

Στρες και αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας γονέων παιδιών με μαθησιακές
δυσκολίες για τη μελέτη στο σπίτι

Αθανασιάδου Δέσποινα (Α.Μ. 7567122101001)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Κατεύθυνση: Σχολική Ψυχολογία

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Διπλωματική Εργασία

Ιούλιος 2024

Σημείωμα Συγγραφέα

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα
προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων,
όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής
δεοντολογίας.

Εξεταστική επιτροπή

1. Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (επόπτρια)
2. Βασιλική Ευσταθίου, Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Υγείας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
3. Βασιλική Νικολοπούλου, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.), Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η γονική εμπλοκή στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι, αποτελεί μία στρεσογόνο διαδικασία, η οποία επηρεάζει τόσο τους ίδιους τους γονείς και τα παιδιά, αλλά και τη μεταξύ τους σχέση. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των επιπέδων γονικού στρες για τη μελέτη στο σπίτι, σύμφωνα με την ύπαρξη ή όχι μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί. Επίσης, διερευνήθηκε ο ρόλος του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας που διαθέτουν οι γονείς και κατά πόσο μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα στο υψηλό γονικό στρες. Εν συνεχεία, ελέγχθηκε η ύπαρξη στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, που μπορεί να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στη μείωσή του. Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 212 γονείς δημοτικού σχολείου- 177 μητέρες και 35 πατέρες. Στους γονείς χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο για το Στρες των Γονέων Σχετικά με τη Μελέτη στο Σπίτι (Katz et al., 2012), η Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας (Glynou et al., 1994), το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Αντιμετώπισης Στρεσογόνων Καταστάσεων (Καραδήμας, 1998), καθώς και μια αυτοσχέδια φόρμα συλλογής δημογραφικών δεδομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Ως προς το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, δεν υπήρξε υψηλός βαθμός συσχέτισης με το γονικό στρες. Αντίθετα, άλλες μεταβλητές, όπως το φύλο του παιδιού, ο χρόνος που αφιερώνεται στο διάβασμα, η υποστήριξη του σχολείου και η συμμετοχή σε πρόγραμμα παρέμβασης, διαφοροποίησαν σημαντικά το γονικό στρες για τη μελέτη στο σπίτι. Τα ευρήματα συζητούνται σε συνάρτηση με την πρόσφατη βιβλιογραφία και μπορούν να αξιοποιηθούν στην πληρέστερη κατανόηση του γονικού στρες για τη μελέτη στο σπίτι και των γονικών χαρακτηριστικών που εμποδίζουν ή βοηθούν στη μάθηση στο σπίτι, καθώς επίσης και στον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων, με σκοπό τη μείωσή του.

Λέξεις- κλειδιά: μελέτη στο σπίτι, γονικό στρες, μαθησιακές δυσκολίες, αυτοαποτελεσματικότητα.

Abstract

Parental involvement in children's homework is a challenging task that frequently imposes stress on all involved parties especially when children with difficulties are concerned. This study investigated parental stress related to homework, particularly within the context of learning disabilities, and explored the role of parental self-efficacy as a protective factor against high stress levels. Additionally, various coping strategies that may mitigate parental stress are examined. A sample of 212 parents- 177 mothers and 35 fathers- completed the Parent Stress Questionnaire on Home Study, the Self-Efficacy Questionnaire, the Questionnaire of Strategies for Coping with Stressful Situations, and a demographic questionnaire. Our findings indicate that parents of children with learning difficulties reported higher stress levels compared to parents of typically developing children. Notably, parental self- efficacy did not significantly influence stress levels. Conversely, the levels of homework related parental stress were influenced by gender, time spent studying, school support, and participation in intervention programs. These results are discussed as related to the relevant literature, offering insights into the complex dynamics of homework-related parental stress while identifying parental characteristics that may either hinder or facilitate homeschooling. Finally, our findings may have implications for the development of targeted interventions designed to alleviate parental stress associated with homework, thereby enhancing the overall educational experience for both parents and children.

Key words: parental stress, learning difficulties, self-efficacy.

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Πρόλογος	6
Εισαγωγή.....	7
Γονική Εμπλοκή	7
Μελέτη στο Σπίτι	14
Μαθησιακές Δυσκολίες.....	21
Αίσθημα Αυτοαποτελεσματικότητας	27
Στρατηγικές Αντιμετώπισης Στρεσογόνων Καταστάσεων	33
Σκοπός της Παρούσας Έρευνας	36
Ερευνητικές Υποθέσεις	37
Μέθοδος	39
Συμμετέχοντες	39
Μέσα Συλλογής Δεδομένων	41
Διαδικασία	45
Αποτελέσματα	47
Συζήτηση.....	59
Βιβλιογραφία.....	71
Παράρτημα.....	84

Πρόλογος

Θα ήθελα ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της παρούσας εργασίας, κυρία Φωτεινή Πολυχρόνη, που μου έδωσε την ευκαιρία να μελετήσω το στρες των γονέων ως προς τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι, ένα θέμα το οποίο απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα, και μου παρείχε ουσιαστική καθοδήγηση και εποπτεία σε κάθε στάδιο της διαδικασίας.

Στρες και αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για τη μελέτη στο σπίτι

Η μελέτη των παιδιών στο σπίτι, αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο, προσπάθεια και συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδιών. Ωστόσο, για πολλούς γονείς, η υποστήριξη της εκπαιδευτικής προόδου των παιδιών μπορεί να είναι πηγή στρες, το οποίο συχνά σχετίζεται με τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις που έχουν οι ίδιοι για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους (Berk, 2013). Οι γονείς που αισθάνονται πίεση να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους θα επιτύχουν ακαδημαϊκά, ενδέχεται να βιώνουν υψηλά επίπεδα στρες, ειδικά αν τα παιδιά δυσκολεύονται με τις σχολικές τους εργασίες. Σύμφωνα με τον Lazarus και τον Folkman (1984), το στρες προκύπτει όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι οι απαιτήσεις της κατάστασης υπερβαίνουν τους πόρους που έχουν για να τις αντιμετωπίσουν.

Τα επίπεδα στρες των γονέων μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη σχέση τους με τα παιδιά τους και στην ποιότητα της εκπαιδευτικής υποστήριξης που παρέχουν. Όσο περισσότερο είναι το στρες που βιώνουν οι γονείς, τόσο λιγότερη υπομονή μπορεί να διαθέτουν, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (Berk, 2013). Η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στο γονικό στρες είναι σημαντική για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα βοηθήσουν στη διαχείρισή του.

Γονική Εμπλοκή

Στη βιβλιογραφία δεν εντοπίζεται ένας ενιαίος, κοινός ορισμός για τη γονική εμπλοκή, αλλά ένας συνδυασμός, όπου στο σύνολο τους συμπεριλαμβάνουν διάφορες γονικές συμπεριφορές, πρακτικές, απόψεις και διεργασίες (Choi et al., 2015). Η γονική εμπλοκή δεν περιορίζεται απλώς στις απόψεις και τις πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς σε σχέση με την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους στο

σχολικό περιβάλλον. Αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που αγγίζει διάφορες πτυχές της ζωής των παιδιών και της οικογένειας και περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική κοινότητα, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους, παρέχοντας ουσιαστική επικοινωνία και συναισθηματική στήριξη, την ενθάρρυνση και τη συνεργασία με το σχολείο (Penderi & Petrogiannis, 2017). Περιλαμβάνει ακόμη τις φιλοδοξίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, την επικοινωνία του σχολείου με το σπίτι, την εθελοντική συμμετοχή τους σε θέματα που αφορούν στο σχολείο, όπως, επίσης, και σε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, το ενδιαφέρον τους για τις σχολικές εργασίες των παιδιών, τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και στη μελέτη στο σπίτι, η οποία αποτελεί και την επικρατούσα μορφή γονικής εμπλοκής. Η γονική εμπλοκή συνδέεται με τα κίνητρα των παιδιών, την ενασχόλησή τους με το σχολείο, καθώς και το επίπεδο επιτυχίας ή αποτυχίας τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Choi et al., 2015. Chophel & Choeda, 2021. Dumont et al., 2012. Grolnick & Pomerantz, 2022).

Στο μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Belsky (1984), υποστηρίζεται πως η γονική εμπλοκή επηρεάζεται από τρεις τομείς: το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται οι γονείς και τη σχέση γονέα- παιδιού, για παράδειγμα ο τύπος απασχόλησης, η κοινωνική υποστήριξη, η ποιότητα της σχέσης του ζευγαριού και η ευρύτερη οικογενειακή λειτουργία, από τα γονικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η ψυχολογική τους λειτουργία και από τα χαρακτηριστικά του παιδιού. (π.χ. η ιδιοσυγκρασία του). Αυτό επιβεβαιώνεται και από νεότερες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η κακή υγεία των γονέων, η υψηλή δυσφορία, δηλαδή συμπτώματα στρες, κατάθλιψης και κόπωσης, η δύσκολη ιδιοσυγκρασία του παιδιού, η μεγαλύτερη ανάγκη για κοινωνική υποστήριξη και οι δυσκολίες στις σχέσεις του ζευγαριού συσχετίστηκαν με μειωμένη συμμετοχή των γονέων (Giallo et al., 2013).

Η οικογένεια διαδραματίζει έναν από τους σημαντικότερους ρόλους και στην ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού. Όσο πιο ενεργά εμπλέκονται οι γονείς, τόσο καλύτερη απόδοση έχουν και τα παιδιά στο σχολείο. Σύμφωνα με έρευνες, η αυξημένη γονική εμπλοκή συνδέεται με υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης και αυξημένη πρόσβαση σε πανεπιστημιακά ιδρύματα (Chophel & Choeda, 2021). Συγκεκριμένα, όσο πιο υποστηρικτικοί συναισθηματικά και πρακτικά είναι οι γονείς επιδεικνύοντας κατανόηση, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη βούληση των παιδιών τους ενδυναμώνοντάς τα μέσω της επιβράβευσης και του επαίνου, ενισχύοντας την αυτονομία τους και συμβάλλοντας στη διατήρηση της οργάνωσής τους, τόσο περισσότερο βελτιώνεται και η επίδοσή τους στο σχολείο. Αντίθετα, η άσκηση έντονης πίεσης, υπό τη μορφή εντολών, τιμωρίας ή καταναγκασμού, η επιβολή αλόγιστων συνεπειών ή κανόνων, η βοήθεια που παρέχουν όταν δεν κατέχουν πλήρη γνώση του αντικειμένου και με τρόπο που δε συμβαδίζει με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, δεν αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή, καθώς του προκαλείται σύγχυση και οι απαιτήσεις που δημιουργούνται, δε συνάδουν με τις σχολικές προσδοκίες (Dumont et al., 2012. Pressman et al., 2015. Toror et al., 2010. Moè et al., 2020). Υπάρχουν και περιπτώσεις μειωμένης γονικής εμπλοκής, η οποία, όμως, δεν αποδίδεται σε έλλειψη ενδιαφέροντος, αλλά σε εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί είναι η φτώχεια, το μορφωτικό επίπεδό τους, η οικογενειακή σύνθεση και συγκεκριμένα τα μονογονεϊκά νοικοκυριά, οι πολιτισμικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (Chophel & Choeda, 2021. Dumont et al., 2012. Grolnick & Pomerantz, 2022).

Αν και επικρατεί η άποψη πως το οικογενειακό υπόβαθρο επιδρά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, υπάρχουν μελέτες που αμφισβητούν αυτή τη σχέση. Παρότι μαθητές από οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος τείνουν να παρουσιάζουν

καλύτερες επιδόσεις, η μελέτη έδειξε ότι η γονική εμπλοκή ωφελεί μαθητές από όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε άνοδος στην ακαδημαϊκή επιτυχία μαθητών από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο όταν οι γονείς τους συμμετείχαν ενεργά στο σχολικό περιβάλλον (Chophel & Choeda, 2021. Dumont et al., 2012). Από έρευνες που διεξήχθησαν, προκύπτει το συμπέρασμα πως για την ακαδημαϊκή επιτυχία, δεν έχει σημασία η ποσότητα, αλλά η ποιότητα, δηλαδή ο τρόπος που οι γονείς εμπλέκονται σε αυτήν τη διαδικασία και όχι οι ώρες που αφιερώνονται στη μελέτη των παιδιών (Dettmers et al., 2019. Dumont et al., 2012. Grolnick & Pomerantz, 2022).

Ποιότητα Γονικής Εμπλοκής

Η Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού (Self- Determination Theory) διατυπώθηκε από τους Ryan και Deci (1980) και εστιάζει στην κατανόηση της ανθρώπινης παρακίνησης και συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτήν, οι άνθρωποι διαθέτουν μία εγγενή ανάγκη να αισθάνονται αυτόνομοι, ότι σχετίζονται με τα άτομα γύρω τους - ανάγκη του σχετίζεσθαι- και ότι είναι αποτελεσματικοί, επιτυγχάνοντας τους στόχους τους. Όταν ικανοποιούνται αυτές οι βασικές τους ανάγκες, ενεργοποιείται η εσωτερική τους παρακίνηση και, με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η ψυχολογική τους ευημερία, η αίσθηση ελευθερίας για κατεύθυνση και έλεγχο της συμπεριφοράς τους και η υγιής ανάπτυξή τους (Deci & Ryan, 2008. Grolnick, 2009. Katz et al., 2011). Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω θεωρία, όταν οι γονείς υιοθετούν υποστηρικτικές πρακτικές, ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα και την ευημερία των παιδιών τους, καθώς καταφέρνουν με αυτόν τον τρόπο να ικανοποιήσουν τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες, γεγονός το οποίο οδηγεί και στην επιτυχέστερη προσαρμογή τους στα περιβάλλοντα (Grolnick, 2009).

Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν την ανάγκη των παιδιών για αυτονομία, συνεκτιμώντας τις προοπτικές και τις απόψεις τους, παρέχοντάς τους το δικαίωμα της επιλογής και ενισχύοντας τη λήψη πρωτοβουλιών και τις προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων (Grolnick, 2009). Δηλαδή, ένα παιδί να μπορεί να επιλέξει την προσέγγιση που θα ακολουθήσει για να λύσει ένα πρόβλημα, ενώ ο γονιός να συμμετέχει χωρίς πίεση και, με αυτόν τον τρόπο, το παιδί θα αισθάνεται ενεργό μέλος σε αυτήν τη διαδικασία. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η συναισθηματική σύνδεση γονέα- παιδιού, εφόσον αισθάνεται πως υποστηρίζεται και μπορεί να έχει την κατανόηση από το περιβάλλον του, το οποίο, παράλληλα, το σέβεται. Με άλλα λόγια, τα παιδιά να ξέρουν ότι ακόμα κι αν αποτύχουν, οι γονείς τους δεν θα αντιδράσουν με θυμό, ότι μπορούν να ζητήσουν βοήθεια και θα λάβουν την αναγκαία προσοχή (Grolnick & Pomerantz, 2022).

Αντίθετα, η πίεση και το στρες, δημιουργούν δυσάρεστα συναισθήματα, το οποία οδηγούν σε αρνητική γονική εμπλοκή, υπονομεύουν την ψυχολογική διαθεσιμότητα και τον χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς στα παιδιά, με αποτέλεσμα να μην προωθείται η αυτονομία τους. Οι πρακτικές που εμποδίζουν την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών, συνεπάγονται αρνητικές συνέπειες, όπως αποθάρρυνση, μειωμένο ευχάριστο συναίσθημα, αυξημένο στρες και δυσπροσαρμοστικότητα (Grolnick & Pomerantz, 2022. Moè et al., 2020).

Τα περιβάλλοντα που προσφέρουν στα παιδιά μία σταθερή δομή, δηλαδή λειτουργούν με σαφείς κανόνες, προσδοκίες και κατευθυντήριες γραμμές, βοηθούν ώστε να ενισχυθεί το αίσθημα της επάρκειάς τους. Αναφορικά με το σχολείο, όταν εφαρμόζονται τα παραπάνω και παρέχεται, παράλληλα, σαφής ανατροφοδότηση, αυξάνεται το αίσθημα του αντιληπτού ελέγχου των παιδιών, δηλαδή η κατανόηση του τρόπου να επιτύχουν ή να αποφύγουν την αποτυχία, γεγονός το οποίο ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρά τους. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να νιώθουν ότι βρίσκονται

μέσα σε ένα περιβάλλον όπου τα φροντίζει, ενδιαφέρεται, τα υποστηρίζει και, κυρίως, τους παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική σύνδεση. Έτσι, όταν τα παιδιά νιώθουν άνεση και ασφάλεια, είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν τις αξίες που προωθούνται από τους γονείς τους, για παράδειγμα τις καλές επιδόσεις στο σχολείο (Grolnick, 2009).

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες για τον καθορισμό της ποιότητας της εμπλοκής των γονέων, είναι η πίεση που οι ίδιοι βιώνουν, η οποία μπορεί να προέρχεται (α) είτε από τα παιδιά, (β) είτε από τον περίγυρο, (γ) είτε από τον εαυτό τους. Αρχικά, οι δεξιότητες που διαθέτουν τα παιδιά και ο τρόπος που ενεργούν και αντιδρούν, διαμορφώνουν και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι γονείς τους. Όσο περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η πίεση που ασκούν οι γονείς, ενισχύονται τα δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία οδηγούν και σε αρνητική γονική εμπλοκή και μειώνεται η δυνατότητα ανεξαρτητοποίησής τους (Grolnick, 2003).

Δεύτερον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα κίνητρα των γονέων.

Γενικότερα, τα συναισθήματά τους, επηρεάζουν άμεσα και τα συναισθήματα των παιδιών τους. Το ευχάριστο συναίσθημα του γονέα μπορεί να ενισχύσει τα εσωτερικά κίνητρα του παιδιού και η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, να ενδυναμώσει την προσπάθειά που καταβάλλει για το σχολείο. Αν, λοιπόν, οι γονείς εμπλέκονται στη διαδικασία μελέτης επειδή το επιθυμούν πραγματικά και το απολαμβάνουν, τότε αυτό θα έχει άμεσο αντίκτυπο και στο συναίσθημα των παιδιών. Παράλληλα, θα υιοθετούν και πιο υποστηρικτικές πρακτικές, οι οποίες, συνεπάγονται βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, μειωμένο αίσθημα αβοηθητότητας, λιγότερα προβλήματα εξωτερίκευσης, μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα για τα παιδιά και περισσότερη ευεξία.

