

Προσδιορισμός των μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών

Μιχάλης Κουτσούλης

Εισαγωγή

Το περιβάλλον του σπιτιού είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν δυναμικά στη σχολική μάθηση των παιδιών (Walberg, 1984; Wang, Hearer, & Walberg, 1993), κάτι που ήταν γνωστό από τα αρχαία χρόνια, αφού ο Αριστοτέλης πίστευε ότι η οικογένεια αποτελεί τη βάση για την εκπαίδευση των μαθητών (Stafford & Bayer, 1993). Η συμπεριφορά των γονέων, ειδικά κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία, κρίνεται ως καθοριστικής σημασίας για την παραπέρα ανάπτυξη των παιδιών αφού σ' αυτό το στάδιο η οικογένεια θεωρείται ο αποκλειστικός φορέας κοινωνικοποίησης (Πυργιωτάκης, 1996). Από τις σχετικές έρευνες έχει πράγματι επιβεβαιωθεί ο ρόλος που το περιβάλλον του σπιτιού παίζει στη σχολική επίδοση των μαθητών (Campbell & Mandel, 1990; Fehrmann, Keith, & Reimers, 1987; Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum, & Aubey, 1986; Song & Hattie, 1984; Thompson, Alexander, & Entwisle, 1988). Αντίθετα, η ύπαρξη μη υγιούς οικογενειακής συνύπαρξης μπορεί να υπονομεύσει τη σχέση του παιδιού με τους γονείς του και να δημιουργήσει προβλήματα στη σχολική προσαρμογή και επίδοση των παιδιών (Stafford & Bayer, 1993).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού με την οικογένειά του μπορούν επίσης να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση που έχει ο μαθητής απέναντι στο σχολείο (Snyder & Sibrel, 1971). Αυτή η στάση του μαθητή μπορεί να διαμορφωθεί πριν καν ο μαθητής αρχίσει το σχολείο,

αφού οι γονείς με το προσωπικό τους παράδειγμα και τη στάση τους απέναντι στη μάθηση και το σχολείο μπορούν να δημιουργήσουν ανάλογες στάσεις στο παιδί τους. Η οικογένεια, με τον κοινωνικοπολιτιστικό της περίγυρο, είναι υπεύθυνη για τη σχολική ωριμότητα, η οποία είναι σημαντική για τη ψυχολογική προετοιμασία αλλά και για τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Πυργιωτάκη, 1996). Η σημασία μιας θετικής στάσης του παιδιού απέναντι στο σχολείο βρίσκεται στο ότι βοηθά το παιδί στην πρώτη του προσαρμογή, αλλά και στο ότι προδιαγράφει τη σχολική εργασία και πρόοδο. Η θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο ως παράγοντας κινήτρου για μάθηση πρέπει να επιζητείται ως ένα απαραίτητο μαθησιακό αποτέλεσμα από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να την ενισχύουν με το έργο τους. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η ελεύθερη συγκατάθεση του μαθητή, που είναι απαραίτητο στοιχείο για την παιδαγωγική διαδικασία. Όταν ένας μαθητής έχει θετική στάση απέναντι στο σχολείο είναι πιθανόν να θέλει να συνεχίσει την εκπαίδευσή του και μετά το λύκειο (Shaughnessy & Haladyna, 1985; Haladyna, Shaughnessy, & Shaughnessy, 1983).

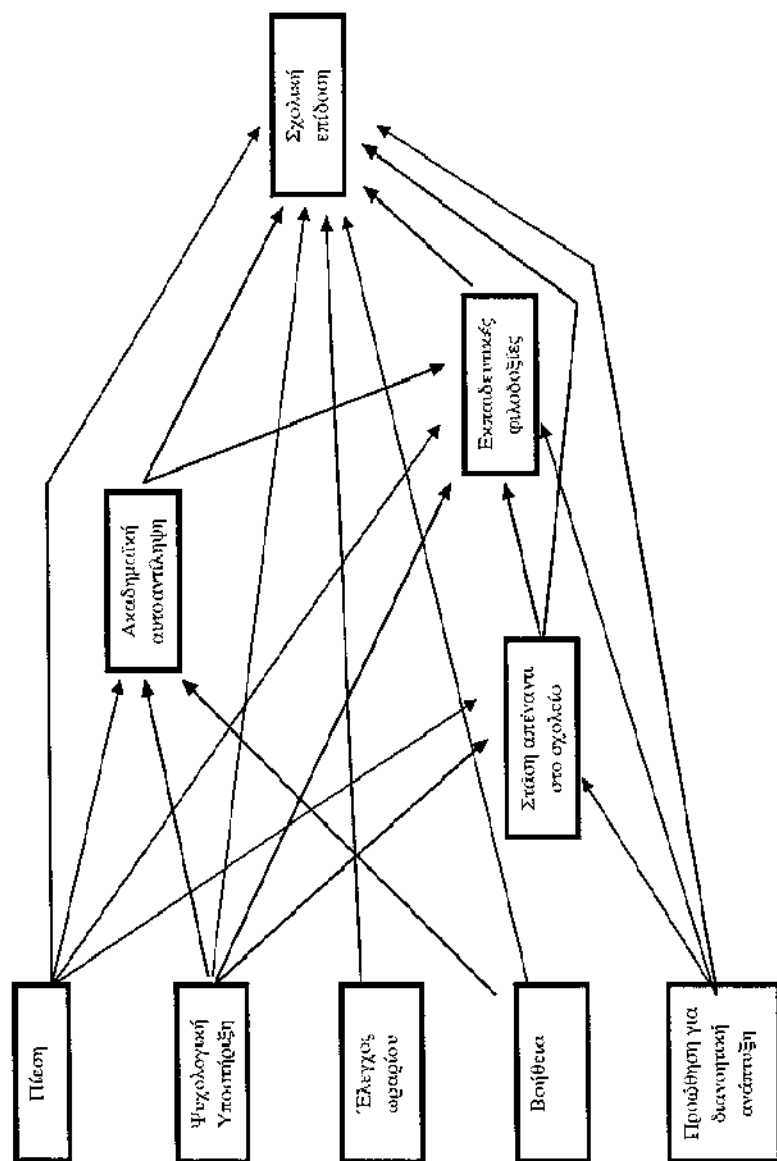
Επιπρόσθετα, οι γονείς φαίνεται να έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των παιδιών τους. Σύμφωνα με τον Purkey (1970), η ανάπτυξη σαφούς και θετικής αυτοαντίληψης στα παιδιά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον του σπιτιού. Όταν το παιδί αρχίζει το σχολείο με μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, είναι πιθανόν αυτή η αυτοεικόνα να βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και να αντιμετωπίσει θετικά τα διάφορα σχολικά μαθήματα. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών είναι ένας βασικός παράγοντας κινήτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο οποίος και θα πρέπει να αποτελεί ένα βασικό ακαδημαϊκό στόχο (π.χ. Marsh, 1990). Η έρευνα ως προς την αυτοαντίληψη των μαθητών στρέφεται σήμερα προς την αυτοαντίληψή τους σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, αφού έχει βρεθεί μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ επίδοσης σε κάποιο αντικείμενο και αυτοαντίληψης στο ίδιο αντικείμενο, παρά μεταξύ γενικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης (Byrne, 1988; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988).

