

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών και η επίδρασή τους στον τύπο και τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των μαθητών»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Τσιοβάρα Αναστασία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Ανδρέου Ελένη

ΒΟΛΟΣ 2022

Υπεύθυνη Δήλωση Λογοκλοπής

Η Τσιοβάρα Αναστασία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα, ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών και η επίδρασή τους στον τόπο και τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των μαθητών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές, που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία, όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΤΣΙΟΒΑΡΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θεωρία των «αιτιακών αποδόσεων» (Attribution Theory) αποτελεί μια γνωστική θεωρία, κατά την οποία το άτομο επιχειρεί να κατανοήσει και να εξηγήσει γεγονότα του περιβάλλοντός του, τη δική του συμπεριφορά και των άλλων, αποδίδοντας τις αιτίες τους σε κάποιους αιτιακούς παράγοντες, βασισμένο σε υπάρχουσες γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις για τον εαυτό του και τους γύρω του (Weiner, 1985). Ειδικότερα οι αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών, απασχολούν όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Η σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών αποδίδονται σε διάφορες αιτίες, όπως σε εσωτερικές αιτίες, που σχετίζονται με το παιδί, όπως η προσωπικότητα, η ικανότητα, η προσπάθεια, σε αιτίες, που σχετίζονται με το περιβάλλον του παιδιού, όπως η οικογένεια και οι φίλοι και σε αίτια εξωτερικά για το παιδί, όπως οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο. Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, έχει τονιστεί ο ρόλος των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών, καθώς και η συμβολή τους για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς.

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών και η συσχέτιση αυτών των αποδόσεων με τους τύπους και τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία, η έρευνα ήταν ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο διαμοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς μέσω του Google Forms. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 176 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS και τις μεθόδους της περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις αιτίες της σχολικής επίδοσης των μαθητών, κυρίως, σε εσωτερικά αίτια, δηλαδή σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, όπως την επιμονή, υπομονή και υπευθυνότητα, στη συνέχεια ως δεύτερη, μια εξωτερική αιτία, δηλαδή, στο χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς για το παιδί στο σπίτι και τέλος, ως τρίτη, την εσωτερική αιτία, της καταβαλλόμενης προσπάθειας του παιδιού.

Αναφορικά με τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς αποδίδονται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτοί οι οικογενειακοί παράγοντες είναι τα οικογενειακά προβλήματα, η συμπεριφορά των γονέων και η έλλειψη του γονεϊκού ενδιαφέροντος προς το παιδί. Διαπιστώθηκαν συσχετίσεις με το εκπαιδευτικό επίπεδο, το είδος σχολείου, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Τέλος, συσχετίσεις καταγράφηκαν και μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων και της γονεϊκής εμπλοκής. Συνεπώς, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατά ένα μεγάλο ποσοστό, τον ρόλο των γονέων αρκετά σημαντικό στην εκπαιδευτική εξέλιξη και την συμπεριφορά των μαθητών, θα μπορούσαν να γίνουν περαιτέρω έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, με στόχο την διεξαγωγή μιας πιο ολοκληρωμένης άποψης, στις οποίες θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και γονείς, ιδανικά με μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων με σκοπό τη σύγκριση και την επαλήθευση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

Λέξεις - Κλειδιά: αιτιακές αποδόσεις, γονεϊκή εμπλοκή, επίδοση, συμπεριφορά, εκπαιδευτικοί.

ABSTRACT

Attribution theory comprises a cognitive theory in which an individual tries to comprehend and explain facts concerning his environment, his behavior as well as that of others, allocating their causes to certain attributing factors based on existing knowledge, attitudes and concepts about himself and those around him. (Weiner, 1985) More specifically casual attributions about school performance and the pupils behavior interests all the people involved on education, educators, parents and pupils. School performance and the behavior of pupils are attributed to various factors, for instance internal ones related to the child, such as personality, ability and effort, ones connected to the child's environment such as family and friends and finally external ones, such as educators and the school. The role of parents, in the process of learning and their contribution to the improvement of the child's school performance and behavior, is greatly mentioned both in the international and the Greek bibliography.

The aim of this research is to investigate the opinion of educators both in primary and secondary education on the casual attributions of the pupil's school performance and behavior and their association with the forms and the process of parental involvement.

With reference to methodology, the research was quantitative and it was done with the use of a self-completed questionnaire which was distributed to educators through Google forms. The sample consisted of 176 primary and secondary education teachers working in Greece. The statistical analysis of the data was performed with the use of SPSS program and the methods of descriptive and inductive analysis.

The results of the research showed that educators attribute the causes of the students' school performance mainly to internal features, for instance personality traits like perseverance, patience and responsibility, secondly to an external cause, which is the time that parents devote to their child at home and thirdly to an internal cause, which is the child's effort.

As for the reasons of problematic behavior they are mainly attributed to the family environment. These family factors include family problems, the parents' behavior and the parents' lack of interest for the child. Correlations have also been found with the level of education, the type of school, where the educators teach, as well as the number of years they have been active. Finally there have been correlations between casual attributions and parental environment. Therefore, although educators consider the parents' role quite important in the educational development and behavior of pupils, further research could be carried out on this specific issue aiming at the formation of a more comprehensive understanding; further research where a bigger number of parents and educators will ideally participate with a view to comparing and verifying the validity of the results.

Key words: casual attributions, parental involvement, performance, behavior, educators.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

Αρχικά, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας, την κυρία Ανδρέου Ελένη, για το ενδιαφέρον που έδειξε, και κυρίως για την επιστημονική καθοδήγηση και υποστήριξη, που μου πρόσφερε στην διάρκεια υλοποίησης της έρευνάς μου.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον κύριο Χανιωτάκη Νικόλαο, και την κυρία Γιαννακάκη Μαρίνα Στεφανία.

Ακόμη, ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που, απαντώντας στο ερωτηματολόγιο, συμμετείχαν και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου, το σύζυγο και την αγαπημένη μου κόρη, για την κατανόηση, την υπομονή και την ψυχολογική στήριξη, που μου παρείχαν στο δύσκολο αυτό διάστημα, αλλά και τους γονείς μου για όλα όσα μου έχουν προσφέρει ως τώρα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	4
1. Αιτιακές αποδόσεις	4
1.1 Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων.....	4
1.2 Οι διαστάσεις των αιτιακών αποδόσεων.....	5
1.3 Οι αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης	7
1.4 Αιτιακές αποδόσεις και συναισθήματα - συμπεριφορά.....	10
1.5 Αιτιακές αποδόσεις και προσδοκίες.....	13
1.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αιτιακές αποδόσεις.....	15
1.6.1 Το στερεότυπο του φύλου.....	15
1.6.2 Το στερεότυπο των πολιτισμικών παραγόντων.....	17
1.6.3 Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.....	18
1.6.4 Η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών	20
1.7 Αιτιακές αποδόσεις της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.....	21
1.8 Οι αιτιακές αποδόσεις της συμπεριφοράς και συναισθήματα- συμπεριφορές και προσδοκίες	24
1.9 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αιτιακές αποδόσεις της συμπεριφοράς των μαθητών	27
1.9.1 Πολιτισμικό υπόβαθρο.....	27
1.9.2 Διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών.....	28
1.9.3 Φύλο μαθητών.....	30
1.9.4 Βαθμίδα εκπαίδευσης.....	30
2. Γονεϊκή εμπλοκή	32
2.1 Ορισμός γονεϊκής εμπλοκής.....	32
2.2 Τύποι της γονεϊκής εμπλοκής.....	36
2.3 Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση.....	41
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή.....	44
2.4.1. Οικογενειακοί παράγοντες.....	44
2.4.2 Μαθητικοί παράγοντες	45
2.4.3 Σχολικοί παράγοντες.....	46
2.5 Οφέλη γονεϊκής εμπλοκής για τους εμπλεκόμενους: μαθητές – γονείς- εκπαιδευτικοί –σχολείο	48
3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας	50
3.1 Έρευνες για αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης.....	50
3.2. Έρευνες για την αιτιακή επίδοση της συμπεριφοράς	53
3.3. Έρευνες για τη σχέση αιτιακής απόδοσης και γονεϊκής εμπλοκής.....	57

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	59
4. Μεθοδολογία της έρευνας	59
4.1. Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα.....	59
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	60
4.3 Δείγμα της έρευνας – Διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	60
4.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	63
4.4.1 Έλεγχος Αξιοπιστίας και Περιγραφικά Μέτρα.....	65
4.5 Στατιστική ανάλυση.....	66
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	67
5.1 Περιγραφική Ανάλυση.....	67
5.1.1 Κλίμακα Αιτιακών Αποδόσεων Σχολικής Επίδοσης.....	67
5.1.2 Κλίμακα Αιτιακών Αποδόσεων Προβληματικής Συμπεριφοράς.....	69
5.1.3 Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής.....	71
5.1.4 Έλεγχος Κανονικότητας Κλιμάκων.....	74
5.2. Επαγωγική Ανάλυση – Συσχετίσεις.....	75
5.2.1 Συσχετίσεις Ποιοτικών Μεταβλητών.....	75
5.2.2 Συσχετίσεις Ποσοτικών Μεταβλητών.....	77
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	79
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	104

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ/ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Κοινωνικο-δημογραφικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών	62
Πίνακας 2: Έλεγχος Αξιοπιστίας και Περιγραφικά Μέτρα Κλιμάκων	66
Πίνακας 3: Έλεγχος Κανονικότητας Κλιμάκων	74
Πίνακας 4: Συσχετίσεις των Κλιμάκων με τις δημογραφικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών.....	75
Πίνακας 5: Συσχετίσεις των Κλιμάκων με τις επαγγελματικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών.....	76
Πίνακας 6: Συσχετίσεις Ποσοτικών Μεταβλητών.....	77
Διάγραμμα 1: Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Επίδοσης.....	67
Διάγραμμα 2: Αιτιακές Αποδόσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς	69
Διάγραμμα 3: Γονεϊκή Εμπλοκή.....	73

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη και πρόοδο του μαθητή σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο μικροσυστήματα, που μέσα από μια διαρκή και αμφίδρομη αλληλεπίδραση, θέτουν τις βάσεις και συμβάλλουν για την επίτευξη αυτών των στόχων (Sofradzija, Sehic, Alibegovic, Bakić & Camo, 2021).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας αλλά και της ελληνικής, για τις αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς των παιδιών. Υπάρχουν έρευνες, που ασχολούνται με τις αιτιακές αποδόσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών, δηλαδή όλων των εμπλεκόμενων μελών στην διαδικασία της μάθησης.

Η θεωρία των «αιτιακών αποδόσεων» ή «αιτιολογικών προσδιορισμών» (Attribution Theory) αποτελεί μια γνωστική θεωρία, κατά την οποία το άτομο επιχειρεί να κατανοήσει και να εξηγήσει γεγονότα του περιβάλλοντός του, τη δική του συμπεριφορά και των άλλων, αποδίδοντας τις αιτίες τους σε κάποιους αιτιακούς παράγοντες, βασιζόμενο σε υπάρχουσες γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις για τον εαυτό του και τους γύρω του. Οι αιτιακές αποδόσεις ασκούν σημαντική επίδραση στις κρίσεις τους, στα συναισθήματα και στις αντιδράσεις τους. Οι αποδόσεις αιτιολογικού προσδιορισμού των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωσή της (Kasap & Ünsal, 2021).

Ένας από τους σημαντικότερους αιτιακούς παράγοντες, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά, είναι η οικογένεια του μαθητή. Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία έχει τονιστεί ο ρόλος των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών, καθώς και η συμβολή τους για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς. Αυτή η διαπίστωση κάνει επιτακτική την ανάγκη της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών, που επισημαίνεται από διεθνείς οργανισμούς (όπως η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση), εντάσσοντας τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και τη γονεϊκή εμπλοκή στους 16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας. Με τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή» εννοείται η ενεργή γονεϊκή συμμετοχή και η ουσιαστική συνεργασία σχολείου – οικογένειας, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Sukariyah & Assaad, 2015).

Έχουν διεξαχθεί έρευνες, στην διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία για τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχία ή την αποτυχία του μαθητή καθώς και για τα προβλήματα συμπεριφοράς του. Οι αιτιακές αποδόσεις διερευνήθηκαν σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με τα συναισθήματά τους, τις προσδοκίες τους, τις παρεμβάσεις τους, την πολιτισμική τους ταυτότητα, με την κινητοποίηση και την ανατροφοδότηση των μαθητών (Lin, Wu, Chen & Huang, 2016· Paramita, Sharma, & Anderson, 2020· Wang & Hall, 2018). Επιπλέον διεξήχθησαν έρευνες, που εξέτασαν τις αιτιακές αποδόσεις των γονέων για την επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με την εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Παρατηρείται ένα κενό στην έρευνα για τις αιτιακές αποδόσεις της επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή (Enlund, Aunola & Nurmi, 2015).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχολική επίδοση και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και την πιθανή συσχέτισή τους με τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής, ως αιτιακό παράγοντα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων, οι διαστάσεις των αιτιακών αποδόσεων, στη συνέχεια οι αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης, οι συσχετίσεις τους με τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες των ατόμων και οι παράγοντες, που τις επηρεάζουν. Κατόπιν, αναλύονται οι αιτιακές αποδόσεις της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, η σχέση τους με τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες των ατόμων και οι παράγοντες, που τις επηρεάζουν. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται διεξοδικά η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, οι τύποι της, η γονεϊκή εμπλοκή στον ελληνικό χώρο, η επίδρασή της στη σχολική επίδοση και συμπεριφορά, οι παράγοντες, που την επηρεάζουν και τα οφέλη της για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών για τις αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης, της συμπεριφοράς και τη σχέση μεταξύ της αιτιακής απόδοσης και της γονεϊκής εμπλοκής.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας και καταγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή ο σκοπός και οι στόχοι της, η αναγκαιότητα της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Επίσης περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, η μεθοδολογική διαδικασία συλλογής των δεδομένων και τα εργαλεία-ερωτηματολόγια, που επιλέχθηκαν. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει συζήτηση για τα

αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα καθώς και προτάσεις για πιθανή μελλοντική έρευνα.

Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία, καθώς και το παράρτημα με τα ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν και τους πίνακες με τα δημογραφικά στοιχεία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1. Αιτιακές αποδόσεις

1.1 Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων

Η θεωρία των αποδόσεων αποτελεί μια γνωστική και ψυχολογική θεωρία για τη μελέτη των κινήτρων και των συναισθημάτων, κατά την οποία τα άτομα, επιχειρώντας να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν γεγονότα και συμπεριφορές του περιβάλλοντός τους, αναζητούν τους αιτιακούς παράγοντες αυτών των γεγονότων και των συμπεριφορών. Συνεπώς, δεν αρκούνται στην απλή παρατήρηση και καταγραφή των γεγονότων και της συμπεριφοράς, της δικής τους και των άλλων, αλλά προσπαθούν να τα εξηγήσουν, αναζητώντας και εικάζοντας τις αιτιακές τους αποδόσεις. Κατά την διαδικασία αυτή, οι αιτιακές αποδόσεις πιθανόν να εμπεριέχουν την υποκειμενικότητα των ατόμων, προκαλώντας τους συναισθήματα και συμπεριφορές (Kelley, 1973, όπ. αναφ. στο Κοσμίδου, 2018).

Ο θεμελιωτής της θεωρίας των αιτιακών αποδόσεων, είναι ο Heider (1958), ο οποίος υποστήριξε, πως οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν την αναζήτηση του «γιατί». Έτσι δεν τους ικανοποιεί η παρατήρηση των γεγονότων, αλλά επιδιώκουν συνεχώς την αναζήτηση και την κατανόηση των αιτιών τους (Heider, 1958, όπ. αναφ. στο Georgiou, Christou, Stavrinides, & Panaoura, 2002). Σύμφωνα με αυτόν, ένα αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται σε δύο παράγοντες, τους προσωπικούς, σχετικούς με το ίδιο το άτομο, και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι προσωπικοί παράγοντες περιλαμβάνουν δύο στοιχεία, την ισχύ και το κίνητρο. Η ισχύς αποτελεί την ικανότητα του ατόμου που δρα, δηλαδή τι μπορεί να κάνει και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (εξυπνάδα, ευφυΐα). Το κίνητρο αναφέρεται στην προσπάθεια που καταβάλλει, η οποία περικλείει τόσο την πρόθεση του ατόμου όσο και την ένταση της προσπάθειάς του. Οι παράγοντες του περιβάλλοντος αφορούν τη δυσκολία του έργου και την τύχη. Με αυτό τον τρόπο τους κατηγοριοποίησε σε εσωτερικούς (internal), που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο και σε περιστασιακούς (situational), που αφορούν το περιβάλλον του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999· Μπασέτας & Πούλου, 2001).

Ο Kelley (1967) υποστήριξε, πως η αιτιολογική απόδοση ενός γεγονότος ή μιας συμπεριφοράς είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία, μέσα από την οποία ο παρατηρητής προχωρά σε συνδυασμό περισσότερων αιτιών για την ερμηνεία ενός γεγονότος ή μιας συμπεριφοράς. Ανέπτυξε δύο τύπους αιτιολογικού προσδιορισμού, τον τύπο της

συμμεταβολής και τον τύπο του συσχετισμού.

Σύμφωνα με το μοντέλο της συμμεταβολής, η συμπεριφορά και οι αιτιακοί παράγοντες μεταβάλλονται ταυτόχρονα με αιτιακή σχέση μεταξύ τους. Διέκρινε τρεις αιτίες, την οντότητα, το άτομο και τη διάσταση του χρόνου και του τρόπου, που επηρεάζουν ή όχι τη συμπεριφορά των δρώντων προσώπων και ισχυρίστηκε, πως η συμπεριφορά των ατόμων διαμορφώνεται ανάλογα με το ερέθισμα (οντότητα), ανάλογα με το άτομο που δρα και ανάλογα με τις περιστάσεις ή συνθήκες (χρόνος/τρόπος). Λόγω του ότι αυτό το μοντέλο απαιτούσε παρατήρηση και επεξεργασία των πληροφοριών και της συμπεριφοράς για αρκετό χρονικό διάστημα, διατύπωσε το μοντέλο του συσχετισμού. Σε αυτό το μοντέλο, η συμπεριφορά του ατόμου αποδίδεται σε αίτια σε σχέση με τους άλλους και σε σχέση με τη συμπεριφορά του σε διαφορετικές συνθήκες. Έτσι ο Kelley για τον αιτιολογικό προσδιορισμό μιας συμπεριφοράς, έλαβε υπόψη την επίδραση και την μεταβολή των αιτιακών παραγόντων, που σχετίζονται με αυτή τη συμπεριφορά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ο σημαντικότερος ίσως ερευνητής στο χώρο της ψυχολογίας των κινήτρων, υπήρξε ο Weiner (1984, 1985, 1994, 2000, 2010), ο οποίος εξέλιξε τη θεωρία των αιτιολογικών αποδόσεων ή αιτιολογικού προσδιορισμού (Attribution theory), συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και την εφαρμογή της θεωρίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Weiner (1984), «η βασική αρχή της θεωρίας της αιτιακής απόδοσης είναι ότι κάθε άτομο ζητά να κατανοήσει, ψάχνει να ανακαλύψει γιατί ένα γεγονός συνέβη» (σελ.18). Αυτό συνεπάγεται πως, στην προσπάθειά του να εξηγήσει μια κατάσταση ή ένα γεγονός, το αποδίδει σε ορισμένους αιτιακούς παράγοντες, οι οποίοι παρεμβαίνουν και επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την ερμηνεία των γεγονότων, τις σκέψεις του, τα συναισθήματα, τις αποφάσεις και τις προσδοκίες του στο μέλλον.

1.2 Οι διαστάσεις των αιτιακών αποδόσεων

Οι αιτιακές αποδόσεις ταξινομούνται με βάση τρεις διαστάσεις: α) τον τόπο της αιτιότητας (εσωτερικό ή εξωτερικό), β) τη σταθερότητα της αιτίας (σταθερή ή μεταβαλλόμενη) και γ) τη δυνατότητα ελέγχου της αιτίας (ελεγχόμενη ή μη ελεγχόμενη από το άτομο) (Weiner, 1985, σελ. 549).

Η πρώτη αιτιακή διάσταση είναι ο τόπος (*locus*) της αιτιότητας, αν η αιτία που αποδίδεται, είναι εσωτερική ή εξωτερική για το άτομο, δηλαδή αν σχετίζεται με το ίδιο το άτομο ή με παράγοντες ανεξάρτητους από το άτομο. Στις εσωτερικές αιτίες συγκαταλέγονται

η ικανότητα, η κλίση, η προσωπικότητα, η προσοχή, η διάθεση, η υγεία, οι δεξιότητες του ατόμου και η προσπάθεια που κάει. Από την άλλη, εξωτερικοί αιτιακοί παράγοντες θεωρούνται η τύχη, η οικογένεια, η στάση των άλλων, η αμοιβή και η δυσκολία του έργου. Επομένως, η συμπεριφορά και οι ενέργειες των ατόμων στο μέλλον διαμορφώνονται από την απόδοση των αποτελεσμάτων τους σε εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες για τα άτομα.

Μία δεύτερη αιτιακή διάσταση είναι η σταθερότητα (*stability*), αν το γεγονός ή μια συμπεριφορά αποδίδεται σε παράγοντες σταθερούς μέσα στο χρόνο ή σε παράγοντες μεταβαλλόμενους ανάλογα με τις καταστάσεις. Με βάση αυτή τη διάσταση, η ικανότητα του ατόμου αποτελεί ένα σταθερό παράγοντα, ενώ η καταβαλλόμενη προσπάθεια και η διάθεσή του μεταβάλλονται ανάλογα με τις καταστάσεις. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη δυσκολία ενός έργου, που θεωρείται σταθερή αιτία, ενώ ο παράγοντας τύχη αποτελεί ένα ασταθή παράγοντα, μη προβλέψιμος από το άτομο (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Αν και αρχικά ο Weiner είχε διακρίνει τις δύο πρώτες διαστάσεις των αιτιακών αποδόσεων, στη συνέχεια πρόσθεσε και μια τρίτη διάσταση τη δυνατότητα ελέγχου (*controllability*), δηλαδή αν η αιτία ενός αποτελέσματος μπορεί να ελέγχεται ή όχι από το άτομο (Weiner, 1994), θέλοντας να τη διαφοροποιήσει από τον τόπο ελέγχου, που υποστήριξε ο Rotter (1966), σύμφωνα με τον οποίο, οι έννοιες του τόπου και της δυνατότητας ελέγχου ήταν συνδεδεμένες. Επομένως, αν ένα αποτέλεσμα αποδίδεται σε εσωτερική αιτία, π.χ. στην ικανότητα ή την προσπάθεια, τότε, σύμφωνα με τον Rotter, υπάρχει εσωτερικός τόπος ελέγχου. Σε περίπτωση εξωτερικής αιτίας, όπως η τύχη ή η δυσκολία του έργου, δεν υπάρχει δυνατότητα ελέγχου. Όμως η ικανότητα του ατόμου, που είναι εσωτερική δεν ελέγχεται από το ίδιο, ενώ η προσπάθεια είναι ελεγχόμενη. Το ίδιο ισχύει και για τα εξωτερικά αίτια, όπως η τύχη και η δυσκολία του έργου, που είναι μη ελεγχόμενα, ενώ η στάση των άλλων, μπορεί να ελεγχθεί μέσω της συμπεριφοράς του ατόμου. Έτσι, ο Weiner, υποστήριξε, πως η αιτιακή απόδοση μπορεί να είναι εσωτερική, αλλά τα κίνητρα, που θα παρακινήσουν το άτομο μελλοντικά, εξαρτώνται από τη τρίτη διάσταση της δυνατότητας ελέγχου (Wang & Hall, 2018).

Συνεπώς, η τύχη, η ικανότητα του ατόμου και η δυσκολία ενός έργου δεν είναι ελεγχόμενα από το ίδιο, αντίθετα, η προσπάθεια που καταβάλλει και ο τρόπος εργασίας του ατόμου είναι πλήρως ελεγχόμενα από το άτομο επηρεάζοντας θετικά ή αρνητικά την επιτυχία του (Graham, 1991). Κάτω από αυτό το πρίσμα της δυνατότητας ελέγχου, αν η αποτυχία του ατόμου οφείλεται στην έλλειψη ικανότητάς του, τότε δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση στη μελλοντική του επίδοση και το πιο πιθανό είναι να επαναληφθεί η αποτυχία του στο μέλλον.

Αν όμως η αποτυχία του αποδίδεται στην έλλειψη προσπάθειας, τότε το άτομο έχει τη δυνατότητα να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια για τη βελτίωση της επίδοσής του στο μέλλον, ακολουθώντας συγκεκριμένες μεθόδους δράσης, που είχαν επιτυχία σε προηγούμενες καταστάσεις (Wang & Hall, 2018· Weiner, 2000).

Η θεωρία των αποδόσεων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαιδευτική ψυχολογία για τη μελέτη των κινήτρων και την ερμηνεία της επιτυχίας και της αποτυχίας στο σχολικό περιβάλλον. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, αυτή η θεωρία χρησιμοποιείται ευρέως από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους μαθητές για να αιτιολογήσουν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο.

1.3 Οι αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή σε γνωστικό, πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο, ώστε να γίνει ενεργός πολίτης της κοινωνίας με κριτική σκέψη (Αθανασίου, 2000β· Κωνσταντινίδης, 2006). Η γενική έννοια της επίδοσης, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000, σελ. 20-21), είναι η συστηματική προσπάθεια, που καταβάλλει ένα άτομο για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων με συγκεκριμένα κριτήρια, έτσι ώστε να λάβει την αναγνώριση από τον περίγυρό του.

Η ακαδημαϊκή επίδοση, σύμφωνα με την Encyclopedia of clinical child and pediatric psychology (2003, σελ.1), ορίζεται ως «οι γνώσεις και οι ικανότητες που αποκτά το άτομο μέσα από συγκεκριμένες οδηγίες». Η επίδοση αποτελείται από την σχολική επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και από την επίδοσή του στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του σχολείου (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Σολομών και Σταμέλος, 2000). Η ακαδημαϊκή επίδοση είναι συνυφασμένη με την επικύρωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών, η οποία αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με το εθνικό ή τοπικό σύστημα αξιολόγησης, μόλις ολοκληρωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Γαλανάκη, 2008). Η σχολική επίδοση στην Ελλάδα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την βαθμολογία των μαθητών σε επιμέρους γνωστικούς τομείς (μαθήματα), αλλά και με την γενική επίδοσή τους στο τέλος της χρονιάς. Αυτή η αξιολόγηση συμβάλλει όχι μόνο στη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών αλλά και στη βελτίωσή της, μέσα από την διαδικασία της ανατροφοδότησης (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Τις περισσότερες φορές όμως, οι μαθητές θέτοντας ως κύριο και μοναδικό στόχο τους την υψηλή βαθμολογία, υποβιβάζουν τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, την σημασία της μόρφωσης, της ολόπλευρης πνευματικής

τους καλλιέργειας, καθώς και της ευχαρίστησης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2004).

Έχει αποδειχθεί σε έρευνες, πως η σχολική επίδοση του παιδιού οφείλεται σε διαφορετικούς παράγοντες, σε εσωτερικούς και σε εξωτερικούς για το παιδί. Στους πρώτους εντάσσονται η μαθησιακή ικανότητα του παιδιού, η ευφυΐα του, οι κλίσεις και τα ταλέντα του, το ενδιαφέρον του για μάθηση, η προσπάθεια που καταβάλλει, ενώ στους δεύτερους ανήκουν η δυσκολία του έργου, ο παράγοντας της τύχης, οι ευκαιρίες μάθησης, οι σχολικές συνθήκες (σχολικό περιβάλλον, μαθήματα και εκπαιδευτικοί), η επίδραση των συνομηλίκων, το ευρύτερο οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού (Παντελιάδου, 1994). Τις τελευταίες δεκαετίες πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τον αιτιολογικό προσδιορισμό της σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Weiner (1985), οι άνθρωποι βασίζονται σε τέσσερις αιτιακούς παράγοντες, όπως την ικανότητα και την προσπάθεια του ατόμου, το βαθμό δυσκολίας του έργου και την τύχη, με σκοπό να προβλέψουν και να εξηγήσουν την επιτυχία ή την αποτυχία στην επίδοσή τους. Από αυτούς, η ικανότητα, η κλίση, οι δεξιότητες και η προσπάθεια χαρακτηρίζονται ως εσωτερικοί στο άτομο, ενώ η δυσκολία του έργου και η τύχη είναι εξωτερικοί. Συνεπώς η ικανότητα του ατόμου είναι εσωτερική, σταθερή και μη ελεγχόμενη από το ίδιο, ενώ η προσπάθεια, που καταβάλλει είναι εσωτερική, ασταθής και ελεγχόμενη από το άτομο (Graham, 1991· Weiner, 2000). Επιπρόσθετα η διάθεση, η υγεία και η κούραση είναι μεν εσωτερικές και ασταθείς, αλλά μη ελεγχόμενες αιτίες από το άτομο. Από την άλλη, η τύχη, η δυσκολία του έργου, η συμπεριφορά και η στάση των άλλων, αποτελούν εξωτερικούς, ασταθείς και μη ελεγχόμενους παράγοντες από τον άνθρωπο (Graham, 1991· Li, Cuixia, Yueqin, 2007). Στην έρευνά τους οι O'Sullivan & Howe (1996) έχουν προσδιορίσει τρεις επιπλέον αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης, τη βοήθεια των γονέων στο παιδί (εξωτερική), το ενδιαφέρον του παιδιού για τη μάθηση (εσωτερική) και τη διδακτική επάρκεια και δεινότητα του εκπαιδευτικού (εξωτερική).

Επιπροσθέτως ο Weiner (2001) παρατήρησε δύο είδη προσεγγίσεων στις αιτιακές αποδόσεις, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική προσέγγιση (Wang & Hall, 2018). Η ενδοπροσωπική προσέγγιση αφορά την αιτιακή απόδοση της επίδοσης του ατόμου από το ίδιο, η οποία εστιάζει στις προσδοκίες και τα συναισθήματά του (αυτοπεποίθηση, ελπίδα, περηφάνια, ντροπή), που θα το κινητοποιήσουν για την επίτευξη των στόχων του. Η διαπροσωπική προσέγγιση αφορά την αιτιακή απόδοση των άλλων (γονείς, εκπαιδευτικοί,

φίλοι) για την επίδοση του ατόμου, η οποία διαμορφώνει την προσπάθεια, τη συμπεριφορά, τις προσδοκίες και τα συναισθήματα του, καθοδηγούμενα από τους άλλους. Αυτό έχει ως συνέπεια, η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών να αποδίδεται σε διαφορετικούς παράγοντες από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, ανάλογα με την θέση από την οποία βρίσκονται κάθε φορά δηλαδή του «αυτοπαρατηρητή» ή του «ετεροπαρατηρητή» (Wang & Hall, 2018).

Κάτω από το πρίσμα της ενδοπροσωπικής απόδοσης, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αποτυχία τους σε παράγοντες του περιβάλλοντος ή στην τύχη, ενώ την επιτυχία την αποδίδουν στον εαυτό τους ως προσωπική κατάκτηση και στην προσπάθειά τους. Το ίδιο παρατηρείται και στους μαθητές, καθώς αποδίδουν τη σχολική τους αποτυχία, σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως στη συμπεριφορά των γονέων, στη δυσκολία του έργου, στην τύχη και στις διδακτικές μεθόδους ή στην ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, την επιτυχία τους την αποδίδουν στον εαυτό τους και σε παράγοντες εσωτερικού ελέγχου, όπως στην ικανότητα και την προσπάθειά τους (Georgiou, 1999b· O'Sullivan & Howe, 1996). Αυτό το φαινόμενο κατά το οποίο, η επιτυχία του ατόμου αποδίδεται σε εσωτερικούς παράγοντες και η αποτυχία σε εξωτερικούς, είναι γνωστό ως «μεροληψία αυτοεξυπηρέτησης» ή αλλιώς «ηδονιστική προκατάληψη» (self-serving bias) (Weiner, 1986).

Από την θέση της διαπροσωπικής απόδοσης, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία ή την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών τους σε εσωτερικούς παράγοντες για το μαθητή, όπως στη χαμηλή ικανότητα, στην προσοχή, στην ανεπαρκή προσπάθειά τους, στα χαμηλά κίνητρα, σε προηγούμενες εμπειρίες, στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον (συνομήλικοι), στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος, αποδίδοντάς την ελάχιστα έως καθόλου στη δυσκολία του μαθήματος ή στο εκπαιδευτικό τους έργο (Burger, Cooper & Good, 1982· Hall, Villene & Burley, 1989· Jager & Denessen, 2015· Tollefson, Melvin & Thirpanavajjala, 1990). Από την άλλη, την επιτυχία των μαθητών τους, την χρεώνουν στην διδακτική τους δεινότητα και στις μεθόδους διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη. Παρατηρείται λοιπόν και στην διαπροσωπική αιτιακή απόδοση το φαινόμενο της «προκατάληψης υπέρ του εαυτού» ή «μεροληψίας αυτοεξυπηρέτησης» (self-serving bias). Αποτέλεσμα αυτής της «προκατάληψης» είναι η κατηγοριοποίηση των μαθητών, σε «καλούς» και σε «κακούς» και η δημιουργία προσδοκίας των επόμενων επιδόσεων των μαθητών ανάλογα με τα στερεότυπα, που έχουν διαμορφωθεί στους εκπαιδευτικούς (Reyna, 2000, 2008). Έτσι την επιτυχία των «καλών» μαθητών την αποδίδουν στην ικανότητα, ενώ την επιτυχία των «κακών» μαθητών την αποδίδουν στην μεγάλη προσπάθεια ή στην τύχη.

