



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione  
Corso di Laurea in Scienze Psicologiche dello Sviluppo, della Personalità e delle  
Relazioni Interpersonali**

**Elaborato finale**

**Stress da compiti scolastici in bambini e adolescenti**

**Homework stress in children and adolescents**

*Relatrice: Prof.ssa Lucia Mason*

***Laureanda: Bianca Fidanzi***

***Matricola: 2011838***

Anno Accademico 2023/2024



## INDICE

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>2</b>
<b>CAPITOLO 1 .....</b>	<b>4</b>
<b>COMPITI A CASA E STRESS AD ESSI CORRELATO .....</b>	<b>4</b>
<i>1.1 Homework stress .....</i>	<i>5</i>
<i>1.2 Un problema sociale e culturale .....</i>	<i>6</i>
<i>1.3 Homework stress e disturbi specifici dell'apprendimento .....</i>	<i>6</i>
<b>CAPITOLO 2 .....</b>	<b>8</b>
<b>FATTORI IMPLICATI NELLO STRESS DA COMPITI A CASA.....</b>	<b>8</b>
<i>2.1 Il ruolo genitoriale.....</i>	<i>8</i>
<i>2.2 Motivazione e frustrazione dei bisogni.....</i>	<i>11</i>
<i>2.3 Il tempo da dedicare .....</i>	<i>15</i>
<b>CAPITOLO 3 .....</b>	<b>17</b>
<b>POSSIBILI INTERVENTI PER ALLEVIARE LO STRESS DA COMPITI A CASA</b> <b>.....</b>	<b>17</b>
<i>3.1 Interventi centrati sul ruolo genitoriale.....</i>	<i>17</i>
<i>3.2. Interventi centrati sulla motivazione .....</i>	<i>18</i>
<i>3.3 Interventi centrati sul tempo da dedicare .....</i>	<i>20</i>
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>22</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>24</b>

## INTRODUZIONE

Questo elaborato ha come scopo principale quello di presentare la complessa tematica dello stress indotto dai compiti a casa. Essi costituiscono un tema di dibattito importante all'interno dell'ambiente scolastico che si perpetua da più di un secolo: da una parte, sono considerati un'opportunità per consolidare le conoscenze e promuovere abilità come organizzazione e autoregolazione, dall'altra, possono rivelarsi fonte di stress. Inoltre, la letteratura relativa alla presunta influenza positiva dei compiti sul rendimento ha prodotto risultati contraddittori.

Lo stress che deriva dai compiti a casa costituisce una seria problematica per molti bambini e adolescenti: comporta, infatti, conseguenze psicofisiche significative e limita il tempo a disposizione per hobbies, attività familiari e socializzazione. La mole di compiti a casa, inoltre, può avere conseguenze profonde sulla salute mentale creando un'incessante ricerca dell'eccellenza che potrebbe distogliere l'attenzione dello studente dall'obiettivo di apprendimento. Lo stress preso in considerazione in questo elaborato va oltre il mero carico di lavoro; si intreccia, infatti, con fattori culturali e sociali che influenzano profondamente la percezione e l'esperienza degli studenti.

Nell'elaborato verranno presentate le sfide che gli studenti e le loro famiglie devono affrontare rispetto alla routine dello svolgimento dei compiti. Il genitore, infatti, ricopre un ruolo cruciale nella gestione e nello sviluppo dello stress: oltre a risentirne lui stesso, sono anche i suoi atteggiamenti, le sue credenze e il tipo di coinvolgimento a favorire o ostacolare lo sviluppo di un ambiente positivo e incoraggiante per lo svolgimento dei compiti, scoraggiando o incentivando conflitti e avversione verso gli stessi. Si considerano, inoltre, le difficoltà che devono affrontare gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e le loro famiglie, spesso ignorate o sottovalutate, con conseguente maggiore difficoltà nella gestione dei compiti.

