

ΣΤΕΛΙΟΣ Ν. ΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Στόχος της έρευνας που θα παρουσιαστεί εδώ ήταν να εξετάσει κατά πόσο η καθημερινή γονεϊκή συμπεριφορά στις οικογένειες των παιδιών με άριστη επίδοση διαφέρει από εκείνη που παρατηρείται σε οικογένειες παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Προσπάθησε, δηλαδή, να δώσει απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα: Τι κάνουν σκόπιμα οι γονείς για να επηρεάσουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών τους σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση; Οι γονείς των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση διαφέρουν ως προς την καθημερινή τους πρακτική από τους γονείς των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την επίδοσή τους; Τι ακριβώς κάνουν διαφορετικά αυτές οι δυο ομάδες γονιών;

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Είναι σήμερα γενικά παραδεκτό πως η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν συμβαίνει στο κενό, αλλά πραγματοποιείται μέσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το άτομο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλοεξάρτιση με τους "σημαντικούς άλλους" που το περιβάλλουν. Κάθε δραστική αλλαγή στη δομή ή τη λειτουργία μικρο-συστημάτων που περιλαμβάνουν το άτομο —όπως, για παράδειγμα, η οικογένεια— προκαλεί αντίστοιχες αλλαγές στο ίδιο το άτομο. Επίσης, κάθε ατομική αλλαγή συνοδεύεται από ανάλογη συστημική αλλαγή, έστω και αν κάποτε αυτή είναι τόσο ανεπαίσθητη που περνά απαρατήρητη (Lefrançois, 1995, σ. 87).

Κατά συνέπεια, ούτε το παραδοσιακό ψυχολογικό μοντέλο έρευν-

νας, αλλά ούτε και το κοινωνιολογικό μπορούν από μόνα τους να σχηματίσουν ολοκληρωμένο θεωρητικό υπόβαθρο για μελέτη συγκεκριμένων δεικτών ατομικής ανάπτυξης. Όπως είναι γνωστό, σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο ο ερευνητής προσπαθεί να ερμηνεύσει τις διαφορές που βρίσκει στα είδη ανάπτυξης χρησιμοποιώντας ενδο-ατομικές μεταβλητές, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο υπεύθυνες για τις διαφορές αυτές θεωρούνται οι υφιστάμενες κοινωνικές δομές. Για παράδειγμα, αν η μελέτη αφορά τη σχολική επίδοση, ερευνητές που προέρχονται από την περιοχή της ψυχολογίας μάλλον θα περιλάβουν στον ερευνητικό σχεδιασμό μεταβλητές όπως η νοημοσύνη, η ένταση της προσοχής και τα κίνητρα του μαθητή. Αν οι ερευνητές προέρχονται από την περιοχή της κοινωνιολογίας, τότε μπορεί να προσπαθήσουν να αναλύσουν κοινωνικές μεταβλητές όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας και η κοινωνική κινητικότητα των τάξεων. Υπάρχουν, βέβαια, και έρευνες που χρησιμοποιούν συνδυασμό των πιο πάνω μεταβλητών.

Η οικοσυστημική προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1979 και 1986) έρχεται να συμπληρώσει το υφιστάμενο θεωρητικό και μεθοδολογικό κενό δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση των ατομικών με τα συστημικά χαρακτηριστικά. Η μελέτη της σχέσης μεταξύ των δυο αυτών παραγόντων είναι πολύ διαφορετική υπόθεση από τη μελέτη του καθενός ξεχωριστά. Όπως υποστηρίζει η θεωρία των συστημάτων, μεταξύ του αναπτυσσόμενου ατόμου και του περιβάλλοντός του που διαρκώς μεταβάλλεται δημιουργείται μια δυναμική ισορροπία με τη βοήθεια συνεχούς και αμοιβαίας επανατροφοδότησης των δυο μερών. Οποιαδήποτε μεταβολή στο ένα μέρος επιφέρει αυτόματα μεταβολές και στο άλλο μέρος (Bateson, 1971).

Η ερευνητική εξέταση της σχέσης μεταξύ ατομικών και συστημικών χαρακτηριστικών παρουσιάζει διάφορα μεθοδολογικά προβλήματα, σε βαθμό που ορισμένοι συγγραφείς αμφιβάλλουν αν η συστημική θεωρία μπορεί να έχει πρακτική εφαρμογή. Ως θεωρητική σύλληψη, πάντως, έχει αρκετούς υποστηρικτές. Πολλοί θεωρητικοί της ανθρώπινης ανάπτυξης διατυπώνουν την άποψη πως τα πρώιμα οικογενειακά βιώματα σε συνδυασμό με ατομικές ιδιομορφίες δημιουργούν το ενιαίο σύνολο χαρακτηριστικών που το κάθε άτομο αναγνωρίζει ως τον εαυτό του. Ο Rosenberg (1986), για παράδειγμα, λέει πως η ιδέα του εαυτού που ο

καθένας μας αποκτά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ερμηνεία που εμείς οι ίδιοι δίνουμε στα μηνύματα που παίρνουμε από τα άλλα μέλη της οικογένειάς μας, και ιδιαίτερα τους γονείς, κατά την περίοδο σχηματισμού της προσωπικότητάς μας.

Η συστημική θεωρία, λοιπόν, αποτελεί το ένα από τα δύο βασικά συστατικά του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας που θα περιγραφεί στη συνέχεια. Το δεύτερο συστατικό βασίζεται στη θεωρία της δράσης (action theory). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως τα άτομα δημιουργούν παρά ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους (Crapach, 1982). Στην καθημερινή τους πρακτική οι άνθρωποι δρουν σκόπιμα για να επιτύχουν κάποιους στόχους και οι προθέσεις τους αποκτούν νόημα (για τους ίδιους αλλά και για τους άλλους) μόνο όταν μετασχηματίζονται σε ενέργειες (Eckensberger and Meacham, 1984). Έτσι, η πράξη γίνεται σημείο αναφοράς τόσο για εκείνον που την έκανε όσο και για εκείνον που υφίσταται τις συνέπειές της.

Για ερευνητική εφαρμογή της θεωρίας της δράσης απαιτούνται τουλάχιστον δυο πράγματα: το ένα είναι ένα σύστημα κωδικοποίησης της προφορικής περιγραφής περιστατικών που θεωρούνται καθοριστικά στην επιτυχία ενός στόχου (White and Epston, 1990). Το άλλο είναι μια ειδική τεχνική συνέντευξης που να καταγράφει τις προσωπικές εμπειρίες που προκύπτουν από τα περιστατικά αυτά. Ο Flanagan (1954) έχει αναπτύξει μια τέτοια τεχνική που βασίζεται στην ημιδομημένη συνέντευξη. Η τεχνική αυτή επιτρέπει στο άτομο να διηγηθεί γεγονότα ή περιστατικά στα οποία το ίδιο είχε κάποια εμπλοκή και τα οποία ξεχωρίζουν λόγω ακριβώς της σημαντικότητας των συνεπειών τους. Μέσα στην καθημερινότητα της ζωής όλες οι χρονικές στιγμές έχουν τη σημασία τους. Υπάρχουν, όμως, και μερικές στιγμές που κατά τον Laird (1985) "μπορούν να πλάσουν το μέλλον του ατόμου σαν ζυμάρη" (σ. 161).

