



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διπλωματική Εργασία:

Γονεϊκό στρες και στρατηγικές διαχείρισής του σε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με προβλήματα συμπεριφοράς: Μια συγκριτική μελέτη

Φοιτητής: Χαλβαντζής Γεώργιος, 215090

Επιβλέπων Καθηγητής: Α.-Σ. Αντωνίου

Αθήνα, 2018

Περίληψη

Η παρουσία των μαθησιακών δυσκολιών σε ένα ή περισσότερα παιδιά μιας οικογένειας συχνά αποτελεί την αιτία εμφάνισης γονεϊκού στρες, γεγονός που επηρεάζει την άποψη που συγκροτεί ο γονέας για την επάρκειά του, την αλληλεπίδραση με το παιδί του καθώς και την ευκολία ανατροφής του παιδιού αυτού. Η συνύπαρξη προβλημάτων στη συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες, σε συνδυασμό με το γνωστικό/μαθησιακό προφίλ του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες δυσχεραίνει την προσπάθεια για υιοθέτηση υγιών στρατηγικών διαχείρισης του στρες στο οικογενειακό πλαίσιο. Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν παράμετροι, που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα επίπεδα του γονεϊκού στρες παράλληλα με την εξέταση των προβλημάτων συμπεριφοράς και ψυχοκοινωνικής προσαρμοστικότητας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ, διερευνήθηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Στην έρευνα συμμετείχαν 193 γονείς: 109 γονείς παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και 84 γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, που περιλάμβανε τη Σύντομη Μορφή της Κλίμακας Γονεϊκού Στρες μεταφρασμένη στα ελληνικά (Abidin, 1995), την Κλίμακα Παιδικής Συμπεριφοράς της Eyberg (Eyberg & Pincus, 1999) την Κλίμακα F-COPES (Gouna, Dragioti, Konstanti, Kotrotsiou & Koulouras, 2016) και ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα του γονεϊκού στρες ανάμεσα στις δύο ομάδες καθώς και στις επιμέρους διαστάσεις της παιδικής συμπεριφοράς σε συνάρτηση με την επίδραση του κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου των συμμετεχόντων. Προέκυψαν, επίσης, μέτριες συσχετίσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς με τις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες σε συνδυασμό με ένα προβλεπτικό μοντέλο του γονεϊκού στρες βασισμένο στα προβλήματα παιδικής συμπεριφοράς. Διαφορές προέκυψαν, επίσης, και στις στρατηγικές διαχείρισης του στρες στο οικογενειακό πλαίσιο ανάμεσα στις δύο υπό εξέταση ομάδες, ή διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και τις επιμέρους ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών.

Λέξεις-Κλειδιά: *Γονεϊκό Στρες, Μαθησιακές Δυσκολίες, Παιδική Συμπεριφορά, Στρατηγικές Διαχείρισης Στρες, Φύλο και Γονεϊκό Στρες*

Abstract

Learning difficulties, often tend to correlate with high levels of parenting stress among parents of children with a diagnosis. This fact seems to influence not only the behavior of the parents towards their children, but also the quality of their interaction and their sense of self-efficacy. Whereas behavioral and social problems are observed in children diagnosed with learning difficulties, parenting stress levels are extremely elevated and family system adaptation to the stressors appears strenuous. Primary goal of the survey was to assess and compare the psychological aspects related to parenting stress, behavioral problems and coping strategies that parents of learning disabled and typically developing face. Sample consisted of 193 parents of learning disabled and typically developing children: 109 parents of children with a learning difficulties' diagnosis and 84 parents of typically developing children. Instruments included Short Form of Parenting Stress Index (PSI-SF; Abidin, 1995), Eyberg's Child Behavior Inventory (ECBI; Eyberg & Pincus, 1999), Family Crisis Oriented Personal Evaluation Scales (F-COPES; Gouva, Dragioti, Konstanti, Kotrotsiou & Koulouras, 2016) and a demographic questionnaire. Major findings of this survey resulted in significant differences among the main variables across the parents' groups, as well as with a predictive model of parenting stress based on children's behavioral problems. Findings also resulted in significant differences between the two groups among the behavioral and social problems. Moreover, there were found medium and strong correlations between behavioral and social problems and parenting stress dimensions. On the other hand, there were found no significant differences between parenting stress levels of women and men; no significant differences arose from the comparison of reading and non-verbal disorders groups. Socioeconomical status's effect on parenting stress was also non-significant. Further examination and discussion of the aforementioned findings along with limitations and implications for practice are presented.

Key-words: *Parenting Stress, Learning Difficulties, Child Behavior, Family Stress Coping Strategies, Gender and Parenting Stress*

Πρόλογος- Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη μελέτη του γονεϊκού στρες και των στρατηγικών διαχείρισής του σε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης υπό το πρίσμα των δυσκολιών ψυχο-κοινωνικής προσαρμοστικότητας στην παιδική συμπεριφορά. Αφού παρατεθεί το θεωρητικό υπόβαθρο μελέτης του γονεϊκού στρες, των στρατηγικών αντιμετώπισης και διαχείρισής του καθώς και μεταβλητών, οι οποίες με βάση τη βιβλιογραφία επιδρούν σε αυτό σε σημαντικό βαθμό, θα περιγραφεί η συσχέτιση ανάμεσα στα προβλήματα ψυχο-κοινωνικής προσαρμοστικότητας και τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το ερευνητικό μέρος της εργασίας αυτής. Παρατίθενται, συνοπτικά, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και οι στατιστικές τεχνικές, οι οποίες εφαρμόστηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων. Ακολουθούν τόσο η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων όσο και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς και τις μελλοντικές κατευθύνσεις σχετικά με την επέκταση και τη γενίκευση των ευρημάτων.

Πριν παρατεθούν οι ευχαριστίες, πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι η εργασία αυτή είναι μόλις η δεύτερη για τα ελληνικά δεδομένα, μετά από αυτήν της Βαφιά (2010), η οποία μελετά το γονεϊκό στρες σε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ παράλληλα ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει το γονεϊκό στρες. Η απουσία ανάλογων ερευνών αποτέλεσε ένα κίνητρο για τη διερεύνηση του φαινομένου του γονεϊκού στρες στο συγκεκριμένο πληθυσμό με σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε περιπτώσεις παιδιών, που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στο σχολικό, οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον δράσης.

Σε όλη τη διάρκεια της εργασίας αυτής, υπήρξαν άνθρωποι, χωρίς τη βοήθεια των οποίων, η εκπόνησή της δεν θα ήταν δυνατή. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της εργασίας αυτής, Επίκουρο Καθηγητή κ. Α.-Σ. Αντωνίου για τις καίριες και πολύ βοηθητικές υποδείξεις του στη συγγραφή της εργασίας αυτής καθώς και για τη συνολική του αρωγή και εποπτεία. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τους διευθυντές των Κ.Ε.ΔΔ.Υ., τους ειδικούς παιδαγωγούς, τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, όπου απευθύνθηκα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων καθώς και όλους τους γονείς, οι οποίοι

συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου, τους δικούς μου ανθρώπους, που με βοήθησαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στις εύκολες και τις δύσκολες στιγμές της συγγραφής αυτής της εργασίας.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	2
Abstract	3
Πρόλογος- Ευχαριστίες.....	4
Ευρετήριο Πινάκων	8
Συντομογραφίες	9
Εισαγωγή	10
1. Γονεϊκό στρες και στρατηγικές διαχείρισης στην οικογένεια	12
1.1 Γονεϊκό στρες και οικογένεια: Θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης.....	12
1.2 Ορίζοντας το γονεϊκό στρες.....	13
1.3 Αιτιολογικές παράμετροι και μεταβλητές συσχέτισης	16
1.4 Γονεϊκό στρες και οικογενειακή ζωή.....	19
1.4.1 Το γονεϊκό στρες σε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	19
1.4.2 Το φύλο του γονέα ως μεταβλητή διαφοροποίησης στα επίπεδα του γονεϊκού στρες.....	24
1.4.3 Επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (ΚΟΕ) της οικογένειας στα επίπεδα του γονεϊκού στρες	26
1.4.4 Διαχείριση και αντιμετώπιση του γονεϊκού στρες σε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	28
2. Μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχική προσαρμοστικότητα.....	36
2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες: Ζητήματα ορισμού και διάγνωσης	36
2.2 Αιτιολογικοί και επιδημιολογικοί παράγοντες	39
2.3 Το προφίλ του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	42
2.3.1 Γνωστικές και μαθησιακές παράμετροι.....	42
2.3.2 Ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες .	45
2.3.3 Κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορά στα πλαίσια δράσης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες	50
3. Μεθοδολογία Έρευνας.....	58
3.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι.....	58
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
3.3 Δείγμα της έρευνας	62

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	63
3.5 Ερευνητικά εργαλεία	65
3.6 Στατιστικές τεχνικές	68
4. Ανάλυση Δεδομένων – Αποτελέσματα	69
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	69
4.2 Διερευνητική ανάλυση παραγόντων Κλίμακας Προβλημάτων Παιδικής Συμπεριφοράς	72
4.3 Ψυχομετρικές ιδιότητες εργαλείων	74
4.4 Έλεγχος κανονικότητας δεδομένων	75
4.5 Έλεγχος διαφορών	76
4.6 Έλεγχος συσχετίσεων και προβλεπτικό μοντέλο γονεϊκού στρες	83
5. Συζήτηση.....	86
5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας	87
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	102
5.3 Μελλοντικές προτάσεις και εφαρμογές	105
6. Βιβλιογραφικές Αναφορές	107
7. Παράρτημα.....	127

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Συχνότητες δημογραφικών μεταβλητών γονέων	σελ. 70
Πίνακας 2: Συχνότητες δημογραφικών μεταβλητών παιδιών	σελ. 71
Πίνακας 3: Φορτίσεις των θέσεων της υποκλίμακας Έντασης Προβλήματος στους τρεις παράγοντες μετά από διαγώνια περιστροφή.	σελ. 73
Πίνακας 4: Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha (α) των εργαλείων	σελ. 74
Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικότητας μέσω κριτηρίου Kolmogorov-Smirnoff	σελ. 76
Πίνακας 6: Mann-Whitney U test μεταξύ γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης στις διαστάσεις του γονεϊκού στρες	σελ. 77
Πίνακας 7: Mann-Whitney U test για τις διαφορές στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες ανάμεσα σε γονείς παιδιών με Γ.Μ.Δ. και Ε.Μ.Δ.	σελ. 78
Πίνακας 8: Mann-Whitney U test για τις διαφορές ανδρών και γυναικών ανάμεσα στις διαστάσεις του γονεϊκού στρες	σελ. 79
Πίνακας 9: Kruskal-Wallis test για τις διαφορές στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες ανά μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο	σελ. 80
Πίνακας 10: Mann-Whitney U test για τις διαφορές στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών ανάμεσα στις ομάδες γονέων παιδιών με Μ.Δ. και Τ.Α.	σελ. 80
Πίνακας 11: Mann-Whitney U test για τις διαφορές ανάμεσα στις στρατηγικές διαχείρισης του στρες ανάμεσα στις ομάδες γονέων	σελ. 81
Πίνακας 12: Δείκτες συνάφειας Pearson's r και δισειριακής συσχέτισης r_{pb} ανάμεσα στις διαστάσεις του γονεϊκού στρες και των προβλημάτων συμπεριφοράς	σελ. 83
Πίνακας 13: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης κατά βήμα των προβλημάτων της παιδικής συμπεριφοράς προς το γονεϊκό στρες	σελ. 85

Συντομογραφίες

ΓΜΔ: Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες

ΔΕΠ-Υ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα

ECBI: Eyberg's Child Behavior Inventory

ΕΜΔ: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

F-COPES: Family-Crisis Oriented Personal Evaluation Scales

ICD: International Classification of Diseases

ΚΕΔΔΥ: Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης

ΚΟΕ: Κοινωνικο-Οικονομικό Επίπεδο

ΜΔ: Μαθησιακές Δυσκολίες

PSI-SF: Parenting Stress Index – Short Form

ΤΑ: Τυπικής Ανάπτυξης

Εισαγωγή

Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί μιας οικογένειας εκτός από τις επιπτώσεις που έχει σε πολλούς τομείς της ζωής του παιδιού μεταξύ των οποίων η σχολική επίδοση αλλά και η ψυχοκοινωνική του προσαρμογή στα περιβάλλοντα δράσης, επιφέρει σημαντικές δυσκολίες στη διαχείρισή τους από τους γονείς του (Dyson, 1996). Αν και τα προηγούμενα χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον εστίαζε περισσότερο στην ακαδημαϊκή ζωή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, η σύγχρονη βιβλιογραφία μετατοπίζει το ενδιαφέρον στο ευρύτερο σύστημα διαβίωσης του ατόμου αυτού. Η οικογένεια του παιδιού, και κυρίως οι γονείς του έρχονται αντιμέτωποι, συχνά, εκτός από τη χαμηλή επίδοση στα σχολικές υποχρεώσεις και με προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία κατά τη συσσώρευσή τους είναι δυνατόν να οδηγήσουν, στη βίωση από την πλευρά των γονέων, στρες αναφορικά με το γονεϊκό τους ρόλο και τη σχέση που έχουν οικοδομήσει με το παιδί τους (Deater-Deckard, 2004).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά είναι αυτά που προκαλούν μεγαλύτερες δυσκολίες στον γονέα, προκειμένου να διαχειριστεί τη σχέση του με το παιδί του, τις αναπαραστάσεις που έχει διαμορφώσει γι' αυτό αλλά και την αποτελεσματικότητά του, στον γονεϊκό ρόλο. Τέτοια προβλήματα, μεταξύ άλλων, είναι στοιχεία υπερκινητικότητας (Kaplan, Dewey, Crawford & Wilson, 2001), εναντίωσης προς τις γονεϊκές συμβουλές και νουθεσίες και δυσλειτουργικής αλληλεπίδρασης με την υπόλοιπη οικογένεια στο σπίτι (Vaughn & Haager, 1994).

Η συσσώρευση γονεϊκού στρες, επομένως, αποτελεί μια προβληματική κατάσταση στην οποία ο γονέας καλείται να προσαρμοστεί, χρησιμοποιώντας αρκετές και διαφορετικές στρατηγικές, προκειμένου να αποφευχθεί η κλιμάκωσή της σε κρίση για την οικογένεια. Η σχετική βιβλιογραφία, έχει δείξει στο παρελθόν τον τρόπο, με τον οποίο ανταποκρίνονται στις απαιτητικές καταστάσεις οι οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης τονίζοντας κάθε φορά τις μεταξύ τους διαφορές (Judge, 1998· Kirkland, 2010).

Με βάση τα όσα προηγήθηκαν, σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση των διαφορών στις διαστάσεις του γονεϊκού στρες ανάμεσα στους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης υπό το πρίσμα των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξετάζοντας παράλληλα και δημογραφικές διαφοροποιήσεις στο γονεϊκό στρες. Επιπλέον, μεγάλο

μέρος της εργασίας αυτής, αφιερώθηκε στη μελέτη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι γονείς για να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες καταστάσεις στο εσωτερικό της οικογένειας, ώστε να ανταπεξέλθουν στη φόρτιση λόγω της ανατροφής ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε μεγάλο βαθμό, τα αποτελέσματα της έρευνας ήρθαν σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, προσθέτοντας σημαντικές πληροφορίες στην έρευνα για το γονεϊκό στρες, παρά τους δεδομένους περιορισμούς.

Η συζήτηση και η προέκταση των αποτελεσμάτων κρίνεται, ως σημαντική για τη διερεύνηση των επιμέρους διαστάσεων στην προβληματική του γονεϊκού στρες και της διαχείρισής τους, κάτι το οποίο μπορεί να βοηθήσει τους γονείς παιδιών που αντιμετωπίζουν συστηματικά προβλήματα μάθησης να αμβλύνουν τα αρνητικά αισθήματά τους σχετικά με την υποκείμενη κατάσταση.

1. Γονεϊκό στρες και στρατηγικές διαχείρισης στην οικογένεια

1.1 Γονεϊκό στρες και οικογένεια: Θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης

Η έννοια του γονεϊκού στρες, εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύστημα θεώρησής του ως μέρος της οικογενειακής ζωής και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά. Η παρατήρηση του γονεϊκού στρες πολλές φορές συνδέεται με σημαντικά γεγονότα, τα οποία απροσδόκητα λαμβάνουν χώρα και συμπλέκονται με την οικογενειακή και γονεϊκή δραστηριοποίηση, δηλώνεται με όρους αντίδρασης σε στρεσογόνα ερεθίσματα, τα οποία έχουν ως βάση την αντιμετώπιση καταστάσεων ως αναπόσπαστων κομματιών της ζωής στο οικογενειακό σύνολο (Βαφιά, 2010).

Ο δυναμικός χαρακτήρας της μεταβλητής του γονεϊκού στρες διαφαίνεται από έντονα σημάδια δυσφορίας και δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς προς το γονεϊκό ρόλο, τα οποία αρχίζουν να φαίνονται, πριν καν τον ερχομό ενός παιδιού στη ζωή. Αρνητικές απόψεις και στάσεις του/των γονέα/γονέων, σχετικά με την εγκυμοσύνη, το μέλλον της οικογένειας και τη συζυγική ζωή επιδρούν σημαντικά στην εμφάνιση τέτοιων σημείων. Στην προηγούμενη παράμετρο θα πρέπει να συνυπολογίσουμε και τη σχέση γονέα παιδιού (*Parent-Child-Relationship*), της οποίας η αμφίδρομη πορεία δημιουργεί το υπόστρωμα γονεϊκού στρες σε μια οικογένεια καθώς και τη θεωρία των καθημερινών εγνοιών (*Daily Hassles Theory*), όπου το γονεϊκό δίπολο, χωρίς να έχει εντοπιστεί κάποιο σημαντικό εμπόδιο στην οικογενειακή ζωή, επιρρίπτει ευθύνες αποτυχίας και γονεϊκής ανεπάρκειας στον ερχομό του παιδιού στην οικογενειακή ζωή (Deater-Deckard, 2004).

Η ολιστική προσέγγιση της οικογενειακής δομής επιτάσσει τη θέαση της οικογένειας ως μια θεμελιώδη κοινωνική ομάδα στα ερείσματα της οποίας προβάλλονται οι βάσεις της μετέπειτα συγκρότησης άλλων κοινωνικών ομάδων ενώ ταυτόχρονα οι δράσεις που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό της οικογένειας δεν απομονώνονται αναφορικά με τις αιτίες και τα αποτελέσματα τους στο κάθε άτομο· αντίθετα προσεγγίζονται από την σκοπιά της συνολικής επίδρασης τους στα μέλη της. Προβληματικές όπως η διεύρυνση του πλαισίου της ομάδας σε συνδυασμό με τις δυναμικές που αναπτύσσονται λόγω των σχέσεων μεταξύ όλων των πιθανών δομικών μονάδων της οικογένειας (γονεϊκά τρίγωνα, ισότιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών) αποτελούν τον πυρήνα της σκέψης, η οποία διέπει εξωτερικεύσεις γονεϊκής συμπεριφοράς, όπως μια επί μακρού αντίδραση σε φορτίσεις που προέρχονται είτε από

την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά της οικογένειας, είτε από δευτερεύουσες καταστάσεις, οι οποίες συσχετίζονται ή προκύπτουν από φαινόμενα δράσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Γιώτσα, Μακρή, Κούτελου, Σταματελάτου & Χαβρεδάκη, 2011· Δασκαλάκης, 2009).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Minuchin, στην οικογενειακή δομή πέρα των επιβεβλημένων από τις κοινωνικές νόρμες και απαιτήσεις, ρόλων που υιοθετούν τα μέλη και οι οποίοι διαρθρώνουν τις εκδηλώσεις της οικογενειακής ζωής, παρατηρούνται και υποσυστήματα αλληλεπίδρασης των μελών τόσο στο εσωτερικό της ομάδας όσο και στο εξωτερικό της ομάδας (ευρύτερος οικογενειακός κύκλος, φιλικές σχέσεις, σχολικό περιβάλλον για τα παιδιά, εργασιακό περιβάλλον για τα μεγαλύτερα μέλη της οικογένειας). Η αξία των υποσυστημάτων αυτών έγκειται στο, ότι ανατροφοδοτούν τις επιμέρους σχέσεις στο ευρύτερο σύστημα της οικογένειας με βάση παρατηρούμενες συμπεριφορές στο εσωτερικό των εκάστοτε σχέσεων. Αυτό το οικογενειακό σύστημα σχέσεων επιτρέπει σε έναν εξωτερικό παρατηρητή να μην θεωρεί τα άτομα της οικογένειας ως απομονωμένες οντότητες αλλά πάντα σε συσχέτιση με το ευρύτερο σύστημα (Goldenberg & Goldenberg, 2005).

1.2 Ορίζοντας το γονεϊκό στρες

Σε πιο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, και αφού έχει εξασφαλιστεί το πλαίσιο διαπραγμάτευσης των όρων και εννοιών, το γονεϊκό στρες θα μπορούσε να αποδοθεί με όρους αρνητικών αντιδράσεων από τους γονείς απέναντι σε υπαρκτές καταστάσεις-φορτίσεις, οι οποίες προέρχονται από την πεποίθηση του γονέα περί ελλιπούς λειτουργικότητας και μειωμένης ικανότητας απάντησης και αντίδρασης του (γονεϊκού) ρόλου σε πιθανές απειλές (Abidin, 1982).

Συν τοις άλλοις, για την ερμηνευτική κατανόηση της υπό μελέτης μεταβλητής, τονίζεται η θέασή της υπό το πρίσμα ενός συστήματος αλληλεπιδράσεων παραγόντων/μεταβλητών, το οποίο εγκολπώνεται στο οικογενειακό σύστημα. Τέτοιες μεταβλητές, σχηματικά, θα μπορούσαν να επιμεριστούν από τη μία στα χαρακτηριστικά του γονέα (η εκτίμηση του γονέα περί ικανότητας, ο δεσμός με το παιδί, ο προσδιορισμός του γονεϊκού ρόλου) και τα χαρακτηριστικά του παιδιού (η προσαρμοστικότητα, οι απαιτήσεις, η διάθεση, η υπερδραστηριοποίηση), ενώ από την

άλλη παρατίθενται μεταβλητές αδήριτα συνδεδεμένες με την προβληματική του γονεϊκού στρες, όπως η συζυγική ικανοποίηση, η απασχόληση/εργασία του γονέα, δείκτες ψυχικής και σωματικής υγείας, η οικογενειακή ευρυθμία καθώς και οι πόροι κοινωνικής στήριξης, οι οποίες κατά την τυπολογία του Abidin αναφέρονται ως κοινωνικοί παράγοντες και εδράζονται στη συγκεκριμένη κατάσταση του κάθε οικογενειακού συστήματος. Η αλληλεπίδραση των παραπάνω στοιχείων έχουν ως αποτέλεσμα ανατροφοδοτούμενες συμπεριφορές και γνωστικές συλλήψεις παιδιών και γονέων (Abidin, 1990).

Για τον Abidin (1992), η προβληματική του γονεϊκού στρες έχει κεντρική θέση στην ερμηνεία των συμπεριφορών γονέων, σε οικογένειες με αλλά και χωρίς παιδιά, που παρουσιάζουν, αναπτυξιακές διαταραχές, αναπηρίες ή και δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Ενώ, είναι δικαιολογημένη η ύπαρξη κάποιου υποθέματος στρες σχετικά με τις νέες ευθύνες και ρόλους ενός ατόμου, το οποίο στο πλαίσιο μιας νέας κοινωνικής ομάδας (της νέας του οικογένειας) αναλαμβάνει το έργο ανατροφής ενός παιδιού, εν τούτοις υπάρχει αμφισημία όταν τα παρατηρούμενα επίπεδα στρες του ατόμου, λόγω του ρόλου του ως γονέα είναι είτε πολύ μικρά είτε πολύ μεγάλα. Ένα ερμηνευτικό πλαίσιο επεξήγησης και θέασης του συστήματος του γονεϊκού στρες περιλαμβάνει ένα περιστατικό, συνήθως ήσσονος σημασίας, στο οποίο οι αποκρίσεις και η σύλληψη, οδηγεί, δευτερογενώς, σε ελλιπούς ποιότητας δράση από το οικογενειακό σύστημα και πιο συγκεκριμένα από το γονεϊκό υποσύστημα, ως απόρροια της ικανοποίησης των γονέων από τους ρόλους που διατελούν καθώς και χαρακτηριστικών των παιδιών τους, που προάγουν κατά το μάλλον ή ήττον την προσαρμοστικότητα προς τις καθημερινές προκλήσεις της οικογενειακής ζωής (Crnic, Gaze, & Hoffman, 2005· Crnic & Greenberg, 1990).

Παρ' όλα αυτά, δεν είναι απαραίτητη η αναφορά σε συγκεκριμένα περιστατικά ή δείγματα γονέων με παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες, για τον ορισμό και την παρατήρηση του γονεϊκού στρες. Κατά τον Deater-Deckard (1998), το στρες που βιώνει ο γονέας, αν και έχει ψυχοπαθολογικό υπόβαθρο, μπορεί να αναλυθεί διαμέσου και της συσσώρευσης καθημερινών εγνοιών και προβλημάτων που έχουν περισσότερη σχέση με την με την ατομική και οικογενειακή λειτουργία.

Και στις δύο περιπτώσεις, παρατηρείται μια συσχετιστική τάση πρόβλεψης δυσλειτουργικής γονεϊκής δράσης αλλά και ελλιπούς διαχείρισης καταστάσεων στο πλαίσιο της οικογένειας. Ο γονεϊκός ρόλος και επάρκεια, σαν δυναμική μεταβλητή στη

συλλογιστική της ερμηνείας συμπεριφορών στην οικογένεια, θεάται υπό το πρίσμα μεταβλητών όπως η προσωπικότητα του κάθε γονέα στην οικογένεια, της ικανοποίησης από τον έγγαμο βίο, των κοινωνικών δικτύων που αναπτύσσει η οικογένεια στην πορεία της, η ύπαρξη ή μη ικανοποιητικής εργασίας ενώ ταυτόχρονα σπουδαία ανατροφοδότηση στη λειτουργικότητα του γονέα παρέχουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών, η ανάπτυξη των παιδιών στο εκάστοτε περιβάλλον δράσης, αλλά και πιο άδηλα χαρακτηριστικά όπως η ψυχική και σωματική υγεία των μελών της οικογενειακής ομάδας, η ψυχοσύνθεση και η παρατηρούμενη συμπεριφορά των παιδιών προς τους γονείς αλλά και η σύλληψη της λειτουργικότητας και προσαρμοστικότητας των παιδιών στο πλαίσιο δράσης (Crnic & Greenberg, 1990· Patterson, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, το προτεινόμενο μοντέλο επεξεργασίας του γονεϊκού στρες του Deater-Deckard (1998), μολονότι αποδίδει σε κάποιο βαθμό, τις ακραίες παρατηρήσεις σε ατομικά χαρακτηριστικά και κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές, εν τούτοις συνοψίζει, σε τέσσερις, τους κύριους παράγοντες ερμηνείας του:

- τους παράγοντες εκδήλωσης
- τη γνωστική διαχείριση
- τις στρατηγικές διαχείρισής του
- τον φαινότυπο του στρες

Έχοντας στον νου, τους παραπάνω παράγοντες, που πιθανόν να μετατρέπονται αναλόγως και των ατομικών χαρακτηριστικών σε στρεσογόνες φορτίσεις, γίνεται αντιληπτό, ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμοστικότητα του γονέα, εν πολλοίς, εξαρτάται από την πρόσβαση που έχει σε πόρους αντιμετώπισης και διαχείρισης των φορτίσεων αυτών. Η μειωμένη ενημέρωση των γονέων για καταστάσεις, αφορούσες ένα φάσμα συμπεριφορών που εγείρονται στην οικογενειακή ζωή, η μειωμένη αίσθηση ικανότητας για αντιμετώπισή τους και ταυτόχρονα μειωμένες συναισθηματικές διέξοδοι αποτελούν μερικές από τις αιτίες αλλά και τις μεταβλητές που προκαθορίζουν την κλιμάκωση του γονεϊκού στρες σε καταστάσεις δυσλειτουργικής δράσης στο εσωτερικό της οικογένειας (Deater-Deckard, 1998).

Επιπλέον, η προσαρμοστικότητα της γονεϊκής συμπεριφοράς προς τις απαιτήσεις του ρόλου τους, φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη και τη διαχείριση του στρες που επάγεται λόγω του ρόλου του ατόμου ως γονέα. Η αξιολόγηση που

διενεργεί η μητέρα ή ο πατέρας ενός παιδιού σε παραμέτρους της συμπεριφοράς του, διαφέρει αναλόγως εξωτερικευμένων χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων του παιδιού. Στην τάση για εμφάνιση του γονεϊκού στρες επιδρούν παράγοντες όπως η διάθεση του παιδιού, η προσαρμοστικότητα σε πληθώρα καθημερινών περιστάσεων και αναγκών, η διασπαστικότητα από την εκτέλεση έργων και η παρέκκλιση από την τήρηση συμβολαίων συμπεριφοράς (ό.π., 1998).

1.3 Αιτιολογικές παράμετροι και μεταβλητές συσχέτισης

Το γονεϊκό στρες, λοιπόν, δεν προέρχεται μόνο από χαρακτηριστικά των γονέων, ή και προβολές των γονέων στα παιδιά τους ατομικών χαρακτηριστικών, αδυναμιών ή ελλειμμάτων. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Dunning & Giallo, 2012· Putnick et al., 2008), αν και η αρχική θεώρηση του Abidin στον ορισμό και την εννοιολογική αποσαφήνιση του γονεϊκού στρες, αναφερόταν στον γονέα ως το υπόθεμα της εμφάνισής του, εν τούτοις, το δυαδικό σχήμα «παιδιού-γονέα» ερμηνεύει πιο ορθά τις συνθήκες παρατήρησης του γονεϊκού στρες. Όσο πιο απαιτητικές και δύσκολες είναι οι συμπεριφορές που έχουν να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τριβή οι γονείς, τόσο περισσότερο εντείνονται τα αισθήματα ανεπάρκειας και απώλειας αξιοπιστίας στις δυνάμεις του γονέα, ως αποτέλεσμα της κλιμακούμενης παρατήρησης των συμπτωμάτων του γονεϊκού στρες. Η καθημερινή, αποτελεσματική απόκριση στις οικογενειακές ανάγκες δυσχεραίνεται από την παρουσία της κόπωσης αλλά και της πληγείσας σε μεσαία έως και αυξημένα επίπεδα της γενικότερης ευζωίας και ευημερίας του ατόμου στο οικογενειακό περιβάλλον. Σημαντικό στοιχείο στο δυαδικό αυτό σχήμα, ειδικότερα στην εφηβική και ύστερη παιδική ηλικία, είναι οι θεωρήσεις και οι συλλήψεις των παιδιών της οικογένειας σχετικά με τους τρόπους και στυλ διαπαιδαγώγησης, που υιοθετούν οι γονείς τους, και οι οποίοι ανατροφοδοτούν, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας θετικές και προσαρμοστικές συμπεριφορές.

Παρόλαυτα, οι ατομικές διαφορές και χαρακτηριστικά είναι αυτές οι έννοιες, στις οποίες αποδίδονται μεγαλύτερες αιτιακές αποδόσεις για την εμφάνιση και την παρουσία του γονεϊκού στρες. Πιο συγκεκριμένα, σε πρόσφατη έρευνα (Rantanen, Tillemann, Metsäpelto, Kokko, & Pulkkinen, 2015) που μελέτησε προβλεπτικές τάσεις εμφάνισης του γονεϊκού στρες με βάση χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του ατόμου,

κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι άτομα με νευρωσικά χαρακτηριστικά αλλά και εξωστρεφή χαρακτήρα και προσέγγιση στην καθημερινότητα, τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερες βαθμολογίες σε μετρήσεις με την Κλίμακα Γονεϊκού Στρες.

Προσπαθώντας να εξακριβωθεί η υπό μελέτη συσχέτιση της παρούσας εργασίας, είναι απαραίτητο να παρατεθούν να ερευνητικά αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας (Noel, Peterson, & Jesso, 2008), όπου μελετήθηκε η επίδραση της λεξιλογικής επάρκειας και μεγέθους λεξιλογίου αλλά και ικανότητας προφορικής αφήγησης παιδιών φοιτούντων στη πρωτοβάθμια βαθμίδα και παρατηρήθηκαν δυσανάλογες προς τα αντίστοιχα επίπεδα ομηλικών τους τυπικής ανάπτυξης- με τα αυτοαναφερόμενα επίπεδα γονεϊκού στρες. Στατιστικώς σημαντική ($r=-0.29$, $p<0.05$) ήταν η συσχέτιση μεταξύ τόσο του εκφραστικού όσο και του λεξιλογίου κατανόησης με τα επίπεδα του στρες των μητέρων των παιδιών αυτών. Αντίθετα, η ποιότητα του αφηγηματικού λόγου των παιδιών δεν είχε στατιστικώς σημαντική επίδραση στα επίπεδα του γονεϊκού στρες. Διαφαίνεται, δηλαδή, μια πρώτη προβλεπτική τάση για γραμμική σχέση μεταξύ του γονεϊκού στρες και των φτωχών σχολικών επιδόσεων σε έναν από τους βασικότερους τομείς παρέμβασης σε μαθητές, που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Σημαντικό είναι το εύρημα των Brock και Schute (2001), όπου στην έρευνά τους, με συμμετέχοντες μητέρες παιδιών με και χωρίς ειδικές γλωσσικές διαταραχές, έδειξαν ότι κοινή συνισταμένη και στις δύο ομάδες, σε περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών επιπέδων γονεϊκού στρες, αποτέλεσαν χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών, όπως η κακή διάθεση, η απάθεια καθώς και η υπερδιέγερση. Δευτερευόντως θίχτηκαν παράγοντες, όπως ο από κοινού χρόνος μητέρας και παιδιού, για ελεύθερη συναναστροφή αλλά και για τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων σε συνδυασμό με ζητήματα αντιμετώπισης και διαχείρισης χαμηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών (στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, βρέθηκαν κυρίως στις μητέρες των παιδιών με ειδικές γλωσσικές διαταραχές).

Το δυαδικό ή πολυεστιακό μοντέλο θέασης του γονεϊκού στρες υποστηρίζεται και από τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας (Tahmassian, Anari & Fathabadi, 2011), όπου αναγνωρίστηκαν οι αιτίες-πηγές του γονεϊκού στρες σε μητέρες παιδιών στο Ιράν. Μεταξύ άλλων αναγνωρίστηκαν ως στρεσογόνες φορτίσεις, η γονεϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση, οι συναισθηματικοί δεσμοί με τα τέκνα της οικογένειας, οι κοινωνικές διεπαφές και στήριξη της οικογένειας καθώς και η παρατηρούμενη συμπεριφορά των παιδιών από τους γονείς, τόσο στο περιβάλλον της

οικογένειας όσο και στο σχολικό περιβάλλον, η επιτυχία στο οποίο κρίνεται, εξίσου ή και σημαντικότερη, από τη παρουσία σωστών προτύπων συμπεριφοράς στην οικογενειακή εστία.

Όπως γίνεται κατανοητό, ήδη, από αυτό το πρώιμο επίπεδο της εργασίας αυτής, υψηλότερα επίπεδα γονεϊκού στρες παρατηρούνται σε γονείς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν και περισσότερο απαιτητικές καταστάσεις από το κοινωνικό περιβάλλον αλλά και κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, ένας συνδυασμός από ατομικούς παράγοντες -όπως ύπαρξη ή όχι ψυχοπαθολογίας και προβλημάτων συμπεριφοράς, η ηλικία των γονέων σε συνδυασμό με την νοητική επάρκεια/νοημοσύνη, μορφωτικό επίπεδο και οικονομική κατάσταση των γονέων- συστημικούς -όπως η ύπαρξη επαρκών επιπέδων κοινωνικής στήριξης, η δομή της οικογένειας (μονογεϊκή ή άλλοι τύποι) σε συνδυασμό με τον καταμερισμό των ευθυνών και την εργασιακή απασχόληση των γονέων- καθώς και χαρακτηριστικών των παιδικών συμπεριφορών -όπως η ύπαρξη αναπηρίας ή αναπτυξιακών δυσκολιών, η παρουσία δυσλειτουργικών συμπεριφορικών προτύπων και ρουτίνας στην καθημερινότητα- έχουν συσχετιστεί με αυξημένα επίπεδα γονεϊκού στρες, με τις μητέρες να είναι αυτές, οι οποίες παρουσιάζουν πιο εμφανείς ενδείξεις του φαινομένου (Craig et al., 2016· Östberg & Hagekull, 2000).

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης και ύπαρξης του γονεϊκού στρες σε οικογένειες με και χωρίς ειδικές καταστάσεις, που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης (όπως επί παραδείγματι η αναπηρία τέκνου ή αργότερα κατά την εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, η εμφάνιση μαθησιακών και ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών), γίνονται άμεσα έκδηλα στην αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών, στην οικογενειακή ρουτίνα αλλά και στο πλήθος της δραστηριοποίησης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, και από την πρώιμη νηπιακή ηλικία, διαφαίνεται μια συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων ποιοτικής επικοινωνίας και επιπέδων στρες με την νοητική ανάπτυξη του νηπίου (Yogman, 1987) και με την προσαρμοστική ικανότητα του παιδιού μέχρι και τα 7 έτη (Abidin, 1995). Επιπλέον, έχουν συσχετιστεί τα χαμηλά επίπεδα γονεϊκού στρες σε οικογένειες παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή άλλη αναπηρία, με την ανάπτυξη επαρκών επιπέδων κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας μέχρι και την ηλικία των 8 ετών (Brandt, Magyary, Hammond, & Barnard, 1992). Σημαντικό είναι επίσης να τονιστεί το γεγονός, ότι σε μετρήσεις με το PSI (*Parenting Stress Index*), υψηλές βαθμολογίες στην υποκλίμακα της Δυσλειτουργικής Αλληλεπίδρασης Γονέα – Παιδιού, έχουν

συσχετιστεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με χαμηλής ποιότητας λειτουργίες και έννοιες κατανόησης του παιδιού σε γλωσσικά ερεθίσματα, προσλαμβάνοντα από την μητέρα (Magill-Evans & Harrison, 2001).

