Ικανότητα μαθητή:**

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της ικανότητας του μαθητή ως αιτίας επίδοσης από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ευσταθεί ( $p=0,014$ ). Από τον πίνακα 32 φαίνεται πως στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρείται μόνο για τους Αγχώδεις και πειστικούς γονείς ( $p=0,008$ ), πράγμα που σημαίνει ότι η αύξηση κατά μία μονάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς αυξάνει την

εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή την Ικανότητα του μαθητή κατά 0,057 μονάδες. Όσο περισσότερο οι γονείς εμφανίζουν τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδους και πειστικού γονέα τόσο περισσότερο αυξάνεται η άποψή τους ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στην ικανότητά των παιδιών τους. Το μοντέλο βελτιώνει το σφάλμα «πρόβλεψης» της Ικανότητας του μαθητή κατά 5,6%.

Πίνακας 32: Μοντέλο «πρόβλεψης» της αιτιακής απόδοσης επίδοσης Ικανότητα μαθητή από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής					
Coefficients <sup>a</sup>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	4,687	1,002		4,680	,000
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	-,042	,030	-,120	-1,380	,169
Αγχώδεις πειστικοί γονείς	,057	,021	,202	2,675	<b>,008</b>
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	,036	,029	,110	1,238	,217
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	,029	,062	,032	,462	,644

a. Dependent Variable: Ικανότητα μαθητή  
R= 0,237 και R<sup>2</sup>=0,056

### Ατομική προσπάθεια μαθητή:

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της ατομικής προσπάθειας του μαθητή ως αιτία επίδοσης από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής δείχνει ότι δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση, δηλαδή κανείς από τους παράγοντες που εξετάζονται δεν επηρεάζει την ατομική προσπάθεια του μαθητή.



Κανένας τύπος γονεϊκής εμπλοκής δεν αποδίδει την επίδοση στην προσπάθεια του μαθητή.

Πίνακας 33: Μοντέλο «πρόβλεψης» της αιτιακής απόδοσης επίδοσης Ατομική Προσπάθεια μαθητή από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής					
Coefficients <sup>a</sup>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	10,086	1,166		8,647	,000
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	-,015	,035	-,037	-,422	,674
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	-,002	,025	-,005	-,070	,944
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	,026	,033	,071	,779	,437
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	,078	,072	,077	1,083	,280

a. Dependent Variable: Ατομική προσπάθεια μαθητή  
R=0,097 και R<sup>2</sup>= 0,009

### **Βοήθεια από το σπίτι:**

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της βοήθειας του μαθητή από το σπίτι ως αιτία επίδοσης από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ευσταθεί (p=0,001). Από τον πίνακα 34 φαίνεται πως στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρείται για τους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς (p=0,027), για την Ανάπτυξη ενδιαφερόντων (p=0,007) και στατιστικά σημαντική διαφορά για το φύλο το παιδιού (p=0,027).

Συγκεκριμένα, η αύξηση κατά μια μονάδα των ανεξάρτητων μεταβλητών Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων αυξάνει την απόδοση επίδοσης στη Βοήθεια από το σπίτι κατά 0,066 και 0,236 μονάδες αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει πως όσο πιο Αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς και όσο πιο πολύ προσπαθούν να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα του μαθητή, τόσο μεγαλύτερη είναι η βοήθεια που ο μαθητής λαμβάνει από το σπίτι. Όσο πιο πιεστικοί είναι οι γονείς τόσο

περισσότερο θεωρούν ότι η βοήθεια στο σπίτι επηρεάζει την απόδοση των παιδιών τους. Το ίδιο και για τους γονείς που εμφανίζουν πιο έντονα τον τύπο εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων του παιδιού.

Όσον αφορά το φύλο του παιδιού, η μέση τιμή που καταμετρά τη βοήθεια από το σπίτι που λαμβάνουν τα αγόρια είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με τα κορίτσια. Ο μέσος που καταμετρά την απόδοση επίδοσης των παιδιών στη βοήθεια από το σπίτι, είναι για τα αγόρια μεγαλύτερη συγκριτικά με τα κορίτσια. Οι γονείς σχετίζουν περισσότερο την επίδοση των αγοριών με τη βοήθεια που λαμβάνουν από το σπίτι. Το μοντέλο βελτιώνει το σφάλμα πρόβλεψης του παράγοντα Βοήθεια από το σπίτι κατά 9,3%.

**Πίνακας 34: Μοντέλο «πρόβλεψης» της αιτιακής απόδοσης επίδοσης Βοήθεια από το σπίτι από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής**

<i>Coefficients<sup>a</sup></i>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	8,427	1,517		5,554	,000
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	-,022	,042	-,045	-,528	,598
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	,066	,030	,165	2,228	<b>,027</b>
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	-,018	,040	-,040	-,456	,649
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	,236	,087	,185	2,722	<b>,007</b>
Φύλο παιδιού	-,873	,393	-,144	-2,223	<b>,027</b>

a. Dependent Variable: Βοήθεια από το Σπίτι  
R=0,304 και R<sup>2</sup>= 0,093

### Ενδιαφέρον του μαθητή:

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» του ενδιαφέροντος του μαθητή ως αιτία επίδοσης από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ευσταθεί ( $p=0,020$ ). Από τον παρακάτω πίνακα 35 φαίνεται πως στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρείται για τους Αγχώδεις και πειστικούς γονείς ( $p=0,004$ ), πράγμα που σημαίνει ότι η αύξηση κατά μία μονάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς αυξάνει την αιτία απόδοσης επίδοσης, δηλαδή το Ενδιαφέρον του μαθητή κατά 0,78 μονάδες. Όσο πιο αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο ενδιαφέρον που παρουσιάζει ο μαθητής για τη μάθηση. Το μοντέλο βελτιώνει το σφάλμα πρόβλεψης του παράγοντα Ενδιαφέρον του μαθητή κατά 5,2%.

Πίνακας 35: Μοντέλο «πρόβλεψης» της αιτιακής απόδοσης επίδοσης Ενδιαφέρον του μαθητή από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής					
Coefficients <sup>a</sup>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	8,560	1,261		6,787	,000
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	-,054	,038	-,122	-1,400	,163
Αγχώδεις πειστικοί γονείς	,078	,027	,220	2,915	<b>,004</b>
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	,007	,036	,016	,180	,857
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	,053	,078	,047	,682	,496

a. Dependent Variable: Ενδιαφέρον του μαθητή  
 $R=0,229$  και  $R^2= 0,052$

## Τύχη:

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της τύχης ως αιτίας απόδοσης επίδοσης από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ευσταθεί ( $p < 0,0001$ ). Από τον παρακάτω πίνακα 36 φαίνεται πως στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρείται στη Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι ( $p < 0,0001$ ), στους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς ( $p < 0,0001$ ), στον Έλεγχο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $p = 0,001$ ) και στατιστικά σημαντική διαφορά στο φύλο του γονέα ( $p = 0,023$ ).

Συγκεκριμένα η αύξηση κατά μία μονάδα των ανεξάρτητων μεταβλητών Διδασκαλία γονέων στο σπίτι και Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων μειώνει τον παράγοντα της τύχης κατά 0,108 και 0,090 μονάδες αντίστοιχα. Όσο, δηλαδή, περισσότερο διδάσκουν οι γονείς τον μαθητή στο σπίτι και ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες του μαθητή, τόσο μειώνεται η απόδοση της επίδοσης στον παράγοντα της τύχης.

Η αύξηση τώρα κατά μία μονάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς αυξάνει και την απόδοση επίδοσης στον παράγοντα της τύχης κατά 0,104 μονάδες. Όσο, δηλαδή, περισσότερο αγχώνονται και πιέζουν οι γονείς, τόσο αυξάνεται και η άποψή τους ότι η επίδοση του παιδιού οφείλεται στον παράγοντα της τύχης.

Όσον αφορά το φύλο του γονέα, παρατηρήθηκε ότι οι απαντήσεις των ανδρών για τα παιδιά είναι κατά 0,724 μονάδες υψηλότερες συγκριτικά με τις απαντήσεις των γυναικών. Προκύπτει δηλαδή, ότι οι άνδρες αποδίδουν περισσότερο την επίδοση των παιδιών τους στην τύχη σε σύγκριση με τις γυναίκες. Το μοντέλο βελτιώνει το σφάλμα πρόβλεψης του παράγοντα Τύχη κατά 28%.

<i>Coefficients<sup>a</sup></i>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	8,342	1,055		7,906	,000
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	-,108	,028	-,289	-3,813	,000

Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	,104	,020	,347	5,229	,000
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	-,090	,027	-,262	-3,366	,001
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	,111	,058	,117	1,933	,055
Φύλο Γονέα	-,724	,316	-,134	-2,288	,023

- a. Dependent Variable: Τύχη  
R=0,533 και R<sup>2</sup>= 0,284

### Υλικό διδασκαλίας

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» του υλικού διδασκαλίας ως αιτία επίδοσης από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ευσταθεί ( $p < 0,0001$ ). Από τον πίνακα 37 φαίνεται πως στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρείται μόνο στους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς και στον Έλεγχο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων ( $p < 0,0001$  και  $p = 0,036$  αντίστοιχα). Συγκεκριμένα, η αύξηση κατά μία μονάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς αυξάνει και την απόδοση επίδοσης στο Υλικό διδασκαλίας κατά 0,135 μονάδες και η αύξηση κατά μία μονάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής Έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων μειώνει κατά 0,090 μονάδες την απόδοση επίδοσης στο Υλικό διδασκαλίας. Όσο, δηλαδή, πιο αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς, τόσο περισσότερο θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στο υλικό διδασκαλίας και όσο περισσότερο ελέγχουν οι γονείς τις εξωσχολικές δραστηριότητες του μαθητή, τόσο μειώνεται η απόδοση επίδοσης στο υλικό διδασκαλίας. Το μοντέλο βελτιώνει το σφάλμα πρόβλεψης του παράγοντα Υλικό διδασκαλίας κατά 11,7%.

Πίνακας 37: Μοντέλο «πρόβλεψης» της αιτιακής απόδοσης επίδοσης στο Υλικό Διδασκαλίας από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής					
Coefficients <sup>a</sup>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		

(Constant)	8,658	1,476		5,867	,000
Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	-,065	,045	-,122	- 1,450	,149
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	,135	,031	,316	4,329	<b>,000</b>
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	-,090	,042	-,182	- 2,114	<b>,036</b>
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	,110	,091	,081	1,208	,228

a. Dependent Variable: Υλικό διδασκαλίας  
R=0,342 και R<sup>2</sup>= 0,117

### Ικανότητα δασκάλου

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της ικανότητας του δασκάλου ως αιτία απόδοσης επίδοσης από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής ευσταθεί ( $p < 0,0001$ ). Από τον πίνακα 38 φαίνεται πως στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρείται στη Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και στους Αγχώδεις και πιεστικούς γονείς ( $p < 0,0001$  και στα δύο). Συγκεκριμένα η αύξηση κατά μία μονάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς αυξάνει την άποψη των γονέων ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στην ικανότητα του δασκάλου κατά 0,081 μονάδες. Όσο πιο αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς, τόσο πιο πολύ αποδίδουν την επίδοση του παιδιού στην ικανότητα του δασκάλου. Επίσης, η αύξηση κατά μία μονάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής Διδασκαλία γονέων στο σπίτι μειώνει την άποψη ότι η επίδοση των παιδιών οφείλεται στην ικανότητα του δασκάλου κατά 0,110 μονάδες. Όσο, δηλαδή, διδάσκουν οι γονείς τα παιδιά περισσότερο στο σπίτι, τόσο λιγότερο θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους εξαρτάται από την ικανότητα του δασκάλου. Το μοντέλο βελτιώνει το σφάλμα πρόβλεψης του παράγοντα Ικανότητα του δασκάλου κατά 12,8%.

**Πίνακας 38: Μοντέλο «πρόβλεψης» της αιτιακής απόδοσης επίδοσης στην Ικανότητα του δασκάλου από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής**

<i>Coefficients<sup>a</sup></i>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	9,214	1,010		9,120	,000

Διδασκαλία γονέων στο σπίτι	-,110	,031	-,298	-3,578	,000
Αγχώδεις πιεστικοί γονείς	,081	,021	,275	3,788	,000
Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων	-,014	,029	-,042	-,487	,627
Ανάπτυξη ενδιαφερόντων	,075	,063	,079	1,198	,232

a. Dependent Variable: Ικανότητα Δασκάλου  
R=0,358 και R<sup>2</sup>= 0,128

### **6.8. Αν οι παράγοντες στους οποίους αποδίδουν οι γονείς την επίδοση των παιδιών τους «προβλέπουν» τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που εμφανίζουν**

Στο μοντέλο παλινδρόμησης ή εξαρτημένη μεταβλητή είναι η γονεϊκή εμπλοκή και οι προβλεπτικές μεταβλητές είναι οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης. Στόχος είναι να «προβλέψουμε» τη γονεϊκή εμπλοκή με βάση κάθε ένα από τους παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης.

Κατά τη διερεύνηση του έβδομου ερευνητικού ερωτήματος επισημάνθηκε ότι οι έννοιες γονεϊκή εμπλοκή και αιτιακή απόδοση επίδοσης, λόγω της φύσης τους, δεν μπορούν να ελεγχθούν ως αίτιο και αποτέλεσμα. Γι' αυτό και για τη διερεύνηση του όγδοου ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο παλινδρόμησης με τον ίδιο τρόπο, για να αποδοθεί η μεταξύ τους σχέση. Η λέξη «πρόβλεψη» που αποτελεί χαρακτηριστικό του μοντέλου παλινδρόμησης, αναφέρεται για να δηλώσει τη σχέση μεταξύ των δύο εννοιών.

#### **Επίδραση στο σύνολο του δείγματος**

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της γονεϊκής εμπλοκής από τα αιτία απόδοσης επίδοσης στο σύνολο του δείγματος ευσταθεί ( $p=0,027$ ). Από τον παρακάτω πίνακα 39 φαίνεται πως στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρείται για τον παράγοντα «Τύχη» ( $p=0,039$ ). Συγκεκριμένα η αύξηση κατά μία μονάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής «Τύχη» μειώνει τη γονεϊκή εμπλοκή κατά 1,678 μονάδες. Όσο πιο πολύ αποδίδουν την επίδοση του μαθητή στην τύχη τόσο μικρότερη είναι η

εμπλοκή των γονέων συνολικά. Όσο, δηλαδή, όσο περισσότερο πιστεύουν οι γονείς στην τύχη τόσο λιγότερο εμπλέκονται. Το μοντέλο βελτιώνει το σφάλμα πρόβλεψης του παράγοντα γονεϊκής εμπλοκής κατά 7,1%.

<b>Πίνακας 39: Μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της γονεϊκής εμπλοκής από τα αιτία απόδοσης επίδοσης στο σύνολο του δείγματος</b>					
<b>Coefficients<sup>a</sup></b>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	98,672	7,181		13,740	,000
Ικανότητα μαθητή	,956	,707	,121	1,354	,177
Ατομική προσπάθεια μαθητή	-,366	,678	-,052	-,540	,590
Βοήθεια από το Σπίτι	,401	,624	,072	,642	,521
Ενδιαφέρον του μαθητή	,044	,761	,007	,058	,954
Τύχη	-1,678	,807	-,225	-2,079	,039
Ικανότητα Δασκάλου	-,439	,718	-,058	-,612	,541

a. Dependent Variable: Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής  
R=0,266 και R<sup>2</sup>= 0,071

### Επίδραση στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της γονεϊκής εμπλοκής από τα αιτία απόδοσης επίδοσης στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν ευσταθεί, καθώς δείχνει ότι δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση, δηλαδή κανείς από τους παράγοντες που εξετάζονται δεν προβλέπει τη γονεϊκή εμπλοκή. Κανένα αίτιο απόδοσης επίδοσης δε προβλέπει τη γονεϊκή εμπλοκή.