Si trattano gli ostacoli delle minoranze etniche e culturali, che a causa delle barriere linguistiche incontrano maggiori problemi nell'esecuzione dei compiti; successivamente vengono analizzati alcuni dei fattori chiave nello stress da compiti a casa, ossia il ruolo genitoriale, la motivazione associata ai bisogni psicologici fondamentali secondo la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (2008), quali competenza autonomia e relazioni, nonché la gestione del tempo. L'ultimo capitolo, infine, mira ad individuare e proporre interventi e strategie mirate per la riduzione dei

sintomi dello stress da compiti a casa focalizzandosi sui fattori chiave analizzati in precedenza, anche attraverso studi e ricerche presenti in letteratura.

## CAPITOLO 1

### COMPITI A CASA E STRESS AD ESSI CORRELATO

Secondo la definizione di Cooper (1989, p. 7), quando si parla di “compiti a casa” si intende: “compiti accademici assegnati dagli insegnanti e svolti dagli studenti al di fuori dell'orario scolastico”. Questa pratica è da sempre al centro del dibattito tra chi la sostiene come mezzo di apprendimento e chi invece ritiene che costituisca solamente una fonte di stress e sovraccarico per gli studenti, senza che essi possano trarne beneficio. Coloro che approvano i compiti scolastici affermano che essi possano aiutare a memorizzare e capire maggiormente il materiale scolastico, incrementare comportamenti più positivi nei confronti della scuola, favorire organizzazione, motivazione e autoregolazione, rendere gli studenti più partecipi nei confronti dell'istruzione. È radicato poi il pensiero che una maggiore quantità di compiti, e di conseguenza un aumento del tempo impiegato per svolgerli, possa portare ad un migliore rendimento e successo scolastico. Tutti questi presunti profitti non hanno però ricevuto conferme empiriche definitive ed esaustive.

Infatti, nonostante la rilevanza dei compiti scolastici, la letteratura e la ricerca relative ad essi scarseggiano e i risultati degli studi a riguardo sono ambigui (Trautwein, 2007; Katz et al., 2012). Inoltre, sono state evidenziate problematiche metodologiche rispetto alle ricerche effettuate, basate su studi progettati per analizzare altre variabili e non afferenti a teorie psicologiche e educative (Cooper et al., 2006; Trautwein, 2007). La maggior parte dei limiti riguardanti questi studi sono poi costituiti dalla considerazione del singolo alunno o soltanto della classe come unità di analisi e dalla valutazione di compiti inerenti un numero circoscritto di materie, quali matematica e scienze. Altre obiezioni riguardo questi studi fanno riferimento all'assenza di fattori importanti che potrebbero influenzare le prestazioni, come un adeguato controllo sugli esiti dell'indagine e in generale l'assenza di un modello di analisi che comprenda le molteplici variabili che influenzano l'oggetto di studio. Tutti questi elementi portano ad incertezze sull'affidabilità delle misure utilizzate per la valutazione. Secondo uno studio più recente è stato inoltre dimostrato che, nei bambini delle scuole elementari, non è tanto il tempo a fare la differenza sul rendimento scolastico, ma la gestione di esso (Valle et al., 2019).

## ***1.1 Homework stress***

Le problematiche osservate da coloro che non approvano la pratica dei compiti a casa sono molteplici, tra le quali l'insorgenza di conflitti tra genitori e figli, l'assenza di tempo libero da dedicare ai propri hobbies, alla famiglia, ad attività sportive, culturali o religiose e alla frequentazione e aggregazione con i pari, ancor più importante nell'età scolare e adolescenziale. Nello studio di Galloway et al. (2013), molti adolescenti riferiscono infatti di non trovare tempo per amici e famiglia e di arrivare ad abbandonare attività extra scolastiche a causa della quantità di lavoro da svolgere; inoltre, più della metà del campione considera lo svolgimento dei compiti a casa come principale fonte di stress.