1.4 Γονεϊκό στρες και οικογενειακή ζωή

1.4.1 Το γονεϊκό στρες σε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Μολονότι, η σχετική βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί κατά κόρον με τη συσχέτιση της οικογενειακής ζωής και αναπηρίας, διαταραχών στο φάσμα του αυτισμού, νοητικής αναπηρίας και διαταραχής ελλειμματικής προσοχής εν τούτοις έχουν παρατηρηθεί τάσεις συσχέτισης αρνητικής φύσης μεταξύ πρωτογενών ή και δευτερογενών χαρακτηριστικών της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού τόσο σε τομείς, όπως η εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας, όσο και σε τομείς όπως το γονεϊκό στρες και οι μέθοδοι αντιμετώπισης, που υιοθετεί η κάθε οικογένεια ως απάντηση στο πρωταρχικό ερέθισμα.

Η Dyson (1997) τονίζοντας, ότι μέχρι και το τέλος του προηγούμενου αιώνα ήταν σαθρό το ερευνητικό υπόβαθρο για σαφές ρήσεις προς οποιαδήποτε κατεύθυνση σχετικά με την ύπαρξη ή μη περισσότερου γονεϊκού άγχους σε οικογένειες παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, υπογραμμίζει, πως σε γενικότερες γραμμές, οι οικογένειες παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές αλλά και μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν περισσότερο στρες λόγω του ρόλου των γονέων, χωρίς επιμέρους διαφορές με βάση το φύλο του γονέα, συγκριτικά με οικογένειες παιδιών χωρίς ανάλογα προβλήματα στην ανάπτυξη και τη σχολική ζωή.

Ανάλογες έρευνες, οι οποίες εξειδικευμένα στόχευαν στην εξεύρεση και αξιολόγηση γονέων παιδιών με γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καταλήγουν σε ένα πρώτο συμπέρασμα πως η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών είναι σημαντικά καθοριστική στα παρατηρούμενα επίπεδα γονεϊκού στρες τόσο στην ευημερία και λειτουργία της οικογένειας όσο και σε συνακόλουθες συγκρίσεις με οικογένειες, όπου τα παιδιά είτε δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες είτε εμφανίζουν άλλες διαταραχές, όπως διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (Baker & McCal, 1995· Bonifacci, Storti, Tobia, & Suardi, 2015·

Brook & Boaz, 2005· Chandramuki, Venkatakrishnashastry & Vranda, 2012· Schechtman & Gilat 2005· Spratt, Saylor, & Macias, 2007). Κοινή συνισταμένη στις παραπάνω περιπτώσεις είναι τα στατιστικώς σημαντικά επίπεδα γονεϊκού άγχους, όπως καταγράφονται από τους ερευνητές. Η θέαση της οικογένειας ως ένα σύστημα, με διακριτούς και συνάμα διαπλεκόμενους ρόλους, υποβοηθά και την ερμηνεία των γονεϊκών συμπεριφορών. Το αυτοαναφερόμενο στρες σχετικά με τον γονεϊκό ρόλο, οι επιθυμίες των γονέων ως προς το μέλλον και τη σχολική επίδοση των παιδιών τους αλλά και οι συσχετίσεις με ψυχοπαθολογικά στοιχεία και εκδηλώσεις όπως κατάθλιψη ή και γενικευμένο άγχος σε καθημερινές δραστηριότητες, αποτελούν απόδειξη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών μιας οικογένειας, προκαλούν προβλήματα στην οικογένεια. Αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στο γεγονός, ότι η σύλληψη της στήριξης και κατανόησης των γονέων από την οικεία σχολική κοινότητα σχετικά με τις δυσκολίες των τέκνων τους, επιτείνουν αρνητικά αισθήματα απόγνωσης και αβοηθησίας, ενώ παράλληλα εκφράζεται η ανάγκη για περαιτέρω μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα επί των δυσκολιών, τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, κυρίως αυτοί με δυσκολίες μάθησης (Brook & Boaz, 2005· Robledo-Ramón, & García-Sánchez, 2012).

Το γονεϊκό στρες επηρεάζει την ολότητα της οικογενειακής ζωής, σε ένα πλήρες φάσμα δραστηριοποίησής της. Παράγοντες, όπως η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης καθώς και η χαμηλής ποιότητας επικοινωνία με το σχολικό πλαίσιο του παιδιού-μαθητή με δυσκολίες μάθησης, έρχονται να προστεθούν σε μια μεγάλη σειρά από συσχετιζόμενες και αιτιολογικές παραμέτρους, οι οποίες συνδέονται με αρνητικές τάσεις στην πρόβλεψη και εκδήλωση του γονεϊκού στρες. Τα βιωμένα συναισθήματα γονέων τέτοιων παιδιών, βρίσκονται σε συμφωνία με όσα αναφέρθηκαν αμέσως πιο πάνω, ενώ επιπροσθέτως, οι γονείς μπορεί να εκδηλώσουν ενοχή (θεωρούν ότι ευθύνονται οι ίδιοι για την εικόνα του παιδιού τους), συζυγική ανικανοποίηση καθώς και γενικευμένο στρες στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής και όχι περιοριστικά στους τομείς που άπτονται του γονεϊκού τους ρόλου (Dyson, 2010).

Σε μοτίβα παρόμοια με τα προηγούμενα, περί μη αρμονικής συνεργασίας μεταξύ οικογενειακού και σχολικού πλαισίου, καταλήγει και πρόσφατη έρευνα από τη Σουηδία (Roll-Pettersson & Mattson, 2007), αφορούσα τις εμπειρίες μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαγνωσμένη δυσλεξία σε περιπτώσεις που χρειάστηκε να συνεργαστούν με το σχολείο. Οι περισσότερες από τις μητέρες των δυσλεξικών

παιδιών, ανέφεραν, ως απόρροια της δυσλειτουργικής συνεργασίας και επικοινωνίας αυξημένα επίπεδα ανησυχίας και στρες αναφορικά με την διεκπεραίωση της σχολικής μελέτης των παιδιών τους, και επιπλέον, μικρή δυνατότητα εμπλοκής στη διαδικασία της κατ'οίκον μελέτης, εξαιτίας της απουσίας κατευθυντήριων οδηγιών από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Το ευρύ φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει συσχετιστεί και με ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, που σχετίζονται με την ποιοτική επικοινωνία μεταξύ παιδιών, που εμφανίζουν τέτοιες διαταραχές και των γονέων τους, και κυρίως των μητέρων τους. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που αφορούσε το στρες μητέρων παιδιών με μη-λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες και ειδική μαθησιακή διαταραχή της ανάγνωσης (Antshel & Joseph, 2006) φάνηκε, να σημειώνονται μεγαλύτερα επίπεδα στρες και ειδικότερα στην υποκλίμακα της δυσλειτουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέα και παιδιού. Στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις αποδείχθηκαν, αφενός, με θετική γραμμική σχέση ανάμεσα στην ένταση και την σοβαρότητα της διαταραχής του παιδιού με το γονεϊκό στρες, ενώ από την άλλη η επίδοση των παιδιών και των δύο ομάδων σε δοκιμασίες νοητικού δυναμικού, επιδρούσε στατιστικώς σημαντικά, με αρνητική γραμμική σχέση στο αυτοαναφερόμενο γονεϊκό στρες της μητέρας.

Κατά την Faerstein (1981), πριν ακόμα από την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών, με την εισαγωγή του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο, αρχίζουν να εγείρονται καταστάσεις στο εσωτερικό της οικογένειας, οι οποίες προξενούν αυξημένα επίπεδα στρες από κοινού στους δύο γονείς. Οι ευκόλως παρατηρήσιμες συμπεριφορές των γονέων, περιλαμβάνουν την απογοήτευση και την απόρριψη της ιδέας σχετικά με την ύπαρξη της διαταραχής αλλά και τη διαπραγμάτευση της γνωστικής «σύγκρουσης», ότι το παιδί τους, είναι πιθανό να παρουσιάσει καθυστέρηση ή και χαμηλότερης ποιότητας μαθησιακών επιτευγμάτων.

Συμπληρωματικά στα ερευνητικά πορίσματα της προηγούμενης έρευνας, λειτουργούν και τα αποτελέσματα ερευνητικής διάταξης, η οποία μελέτησε το γονεϊκό στρες σε γονείς, μεταξύ άλλων, και νηπίων με μαθησιακές δυσκολίες (Dyson & Fewell, 1986). Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στη φύση της διαταραχής και στα επίπεδα του στρες, που ανέφεραν οι ίδιοι οι γονείς, ενώ επιπλέον, κυρίως στις μητέρες, σημαντική ήταν συσχέτιση ανάμεσα στο αίσθημα απαισιοδοξίας για το μέλλον του παιδιού τους και τα επίπεδα γονεϊκού στρες. Επιπλέον, άλλη έρευνα, που μελέτησε την επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στο γονεϊκό στρες

(Konstantareas & Homatidis, 1989), απέδειξε ότι υπάρχει μια δυαδική σχέση ανατροφοδότησης μεταξύ της αυτό-εικόνας, του γονέα και κυρίως του πατέρα με τα επίπεδα του γονεϊκού στρες, που βιώνει ως αποτέλεσμα της αντιμετώπισης προβληματικών και απαιτητικών συμπεριφορών ιδίως από τα αγόρια.

Από την άλλη, η επίδραση της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών στη ζωή της οικογένειας, διαφαίνεται και σε τομείς της οικογενειακής ζωής όπως η συζυγική ικανοποίηση αλλά και η ποιότητα του γάμου σε συνάρτηση με μεταβλητές όπως η απόδοση στην εργασία των γονέων, ακόμα και οι σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των αδερφών στην οικογενειακή ομάδα.

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με δείγμα οικογένειες παιδιών μεταξύ άλλων και με γενικευμένες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκτός από αναπηρίες (Belsky, 1984· Lardieri, Blacher, & Swanson, 2000· Silver, 1989· Smith, Oliver & Innocenti, 2001), αποδείχθηκε πως οι σχολικές επιδόσεις αλλά και ανατροφοδοτήσεις σχετικά με την παρουσία του παιδιού ως μαθητής (και όχι στην ολότητά του ως άτομο, με δραστηριοποίηση σε άλλα περιβάλλοντα) επιδρούσαν αρνητικά στην συζυγική ζωή και την κατανομή των ευθυνών ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης, που εφαρμόζε ο κάθε γονέας παράλληλα με την ικανοποίηση από την ποιότητα του γάμου (*marital satisfaction*), η οποία εγκολπώνει σε ένα μεγάλο βαθμό και την ευθύνη των γονέων για την ανατροφή των παιδιών τους καθώς και τις δραστηριότητες, τις οποίες επιθυμούν να κάνουν οι γονείς.

Ο Belsky (1984), ειδικότερα, αναφέρεται στον διττό ρόλο που μπορεί να παίζει η συζυγική κατάσταση, είτε ως μορφή στήριξης στις δυσκολίες που προκύπτουν από την ανατροφή αλλά και συσχέτιση με ένα παιδί που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, είτε και ως τροχοπέδη για την επίτευξη υγιών επιπέδων ικανοποίησης στα πλαίσια του έγγαμου βίου για τους ενήλικες της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι σύζυγοι χάνουν μεγάλο μέρος από την εκτίμησή τους προς τον άλλον ή την ικανότητα να νιώθουν ότι μπορούν να βασιστούν στον άλλο, από συλλήψεις της λειτουργικότητάς τους απέναντι σε απαιτητικές καταστάσεις, οι οποίες εγείρονται από τη φύση της ανατροφής ενός παιδιού με δυσκολίες προσαρμοστικότητας σε νέα περιβάλλοντα (μεταξύ αυτών και το προ-σχολικό περιβάλλον).

Οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα δεκτικοί όσον αφορά την εμπλοκή τους στη σχολική πρόοδο των παιδιών τους. Το επαγόμενο

στρες, που πολλές φορές υπερβαίνει τα επιθυμητά για κινητοποίηση των παιδιών επίπεδα, προκαλεί αντίστροφα αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά, η γονεϊκή εμπλοκή στις περιπτώσεις αυτές, παρατηρείται πιο αυξημένη συγκριτικά με οικογένειες, των οποίων τα παιδιά παρουσιάζουν λιγότερες έως καμία δυσκολία μάθησης. Η αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή και ενασχόληση των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, έχει συχνά ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους και κυρίως του χρόνου, στον οποίο ασχολούνται με οικιακές εργασίες ή και με την ανταπόκριση σε ανάγκες των άλλων τους παιδιών (Sideridis & Padeliadu, 2013· Waggoner & Wilgosh, 1990).

Δεν είναι λάθος να εξαχθεί το συμπέρασμα, μετά από τις παραπάνω διαπιστώσεις, ότι η επίδραση των επιπέδων γονεϊκού στρες, συσχετίζονται και ανατροφοδοτούνται από το στυλ διαπαιδαγώγησης και ανατροφής, που υιοθετεί η κάθε οικογένεια. Η έρευνα έχει εστιάσει στις μητέρες (λόγω του στενά συνδεδεμένου ρόλου της γυναίκας, διαχρονικά, και ανά τις περισσότερες κοινωνικές και κουλτούρες), στις οποίες αυξημένες και στατιστικώς σημαντικές εκδηλώσεις στρες λόγω του ρόλου τους, ειδικά σε περιπτώσεις, όπου κάποιο παιδί της οικογένειας παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία, συνοδεύονται είτε από μεθόδους και τρόπους διαπαιδαγώγησης τα οποία χαρακτηρίζονται από αμέλεια προς ένα φάσμα αναγκών των παιδιών τους, αλλά και από σωματική κακοποίηση (Morgan, Robinson & Aldridge, 2002).

Σε παρόμοια συμπεράσματα, προς αυτά της προηγούμενης έρευνας, κατέληξε και η έρευνα, που διενεργήθηκε στην Ινδία (Gupta, Mehrotra, & Mehrotra, 2012). Αυξημένα και στατιστικώς σημαντικά επίπεδα γονεϊκού στρες σε οικογένειες παιδιών, που παρουσίαζαν ένα μεγάλο φάσμα δυσκολιών στην καθημερινή ζωή (κινητική και νοητική αναπηρία, σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες), συσχετίστηκαν, ιδιαίτερα με την ανατροφή κοριτσιών, προβλέποντας παράλληλα κινδύνους παραμέλησης του παιδιού. Αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του γονεϊκού στρες, και δεδομένου του πολιτισμικού κεφαλαίου του συμμετεχόντων στην έρευνα, αποδείχθηκε ότι ιδιαίτερα προσφιλείς και ταυτόχρονα αποτελεσματικές για τους γονείς στρατηγικές ήταν η θρησκευτική πίστη, η στήριξη της οικογένειας από συγγενείς και φίλους σε συνδυασμό με ψυχαγωγικές δραστηριότητες, όπως η παρακολούθηση τηλεόρασης.

1.4.2 Το φύλο του γονέα ως μεταβλητή διαφοροποίησης στα επίπεδα του γονεϊκού στρες

Πέρα από τους αιτιολογικούς παράγοντες που φάνηκαν, σε προηγούμενο στάδιο της εργασίας, να συσχετίζονται με διαφοροποιήσεις στα επίπεδα του γονεϊκού στρες, από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, στην υποενότητα αυτή θα εξεταστεί η συσχέτιση μεταξύ του φύλου του γονέα και των αυτοαναφερόμενων επιπέδων γονεϊκού στρες, με το βάρος να δίνεται σε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η μελέτη της πρόσφατης (τελευταία 20 χρόνια) βιβλιογραφίας, όπως θα περιγραφεί αμέσως μετά, δεν έχει δείξει στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο γονεϊκό στρες της μητέρας και του πατέρα. Παρ' όλα αυτά, θεωρείται δεδομένο, ότι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες αναπηρίες ή αναπτυξιακές διαταραχές (σύνδρομο Down, διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα) και διαταραχές βιώνουν περισσότερο στρες λόγω των καθηκόντων και των υποχρεώσεων, που καλούνται να φέρουν εις πέρας στην ανατροφή των παιδιών τους (Dumas, Wolf, Fisman, & Culligan, 1991· Esdaile & Greenwood, 2003· Fuller & Rankin, 1994· Innocenti, Huh, & Boyce, 1992· Walker, 2000).

Εστιάζοντας, τώρα, την προσοχή στη σύγκριση των επιπέδων γονεϊκού στρες ανάμεσα στη μητέρα και τον πατέρα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η έρευνα έχει δώσει μεγαλύτερη έμφαση στις μητρικές συλλήψεις των καθημερινών δυσκολιών κατά την ανατροφή των παιδιών τους, χωρίς να παραγνωρίζεται ο ρόλος του πατρικού προτύπου. Η εμπλοκή της μητέρας, ανά τις κοινωνίες και τους αιώνες, σε πιο άμεσο και μεγαλύτερο βαθμό στην ανατροφή των τέκνων, αποτελεί, εκ προοιμίου, έναν παράγοντα που αυξάνει τις πιθανότητες για μεγαλύτερα επίπεδα γονεϊκού στρες, συγκριτικά με τον πατέρα (Δασκαλάκης, 2009). Αυτός ο λόγος φαίνεται, ότι αποτελεί μία από τις κυριότερες αιτίες για την παρατήρηση των εν λόγω φαινομένων, ιδιαίτερα στις μητέρες παιδιών, που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, τα ερευνητικά δεδομένα, που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια δεν παραγνωρίζουν την εμπλοκή και ψυχική φθορά του πατέρα στην ανατροφή των παιδιών αυτών.

Πιο συγκεκριμένα, μια πληθώρα ερευνών, δεν έχουν αποδείξει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου του γονέα και των αυτοαναφερόμενων επιπέδων γονεϊκού στρες, όταν υπάρχουν στην οικογένεια παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Creasey & Reese, 1996· Crnic & Booth, 1991· Deater-Deckard & Scarr,

1996· Krauss, 1993). Οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν και οι δύο γονείς, έχουν κοινή βάση την ιδιάζουσα φύση της σχολικής μελέτης και επίβλεψης του παιδιού, εν τούτοις, και αναλόγως παραγόντων, που θα αναφερθούν εν συνεχεία, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στο γονεϊκό στρες.

Από την άλλη, προκύπτουν παράμετροι, οι οποίες φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο την μητέρα. Κατ' αρχάς, υπάρχει μια γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στην προσαρμοστικότητα του γονέα και τη διαχείριση του στρεσογόνου φορτίου. Οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται σε σημαντικό βαθμό με τα προβλήματα συμπεριφοράς, σημαντικών στη σχολική πρόοδο του μαθητή, όπως η εναντίωση σε κανόνες αλλά και η διάσπαση της προσοχής κατά την εκτέλεση έργων, ήδη από την νηπιακή ηλικία (Creasey & Jarvis, 1994). Επιπλέον, η στενή επαφή και οι συναισθηματικοί δεσμοί που αναπτύσσει το παιδί με την μητέρα του, αποτελεί έναν παράγοντα, που διευκολύνει την αλληλεπίδραση με τη μητέρα και, αντίθετα, δυσχεραίνει τον πατέρα, αν και σε οικογένειες μεσαίας κοινωνικο-οικονομικής τάξης, οι πατέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να εμπλέκονται σε ίδιο βαθμό με τις συζύγους τους, αναλαμβάνοντας ανάλογες δραστηριότητες (Keller & Honig, 2004).

Επεξηγηματικά στην έρευνα της Kraus (1993), θα μπορούσε να λεχθεί η διαπίστωση, πως αν και δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη συσχέτιση του μητρικού και πατρικού γονεϊκού στρες, εν τούτοις, το μητρικό στρες φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από προσωπικές παραμέτρους του γονέα αναφορικά με τις γονεϊκές πρακτικές και την ανατροφή των παιδιών, ενώ η πατρική σκοπιά του γονεϊκού στρες συνδέεται αδήριτα με τη συμπεριφορά του παιδιού του, τα αισθήματα εγγύτητας και ανατροφοδότησης, τα οποία δέχεται από και προς το παιδί του.

Αντίθετα, πρόσφατη έρευνα αναφορικά με σύγκριση του γονεϊκού στρες γονέων παιδιών με διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα και μαθησιακές δυσκολίες έδειξε, ότι οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσίαζαν μεγαλύτερο γονεϊκό στρες σχετικά με προβλήματα αλληλεπίδρασης γονέα και παιδιού, ενώ παράλληλα έδειξαν ότι υιοθετούν πιο απαισιόδοξη οπτική για το μέλλον του παιδιού τους σε συνδυασμό με μεγαλύτερη κατανάλωση αντικαταθλιπτικών σκευασμάτων και παραπομπής σε δομές και επαγγελματίες ψυχικής υγείας από τους συζύγους τους (Little, 2002).

Η αμέσως παραπάνω άποψη, περί διαφορετικής προσέγγισης στο γονεϊκό στρες, μεταξύ της μητέρας και του πατέρα, σε παιδιά, που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης, επιβεβαιώνεται και από άλλους συγγραφείς (Τσιναρέλης & Δράκος, 2011). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται, ότι οι πατέρες παιδιών με ειδικές ανάγκες, αποφεύγουν την ανάμειξη με τις μητέρες και το συγκεκριμένο παιδί, καθότι, αισθάνονται να πλήττεται ο ανδρικός/συζυγικός τους ρόλος, με συνέπεια η μητέρα, συχνά, να αισθάνεται ευερέθιστη, χωρίς άμεση πηγή στήριξης, ενώ αποζητά συνεχώς βοήθεια απ' όπου μπορεί να την εξασφαλίσει.

1.4.3 Επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (ΚΟΕ) της οικογένειας στα επίπεδα του γονεϊκού στρες

Κατά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, ελάχιστα δεδομένα αφορούν, εξειδικευμένα, τον πληθυσμό των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και την επίδραση της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασής τους τόσο στα επίπεδα του γονεϊκού στρες όσο και στη διαχείριση του στρεσογόνου φορτίου.

Έρευνες από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Η.Π.Α.) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι οι πιθανότητες να υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου μιας οικογένειας και νοητικών και συμπεριφορικών ελλειμμάτων είναι πολύ μεγάλη, αν και γίνεται αναφορά, κυρίως, σε σοβαρές, μη εκπαιδεύσιμες, περιπτώσεις νοητικής αναπηρίας και συστηματική παραβατική συμπεριφορά παιδιών και εφήβων, παρά στο φάσμα των συμπτωμάτων ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες με τα συνακόλουθα χαρακτηριστικά ψυχο-κοινωνικής δυσπροσαρμοστικότητας (Bigelow, 2006· Bradley, Thompson, & Bryson, 2002· Prochnow & DeFronzo, 1997).

Δεδομένα από τις ίδιες χώρες αποκαλύπτουν, ότι το ποσοστό των παιδιών με αναπηρία ή αναπτυξιακή διαταραχή ακόμα και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο διαβιεί σε συνθήκες φτώχειας και πενίας είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών (28% έναντι 16%). Εγείρεται, επομένως, το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο η οικογένεια θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συνέπειες μιας διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών. Οικογένειες με χαμηλό ΚΟΕ τείνουν να

αποτυγχάνουν να εξασφαλίσουν επαρκή ιατροφαρμακευτική αλλά και εκπαιδευτική υποστήριξη στις περιπτώσεις, όπου κρίνονται απαραίτητες (Lundy, 2001).

Σημαντική είναι η συσχέτιση που παρατηρείται σύμφωνα με τους Kaiser & Rasminsky (2003) ανάμεσα στην ανάπτυξη συμπεριφορικών διαταραχών σε παιδιά με προβληματική σχολική εικόνα και το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Σε περιπτώσεις που περιγράφει η παραπάνω συσχέτιση, παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα ποιότητας της οικογενειακής ζωής, με τους γονείς να μην δύνανται να ανταπεξέλθουν τόσο στον γονεϊκό τους ρόλο, όσο και στις υπόλοιπες υποχρεώσεις της οικογένειας (επαγγελματικές και οικονομικές υποχρεώσεις και κοινωνική αλληλεπίδραση).

Αναφορικά με τις οικογένειες παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερα, που εμφανίζουν αναπηρίες, έχει αποδειχθεί ότι το ΚΟΕ της οικογένειας επιδρά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στα επίπεδα στρες που εκδηλώνουν οι γονείς. Κατά τους Scorgie, Wilgosh, & McDonald (όπως αναφέρεται στο Lundy, 2001) οι οικογένειες με χαμηλότερο ΚΟΕ εκδηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα στρες σε σχέση με αυτές μεγαλύτερου ΚΟΕ.

Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στην Κίνα (Pearson & Chan, 1993) με δείγμα μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και νοητική αναπηρία, μολονότι δεν έδειξε σαφή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του ΚΟΕ των γονέων, κατέληξε σε χρήσιμα συμπεράσματα· αφενός, τα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τείνουν να βρίσκονται σε οικογένειες με χαμηλότερο ΚΟΕ, αφετέρου, το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων βρέθηκε να συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με περισσότερο βιωμένο γονεϊκό στρες.

Σύμφωνα με άλλη έρευνα, βασισμένη στα αμερικανικά δεδομένα (Reitman, Currier, & Stickle, 2002) με δείγμα μητέρες παιδιών, που συμμετείχαν σε πρόγραμμα πρώιμης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, σε υποβαθμισμένες περιοχές των Η.Π.Α., αποδείχθηκε ότι το οικογενειακό εισόδημα συσχετίστηκε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, ιδιαίτερα με την υποκλίμακα της Δυσλειτουργικής αλληλεπίδρασης Γονέα-Παιδιού, σε μετρήσεις που έγιναν με το PSI-SF. Η συσχέτιση αυτή αφορούσε μόνο οικογένειες χαμηλού ΚΟΕ· σε οικογένειες υψηλού ΚΟΕ, μόνο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φάνηκε να συσχετίζεται σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τα επίπεδα του γονεϊκού στρες.

Το χαμηλό ΚΟΕ σε συνδυασμό με τη σύλληψη από την πλευρά της μητέρας περί διαταραγμένης οικογενειακής ευρυθμίας καθώς και αυξημένων αναγκών φροντίδας και ενασχόλησης της, με το παιδί, το οποίο πάσχει από αναπηρίες και διάφορες παθήσεις με κυριότερες αυτές που καταλήγουν σε σχολική αποτυχία, προβλέπουν μεγαλύτερα επίπεδα στρες της μητέρας (Neely-Barnes & Dia, 2008).

Τέλος, το ΚΟΕ έχει συσχετιστεί και με την ποιότητα των στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης της αναπηρίας από το οικογενειακό σύστημα. Μητέρες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status, βρέθηκαν να μετέρχονται μη στατιστικώς σημαντικών στην επίδραση τους στο γονεϊκό στρες, στρατηγικών, όπως η πνευματική υποστήριξη για να βελτιωθεί με κάποιον τρόπο η κατάσταση του παιδιού τους καθώς και απόδοση των ευθυνών στις ίδιες για την έκβαση των πραγμάτων (Pritzlaff, 2001).

1.4.4 Διαχείριση και αντιμετώπιση του γονεϊκού στρες σε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Η κλασική, πλέον, θεώρηση των Lazarus και Folkman (1984) για τη διαχείριση και αντιμετώπιση του στρες, βρίσκει εφαρμογή και στην περιγραφή των διαδικασιών, που ακολουθούν οικογένειες και γονείς για να αντιμετωπίσουν το επαγόμενο, από τις μαθησιακές μειονεξίες των παιδιών τους, στρες. Οι στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του (γονεϊκού) στρες, θα μπορούσαν να οριστούν ως οι γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες του ατόμου, για τη διαχείριση συγκεκριμένων εξωγενών ή/και ενδογενών απαιτήσεων, που το άτομο θεωρεί ότι ξεπερνάει τους διαθέσιμους πόρους του. Ο ορισμός αυτός είναι ανεξάρτητος από την κατάληξη της διαδικασίας αντιμετώπισης· το αποτέλεσμα μπορεί να είναι είτε ευπροσαρμοστικότητα είτε δυσπροσαρμοστικότητα προς τα στρεσογόνα ερεθίσματα (ό.π., 1984· Lazarus, 1993).

Κατά τον Deater-Deckard (2005), με βάση το μοντέλο των Lazarus και Folkman, προσαρμοσμένο στη γονεϊκή λειτουργία, οι στρατηγικές διαχείρισης του στρες μπορούν να εστιάζουν είτε στην επίλυση του προβλήματος, είτε στη μεταβολή του βιωμένου συναισθήματος, ενώ παράλληλα, επικεντρώνονται είτε στην αντιμετώπιση του στρεσογόνου ερεθίσματος είτε στην αποφυγή του. Οι στρατηγικές που εστιάζουν στη μεταβολή του υποκείμενου συναισθήματος σε συνδυασμό με στρατηγικές αποφυγής, ιδιαίτερα σε γονείς παιδιών με αναπηρίες ή άλλες παθολογικές καταστάσεις

έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα ανεπαρκείς με εξαίρεση περιπτώσεις, όπου το άτομο νιώθει ότι δεν μπορεί να ελέγξει τις συνθήκες επίδρασης και επαγωγής στρεσογόνων ερεθισμάτων.

Παρά τη διαδεδομένη εφαρμογή του προαναφερθέντος μοντέλου, κυρίαρχο μοντέλο επεξεργασίας και μελέτης του στρες -εξειδικευμένου στα πρότυπα της λειτουργίας του γονεϊκού συστήματος- είναι αυτό των διπλών παραγόντων ABC-X του McCubbin (McCubbin & Patterson, 1983b). Τα στρεσογόνα ερεθίσματα (η εικόνα του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στα περιβάλλοντα δράσης) σε συνδυασμό με τις αντιξοότητες που αυτά που προκαλούν (η ψυχοκοινωνική προσαρμοστικότητα σε συνδυασμό με την συμπεριφορά του παιδιού) και τις μεταβάσεις σε καταστάσεις διαχείρισης και αντιμετώπισης της κατάστασης υπό το πρίσμα των επιπτώσεων στη ζωή της οικογένειας στα δικά της περιβάλλοντα συνιστούν τον παράγοντα Aa, της συσσώρευσης. Οι προϋπάρχοντες και νέοι πόροι που διαθέτει μια οικογένεια για να διαχειριστεί την κατάσταση που δημιουργούν οι υποκείμενες καταστάσεις του πρώτου παράγοντα συνιστούν τον παράγοντα Bb. Οι προϋπάρχοντες πόροι μπορεί να είναι η πνευματική υποστήριξη, τα κοινωνικά δίκτυα φίλων και οικογενειών παιδιών, τα οποία αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες, επαγγελματίες ειδικά επισταμένους, ενώ οι νέοι πόροι, συνήθως, αποτελούν προϊόν εκπαίδευσης, που με τη σειρά τους μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα αυξημένη αυτοεκτίμηση ως προς τις ικανότητες του ατόμου να διαχειριστεί την κατάσταση σε συνδυασμό με επαναπροσδιορισμένους ρόλους εντός του συστήματος.

Ο παράγοντας cC επιμερίζεται στη σύλληψη του στρεσογόνου ερεθίσματος (το μονοπαραγοντικό και απομονωμένο από επιδράσεις γονεϊκό στρες), το οποίο οδηγεί στην κρίση (υπο-παράγοντας c) και η σύλληψη της οικογένειας αναφορικά με τη συσσώρευση ερεθισμάτων/καταστάσεων, τους προϋπάρχοντες πόρους και νέους πόρους σε ό,τι αφορά με την υποκείμενη κρίση συνιστούν τον υπο-παράγοντα C. Θετικός παράγοντας cC σημαίνει καλύτερη δυνατότητα από την πλευρά της οικογένειας για επίτευξη της προσαρμοστικότητας και της διαχείρισης (των δυσκολιών που επιφέρει η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στην οικογενειακή ζωή) . Η μεταβλητή της προσαρμοστικότητας μπορεί να αποτελεί είτε την έκβαση, είτε μια διαδικασία που απορρέει από την προσπάθεια για διαχείριση του φορτίου. Αν πρόκειται για μια γενικευμένη κατάσταση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την εξέλιξη του οικογενειακού συστήματος στις στρατηγικές των οποίων μετέρχεται για την ανταπόκριση στο φορτίο,

τότε γίνεται λόγος για ευ-προσαρμοστικότητα. Από την άλλη, αν προκύψει αρνητική έκβαση στην προσπάθεια για την επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ πόρων και στρατηγικών με την διαχείριση της κατάστασης, το μοντέλο καταλήγει σε δυσ-προσαρμοστικότητα (στατιστικώς σημαντικά, για παραπομπή του γονέα, αυξημένα επίπεδα γονεϊκού στρες), η οποία τυποποιείται με τον παράγοντα xX (Hobfoll & Spielberger, 1992·Thoits, 1995·Weber, 2011).

Η καταφυγή σε στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του γονεϊκού στρες καθώς και η ποιότητα αυτής της αντίδρασης, προβάλλεται υπό το πρίσμα πολυπαραγοντικής αλληλεπίδρασης, της οποίας τα ίχνη εντοπίζονται σε ένα πλήθος διαφορετικών υποσυστημάτων. Κατ' αρχάς, η άποψη του ίδιου του γονέα σχετικά με το πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η ανατροφή του/των παιδιού/ών του αποτελεί σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην ποιότητα των στρατηγικών διαχείρισης του στρες. Παράγοντες, όπως, η συζυγική ευρυθμία και αρμονική συνύπαρξη, η ύπαρξη ή όχι διαζυγίου, ο μεγάλος αριθμός τέκνων αλλά και η θεώρηση του γονεϊκού συστήματος για την ύπαρξη ή όχι πολλών προβλημάτων, που είναι αναγκαίο να διευθετηθούν τάχιστα, επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, στην ποιότητα των στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης του γονεϊκού στρες (Ghate & Hazel, 2002).

Στο σημείο αυτό πρέπει να ειπωθεί το γεγονός, ότι η υιοθέτηση στρατηγικών αντιμετώπισης του γονεϊκού στρες δεν εγγυάται και την ευπροσάρμοστη αντίδραση του ατόμου, του γονεϊκού υποσυστήματος. Σύμφωνα με το μοντέλο διπλών παραγόντων ABC-X του McCubbin (McCubbin & Patterson, 1983), η ικανότητα του γονέα να διαχειριστεί ένα ή περισσότερα στρεσογόνα ερεθίσματα, εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του στρεσογόνου γεγονότος και άλλων στρεσογόνων φορτίσεων, προερχόμενων από την καθημερινότητα της οικογενείας, με δεδομένες ικανότητες του συστήματος, όπως οι πόροι της οικογένειας, οι γονεϊκές απόψεις και θεωρήσεις και, βεβαίως, οι διαθέσιμες στρατηγικές αντιμετώπισης και διαχείρισης του στρες. Η οικογενειακή προσαρμογή στα στρεσογόνα ερεθίσματα, όπως συνοδά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού με ΜΔ, μπορεί να πάρει είτε τη μορφή της εκτεταμένης οικογενειακής κρίσης (άρα, επικρατεί δυσπροσαρμοστικότητα ως προς την αντιμετώπιση του γονεϊκού στρες) είτε την ευπροσάρμοστη αντίδραση προς ό,τι προκαλεί αναστάτωση στο οικογενειακό σύστημα. Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα για την οικογένεια, όπως προκύπτει από το μοντέλο διπλών παραγόντων ABCX, είναι η

διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στο κάθε μέλος του συστήματος, του συστήματος συνολικά και του περιβάλλοντος διαβίωσης (Pritzlaff, 2001).

Δεδομένης της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών και της εκδήλωσής τους στα περιβάλλοντα δράσης του παιδιού, είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό, να τονιστεί, ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί κυρίως στην εξέταση μεταβλητών του γονεϊκού στρες και στρατηγικών διαχείρισής του, σε γονείς και οικογένειες παιδιών, που εμφανίζουν αναπτυξιακές διαταραχές, όπως αυτές στο φάσμα του αυτισμού ή της νοητικής αναπηρίας, σε συνδυασμό με άλλες χρόνιες παθήσεις. Η μεταφορά των ερευνητικών πορισμάτων με τέτοιο δείγμα, ενέχει κινδύνους εξωτερικής εγκυρότητας της παρούσας έρευνας αλλά και παρερμηνείας τους, υπό το πρίσμα της θέασής τους σε δείγμα γονέων παιδιών με ΜΔ. Παρόλαυτα, θα γίνει μια κριτική ανασκόπηση των κυριότερων σημείων, τα οποία αποτελούν κοινό τόπο, κατά την ανατροφή ενός παιδιού με σχολικές αλλά και συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσχέρειες.

Έχει ήδη ειπωθεί και σε προηγούμενο κομμάτι της εργασίας, ότι οι οικογένειες παιδιών με ΜΔ βιώνουν περισσότερο στρες, συγκριτικά με οικογένειες χωρίς ανάλογα προβλήματα· ποιές είναι, όμως, οι στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης του γονεϊκού στρες, που υιοθετούνται από τους γονείς με τέτοια παιδιά;

Οι μητέρες παιδιών με ΜΔ, τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ανάγκη τόσο πληροφόρησης όσο και διακριτικής μεταχείρισης της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν, κυρίως, την αναζήτηση βοήθειας, απ' όπου κι αν προέρχεται, με προεξέχουσες πηγές, στενούς συγγενείς και ειδικούς επί του θέματος (Kirkland, 2010· Shulman, Carlton-Ford, Levian, & Hed, 1995) ενώ πολύ σημαντική πηγή βοήθειας για την αντιμετώπιση του γονεϊκού στρες φαίνεται να είναι οι συμβουλές και η μετάδοση καλών πρακτικών από άλλους γονείς με παιδιά, που παρουσιάζουν ανάλογες δυσκολίες (Li-Tsang, Yau, & Yuen, 2001).

Όπως γίνεται αντιληπτό, η χρήση κοινωνικών πόρων διαχείρισης και αντιμετώπισης του γονεϊκού στρες, όχι μόνο επιλέγεται συχνά από τους γονείς παιδιών με ΜΔ (αλλά και άλλες αναπηρίες) αλλά αποδεικνύεται ότι επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε ικανότερη αντιμετώπιση του γονεϊκού στρες. Η Judge σε σχετική έρευνά της (1998), συσχέτισε τη χρήση διαφόρων στρατηγικών αντιμετώπισης και διαχείρισης του στρες με την επίδραση τους σε επαναληπτικές μετρήσεις γονεϊκού στρες.

Ενεργητικές στρατηγικές, οι οποίες εστιάζουν στο πρόβλημα -και όχι στη μεταβολή του συναισθήματος- όπως η αξιοποίηση πόρων κοινωνικής συνδιαλλαγής και βοήθειας φάνηκαν να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στα επίπεδα του γονεϊκού στρες, σε αντίθεση με τεχνικές και μέσα, όπως η αποστασιοποίηση από την πηγή του προβλήματος, η ενασχόληση με δραστηριότητες αποφυγής διευθέτησης του ζητήματος και η εσωτερίκευση των συναισθημάτων των μελών της οικογενείας, στρατηγικές που χαρακτηρίζονται παθητικές· συν τοις άλλοις, αποδείχθηκε ότι η χρήση ανάλογων παθητικών στρατηγικών, τείνει να αποδυναμώνει την οικογενειακή σταθερότητα. Η αναποτελεσματικότητα της αποφυγής αντιμετώπισης του προβλήματος, που εγείρεται από καταστάσεις συσχετιζόμενες με τις μαθησιακές δυσχέρειες ενός παιδιού στην οικογένεια διαφαίνεται και από έρευνα, στην οποία συμμετείχαν γονείς παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές (στις διαγνώσεις των οποίων κύριο γνώρισμα ήταν η ελλειμματική σχολική εικόνα και προβλήματα συναισθηματικής και συμπεριφορικής φύσης) και παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Cuzzocrea, Murdaca, Costa, Filippello, & Larcana, 2015).