Η μέθοδος συνέντευξης του Flanagan (1954) προσπαθεί να κωδικοποιήσει αυτές τις ξεχωριστές στιγμές και τα "κρίσιμα περιστατικά" που συμβαίνουν κατά τη διάρκειά τους. Σύμφωνα με τον Young (1988) "κρίσιμο περιστατικό" (critical incident) είναι "κάθε φανερή ανθρώπινη ενέργεια που επιτρέπει τη διατύπωση υποθέσεων ή την εξαγωγή συμπερασμάτων" (σ. 32). Έρευνες έχουν δείξει πως τέτοια περιστατι-

κά διατηρούνται στη μνήμη για αρκετό καιρό χωρίς να αλλοιώνονται σε βαθμό που να επηρεάζεται η εγκυρότητα της περιγραφής τους (Young et al, 1994). Στα περιστατικά που αναφέρονται, το άτομο είτε δρα σκόπιμα είτε υφίσταται τις συνέπειες της δράσης άλλων.

Η χρησιμότητα της τεχνικής αυτής εντοπίζεται στο ότι τα δεδομένα που παράγει είναι πιο χειροπιαστά από εκείνα της παραδοσιακής συνέντευξης και ταυτόχρονα πιο ευέλικτα από εκείνα που συλλέγονται με τη βοήθεια ερωτηματολογίου. Επιπρόσθετα, τα δεδομένα αυτά είναι πιο κοντά στη ζωή, αφού τα άτομα βιώνουν μεγάλο μέρος της πραγματικότητας μέσω της διήγησης (δικής τους ή ξένης).

Ο Young et al (1988) περιγράφει ένα ερευνητικό πρόγραμμα που σκοπό έχει να χαρτογραφήσει τις σκόπιμες ενέργειες με τις οποίες οι γονείς προσπαθούν να επηρεάσουν τη ζωή των παιδιών τους. Αποτέλεσμα αυτού του προγράμματος είναι μια τυποποίηση ή ταξινόμηση γονεϊκών ενεργειών. Μια παραλλαγή της ταξινόμησης αυτής χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες:

Στην έρευνα πήραν μέρος 42 μαθητές Γ' τάξης του Γυμνασίου και οι γονείς τους, δηλαδή συνολικά 122 άτομα (τέσσερις οικογένειες είχαν ένα μόνο γονιό). Οι μισοί περίπου από τους μαθητές (47,6%) είχαν άριστη επίδοση και οι υπόλοιποι είχαν πάρα πολύ χαμηλή επίδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, σε σημείο που αντιμετώπιζαν πρόβλημα σχολικής αποτυχίας. Μαθητές με μέτρια επίδοση αποκλείστηκαν από το δείγμα για να μεγιστοποιηθούν οι διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων και να γίνει καλύτερα η σύγκριση. Για τους σκοπούς της έρευνας, σχολική επίδοση ορίστηκε ο μέσος όρος της βαθμολογίας του κάθε μαθητή στα Ελληνικά και τα Μαθηματικά κατά την πιο πρόσφατη εξεταστική περίοδο. Η βαθμολογία ήταν από το 1 μέχρι το 100 με ελάχιστο προβιβάσιμο βαθμό το 50. Ο μέσος όρος βαθμολογίας στην ομάδα άριστης επίδοσης ήταν 89.5 ($s=3.2$) και στην ομάδα χαμηλής επίδοσης 37.3 ($s=4.9$).

Όσον αφορά την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, οι οικογένειες που πήραν μέρος στην έρευνα κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες (ψηλή, μέτρια και χαμηλή) με κριτήριο το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονιών. Ακολουθήθηκε βασικά η μέθοδος που περιγράφεται στην επίσημη έκδοση του Τμήματος Στατιστικής και Ερευνών του Κυπριακού Υπουργείου Οικονομικών με τίτλο *Demographic Survey of 1981* (σσ. 309-328). Με τη μέθοδο αυτή δημιουργούνται 7 κατηγορίες οι οποίες στη συνέχεια συμπτύχθηκαν σε τρεις. Παραδείγματα επαγγελμάτων που περιλήφθηκαν στην κατηγορία "χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση" είναι ανειδίκευτος εργάτης, καθαρίστρια, και μηχανοδηγός. Τα επαγγέλματα αυτά απαιτούν εκπαίδευση δημοτικού σχολείου. Επαγγέλματα που περιλήφθηκαν στην κατηγορία "μέτρια κοινωνικοοικονομική κατάσταση" είναι τραπεζικός υπάλληλος, πωλητής και αστυνομικός, που απαιτούν εκπαίδευση μέσου ή ανωτέρου επιπέδου. Τέλος, παραδείγματα επαγγελμάτων της "ψηλής κοινωνικο-οικονομική κατάσταση", που απαιτούν τουλάχιστο πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης είναι δικηγόρος, διευθυντικό στέλεχος επιχείρησης και κτηνίατρος. Το ποσοστό των οικογενειών χαμηλής, μέτριας και ψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στο τελικό δείγμα ήταν 36,9, 27,9 και 35,2 αντίστοιχα.

Ως προς το φύλο, το 54,8% των συμμετεχόντων μαθητών ήταν κορίτσια και αγόρια και στις τρεις κατηγορίες κοινωνικοοικονομικής κατάστασης σε ίσο περίπου ποσοστό. Όλα τα στοιχεία των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένης της ιδιότητας (πατέρας, μητέρα, γιος, κόρη), της σχολικής επίδοσης των μαθητών και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας εμφανίζονται αναλυτικά στον πίνακα 1.

Διαδικασίες συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με κάθε άτομο χωριστά με τη μέθοδο που περιγράφει ο Flanagan (1954) και με τις βελτιώσεις που εισηγείται ο Young (1988). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, το άτομο καλείται να περιγράψει περιστατικά που κατά τη γνώμη του έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην πραγματοποίηση ενός στόχου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο στόχος ήταν

η επιτυχία του μαθητή στη σχολική εργασία. Τα περιστατικά που περιγράφονται από τους συμμετέχοντες αναφέρονται στη βοήθεια που δίνεται από το γονιό για πραγματοποίηση του στόχου αυτού.