Nonostante sia scientificamente provato che una minima quantità di stress sia utile e adattiva, lo stress cronico sperimentato da moltissimi studenti determina conseguenze negative sull'equilibrio psico-fisico dei soggetti interessati. Lo stress psicologico del quale si parla può essere inteso secondo la definizione di Mikhail (1985): "Uno stato che deriva da uno squilibrio tra domanda e capacità, reale o percepito, nelle azioni di aggiustamento vitale dell'organismo e che si manifesta parzialmente con una risposta non specifica" (p. 37), che comporta un malessere psicologico accompagnato da sintomi fisici, quali mal di testa, battito cardiaco accelerato, mal di stomaco. Negli studenti delle scuole superiori tale malessere porta spesso a carenza di sonno, utilizzo di droghe, aumento della depressione ed autolesionismo.

A riprova dell'esistenza di questa specifica tipologia di stress legata ai compiti, troppo spesso sottovalutata e che coinvolge non solo gli studenti ma anche i genitori, è stato costruito e validato, il costrutto di "stress da compiti da casa" o "homework stress" (Katz et al., 2012), utilizzato anche come parametro per la misurazione di questa tipologia di stress, attraverso il *Child's Inventory for Homework Stress* ed il *Parent's Inventory for Homework Stress*. Secondo definizioni più recenti, l'homework stress è definito come: "un'esperienza soggettiva di tensione, irritabilità, mancanza di concentrazione e confusione, spesso accompagnato da sintomi fisici come sudorazione, mal di testa, stanchezza, perdita di peso, aumento di peso, mal di stomaco, problemi e/o difficoltà a dormire" (Galloway et al., 2013, p. 10).

## ***1.2 Un problema sociale e culturale***

Nella percezione dello stress accademico riferito ai compiti a casa, è necessario tenere conto anche dell'aspetto culturale e sociale sottostante. Un esempio significativo è costituito dalla Cina: negli anni la competenza accademica ha acquisito sempre più rilevanza per la diffusa iniquità nella distribuzione di risorse umane e materiali nelle scuole medie e superiori, la spietata concorrenza tra laureati per ottenere il lavoro migliore, e l'enorme importanza del gaokao, ovvero l'esame nazionale cinese di ammissione all'università, il quale risulta essere fonte principale di stress per i giovani cinesi, poiché il risultato determinerà il loro futuro. Molti bambini e ragazzi cinesi riferiscono una quantità elevata di compiti a casa e di stress, con conseguenti sintomi psicosomatici almeno una volta a settimana e un rischio più elevato di tentativi di suicidio.

Un altro aspetto sociale ed economico è costituito dalle scuole ad alto rendimento, in cui il livello di stress accademico e relativo ai compiti è superiore rispetto a quello di altre scuole a causa di uno spiccato senso del dovere e dell'aspirazione a risultati sempre più elevati da parte degli studenti. Essi risultano inoltre essere più interessati al risultato rispetto all'apprendimento vero e proprio. Questi comportamenti sono la conseguenza del tentativo di mantenere lo status elitario che già l'appartenenza a queste scuole comporta, status che si protrae anche nell'accesso successivo a college ed università prestigiosi, con il conseguente mantenimento del divario tra classi sociali nel sistema educativo. Tale divario è più evidente nelle scuole dove convivono con gli autoctoni minoranze ed etnie diverse, le cui famiglie non si sentono coinvolte a pieno nell'istruzione dei propri figli, oltre a non sentirsi partecipi delle attività come i compiti a casa a causa delle barriere linguistiche e culturali.

## ***1.3 Homework stress e disturbi specifici dell'apprendimento***

È noto che studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disturbi della scrittura, discalculia) riscontrano problemi di gestione del tempo e di organizzazione del lavoro da svolgere, oltre ad avere carenze cognitive come deficit di linguaggio, attenzione o memoria che inficiano lo svolgimento dei compiti. Questi studenti possono

incorrere inoltre in ulteriori problematiche, come la mancanza di motivazione, una spiccata paura del fallimento e una visione negativa del sé accademico, senza considerare la tendenza degli insegnanti a valutare i compiti svolti a casa non tenendo conto delle specificità di ciascuno.