Αντιθέτως, την αποτυχία των «καλών» μαθητών την αποδίδουν στη δυσκολία του έργου ή σε μια άτυχη στιγμή, ενώ την αποτυχία των «κακών» μαθητών, στη χαμηλή τους ικανότητα (Cooper & Burger, 1980).

Οι διαστάσεις των αιτιακών αποδόσεων σε ενδοπροσωπικό ή διαπροσωπικό επίπεδο, διαμορφώνουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τα συναισθήματα, τις μελλοντικές στάσεις και τις αντιδράσεις των ατόμων, παρέχοντάς τους κίνητρα για μάθηση και επηρεάζοντας τις προσδοκίες υλοποίησης των στόχων τους (Graham, 1991· Graham, 1994· Weiner, 1985).

1.4 Αιτιακές αποδόσεις και συναισθήματα - συμπεριφορά

Η απόδοση μιας αιτίας ενός γεγονότος δεν επηρεάζει την ίδια τη συμπεριφορά, αλλά την αξιολόγηση της αιτίας, που με τη σειρά της επηρεάζει την αντίδραση στο γεγονός (Weiner, 1985). Σύμφωνα με τον Miller (1995, σ.1557), «η απόδοση σχετίζεται με την ερμηνεία και την αξιολόγηση τόσο της δικής μας συμπεριφοράς όσο και των άλλων και αποτελεί κύριο στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Οι διαστάσεις των αιτιακών παραγόντων της επίδοσης επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιδράσεις των εμπλεκόμενων ατόμων στη μαθησιακή διαδικασία, μαθητών και εκπαιδευτικών (Weiner, 1985, 2000). Ειδικότερα οι αποδόσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών, μέσω των διδακτικών τους στρατηγικών και της συμπεριφοράς τους (Graham, 1990, όπ. αναφ. στο Georgiou, 2008).

Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων υποστηρίζει, πως η έκβαση ενός έργου (επιτυχία-αποτυχία) προκαλεί πρωτογενείς συναισθηματικές αντιδράσεις στο άτομο, όπως χαρά, ευτυχία, ικανοποίηση για την επιτυχία του και λύπη, απογοήτευση, απελπισία για την αποτυχία. Πέρα όμως από αυτά τα συναισθήματα, το άτομο μπορεί να νιώσει και πιο περίπλοκα και σύνθετα συναισθήματα, που εξαρτώνται από τις αιτιακές διαστάσεις του αποτελέσματος, όπως ο τόπος, η σταθερότητα και η δυνατότητα ελέγχου του αποτελέσματος (Graham 1991· Weiner, 1985, 1986, 2000).

Έχει διαπιστωθεί σε έρευνες, πως η αιτιακή διάσταση του τόπου της επιτυχίας ή της αποτυχίας προκαλεί ανάλογα συναισθήματα. Έτσι, όταν η επιτυχία ενός ατόμου αποδίδεται στην ικανότητα, την προσπάθεια και τις ατομικές του δεξιότητες (τόπος εσωτερικός), τότε αυτό νιώθει περηφάνια, ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση, αυξάνοντας την αυτοεκτίμησή του, ενώ σε περίπτωση αποτυχίας, βιώνει αισθήματα ντροπής, ενοχής, ανικανότητας, παραίτησης και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Graham 1991· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999· Tollefson & Chen

1988· Weiner, 1986, 1994). Όταν η αιτιολόγηση της επιτυχίας είναι εξωτερική (στάση οικογένειας, στάση εκπαιδευτικών, δυσκολία έργου, τύχη), τότε το άτομο νιώθει ευγνωμοσύνη, έκπληξη, τύχη, ενώ όταν η αποτυχία του αποδοθεί σε αυτούς τους εξωτερικούς αιτιακούς παράγοντες, τότε νιώθει θυμό, οργή, ατυχία και απογοήτευση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Η διάσταση της σταθερότητας της αιτίας ενός αποτελέσματος επίσης προκαλεί διαφορετικά συναισθήματα στο άτομο. Η απόδοση της επιτυχίας του σε σταθερή αιτία (ικανότητα), προκαλεί ικανοποίηση, αισιοδοξία και προσδοκία για επανάληψη της επιτυχίας, ενώ, όταν το άτομο την αποδίδει σε μεταβαλλόμενη αιτία (προσπάθεια), μπορεί να νιώσει περήφανο και να επιμένει στην προσπάθειά του προσδοκώντας την επίτευξη του στόχου του.

Όσον αφορά την αποτυχία του ατόμου, η απόδοσή της σε σταθερούς παράγοντες (ικανότητα, κλίση), προκαλεί συναισθήματα ανικανότητας, ντροπής και απαισιοδοξίας, εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας, καθώς αναμένει το ίδιο αποτέλεσμα. Η απόδοση της αποτυχίας στον ασταθή παράγοντα της προσπάθειας ή της ελλιπούς προετοιμασίας, δημιουργεί συναισθήματα ντροπής, ενοχής αλλά και αισιοδοξία, καθώς με καλύτερη προετοιμασία και με περισσότερη προσπάθεια προκαλείται η προσδοκία αλλαγής της επίδοσής του (Graham 1991· Schunk et al., 2010· Weiner, 1985).

Η δυνατότητα ελέγχου μιας αιτίας είναι σημαντική για τη μεταβολή της, εφόσον επαφίεται στις ενέργειες του ίδιου του ατόμου για μελλοντικά αποτελέσματα, με σκοπό την αποφυγή της αποτυχίας (Weiner, 2000). Έχει επιπτώσεις τόσο στα συναισθήματα των ίδιων ατόμων σχετικά με την επίδοσή τους, όσο και στα συναισθήματα των άλλων, που αξιολογούν την επίδοσή τους. Όταν το άτομο αποδώσει την επιτυχία του στην προσπάθειά του, τότε νιώθει προσωπική ευθύνη και περήφανο για την επίτευξή του. Αν αποτύχει λόγω της χαμηλής ικανότητας (μη ελεγχόμενη αιτία), βιώνει αισθήματα αμηχανίας, ντροπής, ανικανότητας, χαμηλής αυτοεκτίμησης και παραίτησης από επόμενη προσπάθεια. Όταν η αποτυχία αποδοθεί στην χαμηλή ή ανεπαρκή προσπάθεια, τότε αισθάνεται ενοχές, τύψεις, καθώς δεν κινητοποιήθηκε να καταβάλλει τη μέγιστη προσπάθεια, ώστε να πετύχει βελτιωμένα αποτελέσματα στο μέλλον (Graham 1991· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999· Schunk et al., 2010· Weiner, 1986).

Παράλληλα παρατηρούνται και συναισθηματικές αντιδράσεις στους τρίτους, που αξιολογούν την επίδοση των ατόμων. Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Ainscrow (1998, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, Σταυρινίδης & Παναούρα, 2002), οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές καθορίζουν τις μεθόδους διδασκαλίας, που θα χρησιμοποιήσουν στην εκπαίδευσή τους. Οι αιτιακές αποδόσεις τους εκφράζονται από τους ίδιους με τη γλώσσα του σώματος, την έκφραση των συναισθημάτων και τη λεκτική ή μη επικοινωνία, επιδρώντας στα κίνητρα και την επίδοση των μαθητών (Weiner, 1985, 2000, 2010).

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην αποτυχία των μαθητών με χαμηλή ικανότητα, εμπεριέχουν ενσυναίσθηση, οίκτο, συμπάθεια, με αποτέλεσμα να επαινούν, να ενθαρρύνουν και να παρέχουν βοήθεια προς τους «αδύναμους» μαθητές. Αντιθέτως, όταν η σχολική αποτυχία οφείλεται στην έλλειψη προσπάθειας, τότε οι εκπαιδευτικοί νιώθουν θυμό και απογοήτευση, άρνηση βοήθειας, ασκούν κριτική, δεν ανατροφοδοτούν και τιμωρούν τους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία και περισσότερη μελέτη, καθώς τους θεωρούν υπεύθυνους για την αποτυχία (Butler, 1994· Georgiou et al., 2002· Matteucci, 2007· Matteucci, Carugati, Selleri, Mazzoni & Tomasetto, 2008a· Rodriguez, 1985· Tollefson & Chen, 1988· Wang & Hall, 2018· Woolfson, Grant & Campbell, 2007).

Αυτό επιβεβαιώνει την άποψη του Weiner (1979), πως οι αντιδράσεις μας προς τους άλλους επηρεάζονται από τις αιτιολογικές μας κρίσεις για την ευθύνη των άλλων για την επιτυχία ή την αποτυχία. Επομένως, οι μαθητές, που καταβάλλουν υψηλή προσπάθεια, ενθαρρύνονται και επιβραβεύονται, ενώ οι τεμπέληδες, χωρίς κίνητρο για προσπάθεια, τιμωρούνται εξαιρετικά, ειδικά αυτοί που έχουν ικανότητες και δεν προσπαθούν σκληρά (Weiner & Kukla, 1970).

Αντίθετα αποτελέσματα είχε η έρευνα των Tollefson et al. (1990), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν θυμό, αλλά συμπάθεια προς το μαθητή με χαμηλή επίδοση, είναι πρόθυμοι να του παρέχουν βοήθεια, καθόλου επικριτικοί, ταυτόχρονα όμως δεν νιώθουν προσωπική ευθύνη για την επίδοσή του, θέλοντας να προστατεύσουν την αυτοεικόνα τους ως «καλοί εκπαιδευτικοί».

Έχει παρατηρηθεί επίσης, πως η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία, έχουν σχέση αλληλεπίδρασης με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή τις πεποιθήσεις τους για την ικανότητά τους στη διδασκαλία, στην παρακίνηση του μαθητή για μάθηση και τη διαχείριση της τάξης. Παρατηρείται λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί όσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται, τόσο λιγότερο θυμό νιώθουν για τον «αποτυχημένο» μαθητή, τον αποδέχονται,

επιβραβεύουν τις θετικές συμπεριφορές του, ενθαρρύνουν τη γονική συμμετοχή στη μάθησή του, με κύριο στόχο την κινητοποίησή του και τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Συνεπώς, αντιμετωπίζουν τον μαθητή με χαμηλή επίδοση σαν πρόκληση και όχι ως πρόβλημα, αναλαμβάνοντας την ευθύνη αυτής της επίδοσης (Georgiou et al., 2000).

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές, τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα, που έχουν για αυτούς. Αυτά τα στερεότυπα λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί τα επικοινωνούν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στους μαθητές τους, με τη συμπεριφορά τους ή με υπονοούμενα (Graham, 1990, όπ. αναφ. στο Georgiou, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι αποδόσεις τους να είναι μεροληπτικές (θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης) και λόγω της προκατάληψης, να προσδοκούν λιγότερα από τους μαθητές, με συνέπεια, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους να προκαλεί «κακή» επίδοση ή συμπεριφορά, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές τους προσδοκίες. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» ή «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα» (Jussim & Harber, 2005· Μπασέτας, 2010).

Αυτές οι συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά και στη διαμόρφωση της μελλοντικής επίδοσης και των προσδοκιών στους μαθητές. Αν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός εκφράσει συμπάθεια για την αποτυχία ενός μαθητή, τότε υπονοείται η απόδοση της επίδοσης στη χαμηλή ικανότητά του, με αποτέλεσμα να μειωθούν τα κίνητρα και η προσδοκία του μαθητή για μελλοντική βελτίωση του. Αντίθετα, εκφράζοντας θυμό, υπονοείται, ως αιτία της αποτυχίας του μαθητή, η χαμηλή προσπάθεια, με αποτέλεσμα, την κινητοποίηση του μαθητή για αύξηση της προσπάθειάς του και μελλοντική επίτευξη των στόχων του (Graham, 1984a· Graham, 1984b).

1.5 Αιτιακές αποδόσεις και προσδοκίες

Οι αιτιακές διαστάσεις του τόπου, της σταθερότητας και του ελέγχου επιδρούν σημαντικά στην επιτυχή έκβαση ενός έργου καθώς και στην προσδοκία της επιτυχίας. Με τον όρο προσδοκία, αναφερόμαστε στις απόψεις των ατόμων για τις δυνατότητές τους να ανταπεξέλθουν με επιτυχία σε ένα έργο (Wigfield & Eccles, 2002).

Ο Weiner (1986) υποστήριξε, πως ιδιαίτερα η διάσταση της σταθερότητας επηρεάζει τις μελλοντικές προσδοκίες των ατόμων για την επίδοσή τους. Όταν η επιτυχία αποδίδεται σε εσωτερική και σταθερή αιτία, για παράδειγμα την κλίση ή την ικανότητα, τότε το άτομο θα προσδοκά παρόμοιες επιτυχίες στο μέλλον και ενθαρρύνεται η επιμονή του για την επίτευξη του στόχου του. Αν η αιτία είναι εξωτερική και ασταθής, όπως η τύχη, τότε δεν αναμένεται η επανάληψη ανάλογης επιτυχίας μελλοντικά. Σε περίπτωση αποτυχίας, όταν αυτή αποδίδεται σε σταθερά αίτια (κλίση, χαμηλή ικανότητα), τότε το άτομο θα περιμένει ανάλογο αρνητικό αποτέλεσμα και στο μέλλον, έχοντας την πεποίθηση, πως, όσο και να προσπαθήσει θα αποτύχει ξανά σε παρόμοιο έργο, με αποτέλεσμα την παραίτησή του (Graham, 1991· Rodriguez, 1985· Schunk et al., 2010). Αποδίδοντας την αποτυχία σε μεταβαλλόμενη αιτία (χαμηλή ή ελλιπής προσπάθεια), το άτομο μπορεί να περιμένει διαφορετικό αποτέλεσμα (επιτυχία), καθώς έχει τη δυνατότητα να το πετύχει, αν καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια ακολουθώντας τον τρόπο μέσω του οποίου έχει σημειώσει επιτυχία (Graham, 1991· Schunk et al., 2010).

Εκτός όμως από τις προσδοκίες των ατόμων που ενεργούν, διαμορφώνονται και προσδοκίες στους παρατηρητές – εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την επίδοση των παιδιών. Στην έρευνα των Tollefson, Melvin & Thirpanavajjala (1990), παρατηρήθηκε, πως η απόδοση της σχολικής αποτυχίας στον σταθερό παράγοντα της μικρής προσπάθειας ή της έλλειψης γονικής εμπλοκής, προκαλεί χαμηλές προσδοκίες στους εκπαιδευτικούς για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και προσδοκίες για επανάληψη της σχολικής τους αποτυχίας. Στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση, αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αισθήματα συμπάθειας και προθυμίας να βοηθήσουν τους μαθητές, χωρίς να αισθάνονται όμως υπεύθυνοι για την επίδοσή τους, καθώς θεωρούν, πως η χαμηλή επίδοση των μαθητών οφείλεται σε χαρακτηριστικά τους, που δε μπορούν να αλλάξουν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα αποτελέσματα όμως, διαπίστωσαν οι Fuchs, Fuchs & Phillips (1994) (όπ. αναφ. στο Georgiou et al., 2002), στον τρόπο που, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών τους, επηρεάζουν τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, με υψηλές προσδοκίες, θα αντιμετωπίσουν την αποτυχία των μαθητών ως πρόκληση και ευκαιρία για υποστήριξη και ανατροφοδότησή τους. Αντιθέτως, είναι αυστηρότεροι στην αποτυχία των μαθητών χαμηλής προσδοκίας, με αποτέλεσμα να παραιτούνται από την ανατροφοδότηση της μάθησής τους.

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως οι προσδοκίες μιας επιτυχίας διαμορφώνονται ανάλογα με το αποτέλεσμα της σταθερότητας του αίτιου ενός γεγονότος (επιτυχία ή αποτυχία), σε συνάρτηση με τη διάσταση της σταθερότητας, και την προσδοκία για επανάληψη της επιτυχίας (Schunk et al., 2010). Έτσι, οι αποδόσεις αιτιότητας έχουν συνέπειες, εκτός από τη διαμόρφωση των προσδοκιών στα άτομα για επιτυχία ή αποτυχία στο μέλλον, αλλά και στα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους για την επιτυχία και την αποτυχία τη δική τους ή των άλλων προσώπων.

Οι αποδόσεις αιτιολογικού προσδιορισμού των εκπαιδευτικών για την επίδοση των ατόμων, επηρεάζονται από κάποιους παράγοντες, τους οποίους θα εξετάσουμε παρακάτω.

1.6 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αιτιακές αποδόσεις

1.6.1 Το στερεότυπο του φύλου

Η επίδραση του φύλου των μαθητών στις αποδόσεις των εκπαιδευτικών έχει εξεταστεί σε διάφορες έρευνες (Li, 1999· Reyna, 2000) και έχει διαπιστωθεί πως υπάρχουν διαφορές στις αποδόσεις ανάλογα με το φύλο των μαθητών. Συγκεκριμένα στην μετά-ανάλυση του Li (1999) διαπιστώθηκε, πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδουν σε διαφορετικούς παράγοντες την επίδοση των αγοριών από εκείνη των κοριτσιών στα μαθηματικά. Εξαιτίας του στερεότυπου της συσχέτισης του φύλου των μαθητών με την επίδοσή τους στα μαθηματικά, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν, πως τα αγόρια έχουν έφεση στα μαθηματικά, τα αντιμετωπίζουν θετικά και είχαν υψηλότερες προσδοκίες για την επίδοσή τους.

Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε ο Γεωργίου (2008) στην έρευνά του, υποστηρίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να θεωρούν τα αγόρια, πως είναι πιο ικανά στα μαθηματικά, ενώ τα κορίτσια τα πάνε καλύτερα στη γλώσσα. Αυτό έχει ως συνέπεια, η επιτυχία των κοριτσιών στα μαθηματικά να αποδίδεται στην προσπάθεια, ενώ η επιτυχία των αγοριών στο ίδιο μάθημα, να αποδίδεται στην ικανότητά τους (Espinoza, Arêas da Luz Fontes & Arms-Chavez, 2014· Fennema, Peterson, Carpenter & Lubinski, 1990· Yee & Eccles, 1988). Αντίθετα η αποτυχία των κοριτσιών στα μαθηματικά, αποδίδεται στην έλλειψη της ικανότητας, ενώ των αγοριών στην χαμηλή προσπάθειά τους ή στην τύχη (Espinoza et al., 2014· Fennema et al., 1990· Stipek & Gralinski, 1991). Έτσι, η αποτυχία μιας μαθήτριας σε διαγώνισμα μαθηματικών, εξηγείται με το στερεότυπο πως τα κορίτσια δεν τα πάνε καλά στα

μαθηματικά, επομένως δε μπορεί να αλλάξει την επίδοσή της, λόγω μη αιτιότητά της, εφόσον τα κορίτσια δεν έχουν κλίση στα μαθηματικά (Georgiou, Stavrinides & Kalavana, 2007).

Δημιουργούνται λοιπόν στερεότυπες αντιλήψεις για τη μαθηματική «ικανότητα» των αγοριών έναντι των κοριτσιών, επιδρώντας στα ενδιαφέροντα και στις αντιλήψεις των μαθητών-τριών για την ικανότητά τους (Hedges & Nowell, 1995· Singh, Granville, & Dika, 2002, όπ. αναφ. στο Georgiou, et al., 2007). Αυτά τα στερεότυπα, που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στους μαθητές, επιδρούν στα κίνητρα και τη στάση των κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά. Αυτό σημαίνει, πως, όσο χαμηλότερη είναι η επίδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά, τόσο χαμηλότερες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των γονιών αλλά και των ίδιων των μαθητριών για την μαθηματική τους επίδοση, με αποτέλεσμα να δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος (Helwig, Anderson & Tindal, 2001).

Αντίθετα αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί, σε μελέτη που έγινε σε αραβική κουλτούρα, δηλαδή καλύτερη επίδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά από τα αγόρια, πιθανότατα, λόγω της αλλαγής στον τρόπο ανατροφής των παιδιών τα τελευταία χρόνια (Alkhateeb, 2001).

Η έρευνα των Georgiou et al., (2007) διαπίστωσε, πως δεν υπάρχει διαφορά στην μαθηματική επίδοση μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών εφήβων στην Κύπρο. Η μόνη διαφοροποίηση είναι η αιτιολογική απόδοση της επίδοσής τους, δηλαδή τα αγόρια την αποδίδουν στις νοητικές ικανότητές τους, ενώ τα κορίτσια περισσότερο στην προσπάθειά τους και σε εξωτερικούς παράγοντες (εκπαιδευτικούς - οικογένεια). Το γεγονός πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στη μαθηματική επίδοση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά εμφανίζεται στο γυμνάσιο, δείχνει την επίδραση των στερεοτύπων στην ερμηνεία αυτής της διαφοροποίησης. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και η μελέτη των Brun, Dompnier & Pamsu (2021), πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην επίδοση της ανάγνωσης, ανάλογα με το φύλο των μαθητών.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, πως με το πέρασμα των χρόνων και την κατάλληλη εκπαίδευση, οι στερεοτυπικές στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών μπορούν να ξεπεραστούν, ή και ακόμα να αναιρεθούν.

1.6.2 Το στερεότυπο των πολιτισμικών παραγόντων

Η κουλτούρα των διαφορετικών πολιτισμών έχει αποδειχθεί, σε έρευνες που έχουν γίνει, πως επηρεάζει τη θεωρούμενη δυνατότητα ελέγχου των αιτιών και κατά συνέπεια τις αντιδράσεις των ατόμων (Betancourt & Weiner, 1982· Betancourt, Hardin & Manzi, 1992). Έτσι, σε ένα πολιτισμό η προσπάθεια μπορεί να θεωρείται ελεγχόμενη, ενώ σε διαφορετικό πολιτισμό να θεωρείται μη ελεγχόμενη. Ο Weiner (1985) ωστόσο υποστήριξε, πως, όταν μια αιτία θεωρείται σταθερή, τότε δημιουργείται η ίδια προσδοκία σε όλους τους πολιτισμούς για το αποτέλεσμα.

Οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζονται από την κουλτούρα και τις πολιτιστικές αξίες, των ίδιων και των μαθητών. Ορισμένες διαπολιτισμικές μελέτες έχουν καταλήξει, πως στην απόδοση της επίδοσης του ατόμου δίνεται βαρύτητα στην ικανότητα ή στην προσπάθειά του, ανάλογα με το πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται.

Η ασιατική κουλτούρα τονίζει ιδιαίτερα το ρόλο της προσπάθειας για την επιτυχία και τη βελτίωση του ατόμου. Έτσι παρατηρείται πως, στις ανατολικές και ασιατικές κοινωνίες, η χαμηλή επίδοση των παιδιών αποδίδεται στην χαμηλή ή ελλιπή προσπάθεια, με αποτέλεσμα να δίνουν έμφαση στην πειθαρχία, ενώ στις δυτικές κοινωνίες αυτή αποδίδεται στην έλλειψη ικανότητας (Yan & Gaier, 1994, όπ. αναφ. στο Georgiou et al., 2002). Επιπλέον οι Ασιάτες εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως όλοι μαθητές μπορούν να διδαχτούν το πρόγραμμα σπουδών, ενώ οι Αμερικάνοι δίνουν έμφαση στις ικανότητες των μαθητών (Lin, Wu, Chen & Huang, 2016).

Η έρευνα των Stevenson, Lee, Stigler & Chen (1990), διαπίστωσε, πως οι Κινέζες και Γιαπωνέζες μητέρες ενδιαφέρονται περισσότερο για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους από ό,τι οι Αμερικάνες, που ενδιαφέρονται περισσότερο για την γενικότερη πνευματική ανάπτυξη των παιδιών τους. Γενικότερα, οι ασιάτισσες μητέρες αποδίδουν την επίδοση στην προσπάθεια και τη σκληρή δουλειά, ενώ οι Αμερικάνες την αποδίδουν στην έμφυτη ικανότητα, τη νοημοσύνη, την κλίση και τα ταλέντα.

Όσον αφορά τις αιτιακές αποδόσεις των μαθητών για την επίδοσή τους, αυτές καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις αποδόσεις των γονέων τους. Έχει βρεθεί πως η σχολική επίδοση των μαθητών ερμηνεύεται μέσα από το σχολικό και το οικογενειακό πλαίσιο, τα οποία συνθέτουν οι στάσεις, οι συμπεριφορές, οι αξίες και οι προσδοκίες των γονέων για την επίδοση. Συνεπώς, οι ασιάτες μαθητές αποδίδουν την επιτυχία στη σκληρή

δουλειά και προσπάθεια, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στη μελέτη, σε αντίθεση με τους δυτικούς, που την αποδίδουν στις έμφυτες ικανότητές τους και στη διάθεσή τους (Stevenson, Lee & Stigler, 1986· Tuss, Zimmer & Ho, 1995).

Ωστόσο, ακόμα και ανάμεσα στους δυτικούς πολιτισμούς, υπάρχει διαφοροποίηση στην απόδοση της επίδοσης, ανάλογα με την κουλτούρα της κάθε χώρας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α. αποδίδουν την επίδοση των μαθητών στην προσπάθεια, ενώ οι Γερμανοί στις έμφυτες ικανότητές τους (Wang & Hall, 2018). Επίσης, έχει διαπιστωθεί, όσον αφορά την ευθύνη των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών τους, πως οι Γάλλοι θεωρούν τους εαυτούς τους πιο υπεύθυνους από τους Ιταλούς συναδέλφους τους, για την αποτυχία των μαθητών (Matteucci & Gosling, 2004).

Αναφορικά με τις μειονότητες μιας χώρας, μια έρευνα των Wissink & De Haan (2013) στην Ολλανδία (όπ. αναφ. στο Wang & Hall, 2018) διαπίστωσε, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την επίδοση των μειονοτικών μαθητών στην προσπάθειά τους, ενώ την επίδοση της πλειονότητας των μαθητών, σε εσωτερικούς ψυχολογικούς παράγοντες όπως το κίνητρο. Η Graham (1988a, 1989) υποστήριξε, πως οι Αφροαμερικανοί αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε εξωγενείς παράγοντες στο άτομο (όπως η δυσκολία έργου και η τύχη), ενώ οι λευκοί αμερικάνοι την αποδίδουν σε εσωτερικούς παράγοντες (δηλαδή την ικανότητα και την προσπάθεια).

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως οι αιτιακές αποδόσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την επίδοση, εξαρτώνται και διαμορφώνονται από την κουλτούρα και τις στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

1.6.3 Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας

Το σχολείο και η κοινωνία συνδέονται στενά μεταξύ τους και οποιαδήποτε αλλαγή στο ένα σύστημα επιφέρει αλλαγές και στο άλλο. Οι εκπαιδευτικοί, που είναι οι σημαντικότεροι λειτουργοί της εκπαίδευσης, με τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες τους επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Θεοδοσιάδου, 2013). Η κοινωνικοοικονομική ανισότητα των οικογενειών των μαθητών, προκαλεί και άνισες επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο, λόγω των μειωμένων ευκαιριών, που τους προσφέρονται για μάθηση και πρόοδο ή ακόμα και εξαιτίας της περιθωριοποίησής τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Σολομών και Σταμέλος, 2000). Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των παιδιών, με αποτέλεσμα, όσο

υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο καλύτερη σχολική επίδοση σημειώνουν τα παιδιά τους καθώς και το αντίστροφο (Λυκίδη, 2014).

Έχει διαπιστωθεί σε πολλές μελέτες, πως οι προσδοκίες και οι αιτιολογικές αποδόσεις των ατόμων για την επίδοσή τους αλλά και των τρίτων (γονείς, εκπαιδευτικοί) επηρεάζονται σημαντικά από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, καθώς επικρατεί το κοινωνικοοικονομικό στερεότυπο και αντιμετωπίζονται σύμφωνα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν (Georgiou, 2008).

Παρατηρείται λοιπόν, πως οι μαθητές, που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και χαμηλή κοινωνική τάξη, διαθέτουν μικρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και η χαμηλή επίδοσή τους συνεχίζεται στην ακαδημαϊκή τους πορεία (Denton & West, 2002· Gama & De Jesus, 1994· Hauser-Cram, Sirin & Stipek, 2003· Lee & Burkam, 2002). Συγκεκριμένα σε έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία της Βραζιλίας, παρατηρήθηκε, πως οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τις αντιλήψεις, τη συμπεριφορά, τις προσδοκίες και τις αποδόσεις τους για τη σχολική επίδοση, με αποτέλεσμα να αναπαράγεται το μοτίβο της χαμηλής επίδοσης των παιδιών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος (Gama & De Jesus, 1994).

Οι ικανότητες των μαθητών, όμως επηρεάζουν σημαντικά τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν τις μελλοντικές επιδόσεις των μαθητών. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί έχουν επιφυλάξεις και χαμηλότερες προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των μαθητών, των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων σε σύγκριση με τους εύρωστους οικονομικά μαθητές (Hallinger, Bickman & Davis, 1996· Jussim & Eccles, 1992· Jussim, Eccles, & Madon, 1996· Mc Loyd, 1998· Reyna, 2000· Solomon, 1996). Οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, μέσω των διδακτικών τους πρακτικών και στάσεων, οδηγούν τους μαθητές σε χαμηλές επιδόσεις μέσω του φαινομένου του «Πυγμαλίωνα» ή αλλιώς «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», επιβεβαιώνοντας τις αρχικές εκτιμήσεις και προσδοκίες τους (Georgiou, 2008).

Από την άλλη πλευρά, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, δημιουργούν καλές προοπτικές για υψηλές επιδόσεις αυτών των μαθητών, επαληθεύοντας έτσι αυτές τις προσδοκίες (Μπασέτας, 1999· Μπίκος, 2004). Αυτοί πιστεύουν, πως τα παιδιά με εύπορους και μορφωμένους γονείς, έχουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνα με γονείς από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως συμπεριφέρονται

διαφορετικά σε αυτά τα παιδιά (Georgiou, 2008).

Σε άλλη μελέτη διαπιστώθηκε, πως οι κρίσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των παιδιών είναι χαμηλότερες, όταν οι αντιλήψεις και αξίες τους για την εκπαίδευση διαφέρουν από εκείνες των γονέων των μαθητών τους. Έτσι προκύπτει η ανάγκη να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και αξίες των οικογενειών των παιδιών (Hauser-Cram et al., 2003).

1.6.4 Η εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτικών

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, ένας σημαντικός παράγοντας, που φαίνεται πως επηρεάζει τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για την επίδοση, είναι η εκπαιδευτική εμπειρία τους. Διαπιστώθηκε σε διάφορες έρευνες, πως οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε εσωτερικά αίτια, μη ελεγχόμενα και σταθερά στο χρόνο, όπως η πνευματική ικανότητα, τη νοημοσύνη, τα έμφυτα κληρονομικά χαρακτηριστικά, το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Από την άλλη, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την επίδοση των μαθητών σε εξωτερικές αιτίες, ελεγχόμενες, όπως είναι η προσπάθεια των μαθητών, το εκπαιδευτικό σύστημα, η διδακτική ικανότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών, η επιμονή τους να κινητοποιούν τους μαθητές για μεγαλύτερη προσπάθεια και βελτίωση της επίδοσής τους (Buckman, 2003· Γεωργίου κ. συν., 2002· Georgiou, 2008). Αυτό συμβαίνει μάλλον, επειδή οι άπειροι έχουν προσδοκίες, πως παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στη μάθηση των παιδιών, ενώ οι έμπειροι έχουν συνειδητοποιήσει, πως δεν αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Georgiou, 2008).

Αντίθετα αποτελέσματα έδειξε η μελέτη των Brady & Woolfson (2008) για τις αιτιακές αποδόσεις των δασκάλων για την επίδοση των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες. Αυτή ανέδειξε, πως οι εκπαιδευτικοί, με υψηλότερο αίσθημα διδακτικής αποτελεσματικότητας και μεγαλύτερη εμπειρία με παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες, απέδωσαν περισσότερο την αποτυχία των μαθητών σε εξωτερικούς παράγοντες για το μαθητή, όπως στον εκπαιδευτικό και στο σχολείο, από εκείνους με λιγότερη εμπειρία και διδακτική αποτελεσματικότητα, που την απέδωσαν σε εσωτερικούς παράγοντες (ικανότητα, προσπάθεια). Αυτά τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τη θεωρία της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, κατά την οποία, οι έμπειροι, λόγω της εμπιστοσύνης στις διδακτικές τους ικανότητες, νιώθουν πιο ικανοί και αναλαμβάνουν,

περισσότερο από τους άπειρους εκπαιδευτικούς, την ευθύνη για την πορεία της επίδοσης και την πρόοδο των μαθητών (Tschannen-Moran et al., 1998).