Αντίθετα, αν το κίνητρό τους δεν είναι αυτόνομο και εμπλέκονται επειδή θεωρούν ότι αυτή είναι η υποχρέωσή τους και το κοινωνικώς αποδεκτό, τότε ενισχύονται τα δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία οδηγούν στην υιοθέτηση μη υποστηρικτικών και

πιο ελεγκτικών πρακτικών που επιφέρουν και τα ανάλογα αποτελέσματα στα παιδιά (Grolnick, 2003. Moè & Katz, 2017).

Τέλος, οι γονείς νιώθουν καλύτερα και για τον εαυτό τους, όταν τα παιδιά τους τα πηγαίνουν καλά και επιτυγχάνουν. Έτσι, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τη δική τους αυτοεκτίμηση, υιοθετούν πιο πειστικές και λιγότερο υποστηρικτικές τεχνικές, καθώς στοχεύουν, με αυτόν τον τρόπο, να διασφαλίσουν την επιτυχία των παιδιών τους (Grolnick, 2003).

Γονική Εμπλοκή και Σχολείο

Η γονική εμπλοκή μπορεί να θεωρηθεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Το σχολείο θα ωφεληθεί από τη συμμετοχή των γονέων επειδή θα υπάρξει ενίσχυση του ηθικού των εκπαιδευτικών, μέσω της υποστήριξης και αναγνώρισης του έργου τους από τους γονείς, δημιουργία μίας ισχυρής και αμφίδρομης γραμμής επικοινωνίας, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας και βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Chophel & Choeda, 2021). Η σωστή επικοινωνία και οι υγιείς σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, μπορούν να αυξήσουν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων και να βελτιώσουν την ποιότητά της (Dettmers et al., 2019).

Ένα από τα πιο διαδεδομένα και ευρέως χρησιμοποιούμενα μοντέλα γονικής εμπλοκής είναι αυτό της Epstein (όπ. ανάφ. στους Ihmeideh et al., 2020), στο οποίο παρουσιάζονται έξι τύποι γονικής εμπλοκής που θέτουν το πλαίσιο της συνεργατικής σχέσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου, με απώτερο σκοπό το όφελος των παιδιών. Η «γονική μέριμνα» αποτελεί τον πρώτο τύπο γονικής εμπλοκής και βασικός στόχος είναι να δημιουργήσουν οι οικογένειες υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης στο σπίτι. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται η «επικοινωνία σχολείου-οικογένειας», με στόχο την ουσιαστική και αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, μέσω της

ανταλλαγής πληροφοριών ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο του παιδιού. Ο τρίτος τύπος περιλαμβάνει την «εθελοντική εργασία γονέων στο σχολείο» και εστιάζει κυρίως στη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες. Ο επόμενος τύπος περιλαμβάνει την «ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι», όπου οι γονείς αλληλοεπιδρούν και βοηθούν τα παιδιά εξασκώντας τα σε δραστηριότητες σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Έπειτα παρουσιάζεται η «συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων», όπου βασικός σκοπός είναι η ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το σχολείο. Τέλος, στη «συνεργασία με την κοινότητα», οι γονείς συνεργάζονται με αρμόδιους φορείς ώστε να ενισχυθούν τα σχολικά προγράμματα και παράλληλα να προαχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν την εμπλοκή των γονέων, μέσω της δημιουργίας ενός θετικού σχολικού κλίματος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, μεταξύ των οποίων να κάνουν τους γονείς να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και συνεργάτες στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους, επαρκείς στο να τα βοηθούν, ώστε να μειωθεί η πίεση που βιώνουν και να εμπλακούν σε μεγαλύτερο βαθμό στη μελέτη στο σπίτι, υιοθετώντας, παράλληλα, πιο υποστηρικτικές τεχνικές και να έχουν αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ τους (Grolnick & Pomerantz, 2022).

Μελέτη στο Σπίτι

Για να εδραιωθεί η κατανόηση της διδασκαλίας στην τάξη, οι μαθητές αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν στο σπίτι εργασίες που τους αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί (Moè & Katz, 2017). Ως εργασία για το σπίτι ορίζεται οποιαδήποτε δραστηριότητα δίνεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, η οποία πρέπει να

ολοκληρωθεί μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου. Οι εμπλεκόμενοι είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους (Χατζηδήμου, 2012).

Για τον εκπαιδευτικό, οι εργασίες για το σπίτι αποτελούν μέρος της προετοιμασίας του μαθήματος, βοηθούν στην εξάσκηση και κατανόηση της ύλης, λειτουργούν ως διαγνωστικό εργαλείο παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες για την κατανόηση και αφομοίωση της ύλης από τον μαθητή και μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς, ενημερώνοντάς τους για την πρόοδο και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους (Χατζηδήμου, 2012).

Για τους μαθητές η διαδικασία αυτή δεν είναι απλή καθώς απαιτεί την ικανότητα αυτορρύθμισής τους μέσω του σχεδιασμού, του καθορισμού στόχων, της παρακίνησης του εαυτού τους, της επιλογής των καλύτερων στρατηγικών για την ολοκλήρωση της εργασίας, της αντιμετώπισης των περισπασμών και της εύρεσης του κατάλληλου σημείου για τη μεγιστοποίηση της συγκέντρωσής τους (Μοέ & Katz, 2017). Ωστόσο, η ολοκλήρωση των ασκήσεων έχει οφέλη, αφού τους επιτρέπει να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους μέσω της πρακτικής εξάσκησης. Σκοπός είναι να ενισχυθούν οι υπάρχουσες γνώσεις και να προετοιμαστούν οι μαθητές για την επιτυχή κατάκτηση νέων εννοιών, καθώς αυτές εισάγονται σε επόμενα μαθήματα (Chophel & Choeda, 2021). Με αυτόν τον τρόπο, αυξάνεται η υπευθυνότητα και η ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι, εκτός από το ότι μπορεί να βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση των εννοιών, ενισχύει και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης. Παράλληλα, ο μαθητής κατανοεί περισσότερο πτυχές του εαυτού του, καθώς εξερευνά το αν μπορεί να συνεργαστεί και να αυτονομηθεί ή όχι από τους γονείς του, καλλιεργείται η υπευθυνότητα και η αυτενέργειά του και αξιολογεί την ατομική του επίδοση και την κατανόηση της ύλης. Αυτή η εμπειρία ενδέχεται να αυξήσει, και την αυτοεκτίμηση

και την αυτοπεποίθηση των παιδιών (Moè et al., 2020. Vitale, 2006. Χατζηδήμου, 2012).

Στη μελέτη στο σπίτι, συμμετέχουν ενεργά και οι γονείς, προσπαθώντας να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ο ρόλος τους είναι καθοριστικής σημασίας για την ακαδημαϊκή πρόοδο του μαθητή. Η γονική εμπλοκή στη διαδικασία της μελέτης, επιδρά σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών και τα κίνητρά τους (Núñez et al., 2021). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη στάση των γονιών τους ως πρότυπο και προσπαθούν να τη μιμηθούν και οι γονείς προφέρουν ενίσχυση και καθοδήγηση που υποστηρίζει την ανάπτυξη στάσεων, γνώσεων και συμπεριφορών, οι οποίες αφορούν στην επιτυχημένη σχολική επίδοση (Chophel & Choeda, 2021). Οι γονείς αντιλαμβάνονται τη μελέτη στο σπίτι ως ένα μέσο που προσφέρει το σχολείο για συνεργασία με τα παιδιά τους και στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για ενεργή συμμετοχή στην πρόοδο και στην επίδοσή τους, για ανάπτυξη ή ενίσχυση της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς και για ενημέρωση σχετικά με ενδεχόμενες δυσκολίες ή μαθησιακές αδυναμίες του παιδιού (Χατζηδήμου, 2012). Παρόλα αυτά, η μελέτη στο σπίτι, τις περισσότερες φορές, καταλήγει να αποτελεί μία στρεσογόνα εμπειρία, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους γονείς (Moè et al., 2020. Vitale, 2006).

Γονικό Στρες και Μελέτη στο Σπίτι

Το στρες των γονέων έχει οριστεί από τον Deater- Deckard (2004) ως ένα «σύνολο διαδικασιών που οδηγούν σε αποκρουστικές ψυχολογικές και φυσιολογικές αντιδράσεις, οι οποίες προκύπτουν από την προσπάθεια προσαρμογής στις απαιτήσεις της γονικότητας». Η φροντίδα ενός παιδιού πρόκειται για μια πολύ απαιτητική διαδικασία που μπορεί να προκαλέσει έντονο στρες στην καθημερινότητα των γονέων. Το στρες μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους. Οι πιο συνηθισμένες ψυχολογικές αντιδράσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ένταση, ευερεθιστότητα,

αδυναμία συγκέντρωσης και διάφορα σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλο και γρήγορο καρδιακό παλμό (Katz et al., 2012. Lindo et al., 2016).

Η γονική υποστήριξη στις σχολικές εργασίες που διεκπεραιώνονται στο σπίτι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Χρειάζεται, όμως, να επισημανθεί η διάκριση του τρόπου εμπλοκής των γονέων στη διαδικασία μελέτης, καθώς η μία περίπτωση περιλαμβάνει την υποστήριξη των παιδιών και η άλλη την υιοθέτηση ελεγκτικών συμπεριφορών. Στην πρώτη περίπτωση, δηλαδή όταν επιθυμούν να τα βοηθήσουν, παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και ενθαρρύνουν την αυτονομία τους, την ανάπτυξη δικών τους αντιλήψεων ώστε να μάθουν να ενεργούν αυτοβούλως και μπορούν να παρέχουν σημαντική βοήθεια στο σπίτι, αν αυτό κριθεί απαραίτητο. Από την άλλη, η υπερβολική εμπλοκή δύναται να έχει δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στην ακαδημαϊκή πρόοδο, όσο και στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Ασκούν πίεση προκειμένου να διασφαλίσουν ότι θα ολοκληρωθούν οι εργασίες, έχουν μικρή ανοχή, επιβάλλουν αλόγιστα συνέπειες ή παραιτούνται πολύ εύκολα. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, πετυχαίνουν τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς αυξάνεται το στρες του παιδιού, αποδυναμώνοντας τη συγκέντρωση και τον βαθμό απόδοσής του, μειώνονται τα επίπεδα αυτονομίας του και, ως εκ τούτου, η αυτοπεποίθησή του και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι ελεγκτικές πρακτικές των γονέων έχουν επίσης αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη των εγγενών κινήτρων των παιδιών και στην αυτοπεποίθησή τους όταν ασχολούνται με τα μαθήματά τους και μειώνεται η σχολική τους επίδοση, καθιστώντας, έτσι, πιο πιθανό να βιώσουν στρες και καταθλιπτικά συμπτώματα. Επίσης, όσο χαμηλότερη είναι η αντίληψη των παιδιών για την υποστήριξή τους από τους γονείς, τόσο χειρότερη είναι και η συμπεριφορική τους δέσμευση σε αυτό το κομμάτι, αφού καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια,

ολοκληρώνουν μικρότερο όγκο εργασιών και ενισχύεται η αναβλητικότητα τους (Núñez et al., 2021).

Το στρες που έχουν οι γονείς ενδέχεται να οδηγήσει στην υιοθέτηση δυσπροσαρμοστικών γονικών τεχνικών και προσεγγίσεων, το οποίο, με τη σειρά του, επιδρά στον τρόπο και την ποιότητα της εμπλοκής τους στη διαδικασία μελέτης των παιδιών. Επομένως, η εξέταση του γονικού στρες μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των γονικών χαρακτηριστικών που εμποδίζουν ή βοηθούν στη μάθηση στο σπίτι (Guajardo et al., 2009. Martorell & Bugental, 2006).

Οι παράγοντες που φαίνεται να συνδέονται με την εμφάνιση του στρες ποικίλλουν. Μερικοί από αυτούς είναι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, το φύλο του γονέα, καθώς οι μητέρες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σύγκριση με τους πατέρες, η αυξημένη ηλικία και το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και ο αριθμός των γονέων που διαμένουν στο ίδιο σπίτι- ειδικά όταν η μητέρα μεγαλώνει μόνη της το παιδί- το φύλο του παιδιού, καθώς έχει βρεθεί πως τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιφέρουν μεγαλύτερο επίπεδο στρες στους γονείς και η υψηλή εξάρτηση του παιδιού από τους άλλους (Moè et al., 2020. Tunali & Power, 1993).

Ένας ακόμη παράγων που εντείνει το στρες των γονέων, είναι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες, συγκριτικά με τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, εξαιτίας της δυσκολίας που συνεπάγεται η φροντίδα τους, των μεγαλύτερων οικονομικών ευθυνών, των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών των παιδιών, του αισθήματος κοινωνικής απομόνωσης και της ανησυχίας για τη δια βίου φροντίδα του παιδιού (Katz et al., 2012. Lindo et al., 2016).

Η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία μελέτης για το σπίτι, διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα, το οικογενειακό εισόδημα και την εθνικότητα. Συγκεκριμένα, το επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας του παιδιού, μπορεί να καθοριστεί από το οικονομικό υπόβαθρο των γονέων. Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, το χαμηλό κοινωνικό επίπεδο και εισόδημα συνδέεται με αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και μειωμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Chorhel & Choeda, 2021). Οι εύπορες οικογένειες μπορούν να παρέχουν περισσότερη και πιο ποιοτική βοήθεια στη μελέτη στο σπίτι, μεγαλύτερη και ευκολότερη πρόσβαση σε πόρους -όπως, για παράδειγμα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές- και υπηρεσίες, καθώς και πιο ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις και επαφές, οι οποίες ευνοούν την ομαλή και υγιή ανάπτυξη του παιδιού, σε αντίθεση με τις οικογένειες που δεν έχουν την αντίστοιχη άνεση. Οι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τείνουν να είναι λιγότερο υποστηρικτικές, δεν προωθούν την αυτονομία των παιδιών και επιδεικνύουν περισσότερο έλεγχο και λιγότερη εμπλοκή (Moè et al., 2020. Vitale, 2006). Παρόλα αυτά, η καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση του γονέα μπορεί επίσης να υποδηλώνει και πιο απαιτητικές θέσεις εργασίας που οδηγούν σε μεγαλύτερες πιέσεις για τον ίδιο, οι οποίες μεταφράζονται, με τη σειρά τους, σε υψηλότερο έλεγχο, χαμηλότερη ανταπόκριση και λιγότερη δομή και οργάνωση στο περιβάλλον εργασίας του παιδιού (Dumont et al., 2014).

Η εμπλοκή των γονέων στη μελέτη για το σπίτι, μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Εάν είναι χαμηλό, σημαίνει πως ενδεχομένως δεν υπάρχει πλήρης κατανόηση της διαδικασίας, ούτε επαρκείς γνώσεις, επομένως έγκειται δυσκολία στην υποστήριξη του παιδιού του σε αυτό το κομμάτι. Αντίθετα, εάν είναι υψηλό, αυτό υποδηλώνει επάρκεια γνώσεων και εμπειρίας, καθώς έχουν εμπλακεί και οι ίδιοι σε αυτή τη διαδικασία. Έτσι, μπορούν να βοηθήσουν τόσο

συναισθηματικά όσο και πρακτικά, παρέχοντάς του κατάλληλη καθοδήγηση, οργάνωση στο διάβασμα, λιγότερο έλεγχο και περισσότερες πληροφορίες (Chophel & Choeda, 2021. Spera et al., 2009). Ωστόσο, στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά και σε έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν πως οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, θα έχουν και μεγαλύτερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και προσδοκίες, γεγονός το οποίο συνεπάγεται αυξημένα επίπεδα γονικού ελέγχου (Dumont et al., 2014).

Ως προς το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων, θεωρείται ότι είναι ένας σημαντικός μηχανισμός ή μονοπάτι, μέσω του οποίου κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες -όπως είναι οι οικονομικές και συναισθηματικές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένου και του στρες, οι συγκρούσεις σχέσεων και η ιδιοσυγκρασία του παιδιού- επιδρούν στις συμπεριφορές των γονέων και τον βαθμό στον οποίο εκφράζουν ζεστασιά, συνέπεια και εχθρότητα προς τα παιδιά τους (Giallo et al., 2013. Jones & Prinz, 2005. Teti & Gelfand, 1991). Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, συναντώνται έρευνες οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι γονείς που αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ως λιγότερο αποτελεσματικούς στον γονικό τους ρόλο ήταν λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με τα παιδιά τους από τους γονείς που αισθάνθηκαν πιο αποτελεσματικοί. Συγκεκριμένα, όταν οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με συναισθηματικές δυσκολίες και επίμονη κόπωση, μειώνεται ο βαθμός συμμετοχής τους σε δραστηριότητες παιχνιδιού και μάθησης με τα παιδιά τους και περιορίζονται στην καθημερινή κάλυψη της απαραίτητης και αναγκαίας φροντίδας τους. Το εν λόγω εύρημα συνάδει με τη Θεωρία της Αυτοαποτελεσματικότητας, κατά την οποία το αντιλαμβανόμενο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της γονικής συμπεριφοράς (Giallo et al., 2013. Jones & Prinz, 2005).

Μαθησιακές Δυσκολίες

Λειτουργικός Ορισμός

Με το όρο «μαθησιακές δυσκολίες» γίνεται αναφορά σε μια μεγάλη ανομοιογενή ομάδα προβλημάτων που είναι εγγενή στο άτομο, συναντώνται δια βίου και αποδίδονται σε κάποια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Πρόκειται, δηλαδή, για νευροαναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζουν την ικανότητα του εγκεφάλου να επεξεργάζεται και να ανταποκρίνεται σε πληροφορίες (American Psychiatric Association, 2013). Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν πρέπει να βασίζεται μόνο σε ένα τεστ, αλλά σε μία σειρά από αξιολογήσεις και πληροφορίες. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να αποκλειστούν αρχικά άλλου είδους διαταραχές, όπως νοητική αναπηρία ή κινητικές- αισθητηριακές διαταραχές, καθώς, επίσης, να συνεκτιμηθεί και το χαμηλό κοινωνικό- οικονομικό υπόβαθρο και το μειονεκτικό θρησκευτικό, γλωσσικό ή οικογενειακό περιβάλλον (Grigorenko et al., 2020).

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές από την προσχολική, κιάλας, ηλικία. Κάποια από τα προειδοποιητικά σημάδια που ενδέχεται να οδηγούν σε αυτό το συμπέρασμα είναι η αργοπορημένη ομιλία, τα προβλήματα στην προφορά, το φτωχό λεξιλόγιο και η δυσκολία στην εύρεση της σωστής λέξης. Επίσης, μπορεί να παρατηρηθούν προβλήματα στην εκμάθηση των αριθμών, του αλφαβήτου, των ημερών της εβδομάδας, των χρωμάτων, των σχημάτων, στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, δυσκολία στην εκτέλεση οδηγιών, δυσκολίες σε καταστάσεις ρουτίνας, στην αντίληψη του ρυθμού και σε δεξιότητες που απαιτούν αδρή ή λεπτή κινητικότητα (Lerner et al., 2003).