Riguardo allo stress sperimentato a causa dei compiti è necessario quindi mettere in luce la condizione che riguarda questi soggetti, nei quali sono accentuati i sintomi fisici e psicologici dello stress da compiti a casa, oltre alla procrastinazione e al disimpegno.

Attraverso l'applicazione del *Child's Inventory for Homework Stress* e del *Parent's Inventory for Homework Stress* è stato comprovato che sia gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento che i loro genitori sperimentano livelli di stress correlato ai compiti maggiore rispetto a chi non ha quel tipo di diagnosi (Katz et al., 2012). Lo stesso risultato è emerso da uno studio condotto in tre scuole primarie cinesi con bambini con dislessia, già di per sé fattore di rischio per lo sviluppo di sintomi depressivi: essi, impiegando più tempo nello svolgere i compiti, mostravano significativi livelli di stress, a sua volta correlato con disturbi d'ansia (Xiao et al., 2022). Come esposto in precedenza, anche le famiglie risentono di queste problematiche e lo studio di Katz et al. (2022) ha evidenziato che i genitori di bambini con DSA sono maggiormente inclini a provare sentimenti di colpa e vergogna nei confronti dei figli durante i compiti, oltre ad esperire livelli notevoli di frustrazione e stress.

## CAPITOLO 2

### FATTORI IMPLICATI NELLO STRESS DA COMPITI A CASA

Comprovata l'esistenza dell'*homework stress*, è necessario comprendere ed analizzare i fattori sottostanti per poter intervenire su di essi in modo adeguato e ridurre questa specifica tipologia di stress sia nei bambini che negli adolescenti.

#### ***2.1 Il ruolo genitoriale***

Come già asserito nel precedente capitolo, i genitori sono spesso talmente coinvolti nella vita accademica dei propri figli, da sperimentare a loro volta stress, evidenza comprovata dalla validazione del "*Parent's Inventory for Homework Stress*". Specialmente nell'età scolare, il genitore ricopre un ruolo fondamentale nello svolgimento dei compiti, in particolare nella gestione dello stress. Per quanto riguarda gli adolescenti, è dimostrato che anche se lo stress si manifesta in forme diverse rispetto all'infanzia, il benessere familiare ne è comunque condizionato. I ragazzi più grandi sono influenzati, infatti, da altri fattori stressanti, meno presenti in età scolare: sentono gravare su di loro il peso delle aspettative genitoriali, spesso elevate, e nelle scuole ad alto rendimento iniziano a sentire il peso accademico per accedere alle università che possano garantire loro il futuro che sognano (Conner et al., 2010). Inoltre, al contrario di quanto si possa pensare, è stato dimostrato che il coinvolgimento positivo dei genitori durante i compiti ha una correlazione positiva con il rendimento negli studenti delle scuole elementari e superiori, e negativa per gli studenti delle scuole medie.

Analizzando il ruolo genitoriale bisogna comprendere che sono i comportamenti, le attitudini e il tipo di coinvolgimento nei confronti dei compiti che il genitore ha a fare la differenza nel carico di stress sperimentato da lui stesso e dai figli. È noto che il coinvolgimento intrusivo, che comprende atteggiamenti quali offrire aiuto ai figli anche se essi non lo richiedono, interferire durante il regolare svolgimento dei compiti ed essere controllanti, ha effetti negativi, incrementando conflitti genitori-figli ed un'avversione di questi ultimi verso i compiti (Moroni et al., 2015). Sono atteggiamenti strettamente collegati alla motivazione controllata e ad una scarsa autodeterminazione genitoriale,

quindi, ad essere inefficaci per creare il clima relazionale ideale per la diade durante lo svolgimento dei compiti.

