

Προσδοκίες γονέων και σχολική επίδοση: Ο παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής. Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ανθή Αγγελάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc
pant.pant69@gmail.com

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να εξετάσει τη συσχέτιση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή, στις προσδοκίες των γονέων και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι αυτή της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Από την εξέταση του ζητήματος προέκυψε ότι υπάρχει μία συσχέτιση με θετικές επιδράσεις, αλλά αυτή αφορά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης των μαθητών. Στην μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία δεν εντοπίζονται τέτοιου είδους συσχετίσεις και επιδράσεις με σαφήνεια, λόγω των αντικρουόμενων ερευνητικών ευρημάτων που δεν επιτρέπουν ασφαλή συμπεράσματα. Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος, και στην Ελλάδα, συμπεριλαμβάνοντας και άλλους παράγοντες που μπορεί να διαμεσολαβούν και να επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Λέξεις -κλειδιά: γονείς, εμπλοκή, σχολική επίδοση, προσδοκίες

➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι προσδοκίες των γονέων για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών τους, είναι μία παράμετρος που έχει ερευνηθεί ευρέως. Σε γενικές γραμμές, οι γονικές προσδοκίες έχει εντοπιστεί ότι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς διατηρούν υψηλές προσδοκίες λαμβάνουν υψηλότερους βαθμούς, επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες σε εξετάσεις και επιμένουν περισσότερο στο σχολείο από εκείνους των οποίων οι γονείς έχουν σχετικά χαμηλές προσδοκίες (Davis-Kean, 2005; Pearce, 2006; Vartanian et al., 2007; Yamamoto & Holloway, 2010). Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων συνδέονται επίσης με τα κίνητρα των μαθητών ώστε να επιτύχουν με κάθε τρόπο στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, οι ακαδημαϊκές προσδοκίες των γονέων διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ οικογενειακού περιβάλλοντος και επίτευξης, ενώ οι υψηλές προσδοκίες των γονέων φαίνονται να αντισταθμίζουν την επιρροή των χαμηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων των μαθητών (Benner & Mistry, 2007; Zhan, 2005).



▾ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Οι προσδοκίες των γονέων αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι κρίσεις και αξιολογήσεις που κάνουν ή ρεαλιστικές πεποιθήσεις που έχουν για τις επιδόσεις που τα παιδιά τους μπορούν να έχουν στο σχολείο (Castro et al., 2015; Jeypnes, 2017). Οι προσδοκίες διαμορφώνονται από τον τρόπο που οι γονείς αξιολογούν τις δυνατότητες των παιδιών τους και παράλληλα από τους πόρους που τους παρέχονται προκειμένου να πετύχουν στην εκπαίδευση (Gubbins & Otero, 2018). Η αξιολόγηση του είδους των προσδοκιών των γονέων μπορεί να επιτευχθεί με την αποτύπωση του επιπέδου της εκπαίδευσης που θεωρούν ότι το παιδί τους είναι ικανό να φτάσει (Fang et al., 2018).

Οι προσδοκίες των γονέων διαφοροποιούνται από τις φιλοδοξίες τους. Οι προσδοκίες είναι ρεαλιστικές, ενώ οι φιλοδοξίες των γονέων, από την άλλη, εκφράζουν τι θεωρούν οι ίδιοι καλύτερο για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, συνιστούν δηλαδή στην ουσία επιθυμίες (Boonk et al., 2018; Gubbins & Otero, 2018; Yamamoto & Holloway, 2010).

Η σχολική επίδοση ή ακαδημαϊκή, ως έννοια, εκφράζει το επίπεδο των μαθησιακών στόχων που ο μαθητής επιτυγχάνει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (DuPaul et al., 1991). Η υψηλή σχολική επίδοση επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές αποκτούν τις δεξιότητες και γνώσεις που τους διδάσκονται (Ageerattamannil & Lee, 2014).