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από αδυναμίες στην ανάγνωση, στα μαθηματικά, στην ορθογραφία ή στη γραφή. Πιο συγκεκριμένα, στο

σχολείο μπορεί να εκδηλωθούν μέσω της δυσκολίας των παιδιών να μάθουν ορισμούς, να θυμούνται ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κ.λπ., της δυσκολίας στην κατανόηση γραφικών παραστάσεων, της αντιγραφής από τον πίνακα και να κρατάνε το μολύβι πολύ σφιχτά ή με λάθος τρόπο με αποτέλεσμα το χέρι τους να κουράζεται γρήγορα. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να εμφανίζονται μεμονωμένα ή να συνυπάρχουν και να παρακωλύουν την ομαλή φοίτηση του μαθητή, δε σχετίζονται όμως με το επίπεδο νοημοσύνης του, καθώς αυτό κυμαίνεται από το φυσιολογικό έως το ανώτερο του μέσου όρου. Οι συνήθεις τύποι μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνουν τη δυσλεξία -δυσκολία στην ανάγνωση-, τη δυσγραφία -δυσκολία στη γραφή- και τη δυσαριθμησία -δυσκολία στα μαθηματικά- (APA, 2013. Μέττα & Σκορδιαλός, 2020. Willcutt et al., 2019). Η δυσλεξία αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή μαθησιακής δυσκολίας, ενώ, παράλληλα, εμφανίζει τα υψηλότερα ποσοστά συννοσηρότητας με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.- Υ.) (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011).

Επιπτώσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών στα Παιδιά στον Κοινωνικό και Συναισθηματικό Τομέα

Οι δυσκολίες που περιεγράφηκαν παραπάνω, ποικίλλουν σε σοβαρότητα και μπορούν να επιδράσουν με διαφορετικό τρόπο στα άτομα. Έχουν αντίκτυπο στη μάθηση, στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών (APA, 2013). Πολλές φορές, οι δυσκολίες επεκτείνονται στον κοινωνικό και στον συναισθηματικό τομέα. Εντοπίζεται έντονα το αίσθημα της μοναξιάς, της ντροπής, της απογοήτευσης και της ανασφάλειας, καθώς και η αμφισβήτηση του ίδιου του εαυτού. Στο σχολικό περιβάλλον, ενδέχεται να γίνει εμφανής η αποκλίνουσα συμπεριφορά, μέσω της εκδήλωσης επιθετικότητας, της απόσυρσης, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με απουσίες, καθώς και με τη δυσκολία ελέγχου των συναισθημάτων τους (Lackaye & Margalit, 2006).

Οι κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες, στέκονται εμπόδιο στη γενικότερη προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι διότι αυξάνονται οι σχολικές αποτυχίες, εντείνεται το στρες για περισσότερη προσπάθεια, και κυρίως ο μαθητής αδυνατεί να συμμετάσχει στον ίδιο βαθμό επιτυχίας με τους συνομηλίκους του. Μάλιστα, το χρόνιο στρες που μπορεί να εκδηλωθεί από αυτές τις καταστάσεις, ενδέχεται να οδηγήσει σε δυσμενείς επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, στον τομέα της μνήμης, τη συγκέντρωσης, στις δεξιότητες της οργάνωσης, καθώς επίσης και επιπτώσεις στην ψυχική του κατάσταση του, με υπερευαισθησία, χαμηλή αυτοεκτίμηση ακόμα και κατάθλιψη (Γάκη κ.ά., 2016).

Δυσκολίες των Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Μελέτη στο Σπίτι

Για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες η διαδικασία μελέτης στο σπίτι αποτελεί μία πρόκληση και απαιτεί την επιβολή μεγαλύτερης προσπάθειας, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Κατά την εμπλοκή τους με τις εργασίες στο σπίτι, αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως ευκολότερη διάσπαση της προσοχής από εξωτερικά ερεθίσματα, παρερμηνεία ή μη κατανόηση των εργασιών που έχουν ανατεθεί, δυσκολία οργάνωσης, έλλειψη κινήτρου για την ολοκλήρωσή τους, έλλειψη αυτορρύθμισης και αδυναμία εκμάθησης μεγάλου όγκου πληροφοριών, εξαιτίας της περιορισμένης ικανότητάς τους στη μνήμη (Vitale, 2006. Schumaker & Deshler, 1988). Τα προβλήματα στην οργάνωση, μπορεί να συνεπάγονται την αδυναμία καταγραφής και οργάνωσης των εργασιών για την επόμενη ημέρα, της φύλαξής τους σε ένα προκαθορισμένο μέρος και της επιστροφής τους στην τάξη. Η δυσκολία στη συγκέντρωση, παρεμποδίζει τη γρήγορη και αυτόνομη ολοκλήρωση της μελέτης (Polloway et al., 1992).

Πολλές φορές, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τις εργασίες που έχουν για την επόμενη ημέρα, αναλαμβάνουν να ασχοληθούν στο σπίτι και με

εκείνες τις οποίες δεν έχουν καταφέρει να ολοκληρώσουν στο σχολείο. Αυτό, όμως, δε σημαίνει πως το πρόβλημα λύνεται, αλλά μετατίθεται για το σπίτι. Ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι γονείς είναι κυρίως εποπτικός. Φροντίζουν να τους υπενθυμίζουν συνεχώς να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους, ενώ απαιτείται η παρουσία τους στον ίδιο χώρο μέχρις ότου ολοκληρωθούν οι εργασίες. Σε αντίθετη περίπτωση, ο χρόνος ολοκλήρωσης μπορεί να είναι πολύ μεγαλύτερος (Polloway et al., 1992).

Αν και στο σχολείο μπορεί να λαμβάνουν την βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, τα τμήματα ένταξης, τους βοηθούς των τμημάτων ή και από τους συμμαθητές τους, στο σπίτι δεν είναι πάντα βέβαιο ότι θα συμβεί κάτι αντίστοιχο. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που υπάρχουν οικονομικές και κοινωνικές δυσκολίες στην οικογένεια, ενδέχεται να δίνεται προτεραιότητα στην ανάληψη υποχρεώσεων για το σπίτι, εν αντιθέσει με το διάβασμα. Επίσης, ο όγκος και η δυσκολία των εργασιών, αποτελούν εμπόδιο στην αυτόνομη μελέτη τους και, πολλές φορές, αυτό συνεπάγεται και την ανεπιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών τους. Για αυτόν τον λόγο απαιτείται η ενίσχυσή τους από τους γονείς, αλλιώς αυξάνεται το αίσθημα της απογοήτευσης και της ματαιώσης, με αποτέλεσμα την ευκολότερη παραίτησή τους (Vitale, 2006).

Με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη των γονέων καταφέρνουν να ολοκληρώσουν επιτυχώς τη μελέτη τους, σημειώνοντας καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και ενδυναμώνοντας το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη μελέτη στο σπίτι. Όσο περισσότερο ενδιαφέρον επιδεικνύουν οι γονείς ως προς τις εργασίες του σχολείου και στην επίδοση, τόσο περισσότερο θα εμπλέκονται και τα παιδιά (Vitale, 2006).

Πως Επιδρούν στην Καθημερινότητα των Γονέων οι Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού

Τα προβλήματα που βιώνει ένα παιδί, σε οποιοδήποτε τομέα, ακαδημαϊκό, κοινωνικό ή συναισθηματικό, αγγίζουν αναπόφευκτα όλα τα μέλη της οικογένειας. Η οικογένεια, λειτουργώντας ως ένα αλληλένδετο σύστημα, δέχεται τον αντίκτυπο των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το παιδί. Λόγω του καίριου ρόλου τους στην ανατροφή και καθοδήγηση του παιδιού, οι γονείς φέρουν βαρύτερο φορτίο ευθύνης. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού μπορεί να προκαλέσει στους γονείς εντεινόμενο στρες, καθώς ανησυχούν για την πρόοδο, την ευημερία και το μέλλον και αβεβαιότητα, εφόσον δεν γνωρίζουν πως να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις ή στερούνται υποστήριξης. Στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν επαρκώς στον γονικό τους ρόλο, βιώνουν έντονα και το αίσθημα της ενοχής, διότι επικρατεί η πεποίθηση ότι ίσως ευθύνονται για τα προβλήματα του παιδιού ή ότι αδυνατούν να προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια (Al-Yagon, 2007. Smith & McCarthy, 1996). Επιπρόσθετα, οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν δυσλειτουργικές συζυγικές σχέσεις, οικονομικές πιέσεις, δυσκολίες στην προσαρμογή μεταξύ των αδερφών και μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα στρες τους (Lindo et al., 2016).

Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού αποτελούν στρεσογόνο παράγοντα για τους γονείς, καθώς απαιτείται περισσότερη φροντίδα και οικονομικοί πόροι, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Παράλληλα, καλούνται να αντιμετωπίσουν δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, την κοινωνική αποδοκιμασία και απομόνωση και τη συνεχή ανησυχία για το μέλλον του παιδιού (Katz et al., 2012. Lindo et al., 2016). Δημιουργείται, λοιπόν ένα είδος εξάρτησης, η οποία αποτελεί σημαντική πηγή στρες για τους γονείς των συγκεκριμένων παιδιών. Η σοβαρότητα και η μόνιμη φύση του προβλήματος, η αποδοκιμασία από την κοινωνία

και τα μέλη της οικογένειας για τη συμπεριφορά του παιδιού, όπως επίσης και η έλλειψη αποτελεσματικής υποστήριξης του από ειδικούς επιστήμονες, είναι παράγοντες που συνδέονται και αυτοί με τα αυξημένα επίπεδα στρες του γονέα. Όλο αυτό οδηγεί, παράλληλα, σε έντονη εσωστρέφεια ή εξωστρέφεια στη συμπεριφορά του παιδιού, εξηγώντας και το γιατί τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτώνται περισσότερο από άλλους και συχνά υστερούν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στο επίπεδο της ανεξαρτησίας τους. Η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011. Lindo et al., 2016. Moè et al., 2020).

Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί, σε συνδυασμό με τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς, δύναται να δημιουργήσει ένα τεταμένο και αστάθμητο κλίμα στην καθημερινότητα της οικογένειας. Η ατμόσφαιρα αυτή επιδρά άμεσα και στον τύπο του δεσμού που αναπτύσσεται μεταξύ γονέα και παιδιού. Έρευνες έχουν καταδείξει πως η ασφαλής προσκόλληση αποτελεί τον πλέον ωφέλιμο δεσμό για την ψυχική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Ο δεσμός αυτός βασίζεται στην αίσθηση ασφάλειας, εμπιστοσύνης και σταθερότητας που νιώθει το παιδί απέναντι στους γονείς του. Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να θέσουν εμπόδια στην ανάπτυξη μίας ασφαλούς προσκόλλησης, γεγονός το οποίο συνεπάγεται και την ύπαρξη χαμηλών επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας στο παιδί. Έτσι, επικρατούν οι προσαρμοστικές δυσκολίες, το αίσθημα της μοναξιάς, οι κοινωνικές δυσκολίες κατά την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους υπολοίπους και η αμφισβήτηση της αξίας, σε συνδυασμό με το αίσθημα αδυναμίας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων (Margalit, 2004).

Οι γονείς μπορούν να αντιστρέψουν αυτήν την κατάσταση, δημιουργώντας ένα υγιές και υποστηρικτικό περιβάλλον για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών και, κυρίως αυτών με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός είναι να ενισχύσουν η ψυχική

ανθεκτικότητά τους, μέσω της αναγνώρισης, της αποδοχής και της αγάπης, που θα τα βοηθήσει να αντιμετωπίζουν με θάρρος τις δυσκολίες. Επίσης, να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον, το οποίο θα τροφοδοτεί την επιμονή, την όρεξη για μάθηση και την προσπάθεια. Να ενδυναμώσουν την πίστη στις δυνατότητες και την αίσθηση αυτοπεποίθησης, μέσα από την αναγνώριση των επιτευγμάτων και την ενθάρρυνση για ανάπτυξη. Τέλος, να προωθήσουν την αίσθηση αποδοχής από την ομάδα (Margalit & Al-Yagon, 2002. Martin & Martin, 2002).

Αίσθημα Αυτοαποτελεσματικότητας

Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην αίσθηση εμπιστοσύνης και ικανότητας του ατόμου να εκτελέσει συμπεριφορές που θα οδηγήσουν σε επιθυμητά αποτελέσματα και σχετίζονται στενά με την επιτυχή προσαρμογή σε σημαντικούς τομείς της ζωής, όπως η εκπαίδευση, η καριέρα, οι κοινωνικές σχέσεις και η φυσική ευεξία (Bandura, 1997). Η διαμόρφωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας εξαρτάται από τις ικανότητες που το ίδιο το άτομο πιστεύει ότι έχει και μπορεί να αξιοποιήσει και δομείται από τις προσωπικές αλλά και από τις έμμεσες εμπειρίες του, μέσω παρατήρησης προτύπου. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι προηγούμενες εμπειρίες, τα κοινωνικά πρότυπα και η κοινωνική πίεση (Bandura, 1982, 1986, 1989, 1995). Το επίπεδο του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζεται από τις αντιλαμβανόμενες επιτυχίες ή τις αποτυχίες κάθε ατόμου (Kendall & Bloomfield, 2004).

Ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επιδρά στον τρόπο σκέψης και τις συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου. Άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις ως δυσκολότερες απ' ό,τι είναι στην πραγματικότητα, βιώνουν δυσάρεστα συναισθήματα όπως στρες και κατάθλιψη, έχουν περιορισμένη ικανότητα αντιμετώπισης των

προκλήσεων και καταβάλλουν μικρότερη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων τους. Αντίθετα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται με μειωμένο στρες, αυξημένο κίνητρο, με γονικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τα παιδιά και με βελτιωμένη ευημερία κατά την αντιμετώπιση προκλήσεων (Jones & Prinz, 2005. Katz et al. 2012. Lindo et al., 2016).

Η Θεωρία της Αξίας- Ελέγχου, μπορεί να εξηγήσει τον λόγο που το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις. Η εν λόγω θεωρία εστιάζει στην έννοια του αντιλαμβανόμενου ελέγχου, ο οποίος ορίζεται ως η πεποίθηση του ατόμου να μπορεί να έχει επίδραση στα γεγονότα και τα αποτελέσματα της ζωής του και υπογραμμίζει τη σημασία του ως θεμελιώδη παράγοντα για την ψυχική ευεξία και την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συνδέεται άμεσα με την αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή την πεποίθησή του ατόμου ότι μπορεί να φέρει εις πέρας τις εργασίες που αναλαμβάνει. Επηρεάζει τα συναισθήματά του, καθώς αν είναι υψηλός σχετίζεται με ευχάριστα συναισθήματα, όπως αυτοπεποίθηση, ικανοποίηση και ευχαρίστηση, ενώ αν είναι χαμηλός, σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα, όπως στρες, θλίψη και αβοηθητότητα. Ακόμα, συντελεί στην ανάπτυξη της αντίληψης της κυριαρχίας, η οποία ορίζεται ως η αίσθηση ότι το άτομο έχει τον έλεγχο της ζωής του και καλλιεργεί βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την επάρκεια και την αυτονομία (Pekrun, 2006).

Αίσθημα Αυτοαποτελεσματικότητας και Στρες

Το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που διαμορφώνει τα επίπεδα στρες (Burger & Samuel, 2017). Όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων και επιτυγχάνεται ο

καθορισμός των στόχων, η επιμονή και η ανάπτυξη αποδοτικών μηχανισμών αντιμετώπισης δυσμενών καταστάσεων (Bandura, 1997. Schwarzer, 2000).

Οι γονείς μπορεί να βιώνουν καθημερινά αρνητικά συναισθήματα, όπως απογοήτευση και θλίψη. Η ματαίωση και η δυσαρέσκεια των γονέων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία χαμηλής ποιότητας σχέσης ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς του, δημιουργώντας ανασφαλείς δεσμούς (Grolnick & Pomerantz, 2022. Auriemma et al., 2022). Επιπλέον, παρατηρείται μείωση στα επίπεδα αισιοδοξίας και αυτοπεποίθησης τους, ενώ ο γονέας που φροντίζει το παιδί αισθάνεται συχνά περιορισμένος, καθώς πρέπει αφιερώνει πολλές ώρες στην φροντίδα του και να το υποστηρίζει (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011). Τα συναισθήματα των γονέων επιδρούν άμεσα στην ψυχολογία των παιδιών, και για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να ικανοποιούνται και οι ψυχολογικές ανάγκες και των ίδιων. Όσο περισσότερη ικανοποίηση βιώνουν, τόσο περισσότερο μειώνεται και το στρες που αισθάνονται και, παράλληλα, υιοθετούν πιο υποστηρικτικές πρακτικές. Αυτό έχει αντίκτυπο και στη συμπεριφορά των παιδιών, τα οποία, αφού υποστηρίζονται περισσότερο, έχουν και χαμηλότερα επίπεδα στρες (Jones & Prinz, 2005. Moè et al., 2020). Πολλές παρεμβάσεις, όπως αυτές που περιλαμβάνουν γνωστικά και υποστηρικτικά στοιχεία μαζί με στοιχεία ενδυνάμωσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των γονέων, είναι ευεργετικές για τη μείωση του γονικού στρες (Golfenshtein et al., 2016).

Αίσθημα Αυτοαποτελεσματικότητας και Γονική Εμπλοκή

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η «αυτοαποτελεσματικότητα» υποδηλώνει την ιδέα ότι ένα άτομο έχει ορισμένες πεποιθήσεις σχετικά με τις ικανότητές του να ολοκληρώσει ορισμένα καθήκοντα ή να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες προσδοκίες. Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει μια αξιοσημείωτη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων και των κινήτρων τους για ακαδημαϊκή

επιτυχία, αλλά υπάρχει περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων και πώς αυτό μεταφράζεται σε βοήθεια προς το παιδί. Γενικά, οι ειδικοί εντόπισαν μια ισχυρή σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της θετικής ακαδημαϊκής απόδοσης, η οποία έχει σχέση με την αίσθηση του εαυτού ενός γονέα και το κίνητρό του να βοηθήσει τα παιδιά του να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Έτσι, μπορεί να γίνει αντιληπτό γιατί η αυτοαποτελεσματικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις συμμετοχής των γονέων στη μελέτη των παιδιών τους (Bandura, 1997. Zimmerman, 2000).