Un ruolo fondamentale è giocato anche la pressione che il genitore sente di avere su di sé nel dover aiutare il proprio figlio, portandolo ad applicare atteggiamenti che comportano il mancato sostegno dei bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazione. Il coinvolgimento di supporto invece, orientato all'autonomia e al contenuto, fa sì che il genitore si senta competente e capace, in quanto motivato intrinsecamente, e che aiuti il figlio a sentirsi maggiormente autonomo, in modo che ne risentano positivamente anche le sue abilità di comprensione del compito e di problem solving. In questo modo può attuarsi un circolo virtuoso in cui il bambino o l'adolescente, sentendosi capace e acquisendo una visione più positiva del proprio valore e della propria autoefficacia, sia più spronato sia a portare a termine e i propri compiti in autonomia che a chiedere liberamente aiuto al genitore. Spesso questo tipo di atteggiamento comporta un maggior impegno scolastico con apprezzabili esiti positivi, ed un conseguente miglioramento del clima familiare: da uno studio compiuto su bambini e adolescenti è infatti emerso che una media scolastica bassa è significativamente correlata ad uno stress familiare maggiore (Pressman et al., 2015).

Riguardo al ruolo genitoriale come fattore sottostante lo stress da compiti a casa, è necessario tenere conto delle famiglie in cui i figli hanno ricevuto diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento (DSA). Tali famiglie, infatti, come già osservato nel capitolo precedente, risentono maggiormente dello stress da compiti a casa (Katz et al., 2012), a causa dei deficit cognitivi e motivazionali che questa diagnosi comporta. A rendere il momento dello svolgimento dei compiti ancora più difficile in questi casi, sono il senso di colpa e la vergogna, che spesso i genitori di bambini con tali disturbi si trovano a provare. È noto, infatti, che il genitore vive spesso i fallimenti del figlio come propri, arrivando talvolta a sperimentare una vera e propria "lesione narcisistica", che comporta una maggiore probabilità di sperimentare sentimenti negativi. In un recente studio (Katz et al., 2022), sono state esaminate le emozioni di senso di colpa e vergogna, che giocano un ruolo diverso nello stress da compiti a casa. Pur essendo entrambe emozioni negative, il senso di colpa, di per sé adattivo se moderato, risulta generare in questi casi un sentimento che provoca comportamenti positivi, facendo sì che il genitore empatizzi con

il figlio e sia più d'aiuto in questa attività. La vergogna comporta invece un totale screditamento dell'intero sé, spesso accompagnata da atteggiamenti genitoriali negativi e controproducenti come il controllo. La differenza sostanziale emersa nello studio riguarda il fatto che, se la vergogna esperita dal genitore comporta livelli di stress elevati sia per lui stesso che per il figlio con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), il senso di colpa influisce soltanto sullo stress del genitore. Sempre per quanto riguarda le famiglie di studenti con DSA, sappiamo che nel periodo covid, lo svolgimento della didattica a distanza ha favorito l'aumento di questi sentimenti e dello stress percepito.

Altro elemento chiave implicato nello stress genitoriale è il livello di istruzione del genitore e il suo background culturale e socioeconomico (SES). Anche se è un fattore che non compare di frequente nei disegni di ricerca, è stato dimostrato che incide sulle aspettative accademiche che essi hanno nei confronti dei figli e di conseguenza anche sui loro atteggiamenti e sul loro stile di coinvolgimento durante i compiti. Lo studio più rilevante a questo proposito è quello sopracitato condotto negli Stati Uniti da Pressman et al. (2015), dal quale è emerso che figli di genitori immigrati dall'America Latina chiedono minore aiuto nello svolgimento dei compiti in quanto percepiscono i genitori come poco competenti, anche a causa delle barriere linguistiche. Un media scolastica elevata in questi studenti, è spesso correlata anche a un maggior livello di istruzione, SES più elevato e una loro maggiore conoscenza della lingua inglese. In tali contesti è inoltre mediamente più difficile che si crei un ambiente domestico idoneo allo svolgimento dei compiti, ed è presente una minore attenzione all'aspetto educativo.

