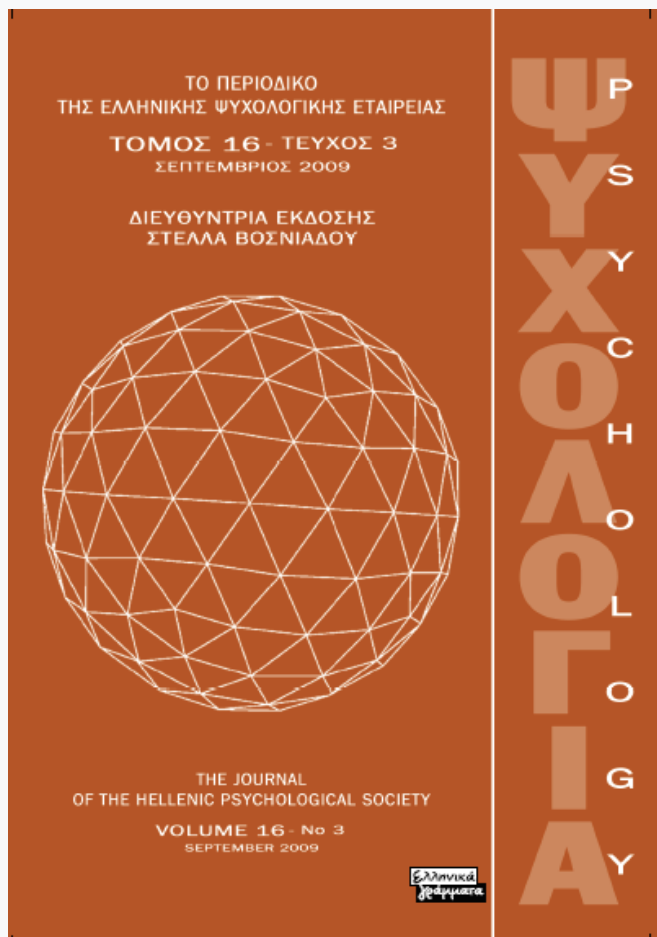


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 16, No 3 (2009)



Mothers of low achievers: their perception as to their role in their children's school success and the willingness to seek psychoeducational support

Ελένη-Μαρία Κουϊμτζή, Αριάδνη Στογιαννίδου

doi: [10.12681/psy_hps.23818](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23818)

Copyright © 2020, Ελένη-Μαρία Κουϊμτζή, Αριάδνη Στογιαννίδου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Κουϊμτζή Ε.-Μ., & Στογιαννίδου Α. (2020). Mothers of low achievers: their perception as to their role in their children's school success and the willingness to seek psychoeducational support. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(3), 280–301. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23818

Μητέρες παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση: η αντίληψή τους για το ρόλο τους στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους και η προθυμία αναζήτησης ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης

ΕΛΕΝΗ-ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΪΜΤΖΗ¹

ΑΡΙΑΔΝΗ ΣΤΟΓΙΑΝΝΙΔΟΥ²

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αν ο τρόπος με τον οποίο οι μητέρες αντιλαμβάνονται το ρόλο τους απέναντι στην επιτυχία του παιδιού τους στο σχολείο και στη μελλοντική του ζωή συνδέεται με την απόφασή τους να αναζητήσουν βοήθεια, όταν το παιδί παρουσιάζει χαμηλή επίδοση και δυσκολίες μάθησης. Συγκρίνονται οι απόψεις μητέρων που παρέπεμψαν τα παιδιά τους για ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση σε κάποια διαγνωστική υπηρεσία λόγω της χαμηλής επίδοσης και των δυσκολιών μάθησης με απόψεις μητέρων που δεν έχουν παραπέμψει τα παιδιά τους παρά τη χαμηλή επίδοση και τις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν. Είκοσι δύο μητέρες που παρέπεμψαν τα παιδιά τους και δεκατρείς μητέρες που δεν παρέπεμψαν τα παιδιά τους συμμετείχαν σε ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, η ανάλυση των οποίων βασίστηκε στη φαινομενολογική μέθοδο. Εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, οι οποίες δείχνουν ότι οι μητέρες που παραπέμπουν αντιλαμβάνονται ως κομμάτι του ρόλου τους την ενίσχυση και ενεργοποίηση του παιδιού τόσο στην εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων όσο και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του. Οι μητέρες που δεν παραπέμπουν δίνουν έμφαση στην ευθύνη του παιδιού να επηρεάσει το μέλλον του και ο δικός τους ρόλος είναι λιγότερο παρεμβατικός.

Λέξεις-κλειδιά: Παραπομπή παιδιών, Αναζήτηση βοήθειας, Γονεϊκός ρόλος, Χαμηλή επίδοση.

1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα μέχρι πρόσφατα απουσίαζε η άμεση σύνδεση σχολείου και υπηρεσιών ψυχικής υγείας, με αποτέλεσμα αυτές να προσφέρονται

κατεξοχήν από τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα ή τις Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (Καλαντζή-Αζίζι, 2000). Η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο έχει καθιερωθεί τα τελευταία χρόνια, όταν με το νόμο

1. Διεύθυνση: Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Θεμ. Σοφούλη 64β, 54655 Θεσσαλονίκη, Τηλ.: 2310 260836, E-mail: kouimtzi@cso.auth.gr

2. Διεύθυνση: Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 54124 Θεσσαλονίκη, Τηλ.: 2310 997347, E-mail: ariadni@psy.auth.gr

2817/2000 ιδρύθηκαν τα πρώην Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης – Κ.Δ.Α.Υ και νυν Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης – ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (ν. 3699/2008).

Παρ' όλα αυτά η ευθύνη για την αναζήτηση βοήθειας, όταν ένα παιδί έχει σχολικές ή άλλες δυσκολίες, παραμένει σε πολύ μεγάλο βαθμό στους γονείς. Η αναζήτηση βοήθειας σε αυτή την περίπτωση έχει ως στόχο την αναγνώριση και αντιμετώπιση του προβλήματος, ώστε το παιδί να μπορέσει να συνεχίσει χωρίς δυσκολίες τη σχολική του πορεία. Η καλή σχολική επίδοση έχει μεγάλη σημασία για τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι μάλιστα τη θεωρούν βασικό χαρακτηριστικό επάρκειας και καλής λειτουργικότητας του παιδιού (MacDonald et al., 1995. Μόττη-Στεφανίδη, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1996). Οι μεγάλες προσδοκίες που έχει η ελληνική οικογένεια για τη μόρφωση και την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών, μέσα από τις επιτυχίες των οποίων επέρχεται η κοινωνική ανέλιξη όλης της οικογένειας (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997. Βρεττάκου, 1990. Κατάκη, 1998), έχουν ως αποτέλεσμα η σχολική επιτυχία να θεωρείται σημαντική και να της προσδίδεται μεγάλη αξία. Τα ερευνητικά δεδομένα, μάλιστα, δείχνουν ότι οι Έλληνες γονείς ασκούν άμεση και καθοριστική επιρροή στη σχολική καριέρα του παιδιού, στον επαγγελματικό προσανατολισμό και στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος (Γκαρή, Χριστακοπούλου, & Μυλωνάς, 1996. Δημητρόπουλος κ.ά., 1985. Πάντα, 1988. Σιδηροπούλου, 1991) και, στη συντριπτική τους πλειονότητα, θεωρούν απαραίτητη την καθοδήγηση του παιδιού τους σε τέτοια θέματα (Δελιγιάννη-Κουϊμπτζή, Μαζηρίδου, & Κιοσέογλου, 2003).

Από τις μέχρι τώρα έρευνες φαίνεται ότι, όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους ως μέρος του ρόλου τους και των ευθυνών που έχουν ως γονείς, τότε είναι πιο πιθανό να έχουν ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες ενίσχυσης και ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων των παιδιών τους (Drumond & Stipek, 2004. Hoover-Dempsey & Sandler, 1995. 1997. Hoover-

Dempsey et al., 2005. Sheldon, 2002). Γονείς με παρόμοιες αντιλήψεις θεωρούν ότι η ενασχόλησή με τη μελέτη του παιδιού στο σπίτι αποτελεί κομμάτι της γονεϊκής τους ταυτότητας (Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995. Solomon, Warin, & Lewis, & Langford, 2002). Όταν λοιπόν οι γονείς θεωρούν ότι αποτελεί ευθύνη και υποχρέωσή τους η ενεργός συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών και η ενίσχυση της μόρφωσής τους, τότε τείνουν να δημιουργούν ένα περιβάλλον πλούσιο σε γνωστικά ερεθίσματα και να εμπλέκονται περισσότερο στη ζωή του παιδιού στο σπίτι και το σχολείο (Grolnick et al., 1997. Sheldon, 2002). Επίσης, οι αιτιακές αποδόσεις των γονέων σχετικά με την επιτυχία των παιδιών τους σχετίζονται με την ενασχόλησή τους με τη σχολική ζωή, καθώς, όταν οι γονείς θεωρούν τη δική τους συνεισφορά στην επιτυχία του παιδιού σημαντική, τείνουν να είναι πιο ελεγκτικοί και να αναμειγνύονται ενεργά στα σχολικά θέματα, ενώ, όταν θεωρούν την επιτυχία του παιδιού ως αποτέλεσμα των δικών του προσπαθειών, δεν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Georgiou, 1999. Stevenson & Lee, 1990).

Ο ρόλος των γονέων στην αναζήτηση βοήθειας όταν το παιδί τους αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία και χρήζει βοήθειας από τους ειδικούς φαίνεται ότι είναι καθοριστικός. Είναι γεγονός, όμως, ότι μόνο ένα μέρος των παιδιών που χρειάζονται ψυχολογική ή ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια κατά τη σχολική ηλικία φτάνει τελικά στις αρμόδιες υπηρεσίες (Haines et al., 2002. Koot & Verhulst, 1992. Sayal, 2005. Verhulst & Van der Ende, 1997). Η βιβλιογραφία που διερευνά την αναζήτηση βοήθειας των γονέων, όταν τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες, εστιάζεται σε ποικίλους παράγοντες με χαρακτηριστικά του παιδιού και των γονέων να εμφανίζονται ως σημαντικά (Koot & Verhulst, 1992). Μια από τις πρώτες έρευνες που διερεύνησε χαρακτηριστικά παιδιών που παραπέμφθηκαν λόγω σχολικών δυσκολιών και παιδιών που δεν παραπέμφθηκαν αλλά είχαν χαμηλή σχολική επίδοση, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές ανάμεσα στις δύο

ομάδες όσον αφορά γνωστικές δεξιότητες, προβλήματα συμπεριφοράς και άλλες ψυχομετρικές δοκιμασίες (Ysseldyke et al., 1982).