<b>Πίνακας 40: Μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της γονεϊκής εμπλοκής από τα αιτία απόδοσης επίδοσης για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες</b>					
<b>Coefficients<sup>a,b</sup></b>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	132,616	29,163		4,547	,000
Ικανότητα μαθητή	1,032	3,663	,096	,282	,781



Ατομική προσπάθεια μαθητή	-3,437	2,865	-,355	-1,200	,241
Βοήθεια από το Σπίτι	-1,002	4,089	-,128	-,245	,809
Ενδιαφέρον του μαθητή	-1,794	4,419	-,203	-,406	,688
Υλικό διδασκαλίας	-4,382	4,062	-,561	-1,079	,291
Ικανότητα Δασκάλου	-6,892	5,546	-,775	-1,243	,226

a. Επίδοση Μαθητή = Χαμηλή

b. Dependent Variable: Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής

R=0,392 και R<sup>2</sup>= 0,153

### Επίδραση στους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της γονεϊκής εμπλοκής από τα αιτία απόδοσης επίδοσης στους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (με μέτρια ή υψηλή επίδοση) ευσταθεί (p=0,004). Από τον παρακάτω πίνακα 41 φαίνεται πως στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρείται για τον παράγοντα «Τύχη» (p=0,035). Συγκεκριμένα η αύξηση κατά μία μονάδα της ανεξάρτητης μεταβλητής «Τύχη» μειώνει τη γονεϊκή εμπλοκή κατά 1,835 μονάδες. Όσο πιο πολύ αποδίδουν την επίδοση του μαθητή στην τύχη τόσο μικρότερη είναι η εμπλοκή των γονέων συνολικά. Όσο, δηλαδή, περισσότερο πιστεύουν οι γονείς στην τύχη τόσο λιγότερο εμπλέκονται. Το μοντέλο βελτιώνει το σφάλμα πρόβλεψης του παράγοντα γονεϊκής εμπλοκής κατά 10,9%.

Πίνακας 41: Μοντέλο παλινδρόμησης για την «πρόβλεψη» της γονεϊκής εμπλοκής από τα αιτία απόδοσης επίδοσης για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες					
Coefficients <sup>a,b</sup>					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	88,075	8,142		10,818	,000
Ικανότητα μαθητή	,536	,667	,074	,804	,423
Ατομική προσπάθεια μαθητή	-,082	,633	-,013	-,130	,897
Βοήθεια από το Σπίτι	,202	,581	,039	,348	,728
Ενδιαφέρον του μαθητή	-,131	,760	-,022	-,172	,864
Τύχη	-1,835	,865	-,218	-2,121	,035

Ικανότητα Δασκάλου	-,123	,754	-,015	-,163	,870
--------------------	-------	------	-------	-------	------

- a. Επίδοση Μαθητή = Μέτρια ή Υψηλή
- b. Dependent Variable: Σύνολο γονεϊκής εμπλοκής  
 $R=0,330$  και  $R^2= 0,109$

## 7. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά με τον τρόπο που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τους παράγοντες στους οποίους αποδίδουν την επίδοσή τους στο σχολείο. Με τη βοήθεια της στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων έγινε η καταγραφή και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα τα οποία επαληθεύονται από προγενέστερες έρευνες ή αντιτίθενται σε πορίσματα τόσο της διεθνούς, όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας. Για την πληρέστερη κατανόηση των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξε η έρευνα ακολουθεί η αναφορά για κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

*1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Αν διαφοροποιούνται οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων στον συνολικό πληθυσμό*

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος εξετάστηκαν οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής με τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι μπορεί οι γονείς να εμφανίζουν διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τα ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση της γονεϊκής εμπλοκής αναφορικά με το φύλο του γονέα. Οι μητέρες εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους στον ίδιο βαθμό με τους πατέρες. Προηγούμενες έρευνες είχαν δείξει ότι οι μητέρες είναι εκείνες που εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000· Κιρκιγιάννη, 2011· Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Grolnick & Slowiaczek, 1994· Pthiaka, 1998· Symeou, 2001· Συμεού, 2003· Mc Bride, 2005). Όσον αφορά την ηλικία των γονέων φάνηκε ότι οι γονείς ηλικίας από 41 μέχρι 50 εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Οι γονείς αυτοί επιθυμούν τον έλεγχο της ζωής των παιδιών τους και των δραστηριοτήτων που δεν έχουν σχέση με την ακαδημαϊκή διαδικασία, όπως και την επαφή τους με το σχολείο. Οι γονείς που υιοθετούν αυτόν τον τύπο εμπλοκής ελέγχουν την εμφάνιση του παιδιού τους σε θέματα όπως καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα. Φροντίζουν για τη διατροφή τους, δηλαδή τι τρώνε, πότε και πόσο. Θέλουν να ξέρουν με ποιους κάνουν παρέα, ετοιμάζουν από το προηγούμενο βράδυ τα ρούχα που θα βάλουν τα παιδιά την επόμενη μέρα το πρωί στο σχολείο. Ο Κλαδάκης (2012) παρατήρησε ότι οι γονείς ηλικίας 41-60 εμφανίζουν

υψηλά επίπεδα εμπλοκής σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με την ακαδημαϊκή γνώση, όπως η προσφορά εθελοντικής εργασίας και η επαφή με το σχολείο. Για τον ίδιο ερευνητή αυτή η ηλικιακή ομάδα γονέων έδειχνε μειωμένη τάση για εποπτεία στις κατ' οίκον εργασίες και γενικά στη βοήθεια στη μελέτη στο σπίτι. Σύμφωνα με τον Πνευματικό και συνεργάτες (2008), οι νεότεροι σε ηλικία γονείς εμπλέκονται περισσότερο στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι. Η ηλικία των γονέων επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Epstein, 1992· Spera, 2005· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Η οικογενειακή κατάσταση των γονέων δεν επηρεάζει τον βαθμό, την ένταση και τον τρόπο που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Όλοι οι γονείς έγγαμοι, διαζευγμένοι, άγαμοι εμφανίζουν στον ίδιο βαθμό τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Σε αντίθεση προηγούμενες έρευνες είχαν διαπιστώσει ότι οι διαζευγμένοι γονείς και όσοι ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες δεν εμπλέκονται όσο θα ήθελαν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Christenson & Sheridan, 2001· Kohl et al, 2000· Μπόνια κ.ά., 2008, 2011· Σαΐτης, 2008).

Το επίπεδο σπουδών των γονέων φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που αυτοί εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα οι γονείς που είναι απόφοιτοι λυκείου φαίνεται να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι. Επίσης, οι γονείς που ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ εμφάνιζαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς. Το ίδιο και όσον αφορά το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τις έρευνες που αναφέρουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής. Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο εμφανίζουν συστηματική ενασχόληση με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Georgiou, 1996· Grolnick et al, 1997· Bakker et al, 2007· Hill et al, 2004· Spera, 2006· Dauber & Epstein, 1993· Κλαδάκης, 2012· Μάνεσης, 2008).

Αναφορικά με το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής οι γονείς που ήταν απόφοιτοι δημοτικού εμφάνιζαν χαμηλότερο βαθμό εμπλοκής. Τα αποτελέσματα επαληθεύονται από την έρευνα του Πνευματικού και συνεργατών (2008). Οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δε νιώθουν ικανοί να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στα μαθήματα και θεωρούν τους εκπαιδευτικούς αποκλειστικά υπεύθυνους για την εκπαίδευση των παιδιών τους έτσι, αποφεύγουν την εμπλοκή (Georgiou, 1996· Grolnick et al, 1997· Συμεού, 2003· Πνευματικός κ.ά., 2008).

Οι άνεργοι γονείς φαίνεται να υιοθετούν τον τύπο του Αγχώδους και πειστικού γονέα σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους τους γονείς που έχουν κάποιο εισόδημα. Το ίδιο παρατηρείται και στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής. Οι άνεργοι γονείς εμπλέκονται γενικά περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς που δεν δουλεύουν αφενός έχουν τον χρόνο να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αφετέρου θεωρούν ότι μέσω της ακαδημαϊκής επιτυχίας τα παιδιά τους θα έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν κοινωνικοοικονομικά και να έχουν μια καλύτερη πορεία στον τομέα της εργασίας συγκριτικά με εκείνους. Ωστόσο διαπιστώνεται η διαφοροποίηση με προηγούμενες μελέτες. Σύμφωνα με τον Συμεού (2003), οι οικογένειες που ανήκουν σε ανώτερες εισοδηματικές τάξεις και έχουν ανώτερη μόρφωση έρχονται σε επαφή συχνότερα με το σχολείο του παιδιού τους, σε αντίθεση με τις οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, οι οποίες έχουν πολύ λιγότερη ανάμειξη στα εκπαιδευτικά θέματα του παιδιού τους. Η έρευνα του Γεωργίου (2000) έδειξε ότι οι γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, όπως οικογένειες της εργατικής τάξης έχουν ίσο βαθμό εμπλοκής με οικογένειες ανώτερων τάξεων σε τύπους εμπλοκής όπως η εποπτεία της σχολικής μελέτης στο σπίτι και η συναισθηματική στήριξη των παιδιών τους.

Όσον αφορά την τάξη στην οποία φοιτά το παιδί τους και το φύλο του παιδιού τους σε σχέση με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που εμφανίζουν οι γονείς, δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση. Οι γονείς εμπλέκονται κατά τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από την τάξη φοίτησης και το φύλο του παιδιού τους. Έρευνες προηγούμενων ετών είχαν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα, καθώς σύμφωνα με τους Hill και Taylor (2004), η ηλικία και η τάξη φοίτησης επηρεάζει το βαθμό και τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής (Spera, 2005). Στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου η γονεϊκή εμπλοκή είναι μεγαλύτερη, γιατί οι γονείς θεωρούν ότι τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι πολύ κρίσιμα για τη μετέπειτα εξέλιξή τους (Πνευματικός κ.ά., 2006· Κλαδάκης, 2012). Οι γονείς μικρότερων σε ηλικία μαθητών αναμειγνύονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία απ' ό,τι οι γονείς μεγαλύτερων παιδιών (Κλαδάκης, 2012· Γελαδάρη, 2012). Επίσης, όσον αφορά το φύλο του παιδιού και την εμπλοκή των γονέων, κάποιες προγενέστερες έρευνες έδειχναν ότι γενικά η εμπλοκή των γονέων είναι μεγαλύτερη για τα αγόρια (Γεωργίου, 2000· Manz et al, 2004· Grolnick et al, 1997· Stevenson & Backer, 1987).

Όσον αφορά τη σύνδεση της γονεϊκής εμπλοκής με τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας παρατηρείται ότι οι γονείς που έχουν ένα παιδί εμφανίζονται να

υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς. Προηγούμενες έρευνες ανέφεραν ότι ο βαθμός και ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζεται και από τα δομολειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγεται και ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας (Epstein, 1992· Manz et al, 2004· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Spera, 2005· Κλαδάκης, 2012). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την έρευνα του Γεωργίου (2009), όπου αναφέρεται ότι οι οικογένειες με περισσότερα από ένα παιδιά παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά εμπλοκής στα εκπαιδευτικά θέματα των παιδιών τους.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε, καθώς βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των τύπων γονεϊκής εμπλοκής, αλλά και του συνόλου της εμπλοκής ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων. Συγκεκριμένα διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν αναφορικά με την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το εισόδημα των γονέων και τον αριθμό παιδιών της οικογένειας.

*2ο ερευνητικό ερώτημα: Αν διαφοροποιούνται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης των γονέων παιδιών ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά στον συνολικό πληθυσμό*

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος εξετάστηκαν τα δημογραφικά στοιχεία του γονέα σε συνάρτηση με τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι οι γονείς μπορεί να αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους σε διαφορετικούς παράγοντες αιτιακής απόδοσης ανάλογα με τα ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους επηρεάζεται από τον παράγοντα τύχη περισσότερο σε σύγκριση με τις γυναίκες, οι οποίες δεν πιστεύουν ότι η τύχη επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των παιδιών τους. Στην έρευνα του Γεωργίου (2000) δεν είχαν βρεθεί σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των γονέων και την αιτιακή απόδοση επίδοσης. Η ηλικία των γονέων δεν φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις τους για την αιτιακή απόδοση επίδοσης. Η έρευνα των Rytkonen και συνεργατών (2005), αναφέρει ότι οι μητέρες αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην ικανότητά τους, ενώ οι πατέρες στην ικανότητα του δασκάλου. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση και τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης παρατηρείται ότι υπάρχει συσχέτιση με την ικανότητα του δασκάλου. Το

αποτέλεσμα δείχνει ότι οι άγαμοι γονείς αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους στην ικανότητα του δασκάλου. Όμως, το αποτέλεσμα θεωρείται ασταθές αφού η καταχώρηση για τους άγαμους γονείς είναι μόλις μια.

Αναφορικά με την απόδοση επίδοσης και το επίπεδο σπουδών των γονέων παρατηρείται ότι οι γονείς που είναι απόφοιτοι δημοτικού αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους περισσότερο στον παράγοντα τύχη συγκριτικά με τους υπόλοιπους γονείς άλλου μορφωτικού επιπέδου. Το ίδιο παρατηρείται και για τον παράγοντα απόδοσης επίδοσης στην ικανότητα του δασκάλου. Οι γονείς που ήταν απόφοιτοι δημοτικού απέδιδαν σε μεγαλύτερο βαθμό την επίδοση του παιδιού τους στην ικανότητα του δασκάλου. Προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν άλλες συσχετίσεις. Σύμφωνα με την έρευνα του των Rytkonen και συνεργατών (2005) οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο απέδιδαν την επιτυχία των παιδιών τους περισσότερο στην ικανότητά τους και λιγότερο στην προσπάθεια που κατέβαλλαν τα παιδιά. Οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο απέδιδαν την αποτυχία των παιδιών τους στην μειωμένη προσπάθειά τους.

Το εισόδημα των γονέων φαίνεται να μην επηρεάζει την αιτιακή απόδοση επίδοσης. Όποιο και αν είναι το εισόδημα των γονέων δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση αναφορικά με τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης. Στην έρευνα του Γεωργίου (2000) βρέθηκε ότι οι γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην ικανότητα και στην προσπάθεια.

Όσον αφορά την τάξη φοίτησης των παιδιών, οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στην Α΄ Τάξη του δημοτικού θεωρούν ότι η επίδοσή τους επηρεάζεται από το υλικό διδασκαλίας, δηλαδή εξαρτάται από το αν είναι εύκολο ή δύσκολο. Το ίδιο συμβαίνει και με την ικανότητα του δασκάλου. Οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στην Α΄ Τάξη πιστεύουν ότι η επίδοση των παιδιών τους εξαρτάται από την ικανότητα του δασκάλου. Η έρευνα των Rytkonen και συνεργατών (2005) αναφέρει ότι οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο απέδιδαν την υψηλή επίδοσή τους στην ικανότητά τους και στην ικανότητα του δασκάλου. Στη συνέχεια όταν τα παιδιά φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο απέδιδαν την υψηλή επίδοσή τους μόνο στην ικανότητά τους και λιγότερο στην ικανότητα του δασκάλου.

Σημαντικό είναι το αποτέλεσμα που δείχνει ότι οι γονείς των αγοριών αποδίδουν την επίδοση τους στη βοήθεια που δέχονται από το σπίτι, σε αντίθεση με αυτή των κοριτσιών η οποία δε φαίνεται να επηρεάζεται από τον συγκεκριμένο παράγοντα. Σε αντίθεση η έρευνα των Rytkonen και συνεργατών (2005) η οποία δεν έδειξε καμία

διαφοροποίηση των παραγόντων αιτιακής απόδοσης επίδοσης ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Τέλος ο αριθμός παιδιών της οικογένειας δε φαίνεται να επηρεάζει τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης. Όσα παιδιά και να έχει η οικογένεια δεν διαφοροποιούνται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης. Για το συγκεκριμένο εύρημα δεν βρέθηκαν συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε, καθώς βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων απόδοσης επίδοσης ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων. Συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν αναφορικά με το φύλο του γονέα, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την τάξη φοίτησης των παιδιών.

