

**Γονική Εμπλοκή στη Μελέτη και Μαθησιακές Δυσκολίες: Ο Ρόλος του Στρες, της
Ενοχής και της Ντροπής**

Βασιλική Μπάλλου (Α.Μ.: 7567122101011)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ακαδημαϊκό Έτος: 2023 – 2024

Ειδίκευση: Σχολική Ψυχολογία

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Π.Μ.Σ. «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Ιούνιο του 2024.

Η 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, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Επόπτρια)
2. Βασιλική Νικολοπούλου, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.), Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
3. Βασιλική Ευσταθίου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η εμπειρία της γονικής εμπλοκής στη μελέτη στο σπίτι, αν και αποτελεί την συχνότερη μορφή συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνοδεύεται συχνά από το βίωμα δύσκολων συναισθημάτων. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών των γονέων κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στη μελέτη των παιδιών τους, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο δείγμα συμμετείχαν 211 γονείς μαθητών σχολικής ηλικίας (35 πατέρες και 176 μητέρες), εκ των οποίων οι 53 είχαν παιδί με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν κλίμακες αυτοαναφοράς για το γονικό στρες μελέτης (Homework Stress Questionnaire, Katz et al., 2012), την ενοχή και την ντροπή (Shame and Guilt Scale, Orth et al., 2006), καθώς και αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν μεγαλύτερα επίπεδα στρες, ενοχής και ντροπής σε σύγκριση με τους λοιπούς συμμετέχοντες. Ακόμη, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γονικό στρες και την ενοχή ανάλογα με το φύλο του παιδιού, με τους γονείς των αγοριών να σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες. Βρέθηκε, επίσης, αρνητική συνάφεια μεταξύ των συναισθημάτων ενοχής και ντροπής και του αντιλαμβανόμενου βαθμού σχολικής υποστήριξης από τους γονείς. Τα υπό διερεύνηση γονικά συναισθήματα δεν διαφοροποιήθηκαν σημαντικά με βάση το φύλο, την ηλικία, την κατάσταση γάμου, το μορφωτικό επίπεδο και την εργασιακή απασχόληση των γονέων, την ηλικία των παιδιών και τον αναφερόμενο όγκο σχολικών εργασιών. Τα εν λόγω ευρήματα συζητώνται με βάση την πρόσφατη βιβλιογραφία, σε συνδυασμό με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις-κλειδιά: μελέτη στο σπίτι, γονικό στρες, γονική ενοχή και ντροπή, μαθησιακές δυσκολίες, γονική εμπλοκή

Abstract

The experience of parental involvement at homework, although being the most frequent form of parental involvement in the educational process, is often accompanied by difficult emotions. Therefore, the purpose of this study was to investigate the psycho-emotional difficulties of parents during their participation with their children's homework, especially in case of students with learning disabilities. The sample consists of 211 parents of school-aged students (35 fathers and 176 mothers), 53 of them had a child with a diagnosis of learning disability. For data collection, self-report scales were used for parental homework stress (Homework Stress Questionnaire, Katz et al., 2012), guilt and shame (Shame and Guilt Scale, Orth et al., 2006), as well as a self-administered demographic questionnaire. The statistical results showed that parents of children with a learning disability reported higher levels of stress, guilt and shame compared to the other participants. Furthermore, statistically significant differences in parental stress and guilt were observed according to child gender, with parents of boys scoring higher. A negative correlation between feelings of guilt and shame and the perceived degree of school support from parents was also evident. The parental feelings did not differ significantly based on parents' gender, age, marital status, educational level and employment, children's age and reported amount of schoolwork. These findings are discussed in terms of recent literature along with suggestions for future research.

Keywords: homework, parental stress, parental guilt and shame, learning disabilities, parental involvement

Πρόλογος

Αν έπρεπε να αφιερώσω την παρούσα διπλωματική εργασία σε ένα πρόσωπο, σίγουρα θα δυσκολευόμουν αρκετά, καθώς όποια επιλογή κι αν έκανα, θα ένιωθα πως κάποιον θ' αδικούσα. Αποφάσισα, λοιπόν, να κάνω μια μικρή εξαίρεση – ακόμη κι αν δεν συνηθίζεται. Έτσι, η εργασία αυτή αφιερώνεται στο δύσκολο συναίσθημα – το οποίο στην ουσία της πραγματεύεται. Είτε αυτό ονομάζεται στρες, ενοχή και ντροπή, είτε καλείται φόβος, αγωνία, θυμός, λύπη κι αδιέξοδος, κι όσο δυσάρεστο κι αν είναι το βίωμά του, στην πραγματικότητα δεν έχει σκοπό άλλο – αν όχι να μας προστατεύσει, όπως έκανε πολύ παλιά – από το να μας δείξει το δρόμο· έναν δρόμο που οδηγεί, πάντα, στην φροντίδα του άλλου και του εαυτού μας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, κα. Φωτεινή Πολυχρόνη, τόσο για την επιστημονική της καθοδήγηση, όσο και για την προτροπή της να ασχοληθώ με μια θεματική σαν κι αυτή, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της ερευνητικής ομάδας για το χτίσιμο βήμα – βήμα, την συνεργασία και το μοίρασμα των δικών μας δύσκολων συναισθημάτων, όταν αυτά έβγαιναν στο προσκήνιο. Φυσικά, η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την συνδρομή των γονέων που αφιέρωσαν πολύτιμο από τον χρόνο τους αφιλοκερδώς, τόσο για να απαντήσουν στην έρευνα, όσο και να την προωθήσουν στον κύκλο τους. Ευελπιστώ αυτό το πόνημα να συνδράμει έστω και λίγο, έστω με κάποιον τρόπο, στην καλύτερη κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Όσο για τους ανθρώπους μου, τους σημαντικούς μου – είτε μας ενώνει ίδιο αίμα ή διαφορετικό – το ευχαριστώ μοιάζει μικρό, μα βγαίνει από την καρδιά μου. Δίχως την έμπρακτη στήριξη, την ειλικρινή ενθάρρυνση, την αγκαλιά και την γλυκιά αγάπη τους, καθετί θα ήταν, αν όχι ανέφικτο, οπωσδήποτε άχρωμο και επουσιώδες.

Στο συναίσθημα, λοιπόν – ακόμη κι αν είναι δύσκολο.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Πρόλογος.....	5
Γονική Εμπλοκή στη Μελέτη και Μαθησιακές Δυσκολίες: ο Ρόλος των Συναισθημάτων των Στρες, Ενοχής και Ντροπής.....	8
Μελέτη στο Σπίτι	8
Γονική Εμπλοκή και Μελέτη στο Σπίτι	10
Μαθησιακές Δυσκολίες και Μελέτη στο Σπίτι.....	17
Εμπλοκή στη Μελέτη και Ψυχοσυναισθηματικές Δυσκολίες Γονέων.....	23
Στόχος της Έρευνας, Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα	34
Μέθοδος	36
Συμμετέχοντες.....	36
Μέσα Συλλογής Δεδομένων	40
Διαδικασία	43
Αποτελέσματα	44
Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες	45
Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων και Ερωτημάτων	46
Συζήτηση	54
Περιορισμοί και Προτάσεις.....	64
Βιβλιογραφία	67
Παράρτημα	83

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.....	36
Πίνακας 2.....	37
Πίνακας 3.....	37
Πίνακας 4.....	38
Πίνακας 5.....	39
Πίνακας 6.....	45
Πίνακας 7.....	46
Πίνακας 8.....	47
Πίνακας 9.....	48
Πίνακας 10.....	49
Πίνακας 11.....	49
Πίνακας 12.....	50
Πίνακας 13.....	51
Πίνακας 14.....	52
Πίνακας 15.....	53

Γονική Εμπλοκή στη Μελέτη και Μαθησιακές Δυσκολίες: ο Ρόλος των Συναισθημάτων των Στρεις, Ενοχής και Ντροπής

Μελέτη στο Σπίτι

Η σχολική εργασία για το σπίτι αποτελεί μια ευρέως εφαρμοζόμενη πρακτική ανά τον κόσμο για την προώθηση της μάθησης (Katz et al., 2022). Οι Olympra και συνεργάτες (1994) όρισαν την μελέτη στο σπίτι ως την «ακαδημαϊκή εργασία που ανατίθεται στο σχολείο με σκοπό να παρατείνει την εξάσκηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε άλλα περιβάλλοντα κατά τις ώρες που δεν λειτουργεί το σχολείο» (σ. 62). Ο Cooper (1989), ωστόσο, έδωσε έναν πιο περιεκτικό ορισμό, ο οποίος είναι και ο πλέον αποδεκτός και ευρύτατα χρησιμοποιούμενος. Σύμφωνα με αυτόν, η μελέτη στο σπίτι περιγράφεται ως «τα καθήκοντα που ανατίθενται στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και προορίζονται για εκτέλεση εκτός των σχολικών ωρών» (σ. 7). Ο εν λόγω ορισμός αποκλείει: α) την μελέτη που γίνεται στο σχολείο με την καθοδήγηση του δασκάλου, β) την παρακολούθηση μαθημάτων στο σπίτι ή μέσω τηλεόρασης/διαδικτύου και γ) τις εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως η συμμετοχή στις αθλητικές ομάδες (Cooper, 1989· Δαρβούδης, 2010).

Πράγματι, από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια, η μελέτη στο σπίτι συνιστά ένα πολύτιμο εργαλείο διδασκαλίας, το οποίο δίνει την ευκαιρία στους δασκάλους να παρατείνουν τον χρόνο μάθησης και βοηθά τους μαθητές να επανεξετάσουν, να εξασκήσουν και να εμπεδώσουν ό,τι έχουν διδαχθεί στην τάξη (Cooper & Valentine, 2001· Magalhaes et al., 2020). Μάλιστα, σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο θεωρείται ως κοινωνική διεργασία, η οποία συνδέει τα δύο συγγεμένα της ζωής του παιδιού – σχολείο και σπίτι (Gredler, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η φύση και τα περιεχόμενα των σχολικών εργασιών για το σπίτι έχουν μελετηθεί εκτενώς δημιουργώντας ένα συμπαγές βιβλιογραφικό σώμα. Σύμφωνα με αυτό, οι ακαδημαϊκοί στόχοι της μελέτης περιλαμβάνουν την απόκτηση πραγματικών

γνώσεων, τον έλεγχο της κατανόησης, την μέτρηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, την βελτίωση της επίδοσης, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί οπουδήποτε εκτός της σχολικής τάξης (Songsirisak & Jitpranee, 2019· Xu, 2022). Παράλληλα, μέσω των κατ' οίκων σχολικών εργασιών οι μαθητές εξασκούνται στην αυτόνομη εργασία και την καλύτερη διαχείριση χρόνου, αναπτύσσοντας τελικά υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης, ενώ αποκτούν ενδιαφέρον και κίνητρα για επιπλέον μάθηση (Songsirisak & Jitpranee, 2019).

Αν και η μελέτη γίνεται γενικώς αντιληπτή ως μια ευεργετική στρατηγική, έχει κατά καιρούς προκαλέσει αντιπαραθέσεις σχετικά με ανάγκη ανάθεσής της και την συνάφειά της με την μαθησιακή επίδοση. Πράγματι, ορισμένοι ερευνητές έχουν κάνει αναφορές για αρνητικές επιδράσεις (Gill & Schlossman, 2004· Guven & Akcay, 2019), τόσο στους ίδιους μαθητές, όσο και στις οικογένειές τους. Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί πως όταν ορισμένα χαρακτηριστικά των εργασιών – όπως η ποσότητα, ο βαθμός δυσκολίας και ο εκπαιδευτικός στόχος – βρίσκονται σε ανισορροπία, είναι πιθανό να συνδεθούν με σωματική και συναισθηματική κόπωση, συμπεριφορές αναβλητικότητας ή αντιγραφής, αρνητικές στάσεις απέναντι στη μάθηση και χαμηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Magalhaes et al., 2020· Songsirisak & Jitpranee, 2019). Έτσι, τα τελευταία χρόνια η έμφαση δίνεται στην ποιότητα των ανατιθέμενων καθηκόντων. Ειδικότερα, οι καλά επιλεγμένες, γνωστικά προκλητικές ασκήσεις που κυμαίνονται σε λογικό αριθμό και συνάδουν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και η ορθή χρονική διαχείριση φαίνεται πως συνιστούν σημεία – κλειδιά για την αποτελεσματικότητα των εργασιών (Magalhaes et al., 2020· Suarez et al., 2022).

Στην Ελλάδα, αν και η μελέτη στο σπίτι χρησιμοποιείται κατά κόρον από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, δεν έχει προκαλέσει ανάλογο ερευνητικό ενδιαφέρον,

με μικρή εξαίρεση την τελευταία δεκαετία. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν να διατυπωθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τις στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών απέναντι στη μελέτη ή με τον μέσο χρόνο που οι μαθητές αφιερώνουν σε αυτήν. Φαίνεται, πάντως, να υπάρχει ανάθεση μεγαλύτερου όγκου εργασιών συγκριτικά με άλλες χώρες ήδη από την Α' Δημοτικού, γεγονός που φέρνει αντιμέτωπες τις οικογένειες με αυξημένες σχολικές απαιτήσεις από πολύ νωρίς (Δαρβούρης, 2010).

Γονική Εμπλοκή και Μελέτη στο Σπίτι

Η έννοια της γονικής εμπλοκής αναφέρεται συνήθως σε σχέση με τη διασύνδεση σχολείου – οικογένειας και εννοείται ως μια δυναμική διεργασία αλληλεπίδρασης γονέων και εκπαιδευτικών, όπου οι πρώτοι συμμετέχουν έχοντας πρόθεση και θέληση να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική πορεία των απογόνων τους (Χατζηχρήστου, 2015). Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του όρου έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών με αποτέλεσμα την διατύπωση ποικίλων διασαφηνίσεων ανά τα χρόνια. Οι Grolnick και Slowiaczek (1994), για παράδειγμα, όρισαν την γονική εμπλοκή ως «τη δέσμευση των γονέων για πόρους – χρόνο, ενέργεια, χρήματα – στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών τους», ενώ σε παρεμφερές πλαίσιο κινήθηκαν και οι Fantuzzo και συνεργάτες (2000), που έκαναν λόγο για «συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες που προάγουν την μάθηση και απόδοση των παιδιών». Παρά το πλήθος των σχετικών μελετών, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν οδηγεί στην διατύπωση ενός ξεκάθਾਰου, κοινά αποδεκτού ορισμού, ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η χρήση εναλλακτικών όρων, όπως γονική συμμετοχή, συνεργασία σχολείου – οικογένειας ή ανάμειξη γονέων, σε μια προσπάθεια ανάδειξης της ισότιμης εμπλοκής με στόχο το όφελος των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2015). Σε κάθε περίπτωση, κοινό τόπο μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων αποτελεί η αναφορά σ' ένα ευρύ φάσμα γονικών συμπεριφορών και πρακτικών που έχουν άμεση ή έμμεση συσχέτιση με τη σχολική ζωή των απογόνων (Fan & Chen, 2001· Χατζηχρήστου, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η γονική εμπλοκή με βάση το σχολικό πλαίσιο αφορά στην άμεση επαφή των γονέων με το σχολείο με τη μορφή συμμετοχής ή συνδιακυβέρνησης (Barger et al., 2019· Stute et al., 2011). Από την άλλη, η εμπλοκή μπορεί να λάβει χώρα και εκτός σχολείου – συχνά, αλλά όχι πάντα, στο σπίτι – μέσω συζήτησης για τα σχολικά δρώμενα ή παροχής γνωστικά διεγερτικών δραστηριοτήτων ή περιβαλλόντων, όπως η ανάγνωση ή η μεταφορά στην δημοτική βιβλιοθήκη. Σε αυτό το πεδίο, ωστόσο, εντάσσεται και η μάλλον συχνότερη μορφή συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών που δεν είναι άλλη από τη συμμετοχή τους στην μελέτη στο σπίτι (Barger et al., 2019· Stute et al., 2011· Yang & Chen, 2023).

Σε πρόσφατη έρευνα στις Η.Π.Α., το 73% περίπου των γονέων ανέφεραν πως βοηθούσαν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τις σχολικές εργασίες τους (Dettmers et al., 2019). Η εν λόγω έννοια περιγράφει την παροχή πρακτικής υποστήριξης στην υλοποίηση των εργασιών, τη διαθεσιμότητα των γονέων για τις ερωτήσεις των παιδιών και τις σχετικές με τη μελέτη ανησυχίες, καθώς και τις προσπάθειες για δημιουργία ενός κατάλληλου, φιλικού προς τη μάθηση κλίματος (Suarez et al., 2022· Touloupis, 2021). Καθώς η μελέτη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των μαθητών, η γονική συμμετοχή ενθαρρύνεται στο πεδίο των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ συνήθως αναμένεται και από τους ίδιους τους γονείς (Falanga & Gonida, 2022). Πράγματι, σε κλασσικές ανασκοπήσεις αλλά και πιο σύγχρονες έρευνες, οι γονείς αναφέρουν πως συμμετέχουν στην διαδικασία διότι α) κρίνουν πως αυτό είναι ένα από τα βασικά γονικά τους καθήκοντα β) πιστεύουν πως η εμπλοκή τους θα συνεισφέρει στη μάθηση των παιδιών και γ) θεωρούν πως η στάση τους εκτιμάται από το εκπαιδευτικό προσωπικό και ανταποκρίνεται στις κοινωνικές προσδοκίες (Hoover-Dempsey et al., 1995· Wei et al., 2019).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, τα δεδομένα για το θέμα της γονικής ενασχόλησης με τη μελέτη στο σπίτι έχουν αυξηθεί κατά πολύ, με το ερευνητικό ενδιαφέρον να στρέφεται

στις συνήθεις πρακτικές εμπλοκής και στο επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους. Όπως φαίνεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η γονική εμπλοκή στη μελέτη συνιστά μια πολυδιάστατη κατασκευή που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων (Dettmers et al., 2019), το οποίο μελετάται υπό το πρίσμα διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων.

Με βάση το τεκμηριωμένο θεωρητικό μοντέλο των Hoover-Dempsey και συνεργατών (2001), οι γονείς υιοθετούν πλήθος συμπεριφορών κατά την ενασχόλησή τους με το διάβασμα των παιδιών τους, οι οποίες, αρχικά, αφορούν στην εκπλήρωση βασικών αναγκών κι υποχρεώσεων, όπως η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς (επικοινωνία για την μαθητική πρόοδο, ικανοποίηση αιτημάτων σχετικά με τις εργασίες κ.ά.), και η δημιουργία υλικών και ψυχολογικών δομών για την καλύτερη απόδοση της μελέτης (παροχή υλικών αγαθών, δόμηση σταθερού προγράμματος, καθορισμός προσδοκιών και κανόνων κ.ά.). Ακόμη, πολλοί γονείς επιλέγουν να εμπλακούν πιο ενεργά, με πρακτικές που επεκτείνονται από την γενικότερη επίβλεψη της μελέτης, την ενίσχυση των προσπαθειών, την παροχή συναισθηματικής στήριξης και τον έλεγχο ορθότητας των απαντήσεων έως τη συνεργασία για την υλοποίηση των εργασιών και την παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας των κατάλληλων δεξιοτήτων και μεταγνωστικών στρατηγικών (Walker et al., 2004). Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, οι επιλεγμένες πρακτικές συνδέονται άμεσα με τα γονικά κίνητρα και επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τα μαθησιακά αποτελέσματα (Falanga & Gonida, 2022).

Οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις επί του θέματος βασίζονται στην Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού και εξετάζουν τη συμβολή των γονέων στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των παιδιών για αυτονομία, επάρκεια και σύνδεση (Falanga & Gonida, 2022). Πιο συγκεκριμένα, αντανακλώνται κυρίως δύο ποιοτικά διακριτές μορφές με τους οποίες οι γονείς επιλέγουν να εμπλακούν, όπως περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω.