Μια πολύ ενδιαφέρουσα πτυχή της κοινωνικής στήριξης των γονέων παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες προκύπτει από σχετική έρευνα (Pain, 1999), όπου η πληροφόρηση των γονέων, όχι μόνο αποσκοπεί στη βέλτιστη προσαρμογή τους και αντιμετώπιση των καθημερινών δυσκολιών, που ανακύπτουν από την καθημερινότητα, αλλά και στη καλύτερη διαχείριση του ίδιου του στρες, που προκύπτει από το γονεϊκό ρόλο, καθιστώντας έτσι την αναζήτηση πληροφοριών από ειδικούς μια αποτελεσματική, ενεργητική στρατηγική διαχείρισης και αντιμετώπισης του γονεϊκού στρες.

Φυσικά, η πορεία προς τη σωστή διαχείριση και αντιμετώπιση του γονεϊκού στρες δεν είναι σαφής και επηρεάζεται και από τη συμπεριφορά του παιδιού και τη σύλληψή της από τον γονέα. Σε έρευνα με δείγμα μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, που ταυτόχρονα εμφάνιζαν και δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά, ιδιαίτερα στο οικογενειακό πλαίσιο (Johnson, O'Railley, & Vostanis, 2006), αποδείχθηκε, πως για τις περισσότερες μητέρες, ήταν αδύνατο να διαχειριστούν την υποκείμενη κατάσταση, βασιζόμενες εξ'ολοκλήρου σε άμεσες στρατηγικές, προσανατολισμένες στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Η χρήση στρατηγικών, που στόχευαν περισσότερο στη μεταβολή του βιωμένου συναισθήματος, στη συγκεκριμένη περίπτωση αντιμετωπίστηκε ως αποδεκτή, καθότι, οι δυσκολίες, που λάμβαναν χώρα στο

οικογενειακό πλαίσιο, είχαν προσλάβει τον χαρακτήρα χρόνιου στρεσογόνου ερεθίσματος.

Η πορεία που ακολουθεί ένας γονέας, προς τη διαχείριση του στρεσογόνου φορτίου, το οποίο συνοδεύει μια διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, χαρακτηρίζεται, εν πολλοίς, από χαμηλή αυτοπεποίθηση του γονέα για τη δυνατότητα απόκρισής του στα συνοδά θέματα της κατάστασης. Η αθέατη πλευρά των μαθησιακών δυσκολιών, που κατά κύριο λόγο εκδηλώνεται στη σχολική παρουσία του ατόμου, προσδίδει μια ετικέτα «προβληματικής» κατάστασης στην οικογένεια, γεγονός που επιτείνει τα αισθήματα γονεϊκού άγχους αναφορικά με την επάρκεια των γονεϊκών και οικογενειακών δυνάμεων για διαχείριση της γενικότερης κατάστασης (Gillman, Heyman & Swain, 2000).

Έτσι, λοιπόν, προκύπτουν γενικές στρατηγικές, οι οποίες έχουν αποδειχθεί, ότι αποτελούν σημαντικό σύμμαχο των γονέων, που μεγαλώνουν παιδιά με αναπηρίες και δυσκολίες στο μαθησιακό και σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τις παραμέτρους του μοντέλου διπλών παραγόντων ABCX, για τις οικογένειες, που αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες, έχει αποδειχθεί, ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στο οικογενειακό σύστημα και στον περίγυρό τους καθώς και η αξιοποίηση, προϋπάρχοντων πόρων διαμορφώνουν μια σημαντικά θετική τάση για την προαγωγή της οικογενειακής και γονεϊκής προσαρμοστικότητας προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιο παιδί (Summers, Behr & Turnbull, 1988).

Σημαντική, για τις οικογένειες με παιδιά που αντιμετωπίζουν ΜΔ, είναι η αίσθηση του ελέγχου, πάνω στις πιθανές εκβάσεις της παιδικής συμπεριφοράς. Η αυξημένη αίσθηση ελέγχου -*locus of control*- επί των εσωτερικών και εξωτερικών απαιτητικών καταστάσεων στη ζωή του γονέα, όχι μόνο προδιαγράφει χαμηλότερα επίπεδα γονεϊκού στρες, αλλά επιπλέον επιδρά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην ικανότητα του γονέα να διαχειριστεί επαρκώς απαιτητικές συμπεριφορές αλλά και στον τρόπο, με τον οποίο το ίδιο το παιδί ανταποκρίνεται, με βάση τις δικές του δυνάμεις, στις απαιτητικές καταστάσεις, που εισέρχεται (Jones & Passey, 2004· Moreland, Felton, Hanson, Jackson, & Dumas, 2016).

Κατά τους Quine και Pahl (1991), αν και οι οικογένειες που συμπεριλαμβάνουν στα μέλη της παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζονται πιο εύκολα σε επίπεδο ψυχοσωματικό (συναισθηματικές φορτίσεις με κατάληξη την σωματοποίησή τους), εν

τούτοις υπάρχουν τρόποι μέσω των οποίων μπορούν να επιτευχθούν υγιή και σταθερά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας αλλά και μεθόδων και στρατηγικών αντιμετώπισης. Οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο αλλά και ατομικά χαρακτηριστικά γονέων σε αναπτυγμένο επίπεδο, όπως η συλλογιστική επίλυσης προβλημάτων, η θετική και γρήγορη προσαρμοστικότητα (κυρίως των μητέρων) στα δευτερεύοντα προβλήματα και ανάγκες των παιδιών τους αλλά και μεταβλητές όπως η συχνότητα ή η παρουσία σωματικών και ψυχικών νοσημάτων επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στα αναφερόμενα επίπεδα στρες αλλά και ανθεκτικότητας των γονέων παιδιών με μαθησιακών δυσκολιών.

Η Heiman (2002) και οι Heiman και Berger (2008) υποστηρίζουν ότι το γονεϊκό στρες σε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν κατατάσσει τις οικογένειες αυτές σε προβληματικά πρότυπα. Απεναντίας, η συναισθηματική αλλά και σωματική απόκριση των γονέων, αν και πολλές φορές αρνητική προς τη διάγνωση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι φυσιολογική προς την νέα κατάσταση, στην οποία θα εισέλθει η οικογένεια με ποικίλους τρόπους διαχείρισης και αντιμετώπισης. Η διατήρηση μιας υγιούς και εμπλουτισμένης ρουτίνας της οικογένειας σε συνδυασμό με την αξιοποίηση πόρων και μέσων κοινωνικής στήριξης είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματική διαχείριση του γονεϊκού στρες. Η προαγωγή της ανάπτυξης ψυχικής ανθεκτικότητας παράλληλα με την αποδοχή του προβλήματος και η εφαρμογή θετικών και ενθαρρυντικών γονεϊκών πρακτικών καθώς και η συζυγική επικοινωνία είναι σημεία, των οποίων ο ρόλος κρίνεται σημαντικός στην αντιμετώπιση του στρες των γονέων.

Συνάγεται εύκολα το συμπέρασμα, ότι παρά την ετερότητα των ατομικών χαρακτηριστικών υπάρχουν καθολικοί τύποι απόκρισης του γονεϊκού συστήματος, προς τις συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών, όπως αυτές εκφράζονται εμπράκτως στη ζωή του παιδιού και της οικογένειας και οι οποίες εκφράζουν τις εσωτερικευμένες αξίες στην οικογενειακή αλληλεπίδραση. Βέβαια, πιθανό είναι, να υπάρχει η συγκάλυψη της μαθησιακής διαταραχής, ενώ ένας από τους δύο γονείς (συνήθως η μητέρα) αναγνωρίζοντας το πρόβλημα, να επιχειρήσει να προχωρήσει σε αποκαταστατικές κινήσεις. Σε άλλες περιπτώσεις παρατηρείται μια παθητική προσέγγιση και διαχείριση της κατάστασης μέσω της εσωτερίκευσης και περιορισμού έκφρασης των αναγκών και αντιδράσεων των γονέων. Ο ειδικός, ο οποίος παρακολουθεί και συνεπικουρεί στις δράσεις της οικογένειας, συλλαμβάνεται ως

αυθεντία, και οι αυθόρμητες και ενστικτώδεις πρωτοβουλίες των μελών της οικογένειας αναστέλλονται, ακόμα και αν είναι θετικές και σωστές προς το πρόβλημα (Falik, 1995).

2. Μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχική προσαρμοστικότητα

2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες: Ζητήματα ορισμού και διάγνωσης

Το ζήτημα ενός συνεκτικού ορισμού και αποσαφήνισης του περιεχομένου της έννοιας των «Μαθησιακών Δυσκολιών», έχει απασχολήσει τη ψυχολογία, την παιδαγωγική αλλά και την παιδιατρική, ήδη από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα.

Σημαντική, στην προσπάθεια οριοθέτησης του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών, είναι η συνεισφορά της Συνθήκης για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ (IDEA), στην οποία διατυπώνεται η άποψη, ότι για παρουσιάζει ένα παιδί μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει η ακαδημαϊκή/σχολική του επίδοση να είναι σημαντικά δυσανάλογη των εκπαιδευτικών πεπραγμένων του ενώ ταυτόχρονα επικρατεί διαφορά ανάμεσα στην επίδοση και στο νοητικό δυναμικό του παιδιού στην προφορική και γραπτή έκφραση, την ανάγνωση και την ακουστική κατανόηση καθώς και σε βασικές μαθηματικές δεξιότητες με προϋπόθεση τη φυσιολογική νοημοσύνη (Μακρή-Μπότσαρη, 2007 · Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο Σακκάς (2002) μετά από ανασκόπηση των σημαντικότερων ορισμών των Μαθησιακών Δυσκολιών, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πολλών ειδών προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καταλήγοντα σε σχολική υπό-επίδοση ή και σχολική αποτυχία σε μαθητές εντός της κανονικής τάξης, χωρίς, βέβαια, να κατατάσσονται στην κατηγορία των «ατόμων με ειδικές ανάγκες», χωρίς, δηλαδή, να παρουσιάζουν σημαντική και σοβαρή συμπτωματολογία νοητικών, ψυχοσωματικών και ψυχικών δυσλειτουργιών.

Η βασικότερη διάκριση στο ευρύ πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτή ανάμεσα σε «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και «γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες», η οποία αν και αδόκιμη κατά πολλούς (Αλεξόπουλος, 2005), εν τούτοις είναι ουσιαστική για την κατηγοριοποίηση των παιδιών, οι γονείς των οποίων θα συμμετάσχουν στην έρευνα.

Στη σύγχρονη προβληματική και για να αποφευχθούν επιστημολογικά άλματα, τα οποία βασίζουν την ύπαρξή τους, στην περιορισμένη, πλην συνεκτική λογική των κριτηρίων της απόκλισης και του αποκλεισμού άλλων αιτιών, χρησιμοποιείται ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (specific learning disabilities). Σύγχρονα διαγνωστικά

εργαλεία και εγχειρίδια όπως η δέκατη αναθεώρηση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης των Νόσων και των Σχετικών Προβλημάτων Υγείας (ICD 10, 1992) αναφέρονται στην υπό μελέτη ομάδα διαταραχών ως ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων (*Specific developmental disorders of scholastic skills*). Στο ίδιο μοτίβο, περί ανάμειξης, στην εννοιολογική αποσαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών των ακαδημαϊκών και σχολικών επιτευγμάτων του ατόμου, κινείται και ο τρόπος προσέγγισης που προτείνεται από πρόσφατη έρευνα, η οποία, επιπλέον, εισαγάγει στη διαδικασία εξαγωγής ενός συνεκτικού ορισμού των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, την ανάγκη για εξέταση και συγκρότηση ατομικού νευροψυχολογικού προφίλ των μαθητών, το οποίο θα ερμηνεύει με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά και διαφορές τις αποκλίσεις στη σχολική επίδοση και τις δεξιότητες (Kohli, Malhotra, Mohanty, Khehra, & Kaur, 2005). Ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» εξειδικεύει την «ομπρέλα» των μαθησιακών προβλημάτων, που αντιμετωπίζει το άτομο κατά την εισαγωγή του στο σχολικό περιβάλλον, και αναφέρεται σε μια ομάδα εγγενών και ανομοιογενών προβλημάτων με αναπτυξιακό χαρακτήρα, για την ύπαρξη των οποίων, ενοχοποιούνται δυσλειτουργίες στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα και εκφάνσεις των προβλημάτων παρουσιάζονται ως διαταραχές της ανάγνωσης, διαταραχές των μαθηματικών, διαταραχή της γραπτής έκφρασης ή στην παραγωγή του γραπτού λόγου αλλά και μαθησιακές διαταραχές μη διευκρινισμένες άλλως. (Γκιαούρη, Αλευριάδου, Τσακηρίδου, 2009· Kavale & Forness, 2000· Παντελιάδου, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η Τζιβινίκου (2015) προβαίνει στην εξής κατηγοριοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών:

- Δυσλεξία ή αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης/Δυσορθογραφία/Δυσγραφία
- Δυσαριθμησία
- Ειδική διαταραχή του λόγου ή δυσφασία
- Εξελικτική Διαταραχή Συντονισμού/Δυσπραξία

Κατά τις Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006) το «φάσμα» των μαθησιακών δυσκολιών εμπεριέχει, εκτός από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και μαθησιακά προβλήματα, τα οποία προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών και διαφορών των παιδιών με τις συνθήκες διδασκαλίας και

εκπαιδευτικής παρέμβασης, στις οποίες υποβάλλονται. Ανεπιτυχείς συνθήκες διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών καταλήγουν σε γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, σε μια κατάσταση ανεπιτυχούς και ελλειμματικής μάθησης, ως απόκριση σε χαμηλό ποιοτικά περιβάλλον μάθησης ή και κοινωνικο-οικονομικής διαβίωσης. Φυσικά, παρά τον ευρύτερο χαρακτήρα της ταμπέλας των «γενικευμένων μαθησιακών δυσκολιών», η χρήση του τείνει να είναι καταχρηστική.

Ένας άλλος όρος με τον οποίο απαντούν οι γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτός των «μη λεκτικών μαθησιακών διαταραχών-*non verbal learning disorders*». Η διάγνωση αυτή εντοπίζει σημαντικές δυσκολίες σε τομείς όπως η μαθηματική σκέψη, οι αναγνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες σε πεδία της οπτικο-χωρικής αντίληψης με συνέπεια να πλήττονται οι δεξιότητες σχηματισμού και αναπαράστασης χωρικών εννοιών καθώς και οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου. Δευτερογενώς και ειδικότερα σε ό,τι αφορά την κοινωνική και συμπεριφορική εικόνα του παιδιού με μη λεκτικές μαθησιακές διαταραχές, παρατηρούνται δυσκολίες στην προσαρμογή σε νέα πλαίσια, συναισθηματική αστάθεια, αδεξιότητα στην κοινωνική συνδιαλλαγή αλλά και χαμηλά επίπεδα δραστηριότητα στην καθημερινότητά του (Καραπέτσας & Χατζευφραιμίδου, 2009).

Αν και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ποικιλομορφία και ανομοιογένεια στα διακριτά και προς παραπομπή τους χαρακτηριστικά, εν τούτοις, εμφανίζουν μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν είναι δυνατόν να διακριθούν πριν από τη συστηματική εκπαίδευση του παιδιού, και πριν, μάλιστα, εκτεθεί το άτομο σε μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, ήδη από τα πρώτα χρόνια της διάγνωσης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρατηρηθούν φαινόμενα ακατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς αναλόγως και των περιστάσεων, ανώριμη ως προς το νοητικό τους ηλικίο προφορική και γραπτή έκφραση, δυσλειτουργικές συμπεριφορές όσον αφορά την κατανόηση των δεδομένων σε κοινωνικές συνδιαλλαγές (Kavale & Mostert, 2004· Παπαδάτος, 2010· Πολυχρονοπούλου, 2012· Τζιβινίκου, 2015).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να αποδοθεί η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι, η επάρκεια αναφορικά με τις αισθητηριακές του ικανότητες και η παρουσίαση σχολικής επίδοσης σημαντικά κατώτερης από το επίπεδο, που ορίζει το νοητικό ηλικίο αλλά και οι εκπαιδευτικές τεχνικές και διαδικασίες, στις οποίες έχουν εκτεθεί στα πρώτα δύο τουλάχιστον χρόνια της μαθησιακής τους εμπειρίας.

Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητη η εμφάνιση σημαντικών αποκλίσεων στην εκτέλεση γνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες συχνά είναι σε μεγάλο βαθμό χαμηλότερες του αναμενόμενου και του μέσου όρου των επιδόσεων, όπως αυτές ορίζονται τόσο από σταθμισμένα κριτήρια διαγνωστικών ψυχομετρικών δοκιμασιών, όσο και από την επίδοση ομηλίκων -χωρίς αυτοί να εμφανίζουν ανάλογη δυσκολία- σε αντίστοιχες δοκιμασίες (Δράκος, 2003· Hunt & Cohen, 1984).

2.2 Αιτιολογικοί και επιδημιολογικοί παράγοντες

Η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, ακόμα και σήμερα δεν μπορεί να αποφανθεί με σιγουριά για την «πηγή», την αιτιολογική βάση των μαθησιακών δυσκολιών (ΜΔ). Οι επιστημολογικές αποκλίσεις, που απαντούν και στον εννοιολογικό προσδιορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, συνακόλουθα μεταφέρονται και στο πεδίο εξακρίβωσης των αιτιών τους, με συνέπεια την συνύπαρξη -και συχνά αλληλοεπικάλυψη- μοντέλων περιγραφής των αιτιολογικών παραγόντων.

Δεδομένο είναι όμως το γεγονός, ότι για την εκδήλωση των ΜΔ δεν ενοχοποιείται ένας και μοναδικός παράγοντας, κάτι που δικαιολογείται και από προαναφερθείσα θέση περί αποκλίσεων στη φαινοτυπική εκδήλωση των ΜΔ και τη συνακόλουθη. Αντίθετα, προτείνεται η θέαση των αιτιολογικών παραγόντων, υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης γενετικών, βιολογικών/οργανικών αλλά και περιβαλλοντικών και γνωστικών παραμέτρων στο άτομο (Πολυχρονοπούλου, 2011).

Κατ' αρχάς, και κάνοντας μια συνοπτική αναφορά στους γενετικούς αιτιολογικούς παράγοντες εκδήλωσης των ΜΔ, μπορεί να λεχθεί, ότι ισχυρό πειστήριο για την αποδοχή τους, είναι η διαπίστωση, ύστερα από μελέτες σε μονοζυγωτικούς και διζυγωτικούς δίδυμους, πως οι μονοζυγωτικοί δίδυμοι έχουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό μεγαλύτερη πιθανότητα για την εκδήλωση ΜΔ συγκριτικά με τους διζυγωτικούς, γεγονός που υποδηλώνει ένα σύστημα γενετικής μεταβίβασης χαρακτηριστικών, για την εκδήλωση των οποίων ευθύνονται συγκεκριμένα γονίδια - στα οποία ειδικότερα οι μονοζυγωτικοί δίδυμοι εμφανίζουν μεγαλύτερη γενετική συσχέτιση (Αναγνωστόπουλος, 2000· Konas, & Plomin, 2007).

Μολονότι δεν είναι πλήρως κατανοητές ακόμα στο έπακρο οι γενετικές διεργασίες που επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην εκδήλωση ΜΔ, εν τούτοις φαίνεται πως

εμπλέκονται σε κάποιον βαθμό, ιδιαίτερα στην εμφάνιση διαταραχών ανάγνωσης και ορθογραφίας, γονίδια που εδράζονται σε συγκεκριμένες χρωμοσωμικές περιοχές (Paracchini, Scerri & Monaco, 2007). Επίσης, αν και σε παλαιότερες έρευνες είχαν ενοχοποιηθεί γενετικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, με συνέπεια να θεωρείται το θηλυκό φύλο περισσότερο υπεύθυνο από το αρσενικό, όσον αφορά τη γενετική μεταβίβαση χαρακτηριστικών σχετιζόμενων με την εκδήλωση ΜΔ, εν τούτοις πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα αναιρούν τον ισχυρισμό αυτό (Hawke, Wadsworth, & DeFries, 2006· Wadsworth, & DeFries, 2005).

Κάνοντας αναφορά στο νευροβιολογικό επίπεδο και εξετάζοντας ερευνητικά πορίσματα, που έχουν εστιάσει στη λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου, μπορεί κανείς να διακρίνει, ότι στα παιδιά και, γενικότερα, στα άτομα που εμφανίζουν ΜΔ, παρατηρείται μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ εγκεφαλικής δυσλειτουργίας και της παρατήρησής του (Rourke, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα για πολλά χρόνια, η συσχέτιση της εγκεφαλικής ασυμμετρίας με την επικράτηση του αριστερού ή δεξιού χεριού και την ποιότητα των γλωσσικών αλλά και οπτικοκινητικών δεξιοτήτων του ατόμου. Σε μελέτες, που έχουν γίνει με βάση τη σύγκριση της εγκεφαλικής πλευρίωσης ατόμων με και χωρίς ΜΔ, έχει αποδειχθεί είτε ανεστραμμένη εγκεφαλική ασυμμετρία είτε συμμετρία μεταξύ των εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Επίσης, το κροταφικό πεδίο - *planum temporale*, δομή στη γωνία της αύλακας του Sylvius, που καλύπτεται από τον κροταφικού λοβό και αποτελεί μέρος της περιοχής του Wernicke και συνδέεται με φωνολογικές διαδικασίες -αμφοτερόπλευρη και στα δύο ημισφαίρια- ενώ στα άτομα χωρίς ΜΔ, παρουσιάζεται πλαγιωμένη, ομοταγώς προς το επικρατές εγκεφαλικό ημισφαίριο, εν τούτοις στα άτομα με ΜΔ παρουσιάστηκε είτε ελλιπής ασυμμετρία είτε συμμετρία κατά τη σύγκριση της περιοχής αυτής στα δύο ημισφαίρια (Κωτσόπουλος, 2005· Knecht, 2000· Παπαδάτος 2011).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επίδρασης στην εκδήλωση ΜΔ, αφορούν ένα φάσμα παραμέτρων από το οικογενειακό, το σχολικό αλλά και το περιβάλλον της κοινότητας, στον τρόπο με τον οποίο το άτομο, προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τα ερεθίσματα. Οι σύγχρονες βλέψεις της διεθνούς βιβλιογραφίας παρέχουν μια ασφαλή, για να εξαχθεί το συμπέρασμα περί εμπλοκής τους, εικόνα της επίδρασής τους στο άτομο. Προγεννητικές (καταχρήσεις ψυχοτροπικών και ναρκωτικών ουσιών από την μητέρα, προϋπάρχουσες παθήσεις), περιγεννητικές (προωρότητα, ισχιακή προβολή,

βακτηριακές και ιοικές λοιμώξεις, έκθεση σε ακτινοβολία, ανοξία) και μεταγεννητικές καταστάσεις και συμβάντα (ελλιπής διατροφή, αισθητηριακή/κοινωνική αποστέρηση - ιδιαίτερα τους πρώτους έξι μήνες ζωής του βρέφους) έχουν συσχετιστεί με την εκδήλωση ΜΔ στην παιδική ηλικία (Fiedorowicz, et al., 2001· Πολυχρονοπούλου, 2011).

Η βελτίωση των διαγνωστικών μεθόδων αλλά και η πρόοδος των ψυχομετρικών δοκιμασιών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη προγραμμάτων πρόωπης παρέμβασης σε παιδιά, που εκδηλώνουν από πολύ νωρίς ύποπτα σημεία από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, έχει συμβάλλει στο να αυξηθούν τα καταγεγραμμένα περιστατικά με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και να παραπεμφθούν για εκτενέστερη ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση. Η αυξημένη συχνότητα εμφάνισης των ΜΔ μεταφράζεται ποσοτικά σε ένα 20-25% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού, το οποίο υπολογίζεται, πως σε κάποια στιγμή της ζωής του αναμένεται να εμφανίσει κάποιου είδους μαθησιακό πρόβλημα/δυσκολία. Το αρσενικό φύλο, με δεδομένο την καθυστερημένη ωρίμανση του εγκεφάλου σε αυτό άρα και την αυξημένη ευαλωτότητα σε περιβαλλοντικές, γενετικές και νευροβιολογικές επιδράσεις, επηρεάζεται περισσότερο απ' ό,τι το θηλυκό. Εκτιμάται, ότι η αναλογία αγοριών και κοριτσιών ως προς την διάγνωση ειδικής διαταραχής ανάγνωσης και ορθογραφίας είναι 4:1 (Πόρποδας, 2003).

Σύμφωνα με δεδομένα από τις Η.Π.Α. εκτιμάται, ότι το 5% των παιδιών ηλικίας 3-10 ετών και το 9,3 % των παιδιών και εφήβων ηλικίας 11-17 ετών, έχουν παραπεμφθεί και διαγνωσθεί με κάποιον υπο-τύπο Μαθησιακών Δυσκολιών (Boat, & Wu, 2015). Ακόμα, σύμφωνα με την National Health Interview Survey (NHIS), υπολογίζεται ότι το 5% ενεργού μαθητικού δυναμικού σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. έχει διάγνωση είτε Γενικευμένων είτε Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, με τα 2/3 των παραπομπών να αφορούν αγόρια (Cortiella & Horowitz, 2014).

Εν κατακλείδι, παρά την αύξηση των καταγεγραμμένων διαγνώσεων παιδιών με ΜΔ, παρατηρείται ακόμα, τρομερή ανομοιογένεια αναφορικά με την κλινική εικόνα, που εμφανίζεται στα διάφορα περιβάλλοντα δράσης. Η αναφορά στο μαθησιακό/γνωστικό, ψυχοσυναισθηματικό και συμπεριφορικό προφίλ του παιδιού με ΜΔ κρίνεται απαραίτητη για τον προσδιορισμό μεταβλητών και προβληματικών, χρήσιμων στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας αυτής.

2.3 Το προφίλ του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες

2.3.1 Γνωστικές και μαθησιακές παράμετροι

Οι μαθησιακές δυσκολίες, είτε γενικευμένες είτε αφορούν ένα πιο εξειδικευμένες περιοχές της μαθησιακής διαδικασίας, γίνεται έκδηλο, από το εννοιολογικό ακόμα επίπεδο, πως αποκαλύπτονται κυρίως με την είσοδο του παιδιού σε συστηματικές συνθήκες εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, και με βάση αναφορές, που έγιναν σε προηγούμενο μέρος της εργασίας αυτής, παρατηρούνται δυσλειτουργίες ή στατιστικώς σημαντικές αποκλίσεις σε ένα σύνολο δράσεων της καθημερινότητας. Στην ενότητα αυτή θα περιγραφούν συνοπτικά τα γνωστικά/μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ, με βάση τη γενική περιγραφή των ΜΔ, που προηγήθηκε.

Κατ' αρχάς η ακαδημαϊκή εικόνα των παιδιών με ΜΔ, συχνά εμφανίζεται ελλειμματική ιδιαίτερα στο κομμάτι των αναγνωστικών ικανοτήτων και σε πιο γενικό πλαίσιο σε μεγάλο μέρος των γλωσσικών δεξιοτήτων (τόσο κατανόησης όσο και έκφρασης) αλλά και της ακουστικής αντίληψης -διάκριση, απομνημόνευση, χειρισμός και ανάκληση δια της ακοής, ακολουθίας, σύνθεσης και ανάλυσης. Η αργή ανάγνωση με πολλές επαναλήψεις, παρατονισμούς και παραλήψεις τμημάτων του προς ανάγνωση υλικού, με αντικατάσταση συλλαβών και συμφωνικών συμπλεγμάτων σε μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού που εμφανίζει ΜΔ, οφείλεται σε φτωχές φωνολογικές ικανότητες, ελλιπούς, δηλαδή, αναγνώρισης των διακριτών τμημάτων του προφορικού λόγου, με συνέπεια ο χειρισμός των μερών αυτών -από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα- να γίνεται με μεγάλη προσπάθεια και σημαντικά, για το νοητικό πηλίκο του παιδιού, λάθη. (Eisenmajer, Ross, & Pratt, 2005· Πολυχρονοπούλου, 2012· Τζιβινίκου, 2015).

Οι σημαντικές, όμως, δυσχέρειες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΜΔ στο φωνολογικό επίπεδο δεν περιορίζονται στις αναγνωστικές περιστάσεις. Σημαντικός αριθμός των παιδιών με ΜΔ εμφανίζουν και δυσκολίες στον γραπτό λόγο/έκφραση. Οι δυσκολίες εκφράζονται, κυρίως, τόσο στο σωστό συλλαβισμό των δομικών μερών του λόγου, των οποίων μετέρχεται το άτομο για να εκφραστεί, όσο και στη φτωχή συνθετική ικανότητα μέσω της άρτιας έκφρασης, η οποία δεν υπακούει βασικούς κανόνες σύνταξης και γραμματικής σε συνδυασμό με αδυναμία για παραγωγή ευανάγνωστων και κατανοητών σημείων (γραμμάτων) στο χαρτί, αξιοποιώντας την γραφωφονημική αντιστοίχιση αλλά και τον γραφοκινητικό συντονισμό, δίνοντας την εικόνα, μιας μη αυτοματοποιημένης, επίπονης διεργασίας. (Berninger, Nielsen, Abbott,

Wijisman, & Raskind, 2008). Συχνά το επίπεδο γραφής και έκφρασης των παιδιών με ΜΔ, δεν συνάδει με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Cassar, Treiman, Moats, Pollo, & Kessler, 2005), δίνοντας στον αναγνώστη την εντύπωση ότι το γραπτό τους δεν παρουσιάζει συνοχή, λόγω περιορισμένου εκφραστικού λεξιλογίου είναι μικρή η έκτασή του, ενώ ορθογραφικά λάθη, μορφοσυντακτικά λάθη καθώς λάθη φωνολογικής αντίληψης και διάκρισης παρατηρούνται με μεγάλη συχνότητα -π.χ. αντικαταστάσεις φωνημάτων, όμοιων και μη, στην άρθρωση (Ανδρεοπούλου, 2005· Graham, Harris, MacArthur, & Schwartz, 1991).

Σε αρκετές περιπτώσεις διαγνώσεων παιδιών με ΜΔ, έχει παρατηρηθεί στατιστικά σημαντικό έλλειμμα σε σταθμισμένες δοκιμασίες μνήμης, το οποίο διαθρώνεται σε συνδυασμό με υποβόσκοντα γλωσσικά και φωνολογικά προβλήματα. Κατά το μοντέλο του Sousa, ο μηχανισμός πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών, σχηματικά, θα μπορούσε να διαιρεθεί σε αισθητηριακή μνήμη ή βραχυπρόθεσμη, στη μνήμη εργασίας ή εργαζόμενη μνήμη και στην μακροπρόθεσμη μνήμη· τα κυριότερα σημεία αναφοράς στη μνημονική λειτουργία των παιδιών με ΜΔ εντοπίζονται στη βραχυπρόθεσμη και εργαζόμενη μνήμη. Αναφορικά με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη των παιδιών με ΜΔ, ελλειπείς δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας επηρεάζουν την εκμάθηση, ανάκληση και χρήση απαραίτητων γλωσσικών πληροφοριών, όπως λέξεων ή και συλλαβών καθώς και ακολουθιών ψηφίων, έχοντας έτσι ένα συγκριτικό μειονέκτημα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Swanson, Cooney & McNamara, 2004). Ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την επίδοση παιδιών με ΜΔ σε δοκιμασίες της εργαζόμενης μνήμης, έχουν δείξει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη λειτουργία και τη χωρητικότητα του συστήματος του κεντρικού επεξεργαστή και του φωνολογικού κυκλώματος και τα αποτελέσματα στις δοκιμασίες αυτές τόσο σε σχολικό πλαίσιο όσο και σε καθημερινές περιστάσεις -μη ικανοποιητική ανάκληση γραμμάτων, αριθμητικών ψηφίων, πινακίδων, σημάτων τηλεφωνικών αριθμών, λέξεων και ψευδολέξεων, ελλείμματα κατά τη λήψη αποφάσεων υπό την παρουσία άλλων ερεθισμάτων (McNamara & Wong, 2003 ·Swanson, Xinhua Zheng, & Jerman, 2009). Επιπλέον και σύμφωνα με άλλη πρόσφατη έρευνα (Swanson, Kehler, & Jerman, 2009) τα ελλείμματα στις μνημονικές στρατηγικές κατά την παιδική ηλικία, σε άτομα με ΜΔ, είναι δυνατόν να παρουσιάσουν βελτίωση μέσα από στοχευμένη διδασκαλία μεθόδων απομνημόνευσης και ανάκλησης (ομαδοποίηση, σημασιολογική αντιστοίχιση), αν και

η περιορισμένη χωρητικότητα σε έργα μνήμης εργασίας, θα αποτελεί μέχρι και την πρόωμη εφηβεία σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα της σχολικής προόδου.

Άμεσα συσχετιζόμενες με τις μνημονικές στρατηγικές είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες του ατόμου. Η ικανότητα για συλλογισμούς πάνω στη μεθοδολογία προσέγγισης, απόκτησης και μεταγενέστερα βελτιστοποίησης των γνωστικών στόχων στο εκπαιδευτικό κυρίως πλαίσιο σε συνδυασμό με την παράμετρο της αυτορρύθμισης παρουσιάζεται σημαντικά κατώτερη στα παιδιά με ΜΔ συγκριτικά με αυτά χωρίς (Harris, Reed, & Graham, 2004· Wong, 2004). Βασικές παράμετροι της μεταγνωστικής ικανότητας των παιδιών με ΜΔ, όπου εντοπίζονται συστηματικές δυσκολίες είναι η αναγνώριση των δυσκολιών και ο σχεδιασμός ενός έργου, η επιλογή και χρήση των κατάλληλων στρατηγικών η παρακολούθηση της υλοποίησης του έργου με την εφαρμογή τεχνικών αξιολόγησης και αυτο-ανατροφοδότησης τόσο κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας τόσο κατά τη διάρκεια όσο και με το πέρας της (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Προτού γίνει αναφορά στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού με ΜΔ, κρίνεται απαραίτητο να παρατεθούν συνοπτικά, συγκεκριμένες δυσκολίες, που λαμβάνουν χώρα στις μαθηματικές δεξιότητες του. Παρά την απουσία ενός συνεκτικού σχήματος ανάλυσης των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά και τη δυσκολία καθορισμού στα κριτήρια συμπερίληψης μαθητών στην κατηγορία αυτή, εν τούτοις έχει αποδειχθεί η επιτυχής εμπλοκή στη μαθηματική εκπαίδευση απαιτεί την εξάσκηση αντιληπτικών, διαδικαστικών (ιδιαίτερα ό,τι αφορά την ταχύτητα επεξεργασίας) και δηλωτικών δεξιοτήτων, οι οποίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελούν σημεία, που συστηματικά εμφανίζονται ελλειμματικά στα παιδιά με ΜΔ (Wong, Graham, Hoskyn & Berman, 2011). Ο κύριος πυρήνας των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά περιλαμβάνει τις περιοχές της αναπαράστασης του αριθμού (με ψηφία, με αριθμολέξεις, με την αντιστοιχούμενη ποσότητα), τις διεργασίες της μνήμης εργασίας, της σημασιολογικής μνήμης και φωνολογικές δεξιότητες κατά τον χειρισμό μαθηματικών έργων (ανάκληση μαθηματικών γεγονότων και κανόνων, νοητές πράξεις, αποκωδικοποίηση πληροφοριών από κείμενο και εφαρμογή τους, ακολουθία μαθηματικών πράξεων, εκτέλεση αλληλουχιών πράξεων, εφαρμογή στρατηγικών επεξεργασίας των αριθμητικών δεδομένων), τη συλλογιστική (τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, αισθητηριακή αντίληψη μεγεθών και σχημάτων, αντίληψη βασικών αρχών λογικής) καθώς και οπτικοχωρικές δεξιότητες, οι οποίες βρίσκουν

εφαρμογή σε τομείς, όπως η γεωμετρία, η αναγνώριση μαθηματικών συμβόλων σε γραπτή και προφορική μορφή αλλά και η ανάλυση και ερμηνεία γραφημάτων και ο χειρισμός της θέσης των ψηφίων (Karagiannakis, Baccaglini-Frank & Papadatos, 2014). Ο Geary (2004) τονίζει, πως οι τομείς, στους οποίους εμφανίζεται το μεγαλύτερο έλλειμμα είναι οι δεξιότητες αρίθμησης και μέτρησης σε συνδυασμό με αυτές του χειρισμού μεγάλων αριθμών τόσο κατά την εκτέλεση μεμονωμένων πράξεων όσο και όταν απαιτείται ο συνδυασμός των με διεργασιών αυτές με τεχνικές επίλυσης προβλημάτων.

Τέλος, μια παράμετρος που έχει συσχετιστεί με την ποιότητα των γνωστικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων παιδιών από την πρώτη σχολική έως και την εφηβική ηλικία, είναι οι δεξιότητες προσοχής και συγκέντρωσης. Έρευνες επιπολασμού σε δείγματα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Al-Mamari, Emam, Al-Futaisi, & Kazem, 2015· DuPaul, Gormley, & Laracy, 2012· Masi & Gignac, 2015), έχουν δείξει μεγάλα ποσοστά συννοσηρότητας (που σύμφωνα με κανονιστικές τιμές μπορεί να φτάσουν από 31% έως και 45%) Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής & Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), και ειδικών και γενικών μαθησιακών δυσκολιών, με τα αγόρια να επηρεάζονται περισσότερο. Στοιχεία απαραίτητα για τη σχολική πρόοδο, όπως η απουσία παρορμητικότητας σε συνδυασμό με την αναστολή ακατάλληλων αποκρίσεων και την οργάνωση του τρόπου εργασίας και μελέτης για να επιτευχθεί η μέγιστη προσοχή σε δοκιμασίες, οι οποίες απαιτούν επί μακρού συγκέντρωση, όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και τα μαθηματικά, είναι από τα πιο συνήθη χαρακτηριστικά συννοσηρότητας ΔΕΠ-Υ και ΜΔ (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011· August & Garfinkel, 1990). Η ποσοτική υπερβολή κινήσεων σε ακατάλληλα πλαίσια δίνουν την εικόνα ενός ανοργάνωτου παιδιού, το οποίο παρουσιάζει συχνά ξεσπάσματα θυμού, δυσκολεύεται να μείνει στη θέση του για όση ώρα πρέπει, χρήζοντας παράλληλα ειδικής επιτήρησης, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές όπου μπορεί να παρατηρηθούν και προβλήματα διαγωγής (Mayes, Calhoun & Crowell, 2000· Πολυχρονοπούλου, 2012).