Πιο πρόσφατες έρευνες που διατύπωσαν παρόμοιους προβληματισμούς σχετικά με τις διαφορές και τις ομοιότητες ομάδων παιδιών με σχολικές δυσκολίες και προβλήματα επίδοσης, όπως οι παραπάνω, επικεντρώθηκαν κυρίως στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και λειτουργικότητα των παιδιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Τα ευρήματά τους είναι σε μεγάλο βαθμό αντικρουόμενα. Μια σημαντική μερίδα ερευνητικών δεδομένων καταλήγει ότι οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα σε παιδιά που παραπέμφθηκαν και διαγνώστηκαν με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και σε παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση που δεν έχουν παραπεμφθεί αφορούν τις σχέσεις με συνομηλίκους (Bursuck, 1989. Coleman, McHam, & Minnett, 1992. LaGreca και Stone, 1990), ορισμένους τομείς αυτοαντίληψης (LaGreca & Stone, 1990. Leondari, 1993. Valas, 2001), την αίσθηση μοναξιάς (Coleman, McHam & Minnett, 1992. Valas, 1999) και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (Grolnick & Ryan, 1990. LaGreca & Stone, 1990). Από την άλλη μεριά, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών υποστηρίζει ότι οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν ως προς τις σχέσεις με συνομηλίκους (Haager & Vaughn, 1995. Sater & French, 1989. Valas, 1999. Vaughn et al., 1992. Vaughn et al., 1993)· κάποιους τομείς αυτοαντίληψης (Bursuck, 1989. Grolnick & Ryan, 1990. Valas, 1999. Vaughn et al., 1992)· τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Coleman, McHam & Minnett, 1992. Gresham, MacMillan & Bocian, 1996. Haager & Vaughn, 1995), για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς (Bursuck 1989. Gresham, MacMillan & Bocian, 1996. Haager & Vaughn, 1995. LaGreca & Stone, 1990. Merrell, 1990. Sater & French, 1989), για τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Coleman, McHam & Minnett, 1992), για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Bursuck, 1989) και για την κοινωνική επάρκεια και την προσαρμογή στο σχολείο (Merrell, 1991. Tur-

Kaspa & Bryan, 1995). Επομένως, όταν παιδιά που παραπέμπονται και διαγιγνώσκονται με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και παιδιά με χαμηλή επίδοση που δεν έχουν παραπεμφθεί συγκρίνονται μεταξύ τους, τα ερευνητικά δεδομένα οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δύο ομάδες έχουν πολλές ομοιότητες όσον αφορά την ψυχοκοινωνική επάρκεια και λειτουργικότητά τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Όμως οι λόγοι για τους οποίους, παρά τις πολλές και σημαντικές ομοιότητες, μόνο η μία ομάδα παραπέμφθηκε σε κάποια διαγνωστική υπηρεσία δεν έχουν διερευνηθεί μέχρι τώρα επαρκώς.

Όσον αφορά τον ελληνικό πληθυσμό, πρόσφατη έρευνα (Κουϊμτζή, 2006) συνέκρινε δύο παρόμοιες ομάδες παιδιών με σκοπό να εξετάσει παράγοντες που σχετίζονται με την παραπομπή σε διαγνωστικές υπηρεσίες. Η μια ομάδα σχηματίστηκε από παιδιά που είχαν παραπεμφθεί λόγω σχολικών δυσκολιών για κλινική εξέταση σε δύο δημόσιες διαγνωστικές υπηρεσίες του νομού Θεσσαλονίκης: ένα Παιδοψυχιατρικό Τμήμα δημόσιου νοσοκομείου και ένα Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής μεγάλου ασφαλιστικού φορέα. Από όλες τις παραπομπές ενός ακαδημαϊκού έτους επιλέχθηκαν μόνο τα παιδιά που αξιολογήθηκαν από τους/τις δασκάλους/-ες της τάξης τους ως παιδιά με χαμηλή επίδοση. Για τη δεύτερη ομάδα επιλέχθηκαν παιδιά που αξιολογήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης τους ως παιδιά με χαμηλή επίδοση στο σχολείο αλλά δεν είχαν παραπεμφθεί ποτέ σε κάποια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Τα παιδιά και των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης, είχαν επίδοση κάτω του μέσου όρου της τάξης τους σε διάφορους τομείς επίδοσης (ανάγνωση, προφορική και γραπτή έκφραση, ορθογραφία, αριθμητικές πράξεις, επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, ικανότητα συγκέντρωσης και μνήμη). Η σύγκριση των δύο ομάδων σε μια σειρά από δοκιμασίες [ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, & Γιαννίτσας, 1999), υποκλίμακες WISC-III (Γεώργας κ.ά., 1997), Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

(Goodman, 1994, 1997. Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001)] δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αυτούς τους αντικειμενικούς μετρήσιμους παράγοντες, διαφορές που θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν την παραπομπή της μιας ομάδας και τη μη παραπομπή της άλλης ομάδας. Τα ευρήματα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, τελικά, η ύπαρξη σχολικών δυσκολιών δεν φαίνεται να παίζει αποκλειστικό ρόλο στην απόφαση αναζήτησης βοήθειας και αναγνωρίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση.

Τα βιβλιογραφικά ευρήματα δέχονται ότι η ύπαρξη ή όχι ενός προβλήματος, όπως οι σχολικές δυσκολίες που συνεπάγονται χαμηλή επίδοση, δεν είναι από μόνη της αρκετή για να οδηγήσει τους γονείς στις αρμόδιες υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Η σύγχρονη έρευνα μελετά πλήθος άλλων παραμέτρων, ιδιαίτερη έμφαση όμως δίνεται στο ρόλο της μητέρας (Janicke, Finney, & Riley, 2001. Moran & O'Hara, 2006), το άτομο που συνήθως παίρνει τις αποφάσεις για την υγεία του παιδιού (Moran & O'Hara, 2006. Riley et al., 1993), αλλά και εμπλέκεται περισσότερο στη σχολική ζωή. Τα ευρήματα υποδεικνύουν τη σημασία που έχουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της μητέρας και της οικογένειας (Cunningham & Freiman, 1996. Haines et al., 2002. Laitinen-Krispijn et al., 1999. Verhulst & Van der Ende, 1997. Zimmerman, 2005). Εντοπίζονται, παράλληλα, και άλλα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές της μητέρας, όπως η ψυχοπαθολογία της (Minkowitz et al., 2005. Riley et al., 1993. Verhulst & Van der Ende, 1997), η αντίληψή της για το πρόβλημα του παιδιού (Sayal, 2005. Verhulst & Van der Ende, 1997) και άλλοι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες (Janicke, Finney & Riley, 2001. Moran & O'Hara, 2006. Zimmerman, 2005), τα οποία σχετίζονται άμεσα με την απόφασή της να αναζητήσει βοήθεια, όταν το παιδί της παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα.

Συνοψίζοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από την παρουσίαση της βιβλιογραφίας, καταλήγουμε στα εξής: (α) Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί, όπως οι σχολικές δυσκολίες

και η χαμηλή επίδοση, δεν αρκούν για να ζητήσουν βοήθεια οι γονείς, καθώς τα αποτελέσματα από τις έως τώρα έρευνες διαπιστώνουν ότι παιδιά που παραπέμπονται και παιδιά που δεν παραπέμπονται έχουν μάλλον πολλές ομοιότητες μεταξύ τους. (β) Ο ρόλος της μητέρας και τα χαρακτηριστικά της αποδεικνύονται, σύμφωνα με τα ευρήματα, σημαντικά για την απόφασή της να αναζητήσει βοήθεια όταν το παιδί της αντιμετωπίζει δυσκολίες. Η βιβλιογραφία, όμως, δεν θίγει καθόλου τον τρόπο με τον οποίο πιο σύνθετα στοιχεία, όπως η συνολική παρουσία και συμμετοχή των μητέρων στα θέματα σχολικής επιτυχίας των παιδιών τους, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους απέναντι σε αυτά τα θέματα, υπεισέρχονται και συμβάλλουν στην απόφασή τους να αναζητήσουν βοήθεια για το παιδί τους. Επιπλέον, αν λάβει κανείς υπόψη τη σημασία που έχει η καλή σχολική επίδοση του παιδιού για την ελληνική οικογένεια, γίνεται φανερό πόσο σημαντικό είναι να διερευνηθεί μια παράμετρος η οποία δεν έχει εξεταστεί έως τώρα: η αντίληψη των γονέων και συγκεκριμένα των μητέρων για το ρόλο που θεωρούν ότι διαδραματίζουν στη σχολική και, κατά συνέπεια, στη μελλοντική επιτυχία του παιδιού. Με αυτό τον τρόπο ενδέχεται να οδηγηθούμε σε ευρήματα που προσθέτουν περισσότερα στοιχεία σε όσα γνωρίζουμε για την αναζήτηση βοήθειας και την παραπομπή παιδιών λόγω σχολικών δυσκολιών. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια να μελετηθεί ένας τέτοιος παράγοντας.

Στόχοι και ερωτήματα της παρούσας έρευνας

Με βάση τα παραπάνω, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εντοπίσει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους και μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους λόγω σχολικών δυσκολιών αντιλαμβάνονται το ρόλο τους απέναντι στη σχολική και τη μελλοντική επιτυχία του παιδιού τους. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό επιλέχτηκε, διότι από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι γονείς που θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στη

σχολική ζωή του παιδιού αποτελεί μέρος του γονεϊκού τους ρόλου και ότι ο δικός τους ρόλος είναι σημαντικός και μπορεί να επηρεάσει την επιτυχία του παιδιού ασχολούνται συστηματικά με τη σχολική καριέρα του παιδιού τους. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους διερευνάται μέσα από τις περιγραφές (α) της εμπειρίας τους όσον αφορά την ενασχόληση με τα σχολικά καθήκοντα του παιδιού, και (β) των σχεδίων τους για το μέλλον του παιδιού τους. Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι αν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους και οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους λόγω σχολικών δυσκολιών περιγράφουν και εξηγούν την ενασχόλησή τους με τα σχολικά καθήκοντα και σχεδιάζουν το μέλλον του παιδιού τους.

2. Μέθοδος

Συμμετέχουσες

Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν συνολικά 35 μητέρες, από τις οποίες οι 22 ήταν μητέρες που παρέπεμψαν τα παιδιά τους, κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους, σε ένα Παιδοψυχιατρικό Τμήμα δημόσιου νοσοκομείου και σε ένα Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής μεγάλου ασφαλιστικού φορέα της Θεσσαλονίκης, λόγω της χαμηλής τους επίδοσης και των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν στο σχολείο· και οι 13 ήταν μητέρες των οποίων τα παιδιά είχαν χαμηλή επίδοση και δυσκολίες στο σχολείο αλλά οι οποίες δεν είχαν αναζητήσει βοήθεια. Από τις μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους οι 4 (18%) είχαν κορίτσια και οι 18 (82%) αγόρια, ενώ από τις μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους οι 5 (38%) είχαν κορίτσια και οι 8 (62%) είχαν αγόρια.

Στην περίπτωση των παιδιών που παραπέμπονταν η ερευνήτρια ζητούσε από τη μητέρα, που σε όλες τις περιπτώσεις ήταν αυτή που συνόδευε το παιδί στην ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, να συμμετάσχει στην έρευνα με συμπλήρωση ερωτηματολογίων και ατομική συνέντευξη. Στην περίπτωση των παιδιών που δεν παραπέ-

μπονταν, η ερευνήτρια έστελνε μια επιστολή στους γονείς με πρόσκληση για συμμετοχή των ιδίων και του παιδιού τους στην έρευνα. Ενώ όλοι οι γονείς δέχονταν να πάρει το παιδί τους μέρος στην έρευνα και να συμμετάσχουν και οι ίδιοι με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, μόνο 22 από τις μητέρες της μιας ομάδας (73%) και 13 από τις μητέρες της άλλης ομάδας (43%) δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην ατομική συνέντευξη.