Υποστηρικτική Βοήθεια στη Μελέτη (Parental Homework Support). Στο παρόν είδος εμπλοκής, οι γονείς προσφέρουν υποστήριξη στις ακαδημαϊκές προσπάθειες των παιδιών τους ενθαρρύνοντας παράλληλα την αυτενέργεια και το αίσθημα προσωπικής ευθύνης (Touloupis, 2021). Οι γονείς είναι διαθέσιμοι παρέχοντας σαφείς κατευθυντήριες γραμμές χωρίς, όμως, να απαλλάσσουν τα παιδιά από την σχολική εργασία. Το κλίμα κοινής ενασχόλησης συντελεί στην επιτυχή ολοκλήρωση της μελέτης, στην ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών και τελικά, στην προώθηση της αυτονομίας τους (Dettmers et al., 2019· Falanga & Gonida, 2022). Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει πως ο συγκεκριμένος τύπος εμπλοκής συνδέεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αυξημένα μαθησιακά κίνητρα και ενίσχυση της αυτορρύθμισης, ενώ είναι ευεργετικός για την γενικότερη ευημερία των μαθητών (Dettmers et al., 2019· Moroni et al., 2015· Suarez et al., 2022· Touloupis, 2021).

Παρεμβατική Βοήθεια στη Μελέτη (Parental Homework Control). Το συγκεκριμένο είδος εμπλοκής αναφέρεται στην παρουσία ελεγκτικών και ψυχοπαιδαγωγικών πρακτικών κατά τη διάρκεια της μελέτης, οι οποίες μπορούν να λάβουν ήπια έως σοβαρότερη μορφή (έλεγχος επιλυμένων ασκήσεων, υπαγόρευση λύσεων, χρήση εντολών, επιβολή προσφοράς βοήθειας χωρίς να είναι απαραίτητη, υιοθέτηση απειλής και τιμωρίας ως μέσο συμμόρφωσης κ.ά.) (Touloupis, 2021· Falanga & Gonida, 2022). Οι εν λόγω παρεμβατικές πρακτικές έχει φανεί πως εμποδίζουν την ομαλή ανάπτυξη της αυτονομίας και πρωτοβουλίας των μαθητών, ενώ τους καθιστούν πιο επιρρεπείς σε αρνητικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Dettmers et al., 2019· Suarez et al., 2022· Touloupis, 2021). Παράλληλα, οι ασυνεπείς ή μη ρεαλιστικές γονικές προσδοκίες που συχνά αναδύονται είναι πιθανό να προκαλέσουν σύγχυση και στρες στους μαθητές αλλά και αρνητικά γονικά συναισθήματα (Moroni et al., 2015).

Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Γονική Εμπλοκή στη Μελέτη

Πέραν της επιθυμίας και ανάγκης των παιδιών για γονική συμμετοχή, που αποτελούν ισχυρό κίνητρο για τους γονείς, η μορφή και η έκταση της εμπλοκής γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στη μελέτη στο σπίτι, επηρεάζονται από ποικιλία παραγόντων.

Παρακάτω παρατίθενται οι βασικότεροι εξ αυτών, οι οποίοι αφορούν σε χαρακτηριστικά τόσο των παιδιών, όσο και των ίδιων των γονέων.

Παράγοντες που Αφορούν στον Γονέα. Με βάση τα σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα, σημαντικό παράγοντα γονικής εμπλοκής συνιστά, αρχικά, το φύλο των γονέων. Πλήθος μελετών έχει καταδείξει πως οι μητέρες αναφέρουν πιο εκτεταμένη συμμετοχή στη μελέτη των παιδιών τους, όχι μόνο γιατί το επιλέγουν αλλά κυρίως διότι ακολουθούν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές με βάση το φύλο. Αντίθετα, οι πατέρες φαίνεται να εμπλέκονται σημαντικά λιγότερο, καθώς ισχυρίζονται πως η έλλειψη χρόνου και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις δεν τους το επιτρέπουν ή πως η εν λόγω ενασχόληση αποτελεί κατά βάση καθήκον των μητέρων (Toulouris, 2021). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως το ενδιαφέρον αρχίζει να αυξάνεται και από την πατρική πλευρά με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών (Μπασιάκου, 2022· Τσάνα, 2019).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να αποτελεί ακόμη μια από τις σημαντικές παραμέτρους, καθώς σχετίζεται άμεσα με τη στάση και τη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, σύμφωνα με την μετανάλυση των Tan και συνεργατών (2020), ο βαθμός υποστήριξης στο σπίτι ήταν υψηλότερος, όταν οι γονείς διέθεταν τουλάχιστον ένα βασικό πτυχίο, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από μεταγενέστερες έρευνες (Μπασιάκου, 2022). Πράγματι, το χαμηλό μορφωτικό γονικό επίπεδο έχει συνδεθεί με μειωμένη εμπλοκή στη μελέτη στο σπίτι, κυρίως λόγω των ανεπαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων που προκαλούν συναισθήματα ανεπάρκειας στους γονείς (Falanga & Gonida, 2022· Πορτοκαλίδου, 2019). Ωστόσο, δεν απουσιάζουν τα

αντικρουόμενα δεδομένα, βάση των οποίων οι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου εμπλέκονται τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό στην μελέτη των παιδιών με σκοπό να συνεισφέρουν στην πρόοδό τους (Μπασιάκου, 2022).

Σε ανάλογο πλαίσιο, ο τύπος εργασιακής απασχόλησης των γονέων φαίνεται πως επηρεάζει την εμπλοκή τους. Η τελευταία είναι αναμενόμενο να περιορίζεται εξαιτίας των πολλών ωρών εργασίας, που επιφέρουν μειωμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης αλλά και ψυχολογικής αντοχής (Πορτοκαλίδου, 2019). Από την άλλη πλευρά, οι άνεργοι γονείς μπορεί φαινομενικά να διαθέτουν τον απαιτούμενο ελεύθερο χρόνο και την ενέργεια, όμως είναι πιθανό να συμμετέχουν λιγότερο, λόγω υπερφόρτωσης με τις λοιπές οικιακές εργασίες και τη φύλαξη των υπόλοιπων παιδιών.

Τέλος, η σύνθεση της οικογένειας συνιστά μια σύνθετη έννοια που επηρεάζει ποικιλοτρόπως τη γονική εμπλοκή. Πράγματι, με βάση σημαντικό αριθμό ερευνών, τα παιδιά πολυμελών ή μονογονεϊκών οικογενειών λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη στη μελέτη λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων των γονέων τους εντός και εκτός σπιτιού (Zhou et al., 2020· Μπασιάκου, 2022). Ωστόσο, τονίζεται πως οι εν λόγω γονείς δεν μοιράζονται πάντα τα ίδια χαρακτηριστικά, οπότε απαιτείται ο συνυπολογισμός άλλων παραμέτρων για την διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σε σχέση με την συμμετοχή τους (Falanga & Gonida, 2022).

Παράγοντες που Αφορούν στο Παιδί. Αρχικά, η πλειοψηφία των σχετικών ερευνών συμφωνεί πως η γονική εμπλοκή είναι συνάρτηση της εκπαιδευτικής βαθμίδας αλλά και της ηλικίας του παιδιού, καθώς τροποποιούνται τόσο οι απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων, όσο και η ανάγκη των μαθητών για αυτονομία. Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί πως η γονική συμμετοχή στη μελέτη είναι ιδιαίτερα αυξημένη κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, καθώς τα παιδιά χρειάζονται περισσότερη επίβλεψη και καθοδήγηση σχετικά με τη μάθησή τους και οι γονείς θεωρούν πως μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις (Πορτοκαλίδου, 2019· Toulouppis, 2021). Η εν λόγω συμμετοχή

ελαττώνεται προς το τέλος του δημοτικού και έκτοτε φαίνεται να ακολουθεί καθοδική πορεία, εξαιτίας τόσο της επιθυμίας των παιδιών για ανεξαρτησία και βελτίωσης των δεξιοτήτων τους, όσο και της απουσίας εξειδικευμένων γνώσεων εκ μέρους των γονέων, ώστε να μπορούν να συνεισφέρουν στα κλιμακούμενης δυσκολίας γνωστικά αντικείμενα (Falanga & Gonida, 2022· Wei et al., 2019).

Σε αντίθεση με την ηλικία, ανομοιογένεια συναντάται στα βιβλιογραφικά δεδομένα σχετικά με την ενδεχόμενη επίδραση του φύλου του παιδιού. Συγκεκριμένα, μέρος της έρευνας υποστηρίζει πως οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην μελέτη των κοριτσιών (Μπασιάκου, 2022· Wei et al., 2019), όπου μάλιστα επιδεικνύουν κυρίως υποστηρικτικού τύπου βοήθεια (Silinskas & Kikas, 2019), εν αντιθέσει με λοιπά ευρήματα που υποστηρίζουν πως η ενασχόληση είναι μεγαλύτερη στην περίπτωση των αγοριών, εξαιτίας των αυξημένων ακαδημαϊκών δυσκολιών που αυτά αντιμετωπίζουν (Τσάνα, 2019· Wei et al., 2019). Επιπλέον, έχει φανεί πως το φύλο του παιδιού σε συνάρτηση με φύλο του γονέα είναι αυτό που παίζει σημαντικότερο ρόλο, με τους πατέρες να αναλαμβάνουν περισσότερα καθήκοντα όταν τα παιδιά είναι αγόρια, ενώ τις μητέρες να ακολουθούν μια πιο ισορροπημένη ενασχόληση (McBride et al., 2002· Touloupis, 2021).

Τέλος, η σχολική επίδοση του παιδιού αποτελεί παράμετρο που επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό γονικής εμπλοκής, ο οποίος καθορίζεται από την ανατροφοδότηση του σχολείου, αλλά και του μαθητή. Έτσι, όταν η τελευταία είναι μη ικανοποιητική, οι γονείς αυξάνουν τη συμμετοχή στη μελέτη στο σπίτι στην προσπάθειά τους να αντισταθμίσουν τα μαθησιακά ελλείμματα ((Falanga & Gonida, 2022· Μπασιάκου, 2022· Τσάνα, 2019). Ωστόσο, στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι αντικρουόμενα, λόγω των ιδιόμορφων χαρακτηριστικών της μελέτης των εν λόγω μαθητών (Touloupis, 2021).

Μαθησιακές Δυσκολίες και Μελέτη στο Σπίτι

Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμός, Είδη και Διάγνωση

Σύμφωνα με την πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V), οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται ως ένας τύπος νευροαναπτυξιακής διαταραχής που εμποδίζει την ομαλή μάθηση και χρήση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ξεκινούν κατά την σχολική ηλικία, ωστόσο, είναι πιθανόν να μην εκδηλώνονται πλήρως μέχρι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες που αναμένεται να κατακτηθούν σε ένα συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο να υπερβούν την μαθησιακή ικανότητα του ατόμου (American Psychiatric Association, 2013). Σε αντίθεση με τις προηγούμενες εκδόσεις, στο DSM-V οι δυσκολίες στις ακαδημαϊκές δεξιότητες συγχωνεύθηκαν σε μια ευρύτερη κατηγορία «ειδικής μαθησιακής δυσκολίας», διατηρώντας, ωστόσο, την έννοια της ειδικότητας, αναφέροντας πως τα ελλείμματα μπορούν να εκδηλωθούν σε τρεις κύριους τομείς ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Έτσι, γίνεται διάκριση μεταξύ ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση, στην γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά. Στην περίπτωση μη εκπλήρωσης των κριτηρίων για κάποια από τα ανωτέρω είδη, η μαθησιακή δυσκολία ταξινομείται ως «μη προσδιοριζόμενη αλλιώς» (APA, 2013).

Προκειμένου να δοθεί σχετική διάγνωση απαιτείται η παρουσία τουλάχιστον ενός από τα ακόλουθα συμπτώματα, για διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών και παρά την εφαρμογή οποιασδήποτε παρέμβασης προς βελτίωση: α) ανακριβής, αργή και κοπιαστική ανάγνωση, β) δυσκολία στην κατανόηση του προς ανάγνωση κειμένου, γ) δυσχέρεια στην ορθογραφία, δ) δυσκολία στην γραπτή έκφραση, ε) ελλείμματα στην κατάκτηση αριθμητικών εννοιών, βασικών αριθμητικών πράξεων ή υπολογισμών και στ) δυσκολία στον μαθηματικό συλλογισμό. Σε κάθε περίπτωση, η ακαδημαϊκή επίδοση θα πρέπει να είναι σημαντικά χαμηλότερη (τουλάχιστον μιάμιση τυπική απόκλιση) από την προσδοκώμενη με βάση την χρονολογική ηλικία του ατόμου και την παρεχόμενη εκπαίδευση και να επηρεάζει σημαντικά

την σχολική ή επαγγελματική ζωή ή/και τις καθημερινές του δραστηριότητες (APA, 2013· Kim, 2019). Επιπλέον, οι παρατηρούμενες δυσκολίες δεν θα πρέπει να μπορούν να εξηγηθούν επαρκέστερα από αισθητηριακές αναπηρίες, λοιπές ψυχιατρικές ή νευρολογικές διαταραχές, καθώς και περιβαλλοντικές ανεπάρκειες, όπως η ελλιπής διδασκαλία ή οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές (APA, 2013). Η λήψη αναπτυξιακού και οικογενειακού ιστορικού, η χορήγηση σταθμισμένων εργαλείων, καθώς και η αξιολόγηση εκ μέρους των μελών μιας διεπιστημονικής ομάδας κρίνονται απαραίτητα για την εκτίμηση της κλινικής εικόνας και τον ακριβή προσδιορισμό των δυσκολιών.

Το ποσοστό επιπολασμού ανέρχεται διεθνώς μεταξύ 5-15% στα παιδιά σχολικής ηλικίας και 4% στον ενήλικο πληθυσμό, ενώ φαίνεται πως τα αγόρια πλήττονται περισσότερο (APA, 2013). Όπως συμβαίνει με πολλές νευροαναπτυξιακές καταστάσεις, η υψηλή συννοσηρότητα μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των διαταραχών ψυχικής υγείας αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση (Chung et al., 2020). Πράγματι, οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές συνυπάρχουν συχνά μεταξύ τους (σε 30-60% των περιπτώσεων), αλλά και λοιπές νευροαναπτυξιακές διαταραχές, με την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με/χωρίς υπερκινητικότητα να υπερισχύει. Τα άτομα με συννοσηρές διαταραχές διαφέρουν σημαντικά από τον πληθυσμό με μια μεμονωμένη διαταραχή, με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει μεγαλύτερη σοβαρότητα συμπτωμάτων, πιο εκτεταμένη λειτουργική έκπτωση, καθώς και φτωχότερα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Willcatt et al., 2019).

Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα στη Μελέτη

Στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφονται ποικίλα κοινά στοιχεία που εμφανίζουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό. Πέραν των ελλειμμάτων στην ανάγνωση, την κατανόηση, την ορθογραφία ή τα μαθηματικά – ανάλογα με τον τομέα εμφάνισης της διαταραχής – συναντώνται επιπρόσθετες δυσκολίες, οι οποίες

δυσχεραίνουν από κοινού την μαθησιακή διαδικασία, αναπόσπαστο κομμάτι της οποίας αποτελεί η μελέτη στο σπίτι (Πολυχρόνη, 2011· Τζιβινίκου, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, τα σχετικά προεξάρχοντα ελλείμματα παρατηρούνται στην τήρηση ενός σταθερού προγράμματος και στην οργάνωση, είτε αυτή αφορά στο προς μελέτη περιεχόμενο ή στην διαχείριση των απαιτούμενων σχολικών ειδών, που συχνά χάνονται (Bryan et al., 2001). Ως αποτέλεσμα, οι εν λόγω μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την έναρξη του διαβάσματος στο σπίτι, ενώ συχνά παραπονιούνται για ημιτελείς ή γρήγορες εξηγήσεις εκ μέρους των δασκάλων. Σύμφωνα με τους γονείς τους, χρονοτριβούν έντονα κατά τη διάρκεια της μελέτης, χρειάζονται διαρκείς παρακινήσεις για να ολοκληρώσουν το υπό εκτέλεση έργο, το οποίο διακόπτουν όταν θεωρούν δύσκολο, ενώ συχνά αφήνουν ημιτελείς τις ασκήσεις τους (Akyurek & Bumin, 2019· Bryan et al., 2001· Πολυχρόνη, 2011).

Οι ανωτέρω δυσκολίες μπορούν να κατανοηθούν πληρέστερα αν ληφθούν υπόψιν τα γνωστικά και μεταγνωστικά ελλείμματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές και τα οποία μπορούν να καταστήσουν τη μελέτη ως μια ιδιαίτερα κοπιαστική διαδικασία. Με βάση τη βιβλιογραφία, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση. Ως φωνολογική επίγνωση ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τους διαφορετικούς ήχους (φωνήματα) μιας λέξης, να τους αναλύει και να τους συνθέτει προκειμένου να σχηματίσει συλλαβές ή λέξεις (Stekić et al., 2023). Η εν λόγω δεξιότητα, η οποία αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την κατάκτηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ορθογραφίας, βελτιώνεται με την πάροδο της ηλικίας. Ωστόσο, φαίνεται πως οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες υπολείπονται σταθερά σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην κατάκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος, με αποτέλεσμα να πλήττεται η αυτοματοποίηση της διαδικασίας (Grigorenko et al., 2020· Fletcher & Grigorenko, 2017).

Παράλληλα, έχει υποστηριχθεί πως οι υπό συζήτηση μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στην εκτέλεση δραστηριοτήτων που απαιτούν ευχέρεια σε αυτοματοποιημένο επίπεδο όπως ο συντονισμός χεριού – ματιού και η διατήρηση ισορροπίας, γεγονός που συνδέεται με την εκδήλωση μετέπειτα αναγνωστικών δυσκολιών (Fletcher & Grigorenko, 2017). Μάλιστα, με την πάροδο της ηλικίας, οι δυσκολίες μπορεί να γενικευτούν σε μεγάλο εύρος έργων, όπως η ταυτόχρονη συγγραφή και ορθογραφημένη δεξιότητα, η ακουστική προσοχή και κατανόηση και η διατήρηση σημειώσεων από προφορικό λόγο (Πολυχρόνη, 2011).

Σε αντίθεση με την έντονη κριτική της επιστημονικής κοινότητας για την ανωτέρω θεωρία, στην περίπτωση της μνήμης συναντάται μεγαλύτερη ομοφωνία. Συγκεκριμένα, τα βιβλιογραφικά δεδομένα έχουν δείξει πως οι μνημονικές ικανότητες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές διαταραχές αντιστοιχούν, συνήθως, σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις έχουν σημειωθεί σε δοκιμασίες αξιολόγησης της εργαζόμενης μνήμης, ειδικά όταν πρόκειται για τον χειρισμό λεκτικών στοιχείων (Cheng et al., 2018· Fletcher & Grigorenko, 2017). Αν αναλογιστεί κανείς τις επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών στην ταχύτητα επεξεργασίας, καθώς και στην διατήρηση ή μετατόπιση της προσοχής (Akyurek & Bumin, 2019), τα εν λόγω έργα κρίνονται ως πολύ απαιτητικά.