2.3.2 Ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Η ανομοιογένεια και οι μεγάλες αποκλίσεις που παρατηρούνται στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ, χαρακτηρίζουν και ένα μεγάλο μέρος των ψυχοκοινωνικών τους ιδιομορφιών. Στην ενότητα, που ακολουθεί θα γίνει μια προσπάθεια για σκιαγράφηση των ιδιομορφιών αυτών, καθώς, ερευνητικά, έχει

βρεθεί στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις γνωστικές λειτουργίες παιδιών με δυσλεξία και συναφείς ΜΔ, και τη ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και λειτουργία (Alevriadou & Giaouri, 2016).

Σε έρευνες όπου πραγματοποιήθηκε σύγκριση των επιπέδων αυτοεκτίμησης των παιδιών με και χωρίς ΜΔ, τα τελευταία φάνηκε να έχουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, χαμηλότερες ποιοτικά, αναπαραστάσεις για την έννοια του εαυτού τους (Chapman, & Tunmer, 2003· Nunez et. al., 2005· Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005· Wei & Marder, 2012). Στην περίπτωση των παιδιών με ΜΔ, παρατηρείται μια διττής κατεύθυνσης πορεία από και προς τα παρατηρούμενα επίπεδα αναπαραστάσεων για τον εαυτό τους. Η αποτυχία σε βασικές σχολικές δοκιμασίες, όπως η πρώιμη κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, προξενεί αρνητικά αισθήματα στο άτομο, ήδη από τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όταν η αποτυχία αυτή, τίθεται στον μικρόκοσμο της σχολικής τάξης, στα παιδιά με ΜΔ αλλά και χαμηλές επιδόσεις σε ανάλογες δοκιμασίες, δημιουργείται το αίσθημα της ανεπάρκειας απέναντι στους συμμαθητές τους. Οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες στη σχολική τάξη σε συνδυασμό με την επιπρόσθετη προσπάθεια, που καταβάλλεται για να μην υστερούν στις υποχρεώσεις τους αρκούν για να εξανεμιστούν τα κίνητρα για μάθηση. Από την άλλη, καλλιεργείται η άποψη στους συγκεκριμένους μαθητές, πως όσο και να προσπαθήσουν θα αποτύχουν, με συνέπεια το δισταγμό για μελλοντικές πρωτοβουλίες (Svetaz, Ireland, & Blum, 2000). Παρ' όλα αυτά, δεν παρατηρούνται σημαντικά ελλείμματα στην αυτοεκτίμηση των παιδιών με ΜΔ, όταν τους ζητείται να αξιολογήσουν τον εαυτό τους σε τομείς μη ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος (Gans, Ghany & Kenny, 2003· Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

Δεδομένα από τις Η.Π.Α. καταδεικνύουν τον υψηλό βαθμό εντοπισμού συναισθηματικών δυσκολιών σε παιδιά, τα οποία παρακολουθούν προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ditterline, Banner, Oakland & Becton, 2008). Πολύ συχνά εντοπίζεται στον πληθυσμό των παιδιών αυτών σημαντικές δυσκολίες κατά την εξωτερίκευση του συναισθήματος στον κοινωνικό τους περίγυρο με το αποτέλεσμα στις περιπτώσεις αυτές να είναι η εμφάνιση ενός δυσπροσαρμοστικού προφίλ συμπεριφοράς. Σε πολλές περιπτώσεις συννοσηρότητας μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ ή εναντιωματικής συμπεριφοράς αναλόγως, φυσικά, και της σοβαρότητας των συναισθηματικών δυσκολιών, παρατηρείται σοβαρό έλλειμμα κατά την επικοινωνιακή διαδικασία, το οποίο δεν εδράζεται μόνο στην ελλειμματική αποκωδικοποίηση

υποβοσκόντων σημαινομένων αλλά και στην απουσία ενός κώδικα αμοιβαιότητας και συνδιαλλαγής με τους ομηλικούς ή/και τους μεγαλύτερους. Επιπλέον, ίδια έρευνα (ό.π., 2008) κατά την έρευνα πέντε βασικών δεικτών/συμπεριφορών προσαρμοστικότητας (αυτοϊκανοποίηση, επικοινωνία, κοινωνικότητα, ακαδημαϊκή επίδοση και επαγγελματικές προοπτικές/βλέψεις) σε παιδιά και εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες βρέθηκαν, κατά τη σύγκρισή τους με ομάδες ελέγχου συνομηλικών, στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες, με τις χαμηλότερες βαθμολογίες να τις σημειώνουν οι έφηβοι συμμετέχοντες, χωρίς στο σύνολό του ο πληθυσμός αυτός να αποκλίνει κάτω από τα κατώτερα όρια του φυσιολογικού για τη χρονολογική ηλικία των συμμετεχόντων.

Η συσχέτιση, που εμφανίζεται βιβλιογραφικά, ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες, και πιο συγκεκριμένα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες ανακύπτουν από την νηπιακή ηλικία και συνεχίζονται μέχρι και ενήλικη ζωή του ατόμου, μπορεί να ερμηνευθεί και υπό το πρίσμα της εμφάνισης παθολογικών συμπεριφορών και συναισθηματικών καταστάσεων, οι οποίες αναπόφευκτα επηρεάζουν τη ζωή του περίγυρου στο χωροχρονικό συνεχές δράσης του. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Zakoroulou et al., 2014) επιβεβαιώθηκαν υποθέσεις σχετικά με την συνύπαρξη σοβαρών δυσκολιών προσαρμοστικότητας σε διαφορετικές απαιτήσεις και πλαίσια παράλληλα με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Πραγματοποιήθηκαν, επίσης, συνδέσεις ανάμεσα στις φτωχές σχολικές επιδόσεις και τον χαμηλό γραμματισμό των συμμετεχόντων και τις μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, οι οποίες συχνά χαρακτηρίζονταν από την εγκατάλειψη υψηλότερων κύκλων σπουδών σε συνδυασμό με χαμηλόμισθη εργασία. Σημαντική είναι η προσπάθεια που έγινε στην έρευνα, προκειμένου να βρεθούν τα επάλληλα σημεία επαφής των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, με προεξέχουσες τη δυσλεξία και τη δυσορθογραφία και των ψυχοπαθολογικών καταστάσεων στη διαχείριση του συναισθήματος και την εξωτερικότητά του, ήδη από την παιδική ηλικία. Χαμηλή αυτοεκτίμηση, απομόνωση κατά την εμφάνιση απαιτητικών καταστάσεων στη ζωή, επιθετικότητα και εναντίωση στις γονεϊκές νουθετήσεις στο οικογενειακό περιβάλλον με αποτέλεσμα τις συχνές προστριβές με τους γονείς σε συνδυασμό με φτωχή σχολική εικόνα και επαναφοίτηση συνθέτουν μια διόλου αισιόδοξη πρόβλεψη για την ψυχική υγεία του ενήλικου με συναισθηματικές διαταραχές, νευρωτικές

σχετικές με το στρες διαταραχές που προσλαμβάνουν και σωματομορφικές διαστάσεις μαζί με διαταραχές διαγωγής και συμπεριφοράς να κυριαρχούν στα ενήλικα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Από την άλλη, σε αρκετές, αν και όχι όλες, τις περιπτώσεις παιδιών με ΜΔ παρατηρείται η εμφάνιση αγχώδων συμπεριφορών, οι οποίες έχουν αρνητική επίδραση στα αποτελέσματα των σχολικών τους έργων και με τη σειρά τους, οι αποτυχίες αυτές τροφοδοτούν αρνητικές αναπαραστάσεις για την εικόνα του εαυτού του παιδιού (Πολυχρόνη, 2006· Polychroni, Antoniou & Kotroni, 2013). Βέβαια, το άγχος στις περιπτώσεις αυτές, επαγόμενο από έντονα στρεσογόνα ερεθίσματα, τα οποία δια της αποφυγής μεγιστοποιούνται, καταλαμβάνουν κεντρική θέση και στη συμπεριφορά των γονέων και εκπαιδευτικών των παιδιών με ΜΔ καθώς επηρεάζονται και αυτοί, είτε με αρνητικές αλληλεπιδράσεις κατά τη μελέτη και προετοιμασία των σχολικών δραστηριοτήτων είτε με αναστάτωση, που προκαλείται στη σχολική τάξη λόγω της αίσθησης του παιδιού ότι έχει απωλέσει τον έλεγχο πάνω στα μαθησιακά και γνωστικά του πεπραγμένα (ό.π., 2006). Οι αγχώδεις συμπεριφορές και ο διττός ρόλος εμπλοκής τους στον φαινότυπο των ΜΔ, έχουν συσχετιστεί και με λοιπά ψυχοπαθολογικά συμπτώματα, όπως, καταθλιπτικά στοιχεία σε συνδυασμό με επιλεκτικά ελλείμματα σε γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς και με την κινητοποίηση των μαθητών (Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu, & Fuchs, 2006). Παράλληλα με την παρατήρηση του άγχους, ο περίγυρος των παιδιών με αναγνωστικές, αριθμητικές και δυσκολίες στη γραφή παρατηρούν, όπως θα αναφερθεί και εν συνεχεία στοιχεία υπερκινητικότητας και ελλειμματικής προσοχής, καταθλιπτικών ή/και δυσθυμικών επεισοδίων καθώς και στοιχεία φοβιών, με αυτά της υπερκινητικότητας να αποτελούν τα πιο δύσκολα προς διαχείριση τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Prior, Smart, Sanson & Oberklaid, 1999).

Η Hall (2008) τονίζει ότι το 1/3 των παιδιών, τα οποία έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ταυτόχρονα σοβαρές συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσχέρειες. Εκτός από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία έχει ήδη αναφερθεί, γίνεται αναφορά και για την ειδική περίπτωση των αγοριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία· ένα προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί να πυροδοτήσει στα αγόρια σχολικής ηλικίας με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες διαταραχές αγωγής, με παράλληλη την απουσία οποιασδήποτε στρατηγικής ελέγχου της συμπεριφοράς. Η απουσία ουσιαστικής βοήθειας από τους γονείς μπορεί

να οδηγήσει σε αυξημένη επιθετικότητα που, συχνά, συνδέεται με σχολική εγκατάλειψη και με περιπτώσεις νεανικής παραβατικότητας.

Την συνύπαρξη συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών με φτωχές αναγνωστικές δεξιότητες επιβεβαιώνουν και τα πορίσματα της έρευνας της Arnold και των συνεργατών της (Arnold et al., 2005). Συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από άγχος κατά την εξωτερίκευση και την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και κυρίως μεγαλύτερους εντοπίστηκαν κυρίως σε άτομα της ύστερης παιδικής και πρώιμης εφηβικής ηλικίας, με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο, αν και δεν αναφέρθηκαν από τους γονείς ιδιαίτερα προβλήματα, τα οποία μπορεί να σχετίζονται με το άγχος των παιδιών τους λόγω αποτυχίας στον εντοπισμό και αναγνώρισή τους. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές δεν υπήρξαν κατά τη σύγκριση παιδιών και εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με συμπεριφορές και συμπτώματα κατάθλιψης ή και προβλημάτων διαγωγής, με εξαίρεση τη σύγκριση των κοριτσιών με αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με αυτά χωρίς ανάλογες δυσκολίες. Παρόλαυτα, κατά την αναφορά των γονέων σε προβλήματα παραβίασης του νόμου και σοβαρά προβλήματα διαγωγής (συστηματική ανυπακοή, χειροδικία προς μέλη της οικογενείας) οι γονείς παιδιών με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο ανέφεραν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό περισσότερα τέτοια προβλήματα. Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή αναφέρει τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζει στον εντοπισμό των παθολογικών συμπεριφορών ανά τα πλαίσια δράσης ο βαθμός εσωτερίκευσης των προβλημάτων από την πλευρά του παιδιού, καθότι ερευνητικά ακόμα αποτελεί μια πρόκληση η δόμηση ενός προγράμματος παρέμβασης το οποίο θα συνδυάζει στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής διαδικασίας και τροποποίησης της συμπεριφοράς, ιδίως στις περιστάσεις της σχολικής και οικογενειακής ζωής.

Αναφορικά με την κατάκτηση του μαθησιακού στόχου και την επιτυχία σε αυτόν από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, πέρα από την απαραίτητη παρώθηση, που οφείλεται να τους προσφέρεται, πρέπει να αναφερθεί πως σημαντικό ρόλο διατελούν τα κίνητρα του μαθητή και ο τρόπος ερμηνείας τους είναι ένας τομέας που παρουσιάζει σημαντικά ελλείμματα συγκριτικά με αυτά των μαθητών χωρίς ανάλογες δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, έχει μελετηθεί τη συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα του μαθητή και την ύπαρξη ή όχι μειονεξιών, με στατιστικά σημαντική επίδραση στη ρύθμισή τους και έχουν αποδειχθεί χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων αναφορικά με τη σχολική και ακαδημαϊκή εμπλοκή των μαθητών με ειδικές και γενικευμένες μαθησιακές

δυσκολίες, συναρτήσει της επίδοσής τους σε δοκιμασίες στο σχολικό πλαίσιο (Bouffard & Couture, 2003). Η σχολική επίδοση ιδιαίτερα σε τομείς, όπως η αναγνωστική ικανότητα και επάρκεια έχει συσχετιστεί σε δείγματα μαθητών, που παρουσίαζαν καλές αλλά και φτωχές επιδόσεις με βάση τη σχολική εικόνα αλλά και αποτελέσματα σταθμισμένων τεστ (*Reading Motivation Questionnaire*), με τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρά τους. Κακές επιδόσεις σε αναγνωστικά έργα συσχετίστηκαν με χαμηλότερα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία δεν είχαν κάποια σημαντική επίδραση στην αναγνωστική ικανότητα των καλών αναγνωστών. Επιπλέον, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα κακών αναγνωστών παρουσίασαν σαφή συσχέτιση μεταξύ τους (McGeown, Norgate, & Warhurst, 2012). Οι Παντελιάδου και Μπότσας (2007) συνοψίζουν τη στάση των μαθητών με ΜΔ, απέναντι στην ενδογενή κινητοποίησή τους και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, με τον όρο «μαθημένη αβοηθησία», όπου εξαιτίας των συνεχών αποτυχιών σε σχολικό και γνωστικό πλαίσιο και των αιτιακών τους αποδόσεων σε σημαντικό έλλειμμα στις ικανότητές τους, δεν παρατηρείται η ανάληψη καμίας πρωτοβουλίας, προς την κατεύθυνση της γνωστικής τους προόδου.

2.3.3 Κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορά στα πλαίσια δράσης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες

Για να παρατηρηθούν στο επίπεδο της εργασίας αυτής, ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται οι δυσκολίες προσαρμογής και η συμπεριφορά ενός παιδιού, θα πρέπει κανείς να έχει κατά νου το γεγονός, ότι ο «κώδικας επικοινωνίας» του παιδιού προς το σύστημα τοποθέτησής του είναι η εξωτερίκευση (Γαλανάκη, 2004). Είναι πολλοί οι διάυλοι της εξωτερίκευσης του εσωτερικού κόσμου του παιδιού και δεν αναμένεται σε όλες τις περιπτώσεις να παρατηρηθεί αντιστοιχία ανάμεσα στον σημαίνοντα παράγοντα και τη σημαινόμενη εκδήλωση.

Κάνοντας αναφορά στα ζητήματα ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, έγινε λόγος για προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην κοινωνική αντίληψη αλλά και την συμπεριφορά του ατόμου. Αυτές οι ενδείξεις μπορούν να συνυπάρχουν και χωρίς τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών -χωρίς να συνιστούν μαθησιακές δυσκολίες- ενώ κατά την Πολυχρονοπούλου (2012) τα συμπτώματα αυτά δεν είναι κοινό χαρακτηριστικό όλων των μαθητών με ΜΔ.

Οι καταβολές των ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών των παιδιών με ΜΔ, κατά άλλους μελετητές εδράζονται στη σχολική αποτυχία και τη χαμηλή επίδοση, η οποία τροφοδοτεί χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα στις συνδιαλλαγές (Willcutt & Pennington, 2000), ενώ επικρατεί και η άποψη ότι τόσο τα μαθησιακά ζητήματα όσο και τα προβλήματα κοινωνικής έκφρασης έχουν κοινή αιτιολογία, χωρίς να γίνεται διάκριση σε αίτιο και αιτιατό (Richman et al., 1982 στο Ζακοπούλου, Ζωσιμίδου, Γεωργίου, Μυλωνά, 2013).

Οι κοινωνικές δεξιότητες και επάρκεια των παιδιών με ΜΔ είναι μεταβλητές, στις οποίες η εκδήλωση ελλειμμάτων και ανεπαρκειών, με βάση τις νόρμες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αποτελεί έναν από τους κυριότερους λόγους παρατήρησης δυσκολιών στον πληθυσμό αυτό, σε κοινωνικές καταστάσεις (Polychroni, Antoniou & Kotroni, 2013).

Για τη διερεύνηση ουσιαστικών συνιστωσών της κοινωνικής επάρκειας, όπως η χρήση κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων, η απουσία δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών, κατάλληλες για την ηλικία του ατόμου κοινωνική επίγνωση και οι εύρυθμες διαπροσωπικές σχέσεις, οι Haager και Vaughn (1995) εξέτασαν τα πλαίσια δράσης των παιδιών με ΜΔ. Οι πληροφορίες, που δόθηκαν από γονείς, δασκάλους και φιλικές ομάδες μαρτυρούν ότι η συμπεριφορά των παιδιών με ΜΔ προσδιορίζεται, εν πολλοίς, από μικρή αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, λιγότερες και όχι αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες, μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών, κάτι που αποδείχθηκε και στην έρευνα των Vaughn και Haager (1994), όπου σημαντικός είναι ο ρόλος της σχολικής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι η σχολική επίδοση προέβλεπε σε μεγάλο βαθμό τα παρατηρούμενα επίπεδα τόσο τη γενικής όσο και της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης μαθητών, συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία λάμβαναν χώρα κυρίως στη σχολική τάξη.

Επιβεβαιωτικά στο συμπέρασμα για τον σημαίνοντα ρόλο της σχολικής επίδοσης, ως προβλεπτικό παράγοντα της εκδήλωσης ή όχι, προβλημάτων συμπεριφοράς και ελλειμμάτων κοινωνικής επάρκειας, λειτούργησε η έρευνα της Yu, και των συνεργατών της (2006), όπου οι μαθητές που εμφάνιζαν μαθησιακές δυσκολίες είχαν δύο φορές περισσότερες πιθανότητες για να εκδηλώσουν κλινικά σημαντικά επίπεδα προβληματικής συμπεριφοράς αλλά και 3,5 φορές περισσότερες εξωτερικευμένες

προβληματικές συμπεριφορές αλλά και λιγότερη αποδοχή από συμμαθητές και ομάδες συνομηλίκων.

Η αποδοχή και προτίμηση μαθητών με ΜΔ από τους συμμαθητές ή φίλους τους φάνηκε να είναι περιορισμένη στην έρευνα των Nabuzoka και Smith (1993). Από την άλλη, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα στη συσχέτιση μεταξύ συμπεριφοράς και απόρριψης στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Η στάση των παιδιών με ΜΔ, να ζητούν επανειλημμένα βοήθεια, να στοχοποιούνται σε περιστατικά εκφοβισμού και να μην είναι συνεργάσιμα τόσο από την οπτική διδασκόντων όσο και συμμαθητών και γονέων, θεωρήθηκε σημαντικός παράγοντας για ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης, εξετάζοντας τις φιλικές και διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με ΜΔ, οι Weiner και Schneider (2002), διαπίστωσαν, πως συγκριτικά με συνομηλίκους τους χωρίς ανάλογο μαθησιακό πρόβλημα, εμφανίζουν λιγότερους κοινούς φίλους, έδειχναν σαφή προτίμηση σε ομότιμους τους με ΜΔ, ενώ κατά την ηλικία των 10-11 ετών, οι σχέσεις που σύναπταν τα παιδιά με ΜΔ, ήταν λιγότερο σταθερές.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Al-Yagon (2012). Κατά τη σύγκριση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών δικτύων παιδιών και εφήβων με και χωρίς ΜΔ, προέκυψαν μεγαλύτερα επίπεδα απομόνωσης για την ομάδα ατόμων με ΜΔ. Ακόμη, εξετάζοντας τους δεσμούς προσκόλλησης του εφήβου με ΜΔ με τους γονείς ή εκπαιδευτικούς, προέκυψαν πολύ περισσότερες μορφές προσκόλλησης και σύνδεσης με την μητέρα παρά με τον πατέρα ή εκπαιδευτικούς, μοντέλο ανάλογο με αυτό των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών και εφήβων.

Για ένα μεγάλο πλήθος παιδιών και εφήβων, που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, είναι δεδομένα τα ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, πως δηλαδή τοποθετούν και βλέπουν τον εαυτό και τους γύρω τους σε κοινωνικές περιστάσεις και ακολούθως πως συμπεριφέρονται και δρουν (Kavale & Mostert, 2004). Αν και έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες για την αιτιολογία των κοινωνικών ελλειμμάτων, η έρευνα στον τομέα αυτόν, χωρίς να έχει καταλήξει σε ένα καθολικά αποδεκτό συμπέρασμα, στοιχειοθετεί ως πιθανές αιτίες τους συννοσηρότητα με άλλες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις, όπως η ΔΕΠ-Υ (Cheung et al., 2012· Miguel, Forness, & Kavale, 1996), γνωστικά ελλείμματα, τα οποία αφορούν διαδικασίες όπως τη γλώσσα και τη επικοινωνιακή χρήση της, αλλά και μνημονικές διαδικασίες (Polychroni, Antoniou & Kotroni, 2013), δυσκολίες στην ερμηνεία αναγνώρισης και προσαρμογής των

συναισθημάτων τους και των ατόμων, με τα οποία αλληλεπιδρούν (Elksnin & Elksnin, 2004).

Πολλά είναι τα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία συνηγορούν περί της συννοσηρότητας μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ σε άτομα παιδικής ηλικίας, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να ερμηνεύσει το ψυχοσυναισθηματικό και συμπεριφορικό προφίλ που καταγράφουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών αυτών. Σύμφωνα με τους Germanò, Gagliano και Curatolo (2010) η συνύπαρξη αυτών των δυσκολιών στη ζωή του παιδιού μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση τους, διαστρεβλωμένη και αποσπασματική εικόνα του εαυτού τους παράλληλα με προβληματική συμπεριφορά στο εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς (σπίτι ή/και σχολικό περιβάλλον). Στην ίδια επισκόπηση αναφέρεται η συστηματική συσχέτιση, περισσότερο της ΔΕΠ-Υ με άλλες καταστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν την παιδική συμπεριφορά (διαταραχή εναντιωματικής συμπεριφοράς, αγχώδεις διαταραχές με κύριο χαρακτηριστικό τις παρορμητικές κινήσεις και αντιδράσεις και κατάθλιψη). Οι προαναφερθείσες ενδείξεις μπορεί να αποτελούν δευτερογενή χαρακτηριστικά του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ή/και ΔΕΠ-Υ καθότι εμμέσως επηρεάζουν το γνωστικό-μαθησιακό του προφίλ, όμως τονίζουν το έλλειμμα σε βασικούς τομείς της παιδικής συμπεριφοράς, το οποίο επηρεάζει την προσαρμοστικότητά τους προς τις περιστάσεις αλληλεπίδρασης.

Για την κατανόηση της συμπεριφοράς του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητο να αναφερθεί η αλληλοεπικάλυψη συμπτωμάτων και χαρακτηριστικών, όταν τίθενται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο οι μαθησιακές δυσχέρειες με στοιχεία που παρουσιάζονται στη ΔΕΠ-Υ (Boada, Willcutt & Pennington, 2012). Το συνεχές που δημιουργεί η συννοσηρότητα μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ εξηγεί σε μεγάλο βαθμό το γεγονός της προβληματικής και σε πολλές περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς, την οποία εκδηλώνουν τα άτομα αυτά.

Αν και τα ελλείμματα στον γνωστικό και μαθησιακό τομέα δράσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτός, ο οποίος θορυβεί τους γονείς παρωθώντας τους να απευθυνθούν σε ειδικούς για την πραγματοποίηση ψυχο-εκπαιδευτικής αξιολόγησης, εν τούτοις πολλά σημεία της συμπεριφοράς των παιδιών αυτών είναι και αυτά άξια αναφοράς κατά την εξέταση του προφίλ του παιδιού (Knivsberg, Reichelt & Nødland, 2003). Πολλές είναι οι περιπτώσεις, όπου τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς τους, ως «θορυβώδη» ή να «εμπλέκονται σε επικίνδυνες,

για την ακεραιότητα των ίδιων και των γύρω τους, δραστηριότητες». Η ενσωμάτωση και πρακτική εφαρμογή κανόνων αλληλεπίδρασης, παιχνιδιού, εργασίας στο σχολείο και το σπίτι κρίνεται προβληματική, ενώ όπως έχει ήδη αναφερθεί διαχειρίζονται φτωχά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους δυσκολευόμενα να ακολουθήσουν λόγω παρορμητικών σκέψεων και κινήσεων το δομημένο παιχνίδι.

Σε έρευνα με συμμετέχοντα παιδιά με ειδικές (δυσλεξία, χαμηλές αναγνωστικές δεξιότητες, δυσγραφία) και γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες αποδείχθηκε μεγάλο ποσοστό συννοσηρότητας, της τάξης του 24% για την ύπαρξη τουλάχιστον μιας ακόμη διαταραχής εξωτερίκευσης (όπως ΔΕΠ-Υ ή εναντιωματική διαταραχή προσωπικότητας) ή εσωτερίκευσης (όπως αγχώδεις διαταραχές ή καταθλιπτικά επεισόδια) και 18% για την εμφάνιση και τρίτης υποβόσκουσας κατάστασης (Kaplan, Dewey, Crawford & Wilson, 2001). Σημαντική προέκταση της παραπάνω έρευνας είναι ο μεγάλος βαθμός επικάλυψης της εικόνας που παρουσιάζει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες με αυτό στο οποίο πιο έντονα είναι τα συμπτώματα της διασπαστικότητας. Το περιβάλλον του παιδιού τείνει λανθασμένα να αποδίδει και να χαρακτηρίζει καταστάσεις με διαφορετικό της πραγματικότητας χαρακτήρα κάτι το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία συγκρότησης συνεκτικής εικόνας απέναντι στο ζήτημα.

Στην επισκόπηση των Padhy, Sahoo και Biswas (2015) αναφέρεται ότι απαντάται πολύ συχνά η συνύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με διαταραχές διαγωγής ακόμα και εναντιωματική συμπεριφορά, ιδίως σε αγόρια μέχρι την ηλικία των 11 ετών, καταστάσεις, οι οποίες συσχετίζονται με την εξωτερίκευση ενός συσσωρευμένου φορτίου δυσανασχέτησης από την πλευρά του ατόμου. Μεγάλο πλήγμα δέχεται η οικογενειακή ζωή, διότι, λίγοι είναι οι γονείς αυτοί που κατορθώνουν να διαχειριστούν το στρεσογόνο αυτό φορτίο χωρίς να επιδεινωθεί η υποκείμενη κατάσταση. Στα ίδια συμπεράσματα, καταλήγει και μια άλλη επισκόπηση με δεδομένα από την Ινδία (Johnson, 2005), όπου συσχετίστηκαν στον ίδιο βαθμό οι ίδιες διαταραχές εξωτερίκευσης με τις μαθησιακές δυσκολίες. Κυρίαρχα στοιχεία και συμπεριφορές που εντόπιζαν εκπαιδευτικοί και γονείς των παιδιών αυτών. ήταν η αδυναμία εκτέλεσης καθηκόντων κυρίως ακαδημαϊκής φύσης καθώς και η απουσία κινήτρων μετά από επαναλαμβανόμενες αποτυχίες σε συγκεκριμένα έργα.

Από την άλλη, μια πιο πρόσφατη έρευνα από το Ηνωμένο Βασίλειο (Russell, Ryder, Norwich & Ford, 2015) κατέδειξε μεν αυξημένα επίπεδα προβλημάτων στη

συμπεριφορά παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες στη γραφή και τα μαθηματικά, όμως αυτή η εικόνα εντασσόταν στα ανώτερα φυσιολογικά επίπεδα. Οι αναφορές σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προέρχονταν από γονείς και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, με τους γονείς των παιδιών να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσχέρειες στην αντιμετώπισή τους, ενώ παράλληλα δήλωσαν και περισσότερα προβλήματα. Παρά την υπεροχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ό,τι αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς, αποδείχθηκε, ότι αποτελούν κοινό τόπο στα άτομα ηλικίας 7-11 ετών στα πλαίσια της διαχρονικής έρευνας. Ο λόγος, κατά τον οποίο εκδηλώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς στον πληθυσμό αυτό, μπορεί να προέρχεται από τις προσπάθειες που καταβάλλονται για συγκεντρωμένη και απερίσπαστη (σχολική εργασία) με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά πολλές φορές να πασχίζουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης.

Δυσκολίες, που παρουσιάζονται στις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών με ΜΔ, έχουν δείξει ότι εξέχοντα ρόλο στην κοινωνική και επικοινωνιακή επάρκειά τους, παίζει η επιλογή της κατάλληλης απάντησης κατά τον διάλογο, η ικανότητα να ζητούν επεξηγήσεις όταν κάτι δεν έχει καταστεί σαφές, η έναρξη και η συνέχεια μιας συζήτησης, η χρήση μη λεκτικών μεθόδων επικοινωνίας και της αίσθησης του χιούμορ, δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζονται από υποβόσκοντα γλωσσικά ελλείμματα κυρίως στον προφορικό λόγο και ελλείμματα στην ταχύτητα επεξεργασίας των γλωσσικών ερεθισμάτων (Bryan, Burstein & Ergul, 2004).

Σημαντικές δυσχέρειες στις κοινωνικές σχέσεις αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΜΔ επιδρούν αρνητικά, όπως γίνεται κατανοητό, στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή (ενδοπροσωπική και διαπροσωπική) και τη συμπεριφορά των παιδιών αυτών, με συνέπεια την παρατήρηση, συχνά, υπερκινητικότητας, επιθετικότητας, εναντίωσης προς κανόνες και νόρμες, αλλά και καταστάσεων, που προκύπτουν από την χαμηλή επίδοση λόγω των μαθησιακών δυσκολιών (Michaels & Lewandoski, 1990).

Μεγαλύτερο κίνδυνο για εμφάνιση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζουν οι μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν υποβληθεί σε αξιολόγηση των σχολικών τους δεξιοτήτων, παρά τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν. Το έλλειμμα στην επεξεργασία και την ερμηνεία των ερεθισμάτων, από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού έχει συσχετιστεί με καταστάσεις, όπως καταθλιπτικά στοιχεία, άγχος, ψυχοσωματικές διαταραχές,

επιθετικότητα, παραβατικότητα ή/και βραδυψυχισμό (Κανδαράκης, 2004· Neeraja & Anuradha, 2014).

Μια πληθώρα ερευνών έχει συσχετίσει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και συνοδών προβλημάτων καθώς και χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης με σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα προσαρμοστικής συμπεριφοράς και προσαρμογής, σε ηλικιακό εύρος, που ξεκινάει από την προνηπιακή έως και την εφηβική περίοδο (Greenham, 1999· Manrique Millones, Van Leeuwen, & Ghesquière, 2013· Rasheed, Siddiqua, Naureen, 2016· Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010). Τα συνεχή ανεπιτυχή αποτελέσματα σε σχολικές δοκιμασίες, επιδρούν αρνητικά στον τρόπο αντιμετώπισης και θέασης του περιγύρου του παιδιού με ΜΔ. Όταν αυτά συνδυάζονται και με σοβαρά προβλήματα στην επικοινωνία, επαγόμενα από γλωσσικές δυσλειτουργίες και ελλείμματα στην κοινωνική ή πραγματολογική χρήση του γλωσσικού κώδικα, προκύπτει η εικόνα ενός ατόμου, το οποίο είτε θα εσωτερικεύει είτε θα εξωτερικεύει προβληματικά πρότυπα απόκρισης στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις διαντίδρασης, κάτι που επηρεάζει όχι μόνο το ίδιο αλλά και τους γύρω του (Cohen, 2010).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη ρύθμιση αλλά και αναγνώριση υποκείμενων συναισθηματικών και συμπεριφορικών μοτίβων, τόσο του ίδιου του ατόμου, όσο και αυτών που προκύπτουν από την εμπλοκή σε κοινωνικές συνδιαλλαγές (Greenham, 1999). Για τον λόγο αυτό, έρευνες, που έχουν επιχειρήσει να εξακριβώσουν την επίδραση μαθησιακών δυσκολιών και συνοδών ελλειμμάτων στη συμπεριφορά του παιδιού, έχουν θέσει σε δοκιμασία δεξιότητες, οι οποίες ελέγχουν την αναγνώριση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου όσο και αυτών. με τους οποίους αλληλεπιδρά (Galway & Metsala, 2010· Metsala, Galway, Ishaik, & Barton, 2016· Nathan & Rucklidge, 2011). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών έδειξαν, ότι παιδιά με γενικευμένες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συμπεριφορικά μοτίβα, που επηρεάζονται από αγχώδεις και καταθλιπτικές εκδηλώσεις, επιθετικότητα αλλά και άρνηση για συμμόρφωση και υπακοή σε κανόνες, που έχουν τεθεί ιδιαίτερα στο πλαίσιο της οικογένειας, σε συνδυασμό παράλληλα με μειωμένο εύρος προσοχής, το οποίο επηρεάζει τις δραστηριότητες και υποχρεώσεις του μαθητή, όπως η μελέτη των σχολικών μαθημάτων. Από την άλλη, ελλείμματα σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων των παιδιών αυτών, έχει αρνητική επίδραση στο βαθμό κατά τον οποίο μπορούν να αυτονομηθούν και να ενεργήσουν χωρίς την παροχή βοήθειας από τους γονείς τους.

Μη λεκτικά σημεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθίστανται δυσχερή στην κωδικοποίηση και ερμηνεία τους, με συνέπεια την εκδήλωση παραίτησης από την προσπάθειά τους για κατανόηση των προθέσεων των άλλων.

Η πλειοψηφία των ερευνητών, που έχουν ασχοληθεί με τη συσχέτιση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς, που τα συνοδεύουν, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι μολονότι την περιορισμένη ισχύ και επίδρασή τους με το πέρασ της ηλικίας, συμπεριφορικά προβλήματα συνυπάρχουν πολύ συχνά στη δραστηριοποίηση παιδιών με ΜΔ (Diakakis et. al., 2008· El-Keshky, & Emam, 2015· Hatzichristou & Hopf, 1993· Plomin, Price, Eley, Dale & Stevenson, 2002· Saxby & Morgan, 1993). Τα προβλήματα στη συμπεριφορά των παιδιών με ΜΔ εκδηλώνονται τόσο κατά την αλληλεπίδραση τους με φίλους και την οικογένειά τους όσο και κατά τη σχολική τους εικόνα και παρουσία. Τα υποσυστήματα της μαθησιακής επίδοσης και της κοινωνικής επάρκειας αλληλεπιδρούν και τροφοδοτούν τις αντιδράσεις του παιδιού, με βάση την αποδοχή ή όχι που λαμβάνει, την καταλληλότητα ή όχι της απόκρισής του προς τα πρότυπα συμπεριφοράς, που έχουν επιβληθεί και απαιτούνται από τον κοινωνικό περίγυρο να παρουσιάζονται (Κανδαράκης, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία, έχει φανερώσει μια σειρά από συμπεριφορές, που αναλόγως και του πλαισίου, στο οποίο εκδηλώνονται, κρίνονται μη προσήκουσες, ακατάλληλες ή και προβληματικές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί παιδιών με ΜΔ δηλώνουν ως το σημαντικότερο πρόβλημα, που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία τη μειωμένη συγκέντρωση των μαθητών αυτών, με συνέπεια τη χαμηλή επίδοση σε έργα, τα οποία απαιτούν απρόσκοπτη συγκέντρωση και επικέντρωση σε μεμονωμένα έργα κάθε φορά (Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2004). Τονίζεται, επίσης, η αίσθηση της ανησυχίας και ανασφάλειας, που διακατέχει τους μαθητές αυτούς, όταν δοκιμάζονται στην ανάγνωση υπό την πίεση του χρόνου (Gargiulo, 2004). Από την άλλη το οικογενειακό πλαίσιο των παιδιών με ΜΔ πιο συχνά αναφέρει, ως προβληματικές για την εύρυθμη διαβίωση, σωματικές εκδηλώσεις του στρες των παιδιών αυτών, όπως ο πονοκέφαλος, με σκοπό την αποφυγή σχολικής μελέτης ή εργασιών στο σπίτι αλλά και κοινωνικά ελλείμματα, τα οποία εδράζονται στην αδυναμία του παιδιού να συνάψει σταθερές φιλικές σχέσεις (Diakakis et al., 2008) ενώ παράλληλα, δεν φαίνεται να μπορούν να αντιληφθούν την επίδραση, που έχει η συμπεριφορά τους πάνω στα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν (Lerner, 2000).

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Παρά την ευρεία μελέτη του φαινομένου του γονεϊκού στρες σε οικογένειες παιδιών και εφήβων, όπου παρουσιάζουν ένα μεγάλο φάσμα δυσκολιών και διαταραχών, εν τούτοις, πολύ λίγες έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό έχουν μελετήσει τη συσχέτιση ανάμεσα στα παρατηρούμενα επίπεδα γονεϊκού στρες ως απόκριση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αν και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών κατά την παιδική ηλικία αποτελεί παράγοντα επιβαρυντικό προς τη γενική λειτουργία του οικογενειακού συστήματος και το στρες των γονέων αναφορικά με την ανατροφή των παιδιών τους. Σύμφωνα με το μοντέλο ABCX οι μαθησιακές δυσκολίες συνεισφέρουν στον παράγοντα Αα, αυτόν της συσσώρευσης του στρεσογόνου φορτίου, οι μαθησιακές δυσκολίες -τόσο οι ειδικές όσο και οι γενικευμένες- επηρεάζουν το σύνολο της οικογενειακής ζωής. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, μπορεί να διαπιστώσει κανείς εύκολα το ότι οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν σε σημαντικό βαθμό περισσότερο στρες, ως προς τον γονεϊκό τους ρόλο, σε σχέση με τους γονείς των παιδιών χωρίς ανάλογα προβλήματα στο μαθησιακό κομμάτι (Antshel & Joseph, 2006· Bonifacci, Storti, Tobia, & Suardi, 2015· Brook & Boaz, 2005· Dyson, 1997· Pritzlaff, 2001). Η ελλιπής, για τα ελληνικά δεδομένα, μελέτη του γονεϊκού στρες, σε συνδυασμό με μια αναλυτικότερη και λιγότερο εστιασμένη στο μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι απόπειρα σκιαγράφησης του προφίλ ενός παιδιού, που έχει διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες, εγείρει την ανάγκη για τη διατύπωση και διερεύνηση υποθέσεων σχετικά με τη φύση της μεταβλητής του στρες των γονέων όσο και των μαθησιακών δυσκολιών, υπό το πρίσμα ενός συνεκτικότερου μοντέλου διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών.