*3ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς σχετίζονται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στον συνολικό πληθυσμό;*

Για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος εξετάστηκε η συσχέτιση κάθε τύπου γονεϊκής εμπλοκής με τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης. Η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι μπορεί κάθε γονιός ανάλογα με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που εμφανίζει να αποδίδει την απόδοση επίδοσης του παιδιού του σε διαφορετικό παράγοντα απόδοσης επίδοσης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο συνολικό πληθυσμό του δείγματος οι γονείς εμφανίζονται να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό Αγχώδεις και πειστικοί. Οι γονείς που εμφανίζουν στοιχεία Αγχώδους και πειστικού γονέα αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους περισσότερο στην ικανότητά τους σε σύγκριση με του υπόλοιπους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Το ίδιο και όσον αφορά τον παράγοντα ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Οι Natale και συνεργάτες (2008) έκαναν λόγο για τη σύνδεση της επίδοσης με τον παράγοντα Ικανότητα του παιδιού, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σύνδεση του παράγοντα Ατομική προσπάθεια και Βοήθεια από το σπίτι με τη γονεϊκή εμπλοκή. Η έρευνα του Georgiou (1999) έδειξε ότι οι Αγχώδεις και πειστικοί γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην προσπάθεια που καταβάλουν. Γι' αυτό και ο συγκεκριμένος ερευνητής ανέφερε ότι όταν η επίδοση των παιδιών ήταν χαμηλή, οι γονείς θεωρούσαν ότι τα παιδιά δεν προσπαθούσαν αρκετά και τότε γινόταν περισσότερο πειστικοί απέναντί τους, ενώ όταν τα παιδιά είχαν υψηλή επίδοση, οι γονείς



θεωρούσαν ότι προσπαθούν πολύ και ήταν λιγότερο πειστικοί. Η έρευνα του Γεωργίου (2000) έδειξε αναφορικά με την προσπάθεια θετική συσχέτιση με τον τύπο Ανάπτυξη ενδιαφερόντων και αρνητική συσχέτιση με τον τύπο Πειστικού γονέα. Επίσης, η ίδια έρευνα έδειξε ότι η Βοήθεια από το σπίτι συνδέεται με τους τύπους Έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Επιπλέον, στην έρευνα των Georgiou & Tourva (2007) η απόδοση επίδοσης στον παράγοντα Ατομική προσπάθεια φαίνεται να υπερισχύει έναντι των άλλων.

Όσον αφορά τον παράγοντα αιτιακής απόδοσης επίδοσης Τύχη, αυτός φαίνεται να θεωρείται πολύ σημαντικός και για τους τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής, καθώς και για το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής. Η Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, οι Αγχώδεις και πειστικοί γονείς, ο Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων και η Ανάπτυξη ενδιαφερόντων είναι οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής οι οποίοι δηλώνουν ότι οι γονείς που έχουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές αυτών των τύπων θεωρούν ότι ο παράγοντας τύχη και ό,τι αυτός συνεπάγεται, επηρεάζει την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Ο παράγοντας τύχη ανάλογα με την ερμηνεία που δέχεται κάθε φορά από τους γονείς, είναι δυνατό να επηρεάσει την άποψή τους για την επίδοση των παιδιών τους. Συνήθως, οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην τύχη. Ο παράγοντας τύχη θεωρείται από τους γονείς εξωτερικός, ασταθής και μη ελέγξιμος γι' αυτό και συνδέεται με τους περισσότερους τύπους γονεϊκής εμπλοκής (Vanden & Peterson, 1991· Graham, 1991· O' Sullivan & Howe, 1996· Georgiou, 1999· Rytkonen et al, 2005).

Επίσης, το υλικό διδασκαλίας κρίθηκε ως σημαντικός παράγοντας απόδοσης επίδοσης για τους γονείς που έχουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορά των τύπων γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Οι Αγχώδεις και πειστικοί γονείς παρουσιάζονται ως ανασφαλείς για την επίδοση των παιδιών τους και φαίνεται να ελέγχουν το υλικό που το παιδί τους διδάσκεται, καθώς ελέγχουν τα βιβλία και τα τετράδια των παιδιών τους και τις κατ' οίκον εργασίες. Ακόμη και οι γονείς που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού τους στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιαίτερα μαθήματα για να βελτιώσουν τις σχολικές επιδόσεις τους. Στα ιδιαίτερα μαθήματα τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις του υλικού διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες που υποστηρίζουν ότι η επίδοση των παιδιών εξαρτάται από το υλικό που διδάσκεται ο μαθητής (Graham, 1991· Vanden & Peterson, 1991· O' Sullivan & Howe, 1996)

Ακόμη, όσον αφορά την ικανότητα του δασκάλου και την επίδραση αυτού του παράγοντα στην επίδοση του παιδιού, βρέθηκε ότι οι γονείς που αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι, δηλαδή έχουν χαρακτηριστικά του τύπου γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία στο σπίτι, θεωρούν ότι ο παράγοντας αυτός δεν επηρεάζει την επίδοση των παιδιών τους, σε αντίθεση με τους Αγχώδεις και πειστικούς γονείς οι οποίοι θεωρούν ότι η ικανότητα του δασκάλου επηρεάζει την επίδοση των παιδιών τους. Όσο περισσότερο οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι, τόσο μειώνεται η απόδοση επίδοσης των παιδιών τους στην ικανότητα του δασκάλου. Οι γονείς στην έρευνα του Rytkonen και συνεργατών (2005), όταν απέδιδαν τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους στην ικανότητα του δασκάλου είχαν την τάση να παρεμβαίνουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, να ασκούν μεγαλύτερη πίεση και έλεγχο και να αναλαμβάνουν εκείνοι τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι. Η ικανότητα του δασκάλου θεωρείται σύμφωνα με τη θεωρία της Weiner (1985) παράγοντας εξωτερικός, ασταθής και μη ελέγξιμος από το παιδί αλλά και από τον γονιό. Κάθε φορά που οι γονείς είχαν να αντιμετωπίσουν έναν τέτοιο παράγοντα τον συνέδεαν με την εμφάνιση χαμηλής επίδοσης και ενίσχυαν την εμπλοκή τους με στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Vanden & Peterson, 1991). Στην έρευνα του Γεωργίου (2000) η Ικανότητα του δασκάλου ως απόδοση επίδοσης συνδέεται με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Έλεγχος των εξωσχολικής συμπεριφοράς και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε, καθώς βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις συσχετίσεις των παραγόντων απόδοσης επίδοσης και των τύπων γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις αναφορικά με τον παράγοντα Ικανότητα του μαθητή και τον παράγοντα Ενδιαφέρον του μαθητή για τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς. Διαφοροποιήσεις υπήρξαν αναφορικά με τον παράγοντα τύχη για όλους τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Επίσης, για το Υλικό διδασκαλίας και τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Τέλος, για το Υλικό διδασκαλίας και τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και Αγχώδεις και πειστικοί γονείς. Διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των παραγόντων που αφορούν την προσπάθεια του μαθητή και της Βοήθειας που δέχεται από το σπίτι με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής.

*4ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς σχετίζονται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και στους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες;*

Για την απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος έγινε η συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες και για εκείνους που τα παιδιά τους δεν έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διαφορετικό βαθμό συσχέτισης των παραγόντων απόδοσης επίδοσης και των τύπων εμπλοκής που εμφανίζουν. Επίσης, ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες γονέων παρατηρούνται διαφοροποιήσεις αλλά και ομοιότητες στις συσχετίσεις των παραγόντων απόδοσης επίδοσης και στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Αρχικά, χρειάζεται να επισημανθεί το γεγονός ότι οι συνάφειες ανάμεσα τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης και τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής παρουσιάζονται μέτριες ή διαφορετικά μέτριας ισχύος, για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες οι συνάφειες είναι χαμηλές ή αλλιώς ασθενείς.

Όσον αφορά τον παράγοντα Ικανότητα του μαθητή και για τις δύο ομάδες γονέων, οι Αγχώδεις και πειστικοί γονείς θεωρούν ότι οι επιδόσεις των παιδιών τους οφείλονται στην Ικανότητά τους.

Για την Ατομική προσπάθεια του μαθητή οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, ενώ οι γονείς των μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα οι γονείς που εμφανίζουν τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και Έλεγχο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην προσπάθεια που καταβάλουν αυτά.

Για τον παράγοντα Βοήθεια και για τις δύο ομάδες γονέων, οι γονείς που εμφανίζουν τύπο εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι θεωρούν ότι οι επιδόσεις των παιδιών τους οφείλονται στη Βοήθεια από το σπίτι. Για τους γονείς των μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες οι γονείς που εμφανίζουν τύπο εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στη Βοήθεια από το σπίτι.

Για τον παράγοντα Ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων. Οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τύπο εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο ενδιαφέρον τους για μάθηση. Από την άλλη πλευρά οι γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες που εμφανίζουν τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και Έλεγχο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο ενδιαφέρον τους για μάθηση.

Όσον αφορά τον παράγοντα τύχη για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όσοι γονείς εμφανίζουν τύπο εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι δεν αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην Τύχη, ενώ όσοι εμφανίζουν τύπους εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στη Τύχη. Από την άλλη πλευρά για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, όσοι εμφανίζουν τύπους γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και Έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους δεν επηρεάζεται από τον παράγοντα τύχη.

Για το Υλικό διδασκαλίας οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που εμφανίζουν τύπο εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο Υλικό διδασκαλίας, ενώ για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες οι γονείς που εμφανίζουν τύπο εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στο Υλικό διδασκαλίας.

Τέλος, όσον αφορά τον παράγοντα Ικανότητα δασκάλου οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που εμφανίζουν τύπο γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην Ικανότητα του δασκάλου. Για την ομάδα των γονέων μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους παράγοντες απόδοσης επίδοσης και τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τον συγκεκριμένο παράγοντα.

Η παρούσα μελέτη εξέτασε και τις συνάψεις μεταξύ των παραγόντων απόδοσης επίδοσης για τις δύο ομάδες γονέων. Όσον αφορά τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, βρέθηκαν πολύ χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες Ατομική προσπάθεια μαθητή και Βοήθεια από το σπίτι. Για αυτούς τους γονείς τα παιδιά τους έχουν χαμηλή επίδοση, είτε λόγω μειωμένης προσπάθειας, είτε λόγω έλλειψης βοήθειας από το σπίτι. Πολλοί γονείς παιδιών με Μαθησιακές

Δυσκολίες θεωρούν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Παράλληλα, παρατηρείται πολύ υψηλή συνάφεια ανάμεσα στους παράγοντες Ενδιαφέρον του μαθητή και Ικανότητα του δασκάλου. Υψηλή συνάφεια υπάρχει και ανάμεσα στους παράγοντες Τύχη και Ικανότητα του δασκάλου. Οι γονείς όταν τα παιδιά τους έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν τις δυσκολίες αυτές σε παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν, όπως η Ικανότητα του δασκάλου και η Τύχη. Σπάνια αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση του παιδιού στην μειωμένη ικανότητά του.

Για την ομάδα των γονέων παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες διαπιστώθηκαν χαμηλές συνάφειες μεταξύ των περισσότερων παραγόντων απόδοσης επίδοσης. Δεν παρατηρήθηκαν υψηλές συνάφειες για κανέναν από τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης. Μέτρια συνάφεια σημειώθηκε ανάμεσα στους παράγοντες Ενδιαφέρον του μαθητή και Ατομική προσπάθεια. Για τους γονείς αυτούς η επίδοση των παιδιών τους σχετίζεται λίγο περισσότερο με το ενδιαφέρον που έχουν για κάθε γνωστικό αντικείμενο, καθώς και από την ατομική τους προσπάθεια.

Κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστούν και οι συσχετίσεις μεταξύ των τύπων γονεϊκής εμπλοκής για τις δύο ομάδες γονέων. Για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες βρέθηκαν μόνο μέτριες και υψηλές συνάφειες μεταξύ των τύπων γονεϊκής εμπλοκής. Αυτό δείχνει ότι οι γονείς αυτής της ομάδας προσπαθούν με κάθε τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Από τη άλλη πλευρά για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρήθηκαν χαμηλές συνάφειες ανάμεσα στον τύπο Ανάπτυξη ενδιαφερόντων και στους τύπους Αγχώδεις και πειστικοί γονείς, Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και στο σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής. Συνήθως, οι γονείς που φροντίζουν για την Ανάπτυξη ενδιαφερόντων των παιδιών τους επιθυμούν να δημιουργήσουν ένα ήρεμο και υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι για τη μελέτη του παιδιού. Άρα, είναι λιγότερο παρεμβατικοί, πειστικοί και αγχώδεις. Για τη συγκεκριμένη ομάδα οι υψηλές συνάφειες σημειώθηκαν ανάμεσα σε παράγοντες όπως το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής και όλοι οι τύποι εμπλοκής εκτός από τον τύπο Ανάπτυξης ενδιαφερόντων, ο οποίος όπως αναφέρθηκε παραπάνω είχε χαμηλή συνάφεια. Οι συσχετίσεις δείχνουν ότι και οι γονείς των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Οι γονείς αυτοί ικανοποιώντας τον γονεϊκό τους ρόλο και αναλογιζόμενοι τη σημασία της

ακαδημαϊκής επιτυχίας στην εξέλιξη της ζωής των παιδιών τους τα βοηθούν να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις και συμπεριφορές.

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας, πέρα από τα στοιχεία που αφορούν τη σύγκριση των δύο ομάδων γονέων, παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα στοιχεία που αφορούν τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Λαμβάνοντας υπόψη τον ελάχιστο αριθμό ερευνών για το υπό εξέταση θέμα αυτό καθαυτό θα επιχειρηθεί η σύνδεση των αποτελεσμάτων με έρευνες οι οποίες αναφέρονται στην ψυχολογία των γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τις στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά τους. Επίσης, αναφέρονται στοιχεία ερευνών οι οποίες μελέτησαν την αιτιακή απόδοση επίδοσης αναφορικά με την αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ή τη χαμηλή και υψηλή επίδοση των μαθητών. Η αποτυχία και η χαμηλή επίδοση είναι έννοιες οι οποίες συνδέονται με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Έτσι, όσον αφορά την ικανότητα του μαθητή οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που έχουν χαρακτηριστικά Αγχώδους και πειστικού γονέα, θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν χαμηλή επίδοση λόγω της ικανότητάς τους, δηλαδή δεν τα θεωρούν ικανά να έχουν υψηλή επίδοση. Προηγούμενες έρευνες για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έδειξαν ότι οι γονείς τους έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και στρες (Heaton, 1996· Dyson, 1996) δεν θεωρούν ότι τα παιδιά τους μπορούν να έχουν υψηλές επιδόσεις, νιώθουν ότι οι προσπάθειές τους δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα, βιώνουν την απογοήτευση, τη ματαιώση και παραιτούνται της προσπάθειας (Levin et al, 1997· Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Οι γονείς που έχουν χαρακτηριστικά γονέα που αναλαμβάνει τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι, τύπος γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία γονέων στο σπίτι, θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στη βοήθεια που έχουν από το σπίτι. Εκείνοι θεωρούν ότι προσφέρουν πολύ βοήθεια στα παιδιά τους αφού κάθονται μαζί τους για να διαβάσουν και τα βοηθούν να κάνουν τα μαθήματά τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα ήταν θεμιτό να γίνει αναφορά στην έρευνα του Δαρδούβη (2010), ο οποίος επισήμανε ότι οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αφιερώνουν πολύ χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι με τις εργασίες τους και τους παρέχουν άμεση βοήθεια στη μελέτη γιατί θεωρούν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν μόνα τους. Σε αντίθεση, οι γονείς των μαθητών χωρίς Μαθησιακές δυσκολίες, οργανώνουν το πρόγραμμα μελέτης των παιδιών τους και τα

ενθαρρύνουν να σκεφτούν χωρίς να τους δίνουν έτοιμες λύσεις επειδή πιστεύουν στις ικανότητές τους.