Ένας σημαντικός προβληματισμός στη σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και επίδοσης είναι η κατεύθυνση της αιτιώδους σχέσης μεταξύ των παραγόντων (Keeves, 1988). Ο τρόπος που ένας μαθητής αντιμετωπίζει τον εαυτό του διαμορφώνεται πολύ πιο πριν πάει στο σχολείο, υποστηρίζει ο

Purkey (1970) και, με βάση αυτό το σκεπτικό, η σχολική επίδοση έπεται χρονικά της αυτοαντίληψης. Κατά συνέπεια, η αυτοαντίληψη επηρεάζει τη σχολική επίδοση και όχι αντίστροφα. Το βασικό ερώτημα, βέβαια, παραμένει εάν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους και να ενισχύουν την αυτοαντίληψη των μαθητών τους. Στο θέμα αυτό υπάρχουν δύο αντικρουόμενες θεωρίες. Η θεωρία της *αυτοπροαγωγής* (self-enhancement theory), η οποία υποστηρίζει ότι οι παράγοντες αυτοαντίληψης είναι μεταξύ των στοιχειωδών παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και συνεπώς θα πρέπει να ενισχύονται και η θεωρία της *ανάπτυξης δεξιοτήτων* (skill development theory), η οποία υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη είναι στοιχειώδες προϊόν της σχολικής επίδοσης και συνεπώς δεν υπάρχει λόγος να ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί με την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών (Keith, Pottebaum, & Eberhart, 1985). Η υπόθεση της παρούσας έρευνας υποστηρίζει τη θεωρία της αυτοπροαγωγής.

Οι φιλοδοξίες των μαθητών είναι ένας ακόμα παράγοντας - κίνητρο που σχετίζεται με τη στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο και στον εαυτό του (Kysel, West, & Scott, 1992) και μπορεί να επηρεάσει τη σχολική του επίδοση (Mims, 1985). Πέρα από το ότι οι φιλοδοξίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών (Ξωχέλλης, 1986), πρέπει να θεωρούνται ως βασική προϋπόθεση για ανώτερη εκπαιδευτική ανέλιξη. Οι φιλοδοξίες των μαθητών βρίσκονται πολλές φορές σε συνάφεια με τις φιλοδοξίες που έχουν οι ίδιοι οι γονείς για τα παιδιά τους (Κουτσούλης, 1996).

Η έρευνα αυτή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη μελέτη ενός ολικού μοντέλου, όπου εξετάζεται η επίδραση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος του σπιτιού στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, και στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και πώς αυτοί οι παράγοντες επιδρούν πάνω στη σχολική επίδοση (Σχεδιάγραμμα 1). Τα αποτελέσματα μπορούν να βοηθήσουν σε μια προσπάθεια κατανόησης του τρόπου λειτουργίας του οικογενειακού παιδαγωγικού περιβάλλοντος στην Κύπρο και της σχέσης του με τη σχολική επίδοση.



Σχεδιάγραμμα 1: Η υπόθεση της έρευνας

Μεθοδολογία της έρευνας

Ταυτότητα του πληθυσμού και επιλογή δείγματος: Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από 742 μαθητές, από 35 τμήματα 8 λυκείων της Κύπρου. Η επιλογή των τμημάτων έγινε με τη μέθοδο της διαστρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας ως προς το χώρο διαμονής και την ειδικότητα των μαθητών. Το δείγμα αυτό είναι αντιπροσωπευτικό και αποτελεί το 5% του συνολικού πληθυσμού μαθητών λυκείων ολόκληρης της ελεύθερης Κύπρου (Κυπριακή Δημοκρατία, 1994).