Πριν γίνει αναφορά στις δευτερογενείς συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών στη ζωή του παιδιού και των γονέων του, κατά τους Antshell και Joseph (2006), πρέπει να αναφερθεί μια ουσιαστική διαφοροποίηση ανάμεσα στα επίπεδα του γονεϊκού στρες, που βιώνουν οι γονείς παιδιών με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες και οι γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το σκεπτικό του διαχωρισμού αυτού, βασίζεται στο ότι οι γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (*nonverbal disorders*), αρχίζουν να επηρεάζουν τη ζωή του παιδιού από μικρότερη ηλικία και επιδρούν σε

περισσότερους και ευρύτερους τομείς της ζωής του σε σχέση με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (*reading disorders* -στα ελληνικά αποδίδονται με τους όρους δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία και σχηματικά ομαδοποιούνται). Έτσι, θα γίνει απόπειρα να μελετηθούν οι διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα του γονεϊκού στρες που βιώνουν οι γονείς του κλινικού δείγματος, που έχουν παιδιών με γενικευμένες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Το γονεϊκό στρες δεν συσχετίζεται μόνο με τη μαθησιακή συνιστώσα της ανατροφής ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, έχει βρεθεί ότι τα συναισθηματικά, κοινωνικά και συμπεριφορικά μοτίβα των παιδιών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα του γονεϊκού στρες κατά την αλληλεπίδρασή των γονέων με τα παιδιά στο οικογενειακό πλαίσιο· η διαμόρφωσή τους προκύπτει ως απόρροια των δευτερογενών συνεπειών των μαθησιακών δυσκολιών (Deater-Deckard, 1998· Keller & Honig, 2004). Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρούνται υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας των μαθησιακών δυσκολιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητα (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011), διαταραχές στη συμπεριφορά και την αλληλεπίδρασή τους με τον οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο ως αποτέλεσμα προβληματικής διαχείρισης του συναισθήματος (Ditterline, Banner, Oakland & Becton, 2008) καθώς και από εσωτερικευμένες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις, όπως η κατάθλιψη (Metsala, Galway, Ishaik, & Barton, 2016), οι αγχώδεις διαταραχές (Kaplan, Dewey, Crawford & Wilson, 2001· Polychroni, Antoniou & Kotroni, 2013) αλλά και η χαμηλή αυτοεκτίμηση σε ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με τη σχολική τους πρόοδο (Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005· Wei & Marder, 2012). Αποτελεί, επομένως, σημαντικό παράγοντα της ερευνητικής μας διάταξης, η εξακρίβωση της σχέσης ανάμεσα στη συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και τα επίπεδα του γονεϊκού στρες καθώς και ο εντοπισμός στατιστικώς σημαντικής ή όχι διαφοράς μεταξύ των επιπέδων στρες γονέων παιδιών με ΜΔ και των γονέων παιδιών, τα οποία δεν αντιμετωπίζουν ανάλογα μαθησιακά προβλήματα.

Τα επίπεδα γονεϊκού στρες, όμως, επηρεάζονται και από μια πληθώρα δημογραφικών μεταβλητών, οι οποίες αφορούν χαρακτηριστικά του γονέα, όπως το φύλο καθώς και η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, της οποίας συνιστώσες είναι το εισόδημα καθώς και το μορφωτικό επίπεδο (Deater-Deckard & Scarr, 1996· Neely-Barnes & Dia, 2008· Reitman, Currier, & Stickle, 2002).

Εξειδικευμένες έρευνες στη μελέτη της επίδρασης των μεταβλητών αυτών στην οικογενειακή ζωή και το στρες των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, δεν έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Γεγονός, όμως, αποτελεί η διαπίστωση, ότι οικογένειες με χαμηλό ΚΟΕ έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκθέσουν τα παιδιά τους σε περισσότερους κινδύνους, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, που θα λάβουν κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους πορείας (Kaiser & Rasminsky, 2003). Επιπλέον, λόγω ότι η διάγνωση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, συνεπάγεται και την κατάρτιση ενός αξιόπιστου εκπαιδευτικού προγράμματος αποκατάστασης, οι οικογένειες που ανήκουν στα μικρομεσαία κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, συχνά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες για την οικονομική υποστήριξη τέτοιων προγραμμάτων αλλά και για την ενημέρωση των μελών τους σχετικά με τις προσαρμογές που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν για καλύτερη λειτουργία του συστήματος (Lundy, 2001). Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο στο ερευνητικό μέρος της εργασίας να μελετηθεί η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των συμμετεχόντων στα αυτοαναφερόμενα επίπεδα του γονεϊκού στρες.

Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο βιώνουν οι γονείς δυσκολίες κατά την ανατροφή των παιδιών τους (με ή χωρίς ΜΔ), επηρεάζει την απόκριση τους στα στρεσογόνα ερεθίσματα που λαμβάνουν από την καθημερινή τριβή με αυτά. Το διπλό μοντέλο ABCX των McCubbin και Patterson (1983) ορίζει, ότι η προσαρμογή (θετική ή αρνητική) προς τις συσσωρευμένες ανάγκες, επηρεάζεται από τις συσσωρευμένες ανάγκες της οικογενείας, στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί. Εκτός, από την προφανή και άμεσου ενδιαφέροντος ανάγκη για βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του παιδιού, το οποίο αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στο κομμάτι αυτό, η οικογένεια πρέπει να δώσει έμφαση και στις δευτερογενείς συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών, που περιγράφηκαν προηγουμένως: οι πόροι, που διαθέτει και επιστρατεύει για την αποτελεσματική διαχείριση του στρεσογόνου φορτίου το κάθε άτομο στο γονεϊκό δίπολο επηρεάζουν τη διαμόρφωση του συσσωρευτικού παράγοντα Ββ. Η διαχείριση της κρίσης στο οικογενειακό σύστημα όχι μόνο επιδρά σε ένα σύνολο διαφορετικών στρεσογόνων παραγόντων (όπου στην έρευνα αυτή είναι τα συμπεριφορικά και προσαρμοστικά μοτίβα των παιδιών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) αλλά και ανατροφοδοτείται από αυτές τις φορτίσεις. Μεγαλύτερες βαθμολογίες στις υποκλίμακες του F-COPES υποδηλώνουν και καλύτερη προσαρμογή

της οικογένειας προς τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, χωρίς, όμως, να εξασφαλίζεται η επίτευξη της υγιούς προσαρμογής του συστήματος ή η μετάβαση στην κατάσταση της κρίσης, του παράγοντα Xx (Hobfoll & Spielberger, 1992· McCubbin & Patterson, 1983). Οι στρατηγικές, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν οι γονείς, προκειμένου να διαχειριστούν το γονεϊκό στρες σε μεγάλο βαθμό εστιάζουν είτε στο συναίσθημα που βιώνουν σε κάθε περίπτωση, είτε στην προσπάθεια για επίλυση του προβλήματος. Οι τελευταίες, συμπεριλαμβανόμενης της αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης (συγγενικός κύκλος, ειδικοί, φιλικός περίγυρος) και του επαναπροσδιορισμού του προβλήματος, ώστε να γίνει περισσότερο προσβάσιμο και κατανοητό στον πυρήνα του, αποτελούν σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε πιο αποτελεσματικές μεθόδους διαχείρισης του στρες (Kirkland, 2010· Li-Tsang, Yau, & Yuen, 2001).

Αντίθετα, η χρησιμοποίηση και η συστηματική εφαρμογή στρατηγικών, οι οποίες στοχεύουν στη μεταβολή του συναισθήματος, χωρίς την τροποποίηση των συνθηκών για την επίτευξη ομαλής επεξεργασίας του προβλήματος, όπως η παθητική αντιμετώπιση αλλά και η αναζήτηση πνευματικής υποστήριξης, σύμφωνα με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, αποτελούν, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, που έχουν μελετηθεί, μη αποτελεσματικές σε βάθος χρόνου, παρά τη διαδεδομένη χρήση τους (Cuzzocrea, Murdaca, Costa, Filippello, & Larcana, 2015· Judge, 1998). Συνεπώς, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας αυτής θα διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους αντιδρά κάθε μία από τις δύο συγκρινόμενες ομάδες καθώς και οι διαφορές, επιχειρώντας να δοθεί έμφαση στη διάκριση ανάμεσα σε ενεργητικές και παθητικές στρατηγικές διαχείρισης του στρες των γονέων στο οικογενειακό πλαίσιο.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, γίνεται αντιληπτό, ότι πρωταρχικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις διαφορές στα επίπεδα του γονεϊκού στρες ανάμεσα στους γονείς της κλινικής ομάδας (παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) και της ομάδα ελέγχου (παιδιά τυπικής ανάπτυξης), υπό το πρίσμα των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη συμπεριφορά τους, στη διαχείριση και έκφραση των κοινωνικών δεξιοτήτων και του

συναισθηματικού φορτίου. Αφού διερευνηθούν, συσχετιστικές και προβλεπτικές, προς το γονεϊκό στρες, μεταβλητές, θα επιχειρηθεί η ανίχνευση τυχόν διαφορών ανάμεσα στον τρόπο, με τον οποίο οι δύο ομάδες διαχειρίζονται το γονεϊκό στρες. Σχηματικά θα μπορούσαν να διατυπωθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα γονεϊκού στρες σε γονείς παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
2. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα του γονεϊκού στρες των γονέων παιδιών με γενικευμένες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
3. Παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιμέρους του γονεϊκού στρες ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες του δείγματος;
4. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των συμμετεχόντων στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες;
5. Παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιμέρους στρατηγικές διαχείρισης του στρες στο οικογενειακό πλαίσιο ανάμεσα στους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;
6. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα συμπεριφορικά μοτίβα των παιδιών και τα επίπεδα του γονεϊκού στρες;
7. Μπορεί να προκύψει ένα προβλεπτικό μοντέλο του γονεϊκού στρες με βάση τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού;

3.3 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν, συνολικά, 193 γονείς, αφού αφαιρέθηκαν 3 ερωτηματολόγια εξαιτίας λανθασμένης συμπλήρωσης ή χαμηλών βαθμολογιών στην υποκλίμακα Αμυντικής Απόκρισης της Κλίμακας Γονεϊκού στρες. Από αυτούς οι 109 ήταν γονείς παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες (ειδικές και γενικευμένες) καθώς και 84 παιδιών τυπικής ανάπτυξης, τα οποία φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα στις τάξεις Γ' έως και ΣΤ' (μαθητές που φοιτούσαν στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου εξαιρέθηκαν από τον πειραματικό σχεδιασμό, καθώς δεν είναι η ασφαλής η απόδοση της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών κατά το χρονικό αυτό διάστημα φοίτησης). Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τους νομούς Αττικής, Φθιώτιδας και Φλώρινας και είχαν αποφοιτήσει όλοι, τουλάχιστον,

από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προϋπόθεση για τη συμπλήρωση της Σύντομης Κλίμακας του Γονεϊκού Στρες.

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Με βάση τον ερευνητικό σχεδιασμό, που προηγήθηκε της εργασίας αυτής, αποφασίστηκε η συγκρότηση δύο ομάδων συμμετεχόντων. Η μία ομάδα (κλινική ομάδα) αφορούσε γονείς παιδιών Γ'-ΣΤ' Δημοτικού, τα οποία είχαν περάσει ήδη από ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση από δημόσιο φορέα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και τα οποία είχαν διαγνωσθεί είτε με ειδικές είτε με γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Η άλλη ομάδα (ομάδα ελέγχου) περιλάμβανε γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης, χωρίς συστηματικά και έντονα προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία και στο σχολικό χώρο, τα οποία δεν είχαν παραπεμφθεί για διερευνητική ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση και φοιτούσαν, επίσης, στις τάξεις Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από την ομάδα γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην Αθήνα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Α' Αθηνών, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Β' Αθηνών, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Δ' Αθηνών, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ανατολικής Αττικής), στη Λαμία (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ν. Φθιώτιδας) και στη Φλώρινα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ν. Φλώρινας). Με την εξασφάλιση της έγκρισης από τον προϊστάμενο των κατά τόπους ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για την παρουσία του γράφοντος στο χώρο, μοιράζονταν ερωτηματολόγια σε γονείς, οι οποίοι περίμεναν για την επαναξιολόγηση του παιδιού τους ή είχε υπάρξει επικοινωνία με μέριμνα των κοινωνικών λειτουργών των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για να παρευρεθούν στο χώρο, προκειμένου, αν επιθυμούν, να συμμετάσχουν στη δειγματοληψία. Στους γονείς είχε ζητηθεί, στις περιπτώσεις όπου δεν περνούσε το παιδί τους τη διαδικασία της επαναξιολόγησης να προσκομίσουν τη γνωμάτευση μαζί τους, προκειμένου να εξακριβωθεί το κριτήριο κατάταξής τους στην Στις περιπτώσεις των περιφερειακών ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποστάλθηκαν ερωτηματολόγια ταχυδρομικά συνοδευόμενα από επεξηγητική επιστολή, η οποία γνωστοποιούσε το σκοπό της έρευνας, τον πληθυσμό-στόχο καθώς και τις προβλεπόμενες διαδικασίες εκπόνησης της δειγματοληψίας. Η φάση αυτή της δειγματοληψίας ήταν εξαιρετικά χρονοβόρα, καθώς ο αριθμός των παιδιών και γονέων, που επισκέπτονται το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για επαναξιολόγηση ή παραλαβή γνωμάτευσης είναι πολύ μικρότερος από αυτόν, που επισκέπτονται τον χώρο για πρώτη φορά. Η διάκριση των συμμετεχόντων από την ομάδα γονέων παιδιών με μαθησιακές

δυσκολίες στις επιμέρους ομάδες ειδικών και γενικευμένων μαθησιακών δυσκολιών, έγινε σε συνεργασία με ειδικούς παιδαγωγούς και κοινωνικούς λειτουργούς των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με βάση τη γνωμάτευση, που είχε προσκομίσει ο γονέας κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από την ομάδα γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με σχολικές μονάδες της Αθήνας, της Λαμίας και της Φλώρινας, σχετικά με την οργάνωση της δειγματοληψίας με μέριμνα και των διευθυντών/ριών των σχολικών μονάδων. Αναφορικά με τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας (Λαμία και Φλώρινα), πρέπει να αναφερθεί, ως πιθανός περιορισμός της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος σχετικά με δημογραφικές μεταβλητές, κατά τη σύγκριση των δύο δειγμάτων, ότι δεν δόθηκε άδεια για αποστολή των ερωτηματολογίων και ως εκ τούτου δεν έχουν συμπεριληφθεί στη στατιστική ανάλυση, συμμετέχοντες στην ομάδα γονέων τυπικής ανάπτυξης από τις περιοχές αυτές. Αντίθετα και σε ό,τι αφορά τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης από την περιοχή της Αθήνας, ζητήθηκε από τους διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων, που έδωσαν την έγκρισή τους σε συνδυασμό με τους εκάστοτε Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων να παρευρεθεί ο γράφων σε χρονική στιγμή μετά ή πριν το σχολικό ωράριο σε χώρο του σχολείου, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η δειγματοληψία δια ζώσης, έτσι ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα σύγκρισης και σύγκλισης των απαντήσεων των γονέων, αν τα ερωτηματολόγια είχαν μοιραστεί για συμπλήρωση κατ'οίκον. Και σε αυτήν την περίπτωση, η ανταπόκριση των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένη με αποτέλεσμα να συγκεντρωθεί μικρότερος αριθμός ερωτηματολογίων από την ομάδα αυτή συγκριτικά με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Για τη συμμετοχή των γονέων στην έρευνα απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η συναίνεσή τους, ενώ παράλληλα, είτε μέσω των συνοδευτικών επιστολών που αποστάλθηκαν, είτε δια ζώσης, κατέστη σαφές ότι τα στοιχεία, που καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια, δεν πρόκειται να γνωστοποιηθούν σε τρίτους και ότι θα χρησιμοποιηθούν μόνο κατά τη στατιστική ανάλυση. Συνολικά, το ποσοστό επιστροφής/παραλαβής των ερωτηματολογίων κινήθηκε σε χαμηλά ποσοστά (64,3 % ή 193 ερωτηματολόγια σε σύνολο 300). Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο του 2017 έως και τον Ιούλιο του ίδιου έτους.

3.5 Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Για την εξακρίβωση των επιπέδων του γονεϊκού στρες των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε, στην πρώτη ενότητα, η σύντομη μορφή της Κλίμακας του Γονεϊκού Στρες (*Parenting Stress Index/Short Form* – Abidin, 1995) μεταφρασμένη στα ελληνικά. Αποτελείται από 36 θέσεις, των οποίων η βαθμολόγηση γίνεται σε πεντάβαθμη (1=Διαφωνώ πολύ - 5=Συμφωνώ πολύ) κλίμακα τύπου Likert, και που έχουν προκύψει από παραγοντική ανάλυση της εκτενούς Κλίμακας του Γονεϊκού Στρες (*Parenting Stress Index/Long Form*). Οι 36 θέσεις της κλίμακας επιμερίζονται σε τέσσερις υποκλίμακες ανάλυσης και την υποκλίμακα εγκυρότητας της Αμυντικής Στάσης Γονέα. Πιο συγκεκριμένα:

- Φόρτιση του Γονέα (*Parental Distress*): Περιλαμβάνει τις θέσεις από 1 έως 12 και αναφέρεται στο αίσθημα ικανότητας, περιορισμού, υποστήριξης ή/και πίεσης που βιώνει ο γονέας λόγω του ρόλου του.
- Δυσλειτουργική Αλληλεπίδραση Γονέα – Παιδιού (*Parent-Child Dysfunctional Interaction*): Περιλαμβάνει τις θέσεις από 13 έως 24. Η υποκλίμακα αυτή εκτιμά το αίσθημα ικανοποίησης, που έχουν οι γονείς από τη σχέση με το παιδί τους.
- Δύσκολο Παιδί (*Difficult Child*): Στην υποκλίμακα αυτή περιλαμβάνονται οι θέσεις από 25 έως και 36. Η υποκλίμακα Δύσκολου Παιδιού υπολογίζει την εντύπωση, που έχει ο γονέας του παιδιού σχετικά με τις ευκολίες ή δυσκολίες, οι οποίες ανακύπτουν από την ανατροφή του.
- Συνολικό Γονεϊκό Στρες (*Total Stress*): Υπολογίζεται το συνολικό γονεϊκό στρες του γονέα.
- Αμυντική Απάντηση Γονέα (*Defensive Responding*): Σε αυτήν την υποκλίμακα αξιοπιστίας περιλαμβάνονται οι θέσεις 1,2,3,7,8,9,11 και υπολογίζει τον τρόπο προσέγγισης και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους γονείς. Βαθμολογία μικρότερη του 10 στη συγκεκριμένη υποκλίμακα υποδηλώνει ισχυρό στατιστικό σφάλμα, καθότι οι συμμετέχοντες είτε προβάλλουν διαφορετική της ισχύουσας εικόνα του εαυτού τους, είτε δεν γνωστοποιούν τυχόν δηλωτικά σημάδια στρες στην αλληλεπίδρασή με το παιδί τους. Η υποκλίμακα Αμυντικής Απάντησης δεν υπολογίζεται στη στατιστική ανάλυση.

Η σύντομη μορφή της Κλίμακας Γονεϊκού Στρες παρουσιάζει αρκετά καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ($\alpha=0,91$) και καλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ($\alpha=0,84$) με μεσοδιάστημα χορήγησης τους έξι μήνες (Haskett, Scott, Willoughby, & Nears, 2006), γεγονός που την καθιστά κατάλληλη προς χρήση και στην παρούσα έρευνα.

Στη δεύτερη ενότητα του εργαλείου χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Καταγραφής Παιδικής Συμπεριφοράς (*Eyberg Child Behavior Inventory – ECBI*) της Eyberg (Eyberg & Pincus, 1999, μεταφρασμένη στα ελληνικά. Η κλίμακα αυτή αναφέρεται στις γονεϊκές συλλήψεις των προβλημάτων συμπεριφοράς, που εμφανίζονται κατά την αλληλεπίδραση γονέα και παιδιού ηλικίας από 2 έως 16 ετών. Αποτελείται από 36 δηλώσεις/συμπεριφορές, που εκδηλώνουν συχνά παιδιά στο παραπάνω ηλικιακό εύρος και επιμερίζεται σε δύο υποκλίμακες:

- Ένταση Προβλήματος (*Intensity*): Στην υποκλίμακα αυτή οι γονείς σημειώνουν σε εφτάβαθμη (1=ποτέ – 7=συνέχεια) κλίμακα τύπου Likert τη συχνότητα, με την οποία παρατηρούν συγκεκριμένες συμπεριφορές.
- Ύπαρξη Προβλήματος (*Problem*): Πρόκειται για μια διχοτομική υποκλίμακα (Ναι-Όχι), όπου σημειώνεται η ύπαρξη ενόχλησης από τις συμπεριφορές της προηγούμενης υποκλίμακας.

Σε μελέτη αναφορικά με την εξακρίβωση της εγκυρότητας κριτηρίου της Κλίμακας Καταγραφής Παιδικής Συμπεριφοράς, βρέθηκαν μέτριες έως ισχυρές θετικές γραμμικές συσχετίσεις με την κλίμακα Εξωτερίκευσης ($r=0,65 - 0,73$) και Εσωτερίκευσης ($r=0,34 - 0,73$) της Συμπεριφοράς της Child Behavior Checklist του Achenbach, καθιστώντας έτσι την Κλίμακα της Eyberg έγκυρο εργαλείο για τη μέτρηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (Boggs, Eyberg & Reynolds, 1990). Σύμφωνα με τα δεδομένα της Eyberg, οι δύο υποκλίμακες του εργαλείου εμφανίζουν πολύ καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ($\alpha=0,94$ για την υποκλίμακα έντασης του προβλήματος και $\alpha=0,93$ για την υποκλίμακα ύπαρξης προβλήματος).

Για την εκτίμηση των τρόπων, με τους οποίους η οικογένεια αντιμετωπίζει τις στρεσογόνες καταστάσεις χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα F-COPES (*Family-Crisis Oriented Personal Evaluation Scale*) μεταφρασμένη και σταθμισμένη στα ελληνικά (Gouna, Dragioti, Konstanti, Kotrotsiou & Koulouras, 2016). Αποτελείται από 30

δηλώσεις, των οποίων η βαθμολόγηση γίνεται σε πεντάβαθμη κλίμακα (1=διαφωνώ πολύ – 5=συμφωνώ πολύ) τύπου Likert. Η κλίμακα αυτή περιέχει πέντε υποκλίμακες:

- Προσανατολισμός προς Κοινωνική Υποστήριξη (*Acquiring Social Support*): Περιλαμβάνει τις θέσεις 1, 2, 5, 8, 10, 16, 20, 25, 29.
- Επαναπροσδιορισμός (*Reframing*): Περιλαμβάνει τις θέσεις 3, 7, 11, 13, 15, 19, 22, 24.
- Αναζήτηση Πνευματικής Υποστήριξης (*Seeking Spiritual Support*): Περιλαμβάνει τις θέσεις 14, 23, 27, 30.
- Κινητοποίηση Οικογένειας για Αποδοχή βοήθειας (*Mobilizing to Acquire and Accept Help*): Περιλαμβάνει τις θέσεις 4, 6, 9, 21.
- Παθητική Αντιμετώπιση (*Passive Appraisal*): Περιλαμβάνει τις θέσεις 12, 17, 26, 28. Για την βαθμολόγηση της συγκεκριμένης κλίμακας είναι απαραίτητη η αντίστροφη βαθμολόγηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.
- Συνολική Βαθμολογία Διαχείρισης Κρίσεων: Υπολογίζεται το άθροισμα των βαθμολογιών από τις πεπτιμέρους υποκλίμακες.
- Η ελληνική έκδοση του F-COPES παρουσιάζει αποδεκτή εσωτερική συνοχή ($\alpha=0,77$) και υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha=0,88$). Η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων, με μεσοδιάστημα χορήγησης τους 3 μήνες ήταν και αυτή ικανοποιητική $r=0,88$ (Gouva, Dragioti, Konstanti, Kotrotsiou & Koulouras, 2016).

Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ένα σύντομο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, το οποίο αναπτύχθηκε από τον γράφοντα σε συνεργασία με τον επιβλέποντα της εργασίας αυτής, Επικ. Καθηγητή Α.-Σ. Αντωνίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει βασικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, επαγγελματική κατάσταση, μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα) αλλά και για τα παιδιά τους, με βάση τα χαρακτηριστικά των οποίων πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (φύλο παιδιού, τάξη φοίτησης, ύπαρξη διάγνωσης ή όχι μαθησιακών δυσκολιών, είδος μαθησιακών δυσκολιών και φοίτηση ή όχι σε τμήμα ένταξης).

3.6 Στατιστικές τεχνικές

Για την ανάλυση των δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, έκδοση 23.0) Τα στατιστικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων, ήταν:

- η διερευνητική ανάλυση παραγόντων
- ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha (α)
- το τεστ κανονικότητας Kolmogorov-Smirnoff
- το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney
- το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis
- συντελεστές συσχέτισης
- η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήμα

4. Ανάλυση Δεδομένων – Αποτελέσματα

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Οι γυναίκες είναι αυτές που ανταποκρίθηκαν περισσότερο συγκριτικά με τους άντρες σε ποσοστό 70.5% (N=136) έναντι 29,5% των αντρών (N=57). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανήκουν στο ηλικιακό εύρος 41-50 (50,8%, N=98) και ακολουθούν αυτοί του ηλικιακού εύρους 31-40 σε ποσοστό 34,7% (N=67), κάτι που γίνεται κατανοητό δεδομένου ότι τα ερωτηματολόγια αφορούσαν γονείς παιδιών ηλικίας από 8-12 ετών. Το 9,8% των συμμετεχόντων (N=19) είναι άνω των 50 ετών, ενώ μόλις το 4,7% των συμμετεχόντων (N=9) ανήκουν στο ηλικιακό εύρος 19-30 ετών. Αξίζει να σημειωθεί πως παρά το γεγονός, ότι στο ερωτηματολόγιο, που υπάρχει στο παράρτημα της εργασίας αυτής, υπήρχαν και άλλες επιλογές αναφορικά με την ηλικιακή περιοχή των συμμετεχόντων ($19 \leq$ & $60 \geq$) εν τούτοις, εξαιτίας των λίγων συγκριτικά απαντήσεων οι περιοχές αυτές συμπτύχθηκαν με τις αμέσως επόμενες και προηγούμενες αντίστοιχα. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ανέτρεφε το παιδί του στα πλαίσια του έγγαμου βίου (85%, N=164), ενώ το 13% των συμμετεχόντων (N=25) ήταν διαζευγμένοι και το 2% (N=4) ανύπαντροι ή διαζευγμένοι. Το 56% των συμμετεχόντων (N=108) είναι κάτοχοι τίτλου σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρώτου ή και δεύτερου κύκλου, ακολουθούν οι απόφοιτοι Λυκείου σε ποσοστό 34,2% (N=66) και οι απόφοιτοι Δημοτικού και Γυμνασίου σε ποσοστό 7,3% (N=14). Τέλος, οι απόφοιτοι Ι.Ε.Κ. είχαν τη μικρότερη αντιπροσώπευση με ποσοστό 2,6% (N=5). Και στις δύο ομάδες, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απασχολούνταν στο δημόσιο τομέα (34.7%, N=67) με τους ιδιωτικούς υπαλλήλους να ακολουθούν σε ποσοστό 26,9% (N=52). Οι απασχολούμενοι σε οικιακές εργασίες ή οι άνεργοι αποτελούν το 19,7% (N=38) του δείγματος, ενώ οι συνταξιούχοι ή αγρότες αποτελούν το 2,6% (N=5) του συνολικού δείγματος. Το 59,6% (N=115) του δείγματος, δήλωσε μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα μεταξύ 1000€ και 1500€, το 31,1% (N=60) δήλωσε μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα τουλάχιστον 2000€ ενώ το 9,3% (N=18) δήλωσε μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα 500€.

Πίνακας 1: Συχνότητες δημογραφικών μεταβλητών γονέων

Δημογραφικές Μεταβλητές Γονέων	Σύνολο		Ομάδες Γονέων			
			Μ.Δ.*		Τ.Α.**	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Φύλο						
Ανδρας	57	29,5%	30	27,5%	27	32,1%
Γυναίκα	136	70,5%	79	72,5%	57	67,9%
Ηλικία						
19-30	9	4,7%	7	6,4%	2	2,4%
31-40	67	34,7%	36	33%	31	36,9%
41-50	98	50,8%	52	47,7%	46	54,8%
50 ≥	19	9,8%	14	12,8%	5	6%
Οικογενειακή Κατάσταση						
Ανύπαντρος-Χήρος	4	2%	3	2,7%	1	1,2%
Παντρεμένος	164	85%	85	78%	79	94%
Διαζευγμένος	25	13%	21	19,3%	4	4,8%
Μορφωτικό Επίπεδο						
Δημοτικό-Γυμνάσιο	14	7,3%	9	8,3%	5	6%
Λύκειο	66	34,2%	35	32,1%	31	36,9%
Ι.Ε.Κ.	5	2,5%	4	3,7%	1	1,2%
Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	81	42%	43	39,4%	38	45,2%
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	27	14%	18	16,5%	9	10,7%
Επαγγελματική Κατάσταση						
Οικιακά – Άνεργος	38	19,7%	24	22%	14	16,7%
Ελεύθερος Επαγγελματίας	31	16,1%	21	19,3%	10	11,9%
Ιδιωτικός Υπάλληλος	52	26,9%	35	32,1%	17	20,2%
Δημόσιος Υπάλληλος	67	34,7%	24	22%	43	51,2%
Συνταξιούχος – Αγρότης	5	2,6%	5	0,9%	0	0%
Μηνιαίο Οικογενειακό Εισόδημα (κ.π.***)						
500€	18	9,3%	14	12,8%	4	4,8%
1000€	64	33,2%	35	32,1%	29	34,5%
1500€	51	26,4%	29	26,6%	22	26,2%
2000€	36	18,7%	22	20,2%	14	16,7%
2000€ ≥	24	12,4%	9	8,3%	15	17,9%

Σημειώσεις: *Γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες **Γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης ***Κατά προσέγγιση

Μετά την ανάλυση συχνοτήτων στις δημογραφικές μεταβλητές των παιδιών, επιβεβαιώνονται τα βιβλιογραφικά πορίσματα, σύμφωνα με την οποία ο επιπολασμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι μεγαλύτερος μεταξύ των αγοριών (69,7%, N=76 επί

του δείγματος παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με το 30,3%, N=33 των κοριτσιών). Στο δείγμα παιδιών τυπικής ανάπτυξης τα αγόρια συνιστούν το 60,7% (N=51) του δείγματος ενώ τα κορίτσια το 39,3% (N=33). Επίσης, παρατηρείται ισχυρή αντιπροσώπευση των παιδιών με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, σε ποσοστό 39,4% (N=43 επί του συνολικού δείγματος παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες), έναντι των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τα οποία αποτελούσαν το 65,1% (N=66). Με εξαίρεση τους μαθητές, που φοιτούν στην ΣΤ' Δημοτικού, οι οποίοι αποτελούν το 29% (N=56) του δείγματος οι μαθητές των υπόλοιπων τριών τάξεων παρουσιάζονται σε σχετική ισοκατανομή με τους μαθητές της Γ' τάξης να αποτελούν το 23,8% (N=46) τους μαθητές της Δ' τάξης το 22,3% (N=43) και τους μαθητές της Ε' τάξης το 24,9%(N=48). Τέλος, μικρή είναι η διαφορά ανάμεσα στα παιδιά της ομάδας των μαθησιακών δυσκολιών τα οποία φοιτούν (51,4%, N=56) ή όχι (48,6%, N=53) σε τμήματα ένταξης.

Πίνακας 2: Συχνότητες δημογραφικών μεταβλητών παιδιών

Δημογραφικές Μεταβλητές Παιδιών	Σύνολο		Ομάδες Γονέων			
			Μ.Δ.*		Τ.Α.**	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Φύλο						
Αγόρι	127	65,8%	76	69,7%	51	60,7%
Κορίτσι	66	34,2%	33	30,3%	33	39,3%
Τάξη Φοίτησης						
Γ' Δημοτικού	46	23,8%	25	22,9%	21	25%
Δ' Δημοτικού	43	22,3%	24	22%	19	22,6%
Ε' Δημοτικού	48	24,9%	28	25,7%	20	23,8%
ΣΤ' Δημοτικού	56	29%	32	29,4%	24	28,6%
Ύπαρξη Διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών						
Ναι	109	56,5%	109	100%	0	0%
Όχι	84	44,5%	0	0%	84	100%
Είδος Μαθησιακών Δυσκολιών						
Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες	43	34,9%	43	39,4%	0	0%
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	66	65,1%	66	60,6%	0	0%
Φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης						
Ναι	56	51,4%	56	51,4%	0	0%
Όχι	53	48,6%	53	48,6%	84	100%

Σημειώσεις: *Γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες **Γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης

4.2 Διερευνητική ανάλυση παραγόντων Κλίμακας Προβλημάτων Παιδικής Συμπεριφοράς

Προκειμένου να διερευνηθούν σύνθετες διαστάσεις της παιδικής συμπεριφοράς στην υποκλίμακα Έντασης του Προβλήματος στην Κλίμακα Καταγραφής Παιδικής Συμπεριφοράς της Eyberg και να σχηματισθούν πιο επεξηγηματικοί παράγοντες της παιδικής συμπεριφοράς, διενεργήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων στις 36 δηλώσεις της υποκλίμακας, μέσω της μεθόδου εξαγωγής των κύριων συνιστωσών, με διαγώνια περιστροφή, διότι με βάση την εννοιολογική κατασκευή της κλίμακας, υποθέτουμε, ότι οι παράγοντες που θα εξαχθούν θα συσχετίζονται μεταξύ τους. Το σημείο τομής των φορτίσεων ήταν το 0,40. Το κριτήριο Kaiser–Meyer–Olkin επιβεβαίωσε την επάρκεια των δεδομένων για την ανάλυση αυτή, KMO =0,92 (εξαιρετικό επίπεδο κατά τον Field, 2012), ενώ το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, $\chi^2(630)= 4825,06$, $p<0,001$, απέδειξε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των θέσεων ήταν ικανοποιητικές για την εξαγωγή των κύριων συνιστωσών. Η εξαγωγή των παραγόντων βασίστηκε, αφενός, στην υπόθεση των Burns και Patterson (2000) και Burns και Patterson (1991), οι οποίοι σε μια σειρά από διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων βρήκαν τρεις κύριους παράγοντες αναφοράς στην υποκλίμακα Έντασης του Προβλήματος: α) τον παράγοντα Υπερκινητικότητα β) τον παράγοντα Εναντιωματικής Συμπεριφοράς και γ) τον παράγοντα Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Στις δύο προηγούμενες έρευνες πρέπει να προστεθεί και μια πιο πρόσφατη, η οποία αν και βασίστηκε σε παιδιά ηλικίας 2-6 ετών, εν τούτοις, τα αποτελέσματά της, είναι περισσότερο έγκυρα, καθότι το δείγμα της στάθμισης των τριών παραγόντων αφορούσε παιδιά με διαγνωσμένες γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (Weis, Lovejoy & Lundahl, 2005). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε συγκριτική μελέτη του κριτηρίου Kaiser περί υπέρβασης της τιμής 1 των ιδιοτιμών των παραγόντων και του γραφήματος ιδιοτιμών του πίνακα συσχετίσεων, καθώς οι μεταβλητές υπερέβαιναν τις 30 και το δείγμα της έρευνας ήταν μικρότερο των 250 συμμετεχόντων, με τον μέσο όρο του κοινού μέρος της διακύμανσης των μεταβλητών να είναι 0,53. Οι τρεις παράγοντες, που εξήχθησαν από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών, ερμηνεύουν το 53,07% της διασποράς των τιμών και έχουν άθροισμα ιδιοτιμών 19,11.

Πίνακας 3: Φορτίσεις των θέσεων της υποκλίμακας Έντασης Προβλήματος στους τρεις παράγοντες μετά από διαγώνια περιστροφή.

Θέσεις	Παράγοντες		
	I	II	III
31. Μικρό εύρος προσοχής	0,766		
32. Όχι ολοκλήρωση έργων	0,754		
30. Αποσπάται η προσοχή του	0,739		
34. Δυσκολία συγκέντρωσης	0,653		
35. Υπερ-δραστήριο	0,647		
28. Αναζητά την προσοχή άλλων	0,573		
33. Δυσκολία διασκέδασης μόνο του	0,551		
36. Νυχτερινή ενούρηση	0,536		
29. Διακόπτει άλλους	0,518		
13. Νευρικά ξεσπάσματα	0,444		
15. Παραπονιέται	0,428		
26. Χειροδικεί με φίλους		0,822	
23. Πειράζει ή προκαλεί		0,809	
18. Χτυπάει γονέα		0,786	
24. Λογομαχεί με φίλους		0,755	
21. Κλέβει		0,641	
22. Λέει ψέματα		0,617	
27. Χειροδικεί με αδέρφια		0,559	
25. Λογομαχεί με αδέρφια		0,538	
14. Αντιμιλάει σε ενήλικες		0,491	
17. Φωνάζει		0,488	
16. Κλαίει εύκολα		0,445	
19. Καταστρέφει παιχνίδια και αντικείμενα		0,434	
7. Όχι ύπνος σε καθορισμένη ώρα			0,867
6. Αργεί να ξαπλώσει			0,798
2. Χρονοτριβεί κατά το γεύμα φαγητό			0,712
1. Αργεί στο ντύσιμο			0,665
8. Ανυπακοή στους κανόνες του σπιτιού			0,595
9. Υπακοή μόνο με τιμωρία			0,558
4. Δεν τρώει το φαγητό του			0,530
3. Κακοί τρόποι στο τραπέζι			0,461
10. Αντιδραστικό			0,447

5. Μη εκτέλεση οικιακών εργασιών			0,428
12. Θυμώνει όταν δεν γίνεται το δικό του			0,408
Ιδιοτιμές:	15,321	2,019	1,766
Ποσοστό Συνολικής Διακύμανσης:	42,55%	5,61%	4,91%

Από το παραπάνω μητρώο φορτίσεων προέκυψαν τρεις παράγοντες, που αποτελούνται από 34 θέσεις, αφού αφαιρέθηκαν λόγω αδύναμων φορτίσεων οι θέσεις 11 «Τσακώνεται με κάποιον γονέα του για τους κανόνες» και 20 «Δεν προσέχει με τα παιχνίδια του και άλλα αντικείμενα». Ο πρώτος παράγοντας αφορά διαστάσεις της ελλιπούς προσοχής και υπερκινητικότητας. Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την παρουσίαση εναντιωματικής συμπεριφοράς κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού. Ο τρίτος παράγοντας, που προέκυψε αναφέρεται στην παρουσία προβληματικών συμπεριφορών στο οικογενειακό πλαίσιο, κατά τη δραστηριοποίηση του παιδιού.