Όσον αφορά το ρόλο της οικογένειας στην επίδοση, η μελέτη του Pírrone (2012), διαφοροποιήθηκε από την παραπάνω μελέτη, συγκρίνοντας έμπειρους εκπαιδευτικούς με 30 και πάνω έτη υπηρεσίας, με εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας. Διαπιστώθηκε πως, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αποτυχία των μαθητών σε εσωτερικούς και ανεξέλεγκτους παράγοντες των μαθητών, όπως την συναισθηματική ανωριμότητά τους, ενώ οι άπειροι την αποδίδουν περισσότερο σε εξωτερικά αίτια, όπως το επάγγελμα της μητέρας και το αρνητικό κλίμα του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.

1.7 Αιτιακές αποδόσεις της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές, αλλά και η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς τους, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Τις τελευταίες δεκαετίες οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών προκαλούν ολοένα και περισσότερο ανησυχία, άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει επειδή, οι εκπαιδευτικοί, που επιδιώκουν την παροχή βέλτιστης μάθησης, προσπαθούν να πετύχουν όχι μόνο την καλύτερη μετάδοση γνώσεων, αλλά και την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης .

Με τον όρο «προβληματική συμπεριφορά» εννοούμε τη συμπεριφορά, που εμποδίζει το εκπαιδευτικό έργο μέσα στην τάξη (ανυπακοή, φασαρία, αναστάτωση, αφηρημάδα, παρενόχληση των συμμαθητών, επιθετικότητα κλπ). Τα προβλήματα συμπεριφοράς δημιουργούν προβλήματα στις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και συνήθως συνυπάρχουν με ακαδημαϊκές και γνωστικές αδυναμίες (Kauffman, 2015, όπ. αναφ. στο Χρυσάφη, 2017). Σύμφωνα με τους Charles & Senter (2005), (όπ. αναφ. στο Ding, Li, Li & Kulm, 2010), μια αρνητική συμπεριφορά εμποδίζει τη μάθηση των υπόλοιπων μαθητών, τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, προκαλεί άγχος στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και περιορίζει τη συνεργασία μεταξύ τους.

Οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη είναι πρωταρχικής σημασίας για τους τρόπους αντιμετώπισής τους και την ευημερία των εκπαιδευτικών, αλλά και για την πρόοδο των μαθητών. Σύμφωνα με τον Miller (όπ. αναφ. στο Poulou & Norwich, 2000), είναι απαραίτητες οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών, που δουλεύουν με μαθητές με δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε πολλές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, διαφαίνεται η τάση των εκπαιδευτικών να αποδίδουν αιτιολογικά τα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθημάτων, περισσότερο σε εξωτερικούς παράγοντες για τους ίδιους και εσωτερικούς για τους μαθητές (η προσωπικότητα, η ικανότητα, η προσπάθεια, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι σωματικές και οι μαθησιακές δυσκολίες κ.ά.), καθώς και σε παράγοντες, που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον (η απουσία σταθερότητας, η δομή της οικογένειας, η έλλειψη πειθαρχίας, η στάση των γονέων, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο κ.ά.). Διαπιστώνεται λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί υποβιβάζουν την αιτιότητα των σχολικών μεταβλητών (μέγεθος τάξης και αριθμός παιδιών στην τάξη) καθώς και την προσωπική τους ευθύνη (πειθαρχία, πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτικές μέθοδοι, στάση εκπαιδευτικού) για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Andreou & Rapti, 2010· Bibou-Nakou, Kiosseoglou & Stogiannidou, 2000· Brophy & Rohrkemper, 1981· Ding, Li, Li & Kulm, 2010· Ho, 2004· Mavropoulou & Padelidiu, 2002· Medway, 1979· Miller, 1995· Paramita, Sharma & Anderson, 2020· Soodak & Podell, 1994).

Διαφοροποιημένα αποτελέσματα έδειξε μια έρευνα για τους παράγοντες που, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, αποδίδουν αιτιολογικά τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών, καθώς και για τις αντιδράσεις και στρατηγικές αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς (Poulou & Norwich, 2000). Σύμφωνα με αυτή, οι δάσκαλοι αποδίδουν τα αίτια όλων των τύπων συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον και στον εαυτό τους, παρά σε παράγοντες του παιδιού ή σε οικογενειακούς παράγοντες.

Η μάθηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αποδίδονται συνήθως στην οικογενειακή κατάσταση και σε μαθητικούς παράγοντες (συναισθηματικές δυσκολίες, έλλειψη αυτοπεποίθησης) και ελάχιστα σε σχολικούς παράγοντες. Μια έρευνα, που εξέτασε τα μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών, βρήκε πως η προβληματική συμπεριφορά αποδίδεται αρχικά στις μεταβλητές των μαθητών, στη συνέχεια σε παράγοντες της οικογένειας και του σπιτιού και τελευταία στους σχολικούς παράγοντες (Medway, 1979). Αυτό έχει ως συνέπεια, οι λύσεις των προβλημάτων να αναζητούνται στο περιβάλλον εκτός σχολείου, όπως τη γονική συμμετοχή, όταν αποδίδονται στην οικογένεια, ενώ, όταν

αποδίδονται σε σχολικούς παράγοντες, να προτείνονται σχολικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Soodak & Podell, 1994).

Πιο συγκεκριμένα ο Miller (1995) υποστήριξε, πως λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς, δεν θεωρούν πως ευθύνονται οι ίδιοι για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά μπορούν να συμβάλλουν στη ρύθμιση και βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Αντίθετα, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στους γονείς, χωρίς όμως να θεωρούν πως αυτοί μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή αυτής της συμπεριφοράς.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των Bibou-Nakou et al. (2000) πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδουν όλα τα προβλήματα συμπεριφοράς σε εσωτερικούς παράγοντες για τους μαθητές. Αυτοί οι παράγοντες είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, η διάθεσή του και η ανατροφή, που έχει λάβει από την οικογένειά του, υποβαθμίζοντας, με αυτό τον τρόπο, τη δική τους ευθύνη για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

Οι Μανγορούλου & Padeliaou (2002) διέκριναν τους αιτιακούς παράγοντες, σε οικογενειακούς παράγοντες, όπως τα οικογενειακά προβλήματα και η στάση των γονέων, και σε μαθητικούς παράγοντες, όπως τις μαθησιακές δυσκολίες και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αυτοί οι αιτίες αλληλεπιδρούν και συσχετίζονται περιορίζοντας τον παρεμβατικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Klefтарas & Didaskalou (2006), υποστηρίζοντας, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα περισσότερο σε οικογενειακούς παράγοντες, σε μαθητικούς παράγοντες (ψυχολογικές ή βιολογικές αδυναμίες) και ελάχιστα σε σχολικούς ή εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Ανάλογα αποτελέσματα είχε και η έρευνα στην Ινδονησία με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Paramita et al., 2020). Οι Ινδονήσιοι δάσκαλοι απέδωσαν αιτιολογικά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών κυρίως στα οικογενειακά προβλήματα, στην έλλειψη γονικού ενδιαφέροντος και στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, εξαιρώντας τους σχολικούς παράγοντες, όπως η μη ύπαρξη κανόνων στην τάξη και η στάση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την άποψη, πως οι δυσκολίες στην επίδοση και στη συμπεριφορά τους οφείλονται κυρίως στην απουσία υποστήριξης από τους γονείς και στη χαμηλή νοημοσύνη των παιδιών (Bjork, 2005, όπ.

αναφ. στο Paramita et al., 2020).

Έτσι παρατηρείται και εδώ, όπως και στη σχολική αποτυχία, το φαινόμενο «μεροληψία αυτοεξυπηρέτησης» ή αλλιώς «προκατάληψη υπέρ εαυτού» (self-serving bias), σύμφωνα με το οποίο, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως στους μαθητικούς και στους οικογενειακούς παράγοντες, παρά σε εσωτερικούς παράγοντες, που σχετίζονται με τους ίδιους, τη διδασκαλία και το σχολείο (Weiner, 1985).

Η αιτιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, επιδρά στη διαμόρφωση των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς, των προσδοκιών και της γενικότερης στάσης τους απέναντι στους μαθητές.

1.8 Οι αιτιακές αποδόσεις της συμπεριφοράς και συναισθήματα- συμπεριφορές και προσδοκίες

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αιτιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών τους επηρεάζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους, τη συμπεριφορά τους και τις πρακτικές αντιμετώπισης αυτής της συμπεριφοράς. Επιπλέον οι αιτιακές διαστάσεις του τύπου, του ελέγχου και της σταθερότητας της μαθητικής συμπεριφοράς, επιδρούν στα συναισθήματα και τη στάση των εκπαιδευτικών.

Έχει βρεθεί από πολλές έρευνες, πως οι εκπαιδευτικοί είναι πιο συμπνετικοί και πρόθυμοι να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τους μαθητές, που συμπεριφέρονται προβληματικά λόγω των καταστάσεων, χωρίς δική τους αιτιότητα και δυνατότητα ελέγχου, ενώ είναι πιο αυστηροί στις ποινές τους, όταν οι μαθητές έχουν αυτή τη συμπεριφορά σκόπιμα και δυνατότητα ελέγχου (Brophy & Rohrkemper, 1981). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και στην αιτιακή απόδοση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών.

Διαπιστώνεται λοιπόν πως, όταν τα συμπεριφορικά προβλήματα αποδίδονται σε εσωτερικά, σταθερά και μη ελεγχόμενα αίτια των μαθητών, για παράδειγμα τη νοημοσύνη τους, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ενσυναίσθηση, κατανόηση και αναζητούν επαγγελματικές συμβουλές, ώστε να τους παρέχουν βοήθεια μέσα από την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίησή τους, (Soodak & Podell, 1994). Όταν οι αιτίες είναι εσωτερικές, ασταθείς και ελέγχονται από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν θυμό, είναι αυστηροί, δεν παρέχουν βοήθεια και τους τιμωρούν (Wiley et al., 2015).

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η μελέτη των Poulou & Norwich (2000), πως δηλαδή, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο συμπόνια, συμπαράσταση και λιγότερο άγχος και ανικανότητα να βοηθήσουν τους μαθητές, που δεν ευθύνονται οι ίδιοι, αλλά οι οικογένειές τους και οι εκπαιδευτικοί για τις συναισθηματικές δυσκολίες τους. Αντιθέτως, αυτοί νιώθουν θυμό, εκνευρισμό και αδιαφορία, όταν η αιτιότητα είναι εσωτερική και ελεγχόμενη από τους μαθητές.

Αναφορικά με την στάση και τις μεθόδους διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, παρατηρείται, πως οι εκπαιδευτικοί, που αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στους παράγοντες του σχολείου και των δασκάλων, επιλέγουν ως πιο αποτελεσματική μέθοδο τη χρήση θετικών κινήτρων, όπως τη συμβουλευτική και την υποστήριξη των μαθητών, παρά τις απειλές και τις τιμωρίες. Αυτό συνεπάγεται την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να προσπαθήσουν να αλλάξουν τους σχολικούς παράγοντες, παρά τους οικογενειακούς και μαθητικούς παράγοντες, όπου είναι πιο δύσκολη η παρέμβασή τους (Poulou & Norwich, 2000). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συμπόνια και ανίκανοι να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, που αποδίδονται σε οικογενειακούς παράγοντες (προβλήματα, χαμηλό ενδιαφέρον, χαμηλό επίπεδο και συμπεριφορά γονέων), αντιδρώντας με «ουδέτερες» ή τιμωρητικές ποινές και αναζητώντας βοήθεια σε ειδικούς εκτός του σχολείου. Όταν όμως αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στις μεταβλητές του σχολείου (μέγεθος τάξης, στάση δασκάλου και εκπαιδευτικό πρόγραμμα), επιλέγουν εκπαιδευτικές στρατηγικές παρέμβασης, αναζητώντας βοήθεια από ειδικούς (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος) μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ίσως εξαιτίας του φόβου μην εκτεθεί δημόσια η θετική αυτοεικόνα τους (Andreou & Rapti, 2010).

Σε άλλη έρευνα, έχει βρεθεί πως η απόδοση των μαθησιακών δυσκολιών και της προβληματικής μαθητικής συμπεριφοράς στην οικογενειακή κατάσταση, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν τη λύση στην οικογένεια και προτείνουν τη γονική συμμετοχή, ενώ η απόδοση σε σχολικούς παράγοντες, προκαλεί την αναζήτηση λύσης σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (διδασκαλικές μέθοδοι και διαχείριση τάξης) (Soodak & Podell, 1994). Η τάση των εκπαιδευτικών να αποδίδουν αιτιολογικά την προβληματική συμπεριφορά στους μαθητές και στις οικογένειές τους, οδηγεί στη χρήση τιμωρίας και όχι εκπαιδευτικών μεθόδων διαχείρισης με επίκεντρο το μαθητή, με αποτέλεσμα τη μη αντιμετώπιση και διαιώνιση του προβλήματος, που τους προκαλεί άγχος (Ho, 2004). Έτσι λοιπόν παρατηρείται πως, η απόδοση της προβληματικής μαθητικής συμπεριφοράς στο μαθητή και την οικογένειά του,

οδηγεί τον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει περισσότερο τιμωρητικές μεθόδους, υποτιμώντας ή παραλείποντας εκπαιδευτικές στρατηγικές παρέμβασης για τη βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς στην τάξη.

Διαφορετικά αποτελέσματα είχε η μελέτη των Ding et al., (2010), στην οποία, οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν την επιβράβευση και τον έπαινο, ως αποτελεσματικές μεθόδους για την αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ οι καθηγητές επέλεξαν τη συζήτηση με τους μαθητές μετά το μάθημα. Σε άλλη έρευνα βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί, που αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά σε οικογενειακούς παράγοντες, υιοθετούν τις προληπτικές (έπαινος και παρακολούθηση της συμπεριφοράς στην τάξη) παρά τις αντιδραστικές στρατηγικές διαχείρισής της (ανταμοιβή ή τιμωρία) (Paramita et al., 2020).

Στην έρευνα των Bibou et al., (2000), παρατηρήθηκαν ανάλογες στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής μαθητικής συμπεριφοράς. Έτσι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν «ουδέτερες» πρακτικές, όταν η απόδοση της συμπεριφοράς είναι εσωτερική τους μαθητές (π.χ. στην αφηρημένη συμπεριφορά), επίσης προτιμούν την κοινωνική ένταξη, όταν η απόδοση είναι εξωτερική για τους μαθητές (π.χ. ανυπακοή) και τέλος δεν επιλέγουν την τιμωρία, όταν η συμπεριφορά αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται λοιπόν πως, η εφαρμογή ουδέτερων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς συμβαίνει, είτε λόγω της χρονοβόρας εφαρμογής άλλων μεθόδων, είτε λόγω της ελλιπούς κατάρτισής τους για ανάληψη ρόλων και για επίλυση προβλημάτων για τα οποία δε φέρουν προσωπική ευθύνη (Δαμανάκης, 1998, όπ. αναφ. στο Bibou et al., 2000).

Ανάλογα με τις διαστάσεις της αιτιακής απόδοσης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, διαμορφώνονται και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή τους. Συνεπώς, αν ο εκπαιδευτικός αποδίδει την συμπεριφορά σε εσωτερικούς, μη σταθερούς και ελεγχόμενους παράγοντες από τον ίδιο, τότε περιμένει ότι ο ρόλος του θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Αντίθετα, αν την αποδίδει σε εξωτερικούς, ασταθείς και μη ελεγχόμενους από τον ίδιο, για παράδειγμα στους γονείς, τότε δε θα προσδοκά πως μια πετυχημένη εκπαιδευτική του παρέμβαση μπορεί να επιλύσει το πρόβλημα (Μανγορούλου & Padeliaou, 2002).

Μια άλλη μεταβλητή, που επηρεάζει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι η δυνατότητα ελέγχου και η πρόθεση αυτής της συμπεριφοράς. Όταν η συμπεριφορά είναι ελεγχόμενη από το μαθητή και εκ

προθέσεως κατά του εκπαιδευτικού, τότε ο εκπαιδευτικός αντιδρά τιμωρητικά και διαμορφώνει χαμηλές προσδοκίες για τη βελτίωση αυτής της συμπεριφοράς. Όταν η συμπεριφορά είναι μη ελεγχόμενη και μη σκόπιμη από το μαθητή, τότε ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει το μαθητή και έχει υψηλές προσδοκίες για βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς (Brophy & Rohrkemper, 1981). Παρακάτω θα εξετάσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αιτιολογικές αποδόσεις της συμπεριφοράς των μαθητών.

1.9 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αιτιακές αποδόσεις της συμπεριφοράς των μαθητών

1.9.1 Πολιτισμικό υπόβαθρο

Η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται ανάλογα με τα πρότυπα, τις αρχές και τις αξίες της κάθε κοινωνίας. Έτσι μια συμπεριφορά μπορεί να είναι επιτρεπτή και κοινωνικά αποδεκτή από ένα πολιτισμό, ενώ σε διαφορετικό πολιτισμό να είναι προβληματική και απορριπτέα. Κάποιοι πολιτισμοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην πειθαρχία των μαθητών στην τάξη, στην υπακοή και τη συμμόρφωσή τους σύμφωνα με τις εντολές των δασκάλων, ενώ άλλοι επικεντρώνονται περισσότερο στην ατομική πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτές οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τύπους της προβληματικής μαθητικής συμπεριφοράς, καθώς και τις στρατηγικές εκπαιδευτικής διαχείρισής της.

Σε μια διαπολιτισμική έρευνα, που πραγματοποίησε η Ho (2004) σε Αυστραλούς και Κινέζους εκπαιδευτικούς του Χονγκ Κονγκ, διαπιστώθηκε πως και οι δυο αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά περισσότερο στην έλλειψη προσπάθειας ή στην αυτοπειθαρχία των μαθητών και ελάχιστα στους εκπαιδευτικούς. Διαφοροποιήθηκαν μόνο στην έμφαση που δίνουν στο δεύτερο αιτιακό παράγοντα, με τους Αυστραλούς να επικεντρώνονται στην ικανότητα των μαθητών, ενώ οι Κινέζοι στο οικογενειακό υπόβαθρο. Οι Αυστραλοί αποδίδουν όλες τις προβληματικές συμπεριφορές στην ικανότητα και την προσπάθεια των μαθητών, εκφράζοντας την ατομικιστική κουλτούρα της Δύσης, σύμφωνα με την οποία τα άτομα είναι υπεύθυνα για τη συμπεριφορά τους. Από την άλλη, οι Κινέζοι αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά στην προσπάθεια και την οικογένεια, αντικατοπτρίζοντας τη συλλογική κουλτούρα του κομφουκιανού πολιτισμού, που υποστηρίζει την ευθύνη όλης της κοινωνίας (οικογένεια, μαθητές, εκπαιδευτικοί) για την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών. Το κοινό τους σημείο είναι, πως αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς στους

μαθητικούς και οικογενειακούς παράγοντες, εξαιρώντας το δικό τους αιτιακό ρόλο. Ανάλογες ήταν και οι αιτιολογικές αποδόσεις των εκπαιδευτικών στη Μαλαισία για την προβληματική μαθητική συμπεριφορά, αποδίδοντας την σε μαθητικούς παράγοντες παρά σε διδασκαλικούς και σχολικούς (Zakaria, Sharma & Reupert, 2013).

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε η έρευνα των Ding et al. (2010), σε Κινέζους εκπαιδευτικούς της ηπειρωτικής χώρας, οι οποίοι αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς σε παράγοντες, που σχετίζονται με τους μαθητές (μικρή προσπάθεια και τεμπελιά, κακές μαθησιακές συνήθειες και έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση) και ελάχιστα σε αιτίες σχετικές με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (διδασκαλία μόνο για τις εξετάσεις). Αλλά και οι Ινδονήσιοι δάσκαλοι αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών κατεξοχήν στην οικογένεια και στους μαθητές, παρά στο σχολείο. Αυτοί θεωρούν, πως αυτή η συμπεριφορά οφείλεται στην απουσία γονικού ενδιαφέροντος και στα οικογενειακά προβλήματα, στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, παρά στην έλλειψη κανόνων στην τάξη και στη στάση των εκπαιδευτικών (Paramita et al., 2020).

Παρατηρείται, όμως, μια διαφοροποίηση ανάμεσα στους Ασιάτες και Δυτικούς εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τις στρατηγικές διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, με τους Κινέζους να χρησιμοποιούν τον έπαινο, την ανταμοιβή και τη συζήτηση μετά το μάθημα, ενώ οι Αυστραλοί και Ισραηλινοί να είναι περισσότερο επιθετικοί χρησιμοποιώντας τιμωρίες (Paramita et al., 2020). Επίσης οι δυτικές κοινωνίες, τονίζοντας τη μεγάλη ατομική ευθύνη, εφαρμόζουν στρατηγικές, που προωθούν τη βελτίωση της ατομικής συμπεριφοράς, ενώ οι ανατολικές εξαιρώντας τη συλλογική ευθύνη, εφαρμόζουν στρατηγικές που προάγουν τη γονική εμπλοκή (Ho, 2004).

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι τόσο στα ασιατικά εκπαιδευτικά συστήματα, όσο και στα δυτικά, οι σημαντικότερες αιτίες, που αποδίδεται η προβληματική μαθητική συμπεριφορά, σχετίζονται με το μαθητή και την οικογένειά του, και ελάχιστα με τον εκπαιδευτικό και το σχολείο.

1.9.2 Διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών

Ένας άλλος συντελεστής, που διαφοροποιεί τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη μαθητική συμπεριφορά, είναι η διδακτική εμπειρία και η ηλικία τους. Παρατηρείται λοιπόν, όπως και στην απόδοση της σχολικής επίδοσης, πως οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές και στην οικογένειά

τους, παρά σε μεταβλητές σχετικές με τους ίδιους και το σχολείο. Αυτοί πιστεύουν, πως οι διαταραχές της συμπεριφοράς οφείλονται στην έλλειψη γονικού ενδιαφέροντος, στα οικογενειακά προβλήματα και στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, παρά στην απουσία κανόνων και στη στάση των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει πιθανότατα, λόγω της εμπιστοσύνης τους για τις διδακτικές δεξιότητες και τις παρεμβάσεις τους, προστατεύοντας έτσι τον εαυτό τους από ενδεχόμενες κριτικές των τρίτων, θεωρώντας παράλληλα πως οι ίδιοι είναι ανίσχυροι στην τάξη, καθώς περιορίζονται ως φορείς εφαρμογής του προγράμματος σπουδών (Mavroulou & Padeliadu, 2002· Paramita et al., 2020).

Στην έρευνα των Andreou & Rapti, (2010), διαπιστώθηκε, πως οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, μάλλον λόγω της σιγουριάς για τις ικανότητές τους, αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά σε εξωτερικούς παράγοντες για το σχολείο και τους ίδιους, δηλαδή στην οικογένεια, προστατεύοντας έτσι την αυτοεικόνα τους, χωρίς όμως να διαφοροποιούνται σημαντικά από τους άπειρους εκπαιδευτικούς (έως 6 έτη). Αντιθέτως διαφώνησαν με τους εκπαιδευτικούς (από 6 έως 15 έτη) οι οποίοι υποστήριζαν, πως οι σχολικοί παράγοντες προκαλούν διαταραχές συμπεριφοράς στους μαθητές. Επιπλέον, όσο αυξάνεται η αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους για τη διαχείριση της τάξης, ανεξάρτητα από την εμπειρία τους, τόσο περισσότερο αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχολικές μεταβλητές. Σημαντική στατιστική διαφορά παρατηρήθηκε στο είδος της παρέμβασης, που εφαρμόζουν, με τους νέους εκπαιδευτικούς, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των μαθητών τους, να επιλέγουν παρεμβάσεις, που έχουν σκοπό την κοινωνικοσυναισθηματική ευημερία των μαθητών. Από την άλλη, οι μέσης εμπειρίας εκπαιδευτικοί επιλέγουν ένα παραδοσιακό τρόπο παρέμβασης, την επισήμανση του προβλήματος στους μαθητές, ενώ οι πιο έμπειροι προτιμούν περισσότερο την ανταμοιβή και τα θετικά κίνητρα (Andreou & Rapti, 2010).

Επιπλέον διαπιστώθηκε, πως οι Βρετανοί εκπαιδευτικοί, με εμπειρία άνω των 15 ετών αποδίδουν περισσότερο από τους λιγότερο έμπειρους, τις μαθησιακές δυσκολίες που συνήθως συνοδεύονται από προβλήματα συμπεριφοράς, σε παράγοντες εσωτερικούς στο παιδί. Αυτοί, εξαιτίας της υψηλότερης αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αναλαμβάνουν την ευθύνη για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών (Brady & Woolfson, 2008).

Τέλος, σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε, πως οι μεγαλύτεροι και οι μικρότεροι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται από τους μεσήλικες, όταν αποδίδουν τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα στην αναποτελεσματική γονική μέριμνα και στις πρακτικές ανατροφής των παιδιών, και όχι κατά την αιτιακή τους απόδοση στο οικογενειακό υπόβαθρο

ή στις βιολογικές και ψυχολογικές αδυναμίες των παιδιών (Kleftaras & Didaskalou, 2006). Αυτό συμβαίνει, επειδή οι μεσήλικες είναι οι ίδιοι γονείς, έχουν λιγότερο συντηρητικές απόψεις από τους μεγαλύτερους για την ανατροφή των παιδιών και περισσότερη εμπειρία από τους νέους.

1.9.3 Φύλο μαθητών

Το φύλο των μαθητών επίσης είναι ένας παράγοντας, που πιθανότατα επιδρά στη διαμόρφωση των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά, εσωτερική και εξωτερική, των κοριτσιών παρά των αγοριών, σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως την προσωπικότητα και την προδιάθεσή τους (Savina, Moskovtseva, Naumenko & Zilberberg, 2014). Επίσης σε έρευνα που έγινε σε μαθητές νηπιαγωγείου, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν περισσότερο για τα ντροπαλά αγόρια παρά για τα ντροπαλά κορίτσια, μάλλον εξαιτίας της προκατάληψης των δυτικών κοινωνιών για την αποδοχή της ντροπής των κοριτσιών παρά των αγοριών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση της παρέμβασης των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όταν εκδηλώνεται αντικοινωνική συμπεριφορά από τα αγόρια παρά από τα κορίτσια. Όσον αφορά τη δυνατότητα ελέγχου της προβληματικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως τα αγόρια μπορούν λιγότερο από τα κορίτσια να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους (Arbeau & Coplan, 2007).

1.9.4 Βαθμίδα εκπαίδευσης

Μια ακόμη συνιστώσα που επηρεάζει τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών είναι η εκπαιδευτική βαθμίδα, που διδάσκουν. Η έρευνα της Kullina (2007), που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής στις ΗΠΑ, έδειξε πως και στις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια - δευτεροβάθμια), η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών αποδίδεται σε παράγοντες σχετικούς με την οικογένεια και το μαθητή και όχι με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Η διαφοροποίηση ήταν, πως οι εκπαιδευτικοί του λυκείου απέδωσαν αυτή τη συμπεριφορά σε εξωσχολικούς παράγοντες, ενώ οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου και δημοτικού, την απέδωσαν στο περιβάλλον του μαθητή και την οικογένειά του.

Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, πως οι μεγαλύτεροι μαθητές πράγματι δέχονται περισσότερες εξωσχολικές πιέσεις σε σύγκριση με τους μικρότερους μαθητές. Επιπλέον, οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περνούν λιγότερο χρόνο με τους μαθητές, θεωρώντας, πως οι μεγαλύτεροι μαθητές θεωρούνται περισσότερο υπεύθυνοι από τους μικρότερους, για τη συμπεριφορά τους στο σχολείο (Kullina, 2007).

Επίσης σε άλλη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς στο παιδί και την προσωπικότητά του, ενώ οι αντίστοιχοι της δευτεροβάθμιας την αποδίδουν στη συμπεριφορά των ενηλίκων και την πίεσή τους προς το παιδί (Gibbs & Gardiner, 2008). Παρόμοια αποτελέσματα είχε και μια μελέτη στην Κίνα σε μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, πως δηλαδή οι δάσκαλοι σε όλες τις τάξεις του δημοτικού απέδωσαν την άσχημη συμπεριφορά στις κακές μαθησιακές συνήθειες των μαθητών, ενώ οι καθηγητές του γυμνασίου και λυκείου, την απέδωσαν στην τεμπελιά και στην ελλιπή προσπάθεια των μαθητών (Ding et al., 2010).

Διαπιστώνουμε λοιπόν, πως σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών σε παράγοντες, που σχετίζονται με τους μαθητές και το φιλικό ή το οικογενειακό τους περιβάλλον.

2. Γονεϊκή εμπλοκή

2.1 Ορισμός γονεϊκής εμπλοκής

Σε πολλές μελέτες, που έχουν υλοποιηθεί τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, έχει διαπιστωθεί, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αιτιολογικά τόσο τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές όσο και την κακή σχολική επίδοση των μαθητών, ως επί το πλείστον σε εσωτερικούς παράγοντες σχετικούς με το παιδί και την οικογένειά του (απουσία γονεϊκής εμπλοκής, τυπολογία και προβλήματα οικογένειας), ενώ την καλή σχολική επίδοση και συμπεριφορά, την αποδίδουν σε παράγοντες, που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής καθιερώθηκε για πρώτη φορά το 1982 (parental involvement), από ένα πολύ γνωστό περιοδικό στο χώρο της έρευνας στην ψυχολογία, το Psychological Abstracts (Γεωργίου, 2000). Η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» είναι σύνθετη και πολυδιάστατη, περικλείοντας πολλές παραμέτρους και διαστάσεις, με γονεϊκές πρακτικές, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Έτσι, οι πρακτικές στο σπίτι μπορεί να περιλαμβάνουν μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο, την επίβλεψη και την βοήθεια του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, τον έλεγχο της εξωσχολικής του δραστηριότητας, τις προσδοκίες των γονέων για την επίδοση του παιδιού, την παρότρυνση του μαθητή για βελτίωση της επίδοσής του και για μάθηση. Αντίστοιχα οι πρακτικές των γονέων στο σχολείο περιλαμβάνουν την συχνή επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους, την παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, την ενεργή συμμετοχή του σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων καθώς στα δρώμενα και τις αποφάσεις του σχολείου.

Στις ΗΠΑ ο νόμος «No Child Left Behind» (2002), ορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή ως την ενεργή συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, μέσα από τη συχνή και αμφίδρομη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της για την μαθητική πρόοδο καθώς και την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2006).

Στην ξένη βιβλιογραφία, ο Marjoribanks (1983) και οι Watson, Brown & Swick (1983) (όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2011), ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως την λεκτική ενίσχυση των παιδιών από τους γονείς τους για τις εργασίες τους στο σχολείο. Οι Grolnick & Slowiaczek (1994), θεωρούν ως γονεϊκή εμπλοκή, την προσφορά πόρων από το γονέα στο παιδί, ενεργώντας στο σπίτι και στο σχολείο.

Η σημαντικότερη ίσως ερευνήτρια στον τομέα της γονεϊκής εμπλοκής, η Epstein (1992, σελ. 8), θεωρεί πιο αποδεκτό τον όρο της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου από τον όρο της γονεϊκής εμπλοκής, τονίζοντας την ευθύνη και των δύο στην εκπαίδευση των παιδιών, αναγνωρίζοντας παράλληλα την επίδραση όλων των μελών της οικογένειας, και όχι μόνο των γονέων. Παράλληλα συμπεριλαμβάνει σε αυτή, την επικοινωνία του γονέα με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του, ώστε να ενημερώνεται διαρκώς για την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού του, καθώς και την ενεργή συμμετοχή του σε συλλόγους γονέων για την επίλυση θεμάτων που αντιμετωπίζουν το παιδί του και το σχολείο (Epstein, 1995).

Οι Hoover-Dempsey & Sandler (1997) εντάσσουν στη γονεϊκή εμπλοκή τις δραστηριότητες των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι Fan & Chen (2001) σε μια μετα-ανάλυση ερευνών για τη γονεϊκή εμπλοκή, την προσδιορίζουν ως την ενασχόληση των γονέων με διάφορες δραστηριότητες, όπως την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, τις προσδοκίες τους για την ακαδημαϊκή επίδοση και εξέλιξη των παιδιών τους, την εποπτεία και τη βοήθειά τους προς τα παιδιά στο σπίτι καθώς και την ενεργή συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και συλλογικά όργανα του σχολείου.

Παρόμοια άποψη έχουν οι Hill & Taylor (2004), για τη γονεϊκή εμπλοκή, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο προσδοκιών και απόψεων των γονέων για τη σχολική επίδοση του παιδιού τους καθώς και τη συμπεριφορά τους, στο σχολείο και το σπίτι, με απώτερο στόχο τη βελτίωση αυτής της επίδοσης.