Όργανα: Όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα έχουν ετοιμαστεί στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και έχουν δοκιμαστεί σε δοκιμαστική έρευνα ανάμεσα σε 300 Ελληνοαμερικανούς σε λύκεια της Νέας Υόρκης, με στόχο να εξεταστεί η λειτουργικότητά τους, αλλά και για να επιβεβαιωθούν οι θεωρητικοί παράγοντες με την παραγοντοποίηση (Campbell & Koutsoulis, 1995). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε ερωτήσεις συχνότητας και Likert. Το *Ερωτηματολόγιο Επίδρασης των Γονέων* (ΕΕΓ) (Campbell, 1994) ανήκει σε μια σειρά από ερωτηματολόγια που σχεδιάστηκαν για να μελετήσουν πέντε παράγοντες συμπεριφοράς των γονέων, τόσο από τη σκοπιά των ίδιων των γονέων, όσο και από την άποψη των μαθητών με τη χρήση 53 ερωτήσεων: (α) *πίεση γονέων*, το επίπεδο της πίεσης που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους για να επιτύχουν στο σχολείο, (β) *ψυχολογική υποστήριξη*, το επίπεδο υποστήριξης των γονέων προς τα παιδιά τους σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση, (γ) *βοήθεια γονέων στη σχολική εργασία των παιδιών*, (δ) *Προώθηση για διανοητική ανάπτυξη*, όπου μελετάται το κατά πόσο οι γονείς προμηθεύουν με παιδαγωγικό υλικό τα παιδιά τους, και (ε) *καθορισμός ωραρίου* όσον αφορά κυρίως τη σχολική εργασία, αλλά και την όλη δραστηριότητα των παιδιών στο σπίτι. Για τους πρώτους δύο παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν 5-βάθμιες κλίμακες Likert (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, δεν είμαι σίγουρος, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα), ενώ για τους υπόλοιπους τρεις παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν 5-βάθμιες κλίμακες συχνότητας (πάντα, συχνά, μερικές φορές, σπάνια, ποτέ). Μερικές από τις ερωτήσεις που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο είναι: “Φοβάμαι να πάω σπίτι με χαμηλή βαθμολογία”, “Οι γονείς μου με βοηθούν στις σχολικές μου εργασίες”.

Το *Ερωτηματολόγιο Αντιμετώπισης του Σχολείου* (ΕΑΣ) σχεδιάστηκε για να μελετήσει τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο ως σύστη-

μα, με τη χρήση 17 ερωτήσεων επιλογής. Μερικές από τις ερωτήσεις που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο είναι: “Το σχολείο μου έχει πολλούς κανονισμούς”, “κάθε πρωί ανυπομονώ να πάω σχολείο”. Το *Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης* (ΕΑΑ) (Campbell, 1994) χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει την αυτοαντίληψη των μαθητών στα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες (Φυσική, Χημεία), στα Νέα Ελληνικά και στην Ιστορία, με 28 ερωτήσεις. Μερικές από τις ερωτήσεις που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο είναι: “Τα Μαθηματικά είναι ανιαρά”, “Η Ιστορία μου κινεί την περιέργεια να μάθω”. Το *Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών και Επαγγελματικών Φιλοδοξιών* (ΕΕΕΦ) συντάχθηκε με σκοπό να μελετήσει τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των μαθητών με τη χρήση 9 ερωτήσεων επιλογής. Με τον όρο *εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των μαθητών* εννοείται το επίπεδο εκπαίδευσης στο οποίο κάποιος μαθητής ή μαθήτρια προγραμματίζει ή φιλοδοξεί να προχωρήσει στο μέλλον, καθώς και η επιμονή του στην αναγκαιότητα να συνεχίσει τις σπουδές του/της.

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων: Για τη διεξαγωγή της έρευνας ο ερευνητής εξασφάλισε κατ’ αρχήν άδεια από το υπουργείο Παιδείας της Κυπριακής Δημοκρατίας. Μετά την επιλογή των λυκείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα, ο ερευνητής επισκέφθηκε τα σχολεία και συνομίλησε με τον διευθυντή του κάθε σχολείου για τους σκοπούς της έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή σε δύο προγραμματισμένες περιόδους για κάθε τμήμα, σε εργάσιμες μέρες, κατά την κανονική διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Οι δύο περίοδοι απείχαν μεταξύ τους κατά τρεις με επτά ημέρες. Σε κάθε τμήμα ένας υποδιευθυντής συνόδευε τον ερευνητή. Οι μαθητές είχαν την επιλογή να μην γράφουν το όνομά τους και επίσης είχαν το δικαίωμα να μην συμμετέχουν στην έρευνα. Όλοι οι μαθητές συνεργάστηκαν στην έρευνα, εκτός από δύο. Αφού ο ερευνητής εξηγούσε τους σκοπούς της έρευνας (οι σκοποί της έρευνας διατυπώνονταν σε συνοδευτική επιστολή που έπαιρναν οι μαθητές), οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν, κατά την πρώτη περίοδο, το ΕΑΣ και το ΕΕΓ. Στη συνέχεια οι μαθητές παρέλαβαν τα ερωτηματολόγια για τους γονείς τους και τους δόθηκαν ταυτόχρονα οι σχετικές οδηγίες μαζί με τη συνοδευτική επιστολή για τους γονείς. Κατά τη δεύτερη περίοδο, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ΕΕΕΦ και το ΕΑΑ. Περίπου 80% των γονέων επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια. Όλες οι ερωτήσεις, εκτός από μερικά δημογραφικά στοιχεία, είχαν απαντηθεί σε δελτία αυτόματης διόρθωσης (scan sheets).