4.3 Ψυχομετρικές ιδιότητες εργαλείων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και οι υποκλίμακές τους, παρουσιάζουν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής. Η Κλίμακα του Γονεϊκού Στρες, με 4 υποκλίμακες παρουσιάζει εύρος δεικτών Cronbach's alpha από 0,87 έως 0,95, η κλίμακα F-COPES με 6 υποκλίμακες, παρουσιάζει εύρος δεικτών Cronbach's alpha από 0,57 έως και 0,94, ενώ η μετασχηματισμένη Κλίμακα Παιδικής Συμπεριφοράς παρουσιάζει εύρος δεικτών Cronbach's alpha από 0,895 έως 0,93.

Πίνακας 4. Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha (α) των εργαλείων

Μεταβλητές	M	T.A.	Cronbach's α
Κλίμακα Γονεϊκού Στρες			
Γονεϊκή Φόρτιση	31,28	9,55	0,87
Δυσλειτουργική Αλληλεπίδραση Γονέα - Παιδιού	26,59	10,48	0,90

Δύσκολο Παιδί	29,52	10,65	0,91
Συνολικό Γονεϊκό Στρες	87,39	27,06	0,95
Κλίμακα F-COPES			
Προσανατολισμός προς Κοινωνική Υποστήριξη	23,93	6,43	0,75
Επαναπροσδιορισμός Προβλήματος	29,63	5,26	0,70
Αναζήτηση Πνευματικής Υποστήριξης	10,89	4,57	0,83
Κινητοποίηση Οικογένειας για Αποδοχή βοήθειας	14,26	3,4	0,60
Παθητική Αντιμετώπιση	12,53	3,83	0,57
Συνολική Βαθμολογία Διαχείρισης Κρίσεων	93,76	12,94	0,94
Μετασχηματισμένη Κλίμακα Παιδικής Συμπεριφοράς			
Ύπαρξη Προβλήματος	11,76	8,86	0,93
Υπερκινητικότητα – Ελλιπής Προσοχή	3,17	1,4	0,90
Προβληματική Συμπεριφορά στο σπίτι	3,34	1,09	0,91
Εναντιωματική Συμπεριφορά	2,22	1,33	0,89

4.4 Έλεγχος κανονικότητας δεδομένων

Για την επιλογή των κατάλληλων στατιστικών κριτηρίων στη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε προκαταρκτικός έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών μέσω του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnoff, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας μέσω κριτηρίου Kolmogorov-Smirnoff

Μεταβλητές	K-S Z-value	p-value
Γονεϊκή Φόρτιση	0,071	0,018
Δυσλειτουργική Αλληλεπίδραση Γονέα - Παιδιού	0,087	0,001
Δύσκολο Παιδί	0,065	0,047
Συνολικό Γονεϊκό Στρες	0,047	0,200*
Προσανατολισμός προς Κοινωνική Υποστήριξη	0,077	0,007
Επαναπροσδιορισμός Προβλήματος	0,062	0,068*
Αναζήτηση Πνευματικής Υποστήριξης	0,083	0,003
Κινητοποίηση Οικογένειας για Αποδοχή βοήθειας	0,099	0,000
Παθητική Αντιμετώπιση	0,088	0,001
Συνολική Βαθμολογία Διαχείρισης Κρίσεων	0,058	0,200*
Ύπαρξη Προβλήματος	0,105	0,000
Υπερκινητικότητα – Ελλιπής Προσοχή	0,070	0,023
Προβληματική Συμπεριφορά στο σπίτι	0,137	0,000
Εναντιωματική Συμπεριφορά	0,062	0,069*

Σημειώσεις: *μεταβλητές που σχηματίζουν κανονική κατανομή

4.5 Έλεγχος διαφορών

Για τον εντοπισμό διαφορών στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες ανάμεσα στους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U.

Πίνακας 6: Mann-Whitney U test μεταξύ γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης στις διαστάσεις του γονεϊκού στρες

	Στατιστικός Έλεγχος		Μ.Δ.*		Τ.Α.**	
	Z	p-value	M	(T.A.)	M	(T.A.)
Φόρτιση Γονέα	-3,999	,000	33,63	(9,50)	28,23	(8,77)
Δυσλειτουργική Αλληλεπίδραση Γονέα - Παιδιού	-7,836	,000	31,67	(9,59)	19,99	(7,49)
Δύσκολο Παιδί	-7,391	,000	34,41	(9,51)	23,18	(8,53)
Συνολικό Γονεϊκό Στρες	-7,336	,000	99,72	(24,63)	71,39	(21,12)

Σημειώσεις: *Γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=104) **Γονείς παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης (N=89)

Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε όλες τις διαστάσεις του γονεϊκού στρες με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να σημειώνουν μεγαλύτερα επίπεδα γονεϊκού στρες. Κατ' αρχάς, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται σε ό,τι αφορά τη διάσταση της «Φόρτισης Γονέα», $Z=-3,99$, $p<0,001$, $r=-0,29$ και στη διάσταση της «Δυσλειτουργικής Αλληλεπίδρασης Γονέα-Παιδιού» () και μάλιστα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, $Z=-7,836$, $p<0,001$, $r=-0,57$, με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να σημειώνουν μεγαλύτερα επίπεδα γονεϊκής φόρτισης και δυσλειτουργικής αλληλεπίδρασης με το παιδί τους ($M=33,63$ vs $M=28,63$ και $M=31,67$ vs $M=19,99$). Στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται και στη διάσταση του «Δύσκολου Παιδιού», $Z=-7,391$, $p<0,001$, $r=-0,53$, με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα γονεϊκού στρες συγκριτικά με τους γονείς παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($M=34,41$ vs $M=23,18$), όπως επίσης και στη διάσταση του «Συνολικού Γονεϊκού Στρες» $Z=-7,336$, $p<0,001$, $r=-0,53$, με τους γονείς της κλινικής ομάδας να υπερέχουν ($M=99,72$ vs $M=71,39$). Το μέγεθος επίδρασης των αναλύσεων, σύμφωνα με τα εμπειρικά επίπεδα (Field, 2012) αποτυπώνουν μια μέτρια ικανότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων τους.

Για τη διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στους γονείς παιδιών με Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U.

Δεν σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε καμία διάσταση του γονεϊκού στρες ανάμεσα στις δύο υπό σύγκριση ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους γονείς παιδιών με

Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες και τους γονείς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε ό,τι αφορά τη διάσταση της «Φόρτισης Γονέα», $Z=-1,077$, $p=0,282>0,05$, τη διάσταση της «Εναντιωματικής Συμπεριφοράς», και «Δυσλειτουργικής Αλληλεπίδρασης στο Σπίτι» ($M=2,56$ vs $M=1,78$ και $M=3,75$ vs $M=2,81$), $Z=-0,102$, $p=0,918>0,05$, τη διάσταση του «Δύσκολου Παιδιού», $Z=-0,254$, $p=0,799>0,05$. Τέλος, μη στατιστικώς διαφορές και στην υποκλίμακα του «Συνολικού Γονεϊκού Στρες», $Z=-0,167$, $p=0,867>0,05$.

Πίνακας 7: Mann-Whitney U test για τις διαφορές στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες ανάμεσα σε γονείς παιδιών με Γ.Μ.Δ. και Ε.Μ.Δ.

	Στατιστικός Έλεγχος		Γ.Μ.Δ.*		Ε.Μ.Δ.**	
	Z	p-value	M	(T.A.)	M	(T.A.)
Φόρτιση Γονέα	-1,077	0,282	35,12	(9,72)	32,66	(9,30)
Δυσλειτουργική Αλληλεπίδραση Γονέα - Παιδιού	-0,102	0,918	31,51	(9,64)	31,79	(9,62)
Δύσκολο Παιδί	-0,254	0,799	34,28	(9,04)	34,5	(9,87)
Συνολικό Γονεϊκό Στρες	-0,167	0,867	100,91	(24,29)	98,95	(24,99)

Σημειώσεις: *Γονείς παιδιών με Γενικευμένες Μαθησιακές Δυσκολίες (N=43) **Γονείς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (N=66)

Για να ελεγχθεί η υπόθεση περί μη ύπαρξης στατιστικώς σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα επίπεδα τόσο γονεϊκού στρες ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Δεδομένος περιορισμός στη συγκεκριμένη ανάλυση, είναι το γεγονός της συντριπτικής υπεροχής των γυναικών έναντι των αντρών συμμετεχόντων.

Δεν σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις υπό σύγκριση ομάδες τόσο στη διάσταση της «Γονεϊκής Φόρτισης», $Z=-1,565$, $p=0,12>0,05$, όσο και στη διάσταση της «Δυσλειτουργικής Αλληλεπίδρασης Γονέα - Παιδιού», $Z=-0,137$, $p=0,89>0,05$. Επίσης, μη στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στη διάσταση του «Δύσκολου Παιδιού», $Z=-0,211$, $p=0,83>0,05$ όσο και στο «Συνολικό Γονεϊκό Στρες», $Z=-0,425$, $p=0,671>0,05$.

Πίνακας 8: Mann-Whitney U test για τις διαφορές στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες

	Στατιστικός Έλεγχος		Μητέρες*		Πατέρες**	
	Z	p-value	M	(T.A.)	M	(T.A.)
Γονεϊκή Φόρτιση	-1,565	0,118	30,64	(9,5)	32,81	(9,59)
Δυσλειτουργική Αλληλεπίδραση Γονέα – Παιδιού	-0,137	0,891	26,45	(9,98)	26,91	(11,67)
Δύσκολο Παιδί	-0,211	0,833	29,64	(10,68)	29,25	(10,68)
Συνολικό Γονεϊκό Στρες	-0,425	0,671	86,74	(26,61)	88,96	(28,28)

Σημειώσεις: *N=156, **N=37

Προκειμένου να διαπιστωθούν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες ανάμεσα στα διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα και την οικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο, στην υποκλίμακα της «Γονεϊκής Φόρτισης», $H(4)=6,119$, $p=,19>0,05$, στην υποκλίμακα της «Δυσλειτουργικής Αλληλεπίδρασης Γονέα-Παιδιού», $H(4)=1,773$, $p=0,777>0,05$, στην υποκλίμακα του «Δύσκολου Παιδιού», $H(4)=1,991$, $p=0,737>0,05$, όπως και στο «Συνολικό Γονεϊκό Στρες», $H(4)=2,708$, $p=0,608>0,05$.

Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές αναφορικά με την οικονομική κατάσταση, στην υποκλίμακα της «Γονεϊκής Φόρτισης», $H(4)=6,076$, $p=0,194>0,05$, της «Δυσλειτουργικής Αλληλεπίδρασης Γονέα-Παιδιού», $H(4)=9,105$, $p=0,059>0,05$, αυτήν του «Δύσκολου Παιδιού», $H(4)=6,529$, $p=,163>0,05$ και τέλος στη συνολική βαθμολογία του γονεϊκού στρες, $H(4)=9,534$, $p=0,05$.

Πίνακας 9: *Kruskal-Wallis test για τις διαφορές στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες ανά μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο*

	Μορφωτικό Επίπεδο			Οικονομικό Επίπεδο		
	df	χ^2	p-value	df	χ^2	p-value
Φόρτιση Γονέα	4	6,119	0,19	4	6,076	0,194
Δυσλειτουργική Αλληλεπίδραση Γονέα - Παιδιού	4	1,773	0,777	4	9,105	0,059
Δύσκολο Παιδί	4	1,991	0,737	4	6,529	0,163
Συνολικό Γονεϊκό Στρες	4	2,708	0,608	4	9,534	0,05

Για να ελεγχθεί, αν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχοκοινωνικής προσαρμοστικότητας που δηλώνουν οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney.

Πίνακας 10: *Mann-Whitney U test για τις διαφορές στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών ανάμεσα στις ομάδες γονέων παιδιών με Μ.Δ. και Τ.Α.*

	Στατιστικός Έλεγχος		Μ.Δ.*		Τ.Α.**	
	Z	p-value	M	(Τ.Α.)	M	(Τ.Α.)
Υπερκινητικότητα – Ελλιπής Προσοχή	-6,884	0,000	3,86	(1,35)	2,32	(0,9)
Εναντιωματική Συμπεριφορά	-7,708	0,000	2,56	(1,26)	1,78	(0,62)
Προβληματική Συμπεριφορά στο Σπίτι	-4,56	0,000	3,75	(1,35)	2,81	(1,09)
Ύπαρξη Προβλήματος	-4,747	0,000	15,59	(8,7)	6,79	(6,22)

Σημειώσεις: *Γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (N=109) **Γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (N=84)

Από την ανάλυση, η οποία προηγήθηκε, προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε όλες τις επιμέρους συγκρίσεις μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα της «Υπερκινητικότητας – Ελλειμματικής Προσοχής», $Z=-6,884$, $p<0,001$, $r=-0,43$, στην υποκλίμακα «Εναντιωματικής Συμπεριφοράς», και «Δυσλειτουργικής Αλληλεπίδρασης στο Σπίτι», $Z=-7,708$, $p<0,001$, $r=-0,55$, και $Z=-4,56$, $p<0,001$, $r=-0,33$, με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να δηλώνουν περισσότερα προβλήματα υπερκινητικότητας – ελλειμματικής προσοχής ($M=3,86$ vs $M=2,32$), εναντιωματικής συμπεριφοράς, και προβληματικής συμπεριφοράς στο σπίτι ($M=2,56$ vs $M=1,78$ και $M=3,75$ vs $M=2,81$). Τέλος, οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν περισσότερα, αριθμητικώς, προβλήματα σε σχέση με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης ($M=15,59$ vs $M=8,79$) σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, $Z=-4,75$, $p<0,001$, $r=-0,34$.

Από την παρατήρηση των δεικτών r του μεγέθους επίδρασης της διαφοράς των δύο ομάδων, παρατηρείται μόνο ένα μεγάλο μέγεθος επίδρασης ($r=-0,55$) ενώ τα μεγέθη επίδρασης $r=-0,33$ έως $r=-0,43$ ανήκουν στο εύρος του μεσαίου μεγέθους επίδρασης.

Τέλος, για τον έλεγχο στατιστικών σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς των δύο πειραματικών ομάδων εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney.

Πίνακας 11: Mann-Whitney U test για τις διαφορές ανάμεσα στις στρατηγικές διαχείρισης του στρες ανάμεσα στις ομάδες γονέων

	Στατιστικός Έλεγχος		Μ.Δ.*		Τ.Α.**	
	Z	p-value	M	(T.A.)	M	(T.A.)
Προσανατολισμός προς Κοινωνική Υποστήριξη	-2,081	0,037	23,13	(6,62)	24,98	(6,04)
Επαναπροσδιορισμός Προβλήματος	-3,524	0,000	28,53	(4,97)	31,05	(5,31)
Αναζήτηση Πνευματικής Υποστήριξης	-1,841	0,066	11,43	(4,72)	10,2	(4,3)
Κινητοποίηση Οικογένειας για Αποδοχή βοήθειας	-3,423	0,001	14,97	(3,26)	13,35	(3,38)

Παθητική Αντιμετώπιση	-3,785	0,000	11,61	(3,67)	13,74	(3,71)
Συνολική Βαθμολογία Διαχείρισης Κρίσεων	-2,024	0,043	92,11	(12,99)	95,9	(12,62)

Σημειώσεις: *Γονείς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=104) **Γονείς παιδιών Τυπικής Ανάπτυξης (N=89)

Με βάση τη στατιστική ανάλυση, παρατηρείται μια στατιστικώς σημαντική διαφορά σε όλες τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες πλην της «Αναζήτησης Πνευματικής Υποστήριξης», όπου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές $Z=-1,841$, $p=0,066>0,05$. Από την άλλη προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές αναφορικά με μια ενεργητική και προσανατολισμένη προς το πρόβλημα στρατηγική, αυτήν της «Αναζήτησης Κοινωνικής Υποστήριξης», $Z=-2,081$, $p=0,04<0,05$, $r=-0,15$, με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης να την χρησιμοποιούν περισσότερο ($M=24,98$ vs $M=23,13$), όπως και με τον «Επαναπροσδιορισμό του Προβλήματος» $Z=-3,524$, $p<0,001$ $r=-0,25$, ($M=31,05$ vs $M=28,53$). Σε ό,τι αφορά την «Κινητοποίηση της Οικογένειας για την Αποδοχή Βοήθειας» οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται να χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική αυτή σε σχέση με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο ($M=14,97$ vs $M=13,35$), $Z=-3,423$, $p=0,001<0,05$, $r=-0,25$. Αντίθετα, οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την «Παθητική Αντιμετώπιση» σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών, με μαθησιακές δυσκολίες ($M=13,74$ vs $M=11,61$), $Z=-3,785$, $p<0,001$, $r=-0,27$. Τέλος, οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν μεγαλύτερες βαθμολογίες «Προσαρμοστικότητας προς τις Απαιτητικές Καταστάσεις», σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό συγκριτικά με τις αντίστοιχες οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ($M=95,9$ vs $M=92,11$), $Z=-2,024$, $p=0,043<0,05$, $r=-0,15$. Από τους υπολογισμούς των μεγεθών επίδρασης των διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες ενδιαφέροντος, προέκυψαν μεγέθη επίδρασης με αρνητικό πρόσημο, γεγονός το οποίο υποδηλώνει, ότι η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί από τους γονείς τους συνεπάγεται και μικρότερη χρήση στρατηγικών διαχείρισης του στρες στο οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, κατά τον Field (2012) το σύνολο των μεγεθών επίδρασης που βρέθηκαν αφορούν μικρές προς μεσαίες επιδράσεις και ως εκ τούτου μικρή δυνατότητα για γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

4.6 Έλεγχος συσχετίσεων και προβλεπτικό μοντέλο γονεϊκού στρες

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες και των προβλημάτων της παιδικής συμπεριφοράς, αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω διαστάσεων. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες συσχέτισης Pearson's r και δισειριακής συσχέτισης r_{pb} .

Πίνακας 12: Δείκτες συνάφειας Pearson's r και δισειριακής συσχέτισης r_{pb} ανάμεσα στις διαστάσεις του γονεϊκού στρες και των προβλημάτων συμπεριφοράς

	Υπερκινητικότητα	Εναντιωματική Συμπεριφορά	Προβληματική Συμπεριφορά	Ύπαρξη Προβλήματος	Φόρτιση Γονέα	Δυσλειτουργική Αλληλεπίδραση	Δύσκολο Παιδί	Συνολικό Στρες
Υπερκινητικότητα	1							
Εναντιωματική Συμπεριφορά	,744**	1						
Προβληματική Συμπεριφορά	,743**	,702**	1					
Ύπαρξη Προβλήματος	,778**	,768**	,756**	1				
Φόρτιση του Γονέα	,347**	,291**	,345**	,398**	1			
Δυσλειτουργική Αλληλεπίδραση	,551**	,428**	,484**	,610**	,657**	1		
Δύσκολο Παιδί	,708**	,516**	,653**	,694**	,531**	,799**	1	
Συνολικό Στρες	,614**	,472**	,566**	,650**	,816**	,933**	,890**	1

Σημειώσεις: **στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα ($p < 0,001$ για δίπλευρο έλεγχο)

Η πλειοψηφία των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων του γονεϊκού στρες και των προβλημάτων της παιδικής συμπεριφοράς, που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση, δήλωναν χαμηλής έως και μεγάλης ισχύος γραμμικές σχέσεις, Όπως ήταν αναμενόμενο, οι υψηλότερες συσχετίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των διαστάσεων της προβληματικής συμπεριφοράς και της υποκλίμακας «Δύσκολου Παιδιού». Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Ύπαρξης Προβλήματος» συσχετίζεται σε υψηλό επίπεδο με την υποκλίμακα Δύσκολου Παιδιού ($r_{pb} = ,694$, $p < 0,001$) με βάση τον δείκτη δισειριακής συσχέτισης που προηγήθηκε, όπως και ο παράγοντας «Υπερκινητικής Συμπεριφοράς – Ελλειμματικής Προσοχής» ($r = ,708$, $p < 0,001$), ενώ μέτριες συσχετίσεις παρατηρούνται μεταξύ «Εναντιωματικής Συμπεριφοράς» και

«Δύσκολου Παιδιού» ($r=,516, p<0,001$) και ανάμεσα στην «Προβληματική Συμπεριφορά στο Σπίτι» και την υποκλίμακα «Δύσκολου Παιδιού» ($r=,653, p<0,001$). Ο παράγοντας του «Συνολικού Γονεϊκού Στρες» βρίσκεται σε μια θετική συσχέτιση, μέτριας έως μεγάλης ισχύος με τον παράγοντα της «Υπαρξης Προβλήματος» ($r_{pb}=,650, p<0,001$), όπως επίσης και με τους παράγοντες της «Υπερκινητικότητας – Ελλειμματικής Προσοχής» ($r=,614, p<0,001$), της «Προβληματικής Συμπεριφοράς στο Σπίτι» ($r=,566, p<0,001$) και της «Εναντιωματικής Συμπεριφοράς» ($r=,472, p<0,001$). Σε ό,τι αφορά την υποκλίμακα της Δυσλειτουργικής Αλληλεπίδρασης, αυτή συσχετίζεται σε μέτριο έως μεγάλο βαθμό με τον παράγοντα της «Υπερκινητικότητας – Ελλειμματικής Προσοχής» ($r=,551, p<0,001$), της «Εναντιωματικής Συμπεριφοράς» ($r=,428, p<0,001$), της «Προβληματικής Συμπεριφοράς στο Σπίτι» ($r=,484, p<0,001$) και με τον παράγοντα «Υπαρξης Προβλήματος» ($r_{pb}=,610, p<0,001$). Τέλος, αναφορικά με τις συσχετίσεις ανάμεσα στην υποκλίμακα «Φόρτισης του Γονέα» με τους επιμέρους παράγοντες της παιδικής προβληματικής συμπεριφοράς, παρατηρούνται αδύναμες θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στη Φόρτιση του Γονέα και τον παράγοντα της «Υπερκινητικότητας – Ελλειμματικής Προσοχής» ($r=,347, p<0,001$), της «Εναντιωματικής Συμπεριφοράς» ($r=,291, p<0,001$) και της «Προβληματικής Συμπεριφοράς στο Σπίτι» ($r=,345, p<0,001$) και μια οριακά μέτριας ισχύος συσχέτιση με την «Υπαρξη Προβλήματος» ($r_{pb}=,398, p<0,001$).

Έχοντας διερευνήσει τις συσχετίσεις ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες και προκειμένου να διερευνηθεί η προβλεπτική ισχύς των προβλημάτων συμπεριφοράς στη μεταβλητή του συνολικού γονεϊκού στρες πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήμα. Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε το συνολικό γονεϊκό στρες του δείγματος ενώ ως προβλεπτικοί παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής θεωρήθηκαν οι επιμέρους διαστάσεις των προβλημάτων της παιδικής συμπεριφοράς. Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται τα κυριότερα στατιστικά ευρήματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήμα. Με την επιλογή της μεθόδου αυτής σε κάθε βήμα του προβλεπτικού μοντέλου αφαιρούνται οι μη στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές, προκειμένου το τελικό προβλεπτικό μοντέλο να αποτελείται μόνο από τις στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές. Η βασική υπόθεση της αποφυγής του φαινομένου της πολυσυγγραμικότητας πληρείται, καθώς ο δείκτης ανοχής (*Tolerance*) κυμάνθηκε μεταξύ 2,536 και 3,184 και ο παράγοντας πληθωριστικής

διασποράς (*Variance Inflation Factor – VIF*) των προβλεπτικών μεταβλητών στο μοντέλο κυμάνθηκε μεταξύ 0,314 και 0,394. Η υπόθεση περί μη ύπαρξης γραμμικής σχέσης ανάμεσα στις προβλεπτικές μεταβλητές και τη μεταβλητή κριτήριο απορρίφθηκε με βάση την ανάλυση διακύμανσης, $F(3, 189)=54,751, p<0,001$.

Πίνακας 13: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης κατά βήμα των προβλημάτων της παιδικής συμπεριφοράς προς το γονεϊκό στρες

	B	SE B	β	t	p-value	R ²
Σταθερός Όρος	57,587	3,942		14,608	0,000	
Ύπαρξη Προβλήματος	1,606	,290	,526	5,54	0,000	0,422
Υπερκινητικότητα – Ελλιπής Προσοχή	6,671	,159	,346	3,805	0,000	0,030
Εναντιωματική Συμπεριφορά	-4,665	,183	-,189	-2,123	0,035	0,013
ΣR^2				0,465		
F				54,751		

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι μόνο τρεις («Ύπαρξη Προβλήματος», «Υπερκινητικότητα-Ελλιπής Προσοχή», «Εναντιωματική Συμπεριφορά») από τις τέσσερις διαστάσεις της παιδικής προβληματικής συμπεριφοράς έχουν στατιστικώς σημαντική επίδραση στο συνολικό γονεϊκό στρες και επομένως, μπορούν να αποτελέσουν δυνάμει προβλεπτικές μεταβλητές του γονεϊκού στρες. Η μεταβλητή «Προβληματική Συμπεριφορά στο Σπίτι» δεν προέβλεψε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό το γονεϊκό στρες και για τον λόγο αυτό δεν περιλαμβάνεται στο προβλεπτικό μοντέλο. Από την παρατήρηση των συντελεστών παλινδρόμησης B των τριών προβλεπτικών μεταβλητών του μοντέλου Προκειμένου να εντοπιστεί η σημαντικότερη προβλεπτική μεταβλητή του γονεϊκού στρες παρατηρήθηκαν οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης beta (β): οι

υψηλότερες τιμές των τυποποιημένων συντελεστών παλινδρόμησης δηλώνουν και σημαντικότερη ερμηνεία στην μεταβλητή κριτήριο. Με βάση τους συντελεστές προσδιορισμού R^2 , οι τρεις προβλεπτικές μεταβλητές ερμηνεύουν το 46,5% -ποσοστό, όχι υψηλό- της συνολικής διακύμανσης του συνολικού γονεϊκού στρες. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η μεταβλητή «Υπαρξης Προβλήματος» προβλέπει σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό το γονεϊκό στρες ($\beta=0,526, p<0,001$) και μάλιστα, όπως δείχνει το θετικό πρόσημο του τυποποιημένου συντελεστή παλινδρόμησης, όσο περισσότερες παιδικές συμπεριφορές κατηγοριοποιούν οι γονείς ως προβληματικές τόσο περισσότερο αυξάνεται το γονεϊκό τους στρες, ερμηνεύοντας το 42% της διακύμανσης του γονεϊκού στρες. Επίσης στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή του γονεϊκού στρες αποδείχθηκε η μεταβλητή «Υπερκινητικότητα – Ελλειμματική Προσοχή» ($\beta=0,346, p<0,001$) ερμηνεύοντας ένα εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό (3%) της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής κριτηρίου, ενώ η «Εναντιωματική Συμπεριφορά» αποτέλεσε αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα του γονεϊκού στρες ($\beta=-0,189, p=0,04<0,05$), κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας και η οποία με τη σειρά της ερμηνεύει το 1,3% της συνολικής διακύμανσης του γονεϊκού στρες.

5. Συζήτηση

5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα του γονεϊκού στρες που δηλώνουν οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αυτά των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Η παρατήρηση αυτών των διαφορών έγινε υπό το πρίσμα της επίδρασης της παιδικής συμπεριφοράς και άλλων δημογραφικών μεταβλητών στο γονεϊκό στρες, ενώ παράλληλα διερευνήθηκε μια πρώιμη σύνδεση ανάμεσα στον τρόπο που διαχειρίζονται το στρες στο πλαίσιο του οικογενειακού συστήματος οι δύο υπό σύγκριση ομάδες που παρατέθηκαν προηγουμένως. Έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα ισχυρό προβλεπτικό μοντέλο του γονεϊκού στρες, βασισμένο στα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού, τα οποία συσχετίστηκαν από μέτριο έως και ισχυρό βαθμό με τις διαστάσεις του γονεϊκού στρες.

Αναφορικά με τη χρησιμότητα και την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας πρέπει να αναφερθεί, ότι ήταν μόλις η δεύτερη ερευνητική απόπειρα, για τα ελληνικά δεδομένα, μετά από αυτή της Βαφιά (2010), που προσπάθησε να μελετήσει το φαινόμενο του γονεϊκού στρες στον παρόντα πληθυσμό κάνοντας προσπάθεια για την εξασφάλιση δείγματος τόσο από μεγάλα αστικά κέντρα όσο και από περιοχές της ελληνικής περιφέρειας.

Κατ' αρχάς παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές αναφορικά με τα επίπεδα του γονεϊκού ανάμεσα στους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποδείχθηκε, ότι όχι μόνο αποτύπωσαν μεγαλύτερα επίπεδα γονεϊκού στρες από τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά, επίσης, οι βαθμολογίες τους στην Κλίμακα Γονεϊκού Στρες χρήζουν ψυχοκοινωνικής παραπομπής σε δομές υποστήριξης, κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία με πορίσματα προγενέστερων ερευνών (Baker & McCal, 1995· Βαφιά, 2010· Dyson, 1996· Innocenti, Huh & Boyce, 1992· Little, 2002· Pearson, 1993).

Μία πιθανή εξήγηση για τις παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με τα επίπεδα του γονεϊκού στρες, θα μπορούσε να είναι η δεδομένη προσέγγιση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι αναμενόμενο με την παρατήρηση από την πλευρά των γονέων δυσκολιών στην

προσαρμογή του παιδιού τους στο σχολικό περιβάλλον να εκδηλώνεται ανησυχία για το μέλλον του. Ειδικότερα, μετά τη διάγνωση ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από τα αρμόδια θεσμικά όργανα η πορεία που ακολουθείται για το σχεδιασμό και την εκπόνηση ενός προγράμματος αποκατάστασης σε συνεργασία με τη σχολική μονάδα φοίτησης του παιδιού παρουσιάζει δυσκολίες με αποτέλεσμα να παρατηρούνται σημαντικές καθυστερήσεις στη γνωστική εξέλιξη του μαθητή (Βαφιά, 2010). Ενδεχόμενη αδυναμία συνεργασίας σχολείου, οικογενείας και διαγνωστικού κέντρου, έχει ως αποτέλεσμα, συχνά, την ελλιπή ενημέρωση των γονέων σχετικά με την κατάσταση του παιδιού τους και των τρόπων με τους οποίους μπορούν να το στηρίξουν, γεγονός το οποίο επιδρά αρνητικά και στη δική τους εικόνα για την τοποθέτησή τους στο οικογενειακό σύστημα.

Η Dyson (1996) τονίζει τη σχετική αδυναμία των γονέων ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διάγνωσης με αποτέλεσμα, συχνά, οι δυσκολίες που το παιδί αντιμετωπίζει να αποδίδονται σε οκνηρία ή και εξωτερικούς παράγοντες. Η απουσία ενός πλαισίου, συστηματικής και προσαρμοσμένης στις ανάγκες κάθε οικογένειας, ενημέρωσης και στήριξης δημιουργεί ένα περιβάλλον με έντονες στρεσογόνες φορτίσεις προς τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Συνυπολογίζοντας τις δευτερογενείς συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες συζητήθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας οι Lardieri, Blacher και Swanson (2000) καταλήγουν στο γεγονός, ότι η οικογένεια ενός παιδιού που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να εμφανίσει σημαντικότερες δυσκολίες αναφορικά με τις απαιτήσεις, που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την εξωτερίκευση, των σχετικών με την ιδιαίτερη φύση των μαθησιακών προβλημάτων, αναγκών σε χώρους εντός και εκτός του οικογενειακού συστήματος

Εν ολίγοις και σε ό,τι αφορά την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί μιας οικογένειας, μπορεί να εξαχθεί η διαπίστωση, πως αυτή η κατάσταση, με τις προεκτάσεις της στο ψυχοκοινωνική εικόνα και τη συμπεριφορά του παιδιού, επηρεάζει σε σημαντικό επίπεδο περισσότερο τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρά τους γονείς παιδιών χωρίς ανάλογα προβλήματα, τόσο λόγω πρωτογενών συνεπειών, όπως η αποτυχημένη, συχνά, προσαρμογή και επίδοση του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο, όσο και δευτερογενών συνεπειών τους, όπως τα

ακανόνιστα συμπεριφορικά μοτίβα σε συνδυασμό με τη συνύπαρξη προβληματικών ψυχοσυναισθηματικών και συμπεριφορικών καταστάσεων.

Αν και η ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών δυσχεραίνει πρωταρχικά τη ζωή του παιδιού, με επιπτώσεις στη γνωστική καθώς και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις του συστήματος της οικογενείας, επιτάσσουν μια μερική μεταστροφή του ενδιαφέροντος της ερευνητικής κοινότητας προς τη σύλληψη της κατάστασης αυτής από το γονεϊκό δίπολο, το οποίο υποχρεούται να αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές διαχείρισης του στρες εντός της οικογενειακής ζωής, οι οποίες συχνά δεν διαφέρουν από τις αντίστοιχες των οικογενειών παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Dyson, 1996).

Σε συνέχεια με την προηγούμενη διαπίστωση οι Pearson και Chan (1993) τονίζουν ότι τα χαρακτηριστικά του γονέα είναι αυτά που σε κάποιες περιπτώσεις ευθύνονται για την παρατήρηση του γονεϊκού στρες και όχι τόσο η ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών. Για το λόγο αυτό η μελέτη των συνεπειών των μαθησιακών δυσκολιών στη ζωή του παιδιού, θα πρέπει να εντάσσονται σε ένα πλαίσιο παρατήρησης, το οποίο θα περιλαμβάνει τις εναλλαγές του περιβάλλοντος (σχολείο, οικία, διαπροσωπικές σχέσεις) στο οποίο δραστηριοποιείται το οικογενειακό σύστημα στο σύνολό του. Μια πιο διερευνητική ματιά στο σύστημα επεξεργασίας του γονεϊκού στρες στις οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, θα μπορούσε να περιλαμβάνει περισσότερα εργαλεία αυτοαναφοράς σχετικά με συνιστώσες της γονεϊκής συμπεριφοράς, σε μια προσπάθεια για συσχέτιση του γονεϊκού στρες με άλλες ψυχικές μεταβλητές και επομένως την εξαγωγή πιο συνεκτικών συμπερασμάτων σχετικά με την αιτιοπαθογένεια του γονεϊκού στρες στις προαναφερθείσες οικογένειες κατά τη σύγκρισή τους με οικογένειες παιδιών τυπικής ανάπτυξης ή παιδιών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο μη εντοπισμός στατιστικώς σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους γονείς παιδιών με γενικευμένες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντικρούει την άποψη που διατυπώθηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Στην έρευνά τους οι Antshel και Joseph (2006) προέβησαν σε έναν διαχωρισμό ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες (*reading disorders*) και τις μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες (*nonverbal learning disorders*).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες ταυτίζονται με τις, γνωστές στην ελληνική βιβλιογραφία, ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενώ οι μη λεκτικές ή γενικευμένες δυσκολίες περιλαμβάνουν γενικότερα προβλήματα στην οπτική αντίληψη, τον οπτικο-κινητικό συντονισμό και την ικανότητα για επικέντρωση σε μεμονωμένα έργα κάθε φορά. Στην ταξινόμησή τους οι μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται ως διακριτές καταστάσεις και όχι σαν ένα φάσμα δυσκολιών, που επηρεάζει ένα μεγάλο μέρος των μηχανισμών, οι οποίοι συνεργάζονται για την επιτυχία στη σχολική ζωή. Οι γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, δεν περιορίζονται μόνο στις μη λεκτικές δεξιότητες πρόσκτησης, επεξεργασίας και αποκωδικοποίησης του γλωσσικού κώδικα σε όλες τις ποικίλες εφαρμογές του. Αντίθετα, περιγράφουν μία κατάσταση κατά την οποία, το άτομο παρουσιάζει γενικότερα ελλείμματα και καθυστερήσεις κατά την κατάκτηση των αναμενόμενων με βάση τη χρονολογική και νοητική του ηλικία γνωστικών αγαθών και σχετίζεται άμεσα με τη σχολική εικόνα του παιδιού ήδη από τα πρώτα έτη φοίτησης και συστηματικής εκπαίδευσης (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Παρά το γεγονός, ότι συχνά χρησιμοποιείται καταχρηστικά ο όρος «γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες», και ότι μετά από επαναξιολογήσεις εντοπίζονται πιο εξειδικευμένα ελλείμματα, όπως στην ανάγνωση, στη γραφή ή τους μαθηματικούς υπολογισμούς, κρίνεται προβληματική η διάκριση αυτή για τα ελληνικά δεδομένα καθώς δεν περιγράφεται σε καμία από τις δύο περιπτώσεις το ψυχοκοινωνικό προφίλ των παιδιών και συνακόλουθα, αν υπάρχουν δευτερογενή χαρακτηριστικά, τα οποία θα ήταν σε θέση να προβλέψουν ή να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τα παρατηρούμενα επίπεδα στρες από τους γονείς των παιδιών αυτών.

Επιπλέον, δεδομένου ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως προαναφέρθηκε, επηρεάζουν συγκεκριμένες αν και επικαλυπτόμενες γνωστικές περιοχές, θα μπορούσε να διατυπωθεί η υπόθεση, πως θα ήταν ευκολότερο για τους γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να διαχειριστούν καλύτερα το γονεϊκό στρες συγκριτικά με τους γονείς παιδιών με γενικευμένες ή μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αφορούν ένα ευρύτερο φάσμα περιορισμών στη ζωή του παιδιού (Βαφιά, 2010). Εν τούτοις, στη συγκεκριμένη έρευνα, το είδος της διάγνωσης δε φάνηκε να διαφοροποιεί τις βαθμολογίες των συμμετεχόντων στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες.