Η ανοικτή ερώτηση που υποβλήθηκε σε κάθε γονιό ήταν: "Σε παρακαλούμε να περιγράψεις όσο πιο καλά μπορείς περιστατικά που συνέβησαν τους τελευταίους 6 μήνες και στα οποία φαίνονται οι ενέργειες που κάνεις για να βοηθήσεις το παιδί σου (αναφέρεται το όνομα του παιδιού) με τη σχολική του εργασία και τα μελλοντικά του εκπαιδευτικά σχέδια". Η ίδια ερώτηση υποβλήθηκε και στους μαθητές, διαφοροποιημένη λεκτικά ως εξής: "Σε παρακαλούμε να περιγράψεις όσο πιο καλά μπορείς περιστατικά που συνέβησαν τους τελευταίους 6 μήνες και στα οποία φαίνονται οι ενέργειες που κάνουν οι γονείς σου για να σε βοηθήσουν με τη σχολική σου εργασία και τα μελλοντικά σου εκπαιδευτικά σχέδια".

Τα περιστατικά που αναφέρθηκαν (συνολικά 263, ή 2.15 κατά άτομο) απομαγνητοφωνήθηκαν και δόθηκαν σε δυο ανεξάρτητους κριτές που δεν γνώριζαν τίποτε όσον αφορά τις υποθέσεις της έρευνας. Οι κριτές αυτοί ανέλαβαν να αναλύσουν τα περιστατικά σε ενέργειες και να τις κατατάξουν σε κατηγορίες γονεϊκής πρακτικής σύμφωνα με την ταξινόμηση του Young (1988). Σε μερικές περιπτώσεις ένα περιστατικό μπορούσε να αναλυθεί σε περισσότερες από μια ενέργειες. Αλήφθηκε πρόνοια ώστε οι κριτές να μη μπορούν να αναγνωρίσουν τα δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που ανέφεραν το κάθε περιστατικό ή τα στοιχεία των οικογενειών τους. Επίσης, οι κριτές εκπαιδεύτηκαν για να μπορούν να αναλύουν περιστατικά σε ενέργειες και να τις ταξινομούν σε κατηγορίες.

Στην πορεία της ανάλυσης έγινε φανερό πως η δεδομένη ταξινόμηση του Young (1988) έπρεπε να αναθεωρηθεί για να μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Έτσι, προστέθηκαν νέες κατηγορίες ενεργειών όπου κρίθηκε σκόπιμο και αφαιρέθηκαν μερικές από τις υφιστάμενες που δεν χρειαζόνταν. Ο τελικός κατάλογος κατηγοριών των ενεργειών που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι ο ακόλουθος:

- Κάνει διάλογο με το παιδί
- Δείχνει πως έχει ψηλές προσδοκίες

- Επιτρέπει πρωτοβουλία στο παιδί
- Στηρίζει συναισθηματικά
- Αναπτύσσει σχέσεις με το σχολείο
- Διευρύνει τους ορίζοντες τις επιλογές
- Στηρίζει οικονομικά και πρακτικά
- Ελέγχει
- Απορρίπτει / ειρωνεύεται
- Περιορίζει τους ορίζοντες τις επιλογές
- Κριτικάρει / αμφιβάλλει
- Απειλεί / τιμωρεί

Κάθε ενέργεια που προέκυψε από την ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών που ανέφεραν οι συμμετέχοντες μπορούσε να ταξινομηθεί σε μια από τις πιο πάνω κατηγορίες χωρίς να περισσεύει καμιά και χωρίς να μένει καμιά κατηγορία κενή.

Για να γίνει πιο κατανοητή η διαδικασία ανάλυσης των περιστατικών σε ενέργειες και η ταξινόμηση των τελευταίων σε κατηγορίες, ας δώσουμε ένα παράδειγμα. Το ακόλουθο είναι ένα απομαγνητοφωνημένο περιστατικό που διηγήθηκε μια μαθήτρια:

"Ένα βράδυ, όταν γύρισε η μητέρα μου από μια εκδήλωση που έγινε στο σχολείο μας για επαγγελματικό προσανατολισμό ... πήγε μόνη της γιατί είναι για γονείς ... όταν ήρθε άρχισε να μου λέει αν έχω αποφασίσει τι θέλω να κάνω μετά το γυμνάσιο ... αν αποφάσισα, αν έχω απορίες κ.λπ. Μου είπε γι' αυτά που άκουσε στην ομιλία, της είπα και γω ό,τι νόμιζα, μιλούσαμε όλο το βράδυ".

Το πιο πάνω περιστατικό αναλύθηκε σε δυο ενέργειες που ταξινομήθηκαν η μια στην κατηγορία "αναπτύσσει σχέσεις με το σχολείο" και η άλλη στην κατηγορία "κάνει διάλογο". Η ίδια πορεία ακολουθήθηκε για όλα τα περιστατικά που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες.

Ερευνητικές υποθέσεις

Διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις σε μηδενική μορφή:

1. Η μέση συχνότητα αναφοράς κάθε μιας από τις κατηγορίες γονεϊκών ενεργειών από μέλη οικογενειών που περιλαμβάνουν άριστο μαθητή δεν διαφέρει από την αντίστοιχη συχνότητα αναφοράς της ίδιας κατηγορίας από μέλη οικογενειών που περιλαμβάνουν μαθητή με προβληματική σχολική επίδοση.

2. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων αναφοράς κάθε μιας από τις κατηγορίες γονεϊκών ενεργειών από μέλη οικογενειών χαμηλής, μέτριας και υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

3. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων όρων αναφοράς κάθε μιας από τις κατηγορίες γονεϊκών ενεργειών από πατέρες, μητέρες, γιους και κόρες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι κατηγορίες γονεϊκών ενεργειών χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές σε μια σειρά παραγοντικών αναλύσεων της διασποράς (Factorial Analysis of Variance - ANOVA). Ως παράγοντες θεωρήθηκαν οι ακόλουθες μεταβλητές, με επίπεδα που αναφέρονται στην παρένθεση: Επίδοση του μαθητή στα σχολικά μαθήματα (άριστη επίδοση, σχολική αποτυχία), κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας (ψηλή, μέτρια, χαμηλή) και ιδιότητα του ατόμου που αναφέρει το περιστατικό (πατέρας, μητέρα, γιος, κόρη).

Τα αποτελέσματα των τριών παραγόντων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Σχολική επίδοση

Στις εννιά από τις 12 κατηγορίες γονεϊκών ενεργειών παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του μέσου όρου αναφοράς τους από μέλη οικογενειών που περιλάμβαναν μαθητή με άριστη επίδοση και του αντίστοιχου της ομάδας με σχολική αποτυχία (βλέπε πίνακα 2). Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα αυτά ήταν τα εξής:

Οι γονείς των άριστων μαθητών είχαν στο ενεργητικό τους κατά μέσο όρο περισσότερες πράξεις της κατηγορίας "επιτρέπει πρωτοβουλία στο παιδί" σε σύγκριση με τους γονείς των μαθητών που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα επίδοσης (2.59 και 1.42 αντίστοιχα, $F=41.9$,

$p < 0.001$). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναφέρθηκε από μητέρα μαθήτριας πολύ χαμηλής σχολικής επίδοσης αλλά υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης είναι το ακόλουθο:

*Κουβεντιάζαμε μια μέρα με την (όνομα παιδιού) και με-
ταξύ σοβαρού και αστείου ανέφερα πως θα πήγαινα την άλλη
μέρα στην εκκλησία για εξομολόγηση και δεν ήξερα τι αμαρ-
τίες να εξομολογηθώ. Μου λέει, μα έχεις πολλές. Της λέω, τι
εννοείς, πες μου. Μου λέει, μας έχεις κάνει ανάπηρους ... τα
ίδια τα παιδιά σου ... δεν μπορούμε να σταθούμε στα δυο μας
πόδια έτσι που μας νταντεύεις συνέχεια... Σοκαρίστηκα!*

Παρόμοια εικόνα παρουσιάστηκε στις κατηγορίες "Διευρύνει τους ορίζοντες/τις επιλογές", "κάνει διάλογο", "αναπτύσσει σχέσεις με το σχολείο", "δείχνει πως έχει υψηλές προσδοκίες", και "στηρίζει συναισθηματικά". Οι γονείς των παιδιών με άριστη επίδοση χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις κατηγορίες αυτές των ενεργειών στην καθημερινή τους επαφή με τα παιδιά παρά οι γονείς που είχαν παιδιά με προβληματική σχολική επίδοση ($p < 0.001$). Μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα από περιστατικά που διηγήθηκαν μέλη των δύο κατηγοριών γονιών ίσως δώσουν μια πιο παραστατική εικόνα της κατάστασης.

Το πρώτο το διηγήθηκε ένα αγόρι με άριστη επίδοση που προερχόταν από οικογένεια υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

Τις προάλλες, καθόμασταν στο τραπέζι για μεσημεριανό και... ήταν που έπρεπε να παραδώσω τη φόρμα μου για την επιλογή μετά το Γυμνάσιο και... ρώτησα τη μητέρα μου τι να γράψω. Μου λέει, έχεις ένα σωρό ικανότητες, να βάλεις τον κλάδο που είναι για το πανεπιστήμιο. Της λέω, ναι αλλά η μουσική; Μόνο η μουσική με ενδιαφέρει. Ναι, ναι, μου λέει, αλλά άφησε πόρτες πίσω σου ανοικτές.

Φαίνεται καθαρά η προσπάθεια της μητέρας να διευρύνει τους ορίζοντες του γιου της και να διατηρήσει ανοικτές αρκετές επιλογές, παρόλο που ο ίδιος έχει την τάση να περιορίζει τις εναλλακτικές του λύσεις σχετικά με το μέλλον του. Το δεύτερο περιστατικό το διηγήθηκε ένα κορίτσι άριστης πάλι επίδοσης αλλά από οικογένεια χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

Της ζήτησα (της μητέρας) να με αφήσει να πάω στην πόλη για μια μελέτη που κάνουμε με συμμαθητές μου... νόμισα πως θα πει όχι γιατί είναι... συντηρητική σε αυτά τα πράγματα αλλά... με άφησε. Μου λέει, αν εσύ νομίζεις πως είναι σημαντικό, να πας.

Εδώ είναι φανερό πως η μητέρα μπορεί να ξεχωρίζει πότε να είναι αυστηρή και πότε να δίνει ελευθερία στο παιδί να δείξει πρωτοβουλία προκειμένου να προωθήσει κάποιους στόχους που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και τη μάθηση γενικότερα.

Αντίθετα με τους γονείς των άριστων μαθητών, οι γονείς των μαθητών που αντιμετώπιζαν προβλήματα επίδοσης χρησιμοποιούσαν πιο πολύ ενέργειες που ταξινομήθηκαν στις κατηγορίες "περιορίζει τους ορίζοντες/τις επιλογές", "κριτικάρει/αμειβάλλει" και "απειλεί/τιμωρεί". Οι μέσοι όροι αναφοράς των ενεργειών αυτών από μέλη των δύο ομάδων γονιών, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ($p < 0.001$).

Ακολουθούν ακόμα μερικά παραδείγματα. Το πρώτο το διηγήθηκε μια μητέρα κοριτσιού με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση που προερχόταν από οικογένεια χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

Μου έδωσε ένα χαρτί να υπογράψω ... διαγώνισμα ... και ο βαθμός δεν ήταν καλός. Της λέω, γιατί δεν το δείχνεις στον πατέρα σου, φοβάσαι; Ναι, μου λέει. Της λέω, δεν διαβάζεις τελευταία, γιατί; Να διαβάζεις, της λέω ... αν δεν διαβάζεις να βγεις από το σχολείο, να μάθεις τέχνη, να μη χάνεις την ώρα σου.

Μπορούμε να επισημάνουμε το στοιχείο του φόβου που διακρίνει τη σχέση του παιδιού με τον πατέρα, καθώς και την ευκολία με την οποία η μητέρα περιορίζει τις επιλογές του. Υπάρχει επίσης το διπλό μήνυμα "να διαβάζεις-μη διαβάζεις", καθώς και η απειλή ως μέτρο γονεϊκής παρέμβασης για βελτίωση της επίδοσης του παιδιού.

Το επόμενο περιστατικό είναι από τη συνέντευξη με ένα πατέρα κοριτσιού με πολύ χαμηλή επίδοση και χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Δείχνει χαμηλή πίστη στην εκπαίδευση ως αξία και πλήρη έλεγχο στη ζωή των παιδιών του. Η γενικότερη στάση του έρχεται σε αντίθεση με όλα τα είδη γονεϊκής πρακτικής που όπως είδαμε χαρα-

κτῆριζαν τους γονεῖς παιδιῶν με ἀρίστη επίδοση.

Ἔχω αρκετές δικές μου σκοτούρες, δεν μπορῶ να ασχολούμαι συνέχεια με την (ὄνομα παιδιοῦ). Ἡ μεγάλη μου κόρη, με απολυτήριο, δούλευε στο εργοστάσιο ἀλλά... ο μισθός ήταν ελάχιστος και ἔτσι της εἶπα να σταματήσει. Τι αξία ἔχει το απολυτήριο; Τίποτε. Της εἶπα (της μικρῆς κόρης) να βγεί (ἀπό το σχολεῖο) και να βοηθᾷ τη μάνα της στη φάρμα.

Τέλος, παρόμοια στάση δείχνει να ἔχει και ἓνας ἄλλος πατέρας, ψηλῆς αὐτῇ τη φορᾷ κοινωνικοοικονομικῆς κατάστασης. Ἡ σωματικὴ τιμωρία με ὅλες τις συνέπειές της χρησιμοποιεῖται ἐδῶ ὡς παιδαγωγικὴ μέθοδος!

Δεν ξέρω τι να κάμω μαζί του. Κάποτε χάνω τη ψυχραιμία μου και του δίνω και κανένα πάτσο (χαστούκι). Δεν προσέχει στην τάξη και τα κάμνει λάθος. Ἡ ἀδερφή του προσπαθεῖ να τον βοηθᾷ με τα μαθήματα, ἀλλά λέει πως δεν ἔχει... λέει ψέματα... σήμερα του εἶπα να δείξει το τετράδιό του στη (ὄνομα ἀδερφῆς) να το δει. Δεν ξέρω αν της το ἔδειξε.