Οι γονείς που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη ενδιαφερόντων των παιδιών τους και τα στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και τα πνευματικά ερεθίσματά τους, θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους εξαρτάται από το ενδιαφέρον που έχουν τα παιδιά τους για μάθηση. Όσο πιο πολύ οι γονείς επιθυμούν να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα του παιδιού, τόσο περισσότερο αποδίδουν τη χαμηλή επίδοσή του και τις δυσκολίες στο μειωμένο ενδιαφέρον για τη μάθηση. Δεν υπάρχουν στοιχεία που να επιβεβαιώνουν τα ευρήματα για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ωστόσο, αναφερόμενοι μόνο στην επίδοση, χαμηλή ή υψηλή θα ήταν θεμιτό να αναφερθούν κάποιες έρευνες, οι οποίες κατά μία έννοια ενισχύουν τα ευρήματα. Έτσι, στοιχεία που αντλούνται από την έρευνα του Georgiou (1999) και την έρευνα Γεωργίου (2000), δείχνουν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην Ανάπτυξη ενδιαφερόντων των μαθητών με την εμφάνιση υψηλής επίδοσης. Επίσης, η έρευνα των O' Sullivan & Howe (1996) επισήμανε ότι οι γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση απέδιδαν την επίδοση στο ενδιαφέρον των παιδιών τους για μάθηση, ενώ οι γονείς παιδιών με χαμηλή επίδοση θεωρούσαν ότι τα παιδιά τους έχουν χαμηλή επίδοση επειδή δεν τους ενδιαφέρει το γνωστικό αντικείμενο.

Επιπλέον, αναφορικά με τον παράγοντα τύχη, αυτός φαίνεται να είναι σημαντικός και να εξηγεί τη χαμηλή επίδοση για τους γονείς που εμφανίζουν τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι, Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην τύχη και στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Όσο περισσότερο Αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς και όσο περισσότερο ενδιαφέρονται για να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, τόσο πιο ισχυρός φαίνεται να είναι ο παράγοντας τύχη για την εμφάνιση της χαμηλής επίδοσης. Αντίθετα, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα τύχη και στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι. Οι γονείς που αναλαμβάνουν οι ίδιοι τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι δεν αποδίδουν την χαμηλή επίδοση των παιδιών τους στον παράγοντα τύχη. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς μαθητών με χαμηλή επίδοση θεωρούν ότι ο παράγοντας τύχη επηρεάζει την επίδοση των παιδιών τους (Vanden & Peterson, 1991· Graham, 1991· O' Sullivan & Howe, 1996· Georgiou, 1999· Rytkonen et al,

2005) αφού θεωρείται παράγοντας εξωτερικός, ασταθής και μη ελέγξιμος από τα παιδιά και τους γονείς.

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αποτελεί και τον πυλώνα της παρούσας μελέτης, διαπιστώνεται ότι απαντήθηκε, καθώς η υπόθεση, ότι οι απόψεις των γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και εκείνων που τα παιδιά τους δεν έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και την αιτιακή απόδοση επίδοσης, επαληθεύτηκε.

*5ο ερευνητικό ερώτημα: Αν διαφοροποιούνται οι παράγοντες απόδοσης επίδοσης των γονέων αναφορικά με την επίδοση που εμφανίζουν τα παιδιά τους, δηλαδή υψηλή, μέτρια, χαμηλή επίδοση*

Για την απάντηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος εξετάστηκε κάθε παράγοντας απόδοσης επίδοσης σε σχέση με την σχολική επίδοση του παιδιού. Όσον αφορά την ικανότητα επίδοσης του μαθητή ως αιτία για την επίδοσή του δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους γονείς. Οι γονείς θεωρούν στο ίδιο βαθμό ότι η επίδοση των παιδιών τους αποτελεί συνάρτηση της ικανότητάς τους. Σύμφωνα και με προηγούμενες μελέτες ότι οι γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν υψηλές ικανότητες (Ο' Sullivan & Howe, 1996· Georgiou, 1999· Rytkonen et al, 2005· Natale et al, 2008· Phillipson, 2009), ενώ οι γονείς των παιδιών με χαμηλή επίδοση και Μαθησιακές Δυσκολίες ότι τα παιδιά τους δεν έχουν την ικανότητα να πετύχουν καλή επίδοση στο σχολείο (Stone, 1997· Δόικου-Αυλίδου, 2002). Ωστόσο στην έρευνα των Ο' Sullivan & Howe (1996) οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση δεν απέδωσαν τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους στην μειωμένη ικανότητά τους γιατί ίσως αυτό κρύβει και τη δική τους ανικανότητα.

Οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες πιστεύουν ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στην προσπάθεια που καταβάλουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση. Στην υψηλή επίδοση λόγω προσπάθειας αναφέρονται οι έρευνες των Vanden & Peterson (1991) και των Georgiou & Tourva (2007), ενώ στη χαμηλή επίδοση ή στην αποτυχία λόγω μικρότερης καταβολής προσπάθειας αναφέρονται οι έρευνες των Rytkonen και συνεργατών (2005) και των Natale και συνεργατών (2008).

Όσον αφορά τον παράγοντα αιτιακής απόδοσης επίδοσης Βοήθεια από το σπίτι, οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν χαμηλή



επίδοση επειδή δεν έχουν μεγάλη βοήθεια από το σπίτι, ότι δηλαδή αυτοί δεν τα βοηθάνε πολύ. Από την άλλη πλευρά οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν υψηλή επίδοση, θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι καλοί μαθητές χωρίς εκείνοι να τα βοηθάνε πολύ στο σπίτι. Για χαμηλή επίδοση λόγω έλλειψης βοήθειας από το σπίτι έκανε λόγο και η έρευνα των O' Sullivan & Howe (1996). Επίσης, στην έρευνά του ο Δαρδούβης (2010) μελέτησε την εμπλοκή των γονέων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες. Παρατήρησε και εκείνος ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν περισσότερη βοήθεια από το σπίτι σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν δυσκολίες. Οι γονείς θεωρούσαν πολύ σημαντικό τον παράγοντα βοήθεια από το σπίτι και ενισχύοντας τη βοήθειά τους προς τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, θεωρούσαν ότι θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Ωστόσο, η έρευνα του Phillipson (2009) έδειξε ότι οι γονείς των παιδιών με υψηλή επίδοση βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι και θεωρούν ότι η βοήθεια που τους προσφέρουν αυξάνει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις

Ο παράγοντας αιτιακής απόδοσης επίδοσης Ενδιαφέρον του μαθητή για τη μάθηση αποκτά διαφορετική σημασία για τους γονείς ανάλογα με την επίδοση των παιδιών τους. Οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν υψηλή επίδοση θεωρούν ότι το ενδιαφέρον των παιδιών τους για τη μάθηση ή το γνωστικό αντικείμενο δεν επηρεάζει την επίδοσή τους. Θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα έχουν υψηλή επίδοση ανεξάρτητα από αν το αντικείμενο τους ενδιαφέρει ή όχι. Αντιθέτως, οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν χαμηλή επίδοση θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν χαμηλή επίδοση γιατί αδιαφορούν για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των O' Sullivan & Howe (1996).

Αναφορικά με τον παράγοντα τύχη ως αιτιακή απόδοση επίδοσης. Οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επίδοση των παιδιών τους στην τύχη, συγκριτικά με τους γονείς με μέτρια και υψηλή επίδοση. Οι τελευταίοι θεωρούν ότι η καλή επίδοση των παιδιών τους δεν οφείλεται στην τύχη. Οι έρευνες των O' Sullivan & Howe (1996), Georgiou (1999), Γεωργίου (2000) και Rytkonen και συνεργατών (2005) επαληθεύουν τα αποτελέσματα καθώς αναφέρουν ότι οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση σπάνια ή καθόλου δεν αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην τύχη, ενώ οι γονείς των παιδιών με χαμηλή επίδοση πολύ συχνά αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην τύχη.

Οι γονείς ρωτήθηκαν για την απόδοση επίδοσης στο υλικό διδασκαλίας. Οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση βρέθηκε ότι θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι η

επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στο υλικό διδασκαλίας. Οι μαθητές δεν έχουν καλή επίδοση γιατί το υλικό διδασκαλίας είναι πολύ δύσκολο. Οι γονείς των παιδιών με υψηλή επίδοση δεν φαίνεται να αποδίδουν την καλή επίδοση των παιδιών τους στο υλικό διδασκαλίας. Θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους θα ήταν η ίδια ανεξάρτητα από το υλικό διδασκαλίας. Τα ευρήματα συμφωνούν με προγενέστερες μελέτες που αναφέρουν ότι η χαμηλή επίδοση των μαθητών συνδέεται με παράγοντες εξωτερικούς, ασταθείς και μη ελέγξιμους από το παιδί, όπως είναι το υλικό διδασκαλίας (Graham, 1991· Vanden & Peterson, 1991· O' Sullivan & Howe, 1996 ).

Ένας σημαντικός παράγοντας απόδοσης επίδοσης είναι αυτός της ικανότητας του δασκάλου. Οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν χαμηλή επίδοση θεωρούν ότι αυτή η επίδοση επηρεάζεται από την ικανότητα του δασκάλου. Άρα, η χαμηλή επίδοση οφείλεται στο γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν είναι ικανός. Από την άλλη πλευρά οι γονείς των παιδιών με υψηλή ή μέτρια επίδοση δεν θεωρούν ότι η καλή επίδοση των παιδιών τους εξαρτάται από την ικανότητα του δασκάλου. Θεωρούν ότι είτε ο δάσκαλος είναι ικανός είτε όχι, τα παιδιά τους θα έχουν την ίδια επίδοση. Τα αποτελέσματα επαληθεύονται από προηγούμενες έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι απόδοση της επίδοσης στην ικανότητα του δασκάλου διαφέρει ανάλογα με την επίδοση του μαθητή (Rytkonen et al, 2005· Georgiou & Tourva, 2007)

Το αρχικό ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε, καθώς διαπιστώνεται ότι κάθε παράγοντας απόδοσης επίδοσης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για τους γονείς ανάλογα με την επίδοση των παιδιών τους. Οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση και οι γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους σε παράγοντες όπως η ικανότητα, η προσπάθεια, η βοήθεια από το σπίτι, το ενδιαφέρον του παιδιού τους για τη μάθηση, την τύχη, το υλικό της διδασκαλίας και την ικανότητα του δασκάλου. Ωστόσο διαφέρει ανάλογα με την επίδοση του παιδιού ο βαθμός και η ένταση που αποδίδουν οι γονείς σε κάθε παράγοντα αιτιακής απόδοσης επίδοσης.

*6<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Αν οι γονείς διαφοροποιούνται στον τύπο εμπλοκής που εκδηλώνουν ανάλογα με την επίδοση που εμφανίζουν τα παιδιά τους, δηλαδή υψηλή, μέτρια, χαμηλή επίδοση*

Για την απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος εξετάστηκε κάθε τύπος γονεϊκής εμπλοκής, καθώς και το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής με την επίδοση των παιδιών. Βρέθηκε ότι οι γονείς των παιδιών που έχουν υψηλή και μέτρια σχολική

επίδοση εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Αντίθετα οι συγκεκριμένοι γονείς σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι, ελέγχουν τις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών τους (Erion, 2006) και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο προωθεί τη μάθηση μέσα από την ανάπτυξη ενδιαφερόντων των παιδιών (Hill & Tyson, 2009· Jacobs & Harvey, 2005) και έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοσή τους (Jeynes, 2005· Cambell & Verna, 2005· Georgiou, 1999· Ζερβουδάκη, 2011).

Αντίθετα, οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση, λόγω των Μαθησιακών Δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, φαίνεται να εμφανίζουν τους συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής σε μεγαλύτερο βαθμό. Οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες διδάσκουν οι ίδιοι τα παιδιά τους στο σπίτι και φροντίζουν να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους. Υπήρχαν έρευνες οι οποίες στάθηκαν στο γεγονός ότι κάποιοι γονείς που τα παιδιά τους έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές πλαίσιο για τα παιδιά τους (Rasku-Puttonen, 1994) και να δώσουν έμφαση στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους, αφιερώνοντας χρόνο σε πολιτιστικές δραστηριότητες με στόχο την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Margalit & Heiman, 1986). Όμως, τα αποτελέσματα διαφωνούν με προηγούμενες έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες κάποιες φορές θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους (Dysson, 1996· Smith et al, 1996), νιώθουν ελάχιστα αποτελεσματικοί (Al-Yayon, 2007), αισθάνονται ότι οι προσπάθειες τους δεν έχουν αποτελέσματα (Levin et al, 1997) και τελικά παραιτούνται και δεν ασχολούνται με τη διδασκαλία των παιδιών τους στο σπίτι (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Για τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς βρέθηκε ότι αποτελεί τον τρόπο που εμπλέκονται περισσότερο οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι γονείς που τα παιδιά τους έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες είναι περισσότερο αγχώδεις και πειστικοί με αυτά. Η Ζερβουδάκη (2011) αναφέρει ότι οι πειστικοί γονείς έχουν παιδιά, τα οποία εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Από την άλλη πλευρά οι γονείς των παιδιών με υψηλή και μέτρια επίδοση φαίνεται να είναι σε μικρότερο βαθμό Αγχώδεις και Πειστικοί με τα παιδιά τους. Οι προηγούμενες έρευνες είχαν καταλήξει σε αντικρουόμενα συμπεράσματα. Κάποιες υποστήριζαν ότι οι γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εκείνοι που εμφανίζονται περισσότερο ως αγχώδεις και πειστικοί με τα παιδιά τους λόγω της

χαμηλής επίδοσης που εμφανίζουν στο σχολείο (Dysson, 1996· Thomson, 1995), γίνονται αυταρχικοί μαζί τους και έχουν αυξημένες απαιτήσεις για καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Φλουρής, 1989· Corine & Smith, 2004). Οι ίδιοι γονείς φαίνεται να βοηθούν πολύ τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες, να έχουν μικρότερες προσδοκίες από τα παιδιά τους και να αναμένουν χαμηλή επίδοση (Pettersson-Roll, 2007· Rasku-Puttonen, 1994· Δαρδούβης, 2010). Για μικρότερες προσδοκίες εξέλιξης αλλά και για λιγότερο άγχος και πίεση προς τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έκανε λόγο η έρευνα των Jacobs & Harvey (2005).

Ωστόσο, κάποιες μελέτες έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών με υψηλές επιδόσεις είναι εκείνοι που παρουσιάζονται ως περισσότερο αγχώδεις και πειστικοί επειδή επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν υψηλή επίδοση (Jacobs & Harvey, 2005· Xanthacou et al, 2013).