Εξετάζοντας, τώρα, τις διαφορές στις εκφάνσεις της παιδικής συμπεριφοράς ανάμεσα στις ομάδες γονέων παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διατυπώθηκε το ερώτημα περί ύπαρξης στατιστικώς σημαντικής διαφοράς μεταξύ των

συγκρινόμενων βαθμολογιών. Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε επιβεβαιώθηκε η διαφορά αυτή με τους γονείς της κλινικής ομάδας να υπερισχύουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της ανακατασκευασμένης κλίμακας της παιδικής προβληματικής συμπεριφοράς.

Τόσο οι ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, όπως ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες δεν εμφανίζονται μόνο στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων και στις σχέσεις εντός του σχολικού πλαισίου αλλά επεκτείνονται και στο οικογενειακό σύστημα, όσο και οι δυσκολίες στη διαχείριση και την έκφραση του συναισθήματός του, καταλήγουν σε συμπεριφορές, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως προβληματικές από τους γονείς. Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών δημιουργεί ένα πεδίο αυξημένων αναγκών από την πλευρά του παιδιού, οι οποίες πρέπει να καλυφθούν από τους γονείς. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τα στατιστικώς σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών αυτών, έρχεται συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Lin, 2002· Olsson & Hwang, 2002· Solem, Christophersen & Martinussen, 2011) και επιβεβαιώνει τις δυσκολίες που εμφανίζουν οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έναντι αυτών παιδιών τυπικής ανάπτυξης λόγω ακριβώς της κατάστασης στην οποία βρίσκονται: αντιμετωπίζουν σημαντικό γονεϊκό στρες παράλληλα με αυξημένες ανάγκες προσανατολισμένες προς την άμβλυνση των συμπεριφορικών προβλημάτων.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που μελετήθηκαν αφορούσαν κυρίως εξωτερικευμένες εκφάνσεις του ψυχικού κόσμου του παιδιού (υπερκινητικότητα, ελλιπής προσοχή, εναντιωματική συμπεριφορά, προβληματική αλληλεπίδραση στο σπίτι). Η προβληματική και εναντιωματική συμπεριφορά του παιδιού προς την οικογένεια, αν και τείνουν να μειώνονται με την πάροδο του χρόνου, εν τούτοις, αποδείχτηκε ότι επιφέρουν ισχυρές δυσκολίες προς τους γονείς για τη διαχείρισή τους (Stone, Mares, Otten, Engels & Janssens, 2015· Williford, Calkins & Keane, 2007).

Επιλογικά, σε ό,τι αφορά τις παρατηρούμενες διαφορές ανάμεσα στους γονείς της κλινικής ομάδας και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στις διαστάσεις της παιδικής συμπεριφοράς πρέπει να αναφερθεί το γεγονός, ότι διαφαίνεται μια πρώιμη συσχέτιση του γονεϊκού στρες με τις διαστάσεις της παιδικής συμπεριφοράς, κάτι που επιβεβαιώνεται και από σχετική βιβλιογραφία (Anthony et al., 2005· Yeo & Teo, 2013), όπου κατά τη σύγκριση παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με προβληματική εικόνα και ταυτόχρονα προβλήματα κοινωνικής φύσεως, οι γονείς με

σημαντικά υψηλό στρες ανέφεραν και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά τους, προβλήματα που συσχετίζονται με το προφίλ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία κατά κύριο λόγο αναφέρονται σε συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, όπως αποδείχτηκε από τη στατιστική επεξεργασία, συσχετίζονται σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό με τις διαστάσεις του γονεϊκού στρες. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν ανάμεσα στους παράγοντες της παιδικής συμπεριφοράς, όπως η υπερκινητικότητα ($r = 0,347-0,708$), η προβληματική συμπεριφορά στο σπίτι ($r = 0,345-0,653$) και η εναντιωματική συμπεριφορά ($r = 0,291-0,516$) και το γονεϊκό στρες έχουν μέτρια και μεγάλη ισχύ, κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Bryan, Burstein & Ergul, 2004· Neece, Green & Baker, 2012· Yu et al., 2006). Το γονεϊκό στρες, όχι μόνο, απαντά στα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού και στη σχολική αποτυχία, αλλά τα ανατροφοδοτεί, δημιουργώντας μια αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών (Stone, Mares, Otten, Engels & Janssens, 2015).

Αυτό φαίνεται από το γεγονός, ότι οι υψηλότερες συσχετίσεις ($r_{pb} = 0,516-0,708$) μεταξύ διαστάσεων του γονεϊκού στρες και παραγόντων της παιδικής συμπεριφοράς είναι αυτές ανάμεσα στη διάσταση του «Δύσκολου Παιδιού» και των «Προβλημάτων Συμπεριφοράς». Η θετική γραμμική σχέση ανάμεσα στο χαρακτηρισμό της ανατροφής ενός παιδιού ως δύσκολης υπό το πρίσμα του γονεϊκού στρες για ανταπόκριση στις ανάγκες και τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, αποκαλύπτει την ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του γονέα και αυτά του παιδιού, δικαιολογώντας την πολυπαραγοντική θέαση των αιτιών του γονεϊκού στρες. Η υπόθεση αυτή έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα της έρευνας των Mash και Johnston (1983), όπου σε σύγκριση δείγματος γονέων παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές και παιδιών χωρίς να εμφανίζουν ανάλογα προβλήματα, οι πρώτοι ήταν αυτοί, που σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία συσχετίστηκε και με υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα του Achenbach (CBCL).

Από την άλλη, υποστηρίζεται η άποψη, ότι η εικόνα που συγκροτεί ο γονέας σχετικά με τη δυσκολία που αντιμετωπίζει αναφορικά με το παιδί του, οριοθετείται τόσο από τις προσδοκίες που δημιουργεί ο ίδιος για το παιδί όσο και από τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Ο εντοπισμός απόστασης ανάμεσα στα δύο επίπεδα

συγκροτεί τη γονεϊκή απόκλιση, ένα υπόβαθρο στο οποίο εντοπίζεται και η εμφάνιση του στρες (Szymańska & Dobrenko, 2017). Παρά τη διαπίστωση περί της ανατροφοδοτούμενης σχέσης της παιδικής συμπεριφοράς και των διαστάσεων του γονεϊκού στρες, παρατηρείται συμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με την προηγούμενη έρευνα, όπου σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός προβλεπτικού μοντέλου του γονεϊκού στρες προέκυψε πολύ ισχυρή προβλεπτική σχέση ($\beta=0,93$) ανάμεσα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο γονέας και στο χαρακτηρισμό ενός παιδιού, ως δύσκολο. Επομένως, δικαιολογείται από το θεωρητικό υπόβαθρο η διερεύνηση ενός προβλεπτικού μοντέλου του γονεϊκού στρες με βάση τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία δηλώνονται από τον γονέα.

Εν προκειμένω κατά την προσπάθεια για τη δημιουργία ενός μοντέλου πρόβλεψης του γονεϊκού στρες με βάση συγκεκριμένους τομείς προβληματικής ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς (εναντιωματική συμπεριφορά, δυσλειτουργική αλληλεπίδραση στο οικιακό πλαίσιο, υπερκινητικότητα/ελλιπής προσοχή) αποδείχθηκε, ότι, κυρίως, η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ανεξαρτήτως είδους, αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα ($\beta=0,526$), ο οποίος επιδρά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις επιμέρους διαστάσεις του γονεϊκού στρες. Αν και στοιχεία εναντιωματικής συμπεριφοράς και υπερκινητικότητας, όπως προέκυψε, από την ανάλυση παλινδρόμησης, αποτελούν -έστω και ισχνό- προβλεπτικό παράγοντα του βιωμένου γονεϊκού στρες ($\beta=0,346$ και $\beta=-0.189$, αντίστοιχα), η δυσλειτουργική αλληλεπίδραση του γονέα με το παιδί δεν αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα του γονεϊκού στρες. Επιβεβαιώνεται, με εξαίρεση την αρνητική προβλεπτική ισχύ της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σπίτι, η ισχύουσα βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία επικρατεί αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στα γονεϊκά χαρακτηριστικά (όπως οι κατηγοριοποιήσεις συμπεριφορών ως προβληματικών) και τα προβλήματα της παιδικής συμπεριφοράς (Bryan, Burstein & Ergul, 2004· Yu et al., 2006).

Μια πιθανή ερμηνεία της αρνητικής προβλεπτικής ισχύος της συμπεριφοράς του παιδιού στο σπίτι, θα μπορούσε να είναι το γεγονός, ότι το πιο επιτακτικό αίτημα των γονέων προς τις ψυχοπαιδαγωγικές και διαγνωστικές υπηρεσίες, είναι συμπεριφορές οι οποίες συνδέονται με δευτερογενή χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, για την ύπαρξη των οποίων ενδεχομένως να μην έχουν άμεση εμπειρία ή να τα θεωρούν φυσιολογικά αναλόγως και του πλαισίου παρατήρησής τους, όπως στο σχολικό περιβάλλον (Dyson, 1996).

Επιπλέον, η παρατήρηση πολλών προβλημάτων -ανεξαρτήτως της φύσης τους- από τους γονείς, προϋποθέτει την εξωτερικεύσή τους από τα παιδιά, κατάσταση, η οποία έχει συσχετιστεί με τη βίωση μεγαλύτερων επιπέδων γονεϊκού στρες. Αναφορικά, τώρα, με την ισχύ των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς ως προβλεπτικών παραγόντων του γονεϊκού στρες, η σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τα παρόντα ευρήματα (Davis & Neece, 2017 · Woodman, Mawdsley & Hauser-Cram, 2015). Συνήθη προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία προέβλεπαν το γονεϊκό στρες, ήταν μεταξύ άλλων η υπερκινητικότητα, αλλά και η λεκτική εναντίωση ενώ συχνά βρίσκονταν σε ισχυρές συσχετίσεις με τις διαστάσεις του στρες των γονέων, εν τούτοις, δεν ερμήνευαν σε μεγάλο ποσοστό τη διακύμανση του γονεϊκού στρες. Επιπλέον, τα προβλήματα συμπεριφοράς με προεξέχοντα την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον ήταν αυτά που προέβλεπαν σημαντικά το γονεϊκό στρες σε ηλικίες ανάλογες προς αυτές του δείγματός της παρούσας έρευνας, δηλαδή, μέχρι 10 ετών.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί μια αντίφαση: αν και οι υψηλότερες συσχετίσεις μεταξύ διαστάσεων του γονεϊκού στρες και των χαρακτηριστικών της παιδικής δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς αποδόθηκαν στη διάσταση του «Δύσκολου Παιδιού», εν τούτοις, η κρίση του γονέα σχετικά με την ύπαρξη ή όχι φόρτισης από τη συμπεριφορά του παιδιού φάνηκε να εξηγεί περίπου το 42% της συνολικής διακύμανσης του γονεϊκού στρες. Επομένως, δεν είναι απολύτως ασφαλές το συμπέρασμα, ότι μόνο τα χαρακτηριστικά του παιδιού μπορούν να συσχετιστούν με διαστάσεις του γονεϊκού στρες, αν και η σχέση ανάμεσα στην παιδική συμπεριφορά και το γονεϊκό στρες είναι πλήρως και όχι μερικώς ανατροφοδοτούμενη για μερικούς ερευνητές (Neece, Green & Baker, 2012).

Συνεχίζοντας, παρά την ανασκόπηση που προηγήθηκε στη σχετική βιβλιογραφία, δεν μπόρεσε να αποδειχθεί, ότι τα παρατηρούμενα επίπεδα γονεϊκού στρες σε οικογένειες με υψηλό ΚΟΕ θα είναι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό χαμηλότερα από τα αντίστοιχα οικογενειών χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικής θέσης. Οι έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, αφορούσαν στην πλειονότητά τους πληθυσμούς, οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα κοινωνικής μέριμνας αποτελώντας μέρος μειονοτικών ή αποκλεισμένων οικογενειών από την κοινότητα ή παρατηρούνταν εξ αρχής μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα ανώτερα και τα κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, όπως η αμερικάνικη κοινωνία (Lundy, 2011·

Neely-Barnes & Dia, 2008). Αναφορικά, με τα ελληνικά δεδομένα, το εύρημα της έρευνας αυτής, έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας της Τόλη-Γεράρδου (2013), όπου γονείς από χαμηλότερο ΚΟΕ φάνηκε να παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα γονεϊκού στρες σε σχέση με αυτούς υψηλότερου επιπέδου, αν και το δείγμα δεν αφορούσε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κατ' αποκλειστικότητα.

Στην παρούσα έρευνα δεν αποτυπώνονται τέτοιες διαφορές, ιδίως σε αστικές και ημι-αστικές περιοχές, από τις οποίες συλλέχθηκαν τα δεδομένα (Αττική, Λαμία, Φλώρινα). Περισσότεροι από τους μισούς γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα (56%) ήταν απόφοιτοι τουλάχιστον τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα, αναφορικά με την οικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων, μόνο το 9,3% των συμμετεχόντων δήλωσε μέσο μηνιαίο εισόδημα κάτω από 1000€. Επομένως, μπορεί να γίνει η υπόθεση, ότι το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, δεν είχε να αντιμετωπίσει ιδιαίτερες κοινωνικές και οικονομικές δυσπραγίες, οι οποίες θα επιδρούσαν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό στα επίπεδα του γονεϊκού στρες. Στα παραπάνω κρίνεται απαραίτητο να προστεθεί και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογήθηκε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων, καθώς χρησιμοποιήθηκαν αδρές υποθέσεις, όπως η εκπαίδευση, που είχε λάβει ο γονέας, το είδος του επαγγέλματός του, καθώς και το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, προσαρμοσμένα στα ελληνικά δεδομένα. Παρ' όλα αυτά, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο σε συνδυασμό με χαμηλό εισόδημα, αποθαρρύνει την οικογένεια από την αναζήτηση βοήθειας σχετικά τόσο με τις πρωτογενείς όσο και τις δευτερογενείς συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών, όπως επίσης και την ποιότητα των υπηρεσιών, που λαμβάνουν τα παιδιά στο πλαίσιο της αποκατάστασης, κυρίως λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης στις οικονομικές απαιτήσεις (Walker, 2000).

Επίσης, η Nieuwesteeg και οι συνεργάτες της (2015), τονίζουν ότι ακόμα και σε περιπτώσεις όπου δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο ΚΟΕ των γονέων συναρτήσει του παρατηρούμενου γονεϊκού στρες σε οικογένειες παιδιών με χρόνιες παθήσεις, εν τούτοις επιτελεί σημαντικό ρόλο για την οικοδόμηση μιας υγιούς αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέα και παιδιού, με την εξασφάλιση των απαραίτητων για την αντιμετώπιση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί.

Συνοπτικά, σε ό,τι αφορά την επίδραση του ΚΟΕ στα επίπεδα του γονεϊκού στρες μπορεί να αναφερθεί, ότι αυτό συσχετίζεται σημαντικά με τη συμπεριφορά και τις αποκρίσεις του γονέα απέναντι στις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει κατά την

ανατροφή του παιδιού του. Ένα δυσμενές ΚΟΕ ενδεχομένως να οξύνει συμπεριφορές και συναισθήματα, τα οποία σχετίζονται με την εμφάνιση του γονεϊκού στρες, ενώ παράλληλα αποτελεί πρόσφορο έδαφος, ώστε να μετέρχονται οι γονείς πρακτικών, που δεν μπορούν να παρέχουν αποτελεσματική βοήθεια προς τα μέλη της οικογένειας, τα οποία τη χρειάζονται (Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit & Zelli, 2000).

Η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία προβάλλει τη μη ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα καταγεγραμμένα επίπεδα του γονεϊκού στρες ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες συμμετέχοντες, (Creasy & Jarvis, 1994· Deater-Deckard & Scarr, 1996· Keller & Honig, 2004). Μετά από σχετική σύγκριση των βαθμολογιών των δύο αυτών ομάδων, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε σε προηγούμενο μέρος της εργασίας αυτής, καθώς δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες. Αξίζει να αναφερθεί, ότι σε καμία άλλη έρευνα στον ελληνικό χώρο δεν έχει μελετηθεί μέχρι πρότινος μια ενδεχόμενη διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες αναφορικά με τα επίπεδα του γονεϊκού στρες. Επίσης, δεν έχει μελετηθεί η διαφορά αυτή στον υπό μελέτη πληθυσμό, ίσως, λόγω και της αθέατης πλευράς των μαθησιακών δυσκολιών. Παρ' όλα αυτά, μπορούν να δοθούν κάποιες ερμηνείες, δεδομένης και της σχετικής αμφισβήτησης, την οποία έχει λάβει η διαπίστωση περί μη ύπαρξης διαφορών ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα, τονίζονται οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα σε μητέρες και πατέρες κατά τη μελέτη μεταβλητών, οι οποίες είναι ικανές να προβλέψουν το γονεϊκό στρες, όπως η ανταπόκριση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του παιδιού· το γεγονός ότι οι μητέρες δαπανούν 50 με 60 ώρες περισσότερες συγκριτικά με τους πατέρες για τη φροντίδα και την επιμέλεια ενός παιδιού, που αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας εξηγεί την εγγύτητα και τη διαφορετική αντίληψη και ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού (Hanvey, 2002).

Στην προβληματική του εντοπισμού ή όχι διαφορών στη σύλληψη και την έκφραση του γονεϊκού στρες, μεγάλο ρόλο παίζει και η ψυχική υγεία του γονέα κατά τον Abidin (1995). Παρά το γεγονός ότι και τα δύο φύλα, αναμφισβήτητα, επηρεάζονται από τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν όταν ασχολούνται με ένα παιδί, το οποίο αντιμετωπίζει διαφορετικά και σημαντικά προβλήματα, ο τρόπος αντίδρασης διαφέρει. Οι μητέρες εμφανίζουν περισσότερα καταθλιπτικά επεισόδια σε συνδυασμό με μειωμένη θετική διάθεση, ενώ οι πατέρες των παιδιών αυτών, τείνουν να προσκολλώνται στον σύντροφό

τους για τη διαπραγμάτευση του γονεϊκού στρες (Winslow, 2004). Τέλος, αναφορικά με το βαθμό διαφοροποίησης στη χρήση κοινωνικών δικτύων για την άμβλυνση των συνεπειών του γονεϊκού στρες, δεν παρατηρούνται συστηματικές και σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, με τους άνδρες και τις γυναίκες παρά το διαφορετικό δίκτυο που αξιοποιούσαν να παρουσιάζουν ανάλογη ικανοποίηση από την υποστήριξη που λάμβαναν από αυτά (ό.π., 2004).

Η Esdaile (2003) κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι αν και υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στο γονεϊκό στρες πατέρων και μητέρων, εν τούτοις, οι δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων είναι μικρές και πρακτικά μη σημαντικές, λόγω της αυξημένης εμπλοκής της μητέρας με την ανατροφή των παιδιών, κάτι το οποίο έχει εφαρμογή και στη παρούσα έρευνα.

Οι Heller & Honig (2004), αν και στην έρευνά τους δεν παρατήρησαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μητέρες και πατέρες συμμετέχοντες, εν τούτοις, τόνισαν τη διαφορά που παρατηρείται στους τομείς της καθημερινής ζωής που επηρεάζουν τα επίπεδα του γονεϊκού στρες σε κάθε φύλο. Πιο συγκεκριμένα, συσχετίστηκαν συγκεκριμένες πτυχές της παιδικής συμπεριφοράς, όπως η ανάγκη για συνεχή προσοχή και η απαιτητικότητα, περισσότερο με το γονεϊκό στρες της μητέρας παρά του πατέρα. Αντίθετα, η αίσθηση της αποδοχής του παιδιού, από κάποιον γονέα, τείνει να συσχετίζεται περισσότερο με τον πατέρα και το στρες της ανατροφής του παιδιού.

Κατά τους Deater-Deckard και Scarr (1996) πιο εμφανείς είναι οι διαφορές στα επίπεδα του γονεϊκού στρες ανάμεσα σε μητέρες και πατέρες παιδιών, όταν είναι, επίσης, έκδηλες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές από την πλευρά των παιδιών σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό, ενώ παράλληλα οι διαφορές αμβλύνονται, όταν γίνεται λόγος για οικογένειες μη διαζευγμένες, όπου η συζυγική ικανοποίηση και στήριξη λειτουργεί θετικά στη διαχείριση του στρες από τους γονείς. Το δείγμα της έρευνας με εξαίρεση 25 διαζευγμένους και 4 ανύπαντρους ή χήρους γονείς, αφορούσε μη διαζευγμένους ή μη εν διαστάσει γονείς. Υποθέσεις σχετικά με την συζυγική ικανοποίηση ή την αναζήτηση της συζυγικής στήριξης, δεν μπορούν να γίνουν στη συγκεκριμένη έρευνα· σε μελλοντικές έρευνες, όμως, θα μπορούσε να μελετηθεί η επίδραση της συζυγικής ικανοποίησης στα επίπεδα του παρατηρούμενου γονεϊκού στρες, τόσο σε μονογονεϊκές όσο και σε πλήρεις οικογένειες.

Συμπερασματικά, μπορεί να διατυπωθεί η διαπίστωση, ότι η σχετική αμφισημία που επικρατούσε, μέχρι πρότινος, σχετικά με την ύπαρξη ή μη διαφορών στο γονεϊκό στρες ανάμεσα στις γυναίκες και τους πατέρες παιδιών με μαθησιακές αφορά κυρίως διαφορές σε δευτερεύουσες μεταβλητές, όπως η συζυγική ικανοποίηση, η αίσθηση συνεκτικότητας της οικογένειας και η γονεϊκή αποτελεσματικότητα ακόμα και η οικογενειακή κατάσταση των γονέων. Δεδομένος περιορισμός της παρούσας διερεύνησης είναι η υπεραντιπροσώπηση των μητέρων συμμετεχόντων έναντι των ανδρών, γεγονός που αποτελεί ενδεχόμενη πηγή μεροληψίας κατά την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτό, σε μελλοντικές έρευνες στα ελληνικά δεδομένα που θα εμβαθύνουν περισσότερο στις διαφορές ανάμεσα στα φύλα των γονέων, το ζητούμενο είναι να διερευνηθούν και να αναλυθούν μεταβλητές συσχέτισης όπως η συζυγική ικανοποίηση και οι κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας και του ζευγαριού, οι οποίες σε έρευνες από το εξωτερικό έχουν αποδειχθεί ότι παίζουν καταλυτικό ρόλο στην άμβλυνση του γονεϊκού στρες συναρτήσει και των γονεϊκών πρακτικών, των οποίων μετέρχονται οι γονείς βιώνοντας αυξημένο γονεϊκό στρες (βλ. Kazak, Sheeran, Marvin & Pianta, 1997· Lavee, Sharlin & Katz, 1996).

Η διαχείριση του γονεϊκού στρες μελετήθηκε από την οπτική του θεωρητικού μοντέλου του McCubbin, μέσω της κλίμακας F-COPES. Κάθε οικογένεια μετέρχεται συγκεκριμένων πόρων διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων, οι οποίοι μπορεί να είναι η κινητοποίηση της οικογένειας για αναζήτηση βοήθειας, η παθητική αντιμετώπιση, η πνευματική υποστήριξη, ο επαναπροσδιορισμός του προβλήματος, που έχει προκύψει καθώς και η αναζήτηση κοινωνικής στήριξης. Οι στρατηγικές αυτές σκιαγραφούν ένα συνολικό προφίλ προσαρμογής των μελών της οικογένειας προς τη στρεσογόνο κατάσταση, με βάση το οποίο μπορεί να επιτευχθεί η διαχείριση του στρες (McCubbin & McCubbin, 1988). Η επίτευξη της προσαρμοστικότητας από την οικογένεια, όχι μόνο εξαρτάται από τις παρελθούσες αποκρίσεις σε ανάλογες, των δεδομένων συνθηκών, καταστάσεις, αλλά επηρεάζεται και από ιδιαίτερες συνθήκες, όπως η ύπαρξη δυσκολιών σε τομείς της καθημερινότητας που επηρεάζουν το σύνολο της οικογενειακής λειτουργικότητας (Lavee, McCubbin & Patterson, 1985).

Τέτοιες συνθήκες, συνιστούν και η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών παράλληλα με τις δευτερογενείς τους συνέπειες στην ψυχοκοινωνική εικόνα του παιδιού. Διατυπώθηκε η υπόθεση, περί ύπαρξης διαφορών σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ανάμεσα στους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και στους γονείς παιδιών

τυπικής ανάπτυξης, συγκρίνοντας τις βαθμολογίες στις επιμέρους κλίμακες/στρατηγικές διαχείρισης του στρες στο οικογενειακό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαίωσαν προηγούμενα ερευνητικά πορίσματα (Cuzzocrea, Murdaca, Costa, Filippello, & Larcana, 2015· Davis & Carter, 2008· Kirkland, 2010· Li-Tsang, Yau, & Yuen, 2001), όπου οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό, στρατηγικές εστιασμένες προς το πρόβλημα (όπως ο επαναπροσδιορισμός του προβλήματος) και την ευεργετική, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Judge, 1998· Pain, 1999), αναζήτηση της κοινωνικής υποστήριξης, ενώ αντίστοιχα και συγκριτικά με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης, δήλωσαν ότι συχνά μετέρχονταν στρατηγικών πνευματικής υποστήριξης (θρησκευτική πίστη, συμβουλές από άτομα θρησκευτικού κύρους, όπως ιερείς) καθώς και ενεργειών για κινητοποίηση της οικογένειας ώστε να αναζητήσει βοήθεια ή και υποστήριξη από τρίτους, όπως συγγενείς, ειδικούς επί του θέματος καθώς και γείτονες ή φιλικά πρόσωπα.

Η αναζήτηση της κοινωνικής υποστήριξης είναι ένα μέσο, το οποίο σύμφωνα με τη δεδομένη βιβλιογραφία, αμβλύνει τις συνέπειες του γονεϊκού στρες και τείνει να χρησιμοποιείται από οικογένειες παιδιών με διαφορετικές διαγνώσεις (Heiman, 2008). Παρ' όλα αυτά δεν φαίνεται να χρησιμοποιούνται στον προσδοκώμενο βαθμό αυτές οι στρατηγικές από τους γονείς του δείγματός της παρούσας εργασίας· αντίθετα, οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης είναι αυτοί που παρουσιάστηκαν να μετέρχονται περισσότερο αυτών των στρατηγικών διαχείρισης του στρες. Η απομόνωση της οικογένειας και ο περιορισμός των κοινωνικών της αλληλεπιδράσεων, ενώ φαινομενικά προστατεύει το παιδί με τις σχολικές δυσχέρειες, εν τούτοις φαίνεται να επηρεάζει την αίσθηση της συνεκτικότητας και λειτουργικότητας του συνόλου (Dyson, 2003). Όπου οι γονείς σε ένα οικογενειακό σύνολο προσανατολίζονται προς κοινωνικές οδούς για τη διαχείριση του στρεσογόνου φορτίου, οι οικογένειές τους παρουσιάζονται πιο ευέλικτες. Επιπλέον, μια κοινωνική οικογένεια με αλληλεπιδράσεις στο ευρύτερό της περιβάλλον διαμορφώνει τις βάσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, ελλείμματα στις οποίες διαπιστώθηκε να έχουν αρνητική επίδραση στα επίπεδα του γονεϊκού στρες και πως συσχετίζονται περισσότερο με την εικόνα των μαθησιακών δυσκολιών (Cuzzocrea, Larcana, Costa, & Gazzano, 2014). Βέβαια, παρά τη χρήση πόρων κοινωνικής υποστήριξης των γονέων της κλινικής ομάδας οι βαθμολογίες τους αναφορικά με το

συνολικό Γονεϊκό Στρες ($M=99,72$) παραπέμπουν σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα γονεϊκού στρες, τα οποία σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή της Σύντομης Κλίμακας Γονεϊκού Στρες (Abidin, 1995) χρήζουν παραπομπής. Είναι, επομένως, απαραίτητη, μελλοντικά, η διερεύνηση της κοινωνικής υποστήριξης και των διαφορετικών πόρων της στη συσχέτισή της με την άμβλυνση των επιπέδων του γονεϊκού στρες.

Καταληκτικά προς τις στρατηγικές διαχείρισης του στρες προσανατολισμένες προς την κοινωνική υποστήριξη μπορεί να αναφερθεί ότι αν και μπορούν να διαφέρουν (οικονομική, συναισθηματική, υλική, εκπαιδευτική, επίσημη -από ειδικούς επί του θέματος κ.λ.π.) είναι δεδομένη η πολυπλοκότητα και το ευρύ της χρήσης τους (Coyne & Delongis, 1986). Η αξία της, όμως, ειδικά για τους γονείς παιδιών με αναπηρίες και γενικότερα με δυσκολίες στην καθημερινότητά τους διαφαίνεται από το γεγονός, ότι έχει συνδεθεί με ευνοϊκότερες και λιγότερο προϋδρασμένες προς την παιδική αποτυχία και γονεϊκή ματαίωση και στρες, απόψεις σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών (Crnic et al., 1983).

Η αναζήτηση της πνευματικής υποστήριξης συνδέεται με τον βαθμό πρόσβασης ή εσωτερίκευσης της θρησκευτικής νόρμας και κουλτούρας στη ζωή του ατόμου και ως εκ τούτου στη ζωή της οικογένειας. Όσο μεγαλύτεροι και στενότεροι είναι οι δεσμοί της οικογένειας με εκδοχές της πνευματικής έκφρασης, όπως η θρησκευτική πίστη τόσο πιο διαφορετικές μπορούν να είναι και οι εκφάνσεις της στρατηγικής αυτής διαχείρισης του στρες (Pargament, 1997). Στην παρούσα έρευνα φάνηκε, ότι οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων. Μια πιθανή ερμηνεία είναι το γεγονός ότι υπήρχε ούτως ή άλλως ένα υπόστρωμα πνευματικότητας των συμμετεχόντων, το οποίο επιτάθηκε λόγω των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και οι οποίες σχετίζονται με συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών στη ζωή του παιδιού τους ή και των ίδιων. Η ερμηνεία αυτή έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Cuzzocrea, Murdaca, Costa, Filippello και Larcana (2015), όπου, αν και συμμετείχε μικρότερο δείγμα στην κλινική ομάδα (γονείς παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, σύνδρομου Down και μαθησιακές δυσκολίες) εν τούτοις προέκυψαν διαφορές υπέρ αυτών με παιδιά που είχαν διάγνωση έναντι αυτών τυπικής ανάπτυξης. Παρόμοια οπτική προβάλλουν και τα ευρήματα της έρευνας της Spearow (2006), όπου προβάλλονται ταυτόχρονα και οι πολιτισμικές καταβολές της οικογένειας συναρτήσει ευρύτερων

παραγόντων, όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο των ατόμων και η παράδοση. Στην ελληνική πραγματικότητα, καθότι το 90% του πληθυσμού δηλώνει ως θρήσκευμα το χριστιανικό ορθόδοξο δόγμα με βαθιές ρίζες στην άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων (Pew Research Center, 2010), θα μπορούσε να διατυπωθεί η υπόθεση, πως η καταφυγή στις εκφάνσεις της πνευματικής υποστήριξης αποτελεί μέρος της ευρύτερης τοποθέτησης του ατόμου εντός της θρησκευτικής και εθνικής του ταυτότητας. Δεδομένου, ότι δεν υπήρξε σχετική μέριμνα αναφορικά με τη συμμετοχή γονέων άλλων θρησκευμάτων, η απουσία διαφοράς στη χρήση αυτής της στρατηγικής μπορεί να αποδοθεί στο βαθμό επαφής και συσχέτισης της ελληνικής οικογένειας με τις θρησκευτικές πρακτικές, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Αναφορικά με τη χρήση των στρατηγικών του επαναπροσδιορισμού του προβλήματος και της κινητοποίησης της οικογένειας για αποδοχή βοήθειας, η ομάδα γονέων παιδιών με Μ.Δ.(M=31,05 και M=14,97) σημείωσε μεγαλύτερες βαθμολογίες συγκριτικά με τους γονείς παιδιών Τ.Α. (M=28,53 και 13,35) σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο. Η χρήση αυτών των στρατηγικών συνδέεται, σύμφωνα με την ισχύουσα βιβλιογραφία, με το επίπεδο στο οποίο τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα μέλος της οικογένειας έχουν είτε εξωτερική εγκυρότητα -όπως μέσω της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών από έναν δημόσιο φορέα- είτε έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην οικογενειακή ζωή (Lake, 2012).

Επιπλέον, οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης φάνηκε, να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη στρατηγική της παθητικής αντιμετώπισης του προβλήματος, σε σχέση με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αντίθετα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Calero Plaza, Grau Sevilla, Martínez Rico & Morales Murillo, 2017· Paster, Brandwein & Walsh, 2009· Pritzlaff, 2001), όπου οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούσαν λιγότερο από αυτούς τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες την παθητική αντιμετώπιση και την αποφυγή. Γεγονός αποτελεί, ότι το σύνολο των γονέων, που απαρτίζουν την κλινική ομάδα, αναφέρεται σε οικογένειες παιδιών με διαγνωσμένες δυσκολίες, οπότε, είναι λογικό να γίνει η υπόθεση, σε συνδυασμό με τα αυξημένα επίπεδα γονεϊκού στρες, να κινητοποιούνται πιο γρήγορα, κάθε φορά που εγείρεται ένα σημαντικό πρόβλημα εντός του οικογενειακού συστήματος. Επίσης, η παραπάνω υπόθεση δικαιολογεί και τα μεγαλύτερα επίπεδα δηλωμένης παθητικής αντιμετώπισης, τα οποία σημείωσαν με τις απαντήσεις τους οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης· τα προβλήματα που

αντιμετωπίζουν οι γονείς παιδιών χωρίς μαθησιακές και άλλες παρόμοιες δυσκολίες, είτε είναι ήσσονος σημασίας για τη γονεϊκή σύλληψη είτε εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα στα συγκεκριμένα οικογενειακά συστήματα.

Δεδομένο, όμως, είναι το γεγονός, ότι αναλόγως και των εκάστοτε ερευνητικών σκοπών και ερμηνειών τους, η αυξημένη αποφυγή της αντιμετώπισης του στρεσογόνου ερεθίσματος, προβάλλει την εντύπωση ενός εύθραυστου οικογενειακού συστήματος, όπου η στοχευμένη στο πρόβλημα και όχι στο επικείμενο συναίσθημα απουσιάζει (Calero Plaza, Grau Sevilla, Martínez Rico & Morales Murillo, 2017) ενώ παράλληλα μελλοντικοί στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να διαρρήξουν ευκολότερα τη συνοχή της οικογένειας (Judge, 1998).

Καταληκτικά, γίνεται αντιληπτό, ότι οι γονείς παιδιών με Μ.Δ. παρά τη χρήση αρκετών διαφορετικών στρατηγικών, δεν έχουν επιτύχει την προσδοκώμενη προσαρμοστικότητα προς τις απαιτήσεις της ανατροφής και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους. Η παρούσα κατάσταση, σύμφωνα με το μοντέλο ABC-X των McCubbin και Patterson (1983a), περιγράφει την κατάσταση αυτή, ως προέκταση του παράγοντα X: το οικογενειακό σύστημα αδυνατεί να διαχειριστεί τους συσσωρευμένους παράγοντες του περιβάλλοντος, ακόμα κι αν μετέρχεται στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την τοποθέτηση της οικογένειας σε κρίση, όπου, αναγκαίες για την ευζωία των μελών της παράμετροι, όπως η συνοχή ή η υγιής αλληλεπίδραση πλήττονται. Η πρόσληψη των στρεσογόνων ερεθισμάτων από τους γονείς σε συνδυασμό με τις φορτίσεις, που την επηρεάζουν, είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην περίπτωση αυτή, καθότι τόσο τα επίπεδα του γονεϊκού στρες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και οι γονεϊκές κατηγοριοποιήσεις για αυτά ήταν στατιστικώς μεγαλύτερες συγκριτικά με την ομάδα γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τον σχεδιασμό αλλά και την εκπόνηση της έρευνάς μας προέκυψαν συγκεκριμένοι μεθοδολογικοί περιορισμοί, η αναφορά των οποίων κρίνεται απαραίτητη για την αξιολόγηση των ευρημάτων της διάταξης.

Κατ' αρχάς, δεδομένης της βολικής φύσης της δειγματοληψίας αλλά και του εξειδικευμένου και περιοριστικού πληθυσμού αναφοράς (γονείς παιδιών, τα οποία έχουν ήδη διαγνωσθεί είτε με γενικευμένες είτε με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό, πλησιάζοντας τα όρια του μεσαίου μεγέθους. Παρ' όλα αυτά, δεν ήταν αναμενόμενος ο μικρός αριθμός των ερωτηματολογίων γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του χρόνου που πραγματοποιήθηκε η δειγματοληψία. Δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς τον κίνδυνο πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να μην έχουν παραπεμφθεί για αξιολόγηση, και ως εκ τούτου, οι γονείς τους, παίρνοντας σαν δεδομένο την απουσία διάγνωσης, να τα κατατάσσουν στην ευρεία ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, η μη ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, σύμφωνα με τον εκάστοτε γονέα, σε συνδυασμό με την απουσία του γράφοντος κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στην περιφέρεια της χώρας, δεν συνεπάγεται και την πλήρη απουσία μαθησιακών/γνωστικών δυσκολιών από την πλευρά του παιδιού. Πολλές φορές, τυχαίνει και οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, να εμφανίζουν αρκετά καλή επίδοση σε γνωστικούς τομείς του άμεσου ενδιαφέροντος τους, ενώ μαθητές χωρίς ανάλογα προβλήματα να κατηγοριοποιούνται, ως «κακοί» ή «χρηζόντες εξατομικευμένης βοήθειας» χωρίς στην πραγματικότητα να υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Για την επίτευξη μεγαλύτερου βαθμού εγκυρότητας και αντιπροσωπευτικότητας των αποτελεσμάτων, θα ήταν καλό να είχαν συγκεντρωθεί δεδομένα από πληθυσμούς που κατοικούν εκτός αστικών ή ημιαστικών περιοχών. Τόσο η περιορισμένη πρόσβαση των γονέων αυτών σε δομές ψυχοκοινωνικής αξιολόγησης των παιδιών, όσο και το χρονοβόρο της διαδικασίας αποστολής ερωτηματολογίων στις περιοχές αυτές, εμπόδισε τη συλλογή δεδομένων από τις περιοχές αυτές, γεγονός που θα πρέπει να προσεχθεί σε μελλοντικές έρευνες, καθότι, ενδέχεται να συγκεντρωθεί πιο πλούσιο υλικό αναφορικά με δημογραφικές μεταβλητές των συμμετεχόντων από τις περιοχές αυτές και κυρίως διαφορετικά κοινωνικά-οικονομικά υπόβαθρα.