Αποτελέσματα

Το πρώτο βήμα για την ανάλυση των δεδομένων ήταν η παραγοντοποίηση των ερωτήσεων με τη μέθοδο Principal Components. Το Alpha Reliability Scale χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων κάθε παράγοντα. Η εγκυρότητα Alpha, ο μέσος όρος, το eigenvalue και το ποσοστό διασποράς που εξηγείται από κάθε παράγοντα, η σταθερή απόκλιση και ο αριθμός ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε κάθε δομικό παράγοντα (construct) δίδονται στον Πίνακα 1. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, η παραγοντοποίηση απέκλεισε ένα από τους παράγοντες της συμπεριφοράς των γονέων, (την προώθηση για διανοητική ανάπτυξη) τον οποίο απέτυχε να εξαγάγει και που συμπεριλαμβανόταν στο υποθετικό μοντέλο. Συνολικά έχουν γίνει 4 διαφορετικές παραγοντοποιήσεις. Στην πρώτη, οι 53 ερωτήσεις του ΕΕΓ χρησιμοποιήθηκαν για να συνθέσουν 4 από τους 5 δομικούς παράγοντες συμπεριφοράς των γονέων: πίεση, ψυχολογική υποστήριξη, βοήθεια και έλεγχος ωραρίου (13 ερωτήσεις αποκλείστηκαν λόγω χαμηλής συνάφειας). Στη δεύτερη παραγοντοποίηση, οι 28 ερωτήσεις του ΕΑΑ συνέθεσαν τον παράγοντα ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. Στην τρίτη παραγοντοποίηση, οι 9 ερωτήσεις από τις 17 του ΕΑΣ συνέθεσαν τον παράγοντα στάση απέναντι στο σχολείο. Τέλος, 6 από τις 9 ερωτήσεις του ΕΕΕΦ συνέθεσαν τον παράγοντα εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Η σχολική επίδοση υπολογίστηκε με τον μέσο όρο των βαθμών που έδωσαν οι μαθητές: τους γενικούς βαθμούς δύο προηγούμενων ετών και τους βαθμούς σε 5 βασικά μαθήματα (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Ιστορία και Νέα Ελληνικά). Μετά την παραγοντοποίηση, έγινε η ανάλυση των δεδομένων με συσχετισμό (Πίνακας 2) και εξετάστηκε η αλληλεπίδραση των παραγόντων στη βάση ενός θεωρητικού Μοντέλου Δομικών Εξισώσεων (Structural Equation Modeling) (Σχεδιάγραμμα 2) με τη βοήθεια του προγράμματος LISREL 8 (Jöreskog & Sörbom, 1993). Το Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων, όπου το πρόγραμμα LISREL είναι ένα από τα πιο πρωτοποριακά και ευρέως χρησιμοποιημένα, βασίζεται σε ένα χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής έρευνας που πηγάζει από την πολύπλοκη φύση των παιδαγωγικών προβλημάτων. Είναι πολύ δύσκολο, όπως εξηγεί ο Keenes (1988), κάποιο παιδαγωγικό θέμα να μελετηθεί υπό το φως δύο μόνο παραγόντων. Η χρήση πολλών παραγόντων είναι απαραίτητη για την περιγραφή στοιχείων που συνυπάρχουν ή που συνεπιδρούν στην παιδαγωγική διαδικασία ή, ακόμα, των ιδίων των προϊόντων της παιδαγωγικής

διαδικασίας. Το Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων, όπως και η καλινδρόμηση, βασίζεται στατιστικά στο συσχετισμό μεταξύ των παραγόντων (Kerlinger, 1986) (Πίνακας 2), και είναι μοντέλο μέγιστης πιθανότητας (Maximum Likelihood). Το LISREL βασίζεται σε υποθέσεις όπως η κανονικότητα των δεδομένων (normality) και η ανεξαρτησία των υπολειμματικών παραγόντων (independence of residuals) (Noonan & Word, 1988). Οι ενδογενείς παράγοντες μπαίνουν σε μία χρονική σειρά όπου αυτοί που προϋπάρχουν επηρεάζουν τους παράγοντες που έπονται χρονικά (Falk & Miller, 1992).

Πίνακας 1. Οι δομικοί παράγοντες που προέκυψαν από τη παραγοντοποίηση, ο μέσος όρος, η σταθερή απόκλιση, ο αριθμός ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα (construct), και η εγκυρότητα alpha.

Παράγοντες	N	Ερωτήσεις	Μέσος όρος	Eigen value	% Δ.α. απορρέει	Σταθερή απόκλιση	Εγκυρότητα Alpha
Πίεση	739	12	2,64/5	5,148	19,8	,56	,902
Ψυχολογική υποστήριξη	739	11	3,90/5	2,727	10,5	,40	,799
Βοήθεια	734	9	2,86/5	5,484	20,3	,76	,909
Έλεγχος ωραρίου	735	8	2,65/5	2,956	10,9	,63	,850
Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη	739	28	3,16/5	10,263	35,4	,49	,841
Στάση απέναντι στο σχολείο	736	9	2,91/5	4,902	12,5	,53	,656
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	737	6	3,85	4,461	24,8	,69	,778
Σχολική επίδοση	739	4	15,71/20	-	-	2,49	,937

Πίνακας 2: Συσχετισμός Pearson των παραγόντων.

Παράγοντας	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1). Πίεση	1,000	-.061	.269*	.012	-.266*	-.308*	-.324*	-.485*
(2). Ψυχολογική υποστήριξη	-.061	1,000	.205*	.356*	.237*	.208*	.316*	.191*
(3). Έλεγχος ωραρίου	.269*	.205*	1,000	.463*	-.050	.044	-.029	-.043
(4). Βοήθεια	.012	.356*	.463*	1,000	.000	.090	.075	-.004
(5). Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη	-.266*	.237*	-.050	.000	1,000	.417*	.394*	.451*
(6). Στάση απέναντι στο σχολείο	-.308*	.208*	.044	.090	.417*	1,000	.377*	.349*
(7). Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	-.324*	.316*	-.029	.075	.394*	.377*	1,000	.503*
(8). Σχολική επίδοση	-.485*	.191*	-.043	-.004	.451*	.349*	.503*	1,000