Ακόμη, ιδιαίτερη δυσκολία έχει παρατηρηθεί στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, απαραίτητων για την απρόσκοπτη διεξαγωγή της μελέτης. Ως μεταγνώση ορίζεται η αυτογνωσία που διαθέτει το άτομο για τη γνωστική δομή του και η χρήση αυτής της συνειδητής γνώσης στη παρέμβαση, παρακολούθηση, διόρθωση και συντονισμό των γνωστικών λειτουργιών με απώτερο στόχο την επίτευξη μιας λύσης (Flavell, 1979). Πέραν της εκτίμησης των απαιτήσεων ενός έργου σε θέμα προσπάθειας και χρόνου ολοκλήρωσης, η μεταγνωστική σκέψη περιλαμβάνει και την επίγνωση των ικανοτήτων και αδυναμιών του ατόμου (Khasawneh et al., 2020). Οι εν λόγω στρατηγικές κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές

για την μαθησιακή διαδικασία, καθώς μέσω αυτών ο μαθητής προχωρά στην βαθύτερη επεξεργασία του προς μελέτη υλικού και στην σταδιακή συγκράτηση των δεδομένων στη μακρόχρονη μνήμη, αυξάνοντας τελικά την αποτελεσματικότητα της μελέτης (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με τα σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα, τα άτομα με διάγνωση μαθησιακών διαταραχών παρουσιάζουν μεταγνωστικά ελλείμματα και περιορισμούς στην πρόσβαση και χρήση των εν λόγω δεξιοτήτων. Κατά την μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές είτε δεν γνωρίζουν ποιες στρατηγικές να εφαρμόσουν για την ολοκλήρωση του υπό εκτέλεση έργου ή ακόμη και να γνωρίζουν, τις χρησιμοποιούν με λανθασμένο, παθητικό τρόπο (Akyurek & Bumin, 2019· Khasawneh et al., 2020). Πέραν της υιοθέτησης κατάλληλων στρατηγικών, δυσχέρεια συναντάται και σε διαδικασίες αυτό-επίβλεψης και αυτοαξιολόγησης, με αποτέλεσμα να προβαίνουν σε επιφανειακές διορθώσεις ή να εξαρτώνται από τη συνδρομή ενηλίκων στη μελέτη. Τέλος, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, δυσκολεύονται να γενικεύσουν τις στρατηγικές σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα ή να τις τροποποιήσουν σε περίπτωση που δεν φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Khasawneh et al., 2020· Πολυχρόνη, 2011).

Τέλος, η διαδικασία της μελέτης μπορεί να επιβαρυνθεί και από τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικού τύπου με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι υπό συζήτηση μαθητές. Πράγματι, τα παιδιά με διάγνωση μαθησιακών διαταραχών βιώνουν πληθώρα ματαιώσεων από την αρχή της εκπαίδευσής τους, καθώς λόγω των δυσκολιών τους δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκώς στα ακαδημαϊκά καθήκοντα, που μπορεί να θεωρούνται αγχογόνα και απειλητικά. Ως αποτέλεσμα είναι πιθανό να αρχίσουν να αναπτύσσουν μια αρνητική εικόνα εαυτού σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Lodygowsha et al., 2017). Βέβαια, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετανάλυσης των Gibby-Leversuch και συνεργατών (2021), δεν φαίνεται να υπάρχει σταθερό αντίκτυπο της σχολικής αποτυχίας στη συνολική,

παρά μόνο στη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, ειδικά αν οι μαθητές λαμβάνουν την στήριξη του περίγυρού τους και πετυχαίνουν σε άλλους τομείς.

Η υψηλή ευαισθησία στην κριτική, οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και η αναπτυσσόμενη μαθημένη αβοηθησία έχουν συνδεθεί με εύκολη παραίτηση από το σχολικό έργο και με απροθυμία καταβολής μεγαλύτερης προσπάθειας ή βαθύτερης επεξεργασίας (Πολυχρόνη, 2011). Πράγματι, φαίνεται πως οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα μάθησης, υιοθετώντας κυρίως στόχους αποφυγής της επίδοσης, ώστε να μειώσουν την αξία των αποτυχιών και να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν πως διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο ανάπτυξης δυσπροσαρμοστικών συλ απόδοσης, με βάση εξωτερικής έδρας ελέγχου, γεγονός που επιβαρύνει ακόμη περισσότερο το αρνητικό τους συναίσθημα (Lodygowsha et al., 2017· Πολυχρόνη, 2011).

Αν και τα βιβλιογραφικά δεδομένα είναι αντικρουόμενα, σε σημαντικό μέρος ερευνών έχει υποστηριχθεί πως ενδέχεται να εκδηλωθούν προβλήματα εσωτερίκευσης ή ψυχοσωματικά συμπτώματα – ειδικά στην εφηβεία – τα οποία θα μπορούσαν να εξηγηθούν ως αντίδραση στα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής δυσφορίας (Giovagnoli et al., 2020). Μάλιστα, τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές κατατάσσονται σταθερά χαμηλότερα από τους συνομηλίκους τους στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, οπότε δεν αποτελεί έκπληξη η συχνή απόσυρσή τους από τα σχολικά δρώμενα, τα προβλήματα διαγωγής και η ανάπτυξη αισθήματος μοναξιάς (Tucker, 2023). Όλες οι παραπάνω παράμετροι θα μπορούσαν να θεωρηθούν συνυπεύθυνες για τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής (Alkhadim, 2022), ειδικά αν δεν υπάρχουν προστατευτικοί παράγοντες.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό, πως τα αυξημένα και αλληλοσυνδεόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές εμποδίζουν την ανεξάρτητη εκτέλεση των σχολικών εργασιών, με αποτέλεσμα η συνδρομή των ενηλίκων να καθίσταται αναγκαία, προκειμένου

τα παιδιά να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές υποχρεώσεις (Akyurek & Bumin, 2019· Bryan et al., 2001· Πολυχρόνη, 2011). Ωστόσο, μέρος της βιβλιογραφίας υποστηρίζει πως οι συγκεκριμένοι γονείς δεν παρακινούνται να βοηθήσουν ή παραιτούνται ευκολότερα, καθώς αισθάνονται ανεπαρκείς (Τουλουρις, 2021). Εντούτοις, με βάση την πλειοψηφία των μελετών έχει φανεί πως μετά τη διάγνωση, οι γονείς τείνουν να επενδύουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στη μελέτη – έστω και με πιο παρεμβατικές πρακτικές – με σκοπό να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, γεγονός που συχνά αυξάνει το στρες, την απογοήτευση και τις ενοχές που βιώνουν ως προς την πιθανή παραμέληση των υπόλοιπων οικογενειακών μελών (Μπασιάκου, 2022· Sahu et al., 2018).

Εμπλοκή στη Μελέτη και Ψυχοσυναισθηματικές Δυσκολίες Γονέων

Αν και η εργασία για το σπίτι συνιστά ένα διαδομένο εκπαιδευτικό εργαλείο με θετικές επιπτώσεις στη μάθηση, μπορεί να προκαλέσει διαφωνίες σε πολλές οικογένειες, καθώς δεν αποτελεί ευχάριστη δραστηριότητα για τους περισσότερους μαθητές. Ο εποπτικός ρόλος που, όπως περιγράφηκε παραπάνω, συχνά αναλαμβάνουν οι γονείς, ενδέχεται να πυροδοτήσει άγχος, δυσαρέσκεια και συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις υπονομεύοντας, εν τέλει, την αποτελεσματικότητα των εργασιών και την γενικότερη ευημερία των εμπλεκόμενων (Agha et al., 2022· Δαρβούρης, 2010· Katz et al., 2022).

Παρά τα αυξημένα ποσοστά γονικής εμπλοκής και την κομβική σημασία της στάσης των γονέων, η πλειοψηφία των μελετών εστιάζει κυρίως στις αντιλήψεις των μαθητών. Ωστόσο, η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας υποδηλώνει πως η μελέτη στο σπίτι αποτελεί, συχνά, ένα βαρύ φορτίο και για τους γονείς φέρνοντάς τους αντιμέτωπους με δύσκολα συναισθήματα (Moe et al., 2020).

Ο Ρόλος του Στρες

Το άγχος που σχετίζεται με την εργασία (homework stress) αναφέρεται σε μια υποκειμενική εμπειρία έντασης, ευερεθιστότητας, έλλειψης συγκέντρωσης και σύγχυσης

(Katz et al., 2022) ως απόκριση στις απαιτήσεις της μελέτης – τόσο πραγματικές, όσο και αντιληπτές (Kinney, 2013). Όπως και οι γενικότερες αντιδράσεις ψυχολογικού στρες, ενδέχεται να συνοδεύεται από σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλος, στομαχικές ενοχλήσεις, γρήγορος καρδιακός ρυθμός, απώλεια/αύξηση βάρους και δυσκολίες στον ύπνο (Katz et al., 2022), τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τόσο το άτομο που εκτελεί την εργασία, όσο και εκείνο που προσπαθεί να βοηθήσει.

Πράγματι, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό πως η πλειοψηφία των γονέων βιώνει αυξημένα επίπεδα στρες τις μέρες που εμπλέκεται στην μελέτη των παιδιών (Agha et al., 2020· Kinney, 2013· Moe et al., 2020), ενώ περιγράφει τον χρόνο που αφιερώνει σ' αυτήν ως δυσάρεστο, ανεπιθύμητο και επαχθή (Katz et al., 2012). Στην έρευνα των Pomerantz και συν. (2006), που εξέτασε τα συναισθήματα των μητέρων κατά την ενασχόλησή τους με τις σχολικές εργασίες, φάνηκε πως το αρνητικό συναίσθημα ήταν υψηλότερο τις μέρες εμπλοκής, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από πιο σύγχρονες μελέτες. Ειδικότερα, οι Agha και συν. (2020) παρατήρησαν πως το αυτοαναφερόμενο γονικό στρες ήταν υψηλότερο στους συμμετέχοντες που εμπλέκονταν στα κατ' οίκον μαθησιακά καθήκοντα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Οι γονικές αναφορές για την αρνητική επίδραση της μελέτης είναι παρόμοιες και όσον αφορά στη συνολική ευημερία της οικογενειακής ζωής. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα του Canadian Council of Learning (2008), το 72% των γονέων δήλωσε πως, αν και θεωρεί την σχολική εργασία ως ένα πολύτιμο μαθησιακό εργαλείο, εντούτοις η ίδια αποτελεί σημαντική πηγή οικογενειακής έντασης και συγκρούσεων, στοιχείο που συμφωνεί και με αναφορές μαθητών (Katz et al., 2012). Σε παρεμφερή αποτελέσματα οδηγήθηκαν και οι Markow και συν. (2007), στην ερευνητική μελέτη των οποίων το 29% των συμμετεχόντων ανέφερε πως αντιλήφθηκε το αρνητικό αντίκτυπο των κατ' οίκον εργασιών στην οικογενειακή ρουτίνα.

Δεδομένης της σημασίας του θετικού γονικού στυλ στην μάθηση των παιδιών, στόχο πολλών μελετών έχει αποτελέσει η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με το στρες των γονέων, χωρίς βέβαια να μπορούν πάντα να διατυπωθούν αιτιώδεις σχέσεις. Τα υπάρχοντα δεδομένα σχετικά με φύλο και την ηλικία των γονέων και των παιδιών τους είναι εξαιρετικά περιορισμένα και αντιφατικά. Η βιβλιογραφία, ωστόσο, περιγράφει μια σειρά από λοιπές συναφείς με το γονικό στρες μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένου του όγκου των εργασιών, του γονικού μορφωτικού επιπέδου, του γονικού τύπου απασχόλησης, της μονογονικότητας, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών – που θα αναλυθούν σε επόμενο υποκεφάλαιο.

Όγκος Εργασιών και Χρόνος Ενασχόλησης. Αρχικά, η πλειοψηφία των ερευνητικών ευρημάτων συμφωνεί πως το γονικό στρες σχετίζεται με περιστασιακούς παράγοντες, όπως η ποσότητα της μελέτης και ο χρόνος ολοκλήρωσής της (Katz et al., 2022· Moe et al., 2020). Ειδικά τα τελευταία χρόνια, υπάρχουν αναφορές για έως και τριπλάσιο από τον συνιστώμενο όγκο εργασιών – ειδικά στις πρώτες τάξεις – (Pressman et al., 2015), στοιχείο που έχει συνδεθεί με συσσωρευμένη δυσφορία εκ μέρους των γονέων (Knepper, 2020). Κάτι τέτοιο δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς η αυξημένη ποσότητα αντιστοιχεί σε περισσότερες ώρες ενασχόλησης, γεγονός που με τη σειρά του μειώνει τον ελεύθερο χρόνο της οικογένειας για ξεκούραση και λοιπές ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Pomerantz et al., 2006). Πράγματι, στην έρευνα της Murphy-Sabella (2020) βρέθηκε ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που οι γονείς έκριναν κατάλληλη την ποσότητα της μελέτης στο σπίτι, δήλωσαν πως αυτή επηρεάζει αρνητικά τον ελεύθερο οικογενειακό χρόνο.

Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων. Το γονικό επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί ακόμη μια σημαντική παράμετρο – αυτή τη φορά, αντιστρόφως ανάλογη με το στρες γύρω από τη μελέτη – καθώς σχετίζεται με την πραγματική και αντιληπτή ικανότητα για βοήθεια. Πράγματι, στην έρευνα των Donaldson-Pressman και συνεργατών (2014, όπως

αναφ. στο Knepper, 2020), βρέθηκε πως αν οι γονείς δεν κατείχαν τουλάχιστον πτυχίο κολλεγίου ήταν πιθανό να εμπλακούν έως και σε 200% περισσότερες συγκρούσεις με τα παιδιά τους κατά το διάστημα της μελέτης στο σπίτι, γεγονός που τροφοδοτεί τα από πλευράς τους στρεσογόνα συναισθήματα. Σε παρεμφερή ευρήματα έχουν οδηγηθεί και άλλοι ερευνητές (Kinney, 2013· Knepper, 2020· Lutz & Jayaram, 2019· Pressman et al., 2015), οι οποίοι έχουν παρατηρήσει αυξημένο άγχος στους γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, που συχνά επιθυμούσαν να εμπλακούν, χωρίς, ωστόσο, να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να το κάνουν. Ακόμη και στην περίπτωση που επιχειρούν να βοηθήσουν, το κίνητρό τους είναι κατά βάση εξωγενές, η περιγραφή της εμπειρίας αρνητική και δυσφορική, και η χρήση παρεμβατικών και ελεγκτικών πρακτικών αυξημένη (Moe et al., 2020).

Τα εν λόγω στοιχεία μπορούν να εξηγηθούν και μέσω της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2017), σύμφωνα με την οποία το γονικό στρες αυξάνεται όταν η μελέτη βιώνεται ως «απογοητευτική», δηλαδή δεν ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των γονέων για αυτονομία, σύνδεση και επάρκεια, απεναντίας φέρνει στην επιφάνεια την έλλειψη ικανότητας από πλευράς τους. Έτσι, σε αντίθεση με τους μορφωμένους γονείς, όσοι έχουν λάβει παρά μόνο τη βασική εκπαίδευση αλλά αναγκάζονται να εμπλακούν στη μελέτη στο σπίτι— είτε έπειτα από πρόσκληση των μαθητών ή λόγω απουσίας εναλλακτικών – έρχονται αντιμέτωποι με τις περιορισμένες δεξιότητές τους, αντιμετωπίζοντας, τελικά, την μελέτη ως ένα βαρύ, ψυχοπιεστικό φορτίο (DiStefano et al., 2020· Moe et al., 2020).

Εργασιακή Απασχόληση των Γονέων. Αν και οι έρευνες που έχουν μελετήσει την εν λόγω μεταβλητή είναι εξαιρετικά περιορισμένες, η ανασκόπηση τους τείνει προς την ανάπτυξη συνδέσεων μεταξύ εργασιακής απασχόλησης και γονικού στρες γύρω από την μελέτη. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Canadian Council of Learning (2008), οι εργαζόμενοι

γονείς – και ειδικά όσοι έχουν απαιτητικά ωράρια – σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες κατά την εμπλοκή τους με τα μαθήματα των παιδιών τους, καθώς αναφέρουν πως δεν προλαβαίνουν να αφιερώσουν τον χρόνο που χρειάζεται ή θα επιθυμούσαν. Σε άλλες μελέτες, οι ίδιοι έχουν δηλώσει πως έπειτα από μια εργασιακή μέρα, η συσσωρευμένη σωματική και ψυχολογική κόπωση δεν τους επιτρέπει να στρέψουν την προσοχή τους στη μαθησιακή στήριξη των παιδιών τους (Murphy-Sabella, 2020· Patall et al., 2008, όπως αναφ. στο Murphy-Sabella, 2020), ενώ όταν το κάνουν είναι πιο πιθανό να προβούν σε παρεμβατικές πρακτικές εντείνοντας, τελικά, τις ενδοοικογενειακές συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις (Ronka & Korvela, 2009· Knepper, 2020).

Μονογονικότητα. Η μονογονικότητα έχει θεωρηθεί ως παράγοντας επικινδυνότητας για αυξημένο στρες λόγω των πολλαπλών υποχρεώσεων και του στίγματος που μερικές φορές επιφέρει (Liang et al., 2019· Cooper & Masley, 1999, όπως αναφ. στο Δραγούμης, 2010). Πράγματι, υπάρχουν αναφορές σύμφωνα με τις οποίες οι μονογονείς δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για να επιβλέψουν τα παιδιά τους κατά τη διενέργεια των σχολικών καθηκόντων, γεγονός που μπορεί να συνοδεύεται από περιορισμένες προσδοκίες για το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα των μαθητών (Knepper, 2020) και τελικά υψηλότερα επίπεδα άγχους. Ωστόσο, τα υπάρχοντα ευρήματα είναι ιδιαίτερα περιορισμένα και συχνά αντιφατικά μεταξύ τους, καθώς δεν εκλείπουν οι ερευνητές που τονίζουν πως οι μονογονείς συνιστούν μια ανομοιογενή ομάδα (Αλβανόπουλος, 2017· Falanga & Gonida, 2020) και άρα, πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν και λοιπές μεταβλητές για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με το στρες που βιώνουν.

Γονικό Στρες Μελέτης και Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι γνωστικές διεργασίες αξιολόγησης είναι κεντρικές για τον προσδιορισμό ενός ερεθίσματος ή μιας κατάστασης ως δυνητικά απειλητικών. Με λίγα λόγια, για να γίνει μια συνθήκη στρεσογόνα για το άτομο πρέπει πρωτίστως να θεωρηθεί ως τέτοια (Katz et al.,

2012). Έτσι και στην περίπτωση της μελέτης στο σπίτι, αυτή δεν αποτελεί αυτοτελώς αγχωτικό γεγονός· αντιθέτως, όπως περιγράφηκε νωρίτερα, η φύση της γονικής στήριξης και κυρίως, η αντίληψη των γονέων ως προς την ικανότητά τους μπορούν να κάνουν τη διαφορά (Moe et al., 2020).

Με βάση τον συλλογισμό αυτόν, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός πως, αν και οι προκλήσεις της μελέτης είναι κοινές στις περισσότερες οικογένειες, διαφαίνονται εντονότερα στις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Margolis, 2005). Σύμφωνα, άλλωστε, με τους Bryan και συνεργάτες (2001) «όταν ένα παιδί έχει πρόβλημα στη μελέτη, τότε η οικογένεια έχει πρόβλημα στη μελέτη» (σ. 13). Πράγματι, όπως περιγράφηκε νωρίτερα, οι μαθητές με σχετικές διαγνώσεις αντιμετωπίζουν πληθώρα εμποδίων κατά την υλοποίηση των κατ' οίκον εργασιών, οι οποίες λειτουργούν για εκείνους ως υπενθύμιση των δυσκολιών τους. Ως εκ τούτου, έχουν ανάγκη πιο εκτεταμένης γονικής υποστήριξης σε σύγκριση με τους τυπικούς συμμαθητές τους (Katz et al., 2022), στοιχείο που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα γονικού στρες.