Σύμφωνα με τον Hong-Ho (2005) η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας πολυδιάστατος όρος, που περικλείει τις απόψεις, τις στάσεις των γονέων για το σχολείο, το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά, τις προσδοκίες και φιλοδοξίες τους για τη μόρφωση των παιδιών τους, καθώς και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία από το σπίτι και μέσα στο σχολείο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο Γεωργίου (1997) υποστηρίζει, πως η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής είναι ασαφής, παρόλη την αποδοχή της, και χωρίς σαφή αποτελέσματα. Σύμφωνα με αυτόν ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» λειτουργεί ως «ομπρέλα», περιλαμβάνοντας διάφορες γονεϊκές πρακτικές, μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου, οι οποίες ανάλογα με το πόσο έντονα και συχνά χρησιμοποιούνται, συμβάλλουν στην μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, πως η γονεϊκή εμπλοκή χρησιμοποιείται σε εναλλαγή με τον όρο «γονεϊκή συμμετοχή» και αντιπροσωπεύει τις πρακτικές, που φέρνουν το σχολείο σε επαφή με την οικογένεια του μαθητή, οι οποίες διαφοροποιούνται, ανάλογα με το ρόλο, που διαδραματίζουν οι γονείς στην μόρφωση των παιδιών τους. Έτσι στη γονεϊκή εμπλοκή, οι γονείς συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, σύμφωνα με την καθοδήγηση και την οριοθέτησή τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ενώ στη γονεϊκή συμμετοχή, συνεργάζονται και συμμετέχουν με ενεργό ρόλο σε δραστηριότητες και αποφάσεις του σχολείου, μοιραζόμενοι ευθύνες και εξουσία με τους εκπαιδευτικούς σε διαρκή βάση (Συμεού, 2003, όπ. αναφ. στο Γούλα, 2017).

Παράλληλα παρατηρείται μια διαφοροποίηση στον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όπως και στις προσδοκίες των δύο εταίρων για τα αποτελέσματά της (Γώγου, 2010· Πεντέρη και Πετρογιάννης, 2013· Seitsinger, Felner, Brand, & Burns, 2008). Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την εμπλοκή των γονέων ως την συμμετοχή τους σε σχολικές εκδηλώσεις, σε σχολικές δραστηριότητες, σε συναντήσεις, ενημερώσεις και σε διοικητικά όργανα (σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων). Οι γονείς, από την άλλη, με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή, εννοούν την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες όπως τη βοήθεια στην κατ' οίκον μελέτη, τον έλεγχο των εργασιών των παιδιών, τη συζήτηση με τα παιδιά τους για το σχολείο, την μετάδοση αξιών και αρχών στα παιδιά τους, τη φροντίδα τους για τη σίτιση και ένδυση των παιδιών τους (Seitsinger, et. al., 2008, όπ. αναφ. στο Λιούτα, 2013).

Ο Μπούζος (2007) ορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή, ως τις συμπεριφορές και τους τρόπους, που χρησιμοποιούν οι γονείς, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, με κύριο σκοπό την ενίσχυση διαδικασίας της μάθησης των παιδιών. Σε ανάλογο προσδιορισμό της γονεϊκής εμπλοκής καταλήγει και η Μπόνια και οι συνεργάτες της (2008), ως το σύνολο δηλαδή των πρακτικών και συμπεριφορών των γονέων, στο σπίτι και στο σχολείο, με στόχο την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους.

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) υποστηρίζει, πως η γονεϊκή εμπλοκή εμφανίζεται με διάφορες μορφές, όπως την υποστήριξη των μαθητών από τους γονείς στην κατ' οίκον εργασία, στη συνεργασία των γονέων-σχολείου μέσω των συναντήσεων, την ενεργή δραστηριοποίηση των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και δράσεις της κοινότητας, τη συμμετοχή τους σε εθελοντικές ομάδες του σχολείου ακόμα και σε ομάδες λήψης αποφάσεων. Υποστηρίζει επίσης, πως υπεύθυνοι για την καλλιέργεια του κατάλληλου κλίματος και των ανάλογων προϋποθέσεων, για την συνεργασία οικογένειας-σχολείου και τη

γονεϊκή εμπλοκή, είναι το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Στην διδακτορική του έρευνα ο Κλαδάκης (2012) υποστηρίζει, πως η γονεϊκή εμπλοκή, με μια ευρύτερη διάσταση, περιλαμβάνει την εμπλοκή όλων των εμπλεκόμενων εταίρων στην εκπαίδευση των παιδιών, τόσο της οικογένειας, όσο και των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με διαφορετικές και ξεκάθαρες ευθύνες.

Η εμπλοκή των γονέων στον ελληνικό χώρο έως τη μεταπολίτευση ήταν μια έννοια σχεδόν άγνωστη στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέχρι τότε επικρατούσε η άποψη, ότι οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για την εκπαίδευση των παιδιών, έχοντας πάντα δίκαιο και απόλυτη εξουσία πάνω στο παιδί, χωρίς να ενημερώνουν τους γονείς, οι οποίοι δεν μπορούσαν να παρέμβουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Σταδιακά οι εκπαιδευτικοί κατάλαβαν, πως θα ωφεληθούν πολλαπλά από τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2003· Ματσαγγούρας, 2008 όπ. αναφ. στο Κεραμάρη, 2017), με την προϋπόθεση ο τρόπος και ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής να αποφασίζεται από τους ίδιους (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Η γονεϊκή εμπλοκή επίσημα εμφανίζεται στην Ελλάδα μετά το 1974 με τους προαιρετικούς συλλόγους γονέων και κηδεμόνων στα σχολεία. Συγκεκριμένα, τα άρθρα 48 έως 53 του Ν. 1566/1985 και το άρθρο 2 (παρ. 1) του Ν. 2621/1998, κατοχυρώνουν τη συνταγματική και θεσμική αναγκαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, με το Ν. 1566/1985, ιδρύονται συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής, δηλαδή οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων στα σχολεία, οι ενώσεις γονέων σε δήμους και κοινότητες, οι ομοσπονδίες γονέων στους νομούς και η συνομοσπονδία γονέων σε εθνικό επίπεδο. Οι εκπρόσωποι αυτών των οργάνων συμμετέχουν αντίστοιχα στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις νομαρχιακές επιτροπές παιδείας και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας.

Σε κάθε δημόσιο σχολείο ιδρύεται το σχολικό συμβούλιο, με πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου και απαρτίζεται από το σύλλογο διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή, με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Επίσης συγκροτείται η σχολική επιτροπή, αποτελούμενη από το διευθυντή του σχολείου, τον εκπρόσωπο του δήμου ή της κοινότητας, τον εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και τον εκπρόσωπο του μαθητικού συμβουλίου (μόνο για τη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση).

Τα παραπάνω συμβούλια και επιτροπές συμμετέχουν στις αποφάσεις για τη σωστή λειτουργία του σχολείου, όπως τον εξοπλισμό και λειτουργία βιβλιοθήκης στο σχολείο, τις πιστώσεις για τη συντήρηση των σχολικών υποδομών, τις πολιτιστικές εκδηλώσεις, αλλά και για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, την ίδρυση, συγχώνευση ή κατάργηση σχολικών μονάδων, τη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς κ.ά (Μπρούζος, 1998, όπ. αναφ. στο Μπόνια, 2010). Έτσι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων αποκτούν ισχύ μέσα από την επίσημη αναγνώριση του ρόλου τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Η Μπόνια (2010) αναφέρει πως «η γονεϊκή εμπλοκή εμφανίζεται ολοένα και πιο μαζική με ουσιαστικές παρεμβάσεις άλλοτε από συλλόγους οργανωμένους και άλλοτε από μεμονωμένες ομάδες υπεύθυνων γονέων», χωρίς να περιορίζεται απλώς στο δικαίωμα ενημέρωσής τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά επεκτείνεται στην ενεργή συμμετοχή τους στη λειτουργία του σχολείου. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η στήριξη και η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής με διάφορους τρόπους από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι αρμονική η συνεργασία των συλλόγων γονέων και συλλόγων εκπαιδευτικών του σχολείου (Μπόνια, 2010).

2.2 Τύποι της γονεϊκής εμπλοκής

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια προσπάθεια των ερευνητών της γονεϊκής εμπλοκής να οργανώσουν και να ομαδοποιήσουν τις διάφορες διαστάσεις της, περιγράφοντας διάφορους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Όπως αναφέρει ο Συμεού (2003, σελ.103), μια πρώιμη τυπολογία της γονεϊκής εμπλοκής έγινε από τον Fullan (1982), που εισηγήθηκε τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής:

- *τη συνεισφορά της οικογένειας στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι,*
- *τη συνεισφορά της οικογένειας στη διδασκαλία στο σχολείο,*
- *την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας στο σχολείο και*
- *την ανάμειξη των γονέων στη διοίκηση του σχολείου.*

Η Tomlinson (1991), (όπως αναφ. στο Συμεού, 2003) μελετώντας τις μέχρι τότε επικρατούσες πρακτικές των βρετανικών σχολείων πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, που περιλάμβανε τους τέσσερις παρακάτω τύπους:

α) την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (μέσω της γραπτής επικοινωνίας, των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο, των συγκεντρώσεων γονέων-εκπαιδευτικών, των δελτίων προόδου).

β) την προσωπική ανάμειξη των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα, που αφορούν το παιδί και τη φοίτηση στο σχολείο (παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία και στα μαθήματα στην τάξη).

γ) την άτυπη ανάμειξή τους σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου, μέσω της εκπροσώπησής τους σε συλλογικά όργανα γονέων του σχολείου, η οποία δεν συνδέεται άμεσα με τη λήψη αποφάσεων.

δ) την επίσημη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, με την εκλογή και την ενεργό συμμετοχή τους στα συλλογικά όργανα των γονέων.

Σύμφωνα με τους Greenwood & Hikman (1999) (όπ. αναφ. στο Μπόνια, 2011), υπάρχουν πέντε τύποι γονεϊκής εμπλοκής:

- *Ενημέρωση των γονέων με παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας.* Έτσι γίνεται ενημέρωση του γονέα από τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο και συμπεριφορά του παιδιού, μέσω γραπτών σημειωμάτων.
- *Συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές δραστηριότητες.* Οι γονείς συμμετέχουν, μέσω της εθελοντικής βοήθειας σε σχολικές δραστηριότητες, είτε σε μόνιμη βάση, είτε περιστασιακά.
- *Μάθηση στο σπίτι.* Οι γονείς επιχειρούν να αναλάβουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σπίτι, επιλέγοντας το καταλληλότερο εκπαιδευτικό υλικό και πρακτικές και στη συνέχεια αξιολογώντας την κάθε δραστηριότητα του παιδιού στο σπίτι.
- *Επιμόρφωση των γονέων.* Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να ενημερώσει τους γονείς για θέματα σχετικά με την ανάπτυξη και ανατροφή του παιδιού, λειτουργώντας παράλληλα ως σύμβουλος, ενημερώνοντας τους για τη σπουδαιότητα αυτών των δραστηριοτήτων.
- *Συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου.* Οι γονείς συμμετέχουν σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, σε σχολικά συμβούλια και σχολικές επιτροπές λαμβάνοντας αποφάσεις από κοινού με τους εκπαιδευτικούς για θέματα που αφορούν τα παιδιά τους.

Οι Grolnick & Slowiaczek (1994), διέκριναν τρεις τύπους που περιλαμβάνουν τις παρακάτω πρακτικές:

- ✓ *Τη γενικότερη συμπεριφορά των γονέων προς το σχολείο*, δηλαδή τις δραστηριότητες μέσω των οποίων ο γονέας έρχεται σε επαφή με το σχολείο. Αυτές μπορεί να είναι, η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, η επίσκεψή του στο σχολείο και η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων. Με αυτή τη συμπεριφορά τους, οι γονείς λειτουργούν ταυτόχρονα ως πρότυπα στα παιδιά προβάλλοντάς τους, μέσω της συμπεριφοράς τους, τη σπουδαιότητα του σχολείου. Παράλληλα, μέσω της συχνής συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό, οι γονείς έχουν συνεχή πληροφόρηση και για τις επιδόσεις των παιδιών, παρακινώντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό να εντείνει το ενδιαφέρον του και την προσπάθειά του για την πρόοδο του παιδιού.
- ✓ *Την προσωπική εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών*, που περιλαμβάνει όλες τις μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες εκφράζουν τη στάση του γονέα απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρείται, πως και αυτός ο τύπος εμπλοκής οδηγεί τους γονείς να λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους.
- ✓ *Τη γνωστική - πνευματική επαφή των γονέων με τα παιδιά τους*, στην οποία εντάσσονται όλες οι δραστηριότητες των γονέων, με στόχο να φέρουν το παιδί σε επαφή με εκπαιδευτικό υλικό ή να του προκαλέσουν πνευματικά ερεθίσματα. Αυτές μπορεί να είναι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, αρχαιολογικούς χώρους, η συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις όπως και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ γονέων και παιδιών για μαθησιακά θέματα.

Σύμφωνα με τη Desimone (1999), (όπ. αναφ. στο Κεραμάρη, 2017) υπάρχουν δώδεκα τύποι γονεϊκής εμπλοκής: τη συζήτηση με το παιδί για τα οφέλη του σχολείου, τη συζήτηση με το παιδί για μελλοντικούς στόχους του, τη συζήτηση με το παιδί για το πρόγραμμα του σχολείου, την ύπαρξη κανόνων για τις σχολικές εργασίες, την επίβλεψη και έλεγχο αυτών των εργασιών, την ύπαρξη κανόνων για την τηλεόραση και το παιχνίδι με φίλους στον ελεύθερο χρόνο τους, τη συζήτηση με τα παιδιά για γεγονότα της καθημερινότητας στο σχολείο, την εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο, τη συμμετοχή τους σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, σε συνεδριάσεις και συναντήσεις του σχολείου, την επαφή και επικοινωνία με το σχολείο για την πρόοδο των παιδιών και τη γνωριμία με τους γονείς των φίλων του παιδιού.

Η πιο σημαντική όμως ερευνητρια στο χώρο της γονεϊκής εμπλοκής, η Epstein (1992, 1995, 1996), της οποίας η τυπολογία είναι ευρέως γνωστή και ίσως η επικρατέστερη, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής (ή αλλιώς τα κλειδιά για μια πετυχημένη συνεργασία) είναι οι παρακάτω:

1. *Ανατροφή ή γονική μέριμνα.* Η οικογένεια δημιουργεί στο σπίτι ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Αυτή φροντίζει για τη διατροφή, την υγεία, την ασφάλεια, τη μελέτη και την ανατροφή του παιδιού. Επίσης, το σχολείο προσφέρει ενημέρωση καθώς και υλική και ηθική υποστήριξη προς τις οικογένειες των μαθητών, που δεν μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση.
2. *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.* Περιλαμβάνει την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένεια, μέσω της οποίας το σχολείο οφείλει να ενημερώνει την οικογένεια για την πρόοδο του παιδιού, τα ακαδημαϊκά προγράμματα, τους κανόνες του σχολείου και τις σχολικές εκδηλώσεις. Η οικογένεια ενημερώνει το σχολείο για τις συνθήκες, που επικρατούν στο σπίτι και τυχόν δυσκολίες του μαθητή.
3. *Εθελοντική εργασία.* Η οικογένεια συμμετέχουν και προσφέρουν βοήθεια εθελοντικά στο σχολείο με διάφορους τρόπους, είτε συστηματικά, είτε περιστασιακά.
4. *Μάθηση στο σπίτι.* Αυτός ο τύπος αναφέρεται στη βοήθεια, τον έλεγχο και επίβλεψη, που προσφέρει η οικογένεια στη μελέτη του παιδιού στο σπίτι, καθώς και στην υλοποίηση άλλων δραστηριοτήτων του προγράμματος.
5. *Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.* Το σχολείο ενθαρρύνει και παρακινεί τους γονείς να συμμετέχουν σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, σε σχολικά συμβούλια, έτσι ώστε να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων για θέματα, που αφορούν τα παιδιά τους και το σχολείο.
6. *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας.* Μέσα από αυτή χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται οι πόροι και οι υπηρεσίες του δήμου, της τοπικής κοινότητας, ακόμη και ιδιωτών, προς όφελος των μαθητών και του σχολείου.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ, πως οι παραπάνω τύποι δεν ταξινομούνται ανάλογα τη σπουδαιότητά τους, καθώς όλοι είναι απαραίτητοι και συμβάλλουν στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας (Simon & Epstein, 2001, όπ. αναφ. στο Μπόνια, 2011).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η κυριότερη και πιο γνωστή τυπολογία, διατυπώθηκε από τον Γεωργίου (2000), η οποία στηρίζεται στην τυπολογία της Epstein, αλλά δεν αναφέρει

τον τύπο της συμμετοχής των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Αυτό δείχνει, πως την προσαρμοσε στην ελληνική κοινωνία και στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και της Κύπρου. Οι πέντε τύποι της εμπλοκής των γονέων είναι οι εξής:

- *Εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς.* Κατά τη μελέτη του παιδιού στο σπίτι, οι γονείς ρυθμίζουν τη σχετική συμπεριφορά του, παρακολουθώντας το χρόνο, που αφιερώνει στη μελέτη, στο παιχνίδι, και επισημαίνοντας τη σημασία της μελέτης.
- *Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς.* Σε αυτόν τον τύπο οι γονείς ελέγχουν συμπεριφορές και ζητήματα του παιδιού άσχετα με το σχολείο, αλλά που κατά κάποιο τρόπο συνδέονται με αυτό, όπως η εμφάνιση, τη διατροφή, η επιλογή των φίλων.
- *Βοήθεια στην κατ' οίκον μελέτη.* Οι γονείς βοηθούν με οποιοδήποτε τρόπο τα παιδιά τους στη μελέτη, που τους ανατίθεται από το σχολείο για το σπίτι. Αυτό πραγματοποιείται με τον έλεγχο των τετραδίων από τους γονείς, το ενδιαφέρον για την πορεία της ύλης, τη βοήθειά τους για τυχόν απορίες των παιδιών τους.
- *Ανάπτυξη ενδιαφερόντων.* Σε αυτόν τον τύπο οι γονείς προσπαθούν για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών τους, μέσα από μαθήματα για την καλλιέργεια των ταλέντων του, με επισκέψεις σε μουσεία και σε πολιτιστικές εκδηλώσεις.
- *Επαφή με το σχολείο.* Αυτή πραγματοποιείται για την ενημέρωσή τους για τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους και μπορεί να είναι είτε παθητική (απλή ενημέρωση), είτε ενεργητική (συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και το Διευθυντή για την αντιμετώπιση προβλημάτων). Επίσης, παρακολουθούν σχολικές εκδηλώσεις, συμμετέχουν στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και προσφέρουν εθελοντική εργασία στο σχολείο.

Διαπιστώνεται πως, παρά τα κοινά σημεία με την τυπολογία της Epstein (1992, 1995, 1996, 2001), ο Γεωργίου (2000) διαφοροποιείται, στη σημασία του ρόλου της οικογένειας για τη σχολική επίδοση, ενώ η Epstein υποστηρίζει, πως το σχολείο-οικογένεια-κοινότητα είναι εξίσου υπεύθυνα για την επιτυχία και πρόοδο των παιδιών (Κόκορος, 2019). Αυτή η τυπολογία της εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών της είναι πιο κοντά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για αυτό το λόγο θα την χρησιμοποιήσουμε παρακάτω στην έρευνά μας.

Ο Πνευματικός και οι συνεργάτες του (2008) υποστήριξαν τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής, που προέρχονται από την τυπολογία της Epstein (1995) και των Fantuzzo et al. (2000)(Κεραμάρη, 2017).

- ❖ *Εμπλοκή των γονέων στην ευρύτερη σχολική ζωή.* Αυτή περιλαμβάνει τη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και την εθελοντική εργασία τους, καθώς και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου.
- ❖ *Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι.* Αυτή εμπερικλείει τη βοήθεια των γονέων στη κατ' οίκον μελέτη των παιδιών.
- ❖ *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.* Αυτή αφορά την ενημέρωση των γονέων από το σχολείο και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς για θέματα του σχολείου και των παιδιών.

2.3 Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση

Έρευνες έχουν δείξει, πως σημαντικό και καθοριστικό ρόλο για την σχολική επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού, διαδραματίζουν το πολιτιστικό, κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, καθώς και η συμπεριφορά, οι αξίες, οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων (Γεωργίου, 2000· Fan & Chen, 2001· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009· Φλουρή, 1989).

Σύμφωνα με τον Φλουρή (1998), η επίδοση των μαθητών είναι αποτέλεσμα πολλών μεταβλητών, μεταξύ των οποίων τονίζεται ο ρόλος των γονέων, οι οποίοι μέσω της συμπεριφοράς τους και των ενεργειών τους, αλλά και μέσω των αξιών, των προσδοκιών και των στάσεών τους, επιδρούν στην αυτοαντίληψη των παιδιών και στη σχολική τους επίδοση. Έτσι οι στάσεις, οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι φιλοδοξίες των παιδιών για τη μόρφωσή τους καθώς και η κινητοποίησή τους για την επίτευξη των στόχων τους, διαμορφώνονται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους και τις εμπειρίες τους με τους γονείς τους και το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Είναι λοιπόν αποφασιστικής σημασίας, η ανάπτυξη στενών σχέσεων, η καλλιέργεια συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, για την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και επαγγελματική του εξέλιξη.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποδειχτεί σε έρευνες, πως τα παιδιά, των οποίων οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευσή τους, έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από τα υπόλοιπα παιδιά (Catsambis, 2001· Fan & Chen, 2001· Jeynes, 2005 & 2007), καθώς και λιγότερο άσχημη συμπεριφορά στο σχολείο (Catsambis, 2001· Desimone, 2001· McNeal 1999). Η υποστήριξη της μάθησης των παιδιών από τους γονείς τους συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής τους απόδοσης, αλλά και στην καλύτερη προσαρμογή τους σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο στο σχολικό πλαίσιο (Hill & Tyson, 2009· Jeynes, 2012). Αντίθετα, η χαμηλή γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με χαμηλότερη επίδοση, με χαμηλές κοινωνικές ικανότητες και με συμπεριφορικά προβλήματα (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010).

Οι Smith, Reinke, Herman και Huang (2019), μελέτησαν τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο, διαπιστώνοντας, πως αυτή συνεισφέρει στην ανάπτυξη νέων κοινωνικών δεξιοτήτων, στη μείωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων και συγκέντρωσης, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η έρευνά τους τόνισε το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στο δημοτικό και γυμνάσιο, επισημαίνοντας πως αυτή μειώνεται σημαντικά στο γυμνάσιο (Reinke, Smith, & Herman, 2019). Αυτό ίσως συμβαίνει, λόγω της πιο ενεργής συμμετοχής των γονέων στην μάθηση των παιδιών, όπως στη μελέτη στο σπίτι, και λόγω της μεγαλύτερης αυτονομίας των έφηβων στη διαδικασία της μάθησης, καθώς θεωρούνται υπεύθυνοι για αυτή (Jeynes, 2012). Ταυτόχρονα όμως, η εφηβική ηλικία έχει περισσότερες απαιτήσεις και δυσκολίες, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής σε αυτή την ηλικία, καθώς αυτή συμβάλλει στη θετική αντίληψη του εφήβου για το σχολείο, στη σχολική δέσμευση και στην καλύτερη αντιληπτική του ικανότητα (Cheuang, 2019).

Η ποιότητα, η ποσότητα και η συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, & Closson, 2005, όπ. αναφ. στο Πολύζου, 2012). Η επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής διαφαίνεται με έμμεσο τρόπο στην ικανότητα, την υπευθυνότητα και τις δεξιότητες μάθησης, που αναπτύσσονται στα παιδιά, γνωρίσματα των «καλών μαθητών» (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Υπάρχουν όμως και κάποιες έρευνες, που αμφισβητούν το ρόλο της εμπλοκής των γονέων στην επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα ο Iverson και οι συνεργάτες του (1981) (όπ. αναφ. στο Λιούτα, 2013), υποστήριξαν, ότι η σχολική επίδοση του παιδιού δε συσχετίζεται θετικά με την συχνή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Έχει διαπιστωθεί σε μελέτες, ότι ορισμένοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής συσχετίζονται θετικά με την επίδοση των παιδιών, άλλοι έχουν αρνητική σχέση με αυτή και κάποιιοι δεν την επηρεάζουν καθόλου (Georgίου, 1997). Συγκεκριμένα, η τακτική επικοινωνία και στενή σχέση της οικογένειας με το σχολείο, η εθελοντική εργασία και η συμμετοχή τους σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, καθώς και η προσπάθεια ανάπτυξης ενδιαφερόντων στα παιδιά από τους γονείς, επηρεάζουν θετικά την επίδοση του παιδιού (Catsambis, 2001· Γεωργίου, 2000· Grolnick & Slowiaczek, 1994, όπ. αναφ. στο Πολύζου, 2012). Αντιθέτως, ο έλεγχος της συμπεριφοράς του παιδιού, η αυστηρή εποπτεία των γονέων, η άσκηση πίεσης των γονέων στο παιδί για βελτίωση της επίδοσής του, έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοσή του. Ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής, που δε συσχετίζεται καθόλου με την επίδοσή του, είναι ο έλεγχος της εξωσχολικής του συμπεριφοράς (Georgίου, 1997, 1999).

Παρατηρείται όμως μια διαφωνία στους ερευνητές, αναφορικά με τον θετικό ή ουδέτερο ρόλο της γονεϊκής βοήθειας στη μελέτη στο σπίτι. Ορισμένοι θεωρούν πως, η παροχή μεγαλύτερης βοήθειας από τους γονείς στο σπίτι, συνεπάγεται βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Άλλοι υποστηρίζουν, πως η μεγαλύτερη γονεϊκή βοήθεια στο σπίτι, υποδηλώνει μεγαλύτερη ανικανότητα και μικρότερη υπευθυνότητα του παιδιού στις σχολικές υποχρεώσεις του, επομένως χαμηλότερη σχολική επίδοση (Γεωργίου, 2000).

Σε άλλη μελέτη διαπιστώθηκε, πως η επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά και τη γλώσσα βελτιώνεται, όταν στο σπίτι υπάρχει ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, ενώ ο αυστηρός έλεγχος, η πίεση, οι περιορισμοί και οι αυστηροί κανόνες, επιδρούν αρνητικά στην επίδοσή τους (Φλουρής, 1989, όπ. αναφ. στο Κουϊμτζή, 2006).

Οι Taratori-Tsakaltidou (2003) διεξήγαγαν μια έρευνα σε φοιτητές για την επίδραση της οικογένειας τους στη σχολική τους επίδοση και διαπίστωσαν, πως οι προσδοκίες και η στάση των γονέων για το σχολείο, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, το κλίμα στην οικογένεια και οι σχέσεις τους με το σχολείο, παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών, ειδικά στην περίπτωση, που η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια συνεπής και συνεχής διαδικασία (Taratori-Tsakaltidou, 2003, όπ. αναφ. στο Μπεντή, 2019).

Επίσης μια έρευνα των Rogumbu & Necsoi (2013), που μελέτησε και σύγκρινε 26 άρθρα και έρευνες, διαπίστωσε, πως το αυταρχικό γονεϊκό στυλ, οι υψηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες των γονέων για την επίδοση του παιδιού τους και η επικοινωνία τους με το παιδί για το σχολείο, αλλά κυριότερα η γονεϊκή εμπλοκή ως μια συνεχόμενη διαδικασία, έχουν θετική σχέση με την σχολική επίδοση του παιδιού. Επισημαίνουν το ρόλο του σχολείου και

των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών στρατηγικών για την επίτευξη συνεργασίας με τους γονείς για θέματα, που απασχολούν τους μαθητές.

Ο Wilder (2014, όπ. αναφ. στο Μπεντή, 2019) στη μελέτη και σύνθεση εννέα μετααναλύσεων, βρήκε, πως υπάρχει μεγάλη θετική συσχέτιση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και επίδοσης, ειδικά όταν η εμπλοκή ορίζεται, ως οι προσδοκίες των γονέων, και μικρότερη σχέση, όταν αυτή ορίζεται, ως η βοήθεια των γονέων στο διάβασμα στο σπίτι.

Η σχέση αιτίας – αποτελέσματος ανάμεσα στην εμπλοκή της οικογένειας και στη σχολική επίδοση δεν είναι ξεκάθαρη, αλλά οι έρευνες, που έχουν γίνει σε αυτό το πεδίο, αναδεικνύουν τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα αυτής της εμπλοκής για τα παιδιά.

Η συχνότητα, η ποιότητα και η μορφή της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζονται ξεκάθαρα από διάφορους παράγοντες, που σχετίζονται με την οικογένεια, τους μαθητές και το σχολικό περιβάλλον (Γεωργίου, 2000, Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

2.4.1. Οικογενειακοί παράγοντες

Έχει διαπιστωθεί πως, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, οι προσδοκίες των γονέων για την μόρφωση των παιδιών τους, οι στάσεις τους απέναντι στο σχολείο και οι αιτιακές τους αποδόσεις για τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού, επιδρούν στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ο Συμεού (2003) στην έρευνά του, διαπίστωσε, πως οι οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα και από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, επικοινωνούν πιο συχνά με το σχολείο και εμπλέκονται πιο ενεργά και συστηματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αντίθετα, οι γονείς με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, εμπλέκονται λιγότερο στη μόρφωση των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000), για λόγους πρακτικούς (εργάζονται πολλές ώρες, δυσκολία μετακίνησης) ή ψυχολογικούς, όπως το να νιώθουν άβολα ή μη ευπρόσδεκτοι στο σχολείο (Βλάση, 2020).

Επίσης η δομή της οικογένειας, το φύλο του γονέα, ο αριθμός των μελών της επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Epstein, 1992· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Έτσι οι μονογονεϊκές οικογένειες συνήθως εμπλέκονται λιγότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επειδή δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα, τον απαραίτητο χρόνο και τη βοήθεια της κοινωνίας, ώστε να συμβάλλουν στη μάθηση των παιδιών τους (Αγγελοπούλου, 2009·

Μπόνια κ.α., 2008). Σχετικά με το φύλο του γονέα, έχει διαπιστωθεί, πως οι μητέρες εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σε σύγκριση με τους πατέρες, λόγω των αυξημένων επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, οι οποίοι εμφανίζονται μόνο σε ειδικές περιστάσεις (Συμεού, 2003). Αυτό σημειώνεται κυρίως σε πιο συντηρητικές κοινωνίες, όπως στην Ελλάδα, παρά σε πιο προοδευτικές, όπως στη Βόρεια Ευρώπη (Γεωργίου, 2000). Επιπλέον, όσα περισσότερα παιδιά έχει μια οικογένεια, τόσο δυσκολότερη και σε μικρότερο βαθμό, παρατηρείται η εμπλοκή των γονέων στη μόρφωση όλων των παιδιών .

Οι προσδοκίες των γονέων για την σχολική επίδοση του παιδιού και την κοινωνική και συναισθηματική του εξέλιξη, επηρεάζουν την άποψη των παιδιών για το σχολείο, με συνέπειες στην επίδοσή του (Patrikakou, 2008). Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο επηρεάζονται από τις δικές τους σχολικές εμπειρίες, αλλά και από το μορφωτικό τους επίπεδο. Διάφορες έρευνες βρήκαν, πως η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους σχετίζεται με το μορφωτικό τους επίπεδο (Davis - Kean, 2005· Grolnick & Slowiaczek, 1994· Pena, 2000, όπ. αναφ. στο Λιούτα, 2013). Συγκεκριμένα, ο Davis - Kean (2005) υποστηρίζει, πως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τους τρόπους αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά τους για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Ειδικότερα, οι μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, επικοινωνούν περισσότερο και πιο συχνά με τους εκπαιδευτικούς και εμπλέκονται στη μόρφωση των παιδιών τους περισσότερο από τις λιγότερο μορφωμένες μητέρες (Baker & Stevenson, 1986, όπ. αναφ. στο Βασιλοπούλου, 2019).

Τέλος, αν οι γονείς αποδίδουν τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού τους στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τότε εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Αντίθετα, αν την αποδίδουν στην ικανότητα του παιδιού ή στην τύχη, τότε η γονεϊκή εμπλοκή μειώνεται πάρα πολύ.

2.4.2 Μαθητικοί παράγοντες

Επίσης έρευνες έχουν διαπιστώσει, πως το φύλο, η ηλικία του παιδιού, καθώς και η επίδοσή του επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Όσο μικρότερα σε ηλικία είναι τα παιδιά, τόσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή των γονέων τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι αυξημένη στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και μειώνεται, όσο στις μεγαλύτερες τάξεις και κυρίως στο γυμνάσιο και λύκειο (Hoover -

Dempsey, Walker, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005· Xanthacou, Babalis, & Stavnou, 2013). Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους περισσότερο από τους γονείς των κοριτσιών, μάλλον, επειδή τα αγόρια είναι λιγότερο υπεύθυνα στην έναρξη και ολοκλήρωση των εργασιών τους και αποδίδουν χαμηλότερα από τα κορίτσια (Δαλακούρα, 2015· Stevenson & Baker, 1987, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2011α).

Η σχολική επίδοση του παιδιού, επίσης, επηρεάζει το βαθμό της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση του παιδιού. Έχει παρατηρηθεί πως, όταν οι μαθητές τα πάνε καλά στο σχολείο, τότε οι γονείς τους εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό, ενώ εμπλέκονται περισσότερο, όταν η επίδοση των παιδιών τους είναι χαμηλή. Διαπιστώνεται λοιπόν, πως η σχολική επίδοση επηρεάζεται από την εμπλοκή των γονέων αλλά και την επηρεάζει (Γεωργίου, 2011α).

2.4.3 Σχολικοί παράγοντες

Για να επιτευχθεί η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ανάγκη να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα και κουλτούρα στο σχολείο για την ανάπτυξή της. Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Παρόλο που πολλές μελέτες έχουν διαπιστώσει, πως η γονεϊκή εμπλοκή παίζει θετικό ρόλο στη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, ωστόσο οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή διαφοροποιούνται.