Τα παιδιά και των δύο ομάδων, όπως περιγράφεται αναλυτικά στην εισαγωγή, δεν είχαν διαφορές μεταξύ τους σε βαθμολογίες εργαλειών που αξιολογούσαν γνωστικά χαρακτηριστικά, νοητικό επίπεδο, επίδοση στο σχολείο και προβλήματα συμπεριφοράς (Κουϊμτζή, 2006).

Όσον αφορά την απασχόλησή τους, περίπου οι μισές (41%) από τις μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους και μία στις τρεις (31%) από τις μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους δεν εργάζονταν. Αρκετές από τις μητέρες εργάζονταν ως ιδιωτικοί ή δημόσιοι υπάλληλοι (σε ποσοστό 27% για τις μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους και 46% για τις μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους). Το μορφωτικό επίπεδο των δύο ομάδων ήταν παρόμοιο. Το 68% των μητέρων που παραπέμπουν και το 65% των μητέρων που δεν παραπέμπουν ήταν απόφοιτες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το 16% και στις δύο ομάδες είχε αποφοιτήσει από ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Όσον αφορά την ηλικία τους, οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους είχαν μέσο όρο ηλικίας τα 37 χρόνια, ενώ οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους τα 39 χρόνια.

Συνεντεύξεις

Οι μητέρες πήραν μέρος σε ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις, η διάρκεια των οποίων ήταν περίπου 30 λεπτά. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν με τη συγκατάθεση των συμμετεχουσών.

Οι θεματικές ενότητες που καλύπτονταν στις συνεντεύξεις ήταν οι παρακάτω:

- α. Διαδικασία διαβάσματος στο σπίτι και σχέσεις που δημιουργούνται (π.χ. «Περιγράψτε

- μου την καθημερινή ρουτίνα που ακολουθείτε όσον αφορά το διάβασμα και το σχολείο»).
- β. Ρόλος και εμπλοκή του γονέα στη σχολική ρουτίνα (π.χ. «Ποιος είναι ο ρόλος ο δικός σας σε σχέση με τις σχολικές υποχρεώσεις; Υπάρχει κάτι που κάνετε για να διευκολύνετε το παιδί σας/να το βοηθήσετε όταν δυσκολεύεται;»).
- γ. Μελλοντικά σχέδια σε σχέση με σπουδές («Πώς πιστεύετε θα εξελιχθούν οι δυσκολίες του παιδιού;», «Πώς βλέπετε το μέλλον του/της σε σχέση με σπουδές/σε σχέση με επαγγελματικές επιλογές;»).

Ανάλυση των συνεντεύξεων

Η διαχείριση και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις βασίστηκαν στη φαινομενολογική μέθοδο. Με βάση αυτή τη μέθοδο, σκοπός είναι η διερεύνηση ενός φαινομένου, η οποία επιτυγχάνεται με τις περιγραφές αυτών που βιώνουν αυτό το φαινόμενο, αυτών που συμμετέχουν σε αυτό. Για το λόγο αυτόν οι συνεντεύξεις επικεντρώνονται στην εμπειρία του ατόμου και στο πώς βιώνει καταστάσεις και όχι στις υποθέσεις του, στις απόψεις του και στις ερμηνείες που κάνει. Η ανάλυση έχει στόχο να ανακαλύψει την ουσία (essence) της βιωμένης εμπειρίας, η οποία θα συμβάλει στη σε βάθος διερεύνηση του φαινομένου (Smith, 1995. Wertz, 2005).

Με βάση τα παραπάνω, η τεχνική που ακολουθήθηκε είναι η εξής (Creswell, 1998. Smith, 1995):

- Απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις.
- Έγινε ανάγνωση ολόκληρης της συνέντευξης τριών-τεσσάρων συμμετεχουσών.
- Οι συνεντεύξεις χωρίστηκαν σε κομμάτια ανάλογα με τις θεματικές ενότητες, τα οποία ενώθηκαν μεταξύ τους. Κάποιες θεματικές ενότητες προέκυψαν από τις ίδιες τις ερωτήσεις της συνέντευξης (π.χ. ρόλος του εκπαιδευτικού, θετικά και αρνητικά του σχολείου, κ.ά.), ενώ κάποιες άλλες προέκυψαν από την εξεύρεση κοινών θεμάτων στις περι-

γραφές των συμμετεχουσών (π.χ. εμπειρία της εμπλοκής, περιγραφή παιδιού, κ.ά.).

- Απομονώθηκαν οι θεματικές ενότητες που αφορούν το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας.
- Από τις απαντήσεις τριών ή τεσσάρων συμμετεχουσών προέκυψαν οι πρώτες γενικές κατηγορίες για κάθε θεματική ενότητα.
- Αναγνωρίστηκαν οι κατηγορίες αυτές στις απαντήσεις των υπόλοιπων συμμετεχουσών και προέκυψαν νέες, εμπλουτισμένες και πιο σύνθετες κατηγορίες.
- Έγινε καταγραφή των κατηγοριών αυτών για κάθε θεματική ενότητα και των αποσπασμάτων τους.
- Στην ανάλυση συμπεριλήφθηκαν κατηγορίες που εμφανίζονται τουλάχιστον σε δύο συμμετέχουσες, καθώς στη φαινομενολογική ανάλυση ενδιαφέρει η ποικιλομορφία στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η εμπειρία (Wertz, 2005).

3. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων είχε ως στόχο να εντοπίσει πιθανές διαφορές ανάμεσα σε μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους και μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους λόγω σχολικών δυσκολιών ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους απέναντι στη σχολική και τη μελλοντική επιτυχία του παιδιού τους.

Οι κύριες θεματικές ενότητες που προκύπτουν από την ανάλυση είναι (α) ο τρόπος με τον οποίο οι μητέρες περιγράφουν το ρόλο τους στη διαδικασία διεκπεραίωσης των σχολικών καθηκόντων του παιδιού στο σπίτι (Πίνακας 1), και (β) ο τρόπος με τον οποίο οι μητέρες αναπτύσσουν τις απόψεις τους όσον αφορά το σχεδιασμό της μελλοντικής ζωής του παιδιού τους (Πίνακας 2).

Οι δύο ομάδες μητέρων χρησιμοποίησαν διαφορετικά επιχειρήματα για να περιγράψουν και να εξηγήσουν το ρόλο και τις πεποιθήσεις τους. Παρακάτω παρουσιάζονται οι διαφορές αυτές.

Πίνακας 1

Η ενασχόληση με τα σχολικά καθήκοντα στο σπίτι: Διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μητέρων

	Μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους	Μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους
Λόγοι ενασχόλησης με τα σχολικά καθήκοντα	• Ανεπάρκεια του παιδιού • Αποτελεσματικότητα της μητέρας	• Ανεπάρκεια του παιδιού ως εγγενές χαρακτηριστικό
Λόγοι μη ενασχόλησης με τα σχολικά καθήκοντα	• Προσωπικοί λόγοι, όπως η έλλειψη γνώσεων • Αντίληψη για το ρόλο του γονέα στη σχολική πορεία του παιδιού	• Αντικειμενικές συνθήκες, όπως η έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας • Εγκατάλειψη της προσπάθειας λόγω αδυναμίας ή λόγω αλλαγής γονεϊκών πρακτικών • Αντίληψη για το ρόλο του γονέα στη σχολική πορεία του παιδιού

Α. Ο ρόλος των μητέρων στη διεκπεραίωση των σχολικών καθηκόντων στο σπίτι

1. Η «ανεπάρκεια του παιδιού» και η «αποτελεσματικότητα της μητέρας»: οι κύριες αιτίες ενασχόλησης για τις **μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους**

Η **ανεπάρκεια του παιδιού** αποτελεί για τις μητέρες αυτές μια σημαντική αιτία για την οποία οι ίδιες εμπλέκονται στα σχολικά καθήκοντα. Επικαλούμενες το λόγο αυτόν, δίνουν έμφαση στις αδυναμίες του παιδιού, για να δικαιολογήσουν το δικό τους δυναμικό ρόλο στην εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει μόνο του και έτσι είναι απαραίτητο να εμπλακούν οι ίδιες για να εξασφαλίσουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει ο τρόπος με τον οποίο εξηγούν οι ίδιες την ανεπάρκεια αυτή, την οποία βλέπουν ως αδυναμία του παιδιού να τα βγάλει πέρα είτε γιατί δεν υπάρχει προθυμία και ενδιαφέρον από το ίδιο, επειδή «βαριέται», είτε γιατί το παιδί απλώς «δεν μπορεί», «δεν τα καταφέρνει», «δεν έχει τρόπο», «δεν θα πάρει την πρωτοβουλία».

«Βαριέται. Βαριέται πολύ. Δε θέλει με τίποτα». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«...δεν θα πάρει την πρωτοβουλία να πει “θα κάτσω να γράψω”. Δεν ξέρει καν στο σχολείο τι έχει παραδώσει η δασκάλα, τι τους είπε σήμερα». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Άλλες φορές τα καταφέρνει, αλλά τις περισσότερες φορές δεν τα καταφέρνει. [...] Όταν δω ότι δεν έχει, δεν μπόρεσε να καταλάβει τίποτα, αρχίζω να κάνω περίληψη...» μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Ναι, δεν έχει τρόπο, να έτσι να καθίσει μετά το σχολείο, να τα κάνει, να τελειώνει, να ξεμπερδεύει. Δεν έχει αυτό το πρόγραμμα». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

Ταυτόχρονα, οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους, παράλληλα ή σε αντιδιαστολή με την ανικανότητα του παιδιού τους, επικαλούνται και τη δική τους **αποτελεσματικότητα**. Υποστηρίζουν ότι μόνο όταν εμπλακούν οι ίδιες στο διάβασμα του παιδιού τους θα είναι ικανοποιητικό το αποτέλεσμα. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μητέρες αυτές τονίζουν κυρίως τι θα συνέβαινε, αν οι ίδιες αποφάσιζαν να μην εμπλακούν. «Αν δεν είμαι πάνω από το κεφάλι του», «έτσι και δεν είμαι

εγώ», «άμα τον εγκαταλείψω», «αν δεν την πιέσω», «άμα θα φύγω», τότε το παιδί θα κάνει «ψιλοδιάβασμα και ψιλογράψιμο», «θα φανεί η γύμνια του», «θα τα κάνει [...] μισά».