Πράγματι, τα συναισθήματα σύγχυσης και αβοηθησίας στους εν λόγω γονείς έχουν υποστηριχθεί ήδη από τους ερευνητές της δεκαετίας του 1990. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα των Levin και συνεργατών (1993) (όπως αναφ. στο Δαρβούδης, 2010), υπήρξε στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ της χαμηλής μαθησιακής επίδοσης και της μητρικής δυσαρέσκειας κατά την εμπλοκή στη μελέτη. Μάλιστα, λίγα χρόνια αργότερα, οι ίδιοι μελετητές παρατήρησαν πως, αν και οι μαθητές με διάγνωση δυσκολιών μάθησης δέχονταν περισσότερη βοήθεια από τις μητέρες στην Α' Δημοτικού, η διαφορά από τους τυπικούς μαθητές στην Γ' Δημοτικού ήταν μη σημαντική. Η τροποποίηση αυτή ενδεχομένως συνέβη εξαιτίας των μητρικών πεποιθήσεων για αναποτελεσματική στήριξη (Levin et al., 1997).

Ακόμη, στην έρευνα των Brock & Shute (2001), οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν πως δεν τους είναι εύκολο να ανταποκριθούν στον γονικό τους ρόλο, νιώθουν ένταση και εξάντληση κατά την ενασχόλησή τους με τα σχολικά καθήκοντα, ενώ παράλληλα ανησυχούν για την επίδραση της κατάστασης στα υπόλοιπα οικογενειακά μέλη. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν από την μελέτη της Dudley-Marling (2003) σε Αμερικάνους και Καναδούς γονείς παιδιών με σχετικές διαγνώσεις, η πλειοψηφία των οποίων έκανε λόγο για απαιτητική, πολύωρη και μη παραγωγική εμπλοκή. Παρεμφερή συναισθήματα φαίνεται να διακατέχουν και τους Έλληνες γονείς, όπως υποστηρίζει ο Δαρβούδης (2010), στην έρευνα του οποίου παρατηρήθηκε πως η μελέτη στο σπίτι επηρεάζει περισσότερο αρνητικά τις σχέσεις γονέων – μαθητών με δυσκολίες (σε σύγκριση με τυπικούς συμμαθητές), με τους πρώτους να εκφράζουν συναισθήματα δυσφορίας, κόπωσης, ανικανότητας και στρες.

Ωστόσο, παρόλες τις αναδυόμενες συνδέσεις, μέχρι το 2012 δε συναντάται στην βιβλιογραφία κάποιο αξιόπιστο ψυχομετρικό εργαλείο αποκλειστικά για τη μέτρηση του στρες μελέτης, ενώ όταν αυτό κατασκευάστηκε (Katz et al., 2012), χρησιμοποιήθηκε κατά βάση σε ερευνητικούς σχεδιασμούς προσανατολισμένους προς τα συναισθήματα των μαθητών. Παρά το εμφανές, σύγχρονο βιβλιογραφικό κενό, τα ευρήματα της πλειοψηφίας των πρόσφατων ερευνών βρίσκονται σε συμφωνία με όσα έχουν μέχρι στιγμής διατυπωθεί.

Συγκεκριμένα, στην ερευνητική μελέτη των Ferzantez-Akantara και συνεργατών (2017) σε δείγμα Αμερικανών γονέων παρατηρήθηκε πως οι τελευταίοι παρουσίασαν υψηλό βαθμό συναισθημάτων αβοηθησίας και άγχους, όταν εμπλέκονταν στην μελέτη των διαγνωσμένων με μαθησιακές δυσκολίες παιδιών τους. Ωστόσο, αυτό δεν φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά την αυτοεικόνα τους και την συνέχιση της προσπάθειάς τους για κάλυψη των ελλειμμάτων. Αντιθέτως, στην έρευνα των Moe και συνεργατών (2020) και μεταγενέστερα των Katz και συνεργατών (2022), η μη ικανοποίηση των βασικών

ψυχολογικών αναγκών ήταν μεγαλύτερη στους γονείς παιδιών με δυσκολίες μάθησης, γεγονός που οδηγούσε σε αυξημένο στρες και υιοθέτηση ελεγκτικών πρακτικών κατά τη μελέτη. Τέλος, οι Suarez και συνεργατών (2022), στην έρευνά τους κατά την περίοδο της καραντίνας του Covid-19, υποστήριξαν πως τα δύσκολα γονικά συναισθήματα και οι συγκρούσεις γονέων – παιδιών με αφορμή τη μελέτη στο σπίτι ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα στις περιπτώσεις που ενυπήρχε διάγνωση μαθησιακής δυσκολίας.

Ο Ρόλος της Ενοχής και της Ντροπής

Η ενοχή και η ντροπή αποτελούν δύο συνειδητά, δυσάρεστα συναισθήματα που βιώνονται κατόπιν αρνητικής αξιολόγησης του εαυτού (Tangey et al., 2007), όταν το άτομο αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στα κοινωνικά ή ηθικά πρότυπα (Orth et al., 2006). Ποικίλες μελέτες έχουν αναδείξει συνδέσεις των εν λόγω συναισθημάτων όχι μόνο με το καταθλιπτικό συναίσθημα στην καθημερινή ζωή, αλλά και με την κατάθλιψη κλινικού τύπου (Gambin et al., 2018· Kim et al., 2011). Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνητών υποστηρίζει πως, αν και δυσφορικά, έχουν ως απώτερο στόχο την εύρυθμη λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων, καθώς μέσω αυτών το άτομο έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί και να μην παραβιάζει τους ηθικούς κανόνες ρυθμίζοντας, τελικά, τις αλληλεπιδράσεις του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Άλλωστε, στα πλαίσια του αναστοχασμού που προηγείται της εκδήλωσής τους, το άτομο αξιολογεί τη συμπεριφορά του με τα μάτια των άλλων, άρα η παρουσία τρίτων θεωρείται κομβική (Inan, 2016).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνταν ως ταυτόσημες στην βιβλιογραφία. Ωστόσο, παρά την σχετικά δύσκολη διάκριση μεταξύ των δύο συναισθηματικών εμπειριών, πλέον συναντάται ολοένα και μεγαλύτερη συμφωνία ως προς αυτήν – τόσο ως προς τη φύση, όσο και την πυροδότησή τους (Li et al., 2024). Ειδικότερα, η πρώτη προσπάθεια εντοπισμού τους επιχειρήθηκε από τον Lewis (1971), ο οποίος υποστήριξε πως η ενοχή αφορά στην αρνητική εκτίμηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς – που έγινε

ή όχι – σε αντίθεση με την ντροπή, που βιώνεται κατόπιν δυσμενούς αξιολόγησης ολόκληρου του εαυτού. Στο ίδιο μήκος κύματος, έχει θεωρηθεί πως η ντροπή είναι απόρροια ενός φάσματος καταστάσεων και ηθικών αποτυχιών, ενώ η ενοχή πυροδοτείται από την παραβίαση ενός συγκεκριμένου ηθικού τομέα, που συνήθως λαμβάνει χώρα σε διαπροσωπικές συναλλαγές στο πλαίσιο των κοινοτικών σχέσεων (Orth et al., 2006· Tangey et al., 2007).

Είναι γεγονός πως τα εν λόγω συναισθήματα βιώνονται συχνά από τους φροντιστές στα πλαίσια της γονικότητας, η οποία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα περίπλοκη κατά την προσπάθεια ισορρόπησης αναγκών. Ειδικά η μελέτη για το σπίτι αποτελεί ένα από τα κυριότερα πεδία πυροδότησης ενοχής και ντροπής, καθώς οι γονείς μπορούν εύκολα να θεωρήσουν πως δεν κάνουν όσα πρέπει ή δεν τα εφαρμόζουν σωστά (Simpson, 2015). Παρ' όλ' αυτά, η σχετική έρευνα παραμένει ελλιπής, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης. Σε κάθε περίπτωση, έχει φανεί πως, αν και τα δύο συναισθήματα βιώνονται δυσφορικά, συνδέονται με διαφορετικές γονικές στάσεις και συμπεριφορές επηρεάζοντας, τελικά, με άλλο τρόπο και τη λειτουργικότητα των μαθητών (Katz et al., 2022).

Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί πως το συναίσθημα της ντροπής προβλέπει σημαντικά συμπτώματα κατάθλιψης των μητέρων (Dunford & Granger, 2017) και κίνητρα αποφυγής της εμπλοκής στη μελέτη, γεγονός που δύναται να επιδράσει αρνητικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (Karimi et al., 2022) και τη γενικότερη ευημερία των μαθητών. Βέβαια, στην έρευνα των Li και συν. (2024) βρέθηκε πως η γονική ντροπή μπορεί να οδηγήσει και σε συμπεριφορές προσέγγισης του παιδιού – όταν η αυτοαπειλή δεν είναι σοβαρή – σε μια προσπάθεια επανόρθωσης.

Απεναντίας, η ενοχή, αν και παλαιότερα είχε αναγνωριστεί ως πηγή γονικής αγωνίας (Dunford & Granger, 2017), έχει θεωρηθεί και ως κίνητρο θετικών γονικών συμπεριφορών,

όταν βιώνεται σε μέτρια επίπεδα (Borelli et al., 2017), καθώς από τη φύση της παρακινεί το άτομο να αποφύγει περαιτέρω παραβάσεις. Πράγματι, στη μελέτη των Li και συνεργατών (2024), οι υψηλές βαθμολογίες ενοχής συνδέθηκαν με προώθηση της αυτονομίας και ευαισθησία ως προς τα συναισθήματα των παιδιών. Ορισμένοι ερευνητές, μάλιστα, έχουν υποθέσει πως η ενοχή – ειδικά από την πλευρά της μητέρας – έχει μια εξελικτική βάση, ώστε να διασφαλιστεί η απαιτούμενη φροντίδα για την προώθηση της επιβίωσης των απογόνων (Rotkirch & Janhuren, 2010, όπως αναφ. στο Katz et al., 2022).

Γονική Ενοχή και Ντροπή και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η γονικότητα συνιστά εξ ορισμού μια περίπλοκη συναισθηματική εμπειρία για κάθε φροντιστή, ωστόσο η βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής καταδεικνύει πως οι γονείς παιδιών με αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι με επιπρόσθετες συναισθηματικές προκλήσεις, που ο μέσος γονέας θα βιώσει σε μικρότερα ή μηδαμινά επίπεδα (Karimi et al., 2022). Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεώρηση, τα αρχικά συναισθήματα οργής και μετέπειτα ενοχής και ντροπής πηγάζουν από την απώλεια του «ιδανικού παιδιού» και συνοδεύονται από αλληπάλληλα ερωτήματα σχετικά με τα αίτια της εκάστοτε διαταραχής. Σε ασυνείδητο επίπεδο, οι γονείς μπορεί να αντιλαμβάνονται το παιδί ως προέκταση του εαυτού τους θεωρώντας την επιτυχία ή αποτυχία του ως μέρος της προσωπικής τους αξίας (Ng et al., 2014· Simpson, 2015).

Η περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν αποτελεί εξαίρεση, ειδικά να ληφθούν υπόψιν τα υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με λοιπές διαταραχές, που καθιστούν ακόμη πιο περίπλοκη την κατανόηση και αποδοχή της νέας πραγματικότητας. Η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς και η εμπλοκή στην υλοποίηση της μελέτης στο σπίτι εκθέτουν καθημερινά τους γονείς στις δυσκολίες των παιδιών τους με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να βιώνουν έναν επώδυνο ναρκισσιστικό τραυματισμό συνοδευόμενο από δυσάρεστα συναισθήματα (Katz et al., 2022· Simpson, 2015).

Πράγματι, στην έρευνα των Fernandez-Alcantara και συνεργατών (2017), η πλειοψηφία των Αμερικανών γονέων που συμμετείχαν ανέφερε πως η ανατροφή των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές περιλαμβάνει ένα φάσμα συναισθημάτων αβοηθητότητας, ενοχής, ανικανότητας και ντροπής, τα οποία εντείνονται σε περιπτώσεις συννοσηρότητας. Σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων, μάλιστα, χαρακτήρισε τους εαυτούς τους ως «κακούς γονείς», καθώς δεν γνώριζαν πως να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην αντιμετώπιση των αναδυόμενων εμποδίων. Αντίστοιχα ευρήματα υποστηρίζονται από τον Heiman (2021) καθώς και τους Matin και συνεργατών (2021), στις μελέτες των οποίων ο μέσος όρος των γονέων παιδιών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών έκανε λόγο για δυσάρεστες συναισθηματικές εμπειρίες, συμπεριλαμβανομένων αισθημάτων ενοχής, ντροπής, μοναξιάς, γονικής ανικανότητας και προσωπικής αναξιότητας. Ειδικά κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας, αναφέρθηκαν υψηλότερα επίπεδα ντροπής για τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών.

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Karimi και συνεργάτες (2022) παρατήρησαν πως πολλοί από τους γονείς παιδιών με διάγνωση μαθησιακών διαταραχών τείνουν να κρύβουν τα μαθησιακά τους ελλείμματα, στοιχείο δηλωτικό των συναισθημάτων ντροπής. Το γεγονός δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς όπως ανέφεραν γίνονται συχνά δέκτες επικρίσεων για τον τρόπο ανατροφής που ακολουθούν. Το ανησυχητικό είναι πως τα υψηλότερα επίπεδα ντροπής έχουν παρουσιάσει συνάφεια με αυξανόμενο άγχος και υιοθέτηση ελεγκτικών συμπεριφορών κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι (Katz et al., 2022· Yotyodying & Wild, 2016). Η χρήση παρεμβατικών στρατηγικών έχει ως στόχο την βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος των παιδιών, το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει σε μειωμένη εξωτερική επίκριση και άμβλυνση των δύσκολων γονικών συναισθημάτων (Karimi et al., 2022). Αντιθέτως, στα πλαίσια γονικής ενοχής είναι πιθανότερη η παρουσία πιο υποστηρικτικών πρακτικών με σκοπό την αντιστάθμιση του δυσάρεστου συναισθήματος, που

με τη σειρά τους μειώνουν το στρες και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικότερου κλίματος μελέτης (Katz et al., 2022).

Στόχος της Έρευνας, Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα

Δεδομένου του κομβικού ρόλου της γονικής συμμετοχής στη μελέτη των παιδιών σχολικής ηλικίας – ειδικά στην περίπτωση διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών – καθώς και της διεθνούς έλλειψης ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τα αναδυόμενα συναισθήματα των γονέων, ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών των γονέων κατά τη διάρκεια εμπλοκής τους στις στη μελέτη των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι μεταβλητές του στρες, της ενοχής και της ντροπής σε γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου με και χωρίς διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, με στόχο τη σύγκριση των μεταξύ τους ενδεχόμενων διαφορών. Η εν λόγω διερεύνηση κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική λαμβάνοντας υπ' όψιν τόσο την επίδραση της γονικής εμπλοκής στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών, όσο και τον διαμεσολαβητικό ρόλο των γονικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της μελέτης στην γενικότερη ψυχική ευημερία των μαθητών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αναμένεται πως το αυτοαναφερόμενο στρες κατά την ενασχόληση με τα σχολικά καθήκοντα θα είναι υψηλότερο στους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους λοιπούς συμμετέχοντες (Υπόθεση 1). Ομοίως, είναι προσδοκώμενα μεγαλύτερα επίπεδα γονικής ενοχής και ντροπής στην περίπτωση διάγνωσης μαθησιακών διαταραχών σε σχέση με τις αναφορές γονέων με παιδιά χωρίς δυσκολίες (Υπόθεση 2). Καθώς, επίσης, τα προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα έχουν υπογραμμίσει τη συνάφεια μεταξύ των τριών εξεταζόμενων μεταβλητών, αναμένεται πως όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώσουν οι γονείς στην κλίμακα του στρες, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η αναφερόμενη ενοχή και ντροπή εκ μέρους τους (Υπόθεση 3). Επιπλέον, αναμένεται πως όσο πιο μεγάλο κρίνουν τον όγκο των σχολικών εργασιών οι γονείς, τόσο

υψηλότερα επίπεδα στρες θα αναφέρουν κατά τη διάρκεια ενασχόλησής τους με αυτές (Υπόθεση 4), ενώ προσδοκώμενη είναι και η εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ εργαζόμενων και άνεργων γονέων, με τους πρώτους να δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες (Υπόθεση 5). Τέλος, αναμένεται πως οι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου θα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στρες σε σχέση με τους συμμετέχοντες που έχουν λάβει εκτενέστερη ακαδημαϊκή εκπαίδευση (Υπόθεση 6).

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έρευνα σχετικά με τα δύσκολα γονικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι είναι περιορισμένη, ειδικά στον ελλαδικό χώρο. Ως εκ τούτου, διερευνήθηκαν οι ενδεχόμενες στατιστικώς σημαντικές διαφορές του γονικού στρες μελέτης ανάλογα με το φύλο (Ερώτημα 1), την ηλικία (Ερώτημα 2), την κατάσταση γάμου των γονέων (Ερώτημα 3), καθώς και το φύλο (Ερώτημα 4) και την τάξη φοίτησης (Ερώτημα 5) των παιδιών τους. Ομοίως, μελετήθηκε το κατά πόσο διαφοροποιούνται τα γονικά συναισθήματα ενοχής και ντροπής σε σχέση με το φύλο (Ερώτημα 6), την ηλικία (Ερώτημα 7), την κατάσταση γάμου (Ερώτημα 8) των γονέων, το φύλο (Ερώτημα 9) και την τάξη φοίτησης (Ερώτημα 10) των παιδιών τους. Τέλος, διερευνήθηκε αν ο αναφερόμενος βαθμός υποστήριξης από το σχολείο συνδέεται με το γονικό στρες (Ερώτημα 11), καθώς και την ενοχή και ντροπή (Ερώτημα 12).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 211 ($N = 211$) γονείς μαθητών και μαθητριών σχολικής ηλικίας από διάφορα μέρη της Ελλάδας, εκ των οποίων οι 35 (16,6%, $n = 35$) ήταν άνδρες και οι 176 (83,4%, $n = 176$) γυναίκες. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας», προκειμένου να συγκεντρωθεί ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή τους ως προς τις διαγνώσεις των παιδιών τους.

Πίνακας 1

Κατανομή (Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες) των Συμμετεχόντων ως προς την Διάγνωση των Παιδιών τους

	F	%
Μαθησιακές Δυσκολίες	53	25,1
Συννοσηρότητα με Δ.Ε.Π.Υ	27	12,8
Καμία Διάγνωση	158	74,9
Σύνολο	211	100

Αναφορικά με το τόπο διαμονής, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ($n = 162$, 76,8%) διέμενε σε πόλη, ενώ λίγοι ήταν όσοι κατοικούσαν σε αγροτική περιοχή ($n = 27$, 12,8%), ή αστικό προάστιο ($n = 22$, 10,4%). Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία (Μ.Ο.= 42,64, Τ.Α.= 5,39), κατόπιν ομαδοποίησης των απαντήσεων.

Πίνακας 2

Κατανομή (Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες) των Συμμετεχόντων ως προς την Ηλικία

	F	%
Έως 36 ετών	23	10,9
37 έως 45 ετών	129	61,1
46 ετών και άνω	59	28
Σύνολο	211	100

Όσον αφορά στο μορφωτικό τους επίπεδο, οι περισσότεροι ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ($n = 89, 42,2\%$) και κάτοχοι μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού διπλώματος ($n = 73, 34,6\%$), ενώ μικρότερος ήταν ο αριθμός όσων είχαν ολοκληρώσει αποκλειστικά την υποχρεωτική εκπαίδευση ($n = 49, 23,2 \%$).