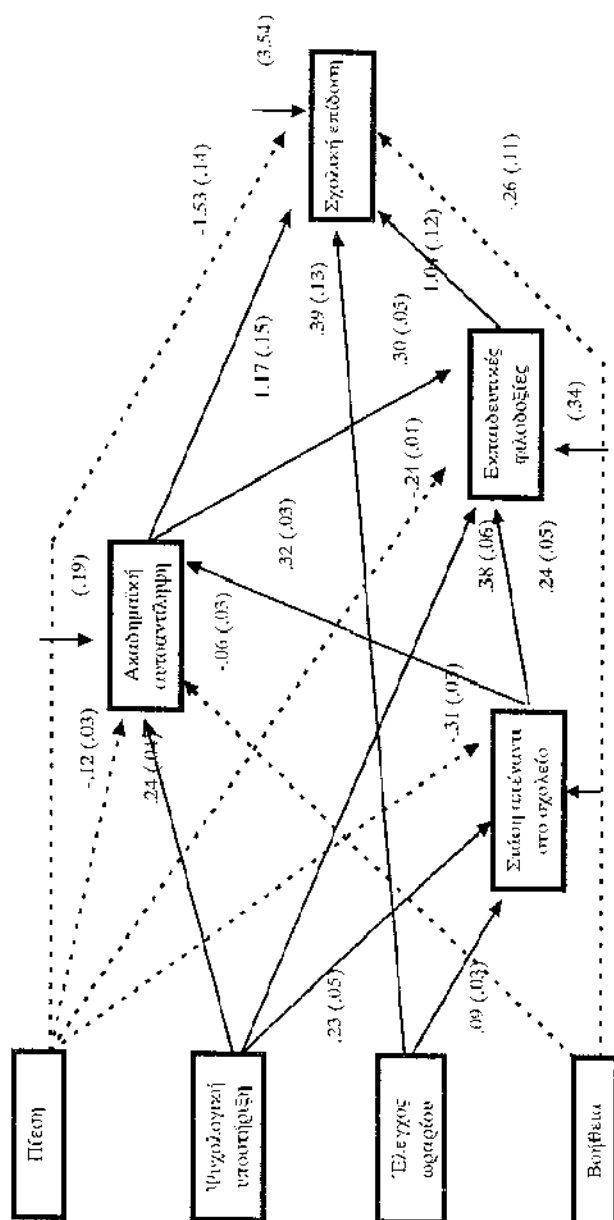
* $p < ,01$

Το θεωρητικό μοντέλο της παρούσας έρευνας υποθέτει ότι οι εξωγενείς παράγοντες (πίεση, ψυχολογική υποστήριξη, βοήθεια, έλεγχος ωραρίου) προϋπάρχουν χρονικά, άρα και επηρεάζουν τους ενδογενείς (στάση απέναντι στο σχολείο, εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, σχολική επίδοση).

ναντι στο σχολείο, ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, εκπαιδευτικές φιλοδοξίες). Επίσης, οι εξωγενείς και οι ενδογενείς παράγοντες προϋπάρχουν και επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή (σχολική επίδοση). Η δομή του μοντέλου τίθεται από τον ερευνητή και βασίζεται στη θεωρία, στη λογική και σε προηγούμενη έρευνα (Keith, 1988a; 1988b, Pedhazur, 1982; Stage, 1989; Tabachnick, & Fidell, 1989).

Μελετώντας τους παράγοντες συμπεριφοράς των γονέων, τα αποτελέσματα δείχνουν μια καθαρή εικόνα της αρνητικής επιρροής που έχει η πίεση των γονέων πάνω στη στάση απέναντι στο σχολείο, στην ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη, στις φιλοδοξίες και στη σχολική επίδοση των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα και της θετικής επιρροής που η ψυχολογική υποστήριξη και ο έλεγχος του ωραρίου από τους γονείς έχουν πάνω στους ίδιους παράγοντες. Όπως βλέπουμε από το Σχεδιάγραμμα 2, η πίεση των γονέων επηρεάζει αρνητικά σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση των μαθητών (-1.53). Φαίνεται επίσης ότι επηρεάζει αρνητικά και τη στάση που έχει ο μαθητής απέναντι στο σχολείο (-.31), την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη του (-.12), καθώς και τις εκπαιδευτικές του φιλοδοξίες (-.24). Από την άλλη πλευρά, η ψυχολογική υποστήριξη των γονέων προς τα παιδιά τους έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (.24), στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο (.23) και στις εκπαιδευτικές τους φιλοδοξίες (.38). Ο έλεγχος του ωραρίου των μαθητών λυκείου από τους γονείς τους φαίνεται να έχει άμεση επίδραση στη σχολική επίδοση τους (.39), αλλά και στη στάση τους απέναντι στο σχολείο (.09). Αξιοσημείωτη είναι η αρνητική επίδραση που έχει η βοήθεια, τόσο στην επίδοση (-.26), όσο και στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (-.06). Θα πρέπει να τονιστεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν μελετήθηκε η ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν οι γονείς αλλά η ποσότητα.

Από τους παράγοντες κινήτρων τη μεγαλύτερη επίδραση έχει η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών στη σχολική τους επίδοση (1.17), πράγμα που συμφωνεί και με τις πολύχρονες έρευνες των Byrne, Shavelson, & Marsh, (1992), αλλά και με την έρευνα του Φλουρή (1989) που διεξήχθη στην Ελλάδα. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη φαίνεται να επηρεάζει θετικά και τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των μαθητών (.30). Η στάση απέναντι στο σχολείο φαίνεται να επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών (.32), αλλά και τις εκπαιδευτικές τους φιλοδοξίες (.24). Τέλος, οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες φαίνεται να ασκούν σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών (1.04).