Όσον αφορά το τύπο γονεϊκής εμπλοκής Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων, οι γονείς παιδιών με υψηλή και μέτρια επίδοση ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους λιγότερο από τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, οι τελευταίοι ελέγχουν περισσότερο την εμφάνιση του παιδιού τους σε θέματα όπως καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα. Φροντίζουν για τη διατροφή τους, θέλουν να ξέρουν με ποιους κάνουν παρέα και γενικά είναι υπερπροστατευτικοί. Όταν τα παιδιά δεν έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες οι γονείς τους δεν επιθυμούν τον έλεγχο των δραστηριοτήτων που δεν έχουν σχέση με την ακαδημαϊκή διαδικασία και δεν επιδιώκουν να έρχονται σε επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας ότι δε θα ενισχύσουν με τον τρόπο αυτό την επίδοση των παιδιών τους. Αντίθετα οι γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζουν τέτοιες συμπεριφορές. Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξαν οι έρευνες που ανέφεραν ότι οι γονείς μαθητών με υψηλή επίδοση επιθυμούν την επικοινωνία με το σχολείο του παιδιού τους (Ντινίδου, 2013), συμμετέχουν σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, ενδιαφέρονται και καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού (Ζερβουδάκη, 2011) και γενικά ασχολούνται και προσπαθούν να ελέγξουν τις δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την ακαδημαϊκή γνώση, γιατί θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό βοηθούν το παιδί τους να βελτιώσει τις επιδόσεις του (Jeynes, 2003· Topor et al, 2010, Πνευματικός κ.ά. 2008). Όσον αφορά τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες το μόνο που τονίζουν οι σχετικές έρευνες είναι ότι οι γονείς αυτοί επιδιώκουν τη συνεργασία με το σχολείο και τους δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής και την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί

πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν τα μαθησιακά προβλήματά τους (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Δαρδούβης, 2010· Κολέτσα, 2016). Όμως, είναι φανερό ότι απουσιάζουν οι μελέτες που εξετάζουν το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής από την οπτική των γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αναφορικά με το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση ανάμεσα στους γονείς των παιδιών με υψηλή, μέτρια και χαμηλή επίδοση. Όλοι οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους στον ίδιο βαθμό ανεξάρτητα από τη σχολική επίδοση που έχουν αυτά.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε, καθώς διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις αναφορικά με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν οι γονείς και την επίδοση που εμφανίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

Για το επόμενο δύο ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Αρχικός στόχος ήταν για το έβδομο ερώτημα η ανίχνευση της δυνατότητας «πρόβλεψης» των παραγόντων απόδοσης επίδοσης μέσα από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων. Για το όγδοο ερώτημα στόχος ήταν η ανίχνευση της δυνατότητας «πρόβλεψης» της γονεϊκής εμπλοκής για το σύνολο του πληθυσμού, για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από τους παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης.

Διαπιστώνοντας όμως, ότι οι έννοιες Γονεϊκή εμπλοκή και Αιτιακή απόδοση επίδοσης είναι έννοιες αλληλένδετες, οι οποίες αφορούν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές των γονέων, προέκυψε το συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να ελεγχθούν ως αίτιο και αποτέλεσμα. Δεν είναι ξεκάθαρο, μέσα από τα δεδομένα που διατίθενται και τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, ποια από τις δύο έννοιες είναι εκείνη που προκαλεί την άλλη. Για το λόγο αυτό με τα μοντέλα παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε μια πολυπαραγοντική προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης μεταξύ των δύο εννοιών, η οποία αποδίδεται ως «πρόβλεψη» κατά την ερμηνεία και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων του μοντέλου.

*7<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Αν οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής που εμφανίζουν οι γονείς προβλέπουν τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης στον συνολικό πληθυσμό*

Για την απάντηση του έβδομου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο παλινδρόμησης με το οποίο εξετάστηκε η δυνατότητα «πρόβλεψης» της αιτιακής απόδοσης επίδοσης ανάλογα με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι γονείς. Το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης που δημιουργήθηκε έδειξε ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι δυνατό να προβλεφθεί ο παράγοντας απόδοσης επίδοσης από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις όχι.

Έτσι, το μοντέλο παλινδρόμησης μπορεί να προβλέψει σε κάποιο βαθμό, τον παράγοντα Ικανότητα του μαθητή από τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς. Όσο περισσότερο οι γονείς εμφανίζουν τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδους και πειστικού γονέα τόσο περισσότερο αυξάνεται η άποψή τους ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στην ικανότητά των παιδιών τους. Το ίδιο αποτέλεσμα είχε προκύψει και από την προηγούμενη επεξεργασία για τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τον συνολικό πληθυσμό. Οι Natale και συνεργάτες (2008) έκαναν λόγο για τη σύνδεση της επίδοσης με τον παράγοντα Ικανότητα του παιδιού, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων.

Τα αποτελέσματα του μοντέλου παλινδρόμησης δεν αναφέρουν στοιχεία για την απόδοση επίδοσης στην Ατομική προσπάθεια του μαθητή. Κανένας τύπος γονεϊκής εμπλοκής δεν αποδίδει την επίδοση του παιδιού του στην προσπάθεια που καταβάλει αυτό. Το ίδιο αποτέλεσμα είχε προκύψει και από την προηγούμενη επεξεργασία για τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τον συνολικό πληθυσμό, κατά την οποία δεν είχε προκύψει καμία στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στον παράγοντα Ατομική προσπάθεια μαθητή και στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Προηγούμενες έρευνες είχαν δείξει ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και την απόδοση επίδοσης στην Ατομική προσπάθεια του μαθητή (Georgiou, 1999· Γεωργίου, 2000· Georgiou & Tourna 2007).

Επίσης, το μοντέλο παλινδρόμησης μπορεί να προβλέψει τον παράγοντα Βοήθεια από το σπίτι από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς, Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Όσο αυξάνεται ο βαθμός για τις ανεξάρτητες μεταβλητές Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων, τόσο αυξάνει και η

απόδοση της επίδοσης στη Βοήθεια από το σπίτι. Αυτό σημαίνει πως όσο πιο Αγχώδεις και πιεστικοί είναι οι γονείς και όσο πιο πολύ προσπαθούν να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα του μαθητή, τόσο περισσότερο θεωρούν ότι η βοήθεια στο σπίτι επηρεάζει την απόδοση των παιδιών τους. Κατά την προηγούμενη επεξεργασία των στοιχείων για τον συνολικό πληθυσμό όσον αφορά τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, δεν είχε προκύψει καμία στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στον παράγοντα Βοήθεια στο σπίτι και στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Η έρευνα του Γεωργίου (2000) έδειξε ότι η Βοήθεια από το σπίτι συνδέεται με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και Ανάπτυξη ενδιαφερόντων.

Επίσης, αναφορικά με την επίδραση του παράγοντα φύλο του παιδιού, παρατηρείται οι γονείς αποδίδουν περισσότερο την επίδοση των αγοριών στη βοήθεια που λαμβάνουν αυτά από το σπίτι, συγκριτικά με τα κορίτσια, που αυτός ο παράγοντας επίδοσης δεν επηρεάζει σύμφωνα με τους γονείς την επίδοσή τους. Είχε βρεθεί, από την προηγούμενη επεξεργασία των στοιχείων, ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο του παιδιού και στον παράγοντα απόδοσης επίδοσης στη Βοήθεια από το σπίτι. Ωστόσο, η έρευνα των Rytkonen και συνεργατών (2005) δεν έδειξε καμία διαφοροποίηση των παραγόντων αιτιακής απόδοσης επίδοσης ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

Ο παράγοντας απόδοσης επίδοσης Ενδιαφέρον του μαθητή σχετίζεται θετικά με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πιεστικοί γονείς. Όσο οι γονείς γίνονται περισσότερο Αγχώδεις και πιεστικοί, τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους στο ενδιαφέρον που δείχνει για τη μάθηση. Τα αποτελέσματα είναι τα ίδια με εκείνα που είχαν προκύψει από την προηγούμενη επεξεργασία για τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τον συνολικό πληθυσμό.

Στον παράγοντα τύχη και ό,τι αυτός περιλαμβάνει, αποδίδουν οι γονείς την επίδοση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα παρατηρείται αρνητική συσχέτιση του παράγοντα τύχη με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και Έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Όσο αυξάνεται η εμπλοκή των γονέων με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι και Έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, τόσο μειώνεται η απόδοση της επίδοσης στον παράγοντα τύχη. Όσο πιο πολύ οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι και ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού τους, τόσο

λιγότερο θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους οφείλεται στην τύχη. Από την άλλη πλευρά παρατηρείται ότι ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς έχει θετική συσχέτιση με τον παράγοντα τύχη. Όσο αυξάνεται η εμπλοκή των γονέων με τύπο Αγχώδους και πειστικού γονέα, τόσο αυξάνεται και η απόδοση επίδοσης στον παράγοντα τύχη. Οι αγχώδεις και πειστικοί γονείς θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους είναι θέμα τύχης. Επίσης, φαίνεται οι άνδρες να αποδίδουν περισσότερο την επίδοση των παιδιών τους στον παράγοντα τύχη συγκριτικά με τις γυναίκες που δεν έχουν την ίδια άποψη. Εδώ επισημάνεται ότι η προηγούμενη επεξεργασία των στοιχείων για τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τον συνολικό πληθυσμό, είχε αναδείξει και τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων, ο οποίος είχε θετική συσχέτιση με τον παράγοντα απόδοσης επίδοσης στην τύχη. Ο παράγοντας τύχη θεωρείται από τους γονείς εξωτερικός, ασταθής και μη ελέγξιμος γι' αυτό και συνδέεται με τους περισσότερους τύπους γονεϊκής εμπλοκής (Vanden & Peterson, 1991· Graham, 1991· O' Sullivan & Howe, 1996· Georgiou, 1999· Rytkonen et al, 2005).

Ο παράγοντας απόδοσης επίδοσης στο υλικό της διδασκαλίας φαίνεται να συσχετίζεται με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και Έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και στο υλικό διδασκαλίας. Όσο περισσότερο αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς τόσο θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους εξαρτάται από το υλικό διδασκαλίας. Αντίθετα παρατηρείται αρνητική συσχέτιση αναφορικά με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Έλεγχος εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Όσο περισσότερο οι γονείς ελέγχουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους που δεν σχετίζονται με την ακαδημαϊκή μάθηση, τόσο λιγότερο θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους εξαρτάται από το υλικό διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό παρατηρείται διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την προηγούμενη επεξεργασία των στοιχείων για τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τον συνολικό πληθυσμό. Στην προηγούμενη ανάλυση είχε βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων και στο υλικό της διδασκαλίας. Όσο περισσότερο οι γονείς εμφάνιζαν το τύπο γονεϊκής εμπλοκής Ανάπτυξη ενδιαφερόντων, τόσο περισσότερο απέδιδαν την επίδοση των παιδιών τους στον παράγοντα υλικό διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες που υποστηρίζουν ότι η επίδοση των παιδιών σύμφωνα με



τους γονείς, εξαρτάται από το υλικό που διδάσκεται ο μαθητής (Graham, 1991· Vanden & Peterson, 1991· O' Sullivan & Howe, 1996)

Η Ικανότητα του δασκάλου ως παράγοντας απόδοσης επίδοσης παρουσιάζει συσχέτιση με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και Διδασκαλία των γονέων στο σπίτι. Συγκεκριμένα παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής Αγχώδεις και πειστικοί γονείς και στην απόδοση επίδοσης στην Ικανότητα του δασκάλου. Όσο περισσότερο Αγχώδεις και πειστικοί είναι οι γονείς, τόσο περισσότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην ικανότητα του δασκάλου. Αντίθετα, όσο περισσότερο οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι τόσο λιγότερο αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην Ικανότητα του δασκάλου. Τα αποτελέσματα δεν διαφέρουν από εκείνα της προηγούμενης επεξεργασίας για τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τον συνολικό πληθυσμό. Στην έρευνα των Rytkonen και συνεργατών (2005), βρέθηκε ότι, όταν οι γονείς απέδιδαν την επίδοση των παιδιών τους στην ικανότητα του δασκάλου είχαν την τάση να παρεμβαίνουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, να ασκούν μεγαλύτερη πίεση και έλεγχο και να αναλαμβάνουν εκείνοι τον ρόλο του δασκάλου στο σπίτι. Η ικανότητα του δασκάλου θεωρείται σύμφωνα με τη θεωρία της Weiner (1985) παράγοντας εξωτερικός, ασταθής και μη ελέγξιμος από το παιδί αλλά και από τον γονιό. Κάθε φορά που οι γονείς είχαν να αντιμετωπίσουν έναν τέτοιο παράγοντα τον συνέδεαν με την εμφάνιση επίδοσης και ενίσχυαν την εμπλοκή τους (Vanden & Peterson, 1991).

*8<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Αν οι παράγοντες στους οποίους αποδίδουν οι γονείς την επίδοση των παιδιών τους προβλέπουν τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που εμφανίζουν για τον συνολικό πληθυσμό, για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες*

Όσον αφορά τη δυνατότητα «πρόβλεψης» της εμπλοκής των γονέων από τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης για τον συνολικό πληθυσμό, διαπιστώνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή προβλέπεται από τον παράγοντα τύχη. Δηλαδή, όσο περισσότερο οι γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην τύχη, τόσο λιγότερο εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα δεν διαφέρουν από εκείνα της προηγούμενης επεξεργασίας για τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τον συνολικό πληθυσμό. Ο παράγοντας τύχη θεωρείται από τους γονείς εξωτερικός, ασταθής και μη ελέγξιμος γι'

αυτό και συνδέεται με τη γονεϊκή εμπλοκή (Vanden & Peterson, 1991· Graham, 1991· O' Sullivan & Howe, 1996· Georgiou, 1999· Rytkonen et al, 2005).

Για τους γονείς των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες προέκυψε ότι κανένας παράγοντας απόδοσης επίδοσης δεν μπορεί να προβλέψει το σύνολο της γονεϊκής εμπλοκής. Τα αποτελέσματα δεν διαφέρουν από εκείνα της προηγούμενης επεξεργασίας για τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τους γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες μελέτες δεν επαρκούν για την επιβεβαίωση ή διάψευση των αποτελεσμάτων. Χρειάζεται η περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, για να υπάρξουν τα απαραίτητα στοιχεία, τα οποία θα επιτρέψουν την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Τέλος, για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες το μοντέλο παλινδρόμησης έδειξε ότι η γονεϊκή εμπλοκή προβλέπεται από τον παράγοντα Τύχη. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε αρνητική σχέση του παράγοντα Τύχη με τη γονεϊκή εμπλοκή. Δηλαδή, όσο περισσότερο οι γονείς αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους στην τύχη, τόσο λιγότερο εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο παράγοντας τύχη θεωρείται από τους γονείς εξωτερικός, ασταθής και μη ελέγξιμος γι' αυτό και συνδέεται με τη γονεϊκή εμπλοκή (Vanden & Peterson, 1991· Graham, 1991· O' Sullivan & Howe, 1996· Georgiou, 1999· Rytkonen et al, 2005).

Τα αποτελέσματα διαφέρουν κατά ένα μέρος από εκείνα της προηγούμενης επεξεργασίας για τη συσχέτιση των παραγόντων απόδοσης επίδοσης με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής για τους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Στις προηγούμενες συσχετίσεις είχε βρεθεί ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με τους παράγοντες απόδοσης επίδοσης Ικανότητα του μαθητή, Ατομική προσπάθεια του μαθητή, Βοήθεια από το σπίτι και Ενδιαφέρον του μαθητή. Βέβαια, στην περίπτωση αυτή οι συσχετίσεις αν και θετικές, ήταν πολύ χαμηλές. Τις σχέσεις ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και στην αιτιακή απόδοση επίδοσης εξέτασαν προηγούμενες έρευνες (Georgiou, 1999· Γεωργίου, 2000· Ζερβουδάκη, 2011).