Πίνακας 3

Κατανομή (Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες) των Συμμετεχόντων ως προς την Σύσταση της Οικογένειας

	F	%
Έγγαμος/η με 1 παιδί	42	20
Έγγαμος/η με 2 παιδιά	115	54,5
Έγγαμος/η με 3 και άνω παιδιά	25	11,8
Άγαμος/η ή Διαζευγμένος/η	29	13,7
Σύνολο	211	100

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων βρισκόταν εντός γάμου ($n = 182, 80\%$) με ένα ή περισσότερα παιδιά, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον Πίνακα 3. Ως προς τον τύπο

απασχόλησης, το 38,4% των γονέων εργάζονταν ως ιδιωτικοί υπάλληλοι ($n = 81$), το 27% ($n = 57$) ως δημόσιοι υπάλληλοι, το 22,7% ($n = 48$) ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, ενώ το 11,9% ($n = 25$) δεν είχαν κάποια απασχόληση στο παρόν διάστημα.

Το 57,8% ($n = 122$) των παιδιών των συμμετεχόντων ήταν αγόρια και το 42,2% ($n = 89$) κορίτσια. Το μεγαλύτερο μέρος τους φοιτούσε στην Γ' τάξη του Δημοτικού ($n = 48$, 22,7%) (βλ. Πίνακα 4). Σύμφωνα με τις γονικές αναφορές, τα 47 παιδιά ($n = 47$, 22,3%) παρακολουθούσαν κάποιο εξωσχολικό πρόγραμμα παρέμβασης, σε αντίθεση με το μεγαλύτερο μέρος το οποίο δεν ήταν εγγεγραμμένο σε κάποια ανάλογη ψυχοπαιδαγωγική ή θεραπευτική δραστηριότητα ($n = 164$, 77,7%).

Πίνακας 4

Κατανομή (Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες) των Μαθητών ως προς την Τάξη Φοίτησης

	F	%
Α' Δημοτικού	20	9,6
Β' Δημοτικού	37	17,5
Γ' Δημοτικού	48	22,7
Δ' Δημοτικού	22	10,4
Ε' Δημοτικού	43	20,4
Στ' Δημοτικού	41	19,4
Σύνολο	211	100

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ($n = 201$, 95,2%) δήλωσε πως βοηθάει το παιδί του στη μελέτη στο σπίτι, αφιερώνοντας κατά κύριο λόγο είτε λιγότερη από 1 ώρα ($n = 99$, 46,9%) ή από 1 μέχρι 3 ώρες ημερησίως ($n = 97$, 46,0%). Ελάχιστοι ήταν όσοι ανέφεραν πως η μελέτη ξεπερνά τις 3 ($n = 3$, 1,4%) ή τις 5 ώρες ημερησίως ($n = 2$,

0,9%). Αναφορικά με την μέθοδο μαθησιακής υποστήριξης, το 20,4% των γονέων απάντησε πως κάθεται δίπλα στο παιδί του όταν αυτό μελετά ($n = 43$), το 14,7% ($n = 31$) πως του επεξηγεί σε περίπτωση απορίας, το 15,6% ($n = 33$) πως ελέγχει τις ολοκληρωμένες εργασίες, ενώ μόλις το 2,8% ($n = 6$) δήλωσε πως το παιδί του ήταν ανεξάρτητο στην υλοποίηση της μελέτης. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ($n = 98$, 46,5%) ανέφεραν πως ακολουθούν έναν συνδυασμό των παραπάνω πρακτικών κατά την διαδικασία της μελέτης. Ακόμη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ήταν αυτό που προξενούσε τον υψηλότερο βαθμό δυσκολίας στα παιδιά τους ($n = 98$, 46,4%), όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5

Κατανομή (Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες) των Συμμετεχόντων ως προς τον Βαθμό Δυσκολίας των Παιδιών τους ανά Γνωστικό Αντικείμενο

	F	%
Ελληνική Γλώσσα	98	46,4%
Μαθηματικά	44	21%
Ιστορία	39	18,5%
Ξένες Γλώσσες	14	6,6%
Κανένα	9	4,3%
Όλα	4	1,8%
Άλλο	3	1,4%
Σύνολο	211	100

Σχετικά με την ποσότητα των ανατιθέμενων σχολικών καθηκόντων, οι περισσότεροι γονείς ($n = 113$, 53,6%) την έκριναν ως μέτρια, ενώ δεν ήταν λίγοι και όσοι έκριναν τον

αντίστοιχο όγκο ως μεγάλο ($n = 44$, 20,9%) ή πολύ μεγάλο ($n = 14$, 6,6%). Αντίθετη άποψη είχε το 14,7% ($n = 31$), που δήλωσε πως οι μαθητικές υποχρεώσεις ήταν λίγες και το 4,3% ($n = 9$) που τις χαρακτήρισε ως ελάχιστες. Τέλος, ο αντιλαμβανόμενος βαθμός υποστήριξης εκ μέρους της σχολικής κοινότητας χαρακτηρίστηκε ως μέτριος ($n = 81$, 38,4%) ή μεγάλος ($n = 64$, 30,3%) από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, ενώ το 10,4% ($n = 22$) τον έκρινε ως πολύ μεγάλο. Ωστόσο, δεν εξέλειπαν οι αντίθετες απόψεις, με το 20,8% των γονέων να κρίνουν την εν λόγω στήριξη ως ελάχιστη ($n = 33$, 15,6%) ή μηδαμινή ($n = 11$, 5,2%).

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Γονικό Στρες Κατά τη Διάρκεια της Μελέτης στο Σπίτι

Χρησιμοποιήθηκε η γονική εκδοχή του Homework Stress Questionnaire των Katz et al., (2012), η οποία προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας (βλ. Διαδικασία). Σύμφωνα με τους δημιουργούς της, η συγκεκριμένη κλίμακα ακολουθεί την δομή του ερωτηματολογίου των Levin και συν. (1997) για τα μητρικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της μητρικής εμπλοκής στη μελέτη. Αποτελείται από μια λίστα 20 συμπεριφορών, 10 εκ των οποίων αναφέρονται σε ενέργειες του παιδιού (π.χ. «Το παιδί μου αναβάλλει την έναρξη της εργασίας για αργότερα», «Το παιδί μου δεν θυμάται ποιες εργασίες του έβαλαν οι εκπαιδευτικοί», «Το παιδί μου δεν με προσέχει όταν του εξηγώ») και 10 σε γονικές αντιδράσεις (π.χ. «Υπενθυμίζω στο παιδί μου να κάνει τη μελέτη του», «Διαγράφω τις απαντήσεις που μου φαίνονται λάθος», «Λέω στο παιδί μου να κάθεται σωστά, ενώ κάνει τις εργασίες του»). Τα εν λόγω στοιχεία βαθμολογούνται δύο φορές. Ειδικότερα, κατά την πρώτη αξιολόγηση, οι γονείς καλούνται να αναφέρουν πόσο συχνά λαμβάνει χώρα μια δεδομένη κατάσταση κατά την εμπλοκή τους στη σχολική μελέτη του παιδιού τους, μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων (1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = συχνά, 5 = πάντα). Στο δεύτερο μέρος, ζητείται από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν σε

ποιο βαθμό τους προκαλεί στρες η εκάστοτε συμπεριφορά (1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ). Η τελική βαθμολογία για κάθε στοιχείο προκύπτει πολλαπλασιάζοντας την ταξινομημένη συχνότητα (Μέρος 1) με τον αναφερόμενο βαθμό στρες (Μέρος 2), προκειμένου να επιτευχθεί μια όσο το δυνατόν καλύτερη περιγραφή της κατάστασης (Levin et al., 1997).

Όσον αφορά στην εσωτερική αξιοπιστία των μετρήσεων, ο δείκτης Cronbach's α για τα στοιχεία που αξιολογούν τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται μια συμπεριφορά κυμαινόταν σε υψηλά επίπεδα ($\alpha = 0,82$). Το ίδιο ίσχυε και για τα ερωτήματα που αξιολογούν το άγχος που προκαλούν αυτές οι συμπεριφορές στους γονείς ($\alpha = 0,87$). Τέλος, οι συσχετίσεις μεταξύ της συχνότητας και του στρες κάθε στοιχείου ήταν υψηλές ($r = 0,88$, $p < 0,05$). Παρεμφερείς τιμές σημειώθηκαν και σε λοιπές έρευνες κατά τις οποίες χορηγήθηκε το εν λόγω εργαλείο (Katz et al., 2012· Katz et al., 2022· Moe et al., 2020).

Γονική Ενοχή και Ντροπή Κατά τη Διάρκεια της Μελέτης στο Σπίτι

Χορηγήθηκε η κλίμακα των Orth και συν. (2006) για την Ντροπή και Ενοχή (Shame and Guilt Scale), με την αρχική προσθήκη: «Όταν συμμετέχω στη μελέτη του παιδιού μου...», σύμφωνα με το παράδειγμα των Katz και συν. (2022). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο, που προσαρμόστηκε στα Ελληνικά μέσω αντίστροφης μετάφρασης, αποτελείται από 8 προτάσεις, οι οποίες συνοδεύονται από μια κλίμακα τύπου Likert έξι διαβαθμίσεων (1 = δεν ισχύει ποτέ, 2 = ισχύει σπάνια, 3 = ισχύει μερικές φορές, 4 = ισχύει συχνά, 5 = ισχύει σχεδόν πάντα, 6 = ισχύει πάντα). Ειδικότερα, περιλαμβάνει ερωτήματα τα οποία αναφέρουν αυτούσιους τους όρους «ενοχή» και «ντροπή» (items 1 και 5), δηλώσεις που σχετίζονται με προηγούμενες αυτοαξιολογήσεις των εν λόγω συναισθημάτων (items 2 και 6), ερωτήματα για συγκεκριμένα υποκειμενικά συναισθήματα (items 3 και 7), καθώς και δηλώσεις που σχετίζονται με ειδικά κίνητρα και αντιδράσεις (items 4 και 8). Εκ του συνόλου, τα τέσσερα ερωτήματα μετρούν το βαθμό της γονικής ντροπής (π.χ. «Νιώθω ντροπή εξαιτίας της σχέσης

με το παιδί μου», «Νιώθω σαν να έχω αποτύχει»), ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα αναφέρονται στο αίσθημα ενοχής των γονέων (π.χ. «Κατηγορώ τον εαυτό μου», «Έχω ένοχη συνείδηση»), συνθέτοντας, εν τέλει, δύο παράγοντες. Για κάθε γονέα, τα στοιχεία του ίδιου παράγοντα υπολογίζονται κατά μέσο όρο, ώστε να δημιουργηθεί ένα μέτρο γονικής ντροπής και ενοχής, αντίστοιχα.

Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τις δύο υποκλίμακες βρέθηκαν υψηλοί, με τον Cronbach's α να ανέρχεται σε $\alpha = 0,84$ μεταξύ των στοιχείων της ντροπής και σε $\alpha = 0,88$ μεταξύ των ερωτημάτων που αναφέρονταν στην ενοχή. Ανάλογες υψηλές τιμές παρατηρήθηκαν και σε προηγούμενες περιπτώσεις χορήγησης του ερωτηματολογίου (π.χ. Katz et al., 2022· Orth et al., 2006).

Δημογραφικά Στοιχεία

Χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων, εκ των οποίων μερικές αφορούσαν σε χαρακτηριστικά των ίδιων των γονέων, δηλαδή στο φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και τον τύπο απασχόλησής τους, κάποιες άλλες σε χαρακτηριστικά των παιδιών τους (φύλο, τάξη φοίτησης, ύπαρξη διάγνωσης, συμμετοχή σε εξωσχολικό πρόγραμμα παρέμβασης) και λιγότερες σε γενικότερα οικογενειακά στοιχεία (τόπος διαμονής, σύνθεση νοικοκυριού). Ακόμη, υπήρχαν ερωτήματα σχετικά με την διαδικασία της σχολικής μελέτης στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αναφορικά με την χρησιμοποιούμενη μέθοδο μαθησιακής υποστήριξης, τον μέσο ημερήσιο χρόνο που αφιερώνουν σε αυτήν και τα γνωστικά αντικείμενα που – κατά την κρίση τους – δυσκολεύουν περισσότερο τα παιδιά τους. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις εξέταζαν τον όγκο των σχολικών εργασιών, καθώς και τον βαθμό υποστήριξης εκ μέρους του σχολικού πλαισίου, μέσω κλιμάκων τύπου Likert (1 = πολύ μικρός, 2 = μικρός, 3 = μέτριος, 4 = μεγάλος, 5 = πολύ μεγάλος).

Διαδικασία

Η παρούσα μελέτη αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τη μελέτη των παιδιών τους και την εμπλοκή τους σε αυτήν. Πριν την έναρξη της, εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια από την Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας του Τμήματος (ημερομηνία έγκρισης: 21 Ιουνίου 2023). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το διάστημα μεταξύ του Οκτωβρίου 2023 και του Δεκέμβριου του ίδιου έτους. Το ερωτηματολόγιο αποστάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (Google Forms) σε δημοτικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας, με στόχο την προώθηση στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων των μαθητών. Ταυτόχρονα, μέσω των πλατφόρμων κοινωνικής δικτύωσης και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαμοιράστηκε σε ιατροπαιδαγωγικούς φορείς, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., μη κερδοσκοπικές οργανώσεις (π.χ. Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας) και ιδιωτικά θεραπευτικά κέντρα, με σκοπό την προσέγγιση γονέων, που τα παιδιά τους είχαν διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν γραπτώς για τους βασικούς σκοπούς της έρευνας, το πλαίσιο διεξαγωγής, το απόρρητο των προσωπικών τους δεδομένων, ενώ παράλληλα, έλαβαν αναλυτικές οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης. Πριν την έναρξη, έδωσαν την συγκατάθεσή τους για την εθελοντική συμμετοχή, καθώς και την ανώνυμη αξιοποίηση των απαντήσεών τους σε ερευνητικές δημοσιεύσεις. Η διαδικασία συμπλήρωσης διαρκούσε περίπου 20 λεπτά.

Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του Στατιστικού Προγράμματος SPSS Statistics 28.0. Σημειώνεται πως πριν την έναρξη διεξαγωγής των αναλύσεων, και αφού διαπιστώθηκε η απουσία ελλειπουσών τιμών, ομαδοποιήθηκαν τα δεδομένα όσον αφορά στην μεταβλητή της ηλικίας των συμμετεχόντων (ομαδοποίηση των ηλικιών έως 36 ετών, 37 έως 46 ετών και 46 ετών και άνω), καθώς και της εργασιακής απασχόλησης (ομαδοποίηση των δημόσιων, ιδιωτικών υπαλλήλων και ελεύθερων επαγγελματιών). Επιπλέον, ομαδοποιήθηκε και στην μεταβλητή της οικογενειακής σύνθεσης (ομαδοποίηση άγαμων και διαζευγμένων συμμετεχόντων, καθώς και έγγαμων ανεξαρτήτως αριθμού τέκνων).

Ακόμη, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της υπόθεσης της κανονικότητας με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov – Smirnov (καθώς τα δείγματα ήταν άνω των 30 ατόμων), σύμφωνα με τον οποίο οι βαθμολογίες των υπό μελέτη μεταβλητών δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, ωστόσο την προσέγγιζαν. Παρεμφερής ήταν και η εικόνα του ιστογράμματος, σύμφωνα με την οποία δεν υπήρχαν έκτοπες τιμές που να οδηγούν σε έντονη ασυμμετρία. Με βάση αυτά τα στοιχεία και λαμβάνοντας υπόψιν την μικρότερη ισχύ των μη παραμετρικών κριτηρίων, καθώς και τον μεγαλύτερο αριθμό δειγμάτων που συνίσταται για την χρήση τους, προτιμήθηκε η εφαρμογή παραμετρικών στατιστικών ελέγχων για τον εντοπισμό συσχετίσεων και διαφορών στους μέσους όρους. Η συγκεκριμένη στρατηγική επιλέγεται συχνά σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, καθώς αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως για την εφαρμογή *t*-test και Άνονα επαρκούν δείγματα της τάξης τουλάχιστον 25 – 30 ατόμων (Μυλωνάς, 2012), καθώς και πως για δεδομένα που βαθμολογούνται με κλίμακες τύπου Likert, όπως στην συγκεκριμένη περίπτωση, συνίσταται η εξέταση με παραμετρικούς ελέγχους (Murray, 2013· Norman, 2010).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κυριότερα ευρήματα τόσο των περιγραφικών όσο και των επαγωγικών στατιστικών αναλύσεων. Ως ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας θεωρήθηκε η τιμή $p = 0,05$. Αξίζει να επισημανθεί πώς οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν για το σύνολο του δείγματος και όχι ξεχωριστά για τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του μη επαρκούς αριθμού συμμετεχόντων στις εκάστοτε υποομάδες.

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (βλ. Πίνακα 6), οι γονείς σημείωσαν σχετικά χαμηλό βαθμό στις υποκλίμακες της συχνότητας και έντασης στρες, με αποτέλεσμα να προκύψουν παρόμοια χαμηλά επίπεδα στη συνολική βαθμολογία του στρες κατά τη διάρκεια της μελέτης. Παράλληλα, μειωμένη ήταν και η αναφερόμενη ενοχή και ντροπή των συμμετεχόντων κατά το διάστημα εμπλοκής τους στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους.

Πίνακας 6

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες των Υπό Μελέτη Κλιμάκων για το Συνολικό Δείγμα

	# προτ.	M.O.	T.A.	Min	Max
Γονικό Στρες	40	7,20	3,17	1,76	25
Συχνότητα Στρες	20	2,69	0,54	1,35	5
Ένταση Στρες	20	2,57	0,62	1,25	5
Γονική Ενοχή	4	1,73	1,04	1	6
Γονική Ντροπή	4	1,61	0,93	1	6

Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων και Ερωτημάτων

Αρχικά, διερευνήθηκαν τα γονικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια εμπλοκής στη μελέτη σε σχέση με την ύπαρξη ή μη διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά, ώστε να εντοπιστούν τυχόν αποκλίσεις μεταξύ των δύο περιπτώσεων. Σύμφωνα με τον έλεγχο των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα, προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα συναισθήματα των συμμετεχόντων ανάλογα με την παρουσία διάγνωσης.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες κατά τη διάρκεια εμπλοκής τους στις σχολικές εργασίες σε σχέση με τους γονείς μαθητών χωρίς διάγνωση, $t(209) = 4,50, p < 0,001$. Παρομοίως, οι εν λόγω γονείς σημείωσαν κατά μέσο όρο υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα ενοχής συγκριτικά με τους συμμετέχοντες των οποίων τα παιδιά δεν έφεραν διάγνωση μαθησιακών διαταραχών, $t(64,62) = 2,80, p = 0,007$, καθώς και στην κλίμακα ντροπής, $t(63,69) = 3,58, p < 0,001$.

Πίνακας 7

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t -τιμές των Υπό Μελέτη Κλιμάκων ως προς την Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών στα Παιδιά

	Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών				t -τιμή	df	p
	Ναι ($n = 53$)		Όχι ($n = 158$)				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Γονικό Στρες	8,83	3,74	6,65	2,76	4,50	209	<0,001
Γονική Ενοχή	2,16	1,41	1,58	0,83	2,80	64,62	0,007
Γονική Ντροπή	2,09	1,26	1,44	0,72	3,58	63,69	<0,001

Πίνακας 8

Δείκτες Συνάφειας Μεταξύ των Υπό Μελέτη Κλιμάκων, του Όγκου Σχολικών Εργασιών, του Βαθμού Υποστήριξης από τη Σχολική Κοινότητα, της Ηλικίας των Γονέων και της Τάξης των Μαθητών

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.Γονικό Στρες	1						
2.Γονική Ενοχή	0,50*	1					
3.Γονική Ντροπή	0,55*	0,81*	1				
4.Όγκος Εργασιών	0,09	0,13	0,16**	1			
5.Σχολική Υποστήριξη	-0,13	-0,25*	-0,23*	-0,13	1		
6.Ηλικία Γονέων	-0,12	-0,11	-0,08	0,04	0,03	1	
7.Τάξη Παιδιών	-0,10	0,08	0,11	0,12	-0,07	0,33*	1

* $p < 0,001$, ** $p = 0,019$.