Σχεδιάγραμμα 2: LISREL Estimates (Maximum likelihood). Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (Structural Equation Modeling). Εξαγωγή μεταβλητή: Σχολική επίδοση. $N = 742$. $R^2 = .43$ Στην παράθεση η σταθερή απόκλιση (Standard error).

Ερμηνεία δεδομένων - Συμπεράσματα

Ένα πρώτο συμπέρασμα που πηγάζει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η σημαντική αρνητική επίδραση που ασκεί στη σχολική επίδοση των μαθητών η πίεση των γονέων, όταν δηλαδή οι γονείς δημιουργούν μια ατμόσφαιρα φόβου και ανασφάλειας στα παιδιά τους εξ αιτίας υπερβολικών απαιτήσεων. Τα παιδιά που δήλωσαν ότι δέχονται πίεση από τους γονείς τους δεν τους βλέπουν ως συμπαραστάτες τους στη δύσκολη προσπάθεια που καταβάλλουν στο σχολείο, αλλά ως καταπιεστές τους. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, η αίσθηση ότι οι μαθητές πιέζονται από τους γονείς τους κατά πρώτο λόγο δημιουργεί μια αρνητική στάση προς το σχολείο, κατά δεύτερο λόγο μειώνει την ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη, ελαττώνει τις φιλοδοξίες τους ως προς την ακαδημαϊκή τους πορεία και, τέλος, μειώνει τη σχολική τους επίδοση. Το γεγονός ότι η πίεση των γονέων είναι ζημιογόνα δείχνει ότι, μερικές φορές, το έντονο ενδιαφέρον που οι γονείς δείχνουν για τη σχολική εργασία των παιδιών φτάνει σε οριακά επίπεδα και αναγκάζει τα παιδιά να εργάζονται στο επίπεδο ματαίωσης (frustration level). Είναι πιθανόν κάποιοι γονείς να πιστεύουν ότι, όσο περισσότερη πίεση εξασκούν τόσο πιο καλά θα αποδίδουν τα παιδιά τους στο σχολείο, μη γνωρίζοντας το επίπεδο ματαίωσης των παιδιών τους όπου δηλαδή το ενδιαφέρον αρχίζει ξεπερνά τα όρια και γίνεται πίεση. Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί και η κοινωνική διάσταση του θέματος, όπου, για παράδειγμα, γονείς με χειρωνακτικά επαγγέλματα, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην πειθαρχία (Πυργιωτάκης, 1996), να μεταχειρίζονται τα παιδιά τους με τρόπο παρόμοιο μ' εκείνον που ισχύει στο χώρο εργασίας τους.

Μια άλλη ερμηνεία μπορεί να βρισκεται στην πολιτιστική δομή της κυπριακής κοινωνίας και στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι γονείς μεγάλωσαν στη δική τους οικογένεια. Η αυστηρή θεοκρατική/αυταρχική αγωγή αλλά και η τυφλή υπακοή στους γονείς που επικρατούσε στην κυπριακή οικογένεια στις προηγούμενες δεκαετίες, όπου οι γονείς αυτών των παιδιών ανατράφηκαν, ίσως να είναι νόρμες που δεν έχουν ακόμα ξεπεραστεί. Είναι ακόμα πιθανόν οι γονείς να νιώθουν ανασφάλεια στο να δείξουν την αγάπη και τη συμπαράστασή τους προς τα παιδιά τους, με φόβο μήπως το εκμεταλλευτούν και μ' αυτό το τρόπο χάσουν τον έλεγχο.

Η βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους παρουσιάζεται

και αυτή ως αρνητικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η παροχή βοήθειας από τους γονείς, πιθανόν να κάνει τους μαθητές να στηρίζονται στους γονείς τους και να υποκαθιστά τη δική τους προσπάθεια για επιτυχία στο σχολείο. Ίσως οι γονείς θα πρέπει να δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στα παιδιά τους στο ότι μπορούν να πετύχουν χωρίς τη δική τους βοήθεια δείχνοντας συμπαράσταση αλλά και βοηθώντας τους να πιστεύουν στον εαυτό τους και να αποκτήσουν ισχυρή αυτοεικόνα. Αυτό ενισχύεται και από το εύρημα ότι η βοήθεια μειώνει κάπως την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών. Ίσως οι γονείς θα έπρεπε να επικεντρώνονται στο να μαθαίνουν τα παιδιά τους στο πώς να εργάζονται, στο πώς να βρίσκουν μόνοι τους τις λύσεις για τα προβλήματα στα οποία δουλεύουν, παρέχοντάς τους διευκολύνσεις και προσβάσεις σε πηγές γνώσεων (βιβλιοθήκη, εγκυκλοπαίδειες, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, Internet). Και σ' αυτή την παράμετρο της συμπεριφοράς των γονέων δημιουργούνται ερωτήματα για την κοινωνική διάσταση του θέματος, όπου, γονείς προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα να παρέχουν διαφορετικής ποιότητας βοήθεια στα παιδιά τους από τους γονείς από τα μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Η ψυχολογική υποστήριξη των γονέων, αντίθετα, επηρεάζει θετικά τους ενδιαμέσους παράγοντες της παρούσας έρευνας. Αυτό σημαίνει, και σε σχέση με την αρνητική επιρροή της πίεσης, ότι είναι σημαντικό οι γονείς να μεταβιβάζουν με αποτελεσματικό τρόπο το ενδιαφέρον τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, την παρουσία τους κοντά στα παιδιά τους, όταν αυτά τους χρειάζονται, και ότι αυτό το ενδιαφέρον και η παρουσία θα συνεχιστεί στο μέλλον. Οι μαθητές δηλώνουν ότι χαίρονται όταν οι γονείς τους ενδιαφέρονται για τη μόρφωσή τους, έχουν καλές σχέσεις με τους γονείς τους και ξέρουν ότι οι γονείς τους είναι περήφανοι γι' αυτούς. Αυτή η στάση των γονέων φαίνεται να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών και των γονέων τους, το οποίο ενισχύει ακόμα περισσότερο τα κίνητρα για μάθηση των παιδιών και, στη συνέχεια, έμμεσα ίσως, τη σχολική τους επίδοση. Τα παιδιά νιώθουν να έχουν τους γονείς τους σαν συμπαράστατες στη σχολική τους εργασία, νιώθουν ωραία γι' αυτή τη συμπαράσταση και κάνουν ό,τι μπορούν για να μην απογοητεύσουν τους γονείς τους. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει τη θεωρία για τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας όπου οι σχέσεις μεταξύ των μελών της πρέπει να στηρίζονται σε αμοιβαία συνεργασία και πιο στενούς και δημοκρατικούς δεσμούς