Στις κατηγορίες "στηρίζει οικονομικά και πρακτικά", "ελέγχει" και "απορρίπτει/ειρωνεύεται" δεν βρέθηκαν στατιστικὰ σημαντικὲς διαφορὲς μεταξύ των δυο ομάδων γονιῶν. Σ' αὐτές τις τρεῖς κατηγορίες δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενικὴ υπόθεση με ἀριθμὸ 1. Στις υπόλοιπες ἐννιά κατηγορίες γονεϊκῶν ἐνεργειῶν ἡ ἴδια μηδενικὴ υπόθεση ἀπορρίπτεται, ἀφού τα μέλη των δυο ομάδων (οικογένειες που περιέχουν ἀρίστους μαθητές και οικογένειες που περιέχουν μαθητές με προβλήματα σχολικῆς επίδοσης) φαίνεται να ἀνήκουν σε διαφορετικούς πληθυσμούς.

Κοινωνικοοικονομικὴ κατάσταση της οικογένειας

Μόνο σε μια κατηγορία γονεϊκῆς συμπεριφορᾶς βρέθηκε να ὑπάρχει στατιστικὰ σημαντικὴ διαφορὰ μεταξύ των τριῶν ομάδων κοινωνικοοικονομικῆς κατάστασης. Αὐτὴ ἦταν ἡ κατηγορία "κρυϊκάρει/ἀμφισβᾷλλει" στην οποία οι γονεῖς που προέρχονταν ἀπὸ ψηλὴ κοινωνικοοικονομικὴ κατάσταση εἶχαν μεγαλύτερο μέσο ὄρο ἀναφορᾶς ἀπὸ τις ἄλλες δυο ομάδες (μέτρια και χαμηλὴ). Οι μέσοι ὄροι για τις τρεῖς

ομάδες ήταν 2.12, 1.35 και 1.91 αντίστοιχα. Όπως φάνηκε από το τεστ πολλαπλής σύγκρισης (Scheffe, $p < 0.05$) η σημαντική διαφορά ήταν μεταξύ υψηλής και μέτριας κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Επίσης, μικρές διαφορές που άγγιζαν το αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας παρατηρήθηκαν στην κατηγορία "αναπτύσσει σχέσεις με το σχολείο". Γονείς υψηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης πιστώθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα ενεργειών αυτής της κατηγορίας (3.42) σε σχέση με γονείς μέτριας (2.68) και χαμηλής (3.16) κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

Με εξαίρεση τις συγκεκριμένες δυο κατηγορίες γονεϊκών ενεργειών που αναφέρθηκαν πιο πάνω, η μηδενική υπόθεση 2 δεν μπορεί να απορριφθεί. Τα μέλη των τριών ομάδων που σχηματίστηκαν με βάση την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους δεν διαφέρουν ως προς το είδος γονεϊκής συμπεριφοράς που χρησιμοποιείται σ' αυτές.

Ιδιότητα του ατόμου που αναφέρει τα περιστατικά

Γενικά, η ιδιότητα του ατόμου που αναφέρει τα περιστατικά δεν μπορούσε να διακρίνει τους συμμετέχοντες όσον αφορά τη γονεϊκή συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πατέρων, μητέρων, γιών και κόρων στις διάφορες κατηγορίες ενεργειών που χρησιμοποιούν οι γονείς για να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Βρέθηκαν μόνο κάποιες οριακές διαφορές μεταξύ πατέρων-μητέρων στην κατηγορία "στηρίζει οικονομικά και πρακτικά". Η κατηγορία αυτή αναφερόταν σε ενέργειες όπως η αγορά βιβλίων και άλλου σχολικού υλικού, η προσφορά ιδιαίτερων μαθημάτων από επαγγελματίες και η μεταφορά του παιδιού στα μαθήματα αυτά με το αυτοκίνητο. Σε σύγκριση με τους πατέρες, οι μητέρες ανέφεραν περισσότερες ενέργειες που ταξινομήθηκαν στην κατηγορία αυτή (3.1 και 2.6 αντίστοιχα κατά μέσο όρο).

Με βάση τα πιο πάνω, ούτε και η μηδενική υπόθεση 3 μπορεί να απορριφθεί. Η ιδιότητα του ατόμου που αναφέρει τα περιστατικά δεν προκάλεσε διαφοροποίηση στο είδος της γονεϊκής συμπεριφοράς που παρουσιάζεται. Αξίζει να αναφερθεί πως αλληλεπίδραση (interaction

effects) δεν παρατηρήθηκε σε κανένα από τους τρεις παράγοντες που εξετάστηκαν (επίδοση, κοινωνικοοικονομική κατάσταση και ιδιότητα).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν πως η καθημερινή συμπεριφορά των γονιών που έχουν παιδιά με άριστη επίδοση διαφέρει ουσιαστικά από την αντίστοιχη συμπεριφορά γονιών-παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Η πρώτη κατηγορία γονιών χρησιμοποιούν ενέργειες που χαρακτηρίζονται κυρίως από τα ακόλουθα: Ανάπτυξη της πρωτοβουλίας του παιδιού, προσπάθεια διεύρυνσης των εναλλακτικών του επιλογών, ενθάρρυνση του διαλόγου μαζί του, εμπλοκή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού μέσω της επαφής με το σχολείο, συναισθηματική στήριξη του παιδιού μέσα στην εκπαιδευτική του πορεία και διατήρηση ψηλών προσδοκιών για το μέλλον.

Αντίθετα, οι γονείς των παιδιών με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση, όχι μόνο δεν χρησιμοποιούσαν ενέργειες των πιο πάνω κατηγοριών τόσο πολύ, αλλά η συμπεριφορά τους περιείχε στοιχεία κριτικής και αμφιβολίας για τις δυνατότητες των παιδιών, απειλές και τιμωρίες με σκοπό το σωφρονισμό καθώς και μια τάση περιορισμού των επιλογών τους όσον αφορά το μέλλον.

Γενικά, αν χωρίζαμε τις γονεϊκές ενέργειες σε αυταρχικές και συμμετοχικές, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι γονείς των αδύνατων μαθητών χαρακτηρίζονται περισσότερο από τις πρώτες και οι γονείς των πιο ικανών μαθητών χαρακτηρίζονται περισσότερο από τις δεύτερες (βλέπε γραφική παράσταση 1). Με τον όρο "αυταρχικές ενέργειες" εννοούμε τις γονεϊκές ενέργειες που σκοπό έχουν να επιβάλουν τη θέληση του γονιού πάνω στο παιδί με τη μορφή της τιμωρίας ή της απειλής. Οι ενέργειες αυτές δημιουργούν ή συντηρούν μια ιεραρχική, εξουσιαστική σχέση μεταξύ των δύο μερών. Με τον όρο "συμμετοχικές ενέργειες" εννοούμε τις γονεϊκές ενέργειες που τείνουν να αποδώσουν ίσο μερίδιο υπευθυνότητας στο γονιό και στο παιδί για θέματα ανάπτυξης του τελευταίου. Ο γονιός στην περίπτωση αυτή δίνει το μήνυμα πως συμμετέχει στους προβληματισμούς του παιδιού (δεν αδιαφορεί και δεν απεκδύεται των ευθυνών του) αλλά αφήνει το ίδιο το παιδί να παίζει τον πρώτο ρόλο.