Στη συνέχεια, μέσω του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson εξετάστηκε η υπόθεση της συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών του στρες, της ενοχής και της ντροπής για το συνολικό δείγμα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, οι εν λόγω δείκτες ήταν θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί, με το μέγεθός τους να κυμαίνεται από μέτρια έως υψηλά επίπεδα. Ειδικότερα, ο μετρίου μεγέθους δείκτης συνάφειας μεταξύ του γονικού στρες και της ενοχής, $r = 0,50$, $p < 0,001$, έδειξε πως μεγαλύτερος βαθμός στρες συνδέεται με αυξημένα συναισθήματα ενοχής κατά τη διάρκεια της μελέτης. Ομοίως, ο δείκτης συνάφειας μεταξύ του στρες και της αναφερόμενης ντροπής των συμμετεχόντων, $r = 0,55$, $p < 0,00$, έδειξε πως μεγαλύτερες βαθμολογίες στο στρες σχετίζονται με περισσότερη ντροπή εκ μέρους των γονέων. Τέλος, παρατηρήθηκε πολύ υψηλή, θετική συνάφεια μεταξύ ενοχής και

ντροπής, $r = 0,81$, $p < 0,001$, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάλογη συσχέτιση των εν λόγω συναισθημάτων.

Ύστερα, εξετάστηκε η διαφοροποίηση του αναφερόμενου στρες με βάση την εργασιακή απασχόληση των γονέων. Βάσει του ελέγχου των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (βλ. Πίνακα 9) δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις μέσες βαθμολογίες των εργαζόμενων και των άνεργων συμμετεχόντων αναφορικά με το στρες που εκδήλωναν κατά τη διάρκεια εμπλοκής τους στη μελέτη των παιδιών τους.

Πίνακας 9

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t -τιμές του Γονικού Στρες ως προς την Εργασιακή Απασχόληση

	Εργασιακή Απασχόληση				t -τιμή	p
	Ναι ($n = 186$)		Όχι ($n = 25$)			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Γονικό Στρες	7,18	3,02	7,33	4,22	-0,23	0,819

($df = 209$)

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι μέσοι όροι των γονέων στο στρες διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης (βλ. Πίνακα 10), δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην εν λόγω μεταβλητή.

Πίνακας 10

Μέσοι Όροι και Ανάλυση Διακύμανσης του Γονικού Στρες ως προς το Επίπεδο Εκπαίδευσης

	Επίπεδο Εκπαίδευσης			<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	A'/B'βάθμια	Γ'βάθμια	<i>Msc/PhD</i>			
	(<i>n</i> = 49)	(<i>n</i> = 89)	(<i>n</i> = 73)			
	M.O.	M.O.	M.O.			
Γονικό Στρες	7,69	7,11	6,96	0,80	0,450	0,01

Σημείωση. df = 2, 208

Σε συνέχεια διερεύνησης της σχέσης των κοινωνικο-δημογραφικών στοιχείων με τα συναισθήματα των γονέων κατά την εμπλοκή τους στη μελέτη, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από συγκρίσεις μέσω των όρων του στρες, της ενοχής και της ντροπής με το *t* κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα ως προς το φύλο. Βάσει των αποτελεσμάτων (Πίνακας 11), τα αναφερόμενα γονικά συναισθήματα δεν διαφοροποιήθηκαν με βάση το φύλο.

Πίνακας 11

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-τιμές των Υπό Μελέτη Κλιμάκων ως προς το Φύλο των Γονέων

	Φύλο Γονέα				<i>t</i> -τιμή	<i>p</i>
	Άρρεν (<i>n</i> = 25)		Θήλυ (<i>n</i> = 176)			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Γονικό Στρες	7,02	4,01	7,23	2,99	-0,38	0,706
Γονική Ενοχή	1,58	1,01	1,77	1,04	-0,96	0,337
Γονική Ντροπή	1,39	0,94	1,65	0,93	-1,50	0,135

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 12, που συνοψίζει τα ευρήματα των μονοπαραγοντικών αναλύσεων που ακολούθησαν, τα γονικά συναισθήματα κατά την εμπλοκή στη σχολική εργασία δεν διαφοροποιήθηκαν ούτε ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων.

Πίνακας 12

Μέσοι Όροι και Αναλύσεις Διακύμανσης των Υπό Μελέτη Κλιμάκων ως προς την Ηλικία των Γονέων

	Ηλικία Γονέα			F	p	η^2
	Έως 36 ετών	37-45 ετών	46 ⁺ ετών			
	(n = 23)	(n = 129)	(n = 59)			
	M.O.	M.O.	M.O.			
Γονικό Στρες	8,56	7,10	6,87	2,52	0,083	0,02
Γονική Ενοχή	1,96	1,76	1,59	1,19	0,307	0,01
Γονική Ντροπή	1,85	1,59	1,54	0,92	0,399	0,01

Σημείωση. df = 2, 208.

Οι επόμενες στατιστικές αναλύσεις σκοπό είχαν τη διερεύνηση των γονικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της μελέτης σε σχέση με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Ειδικότερα, προκειμένου να εξεταστεί αν το αναφερόμενο στρες, η ενοχή και η ντροπή των συμμετεχόντων διαφοροποιήθηκε με βάση το φύλο των παιδιών τους, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από ελέγχους των αντίστοιχων μέσων όρων με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα. Παρατηρήθηκε (βλ. Πίνακα 13) πως οι γονείς των αγοριών ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους συμμετέχοντες που

είχαν κορίτσια, $t(209) = 2,81, p = 0,005$. Επιπλέον, προέκυψαν οριακά στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το συναίσθημα της ενοχής, καθώς και σε αυτήν την περίπτωση οι γονείς των αγοριών σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους γονείς των κοριτσιών, $t(206,56) = 0,91, p = 0,057$.

Πίνακας 13

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-τιμές των Υπό Μελέτη Κλιμάκων ως προς το Φύλο των Παιδιών

	Φύλο Παιδιού				t-τιμή (df = 209)	p
	Άρρεν (n = 122)		Θήλυ (n = 89)			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Γονικό Στρες	7,71	3,38	6,49	2,70	2,81	0,005
Γονική Ενοχή	1,84	1,11	1,57	0,91	1,91*	0,057
Γονική Ντροπή	1,67	0,96	1,50	0,86	1,32	0,189

*df = 206,56

Αντιθέτως, τα γονικά συναισθήματα κατά την ενασχόληση με τις σχολικές εργασίες δεν διαφοροποιήθηκαν με βάση την τάξη φοίτησης των μαθητών, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα των μονοπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14

Μέσοι Όροι και Αναλύσεις Διακύμανσης των Υπό Μελέτη Κλιμάκων ως προς την Τάξη Φοίτησης των Παιδιών

	Τάξη Φοίτησης Παιδιού						<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	A'	B'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'			
	(<i>n</i> = 20)	(<i>n</i> = 37)	(<i>n</i> = 48)	(<i>n</i> = 22)	(<i>n</i> = 43)	(<i>n</i> = 41)			
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.			
Γονικό Στρες	7,60	6,63	7,58	7,42	6,87	7,27	0,55	0,739	0,02
Γονική Ενοχή	1,80	1,41	1,73	2,01	1,69	1,88	1,23	0,298	0,03
Γονική Ντροπή	1,56	1,36	1,57	1,84	1,58	1,78	1,13	0,347	0,03

Σημείωση. df = 5, 205

Τέλος, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των γονικών συναισθημάτων και της οικογενειακής κατάστασης, μέσω σύγκρισης των αντίστοιχων μέσων όρων στους έγγαμους και άγαμους / διαζευγμένους συμμετέχοντες. Με βάση το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα που προέκυψαν (βλ. Πίνακα 15) δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις ούτε στο στρες, ούτε στην ενοχή και την ντροπή, ανάλογα με την κατάσταση γάμου των γονέων.

Πίνακας 15

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t -τιμές των Υπό Μελέτη Κλιμάκων ως προς την Οικογενειακή Κατάσταση

	Οικογενειακή Κατάσταση				t -τιμή	P
	Έγγαμος-η ($n = 182$)		Άγαμος-η/Διαζευγμένος-η ($n = 29$)			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Γονικό Στρες	7,07	3,24	8,01	2,58	-1,49	0,139
Γονική Ενοχή	1,72	1,03	1,82	1,08	-0,49	0,628
Γονική Ντροπή	1,59	0,93	1,73	0,94	-0,79	0,431

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών των γονέων κατά τη διάρκεια εμπλοκής τους στη σχολική μελέτη των παιδιών τους. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι μεταβλητές του στρες, της ενοχής και της ντροπής σε γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου με και χωρίς διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.

Αρχικά, βρέθηκε πως οι γονείς του παρόντος δείγματος οι οποίοι είχαν παιδιά με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες κατά την εμπλοκή τους στην μελέτη σε σχέση με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που επιβεβαίωσε την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Διεθνή ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως, αν και οι προκλήσεις της μελέτης αποτελούν κοινή πηγή άγχους για την πλειοψηφία των οικογενειών, διαφαίνονται εντονότερα στις περιπτώσεις ύπαρξης μαθησιακών διαταραχών (Bryan & Shute, 2001· Kimney, 2013· Mangolis, 2005· Suarez et al., 2022). Έχει βρεθεί πως, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους φροντιστές, οι γονείς των οποίων τα παιδιά φέρουν σχετικές διαγνώσεις χαρακτηρίζουν την βοήθεια στη μελέτη ως μια ιδιαίτερα πειστική και κοπιαστική διαδικασία, η οποία συνοδεύεται από έντονα στρεσογόνα συναισθήματα (Δαρβούρης, 2010·Katz et al., 2022· Moe et al., 2020). Η διαφορά αυτή μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τα συνεχή γνωστικά και μεταγνωστικά εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές κατά τη διάρκεια της μελέτης (Chung et al., 2020· Πολυχρόνη, 2011), τα οποία συχνά καθιστούν αδύναμη την ανεξάρτητη ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών (Fernandez-Akantara et al., 2017· Pomerantz et al., 2005). Η εκτεταμένη γονική υποστήριξη που χρειάζονται οι εν λόγω μαθητές, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των ανατιθέμενων καθηκόντων σε συνδυασμό με την πιθανή έλλειψη δεξιοτήτων από τους φροντιστές μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε έναν φαύλο κύκλο αβοηθησίας· τα παιδιά αρνούνται να κάνουν την εργασία,

οι γονείς δεν γνωρίζουν τον ορθό τρόπο εμπλοκής, συναισθήματα θυμού και αποστασιοποίησης πυροδοτούνται, ενώ συχνά δημιουργείται ένα συγκρουσιακό κλίμα πίεσης και αυξημένου άγχους (Moe et al., 2020· Pressman et al., 2015· Agha et al, 2020).

Ακολούθως, προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές διαταραχές να σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στις κλίμακες ντροπής και ενοχής. Το εν λόγω εύρημα, το οποίο επιβεβαίωσε την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, συνάδει με τα δεδομένα παρελθοντικών ερευνών (Fernandez-Akantara et al., 2017· Karimi et al., 2022· Katz et al., 2022· Li et al., 2024), όπου τα συγκεκριμένα γονικά συναισθήματα εκδηλώνονταν με μεγαλύτερη ένταση και συχνότητα κατά τη διάρκεια της μελέτης στις περιπτώσεις διάγνωσης σχετικών διαταραχών στους μαθητές. Πράγματι, οι δυσκολίες των εν λόγω μαθητών εκδηλώνονται κατά κύριο λόγο στον μαθησιακό τομέα, με αποτέλεσμα οι γονείς να έρχονται σε επαφή με αυτές μέσω της διαδικασίας της μελέτης για το σπίτι. Εντός αυτού του πλαισίου, δεν είναι σπάνιο να κατηγορούν τους εαυτούς τους ως «ανεπαρκείς» γονείς και να αισθάνονται ένοχοι εξαιτίας της αδυναμίας τους να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά τους (Katz et al., 2022· Simpson, 2015). Ταυτόχρονα, οι συχνές επικρίσεις που δέχονται από τον κοινωνικό ή εκπαιδευτικό περίγυρο πυροδοτούν συναισθήματα ντροπής και αμηχανίας για τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει τόσο σε συμπτώματα κατάθλιψης στους ίδιους (Dunford & Granger, 2017), όσο και στην υιοθέτηση ελεγκτικών ή παρεμβατικών στρατηγικών κατά την εμπλοκή τους στη μελέτη (Yotyodying & Wild, 2016).

Στη συνέχεια, βρέθηκε πως όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα στρες, τόσο πιο αυξημένα είναι και τα αντίστοιχα επίπεδα γονικής ενοχής και ντροπής, γεγονός που επιβεβαίωσε την τρίτη ερευνητική υπόθεση. Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει προκύψει πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο γονικό στρες, την ντροπή και την ενοχή. Συγκεκριμένα, από ένα εύρος ερευνών έχει καταδειχθεί πως όταν η εμπειρία της

γονικής εμπλοκής δεν ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των γονέων, πυροδοτούνται συναισθήματα ενοχής και ντροπής, τα οποία με τη σειρά τους σχετίζονται με αυξημένο άγχος (Borelli et al., 2017· Katz et al., 2022· Moe & Katz, 2018). Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός προγραμμάτων παρέμβασης με γνώμονα την ενδυνάμωση των ψυχολογικών αναγκών των γονέων (Moe et al., 2020) και την ενημέρωση γύρω από θέματα μαθησιακών δυσκολιών, ώστε οι τελευταίοι να μειώσουν τα επίπεδα ενοχής και ντροπής και τελικά, το στρες κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων στη μελέτη.

Στην παρούσα έρευνα, παρατηρήθηκαν, επίσης, θετικές συσχετίσεις μεταξύ του γονικού στρες και του όγκου σχολικών εργασιών,, που όμως δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές, γεγονός που οδηγεί στην απόρριψη της εναλλακτικής υπόθεσης και στην αποδοχή της μηδενικής. Στην αντίστοιχη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει φανεί πως η μεγάλη ποσότητα σχολικών καθηκόντων συνδέεται με αυξημένη δυσφορία γονέων και μαθητών (Knepper, 2020· Moe et al., 2020· Pressman et al., 2015), καθώς μειώνει τις ευκαιρίες για ελεύθερο χρόνο και ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Pomerantz et al., 2006). Ωστόσο, το παρόν μη αναμενόμενο εύρημα ίσως οφείλεται στο ότι η μεγάλη ποσότητα σχολικών εργασιών δεν συνάδει πάντα με αυξημένο βαθμό δυσκολίας και πολύωρη μελέτη. Ενδεχομένως, να παίζει σημαντικότερο ρόλο στην ρύθμιση του γονικού στρες η ποιότητα των ανατιθέμενων καθηκόντων, καθώς και η αντιληπτή ικανότητα τους για ουσιαστική υποστήριξη (Pressman et al., 2015). Εκτός αυτού, δεν εκλείπουν οι γονείς που θεωρούν τη μελέτη ως έναν ποιοτικό χρόνο σύνδεσης με τα παιδιά τους, στον οποίο τούς δίνεται η ευκαιρία να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση (Wright, 2010).

Στο δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας δεν σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εργαζόμενους και άνεργους γονείς όσον αφορά στο εκδηλούμενο στρες, σε αντίθεση με τα στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ερευνητές ανά

τον κόσμο έχουν υποστηρίξει πως η συσσωρευμένη ψυχολογική και σωματική κόπωση λόγω των απαιτητικών εργασιακών ωραρίων δεν επιτρέπει στους γονείς να αφιερωθούν με τον τρόπο που θα ήθελαν στην μελέτη των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα τεταμένο κλίμα εντός της οικογένειας (Canadian council of learning, 2008· Murphy-Sabella, 2020· Rouka-Korrela, 2009). Η διαφοροποίηση που προκύπτει με τους συμμετέχοντες της έρευνας μπορεί να αποδοθεί στην καλύτερη οικονομική κατάσταση που συνήθως χαρακτηρίζει τους εργαζόμενους γονείς, η οποία τους επιτρέπει να προσλάβουν εξειδικευμένους επαγγελματίες για την μαθησιακή στήριξη των παιδιών τους, με αποτέλεσμα η ευθύνη να μοιράζεται. Κάτι τέτοιο δεν καθίσταται συνήθως εφικτό από τους εν ανεργία φροντιστές, οι οποίοι συχνά επωμίζονται πρόσθετα οικογενειακά βάρη, γεγονός που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένες συγκρούσεις και στρες κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους (Knepper, 2020). Σε κάθε περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψιν και το σχετικό μικρό δείγμα των ανέργων γονέων (n=25), προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες να στοχεύουν στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού.

Ακόμη, στο παρόν δείγμα δεν σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο αναφερόμενο στρες ανάμεσα στους γονείς υψηλότερου και χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, παρότι κάτι τέτοιο φαίνεται να ισχύει στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, ήταν αναμενόμενα υψηλότερα επίπεδα αυτοαναφερόμενου στρες από τους γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, καθώς βιβλιογραφικά δεδομένα έχουν δείξει πως συχνά επιθυμούν να εμπλακούν χωρίς, όμως, να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να το κάνουν (Kinney, 2013· Pressman et al., 2015). Έτσι, κατά τη διαδικασία της μελέτης, έρχονται αντιμέτωποι με την προσωπική τους έλλειψη ικανότητας, γεγονός που οδηγεί στην εκδήλωση άγχους για το πως να ανταπεξέλθουν (DiStefano et al., 2020). Ωστόσο, στο παρόν δείγμα η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως στην εν λόγω υπόθεση, δεν πραγματοποιήθηκε συνεξέταση της μεταβλητής των μαθησιακών δυσκολιών, γεγονός που

δίνει μια πιθανή ερμηνεία στην αντίθεση με τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Πράγματι, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο κάποιου γονέα δεν συνάδει απαραίτητα με τις εξειδικευμένες γνώσεις που απαιτούνται για τη στήριξη μαθητών με δυσκολίες και άρα δεν εξασφαλίζει χαμηλότερο στρες. Σε κάθε περίπτωση, η πολύπλοκη φύση μεταβλητών κοινωνικοοικονομικού χαρακτήρα καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση τους, ώστε να διαλευκανθεί αν και πόσο επηρεάζουν το γονικό στρες κατά την διάρκεια εμπλοκής στη σχολική μελέτη (Knepper, 2020).

Περνώντας στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, διερευνήθηκε αν τα υπό μελέτη γονικά συναισθήματα διαφοροποιούνται με βάση ορισμένους δημογραφικούς παράγοντες, που αφορούν τόσο στους ίδιους τους συμμετέχοντες όσο και στα παιδιά τους. Ξεκινώντας από τα γονικά χαρακτηριστικά, αξίζει να σημειωθεί πως η βιβλιογραφία της σχολικής μελέτης έχει επικεντρωθεί κατά βάση στην πλευρά των μαθητών, με αποτέλεσμα να συναντώνται λίγα σε αριθμό και αντιφατικά μεταξύ τους δεδομένα. Φαίνεται, μάλιστα, πως οι καταστασιακοί και κοινωνικο-δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η κατάσταση γάμου των γονέων, είναι λιγότερο μελετημένοι εν συγκρίσει με την προσωπικότητα ή την ψυχολογική τους κατάσταση (Fang et al., 2022).