«...αν δεν είμαι πάνω από το κεφάλι του, δεν πρόκειται να τα κάνει τέλεια. Τέλεια. Τελοσπάντων, να πει ότι “ρε έχω μάθημα, να το τελειώσω”. [...] Αν δεν τον πιέσω, θα γράψει αλλά θα κάνει ψιλοδιάβασμα και ψιλογράψιμο. Πρέπει να είναι κάποιος από πάνω του». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Έτσι και δεν είμαι εγώ, δεν έχει γράψει, δεν έχει διαβάσει και έτσι πρέπει να είμαι μαζί του». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«...ας πούμε, χθες, ένα κομμάτι τόσο, μία παράγραφο ήτανε τα θρησκευτικά του, ένα ωραίο παραμυθάκι, έκανε 3 ώρες να το μάθει. Γιατί ακριβώς δεν ήμουν πάνω από το κεφάλι του. Αν είμαι πάνω από το κεφάλι του, συντομεύω την κατάσταση». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Που σημαίνει ότι το άλφα και το ωμέγα της όλης προσπάθειάς του είμαι εγώ, γιατί άμα τον εγκαταλείψω, θα φανεί η γύμνια του». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Βέβαια, όταν τη σηκώνει ο δάσκαλος στον πίνακα να του λύσει το ελάχιστο κοινό πολλαπλάσιο, επειδή η μαμά της ιδρωσε για να της το μάθει το ελάχιστο κοινό πολλαπλάσιο, θα το κάνει σωστά. Αν, όμως, δεν το δουλέψει το ελάχιστο κοινό πολλαπλάσιο, τέλος!» μητέρα κοριτσιού που παραπέμπεται

«...τον έβλεπα στα μαθηματικά. Ας πούμε, ήταν, δεν μπορούσε να καταλάβει [...]. Αν του το εξηγήσω εγώ, καλώς» μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

Όταν οι μητέρες της ομάδας αυτής δήλωσαν

ότι δεν ασχολούνται με τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού στο σπίτι, εξήγησαν τη συμπεριφορά τους αυτή επικαλούμενες την **έλλειψη γνώσεων και γνωστικών κυρίως δεξιοτήτων**. Οι μητέρες θέλουν αλλά δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των σχολικών καθηκόντων, και αυτό που τις εμποδίζει είναι μια προσωπική δυσκολία την ύπαρξη της οποίας δεν ήταν δυνατόν να ελέγξουν, την οποία δεν μπορούν να υπερπηδήσουν ή να αντιμετωπίσουν με το μορφωτικό τους επίπεδο.

«...εγώ δεν μπορώ να τα βγάλω πέρα. Εντάξει, μέχρι κάποιο σημείο, εντάξει. Αλλά από κει και πέρα δεν μπορώ». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«... εγώ δεν έχω τις μαθητικές γνώσεις. Δεν γνωρίζω, δηλαδή δεν ξέρω καθόλου, δεν είναι ψέματα αυτό. (...) Ούτε Μαθηματικά, ούτε πολύ Γλώσσα. Μ' αυτά δεν, με ρήματα και με τέτοια δεν τα ξέρω». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Επειδή έχω βγάλει μόνο το Δημοτικό και στα μαθηματικά δεν είμαι και τόσο καλή». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Μακάρι να μπορούσα να τον βοηθήσω. Και μου λέει (ο δάσκαλος), “Απ’ τη στιγμή που δεν μπορείς να τον βοηθήσεις, μη τον δείχνεις καθόλου. Το δείχνεις λάθος το παιδί”». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

Δύο μόνο μητέρες της ομάδας αυτής εξήγησαν την απόφασή τους να μην ασχολούνται με τα σχολικά καθήκοντα ως αποτέλεσμα των αντιλήψεών τους για το ρόλο τους ως γονέων. Με τον τρόπο αυτό δίνουν έμφαση σε επιχειρήματα που παραπέμπουν σε συνειδητή επιλογή συγκεκριμένων γονεϊκών πρακτικών σύμφωνα με τις οποίες δεν αποτελεί μέρος της δικής τους ευθύνης να ασχοληθούν με τη διεκπεραίωση των σχολικών καθηκόντων.

«Εγώ θεωρούσα ότι δεν ήταν αυτό σωστό, γιατί εγώ, αν ήθελα να γίνω δασκάλα, θα

γινόμουν δασκάλα. [...] Χωρίς να, αυτό δεν το λέω, γιατί άλλο να ενδιαφέρεσαι, και άλλο να βοηθάς σε κάποια πράγματα, και άλλο να 'χεις την ευθύνη για κάποια πράγματα». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Αλλά ειδικά στο Μ. θέλω να μάθει μόνος του, να φτάσει στο σημείο, γιατί του λέω ότι δεν θα είμαι πάντα εκεί, "δεν μπορώ να είμαι πάντα δίπλα σου", [...] ...και του λέω "δεν είναι για μένα το σχολείο, δεν είναι για μένα". Εγώ πήγα. Ό,τι ήταν, έκανα. Είναι γι' αυτόν. Αυτό θέλω να του μπει στο μυαλό». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

2. Η «ανεπάρκεια ως ανωριμότητα του παιδιού»: η κύρια αιτία ενασχόλησης για τις **μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους**

Και οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους επικαλέστηκαν την **ανεπάρκεια του παιδιού** για να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους αποφασίζουν οι ίδιες να ασχοληθούν με τα σχολικά του καθήκοντα. Την ανεπάρκεια αυτή, όμως, την ερμηνεύουν όχι ως γνωστική αδυναμία, αλλά ως γνώρισμα της προσωπικότητάς του, ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό του. Η δυσκολία του παιδιού είναι θέμα «έλλειψης ωριμότητας» ή «νοοτροπίας».

«Εγώ μπορεί να τη βάζω μέσα να διαβάζει, αλλά δεν διαβάζει και το ξέρω. Εις γνώσης μου. Αλλά είναι και θέμα ωριμότητας. Νομίζω ότι δεν έχει την επαρκή ωριμότητα ακόμα». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

«Τα περισσότερα μαθήματα, ασχολείται μόνος του, εκτός, επειδή ορισμένες φορές έχει άλλη νοοτροπία, νομίζει, ας πούμε, στην ιστορία ότι την έχει μάθει ακούγοντάς τα από τη δασκάλα, επειδή ακούει, αλλά στην ουσία δεν το αποδίδει το μάθημα, του κάνω έναν έλεγχο κι εγώ». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

Όταν οι μητέρες της ομάδας αυτής δηλώνουν αδυναμία να ασχοληθούν με τα σχολικά καθήκοντα, εξηγούν την επιλογή τους αυτή με δύο τρόπους:

α. Άλλοτε επικαλούνται ως αιτία **την εργασία τους** και την έλλειψη χρόνου που αυτή συνεπάγεται για τις ίδιες. Επικαλούνται έτσι όχι μια προσωπική δυσκολία ή έλλειψη προσόντων, αλλά ένα εμπόδιο το οποίο οφείλεται σε εξωτερικές αντικειμενικές συνθήκες, στις οποίες οι ίδιες υποτάσσονται. Η εργασία τους δεν τους επιτρέπει να έχουν αρκετό χρόνο, με αποτέλεσμα να περιγράφεται μια έλλειψη ελέγχου και μια άγνοια σχετικά με το τι γίνεται στο σπίτι: «δεν είμαι και στο σπίτι να τη δω», «την αφήνω ελεύθερη», «δεν ξέρω τι κάνει».

«Τώρα δεν είμαι και στο σπίτι να τη δω, γιατί εργάζομαι. Ε, και την αφήνω ελεύθερη να τα κάνει όλα μόνη της. Όσο μπορεί». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

«Επειδή εργάζομαι εγώ, δεν ξέρω τι κάνει. Μαθήματα, δεν την ελέγχω καθόλου. Κάνει, ας πούμε, μόνη της». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

«Εγώ, όσο μπορώ, προσπαθώ να ασχοληθώ. Μ' αρέσει, αν έχω χρόνο. Μ' αρέσει πάρα πολύ να ασχολούμαι με τα παιδιά μου, με τα μαθήματά τους και να μου πουν το μάθημα και να κάνω. Κι εγώ δεν έχω χρόνο, όμως. Όταν είχα, ξέρεις πώς με ευχαριστούσε να το κάνω; [...] Σήμερα, οι γυναίκες, έτσι όπως γίνανε, που βγήκαμε και στη δουλειά. Δύσκολα». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

β. Άλλοτε δικαιολογούν τη μη ενασχόληση ως αποτέλεσμα προσωπικής τους απόφασης να εγκαταλείψουν την προσπάθεια, επικαλούμενες δύο επιχειρήματα:

– **Την αδυναμία τους** να διαχειριστούν την κατάσταση. Οι μητέρες εκφράζουν την ανημποριά τους και παραδέχονται την ανεπάρκειά τους.

Αναγκάζονται να πούνε στο παιδί τους «κάνε ό,τι θέλεις» καθώς οι ίδιες αναρωτιούνται με απελπισία «τι να κάνω;». Ετοιμάζονται να αφήσουν τον έλεγχο σε έναν «ξένο άνθρωπο» και παραδίδουν τα όπλα.

«Πολλές φορές μού λέει, διαβάζει ένα κομματάκι, στο γράψιμο το κάνει γρήγορα, αλλά στο διάβασμα, κάπου αγχώνεται, κάπου θυμώνει, αντιδρά, αρχίζω εγώ φωνάζω, μετά στεναχωριέμαι, την λέω “κάνε ό,τι θέλεις”». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

«Τι να κάνω; Εμένα και να κάτσω μαζί του, που κάθομαι μαζί του, όλα αυτά τα χρόνια, νιώθω ότι δεν κάνω τίποτα, ότι από δω μπαίνουν από κει βγαίνουν. Οπότε, με έναν ξένο άνθρωπο, εγώ πιστεύω ότι θα κάτσει». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

«Δεν ξέρω με ποιο τρόπο πρέπει να την, να της πω να δω τα μαθήματά της. Δηλαδή τι να κάνω; Να μαλώσω; Τι να το κάνω τώρα; Όταν μου λέει “δεν θέλω”, δεν ξέρω τι να κάνω. Πιστεύω ότι με, με το να την δώσω ξύλο δεν γίνεται αυτό το πράγμα. Με το καλό την παίρνω, τίποτα. Με το άγριο την αγριεύω, τίποτα». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

Η αναφορά στην αδυναμία τους να ασχοληθούν συστηματικά συνοδεύεται και από την προσπάθειά τους να δικαιολογηθούν, γεγονός που ενδεχομένως δείχνει ότι θεωρούν το διάβασμα του παιδιού στο σπίτι ως κομμάτι του γονεϊκού ρόλου, στον οποίο δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν πλήρως.

– Μια **συνειδητή αλλαγή γονεϊκών πρακτικών**. Η αλλαγή αυτή, σύμφωνα με τις ίδιες, οφείλεται στο γεγονός ότι η προηγούμενη εμπειρία τους από την τακτική που ακολουθούσαν, η οποία περιλάμβανε την ενασχόληση με διάβασμα του παιδιού και την εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων, δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέ-

σματα. Έτσι αποφάσισαν να υιοθετήσουν διαφορετικές πρακτικές. Παραδέχονται ότι «η τακτική που ακολουθούσα ήταν τελείως λάθος», γι' αυτό «κάποια στιγμή τον άφησα». Τα αποτελέσματα της νέας τακτικής μερικές φορές είναι θετικά, καθώς το παιδί «έχει βελτίωση» ή «είναι πιο χαλαρός».