Δύο παράμετροι της γονεϊκής συμπεριφοράς αξίζουν ιδιαίτερης αναφοράς. Αυτές είναι η έκθραση υψηλών προσδοκιών για το μέλλον των παιδιών και η εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Είναι γνωστό από πολλά χρόνια τώρα πως οι προσδοκίες των δασκάλων επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η έρευνα αυτή έδειξε πως κάτι ανάλογο μπορεί να συμβαίνει και με τους γονείς. Θα μπορούσαμε, άραγε, παραφράζοντας τον τίτλο της κλασσικής εργασίας των Rosenthal και Jacobson (1968) να υποστηρίξουμε την ύπαρξη ενός είδους "πυγμαλίωνα στο σπίτι"; Με άλλα λόγια, γονείς που περιμένουν πως τα παιδιά τους θα επιτύχουν στο σχολείο αποκτούν τελικά επιτυχημένα παιδιά; Σε περίπτωση που κάτι τέτοιο συμβαίνει, ποιες είναι οι ενδιάμεσες μεταβλητές που συνδέουν την προσδοκία του γονιού με τη σχολική επιτυχία (ή αποτυχία) του παιδιού και δημιουργούν αυτή την περίεργη αυτοεκπληρούμενη προφητεία; Ό,τι και να συμβαίνει, αξίζει να διερευνηθεί περισσότερο η διάσταση αυτή των γονεϊκών στάσεων που άλλωστε αναπόφευκτα ρυθμίζουν και τη συμπεριφορά τους – άμεση και έμμεση – προς το παιδί.

Τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάζεται εδώ συμφωνούν γενικά με τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνητών πως η εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των τελευταίων (Stevenson & Baker, 1987, Henderson, 1987). Όμως, ο όρος "εμπλοκή" (parental involvement) δεν είναι ικανοποιητικά καθορισμένος στη βιβλιογραφία. Δεν ξέρουμε, για παράδειγμα, αν με τον όρο αυτό υπονοείται η βοήθεια του γονιού στη σχολική εργασία του παιδιού στο σπίτι, η συχνότητα επισκέψεων του γονιού στο σχολείο και η συνεργασία του με το δάσκαλο, η έκφραση θετικών απόψεων για την εκπαίδευση ως αξία, ή ένας συνδυασμός των πιο πάνω. Από τις συνεντεύξεις που έγιναν στην έρευνα αυτή, πάντως, φάνηκε πως οι μαθητές με άριστη επίδοση αισθάνονται τη διακριτική παρουσία των γονιών τους κοντά τους όσον αφορά τη σχολική εργασία, πράγμα που δεν συμβαίνει με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα επίδοσης. Πώς ακριβώς εκφράζεται αυτή η παρουσία και πώς οριοθετείται στη συνείδηση παιδιών και γονιών παραμένει άγνωστο. Παρόλο που υπάρχει αντικειμενική δυσκολία για περισσότερη συγκεκριμενοποίηση της μεταβλητής αυτής, θα ήταν χρήσιμο να σχεδια-

στεί μια ειδική έρευνα για να επιδιώξει αυτό ακριβώς το στόχο.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η παρούσα έρευνα εντόπισε σημαντικές διαφορές στις διαπροσωπικές σχέσεις, τις μεθόδους ανατροφής και γενικά τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι γονείς των άριστων και των "αδύνατων" μαθητών στην καθημερινή επαφή με τα παιδιά τους. Βέβαια, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν υπονοούν πως υπάρχει γραμμική σχέση αιτίας και αποτελέσματος μεταξύ της γονεϊκής συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Με άλλα λόγια, ο μαθητής δεν γίνεται καλύτερος ή χειρότερος στη σχολική εργασία επειδή οι γονείς του συμπεριφέρονται με αυτό ή εκείνο τον τρόπο στο σπίτι. Όπως υποστηρίχθηκε και στη διατύπωση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, ατομικοί και συστημικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν στη δημιουργία της τελικής εικόνας που προβάλλεται προς τα έξω. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, η γονεϊκή συμπεριφορά μπορεί να λειτουργεί ως αιτία (ή μια από τις αιτίες) και ταυτόχρονα ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του ίδιου του μαθητή σε θέματα σχολικής επίδοσης. Ο τρόπος που ο μαθητής σκέφτεται και ενεργεί όσον αφορά τα μαθήματά του αλλάζει (προς το καλύτερο ή προς το χειρότερο) ως αποτέλεσμα των ενεργειών των γονιών του. Αλλά και η μέθοδος που οι γονείς διαλέγουν να χρησιμοποιήσουν για να επηρεάσουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού τους αλλάζει (προς το πιο αυταρχικό ή το πιο συμμετοχικό μοντέλο) ανάλογα με την εμπειρία που οι ίδιοι έχουν από το παιδί. Ένα σύστημα διαρκούς επανατροφοδότησης αναπτύσσεται μεταξύ γονιών-παιδιού που είτε διατηρεί την ισορροπία (με το μηχανισμό της ομοιόστασης) στις διαπροσωπικές τους σχέσεις είτε την ανατρέπει με μια πορεία τύπου "χιονοστιβάδας" που οδηγεί ένα ή περισσότερα μεγέθη στα άκρα. Με βάση το πιο πάνω σχήμα μπορούμε να επιχειρήσουμε μια ερμηνεία της κατάστασης κατά την οποία η γονεϊκή συμπεριφορά σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά του παιδιού δημιουργεί ή συντηρεί προβλήματα σχολικής επίδοσης.