Αρχίζοντας με τις διαφυλικές διαφοροποιήσεις στο στρες, στο παρόν δείγμα οι σχετικές αναφορές κυμάνθηκαν σε παρόμοια επίπεδα για τις μητέρες και τους πατέρες. Το εν λόγω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με ορισμένες έρευνες που έκαναν λόγο για μεγαλύτερη εμπλοκή των μητέρων στη μελέτη στο σπίτι και ανάληψη περισσότερων ευθυνών εκ μέρους τους, γεγονός που οδηγούσε σε υψηλότερα επίπεδα στρες σε εκείνες (Falanga & Gonida, 2022· Kristen et al., 2024· Touloupis, 2021). Ωστόσο, σύγχρονες μελέτες έχουν δείξει πως η γονική εξουθένωση γενικότερα επηρεάζει εξίσου και τους δύο φροντιστές, αν και με διαφορετική συμπτωματολογία (Fang et al., 2022· Roskam et al., 2017). Ο παρόμοιος επιπολασμός ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός πως οι μητέρες είναι μεν περισσότερο

εκτεθειμένες στο στρες, αλλά αντιστέκονται καλύτερα σε σχέση με τους πατέρες, οι οποίοι παρουσιάζονται πιο ευάλωτοι ακόμη και σε συνθήκες μικρότερης εμπλοκής. Η διαφοροποίηση αυτή ίσως εξηγείται αν αναλογιστεί κανείς την μικρότερη προετοιμασία των πατέρων εκ μέρους της κοινωνίας για ανάληψη των ευθυνών ανατροφής, γεγονός που καθιστά απαραίτητους περισσότερους πόρους για αντίσταση στο στρες σε σύγκριση με τις μητέρες (Roskam et al., 2018).

Παρομοίως, στην εν λόγω έρευνα, δεν σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ούτε αναφορικά με τα συναισθήματα ενοχής και ντροπής, στοιχείο που συμφωνεί με τα ευρήματα ορισμένων παρελθοντικών μελετών (Barr, 2015· Li et al., 2024). Ωστόσο, οι λοιπές αναφορές για υψηλότερα επίπεδα των ανωτέρω συναισθημάτων στις μητέρες (Emine, 2016· Muris et al., 2014· Pila et al., 2016), ενδεχομένως εξαιτίας των αυξημένων κοινωνικών απαιτήσεων από εκείνες (Borelli et al, 2017), καθιστούν απαραίτητη την περαιτέρω διερεύνηση επί του θέματος.

Το σύνολο των υπό μελέτη συναισθημάτων δεν φάνηκε να διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά ούτε βάσει της γονικής ηλικίας, παρόλο που στην υπάρχουσα βιβλιογραφία η τελευταία περιγράφεται συχνά ως ένα κρίσιμο στοιχείο για το βάρος των φροντιστών, αν και όχι πάντα με παρόμοια κατεύθυνση. Ειδικότερα, μέρος των ερευνών υποστηρίζει πως οι μεγαλύτεροι ηλικιακά γονείς βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες, ενοχής και ντροπής λόγω της αυξανόμενης κούρασης και ματαίωσης που επέρχονται, αν οι προσπάθειές τους για μαθησιακή βελτίωση του παιδιού τους δεν αποδίδουν (Saber et al., 2024· Wong & Wong, 2021). Ωστόσο, δεν απουσιάζει και η αντίθετη οπτική, σύμφωνα με την οποία οι νεότεροι γονείς καθίστανται πιο επιρρεπείς στο στρες, λόγω γνωστικής ή / και ψυχοκοινωνικής ανωριμότητας (Mollborn & Dennis, 2012). Η αντιφατικότητα των ευρημάτων, μέρος της οποίας οπωσδήποτε αποδίδεται στους διαφορετικούς μεθοδολογικούς σχεδιασμούς της εκάστοτε έρευνας, είναι πιθανό να οφείλεται και στο γεγονός πως οι

νεότεροι και μεγαλύτεροι γονείς δεν συνιστούν ομοιογενείς ομάδες· αντιθέτως, ένα σύνολο λοιπών προστατευτικών και μη παραγόντων μπορεί να καταστήσει την κάθε περίπτωση μοναδική, με αποτέλεσμα η εξέταση της ηλικίας αυτόνομα να μην οδηγεί σε σημαντικές διαφορές στα δύσκολα συναισθήματα που βιώνουν (Chang & Fire, 2017· Meera et al., 2020), όπως συνέβη και στο παρόν δείγμα.

Ο τελευταίος γονικός παράγοντας που διερευνήθηκε σε σχέση με το αντιληπτό στρες, την ενοχή και την ντροπή ήταν οικογενειακή κατάσταση. Τα εν λόγω γονικά συναισθήματα δεν διαφοροποιήθηκαν ανάμεσα στους έγγαμους και άγαμους γονείς, παρότι η μονογονικότητα έχει θεωρηθεί ως παράγοντας κινδύνου για διαταραχές ψυχικής υγείας και αυξημένο στρες, λόγω των πολλαπλών υποχρεώσεων και του στίγματος που συχνά επιφέρει (Liang et al., 2019· Knepper, 2020). Αξίζει να σημειωθεί πως τα υπάρχοντα βιβλιογραφικά δεδομένα παραμένουν και σε αυτή την περίπτωση περιορισμένα σε αριθμό και αντιφατικά μεταξύ τους., στοιχείο που υποδηλώνει πως δεν μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες των εν λόγω κατηγοριών τα ίδια χαρακτηριστικά, όπως έχει υποστηριχθεί και από άλλους ερευνητές (Αλβανόπουλος, 2017· Falanga & Gonida, 2022). Πράγματι, ειδικά οι μονογονείς αποτελούν μια ιδιαίτερα ετερογενή ομάδα, εντός της οποίας δεν αποκλείονται οι περιπτώσεις ύπαρξης αυξημένων υποστηρικτικών δικτύων. Η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να συμβάλλει στη διαχείριση των επιπρόσθετων προκλήσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εν λόγω γονείς, συνεισφέροντας τελικά στην μείωση των δύσκολων συναισθημάτων (Crnic & Ross, 2017) , που συχνά ανακύπτουν κατά την εμπλοκή τους στη σχολική μελέτη. Σε κάθε περίπτωση, κρίνεται απαραίτητος ο συνυπολογισμός άλλων παραμέτρων, όπως ο λόγος της μονογονικότητας, η ύπαρξη προστατευτικών πόρων και ο αριθμός τέκνων, για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Περνώντας στους σχετικούς με τα παιδιά παράγοντες, διερευνήθηκε, αρχικά, αν το στρες που βιώνουν οι γονείς κατά τη διάρκεια της μελέτης διαφοροποιείται με βάση το φύλο

των μαθητών. Βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, με τους γονείς αγοριών να σημειώσουν υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα του στρες μελέτης σε σύγκριση με όσους είχαν κορίτσια. Τα σχετικά βιβλιογραφικά δεδομένα δεν έχουν καταλήξει σε ξεκάθαρα συμπεράσματα μέχρι στιγμής, καθώς μέρος ερευνών υποστηρίζει πως το φύλο του παιδιού δεν παίζει ρόλο στο βίωμα του γονικού στρες (Fang et al., 2022), ενώ άλλες κάνουν λόγο για υψηλότερα επίπεδα άγχους στους γονείς αγοριών (Barroso et al., 2018· Jackson & Choi, 2018). Η εν λόγω ανισοροπία θα μπορούσε να αποδοθεί τόσο στην διαφορετική ανατροφή που συχνά ακολουθείται βάσει του φύλου, όσο και στα συνήθη χαρακτηριστικά αγοριών και κοριτσιών. Πιο αναλυτικά, δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς δεν τρέφουν τις ίδιες προσδοκίες για τους γιους και τις κόρες τους· ειδικά στον μαθησιακό τομέα, συχνά, περιμένουν περισσότερα από το αγόρι – καθώς στερεοτυπικά αναμένεται να πετύχει ακαδημαϊκά, ώστε να μπορέσει μελλοντικά να στηρίξει την οικογένειά του (Subramani & Venkatachalam, 2019) – με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν μεγαλύτερο άγχος κατά την αλληλεπίδραση μαζί του. Εκτός αυτού, υπάρχουν αναφορές βάσει των οποίων ο υψηλότερος επιπολασμός στρες στους γονείς αγοριών οφείλεται στα κοινά χαρακτηριστικά που συχνά εκείνα μοιράζονται και τα οποία περιλαμβάνουν μεγαλύτερα επίπεδα υπερκινητικότητας, προβλημάτων εξωτερίκευσης και διαφωνιών με τους φροντιστές, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμία γονικής διαχείρισης (Barroso et al., 2018· Jackson & Choi, 2018· Vierhaus et al., 2013).

Όσον αφορά στην γονική ενοχή με βάση το φύλο του παιδιού, προέκυψαν οριακά στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους γονείς κοριτσιών και αγοριών, με τους τελευταίους να σημειώνουν ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες. Το εν λόγω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με αυτό των Saber και συν. (2024) και ενδεχομένως αποδίδεται στις συνήθως πιο εξωτερικευμένες και έντονες αντιδράσεις των αγοριών, που μπορεί να φέρουν σε δύσκολη θέση τους γονείς, καθώς δεν γνωρίζουν πως να τις διαχειριστούν ή να τις

βελτιώσουν. Εκτός αυτού, ο επιπολασμός των μαθησιακών δυσκολιών, που μελετά η παρούσα έρευνα, είναι υψηλότερος μεταξύ των αγοριών (APA, 2013), γεγονός που όπως αναφέρθηκε πρωτύτερα (βλ. Υπόθεση 2), μπορεί να οξύνει τα ενοχικά γονικά συναισθήματα.

Παρ' όλ' αυτά, δεν παρατηρήθηκαν παρόμοιες διαφοροποιήσεις και στην ντροπή, όπου οι γονείς ανέφεραν παρεμφερή επίπεδα ανεξαρτητως αν είχαν αγόρια ή κορίτσια, όπως συνέβη και σε άλλες έρευνες (Li et al., 2024· McBride et al., 2002). Οι μη συνεπείς γονικές αποδόσεις μπορεί να οφείλονται στις λεπτές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο συναισθημάτων, τα οποία αν και συχνά θεωρούνται ταυτόσημα, στην πραγματικότητα περιγράφουν αλλιώς βιώματα. Ειδικότερα, έχει σημειωθεί πως η ενοχή αφορά στην αρνητική εκτίμηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, σε αντίθεση με την ντροπή, που σχετίζεται με την δυσμενή αξιολόγηση ολόκληρου του εαυτού (Levis, 1971). Αν ληφθεί υπόψιν και η φύση της εμπλοκής στη μελέτη που λαμβάνει χώρα κατά βάση εντός σπιτιού, οι γονείς είναι λιγότερο πιθανό να νιώσουν «ντροπιασμένοι» για τη συμπεριφορά του αγοριού τους, καθώς η έκθεση σε τρίτους είναι σημαντικά μικρότερη.

Συγκριτικά με το φύλο πιο ξεκάθαρα αποτελέσματα προέκυψαν όσον αφορά στη διερεύνηση των συναισθημάτων των γονέων με βάση την ηλικία των παιδιών τους, καθώς βρέθηκε πως τόσο το γονικό στρες, όσο και η ενοχή και η ντροπή δεν συνδέθηκαν στατιστικώς σημαντικά με την τάξη φοίτησης των μαθητών. Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς μικτά ευρήματα. Ειδικότερα, ενώ μέρος ερευνητών διατείνεται πως τα έτη ηλικίας του παιδιού δεν σχετίζονται με τα δύσκολα γονικά συναισθήματα (McStay et al., 2014), υπάρχουν δεδομένα βάσει των οποίων το άγχος των γονέων μειώνεται όσο το παιδί τους μεγαλώνει (Neece et al., 2012). Φυσικά, το γεγονός πως το παρόν δείγμα αποτελεί αποκλειστικά από γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας παίζει κομβικό ρόλο, καθώς έχει βρεθεί πως οι τελευταίοι μοιράζονται κοινές ανησυχίες, που περιλαμβάνουν το ενδεχόμενο ακαδημαϊκής αποτυχίας, την συμπεριφορά στο σχολείο και τις φιλικές σχέσεις των παιδιών

τους (Crnic & Ross, 2017). Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη η απουσία διαφοροποίησης των συναισθημάτων τους ανάλογα της τάξης των μαθητών. Προτείνεται μελλοντικές έρευνες να συγκρίνουν το άγχος, την ενοχή και την ντροπή γονέων με παιδιά σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια (λ.χ. παιδική και εφηβική ηλικία), ώστε να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις.

Τέλος, το στρες των γονέων κατά τη διάρκεια της μελέτης δεν συνδέθηκε σημαντικά με τις πεποιθήσεις τους για το βαθμό σχολικής υποστήριξης. Είναι γνωστό πως η ποιοτική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, πέραν από τα θετικά της αποτελέσματα στους ίδιους τους μαθητές, μπορεί να αποβεί ευεργετική και για τους γονείς, καθώς συνεισφέρει στην δημιουργία ενός δικτύου στήριξης για τα προβλήματα που εκείνοι ενδέχεται να αντιμετωπίσουν σε σχέση με το παιδί τους, συνεισφέροντας τελικά και στην μείωση του άγχους τους (Ren et al., 2020). Ωστόσο, όπως αναφέρεται από τους Hsiao και συν. (2017), ενδέχεται η σχέση γονέων – εκπαιδευτικών να έχει έμμεση συσχέτιση με το στρες των γονέων μέσω της επίδρασής της στην γενικότερη ποιότητα ζωής των οικογενειών, γεγονός που δεν μένει παρά να εξεταστεί από μελλοντικούς ερευνητές.

Σε αντίθεση με το στρες, τα γονικά συναισθήματα ενοχής και ντροπής παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική συνάφεια – αρνητικής κατεύθυνσης – με τον αντιλαμβανόμενο βαθμό σχολικής υποστήριξης. Ουσιαστικά, αν και σε μέτρια μεγέθη, φάνηκε πως όσο μικρότερη έκριναν οι γονείς την αρωγή από το σχολείο του παιδιού τους, τόσο αυξάνονταν οι βαθμολογίες τους στις κλίμακες ενοχής και ντροπής. Το εν λόγω εύρημα θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός πως το σχολείο αποτελεί τον πρωταρχικό φορέα συμπαράστασης και καθοδήγησης για τους φροντιστές, ειδικά στις περιπτώσεις που οι τελευταίοι έχουν να αντιμετωπίσουν θέματα ειδικής αγωγής, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, όταν η συνεργασία μεταξύ των δύο πλευρών βιώνεται από τους γονείς ως περιορισμένη ή επιφανειακή, οι ίδιοι δεν γνωρίζουν πως να ανταπεξέλθουν κατάλληλα στις

απαιτήσεις των κατ' οίκων εργασιών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συναισθήματα μοναξιάς, αυτοκατηγορίας και ντροπής (Fernantez-Alcantara et al., 2017). Κρίνεται, ως εκ τούτου, απαραίτητη η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης για την ομαλή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία αναμένεται να συμβάλλει στην διαχείριση των δύσκολων γονικών συναισθημάτων.

Περιορισμοί και Προτάσεις

Με στόχο την καλύτερη ερμηνεία και αξιοποίηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας είναι σημαντικό να συνυπολογιστούν οι περιορισμοί της. Αρχικά, το δείγμα συμμετεχόντων συγκεντρώθηκε με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας» κατόπιν διαδικτυακής χορήγησης ερωτηματολογίων. Παρότι οι διαδικτυακές έρευνες δεν υπολείπονται σε αξιοπιστία σε σύγκριση με τις υπόλοιπες (Muehlhausen et al., 2015), παραμένει η πιθανότητα να αποκλείστηκαν από τη διαδικασία όσοι υποψήφιοι συμμετέχοντες δεν είχαν πρόσβαση στα κοινωνικά δίκτυα. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψιν το προφίλ των συμμετεχόντων, το οποίο αποτελείτο ως επί το πλείστον από έγγαμες, εργαζόμενες μητέρες μέσης ηλικίας που διέμεναν σε αστικές περιοχές. Η υπεροχή των μητέρων δεν συνιστά σπάνιο φαινόμενο στις έρευνες γονικής εμπλοκής (π.χ. Katz et al., 2022· Pomerantz et al., 2006), ωστόσο προτείνεται οι μελλοντικές ερευνητές να στοχεύσουν σε μεγαλύτερα δείγματα πατέρων, ώστε να αξιολογηθούν πληρέστερα οι διαφορές μεταξύ των φύλων. Επιπλέον, αν και η γονική εμπλοκή στη μελέτη είναι συχνότερη κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου (Katz et al., 2022· Moe et al., 2020), σκόπιμη κρίνεται η ενσωμάτωση γονέων μεγαλύτερων μαθητών στους μελλοντικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς, καθώς το άγχος μελέτης μπορεί να εκδηλώνεται διαφορετικά στην εφηβεία, όμως δεν παύει να διαταράσσει την οικογενειακή ευημερία.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, επίσης, πως τα δεδομένα στηρίχθηκαν σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, οπότε οι συμμετέχοντες αναμένεται να έδωσαν τις

κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις σε ορισμένα ερωτήματα (Althubaiti, 2016) – ειδικά, αν είχαν παιδί με διάγνωση μαθησιακής δυσκολίας. Ακόμη, ο συγχρονικός και συναφειακός χαρακτήρας της μελέτης δεν καθιστούν εφικτή τη διασαφήνιση της φύσης των σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των γονικών συναισθημάτων με τη χρήση κι άλλων μεθόδων, όπως η παρατήρηση και η διεξαγωγή συνεντεύξεων, καθώς και ο σχεδιασμός πειραματικών ή/και διαχρονικών ερευνών με σκοπό την διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων και την αξιολόγηση των πιθανών αλλαγών στην πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν για όλο το δείγμα και όχι ξεχωριστά για τους γονείς παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες λόγω του μη επαρκούς αριθμού συμμετεχόντων στην κάθε ομάδα.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε αποκλειστικά στην πλευρά των γονέων. Ωστόσο, η συμπεριφορά των παιδιών συμβάλλει με τη σειρά της στην ανάπτυξη των εκάστοτε γονικών συναισθημάτων συνθέτοντας έναν διαρκή, περίπλοκο κύκλο αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με τα σχολικά καθήκοντα. Η συνεξέταση της οπτικής των μαθητών σε επακόλουθες έρευνες θα μπορούσε να διασφαλίσει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα επί του θέματος, πόσο μάλλον αν συνδυαζόταν και με την άποψη των εκπαιδευτικών – ειδικά στο κομμάτι του όγκου των εργασιών και της σχολικής υποστήριξης.

Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν πως η διαδικασία της γονικής εμπλοκής στη μελέτη δεν συνιστά ένα έργο απλό· αντιθέτως, ειδικά στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, η εν λόγω εμπειρία συνοδεύεται συχνά από δύσκολα συναισθήματα στρες, ενοχής και ντροπής, τα οποία εξαντλούν τους πόρους των γονέων και περιορίζουν την ικανότητά τους να είναι υποστηρικτικοί. Η δημιουργία ενός αγχωτικού κλίματος εργασίας στο σπίτι μειώνει με τη σειρά της τα ευεργετικά αποτελέσματα της μελέτης, ενώ ταυτόχρονα οξύνει τα δυσφορικά συναισθήματα των μαθητών. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η ουσιαστική στήριξη των γονέων μέσω παρεμβάσεων

προσανατολισμένων στις ανάγκες τους, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο βάρος του έργου αυτού υιοθετώντας υποστηρικτικές πρακτικές και καλλιεργώντας μια ζεστή σχέση με τα παιδιά τους. Άλλωστε, ειδικά σε μια εποχή όπως η σημερινή, που οι γονείς καλούνται να ανταποκριθούν σε τόσο διαφορετικούς ρόλους, η «υποστήριξη του υποστηρικτή» (Katz & Shahan, 2015) θα πρέπει να αποτελεί κεντρικό πυρήνα στη σκέψη και τις εφαρμογές των σχολικών ψυχολόγων, συμβούλων και εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Agha M. H. P., Zeinaddiny M. Z., Mokhtaree M., & Arfaei S. (2020). The role of homework in the formation of stress in elementary school students and their parents in Rafsanjan in 2018. *Community Health Journal*, *14*, 50–59.
- Akyurek, G., & Bumin, G. (2019). An investigation of executive function in children with dyslexia. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, *9*(1-2), 10-17.
<https://doi.org/10.5455/PBS.20181128092027>
- Alkhadim, G. S. (2022). Motivating students with dyslexia: The debilitating effects of normative performance goals on their physiological arousal. *Frontiers in Education*, *7*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.882164>
- Althubaiti, A. (2016). Information bias in health research: definition, pitfalls, and adjustment methods. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, *9*, 211-217.
<https://doi.org/10.2147/JMDH.S104807>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *145*(9), 1-855.
<https://dx.doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barr, P. (2015). Guilt, shame and fear of death predict neonatal intensive care unit-related parental distress. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, *33*(4), 402-413.
<https://doi.org/10.1080/02646838.2015.1043624>

- 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, 449-461. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0313-6>
- Borelli, J. L., Nelson-Coffey, S. K., River, L. M., Birken, S. A., & Moss-Racusin, C. (2017). Bringing work home: Gender and parenting correlates of work-family guilt among parents of toddlers. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1734-1745. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0693-9>
- Brock, A., & Shute, R. (2001). Group coping skills program for parents of children with dyslexia and other learning disabilities. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6(4), 15-25. <https://doi.org/10.1080/19404150109546683>
- Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36(3), 167-180. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_3
- Canadian Council on Learning (2007). *Parents' role in their children's homework*. Retrieved from http://en.copian.ca/library/research/ccl/parents_role_homework/parents_role_homework.pdf
- Cheng, D., Xiao, Q., Chen, Q., Cui, J., & Zhou, X. (2018). Dyslexia and dyscalculia are characterized by common visual perception deficits. *Developmental neuropsychology*, 43(6), 497-507. <https://doi.org/10.1080/87565641.2018.148106>
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: Definition, diagnosis, and management. *Translational pediatrics*, 9(1), 46-54. <http://doi.org/10.21037/tp.2019.11.01>

- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Crnic, K., Ross, E. (2017). Parenting Stress and Parental Efficacy. In K. Deater-Deckard & R. Panneton (Eds.), *Parental Stress and Early Child Development* (pp. 33-80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_11
- Δαρβούδης, Α. (2010). *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26811>
- DiStefano, M., O'Brien, B., Storozuk, A., Ramirez, G., & Maloney, E. A. (2020). Exploring math anxious parents' emotional experience surrounding math homework-help. *International Journal of Educational Research*, 99, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101526>
- 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, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Dudley-Marling, C. (2003). How school troubles come home: The impact of homework on families of struggling learners. *Current Issues in Education*, 6(4), 1-11.
- Dunford, E., & Granger, C. (2017). Maternal guilt and shame: Relationship to postnatal depression and attitudes towards help-seeking. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1692-1701. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0690-z>

- Falanga, K., & Gonida E. N. (2022). Parental involvement in children's homework: A literature review. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(2), 99–122. https://doi.org/10.12681/psy_hps.31876
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fang, Y., Luo, J., Boele, M., Windhorst, D., van Grieken, A., & Raat, H. (2022). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027-1>
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Fernández-Alcántara, M., Correa-Delgado, C., Muñoz, Á., Salvatierra, M. T., Fuentes-Hélices, T., & Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a child with a learning disability: A qualitative approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 526-543. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1296938>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fletcher, J. M., & Grigorenko, E. L. (2017). Neuropsychology of learning disabilities: The past and the future. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23(9), 930-940. <https://doi.org/10.1017/S1355617717001084>
- Gredler, M. E. (2012). Understanding Vygotsky for the classroom: Is it too late? *Educational Psychology Review*, 24, 113-131.

<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9183-6>

Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: A systematic review. *Current Psychology*, 40(11), 5595-5612. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00444-1>

Gill, B. P., & Schlossman, S. L. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory Into Practice*, 43(3), 174-181.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_2

Giovagnoli, S., Mandolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E., & Benassi, M. (2020). Internalizing symptoms in developmental dyslexia: A comparison between primary and secondary school. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00461>

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. *American Psychologist*, 75(1), 37-49.

<https://doi.org/10.1037/amp0000452>

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>

Güven, U., & Akçay, A. O. (2019). Trends of Homework in Mathematics: Comparative Research Based on TIMSS Study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1367-1382.

Heiman, T. (2021). Parents' voice: Parents' emotional and practical coping with a child with special needs. *Psychology*, 12(5), 675-691.

<https://doi.org/10.4236/psych.2021.125042>

- 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. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Hsiao, Y. J., Higgins, K., Pierce, T., Whitby, P. J. S., & Tandy, R. D. (2017). Parental stress, family quality of life, and family-teacher partnerships: Families of children with autism spectrum disorder. *Research in developmental disabilities*, 70, 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.08.013>
- İnan, E. (2016). *The relations between parental attitudes, guilt, shame, and self-compassion and differentiation of guilt-prone and shame-prone individuals in terms of their responses and expectations: A mixed study*. [Doctoral Dissertation. Middle East Technical University]. OpenMETU. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12620063/index.pdf>
- Jackson, A. P., & Choi, J. (2018). Parenting stress, harsh parenting, and children's behavior. *Journal of Family Medicine & Community Health*, 5(3), 10-39.
- Karimi, M., Najafi, S., & Tarkhan, R. A. (2022). Shame over Having a Child with a Learning Disorder and Academic Performance of Affected Students: Mediating Role of Parental Involvement. *Mental Health: Research and Practice*, 1(2), 35-42. <https://doi.org/10.22034/mhrp.2022.329435.1008>
- Katz, I., Buzukashvili, T., & Feingold, L. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 405-421. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.610389>

- Katz, I., & Shahar, B. H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International, 36*, 575–588. <https://doi.org/10.1177/0143034315609969>
- Katz, I., Alesi, M., & Moè, A. (2022). Homework stress and learning disability: The role of parental shame, guilt, and need frustration. *Learning Disabilities Research & Practice, 37*(4), 231-241. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12294>
- Khasawneh, M., Alkhaldeh, M., & Al-Khasawneh, F. (2020). The level of metacognitive thinking among students with learning disabilities. *International Journal of English Linguistics, 10*(5). 343-350. <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n5p343>
- Kinney, J. (2013). *Family involvement with homework stress of middle school and high school students: A review of the literature*. [Doctoral thesis, Pacific Lutheran University].
https://www.academia.edu/14718171/Family_Involvement_with_Homework_Stress_of_Middle_School_and_High_School_Students_A_Review_of_the_Literature&ved=2ahUKEwi366eG7sSGAxX5cvEDHXPRE_wQFnoECBEQAQ&usg=AOvVaw0v8mPh0jWBPs-aaOqXZHRz
- Klim, J. T. (2019). *A novel approach to the nelson denny reading test: determining extended time efficacy in specific learning disorder with impairment in reading*. University of Hartford.
- Knepper, J. M. (2020). *Single Parents' Perceptions of Their Child's Homework on Family Stress, Resilience, and Overall Quality of Life* [Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://search.proquest.com/openview/b104f1ec2ead4cabee18b780143dcd89/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Kristen, A., Moretti, M. M., & Osman, F. (2024). "It opened a new door for me": A qualitative study of forcibly displaced parents' experiences of an attachment-based parenting program. *Clinical child psychology and psychiatry*, 29(2), 700-712. <https://doi.org/10.1177/13591045231202875>
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(2), 207-227. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)90036-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)90036-8)
- Lewis, H. B. (2014). Some thoughts on the moral emotions of shame and guilt. In *Emotions in ideal human development* (pp. 35-52). Psychology Press.
- Li, W., Ng, F. F. Y., & Chiu, C. D. (2024). When Parents Are at Fault: Development and Validation of the Parental Guilt and Shame Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00223891.2024.2311208>
- Liang, L. A., Berger, U., & Brand, C. (2019). Psychosocial factors associated with symptoms of depression, anxiety and stress among single mothers with young children: A population-based study. *Journal of affective disorders*, 242, 255-264. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.013>
- Lutz, A., & Jayaram, L. (2015). Getting the homework done: Social class and parents' relationship to homework. *International Journal of Education and Social Science*, 2(6), 73-84.
- Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>

- Markow, D., Kim, A., & Liebman, M. (2007). *The metlife survey of the American teacher: The homework experience*. Harris Interactive.
- Margolis, H. (2005). Increasing struggling learners' self-efficacy: What tutors can do and say. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 221-238.
<https://doi.org/10.1080/13611260500105675>
- Matin, H., Ahmadi, S., & Jalali, M. (2021). Phenomenology of the experiences of mothers of children with learning disabilities. *Journal of Family Psychology*, 5(2), 53-64.
- McBride, J. M., Triplett-McBride, T., Davie, A., & Newton, R. U. (2002). The effect of heavy-vs. light-load jump squats on the development of strength, power, and speed. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 16(1), 75-82.
- McStay, R. L., Trembath, D., & Dissanayake, C. (2014). Stress and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorder: Parent gender and the double ABCX model. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 3101-3118.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2178-7>
- Moè, A., & Katz, I. (2018). Brief research report: Parents' homework emotions favor students' homework emotions through self-efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 597-609. <https://doi.org/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, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101921>
- Mollborn, S., & Dennis, J. A. (2012). Ready or not: Predicting high and low school readiness among teen parents' children. *Child indicators research*, 5(2), 253-279.
<https://doi.org/10.1007/s12187-011-9126-2>

- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, *108*(5), 417-431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Μπασιάκου, Θ. (2022). *Αντιλήψεις γονέων μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη που προκύπτουν και τα εμπόδια που παρουσιάζονται*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. ΑΔΗΤΟΣ, Ιδρυματικό Αποθετήριο. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/7037>
- Μυλωνάς, Κ. (2012). *Στατιστική. Θεωρία και Εφαρμογές με τον MS-Excel*. Πεδίο.
- Muehlhausen, W., Doll, H., Quadri, N., Fordham, B., O'Donohoe, P., Dogar, N., & Wild, D. J. (2015). Equivalence of electronic and paper administration of patient-reported outcome measures: a systematic review and meta-analysis of studies conducted between 2007 and 2013. *Health and quality of life outcomes*, *13*, 1-20. <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0362-x>
- Murphy-Sabella, K. (2020). *The impact of homework on families of elementary students and parents' perceptions of their abilities to help with homework*. [Doctoral Dissertation. St. John's University]. St. John's University - Theses and Dissertations. https://scholar.stjohns.edu/theses_dissertations/294
- Murray, J. (2013). Likert data: what to use, parametric or non-parametric? *International Journal of Business and Social Science*, *4*(11), 258-264.
- Muris, P., & Meesters, C. (2014). Small or big in the eyes of the other: On the developmental psychopathology of self-conscious emotions as shame, guilt, and pride. *Clinical child and family psychology review*, *17*, 19-40. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0137-z>

- Neece, C. L., Shulamite, A.G., & Bruce, L.B. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American Journal on intellectual and developmental disabilities, 117*(1), 48-66.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>
- Ng, F. F. Y., Pomerantz, E. M., & Deng, C. (2014). Why are Chinese mothers more controlling than American mothers? “My child is my report card.” *Child Development, 85*, 355–369. <https://doi.org/10.1111/cdev.2102>
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in health sciences education, 15*, 625-632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Orth, U., Berking, M., & Burkhardt, S. (2006). Self-conscious emotions and depression: Rumination explains why shame but not guilt is maladaptive. *Personality and social psychology bulletin, 32*(12), 1608-1619. <https://doi.org/10.1177/0146167206292958>
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Πεδίο.
- Pomerantz, E. M., Ng, F. F. Y., & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 99-111.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.99>
- Πορτοκαλίδου, Α. (2019). *Η γονεϊκή εμπλοκή στις κατ' οίκον εργασίες και η συμβολή της στη σχολική επίδοση των μαθητών. Η οπτική των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης]. Αποθετήριο Δημοκρετίου Πανεπιστημίου.
<https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11031>

- 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. <https://doi.org/10.1080/01926187.2015.1061407>
- Ren, J., Li, X., Chen, S., Chen, S., & Nie, Y. (2020). The influence of factors such as parenting stress and social support on the state anxiety in parents of special needs children during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in psychology*, 11, 32-61. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565393>
- Rönkä, A., & Korvela, P. (2009). Everyday family life: Dimensions, approaches, and current challenges. *Journal of Family Theory & Review*, 1(2), 87-102. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00011.x>
- Roskam, I., Raes, M., & Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents: Development and preliminary validation of the parental burnout inventory. *Frontiers in psychology*, 8, 163-181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>
- Roskam, I., Brianda, M. E., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in psychology*, 9, 21-38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Saber, E. H., Mohamed, E. A. E., & Mohammed, T. S. (2024). Guilt, Shame, Feeling of Burden and Child Parent Relationship among Parents of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Assiut Scientific Nursing Journal*, 12(41), 108-123. <https://doi.org/10.21608/asnj.2024.260324.1744>

- Sahu, A., Bhargava, R., Sagar, R., & Mehta, M. (2018). Perception of families of children with specific learning disorder: An exploratory study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 40(5), 406-413. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_148_18
- 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>
- Simpson, D. (2015). Psychoanalytic perspectives on emotional problems facing parents of children with learning disabilities. In M. Bower (Ed.), *Psychoanalytic theory for social work practice: Thinking under fire* (pp. 106–117). Routledge.
- Songsirisak, P., & Jitpranee, J. (2019). Impact of homework assignment on students' learning. *Journal of Education Naresuan University*, 21(2), 1-19.
- Suárez Fernández, N., Fernández Alba, M. E., Regueiro Fernández, B., Rosário, P. J. S. L. D. F., Xu, J., & Núñez Pérez, J. C. (2022). Parental involvement in homework during Covid-19 confinement. *Psicothema*. 210-231. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.532>
- Subramani, C., & Venkatachalam, J. (2019). Parental expectations and its relation to academic stress among school students. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 6(2), 95-99.
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Tangney, J. P. Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372. <https://doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.56.091103.070145>

- Τζιβνίκου, Σ. (2016). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Touloupis, T. (2021). Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of COVID-19 and resilience. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2345-2360. <https://doi.org/10.1002/pits.22596>
- Τσάνα, Γ. (2019). *Γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία: Η οπτική του πατέρα*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Arothesis, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Tucker, M. (2023). *Social emotional learning for latinx high school students with specific learning disabilities*. [Thesis, Claremont Graduate University]. CGU Theses & Dissertations, 567. https://scholarship.claremont.edu/cgu_etd/567.
- 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(1), 39. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n1p39>
- Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework. A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Retrieved from https://www.academia.edu/download/87407387/parent_involve_homework.pdf
- Wei, J., Pomerantz, E. M., Ng, F. F. Y., Yu, Y., Wang, M., & Wang, Q. (2019). Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school? *Contemporary Educational Psychology*, 56, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>

- 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. In L. S. Fuchs & D. L. Compton (Eds.), *Models for Innovation: Advancing approaches to higher-risk and higher-impact learning disabilities science. New directions for child and adolescent development* (pp. 91–109). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/cad.20291>
- Wright, K. M. (2010). *Beliefs of families, students, and teachers regarding homework for elementary-aged children*. [Doctoral Dissertation. Tennessee Technological University.] ProQuest.
<https://search.proquest.com/openview/851e888094894036a5f6d7874bbfe6a9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Gutenberg.
- Xu, J. (2022). More than minutes: A person-centered approach to homework time, homework time management, and homework procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102087>
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: a review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su15075859>
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2016). Predictors of the quantity and different qualities of home-based parental involvement: Evidence from parents of children with learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 49, 74-84. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.003>

Zhou, S., Zhou, W., & Traynor, A. (2020). Parent and teacher homework involvement and their associations with students' homework disaffection and mathematics achievement. *Learning and Individual Differences, 77*, 1-10.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101780>

Παράρτημα

Έντυπο Συγκατάθεσης Συμμετεχόντων

Αγαπητοί γονείς,

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, Μαρίνας 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 απόρρητο 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

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

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

1. Είμαι:

A. Πατέρας

B. Μητέρα

2. Ηλικία: _____

3. Τόπος διαμονής:

A. Πόλη

B. Προάστιο πόλης

Γ. Αγροτική περιοχή(χωριό, εξοχή, νησί)

4. Μορφωτικό επίπεδο:

A. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (απόφοιτος Δημοτικού)

B. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου)

Γ. Τριτοβάθμια εκπαίδευση (απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ)

Δ. Μεταπτυχιακές σπουδές

Ε. Διδακτορικές σπουδές

5. Τύπος απασχόλησης:

A. Δημόσιος/α υπάλληλος

B. Ιδιωτικός/α υπάλληλος

Γ. Ελεύθερος/η επαγγελματίας

Δ. Άνεργος/η

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

A. Έγγαμος/η με 1 παιδί

B. Έγγαμος/η με 2 παιδιά

- Γ. Έγγαμος/η με 3 και άνω παιδιά
- Δ. Άγαμος/η με 1 παιδί
- Ε. Άγαμος/η με 2 παιδιά
- ΣΤ. Άγαμος/η με 3 και άνω παιδιά
- Ζ. Διαζευγμένος/η με 1 παιδί
- Η. Διαζευγμένος/η με 2 παιδιά
- Θ. Διαζευγμένος/η με 3 και άνω παιδιά

7. Φύλο παιδιού:

- A. Αγόρι
- B. Κορίτσι

8. Σχολική τάξη παιδιού:

- A. Α' Δημοτικού
- B. Β' Δημοτικού
- Γ. Γ' Δημοτικού
- Δ. Δ' Δημοτικού
- Ε. Ε' Δημοτικού
- ΣΤ. ΣΤ' Δημοτικού

9. Το παιδί σας έχει διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών;

- A. Ναι
- B. Όχι

10. Το παιδί σας έχει διάγνωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς

Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ.);

- A. Ναι
- B. Όχι

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

A. Ναι

B. Όχι

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

A. Κάθομαι δίπλα του.

B. Του επεξηγώ όταν ρωτάει.

Γ. Ελέγχω τις εργασίες/φυλλάδια, όταν τα έχει ολοκληρώσει.

Δ. Δεν το βοηθάω, είναι ανεξάρτητο.

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

A. Λιγότερο από 1 ώρα

B. 1-3 ώρες

Γ. 3-5 ώρες

Δ. Περισσότερο από 5 ώρες

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

A. Μαθηματικά

B. Γεωγραφία

Γ. Ιστορία

Δ. Ξένες Γλώσσες

E. Ελληνική Γλώσσα

ΣΤ. Άλλο: _____

15. Πιστεύετε ότι ο όγκος των εργασιών για το σπίτι είναι:

A. Πολύ μικρός

B. Μικρός

Γ. Μέτριος

Δ. Μεγάλος

E. Πολύ μεγάλος

16. Ποιος είναι ο βαθμός υποστήριξης από το σχολείο;

A. Πολύ μικρός

B. Μικρός

Γ. Μέτριος

Δ. Μεγάλος

E. Πολύ μεγάλος