«Το άφησα πάνω του. Τώρα φαίνεται και στο σχολείο, και στα Αγγλικά ότι κάνει προσπάθειες μόνος του από κει και πέρα. Γιατί νομίζω ότι η τακτική που ακολουθούσα ήταν τελείως λάθος. Να είμαι από πάνω του και να λέω “κάνε αυτό”. [...] Και όντως έχει και αλλαγή και στο σχολείο και στα Αγγλικά. Αν μη τι άλλο εκεί πρέπει να το βοηθήσω γιατί είναι και ξένη γλώσσα, αλλά κι εκεί έχει βελτίωση πάλι από μόνος του. Οπότε, θεωρώ ότι είναι καλύτερο να το αφήνω πάνω του». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

Σε κάποιες περιπτώσεις η διακοπή της ενασχόλησης σχετίστηκε με ένταση και κούραση και από τις δύο μεριές και κυρίως από τη μητέρα. Τα παιδιά δεν θέλουν και οι μητέρες δεν μπορούν.

«Μέχρι πέρσι, δηλαδή, μπορώ να πω ότι είχα ασχοληθεί και με το γιο μου και με την κόρη μου. Φέτος δεν μπορώ. [...] Δεν μπορώ γιατί αντιδράνε σαν παιδιά λόγω της ηλικίας. Δεν μπορείς να τα χτυπήσεις. Τα μαλώνεις και έχουνε το δικό τους Εγώ». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

«Και αυτός κουραζόταν και εμένα τα νεύρα μου σπάσανε και κάποια στιγμή τον άφησα. Τον λέω “πήγαινε αδιάβαστος, αφού θες να πηγαίνεις αδιάβαστος”». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

«Και την λέω “Θέλεις, Σ. να διαβάσεις; Διάβασε. Θέλεις να γράψεις; Γράψε. Δεν θέλεις; Μην κάνεις! Μην κάνεις! Εσύ θα ντροπιαστείς μέσα στην τάξη, άμα σε ρωτήσει η κυρία και λοιπά. Εγώ δεν μπορώ

πια άλλο με το να σε κυνηγάω». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

Και στην ομάδα αυτή υπήρχαν μητέρες που δικαιολόγησαν τη μη ενασχόλησή τους με τα σχολικά καθήκοντα **ως απόρροια των αντιλήψεών τους για το ρόλο τους ως γονέων**. Ήταν περισσότερες από τις μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους και επεξεργάστηκαν τη θεματική αυτή με μεγαλύτερη έμφαση και πιο διεξοδικά. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι θεωρούν τα σχολικά καθήκοντα ως ευθύνη και υποχρέωση του παιδιού, το οποίο πρέπει να μάθει να μελετά και να προετοιμάζεται μόνο του για το σχολείο. Το παιδί πρέπει από μόνο του να συνειδητοποιεί τις υποχρεώσεις του και να αντιμετωπίζει τις συνέπειες των πράξεών του. Μέσα από τις φράσεις τους «αν δεν θέλεις να μάθεις, είναι δικό σου πρόβλημα» και «δεν μπορώ να σκάσω» εκφράζεται η συνειδητή τους απόφαση να απέχουν από την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο.

«Φέτος, του είπα “Αν δεν θέλεις να μάθεις είναι δικό σου πρόβλημα. Έχεις μια δουλειά να κάνεις”». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

«...άμα μάθει κάτι με τη δασκάλα που θα πάρω, έμαθε. Δεν μάθει, δεν θα πεθάνω κιόλας. Δεν μπορώ να σκάσω». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

Παράλληλα, κάποιες από αυτές εκφράζουν την επιθυμία να μάθει «να λειτουργεί μόνος του», «να τα κάνει καλύτερα λάθος», γιατί «είναι και μεγάλο παιδί πια» και η «τακτική» τους είναι «να αφήνω ελεύθερο το παιδί».

«Θέλω κι εγώ μόνη της να τα κάνει όμως. Δεν θέλω να της τα δείχνω, να της τα κάνω, και να τα παρουσιάζει εύκολα στο σχολείο. Να τα κάνει καλύτερα λάθος και να ξέρει το λάθος της.[...] Όχι, κι εγώ έτσι έμαθα. Έξω που ήμουν και διάβασα και έκανα, δεν είχα πίεση απ’ τους γονείς μου. Καθόλου. Αν είναι καλό ή λάθος δεν

ξέρω. Έτσι, η τακτική μου είναι να το αφήνω ελεύθερο το παιδί». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

«Αλλά πάλι τώρα δύο χρόνια την άφησα μόνη της. [...] Δεν, να ‘μαι από πάνω, και “γράψε” και “διάβασε”. Ξέρω ‘γω; Είναι και μεγάλο παιδί πια. Θα πάει τώρα γυμνάσιο, να κάθομαι να την κρατάω το βιβλίο; Όχι». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

Β. Σχεδιασμός της μελλοντικής ζωής του παιδιού

Ο σχεδιασμός της μελλοντικής ζωής του παιδιού περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές επιλογές του, έτσι όπως τις περιγράφουν οι μητέρες. Από τις αναφορές τους καταδεικνύεται ότι οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους και οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους αντιλαμβάνονται διαφορετικά το δικό τους ρόλο απέναντι στο σχεδιασμό της μελλοντικής ζωής του παιδιού (Πίνακας 2).

1. Μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους: το μέλλον του παιδιού ως ευθύνη της μητέρας

Οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους περιγράφουν το μέλλον των παιδιών τους, σε σχέση με τις επαγγελματικές και της ακαδημαϊκές του επιλογές, ως **δική τους ευθύνη**, καθώς στο λόγο τους αναδεικνύεται ο ρόλος τους να καθοδηγήσουν και να προτείνουν εναλλακτικές επιλογές στο παιδί για το μέλλον του βάσει των ικανοτήτων του. Ως αποτέλεσμα, μια στρατηγική που ακολουθούν είναι η **ενθάρρυνση του παιδιού προς την επιτυχία**. Η ενθάρρυνση αυτή δεν εμφανίζεται με τη μορφή μιας αόριστης καθοδήγησης, αλλά περιγράφεται από τις μητέρες ως μια κατάσταση αλληλεπίδρασης και συνεχούς επικοινωνίας με το παιδί, η οποία αποσκοπεί στο να του εμφυσήσει υψηλούς στόχους. Το παιδί εκφράζει μια άποψη, «λέει ότι δεν θα γίνω τίποτα», και η μητέρα ανταποκρίνεται, «τον μιλάω και του λέω γιατί;» ή «να είδες μαμά; Το έκανα αυτό» και

Πίνακας 2

Ο ρόλος των μητέρων των δυο ομάδων απέναντι στο σχεδιασμό της μελλοντικής ζωής του παιδιού

	Μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους	Μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους
Σχεδιασμός της μελλοντικής ζωής του παιδιού	Το μέλλον του παιδιού ως ευθύνη της μητέρας: • Ενθάρρυνση του παιδιού προς τη επιτυχία • Ρεαλιστικοί στόχοι	Το μέλλον του παιδιού ως ευθύνη του παιδιού: • Έμφαση στη θέληση του παιδιού • Διαδικασία ωρίμανσης

η μητέρα απαντάει «μπράβο αγόρι μου, εσύ είσαι αστέρι». Οι μητέρες φαίνεται ότι συζητούν με το παιδί για το μέλλον του, λαμβάνουν υπόψη τις ανησυχίες του και το καθοδηγούν. Περιγράφοντας αυτή τη διαδικασία οι μητέρες χρησιμοποιούν εκφράσεις που δηλώνουν τη διάθεσή τους να βοηθήσουν το παιδί, όπως: «θα τον προωθήσω», «δεν του περνάμε ότι δεν μπορείς να γίνεις γιατρός», «έχεις μέσα σου δυνατότητες».

«Καμία φορά απογοητεύεται και λέει ότι δεν θα γίνει τίποτα [...], και τον μιλάω και του λέω γιατί; [...] Και τα ακούει αυτά και του αρέσει να τ' ακούει». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Εγώ θα τον προωθήσω, ναι (για παραπέμπω σπουδές). Και ο μπαμπάς του είναι σε αυτή τη θέση, ότι θα τον προωθήσει. Ναι, ναι, θα τον προωθήσουμε όσο μπορούμε, δεν θα τον αφήσουμε καθόλου. [...] Κι ύστερα δεν του περνάμε ότι δεν μπορείς να γίνεις εσύ γιατρός, δεν μπορείς να γίνεις εσύ δικηγόρος γιατί δεν είσαι καλός στον γραπτό λόγο. Αυτό δεν του το περνάμε καθόλου». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Εσύ» τον λέω «μηχανικός αυτοκινήτων, οτιδήποτε να γίνεις» λέω «είμαι σίγουρος ότι θα το κάνεις, είμαι σίγουρος» λέω «ότι θα το κάνεις». «Αυτήν τη στιγμή» τον είπα «έχεις μέσα σου δυνατότητες τις οποίες

δεν τις βγάζεις, να δουν τα άλλα παιδιά και να πουν...» μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«...του λέω, αγόρι μου, πρέπει να διαβάσεις, πρέπει να μάθεις, χωρίς γράμματα δε γίνεται τίποτα. Ακόμα και ένας κλειδαράς να είσαι, ένας υπάλληλος του δήμου να σκουπίζεις τους δρόμους, πρέπει να ξέρεις τουλάχιστον και αγγλικά, τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα. [...] Αυτό με προβληματίζει γιατί το μέλλον του παιδιού ποιο είναι; Τουλάχιστον να ξέρει 1, 2, 3 ξένες γλώσσες. Όχι ότι τον πιέζω, ότι τον πιέζουμε αλλά προσπαθούμε να τον γαλουχήσουμε πάνω σε αυτό, να του πούμε ότι δε γίνεται, δε γίνεται χωρίς να μάθεις γράμματα». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Και δεν είμαι από τις μητέρες που λένε, ή κάποιες που ακούω που έχουν δυσκολίες τα παιδιά τους «τουλάχιστον το γυμνάσιο να βγάλει». Όχι. Δεν θέλω μόνο το γυμνάσιο να βγάλει. Γιατί τα γυμνάσια δεν είναι τίποτα. Το γυμνάσιο το βγάζανε οι γονείς μας πριν 800 χρόνια. Όχι φέτος που, όχι τώρα δηλαδή που υπάρχουνε τόσες διευκολύνσεις». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

Η άλλη στρατηγική που περιγράφουν οι μητέρες αυτής της ομάδας είναι **να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους** σε ό,τι αφορά το μέλλον του

παιδιού και να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες, οι οποίες πηγάζουν από τις ικανότητες και τις δυνατότητες του παιδιού. Συνεπώς, θέτουν «όχι στόχους που δεν μπορείς να κάνεις», παραδέχονται ότι το παιδί «δεν είναι για πολλά» και ακούγεται «να τελειώσει τη βασική εκπαίδευση», γιατί δεν τις «ενδιαφέρει να γίνει επιστήμονας».