Σε σχέση με τις γονικές πρακτικές και τον βαθμό εμπλοκής των γονέων διακρίνονται τέσσερα στιλ κυρίως. Οι γονείς που είναι υποστηρικτικοί καθοδηγούν τα παιδιά τους, τους θέτουν στόχους, εμπλέκονται στη ζωή τους και τα υποστηρίζουν. Αυτού του είδους οι γονείς διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους βάσει των δυνατοτήτων που θεωρούν ότι έχει το παιδί τους και σε συνεργασία με αυτό. Οι γονείς που είναι αυταρχικοί, από την άλλη, απαιτούν υπακοή και πειθαρχία και κριτικάρουν και ελέγχουν έντονα καθετί που πράττουν τα παιδιά τους. Οι γονείς που είναι επιτρεπτικοί δεν θέτουν στόχους και δεν ελέγχουν τα παιδιά τους και κινούνται βάσει των επιθυμιών των παιδιών τους. Ίδια χαρακτηριστικά φέρουν και οι αδιάφοροι γονείς (Masud et al., 2016). Στην ελληνική βιβλιογραφία καταγράφεται ένα ακόμα στιλ, απόρροια του συνδυασμού του αυταρχικού και του επιτρεπτικού γονέα: ο αυστηρός. Οι αυστηροί γονείς θέτουν στόχους και κανόνες στα παιδιά τους και τους ασκούν έλεγχο, αλλά, παράλληλα, αποδέχονται τις απόψεις των παιδιών και οι προσδοκίες τους είναι ρεαλιστικές και βασίζονται στις δυνατότητες των παιδιών τους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009). Το αυστηρό στιλ εντοπίζεται κυρίως στους Έλληνες και στους Κύπριους γονείς (Antonopoulou et al., 2012; Olivari et al., 2013).



▣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ο ρόλος των οικογενειών στην προώθηση της γνωσιακής ανάπτυξης και της ακαδημαϊκής επίτευξης των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας (Froiland, 2011). Ωστόσο, η γονεϊκή εμπλοκή δεν τονίζεται αρκετά από τους σχολικούς ψυχολόγους ή εκπαιδευτικούς (Christenson et al., 1992). Πολλοί γονείς δεν εμπλέκονται επαρκώς στην εκπαίδευση του παιδιού τους, επειδή αισθάνονται ότι τη διδασκαλία είναι καλύτερα να την αναλαμβάνουν οι ειδικοί (Reynoso & Tidwell, 1996) ή επειδή δεν αισθάνονται ότι την κατανοούν, ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά (Graves & Wright, 2011).

Είναι δεδομένο ότι οι γονείς ασκούν επιρροή στα παιδιά τους. Με βάση τη θεωρία της κοινωνικής νοημοσύνης, τα παιδιά επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα πρότυπα ρόλων των ανθρώπων που αποτελούν ένα σταθερό μέρος της ζωής τους, όπως οι γονείς. Η επιρροή αυτή εκδηλώνεται και μέσω των προσδοκιών. Οι γονείς που έχουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους τις μεταφέρουν σε αυτά, έχοντας την πεποίθηση ότι είναι εφικτές (Bandura et al., 1996).

Η συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής δεν έχει το ίδιο αποτέλεσμα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι προσπάθειες των γονέων έχουν πιο θετικό αντίκτυπο σε συγκεκριμένες περιόδους παιδικής ανάπτυξης (Bornstein, 2006). Για παράδειγμα, η χρησιμότητα της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και κατά συνέπεια οι περισσότεροι γονείς τη μειώνουν. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση που τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών τους αυξάνονται, προκειμένου να υποστηρίξουν την αυτονομία τους (Baker, 2000; Stevenson & Baker, 1987). Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τους, η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα (Hill & Tyson, 2009). Δεν ισχύει όμως το ίδιο στις νεαρότερες ηλικίες και στην εμπλοκή των γονέων σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες στο σπίτι, όπως η ανάγνωση, για τις νεότερες ηλικίες, ειδικά την προσχολική (Froiland, 2011). Επιπλέον, η πρόωρη γονεϊκή εμπλοκή αυξάνει τις δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας των παιδιών που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία τους (Arnold et al., 2008; Mendez, 2010). Επιπλέον, μία μελέτη διαπίστωσε ότι οι προσδοκίες των γονιών συχνά αποκρυσταλλώνονται όταν τα παιδιά τους βρίσκονται στην προσχολική ηλικία, καθιστώντας χρήσιμη την εξέταση των πρόωρων προσδοκιών των γονέων στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία (Raty & Kasanen, 2010). Ένας τρόπος που σε μεγαλύτερους μαθητές η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα είναι μέσω της μετάδοσης θετικών προσδοκιών και την υποστηρικτική επικοινωνία, παρά με την παροχή βοήθειας στα παιδιά με την εργασία τους ή τον επανειλημμένο έλεγχο των βαθμών (Cooper et al., 2000; Froiland, 2011; Hill & Tyson, 2009).