(Πυργιωτάκης, 1996)

Ο έλεγχος ωραρίου των παιδιών από τους γονείς φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Αυτό το εύρημα ενισχύει την άποψη ότι οι γονείς πρέπει, στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους, να έχουν μια μορφή ελέγχου στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, όπως το τι και πόση ώρα διαβάζουν, πόση ώρα και τι παρακολουθούν στην τηλεόραση, καθώς και την πρόοδο της εργασίας τους στο σχολείο. Αυτός ο έλεγχος ίσως έμμεσα να δηλώνει το υψηλό ενδιαφέρον των γονιών, όμως θα μπορούσε να φτάνει και τα όρια της πίεσης. Οι γονείς είναι αυτοί που θα βρουν αυτά τα όρια, βασιζόμενοι πάνω στις ατομικές διαφορές των παιδιών.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα που πηγάζει από την εξέταση των ψυχολογικών παραγόντων είναι ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη φαίνεται να παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών. Αυτό είναι ένα εύρημα που ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει τη θεωρία της αυτοπροαγωγής. Ταυτόχρονα, όμως, θα πρέπει να τονιστεί ότι η σχέση μεταξύ των δύο παραγόντων δεν παύει να είναι αμφίδρομη (Purkey, 1970) και χρειάζεται συνεχή επανατροφοδότηση (Borphy, 1987). Το γεγονός ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη είναι τόσο σημαντική για τη σχολική επίδοση των μαθητών και το ότι ο μέσος όρος είναι στο μέσο της πενταβάθμιας κλίμακας (3.16) μας κάνει να συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές χρειάζονται περισσότερη ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους αυτοαντίληψης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η μέτρια αυτή αυτοεικόνα των μαθητών λυκείων μπορεί να έχει τις ρίζες της στην πολιτιστική δομή της κυπριακής κοινωνίας, όπως προαναφέραμε. Είναι επίσης πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη ισορροπίας μεταξύ της διδασκαλίας και του τρόπου εξέτασης των μαθητών, ή, τέλος, να οφείλεται στη μέτρια στάση που έχουν οι μαθητές απέναντι στο σύστημα του σχολείου (Μέσος όρος = 2.91). Εφόσον δεν αποδέχονται το σχολείο, τότε και η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών είναι χαμηλή. Βλέπουμε, λοιπόν, τη στάση των μαθητών απέναντι στο σύστημα του σχολείου, η οποία φαίνεται να διαμορφώνεται από τους παράγοντες της συμπεριφοράς των γονέων, να επηρεάζει την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των μαθητών. Για τη διαμόρφωση μιας

θετικής στάσης προς το σχολείο συνυπεύθυνοι μπορούν να είναι, πέρα από τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη μελέτη της στάσης απέναντι στο σχολείο, πολλοί ερευνητές έχουν βρει ότι η θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο μειώνεται όσο οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις (π.χ. Simpson & Oliver, 1985).

Οι φιλοδοξίες των μαθητών, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση και φαίνεται να διαμορφώνονται από τη συμπεριφορά των γονέων, τη στάση που έχουν οι μαθητές στο σχολείο, αλλά και από την αυτοαντίληψή τους. Όταν οι μαθητές βοηθηθούν ώστε να διαμορφώνουν ψηλές φιλοδοξίες αυτό φαίνεται να δημιουργεί σοβαρές προϋποθέσεις για ψηλή σχολική επίδοση.

Κανείς, ίσως, ερευνητής ή παιδαγωγός δε θα μπορούσε να προβάλει τη “συνταγή” για την “παραγωγή” του “καλού” μαθητή. Ως ένα γενικό συμπέρασμα, όμως, της έρευνας αυτής μπορούμε να πούμε ότι η ύπαρξη ψηλής ψυχολογικής υποστήριξης στο σπίτι, σε συνδυασμό με μέτρια επίπεδα ελέγχου, είναι δυνατόν να προκαλεί μία θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Στη συνέχεια, αυτό το περιβάλλον δημιουργεί μια θετική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και ψηλές φιλοδοξίες. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις των παραγόντων συμπεριφοράς των γονέων, αλλά και των ενδογενών μεταβλητών, φαίνεται να προκαλούν ψηλή επίδοση στο σχολείο. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν το πλεονέκτημα που μπορεί να έχουν τα παιδιά του εξουσιαστικού (authoritative) γονέα σε σχέση με τα παιδιά με αυταρχικούς ή επιτρεπτικούς γονείς (Stafford & Bayer, 1993), όπου, ταυτόχρονα με τον έλεγχο που ασκεί, παρέχει και την απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη στα παιδιά του. Θα ήταν θετικό οι γονείς να μη διστάζουν να εκδηλώνουν τα θετικά τους συναισθήματα προς τα παιδιά τους, ξεπερνώντας το σύστημα παραδοσιακών αξιών που πρόβαλλε τον “αυστηρό πατέρα” σαν το μοντέλο του “καλού πατέρα”. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Purkey (1970), η επιτυχία ή η αποτυχία κάποιου μαθητή ξεκινά από το σπίτι πριν καν κτεπήσει το “πρώτο κουδούνι του σχολείου”, χωρίς βέβαια να παραβλέπονται άλλοι παράγοντες και, ειδικά, η ποιότητα της σχολικής τάξης, που μπορεί να επηρεούν στην επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή στο σχολείο. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να φέρει στην επιφάνεια και το θέμα της εκπαίδευσης των γονέων από τους εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο που θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους σε ό,τι αφορά τη σχολική τους εργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Brophy, J. (1987). On motivating students. Στο D. C. Berliner, & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 201-245). New York: Random house.