«Ρεαλιστικά (σχέδια κάνω). Να είναι ένας τεχνίτης, το μέλλον του παιδιού είναι αυτό». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Τους μαθαίνω να βάζουν στόχους “Μ. και Γ., όχι στόχους που δεν μπορείς να κάνεις, μικρά μικρά”». μητέρα δίδυμων κοριτσιών που παραπέμπονται

«Θα ήθελα να τελειώσει το Γυμνάσιο και μετά καμία τέχνη. Δεν είναι για πολλά ο Γ. Ναι, γενικώς στο σπίτι μας, μόνο η Μ. που πήγε μέχρι τη 2 Λυκείου. [...] Θα ήθελα να βγάλει όμως το χαρτί του Γυμνασίου, να πάει στον ΟΑΕΔ ή κάπου. Ό,τι μάθει καλό είναι. Ή ηλεκτρολόγος ή μηχανικός, δεν ξέρω, κάτι μαθαίνουν». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

«Εμένα δεν με ενδιαφέρει να γίνει επιστήμονας, κάτι τέτοιο. Δεν θέλω εγώ αυτό. Εγώ θέλω απλά τις τάξεις να περνάει. Το γυμνάσιο να βγάλει κι από κει και πέρα αυτό με ενδιαφέρει. Λίγο έτσι να συγκεντρώνεται. Λίγο να διαβάζει. Εντάξει μην είναι του 20. Ας είναι του 12. Δεν με πειράζει». μητέρα αγοριού που παραπέμπεται

2. Μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους: το μέλλον του παιδιού ως προσωπική του ευθύνη

Από την άλλη μεριά, οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους αντιλαμβάνονται τη μελλοντική επιτυχία του παιδιού ως **προσωπική ευθύνη του παιδιού**. Οι μητέρες, περιγράφοντας το παιδί ως αποκλειστικά υπεύθυνο για τις μελλοντικές του επιλογές, πιστεύουν ότι από μόνο του μπορεί να επηρεάσει την πορεία του, και ότι εξαρτάται από το ίδιο και μόνο πώς θα κάνει

τις επιλογές του και τι δρόμο θα ακολουθήσει. Για το λόγο αυτόν φαίνεται ότι δεν ανησυχούν ιδιαίτερα για το μέλλον του παιδιού τους και δεν υιοθετούν πρακτικές για να το καθοδηγήσουν προς μια κατεύθυνση.

Έτσι, εμφανίζονται να **δίνουν έμφαση στη θέληση και τη δράση του ίδιου του παιδιού**, το οποίο μπορεί να επιτύχει εφόσον το αποφασίσει. Αν το παιδί δείξει «λίγη καλή θέληση», «το εμπεδώσει», χρησιμοποιήσει τις δυνατότητές του και «δουλέψει γι' αυτό που θέλει», τότε «θα μπορέσει να προχωρήσει».

«Εγώ πιστεύω ότι με λίγη καλή θέληση θα μπορέσει να προχωρήσει. Αρκεί να το εμπεδώσει μέσα του ότι πρέπει, δηλαδή αυτό που σου λέω εγώ “γράψε και διάβασε, δεν στο λέω για κακό σου”, το οποίο το συζητάμε συνέχεια στο σπίτι, και με το μικρό και με το μεγάλο, το Μιχάλη. Το θέμα είναι να μπει εδώ». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

«...έχει την ευφυΐα, έχει τις δυνατότητες, αλλά όταν δεν χρησιμοποιούμε αυτές τις δυνατότητές μας κάποια στιγμή, νομίζω, αυτό γυρνάει μπούμερανγκ επάνω μας». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

«...γιατί δεν πιστεύω ότι είναι στο πανεπιστήμιο, στη σχολή, η εξυπνάδα ή το μυαλό. Είναι το τι θέλει το κάθε παιδί και αν μπορεί να καθίσει να δουλέψει γι' αυτό που θέλει». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

Ακόμα αναφέρονται σε μια **διαδικασία ωρίμανσης** από την οποία ενδεχομένως να περάσει το παιδί και η οποία θα το βοηθήσει να αλλάξει και να γίνει ικανό να διεκδικήσει και να επιτύχει καλύτερες ευκαιρίες. «Μεγαλώνοντας» το παιδί, καθώς «στην πορεία έρχεται το μυαλό», «θα αλλάξει». Η διαδικασία ωρίμανσης εμφανίζεται ως οι φυσιολογικές μεταβολές που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου και οι οποίες θα επιδράσουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού.

«Μεγαλώνοντας, ίσως αλλάζει, γιατί έχει πολύ πείσμα. Είναι πεισματάρης. Όταν βάζει ένα πράγμα, ε, θα το κάνει. Τώρα, αν αργότερα αλλάξει, λόγω απ' τις παρέες, επειδή και το μυαλό, έρχεται στην πορεία το μυαλό». μητέρα κοριτσιού με χαμηλή επίδοση

«...θεωρώ ότι μετά τον βλέπω σε καμία σχολή, καμιά τέχνη ή εκτός αν πήξει το μυαλό του και καταλάβει ότι πρέπει να κάνουμε κάποια πράγματα». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

«...αλλά ελπίζω ότι μεγαλώνοντας θα αλλάξει. Γιατί πολλά παιδιά αλλάζουν. Άλλα είναι καλά στο δημοτικό και στο γυμνάσιο είναι χάλια, και άλλα γίνεται εντελώς το αντίθετο. [...] ...ωριμάζουνε και ίσως ασχοληθούν περισσότερο. Το εύχομαι αυτό». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση

«Ωρες ώρες έρχεται στο, μιλάει σαν μεγάλος και μου λέει "Θα ζοριστώ, μαμά, ας πούμε, τώρα, 2-3 χρόνια, αλλά θα πάρω ένα πτυχίο, να μπορώ κάπου να." Ναι, αλλά εκείνη την ώρα. Δεν ξέρω αν το εφαρμόσει. Νομίζω θα δυσκολευτεί πάρα πολύ». μητέρα αγοριού με χαμηλή επίδοση.

Συνοψίζοντας την ανάλυση αυτή, η οποία επιχείρησε να αποκαλύψει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους και μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους λόγω σχολικών δυσκολιών αντιλαμβάνονται το ρόλο τους απέναντι στη σχολική και τη μελλοντική επιτυχία του παιδιού τους, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κυρίως διαφορές αλλά και κάποιες ομοιότητες ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Τα κοινά τους σημεία είναι ότι:

- Και οι δύο ομάδες μητέρων περιέγραψαν εμπειρίες ενασχόλησης και μη ενασχόλησης με τα σχολικά καθήκοντα.
- Και οι δύο ομάδες ανέφεραν ως αιτία της

ενασχόλησής τους με τα σχολικά καθήκοντα την ανεπάρκεια του παιδιού τους.

Τα σημεία που τις διαφοροποιούν είναι:

- Ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουν την ανεπάρκεια του παιδιού.
- Ο τρόπος με τον οποίο περιγράφουν τη δική τους εμπλοκή.
- Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζουν το εκπαιδευτικό και το επαγγελματικό μέλλον του παιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους:

1. Όταν εμπλέκονται στη διεκπεραίωση των σχολικών καθηκόντων των παιδιών τους, υποστηρίζουν ότι το κάνουν (α) επειδή θεωρούν το παιδί ανεπαρκές και βλέπουν την ανεπάρκεια του παιδιού τους ως αποτέλεσμα έλλειψης συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων και (β) επειδή θεωρούν τον εαυτό τους ικανό και αποτελεσματικό και έχουν την πεποίθηση ότι αυτή η αποτελεσματικότητά τους θα αντισταθμίσει την ανεπάρκεια του παιδιού.
2. Όταν δεν ασχολούνται με τα καθήκοντα του σχολείου, ερμηνεύουν την απουσία εμπλοκής τους επικαλούμενες (α) προσωπική αδυναμία που οφείλεται σε έλλειψη γνώσεων ή (β) συγκεκριμένη άποψη για το ρόλο του γονέα στη σχολική πορεία του παιδιού του.
3. Θεωρούν το μέλλον του παιδιού τους προσωπική τους ευθύνη και υιοθετούν συγκεκριμένες στρατηγικές για να προωθήσουν τα σχέδιά τους γι' αυτό, ενθαρρύνοντάς το προς την επιτυχία και θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους.

Από την άλλη μεριά, οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους:

1. Όταν εμπλέκονται στη διεκπεραίωση των σχολικών καθηκόντων των παιδιών τους υποστηρίζουν ότι το κάνουν επειδή θεωρούν το παιδί ανεπαρκές, αλλά μιλούν γι' αυτή την ανεπάρκεια ως ανωριμότητα και τη βλέπουν ως εγγενές χαρακτηριστικό ή γνώρισμα της προσωπικότητας.
2. Όταν δεν ασχολούνται με τα σχολικά καθήκοντα, υποστηρίζουν ότι το κάνουν (α) λόγω

εξωτερικών αντικειμενικών συνθηκών, όπως η έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας, (β) επειδή έχουν εγκαταλείψει την προσπάθεια μετά από αποτυχία, (γ) λόγω αλλαγής πρακτικών ή, τέλος, (δ) εξαιτίας συγκεκριμένης άποψης για το γονεϊκό ρόλο στη σχολική πορεία του παιδιού.

3. Θεωρούν το μέλλον του παιδιού αποκλειστικά δική του ευθύνη και δίνουν έμφαση στη θέληση και τη δράση του ίδιου του παιδιού το οποίο μπορεί να επιτύχει ό,τι θελήσει, εφόσον ωριμάσει και αλλάξει, ώστε να γίνει ικανό να επιτύχει καλύτερες ευκαιρίες.

3. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω αφορούσαν μητέρες που παρέπεμψαν τα παιδιά τους και μητέρες που δεν παρέπεμψαν τα παιδιά τους. Η ανάλυση των συνεντεύξεων των μητέρων με τη φαινομενολογική προσέγγιση είχε στόχο να εντοπίσει πιθανές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους απέναντι στη σχολική και μελλοντική επιτυχία του παιδιού τους.

Όσον αφορά την ενασχόλησή τους με το διάβασμα στο σπίτι, διαπιστώθηκε ότι οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους αποδίδουν την ενασχόλησή τους με τα σχολικά καθήκοντα στην ανεπάρκεια του παιδιού τους επικαλούμενες παράλληλα τη δική τους αποτελεσματικότητα. Τονίζουν την παθητικότητα του παιδιού σε αντιδιαστολή με το δικό τους ενεργητικό ρόλο, ο οποίος είναι αποφασιστικός για να είναι σωστό το αποτέλεσμα. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι, όταν οι γονείς αποδίδουν την επιτυχία του παιδιού στο δικό τους ρόλο, τότε ασκούν περισσότερη πίεση και έλεγχο γιατί θεωρούν ότι οι πράξεις τους μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση του παιδιού (Georgiou, 1999. Stevenson & Lee, 1990). Θα μπορούσε κανείς να σχολιάσει ότι με την ενασχόλησή τους

αυτοεπισχύνονται, ότι επιτελούν σωστά το μητρικό τους ρόλο. Με τη συμπεριφορά τους οι μητέρες αυτές προφανώς αισθάνονται ικανές να αλλάξουν τα πράγματα και να επέμβουν δυναμικά στην ανεπάρκεια του παιδιού τους ώστε να συμβάλουν στη σχολική του επιτυχία. Αντίθετα, οι μητέρες που δεν έχουν παραπέμψει τα παιδιά τους αποδίδουν την ενασχόλησή τους με τα σχολικά καθήκοντα αποκλειστικά στην ανεπάρκεια του παιδιού τους, η οποία μοιάζει να είναι αποτέλεσμα της ανωριμότητάς του. Είναι ενδιαφέρον ότι αναφέρονται στην ανεπάρκεια αυτή ως κομμάτι ή γνώρισμα του χαρακτήρα του παιδιού. Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι οι μητέρες αυτές δεν αναζήτησαν βοήθεια για τις δυσκολίες του παιδιού τους γιατί θεωρούν ότι δεν μπορούν να αλλάξουν την πραγματικότητα, εφόσον αποδίδουν τις δυσκολίες είτε σε «σταθερά» χαρακτηριστικά –όπως η νοοτροπία– που δεν αλλάζουν είτε στην έλλειψη ωριμότητας που οι ίδιες δεν μπορούν να επηρεάσουν.