Έτσι, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στη μάθηση των παιδιών, αλλά με τους κανόνες και τους τρόπους, που θα ορίσουν οι ίδιοι (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται θετικά περισσότερο απέναντι στην βοήθεια των γονέων στη κατ' οίκον μελέτη, στην επικοινωνία τους με τους γονείς και στη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο (Μπόνια, 2010), όμως, παρόλη τη θετική τους στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, δεν υπάρχει το κατάλληλο υπόβαθρο στην ελληνική εκπαίδευση για την υλοποίησή της (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009). Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία, την επιδιώκουν, έχοντας διαπιστώσει, στην εκπαιδευτική τους πορεία, τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών, (Μπόνια, 2010, σ.266). Όσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο πολύ συνεργάζονται με τους γονείς, ενθαρρύνοντας την εμπλοκή τους (García, 2004).

Άλλες φορές οι εκπαιδευτικοί, θέλοντας να έχουν τον έλεγχο στην εκπαίδευση των παιδιών, εμφανίζονται επιφυλακτικοί και καχύποπτοι προς τους γονείς, θεωρώντας πως η εμπλοκή τους απειλεί την αυθεντία και το κύρος τους ως εκπαιδευτικοί (Γεωργίου, 2000· Epstein, 2001· Συμεού, 2008). Αυτοί πιστεύουν, πως οι ενεργά εμπλεκόμενοι γονείς μπορεί να διαφωνήσουν ή και να ασκήσουν κριτική σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, αμφισβητώντας με αυτόν τον τρόπο την αξία τους και την επαγγελματική τους κατάρτιση (Γεωργίου, 2000).

Τέλος, οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των παιδιών και τους παράγοντες επίδρασής της, ενδεχομένως επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Αν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη σχολική επίδοση των παιδιών, τότε δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες και το κατάλληλο κλίμα στο σχολείο για την καλλιέργεια και την ανάπτυξή της, προσπαθώντας με κάθε τρόπο την ενεργή εμπλοκή των γονέων και τη συνεργασία μαζί τους. Αντίθετα, όταν αυτοί πιστεύουν, πως η εμπλοκή των γονέων εμποδίζει το εκπαιδευτικό τους έργο για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, τότε περιορίζονται μόνο στην απλή ενημέρωσή τους για την επίδοση του παιδιού, αποτρέποντας την ενεργή ανάμειξη των γονέων στο σχολείο και αποκλείοντάς τους από τις δραστηριότητες και τις αποφάσεις του σχολείου. Η Μπόνια (2010) στην έρευνα της διαπίστωσε πως, αν και υπήρχε μια ασθενής συσχέτιση ανάμεσα στη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και στις πρακτικές που εφαρμόζουν, εντούτοις, είναι επιφυλακτικοί για την εφαρμογή αυτών των πρακτικών (Μπόνια, 2010, σ.267).

Το σχολείο λοιπόν, μέσα από τους κανονισμούς και την κουλτούρα του, αλλά και μέσω του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του, ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή. Όπως υποστηρίζει ο Γεωργίου (2000), η επιτυχία και η πορεία της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο δεν εξαρτάται από τους γονείς, αλλά από τους εκπαιδευτικούς, αφού έχουν το «πάνω χέρι» για τη σχέση οικογένειας-σχολείου, χρησιμοποιώντας τον καταλληλότερο τρόπο εμπλοκής των γονέων στην διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

2.5 Οφέλη γονεϊκής εμπλοκής για τους εμπλεκόμενους: μαθητές – γονείς- εκπαιδευτικοί –σχολείο

Οι πολλές μελέτες, που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, έχουν αποδείξει, πως η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο. Σύμφωνα με την Epstein (2001), τη σημαντικότερη ίσως ερευνήτρια στο χώρο της γονεϊκής εμπλοκής, η ακαδημαϊκή εξέλιξη του μαθητή είναι περισσότερο συνάρτηση των τρόπων εμπλοκής των γονέων, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, παρά συνάρτηση των οικογενειακών μεταβλητών, όπως της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, το μορφωτικό επίπεδο κ.α. Η οικογένεια, με την ενεργή ανάμειξή της στην εκπαίδευση των παιδιών, συμβάλλει στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση στα παιδιά, στην απόκτηση υψηλών προσδοκιών, στη διαμόρφωση θετικής στάσης για το σχολείο και στη βελτίωση των σχέσεων των παιδιών με τους γονείς τους (Epstein, 1995· Greenwood & Hickman, 1991). Τα παιδιά, λοιπόν, βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, είναι πιο συνεπή στην ολοκλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων, αποκτούν περισσότερες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, μειώνουν το φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα προσαρμογής τους στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

Εκτός από τους μαθητές, η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές συνέπειες και στους γονείς. Αυτοί, που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχουν θετική στάση και ενδιαφέρον για το σχολείο, βοηθούν τα παιδιά τους στη μελέτη στο σπίτι και κατανοούν καλύτερα τα προβλήματά τους (Epstein, 1995· Hoover - Dempsey & Sandler, 1997). Επίσης, μέσα από την συνεργασία τους με το σχολείο, μαθαίνουν καλύτερα τα παιδιά τους, τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, τα ενθαρρύνουν στις προσπάθειές τους, υιοθετούν νέες μεθόδους επικοινωνίας και αντιμετώπισης προβλημάτων και κρίνουν θετικά τους εκπαιδευτικούς (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Ο Γεωργίου (2009) υποστηρίζει, πως οι γονείς, που εμπλέκονται στο σχολείο, το νιώθουν ως «δικό» τους, συντονίζονται, ώστε να πιέζουν έντονα, με αποτέλεσμα να το στηρίζουν. Οι γονείς, μέσα από την εμπλοκή τους, ικανοποιούνται με την πρόοδο των παιδιών τους, βελτιώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις, αποκτούν δεξιότητες, ώστε να βοηθούν στη μάθηση των παιδιών τους, βελτιώνουν τις σχέσεις τους με το σχολείο και αναγνωρίζουν το έργο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις και στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, που συνεργάζονται με τους γονείς, κατανοούν καλύτερα τις δυσκολίες και ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους, προσαρμόζουν το πρόγραμμά τους στις ανάγκες των μαθητών, γνωρίζουν τις κοινωνικές ενισχύσεις των γονέων, ενδυναμώνουν τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος και οι γονείς στηρίζουν το έργο τους, ως σύμμαχοί τους (Ζερβουδάκη, 2011). Έτσι συνειδητοποιούν, πως με την υποστήριξη των γονέων, το έργο τους γίνεται πιο εύκολο και ευχάριστο και αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες από τους γονείς.

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών έχει θετικές επιπτώσεις σε όλους όσους εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών. Τα σχολεία, που υποστηρίζουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σημειώνουν υψηλή αποτελεσματικότητα (Koutrouba, et al., 2009). Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συντελεί, στο να γίνουν σαφείς οι στόχοι του σχολείου στους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, να αναγνωριστούν οι ανάγκες του κάθε μαθητή, να βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδιών και για την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών σε όποιες αλλαγές της κοινωνίας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009, όπ. αναφ. στο Λιούτα, 2013).

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας

Η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα ζήτημα, που βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο χώρο της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας, πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τις αιτιακές αποδόσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαίδευση, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους, αναφορικά με τη σχολική εκπαίδευση και συμπεριφορά των μαθητών. Κάποιες μελετούν τις αιτίες της σχολικής επίδοσης των μαθητών γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, ορισμένες ασχολούνται με τις αιτίες της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, άλλες με την επίδοση των μαθητών δημοτικού ή των εφήβων.

Όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή, τις παραμέτρους της, τους τύπους της και την επίδρασή της στη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, έχουν γίνει πολλές έρευνες στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία.

3.1 Έρευνες για αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης

Οι Hall, Villeme & Burley (1989) μελέτησαν τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών με ένα χρόνο υπηρεσίας για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών, καθώς και τη σχέση αυτών των αποδόσεων με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν και τις πρακτικές ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 214 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες με ένα χρόνο υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι α) περισσότερη σημασία έχουν οι εσωτερικές παρά οι εξωτερικές αποδόσεις για τη σχολική επιτυχία και την αποτυχία β) οι εκπαιδευτικοί δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου διαφέρουν στη σημασία των εσωτερικών αποδόσεων της σχολικής αποτυχίας, αλλά δε διαφέρουν στη σημασία των εσωτερικών αποδόσεων της σχολικής επιτυχίας και γ) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε τρεις από τις επτά επιλεγμένες πρακτικές ανατροφοδότησης και αυτή η έμφαση σχετίζεται με τη σημασία των εξωτερικών αποδόσεων για την ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών.

Μια άλλη έρευνα των Tollefson, Melvin & Thippavajjala (1990) μελέτησε τις αιτιακές αποδόσεις 44 εκπαιδευτικών για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών, στηριζόμενη στο σύστημα κωδικοποίησης των αποδόσεων που είχε προταθεί από τους Cooper & Good (1983). Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστήριζαν, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση των μαθητών πιο συχνά στη χαμηλή τυπική προσπάθειά τους, δηλαδή το χαμηλό

κίνητρο, τις ανεπαρκείς δεξιότητες, για παρακολούθηση και μελέτη και ένα μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, θεωρώντας λιγότερο σημαντικές τις μεταβλητές του εκπαιδευτικού ή της τάξης.

Οι Γεωργίου κ.α. (2002) διερεύνησαν τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη μαθητική σχολική αποτυχία και αν συσχετίζονται με τον τρόπο, που αντιμετωπίζουν τον «αποτυχημένο» μαθητή, που αποδίδει κάτω του μέσου όρου στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 275 δάσκαλοι δημοτικού, 51 άνδρες και 224 γυναίκες, από τους οποίους οι 76 είχαν μικρή εμπειρία, οι 147 μέτρια και οι 52 μεγάλη εμπειρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στην μικρή προσπάθεια του μαθητή, στις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, στις ικανότητες του μαθητή, στην οικογένεια και τέλος στην αιτιότητα του εκπαιδευτικού, διαπιστώνοντας το φαινόμενο της «προκατάληψης υπέρ του εαυτού». Οι αντιδράσεις τους προς τον «αδύνατο» μαθητή ήταν η αποδοχή, η απόρριψη, ο οίκτος και ο θυμός. Επίσης βρέθηκε πως, όταν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στον εαυτό τους, τότε απορρίπτουν λιγότερο τους μαθητές, ενώ, όταν την αποδίδουν στην ελλιπή προσπάθεια, απορρίπτουν και νιώθουν θυμό για τους μαθητές. Από την άλλη, η απόδοση της αποτυχίας στις μειωμένες νοητικές ικανότητες του μαθητή, προκαλεί λιγότερο θυμό και περισσότερο οίκτο για αυτόν.

Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν στην έρευνα των Georgiou et al. (2002), όπου μελετήθηκε η σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των δασκάλων για τη σχολική αποτυχία του μαθητή και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή. Σε αυτή συμμετείχαν 277 δάσκαλοι δημοτικού στην Κύπρο, με μικρή, μεσαία και μεγάλη εμπειρία. Η σχολική αποτυχία αποδόθηκε στην ελλιπή προσπάθεια του μαθητή, στις ικανότητες του μαθητή, στην οικογένεια και τέλος στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Όταν απέδιδαν τη σχολική αποτυχία του μαθητή σε ελεγχόμενο παράγοντα, όπως στην ελλιπή προσπάθειά του, εξέφραζαν θυμό απέναντί του, ενώ, όταν την απέδιδαν σε μη ελεγχόμενο, δηλαδή στις χαμηλές ικανότητες του μαθητή, ένιωθαν λιγότερο θυμό και περισσότερο οίκτο απέναντί του. Επίσης, ο θυμός σχετιζόταν θετικά με την παραίτηση του εκπαιδευτικού να βοηθήσει τον μαθητή να βελτιωθεί και αρνητικά με την τάση ανάληψης της ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς για τη σχολική αποτυχία του μαθητή.

Ο Georgίου (2008) στη μελέτη του διερεύνησε τις απόψεις των έμπειρων και αρχάριων Κύπριων εκπαιδευτικών για την αιτιακή απόδοση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Σε αυτή συμμετείχαν 154 δάσκαλοι δημοτικού με εμπειρία και 159 υπό εκπαίδευση δάσκαλοι. Διαπιστώθηκε, πως οι έμπειροι την αποδίδουν περισσότερο σε παράγοντες μη ελεγχόμενους από τα παιδιά, που καθορίζονται από τη φύση και είναι σταθεροί στο χρόνο, όπως την πνευματική ικανότητα, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στους παράγοντες του φύλου και του οικογενειακού υπόβαθρου. Αντίθετα, οι άπειροι την απέδιδαν περισσότερο στο δικό τους ρόλο στη μάθηση καθώς και στην προσπάθεια των μαθητών.

Οι Jager & Denessen (2015) διερεύνησαν τις διαφοροποιήσεις των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για την αποτυχία των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 64 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Διαπιστώθηκε, πως οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν στους ίδιους παράγοντες την αποτυχία και των τριών μαθητών, που μελετήθηκαν. Έτσι η αποτυχία δεν αποδίδεται στην προσπάθεια, την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή (εσωτερικοί και ελεγχόμενοι) και για τις τρεις περιπτώσεις των μαθητών, ασκώντας σε αυτούς κριτική. Αντίθετα, η αποτυχία όλων των μαθητών αποδίδεται αιτιολογικά στη δυσκολία των μαθημάτων, στην ποιότητα της διδασκαλίας, στην οικογένεια και στην ικανότητα του μαθητή (εξωτερικοί και μη ελεγχόμενοι) και είναι λιγότερο επικριτικοί απέναντι στους μαθητές.

Οι Wang & Hall (2018) διενέργησαν μια ανασκόπηση των 79 ήδη δημοσιευμένων ερευνών για τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών και εξέτασαν τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών σχετικά με τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή επίδοση και την κακή συμπεριφορά των μαθητών και τις αποδόσεις τους για το επαγγελματικό τους άγχος. Τα ευρήματα της ανασκόπησης έδειξαν πως, αυτές οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν τα συναισθήματα και τις διδακτικές συμπεριφορές τους, οι οποίες στη συνέχεια επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση, στα κίνητρα και στη συμπεριφορά των μαθητών. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε ελλιπής έρευνα για τις επιπτώσεις των αιτιακών επιδόσεων των εκπαιδευτικών στην πνευματική, ψυχική και σωματική τους ευημερία.

Στην έρευνά της η Κοσμίδου (2018) εξέτασε τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη σχολική επίδοση των μαθητών δημοτικού. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 40 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής και 40 γονείς μαθητών δημοτικών σχολείων του Ν. Κιλκίς. Τους δόθηκαν κάποια παραδείγματα μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και έπρεπε να αποδώσουν αιτιολογικά μια τυχαία

αποτυχία τους. Από την έρευνα προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν από τους γονείς στις αιτιακές αποδόσεις της μαθητικής αποτυχίας και η αποτυχία αποδίδεται σε διαφορετικές αιτίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του μαθητή (ικανότητα, εκπαιδευτικές ανάγκες) και τις επιδόσεις του.

Επίσης, οι Brun et al. (2021) μελέτησαν τις αιτιακές αποδόσεις 289 έμπειρων και άπειρων Γάλλων δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιτυχία ή την αποτυχία του μαθητή σε τεστ ανάγνωσης και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στο αποτέλεσμα του μαθητή. Η μελέτη έδειξε, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αποτυχία των μαθητών σε εξωτερικές και μη ελεγχόμενες αιτίες από τους μαθητές, ενώ η επιτυχία τους αποδίδεται σε εσωτερικούς παράγοντες για το μαθητή ελεγχόμενους από αυτόν. Αυτά τα αποτελέσματα ήρθαν σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών, στα οποία η αποτυχία του μαθητή αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε εσωτερικούς και ελεγχόμενους παράγοντες από τον ίδιο, ενώ η επιτυχία αποδίδεται στους ίδιους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί, με το πώς επηρεάζονται οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών από την εμπειρία τους, από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, από το φύλο, την βαθμίδα εκπαίδευσης και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών.

3.2. Έρευνες για την αιτιακή επίδοση της συμπεριφοράς

Όσον αφορά τις αιτιακές αποδόσεις της συμπεριφοράς των μαθητών έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες στο διεθνή και ελληνικό χώρο. Κάποιες έχουν ασχοληθεί με τις αποδόσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τις στρατηγικές διαχείρισής τους ή τις μορφές παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπισή τους.

Ειδικότερα οι Bibou-Nakou et al. (2000) εξέτασαν τις αιτιακές αποδόσεις 200 εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου και τη συμπεριφορά τους, όταν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Αυτοί τα απέδωσαν σε εσωτερικά αίτια για τους μαθητές και οι πρακτικές αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων διέφεραν ανάλογα τον τύπο της προβληματικής συμπεριφοράς και την αιτιολογική απόδοσή της. Προέκυψε η ανάγκη για την εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων στην τάξη.

Αντίθετα αποτελέσματα είχε η έρευνα των Poulou & Norwich (2000), που μελέτησε τις αιτιακές αποδόσεις 391 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Αττική, για τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών, τις συναισθηματικές και γνωστικές αντιδράσεις τους σε αυτά, τις στρατηγικές αντιμετώπισής τους και τις προτάσεις για τη βελτίωση αυτών. Τα αποτελέσματα όμως έδειξαν, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αυτά τα προβλήματα σε παράγοντες σχετικούς με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και όχι σχετικούς με τα παιδιά. Αυτοί νιώθουν συμπάθεια προς τους μαθητές με προβλήματα, θεωρώντας, πως ευθύνονται οι ίδιοι, πως διαθέτουν αυτοαποτελεσματικότητα και ικανότητα να αντιμετωπίσουν αυτούς τους μαθητές. Χρησιμοποίησαν θετικές τεχνικές, όπως ανταμοιβή, συμβουλές, υποστήριξη του παιδιού, υπόδειξη του προβλήματος καθώς και των κανόνων στο μαθητή. Οι προτάσεις τους ήταν τα θετικά κίνητρα και όχι οι απειλές και οι τιμωρίες των μαθητών.

Οι Manropoulou & Padeliaou (2002) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς και των αντιλήψεών τους για τον έλεγχο αυτών των προβλημάτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 305 δάσκαλοι δημοτικού, τους δόθηκε ένα χρονογράφημα, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τους 12 παράγοντες ως πιθανή αιτία του προβλήματος και να απαντήσουν στην κλίμακα των σφαιρών ελέγχου. Αυτοί απέδωσαν την προβληματική συμπεριφορά σε παράγοντες, σχετικούς με το μαθητή και την οικογένειά του, και λιγότερο σε σχολικούς και βιολογικούς παράγοντες. Γενικά φάνηκε πως, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλή αντίληψη ελέγχου στην προσωπική τους αποτελεσματικότητα, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην κοινωνικοπολιτική τους συμπεριφορά. Ωστόσο, μόνο ο διαπροσωπικός έλεγχος έχει σημαντική συσχέτιση με τέσσερις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών.

Η Kullina (2007) στην έρευνά της μελέτησε τις αιτιακές αποδόσεις 199 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με διαφορετική διδακτική εμπειρία στις Η.Π.Α., καθώς και τη στρατηγική, που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την προβληματική συμπεριφορά σε αιτίες, που σχετίζονται με το μαθητή και την οικογένειά του και όχι σε παράγοντες σχετικούς με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρήθηκε όμως μια ασυμφωνία ανάμεσα στις αποδόσεις των εκπαιδευτικών και στις μεθόδους αντιμετώπισης αυτής της συμπεριφοράς. Έτσι, ενώ την απέδιδαν στην οικογένεια, η επικοινωνία με το σπίτι ήταν τέταρτη στη σειρά, ίσως επειδή θεωρούν τη γονεϊκή συμμετοχή χρονοβόρα και αναποτελεσματική.

Οι Andreou & Rapti (2010) διεξήγαγαν έρευνα, για να διερευνήσουν την προγνωστική αξία των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και της θεωρούμενης αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης για τις παρεμβάσεις και τις συνεργασίες που προτιμώνται, προκειμένου να ληφθεί βοήθεια για την προβληματική συμπεριφορά. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 249 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν 12 παράγοντες ως την πιθανή αιτία ενός προβλήματος συμπεριφοράς σε ένα χρονογράφημα και να αξιολογήσουν 12 δηλώσεις, που αναφέρονται στις αντιδράσεις και τις στρατηγικές παρέμβασης, που θα χρησιμοποιήσουν, καθώς 7 δηλώσεις για τις προτιμώμενες συνεργασίες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος. Τέλος, απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο με οκτώ στοιχεία, που μετρούσε την αντιληπτή αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τη διδακτική τους εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία απέδωσαν τα προβλήματα συμπεριφοράς σε παράγοντες εξωτερικούς για τους ίδιους χωρίς όμως να διαφέρουν σημαντικά από τους λιγότερο έμπειρους στις αποδόσεις τους σε οικογενειακούς παράγοντες. Δε διαφέρουν μεταξύ τους, όσον αφορά την θεωρούμενη αποτελεσματικότητά τους για τη διαχείριση της τάξης, αλλά παρατηρήθηκε διαφορά στις επιλεγμένες μορφές παρέμβασης. Έτσι, οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί προτίμησαν παρεμβάσεις για την εμπιστοσύνη και την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, ενώ οι έμπειροι χρησιμοποίησαν θετικά κίνητρα και ανταμοιβές. Μόνο οι αιτιακές αποδόσεις σχετικές με το σχολείο συσχετίζονταν σημαντικά με την αντιληπτή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τόσο οι αιτιακές αποδόσεις όσο και η αντιληπτή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης προέβλεψαν συγκεκριμένες παρεμβάσεις.

Οι Ding et al. (2010) διερεύνησαν τις αιτιακές αποδόσεις της προβληματικής συμπεριφοράς και τις στρατηγικές αντιμετώπισης της στην τάξη, στην οποία συμμετείχαν 244 εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων της ηπειρωτικής Κίνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι Κινέζοι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή και στη συνέχεια στις «κακές μαθησιακές συνήθειες». Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας απέδωσαν την κακή συμπεριφορά στις συνήθειες μελέτης, ενώ οι αντίστοιχοι της δευτεροβάθμιας την απέδωσαν στα χαρακτηριστικά και στην προσπάθεια των μαθητών. Όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης, οι εκπαιδευτικοί μικρών τάξεων χρησιμοποιούσαν τον έπαινο των «καλών» μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων τάξεων προτιμούσαν τη συζήτηση με το μαθητή

μετά το μάθημα, ως τον πιο συχνό και αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των συμπεριφορικών προβλημάτων. Ωστόσο, διαπιστώθηκε, μια ασυνέπεια μεταξύ των θεωρούμενων αποτελεσματικών και των στρατηγικών, που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη.

Στην έρευνά της η Ho (2004) σύγκρινε τις αιτιακές αποδόσεις των Κινέζων εκπαιδευτικών με τις αποδόσεις των Αυστραλών συναδέλφων τους για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 269 Κινέζοι στο Χονγκ Κονγκ και 204 Αυστραλοί στο Σίδνεϊ εκπαιδευτικοί γυμνασίου με εκπαιδευτική εμπειρία πάνω από 4 έτη. Τους δόθηκαν έξι χρονογραφήματα με κοινά προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τα πιο σοβαρά προβλήματα. Αυτοί απάντησαν πως ήταν τα προβλήματα μάθησης, η φασαρία στην τάξη και οι άσχημες σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Στη συνέχεια αξιολόγησαν τις πιο σημαντικές αιτίες αυτών των προβλημάτων, την έλλειψη ικανότητας, την έλλειψη προσπάθειας, το οικογενειακό περιβάλλον και αυτές, που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό και το σχολείο. Η έρευνα έδειξε, πως και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών απέδωσαν την προβληματική συμπεριφορά στην έλλειψη προσπάθειας των μαθητών και ελάχιστα σε παράγοντες, που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς. Οι Κινέζοι τόνισαν ιδιαίτερα το ρόλο της οικογένειας, ενώ οι Αυστραλοί έδωσαν έμφαση στην ικανότητα των μαθητών. Παρατηρήθηκε μια σημαντική διακύμανση στις αιτιακές αποδόσεις ανάλογα με το πρόβλημα, αλλά υπήρξε συμφωνία στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, στο να αποδίδουν στην προσπάθεια και την αυτοπειθαρχία των μαθητών για όλα τα προβλήματα και ελάχιστα σε αιτίες, που σχετίζονται με τους ίδιους.

Η Χρυσάφη (2017) μελέτησε τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 166 Έλληνες εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα. Στην αξιολόγηση των αιτιακών αποδόσεων κατέταξαν ως πρωταρχικής σημασίας την οικογένεια, στη συνέχεια τους παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί, μετά αυτούς που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και τέλος, τους γενικούς σχολικούς παράγοντες. Αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων, επέλεξαν αρχικά την εξασφάλιση της εμπιστοσύνης του παιδιού, στη συνέχεια να μάθουν περισσότερα για την προβληματική συμπεριφορά, την μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών σε σχολικές δραστηριότητες και την υποστηρικτική συμπεριφορά προς τα παιδιά με θετική ενίσχυση, χωρίς τη χρήση της απειλής και της τιμωρίας.

Τέλος στην έρευνά τους, οι Paramita et al., (2020) μελέτησαν τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ινδονησίας για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και τις στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 582 εκπαιδευτικοί, που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Σουραμπάγια της Ινδονησίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών κυρίως σε παράγοντες, που σχετίζονται με την οικογένεια και το μαθητή και λιγότερο σε σχολικούς παράγοντες. Όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης αυτής της συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν, πως θα χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις προληπτικές στρατηγικές παρά τις αντιδραστικές, κάτι που προκάλεσε εντύπωση, αφού στην Ινδονησία είχαν διαπιστωθεί πολλά περιστατικά σωματικής βίας και τιμωρίας στην τάξη.

3.3. Έρευνες για τη σχέση αιτιακής απόδοσης και γονεϊκής εμπλοκής

Στον ελληνικό χώρο έχουν διεξαχθεί λίγες έρευνες για τη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής και των αιτιακών αποδόσεων των γονέων μαθητών.

Η Ζερβουδάκη (2011) στη διδακτορική της διατριβή προσπάθησε να ομαδοποιήσει τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής και τους παράγοντες αιτιακής απόδοσης της σχολικής επίδοσης από τους γονείς των μαθητών, προσδιορίζοντας αν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 990 μαθητές και 991 γονείς τους από όλη την περιφέρεια της Κρήτης. Μέσα από τις αντιλήψεις των γονέων και των παιδιών τους προέκυψαν τύποι γονεϊκής εμπλοκής και τύποι γονέων ανάλογα με τις αιτιακές αποδόσεις τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Η έρευνα έδειξε, πως τα παιδιά αποδίδουν χαμηλά, όταν οι γονείς ασκούν «άμεση εποπτεία» και όταν αποδίδουν την επίδοσή τους σε εξωτερικούς και μη προβλέψιμους παράγοντες. Αντίθετα, η επίδοσή τους είναι υψηλή, όταν οι γονείς τα υποστηρίζουν κοινωνικά. Όταν η επίδοση αποδίδεται σε αστάθμητες και ελεγχόμενες αιτίες, τότε η επίδοση είναι χαμηλή. Επίσης, ο τύπος της εποπτείας του μαθητή από τον γονέα, έχει αρνητική πρόβλεψη στην μαθητική επίδοση, ενώ ο τύπος της κοινωνικής υποστήριξης έχει θετική πρόβλεψη σε αυτή. Τέλος, οι αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης σε εσωτερικούς παράγοντες του παιδιού και σε κοινωνικούς, έχουν θετική σχέση με την επίδοση, ενώ σε αστάθμητες αιτίες, έχουν αρνητική σχέση με την επίδοση των παιδιών.

Επίσης, η Κεραμάρη (2017) διερεύνησε τις απόψεις των γονέων μαθητών με και χωρίς μαθησιακές ανάγκες σχετικά με τον τρόπο εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τις αιτίες, στις οποίες αποδίδουν την επίδοσή τους καθώς και αν συσχετίζονται μεταξύ τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 221 γονείς μαθητών (με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες) και τα αποτελέσματα έδειξαν, πως υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο κατηγοριών γονέων αναφορικά με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής, αλλά και τις αιτιακές αποδόσεις τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους.

Η Βασιλοπούλου (2018) στην έρευνά της εξέτασε, αν οι αιτιακές αποδόσεις των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους συσχετίζονται με την εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών τους και την πραγματική επίδοση των παιδιών τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, σύμφωνα με το δάσκαλό τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 105 γονείς μαθητών της Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού και 6 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι κάποιες αιτιακές αποδόσεις της επίδοσης σχετίζονται με ορισμένους τύπους εμπλοκής των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, η αιτιακή απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του μαθητή και στην επίδραση του εκπαιδευτικού σχετίζεται θετικά με τον έλεγχο της συμπεριφοράς του μαθητή, μέσα και έξω από το σχολείο. Η απόδοση της επίδοσης στην μικρή προσπάθεια του μαθητή σχετίζεται θετικά με την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο, με την υπερπροστατευτικότητα του γονέα και με την πίεση για καλύτερα αποτελέσματα. Επίσης, η πραγματική επίδοση του μαθητή συσχετίζεται τόσο με τις αιτιακές αποδόσεις των γονέων, όσο και με τον τύπο της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η απόδοση της επίδοσης σε χαρακτηριστικά του παιδιού, στην ελλιπή του προσπάθεια και στην προσπάθεια του δασκάλου, αλλά και η πίεση των γονέων, ο έλεγχος των παιδιών και η ανησυχία τους, σχετίζονται αρνητικά με την πραγματική επίδοση των παιδιών τους. Τέλος το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζουν τις αιτιακές τους αποδόσεις και τον τύπο της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Παρατηρείται λοιπόν ένα κενό στη βιβλιογραφία αναφορικά με τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση, αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών και στην πιθανή σχέση τους με τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών και για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε αυτή η έρευνα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις αιτιακές αποδόσεις της σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών και την συσχέτιση αυτών των αποδόσεων με τους τύπους και τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αναφέρονται στα εξής:

- Να διερευνήσουμε τους πιθανούς παράγοντες, που, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποδίδουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών
- Να διερευνήσουμε τις πιθανές αιτίες, που αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Να εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής στο ελληνικό σχολείο και τη συμβολή τους στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών.
- Να ανιχνεύσουμε την πιθανή συσχέτιση ανάμεσα στις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση.
- Να ανιχνεύσουμε την πιθανή συσχέτιση ανάμεσα στις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν για την επίτευξη των στόχων της έρευνας είναι τα παρακάτω:

- Σε ποιες αιτίες αποδίδουν τη σχολική επίδοση των μαθητών τους οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Σε ποιους παράγοντες αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

- Υπάρχει διαφοροποίηση αυτών των αιτιακών αποδόσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τη διδακτική εμπειρία, τις σπουδές, την ειδικότητα, την περιοχή του σχολείου και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής και την επίδρασή τους στη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής ;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για την συμπεριφορά των μαθητών και στον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής ;

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση, που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία, είναι η ποσοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιείται μέσα από τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων, της δειγματοληψίας, της συλλογής δεδομένων, της στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων. Αυτή η μέθοδος επιλέχθηκε, επειδή μας προσφέρει τη δυνατότητα να συσχετίζουμε με ακρίβεια τις μεταβλητές μεταξύ τους, καθώς και να γενικεύουμε τα αποτελέσματα εξαιτίας του μεγάλου και αντιπροσωπευτικού δείγματος (Creswell, 2003).

Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η έρευνα επισκόπησης (survey) με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, μέσα από το οποίο συλλέγουμε πολλές πληροφορίες σε μικρό χρονικό διάστημα και είναι πιο αξιόπιστο από τη συνέντευξη, εξαιτίας της ανωνυμίας του και της μη αποκάλυψης της ταυτότητας του ερωτώμενου (Cohen, Manion, and Morrison, 2008, σ. 219). Η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από μεμονωμένη ερευνήτρια είναι συσχετιστική, αφού εξετάζει την πιθανή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα εξετάζει, κατά πόσο η αλλαγή μιας μεταβλητής μπορεί να επιφέρει μεταβολές σε μια άλλη.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων καθώς και τα εργαλεία – ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν.

4.3 Δείγμα της έρευνας – Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και αποτελείται από 176 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, άνδρες και γυναίκες, που υπηρετούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Οι συμμετέχοντες

είναι εκπαιδευτικοί άνδρες και γυναίκες διαφορετικών ειδικοτήτων, που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια της χώρας. Ο Μακράκης (2005) υποστηρίζει, πως η γενίκευση των συμπερασμάτων μιας έρευνας εξαρτάται από το, αν το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο και αν αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό από όπου προέρχεται.

Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών καταγράφονται στον πίνακα 1. Η πλειοψηφία του δείγματος με 73,3% (N=47) είναι γυναίκες και το 26,7% (N=129) είναι άντρες. Αναφορικά με την ηλικία, το 44,3% (N=78) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45-55 ετών, το 28,4% (N=50) είναι από 55 ετών και άνω, το 22,2% (N=39) είναι από 35 έως 44 ετών και μόλις το 5,1% (N=9) του δείγματος είναι έως 34 ετών. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με 86,4% (N=152) είναι μόνιμοι, το 13,1% (N=23) αναπληρωτές και μόλις το 0,6% (N=1) ωρομίσθιοι.

Σχετικά με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 38,1% εργάζονται από 16 έως 24 χρόνια, το 35,2% εργάζεται πάνω από 25 χρόνια, το 17,6% εργάζεται από 7 έως 15 έτη και το 9,1% μέχρι 6 έτη. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, το 44,9% αντίστοιχα δηλώνουν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 44,9% είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 5,7% έχει διδακτορικό τίτλο σπουδών και το 4,5% έχει δεύτερο πτυχίο. Το 48,3% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε δημοτικό σχολείο, το 31,3% σε γυμνάσιο και το 20,5% διδάσκει σε λύκειο. Η πλειοψηφία του δείγματος με 67% εργάζεται σε σχολείο, που βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 17% σε ημιαστική και το 15,9% σε αγροτική περιοχή.

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος με το 31,8% είναι ΠΕ70, το 13,6% ΠΕ02 το 8,6% είναι ΠΕ60 ομοίως και το 8,6% είναι ΠΕ06. Τα υπόλοιπα αποτελέσματα αναφέρονται στον πίνακα του παραρτήματος. Ακόμη, αναφορικά με τον νομό εργασίας των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία του δείγματος, το 75% διδάσκει σε σχολεία της Λάρισας και το 6,3% σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Ομοίως, τα υπόλοιπα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στο παράρτημα της εργασίας που αναφέρονται στην περιφερειακή ενότητα (βλέπε αναλυτικά το παράρτημα).

Πίνακας 1: Κοινωνικο-δημογραφικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	N	%
ΦΥΛΟ		
Αντρας	47	26,7
Γυναίκα	129	73,3
ΗΛΙΚΙΑ		
έως 34	9	5,1
35-44	39	22,2
45-54	78	44,3
55 και άνω	50	28,4
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		
Μόνιμος-η	152	86,4
Αναπληρωτής-τρια	23	13,1
Ωρομίσθιος-α	1	0,6
ΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		
έως 6 έτη	16	9,1
7-15 έτη	31	17,6
16-24 έτη	67	38,1
25 και άνω έτη	62	35,2
ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ		
Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	79	44,9
Μεταπτυχιακό	79	44,9
Διδακτορικό	10	5,7
Δεύτερο πτυχίο	8	4,5
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ		
Δημοτικό	85	48,3
Γυμνάσιο	55	31,3
Λύκειο	36	20,5
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Αστική	118	67
Ημιαστική	30	17
Αγροτική	28	15,9
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		
ΠΕ 70	56	31,8
ΠΕ 02	24	13,6
ΠΕ 60	15	8,5
ΠΕ 06	15	8,5
ΠΕΡΙΦ.ΕΝΟΤΗΤΑ		
ΛΑΡΙΣΑΣ	132	75
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	11	6,3

Τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργήθηκε μέσω της πλατφόρμας 'Google forms' με ερωτήσεις 'κλειστού τύπου'. Αυτό προωθήθηκε σε αυτούς, μέσω των ηλεκτρονικών ταχυδρομείων τους από τους διευθυντές των σχολείων που υπηρετούν, αφού πρώτα ζητήθηκε η άδεια των διευθυντών για την αποστολή του ερωτηματολογίου στο σχολείο τους, καθώς και μέσω των κοινωνικών δικτύων. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) τα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικής αλληλογραφίας είναι ο καλύτερος τρόπος επισκόπησης. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, τα ψηφιακά ερευνητικά εργαλεία του διαδικτύου χρησιμοποιούνται σήμερα ευρέως από ακαδημαϊκούς ερευνητές για τη συλλογή των δεδομένων, λόγω της εύκολης σχεδίασης, ανάπτυξής τους αλλά και λόγω της γρήγορης ανταπόκρισης των ερωτηθέντων.

Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων έγινε από τις 23/04/2021 έως τις 14/06/2021, οπότε η φόρμα έπαυσε να δέχεται απαντήσεις, αφού είχε συμπληρωθεί ο απαραίτητος αριθμός συμμετεχόντων, ώστε να μπορέσουμε να εξάγουμε συμπεράσματα για το σύνολο των εκπαιδευτικών. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και συμπληρώθηκαν στο σύνολό τους και περιλαμβάνονται στο παράρτημα της παρούσας έρευνας.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις 'κλειστού τύπου'. Αυτό το εργαλείο ενδείκνυται για την ποσοτική έρευνα, αφού μας δίνει τη δυνατότητα για τη συλλογή μεγάλου όγκου πληροφοριών, την εύκολη κωδικοποίηση των δεδομένων και τη στατιστική τους ανάλυση με διάφορες μεθόδους (Σαραφίδου, 2011).

Στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου, δίνεται το ονοματεπώνυμο και η ειδικότητα του ατόμου, που διεξάγει την έρευνα, μέσα στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής του διπλωματικής εργασίας, καθώς και ο στόχος της έρευνας. Επίσης δηλώνεται, πως η συμμετοχή τους και η ειλικρίνεια στις απαντήσεις τους, είναι πολύτιμες και ουσιαστικές για την έρευνα. Παράλληλα προσδιορίζεται, κατά προσέγγιση, ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, το απόρρητο των απαντήσεών τους και η χρήση τους, αποκλειστικά και μόνο για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας. Τέλος, παραθέτονται τα στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια για τυχόν προβλήματα.

Το ερωτηματολόγιο συνολικά αποτελείται από τέσσερις (4) ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει εννιά (9) ερωτήσεις, που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν προσωπικά στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και την ειδικότητα, αλλά και υπηρεσιακά στοιχεία, όπως η υπηρεσιακή τους κατάσταση, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ο νομός υπηρετήσης, ο τύπος σχολείου που υπηρετούν και η περιοχή που εδρεύει το σχολείο.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της αιτιακής απόδοσης της σχολικής επίδοσης της Ζερβουδάκη (2011), που βασίστηκε στην κλίμακα αιτιακής απόδοσης του Γεωργίου (2000), ο οποίος διαμόρφωσε την κλίμακα αιτιακής απόδοσης των O'Sullivan & Howe (1996) για την αναγνωστική ικανότητα, προσαρμόζοντάς την για τους μαθητές της Κύπρου. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε από τη Ζερβουδάκη για τις αιτιακές αποδόσεις των γονέων, αλλά στην έρευνά μας οι προτάσεις διαμορφώθηκαν κατάλληλα για τους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με τις απαντήσεις (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα) και περιλαμβάνει 20 προτάσεις, που εκφράζουν τους αιτιακούς παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η επίδοση των μαθητών. Σχετικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, μετά από έλεγχο των τιμών από τους προηγούμενους ερευνητές, ως εκ τούτου έχει αξιοπιστία.

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους αιτιακούς παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, που προσάρμοσε το ερωτηματολόγιο των Μανγορούλι & Παδελιάδου (2002), που συνοδευόταν με ένα χρονογράφημα, που περιέγραφε ένα αγόρι μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν σε μια τετράβαθμη κλίμακα (1=συμφωνώ απόλυτα έως 4=διαφωνώ απόλυτα) τον κάθε παράγοντα από τους 12 που παραθέτονται, ως πιθανή αιτία της συμπεριφοράς του χρονογραφήματος. Αυτοί ομαδοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες ως εξής:

- ✓ Παράγοντες, που σχετίζονται με τους μαθητές (εγκεφαλική βλάβη, αυτοεκτίμηση, μαθησιακά προβλήματα και σχολική αποτυχία).
- ✓ Παράγοντες, που σχετίζονται με την οικογένεια (γονικό ενδιαφέρον, οικογενειακές

συνθήκες, γονική στάση και οικογενειακό επίπεδο).

- ✓ Παράγοντες, που σχετίζονται με το σχολείο (αριθμός μαθητών στην τάξη, σχολικές απαιτήσεις, στάση των δασκάλων και έλλειψη κανόνων στην τάξη). Οι αιτιακοί παράγοντες ήταν ανακατεμένοι, για να μην υπάρχουν μεροληπτικές απαντήσεις.

Στην παρούσα έρευνα το παραπάνω εργαλείο διαμορφώθηκε σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απόλυτα) με την ερώτηση: (Σε ποιους παράγοντες αποδίδετε τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών;) χωρίς την συνοδεία του χρονογραφήματος και επειδή ήταν ξενόγλωσσο, μεταφράστηκε από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation).

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου ανιχνεύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο-τύπο της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, διευκρινίζοντας, πως πρέπει να δηλώσουν τι πραγματικά κάνουν οι γονείς και όχι τι θέλουν οι εκπαιδευτικοί ή ποιο τύπο γονεϊκής εμπλοκής θεωρούν ως σωστό. Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο του Georgiou (1997), που αποτελούσε μια πεντάβαθμη κλίμακα (0=ποτέ έως 4=πάντα) με 40 προτάσεις-δηλώσεις για τον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής από την πλευρά των γονέων μαθητών δημοτικού στην Κύπρο. Ο Georgiou (1997) βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Campbell, Connolly & Mandel (1986) και την προσαρμογή του στα ελληνικά δεδομένα από τον Flouis (1989). Στην παρούσα έρευνα έγινε πρώτα μετάφραση του ερωτηματολογίου από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα μέσω της διπλής μετάφρασης (back-translation) και στη συνέχεια οι προτάσεις διαμορφώθηκαν από το πρώτο ενικό πρόσωπο στο τρίτο πληθυντικό, ώστε να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς. Επίσης η πεντάβαθμη κλίμακα διατηρήθηκε με τις παρακάτω απαντήσεις (1= Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5= Πάντα).

4.4.1 Έλεγχος Αξιοπιστίας και Περιγραφικά Μέτρα

Στον πίνακα 2, που ακολουθεί αποτυπώνονται ο έλεγχος αξιοπιστίας και τα περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων της παρούσας έρευνας. Η αξιοπιστία μετρήθηκε με τον έλεγχο Cronbach' s Alpha, τιμές του οποίου >0,700 υποδηλώνουν πολύ καλή αξιοπιστία και συνοχή των επιμέρους ερωτήσεων, που απαρτίζουν την κλίμακα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα λοιπόν, η αξιοπιστία των κλιμάκων κυμαίνεται από 0,788 έως 0,945 χαρακτηρίζοντας ως πολύ καλή την αξιοπιστία τους και τη συνοχή των ερωτήσεων, που χρησιμοποιήθηκαν.

Όσον αφορά τα περιγραφικά μέτρα, οι Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Επίδοσης καταγράφουν τον υψηλότερο μέσο όρο με 3,66 (τυπική απόκλιση= 0,37) και διάμεσο 3,65 περιγράφοντας υψηλότερα επίπεδα έναντι των άλλων δύο κλιμάκων. Οι Αιτιακές Αποδόσεις προβληματικής συμπεριφοράς αποδίδουν μέσο όρο για το δείγμα 3,15 (τυπική απόκλιση=0,36) και διάμεσο 3,16 με εύρος από 2,08 έως 4. Και τέλος, η Γονεϊκή Εμπλοκή εμφανίζει μέσο όρο 3,45 (τυπική απόκλιση=0,52) και διάμεσο 3,42 με εύρος τιμών από 2,20 έως 4,88.

Πίνακας 2: Έλεγχος Αξιοπιστίας και Περιγραφικά Μέτρα Κλιμάκων

ΚΛΙΜΑΚΑ	CRONBACH'S ALPHA	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	Μ.Ο±Τ.Α	ΔΙΑΜΕΣΟΣ
Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Επίδοσης	0,806	2,25	4,70	3,66±0,37	3,65
Αιτιακές Αποδόσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς	0,788	2,08	4	3,15±0,36	3,16
Γονεϊκή Εμπλοκή	0,945	2,20	4,88	3,45±0,52	3,42

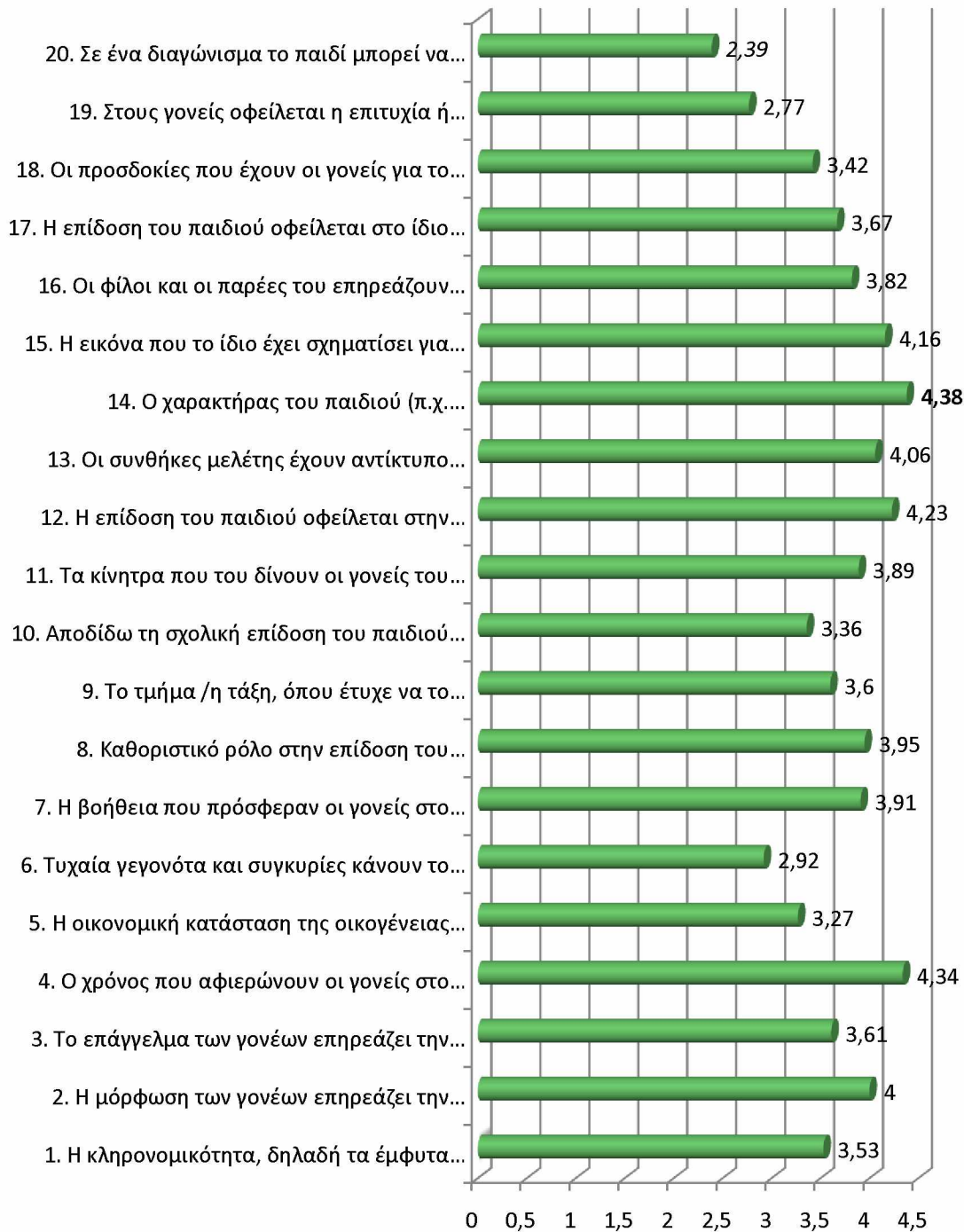
4.5 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα SPSS-23 και τις μεθόδους της περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης. Στην περιγραφική ανάλυση περιλαμβάνονται συχνότητες, ποσοστά, μέσες τιμές, διάμεσες, τυπικές αποκλίσεις καθώς και ελάχιστες και μέγιστες τιμές, όπου απαιτείται. Η επαγωγική ανάλυση, και συγκεκριμένα η διερεύνηση των συσχετίσεων, έγινε με τη μέθοδο της παραμετρικής ανάλυσης, καθώς όριζε ο έλεγχος κανονικότητας. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Περιγραφική Ανάλυση

5.1.1 Κλίμακα Αιτιακών Αποδόσεων Σχολικής Επίδοσης



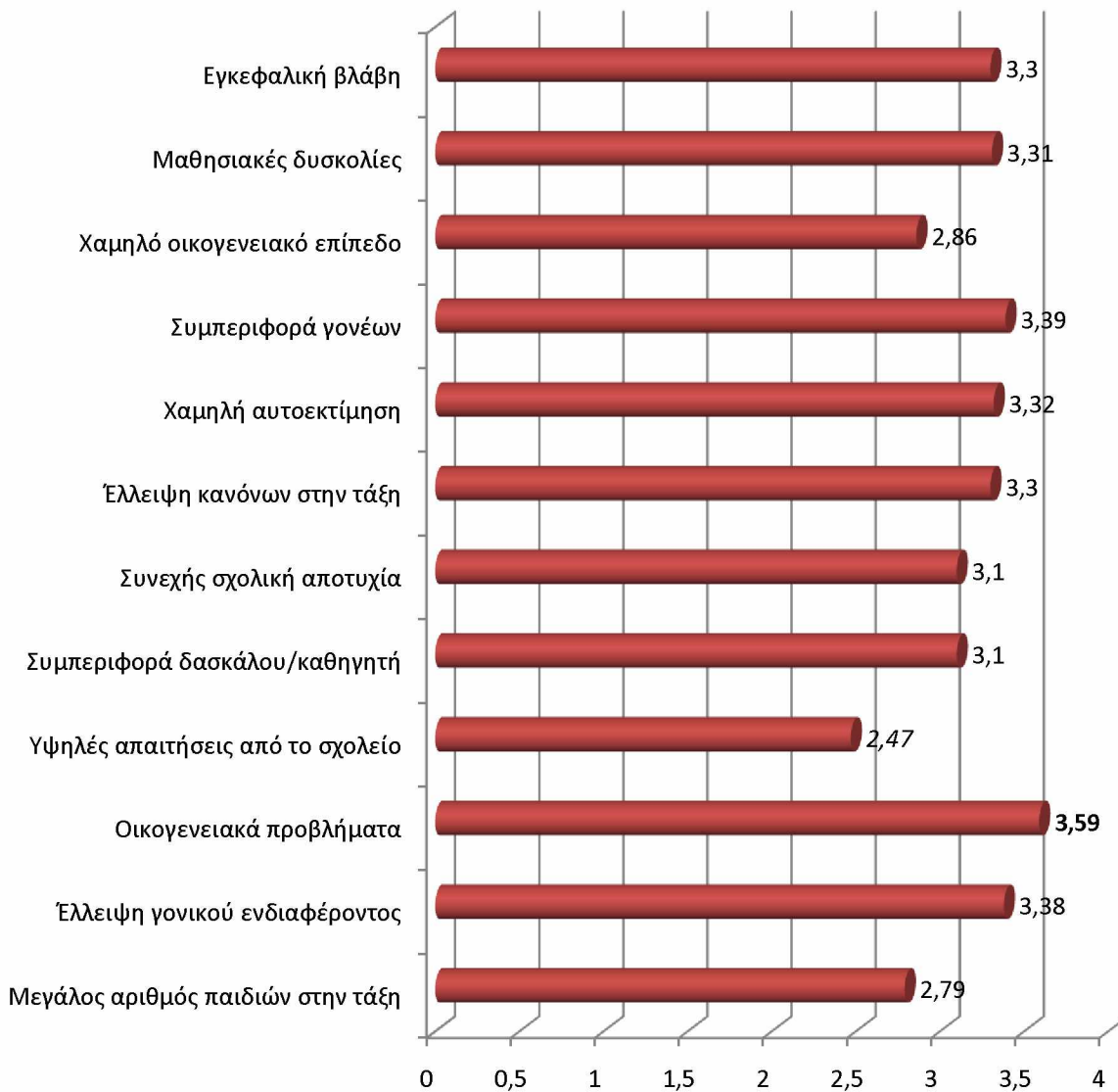
Διάγραμμα 1: Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Επίδοσης

Στο διάγραμμα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιμέρους ερωτήσεων της κλίμακας Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Επίδοσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- Τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=4,38 και Τ.Α.=0,621), καταγράφει ο παράγοντας «Ο χαρακτήρας του παιδιού (π.χ. υπευθυνότητα, επιμονή, υπομονή) καθορίζει το βαθμό επιτυχίας του», τιμή που τείνει στην επιλογή «συμφωνώ απόλυτα». Επομένως η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών δέχεται, ότι τα στοιχεία του χαρακτήρα, που έχει το κάθε παιδί, όπως η υπευθυνότητα, η επιμονή και η υπομονή, είναι ο σημαντικότερος αιτιακός παράγοντας της σχολικής επίδοσης.
- Το χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=2,39 και Τ.Α.=1,064), παρουσιάζει ο παράγοντας «Σε ένα διαγώνισμα το παιδί μπορεί να πάει καλά ή άσχημα ανάλογα με την τύχη ή την ατυχία που θα έχει», τιμή η οποία τείνει στην επιλογή «διαφωνώ», γεγονός που υποδηλώνει ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν δέχονται σε μεγάλο βαθμό, ότι η σχολική επίδοση των μαθητών είναι αποτέλεσμα τύχης.
- Οι παράγοντες, που καταγράφουν μέσο όρο άνω του 4, δηλαδή τιμή που τείνει στην επιλογή «συμφωνώ» αποτυπώνουν οι παράγοντες «Ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στο σπίτι για το παιδί παίζει ρόλο στην επίδοσή του στο σχολείο» (Μ.Ο.=4,34 και Τ.Α.=0,691), «Η επίδοση του παιδιού οφείλεται στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει» (Μ.Ο.=4,23 και Τ.Α.=0,593), «Η εικόνα που το ίδιο έχει σχηματίσει για τον εαυτό του επηρεάζει την επίδοσή του» (Μ.Ο.=4,16 και Τ.Α.=0,739), «Οι συνθήκες μελέτης έχουν αντίκτυπο στην επίδοσή του» (Μ.Ο.=4,06 και Τ.Α.=0,677) και «Η μόρφωση των γονέων επηρεάζει την επίδοση του παιδιού» (Μ.Ο.=4 και Τ.Α.=0,733).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι σύμφωνα με τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, η σχολική επίδοση ενός μαθητή είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας, που καταβάλλει το ίδιο το παιδί καθώς και της συμβολής των γονέων, από το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και τη μόρφωσή τους μέχρι και τον χρόνο, που αφιερώνουν οι ίδιοι στο παιδί. Σημαντικό παράγοντα ακόμη, αποτελούν οι συνθήκες και συνήθειες μελέτης του παιδιού στο σπίτι του, καθώς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή του στο σχολείο. Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,593-1,064].

5.1.2 Κλίμακα Αιτιακών Αποδόσεων Προβληματικής Συμπεριφοράς



Διάγραμμα 2: Αιτιακές Αποδόσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς

Το διάγραμμα 2 αποτυπώνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αιτιακές αποδόσεις προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού καταγράφοντας τους μέσους όρους των επιμέρους ερωτήσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- Τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,59 και Τ.Α.=0,537) καταγράφει ο παράγοντας «Οικογενειακά προβλήματα», τιμή που τείνει στην επιλογή «συμφωνώ απόλυτα», επομένως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σαν βασικό και σημαντικό παράγοντα στην προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού, θεωρούν τα προβλήματα, που έχει να αντιμετωπίσει το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον. Ο δεύτερος αιτιακός παράγοντας «Συμπεριφορά των γονέων» με μέσο όρο (Μ.Ο.=3,39 και Τ.Α.=0,554), καθώς και ο τρίτος παράγοντας «Έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος» με μέσο όρο (Μ.Ο.=3,38 και Τ.Α.=0,583) δείχνουν πως, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού στους οικογενειακούς παράγοντες, όπως στη γονεϊκή συμπεριφορά και την αδιαφορία τους.
- Τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=2,47 και Τ.Α.=0,7) εμφανίζει ο παράγοντας «Υψηλές απαιτήσεις στο σχολείο», τιμή που τείνει στην επιλογή «διαφωνώ», κι επομένως μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν θεωρούν, ότι οι υψηλές σχολικές απαιτήσεις μπορεί να συμβάλλουν στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού. Οι παράγοντες, που καταγράφουν Μ.Ο. κάτω του 3 δηλαδή τιμή, που τείνει στην επιλογή «διαφωνώ» είναι οι εξής «Χαμηλό οικογενειακό επίπεδο» (Μ.Ο.=2,86 και Τ.Α.=0,754) και «Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη» (Μ.Ο.=2,79 και Τ.Α.=0,754).

Προκύπτει λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, στην προβληματική συμπεριφορά, που μπορεί να εμφανίζει ένα παιδί. Οι αιτίες, που σχετίζονται με την οικογένεια, αναφέρονται περισσότερο στα οικογενειακά προβλήματα, στη συμπεριφορά και στην αδιαφορία των γονέων και ελάχιστα στο χαμηλό επίπεδο της οικογένειας. Επίσης, ως τέταρτος αιτιακός παράγοντας των προβλημάτων συμπεριφοράς, αναφέρονται οι μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή, ένας σημαντικός παράγοντας για την γενικότερη σχολική επίδοση και συμπεριφορά του μαθητή. Τέλος, όσον αφορά την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στη συμπεριφορά αυτή, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, πως περισσότερο η απουσία των απαιτούμενων κανόνων και προδιαγραφών επιδρά στην προβληματική συμπεριφορά και όχι τόσο ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ανά τάξη, ούτε οι υψηλές απαιτήσεις και υποχρεώσεις, που αναθέτει το σχολείο στους μαθητές. Οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν στο 2,47 έως 3,59 και αντιστοίχως η τυπική απόκλιση στο διάστημα [0,537-0,832].

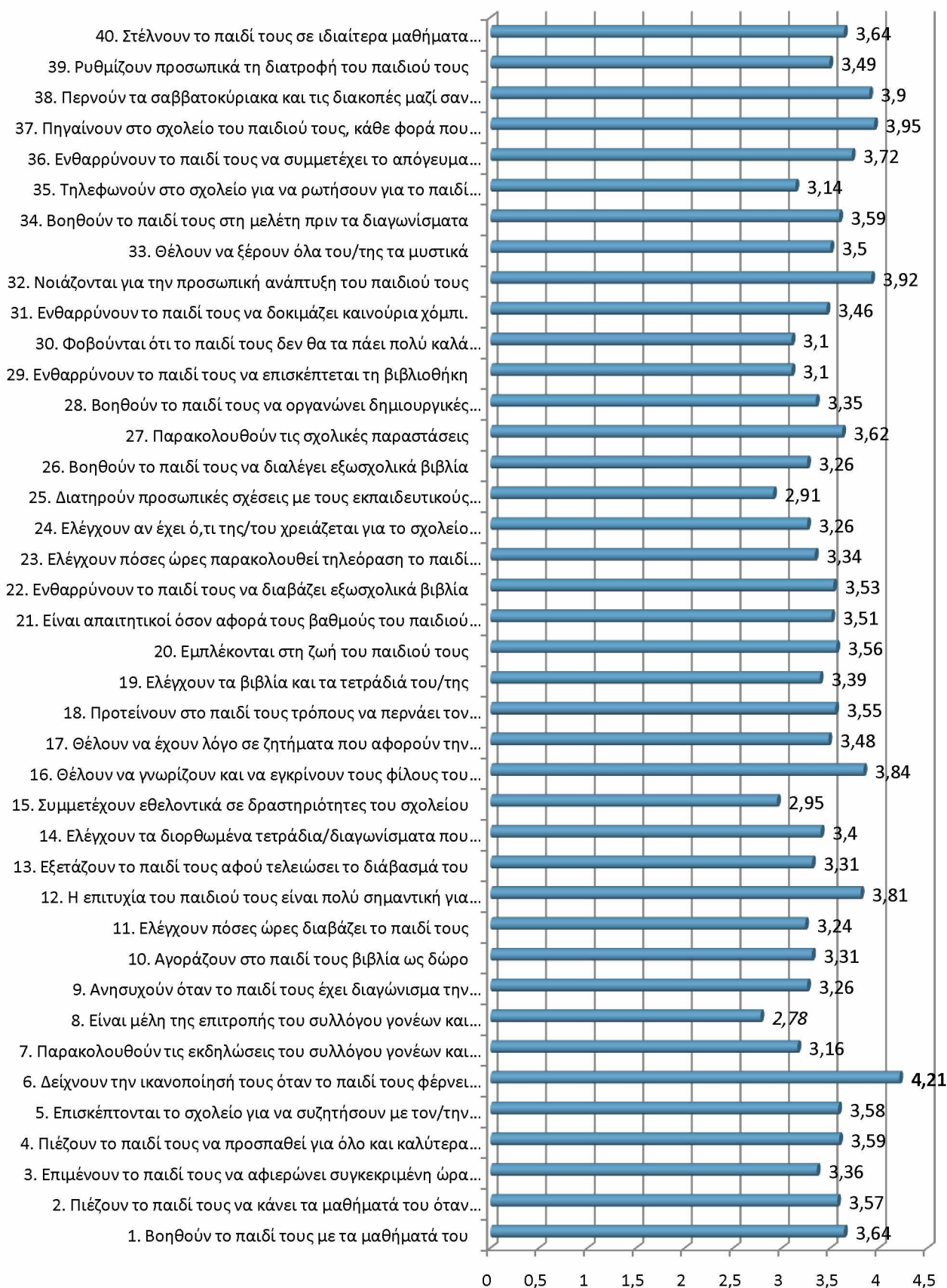
5.1.3 Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής

Στο διάγραμμα 3 δίνονται οι μέσοι όροι των επιμέρους παραγόντων από την κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής. Σύμφωνα με τα ευρήματα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- Τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 4,21 και Τ.Α.=0,706) παρουσιάζει ο παράγοντας «Δείχνουν την ικανοποίησή τους όταν το παιδί τους φέρνει καλούς βαθμούς», οπότε σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ο σημαντικότερος τύπος-παράγοντας γονεϊκής εμπλοκής, είναι η αντίδραση των γονέων για τους βαθμούς του παιδιού τους, υποδηλώνοντας την εκδήλωση της στάσης των γονέων για το σχολείο και την αξία της εκπαίδευσης. Ο δεύτερος τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι ο παράγοντας «Πηγαίνουν στο σχολείο του παιδιού τους, κάθε φορά που τους καλούν» με μέσο όρο (Μ.Ο.=3,95 και Τ.Α.=0,83) και οι επόμενοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής είναι οι παράγοντες «Νοιάζονται για την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού τους» με μέσο όρο (Μ.Ο.=3,92 και Τ.Α.=0,817) και «Περνούν τα σαββατοκύριακα και τις διακοπές μαζί σαν οικογένεια» με μέσο όρο (Μ.Ο.=3,90 και Τ.Α.=0,862).
- Τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,78 και Τ.Α.=0,939) καταγράφει ο παράγοντας «Είναι μέλη της επιτροπής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων», επομένως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν, ότι οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους, μέσω της ενεργής συμμετοχής τους στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Επίσης ο δεύτερος χαμηλότερος τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι ο παράγοντας «Διατηρούν προσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους στο σχολείο» με μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,91 και Τ.Α.=0,952) και ο τρίτος χαμηλότερος, ο παράγοντας «Συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου» με μέσο όρο (Μ.Ο.= 2,95 και Τ.Α.=1,1).

Σύμφωνα με τα ευρήματα του διαγράμματος συμπεραίνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως οι γονείς εμπλέκονται και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους, μέσω των συναισθημάτων ικανοποίησης, που επιδεικνύουν, όταν η επίδοση (βαθμολογία) του παιδιού τους είναι πολύ καλή. Επίσης, η εμπλοκή των γονέων γίνεται μέσω της ανταπόκρισής τους σε αίτημα επικοινωνίας από το σχολείο, μέσω της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού τους και μέσω της ανάπτυξης και καλλιέργειας των σχέσεων τους με το παιδί τους στις αργίες και τις διακοπές.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν, πως η εμπλοκή των γονέων πραγματοποιείται μέσω της συμμετοχής τους στα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής για θέματα του σχολείου (επιτροπή συλλόγου γονέων και κηδεμόνων), ούτε μέσω της εθελοντικής προσφοράς τους στο σχολείο. Τέλος, η διατήρηση προσωπικών σχέσεων των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους, δεν αποτελεί παράγοντα της γονεϊκής εμπλοκής. Οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν στο 2,78 έως 4,21 και αντιστοίχως η τυπική απόκλιση στο διάστημα [0,678-1,252].



Διάγραμμα 3: Γονεϊκή Εμπλοκή

5.1.4 Έλεγχος Κανονικότητας Κλιμάκων

Πίνακας 3: Έλεγχος Κανονικότητας Κλιμάκων

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statisti c	df	Sig.	Statisti c	df	Sig.
Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Επίδοσης	,063	176	,088	,987	176	,118
Αιτιακές Αποδόσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς	,067	176	,051	,991	176	,340
Γονεϊκή Εμπλοκή	,060	176	,200	,988	176	,145

Σύμφωνα με τον έλεγχο κανονικότητας των κλιμάκων και τα ευρήματα του πίνακα 3, διαπιστώνουμε, ότι και οι κλίμακες της έρευνας ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p > 0,05$) κι επομένως για τη διερεύνηση των συσχετίσεων και την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε παραμετρική ανάλυση. Ειδικότερα, για τις ποιοτικές μεταβλητές έγιναν οι έλεγχοι t-Test (t) (διμεταβλητές) και ANOVA (F) (πολυμεταβλητές) και για τις συσχετίσεις των ποσοτικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος συσχετίσεων Pearson (r). Η σημαντικότητα ορίστηκε στο 5% κι 1% για τις ποσοτικές.