Σε μελέτη των Singh et al. (2004) εντοπίστηκε η σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Εάν οι γονείς είχαν χαμηλή μόρφωση ή/ και περιορισμένη εκπαίδευση, ήταν λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν, καθώς δεν αισθάνονταν ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν ουσιαστικά. Αυτό ίσχυε ιδιαίτερα εάν δεν υπήρχαν μορφές ενθάρρυνσης, όπως ένα πρόγραμμα σχολικής υποστήριξης που θα παρακινούσε και θα παρείχε ευκαιρίες στους γονείς να λάβουν μέρος σε αυτή τη διαδικασία. Σε μεταγενέστερες έρευνες που αφορούσαν στις προηγούμενες σχολικές εμπειρίες των γονέων, συμπεριλαμβανομένης της αντίληψης του σχολικού κλίματος και της ενθάρρυνσης της συμμετοχής και της επικοινωνίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου, φάνηκε μια αιτιώδης σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων (Hoover- Dempsey et al., 2001. Hoover- Dempsey et al., 2005. Pomerantz & Eaton, 2001). Πιο συγκεκριμένα, οι δυσάρεστες εμπειρίες συνέβαλαν στη χαμηλή αποτελεσματικότητα στους γονείς. Επιπλέον, η έρευνα επεσήμανε την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων ως παράγοντα που ενισχύει την εμπλοκή τους, καθώς είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν, εάν θεωρήσουν ότι έχουν τα εφόδια να βοηθήσουν τα παιδιά τους ουσιαστικά (Anderson & Minke, 2007. Deslandes & Bertrand, 2005. Hoover-Dempsey et al., 2001. Walker et al.,

2005). Για τον λόγο αυτό, η Lawrence- Lightfoot (2003), τόνισε τη σημασία της ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η επίδραση του Αίσθήματος Αυτοαποτελεσματικότητας των Γονέων στη Συμπεριφορά των Παιδιών

Στις ερευνητικές πηγές εντοπίζεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων, στον καθορισμό του τρόπου ανατροφής των παιδιών τους. Αποτελεί, δηλαδή, ρυθμιστικό παράγοντα της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν προς τα παιδιά τους και έχει άμεση σύνδεση με την υγιή ανάπτυξη και των δύο (Sevigny & Loutzenhiser, 2010). Όσο υψηλότερο είναι το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αυτοπεποίθησή τους στην εφαρμογή αποτελεσματικών γονικών πρακτικών. Αντίθετα, όσο μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητα, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η δυσκολία στο να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις που αφορούν στο παιδί τους (Jones & Prinz, 2005).

Όταν γονείς ή/ και τα παιδιά νιώθουν έλλειψη ικανοτήτων, δημιουργείται ένα επιβαρυνμένο κλίμα μεταξύ τους, καθιστώντας την εργασία στο σπίτι ως αφορμή διαπληκτισμού. Γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχει δυνατότητα επιλογής και η δουλειά είναι απαραίτητο να ολοκληρωθεί. Τα παιδιά δεν θέλουν να ασχοληθούν με τα μαθήματά τους και οι γονείς αναρωτιούνται και προβληματίζονται πώς μπορούν να τα ενθαρρύνουν, υιοθετώντας πιο ελεγκτικούς τρόπους γονικής εμπλοκής, με αποτέλεσμα να προκαλείται θυμός ή αποστασιοποίηση και να δημιουργείται, τελικά, ένα κλίμα πίεσης που πυροδοτεί την εκδήλωση στρες. Αντίθετα, όταν οι γονείς ή τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι είναι ικανοί να εκτελέσουν τις απαιτούμενες εργασίες ή να προσφέρουν υποστήριξη, το στρες πιθανόν να μειωθεί (Moè et al., 2020).

Αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών, ο ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς αποτελεί καίριο παράγοντα για την πρόοδό τους. Είναι σημαντικό να μπορέσουν να αντιληφθούν το γεγονός πως η επιτυχία των παιδιών στο σχολείο έχει άμεση σχέση με την ανατροφή που λαμβάνουν από τους ίδιους, την επαρκή κατανόηση του γονικού ρόλου και την επιρροή που ασκούν πάνω τους. Επομένως, εάν οι γονείς αισθάνονται ότι στερούνται γνώσεων που τους δυσκολεύουν να βοηθήσουν με την εργασία στο σπίτι και ότι δε διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να στηρίξουν τα παιδιά, αυτό θα έχει άμεσο αντίκτυπο και σε εκείνα (Chophel & Choeda, 2021).

Λόγω του ότι οι εργασίες του σχολείου που ανατίθενται στα παιδιά πρέπει να γίνουν στο σπίτι, οι γονείς αναλαμβάνουν, αναγκαστικά, έναν εποπτικό ρόλο, θέτοντας κανόνες, περιορίζοντας το παιχνίδι και ασκώντας πίεση. Η φύση της γονικής υποστήριξης και οι αντιλήψεις των γονέων για την ικανότητά τους να είναι υποστηρικτικοί επιδρούν στα επίπεδα στρες που βιώνουν τα ίδια παιδιά (Moè et al., 2020). Σε έρευνα που έχει διεξαχθεί, έχει βρεθεί σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο στρες που βιώνουν τα παιδιά και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των φροντιστών τους. Συγκεκριμένα, όσο μειωνόταν η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των φροντιστών ως προς την ικανότητά τους να βοηθούν τα παιδιά τους, τόσο πιο πιθανό ήταν να αντιλαμβάνονται ότι η μελέτη στο σπίτι θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στην οικογένειά τους. Αντίθετα, όσο αυξάνεται το αίσθημα επάρκειάς τους, τόσο περισσότερο εμπλέκονται με θέματα που έχουν να κάνουν με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και, με αυτόν τον τρόπο, σημειώνονται καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Pressman et al., 2015).

Αξίζει να σημειωθεί πως η κοινωνική και οικονομική δυσχέρεια μπορούν να περιορίσουν, επίσης, την ανάπτυξη του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων. Όσο καλύτερη κοινωνική και οικονομική αποκατάσταση υπάρχει, τόσο

αυξάνεται και το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας, το οποίο αντανακλά μεγαλύτερη επιτυχία στον γονικό ρόλο, με απόρροια τα καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά, τα οποία, με τη σειρά τους, αυξάνουν περαιτέρω την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων. Ομοίως, οι γονείς με χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, μπορεί να δυσκολεύονται, να βιώνουν απογοήτευση και μη ικανοποιητικά αποτελέσματα για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να υπονομεύεται περαιτέρω το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητά τους (Jones & Prinz, 2005)

Στρατηγικές Αντιμετώπισης Στρεσογόνων Καταστάσεων

Οι «στρατηγικές αντιμετώπισης», ή αλλιώς «coping strategies», όπως συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία, χρησιμοποιούνται όταν προκύπτουν ποικίλοι στρεσογόνοι παράγοντες. Είναι, ουσιαστικά, η προσπάθεια του ατόμου να επιβληθεί, να ανταπεξέλθει και να ελαχιστοποιήσει τις εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, που εκτιμώνται ότι θέτουν σε δοκιμασία ή ξεπερνούν τις δυνατότητές του και η οποία καταβάλλεται τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο (Carver & Connor-Smith, 2010; Folkman, 2010). Οι Lazarus και Folkman (1984α, β), έχουν ορίσει το στρες ως «την απάντηση του οργανισμού σε εσωτερικές ή εξωτερικές απαιτήσεις, οι οποίες σύμφωνα με την εκτίμηση του ατόμου θέτουν σε δοκιμασία ή ξεπερνούν τις διαθέσιμες δυνατότητές του». Πρόκειται, δηλαδή, για έναν προσαρμοστικό μηχανισμό, ο οποίος στοχεύει κυρίως στην κινητοποίηση του ατόμου και την διατήρηση της κινητοποίησης αυτής, προκειμένου να επιτευχθεί η αξιολόγηση των καταστάσεων, η αντιμετώπιση των δυσκολιών και ο καθορισμός των προτεραιοτήτων (Cohen & Lazarus, 1979).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης διακρίνονται βάσει των λειτουργιών τους. Από τη μία είναι οι στρατηγικές εστιασμένες στην επίλυση του προβλήματος («problem-focused coping»), οι οποίες αναφέρονται σε προσπάθειες κατευθυνόμενες προς την

επίλυση του στρεσογόνου προβλήματος. Από την άλλη, είναι οι στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα («emotion-focused coping»), οι οποίες στοχεύουν στη ρύθμιση του παραγόμενου, εξαιτίας του προβλήματος, συναισθήματος (Folkman & Lazarus, 1980). Σημαντικά σημεία στην διαδικασία επιλογής των στρατηγικών αντιμετώπισης («coping process») συνιστούν οι γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο το άτομο σκέφτεται και δρα σε διάφορες δυσκολίες και πως αυτά μεταβάλλονται στην δεδομένη περίπτωση κατά την οποία η καθορισμένη δυσκολία αναδύεται.

Υποστηρίζεται, πως σε μία απειλητική κατάσταση, η οποία ενδέχεται να επιφέρει ενδεχόμενο θετικής αλλαγής, το άτομο θα επιστρατεύσει πιθανότατα στρατηγικές που βασίζονται στο συναίσθημα. Αντίθετα, εάν τίθεται η υπόνοια επιδείνωσης της κατάστασης, τότε θα αξιοποιηθούν στρατηγικές, που βασίζονται στην άμεση επίλυση του προβλήματος. Αν και σε ένα μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρεται πως δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων και την ηλικία του ατόμου, υπάρχουν και άλλες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν το αντίθετο (Folkman & Lazarus, 1980). Πιο συγκεκριμένα, στην οικογένεια, η επιλογή των στρατηγικών φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των γονέων, καθώς όσο νεότεροι είναι, τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους, οι οποίοι προσανατολίζονται περισσότερο σε εστιασμένες στο συναίσθημα στρατηγικές (Gray, 2006). Ωστόσο, συνήθως χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και τα δύο είδη στρατηγικών, δηλαδή υπάρχει αλληλεπίδραση και όχι αλληλοαποκλεισμός μεταξύ τους (Folkman & Lazarus, 1980).

Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984α, β), και τη «Θεωρία Γνωστικής Εκτίμησης» που έχουν αναπτύξει, επισημαίνεται πως ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το άτομο τους εκάστοτε στρεσογόνους παράγοντες και το νόημα που αποδίδει σε αυτούς, επιδρά στα επίπεδα στρες που βιώνει. Αυτό

προκύπτει, μέσω της αντιστάθμισης των στρεσογόνων παραγόντων με τους διαθέσιμους πόρους και τις προσωπικές δυνατότητες, που χρησιμοποιεί το άτομο για την επίλυση προβλημάτων. Η εκτίμηση της απειλής έχει καταλυτική επίδραση στον τρόπο και τον βαθμό απόκρισης του ατόμου στο στρες. Βάσει της συγκεκριμένης θεωρίας, (Coyne & Lazarus, 1980. Lazarus & Folkman, 1984α, β), το άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το στρεσογόνο ερέθισμα σύμφωνα με τα υπάρχοντα σχήματα που διαθέτει τόσο για τον εαυτό του, όσο και για το περιβάλλον - πρωτογενής αξιολόγηση- και καθορίζει τι μπορεί να γίνει για τη διαχείρισή του και των επακόλουθών του -δευτερογενής αξιολόγηση-. Οι αντιδράσεις στο στρες διαφοροποιούνται ανάλογα με μία σύνθετη και συνάμα δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει την ταυτόχρονη εναλλαγή μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς αξιολόγησης (Dewe & Cooper, 2007). Οι τύποι των αξιολογήσεων που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι τρεις και αντανakλούν τον βαθμό του στρες με τον οποίο συνοδεύεται κάθε μία: «απώλεια» αναφορικά με κάτι τετελεσμένο, «απειλή» ως προς κάτι που αναμένεται να συμβεί και «πρόκληση» αναφορικά με μία επικείμενη ευκαιρία (Folkman & Lazarus, 1980). Η υιοθέτηση αποτελεσματικών ή όχι στρατηγικών για τη διαχείριση και επίλυση του προβλήματος, καθώς, επίσης, και η ανακούφιση από τη δυσφορία και τα αρνητικά συναισθήματα, θα καθοριστεί από τη διαδικασία γνωστικής αξιολόγησης.

Το μοντέλο ABΓ-X (ABCX Model), το οποίο διατυπώθηκε αρχικά από τον Hill (1949) και στη συνέχεια εμπλουτίστηκε από άλλους ερευνητές, εξηγεί τι βιώνουν και αισθάνονται οι γονείς κατά την εμπλοκή τους σε στρεσογόνες, για εκείνους, καταστάσεις, και εξετάζει τις στρατηγικές που εφαρμόζουν προκειμένου να ανταπεξέλθουν. Στο εν λόγω μοντέλο, το «Α» αντιπροσωπεύει τον στρεσογόνο παράγοντα ή το αγχωτικό γεγονός και το «Χ» το αποτέλεσμα (ή την κρίση, εάν είναι αρνητικό). Το «Β» και το «Γ» είναι οι μεταβλητές που εμπλέκονται στην

αντιμετώπιση των στρεσογόνων γεγονότων. Πιο συγκεκριμένα, το «Β» αντιπροσωπεύει το διαθέσιμο σύστημα υποστήριξης, το οποίο μπορεί να είναι είτε εσωτερικό (π.χ. γνώση ή εμπειρία, αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας), είτε εξωτερικό (π.χ. κοινωνική υποστήριξη). Το «Γ» είναι η αντίληψη του γεγονότος ή το νόημα που αποδίδεται σε αυτό. Η βασική ιδέα του μοντέλου είναι ότι ο παράγοντας «Χ» επηρεάζεται από άλλα φαινόμενα, τα οποία λειτουργούν διαμεσολαβητικά. Επομένως, η στρεσογόνα αντίδραση ή η κρίση δεν προκαθορίζεται από το ίδιο το γεγονός, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο την ερμηνεύει και την αντιμετωπίζει και, με αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η γνωστική επεξεργασία των στρεσογόνων καταστάσεων (Cuzzocrea et al., 2015). Βάσει των βιβλιογραφικών πηγών, τα υψηλότερα επίπεδα στρες συνδέονται με τη χρήση δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης, σε αντίθεση με τη χρήση πιο λειτουργικών (Lazarus, 1996).

Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η μελέτη στο σπίτι πρόκειται για μια απαιτητική διαδικασία, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους γονείς και αποτελεί εκ των πραγμάτων έναν παράγοντα που επιδρά στη μεταξύ τους σχέση. Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών δυσχεραίνει αυτήν την κατάσταση και, πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους γονείς παιδιών χωρίς μαθησιακές. Επίσης, τα αυξημένα επίπεδα στρες των γονέων, συσχετίζονται θετικά με το στρες των παιδιών τους. Η μαθησιακή δυσκολία του παιδιού εκλαμβάνεται από την οικογένεια ως πηγή στρες για τα μέλη της, τα οποία ανταποκρίνονται θετικά ή αρνητικά σε αυτή, ανάλογα με τους διαθέσιμους εσωτερικούς ή εξωτερικούς πόρους αντιμετώπισης που διαθέτουν. Ένας από τους εσωτερικούς παράγοντες που ενδέχεται να επιδράσει στα επίπεδα στρες των γονέων αναφορικά με τη μελέτη των παιδιών

τους στο σπίτι, είναι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που οι ίδιοι διαθέτουν, το οποίο έχει άμεση επίδραση τόσο τη σκέψη, όσο και το συναίσθημά τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τα επίπεδα στρες των γονέων ως προς τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι και πως αυτά σχετίζονται με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, διερευνήθηκαν μεταβλητές, όπως το μορφωτικό τους επίπεδο, ο χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη των παιδιών, ο όγκος των εργασιών για το σπίτι, το αίσθημα υποστήριξης από το σχολείο, το φύλο του παιδιού και η συμμετοχή σε πρόγραμμα παρέμβασης. Έτσι, έγινε προσπάθεια να αναδυθούν τρόποι, μέσω των οποίων προκύπτει η ουσιαστική υποστήριξη στα παιδιά τους, καθώς και η υιοθέτηση αποτελεσματικότερων και πιο υποστηρικτικών πρακτικών από τους γονείς.

Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της εν λόγω έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάστηκε, είναι οι παρακάτω:

H1: Το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων αναμένεται να σχετίζεται αρνητικά με τα επίπεδα στρες που βιώνουν για τη μελέτη των παιδιών στο σπίτι.

H2: Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στρες για τη μελέτη στο σπίτι, σε σχέση με τους γονείς των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

H3: Οι στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων αναμένεται να λειτουργούν ως διμεσολαβητικές μεταβλητές ανάμεσα στο στρες των γονέων για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας που διαθέτουν.

H4: Ο χρόνος που αφιερώνεται στο διάβασμα και η συμμετοχή των παιδιών σε πρόγραμμα παρέμβασης και το φύλο τους, αναμένεται να διαφοροποιούν τα επίπεδα στρες των γονέων για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι.

H5: Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ο όγκος των εργασιών και ο βαθμός υποστήριξης από το σχολείο, αναμένεται να διαφοροποιούν τα επίπεδα στρες που βιώνουν οι γονείς για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι.

H6: Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αναμένεται ότι θα διαφοροποιεί το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 212 γονείς παιδιών ηλικίας 6 έως 12 ετών, εκ των οποίων το 83,5%, που αντικατοπτρίζει το μεγαλύτερο ποσοστό του συνολικού δείγματος, ήταν μητέρες (n= 177) και το 16,5% ήταν πατέρες (n= 35). Αναφορικά με την ηλικία των γονέων (M.O.= 2,17, T.A.= 0,60), εκείνοι που ανήκουν στην κατηγορία «έως 36 ετών» ήταν μόλις το 11,3% (n= 24), ενώ 60,8% ανήκουν στην κατηγορία «37 έως 45 ετών» (n= 129) και 27,8% στην κατηγορία «46 και άνω» (n=59). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή οι 115, ήταν έγγαμοι με 2 παιδιά (54,2%), ενώ οι 42 ήταν έγγαμοι με 1 παιδί (19,8%), οι 25 ήταν έγγαμοι με 3 και άνω παιδιά (11,8%) και οι 30 ήταν άγαμοι ή διαζευγμένοι (14,2%).

Το 23,1% είχε ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (n= 49), το 42% την Τριτοβάθμια (n= 89) και το 34,9% ήταν κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού διπλώματος (n= 74). Ως προς την απασχόληση, το 11,8% ήταν άνεργοι (n= 25), το 26,9% ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (n= 57), το 22,6% ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες (n= 48) και το 38,7% ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι (n=82). Ως προς τον τόπο διαμονής, 12,7% διέμεναν σε αγροτική περιοχή (n= 27), 10,4% σε κάποιο προάστιο πόλης (n= 22), ενώ οι περισσότεροι, δηλαδή το 76,9% σε πόλη (n= 163).