Η καταγραφή της εμπειρίας των μητέρων που αποκαλύπτει τους λόγους για τους οποίους απέχουν από τη συστηματική ενασχόληση με τη διεκπεραίωση των σχολικών καθηκόντων αναδεικνύει διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στις δύο ομάδες. Οι μητέρες και των δύο ομάδων επικαλούνται είτε προσωπικές δυσκολίες, όπως η έλλειψη γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων, είτε εξωτερικούς αντικειμενικούς παράγοντες, όπως η εργασία τους, για να εξηγήσουν για ποιο λόγο δεν μπορούν να ασχοληθούν με τα σχολικά καθήκοντα. Οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους με αναφορά στην εργασία τους προβάλλουν ένα αδιάσειστο επιχειρήμα που δεν επιτρέπει την αμφισβήτηση. Η εργασία είναι αναγκαία για την οικονομική επιβίωση της οικογένειας και, επομένως, είναι ένας αποδεκτός και αντικειμενικός παράγοντας. Οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους, με έμφαση στη δική τους έλλειψη γνώσεων, αναφέρονται σε εσωτερικούς παράγοντες για τους οποίους, όμως, αισθάνονται ότι πρέπει να απολογηθούν. Συνεπώς, φαίνεται ότι αυτές οι μητέρες αναγνωρίζουν ως

κομμάτι του ρόλου τους την ενασχόληση με τα σχολικά καθήκοντα και τονίζουν τη δική τους προσωπική δυσκολία για να δικαιολογήσουν την αναγκαστική αποχή τους.

Οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους και μόνο αυτές αναφέρονται στη διακοπή της ενασχόλησής τους με τα σχολικά καθήκοντα είτε λόγω της αδυναμίας τους να χειριστούν τη γεμάτη εντάσεις και συγκρούσεις κατάσταση που δημιουργούνται, είτε λόγω της συνειδητής απόφασής τους να αλλάξουν τακτική και να αποστασιοποιηθούν. Οι μητέρες αυτές τονίζουν την παραιτήσή τους με έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Και στις δύο περιπτώσεις περιγράφεται η ανήμπορη ανεπαρκής μητέρα που κουράστηκε και δεν αντέχει πια, μια εικόνα που έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα της δυναμικής, αποτελεσματικής και ικανής μητέρας που ασχολείται έντονα και πολύ παρεμβατικά με τα σχολικά καθήκοντα, και η οποία περιγράφηκε από τις μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους.

Πέρα από τα σημεία που τις διαφοροποιούν, οι μητέρες και των δύο ομάδων συμφωνούν στο ότι ένας λόγος που αποφάσισαν να μην ασχολούνται με το διάβασμα του παιδιού στο σχολείο είναι και οι αντιλήψεις τους για το γονεϊκό ρόλο. Πρέπει να τονιστεί ξανά ότι αυτός ο λόγος δεν είναι κυρίαρχος στις αναφορές των μητέρων που παραπέμπουν τα παιδιά τους. Αυτές οι συγκεκριμένες μητέρες υιοθετούν μια στάση ζωής, σύμφωνα με την οποία (α) οι ίδιες δεν εμφανίζονται υπεύθυνες για τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού και (β) το παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται να είναι ανεξάρτητο και υπεύθυνο για τις σχολικές του υποχρεώσεις. Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι, όταν οι γονείς δεν θεωρούν δική τους ευθύνη να ενεργοποιήσουν το παιδί τους σε σχέση με τα σχολικά του καθήκοντα, εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή (Grolnick, et al., 1997. Hoover-Dempsey & Sandler, 1995. Hoover-Dempsey et al., 2005). Οι μητέρες του δείγματός μας εκφράζουν πολύ συνειδητά αυτή την αντίληψή τους για τη γονεϊκή ταυτότητα, χωρίς να αισθάνονται ότι χρειάζεται να δικαιολογηθούν ή να νιώσουν ενοχές.

Σχετικά με τις πεποιθήσεις των μητέρων για το ρόλο τους, όσον αφορά το σχεδιασμό της ενήλικης ζωής, η ανάλυση ανέδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μητέρων. Οι μητέρες που παραπέμπουν τα παιδιά τους εμφανίστηκαν να ενθαρρύνουν το παιδί τους, ώστε αυτό να επιτύχει υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι αρνούνται να κατανοήσουν το πρόβλημα του παιδιού και παραβλέπουν τις ανεπάρκειές του. Από την άλλη μεριά, όμως, φάνηκε ότι οι συγκεκριμένες μητέρες έχουν θέσει ως προσωπικό τους στόχο την επιτυχία του παιδιού τους και προσπαθούν να ικανοποιήσουν αυτόν το στόχο μέσω της συστηματικής ενθάρρυνσης, της ενίσχυσης και της εμπύχωσης. Ακόμα και όταν θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, κατευθύνουν το παιδί τους προς συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές. Επιχειρώντας να ερμηνεύσει κανείς αυτό το εύρημα θα έλεγε ότι οι μητέρες αυτές έχουν αποδεχτεί ότι οι δυνατότητες του παιδιού θα του επιτρέψουν να φτάσει ως ένα σημείο μόνο και του μεταδίδουν αυτό το μήνυμα. Η τακτική τους συμφωνεί με ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, τα οποία δείχνουν ότι οι Έλληνες γονείς επηρεάζουν τα παιδιά τους ως προς τον εκπαιδευτικό και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό (Γκαρή, Χριστακοπούλου & Μυλωνάς, 1996. Δημητρόπουλος κ.ά., 1985. Πάντα, 1988. Σιδηροπούλου, 1991) και θεωρούν σε μεγάλο βαθμό απαραίτητη την καθοδήγησή του (Δεληγιάννη-Κουίμπζή, Μαζηρίδου & Κιοσέογλου 2003).

Από την άλλη μεριά, ο τρόπος τον οποίο υιοθετούν οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους για να περιγράψουν την εμπλοκή τους στην καθοδήγηση του παιδιού τους για το μέλλον του δείχνει ότι οι ίδιες δεν αναλαμβάνουν κάποιο ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία αυτή. Το ίδιο το παιδί προβάλλεται ως υπεύθυνο για το μέλλον, ενώ οι διάφορες αποφάσεις και διαδικασίες εμφανίζονται να βαρύνουν αποκλειστικά το ίδιο. Πιο συγκεκριμένα, εσωτερικά χαρακτηριστικά, όπως η θέληση και η επιθυμία, που παραπέμπουν στην προσωπικότητα και στην ιδιοσυ-

γκρασία, αναγνωρίζονται ως αποφασιστικά για τις αποφάσεις του παιδιού για το μέλλον του. Αλλά και η διαδικασία ωρίμανσης στην οποία αναφέρονται οι μητέρες είναι μια εξελικτική διαδικασία από την οποία θα περάσει το παιδί, στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης, και η οποία θα επιφέρει μεταβολές στη συμπεριφορά του παιδιού με την πάροδο του χρόνου. Είναι φανερό ότι οι μητέρες αυτές δεν βλέπουν τον εαυτό τους ως ενεργό συμμετόχο στις διαδικασίες εκείνες που θα καθορίσουν το μέλλον του.

Για μια ακόμα φορά διαπιστώνεται ότι, όταν οι μητέρες αντιλαμβάνονται ως κομμάτι του γονεϊκού τους ρόλου την ευθύνη να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματικούς προσανατολισμούς των παιδιών τους, τότε εμπλέκονται περισσότερο και αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997. Hoover-Dempsey et al., 2005. Grolnick et al., 1997. Sheldon, 2002). Όπως μάλιστα φάνηκε από την παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη γονεϊκή ενασχόληση, οι μητέρες φαίνεται πως εμπλέκονται περισσότερο όταν θεωρούν ότι οι ίδιες έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν την επίδοση του παιδιού (Georgiou, 1999. Stevenson & Lee, 1990). Το ίδιο πιθανώς ισχύει και στην περίπτωση των προσδοκιών. Οι μητέρες που θεωρούν σημαντικό το δικό τους ρόλο ως προς το μέλλον του παιδιού τους, ενδέχεται να προσπαθούν να το καθοδηγήσουν με βάση συγκεκριμένες στρατηγικές. Οι μητέρες του δείγματος που ανήκουν στην κατηγορία αυτή θεωρούν τις ανεπάρκειες του παιδιού σημαντικό πρόβλημα, επειδή μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο για τη μελλοντική του επιτυχία και, επομένως, χρειάζεται να αντιμετωπιστούν. Με βάση το σκεπτικό αυτό, η παραπομπή του παιδιού στις διαγνωστικές υπηρεσίες είναι και αυτή μια στρατηγική για την επιτυχία. Αντίθετα, οι μητέρες που δεν παραπέμπουν τα παιδιά τους δεν θεωρούν, από ό,τι φαίνεται, ότι οι ίδιες μπορούν να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο, αφού αποδίδουν την επιτυχία του παιδιού στο ίδιο και μάλιστα σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή σε μια αναπτυξιακή διαδικασία ωρίμανσης.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία καταλήγει στα εξής συμπεράσματα:

- α. Εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στις μητέρες που παραπέμπουν το παιδί τους λόγω σχολικών δυσκολιών και στις μητέρες που δεν παραπέμπουν το παιδί τους παρά τις σχολικές του δυσκολίες όσον αφορά το ρόλο που θεωρούν ότι διαδραματίζουν στη σχολική και τη μελλοντική επιτυχία του παιδιού.
- β. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μάς δείχνουν ότι οι μητέρες που παραπέμπουν αντιλαμβάνονται ως κομμάτι του ρόλου τους την ενίσχυση και ενεργοποίηση του παιδιού τόσο στην εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων όσο και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του. Οι μητέρες που δεν παραπέμπουν δίνουν έμφαση στην ευθύνη του παιδιού να επηρεάσει το μέλλον του και ο δικός τους ρόλος είναι λιγότερο παρεμβατικός.