La letteratura indica, quindi, che lo stress genitoriale viene influenzato non solo dalla percezione che i figli hanno della propria in ambito scolastico, ma anche dalla percezione che i genitori stessi hanno della propria di essere di aiuto, oltre che da aspetti oggettivi quali le difficoltà accademiche riscontrate dai figli, le effettive risorse genitoriali disponibili per essere di supporto, il loro livello di istruzione e la cultura di appartenenza del nucleo familiare.

## ***2.2 Motivazione e frustrazione dei bisogni***

Quando si tratta di compiti a casa un costrutto fondamentale è la motivazione, una variabile complessa (De Beni et. al, 2008, Mason, 2016) composta da motivi impliciti, bisogni, senso di autoefficacia e di competenza, interessi e valori, nonché da autoregolazione. Uno dei principali quadri teorici sulla motivazione utilizzati nella letteratura sui compiti a casa e sull'istruzione è la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 2008): essa sostiene che gli esseri umani sono indirizzati verso il benessere. Questo può essere raggiunto soddisfacendo tre bisogni psicologici fondamentali: autonomia, relazione e competenza. Nel caso dei compiti a casa, con autonomia si intende il voler organizzare e pianificare personalmente il materiale e lo svolgimento di esso; con relazione si intende la necessità di avere attaccamenti stabili e affidabili, e con competenza la capacità percepita nel riuscire a svolgere il compito dato. La frustrazione dei bisogni, cioè il mancato soddisfacimento di essi, comporta uno stato di malessere e stress, ed è definita da Ryan e Deci (2017, p.430) come “esperienza di mancata competenza e connessione e di essere spinti a fare cose non scelte o considerate senza significato personale”. Tale esperienza comporta atteggiamenti che, secondo la definizione di Reeve (2012, p.149), sono “comportamenti che ostacolano la percezione di competenza, autonomia e relazione, come spingere a comportarsi in modi prescritti, fare pressioni, urlare, minacciare, suscitare vergogna, pronunciare direttive senza spiegazioni e un linguaggio che induca alla conformità ("devi")”.

Anche se Bempechat (2004) sostiene che i compiti siano un modo per far accrescere la motivazione, è necessario che essa sia almeno in parte già presente nel bambino o nell'adolescente. A questo proposito bisogna sottolineare che, sempre riguardo l'autodeterminazione, esiste un continuum che individua diversi tipi di motivazione a livello qualitativo: partendo dalla totale assenza di motivazione, ovvero una mancanza della volontà di azione, passa poi alla motivazione estrinseca dettata da motivazioni esterne (composta, in ordine crescente di integrazione, da regolazione esterna, introiettata, identificata e integrata), arriva, infine, ad una motivazione autonoma o intrinseca, dettata dall'interesse e dal piacere nel fare qualcosa e dai propri interessi (Mason, 2016). Anche se sia la motivazione estrinseca che quella intrinseca sono accomunate da una spinta volta

all'azione, è la prima ad essere predittiva dello stress da compiti da casa (Katz et. al, 2012).

I bisogni sopra individuati e definiti sviluppano e potenziano la motivazione intrinseca, ma agiscono in modi diversi sul benessere e sullo stress da compiti a casa: l'autonomia è un concetto che va di pari passo con quello di autoregolazione, considerato uno dei vantaggi principali dei compiti in quanto svolgerli comporta un maggiore controllo sui propri comportamenti (Bempechat, 2004). Secondo Zimmerman e collaboratori (2005), l'autoregolazione è un processo in cui gli studenti autonomamente si danno obiettivi monitorando le loro azioni e le loro credenze comportamentali, mantenendo la motivazione, per raggiungere importanti risultati accademici. Poiché l'apprendimento in classe, ma non a casa, è regolato dall'insegnante, ne consegue che i compiti sono una forma di apprendimento autoregolato. L'autoregolazione influenza, inoltre, l'individuo su diversi piani, in quanto combina fattori motivazionali, tra cui la motivazione intrinseca ed estrinseca, con fattori cognitivi, come ad esempio strategie e stili di apprendimento e metacognitive, come la revisione degli obiettivi. Un'applicazione funzionale dell'autoregolazione che limita lo stress da compiti a casa in bambini e adolescenti e migliora il rendimento è la capacità di chiedere aiuto: si tratta di una strategia adattiva quando è limitata alla risoluzione del problema non è volta a far risolvere ad altri il problema (Bembenutty & White, 2013).