Byrne, B. M. (1988). Adolescent self-concept, ability grouping, and social comparison: Reexamine academic track differences. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 565)

Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Marsh, H. W. (1992). Multigroup comparisons in self-concept research: Reexamining the assumption of equivalent structure and measurement. In T. M. Brinthaup, & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 172-203). Albany, NY: State University of New York.

Campbell, J. R. (1994). Differential socialization in mathematics achievement: Cross-national and cross-cultural perspectives. New York: Pergamon.

Campbell, J. R., & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64-74.

Campbell, J. R., & Koutsoulis, M. K. (1995/April). *Differential socialization in a multicultural setting effects academic achievement*. Paper presented at the annual meeting of National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA.

Falk, R. F., & Miller, N. B. (1992). *A primer for soft modeling*. Akron, OH: University of Akron.

Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influence on student learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.

Φλουρής, Γ. Σ. (1989). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Γρηγόρης.

Haladyna, T., Shaughnessy, J. & Shaughnessy, J. M. (1983). A causal analysis of attitude toward mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 14, 19-29.

Jöreskog, K. & Sörbom, D., (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Keeves, J. P. (1988). The methods of educational inquiry. In J. P. Keeves (Ed.) *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 3-8). New York: Pergamon.

Keith, T. Z. (1988a). Path analysis: An introduction for school psychologists. *School Psychology Review*, 17, 343-362.

Keith, T. Z. (1988b). Using path analysis to test the importance of manipulable influences on school learning. *School Psychology Review*, 17, 637-643.

Keith, T. Z., Pottebaum, S. M., & Eberhart, S. (1985). *Effects of self-concept and locus of control on academic achievement: A large sample path analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 260 327)

Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M. & Aubey, L. W.

(1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Κουτσούλης, Μ. (1996). Φιλοδοξίες των μαθητών και σχολική επίδοση: Εμπειρικά δεδομένα και διαπιστώσεις από Αύκεια της Κύπρου. *Νέα Παιδεία*, 79, 25-39.

Κυπριακή Δημοκρατία (1994). *Στατιστική της εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπουργείο Οικονομικών.

Kysel, F., West, A., & Scott, G. (1992). Leaving school: Attitudes, aspirations and destinations of fifth year leavers in Tower Hamlets. *Educational Research*, 34, 87-106.

Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.

Mims, G. L. (1985). Aspiration, expectation, and parental influences among upward bound students in three institutions. *Educational and Psychological Research*, 5(3), 181-190.

Noonan, R. D., & Word, H. (1988). Partial Least Squares Path Analysis. In J. P. Keeses (Ed.), *International Encyclopedia of Educational Research* (pp. 710-716). Oxford: Pergamon.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (1986). Παιδαγωγική του σχολείου: Θέματα κοινωνιολογίας του σχολείου και γενικής διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Pechazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction*. New York: Jovanovich.

Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1996). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Shaughnessy, J. M., & Haladyna, T. M. (1985). Research on student attitude toward social studies. *Social Education*, 49, 692-695.

Simpson, R. D. & Oliver, J. S. (1985). Attitude toward science and achievement motivation profiles of male and female science students in grades six through ten. *Science Education*, 69, 511-526.

Snyder, F. & Sibrel, F. (1971). The Thornton elementary school project: An investigation of pupil attitude toward school and perceived influence of parental and teacher roles. *Contemporary Education*, 42(4), 164-168.

Song, I. S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.

Stafford, L., & Bayer, C. L. (1993). *Interaction between parents and children*. Newbury Park, CA: Sage.

Stage, F. K. (1989). An alternative of path analysis: A demonstration of LISREL using students' commitment to an institution. *Journal of College Student Development*, 30, 129-135.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. New York, NY: Harper & Row.

Thompson, M. S., Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Household composition, parental expectations, and school achievement. *Social Forces*, 67, 424-451.

Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools, *Educational Leadership*, 41(8), 19-30.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

ABSTRACT

The present study examines basic characteristics of parental behavioral factors and their influence on high school students' attitude towards school, academic self-concept, educational aspirations, and achievement in a holistic model. A stratified random sample of 35 classrooms (742 students) was selected from eight high schools in all cities as a representative sample for the Lyceum students in Cyprus. The data were analyzed with LISREL.8 (Jöreskog & Sörbom, 1993).

Results indicated that, within the parental behavioral variables, pressure and help had a negative effect, while psychological support and time monitoring had a positive influence. Academic self-concept and educational aspirations were found to have strong effect on high school students achievement.

Results suggest that students need psychological support and moderate levels of monitoring with low levels of pressure and help from their parents. This synthesis of parental behavior can reinforce students' motivation for learning and achievement. Finally, high academic self-concept and educational aspirations are basic motivational factors that parents and educators should seek as necessary educational outcome.

Μεγάλης Κουτσούλης, Ed. D.

Πατισκράτους 8Α

Ακρόπολις Λευκωσία 2008, ΚΥΠΡΟΣ