Μία σειρά ερευνών έχει συσχετίσει τις προσδοκίες των γονέων αλλά και τη γονεϊκή εμπλοκή με την σχολική επίδοση των μαθητών. Μία από τις πρώτες έρευνες ήταν αυτή των Thompson et al. (1988), που διαπίστωσαν ότι οι γονεϊκές προσδοκίες στις αρχές του σχολικού έτους της πρώτης τάξης σε συνδυασμό με δημογραφικά στοιχεία τους, όπως η εκπαίδευση των γονέων, επηρέασαν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, όπως αυτά αξιολογήθηκαν στο τέλος της χρονιάς. Σε άλλη μελέτη, οι Keith



et al. (1993) διαπίστωσαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην 8η τάξη προέβλεπε την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα της έρευνας του Zhan (2006), που διαπίστωσε ότι οι προσδοκίες των γονέων για τη δευτεροβάθμια ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών πρόβλεψαν τόσο τα αναγνωστικά όσο και τα μαθηματικά επιτεύγματα τους δύο χρόνια αργότερα.

Η έρευνα των Masud et al. (2015) εντόπισε ότι το γονικό σtil, καθώς και η εμπλοκή και οι προσδοκίες που αυτό περιλαμβάνει, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Οι Gubbins & Otero (2018) και Torog et al. (2010) εντόπισαν με τη σειρά τους ότι η εμπλοκή των γονέων, καθώς και ο έλεγχος που ασκούν στα παιδιά τους, μπορεί να επηρεάσει θετικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Θετική επίδραση, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό, εντόπισε και η έρευνα του Pinquart (2016), αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή των μαθητών. Η ίδια έρευνα εντόπισε αρνητική επίδραση όμως του αυταρχικού και του επιτρεπτικού σtil παρά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που φέρουν και αυτό ισχύει και για το διαφορετικό βαθμό εμπλοκής. Η έρευνα των Masud et al. (2016) με τη σειρά της κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών δεν επηρεάζεται από την γονεϊκή εμπλοκή και τις προσδοκίες των γονέων, αλλά ούτε και από το σtil που υιοθετούν απέναντι στα παιδιά τους. Από την άλλη, η έρευνα των Ren & Edwards (2015) εντόπισε θετική σύνδεση του υποστηρικτικού σtil με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και μάλιστα μακροπρόθεσμα.

Η ανομοιομορφία των δεδομένων που προκύπτουν από τις έρευνες, που σε αρκετές περιπτώσεις είναι ακόμα και αντικρουόμενα, δημιουργεί προβληματισμό. Σύμφωνα με τον Holloway (2010), αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι στις έρευνες παρατηρείται μία τάση να συγκρίνονται μεγάλες ή ακόμα και ετερογενείς κατηγορίες και δεν λαμβάνουν υπόψη τους άλλα χαρακτηριστικά που μπορεί να διαμεσολαβούν, όπως, για παράδειγμα, η εθνικότητα ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων. Οι Hossler & Stage (1992) διαπίστωσαν ότι οι γονείς που ανήκαν σε μειονότητες είχαν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες από τους Ευρωπαίους γονείς. Στην ίδια έρευνα, διαφοροποιήσεις επίσης παρουσιάστηκαν και στις ομάδες γονέων με διαφορετική κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Το χάσμα μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των προσδοκιών των γονέων ήταν μεγαλύτερο για τις οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα απ' ό,τι για τους γονείς με υψηλότερα εισοδήματα. Οι Alexander et al. (1994) διαπίστωσαν ότι, ενώ οι προσδοκίες των γονέων στις πρώτες τάξεις των παιδιών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά ήταν υψηλότερες από τις πραγματικές επιδόσεις των παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνικότητα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, οι αναμενόμενοι βαθμοί ήταν μεγαλύτεροι για τους γονείς με χαμηλότερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση. Το χάσμα μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και των βαθμών των παιδιών ήταν επίσης μεγαλύτερο για τους Αφροαμερικάνους από τους Ευρωπαίους γονείς (Zhou & Kim, 2006).