Il modello teorico di autoregolazione di Zimmerman et al. (1996) fornisce un esempio virtuoso di come poter attuare e favorire l'autoregolazione e di conseguenza la motivazione. Esso è composto da quattro fasi cicliche, che sono: valutazione e monitoraggio, definizione degli obiettivi da perseguire e pianificazione di una strategia adatta agli obiettivi, monitoraggio della strategia e monitoraggio dei risultati strategici. In questo modo lo studente è in grado di progettare e modificare il suo processo organizzativo in base a progressi e fallimenti, ed è appurato che sia utile al rendimento ma anche al potenziamento di atteggiamenti più positivi nello svolgimento dei compiti. Sapendo che la motivazione intrinseca è alimentata da interessi personali e rilevanti per la persona, è noto che l'autonomia è maggiore se i compiti suscitano interesse in chi li svolge. Ulteriori ricerche hanno poi dimostrato che nel supporto all'autonomia, così come per la competenza percepita, giocano un ruolo fondamentale gli insegnanti (Black & Deci,

2000). Sembra anche essere di sostegno all'autonomia un ambiente scolastico in cui si incoraggiano le abilità di problem solving e in cui gli alunni vengono supportati emotivamente.

Il bisogno di relazione implica la presenza di figure di attaccamento rilevanti, come i genitori, e la loro capacità di coinvolgimento durante lo svolgimento dei compiti. Soprattutto in età scolare, che è un momento in cui il bambino ha meno autonomia, il bisogno di relazione è decisamente fondamentale, ma la percezione di dovere insita nel presenziare ed aiutare il figlio durante lo svolgimento dei compiti è motivo di stress anche per il genitore. Quando anch'egli sperimenta la frustrazione dei bisogni, infatti, è probabile che crei un clima teso che impedisce al bambino di provare stati affettivi positivi e di sentirsi motivato nello svolgimento dei compiti. I risultati degli studi compiuti sul coinvolgimento genitoriale hanno tuttavia fornito risultati contraddittori: se in alcuni esso era correlato negativamente al rendimento e al benessere, in altri viene asserito il contrario. Questa ambiguità è stata spiegata soltanto recentemente (Moroni et al, 2015): per sostenere il bisogno di relazione, non è sufficiente che le figure di riferimento siano coinvolte nel supporto dell'apprendimento a casa ma serve, infatti, che il tipo di coinvolgimento sia positivo e supportivo. Con coinvolgimento supportivo si intendono tutte le pratiche volte a migliorare l'autonomia e a garantire supporto emotivo, come per esempio incoraggiare a fissare obiettivi e strategie di raggiungimento, contenere affetti negativi ma anche il cercare di comprendere lo studente davanti ad un fallimento senza reagire con rabbia.

Il coinvolgimento supportivo è stato ulteriormente studiato nell'analisi della "*Parental Homework Support Scale*", in cui vengono riconosciuti due tipologie distinte di supporto: orientato al contenuto e orientato all'autonomia. A riguardo non sono stati compiuti molti studi, ma uno in particolare, di Xu et al. (2017) ha evidenziato come il supporto orientato all'autonomia predice maggiormente risultati e atteggiamenti positivi nei confronti dei compiti, rispetto a quello orientato al contenuto.