Υπάρχει ένας μύθος που θέλει τους γονείς χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης να νοιάζονται λιγότερο από άλλους γονείς για τα παιδιά τους, να τα τιμωρούν περισσότερο και να έχουν λιγότερες προσδοκίες για το μέλλον τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής

αντικρούουν αυτό το στερεότυπο. Ο παράγοντας "κοινωνικοοικονομική κατάσταση" δεν φάνηκε να έχει τη δυνατότητα διάκρισης μεταξύ των κατηγοριών γονεϊκών ενεργειών. Μερικοί από τους γονείς χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή τους πρακτική μεθόδους εξίσου θετικές και υποστηρικτικές για την ανάπτυξη του παιδιού με εκείνες που χρησιμοποιούσαν αντίστοιχοι γονείς υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Η μόνη περίπτωση που παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ επιπέδων κοινωνικοοικονομικής κατάστασης αφορούσε την κατηγορία "κριτικάρει/αμφιβάλλει" στην οποία γονείς υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης είχαν τον ψηλότερο μέσο όρο αναφοράς. Μια πιθανή εξήγηση του ευρήματος αυτού είναι ότι σε οικογένειες υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης δημιουργείται μεγαλύτερη ένταση λόγω κοινωνικών πιέσεων για διατήρηση της παράδοσης. Στη συνέχεια, το άγχος αυτό μεταφέρεται ως αμφιβολία ή ανασφάλεια και κριτική για την επίδοση του παιδιού. Χωρίς να σημαίνει πως τέτοιες πιέσεις δεν αναπτύσσονται και σε οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικού κύρους, μπορούμε να υποθέσουμε πως μια οικογένεια που περιλαμβάνει γενεές γιατρών, για παράδειγμα, θα σπρώχνει τα νεαρά μέλη της σε ανάλογες επαγγελματικές επιλογές και θα το "φέρει βαρέως" όταν αυτά δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά.

Μερικές από τις αδυναμίες της έρευνας είναι οι ακόλουθες:

1. Ο αριθμός των περιστατικών που αναλύθηκαν ήταν σχετικά μικρός. Θα πρέπει τα αποτελέσματα της έρευνας να επιβεβαιωθούν με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων.
2. Οι ανεξάρτητοι κριτές που ανέλυσαν τα περιστατικά σε ενέργειες και ταξινόμησαν τις τελευταίες σε κατηγορίες θα μπορούσαν να είναι περισσότεροι από δύο για να αυξηθεί η αντικειμενικότητα της συνολικής τους κρίσης.
3. Θα μπορούσε να ελεγχθεί πιο προσεκτικά η εγκυρότητα και αξιοπιστία των περιστατικών που διηγήθηκαν τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα. Παράγοντες όπως η ένταση της μνήμης του καθενός ή η εκφραστική τους ικανότητα στον προφορικό λόγο είναι δυνατό να επηρέασαν τα αποτελέσματα.
4. Προβλήματα στις διαδικασίες συλλογής των δεδομένων είναι πι-

θανό να δημιουργήθηκαν από ελλιπή κατανόηση από μέρους των συμμετεχόντων όρων όπως "κρίσιμο περιστατικό" και "σκόπιμη ενέργεια". Ο υποκειμενικός τρόπος σύμφωνα με τον οποίο κάθε άτομο αξιολογεί τη σημαντικότητα κάθε περιστατικού ή αποφασίζει κατά πόσο μια ενέργεια ήταν σκόπιμη είναι επίσης πιθανή πηγή ερευνητικού λάθους.

Ανεξάρτητα από τα πιο πάνω, η έρευνα αυτή κατάφερε να συλλέξει δεδομένα που συνδύαζαν τη ζωντάνια των ποιοτικών, περιγραφικών αναφορών με τη δυνατότητα ποσοτικής επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της συνέντευξης. Αντί να τους ζητηθεί να συμπληρώσουν προκατασκευασμένα ερωτηματολόγια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν την ευκαιρία να διηγηθούν με το δικό τους τρόπο και ρυθμό την ιστορία τους. Γενικά, τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, αν και επιδέχονται βελτιώσεις, αποδείχτηκαν αρκετά χρήσιμα για τη μελέτη των πολύπλοκων συσχετισμών που δημιουργούνται μεταξύ ατομικών και συστημικών χαρακτηριστικών. Είναι γεγονός, πάντως, πως μελετήθηκε εδώ κυρίως η μια κατεύθυνση της σχέσης που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως αμφίδρομη. Δηλαδή, μελετήθηκε η επίδραση της γονεϊκής πρακτικής πάνω στη σχολική επίδοση του παιδιού. Οι μηχανισμοί που αλλοιώνουν αυτή την πρακτική ως αποτέλεσμα της εμπειρίας των γονιών από την επίδοση του παιδιού δεν εξετάστηκαν. Χρειάζεται επιπρόσθετη έρευνα για να καλύψει και αυτή τη διαδικασία.

Το πιο σημαντικό, ίσως, εύρημα της έρευνας αυτής είναι πως η σχολική επίδοση του παιδιού σχετίζεται περισσότερο με την ποιότητα της ενδο-οικογενειακής ζωής και λιγότερο με την ποσότητα υλικών αγαθών ή θέσεων που κατέχει η οικογένεια. Όπως λέει και ο Davis (1991) "η μάθηση των παιδιών επηρεάζεται από το τι κάνει η οικογένεια και όχι από το πως περιγράφεται με βάση τα δημογραφικά της στοιχεία" (σ. 379).

Ως συμπέρασμα, μπορούμε να πούμε πως φαίνεται να επιβεβαιώνονται τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Marjoribanks, 1979, Γεωργίου, 1993) για τη σχέση που έχουν λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας με τη σχολική επίδοση του μαθητή. Λειτουργικά χαρακτηριστικά όπως είναι οι μέθοδοι επικοινωνίας γονιών-παιδιών και η

γονεϊκή συμπεριφορά έχουν τόσο σημασία για την ατομική ανάπτυξη του παιδιού όσο έχουν και δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως είναι η κοινωνικοοικονομική της κατάσταση.

Το γεγονός ότι τα πρώτα (σε αντίθεση με τα δεύτερα) είναι δυνατό να επηρεαστούν θετικά από την εκπαίδευση ή από άλλα παρεμβατικά προγράμματα, τα κάνει ακόμα περισσότερο αξιοπρόσεκτα τόσο για τον ερευνητή όσο και για το 'μαχόμενο' εκπαιδευτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bateson, G. (1971). "A systems approach". *International Journal of Psychiatry*, 9, 242-244.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). "Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives". *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Γεωργίου, Στ. (1993). "Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-368.
- Cranach (Von), M. (1982). *Goal Directed Action*. London: Academic Press.
- Davis, D. (1991). "Schools reaching out". *Phi Delta Kappan*, 72, 376-382.
- Eckensberger, L.H. & Meacham, J.A. (1984). "Action theory, control and motivation: A Symposium". *Human Development*, 27, 163-210.
- Flanagan, J.G. (1954). "The critical incident technique". *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves school achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Laird, D. (1985). *Approaches to Training and Development*, 2nd ed., Reading, Mass: Addison Wesley.
- Lefrancois, G. (1995). *Of Children: An Introduction to Child Development*. Boston: Wadsworth.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their Learning Environment: An empirical analysis*. London: Routledge and Kegan.
- Rosenburg, M. (1986). "Self concept from middle childhood through adolescence". In Suls and Greenwald (Eds.), *Psychological Perspectives on the Self*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). "The family-school relation and the child's school performance". *Child Development*, 58(5), 1348-

1357.

- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.
- Young, R., Friesen, J. & Pearson, H. (1988). "Activities and interpersonal relations as dimensions of behavior in the career development of adolescents". *Youth and Society*, 20(1), 29-45.
- Young, R., Friesen, J. & Borycki, B. (1994). "Narrative structure and parental influence in career development". *Journal of Adolescence*, 17, 1-17.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.
ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΚΑΤΑ ΙΔΙΟΤΗΤΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ.

ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΑΡΙΣΤΗ ΕΠΙΔΟΣΗ		ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	Ψηλή	Μέτρια	Χαμηλή	Χαμηλή	
Κ.Ο.Κ.	Ψηλή	Μέτρια	Χαμηλή	Χαμηλή	Σύνολο
Πατέρας	6	4	8	7	20
Μητέρα	6	6	8	7	22
Γιος	3	3	3	4	10
Κόρη	3	3	5	3	12
Σύνολο	18	16	24	21	64
					122

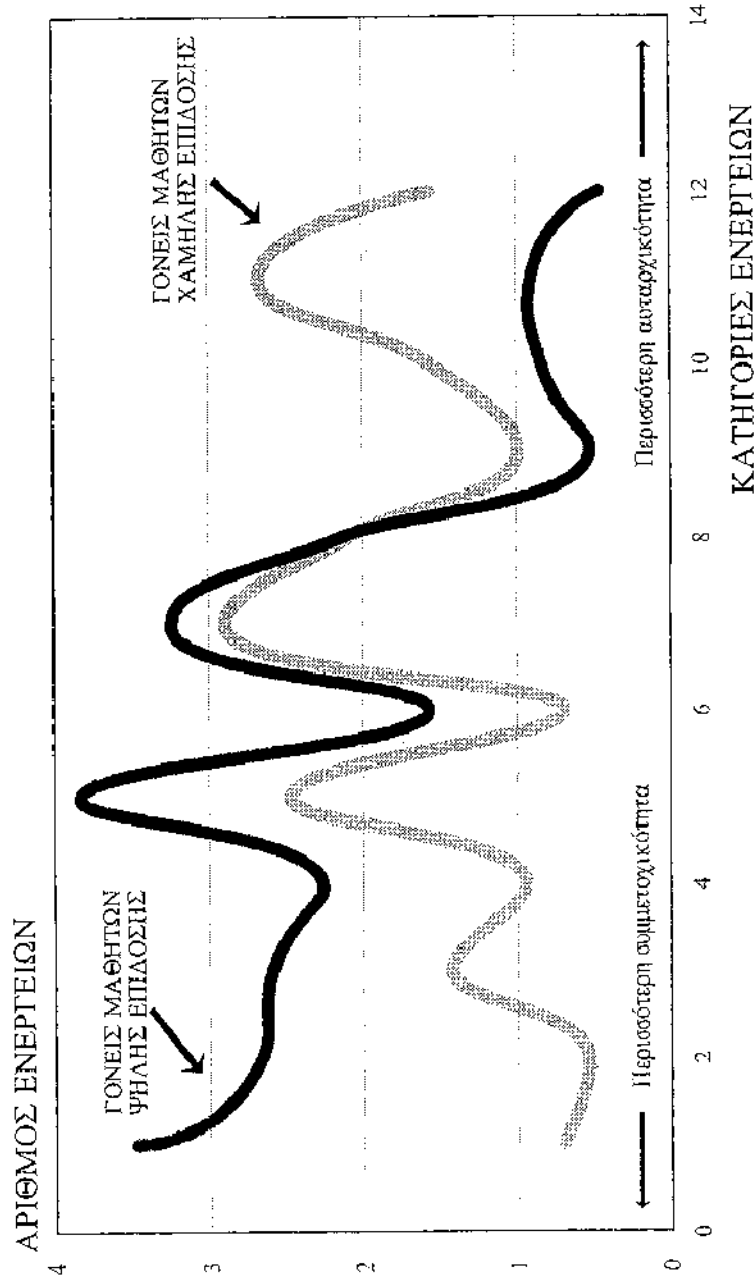
Σημείωση: Κ.Ο.Κ. σημαίνει κοινωνικο-οικονομική στάθμη της οικογένειας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΟΝΕΪΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΣΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΡΙΣΤΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ	ΑΡΙΣΤΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ	F	P <
1. Κάνει διάλογο με το παιδί	3.47	0.70	123.4	0.001*
2. Δείχνει πως έχει υψηλές προσδοκίες	2.66	0.53	114.6	0.001*
3. Επιτρέπει πρωτοβουλία στο παιδί	2.59	1.42	41.9	0.001*
4. Στήριζει συναισθηματικά	2.26	0.94	50.3	0.001*
5. Αναπτύσσει σχέσεις με το σχολείο	3.83	2.47	43.6	0.001*
6. Διευρύνει τους ορίζοντες και τις επι- λογές	1.57	0.69	28.6	0.001*
7. Στήριζει οικονομικά	3.24	2.89	3.8	0.45
8. Ελέγχει	2.16	2.11	0.1	0.92
9. Απορρίπτει, ειρωνεύεται	0.52	0.99	1.3	0.84
10. Περιορίζει τους ορίζοντες και τις ε- πιλογές	0.83	1.55	11.5	0.05*
11. Κριτικάρει, αμφισβάλλει	0.90	2.67	110.8	0.001*
12. Απειλεί, τιμωρεί	0.45	1.56	49.7	0.001*

Σημείωση: Το (*) σημαίνει πως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

ΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ 1. ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΟΝΕΙΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΚΑΤΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ.



ΥΠΟΜΝΗΜΑ ΓΡΑΦΙΚΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ 1**ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΓΟΝΕΪΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ**

1. Κάνει διάλογο με το παιδί
2. Δείχνει πως έχει ψηλές προσδοκίες
3. Επιτρέπει πρωτοβουλία στο παιδί
4. Στηρίζει συναισθηματικά
5. Αναπτύσσει σχέσεις με το σχολείο
6. Διευρύνει τους ορίζοντες και τις επιλογές
7. Στηρίζει οικονομικά
8. Ελέγχει
9. Απορρίπτει, ειρωνεύεται
10. Περιορίζει τους ορίζοντες και τις επιλογές
11. Κριτικάρει, αμφιβάλλει
12. Απειλεί, τιμωρεί

Abstract

The purpose of this study was to compare the parental behavior of high and low school achievers. Forty two adolescents (males and females) and their parents reported retrospectively critical incidents that described what the parents did intentionally in order to influence their children's school achievement. The incidents were analyzed into activities and these in turn were classified on the basis of a given typology. The results showed that the families of high and low achievers differed in several aspects of the everyday parental behavior that is typically exhibited in them. Parents of high achievers tended to allow responsibility on the part of the child, to emphasize dialogue, to show interest about schooling to set high expectations for the future and to provide emotional support. In contrast, parents of low achievers tended to use significantly more activities that could be classified under the following categories: Sets limits/closes options; criticises/doubts; and threatens/punishes. Generally, the behavior of the first category of parents could be characterized as inclusive and cooperative, where as the behavior of the second category of parents could be characterized as authoritative.