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαία η επισήμανση ότι δεν κατέστη δυνατό να βρεθούν έρευνες αναφορικά με τις απόψεις των γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και την αιτιακή απόδοση επίδοσης. Από τις έρευνες που βρέθηκαν και εξέταζαν το θέμα της αιτιακής απόδοσης επίδοσης για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι περισσότερες εξέφραζαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Επίσης,

αρκετές μελέτες που εντοπίστηκαν είχαν σαν θέμα τους τη διερεύνηση των συναισθημάτων των γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ή τον τρόπο συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Στις παραπάνω διαπιστώσεις βασίζεται και η πρωτοτυπία του θέματος της παρούσας μελέτης. Συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για μια αρχική διερεύνηση του θέματος, η οποία καταγράφει ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους γονείς των μαθητών με Μαθησιακές δυσκολίες και στους γονείς παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά με τον τρόπο που εμπλέκονται οι δύο ομάδες γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και όσον αφορά τους παράγοντες που αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους. Χρειάζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας περισσότερο εκτεταμένης και πιο σύνθετης έρευνας, η οποία θα διαψεύσει ή θα ενισχύσει αυτή την τάση που καταγράφεται και θα οδηγήσει στη γενίκευση των συμπερασμάτων.

### **Επίλογος**

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις απόψεις των γονέων μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και τους παράγοντες της αιτιακής απόδοσης επίδοσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφοροποιήσεις αναφορικά με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής τους οποίους εμφανίζουν οι γονείς παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Διαφοροποιήσεις υπήρξαν και στις αιτιακές αποδόσεις επιδόσεις που ανέδειξαν οι δύο κατηγορίες γονέων.

Αυτό που καθίσταται σαφές είναι ότι μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι δυνατό να αντληθούν πληροφορίες, οι οποίες θα βοηθήσουν τους ειδικούς επαγγελματίες, συμβούλους, σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και κυρίως τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις ανάγκες, αλλά και τη συμπεριφορά και τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο ως σύστημα και στους εκπαιδευτικούς ως μέρος του συστήματος. Επίσης, όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς θα μπορούσαν να αντληθούν καλύτερα την άμεση και έμμεση επίδραση της αιτιακής απόδοσης επίδοσης στις στάσεις, στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί. Θα ήταν θεμιτό να χρησιμοποιηθούν τα συμπεράσματα για την ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου οικογένειας, κυρίως των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από την οργάνωση προγραμμάτων συμβουλευτικής των οικογενειών τους ή και της λειτουργίας προγραμμάτων «Σχολών Γονέων». Ίσως, θα γινόταν ένα θετικό βήμα για να εκλείψει από τις σχέσεις των γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των

εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής η επιφυλακτικότητα και η δυσπιστία που παρατηρείται. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό πέρα από την καλυτέρευση των σχέσεων σχολείου οικογένειας θα υπάρξει η δυνατότητα και για τη βελτίωση των σχέσεων γονέων και παιδιών.

## **8. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται ο μικρός αριθμός του δείγματος. Αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο θα υπήρχε η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Από τη στιγμή όμως που δεν εξασφαλίστηκε ή συμμετοχή ενός μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα είναι τέτοια που απλά καταγράφουν τις τάσεις που επικρατούν στο συγκεκριμένο πληθυσμό αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα. Τίθενται οι βάσεις για μια περαιτέρω διερεύνηση του θέματος μέσα από τη συνεξέταση πολλών παραγόντων. Επίσης, περιοριστικός παράγοντας είναι ο τρόπος με τον οποίο εκτιμήθηκε η επίδοση των μαθητών για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας. Η χρήση ενός σταθμισμένου τεστ θα επέτρεπε το σχηματισμό μιας περισσότερο αντικειμενικής εκτίμησης.

Ένας επίσης σημαντικός περιορισμός ήταν ο τρόπος που έγινε η επεξεργασία των στοιχείων. Διεξήχθησαν μια σειρά από απλές συγκρίσεις που ίσως αυξάνουν την πιθανότητα εύρεσης σημαντικών διαφορών. Σε μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια διερεύνησης του ίδιου θέματος, θα ήταν θεμιτό να πραγματοποιηθούν πιο σύνθετες αναλύσεις για να περιοριστεί αυτός ο κίνδυνος.

Από τους περιορισμούς της έρευνας προκύπτουν και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα του θέματος. Η αύξηση του δείγματος και η επέκταση της έρευνας σε μια ευρύτερη περιοχή, πέρα από τα στενά όρια ενός μόνο νομού θα ήταν μια πρώτη παρότρυνση. Στη συνέχεια η χρήση σταθμισμένων τεστ για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η συνεξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών αναφορικά με τους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής και τη θεωρία αιτιακής απόδοσης επίδοσης θα έδινε τη δυνατότητα για μια πληρέστερη μελέτη του θέματος με στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής και της αιτιακής απόδοσης επίδοσης στην σχολική επίδοση των μαθητών.

## 9. Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abrams, J.C. (1991). 'The affective component: Emotional needs of individuals with reading and related learning disorders', *Journal of Learning Disabilities*, 7, 171-182.

Abrams, J.C., & Kaslow, F.W. 1976. Learning disability and family dynamics: A mutual interaction, *Journal of Clinical Child Psychology*, 5, pp. 35-40

Adams, C., Forsyth, P., & Mitchell, R. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.

Albright, M.B. & Tamis-LeMonda C. (2002). Maternal depressive symptoms in relation to dimensions of parenting in low-income mothers. *Applied Developmental Science*, 6, 24-34.

Al-Yagon, M. (2007). Socio-emotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *Journal of Special Education*, 40, 205-218.

Antshel, K. M. & Joseph, G. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: A comparison with Reading disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 194-205.

Archer, A.L., Gleason, M.M. & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.

Ayoub C, O'Connor E, Rappolt-Schlichtmann G, Vallotton C, Raikes H, Chazan-Cohen R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 289-305.

Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perception of these in relationship to pupil achievement. *Educational Studies*, 33, 177-192.

Balli, S., Demo, D., & Wedman, J. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47 (2), 149-158.

Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed) *Learning Disorders*, Vol. 1 *Special Child Publications*, Seattle, WA

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9 (3), 239-276.57
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*.(pp 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95
- Baumrind, D., & Black, A.E. (1967). Socialization practices associated with
- Berkeley, S., Bender, W.N., Peaster, L.G., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (1),85-95.
- Berthelsen, D. & Walter, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34 – 41.
- Bray et al, A., Skelton, E.J., Ballard, K. & Claracson, J. (1995). Fathers of children with disabilities: Some experiences and reflections. *New Zealand Journal of ability Studies*, 1(1), 164-176.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In: R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. 6, 187 – 251. Greenwich, CT:JAI.
- Bronfenbrenner, U. ( 1991). What do Families do? Part 1. Teaching Thinking and Problem Solving, 14(4), 1, 3-5.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). The ecology of the Family aw a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723 – 742.
- Bruck, M. (1986). Social and emotional adjustments of learning disabled children: A review of issues. Στο S. J. Cesi (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (pp. 361 - 380). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Burchinal MR, Campbell F, Bryant DM, Wasik BH, Ramey CT. (1997). Early intervention and mediating process in cognitive performance of children of low income African American Families. *Child Development*, 68, 935–954.
- Burchinal MR, Roberts JE, Zeisel SA, Rowley S.J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44, 286–29

Campbell, J.R., & Verna, M.A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research & Evaluation*, 13, 501-519.

Case, S. (2000). Refocusing on the parent. *Disability and Society*, 15(2), 271-292.  
Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, 24, 223-246.

Chard DJ, Vaughn S, & Tyler B.(2002). A synthesis of research on effective intervention for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406. Pub Med

Cheung, C. (2009). "Evaluating the benefit from the help of the parent-teacher association to child performance." *Evaluation and Program Planning*, 247-256.

Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*, New York: Guilford Press.

Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *J. Spec. Educ.* 34: 77-89.

Considine, G., & Zappala, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38, 129-148.

Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behaviour problems. In J.G. Burkowski, S.L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., et al. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema* 27, 159-165. doi: 10.7334/psicothema2014.210

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: SUNY Press.

Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.

Davis-Kean, P.E., & Eccles, J.S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 57-73). New York: Teachers College Press.

- DeCastro-Ambrosetti, D. & Cho, G. (2005). "Do Parents Value Education? Teachers' Perceptions of Minority Parents". In: *Multicultural Education*, 13 (2), 44-46.
- Desimone, L. 1999. Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *Journal of Educational Research*, 93: 11–30.
- Dever, M. T. & Burts, D. C. (2002). An evaluation of family literacy bags as a vehicle for parent involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359-370. dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327
- Dombrowski, C., Kim, J.Y., Desouza, K.C., Braganza, A., Papagari, S., Baloh, P., et al. (2007). Elements of innovative cultures. *Knowledge and Process Management*, 14(3), 190–202.
- Dornbush, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 18, 1244-1257
- Dronkers, J. (1994), The changing effects of lone parent families on the educational attainment of their children in a European welfare state, *Sociology*, 28, 171–191.
- Dudley-Marling, C. (2004). The Social Construction of Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 37, pp. 482-489
- Dykeman, B. (2000). Cognitive-behavior treatment of expressed anger in adolescents with conduct disorders *Education*, 75 (2), pp. 32-35.
- Dykeman, B. (2006). Alternative Strategies in Assessing Special Education Needs. *Education*, 127(2), 265.
- Dyson, L.L. (1996). 'The experiences of families of children with disabilities: Parental stress, family functioning and sibling self concept', *Journal of Learning Disabilities*, 29, 280-286.
- Epstein, J. (1987c). What Principles Should Know About Parent Involvement. *Principal*, 66, 6-9.
- Epstein, J.L. (1992). *School and family partnerships*. In M. Atkin (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan.
- Epstein, J.L. 1995. School–family–community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9): 701–12.
- Epstein, J. (1997). Six types of school-family-community involvement. *Harvard Education Letter*.
- Epstein, J. L. & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary School Journal*, 91(3), 289-305.



- Epstein, J. L. & Salinas, K.C.(2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Epstein, J.L. & Jansorn, N. (2004). School, Family and Community Partnerships Link the Plan. *Education Digest*, 69(6), 19-23.
- Erion, J. R. (2006). “Parent Tutoring: A Meta-analysis. 2006.” *Education and Treatment of Children*, 29 (1): 79–106.
- Fan, X. & Chen, M. 2001. Parent involvement and students’ academic achievement: A meta- analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1): 1–22.
- Farrie D, Lee Y, & Fagan J. (2011). The effect of cumulative risk on paternal engagement: Examining differences among adolescent and older couples. *Youth and Society*
- Fawcett, A. J. (1995). Case studies and some recent research. In T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr, pp. 5-32.
- Finn, J.(1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Fischer, L. (2003), *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Flannery, D.J., Wester, K.L. and Singer, M.I. (2004), Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior, *Journal of Community Psychology*, 32, 559–573.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2005). Evidence-based assessment of learning disabilities in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 506-522
- Fletcher, J. M., Reid, L. G., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.
- Franzen, Anne McGill, & Allington, Richard L. (2011). *Handbook of Reading Disability Research*. New York, London : Routledge.
- Fuller, G. B., & Rankin, R. E. (1994). Differences in the levels of parental stress among mothers of learning disabled, emotionally impaired and regular school children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 583–592.
- Gaddes, W., & Edgell, D. (1994). *Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach* (3rd ed.). New York: Springer – Verlag.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children’s kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90–103.
- Garcia, D. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. Implications for urban teacher preparation. *Urban*

- Gassmann-Pines A, & Yoshikawa H. (2006). The effects of antipoverty programs on children's cumulative level of poverty-related risk. *Developmental Psychology*, 42, 981-999.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, St. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Georgiou, St. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher Attributions of Student Failure and Teacher Behavior Toward the Failing Student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 583-595.
- Georgiou, S. N., & Tourva, A. (2007). "Parental attributions and parental involvement". In: *Social Psychology of Education*, 10 (4), 473-482.
- Pentini, A. A. (2005). Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό εργαστήριο (Εισ.-Επιμ. Χ. Γκόβαρης, Μτφρ. Μ. Τζουλιάνη). Αθήνα: Ατραπός.
- Glew, G.M., Fan, M.Y., Katon, W., Rivara, F.P. and Kernic, M.A. (2005), Bullying, Psychosocial Adjustment and Academic Performance in Elementary School, *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031
- Gonzalez-DeHass A.R., Willems P.P., Holbein M.F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts. *Educational Psychology Review*, 3 (1), 5-39.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65: 237-252.
- Hale, J. B., Kaufman, A., Naglieri, J. A., & Kavale, K. (2006). Implementing of IDEA: Integrating response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the School*, 43, 753-770
- Hallahan, D. & Kaufman, J. (1976). *Introduction to learning disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.
- Heaton, R. (1996). *Dyslexia: Parents in need*. London: Whurr.
- Herber, E. & Carpenter, B. (1995). Fathers- the secondary partners: Professional perceptions and fathers reflections. *Children & Society*, 8(1), 31-41
- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Hess, R., Holloway, S., Dickson, W. & Price, G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6th grade. *Child Development*, 55, 1901-1912.7–252.
- Hessler, G. L. (2001). Who is Really Learning Disabled? In B. Sornson (ed.) Preventing Early Learning Failure. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hill, N. E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.E., Bates, J.E., & Pettit, G.S., (2004). Parent academic involvement as related to school behaviour, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. 2004. Parent–school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13: 161–4.
- Hill, N.E., & Tyson, D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital Word Blindness*. London: H.K. Lewis
- Ho, E.& Willms, J.(1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69,126-141.
- Hong, S. & Ho, H.Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Hoover- Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1): 3–42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867.

Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 6, 1, 37-52.

Hornby, G. 2000. *Improving parental involvement*, London: Cassell.

Hugo, M.( 2007). Life and learning in upper secondary school. A study of pupils' and teachers' experiences in a remedial group in a secondary upper school individual program. Dissertation, School of Education and Communication, Jönköping University.

International Dyslexia Association (2002). *Definition of Dyslexia*. IDA Board of Directors

Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31, 431-448.

Jeynes, W. H. (2003). "A Meta-analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement." *Education and Urban Society*, 35 (2): 202-218.

Jeynes, W. H. (2005). "A Meta-analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement." *Urban Education*, 40 (3): 237-269.

Jeynes, W. H. (2007). "The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Achievement: A Meta-analysis." *Urban Education*. 42 (1): 82-110.

Katz, L. (2000). *Τι μπορούμε να μάθουμε από το Reggio Emilia*. Στο Reggio Emilia, χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Πατάκης.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239 – 256.

Kavale, K. A. & Spaulding, L. S. (2008). Is Response to Intervention Good Policy for Specific Learning Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(4), 169-179.

Keith, T., Reimers, T., Fehrmann, P., Pottebaum, S. & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and Indirect effects on High School achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kohn, G.O, Lengua, L, J & McMahan, R,J (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors, *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501-523

Koonce, D., & Harper, W. (2005). Engaging African American parents in the schools: A community-based consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(1), 55-74.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education, *School Psychology International*, 30, 311-328.

Kramer, R., LaRue, A. and Gergen, P.J. (1995), Health and Social Characteristics and Children's Cognitive Functioning: Results from a National Cohort, *American Journal of Public Health*, 85(3), 312–318.

Kuperminc, G.P., Darnell, A.J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31, 469–483.

Lamborn, S. D., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families, *Child Development*, 62, 1049-1065

Lardieri, L., Blacher, J. & Swanson, H. (2000). Sibling relationship and parent stress of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 2, 105-16.

Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207–227.

Lorsbash & Frymier, 1992 Lardieri, L., Blacher, J. & Swanson, H. (2000). Sibling relationship and parent stress of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 2, 105-16.

Lubbersa, M. J., Van Der Werfa, M., Snijdersb, T., Creemersc, B. P., & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44, 491–512.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Wood, F. B., Schulte, A., et al. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, Jr., R. A. J. Rotherham, & C. R. O'Hokanson, Jr. (Eds.), *Rethinking special education for a new century*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.

Manz, P., Fantuzzo, J., & Power, T. (2004). Multi dimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42, 461–475.