Επομένως, η αναζήτηση βοήθειας για τις μητέρες του δείγματός μας που παρέπεμψαν τα παιδιά τους θα μπορούσε να θεωρηθεί μια πρακτική ενίσχυσης του παιδιού, καθώς αποτελεί ένα βήμα για την εξασφάλιση της επιτυχίας του παιδιού που αντιμετωπίζει δυσκολίες στο σχολείο. Το πρόβλημα θα καταγραφεί και θα αναγνωριστεί, θα προταθούν λύσεις και θα δημιουργηθεί ένα δίκτυο προστασίας γύρω από το παιδί με σκοπό την αποκατάσταση των δυσκολιών του. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη την απαλλαγή των παιδιών με δυσλεξία (Π.Δ. 86/2001) από τις γραπτές εξετάσεις στο σχολείο εικάζεται ότι κάποιιοι γονείς επιθυμούν μέσα από την παραπομπή των παιδιών τους να επιτύχουν ειδικά προνόμια, τα οποία θα διευκολύνουν τη μετάβαση των τελευταίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη εργασία, βέβαια, αποτελεί μια ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας, η οποία σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να καταλήξει σε μια αιτιακή σχέση ανάμεσα στην αναζήτηση βοήθειας και στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Η χρήση εναλλακτι-

κών μεθοδολογικών πρακτικών στη μελέτη ζητημάτων που ως τώρα εξετάζονταν με παραδοσιακές μεθόδους αποδεικνύεται ότι παρέχει στους ερευνητές τη δυνατότητα να αναδείξουν νέες πτυχές των ερευνητικών θεμάτων που πραγματεύονται. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της μεθόδου προκύπτουν από τη διαφάνεια που επικρατεί στη λογική διαδικασία της ανάλυσης, από τη συλλογή των δεδομένων μέχρι την ανάλυσή τους. Τα δεδομένα της μελέτης, οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες είναι προσβάσιμα από όλους και υπόκεινται σε κρίση και αξιολόγηση. Σημαντικό είναι ότι στην ανάλυση περιγράφεται με λεπτομέρεια η κάθε κατηγορία και ακολουθεί η ερμηνεία, με αποτέλεσμα να είναι δυνατή η αξιολόγηση (Perakyla, 1997). Σίγουρα, η ποιοτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε έχει περιορισμούς ως προς τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων ή τη «μεταβιβασιμότητα» τους (Henwood & Pidgeon, 1992). Με τον όρο αυτό εννοείται η δυνατότητα τα αποτελέσματα να ανταποκρίνονται σε πλαίσια παρόμοια με αυτό της παρούσας έρευνας. Η λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας, των συνθηκών και του περιβάλλοντος επιτρέπει να κρίνει ο καθένας κατά πόσο αυτά τα αποτελέσματα είναι μεταβιβάσιμα σε κάποιο άλλο πλαίσιο (Χασάνδρα & Γούδας, 2002). Η παρούσα έρευνα, παρ' όλα αυτά, δίνει μια εικόνα για το πώς οι συγκεκριμένες μητέρες στο συγκεκριμένο πλαίσιο και τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αντιλαμβάνονται το ρόλο τους απέναντι στην επιτυχία του παιδιού.

Παράλληλα, μέσα από αυτή την εργασία προσφέρονται κατευθυντήριες γραμμές για περαιτέρω έρευνα. Όπως διαφαίνεται από τις αναφορές των μητέρων, η ενασχόληση με τη διεκπεραίωση των σχολικών καθηκόντων του παιδιού αποτελεί μια επίπονη και γεμάτη εντάσεις διαδικασία, ο ρόλος της οποίας στη σχολική ζωή του παιδιού και στη ζωή της ίδιας της οικογένειας δεν έχει μελετηθεί ως τώρα με τρόπο που να δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα. Φαίνεται ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να πραγματοποιηθούν έρευνες που να εξετάσουν τη μητρική (ή και γονεϊκή)

ενασχόληση με το διάβασμα στο σπίτι. Η έμφαση στην εμπειρία του γονέα και του ίδιου του παιδιού, αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα οδηγήσουν σε σημαντικά συμπεράσματα με σκοπό να προωθηθεί η συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο στην περίπτωση της αναζήτησης βοήθειας, η οποία αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Η μετάβαση από την πρωτοβουλία των γονέων για αναζήτηση ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης στις παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικού συστήματος, όπως είναι η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα σχολεία μέσω των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., θεωρείται αναγκαία ώστε να αναπτυχθούν προγράμματα πρόληψης και έγκαιρης αντιμετώπισης των προβλημάτων σε παιδιά και εφήβους.

Βιβλιογραφία

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ. Έκδ.), *Φύλο & σχολική πράξη* (σσ. 586-620). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βρετάκου, Β. (1990). *Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bursuck, W. (1989). A comparison of students with LD to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 188-194.
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1997). *Ελληνικό WISC – III: Οδηγός εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκαρή, Α., Χριστακοπούλου, Σ., & Μυλωνάς, Κ. (1996). Σύστημα απόψεων των μαθητών: Εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια μαθητών και γονέων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, 36-37, 110-125.

- Coleman, J.M., McHam, L.A., & Minnett, A.M. (1992). Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 671-677.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cunningham, P.J., & Freiman, M.P. (1996). Determinants of ambulatory mental health services use for school-age children and adolescents. *Health Services Research*, 31, 409-427.
- Drumond, K.V., & Stipek, D. (2004). Low income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104, 197-213.
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 409-429.
- Goodman, R. (1994). A modified version of the Rutter parent questionnaire including items on children's strengths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1483-1494.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gresham, F.M., MacMillan, D.L., & Bocian, K.M. (1996). Learning disabilities, low achievement, and mild mental retardation: more alike than different? *Journal of Learning Disabilities*, 29, 570-581.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: Διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Α. Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα, Τμήμα Ψυχολογίας, Τόμος Ε'* (σσ. 189-214). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Art of Text.
- Δημητρώπουλος, Ε., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Π., & Παπαθανασίου, Π. (1985). *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου: Υπόθεση κοινωνικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Νέα Στοιχειοθετική.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205-215, 231.
- Haines, M.M., McMunn, A., Nazroo, Y., & Kelly, Y.J. (2002). Social and demographic predictors of parental consultation for child psychological difficulties. *Journal of Public Health Medicine*, 24, 276-284.
- Henwood, K.L., & Pidgeon, N.F. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British Journal of Psychology*, 83, 97-111.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education. Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green., C.L., Wilkins, A.S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Janicke, D.M., Finney, J.W., & Riley, A.W. (2001). Children's health care use. A prospective investigation of factors related to care-seeking. *Medical Care*, 39, 990-1001.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., (2000). Δομή και λειτουργία υπη-

- ρεσιών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 45-59). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Koot, H.M., & Verhulst, F.C. (1992). Prediction of children's referral to mental health and special education services from early adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 717-729.
- Κουϊμπζή, Ε.Μ. (2006). *Παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και παραπομπή σε διαγνωστικές υπηρεσίες: ακαδημαϊκοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- La Greca, A.M., & Stone, W.L. (1990). LD status and achievement. Confounding variables in the study of children's social status, self-esteem and behavioural functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 483-489.
- Laitinen-Krispijn, S., Van der Ende, J., Wierdsma, A.I., & Verhulst, F.C. (1999). Predicting adolescent mental health service use in a prospective record-linkage study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1073-1080.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19, 357-371.
- MacDonald, V.M, Tsiantis, J., Achenbach, T.M., Motti-Stefanidi, F., & Richardson, S.C. (1995). Competencies and problems reported by parents of Greek and American children, ages, 6-11. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 4, 1-13.
- Merrell, K.W. (1990). Teacher ratings of hyperactivity and self-control in learning-disabled boys: A comparison with low-achieving and average peers. *Psychology in the Schools*, 27, 289-296.
- Merrell, K.W. (1991). Teacher ratings of social competence and behavioral adjustment: Differences between learning-disabled, low-achieving and typical students. *Journal of School Psychology*, 29, 207-217.
- Minkowitz, C.S., Strobino, D., Scharfstein, D., Hou, W., Miller, T., Mistry, K.B., & Schwartz, K. (2005). Maternal depressive symptoms and children receipt of health care in the first 3 years of life. *Pediatrics*, 115, 306-314.
- Moran, T.E., & O'Hara, M.W. (2006). Maternal psychosocial predictors of pediatric health care use: use of the common sense model of health and illness behaviors to extend beyond the usual suspects. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 9, 171-180.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (1996). Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ψυχική υγεία του επαρκούς και ψυχολογικά υγιούς παιδιού: Η άποψη των γονέων. *Ψυχολογία*, 3, 58-71.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 8, 506-525.
- Πάντα, Δ. (1988). *Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων. Κοινωνιολογική προσέγγιση στην επίδραση της οικογένειας και της ομάδας των ομηλίκων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Αθηνα Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Perakyla, A. (1997). Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: theory, method and practice* (pp. 201-220). London: Sage.
- Riley, A.W., Finney, J.W., Mellits, D., Starfield, B., Kidwell, S., Quaskey, S., Cataldo, M.F., Filipp, L., & Shematek, J.P. (1993). Determinants of children's health care use: an investigation of psychosocial factors. *Medical Care*, 31, 767-783.
- Sater, G.M., & French, D.C. (1989). A comparison of the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children. *The Journal of Special Education*, 23, 29-42.
- Sayal, K. (2005). Annotations: Pathways to care for

- children with mental health problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 645-659.
- Sheldon, S.B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102, 301-348.
- Σιδηροπούλου, Δ. (1991). Η στάση των γονέων απέναντι στη δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 18-19, 67-80.
- Smith, J.A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In J.A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 9-26). London: Sage Publications.
- Solomon, Y, Warin, J., Lewis, C., & Langford, W. (2002). Helping with homework? Homework as a site of tension for parents and teenagers. *British Educational Research Journal*, 28, 603-622.
- Stevenson, H.W., & Lee, S.Y. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 55, (1-2, Serial No. 221).
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1995). Teachers' ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high-school. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 44-52.
- Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A., & Kouzakanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: a four to five year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 84, 43-50.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low achieving students: peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment II: effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 101-114.
- Vaughn, S., McIntosh, R., Schumm, J.S., Haager, D., & Callwood, D. (1993). Social status, peer acceptance, and reciprocal friendships revisited. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 82-88.
- Verhulst F.C., & Van der Ende, J. (1997). Factors associated with child mental health service use in the community. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 901-909.
- Wertz, F.J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 167-177.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2002). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερευνητική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Ψυχολογία: Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία*, 2, 31-46.
- Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., Shinn, M.R., & McGue, M. (1982). Similarities and differences between low achievers and students classified as learning disabled. *The Journal of Special Education*, 16, 73-85.
- Zimmerman, F.J. (2005). Social and economic determinants of disparities in professional help-seeking for child mental health problems: Evidence from a national sample. *Health Services Research*, 40, 1514-1533.

Mothers of low achievers: their perception as to their role in their children's school success and the willingness to seek psychoeducational support

ELENI-MARIA KOUIMTZI¹

ARIADNI STOGIANNIDOU²

ABSTRACT

The aim of the present study is to investigate the relationship between mothers' perception as to their role regarding their children's academic and professional success and their willingness to seek professional psychoeducational help. It compares the views of twenty-two mothers who referred their children for psychoeducational assessment because of learning problems and low school performance and thirteen mothers who did not refer their children, despite their low performance and learning problems. The mothers participated in individual semi-structured interviews which were subjected to a qualitative analysis based on the phenomenological approach. The findings suggest that the mothers who referred their child regard their involvement in homework and in determining the child's academic and future success as part of their parental role, while mothers who did not refer their child believe it is the child's responsibility to determine his/her success.

Key words: Referral of children, Help-seeking, Parental role, Low achievement.

1. *Address:* Department of Early Childhood Care and Education, Alexandre Technological Educational Institute of Thessaloniki, Them. Sofouli 64b, 54655 Thessaloniki, Tel.: 2310 260836, Email: kouimtzi@csso.auth.gr

2. *Address:* Department of Psychology, Aristotle University, Thessaloniki GR54124, Greece. Tel.: +30 2310 997347, E-mail: ariadni@psy.auth.gr