Το 57,5% ήταν γονείς αγοριών (n= 122) και το 42,5% (n= 90) γονείς κοριτσιών. Στην Α' δημοτικού φοιτούσε το 9,9% (n= 21), στη Β' το 17,5% (n= 37), στη Γ' το 22,6% (48), στη Δ' το 10,4% (n= 22), στην Ε' το 20,3% (n= 43) και στη ΣΤ' το 19,3% (n= 41). Από τα παιδιά αυτά, το 25% έχει διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες (n= 53), ενώ σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό 75% είναι τα παιδιά χωρίς διάγνωση (n= 159).

Σχετικά με τον τρόπο μελέτης, το 23,1% των γονέων κάθεται δίπλα στο παιδί του όταν θέλει να το βοηθήσει (n= 49), το 14,6% του επεξηγεί όταν ρωτάει (n= 31), το 15,6% ελέγχει τις εργασίες του (n= 33), το 2,8% δηλώνει πως το παιδί είναι ανεξάρτητο κατά τη διαδικασία μελέτης (n= 6), το 6,1% κάθεται δίπλα του και του επεξηγεί (n= 13), το 0,9% κάθεται δίπλα του και ελέγχει τις εργασίες (n= 2), το 18,4% κάθεται δίπλα του, του επεξηγεί και ελέγχει τις εργασίες του (n=39) και το υπόλοιπο 18,4% του επεξηγεί και ελέγχει τις εργασίες του (n= 39).

Το 52,8% των γονέων του δείγματος αφιερώνουν από 1 έως 5 και άνω ώρες στο διάβασμα των παιδιών τους (n= 112) και το 47,2%, λιγότερο από 1 ώρα (n= 100). Επίσης, το 22,2% των παιδιών παρακολουθούν πρόγραμμα παρέμβασης στο σχολείο (n= 47), αλλά το μεγαλύτερο μέρος, δηλαδή το 77,8%, φαίνεται να μη συμμετέχει (n= 165). Ως προς τον βαθμό που αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από το σχολείο, οι γονείς απάντησαν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, και τα αποτελέσματα δείχνουν πως το 5,2% δεν αισθάνεται «Καθόλου» υποστήριξη (n= 11), το 15,6% αισθάνεται «Λίγο» (n= 33), το 38,2% «Μέτρια» (n=81), το 30,2% «Πολύ» (n= 64) και το 10,8% «Πάρα Πολύ» (n= 23).

Στο ερώτημα σχετικά με τον προσδιορισμό του μαθήματος που δυσκολεύει περισσότερο τα παιδιά, 8 από τους γονείς δήλωσαν πως δε δυσκολεύεται σε κανένα (3,8%), 43 στα μαθηματικά (20,3%), 1 στη γεωγραφία (0,5%) και 1 στη φυσική (0,5%), 39 στην ιστορία (18,4%), 15 στις ξένες γλώσσες (7,1%), 101 στην ελληνική γλώσσα ή στον γραπτό λόγο (47,6%) και 4 σε όλα εξίσου (1,9%). Τέλος, ο όγκος των εργασιών για το σπίτι βαθμολογήθηκε, επίσης, σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου 4,2% βαθμολόγησαν με την επιλογή «Καθόλου» (n= 9), 15,1% «Λίγο» (n= 32), 53,3% «Μέτρια» (n= 113), 20,8% «Πολύ» (n= 44) και 6,6% «Πάρα Πολύ» (n= 14).

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια και μία αυτοσχέδια φόρμα συμπλήρωσης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων.

Δημογραφικά Στοιχεία

Στο ερωτηματολόγιο των δημογραφικών στοιχείων συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες αποσκοπούσαν στη συλλογή περισσότερων στοιχείων σχετικά με τους συμμετέχοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία τους, το μορφωτικό τους επίπεδο, ο τόπος διαμονής, το είδος απασχόλησής τους και τη σύνθεση του νοικοκυριού τους. Επίσης, αντλήθηκαν πληροφορίες που αφορούσαν στον φύλο του παιδιού, τη σχολική του τάξη, την ύπαρξη ή όχι μαθησιακών δυσκολιών ή και Δ.Ε.Π.Υ. Παράλληλα, οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που βοηθούν τα παιδιά τους στο διάβασμα και τον χρόνο που αφιερώνουν σε αυτό, εάν παρακολουθούν ή όχι κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης και ποιο μάθημα είναι αυτό που δυσκολεύει περισσότερο τα παιδιά. Τέλος, σε μία πενταβάθμια κλίμακα, όπου το 1 ισοδυναμεί με το «Καθόλου» και το 5 με το «Πάρα πολύ», συμπλήρωσαν την άποψή τους σχετικά με τον όγκο των εργασιών για το σπίτι, καθώς και τον βαθμό στον οποίο αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από το σχολείο.

Ερωτηματολόγιο για το Στρες των Γονέων Σχετικά με τη Μελέτη στο Σπίτι

(Parents' Homework Stress Questionnaire)

Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί το γονικό στρες που προέρχεται από την εμπλοκή των γονέων στη μελέτη των παιδιών τους. Κατασκευάστηκε από τους Katz και συν. (2012) και μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα, μέσω της μεθόδου αντίστροφης μετάφρασης, από μία ομάδα φοιτητριών του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών

«Σχολική Ψυχολογία, που συμμετείχε στο εν λόγω ερευνητικό πρόγραμμα. Το στρες που σχετίζεται με τη σχολική εργασία, πρόκειται για μία υποκειμενική εμπειρία έντασης, ευερεθιστότητας, έλλειψης συγκέντρωσης και σύγχυσης, που συχνά συνοδεύεται από σωματικά συμπτώματα. Αυτά μπορεί να προκύψουν όταν κάποιος κάνει μία εργασία ή όταν βοηθά σε αυτήν. Περιλαμβάνει 20 προτάσεις και αρχικά ζητείται από τους γονείς να αναφέρουν πόσο συχνά συμβαίνει μία δεδομένη κατάσταση ενώ εμπλέκονται στη σχολική μελέτη και στη συνέχεια, να βαθμολογήσουν πόσο αγχωτική είναι η κατάσταση για εκείνους, σε μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου η επιλογή 1 σημαίνει «Ποτέ» και η επιλογή 5 «Πάντα». Έτσι προκύπτουν 2 παράγοντες: ο πρώτος αφορά στη συχνότητα του στρες, για παράδειγμα «Λέω στο παιδί μου να κάθεται σωστά, ενώ κάνει τις εργασίες του» και ο δεύτερος στην ένταση, για παράδειγμα «Λέω στο παιδί μου ότι του παίρνει πολύ χρόνο για να ολοκληρώσει τη μελέτη του». Αφού υπολογιστεί ο μέσος όρος για κάθε έναν από αυτούς, το τελικό σκορ εξάγεται από τον πολλαπλασιασμό τους. Στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε πολύ υψηλή αξιοπιστία τόσο στη συνολική κλίμακα (Cronbach's $\alpha = 0,915$), όσο και στους επιμέρους παράγοντές της: (α) συχνότητα στρες (Cronbach's $\alpha = 0,821$) και (β) ένταση στρες (Cronbach's $\alpha = 0,856$).

Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας (Greek Adaption of Self- Efficacy Scale)

Η γενική κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας δημιουργήθηκε από τους Schwarzer και Jerusalem (1995), για την αξιολόγηση της γενικής αίσθησης της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή την πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να εκτελεί με επιτυχία εργασίες, να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και να επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς της ζωής. Περιλαμβάνονται ερωτήματα, τα οποία αφορούν στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, στις ικανότητες λήψης αποφάσεων, στις στρατηγικές αντιμετώπισης,

στην ανθεκτικότητα απέναντι στις προκλήσεις και στην πίστη στην ικανότητα κάποιου να ξεπερνά τα εμπόδια.

Ο σκοπός ήταν η δημιουργία ενός εργαλείου, μέσω του οποίου θα επιτυγχάνεται η πρόβλεψη της αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων, καθώς και η προσαρμογή μετά από κάθε είδους στρεσογόνου γεγονότος της ζωής. Έχει μεταφραστεί σε 26 γλώσσες, μεταξύ των οποίων και η ελληνική (Glynou et al., 1994). Περιλαμβάνει συνολικά 10 ερωτήματα αυτοαναφοράς, τα οποία βαθμολογούνται σε μία τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το 0 αντιστοιχεί στην επιλογή «Δεν ισχύει καθόλου» και το 4 στην επιλογή «Ισχύει πολύ». Στην εν λόγω έρευνα, το τελικό σκορ προκύπτει από την εξαγωγή του μέσου όρου όλων των προς απάντηση ερωτημάτων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν 0,890 και επομένως η κλίμακα μπορεί να αξιοποιηθεί για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Κάποια παραδείγματα ερωτημάτων είναι τα εξής: «Πάντα καταφέρνω να λύνω δύσκολα προβλήματα, εάν βέβαια προσπαθήσω αρκετά», «Πιστεύω ότι μπορώ να αντιμετωπίσω με αποτελεσματικότητα απροσδόκητα γεγονότα».

Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Αντιμετώπισης Στρεσογόνων Καταστάσεων (ΣΑΑΚ)

Το ερωτηματολόγιο για τις Στρατηγικές Αντιμετώπισης Στρεσογόνων Καταστάσεων, κατασκευάστηκε αρχικά από τους Folkman και Lazarus (1984) και στη συνέχεια μεταφράστηκε στα ελληνικά και σταθμίστηκε στον αντίστοιχο πληθυσμό από τον Καραδήμα (1998). Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο αξιοποιούν τις στρατηγικές αντιμετώπισης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο στρες που βιώνουν οι ίδιοι κατά τη διαδικασία μελέτης στο σπίτι των παιδιών τους.

Για το εν λόγω εργαλείο δεν προκύπτει μία μοναδική τιμή, αλλά χωρίζεται σε πέντε υποκλίμακες και μερικές από αυτές, περιλαμβάνουν ακόμη δύο επιπλέον κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από συνολικά 38 αυτοαναφορικά ερωτήματα, τα οποία βαθμολογούνται σύμφωνα με μία τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το 0 αντιστοιχεί στο «Ποτέ» και το 3 στο «Συχνά». Για κάθε υποκλίμακα, προκύπτει μία ξεχωριστή βαθμολογία από το άθροισμα και στη συνέχεια την εξαγωγή του μέσου όρου των εκάστοτε ερωτημάτων που περιλαμβάνονται σε αυτήν. Όσο υψηλότερο είναι το σκορ σε κάθε υποκλίμακα, τόσο υψηλότερη είναι και η χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής.

Η πρώτη υποκλίμακα αφορά στη «Θετική Προσέγγιση» και περιλαμβάνει την «Θετική επαναξιολόγηση» (ερωτήσεις: 1, 11, 14, 16, 19,23,38) και την «Επίλυση του Προβλήματος» (ερωτήσεις: 24, 30, 31, 32). Κάποια παραδείγματα είναι τα παρακάτω: «Θύμιζα στον εαυτό μου πόσο χειρότερα θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα» και «Άλλαξα κάτι, ώστε να πάνε καλά τα πράγματα». Η δεύτερη υποκλίμακα αφορά στην «Αναζήτηση Κοινωνική Υποστήριξης» (ερωτήσεις: 5, 6, 18, 20, 25, 27) και περιλαμβάνει ερωτήματα, όπως «Μιλούσα σε κάποιον για το πώς νιώθω». Στην τρίτη κατηγορία εμπίπτει η υποκλίμακα της «Ευχολογίας- Ονειροπόλησης», η οποία διακρίνεται στην «Ευχολογία» (ερωτήσεις: 13, 33, 34, 35, 36) και την «Αναζήτηση Θεϊκής Βοήθειας» (ερωτήσεις: 7, 22, 37), με χαρακτηριστικά παραδείγματα: «Ευχόμουν να μπορούσα να αλλάξω ό,τι είχα συμβεί ή το πώς ένιωθα» και «Εβρισκα παρηγοριά στην πίστη μου στον Θεό». Η τέταρτη υποκλίμακα είναι η «Αποφυγή- Διαφυγή» και αποτελείται από την «Παραίτηση» (ερωτήσεις: 2, 3, 4, 8, 17) και την «Άρνηση» (ερωτήσεις: 9, 10, 15, 26), για παράδειγμα «Συμβιβάζομουν, ώστε να πετύχω κάτι θετικό από την κατάσταση» και «Προσπαθούσα να ξεχάσω όλο το θέμα». Η τελευταία υποκλίμακα αφορά στη «Διεκδικητική Επίλυση Προβλήματος»

(ερωτήσεις: 12, 21, 28, 29) , παραδείγματος χάριν «Πείσμωννα και προσπαθούσα να πετύχω ό,τι ήθελα».

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α , εξετάστηκε ξεχωριστά για κάθε υποκλίμακα: η «Θετική Προσέγγιση» (Cronbach's α = 0,822), η «Κοινωνική Υποστήριξη» (Cronbach's α = 0,751), η «Ευχολογία- Ονειρόποληση» (Cronbach's α = 0,770) και η «Αποφυγή- Διαφυγή» (Cronbach's α = 0,753) ήταν αξιόπιστες. Το ίδιο ισχύει, επίσης, και για τις υποκατηγορίες κάποιων υποκλιμάκων και πιο συγκεκριμένα τη «Θετική Επαναξιολόγηση» με δείκτη αξιοπιστίας 0,748, η «Επίλυση Προβλήματος» με 0,733, η «Ευχολογία» με 0,766 και η «Αναζήτηση Θεϊκής Βοήθειας» με 0,712. Μέτρια αξιοπιστία παρουσιάζει η υποκατηγορία «Παιραίτηση» με τον Cronbach's α να είναι 0,664. Χαμηλή έχουν η «Άρνηση» (Cronbach's α = 0,560) και η «Διεκδικητική Επίλυση Προβλήματος» (Cronbach's α = 0, 255), επομένως δεν μπορούν να μελετηθούν.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ Οκτωβρίου και Δεκεμβρίου του έτους 2023, αφού πρώτα εγκρίθηκε η σχετική άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας, από την Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ. Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως ποσοτική και συγχρονική και διεκπεραιώθηκε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά, μέσω της αξιοποίησης της πλατφόρμας «google forms». Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αρχικά για τους σκοπούς της έρευνας και κλήθηκαν να συμπληρώσουν το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης, όπου αναφερόταν η εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή τους, η αξιοποίηση των δεδομένων μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, καθώς και η φύλαξή τους με ευθύνη του ερευνητή, η συμμόρφωση με τη νομοθεσία και τις αρχές προστασίας προσωπικών δεδομένων, η δυνατότητα οικειοθελούς αποχώρησης, οποιαδήποτε στιγμή το

επιθυμούν και, τέλος, η γνωστοποίηση της ταυτότητας και των στοιχείων επικοινωνίας των ερευνητριών. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να είναι γονείς παιδιών, ηλικίας 6 έως 12 ετών, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή και Δ.Ε.Π.Υ. Για τη συμμετοχή τους, δεν υπήρχε κάποιο αντίτιμο, παρά μόνο η προσωπική τους θέληση να συνδράμουν στην υλοποίηση της εν λόγω έρευνας. Εν συνεχεία, προχώρησαν στη συμπλήρωση των ερωτημάτων, όπου υπήρχαν σαφείς οδηγίες πριν τη συμπλήρωση κάθε κλίμακας. Ο συνολικός χρόνος που εκτιμήθηκε ότι θα χρειαζόνταν για τη συμπλήρωση όλων των ερωτημάτων ήταν, κατά προσέγγιση, 20 λεπτά.

Αποτελέσματα

Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSSv.21. Για τους περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες, χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, το εύρος, ο αριθμός προτάσεων και ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α . Αναφορικά με την επαγωγική στατιστική, η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ποικίλων στατιστικών κριτηρίων, όπως το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Sample t-test) και η Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης (One-Way Analysis of Variance - ANOVA), ώστε να διερευνηθούν τυχόν σχέσεις και να εξαχθούν τα ερευνητικά συμπεράσματα, καθώς και με το κριτήριο Pearson r (Pearson's correlation), προκειμένου να αναζητηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Η στατιστική σημαντικότητα ορίστηκε στο $p < 0,05$. Τέλος, έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος «The Process macro for SPSS» (Hayes, 2013) για να διερευνηθεί η ενδεχόμενη ύπαρξη σχέσεων διαμεσολάβησης.

Στην εν λόγω έρευνα, εφαρμόστηκαν παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι για τον εντοπισμό διαφορών στους μέσους όρους, αν και οι εξαρτημένες μεταβλητές προσεγγίζουν την κανονική κατανομή. Αυτή η στρατηγική εφαρμόζεται και σε άλλες ερευνητικές μελέτες. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως αρκεί το μέγεθος του δείγματος να ξεπερνά τους 30 συμμετέχοντες, ώστε να εφαρμοστεί ANOVA ή T-test. Επίσης, στην περίπτωση που τα δεδομένα έχουν βαθμολογηθεί σε κλίμακα Likert, ενδείκνυται να εξετάζονται με παραμετρικά κριτήρια. Λόγω του ότι η πλειοψηφία των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι κατηγορικές και το μέγεθος του δείγματος μικρό, καθίσταται αδύνατη η εφαρμογή του μοντέλου της παλινδρόμησης (Murray, 2013).

Norman, 2020). Η χρήση των παραμετρικών, έναντι των μη παραμετρικών κριτηρίων, επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι παραμετρικές δοκιμές μπορούν να είναι αξιόπιστες, ακόμη κι αν εντοπίζονται αποκλίσεις από την κανονικότητα (Zhao, 2008. Curran et al., 1996), χωρίς αυτό να έχει σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα (Moore et al., 1989).