5.2. Επαγωγική Ανάλυση – Συσχετίσεις

5.2.1 Συσχετίσεις Ποιοτικών Μεταβλητών

Πίνακας 4: Συσχετίσεις των Κλιμάκων με τις δημογραφικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ		Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Επίδοσης	Αιτιακές Αποδόσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς	Γονεϊκή Εμπλοκή	
Φύλο	M.O.	Άντρας	3,63	3,06	3,40
		Γυναίκα	3,67	3,18	3,47
	t	0,721	0,445	0,123	
	p value	0,476	0,054	0,394	
Ηλικία	M.O.	έως 34	3,82	3,12	3,73
		35-44	3,64	3,23	3,48
		45-54	3,66	3,18	3,44
		55 και άνω	3,64	3,06	3,40
	F	0,627	1,748	1,059	
	p value	0,598	0,159	0,368	
Εκπαιδευτικό Επίπεδο	M.O.	Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	3,61	3,14	3,45
		Μεταπτυχιακό	3,73	3,16	3,49
		Διδακτορικό	3,72	3,20	3,46
		Δεύτερο πτυχίο	3,41	3,06	3,08
	F	2,677	0,258	1,548	
p value	0,049	0,856	0,204		

Στον πίνακα 4 αποτυπώνονται τα αποτελέσματα των ελέγχων αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των κλιμάκων με τις δημογραφικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών του δείγματος. Σύμφωνα με τα ευρήματα προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Αναφορικά με τη μεταβλητή «εκπαιδευτικό επίπεδο» υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα Αιτιακών Αποδόσεων Σχολικής Επίδοσης ($p=0,049$). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα στους παράγοντες (M.O.=3,73) έναντι των εκπαιδευτικών με διδακτορικό (M.O.=3,72), αυτών με πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ (M.O.=3,61) και τέλος των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο (M.O.=3,41).
- Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στα αποτελέσματα ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην κλίμακα των

Αιτιακών Αποδόσεων της Σχολικής Επίδοσης παρατηρήθηκε ($p=0,476$), στην κλίμακα των Αιτιακών Αποδόσεων Προβληματικής Συμπεριφοράς ($p=0,054$) και στην αντίστοιχη της Γονεϊκής Εμπλοκής ($p=0,394$). Επίσης, αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις Αιτιακές Αποδόσεις της Σχολικής Επίδοσης ($p=0,598$), στις Αιτιακές Αποδόσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς ($p=0,159$) και στη Γονεϊκή Εμπλοκή ($p=0,368$).

Πίνακας 5: Συσχετίσεις των Κλιμάκων με τις επαγγελματικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ		Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Επίδοσης	Αιτιακές Αποδόσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς	Γονεϊκή Εμπλοκή	
Υπηρεσιακή Κατάσταση	M.O.	Μόνιμος-η	3,66	3,15	3,43
		Αναπληρωτής-τρια	3,61	3,15	3,60
		Ωρομίσθιος-α	4,25	3,16	3,85
	F	1,469	0,001	1,396	
	p value	0,233	0,999	0,250	
Έτη Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	M.O.	έως 6 έτη	3,76	3,19	<u>3,72</u>
		7-15 έτη	3,57	3,18	3,26
		16-24 έτη	3,67	3,13	3,45
		25 και άνω έτη	3,67	3,15	3,48
	F	0,996	0,179	2,837	
p value	0,396	0,910	0,040		
Τύπος Σχολείου που Υπηρετείτε	M.O.	Δημοτικό	3,67	<u>3,19</u>	3,55
		Γυμνάσιο	3,62	<u>3,19</u>	3,34
		Λύκειο	3,70	3,00	3,39
	F	0,543	3,942	3,053	
p value	0,582	0,021	0,050		
Περιοχή Σχολείου	M.O.	Αστική	3,68	3,18	3,52
		Ημιαστική	3,63	3,08	3,36
		Αγροτική	3,62	3,12	3,28
	F	0,386	1,055	2,861	
p value	0,681	0,350	0,060		

Στον πίνακα 5 δίνονται τα αποτελέσματα των σχέσεων μεταξύ των κλιμάκων της έρευνας με τις επαγγελματικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

- Ο τύπος του σχολείου, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, σημειώνει στατιστική σημαντική διαφορά ($p=0,021$) στις Αιτιακές Αποδόσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα ($M.O.=3,19$) έναντι των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε λύκεια ($M.O.=3,00$).
- Επίσης τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας σημείωσαν σημαντική διαφορά στα επίπεδα Γονεϊκής Εμπλοκής ($p=0,040$). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, που εργάζονται έως 6 χρόνια καταγράφουν τα υψηλότερα επίπεδα ($M.O.=3,72$) έναντι αυτών με 25 έτη και άνω ($M.O.=3,48$), της ομάδας 16-24 έτη ($M.O.=3,45$) και των εκπαιδευτικών με 7-15 έτη ($M.O.=3,26$).
- Τέλος, οι μεταβλητές «υπηρεσιακή κατάσταση», «περιοχή σχολείου», «ειδικότητα» και «νομός εργασίας» δεν σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα των κλιμάκων της έρευνας (βλ. αποτελέσματα παράρτημα).

5.2.2 Συσχετίσεις Ποσοτικών Μεταβλητών

Πίνακας 6: Συσχετίσεις Ποσοτικών Μεταβλητών

		Αιτιακές Αποδόσεις Σχολικής Επίδοσης	Αιτιακές Αποδόσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς	Γονεϊκή Εμπλοκή
Αιτιακές Αποδόσεις	r			
Σχολικής Επίδοσης	p			
Αιτιακές Αποδόσεις	r	0,409**		
Προβληματικής Συμπεριφοράς	p	0,000		
Γονεϊκή Εμπλοκή	r	0,346**	0,251**	
	p	0,000	0,001	

Ο πίνακας 6 καταγράφει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, που προέκυψαν μεταξύ των επιπέδων των κλιμάκων για το δείγμα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση των αιτιακών αποδόσεων σχολικής επίδοσης με τις αιτιακές αποδόσεις σχολικής συμπεριφοράς ($r=0,409$, $p=0,000$). Ειδικότερα, όσο αυξάνονται τα επίπεδα αιτιακών αποδόσεων σχολικής επίδοσης αυξάνονται αντίστοιχα και οι αιτιακές αποδόσεις προβληματικής συμπεριφοράς.
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική ισχυρή συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με τις αιτιακές αποδόσεις σχολικής επίδοσης ($r=0,346$, $p=0,000$). Συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής αυξάνονται αντίστοιχα και τα επίπεδα αιτιακών αποδόσεων σχολικής επίδοσης.
- Τέλος, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με τις αιτιακές αποδόσεις προβληματικής συμπεριφοράς ($r=0,251$, $p=0,001$). Ειδικότερα, όσο αυξάνονται τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής, αυξάνονται αντίστοιχα και τα επίπεδα αιτιακών αποδόσεων προβληματικής συμπεριφοράς.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό, αφού αναλύθηκαν εκτενώς τα αποτελέσματα, πρόκειται να παρουσιαστούν συνοπτικά τα συμπεράσματα της έρευνας και να συζητηθούν οι διαπιστώσεις, που πραγματοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτυπώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την επαλήθευση των ευρημάτων, που διεξήχθησαν σε σχέση με άλλες έρευνες του παρελθόντος.

Στην παρούσα, λοιπόν, έρευνα, θέμα εξέτασης αποτέλεσε η απόδοση των αιτιών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την σχολική επίδοση και την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και τον ρόλο της εμπλοκής των γονέων στις αποδόσεις αυτές.

Για την έρευνα που διεξήχθη, το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τέσσερα μέρη. Πιο αναλυτικά, το πρώτο μέρος αφορούσε τα κοινωνικό - δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, υπηρεσιακή κατάσταση, κλπ), το δεύτερο μέρος αφορούσε τις αιτιακές αποδόσεις σχετικά με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, το τρίτο μέρος αφορούσε τους παράγοντες, που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα συμπεριφοράς και τέλος, το τέταρτο μέρος εξέτασε, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην διαδικασία αυτή, αποδίδουν αιτιολογικά τη σχολική επίδοση των μαθητών, σε εσωτερικούς παράγοντες για το παιδί κυρίως, στον χαρακτήρα του, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένες αρετές, όπως η υπομονή, η επιμονή, η υπευθυνότητα, επίσης στην προσπάθεια, που καταβάλλει το ίδιο, αλλά και στην εικόνα, που έχει σχηματίσει για τον εαυτό του, δηλαδή τι πιστεύει για τις δυνατότητες και ικανότητές του. Αν και παρατηρείται μια αντίφαση στις απαντήσεις τους, πως η επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού δεν οφείλεται στους γονείς, ως τρίτος αιτιακός παράγοντας της σχολικής επίδοσης εμφανίζεται ο χρόνος, που αφιερώνουν οι γονείς για το παιδί στο σπίτι, για τη μελέτη του παιδιού ή για συζητήσεις για διάφορα θέματα. Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι συνθήκες και συνήθειες μελέτης του παιδιού στο σπίτι, η γονεϊκή βοήθεια και υποστήριξη, που παρέχουν στο παιδί τα πρώτα σχολικά χρόνια του, μπορεί να επηρεάσουν την επίδοσή του στο σχολείο. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Λυκίδη (2014), πως, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο καλύτερα αποδίδουν τα παιδιά στο σχολείο και το αντίστροφο. Αντίθετα, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν φαίνεται

να επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού. Επίσης σημαντική θέση κατέχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επίδοση του παιδιού, ως ένας επιπλέον εξωτερικός αιτιακός παράγοντας της επίδοσης του παιδιού, ένα αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Georgiou et al. (2002), σύμφωνα με τα οποία, η αποτυχία αποδόθηκε στην προσπάθεια και τις ικανότητες του μαθητή, στην οικογένειά του και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Το μικρότερο ποσοστό των απαντήσεων συγκέντρωσε ο εξωτερικός και μη ελεγχόμενος παράγοντας των συγκυριών και τυχαίων γεγονότων. Αυτές, λοιπόν αποτελούν τις σημαντικότερες αιτίες, στις οποίες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, με το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας, όσον αφορά την επίδοση των μαθητών στο σχολείο.

Το θέμα των αιτιακών αποδόσεων της σχολικής επίδοσης των παιδιών έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές, εφόσον οι περισσότερες έρευνες έχουν ως κύριο στοιχείο διερεύνησης την επιρροή, που ασκεί στην σχολική επιτυχία ή αποτυχία αντιστοίχως, το οικογενειακό περιβάλλον. Το εύρημα λοιπόν, της παρούσας μελέτης έρχεται σε αντιστοιχία με άλλες παρόμοιες έρευνες, που έλαβαν χώρα, είτε στον εσωτερικό είτε στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, αποδεικνύοντας την συμφωνία των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο, που διαδραματίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αλλά και γενικότερα της οικογενειακής κατάστασης, που ανήκει ένα παιδί, στην επίδοσή του στο σχολικό περιβάλλον.

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας της Ζερβουδάκη (2011), στην οποία επιβεβαιώνεται, πως η εμπλοκή των γονέων αποτελεί καθοριστικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών και μπορεί να συμβάλλει θετικά στην σχολική ικανότητα των παιδιών. Η έρευνα αυτή υποστήριξε, πως η επίδοση του παιδιού βελτιώνεται, όταν ο γονιός ενδιαφέρεται και ασκεί «κοινωνική υποστήριξη», δηλαδή ενδιαφέρεται για τη μόρφωση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού του, στέλνοντάς το σε εξωσχολικές δραστηριότητες και περνώντας εποικοδομητικά με το παιδί του τον ελεύθερο χρόνο του. Αυτός ο γονέας επικοινωνεί συχνά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του, επισκέπτεται συχνά το σχολείο, συμμετέχοντας στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και προσφέροντας εθελοντική εργασία. Σε αυτά τα σημεία, η έρευνά μας διαφοροποιήθηκε, αφού οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν, πως οι γονείς δεν επισκέπτονται το σχολείο, παρά μόνο μετά από πρόσκληση των εκπαιδευτικών και δε συμμετέχουν στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ούτε προσφέρουν εθελοντική εργασία. Η επίδοση του μαθητή λοιπόν, οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στην γονεϊκή εμπλοκή και στον τρόπο, που θα επηρεάσει ο γονιός το παιδί, θετικά ή αρνητικά, είτε μέσω του μορφωτικού του επιπέδου, είτε μέσω της εμπλοκής του στην μαθησιακή διαδικασία του παιδιού (ενδιαφέρον

για τη μόρφωση κλπ), είτε μέσα από τις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος, που επικρατούν στο σπίτι του παιδιού.

Επιπλέον, όσον αφορά την αιτιακή απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι ίδιοι οι μαθητές, έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Κοσμίδου (2018), στην οποία εξετάστηκαν γονείς και εκπαιδευτικοί και αποδείχθηκε ότι, οι γονείς αποδίδουν την αποτυχία ενός μαθητή στην προσπάθεια, ενώ οι εκπαιδευτικοί στην ικανότητα, πράγμα που μας οδηγεί στην διεξαγωγή περισσότερων ερευνών για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Εν συνεχεία, στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε, τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών έδειξαν ότι, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνούν στον ρόλο της οικογένειας για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς η οικογένεια σ' αυτό το κομμάτι έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Έτσι, την μεγαλύτερη συμφωνία είχε ο παράγοντας των οικογενειακών προβλημάτων, που μπορεί να έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά, έχοντας ως απόρροια δυσκολίες και δυστροπίες στην συμπεριφορά τους γενικά, και ειδικότερα στο σχολείο. Δίνεται, λοιπόν, μεγάλη σημασία και βάση στην οικογένεια, το ενδιαφέρον και τη συμπεριφορά των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο, τα οικογενειακά προβλήματα, καθώς όλα τα παραπάνω σχετίζονται σημαντικά με την συμπεριφορά του παιδιού και συνδράμουν στην ψυχολογία του και κατά συνέπεια, σε πολλούς τομείς της ζωής του.

Το αποτέλεσμα αυτό, συμφωνεί με τα ευρήματα των ερευνών των Μανγορούλου & Padeliadu (2002) και των Kleftaras & Didaskalou (2006) σύμφωνα με τις οποίες, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή σε παράγοντες, σχετικούς με τον ίδιο και την οικογένειά του, και λιγότερο σε βιολογικούς παράγοντες και σε παράγοντες σχετικούς με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα της Χρυσάφη (2017), στην οποία, επίσης, επιβεβαιώνεται ότι, πρώτος παράγοντας, που επηρεάζει τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, είναι η οικογένεια, ακολουθούν τα εγγενή χαρακτηριστικά και τέλος οι παράγοντες, που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον, όπως ακριβώς αποδείχθηκε και στην δική μας έρευνα. Έτσι, λοιπόν, διαφαίνεται, πως τα συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών, έχουν άμεση σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, εφόσον αυτό αποτελεί την πρώτη τους επαφή με την κοινωνία, μιμούμενοι τα πρότυπα της οικογένειας στην οποία ανατρέφονται. Τα εγγενή χαρακτηριστικά, όμως, δεν παύουν να αποτελούν κι αυτά σημαντικό παράγοντα στον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών.

Οι γονείς, όπως διαπιστώνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που εξετάστηκαν, φαίνεται να μην έχουν ενεργή συμμετοχή στα ζητήματα του σχολείου και ιδιαίτερη επικοινωνία με τους δασκάλους των παιδιών τους, παρ' όλα αυτά φαίνεται πως, ο τρόπος εμπλοκής τους με το μεγαλύτερο ποσοστό είναι η ικανοποίηση των γονέων, όταν το παιδί παίρνει καλούς βαθμούς. Άλλοι τρόποι γονεϊκής εμπλοκής είναι η επίσκεψή τους μετά από πρόσκληση στο σχολείο, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τους, το να περνούν τις διακοπές και τα σαββατοκύριακα μαζί του και να γνωρίζουν τις παρέες του. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως οι γονείς δεν φαίνεται να συμμετέχουν ενεργά στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και στις εκδηλώσεις του, ούτε εθελοντικά σε δράσεις του σχολείου και δε διατηρούν προσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους. Τα συγκεκριμένα ευρήματα, σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, που διεξήχθησαν και συγκεκριμένα της Βασιλοπούλου (2019), καθώς στην έρευνα αυτή, οι γονείς φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην σχολική ζωή του παιδιού, σχετικά με την προετοιμασία για την επόμενη μέρα, τον έλεγχο, τις ανησυχίες και γενικότερα στην συμμετοχή των γονέων στα σχολικά ζητήματα. Φυσικά, υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο, την ηλικία και το φύλο του γονέα, αλλά η σημαντικότερη διαφορά είναι, πως στη δική μας έρευνα απάντησαν εκπαιδευτικοί και όχι γονείς.

Ως επί το πλείστον, ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί η απόδοση αιτιών από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην σχολική επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και η εμπλοκή των γονέων στην διαδικασία της μάθησης. Μέσα από την έρευνά μας και τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν, απαντήθηκαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, που τέθηκαν στην αρχή και υπήρχαν σημαντικές συσχετίσεις από ανάλογες έρευνες, που διενεργήθηκαν προηγουμένως.

Γεγονός αποτελεί, πως από τις σημαντικότερες αιτιακές αποδόσεις, που επηρεάζουν την σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή, είναι η οικογένειά του, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες μελέτες, ότι οι μαθητές, με οικογένεια ενεργά εμπλεκόμενη στην εκπαίδευσή τους, έχουν καλύτερη σχολική επίδοση, λιγότερο άσχημη συμπεριφορά και βελτιωμένη την κοινωνικο-συναισθηματική τους προσαρμογή στο σχολείο (Catsambis, 2001· Jeynes, 2012). Τα ευρήματα, λοιπόν της έρευνάς μας παρουσιάζουν παρόμοια αποτελέσματα με την ήδη υπάρχουσα ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Στην παρούσα έρευνα που έλαβε χώρα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν, ανέδειξαν, ως αιτιακό παράγοντα για όλα όσα μελετήθηκαν, το οικογενειακό περιβάλλον πρωτίστως κι

έπειτα τον ίδιο τον μαθητή και το σχολικό περιβάλλον.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνα που διεξήχθη, υποστηρίζουν, πως οι οικογένειες των μαθητών αποτελούν την κύρια αιτία, ως προς την σχολική τους επίδοση αφενός και στα προβλήματα συμπεριφοράς αφετέρου, εφόσον το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων τους σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον. Φυσικά, οι αιτιακές αποδόσεις δεν αφορούν μόνο την οικογένεια, αν και αυτή πρωταγωνιστούσε, αλλά υπάρχουν και άλλοι εξίσου σημαντικοί παράγοντες, που επιδρούν σε διαφορετικό όμως βαθμό τόσο στην επίδοση όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο χαρακτήρας του ίδιου του μαθητή και η προσπάθεια, που καταβάλλει, επιδρούν στην επίδοση και συμπεριφορά του, όπως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των συνομηλίκων του αλλά σε μικρότερο βαθμό. Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική επίδοση των μαθητών στην τύχη και τις συγκυρίες, ενώ την προβληματική συμπεριφορά στις σχολικές απαιτήσεις και συνθήκες της τάξης.

Όπως διαπιστώθηκε, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επηρεάστηκαν τόσο από το φύλο, την ηλικία των εκπαιδευτικών και το μέρος που διδάσκουν, όσο από την μεταβλητή του εκπαιδευτικού επιπέδου τους (μεταπτυχιακό, διδακτορικό), τον τύπο του σχολείου που διδάσκουν (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), αλλά και τα έτη υπηρεσίας τους.

Επιπλέον, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή, καταλήγουμε, πως σχετίζεται άμεσα με την γονεϊκή εμπλοκή και πως, όσο πιο ενισχυμένη είναι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές αναπτύσσουν μια συνεχόμενη ανέλιξη στις αποδόσεις τους, ενισχύοντας μ' αυτόν τον τρόπο την αυτοεκτίμησή τους, την υπομονή, την επιμονή και την αποτελεσματικότητά τους, σε κάθε τους προσπάθεια. Έτσι, θα μπορεί το παιδί να συμμετέχει ευχάριστα και να αναζητεί την βοήθεια του γονέα για την ολοκλήρωση των εργασιών του και την επίλυση των αποριών του. Αδιαμφισβήτητα, οι γονείς συμβάλλουν και έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης σε ό, τι αφορά την σχολική επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών.

Από την έρευνα, καταλαβαίνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν το μεγαλύτερο ποσοστό αιτιότητας στους γονείς των μαθητών τους, καθώς επηρεάζονται τα συναισθήματα, οι σκέψεις, η συμπεριφορά τους από την πρώτη τους και πιο άμεση επαφή

που έχουν, την οικογένεια. Γενικότερα, συμπεραίνουμε, πως η σημασία της δράσης της οικογένειας των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ως καθοριστικός παράγοντας στην απόδοσή τους, τόσο στην εκπαίδευσή τους όσο και στην ψυχολογία τους.

Αναλογίζοντας, τα παραπάνω αποτελέσματα, συμπεραίνουμε, πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατά ένα μεγάλο ποσοστό, τον ρόλο των γονέων αρκετά σημαντικό στην εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών και την συμπεριφορά τους, θα μπορούσαν να γίνουν περαιτέρω έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, με στόχο την διεξαγωγή μιας πιο ολοκληρωμένης συγκριτικής ανάλυσης, στις οποίες θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και γονείς, ιδανικά με μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων, με σκοπό τη σύγκριση των απόψεών τους και την επαλήθευση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Alkhateeb, H. M. (2001). Gender differences in mathematics achievement among high school students in the United Arab Emirates, 1991–2000. *School Science and Mathematics, 101*(1), 5–9. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2001.tb18184.x>
- Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change, 27*(1), 53-67. <https://doi.org/10.1375/bech.27.1.53>
- Arbeau, K.A., & Coplan, R.J. (2007). Kindergarten Teachers' Beliefs and Responses to Hypothetical Prosocial, Asocial, and Antisocial Children. *Merrill-Palmer Quarterly* 53(2), 291-318. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0007>.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*, 156-166. <https://doi.org/10.2307/2112340>
- Βασιλοπούλου, Μ. (2019). *Γονεϊκή εμπλοκή, αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς και επίδοση μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα, 2019. Ανακτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2875939>
- Betancourt, H., & Weiner, B. (1982). Attributions for achievement-related events, expectancy, and sentiments: A study of success and failure in Chile and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 13*(3), 362-374. <https://doi.org/10.1177/0022002182013003007>
- Betancourt, H., Hardin, C., & Manzi, J. (1992). Beliefs, Value Orientation, and Culture in Attribution Processes and Helping Behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23*(2), 179–195. <https://doi.org/10.1177/0022022192232004>
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour

Problems. *School Psychology International*, 20(2), 209–217.
<https://doi.org/10.1177/0143034399020002004>

Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2%3C123::AID-PITS4%3E3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2%3C123::AID-PITS4%3E3.0.CO;2-1)

Βλάσση, Μ. (2020). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική εργασία το Π.Μ.Σ. του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ρόδος, 2020. Ανακτήθηκε από:
https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/20018/VLASSI_THESIS_2020.pdf?sequence=1

Brady, K. and Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78: 527-544. <https://doi.org/10.1348/000709907X268570>

Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 295–311. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.3.295>

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

Brun, L., Dompnier, B. & Pansu, P. (2021). A latent profile analysis of teachers' causal attribution for academic success or failure. *Eur. J. Psychol. Educ.*
<https://doi.org/10.1007/s10212-021-00551-3>

Buckman, C. (2003, August). Young teachers' implicit theories about individual factors of school achievement. Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) Conference, Padova, Italy.

- Burger, J. M., Cooper, H. M., and Good, T. L. (1982). Teacher attributions of student performance: effects of outcome. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 8, 685–690. <https://doi.org/10.1177/0146167282084013>
- Butler, R. (1994). Teacher communications and student interpretations: effects of teacher responses to failing students on attributional inferences in two age groups. *British Journal of Educational Psychology*, 64: 277-294. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01102.x>
- Γαλανάκη, Κ. (2008). Παρουσίαση του ETS/DS, κείμενο της ευρωπαϊκής επιτροπής Bologna. Ανακτήθηκε από: https://www.aueb.gr/sites/default/files/modip/ODE_Ekthesi_Esoter_Aksiolog_2008.pdf.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social psychology of education*, 5(2), 149-177. <https://doi.org/10.1023/A:1014478001512>
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία*, 7(2), 191-206. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/psychology/article/view/24260/20313>
- Γεωργίου, Σ., Σταυρινίδης, Π., & Παναούρα, Γ. (2002). Σχολική αποτυχία: αιτιακή απόδοση και συμπεριφορά. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33, 115-136. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6840/6869>
- Γεωργίου, Σ. (2009). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2011α). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ. (2011β). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Cheuang, C. (2019). Parents' involvement and adolescents' school adjustment: Teacher-student relationships as a mechanism of change. *School Psychology*, 34, 350 –362, <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000288>

- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου οικογένειας. *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων*, τεύχος, 10, 74-83. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/074-083.pdf>
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A Cross-National Study of Teachers' Attributional Patterns. *The Journal of Special Education*, 34(2), 77-89. <https://doi.org/10.1177/002246690003400203>
- Cooper, H. M., & Burger, J. M. (1980). How Teachers Explain Students' Academic Performance: A Categorization of Free Response Academic Attributions. *American Educational Research Journal*, 17(1), 95-109. <https://doi.org/10.3102/00028312017001095>
- Γούλα, Α. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εμπλοκή πλειονοτικών και μειονοτικών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. του Τ.Ε.Π.Α.Ε της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 2017. Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/293330/files/GRI-2017-20057.pdf>
- Γώγου, Λ. (2010). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Αθήνα: Πορεία.
- Δαλακούρα, Π. (2015). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των γονέων. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής» του Π.Τ.Δ.Ε. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Αλεξανδρούπολη, 2015. Ανακτήθηκε από: <https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/1040/1/EA901.PDF>
- Davis-Kean, P. E. (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.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The journal of educational research*, 93(1), 11-30. Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/linking-parent-involvement-with-student/docview/1290549264/se-2?accountid=164385>

- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*, 28(3), 305-324. <https://doi.org/10.1080/01443410701537866>
- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(3), 321–337. <https://doi.org/10.1080/02188791.2010.495832>
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81, 988 –1005. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Enlund, E., Aunola, K. & Nurmi, J.E. (2015). Stability in Parents' Causal Attributions for Their Children's Academic Performance: A Nine-Year Follow-up. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61, 509. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.4.0509>
- Epstein, J. (1992). *School and Family Partnerships. Report No. 6*. Baltimore MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, The Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 701-712. <https://doi.org/10.1177%2F003172171009200326>
- Espinoza, P., Arêas da Luz Fontes, A. B., and Arms-Chavez, C. J. (2014). Attributional gender bias: teachers' ability and effort explanations for students' math performance. *Soc. Psychol. Educ. Int. J.* 17, 105–126. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9226-6>
- Eurydice (2000). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας. Ανακτήθηκε στις 11-6-2020, από: www.Eurydice.org.
- Fan, X. & Chen, M. 2001. Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1): 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367.
- Feitler, F., & Tokar, E. (1992). Getting a handle on teacher stress: How bad is the problem? *Educational Leadership*, 49, 456–458.
- Fennema, E., Peterson, P., Carpenter, T., & Lubinski, C. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 55–69. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3482218>
- Ζερβουδάκη, Ε. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδραση της στις επιδόσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή, στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, 2011. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28170#page/1/mode/2up>
- Gama, E. M. P., & De Jesus, D. M. (1998). Teachers' Causal Explanations for Achievement: Common Sense or Social Representations? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) CO Csi in San Diego, California, April 13-17, 1998. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422395.pdf>
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315. <https://doi.org/10.1177%2F0042085904263205>
- Georgiou, St. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02339890#citeas>
- Georgiou, St. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429. <https://doi.org/10.1348/000709999157806>
- Georgiou, S. N. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28(2), 119-131. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410701468716>

- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P. and Panaoura, G. (2002a). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39: 583-595. <https://doi.org/10.1002/pits.10049>
- Georgiou, S. N., Stavrinides, P., & Kalavana, T. (2007). Is Victor better than Victoria at maths? *Educational Psychology in Practice*, 23(4), 329-342.: <https://doi.org/10.1080/02667360701660951>
- Gibbs, S., & Gardiner, M. (2008). The structure of primary and secondary teachers' attributions for pupils' misbehaviour: a preliminary cross-phase and cross-cultural investigation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 68-77. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00104.x>
- Ghazi, S. R., Shahzada, G., Tariq, M., & Khan, A. Q. (2013). Types and causes of students' disruptive behavior in classroom at secondary level in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *American Journal of Educational Research*, 1(9), 350-354. <http://dx.doi.org/10.12691/education-1-9-1>
- Graham, S. (1984a). Communicating sympathy and anger to black and white children: the cognitive (attributional) antecedents of affective cues. *J. Pers. Soc. Psychol.* 47, 40–54. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.47.1.40>
- Graham, S. (1984b). Teacher feelings and student thoughts: an attributional approach to affect in the classroom. *Elem. School J.* 85, 91–104. <https://doi.org/10.1086/461394>
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01323661>
- Graham, S. (1994). Classroom motivation from an attributional perspective. *Motivation: Theory and research*, 31-48. Retrieved from: <http://psycnet.apa.org/record/1994-98305-002>
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The elementary school journal*, 91(3), 279-288. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/1001714>

- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/1131378>
- Hall, B. W., Villeme, M. G., and Burley, W. (1989). Teachers' attributions for students' academic success and failure and the relationship to teaching level and teacher feedback practices. *Contemp. Educ. Psychol.* 14, 133–144. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(89\)90031-3](https://doi.org/10.1016/0361-476X(89)90031-3)
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96 (5), 527–549. <https://doi.org/10.1086/461843>
- Hauser-Cram, P., Sirin, S.R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813–820. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.4.813>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Helwig, R., Anderson, L. and Tindal, G. (2001). Influence of elementary student gender on teachers' perceptions of mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95: 95–104. <https://doi.org/10.1080/00220670109596577>
- Hill, E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological science*, 13, 161-164. <https://doi.org/10.1111%2Fj.0963-7214.2004.00298.x>
- 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. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0015362>
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391. <https://doi.org/10.1080/0144341042000211706>
- 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. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.97.1.32>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/499194>
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ. Τεύχος, 105-106*, 74-86. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/305724662_O_rolos_tou_scholeiou_ste_dia_morphose_scholikes_epidoses
- Jager, L., & Denessen, E. (2015). Within-teacher variation of causal attributions of low achieving students. *Soc. Psychol. Educ.* 18, 517–530. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9295-9>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Kasap, S. & Ünsal, F. (2021). Attribution Theory and Language Learning. *Research in Language and Education: An International Journal [RILE]*, 1(2), 111-118
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American psychologist*, 28(2), 107.