Ακόμα ένας περιορισμός, ο οποίος συσχετίζεται με την προσβασιμότητα του γράφοντος σε απομακρυσμένες περιοχές για τη συλλογή δεδομένων, θα μπορούσε να είναι ο τρόπος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Καθότι δεν υπήρξε άμεση εποπτεία από τον γράφοντα κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων που απεστάλησαν στην επαρχία, θα μπορούσε να γίνει η υπόθεση περί μη σωστής συμπλήρωσης και ως εκ τούτου συμπερίληψης στη στατιστική ανάλυση που

προηγήθηκε λανθασμένου υλικού· όμως η εποπτεία και χορήγηση των ερωτηματολογίων από ειδικούς παιδαγωγούς και κοινωνικούς λειτουργούς στους συμμετέχοντες γονείς μειώνει στο ελάχιστο την πιθανότητα για εντοπισμό λαθών κατά τη συμπλήρωση. Επιπλέον, λόγω και της δομής της κλίμακας του Γονεϊκού Στρες, στις περιπτώσεις που εντοπίστηκαν αμυντικές απαντήσεις από τους γονείς, κατά την εξέταση της υποκλίμακας εννοιολογικής εγκυρότητας, τα ερωτηματολόγια εξαιρέθηκαν από περαιτέρω στατιστικές αναλύσεις.

Παρά το γεγονός, ότι πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση σχετικά με την ύπαρξη διαφορών στα επίπεδα γονεϊκού στρες ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, η συντριπτική υπεροχή των γυναικών στο δείγμα μας έναντι των ανδρών θα μπορούσε να αποτελέσει έναν ισχυρό περιορισμό κατά την επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης που διατυπώθηκε και κατά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε το δείγμα.

Ο αυθαίρετος και μη σταθμισμένος στα ελληνικά δεδομένα τρόπος με τον οποίο μετρήθηκε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων θα μπορούσε να θεωρηθεί, ένας δυνάμει περιορισμός στην ανάλυση που προηγήθηκε. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο υπολογίστηκε συναρτήσει του επαγγέλματος, του εκπαιδευτικού υπόβαθρου και του μέσου κατά προσέγγιση μηνιαίου εισοδήματος σε ευρώ. Οι συστάσεις και οδηγίες της αμερικάνικης ψυχολογικής εταιρείας προτείνουν και τη συμπερίληψη στη φόρμα δημογραφικών πληροφοριών και ερωτήσεις/διατυπώσεις σχετικά με τη σύσταση και το μέγεθος της οικογένειας, ενώ παράλληλα προτείνεται το εισόδημα να υπολογίζεται σε κατά προσέγγιση ατομικό ετήσιο εισόδημα και όχι σε μηνιαίο.

Επίσης, δυνάμει περιορισμός, προέκταση της βολικής δειγματοληψίας, είναι το γεγονός της ανισοκατανομής του δείγματος, όχι μόνο ανά την περιοχή προέλευσης αλλά και ανά την ομάδα συμμετεχόντων (κλινική ομάδα και ομάδα ελέγχου). Ένας ιδανικός, μελλοντικός πειραματικός σχεδιασμός πρέπει να στοχεύει στη συμμετοχή ίσων αριθμών συμμετεχόντων ανά τις πειραματικές ομάδες από τις εκάστοτε περιοχές προέλευσης.

Τέλος, έγινε προσπάθεια να μην συμπεριληφθούν στη συλλογή των δεδομένων ερωτηματολόγια γονέων παιδιών που δεν είχαν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες, ευρισκόμενα σε διαδικασία πρώτης ψυχοκοινωνικής αξιολόγησης ενώ παράλληλα

δόθηκαν σαφείς οδηγίες στους υπεύθυνους χορήγησης των ερωτηματολογίων στην επαρχία, ώστε ο τρόπος συνάντησης να είναι η δομή εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ταυτόχρονα να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, των οποίων η άδεια για συμμετοχή στην έρευνα ήταν δεδομένη.

5.3 Μελλοντικές προτάσεις και εφαρμογές

Με βάση την παρούσα έρευνα εγείρονται αρκετές μελλοντικές ερευνητικές προεκτάσεις, οι οποίες αποσκοπούν τόσο στον εντοπισμό όλων των μεταβλητών, οι οποίες συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με το γονεϊκό στρες και τις παραμέτρους τους, όσο και στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει η παιδική συμπεριφορά παιδιών διαφορετικών πληθυσμών, πλην αυτών με μαθησιακές δυσκολίες, το γονεϊκό στρες και τη διαχείρισή τους με συγκεκριμένους πόρους της οικογένειας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία το θέμα, το οποίο μελετήθηκε στην παρούσα εργασία αποτελεί ένα ανεξερεύνητο φαινόμενο, σε αντίθεση με την ξενόγλωσση, όπου αν και έχουν μελετηθεί τα επίπεδα του γονεϊκού στρες σε συνδυασμό με τις στρατηγικές διαχείρισής τους από την οικογένεια, για ένα μεγάλο φάσμα παιδικών πληθυσμών, εν τούτοις, η μελέτη του γονεϊκού στρες σε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λιγότερο προβεβλημένη. Ενδιαφέρουσα θα ήταν μια ερευνητική διάταξη, η οποία μέσω της χρήσης τεχνικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, στοχεύοντας στην τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, θα έδινε φως σε πιο εξειδικευμένες διαστάσεις του γονεϊκού στρες πάντα σε συνάρτηση προς τις άλλες μεταβλητές, όπως οι συνδυαστικές εκτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τα συμπεριφορικά τους μοτίβα, μεταβλητές ψυχικής υγείας των γονέων (γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, η αίσθηση του ελέγχου) και του συζυγικού δίπολου (κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης, συζυγική ικανοποίηση).

Ο ειδικός παιδαγωγός ή ο επαγγελματίας ψυχικής υγείας, έχοντας στα χέρια του τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας, θα μπορούσε να κατασκευάσει ένα, γεφυρωτικό για τα συστήματα του σχολείου και της οικογένειας, πεδίο επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης των αναγκών τόσο του παιδιού, όσο και της οικογένειας στην προσπάθειά της να παρουσιαστεί λειτουργική παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει λόγω της υποκείμενης κατάστασης ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Η

προσέγγιση του γονέα παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από τον εκπαιδευτικό ή τον ειδικό ψυχικής υγείας, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει αναπόσπαστα στον κώδικα επικοινωνίας της τα χαρακτηριστικά ενός οικογενειακού συστήματος με διαφορές τόσο στο φορτίο που έχει επωμιστεί λόγω των πρωτογενών και δευτερογενών χαρακτηριστικών των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών ελλειμμάτων του παιδιού σε συνδυασμό με τη διαπίστωση, ότι οι στρατηγικές που θα επιλέξει η οικογένεια για να αντιμετωπίσει την κατάσταση προσανατολίζονται στη μεταβολή τους συναισθήματος και όχι στην ουσιαστική αλλαγή των συλλήψεων των γονέων σχετικά με το ίδιο το πρόβλημα. Θα πρέπει να γίνεται κατανοητή η ροπή της οικογένειας -αναλόγως φυσικά και του κοινωνικού-οικονομικού της επιπέδου, προς την πνευματική υποστήριξη παράλληλα με το γεγονός ότι η επίτευξη της προσαρμοστικότητάς της είναι δυσκολότερη σε σύγκριση με το στρες των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abidin, R. (1982). Parenting stress and the utilization of pediatric services. *Children's Health Care*, 11(2), 70-73.
- Abidin, R. (1990). Introduction to the special issue: the stresses of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 298-301.
- Abidin, R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412.
- Abidin, R. (1995). *Parenting Stress Index* (3rd edn)., Odessa: Psychological Assessment Resource.
- Αλεξόπουλος, Χ. (2005). Μαθησιακές δυσκολίες και ειδικο-παιδαγωγική παρέμβαση. Εισήγηση στα πλαίσια του προγράμματος "Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης, (με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας".
- Alevriadou, A., & Giaouri, S. (2016). A comparative analysis of cognitive and psychosocial functioning in children with writing disabilities. *Psychology*, 07(02), 154-165.
- Al-Mamari, W., Emam, M., Al-Futaisi, A., & Kazem, A. (2015). Comorbidity of learning disorders and attention deficit hyperactivity disorder in a sample of omani schoolchildren. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 15(4), 528-533.
- Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with learning disabilities: socioemotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *Journal Of Youth And Adolescence*, 41(10), 1294-1311.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 17(5), 506-517. Ανακτήθηκε στις 8 Ιουλίου 2017, από: <http://www.enkephalos.gr/42-2-01g.htm>.
- Ανδρεοπούλου, Α. (2005). Τα ελλείματα της φωνολογικής αντίληψης και διάκρισης και η εμφάνισή τους στη γραφή παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 63-77.

- Anthony, L., Anthony, B., Glanville, D., Naiman, D., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behavior and preschoolers' social competence and behavior problems in the classroom. *Infant And Child Development*, 14(2), 133-154.
- Antshel, K., & Joseph, G. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: a comparison with reading disorder. *Journal Of Learning Disabilities*, 39(3), 194-205.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Πολυχρόνη, Φ. (2011). Η συνύπαρξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας με τη δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, (3), 137-152.
- August, G., & Garfinkel, B. (1990). Comorbidity of ADHD and reading disability among clinic-referred children. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 18(1), 29-45.
- Baker, D., & McCal, K. (1995). Parenting stress in parents of children with attention-deficit hyperactivity disorder and parents of children with learning disabilities. *Journal Of Child And Family Studies*, 4(1), 57-68.
- Βαφιά, Β. (2010). *Γονεϊκό στρες: Σύνδεση με τις αντιλήψεις για τη λειτουργικότητα του παιδιού και τις αποδόσεις επίδοσης σε γονείς παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83.
- Berninger, V., Nielsen, K., Abbott, R., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal Of School Psychology*, 46(1), 1-21.
- Bigelow, B. J. (2006). There's an elephant in the room: The impact of early poverty and neglect on intelligence and common learning disorders in children, adolescents, and their parents. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34(1-2), 177-215.
- Boada, R., Willcutt, E., & Pennington, B. (2012). Understanding the comorbidity between dyslexia and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Topics In Language Disorders*, 32(3), 264-284.
- Boat, T., & Wu, J. (2015). *Mental disorders and disabilities among low-income children* (1st ed., pp. 281-294). Washington (DC): National Academies Press.

- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2015). Specific learning disorders: a look inside children's and parents psychological well-being and relationships. *Journal Of Learning Disabilities*, 49(5), 532-545.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.
- Bradley, E. A., Thompson, A., & Bryson, S. E. (2002). Mental retardation in teenagers: Prevalence data from the Niagara Region, Ontario. *Canadian Journal of Psychiatry*, 47(7), 652-659.
- Brandt, P., Magyary, D., Hammond, M., & Barnard, K. (1992). Learning and behavioral—emotional problems of children born preterm at second grade. *Journal Of Pediatric Psychology*, 17(3), 291-311.
- Brock, A., & Shute, R. (2001). Group coping skills program for parents of children with dyslexia and other learning disabilities. *Australian Journal Of Learning Disabilities*, 6(4), 15-25.
- Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder/learning disabilities (ADHD/LD): parental characterization and perception. *Patient Education And Counseling*, 57(1), 96-100.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: a science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51.
- Burns, G., & Patterson, D. (1991). Factor structure of the Eyberg child behavior inventory: unidimensional or multidimensional measure of disruptive behavior?. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 20(4), 439-444.
- Burns, G., & Patterson, D. (2000). Factor structure of the Eyberg child behavior inventory: a parent rating scale of oppositional defiant behavior toward adults, inattentive behavior, and conduct problem behavior. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 29(4), 569-577.
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο: Α. Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κουτελού, Σ., Σταματελάτου, Α., & Χαβρεδάκη Α. (2011). Συστημική θεωρία οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων. Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. (4), 4-24.
- Γκιαούρη, Σ., Αλευριάδου, Α., & Τσακίριδου, Ε. (2010). Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Ανίχνευση γνωστικών παραμέτρων αναφορικά με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)», Νυμφαίο, Φλώρινας: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Cassar, M., Treiman, R., Moats, L., Pollo, T., & Kessler, B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of nondyslexic children?. *Reading And Writing*, 18(1), 27-49.
- Chandramuki, D., Venkatakrishnashastry, I., & Vranda, M. (2012). Attitudes of parents towards children with specific learning disabilities. disability, *CBR & Inclusive Development*, 23(1). 63-69.
- Cheung, C. H. M., Wood, A. C., Paloyelis, Y., Arias-Vasquez, A., Buitelaar, J. K., Franke, B., Kuntsi, J. (2012). Etiology for the covariation between combined type ADHD and reading difficulties in a family study: the role of IQ. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(8), 864–873.
- Cortiella, C. & Horowitz, H. S. (2014) *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Coyne, J.C. & DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: The role of social relationships in adaptation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 454-460.
- Craig, F., Operto, F., De Giacomo, A., Margari, L., Froli, A., & Conson, M. et al. (2016). Parenting stress among parents of children with neurodevelopmental disorders. *Psychiatry Research*, 242, 121-129.
- Creasey, G., & Jarvis, P. (1994). Relationships between parenting stress, coping, and developmental functioning among 2-year-olds. *Infant Behavior and Development*, 17, 419-425.
- Creasey, G., & Reese, M. (1996). Mothers' and fathers' perceptions of parenting hassles: Associations with psychological symptoms, non-parenting hassles, and child behavior problems. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 17(3), 393-406.

- Crnic, K. & Greenberg, M. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61(5), 16-28.
- Crnic, K., & Booth, C. (1991). Mothers' and fathers' perceptions of daily hassles of parenting across early childhood. *Journal Of Marriage And The Family*, 53(4), 10-42.
- Crnic, K., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant And Child Development*, 14(2), 117-132.
- Cuzzocrea, F., Larcan, R., Costa, S., & Gazzano, C. (2014). Parents' competence and social skills in siblings of disabled children. *Social Behavior and Personality*, 42(1), 45-58.
- Cuzzocrea, F., Murdaca, A., Costa, S., Filippello, P., & Larcan, R. (2015). Parental stress, coping strategies and social support in families of children with a disability. *Child Care In Practice*, 22(1), 3-19.
- Δασκαλάκης, Δ., (2009). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Davis, A., & Neece, C. (2017). An examination of specific child behavior problems as predictors of parenting stress among families of children with pervasive developmental disorders. *Journal Of Mental Health Research In Intellectual Disabilities*, 10(3), 163-177.
- Davis, N. O., & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1278-1291.
- Δράκος, Γ. (2003). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας* (2^η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Δράκος, Γ. Δ., & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science And Practice*, 5(3), 314-332.
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress* (1st ed.). New Haven: Yale University Press.

- Deater-Deckard, K. (2005). Parenting stress and children's development: introduction to the special issue. *Infant And Child Development*, 14(2), 111-115.
- Deater-Deckard, K., & Scarr, S. (1996). Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences?. *Journal Of Family Psychology*, 10(1), 45-59.
- Diakakis, P., Gardelis, J., Ventouri, K., Nikolaou, K., Koltsida, G., Tsitoura, S., & Constantopoulos, A. (2008). Behavioral problems in children with learning difficulties according to their parents and teachers. *Pediatrics*, 121.
- Ditterline, J., Banner, D., Oakland, T., & Becton, D. (2008). Adaptive behavior profiles of students with disabilities. *Journal Of Applied School Psychology*, 24(2), 191-208.
- Dumas, J., Wolf, L., Fisman, S., & Culligan, A. (1991). Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, down syndrome, behavior disorders, and normal development. *Exceptionality*, 2(2), 97-110.
- Dunning, M., & Giallo, R. (2012). Fatigue, parenting stress, self-efficacy and satisfaction in mothers of infants and young children. *Journal Of Reproductive And Infant Psychology*, 30(2), 145-159.
- DuPaul, G., Gormley, M., & Laracy, S. (2012). Comorbidity of learning disabilities and ADHD: Implications of dsm-5 for assessment and treatment. *Journal Of Learning Disabilities*, 46(1), 43-51.
- Dyson, L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal Of Learning Disabilities*, 29(3), 280-286.
- Dyson, L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: parental stress, family functioning, and social support. *American Journal On Mental Retardation*, 102(3), 267.
- Dyson, L. (1998). A support program for siblings of children with disabilities: What siblings learn and what they like. *Psychology In The Schools*, 35(1), 57-65.
- Dyson, L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research And Practice*, 18(1), 1-9.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55.

- Dyson, L., & Fewell, R. F. (1986). Stress and adaptation in parents of young handicapped and nonhandicapped children: A comparative study. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10(1), 25-35.
- Eisenmajer, N., Ross, N., & Pratt, C. (2005). Specificity and characteristics of learning disabilities. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 46(10), 1108-1115.
- El-Keshky, M., & Emam, M. (2015). Emotional and behavioral difficulties in children referred for learning disabilities from two Arab countries: A cross-cultural examination of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 459-469.
- Elksnin, L., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3-8.
- Esdaile, S., & Greenwood, K. (2003). A comparison of mothers' and fathers' experience of parenting stress and attributions for parent–child interaction outcomes. *Occupational Therapy International*, 10(2), 115-126.
- Evans, J., Jones, J., & Mansell, I. (2001). Supporting siblings: Evaluation of support groups for brothers and sisters of children with learning disabilities and challenging behaviour . *Journal Of Learning Disabilities*, 5(1), 69-78.
- Faerstein, L. (1981). Stress and coping in families of learning disabled children: A literature review. *Journal Of Learning Disabilities*, 14(7), 420-423.
- Falik, L. (1995). Family patterns of reaction to a child with a learning disability: A mediational perspective. *Journal Of Learning Disabilities*, 28(6), 335-341.
- Fiedorowicz, C., Benezra, E., MacDonald, W., McElgunn, B., Wilson, A. & Kaplan, B., (2001). Neurobiological basis of learning disabilities: An update. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 11(2), 61-74.
- Field, A. (2012). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd edn). Los Angeles: SAGE.
- Fuller, G., & Rankin, R. (1994). Differences in levels of parental stress among mothers of learning disabled, emotionally impaired, and regular school children. *Perceptual And Motor Skills*, 78(2), 583-592.
- Gadeyne, E., Ghesquière, P., & Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(2), 347-358.

- Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου, Γ., Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα μαθησιακών δυσκολιών και κοινωνικών/ψυχο- συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5(4), 190-198.
- Zakopoulou, V., Mavreas, V., Christodoulides, P., Lavidas, A., Fili, E., & Georgiou, G. et al. (2014). Specific learning difficulties: A retrospective study of their co morbidity and continuity as early indicators of mental disorders. *Research In Developmental Disabilities*, 35(12), 3496-3507.
- Gans, A., Kenny, M., & Ghany, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Geary, D. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15.
- Germanò, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 475-493.
- Ghate, D., & Hazel, N. (2002). *Parenting in poor environments* (1st ed.). London: J. Kingsley.
- Gillman, M., Heyman, B., & Swain, J. (2000). What's in a name? The implications of diagnosis for people with learning difficulties and their family carers. *Disability & Society*, 15(3), 389-409.
- Goldenberg I. & Goldenberg H. (2005). Οικογενειακή θεραπεία: Μια επισκόπηση. Μετάφραση: Ν. Κουβαράκου, Ε. Μακρυγιάννη. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Gouva, M., Dragioti, E., Konstanti, Z., Kotrotsiou, E. & Koulouras, V. (2016). Translation and validation of a greek version of the family crisis oriented personal evaluation scales (F-COPES), *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8(2), 64-72.
- Graham, S., Harris, K., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 89-114.
- Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology (Neuropsychology, Development And Cognition: Section C)*, 5(3), 171-196.
- Gupta, V., Mehrotra, P., & Mehrotra, N. (2012). Parental stress in raising a child with disabilities in india. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(2).

- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215.
- Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 7(6), 260-265.
- Hanvey, L. (2002). *Children with disabilities and their families in Canada*. A Discussion Paper Commissioned by the National Children's Alliance for the First National Roundtable on Children with Disabilities.
- Harris, K., Reid, R., & Graham, S. (2004). Self-Regulation among Students with LD and ADHD. *Learning About Learning Disabilities*, 167-195.
- Haskett, M., Ahern, L., Ward, C., & Allaire, J. (2006). factor structure and validity of the parenting stress index-short form. *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 302-312.
- Hawke, J., Wadsworth, S., & DeFries, J. (2006). Genetic influences on reading difficulties in boys and girls: the Colorado twin study. *Dyslexia*, 12(1), 21-29.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: resilience, coping, and future expectations. *Journal Of Developmental And Physical Disabilities*, 14(2), 159-171.
- Heiman, T., & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research In Developmental Disabilities*, 29(4), 289-300.
- Hobfoll, S., & Spielberger, C. (1992). Family stress: Integrating theory and measurement. *Journal Of Family Psychology*, 6(2), 99-112.
- Hunt, R., & Cohen, D. (1984). Psychiatric aspects of learning difficulties. *Pediatric Clinics Of North America*, 31(2), 471-497.
- Johnson, B. (2005). Psychological co-morbidity in children and adolescents with learning disorders. *Journal of Indian Association of Child and Adolescent Mental Health*, 7(55), 1-9.
- Johnson, R., O'Reilly, M., & Vostanis, P. (2006). Caring for children with learning disabilities who present problem behaviours: a maternal perspective. *Journal Of Child Health Care*, 10(3), 188-198.
- Judge, S. (1998). Parental coping strategies and strengths in families of young children with disabilities. *Family Relations*, 47(3), 263-267.

- Innocenti, M. S., Huh, K., & Boyce, G. C. (1992). Families of children with disabilities: Normative data and other considerations on parenting stress. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(3), 403-427.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς*; Αθήνα: Σαββάλας.
- Kaiser, B., & Rasminski, J. S. (2003). *Challenging behavior in young children: understanding, preventing, and responding effectively*. Boston: Pearson.
- Kaplan, B., Dewey, D., Crawford, S., & Wilson, B. (2001). The term comorbidity is of questionable value in reference to developmental disorders. *Journal Of Learning Disabilities*, 34(6), 555-565.
- Καραπέτσας, Α.Β. & Χατζηγεωφραιμίδου, Δ.Α. (2009). Το σύνδρομο των μη γλωσσικών μαθησιακών δυσκολιών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. 14(54), 5-38.
- Karagiannakis, G., Baccaglini-Frank, A., & Papadatos, Y. (2014). Mathematical learning difficulties subtypes classification. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8:57.
- Kavale, K., & Forness, S. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal Of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.
- Kavale, K., & Mostert, M. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31-43.
- Kazak, A., Sheeran, T., Marvin, R., & Pianta, R. (1997). Mothers' resolution of their child's diagnosis and self-reported measures of parenting stress, marital relations, and social support. *Journal Of Pediatric Psychology*, 22(2), 197-212.
- Keller, D., & Honig, A. (2004). Maternal and paternal stress in families with school-aged children with disabilities. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 74(3), 337-348.
- Kirkland, K. (2010). Positive coping among experienced parenting coordinators: a recipe for success. *Journal Of Child Custody*, 7(1), 61-77.
- Knecht, S. (2000). Handedness and hemispheric language dominance in healthy humans. *Brain*, 123(12), 2512-2518.
- Kohli, A., Malhotra, S., Mohanty, M., Khehra, N., & Kaur, M. (2005). Specific learning disabilities in children: Deficits and neuropsychological profile. *International Journal Of Rehabilitation Research*, 28(2), 165-169.

- Konstantareas, M., & Homatidis, S. (1989). Parental perception of learning-disabled children's adjustment problems and related stress. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 17(2), 177-186.
- Kovas, Y., & Plomin, R. (2007). Learning abilities and disabilities. *Current Directions In Psychological Science*, 16(5), 284-288.
- Krauss, M.W. (1993). Child-related and parenting stress: Similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 97(4), 393-404.
- Knivsberg, A., Reichelt, K., & Nødland, M. (2003). Comorbidity, or coexistence, between dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder. *British Journal Of Special Education*, 26(1), 42-47.
- Κωτσόπουλος, Σ.Ι., (2005). Δυσλεξία: Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική αντιμετώπιση. *Εγκέφαλος*, 42(2).
- Lake, K. (2012). *The Relationship Among Maternal Parenting Stress, Coping, and Depressive Symptoms Across Time* (Ph.D.). University of Wisconsin-Milwaukee.
- Lardieri, L., Blacher, J., & Swanson, H. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(2), 105.
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review Of Psychology*, 44(1), 1-21.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (1st ed.). New York: Springer.
- Lavee, Y., McCubbin, H., & Patterson, J. (1985). The double abcx model of family stress and adaptation: An empirical test by analysis of structural equations with latent variables. *Journal Of Marriage And The Family*, 47(4), 811.
- Lavee, Y., Sharlin, S., & Katz, R. (1996). The effect of parenting stress on marital quality. *Journal Of Family Issues*, 17(1), 114-135.
- Lin, Y. F. (2002). Parenting stress and parent's willingness to accept treatment in relation to behavioral problems of children with attention-deficit hyperactive disorder. *The Journal of Nursing Research*, 10, 43-56.

- Li-Tsang, C., Yau, M., & Yuen, H. (2001). Success in parenting children with developmental disabilities: Some characteristics, attitudes and adaptive coping skills. *The British Journal Of Development Disabilities*, 47(93), 61-71.
- Little, L. (2002). Differences in stress and coping for mothers and fathers of children with asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Pediatric Nursing*, 28(6), 565-570.
- Lundy, H. (2011). *Parental stress, socioeconomic status, satisfaction with services, and family quality of life among parents of children receiving special education services* (Ph.D.). Georgia State University.
- Magill-Evans, J., & Harrison, M. (2001). Parent-Child Interactions, Parenting Stress, and Developmental Outcomes at 4 Years. *Children's Health Care*, 30(2), 135-150.
- Manrique Millones, D., Ghesquière, P., & Van Leeuwen, K. (2014). Relationship among parenting behavior, SES, academic achievement and psychosocial functioning in Peruvian children. *Universitas Psychologica*, 13(2), 15-26.
- Mash, E., & Johnston, C. (1983). Parental perceptions of child behavior problems, parenting self-esteem, and mothers' reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 51(1), 86-99.
- Masi, L., & Gignac, M. (2015). ADHD and comorbid disorders in childhood psychiatric problems, medical problems, learning disorders and developmental coordination disorder. *Clinical Psychiatry*, 1(1), 1-5.
- Mayes, S., Calhoun, S., & Crowell, E. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal Of Learning Disabilities*, 33(5), 417-424.
- McCubbin, H.I., & Patterson, I.M. (1983a). Family transitions: Adaptation to stress. In H.I. McCubbin & C. Figley (Eds.), *Stress and the family: Coping with normative transitions* (pp.5-25). New York: Brunner/Mazel
- McCubbin, H.I. & Patterson, J.M. (1983b). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. In H.I. McCubbin, M.B. Sussman, & J.M. Patterson (Eds.), *Social stress and the family* (pp. 7-37). New York: Haworth Press.

- McGeown, S., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322.
- McNamara, J., & Wong, B. (2003). Memory for everyday information in students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(5), 394-406.
- Metsala, J., Galway, T., Ishaik, G., & Barton, V. (2016). Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology*, 23(5), 609-629.
- Michaels, C., & Lewandowski, L. (1990). Psychological adjustment and family functioning of boys with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 23(7), 446-450.
- Miguel, S., Forness, S., & Kavale, K. (1996). Social skills deficits in learning disabilities: the psychiatric comorbidity hypothesis. *Learning Disability Quarterly*, 19(4), 252-261.
- Moreland, A., Felton, J., Hanson, R., Jackson, C., & Dumas, J. (2016). The relation between parenting stress, locus of control and child outcomes: Predictors of change in a parenting intervention. *Journal Of Child And Family Studies*, 25(6), 2046-2054.
- Morgan, J., Robinson, D., & Aldridge, J. (2002). Parenting stress and externalizing child behaviour. *Child & Family Social Work*, 7(3), 219-225.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). «Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες». Στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 34(8), 1435-1448.
- Neece, C., Green, S., & Baker, B. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American Journal On Intellectual And Developmental Disabilities*, 117(1), 48-66.

- Nathan KM. and Rucklidge JJ. (2011) Potential moderators of psychosocial problems in children with reading difficulties. *New Zealand Journal of Psychology*, 40(1), 20-28.
- Neely-Barnes, S. L. & Dia, D. A. (2008). Families of children with disabilities: A review of research and recommendations for intervention. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5, 93-107.
- Neeraja P., & Anuradha K., (2014). Adjustment problems faced by children with learning disabilities– impact of special education. *Journal of Education and Practice*, 5(4), 122-127.
- Nieuwesteeg, A., Hartman, E., Aanstoot, H., van Bakel, H., Emons, W., van Mil, E., & Pouwer, F. (2015). The relationship between parenting stress and parent–child interaction with health outcomes in the youngest patients with type 1 diabetes (0–7 years). *European Journal Of Pediatrics*, 175(3), 329-338.
- Noel, M., Peterson, C., & Jesso, B. (2008). The relationship of parenting stress and child temperament to language development among economically disadvantaged preschoolers. *Journal Of Child Language*, 35(04), 823.
- Nunez, J., Gonzalez-Pienda, J., Gonzalez-Pumariaga, S., Roces, C., Alvarez, L., & Gonzalez, P. et al. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research And Practice*, 20(2), 86-97.
- Olsson, M. B., & Hwang. C. P. (2002). Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 548–559.
- Östberg, M., & Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 29(4), 615-625.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Παπαδάτος, Γ. (2011) *Ψυχοφυσιολογία*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Πολύχρονη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2006) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Σημειώσεις για το μάθημα Χειμερινό Εξάμηνο 2011-2012*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση της γλώσσας (προφορικού λόγου, ανάγνωσης και ορθογραφίας). Στο Κ. Δ. Πόρποδας (Επιμ.): *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του ΥΠΕΠΘ με θέμα: Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με μμαθησιακές δυσκολίες. Πάτρα.
- Padhy, S., Sahoo, M., & Biswas, H. (2015). Psychological co-morbidity in children with specific learning disorders. *Journal Of Family Medicine And Primary Care*, 4(1), 21.
- Pain, H. (1999). Coping with a child with disabilities from the parents' perspective: the function of information. *Child: Care, Health And Development*, 25(4), 299-313.
- Paracchini, S., Scerri, T., & Monaco, A. (2007). The genetic lexicon of dyslexia. *Annual Review Of Genomics And Human Genetics*, 8(1), 57-79.
- Pargament, K.I. (1997). *The psychology of religion and coping*. New York: Guilford Press.
- Paster, A., Brandwein, D., & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 30(6), 1337-1342.
- Patterson, J. (1995). Promoting resilience in families experiencing stress. *Pediatric Clinics Of North America*, 42(1), 47-63.
- Pearson, V., & Chan, T. (1993). The relationship between parenting stress and social support in mothers of children with learning disabilities: A Chinese experience. *Social Science & Medicine*, 37(2), 267-274.
- Pew Research Center. (2010). *Religious Belief and National Belonging in Central and Eastern Europe*.

- Pinderhughes, E., Dodge, K., Bates, J., Pettit, G., & Zelli, A. (2000). Discipline responses: Influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive-emotional processes. *Journal Of Family Psychology*, 14(3), 380-400.
- Plomin, R., Price, T., Eley, T., Dale, P., & Stevenson, J. (2002). Associations between behaviour problems and verbal and nonverbal cognitive abilities and disabilities in early childhood. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 43(5), 619-633.
- Polychroni, F., Antoniou, A.-S., & Kotroni, C. (2013). Social, emotional and motivational aspects of learning disabilities: challenges and responses. In A.-S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds), *Education, Family and Child & Adolescent Health* (pp. 93-119). Athens: Diadrassis.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(4), 429-436.
- Pritzlaff, A. (2001). Examining the coping strategies of parents who have children with disabilities. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, University of Wisconsin.
- Prochnow, J. E., & DeFronzo, J. V. (1997). The impact and parental characteristics of juvenile misconduct. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 5(2), 119-124.
- Putnick, D., Bornstein, M., Hendricks, C., Painter, K., Suwalsky, J., & Collins, W. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in European American families. *Journal Of Family Psychology*, 22(5), 752-762.
- Quine, L., & Pahl, J. (1991). Stress and coping in mothers caring for a child with severe learning difficulties: A test of Lazarus' transactional model of coping. *Journal Of Community & Applied Social Psychology*, 1(1), 57-70.
- Rantanen, J., Tillemann, K., Metsäpelto, R., Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2015). Longitudinal study on reciprocity between personality traits and parenting stress. *International Journal Of Behavioral Development*, 39(1), 65-76.
- Reitman, D., Currier, R., & Stickle, T. (2002). A critical evaluation of the parenting stress index-short form (PSI-SF) in a head start population. *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(3), 384-392.

- Robledo-Ramón, P., & García-Sánchez, J. (2012). The family environment of students with learning disabilities and ADHD. In W. Sittiprapaporn (Eds.), *Learning Disabilities* (pp. 129-148). Rijeka: InTech.
- Roll-Pettersson, L., & Mattson, E. (2007). Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: a Swedish example. *European Journal Of Special Needs Education*, 22(4), 409-423.
- Rourke, B. (2005). Neuropsychology of learning disabilities: Past and future. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 111.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση* Αθήνα: Ατραπός.
- Συγκολλίτου, Ε. & Λουράκη, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12(2), 210-231.
- Shechtman, Z., & Gilat, I. (2005). The effectiveness of counseling groups in reducing stress of parents of children with learning disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, And Practice*, 9(4), 275-286.
- Shulman, S., Carlton-Ford, S., Levian, R., & Hed, S. (1995). Coping styles of learning disabled adolescents and their parents. *Journal Of Youth And Adolescence*, 24(3), 281-294.
- Sideridis, G., Morgan, P., Botsas, G., Padeliaou, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal Of Learning Disabilities*, 39(3), 215-229.
- Sideridis, G., & Padeliaou, S. (2013). Creating a brief rating scale for the assessment of learning disabilities using reliability and true score estimates of the scale's items based on the Rasch model. *Journal Of Learning Disabilities*, 46(2), 115-132.
- Smith, T., Oliver, M., & Innocenti, M. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 71(2), 257-261.
- Solem, M., Christophersen, K., & Martinussen, M. (2011). Predicting parenting stress: children's behavioral problems and parents' coping. *Infant And Child Development*, 20(2), 162-180.

- Speraw, S. (2006). Spiritual experiences of parents and caregivers who have children with disabilities or special needs. *Issues In Mental Health Nursing*, 27(2), 213-230.
- Spratt, E., Saylor, C., & Macias, M. (2007). Assessing parenting stress in multiple samples of children with special needs (CSN). *Families, Systems, & Health*, 25(4), 435-449.
- Summers, J.A., Behr, S.K., & Turnbull, A.P. (1988). Positive adaptation and coping strengths of families who have children with disabilities. In G.H.S., Singer, & L.K., Irvin, (Eds.), *Support for caregiving families: Enabling positive adaptation to disability* (pp. 27-40). Baltimore: Brookes.
- Svetaz, M., Ireland, M., & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: risk and protective factors associated with emotional well-being: findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal Of Adolescent Health*, 27(5), 340-348.
- Swanson H., Cooney J. B., McNamara J. K. (2004). Memory and learning disabilities. In Wong B. Y. (Eds.), *Understanding learning disabilities*. (pp. 41–92). San Diego: Academic Press.
- Swanson, H., Kehler, P., & Jerman, O. (2009). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47.
- Swanson, H., Xinhua Zheng, & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal Of Learning Disabilities*, 42(3), 260-287.
- Szymańska, A., & Dobrenko, K. (2017). The ways parents cope with stress in difficult parenting situations: the structural equation modeling approach. *Peerj*, 5(42), 1-27.
- Tahmassian, K., Anari, A., & Fathabadi, M. (2011). The influencing factors on parental self-efficacy of 2–6-year-old children's mothers. *European Psychiatry*, 26, 1131.
- Terras, M., Thompson, L., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Τζιβνίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

- Thoits, P. (1995). Stress, coping and social support processes: Where are we? What next?. *Journal Of Health And Social Behavior*, 35(Extra Issue), 53-79.
- Τσιναρέλης, Γ. & Δράκος, Γ. (2011). Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών, Αθήνα, Ατραπός
- Yeo, K., & Teo, S. (2013). Child behavior and parenting stress between employed mothers and at home mothers of preschool children. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 90, 895-903.
- Yogman, M. W. (1987). Father–infant caregiving and play with preterm and full-term infants. In P. W. Berman and F. A. Pedersen (Eds.), *Men's transitions to parenthood* (pp. 175–195). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yu, J., Buka, S., McCormick, M., Fitzmaurice, G., & Indurkha, A. (2006). Behavioral problems and the effects of early intervention on eight-year-old children with learning disabilities. *Maternal And Child Health Journal*, 10(4), 329-338.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare?. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 253.
- Wadsworth, S., & DeFries, J. (2005). genetic etiology of reading difficulties in boys and girls. *Twin Research And Human Genetics*, 8(6), 594-601.
- Waggoner, K., & Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 23(2), 97-98.
- Walker, A. (2000). *Parenting stress: A comparison of mothers and fathers of disabled and non-disabled children* (Ph.D.). University of North Texas.
- Weber, J. (2011). *Individual and family stress and crises*. Thousand Oaks: SAGE.
- Wei, X. & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), 247-257.
- Weis, R., Lovejoy, M., & Lundahl, B. (2005). Factor structure and discriminative validity of the Eyberg child behavior inventory with young children. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 27(4), 269-278.
- Wiener, J., & Schneider, B. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141.

- Willcutt, E., & Pennington, B. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 41(8), 1039-1048.
- Williford, A. P., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 251–263
- Winslow, H. (2004). Gender differences in parenting stress and psychological well-being between mothers and fathers of children with disabilities (Master's Thesis). University Of Manitoba.
- Wong, B. (2004). *Learning about learning disabilities* (1st ed.). Oxford: Academic.
- Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (2011). *The ABCs of learning disabilities* (2nd ed.). Burlington: Academic Press.
- Woodman, A., Mawdsley, H., & Hauser-Cram, P. (2015). Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: Transactional relations across 15 years. *Research In Developmental Disabilities*, 36, 264-276.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

7. Παράρτημα

A. Ερωτηματολόγιο έρευνας

1.1. Κλίμακα F-COPES

1.2. Κλίμακα Γονεϊκού Στρες PSI-SF

1.3. Κλίμακα Παιδικής Συμπεριφοράς Eyberg ECBI

1.4. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Μεταβλητών

B. Συνοδευτική επιστολή συμπλήρωσης ερωτηματολογίων