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Στους Πίνακες 1 και 2 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των υπό μελέτη κλιμάκων για το συνολικό δείγμα: αριθμός προτάσεων, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή και συντελεστές αξιοπιστίας Chronbach's α , ο οποίος υπολογίζει κατά πόσο οι ερωτήσεις, που περιλαμβάνει μία κλίμακα παρουσιάζουν εσωτερική συνοχή ή συσχέτιση τόσο μεταξύ τους, όσο και με το ψυχομετρικό χαρακτηριστικό, το οποίο μετρούν. Στις περιπτώσεις, όπου ο δείκτης Chronbach's α λαμβάνει τιμή μεγαλύτερη ή ίση του 0,70, η κλίμακα / υποκλίμακα χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικά αξιόπιστη (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Πίνακας 1

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας των μεταβλητών «Στρες των γονέων για τη μελέτη στο σπίτι των παιδιών τους» και «Αυτοαποτελεσματικότητα» για το Συνολικό Δείγμα

	N	Προτ.	M.O.	T.A.	Ελαχ.	Μεγιστ.	Alpha
Γονικό στρες για τη μελέτη	212	40	7,17	3,17	1,76	25,00	0,91
Συχνότητα στρες	212	20	2,68	0,54	1,35	5,00	0,82
Ένταση στρες	212	20	2,56	0,62	1,25	5,00	0,86
Αυτοαποτελεσματικότητα	212	10	2,96	0,54	1,40	4,00	0,89

Πίνακας 2

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας της μεταβλητής «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Στρεσογόνων Καταστάσεων -ΣΑΑΚ» και των υπό εξέταση υποκλιμάκων της

	N	Προτ.	M.O.	T.A.	Ελαχ.	Μεγιστ.	Alpha
Θετική προσέγγιση	212	11	2,07	0,51	0,73	3,00	0,82
Κοινωνική υποστήριξη	212	6	1,84	0,64	0,33	3,00	0,75
Ευχολογία/ Ονειροπόληση	212	8	1,32	0,63	0,00	3,00	0,77
Αποφυγή/ Διαφυγή	212	9	1,29	0,56	0,11	3,00	0,75
Διεκδικητική επίλυση προβλήματος	212	4	1,30	0,48	0,00	3,00	0,25

Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων

Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο r του Pearson, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το αυξημένο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων σχετίζεται με μειωμένα επίπεδα στρες για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι. Τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν την παραπάνω υπόθεση, καθώς βρέθηκε μία στατιστικά μη σημαντική σχέση [$r(212) = -0,84, p > 0,05$] ανάμεσα στις δύο υπό εξέταση μεταβλητές. Ως εκ τούτου, η εξέταση της τρίτης ερευνητική υπόθεσης, η οποία αφορά στον διαμεσολαβητικό ρόλο των στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων ανάμεσα στο στρες των γονέων για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι και στο αίσθημα της

αυτοαποτελεσματικότητας που διαθέτουν, δεν κατέστη εφικτή, καθώς απουσιάζει η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Για την εξέταση της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης, κατά την οποία οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα έχουν περισσότερο στρες για τη μελέτη των παιδιών τους συγκριτικά με τους γονείς παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων. Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων [$t(212)= 4,55, p < 0,01$]. Η τιμή του κριτηρίου του Levene ήταν στατιστικώς μη σημαντική ($F= 2,21, p= 0,14$), άρα οι διακυμάνσεις των δύο συγκρινόμενων ομάδων ήταν ίσες. Από τη μελέτη των μέσων όρων των δύο ομάδων, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είχαν περισσότερο στρες ($8,82 > 6,62$), σε σχέση με τους γονείς των παιδιών χωρίς μαθησιακές. Ως προς το μέγεθος της επίδρασης, οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ήταν υψηλές ($d= 0,72$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3

Διαφορές Μέσων Όρων μεταξύ των Γονέων των Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των Γονέων των Παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς το Στρες τους για τη Μελέτη στο Σπίτι

Μεταβλητή	Γονείς Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	Γονείς Παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες
Γονικό στρες για τη μελέτη	8,82 (3,73)	6,62 (2,77)

Σημείωση. Οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στην παρένθεση

Αναφορικά με την επόμενη ερευνητική υπόθεση, η οποία αφορά στον χρόνο που αφιερώνεται στο διάβασμα και στο στρες που βιώνουν οι γονείς για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι, εφαρμόστηκε το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων. Οι δύο κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής ήταν οι εξής: α) «1 έως 5 και άνω ώρες» και β) «Λιγότερο από 1 ώρα». Από τη στατιστική ανάλυση που διεξήχθη, βρέθηκε σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων [$t(212) = 2,82, p < 0,01$] και ίσες διακυμάνσεις μεταξύ τους, σύμφωνα με το κριτήριο του Levene ($F = 0,42, p = 0,52$). Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων, διαπιστώθηκε πως οι γονείς που ανήκουν στην πρώτη ομάδα, δηλαδή δηλώνουν πως αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα των παιδιών τους, σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα στρες, σε σχέση με τους γονείς που αφιερώνουν λιγότερη ώρα σε αυτό ($7,74 > 6,53$). Ως προς το μέγεθος της επίδρασης, οι παραπάνω διαφορές ήταν μέτριες ($d = 0,40$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4

Διαφορές Μέσων Όρων μεταξύ του Χρόνου που Αφιερώνεται στο Διάβασμα ως προς το Στρες τους για τη Μελέτη στο Σπίτι

Μεταβλητή	1 έως 5 και Πάνω Ώρες	Λιγότερο από 1 Ώρα
Γονικό στρες για τη μελέτη	7,75 (2,90)	6,53 (3,35)

Σημείωση. Οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στην παρένθεση

Επίσης, η υπόθεση σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών σε πρόγραμμα παρέμβασης και την επιρροή που θα έχει στο στρες των γονέων για τη μελέτη στο σπίτι, ελέγχθηκε με το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων [$t(212)= 4,17, p < 0,01$]. Από την ανάλυση προέκυψαν άνισες διακυμάνσεις μεταξύ των μεταβλητών, εφόσον του κριτήριο του Levene ήταν στατιστικά σημαντικό ($F= 9,03, p= 0,03$). Η μελέτη των μέσων όρων των δύο ομάδων, έδειξε πως οι γονείς των οποίων τα παιδιά συμμετέχουν σε πρόγραμμα παρέμβασης είχαν περισσότερο στρες από τους γονείς των οποίων τα παιδιά δε συμμετέχουν ($9,20 > 6,59$). Το μέγεθος της επίδρασης ήταν υψηλό ($d= 0,87$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5

Διαφορές Μέσων Όρων μεταξύ της Συμμετοχής του Παιδιού σε Πρόγραμμα Παρέμβασης ως προς το Στρες τους για τη Μελέτη στο Σπίτι

Μεταβλητή	Συμμετοχή σε Πρόγραμμα Παρέμβασης	Μη Συμμετοχή σε Πρόγραμμα Παρέμβασης
Γονικό στρες για τη μελέτη	9,20 (4,05)	6,59 (2,61)

Σημείωση. Οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στην παρένθεση

Η επίδραση του φύλου του παιδιού στα επίπεδα γονικού στρες για τη μελέτη στο σπίτι, ελέγχθηκε, επίσης, με την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα [$t(212) = 2,92, p < 0,05$]. Οι διακυμάνσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν ίσες, καθώς το κριτήριο του Levene ήταν στατιστικά μη σημαντικό ($F = 1,17, p = 0,28$). Από τη μελέτη των μέσων όρων των δύο ομάδων, προέκυψε το συμπέρασμα πως οι γονείς των αγοριών σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα στρες, συγκριτικά με τους γονείς των κοριτσιών ($7,71 > 6,44$). Το μέγεθος της επίδρασης ήταν μικρό ($d = 0,40$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6

Διαφορές Μέσων Όρων μεταξύ του Φύλου του Παιδιού ως προς το Στρες των Γονέων για τη Μελέτη στο Σπίτι

Μεταβλητή	Αγόρια	Κορίτσια
Γονικό στρες για τη μελέτη	7,71 (3,38)	6,44 (2,72)

Σημείωση. Οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται στην παρένθεση

Η υπόθεση όπου το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ο όγκος των εργασιών και ο βαθμός υποστήριξης από το σχολείο αναμένεται να έχουν επίδραση στο στρες των γονέων για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι, ελέγχθηκε με τη η Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης (One- Way Analysis of Variance - ANOVA). Πιο συγκεκριμένα, έγιναν τρεις διαφορετικές αναλύσεις για την επίδραση κάθε μίας από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, στην εξαρτημένη. Αρχικά ελέγχθηκε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οποίο δε φάνηκε να επιδρά σημαντικά στο στρες τους για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι [$F(2, 209)= 0,90, p= 0,40$]. Στο δείγμα υπήρχε ομοιογένεια, σύμφωνα με το κριτήριο του Levene [$F(2, 209)=1,55, p=0,28$]. Εν συνεχεία, μελετήθηκε η επίδραση του όγκου των εργασιών στο στρες που βιώνουν οι γονείς, όπου και πάλι τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν ήταν στατιστικά σημαντικά [$F(4, 207)= 0,65, p= 0,62$], αν και υπήρχαν ίσες διακυμάνσεις στο δείγμα σύμφωνα με το κριτήριο του Levene [$F(4, 207)= 1,82, p= 0,12$]. Τέλος, ο βαθμός υποστήριξης από το σχολείο φαίνεται να είχε σημαντική επίδραση στο στρες των γονέων [$F(4, 207)= 2,46, p= 0,047$] και στο δείγμα φαίνεται να υπήρχαν ίσες διακυμάνσεις εφόσον το κριτήριο του Levene αποδείχθηκε στατιστικά μη σημαντικό

$[F(4, 207)= 1,26, p= 0,28]$. Το μέγεθος της επίδρασης μεταξύ του στρες των γονέων για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι και την υποστήριξη από το σχολείο, ήταν μικρό ($\eta^2= 0,04$). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις των μέσων όρων των πέντε κατηγοριών που αφορούσαν στον αντιλαμβανόμενο βαθμό υποστήριξης από το σχολείο, χωρίς, όμως, να προκύψουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Τα ευρήματα αυτά παρουσιάζονται συνοπτικά στους Πίνακες 7, 8 και 9.

Πίνακας 7

Μέσοι Όροι και Αναλύσεις Διακύμανσης του Γονικού Στρες για τη Μελέτη στο Σπίτι ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων

	Μορφωτικό Επίπεδο Γονέα			<i>F</i>	<i>p</i>
	Πρωτοβάθμια/ Τριτοβάθμια		Μεταπτυχιακό/		
	Δευτεροβάθμια		Διδακτορικό		
	(<i>n</i> = 49)	(<i>n</i> = 89)	(<i>n</i> = 74)		
	M.O.	M.O.	M.O.		
Γονικό Στρες	7,68	7,11	6,91	0,9	0,40

Σημείωση. df = 2, 209.

Πίνακας 8

Μέσοι Όροι και Αναλύσεις Διακύμανσης του Γονικού Στρες για τη Μελέτη στο Σπίτι ως προς τον Όγκο των Εργασιών για το Σπίτι

	Όγκος εργασιών					F	P
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ		
	(n = 9)	(n = 32)	(n = 113)	(n = 44)	(n = 14)		
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.		
Γονικό Στρες	6,73	6,74	7,11	7,40	8,24	0,65	0,62

Σημείωση. df = 4, 207.

Πίνακας 9

Μέσοι Όροι και Αναλύσεις Διακύμανσης του Γονικού Στρες για τη Μελέτη στο Σπίτι ως προς τον Βαθμό Υποστήριξης από το Σχολείο

	Βαθμός Υποστήριξης Σχολείου					F	P	η^2
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ			
	(n = 11)	(n = 33)	(n = 81)	(n = 64)	(n = 23)			
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.			
Γονικό Στρες	8,72	8,18	6,98	6,49	7,57	2,46	0,04	0,04

Σημείωση. df = 4, 207.

Για τον έλεγχο του τελευταίου ερωτήματος, σύμφωνα με το οποίο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θα έχει στατιστικά σημαντική επίδραση το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, χρησιμοποιήθηκε και πάλι Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης (One-Way Analysis of Variance - ANOVA). Το δείγμα

παρουσίασε ίσες διακυμάνσεις λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο του Levene [$F(2, 209) = 0,03, p = 0,966$] και επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση [$F(2, 209) = 6,93, p = 0,00$]. Το μέγεθος της επίδρασης των υπό εξέταση μεταβλητών, ήταν μεσαίο ($\eta^2 = 0,08$). Από τις εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις των μέσων όρων των μορφωτικών επιπέδων, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων που είχαν ολοκληρώσει πρωτοβάθμια/ δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εκείνων που είχαν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ήταν κάτοχοι διδακτορικού/ μεταπτυχιακού διπλώματος. Πιο συγκεκριμένα, το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων που ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκείνων που είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές/ διδακτορικές σπουδές ήταν υψηλότερο από εκείνο των γονέων που ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας/ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: μέση διαφορά 0,33, $p = 0,002$ και 0,32, $p = 0,004$ αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10

Μέσοι Όροι και Αναλύσεις Διακύμανσης του Αισθήματος Αυτοαποτελεσματικότητας των Γονέων ως προς Μορφωτικό τους Επίπεδο

	Μορφωτικό Επίπεδο Γονέα			<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	Πρωτοβάθμια/ Τριτοβάθμια	Μεταπτυχιακό/				
	Δευτεροβάθμια	Διδακτορικό				
	(<i>n</i> = 49)	(<i>n</i> = 89)	(<i>n</i> = 74)			
	M.O.	M.O.	M.O.			
Αυτοαποτελε- σματικότητα	2,71	3,08	3,03	6,93	0,00	0,08

Σημείωση. df = 2, 209.

Συζήτηση

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση των επιπέδων στρες των γονέων για τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι και σε σχέση με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, μελετήθηκε η διαμόρφωση των επιπέδων στρες, όταν τα παιδιά έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα κυριότερα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, είναι τα εξής: α) η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί, διαφοροποιεί τα επίπεδα γονικού στρες για τη μελέτη στο σπίτι, β) το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων, δε σχετίζεται με το στρες για τη μελέτη στο σπίτι, γ) το φύλο του παιδιού, ο βαθμός υποστήριξης από το σχολείο, η συμμετοχή του σε πρόγραμμα παρέμβασης και ο χρόνος που αφιερώνεται στο διάβασμα, επιδρούν στο γονικό στρες για τις εργασίες στο σπίτι, δ) το μορφωτικό επίπεδο του γονέα και ο όγκος των εργασιών για το σπίτι δεν επιδρούν στο γονικό στρες μελέτης και ε) το μορφωτικό επίπεδο έχει επίδραση στο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων.

Η γονική εμπλοκή αναφέρεται στους διάφορους τύπους συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών, με επικρατέστερη τη συμμετοχή τους στη μελέτη στο σπίτι. Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει βρεθεί ο καίριος ρόλος της ποιότητας της γονικής εμπλοκής, εν αντιθέσει με την ποσότητα. Πιο συγκεκριμένα, δεν αρκεί η πολύωρη ενασχόληση με τις εργασίες για το σπίτι, αλλά ο τρόπος με τον οποίο επιχειρούν οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά σε αυτές (Chophel & Choeda, 2021. Dettmers et al., 2019. Dumont et al., 2012. Grolnick & Pomerantz, 2022). Διακρίνουμε, λοιπόν, δύο τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να εμπλακούν: είτε με την υιοθέτηση υποστηρικτικών, είτε ελεγκτικών πρακτικών. (Grolnick, 2009. Grolnick & Pomerantz, 2022).

Ο λόγος για τον οποίο μελετάται το γονικό στρες στην παρούσα έρευνα, είναι διότι πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, και αποτελεί μία από τις αιτίες που οδηγούν τους γονείς στην υιοθέτηση ελεγκτικών πρακτικών. Μπορεί να προέρχεται από την πίεση που βιώνουν είτε από τα παιδιά τους και τις δυσκολίες που έχουν- για παράδειγμα τις μαθησιακές-, είτε από τον περίγυρο- μέσω της αποδοκιμασίας και της έλλειψης κοινωνικής υποστήριξης-, είτε από τον ίδιο τους τον εαυτό και το πως αισθάνονται- υιοθετούν ελεγκτικές πρακτικές προκειμένου να αισθανθούν επαρκείς δια μέσου της επιτυχίας των παιδιών τους και έτσι να διασφαλίσουν το δικό τους αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Grolnick, 2003. Moè & Katz, 2017).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση, η οποία αφορά στα επίπεδα γονικού στρες για τη μελέτη στο σπίτι και την ύπαρξη ή όχι μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε εκείνους που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σε εκείνους με παιδιά χωρίς μαθησιακές. Γενικότερα, το στρες των γονέων στη συγκεκριμένη μελέτη κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα (M.O.= 7,2, Ελαχ.= 1,76, Μεγιστ.= 26). Όμως, ο μέσος όρος του στρες των γονέων που είχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ήταν υψηλότερος από τον μέσο όρο των γονέων που τα παιδιά τους δεν είχαν. Το αποτέλεσμα μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός πως η διαδικασία μελέτης στο σπίτι, όταν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, καθίσταται ακόμη δυσκολότερη, καθώς απαιτείται περισσότερη προσπάθεια λόγω της ευκολότερης διάσπασης της προσοχής, της παρερμηνείας ή μη κατανόησης των εργασιών που έχουν ανατεθεί, της δυσκολίας στην οργάνωση, της έλλειψης κινήτρου για την ολοκλήρωσή τους και της αδυναμίας εκμάθησης μεγάλου όγκου πληροφοριών, εξαιτίας της περιορισμένης μνημονικής τους ικανότητας (Vitale, 2006). Αυτό αποτελεί ένα γεγονός που, αναπόφευκτα, έχει επίδραση σε όλα τα μέλη

της οικογένειας και, κυρίως, στους γονείς, οι οποίοι, καλούνται παράλληλα να αντιμετωπίσουν και άλλου είδους προκλήσεις, όπως τις τεταμένες συζυγικές σχέσεις, τις οικονομικές πιέσεις και υποχρεώσεις που ενέχει η υποστήριξη του παιδιού, τις δυσκολίες στην προσαρμογή μεταξύ των αδερφών, καθώς η προσοχή μπορεί να εστιάζεται στο ένα παιδί έναντι των άλλων, και τη μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Κατά συνέπεια, αυξάνονται περαιτέρω τα επίπεδα στρες τους (Lindo et al., 2016), προβαίνουν στην υιοθέτηση ελεγκτικών πρακτικών και υπονομεύουν την ποιότητα της σχέσης τους με το παιδί, δημιουργώντας ανασφαλείς δεσμούς (Margalit, 2004).

Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει το παραπάνω εύρημα, καθώς η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο παιδί, αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που εντείνει το στρες το γονέων και, ως εκ τούτου, ενδέχεται να οδηγήσει στην υιοθέτηση πιο ελεγκτικών πρακτικών έναντι των υποστηρικτικών (Katz et al., 2012. Lindo et al., 2016). Η δυσλεξία, η δυσγραφία και η δυσαριθμησία αποτελούν τους πιο συνηθισμένους τύπους μαθησιακών δυσκολιών (Willcutt et al., 2019), ωστόσο κάθε παιδί δεν αντιμετωπίζει τον ίδιο βαθμό δυσκολίας (APA, 2013). Οι επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά εντοπίζονται στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά επεκτείνονται και στον κοινωνικό και τον συναισθηματικό (Lackaye & Margalit, 2006). Αυτό έχει αντίκτυπο σε όλη την οικογένεια, η οποία λειτουργεί ως ένα αλληλένδετο σύστημα, με αποτέλεσμα οι γονείς να βιώνουν έντονη αβεβαιότητα και αυξανόμενο στρες, καθώς ανησυχούν για την πρόοδο και την ευημερία των παιδιών τους, χωρίς να διαθέτουν τις κατάλληλες πηγές στήριξης (Al-Yagon, 2007. Smith & McCarthy, 1996).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, βρέθηκε, επίσης, πως οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν σε πρόγραμμα παρέμβασης, είχαν περισσότερο στρες για τη μελέτη στο σπίτι, συγκριτικά με τους γονείς που τα παιδιά τους δε συμμετείχαν σε πρόγραμμα

παρέμβασης. Μία πιθανή ερμηνεία είναι πως τα παιδιά που παρακολουθούν πρόγραμμα παρέμβασης, είναι κυρίως εκείνα με μαθησιακές δυσκολίες ή και ΔΕΠΥ, επομένως οι γονείς τους σημειώνουν και υψηλότερα επίπεδα στρες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Αν και η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αφορούν στη μελέτη του στρες και του αίσθηματος αυτοαποτελεσματικότητας γενικά, δεν εντοπίζεται επαρκής βιβλιογραφία και κυρίως σε ελληνικό πληθυσμό, τόσο για το γονικό στρες για τη μελέτη στο σπίτι μεμονωμένα, όσο και σε σχέση του με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας. Στην παρούσα εργασία, βρέθηκε μη στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο στρες που βιώνουν οι γονείς για τη μελέτη στο σπίτι και στο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς που έχουν. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (Burger & Samuel, 2017. Jones & Prinz, 2005. Katz et al. 2012. Lindo et al., 2016). Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα πως η εκδήλωση του στρες γενικά, δε συνάδει με την εκδήλωση του στρες για τη μελέτη στο σπίτι ειδικά και οι παράγοντες που επιδρούν σε κάθε μία από τις δύο κατηγορίες, είναι διαφορετικοί. Παρ' όλα αυτά, το στατιστικά μη σημαντικό εύρημα, το οποίο δεν επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση, θα μπορούσε να αποδοθεί και στον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων, συγκριτικά με άλλες μελέτες. Για παράδειγμα, σε αντίστοιχη έρευνα των Burger & Samuel (2017), ο αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν ήταν 5.126.

Η βιβλιογραφία δεν επιβεβαιώνει το παραπάνω εύρημα, καθώς εντοπίζεται πλήθος ερευνών, οι οποίες μελετούν το στρες σε σχέση με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και υποστηρίζουν πως όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο επαρκέστερα αντιμετωπίζονται οι καταστάσεις που προκαλούν στρες (Burger & Samuel, 2017. Sebastian, 2013). Το κατά πόσο κάποιος

αισθάνεται αποτελεσματικός, επιδρά στον τρόπο σκέψης και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, με αποτέλεσμα τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας να συνεπάγονται αντίστοιχα υψηλότερο στρες, κατάθλιψη, περιορισμένη ικανότητα αντιμετώπισης προκλήσεων και καταβολή μικρότερης προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων (Jones & Prinz, 2005. Katz et al. 2012. Lindo et al., 2016). Αναφορικά με τους γονείς, όταν αισθάνονται αυτοαποτελεσματικοί, ανταποκρίνονται πιο ικανοποιητικά στον γονικό τους ρόλο, γεγονός το οποίο έχει άμεσο αντίκτυπο και στη συμπεριφορά των παιδιών, τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και συναισθηματικό επίπεδο (Jones & Prinz, 2005. Moè et al., 2020), επιδρώντας, παράλληλα, τη συμπεριφορά και τα κίνητρά τους (Núñez et al., 2021). Μάλιστα, τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύουν και τον βαθμό της γονικής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους εάν πιστεύουν ότι έχουν τα εφόδια να τα βοηθήσουν ουσιαστικά (Deslandes & Bertrand, 2005), γεγονός το οποίο συνεπάγεται, βέβαια, και καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τα παιδιά (Pressman et al., 2015).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που επιδρούν στα επίπεδα γονικού στρες για τη μελέτη στο σπίτι. Ένας από αυτούς ήταν το φύλο του παιδιού, καθώς στους γονείς των αγοριών εντοπίστηκαν υψηλότερα επίπεδα στρες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν πως οι γονείς των αγοριών με ειδικές εκπαιδευτικές, έχουν υψηλότερο στρες συγκριτικά με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Tunali & Power, 1993). Επίσης, σε άλλες έρευνες έχει βρεθεί το αυξημένο άγχος των μητέρων αγοριών, συγκριτικά με τα κορίτσια (Vierhaus et al. 2013). Μία πιθανή ερμηνεία που θα μπορούσε να αποδοθεί στο συγκεκριμένο εύρημα, αφορά και στις απαιτήσεις που δημιουργούνται μέσα από τα κοινωνικά στερεότυπα των φύλων. Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες της κοινωνίας για τα αγόρια είναι μεγαλύτερες, καθώς,

ακόμη και σήμερα, απαιτείται από εκείνα να έχουν ολοκληρώσει τις ακαδημαϊκές τους σπουδές, ώστε να μπορέσουν μετέπειτα να σταθούν ανεξάρτητα και να καταφέρουν στηρίξουν οικονομικά τόσο τον εαυτό τους, όσο και την οικογένειά τους (Γκασούκα, 2004). Ακόμα, συγκριτικά με τα κορίτσια, τα αγόρια διατηρούν πιο δυσλειτουργικές σχέσεις με τους γονείς, καθώς τείνουν να εκφράζουν σε μικρότερο βαθμό τα συναισθήματά τους, ενώ σημειώνουν, παράλληλα, περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης και λιγότερη υπομονή για την ολοκλήρωση των εργασιών (Barroso et al., 2018. Silinskas & Kikas, 2019), παράγοντες οι οποίοι εντείνουν περαιτέρω το στρες των γονέων.

Ο χρόνος που αφιερώνεται στο διάβασμα, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, φαίνεται να διαφοροποιεί, επίσης, τα επίπεδα γονικού στρες ως προς τη μελέτη στο σπίτι. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερη ώρα αφιερώνεται στο διάβασμα, τόσο μεγαλύτερα επίπεδα στρες καταγράφονται. Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να αποδοθεί είναι το γεγονός πως οι γονείς που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη, είναι και αυτοί που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οπότε έρχονται αντιμέτωποι με μεγαλύτερες προκλήσεις στη μελέτη, συγκριτικά με τους γονείς παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Κρίνεται, βέβαια, σκόπιμο να αναφερθεί η ποιότητα, συγκριτικά με την ποσότητα του χρόνου που αφιερώνεται. Αν οι γονείς αισθάνονται ότι ο χρόνος που περνούν είναι αποτελεσματικός και παραγωγικός, μπορεί να βιώνουν λιγότερο στρες, ακόμη και αν αφιερώνουν περισσότερο χρόνο. Αντίθετα, αν ο χρόνος που αφιερώνεται είναι γεμάτος συγκρούσεις ή απογοήτευση, μπορεί να αυξήσει το στρες ανεξαρτήτως της διάρκειας (Dettmers et al., 2019. Dumont et al., 2012. Grolnick & Pomerantz, 2022).

Ο χρόνος που αφιερώνεται στο διάβασμα, μπορεί να έχει επίδραση και στα επίπεδα στρες του παιδιού. Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, προκύπτει η θετική συσχέτιση ανάμεσα στον χρόνο που αφιερώνεται στις εργασίες για το σπίτι και στο

στρες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουν, τόσο περισσότερο αυξάνονται και τα επίπεδα στρες που θα εκδηλώσουν (Moè et al., 2020). Αναφορικά με τη διαχείριση του χρόνου από την πλευρά του μαθητή, αν είναι αναποτελεσματική, δε δύναται να ολοκληρώσει μεγάλο αριθμό εργασιών, γεγονός το οποίο έχει επίπτωση και στην επίδοσή του. Αντίθετα, όταν αφιερώνει λιγότερο και πιο ποιοτικό χρόνο στη μελέτη, σημειώνει καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, χωρίς να εμφανίζει στρες (Valle, 2019).

Στην παρούσα έρευνα, δεν εντοπίστηκε σχέση ανάμεσα στο στρες των γονέων για τη μελέτη στο σπίτι και στο μορφωτικό τους επίπεδο. Εντοπίστηκε, όμως, στατιστικά σημαντική επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα πως τα επίπεδα του γονικού στρες για τη μελέτη και της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να διαμορφώνονται από διαφορετικούς συνδυασμούς παραγόντων. Ενώ το μορφωτικό επίπεδο μπορεί να ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων, καθώς νιώθουν πιο ικανοί και εξοικειωμένοι με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, το στρες για τη μελέτη στο σπίτι μπορεί να πυροδοτείται περισσότερο από άλλους παράγοντες, όπως οι οικονομικές συνθήκες, η ψυχολογική υποστήριξη, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, το φύλο του παιδιού η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη, ο χρόνος που αφιερώνεται στο διάβασμα κ.ά. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο και τη γονική εμπλοκή, οι βιβλιογραφικές πηγές υποστηρίζουν την ύπαρξη μίας θετικής συσχέτισης ανάμεσά τους. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο περισσότερη είναι και η γονική εμπλοκή και αντίστροφα (Chophel & Choeda, 2021. Dumont et al., 2012. Grolnick & Pomerantz, 2022). Ωστόσο, το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο μπορεί να συνεπάγεται και την υιοθέτηση ελεγκτικών πρακτικών, εφόσον οι γονείς θα έχουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες από τα παιδιά τους και θα ασκούν παραπάνω πίεση και έλεγχο προκειμένου να επιτύχουν (Dunmont et al., 2014). Αναφορικά με τα επίπεδα

στρες, έχει βρεθεί πως το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, και κυρίως το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα στρες (Moè et al., 2020).

Στην έρευνα των Pressman και συν. (2015), διαπιστώθηκε ότι όγκος των εργασιών για το σπίτι, διαφοροποιεί τα επίπεδα στρες. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος είναι ο φόρτος εργασίας των παιδιών για το σπίτι, τόσο περισσότερο αυξάνονται και τα επίπεδα στρες στην οικογένεια. Επίσης, ο μεγαλύτερος όγκος των εργασιών, αποτελεί εμπόδιο στην αυτόνομη μελέτη των παιδιών (Vitale, 2006). Αυτό υποδηλώνει πως απαιτείται υποστήριξη από τους γονείς, ειδικά αν υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλα αυτά, κατά την προσπάθειά τους να βοηθήσουν, ειδικότερα εάν δε γνωρίζουν κάποιον αποτελεσματικό τρόπο, ενδέχεται να αυξάνονται περαιτέρω τα επίπεδα στρες που βιώνουν.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, έρχονται σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα ευρήματα, καθώς βρέθηκε πως ο όγκος των εργασιών για το σπίτι, δεν επιδρά στα επίπεδα στρες που βιώνουν οι γονείς τους για τη μελέτη των παιδιών τους. Σε άλλες μελέτες που έχουν διεξαχθεί, προκύπτει το συμπέρασμα πως, αν και για πολλούς γονείς η εμπλοκή στη μελέτη είναι μία στρεσογόνα διαδικασία, για άλλους θεωρείται και μία συνθήκη κατά την οποία μπορούν να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά με τα παιδιά τους, να περάσουν χρόνο μαζί και να τα βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν την αξία της μάθησης (Wright, 2010). Ακόμη, το εύρημα αυτό μπορεί να υποδηλώνει πως οι γονείς μπορεί να αντιδρούν περισσότερο στην ποιότητα και στη δυσκολία των εργασιών παρά στον όγκο τους. Επίσης, οι γονείς που έχουν καλή συναισθηματική υποστήριξη και ισχυρά κοινωνικά δίκτυα μπορεί να αισθάνονται λιγότερο στρες, ανεξαρτήτως του όγκου των εργασιών (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011. Lindo et al., 2016. Moè et al., 2020). Αυτό επιβεβαιώνεται και στη

συγκεκριμένη εργασία, καθώς βρέθηκε πως ο βαθμός υποστήριξης από το σχολείο επιδρά σημαντικά στα επίπεδα στρες των γονέων.

Στην προσπάθεια να μειωθούν τα επίπεδα του στρες, χρησιμοποιούνται συνήθως ταυτόχρονα- διάφορες στρατηγικές (Carver & Connor-Smith, 2010, Folkman, 2010), εστιασμένες στην επίλυση του προβλήματος ή στη ρύθμιση του, παραγόμενου από το πρόβλημα, συναισθήματος (Folkman & Lazarus, 1980). Σύμφωνα με τη Θεωρία της Γνωστικής Ανάπτυξης, αφού προηγηθεί μία πρωτογενής αξιολόγηση του στρεσογόνου ερεθίσματος βασισμένη στα υπάρχοντα σχήματα για τον εαυτό και για το περιβάλλον, έπειτα ακολουθεί η δευτερογενής αξιολόγηση, όπου καθορίζεται ο τρόπος διαχείρισής του (Dewe & Cooper, 2007). Στο μοντέλο ABΓ- X που αναπτύχθηκε αρχικά από τον Hill (1949), το «Α» αντιπροσωπεύει τον στρεσογόνο παράγοντα και το «X» το αποτέλεσμα. Το «Β» το διαθέσιμο σύστημα υποστήριξης (εσωτερικό: γνώση ή εμπειρία ή εξωτερικό: κοινωνική υποστήριξη) και το «Γ» την αντίληψη του γεγονότος ή το νόημα που αποδίδεται σε αυτό. Έτσι εξηγείται πως ο παράγοντας «X» επηρεάζεται από άλλα φαινόμενα, τα οποία λειτουργούν διαμεσολαβητικά. Στην εν λόγω έρευνα, έγινε προσπάθεια εξέτασης του διαμεσολαβητικού ρόλου των στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων στη σχέση μεταξύ του γονικού στρες για τη μελέτη στο σπίτι και στο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο, λόγω του ότι δεν υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, δεν κατέστη εφικτή η εξέταση της διαμεσολάβησης και επομένως η ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε.

Συμπερασματικά, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν το γονικό στρες και έχουν μελετηθεί γενικότερα στη βιβλιογραφία, αλλά και στη συγκεκριμένα εργασία. Αυτοί μπορεί να αφορούν είτε στο ίδιο το παιδί, για παράδειγμα το φύλο του και η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, είτε στους γονείς, δηλαδή το μορφωτικό τους επίπεδο και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς

τους, είτε σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο όγκος των εργασιών, ο χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη, η υποστήριξη από το σχολείο ή η παρακολούθηση προγραμμάτων παρέμβασης. Στην περίπτωση που τα επίπεδα στρες είναι υψηλά, υιοθετούνται ελεγκτικές γονικές πρακτικές, οι οποίες ενισχύουν την εκδήλωση δυσάρεστων συναισθημάτων και υπονομεύουν τη σχέση γονέα- παιδιού, δημιουργώντας ένα κλίμα έντασης στο οικογενειακό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί αποθαρρύνεται, αυξάνεται το στρες που βιώνει και υπερισχύει η δυσπροσαρμοστικότητά του στα περιβάλλοντα (Grolnick & Pomerantz, 2022. Moè et al., 2020). Στόχος είναι η εύρεση των παραγόντων που εντείνουν το γονικό στρες μελέτης, με σκοπό τη μείωση των επιπέδων του και, τελικά, την υιοθέτηση υποστηρικτικών πρακτικών. Με αυτόν τον τρόπο, θα ικανοποιούνται οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού, με κυριότερη την ανάπτυξη της αυτονομίας του. Ως εκ τούτου, θα αυξάνονται τα εσωτερικά του κίνητρα, θα είναι σε θέση να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιτυγχάνει την επίλυση προβλημάτων, να προσαρμόζεται ομαλότερα στα περιβάλλοντα και να βελτιώνεται η σχέση του με τον γονέα, αφού μεγαλώνει σε ένα πλαίσιο που επιδεικνύει κατανόηση και σεβασμό στις προσωπικές του ανάγκες (Grolnick, 2009. Grolnick & Pomerantz, 2022).

Περιορισμοί και Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα έχει τους ακόλουθους περιορισμούς. Αν και ο αριθμός του δείγματος -212 γονείς- είναι ικανοποιητικός, ένας μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων θα μπορούσε να συμβάλει στην ασφαλέστερη εξαγωγή αποτελεσμάτων. Στο συγκεκριμένο δείγμα εντοπίζονται, επίσης, σημαντικές διαφυλικές αποκλίσεις, με αποτέλεσμα την πλειοψηφία του δείγματος να αποτελούν οι μητέρες (83,5%), ενώ τη μειοψηφία, οι πατέρες (16,5%). Επιπρόσθετα, οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή και ΔΕΠΥ, αποτελούσαν συνολικά το 29,7% του δείγματος, ενώ το υπόλοιπο 70,3% ήταν γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες επέλεξαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και, ως εκ τούτου, το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό.

Οι πληροφορίες σχετικά με το στρες για τη μελέτη στο σπίτι, αντλήθηκαν μόνο από τους γονείς. Παρ' όλα αυτά, θα είχε ενδιαφέρον και η μελέτη του στρες των παιδιών, με σκοπό την κατανόηση και της δικής τους οπτικής. Επίσης, το δείγμα περιορίστηκε σε γονείς παιδιών δημοτικού, ωστόσο αξίζει να εξεταστεί μελλοντικά και η μελέτη της διαμόρφωσης των επιπέδων στρες των γονέων μεγαλύτερων παιδιών για τις εργασίες στο σπίτι.

Αναφορικά με τη συλλογή των δεδομένων, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας διεξήχθη διαδικτυακά, επομένως δεν κατέστη δυνατός ο έλεγχος των συνθηκών που επικρατούσαν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αποκλειστικά αυτοαναφορικά, ενώ απουσίαζαν άλλες μέθοδοι, όπως η λήψη δεδομένων από τους γονείς των συμμετεχόντων και η παρατήρηση συμπεριφοράς. Οι εν λόγω περιορισμοί, μπορούν να ληφθούν υπόψιν σε μελλοντικές έρευνες.