- Margalit, M. & Heiman, T. (1986). Learning disabled boy's anxiety, parental anxiety, and family climate. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 248-253.
- Margalit, M., & Almougy, K. (1991). Family climate and anxiety in families with learning disabilities and hyperactive behavior. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 406-412.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-357
- Marjoribanks, K. (2002). *Family and School Capital: Towards a Context Theory of Students' School Outcomes*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marston, D. (2005). Tiers of intervention in responsiveness to intervention: Prevention outcomes and learning disabilities identification patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 539-544.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 525-531.
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G. & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7, 347.
- McBride, B.A., Schoppe-Sullivan, S.J. & Ho, M.H. (2005). The mediating role of fathers school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26, 201-216.
- Melekoglu, Macid A. (2011). Impact of Motivation to Read on Reading Gains for Struggling Readers With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 34.
- Meyer, M.S. & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Miedel, W.T., & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39-47.
- Morfidi E., van der Leij, A., de Jong, P., Scheltinga, F. and Bekebrede, J. (2007) 'Reading in two orthographies: A cross-linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language'. *Reading and Writing*, 20, 8, 753-84.

- Morgan, E. & Kline, C. (2001). *The dyslexic adult in a non-dyslexic word*. London: Whurr.
- Morgan, W. P. (1896). A Case Study of Congenital Word Blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378
- Mouzaki, A. & Sideridis, G. (2007). Poor readers' profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 205-232.
- Murphy, A. (1981). *Special children, special parents*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Murray, J. (1988). Best practices in working with families of handicapped children. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 321-330). Washington, DC: *The National Association of School Psychologists*.
- Natale, K., Aunola, K., Nurmi, J. E., Poikkeus, A. M., Lyytinen, P., & Lyytinen, H. (2008). Mothers' causal attributions concerning the reading achievement of their children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 41(3), 274.
- Nation K., Snowling M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading, *Journal of research in reading*, 27 (4), 342-356.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). *The Documentation Disconnect for Students With Learning Disabilities: Improving Access to Postsecondary Disability Services*
- Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., Gonzalez-Pumariega, S, Roces, C., Alvarez, L., Gonzalez, P., Cabanach, R. G., Valle, A., & Rodriguez, S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 86-97.
- O' Sullivan, J. & Howe, M. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (4),363-387.
- Olsen, G., & Fuller, M. L. (2003). Home-school relations working successfully with parents and families. *Boston: Allen and Bacon*.
- Olson SL, Ceballos R, Park C. (2002). Early problem behavior among children from low-income, mother-headed families: A multiple risk perspective. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 419–430.
- Pang, I.W & Watkins, D. (2000) Towards a Psychological Model of Teacher –Parent Communication in Hong Kong Primary Schools. *Educational Studies*, 26 (2), 141-163
- Parsons, T. (1959). The schools class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29, 297- 318.

- Patall, E. A., Harris C., & Jorgianne C. R. (2008). "Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis." *Review of Educational Research*, 78 (4):1039–1101.
- Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P., Redding, S., & Walberg, H.J. (Eds.) (2005). *School-family partnerships: Fostering children's school success*. New York, NY: Teachers College Press.
- Pelchat, D., Lefebvre, H., & Perreault, M. (2003). Differences and similarities between mothers' and fathers' experiences of parenting a child with a disability. *Journal of Child Health Care*, 7, 231-247.
- Pentini, A. A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό εργαστήριο* (Εισ.-Επιμ. Χ. Γκόβαρης, Μτφρ. Μ. Τζουλιάνη). Αθήνα: Ατραπός.
- Pena, D.C. (2000). Parental Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54
- Petri, H. (1991). *Motivation: Theory and research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Pettersson-Roll, L. (2007) Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: a Swedish example. *Eur J Spec Need Educ.* 22: 409–423.
- Phillipson, S. (2009). Context of academic achievement: Lessons from Hong Kong. *Educational Psychology*, 29(4), 447-468.
- Phtiaka, H. (1998). 'It's their job, not ours!': Home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*. 3(2), 19-51.
- Poikkeus, A. M., Ahonen, T., Ndrhi, V., Lyytinen, P. & Puttonen-Rsku, H. (1999). Language Problems in Children with learning difficulties: Do they interfere with maternal communication? *Journal of learning Disabilities*, 32, (1), 22-35.
- Pong, Suet-Ling, Jaap Dronkers and Gillian Hampden-Thompson.(2003). "Family Policies and Children's School Achievement in Single-versus Two-Parent Families." *Journal of Marriage and Family*, 65(1):681-699.
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 83-89.
- Powell, N. (2003). *Family processes influencing the achievement of elementary school age children in public school in a hierarchical linear model*. Dissertation, The University of Michigan, UMI no: 3079398.
- Rasku-Puttonen, H., Lyytinen, P., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Laakso, M.-L. (1994). Communication deviances and clarity among the mothers of normally achieving and learning disabled boys. *Family Process*, 33, 11–20.



- Raviv, A., Raviv, A., Propper, A., & Schachter Fink, A. (2003). Mothers' attitudes toward seeking help for their children from school and private psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 95-101
- Reynolds, A. & Clements, M. (2005). Parent Involvement and Children's School Success. In E. Patrikakou, R Weissberg, S.Reeding & H. Wallberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press,pp.109-127.
- Rich, A. (2000). *Beyond the Classroom: How Parents Influence their Children's Education*, Policy Monograph 48, St Leonards: Centre for Independent Studies.
- Rothman, H. W. & Cosden, M. (1995). 'The relationship between self – perception of a learning disability and achievement, self – concept and social support', *Learning Disability Quarterly*, 18, 203 – 212.
- Rothman, S. & McMillan, J. (2003). Influences on Achievement in Literacy and Numeracy. *LSAY Research Report*, N. 36. Melbourne: ACER.
- Rytkönen, K. M., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2005). Parents' causal attributions concerning their children's school achievement: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 494-522.
- Saunders, R. (1995). *Stress factors within the family*. In T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and Stress* (pp. 97-104). London. Whurr.
- Schechter, R. S., & Sherri, L. D. (2008). Value added?: Teachers' investments in and orientations toward parent involvement in education. *Urban Education*, 44(1), 59-87.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110).New York: Springer-Verlag.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In B. Ryan, G. Adams, Th. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.), *The family-school connection. Theory, research and practice* (Vol. 2: Issues in Children's and families' lives, pp. 75-107). USA: Sage Publications.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bath – water: Addressing the problems of identification of LD. *Learning Disability Quarterly*, 25, 155 – 168.
- Seligman, M. & Darling, R.B. (1989). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability*. New York: Guilford.
- Senapati, R. & Hayes, A. (1988). Sibling relationships of handicapped children: A review of conceptual and methodological issues. *International Journal of Behavior Development*, 11(1), 89 -115.
- Senechal, M. & Laura Y. (2008). "The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-analytical Review." *Review of Educational Research*, 78 (4): 880–907.

Shaley, R.S., & Von Aster, M.G. (2008). *Identification, classification, and prevalence of developmental dyscalculia*. London: Encyclopaedia of Language and Literacy Development (pp. 1-9) ON: *Canadian Language and Literacy Research Network*.

Shaywitz, S. E. R. Morris, B. A. Shaywitz. (2008). The education of Dyslexic children from Childhood to young adulthood. *The Annual Review of Psychology*, 59

Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S. & Razzouk, R. (2011). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Secondary School Students' Academic Achievement, *Education Research International*, 2011, 1-10.

Siegel, L.S. (2003). 'Learning disabilities', in W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 455-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Skrtic, T. (2005). A political economy of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 28.

Smalley, T.N. (2004), College Success: High School Librarians Make the Difference, *The Journal of Academic Librarianship*, 30(3), pages 193–198.

Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.

Smith, Corinne Roth. (2004). *Learning disabilities –the interaction of students and their environments*. USA : Pearson education.

Smith, P., & McCarthy, G. (1996). The development of a semi-structured interview to investigate the attachment-related experiences of adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 24, 154-160.

Snow, C.E., & Sweet, A.P. (2003). Reading for comprehension. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1 -11). New York: The Guilford Press.

Sorensen, Lisa G., Forbes, Peter W., Bernstein, Jane H., Weiler, Michael, D., Mitchell, William M. and Waber Deborah P. (2003). 'Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: risk, resilience and adaptation', *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (1), 10-24.

Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1998). Curing Our 'Epidemic' of Learning Disabilities. *Phi Delta Kappan*, 79 (5), 397-401.

Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The journal of early adolescence*, 26(26), 456 – 490.

Spera, C. 2005. A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescence school achievement. *Educational Psychology Review*, 17: 125–46.

- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360 – 407.
- Stanovich, K.E. (1999). The socio psychometrics of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 32 (4): 350-361,
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S., & Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stone, C.A. ( 1997). Correspondences among parent, teacher, and student perceptions of adolescents' learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 660-669.
- Swanson, H.L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities, *Learning Disabilities Quarterly*, 23 (1) : 37-50.
- Swisher, R. R. & Waller, M. R. (2008). Confining fatherhood: Incarceration and parental involvement among nonresident White, African American, and Latino fathers. *Journal of Family Issues*, 29(8), 1067 – 1088.
- Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. Στους F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Εκδ.), A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and 14 communities (σσ. 33-43). *Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen*.
- Thomson, P. (1995). Stress factors in early education. In T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr, pp. 33-48.
- Topor, David R., Susan P. Keaner, Terri L. Shelton, and Susan D. Calkins. 2010. "Parent Involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis." *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38 (3): 183–197.
- Torgesen, J. K. (2004). *Learning disabilities: an historical and conceptual overview. Learning about learning disabilities*. San Diego: Florida State University. Academic Press.
- Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J., & Liebenstein, N. L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior, and family background. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 115-120.

- Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: are immigrant parents disadvantaged? *The Journal Educational Research*.
- Van der Leij, A. and Morfidi, E. (2006) 'Core deficits and variable differences in Dutch poor readers learning English'. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 1, 74-90.
- Vanden, A. & Peterson, C. (1991). Parental explanatory style and its relationship to the classroom performance of disabled and non-disabled children. *Cognitive Therapy and Research*, 15(4), 331-341.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2 – 40.
- Vernon-Feagans, L. & Cox, M. (2008). Children in Rural Poverty: Risk and Protective Mechanisms. *Funded by the National Institutes of Child Health and Human Development*
- Vlachou, A., Eleftheriadou, D., & Metallidou, P. (2014). Do learning difficulties differentiate elementary teachers' attributional patterns for students' academic failure? A comparison between Greek regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 1-15.
- Wagner R.K. & Torgesen JK, (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101-2, 192-212.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1994). The development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V., Toler – Williams, B. (2000). *Collaboration for Inclusive Education. Developing Successful Programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Watson, T., Brown, M. & Swich, K. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare*, 62, 175-180.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. London: Oxford University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of behavior Στο B. Weiner (ed). *Human motivation*, σελ. 327 – 406, New York, NJ: Springer – Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*
- West, A. & Noden, P. (1998). Parental involvement in Education in and out of school. *British Educational Research Journal*, 24, (4), 461-485.

West, J., Denton, K. Germino-Hausken, E. (2000). America's kindergarteners. Statistical analysis report. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, *National Center for Education Statistics*.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Wikler, L. (1981). Chronic stress of families of mentally retarded children. *Family Relations*, 30, 281-288.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Woodcock, S., & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation into pre service teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities? *Annals of Dyslexia*, 61, 223-241.

Xanthacou, Y., Babalis, Th., & Stavrou, A. N. (2013) The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education. *Psychology*, 4,2, 118-123

Yamamoto, Y. & Holloway, S. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Socio cultural Context. *Educational Psychological Review* 22,189–214.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *The British Journal of Educational Psychology*, 73, 207–221.

### **Ελληνική βιβλιογραφία**

Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. Τόμος Α΄: Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αγγελίδης, Π., Θεοφάνους, Λ. (2003). «Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία. Μια έρευνα σε επίπεδο Νηπιαγωγείου (Κύπρου)». Στο: *Νέα Παιδεία*, 106, 126-143.

Αλεξογιαννοπούλου, Β. (2006). *Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού. Μια συγκριτική αποτίμηση της αλλαγής του ρόλου του στην Ελλάδα και την Μεγάλη Βρετανία. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε.*

Αναγνωστόπουλος Δ. (2000) Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 17 (5), 506 –517.

Αναγνωστόπουλος, Δ. & Σίνη, Α. (2005). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: BHTA medical arts.

Βουγιούκας, Α., (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην Πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Γαλάνη, Β. (2010). *Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε.

Γαλάνη, Κ. (2002). *Η στάση του εκπαιδευτικού ως προσδιοριστικός παράγοντας των σχέσεων του με τους μαθητές και τους γονείς τους*. Θεσσαλονίκη: Π.Σ. Πουρνάρα

Γαλανάκη, Κ. (2008). Παρουσίαση του ECTS/DS, κείμενο της ευρωπαϊκής επιτροπής Bologna. [https://www.aueb.gr/sites/default/files/modip/ODE\\_Ekthesi\\_Esoter\\_Aksiolog\\_2008.pdf](https://www.aueb.gr/sites/default/files/modip/ODE_Ekthesi_Esoter_Aksiolog_2008.pdf).

Γελαδάρη, Ε. (2012). *Συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς: συγκριτική μελέτη στη Γενική και Ειδική αγωγή*, Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή –ΤΕΠΑΕ, ΔΔΠΜΣ Ψυχοπαιδαγωγικές Συνιστώσες Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-360.

Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού, *Ψυχολογία*, 7(2), 191-206.

Γεωργίου Ν. Σ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 56 -64.

Γεωργίου, Ν. Σ. (2000). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργίου, Ν. Σ. (2009). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 4ος*, Πάτρα

Γιαβρίμης, Π. (2010). *Ζητήματα παιδαγωγικής και σχολικής ψυχολογίας*, Εκδόσεις Ι. Σιδέρης

Γκασδόγκα Ε. (2013). *Η συμμετοχή των γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση των παιδιών τους και οι απόψεις των νηπιαγωγών*. Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). «Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής 171 συνεργασίας σχολείου – οικογένειας». Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τους γονείς*; Αθήνα: Πορεία.

Γωνίδα, Ε. Ν. (2006). Αντιλήψεις για τον εαυτό μαθητών/ριών με δυσκολίες μάθησης. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.), Έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο (σελ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Δαβαζόγλου, Α., & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114

Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαρβούδης, Α. (2010). *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δοδοντσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 89-100.

Δοδοντσάκης, Ι. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών, Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδανός

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δροσινού-Κορέα Μ. Χ. (2007). «Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 336-345.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. (2001): Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 31, εκδ. Ατραπός. Σελ. 151.

Ζερβουδάκη, Ε. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις των μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2003). «Μαθησιακά προβλήματα του παιδιού στο σχολείο και η αντιμετώπισή τους με τη μέθοδο της τροποποίησης της συμπεριφοράς», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης. 3η έκδοση*. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 259-268.

Καλογιάννης, Π. (2010). Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική Επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 198–211.

Καλογρίδη, Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 56-64.

Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς*; Σαββάλας, Αθήνα.

Κασσέρης, Χ. (2002). *Η Δυσλεξία*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα, Γρηγόρης.

Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ.Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κακούλα, Ε. (2010). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, 7-9.

Κιρκιγιάννη, Π. Φ (2012). *Επικοινωνία Σχολείου –Οικογένειας*. Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 103-104, 95-119

Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). *Επικοινωνία Σχολείου - Οικογένειας και ο Ρόλος του Διευθυντή: Εμπειρική Μελέτη σε Διευθυντές Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

Κιρκιγιάννη, Φ., (2011). «Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας», *Τα Εκπαιδευτικά*, 103 – 104, σ.σ. 95 – 119.

Κλαδάκης, Ι. Ε. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), Π.Τ.Δ.

Κολέτσα, Κ. (2016). *Η σχέση σχολείου οικογένειας στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες: οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τόμος Β: κοινωνικογνωστικές Θεωρίες, Αθήνα: αυτοέκδοση.



Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μια Κουλτούρα Εκπαιδευτικής Αλλαγής, στο Κοντάκος Α. - Καλαβάσης Φ. (επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, Διεθνές Συνέδριο Πανεπιστημίου Αιγαίου - ΤΕΠΑΕΣ, τ. 3. Αθήνα: Ατραπός.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρούμπαλης, Σ. (2012). Η διερεύνηση της σχέσης της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. *Πρακτικά συνεδρίου*

Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μαλιγκούδη, Χ (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Θεωρίας και Κοινωνιολογίας της Παιδείας, Διδακτορική Διατριβή.

Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.). *Σχολείο και Οικογένεια*, (Τόμ. 6, σσ. 173-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10(38), 121-145.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης, Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκάδας, Σ. Κ. (2010). *Η εμπλοκή και επιρροή των γονέων στη μάθηση των Μαθηματικών*, Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Δ.Ε..

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Μαρκουλάκη, Θ.(2006). Πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην

ανάπτυξη και πρόοδο τους. *Διεθνές συνέδριο. Έρευνα, Εκπαιδευτική πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα 8-10 Οκτωβρίου 2010. (σ 14-30)

Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009) «Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων», Στο: *Μέντορας*, 11, 27-41.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: ιδίου.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια (Τόμος 6, σελ. 35-68)*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Βέρδης, Α. (2003). «Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική». Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.

Μήτσης, Ν. (1996). *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα. Gutenberg.

Μήτσιου- Δάκτυλα, Γ. (2008) *Δυσλεξία. Νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών. Διάγνωση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Χρ. Ε. Δάρδανος.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και προγράμματα παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.). *“Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης”*, σελ. 407-429. Αθήνα: Τόπος.

Μπακαλμπάση, Ε. (2011). Γονείς και Σχολική Πραγματικότητα. (στο [24grammata.com/](http://24grammata.com/) εκπαίδευση)

Μπαμπάλης, Θ. & Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 159-174.

Μπάρμπας Γ., (2002). Μαθητές με σχολικές δυσκολίες, Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού, ερμηνείας και αντιμετώπισης του φαινομένου, Σημειώσεις Μαθήματος: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπάρμπας, Γ., (2007). *Σχολείο και Μάθηση, Μία αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπασέτας, Κ. & Πούλου, Μ. (2001). Η απόδοση των αιτιών και η ανάληψη των ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις των μαθητών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32.

Μπόνια, Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε.

Μπόνια, Α. Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια (Τόμος 6, σελ. 69-95)*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μία ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης* (2η Εκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.

Μπρούζος, Α. (2007). Γονείς, παιδιά και εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια (Τόμος 6, σελ. 193-216)*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης* (3<sup>η</sup> συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Νιτσόπουλος, Μ. (2003). «Μαθησιακές δυσκολίες: κοινωνικοί-πολιτιστικοί παράγοντες», στο Στασινός, Δ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης*. 3<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: GUTENBERG. σελ. 69-75.

Νιτσοπούλου, Μ. (1987). *Βοηθήστε το παιδί σας. Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Μέθοδος Αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική ομάδα.

Νόβα - Καλτσούνη, Χ.(2004). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2013). Διερευνώντας ζητήματα συνεργασίας οικογενειών παιδιών με αναπηρία και σχολείου. Στο (επιμ.), *15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο AIFREF. Οικογένεια, Σχολείο, Τοπικές Κοινωνίες. Πολιτικές και Πρακτικές για το παιδί*, 22-29 Μαΐου 2013,(369-380). Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών

Παντελιάδου Σ., (1994). Σχολική αποτυχία και μαθησιακές δυσκολίες, *Τα Εκπαιδευτικά*, 39-40, σ144-152,.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ., (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2007). «Οικογένειες με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ.16-20.

Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ.& Πατσιοδήμου, Α.(2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδ. Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ.(2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Τι και Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. & Σιδερίδης, Γ. (2008). Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ): ψυχομετρική αξιολόγηση με τη Μέθοδο Rasch. *Ψυχολογία*, 15(3), 239-266.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2007). «Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου», στο Βλασσοπούλου, Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 83-97.

Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 75-83.

Παπαδόπουλος, Ν. Γ.(1994), *Λεξικό της Ψυχολογίας με τετραγλωσσία όρων*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπάζογλου, Μ. ( 1984 ). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμος 1-11, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πετρίδου, Σ., (2008). *Οι αντιλήψεις γονέων και δασκάλων για τη συνεργασία τους*. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ., & Πασχαλίδου, Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 41, 146-164.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 193-217). *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., & Μπίμπου Α. (Επιμέλεια) (2006). *Θέματα Σχολικής Ψυχολογίας –1, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες -Δυσλεξία, Ταξινόμηση, αξιολόγηση, και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη Φ., Χατζηχρήστου Χ., Μπίμπου Α.,(2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία, Ελληνικά Γράμματα*, 5<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, ταξινόμηση και αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Τάνταρος (2011), *Δυσκολίες Μάθησης*. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις. Εκδόσεις Πεδίο

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα. Έκδοση της συγγ.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). "Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους", *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της* (Γνωστική Προσέγγιση) (1η εκδ.). Πάτρα: Ελληνικά Γράμματα.

Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (2008). Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία*, 1, 23-53.

Πυργιωτάκης, Ι. [επιμ.] (2007). *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.

Σακελλαρίου, Μ., (2008), *Συνεργασία οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη : Έκδοση της συγγ.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια: Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Σίμος, Π., Μουζάκη, Α., & Παπανικολάου, Α. (2004). Η λειτουργία της ανάγνωσης και οι διαταραχές της: Η συμβολή των μεθόδων λειτουργικής απεικόνισης του εγκεφάλου. *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 56-79.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την Έρευνα στην Πράξη* (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2004) *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός , Δ.Ε. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Σταυρίδου, Κ., (2014). *Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και ο ρόλος του πατέρα*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης Σχολικής και Εξειδικτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Στογιαννίδου, Αρ. (2006). Σύνδεση μαθητών και γονέων με το σχολείο, στο Ι. Μπίμπου – Νάκου & Αρ. Στογιαννίδου (Επιμ.) *Πλαίσια συνεργασίας Ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (52-94). Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Συγκολλίτου, Έ., (1998). Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο. Στο Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 113, 89-100.

Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών –γονέων : Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., & Ευκλείδη, Α., Σχολείο και Οικογένεια, 6, 135-171 Αθήνα: *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας, Βορείου Ελλάδας*, Ελληνικά Γράμματα

Συμεού, Λ.(2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,36, 101-113.

Τζιβνίκου, Σ., (2015). Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>.

Τζουριάδου, Μ. (1990). Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σεμινάριο *Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Προμηθέας.

Τζουριάδου, Μ.(2008). Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρητικό πλαίσιο. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, παιδαγωγικό ινστιτούτο.

Τουρτούρας, Χ. (2010), *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αθήνα: Επίκεντρο

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες -Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φακίδου, Α. (2013). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι αντιλήψεις των γονέων για τη γονική ανάμειξη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο (επιμ.), *15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο AIFREF. Οικογένεια, Σχολείο, Τοπικές Κοινωνίες. Πολιτικές και Πρακτικές για το παιδί*, 22-29 Μαΐου 2013,(369-380). Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φλουρής, Γεώργιος Σ. (1989). *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φρειδερίκου, Α., & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Φτιάκα, Ε.(2004). Σχέσεις σχολείου- οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, ,37, 67-85.

Χαλδούπης, Ε. (2008). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας, αναφορικά με την επικοινωνία - συνεργασία σχολείου και οικογένειας*. Διπλωματική Εργασία, ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστήμιου Αιγαίου, Ρόδος.

Χατζηδάκη, Α. (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της» (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.732-745.

Χατζηχρήστου, Χ., (1999): *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* ΦΕΚ303/Β', 13-

3-2003. Παράρτημα Τόμος Α΄: ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ167/30-9-1985, τ. Α΄), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Και άλλες διατάξεις»

Ν 2621/1998 (ΦΕΚ136/23-6-98) Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.

Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199/2008/2-10-2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*



## **10. Παράρτημα**

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**



Αγαπητοί γονείς,

Η έρευνα στην οποία καλείστε να πάρετε μέρος οργανώθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες Της Αγωγής, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ανώνυμα, θα τηρηθεί η αρχή της εμπιστευτικότητας και όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι 10 λεπτά. Αν επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [eleni\\_ker@yahoo.gr](mailto:eleni_ker@yahoo.gr)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία

Με εκτίμηση

Κεραμάρη Ελένη  
Εκπαιδευτικός

## Ατομικά στοιχεία

**Φύλο:** άντρας  γυναίκα

**Ηλικία:** 20 – 30  31 – 40  41 – 50  51 – 60

**Οικογενειακή κατάσταση :** έγγαμος  άγαμος  διαζευγμένος  άλλο.....

**Επίπεδο σπουδών:** απόφοιτος Δημοτικού  απόφοιτος Γυμνασίου  απόφοιτος Λυκείου   
απόφοιτος ΤΕΙ  απόφοιτος ΑΕΙ  μεταπτυχιακές σπουδές   
άλλο .....

**Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα :** άνεργος  <600  601 – 1000  1001 – 1500   
>1500

**Τάξη φοίτησης παιδιού:** Α'  Β'  Γ'  Δ'  Ε'  ΣΤ'

**Φύλο παιδιού :** αγόρι  κορίτσι

**Αριθμός παιδιών οικογένειας :** ένα  δύο  τρία  τέσσερα  περισσότερα

**Τάξη φοίτησης των παιδιών :** Α'  Β'  Γ'  Δ'  Ε'  ΣΤ'

### **Α' Μέρος**

Αγαπητοί γονείς, έχοντας υπόψη σας τη σχολική επίδοση του παιδιού σας στο μάθημα της γλώσσας, με έμφαση στην ανάγνωση, θα ήθελα να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις. Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα, παρακαλώ κυκλώστε, κάτω από κάθε ερώτηση, τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα την άποψή σας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση του παιδιού σας. 1 = διαφωνώ απόλυτα μέχρι 7 = συμφωνώ απόλυτα.

1. Όταν το παιδί μου τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή εκείνο προσπάθησε πολύ:

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

2. Όταν το παιδί μου τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή είναι έξυπνο:

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

3. Όταν το παιδί μου τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή έχει καλό δάσκαλο :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

4. Όταν το παιδί μου τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή έχει πολύ βοήθεια στο διάβασμα στο σπίτι :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

5. Όταν το παιδί μου τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή του αρέσει πραγματικά το διάβασμα :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

6. Όταν το παιδί μου τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή η ύλη που του ανατέθηκε για διάβασμα είναι πολύ εύκολη :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

7. Όταν το παιδί μου τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή είναι απλά τυχερό:

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

8. Όταν το παιδί μου δεν τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή έχει κακό δάσκαλο :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

9. Όταν το παιδί μου δεν τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή εκείνο δεν προσπαθεί αρκετά :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

10. Όταν το παιδί μου δεν τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή δεν του αρέσει το διάβασμα :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

11. Όταν το παιδί μου δεν τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή δεν έχει πολύ βοήθεια στο διάβασμα στο σπίτι :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

12. Όταν το παιδί μου δεν τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή η ύλη που του ανατέθηκε για διάβασμα είναι πολύ δύσκολη :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

13. Όταν το παιδί μου δεν τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή είναι άτυχο :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

14. Όταν το παιδί μου δεν τα πηγαίνει καλά στη Γλώσσα (ανάγνωση) είναι επειδή δεν είναι πολύ έξυπνο :

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα						συμφωνώ απόλυτα

## Β' Μέρος

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα, παρακαλώ κυκλώστε, δίπλα από κάθε ερώτηση, τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τι ισχύει για σας. Δηλαδή τι πραγματικά κάνετε και όχι τι θα θέλατε να κάνετε, ή τι νομίζετε πως θα ήταν σωστό να κάνετε : 1 = δεν ισχύει καθόλου, 2 = ισχύει ελάχιστα , 3 = ισχύει λίγο, 4 = ισχύει αρκετά , 5 = ισχύει πάρα πολύ.

	Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει Ελάχιστα (2)	Ισχύει Λίγο (3)	Ισχύει Αρκετά (4)	Ισχύει πάρα πολύ (5)
1.Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική του εργασία στο σπίτι	1	2	3	4	5
2. Ελέγγω τα διορθωμένα τετράδια /εργασίες / διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι	1	2	3	4	5
3.Εξετάζω το παιδί μου όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία	1	2	3	4	5
4.Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου για να ξέρω που βρίσκονται σε κάθε μάθημα	1	2	3	4	5

	Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει Ελάχιστα (2)	Ισχύει Λίγο (3)	Ισχύει Αρκετά (4)	Ισχύει πάρα πολύ (5)
5.Όταν με καλούν στο σχολείο, φροντίζω να πηγαίνω	1	2	3	4	5
6.Ανησυχώ όταν έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα	1	2	3	4	5
7.Το πρωί ελέγχω για να δω αν έχει στην τσάντα του ότι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κ.τ.λ.)	1	2	3	4	5
8.Είμαι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού μου	1	2	3	4	5
9.Στέλνω το παιδί μου σε φροντιστήριο για να βελτιώσει την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου	1	2	3	4	5
10.Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για την ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά)	1	2	3	4	5
11.Ανησυχώ πως το παιδί μου δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο	1	2	3	4	5
12.Παρακολουθώ τις εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο του παιδιού μου	1	2	3	4	5
13.Ελέγχω την εμφάνιση του παιδιού μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα)	1	2	3	4	5
14.Φροντίζω για τη διατροφή του (τι τρώει, πότε και πόσο)	1	2	3	4	5
15.Κάθομαι μαζί του πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσει	1	2	3	4	5

	Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει Ελάχιστα (2)	Ισχύει Λίγο (3)	Ισχύει Αρκετά (4)	Ισχύει πέρα πολύ (5)
16.Θέλω να ξέρω με ποιους κάνει παρέα	1	2	3	4	5
17.Περνάμε τα Σαββατοκύριακα , τις αργίες και τις Διακοπές όλοι μαζί ως οικογένεια	1	2	3	4	5
18.Ανησυχώ όταν πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο	1	2	3	4	5
19.Τηλεφωνώ πολλές φορές στο παιδί μου όταν λείπει (π.χ. κατασκήνωση ή διακοπές)	1	2	3	4	5
20.Όταν τσακώνεται με άλλα παιδιά παίρνω το μέρος του	1	2	3	4	5
21.Ανησυχώ πολύ μήπως αρρωστήσει και παίρνω τις απαραίτητες προφυλάξεις	1	2	3	4	5
22.Όταν δεν αισθάνεται καλά το αφήνω στο σπίτι, αντί να πάει στο σχολείο	1	2	3	4	5
23.Αποφεύγω να το αφήνω να παίζει με άλλα παιδιά, γιατί είναι επικίνδυνο να το χτυπήσουν	1	2	3	4	5
24.Αφιερώνω χρόνο για να μιλήσω στο παιδί μου	1	2	3	4	5
25.Προσπαθώ να το αφήνω να βρίσκει μόνο του τις λύσεις στα προβλήματά του	1	2	3	4	5
26.Ζητώ εξηγήσεις από τους δασκάλους/ες του, όταν του κάνουν επίπληξη ή του επιβάλλουν κυρώσεις	1	2	3	4	5

	Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει Ελάχιστα (2)	Ισχύει Λίγο (3)	Ισχύει Αρκετά (4)	Ισχύει πάρα πολύ (5)
27.Του ετοιμάζω από το προηγούμενο βράδυ τα ρούχα που θα βάλει την επόμενη μέρα το πρωί στο σχολείο	1	2	3	4	5
28.Όταν δεν είμαι μαζί του, ανησυχώ αν όλα είναι εντάξει	1	2	3	4	5
29.Βάζω όρια στη συμπεριφορά του και είναι σαφές κάθε φορά τι επιτρέπεται να κάνει και τι όχι	1	2	3	4	5
30.Άνθρωποι του περιβάλλοντος, μου λένε πως είμαι υπερπροστατευτικός/ή	1	2	3	4	5