- Κεραμάρη, Ε. (2017). *Γονεϊκή Εμπλοκή και Αιτιακή Απόδοση Επίδοσης: οι απόψεις των γονέων μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, 2017. Ανακτήθηκε από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28066>
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα, 2012. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28578>
- Kleftaras, G., & Didaskalou, E. (2006). Incidence and Teachers' Perceived Causation of Depression in Primary School Children in Greece. *School Psychology International*, 27(3), 296–314. <https://doi.org/10.1177/0143034306067284>
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κόκορος, Θ. (2019). *Στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και στις πρακτικές ενίσχυσής της*. Διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ε.Α.Π. Πάτρα, 2019. Ανακτήθηκε από: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/44337/1/goneiki_emploki_epal_kokoros.pdf
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η Τρίτη Διεθνής Έρευνα της ΙΕΑ για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Κοσμίδου, Χ. (2018). *Οι αιτιακές αποδόσεις εκπαιδευτικών και γονέων για την επίδοση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. του Τομέα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής». Αλεξανδρούπολη, 2018. Ανακτήθηκε από: https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10927/1/KosmidouC_2018.pdf
- Κουϊμτζή, Ε., Μ. (2006). *Παιδιά με χαμηλή επίδοση και παραπομπή σε διαγνωστικές υπηρεσίες: ακαδημαϊκοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες*. Διδακτορική διατριβή στο

- Τμήμα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής σχολής, του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 2006.
Ανακτήθηκε από:
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14076?lang=el#page/1/mode/2up>
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G. & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328. <https://doi.org/10.1177%2F0143034309106497>
- Kulinna, P. H. (2007). Teachers' attributions and Strategies for Student Misbehavior. *Journal of Classroom Interaction*, 42, 2007-2008. Retrieved from: [Teachers-Attributions-and-Strategies-for-Student-Misbehavior.pdf \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/272455216_Teachers-Attributions-and-Strategies-for-Student-Misbehavior)
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41, 63–76. <https://doi.org/10.1080/0013188990410106>
- Li Li, Cuixia H, Yueqin H. (2007). Causal attribution regarding success and failure in English learning. *CELEA Journal (Bimonthly)* 30(6), 57- 65.
- Ching-Hsing, L., Su-Fang, W., Yi-Jung, C., & Mei-Kuei, H. (2016). The effects of causal attribution on academic performance. *International Journal of Social Sciences*, 2(1), 738-751.
- Λιούτα Χ. (2013). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επικοινωνία και συνεργασία σχολείου - οικογένειας και για την επίδρασή της στη σχολική επίδοση των παιδιών*. Διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος, 2013.
Ανακτήθηκε από:
<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/42691/12282.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα, 2012. Ανακτήθηκε από: <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5783/1/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%9b%ce%a5%ce%9a%ce%99%ce%94%ce%97.pdf>
- Marjoribanks, K. (1983). The Evaluation of a Family Learning Environment Model. *Studies in Educational Evaluation*, 9(3), 343-351. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(83\)90017-2](https://doi.org/10.1016/0191-491X(83)90017-2)
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Matteucci, M. C., and Gosling, P. (2004). Italian and French teachers faced with pupil's Academic Failure: the "Norm of Effort". *Eur. J. Psychol. Educ.* 19, 147–166. <https://doi.org/10.1007/BF03173229>
- Matteucci, M.C. (2007). Teachers facing school failure: the social valorization of effort in the school context. *Soc. Psychol. Educ.* 10, 29–53. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9011-x>
- Matteucci, M. C., Carugati, F., Selleri, P., Mazzoni, E., and Tomasetto, C. (2008a). “Teachers’ judgment from a European psychosocial perspective,” in *Teachers and Teaching Strategies: Innovations and Problem Solving*, ed. G. F. Ollington (New York, NY: Nova Science Publishers), 31–54.
- Mavropoulou, S., & Padeliaou, S. (2002). Teachers’ causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22(2), 191–202. <https://doi.org/10.1080/01443410120115256>
- McNeal Jr, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social forces*, 78(1), 117-144. <https://doi.org/10.2307/3005792>

- Medway, F. J. (1979). Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 809–818. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.71.6.809>
- Miller, S. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development*, 66, 1557–1584. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00952.x>
- Miller, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behaviour and its successful management. *Educational Psychology* 15(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/0144341950150408>
- Μπασέτας, Κ. (1999). «Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού». Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση» (Ιωάννινα 17-19 Οκτωβρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 181-199.
- 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, 157-174. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6830/6859>
- Μπασέτας, Κ. (2010). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπίκος, Κ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόνια, Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 2011. Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30031#page/1/mode/2up>
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., και 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 Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά

Γράμματα. Ανακτήθηκε από: https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Epetirida_6_3_Bonia.pdf

- Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος. Στο *Ταχύρρυθμο Επιμορφωτικό πρόγραμμα του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ)*, με τίτλο: «Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού» για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Δ' διδακτική ενότητα, σελ. 73-106). Ομάδα εργασίας: Επιστημονικός Υπεύθυνος: Πυργιωτάκης, Ι., Μέλη: Κρίβας, Σ., Μπρούζος, Α., Εμβαλωτής, Α. Αθήνα (2007). Ανακτήθηκε από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=974&bitstream=974_01#page/2/mode/1up
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Ζ. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση, ΑΕΒΕ.
- O' Sullivan, J. & Howe, M. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (4), 363-387. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0027>
- Παντελιάδου, Σ. (1994). Σχολική αποτυχία και μαθησιακές δυσκολίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 39-40, σ.144-152.
- Paramita, P., Sharma, U., & Anderson, A. (2020). Indonesian teachers' causal attributions of problem behaviour and classroom behaviour management strategies. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 261-279. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1670137>
- Patrikakou, E. N. (2008). *The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Lincoln, USA: Center of Innovation & Improvement.
- Pena, D. (2000). Parental involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42–54. <https://doi.org/10.1080/00220670009598741>
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών, ΤΕΕΠΗ ΔΠΘ* , 2-26. <https://doi.org/10.12681/HJRE.8790>

- Pirrone, C. (2012). The influence of teachers' pre existing notions about students on scholastic achievement. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 9(2), 18–28.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο: Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., & Ευκλείδη, Α. (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, τ.6, σ.193-218, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολύζου, Γ., (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος, 2012. Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31645?lang=el#page/1/mode/2up>
- Porumbu, D., & Necsoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 706-710. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.191>
- Poulou, M. and Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70: 559-581. <https://doi.org/10.1348/000709900158308>
- Reinke, W. M., Smith, T. E., & Herman, K. C. (2019). Family-school engagement across child and adolescent development. *School Psychology*, 34(4), 346. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/spq0000322>
- Reyna, C. (2000). Lazy, Dumb, or Industrious: When Stereotypes Convey Attribution Information in the Classroom. *Educational Psychology Review* 12, 85–110. <https://doi.org/10.1023/A:1009037101170>
- Reyna, C. (2008). Ian is intelligent but Leshawn is lazy: Antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. *Eur. J. Psychol. Educ.* 23, 439–458. <https://doi.org/10.1007/BF03172752>

- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309–319. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.309>
- Rodriguez, R. G. (1985). *The role of success and affect in explaining teachers' help giving behavior*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Kansas.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 1-28. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0092976>
- Savina, E., Moskovtseva, L., Naumenko, O., & Zilberberg, A. (2014). How Russian teachers, mothers and school psychologists perceive internalising and externalising behaviours in children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(4), 371-385. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.891358>
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2010). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of school psychology*, 46(4), 477-505. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.11.001>
- Simon, B. S., & Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships. *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ, 1-84.
- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family–school engagement-across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology*, 34, 363– 375. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000290>
- Sofradzija, H., Sehic, S., Alibegovic, A., Bakić, S. & Camo, M. (2021). Education as a Process and Result. *International Journal of Contemporary Education*, 4, 56. <https://doi.org/10.11114/ijce.v4i1.5190>

- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51. Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teachers-thinking-about-difficult-teach-students/docview/1290442393/se-2?accountid=164385>
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.: <https://doi.org/10.2307/1130626>
- Stevenson, H. W., Lee, S. Y., Stigler, J. W., & Chen, C. (1990). Contexts of Achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55, 221(1-2), 1-123. <https://doi.org/10.2307/1166090>
- Stevenson, H. W., Lee, S.Y., & Stigler, J. W. (1986). Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. *Research article*, 2, 696-699. <https://doi.org/10.1126/science.3945803>
- Stipek, D. J., & Gralinski, J. H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 361-371. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.83.3.361>
- Sukariyah, M. B. & Assaad, G. (2015). The Effect of Attribution Retraining on the Academic Achievement of High School Students in Mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 345-351. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.356>
- Συμεού, Λ. (2002). *Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης*. Στο: Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (τ. 1, 263-273). Ανακτήθηκε, στις 19/6/2016, από: http://www.cscs.org.cy/doc/Symeou_2002.pdf.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου –οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-103.
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και*

οικογένεια. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 135-171.

Taratori-Tsakaltidou, E. (2003). A pupil's school achievement and the contribution of the family - The results of a survey. *Kinitro*, 5, 125-136.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2006). *What Schools Want Parents to Know (Newsletter)*. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?q=What+Schools+Want+Parents+to+Know&id=ED494096>

Tollefson, N., and Chen, J. S. (1988). Consequences of teachers' attributions for student failure. *Teach. Teach. Educ.* 4, 259–265. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90005-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90005-4)

Tollefson, N., Melvin, J., & Thippavajjala, C. (1990). Teachers' attributions for students' low achievement: A validation of Cooper and Good's attributional categories. *Psychology in the Schools*, 27(1), 75-83. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199001\)27:1%3C75::AID-PITS2310270111%3E3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199001)27:1%3C75::AID-PITS2310270111%3E3.0.CO;2-%23)

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tuss, P., Zimmer, J., & Ho, H. (1995). Causal attributions of underachieving fourth grade students in China, Japan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 408– 425. <https://doi.org/10.1177%2F0022022195264006>

Wang H. & Hall N.C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers in Psychology*, 9:2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>

Watson, T., Brown, M., & Swick, K. J. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare*, 62(2), 175-180. Retrieved from:

<https://www.jstor.org/stable/45394014#:~:text=https%3A//www.jstor.org/stable/45394014>

- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1984). Principles of a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 1): Student motivation* (pp, 15-38), San Diego, CA: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616- 622. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Weiner, B. (1994). Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system. *Educational Psychologist*, 29(3), 163-172. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2903_5
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Weiner, B. (2005). Motivation from an Attribution Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. Στο Elliot, A. & Dweck, C. (Επιμ). *Handbook of competence and motivation*. (p 73-84). New York: The Guilford Press.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Woolfson, L. M., and Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educ. Psychol.* 29, 221–238. <https://doi.org/10.1080/01443410802708895>
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Xanthacou, Y., Babalis, T., & Stavrou, N. A. (2013). The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education. *Psychology*, 4(02), 118-123. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.4236/psych.2013.42017>
- Yee, D.K., Eccles, J.S. Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles* 19, 317–333 (1988). <https://doi.org/10.1007/BF00289840>
- Zakaria, N., Reupert, A., & Sharma, U. (2013). Malaysian primary pre-service teachers' perceptions of students' disruptive behaviour. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 371-380. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9268-7>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών και η επίδρασή τους στον τύπο και τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των μαθητών

Αγαπητοί-ές συνάδελφοι, ονομάζομαι Τσιοβάρια Αναστασία και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ 60. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί πραγματοποιείται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο ΠΜΣ "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις αιτίες που αποδίδουν τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών και την επίδρασή τους στον τύπο και διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση.

Για τη διερεύνηση αυτών των απόψεων παρακαλείσθε να συμπληρώσετε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και ουσιαστική ώστε να εξαχθούν αξιόπιστα και χρήσιμα συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αυτό που ενδιαφέρει είναι η ειλικρινής καταγραφή της προσωπικής σας άποψης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, δεν αποκαλύπτει την ταυτότητα των συμμετεχόντων και διασφαλίζεται το απόρρητο των απαντήσεων. Για τη συμπλήρωσή του θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας και την συμμετοχή σας.

E-mail επικοινωνίας anastasia.tsiovara@gmail.com

Με εκτίμηση

Τσιοβάρια Αναστασία

* Απαιτείται

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ *

Άντρας

Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ *

- έως 34
- 35-44
- 45-54
- 55 και άνω

3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ(πχ ΠΕ 70) *

4. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ *

- Μόνιμος-η
- Αναπληρωτής-τρια
- Ωρομίσθιος-α

5. ΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ *

- έως 6 έτη
- 7-15 έτη
- 16-24 έτη
- 25 και άνω έτη

6. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ (σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών) *

Πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Δεύτερο πτυχίο

7. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΝΟΜΟΣ) *

8. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ *

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

9. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ *

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

Β. Σε ποιους παράγοντες πιστεύετε πως οφείλεται η επίδοση των μαθητών-τριών;

Η επίδοση των παιδιών στο σχολείο επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από κάποιους παράγοντες. Διαβάστε προσεκτικά τους παρακάτω παράγοντες και σημειώστε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα την άποψή σας για την επίδραση του κάθε παράγοντα στη σχολική επίδοση των παιδιών. (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

10. 1. Η κληρονομικότητα, δηλαδή τα έμφυτα χαρακτηριστικά που φέρνει το παιδί από τη γέννησή του (π.χ. εξυπνάδα, ειδικές ικανότητες ή ταλέντα), καθορίζουν τη σχολική του επίδοση. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

11. 2. Η μόρφωση των γονέων επηρεάζει την επίδοση του παιδιού. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

12. 3. Το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει την επίδοση του μαθητή/παιδιού. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

13. 4. Ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στο σπίτι για το παιδί παίζει ρόλο στην επίδοσή του στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

14. 5. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας του παιδιού έχει επίδραση στους βαθμούς του στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

15. 6. Τυχαία γεγονότα και συγκυρίες κάνουν το παιδί να αποδίδει όπως αποδίδει στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

16. 7. Η βοήθεια που πρόσφεραν οι γονείς στο παιδί τα πρώτα σχολικά χρόνια δημιούργησε την επίδοση που βλέπουμε τώρα. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

17. 8. Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού παίζει ο δάσκαλος/α (καθηγητής-τρια) του *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

18. 9. Το τμήμα /η τάξη, όπου έτυχε να το εντάξουν στο σχολείο, επηρεάζει την απόδοσή του. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

19. 10. Αποδίδω τη σχολική επίδοση του παιδιού στην ευφυΐα του. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

20. 11. Τα κίνητρα που του δίνουν οι γονείς του για μελέτη επηρεάζουν την επίδοσή του. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

21. 12. Η επίδοση του παιδιού οφείλεται στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

22. 13. Οι συνθήκες μελέτης έχουν αντίκτυπο στην επίδοσή του. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

23. 14. Ο χαρακτήρας του παιδιού (π.χ. υπευθυνότητα, επιμονή, υπομονή) καθορίζει το βαθμό επιτυχίας του. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

24. 15. Η εικόνα που το ίδιο έχει σχηματίσει για τον εαυτό του επηρεάζει την επίδοσή του. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

25. 16. Οι φίλοι και οι παρέες του επηρεάζουν την επίδοσή του στα μαθήματα. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

26. 17. Η επίδοση του παιδιού οφείλεται στο ίδιο το παιδί. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

27. 18. Οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για το μέλλον του παιδιού τους, παίζουν ρόλο στην τωρινή του επίδοση στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

28. 19. Στους γονείς οφείλεται η επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

29. 20. Σε ένα διαγώνισμα το παιδί μπορεί να πάει καλά ή άσχημα ανάλογα με την τύχη ή την ατυχία που θα έχει. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Γ. Σε ποιους παράγοντες αποδίδετε τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών;

Αξιολογήστε κάθε έναν από τους παρακάτω παράγοντες ως αιτία για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.
(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ απόλυτα)

30. Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

31. Έλλειψη γονικού ενδιαφέροντος *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

32. Οικογενειακά προβλήματα *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

33. Υψηλές απαιτήσεις από το σχολείο *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

34. Συμπεριφορά δασκάλου/καθηγητή *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

35. Συνεχής σχολική αποτυχία *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

36. Έλλειψη κανόνων στην τάξη *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

37. Χαμηλή αυτοεκτίμηση *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

38. Συμπεριφορά γονέων *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

39. Χαμηλό οικογενειακό επίπεδο *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

40. Μαθησιακές δυσκολίες *

	1	2	3	4	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Δ. Με ποιο τρόπο οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους;

Παρακαλώ σημειώστε τι ισχύει για τον τρόπο-τύπο εμπλοκής των γονέων των μαθητών στο σχολείο σας. Δηλαδή τι πραγματικά κάνουν (και όχι τι θα θέλατε να κάνουν ή τι θεωρείτε πως θα ήταν σωστό να κάνουν). Κατόπιν δώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. (1= Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5= Πάντα).

41. 1. Βοηθούν το παιδί τους με τα μαθήματά του. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

42. 2. Πιέζουν το παιδί τους να κάνει τα μαθήματά του όταν είναι απαραίτητο. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

43. 3. Επιμένουν το παιδί τους να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για μελέτη κάθε μέρα *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

44. 4. Πιέζουν το παιδί τους να προσπαθεί για όλο και καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

45. 5. Επισκέπτονται το σχολείο για να συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού τους. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

46. 6. Δείχνουν την ικανοποίησή τους όταν το παιδί τους φέρνει καλούς βαθμούς. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

47. 7. Παρακολουθούν τις εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

48. 8. Είναι μέλη της επιτροπής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

49. 9. Ανησυχούν όταν το παιδί τους έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

50. 10. Αγοράζουν στο παιδί τους βιβλία ως δώρο. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

51. 11. Ελέγχουν πόσες ώρες διαβάζει το παιδί τους. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

52. 12. Η επιτυχία του παιδιού τους είναι πολύ σημαντική για αυτούς. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

53. 13. Εξετάζουν το παιδί τους αφού τελειώσει το διάβασμά του. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

54. 14. Ελέγχουν τα διορθωμένα τετράδια/διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί στο σπίτι από το σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

55. 15. Συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

56. 16. Θέλουν να γνωρίζουν και να εγκρίνουν τους φίλους του παιδιού τους. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

57. 17. Θέλουν να έχουν λόγο σε ζητήματα που αφορούν την εμφάνιση του παιδιού τους (δηλ. ρούχα, μαλλιά, κούρεμα). *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

58. 18. Προτείνουν στο παιδί τους τρόπους να περνάει τον ελεύθερο χρόνο του. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

59. 19. Ελέγχουν τα βιβλία και τα τετράδιά του/της. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

60. 20. Εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού τους. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

61. 21. Είναι απαιτητικοί όσον αφορά τους βαθμούς του παιδιού τους. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

62. 22. Ενθαρρύνουν το παιδί τους να διαβάζει εξωσχολικά βιβλία. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

63. 23. Ελέγχουν πόσες ώρες παρακολουθεί τηλεόραση το παιδί τους. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

64. 24. Ελέγχουν αν έχει ό,τι της/του χρειάζεται για το σχολείο πριν φύγει το πρωί. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

65. 25. Διατηρούν προσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

66. 26. Βοηθούν το παιδί τους να διαλέγει εξωσχολικά βιβλία. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

67. 27. Παρακολουθούν τις σχολικές παραστάσεις. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

68. 28. Βοηθούν το παιδί τους να οργανώνει δημιουργικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

69. 29. Ενθαρρύνουν το παιδί τους να επισκέπτεται τη βιβλιοθήκη. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

70. 30. Φοβούνται ότι το παιδί τους δεν θα τα πάει πολύ καλά στο σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

71. 31. Ενθαρρύνουν το παιδί τους να δοκιμάζει καινούρια χόμπι. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

72. 32. Νοιάζονται για την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού τους. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

73. 33. Θέλουν να ξέρουν όλα του/της τα μυστικά. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

74. 34. Βοηθούν το παιδί τους στη μελέτη πριν τα διαγωνίσματα. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

75. 35. Τηλεφωνούν στο σχολείο για να ρωτήσουν για το παιδί τους. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

76. 36. Ενθαρρύνουν το παιδί τους να συμμετέχει το απόγευμα σε εξωσχολικές δραστηριότητες. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

77. 37. Πηγαίνουν στο σχολείο του παιδιού τους, κάθε φορά που τους καλούν. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

78. 38. Περνούν τα σαββατοκύριακα και τις διακοπές μαζί σαν οικογένεια. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

79. 39. Ρυθμίζουν προσωπικά τη διατροφή του παιδιού τους (δηλ. πότε, τι και πόσο τρώει). *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

80. 40. Στέλνουν το παιδί τους σε ιδιαίτερα μαθήματα καλλιτεχνικών, μουσικής ή/και κάποιου αθλήματος. *

	1	2	3	4	5	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

1. Ειδικότητα – Περιφερειακή Ενότητα

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ70	56	31,8	31,8	31,8
	ΠΕ03	13	7,4	7,4	39,2
	ΠΕ60	15	8,5	8,5	47,7
	ΠΕ02	24	13,6	13,6	61,4
	ΠΕ06	15	8,5	8,5	69,9
	ΠΕ01	8	4,5	4,5	74,4
	ΠΕ80	7	4,0	4,0	78,4
	ΠΕ86	10	5,7	5,7	84,1
	ΠΕ11	6	3,4	3,4	87,5
	ΠΕ08	1	,6	,6	88,1
	ΠΕ04	7	4,0	4,0	92,0
	ΠΕ88	4	2,3	2,3	94,3
	ΠΕ21	1	,6	,6	94,9
	ΠΕ89	1	,6	,6	95,5
	ΠΕ05	3	1,7	1,7	97,2
	ΠΕ81	1	,6	,6	97,7
	ΠΕ78	1	,6	,6	98,3
	ΠΕ25	1	,6	,6	98,9
	ΠΕ83	2	1,1	1,1	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ.ΕΝΟΤΗΤΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάρισας	132	75,0	75,0	75,0
	Θεσσαλονίκης	11	6,3	6,3	81,3
	Τρικάλων	1	,6	,6	81,8
	Καρδίτσα	4	2,3	2,3	84,1
	Αττικής	10	5,7	5,7	89,8
	Μαγνησίας	3	1,7	1,7	91,5
	Ιωάννινα	1	,6	,6	92,0
	Ημαθίας	2	1,1	1,1	93,2
	Φθιώπιδας	1	,6	,6	93,8
	Αρκαδίας	1	,6	,6	94,3
	Πέλλας	1	,6	,6	94,9
	Πιερίας	1	,6	,6	95,5
	Κοζάνης	1	,6	,6	96,0
	Λέσβου	1	,6	,6	96,6
	Αργολίδας	1	,6	,6	97,2
	Εβρου	1	,6	,6	97,7
	Άρτας	1	,6	,6	98,3
	Ηρακλείου	1	,6	,6	98,9
	Χίος	1	,6	,6	99,4
	Δωδεκάνησα	1	,6	,6	100,0
	Total	176	100,0	100,0	

2. Συσχετίσεις

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
ΑΙΤΙΑΠΟΔΣΧΣΕΠΙΑ ΠΕ70	56	3,6393	,39378	,05262	3,5338	3,7447	2,85	4,70
ΠΕ03	13	3,6462	,40848	,11329	3,3993	3,8930	3,05	4,40
ΠΕ60	15	3,7467	,30733	,07935	3,5765	3,9169	3,25	4,30
ΠΕ02	24	3,6771	,34230	,06987	3,5325	3,8216	3,05	4,25
ΠΕ06	15	3,8300	,36489	,09421	3,6279	4,0321	3,35	4,55
ΠΕ01	8	3,7312	,24631	,08708	3,5253	3,9372	3,45	4,05
ΠΕ80	7	3,6857	,40796	,15419	3,3084	4,0630	3,10	4,25
ΠΕ86	10	3,5200	,26268	,08307	3,3321	3,7079	3,15	3,85
ΠΕ11	6	3,6083	,23112	,09435	3,3658	3,8509	3,35	4,00
ΠΕ08	1	2,2500	.	.	.	.	2,25	2,25
ΠΕ04	7	3,6071	,35288	,13338	3,2808	3,9335	2,90	3,95
ΠΕ88	4	3,9125	,50559	,25280	3,1080	4,7170	3,25	4,45
ΠΕ21	1	3,6000	.	.	.	.	3,60	3,60
ΠΕ89	1	3,5500	.	.	.	.	3,55	3,55
ΠΕ05	3	3,4667	,11547	,06667	3,1798	3,7535	3,40	3,60
ΠΕ81	1	3,7500	.	.	.	.	3,75	3,75
ΠΕ78	1	3,3000	.	.	.	.	3,30	3,30
ΠΕ25	1	4,3000	.	.	.	.	4,30	4,30
ΠΕ83	2	3,7000	,07071	,05000	3,0647	4,3353	3,65	3,75
Total	176	3,6651	,37066	,02794	3,6099	3,7202	2,25	4,70

ΑΙΤΠΡΟΒΛΑΣΥΜΠ	ΠΕ70	56	3,1190	,25862	,03456	3,0498	3,1883	2,58	3,83
	ΠΕ03	13	3,0064	,56362	,15632	2,6658	3,3470	2,08	3,92
	ΠΕ60	15	3,4500	,35746	,09230	3,2520	3,6480	2,92	4,00
	ΠΕ02	24	3,1632	,39508	,08064	2,9964	3,3300	2,42	4,00
	ΠΕ06	15	3,3056	,26478	,06836	3,1589	3,4522	2,83	3,83
	ΠΕ01	8	3,0417	,32733	,11573	2,7680	3,3153	2,58	3,58
	ΠΕ80	7	3,3214	,43946	,16610	2,9150	3,7279	2,50	3,75
	ΠΕ86	10	3,2167	,27273	,08625	3,0216	3,4118	2,83	3,75
	ΠΕ11	6	3,0139	,47847	,19534	2,5118	3,5160	2,50	3,67
	ΠΕ08	1	2,5833	.	.	.	.	2,58	2,58
	ΠΕ04	7	2,9881	,39508	,14932	2,6227	3,3535	2,50	3,50
	ΠΕ88	4	3,0833	,46647	,23323	2,3411	3,8256	2,50	3,50
	ΠΕ21	1	2,9167	.	.	.	.	2,92	2,92
	ΠΕ89	1	3,1667	.	.	.	.	3,17	3,17
	ΠΕ05	3	3,1667	,38188	,22048	2,2180	4,1153	2,83	3,58
	ΠΕ81	1	2,7500	.	.	.	.	2,75	2,75
	ΠΕ78	1	2,9167	.	.	.	.	2,92	2,92
	ΠΕ25	1	3,6667	.	.	.	.	3,67	3,67
	ΠΕ83	2	3,0417	,64818	,45833	-2,7820	8,8653	2,58	3,50
	Total	176	3,1572	,36600	,02759	3,1027	3,2116	2,08	4,00
ΓΟΝΕΪΚΗΜΠΛΟΚΗ	ΠΕ70	56	3,4152	,52088	,06960	3,2757	3,5547	2,43	4,88
	ΠΕ03	13	3,4615	,61004	,16919	3,0929	3,8302	2,58	4,50
	ΠΕ60	15	3,7833	,38448	,09927	3,5704	3,9963	3,10	4,38
	ΠΕ02	24	3,3927	,50923	,10395	3,1777	3,6077	2,20	4,23
	ΠΕ06	15	3,5800	,65732	,16972	3,2160	3,9440	2,60	4,53
	ΠΕ01	8	3,6000	,21589	,07633	3,4195	3,7805	3,43	4,08

ΠΕ80	7	3,2893	,64660	,24439	2,6913	3,8873	2,25	4,28
ΠΕ86	10	3,1050	,44641	,14117	2,7857	3,4243	2,20	3,85
ΠΕ11	6	3,3333	,44008	,17966	2,8715	3,7952	2,55	3,90
ΠΕ08	1	3,9250	.	.	.	.	3,93	3,93
ΠΕ04	7	3,4464	,41217	,15578	3,0652	3,8276	3,10	4,33
ΠΕ88	4	3,4063	,71425	,35713	2,2697	4,5428	2,65	4,33
ΠΕ21	1	3,8500	.	.	.	.	3,85	3,85
ΠΕ89	1	4,2250	.	.	.	.	4,23	4,23
ΠΕ05	3	3,4417	,29826	,17220	2,7008	4,1826	3,10	3,65
ΠΕ81	1	3,0000	.	.	.	.	3,00	3,00
ΠΕ78	1	3,5250	.	.	.	.	3,53	3,53
ΠΕ25	1	4,4000	.	.	.	.	4,40	4,40
ΠΕ83	2	3,2000	,07071	,05000	2,5647	3,8353	3,15	3,25
Total	176	3,4568	,52221	,03936	3,3791	3,5345	2,20	4,88

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΑΙΤΙΑΠΟΔΣΧΣΕΠΙΔ	Between Groups	3,773	18	,210	1,624	,060
	Within Groups	20,269	157	,129		
	Total	24,043	175			
ΑΙΤΠΡΟΒΛΣΥΜΠ	Between Groups	3,568	18	,198	1,566	,075
	Within Groups	19,875	157	,127		
	Total	23,443	175			
ΓΟΝΕΪΚΗΜΠΛΟΚΗ	Between Groups	5,923	18	,329	1,236	,239
	Within Groups	41,800	157	,266		
	Total	47,723	175			

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
ΑΙΤΙΑΠΟΔΣΧΣΕΠΙΔ	Λάρισας	132	3,6424	,37009	,03221	3,5787	3,7061	2,25	4,70
	Θεσσαλονίκης	11	3,6227	,24532	,07397	3,4579	3,7875	3,20	4,05
	Τρικάλων	1	3,6000	.	.	.	.	3,60	3,60
	Καρδίτσα	4	3,6375	,20156	,10078	3,3168	3,9582	3,35	3,80
	Αιτικής	10	3,8450	,43234	,13672	3,5357	4,1543	3,15	4,55
	Μαγνησίας	3	3,5167	,34034	,19650	2,6712	4,3621	3,25	3,90
	Ιωάννινα	1	4,1000	.	.	.	.	4,10	4,10
	Ημαθίας	2	4,2500	,14142	,10000	2,9794	5,5206	4,15	4,35
	Φθιώτιδας	1	3,3500	.	.	.	.	3,35	3,35

	Αρκαδίας	1	3,7500	.	.	.	.	3,75	3,75
	Πέλλας	1	3,5500	.	.	.	.	3,55	3,55
	Πιερίας	1	3,9500	.	.	.	.	3,95	3,95
	Κοζάνης	1	4,2500	.	.	.	.	4,25	4,25
	Λέσβου	1	3,3500	.	.	.	.	3,35	3,35
	Αργολίδας	1	4,4500	.	.	.	.	4,45	4,45
	Εβρου	1	3,5000	.	.	.	.	3,50	3,50
	Άρτας	1	4,0500	.	.	.	.	4,05	4,05
	Ηρακλείου	1	3,5000	.	.	.	.	3,50	3,50
	Χίος	1	4,0000	.	.	.	.	4,00	4,00
	Δωδεκάνησα	1	2,9500	.	.	.	.	2,95	2,95
	Total	176	3,6651	,37066	,02794	3,6099	3,7202	2,25	4,70
ΑΙΤΠΡΟΒΛΣΥΜΠ	Λάρισας	132	3,1414	,37024	,03223	3,0777	3,2052	2,08	4,00
	Θεσσαλονίκης	11	3,1515	,39232	,11829	2,8880	3,4151	2,58	4,00
	Τρικάλων	1	3,3333	.	.	.	.	3,33	3,33
	Καρδίτσα	4	3,2292	,43767	,21883	2,5327	3,9256	2,83	3,83
	Αττικής	10	3,2667	,32347	,10229	3,0353	3,4981	2,50	3,58
	Μαγνησίας	3	2,9444	,33679	,19444	2,1078	3,7811	2,58	3,25
	Ιωάννινα	1	3,2500	.	.	.	.	3,25	3,25
	Ημαθίας	2	3,5833	,35355	,25000	,4068	6,7599	3,33	3,83
	Φθιώτιδας	1	2,5833	.	.	.	.	2,58	2,58
	Αρκαδίας	1	3,0000	.	.	.	.	3,00	3,00
	Πέλλας	1	2,8333	.	.	.	.	2,83	2,83
	Πιερίας	1	3,4167	.	.	.	.	3,42	3,42
	Κοζάνης	1	3,1667	.	.	.	.	3,17	3,17

	Λέσβου	1	3,0833	.	.	.	.	3,08	3,08
	Αργολίδας	1	3,4167	.	.	.	.	3,42	3,42
	Εβρου	1	2,9167	.	.	.	.	2,92	2,92
	Άρτας	1	3,7500	.	.	.	.	3,75	3,75
	Ηρακλείου	1	3,5000	.	.	.	.	3,50	3,50
	Χίος	1	3,5833	.	.	.	.	3,58	3,58
	Δωδεκάνησα	1	2,9167	.	.	.	.	2,92	2,92
	Total	176	3,1572	,36600	,02759	3,1027	3,2116	2,08	4,00
ΓΟΝΕΪΚΗΜΠΛΟΚΗ	Λάρισας	132	3,4420	,54204	,04718	3,3487	3,5354	2,20	4,88
	Θεσσαλονίκης	11	3,4295	,40091	,12088	3,1602	3,6989	2,85	4,13
	Τρικάλων	1	3,4750	.	.	.	.	3,48	3,48
	Καρδίτσα	4	3,8750	,07906	,03953	3,7492	4,0008	3,80	3,98
	Αιτικής	10	3,5825	,58844	,18608	3,1616	4,0034	2,65	4,35
	Μαγνησίας	3	3,1417	,07217	,04167	2,9624	3,3209	3,10	3,23
	Ιωάννινα	1	3,5250	.	.	.	.	3,53	3,53
	Ημαθίας	2	3,5875	,58336	,41250	-1,6538	8,8288	3,18	4,00
	Φθιώτιδας	1	3,0000	.	.	.	.	3,00	3,00
	Αρκαδίας	1	3,0250	.	.	.	.	3,03	3,03
	Πέλλας	1	3,0250	.	.	.	.	3,03	3,03
	Περίας	1	3,3000	.	.	.	.	3,30	3,30
	Κοζάνης	1	3,8500	.	.	.	.	3,85	3,85
	Λέσβου	1	3,0250	.	.	.	.	3,03	3,03
	Αργολίδας	1	4,3250	.	.	.	.	4,33	4,33
	Εβρου	1	3,4500	.	.	.	.	3,45	3,45
	Άρτας	1	3,7250	.	.	.	.	3,73	3,73

Ηρακλείου	1	4,0000	.	.	.	.	4,00	4,00
Χίος	1	3,9750	.	.	.	.	3,98	3,98
Δωδεκάνησα	1	2,7000	.	.	.	.	2,70	2,70
Total	176	3,4568	,52221	,03936	3,3791	3,5345	2,20	4,88

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΑΙΤΙΑΠΟΔΣΧΣΕΠΙΔ	Between Groups	3,443	19	,181	1,372	,148
	Within Groups	20,600	156	,132		
	Total	24,043	175			
ΑΙΤΠΡΟΒΛΣΥΜΠ	Between Groups	2,078	19	,109	,798	,706
	Within Groups	21,365	156	,137		
	Total	23,443	175			
ΓΟΝΕΪΚΗΜΠΛΟΚΗ	Between Groups	4,141	19	,218	,780	,728
	Within Groups	43,582	156	,279		
	Total	47,723	175			