➤ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Δύο είναι τα βασικά ευρήματα που προκύπτουν από την παρούσα ανασκόπηση. Το πρώτο αφορά τη συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Φαίνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης του παιδιού. Στην προσχολική περίοδο, λόγω της ανάπτυξης των πρώτων δεξιοτήτων των παιδιών, οι γονείς αρχίζουν να αναπτύσσουν τις αρχικές τους προσδοκίες και εμπλέκονται πιο ενεργά στην εκπαίδευση του. Δεδομένου ότι κάποιες από αυτές τις δεξιότητες αναπτύσσονται στο σπίτι με δραστηριότητες όπως η ανάγνωση, η γονεϊκή εμπλοκή είναι ενεργή και ενθαρρύνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Ενεργή και με θετικά αποτελέσματα φαίνεται ότι είναι και στις πρώτες τάξεις της εκπαίδευσης. Όσο όμως το παιδί μεγαλώνει, δεν εντοπίζεται συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή του επίδοση, στη γονεϊκή εμπλοκή και στις προσδοκίες των γονέων. Ειδικά η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται ότι λειτουργεί αρνητικά, λόγω του ότι τα παιδιά μεγαλώνουν και θέλουν να είναι πιο αυτόνομα. Από την άλλη, σε σχέση με τις γονικές προσδοκίες, το είδος της επίδρασης τους στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού δεν αποσαφηνίζεται, δεδομένου ότι τα ευρήματα των ερευνών είναι αντιφατικά. Αυτό που αναδύεται είναι ότι η διερεύνηση αυτών των συσχετίσεων θα πρέπει να λαμβάνει και άλλες διαστάσεις υπόψη, όπως την εθνικότητα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων ή το στιλ διαπαιδαγώγησης που έχουν υιοθετήσει προς τα παιδιά τους. Ένα άλλο σημαντικό δεδομένο είναι η έλλειψη αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα δεδομένα αυτά ισχύουν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ή αν το πολιτισμικό πλαίσιο διαδραματίζει κάποιο ρόλο.

Βιβλιογραφία

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Bedinger, S. D. (1994). When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57, 283-299.
- Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. A. & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of father parenting style, empathy, and self-esteem among Greek preadolescents. *Marriage & Family Review*, 48(3), 293-309.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37, 74-90.
- Areepattammannil, S. & Lee, D. H. (2014). Linking immigrant parents' educational expectations and aspirations to their children's school performance. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(1), 51-57.
- Baker, A. J. (2000). Parent involvement for the middle level years: Recommendations for schools. *Schools in the Middle*, 9(9), 26-30.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational



- expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153.
- Boonk, L., Gijsselselaers, H., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Bornstein, M. H. (2006). Parenting science and practice. In W. Damon (Series Ed.) & K. A. Renninger & I. E. Sigel (Vol. Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 4 Child psychology in practice* (pp. 893-949). New York: Wiley.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Christenson, S. L., Rounds, T. & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Davis-Kean, P. D. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- DuPaul, G. J., Rapport, M. D., & Perriello, L. M. (1991). Teacher ratings of academic skills: The development of the academic performance rating scale. *School Psychology Review*, 20(2), 284-300.
- Fang, S., Huang, J., Curley, J. & Birkenmaier, J. (2018). Family assets, parental expectations, and children educational performance: An empirical examination from China. *Children and Youth Services Review*, 87, 60-68.
- Froiland, J.M. (2011). Examining the effects of location, neighborhood social organization, and home literacy on early cognitive skills in the United States. *International Journal of Psychology: A biopsychosocial approach*, 9, 29-42.
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child and Youth Care Forum*, 40, 135-149.
- Graves, S. L., Jr. & Wright, L. B. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, 32, 35-48.
- Gubbins, V. & Otero, G. (2018). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 1-20.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763.
- Holloway, S. D. (2010). *Women and family in contemporary Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29(2), 425-451.
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural anal-



- ysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 474-496.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). Τυπολογία του Έλληνα πατέρα με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών του: Προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου: «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)». *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 23-33.
- Masud, H., Ahmad, M. S., Jan, F. A. & Jamil, A. (2016). Relationship between parenting styles and academic performance of adolescents: Mediating role of self-efficacy. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 121-131.
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 26-36.
- Olivari, M. G., Tagliabue, S. & Confalonieri, E. (2013). Parenting Style and Dimensions Questionnaire: A review of reliability and validity. *Marriage & Family Review*, 49(6), 465-490.
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75-101.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493.
- Raty, H. & Kasanen, K. (2010). A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 2711-2735.
- Reynoso, M. d. I. L., & Tidwell, R. (1996). Hispanic parents attitudes and participation: Regular and special education. *School Psychology International*, 17, 205-221.
- Stevenson, D. L. & Baker D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Thompson, M. S., Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Household composition, parental expectations, and school achievement. *Social Forces*, 67, 424-451.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183-197.
- Vartanian, T. P., Karen, D., Buck, P. W., & Cadge, W. (2007). Early factors leading to college graduation for Asians and non-Asians in the United States. *The Sociological Quarterly*, 48(2), 165-197.
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961-975.
- Zhou, M., & Kim, S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.