Τα ευρήματα συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση των παραγόντων που ενισχύουν το στρες των γονέων για τη μελέτη στο σπίτι, υποδεικνύοντας, παράλληλα, τρόπους με τους οποίους μπορούν να μειωθούν. Βασικό παράγοντα αποτελεί η υποστήριξη των γονέων. Λόγω του ότι τα συναισθήματά τους έχουν άμεση επίδραση στα παιδιά, είναι σημαντικό να ικανοποιούνται οι ψυχολογικές ανάγκες και των ίδιων. Με αυτόν τον τρόπο, θα λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και θα μειώνονται τα επίπεδα του στρες που βιώνουν με αποτέλεσμα, τελικά, να υιοθετούν πιο υποστηρικτικές πρακτικές. Αυτό θα έχει αντίκτυπο και στη συμπεριφορά των παιδιών, τα οποία, αφού θα υποστηρίζονται περισσότερο, θα έχουν και χαμηλότερα επίπεδα στρες (Jones & Prinz, 2005. Moè et al., 2020). Η υιοθέτηση τρόπων

οικογενειακής παρέμβασης και συμβουλευτικής, καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων υποστήριξης των γονέων μπορεί να συμβάλλει τόσο στην αποτελεσματική διαχείριση του στρες, όσο και στην αύξηση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011. Moè et al., 2020). Προγράμματα υποστήριξης και εκπαιδευτικά σεμινάρια για γονείς μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους και να τους παρέχουν τα εργαλεία που χρειάζονται για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους (Schwarzer, 2000). Έτσι, θα βελτιωθεί η εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών και η ψυχική ευεξία των γονέων.

Σημαντικό ρόλο στη μείωση του γονικού στρες διαδραματίζει και ο αντιλαμβανόμενος βαθμός υποστήριξης από το σχολείο, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η σωστή επικοινωνία, οι υγιείς σχέσεις σχολείου- οικογένειας και η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, αυξάνουν την εμπλοκή των γονέων και βελτιώνουν την ποιότητά της (Dettmers et al., 2019. Grolnick & Pomerantz, 2022). Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου σε αυτή τη διαδικασία είναι καίριος, καθώς μπορεί να λειτουργήσει διασυνδεδετικά ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, διευκολύνοντας την ουσιαστική τους επικοινωνία (Στογιαννίδου, 2006).

Βιβλιογραφία

- Al-Yagon, M. (2007). Socio-emotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *Journal of Special Education, 40*, 205-218.
- Anderson, K., & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323. 10.3200/JOER.100.5.311-323
- Αντωνίου Α. Σ. & Πλούμπη, Α. (2011). Το στρες που βιώνουν οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής: 15-18 Απριλίου, 2010, Ελλάδα, Αθήνα (σσ. 138- 149)*. Γρηγόρης.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Πολυχρόνη, Φ. (2011). Η συνύπαρξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με τη δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, 3*, 137-152
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Auriemma, D.L., Ding, Y., Zhang, C., Rabinowitz, M., Shen, Y. and Lantier-Galatas, K. (2022), Parenting Stress in Parents of Children with Learning Disabilities: Effects of Cognitions and Coping Styles. *Learning Disabilities Research & Practice, 37*, 51-63. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12265>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Action and Thought: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.

- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barroso, N. E., Mendez, L., Graziano, P. A., & Bagner, D. M. (2018). Parenting Stress through the Lens of Different Clinical Groups: a Systematic Review & Meta-Analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 46(3), 449–461. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0313-6>
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83. 10.2307/1129836
- Berk, L. E. (2013). *Child Development*. Pearson Education.
- Burger, K., & Samuel, R. (2017). The Role of Perceived Stress and Self-Efficacy in Young People's Life Satisfaction: A Longitudinal Study. *Journal of youth and adolescence*, 46(1), 78–90. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0608-x>

- Γάκη Α., Πολυχρόνη Φ., & Αντωνίου Α.-Σ. (2016). Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 388–397. <https://doi.org/10.12681/edusc.281>
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*, 61, 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., & Reio Jr, T. G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, 52(2), 154-167. <https://doi.org/10.1002/pits.21813>
- Chophel, T., & Choeda, U. (2021). Impact of Parental Involvement in Homework on Children's learning. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 34(6), 35–46. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2021/v34i630334>
- Cohen, F., & Lazarus, R.S. (1979). Coping with the stress of illness. In G. C. Stone, F. Cohen & N.E. Adler (Eds), *Health Psychology* (pp. 217- 254). Jossey- Bass.
- Γκασούκα, Μ. (2004). Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου. Στο Α. Τριλιανός και Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Συμβουλευτική Γονέων*, 46-57.
- Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1980). Cognitive Style, Stress Perception, and Coping. In I. L. Kutash, & L. B. Schlesinger (Eds.), *Handbook on Stress and Anxiety: Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment* (pp. 144-158). Jossey-Bass.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>

- Cuzzocrea, F., Murdaca, A. M., 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. 10.1080/13575279.2015.1064357
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
<https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.01048
- Dewe, P., & Cooper, C. L. (2007). Coping research and measurement in the context of work related stress. In G. P. Hodgkinson and J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 22 (pp. 141–191). John Wiley & Sons.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55–69. 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0034100>

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- Folkman S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-oncology*, 19(9), 901–908. <https://doi.org/10.1002/pon.1836>
- Giallo, R., Treyvaud, K., Cooklin, A., & Wade, C. (2013). Mothers' and fathers' involvement in home activities with their children: psychosocial factors and the role of parental self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 183(3–4), 343–359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711587>
- Glynou, E., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). Greek Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/greek.htm>
- Golfenshtein, N., Srulovici, E., & Deatrck, J. A. (2016). Interventions for reducing parenting stress in families with Pediatric conditions: An integrative review. *Journal of Family Nursing*, 22(4), 460-492. [10.1177/1074840716676083](https://doi.org/10.1177/1074840716676083)
- Gray, D. E. (2006). Coping over time: the parents of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 970–976. [10.1111/j.1365-2788.2006.00933.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00933.x)
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *The American psychologist*, 75(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. [10.1177/1477878509104321](https://doi.org/10.1177/1477878509104321)

- Grolnick, W.S., & Pomerantz, E. M. (2022) Should parents be involved in their children's schooling? *Theory Into Practice*, 61(3), 325-335. 10.1080/00405841.2022.2096382
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Erlbaum.
- Guajardo, N. R., Snyder, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development*, 18(1), 37-60. 10.1002/icd.578
- Hayes, A.F. (2013). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach. (2nd Ed.). The Guilford Press
- Hill, R. (1949). *Family under stress*. Harper & Row.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209. 10.1207/S15326985EP3603_5
- Hoover- Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
10.086/499194
- Hoover- Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310- 331.
- Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C., & Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438374>

- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical psychology review*, 25(3), 341–363.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Καραδήμας, Ε. Α. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μίας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 5(3), 260-273.
- Katz, I. , Buzukashvili, T., & Feingold, L. (2012) Homework Stress: Construct Validation of a Measure. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 405-421. [10.1080/00220973.2011.610389](https://doi.org/10.1080/00220973.2011.610389)
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Kendall, S., & Bloomfield, L. (2004). Developing and validating a tool to measure parenting self-efficacy. *Journal of Advanced Nursing*, 51(2), 174-181. [10.1111/j.1365-2648.2005.03479.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03479.x)
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432–446. doi:10.1177/00222194060390050501
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984α). Coping and Adaptation. *Handbook of Behavioral Medicine*, WD Gentry (Ed), Guilford Press.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984β). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Lazarus, R. S. (1996). The role of coping in the emotions and how coping changes over the life course. In C. Magai & S. H. McFadden (Eds.), *Handbook of emotion, adult development, and aging* (pp. 289–306). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012464995-8/50017-0>

- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Random House.
- Lerner, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. W. (2003). *Preschool Children with Special needs: Children at Risk and Children with Disabilities*. Allyn & Bacon.
- Lindo, E. J., Kliemann, K. R., Combes, B. H., & Frank, J. (2016). Managing Stress Levels of Parents of Children with Developmental Disabilities: A Meta-Analytic Review of Interventions. *Family Relations*, 65(1), 207–224. <https://doi.org/10.1111/fare.12185>
- Martorell, G. A., & Bugental, D. B. (2006). Maternal variations in stress reactivity: Implications for Harsh Parenting Practices with Very Young Children. *Journal of Family Psychology*, 20(4), 641. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.20.4.641>
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social- emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 45-48. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00088.x>
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In M. Donahue (Ed.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 53-75). Lawrence Erlbaum.
- Martin, P., & Martin, M. (2002). Proximal and distal influences on development: The model of developmental adaptation. *Developmental Review*, 22, 78-96. <https://doi.org/10.1006/drev.2001.0538>
- Μέττα Γ., & Σκορδιαλός Ε. (2020). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 707–720. <https://doi.org/10.12681/edusc.2716>
- Moè, A., & Katz, I. (2017). Brief Research Report: Parents' Homework Emotions Favor Students' Homework Emotions Through Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 1–13. 10.1080/00220973.2017.1409180

- Moè, A., Katz, I., Cohen, R., & Alesi, M. (2020). Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents. *Learning and Individual Differences, 82*, 101921. 10.1016/j.lindif.2020.101921
- Moore, D. S., & McCabe, G. P. (1989). *Introduction to the practice of statistics*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Murray, R. (2013). *Writing for academic journals*. McGraw-Hill Education.
- Norman, J. (2020). *A comprehensive Manchu-English dictionary*. BRILL.
- Núñez, J. C., Freire, C., Ferradás, M. del M., Valle, A., & Xu, J. (2021). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology, 42*(6), 4350-4361. 10.1007/s12144-021-01791-8
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315–341. 10.1007/s10648-006-9029-9
- Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 3*, 97-122. <https://doi.org/10.12681/dial.14050>
- Polloway, E. A., Epstein, M. H., & Foley, R. (1992). A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and non-handicapped students. *Learning Disabilities: Research and Practice, 7*, 203–209. <https://doi.org/10.1177/002221949502800504>

- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology, 37*(2), 174-186. [10.1037/0012-1649.37.2.174](https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.174)
- Pressman, R.M., Sugarman, D.B., Nemon, M.L., Desjarlais, J., Owens, J.A., & Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy, 43*(4), 297-313. [10.1080/01926187.2015.1061407](https://doi.org/10.1080/01926187.2015.1061407)
- Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Τόπος.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1988). Implementing the Regular Education Initiative in secondary schools: A different ball game. *Journal of Learning Disabilities, 36*-42. [10.1177/002221948802100107](https://doi.org/10.1177/002221948802100107)
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Causal and control beliefs (pp. 35-37). NFER-NELSON.
- Schwarzer, R. (2000). Manage Stress at Work through Preventive and Proactive Coping. In E. A. Locke (Ed.), *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behaviour* (pp. 342-355). Oxford: Blackwell.

- Sebastian, V. (2013). A theoretical approach to stress and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 556-561. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.350>
- Sevigny, P. R., & Loutzenhiser, L. (2010). Predictors of parenting self-efficacy in mothers and fathers of toddlers. *Child: care, health and development*, 36(2), 179–189. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00980.x>
- Singh, P., Mbokodi, S., & Msila, V. (2004). Black parental involvement in education. *South African Journal of Education*, 24(4), 301-307. <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/viewFile/25005/86544>
- Smith, P., & McCarthy, G. (1996). The development of a semi-structured interview to investigate the attachment-related experiences of adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 24, 154-160.
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of youth and adolescence*, 38, 1140-1152. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9314-7>
- Στογιαννίδου, Δ. (2006). Συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Στο Ι. Μπίμπου- Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επ. Έκδ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σ. 299- 313). Τυπώθητω.
- Teti, D., & Gelfand, D. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918–929. [10.1111/j.1467-8624.1991.tb01580.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01580.x)
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: a multiple mediational analysis. *Journal of prevention & intervention in the community*, 38(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>

- Tunali, B. & Power, T. (1993). Creating satisfaction: A psychological perspective on stress and coping in families of handicapped children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 945-957. [10.1111/j.1469-7610.1993.tb01100.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01100.x)
- Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C., & Rosário, P. (2019). Time spent and time management in homework in elementary school students: A person-centered approach. *Psicothema*, 31(4), 422–428.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.191>
- Vierhaus, M., Lohaus, A., Schmitz, A.-K., & Schoppmeier, M. (2013). Relationships between maternal parenting stress and reports on children's internalizing and externalizing problems: a cross-lagged structural equation model. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 39–50. 10.5539/jedp.v3n1p39.
- Vitale, R. (2006). Homework can be challenging for students with learning disabilities. *Theses and Dissertations*. 946. <https://rdw.rowan.edu/etd/946>
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. P., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106, 85–104.
- Willcutt, E. G., McGrath, L. M., Pennington, B. F., Keenan, J. M., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Wadsworth, S. J. (2019). Understanding Comorbidity Between Specific Learning Disabilities. *New directions for child and adolescent development*, 2019(165), 91–109. <https://doi.org/10.1002/cad.20291>
- 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. 10.1007/s10802-006-9082-3

- Wright, K. M. (2010). *Beliefs of families, students, and teachers regarding homework for elementary-aged children* (Doctoral dissertation). Tennessee Technological University. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2012). *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, Μία ερευνητική προσέγγιση* (33η Έκδοση.). Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Zhibiao, Z. (2008). Parametric and nonparametric models and methods in financial econometrics. *Statistic Surveys*, 2, 1- 42. <https://doi.org/10.1214/08-SS034>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Παράρτημα

Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, Π.Μ.Σ. «ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ» ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Σας ζητείται να δώσετε την συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή σας στο ερευνητικό πρόγραμμα που διεξάγεται στο πλαίσιο των διπλωματικών εργασιών των Δέσποινας Αθανασιάδου, Ευαγγελίας Λιακοπούλου, Μαρίας Καβουρίδη, Βασιλικής Μπάλλου, φοιτητριών του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, υπό την εποπτεία της Αναπλ. Καθηγήτριας Φωτεινής Πολυχρόνη. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τις δυσκολίες μελέτης των παιδιών τους, καθώς και την εμπλοκή τους σε αυτήν. Στην έρευνα θα συμμετάσχουν **γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας (6-12 ετών)** με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα λάβει χώρα διαδικτυακά και αναμένεται να διαρκέσει περίπου 20'.

Κατά την διαδικασία συλλογής των δεδομένων, θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία των συμμετεχόντων και το απόρητο των ερωτηματολογίων. Σας επισημαίνουμε ότι όλα τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θεωρούνται προσωπικά δεδομένα και θα τηρηθεί η κείμενη νομοθεσία περί προσωπικών δεδομένων. Το κάθε ερωτηματολόγιο αφορά ένα παιδί (αν έχετε παραπάνω από ένα παιδί, επιλέξτε ένα από τα παιδιά σας). Εάν επιθυμείτε, μπορείτε να συμπληρώσετε διαφορετικό ερωτηματολόγιο για κάποιο άλλο παιδί σας. Για οποιαδήποτε απορία ή πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στο email: vasilikiballou98@gmail.com

Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σας,

Οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες

Δέσποινα Αθανασιάδου, Ψυχολόγος

Ευαγγελία Λιακοπούλου, Εκπαιδευτικός

Μαρίνα Καβουρίδη, Ψυχολόγος

Βασιλική Μπάλλου, Ψυχολόγος

Δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί για τους σκοπούς της έρευνας, ότι είμαι ενήλικας και
συναινώ στο να αξιοποιηθούν ανώνυμα δεδομένα από τις απαντήσεις μου σε
δημοσιεύσεις.

Ναι

Όχι

Δημογραφικά Στοιχεία.

Παρακαλούμε επιλέξτε μία από τις δοθείσες απαντήσεις ή συμπληρώστε την απάντησή σας, όπου απαιτείται.

Είμαι:

- Πατέρας
- Μητέρα

Ηλικία:

Τόπος διαμονής:

- Πόλη
- Προάστιο πόλης
- Αγροτική περιοχή (χωριό, εξοχή, νησί)

Μορφωτικό επίπεδο:

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (απόφοιτος Δημοτικού)
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου)
- Τριτοβάθμια εκπαίδευση (απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ)
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικές σπουδές

Τύπος απασχόλησης:

- Δημόσιος/α υπάλληλος
- Ιδιωτικός/α υπάλληλος
- Ελεύθερος/η επαγγελματίας
- Άνεργος/η

Ποιο από τα παρακάτω περιγράφει καλύτερα τη σύνθεση του νοικοκυριού σας;

- Έγγαμος/η με 1 παιδί
- Έγγαμος/η με 2 παιδιά
- Έγγαμος/η με 3 και άνω παιδιά
- Άγαμος/η με 1 παιδί
- Άγαμος/η με 2 παιδιά
- Άγαμος/η με 3 και άνω παιδιά
- Διαζευγμένος/η με 1 παιδί

- Διαζευγμένος/η με 2 παιδιά
- Διαζευγμένος/η με 3 και άνω παιδιά

Φύλο παιδιού:

- Αγόρι
- Κορίτσι

Σχολική τάξη παιδιού:

- Α' Δημοτικού
- Β' Δημοτικού
- Γ' Δημοτικού
- Δ' Δημοτικού
- Ε' Δημοτικού
- ΣΤ' Δημοτικού

Το παιδί σας έχει διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών;

- Ναι
- Όχι

Το παιδί σας έχει διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ.);

- Ναι
- Όχι

Αν το παιδί σας έχει διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών ή/και Δ.Ε.Π.-Υ., συμμετέχει σε πρόγραμμα παρέμβασης εκτός σχολείου;

- Ναι
- Όχι

Με ποιον τρόπο βοηθάτε το παιδί σας στη μελέτη; (επιλέξτε όσα ισχύουν για εσάς.)

- Κάθομαι δίπλα του.
- Του επεξηγώ όταν ρωτάει.
- Ελέγχω τις εργασίες/φυλλάδια, όταν τα έχει ολοκληρώσει.
- Δεν το βοηθάω, είναι ανεξάρτητο.

Εάν βοηθάτε το παιδί σας, πόσο χρόνο την ημέρα κατά μέσο όρο αφιερώνετε στη μελέτη του;

- Λιγότερο από 1 ώρα
- 1-3 ώρες
- 3-5 ώρες
- Περισσότερο από 5 ώρες

Για ποιο μάθημα χρειάζεται να καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια το παιδί σας κατά τη μελέτη του στο σπίτι;

- Ελληνική Γλώσσα
- Μαθηματικά
- Γεωγραφία
- Ιστορία
- Ξένες Γλώσσες
- Άλλο:

Πιστεύετε ότι ο όγκος των εργασιών για το σπίτι είναι:

- | | | | | | | |
|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Πολύ μικρός | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Πολύ μεγάλος |

Ποιος είναι ο βαθμός υποστήριξης από το σχολείο;

- | | | | | | | |
|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Πολύ μικρός | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Πολύ μεγάλος |