La tipologia di coinvolgimento che comporta stress è invece il coinvolgimento intrusivo, caratterizzato appunto da intrusività e controllo, con atteggiamenti non positivi, quali l'utilizzo del "devi", fare pressioni, utilizzare minacce e aiutare forzatamente anche quando non è esplicitamente chiesto dallo studente. D'altra parte, se eccessiva, la richiesta

di aiuto può essere un modo per il figlio di caricare il genitore del lavoro che dovrebbe svolgere lui stesso, e a lungo andare può diventare una dipendenza durante tutto il percorso accademico, impedendo così il corretto sviluppo dell'autonomia e di conseguenza potenziando anche la frustrazione di questo bisogno. Inoltre, se i conflitti nati tra genitori e figli a causa dei compiti sono frequenti, i sentimenti di relazione diminuiscono creando un circolo vizioso.

Alla base del bisogno di competenza si trova il concetto di autoefficacia, che Bandura, nella sua teoria socio-cognitiva definisce come “convinzione circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni per produrre determinati risultati” (Bandura, 2000, p.23). Questa convinzione ricopre un ruolo importante nella vita di tutti i giorni: è infatti correlata all'adattamento in vari ambiti, non solo nell'istruzione, ma anche nella carriera, nelle relazioni sociali e nella salute fisica. Essa inoltre influisce sui processi del pensiero nonché sulla sfera emotiva dell'individuo. Le persone con bassi livelli di autoefficacia percepiscono le situazioni più stressanti e difficili di quanto siano realmente, generando sentimenti negativi, quali ulteriore stress e ansia, oltre ad uno scarso adattamento. Contrariamente, un elevato senso di autoefficacia è stato associato ad una diminuzione dello stress nell'affrontare compiti difficili, una maggiore motivazione nel superare le sfide e un miglior benessere generale. Se l'individuo ha una valutazione positiva della propria autoefficacia, riesce a valutare le proprie risorse, ad individuare come utilizzarle, e così facendo riduce lo stress.

In ambito accademico l'autoefficacia è predittiva di risultati scolastici migliori, mentre nello specifico caso dei compiti a casa influisce sul modo in cui bambini e genitori percepiscono e affrontano lo stress legato ad essi. Nello studio di Katz et al. (2012), è stato comprovato che scarsi livelli di autoefficacia durante lo svolgimento dei compiti corrispondono ad alti livelli di stress. A riguardo è possibile richiamare il modello del determinismo triadico di Bandura (1986), il quale postula l'esistenza di tre agenti: persona come struttura e processi mentali, comportamento e ambiente fisico e sociale, che operano in interazione reciproca secondo un rapporto di causalità, influenzandosi e controllandosi a vicenda. Applicando tale concetto all'apprendimento, il miglioramento accademico avviene poiché influenzato dalle convinzioni personali, come l'autoefficacia, sulle quali a loro volta influiscono le esperienze ambientali, come ad esempio i compiti a casa. È per

questo motivo che per aumentare il bisogno di competenza negli alunni è necessario assegnare compiti non troppo difficili, poiché possono generare la percezione di incompetenza e arrendevolezza, ma neanche troppo facili, per cercare di limitare la noia, che causa demotivazione o motivazione estrinseca. Inoltre, dato che la motivazione intrinseca viene rafforzata da tutto ciò che genera interesse nell'individuo, tipologie di compiti che possono aiutare a svilupparla sono quelli applicabili al mondo concreto e tangibili per il bambino o l'adolescente, che in questo modo può anche accrescere il suo senso di competenza ed autoefficacia.

I concetti di autoefficacia e autoregolazione sono strettamente collegati: l'autoefficacia, infatti, si riferisce alla convinzione delle capacità che l'individuo ha nell'utilizzo di strategie riguardanti il monitoraggio sui propri progressi nel raggiungimento dell'obiettivo prefissato, e sui processi implicati nell'autoregolazione. È stato infatti dimostrato che le convinzioni degli studenti riguardo all'apprendimento autoregolato sono predittive dell'autoefficacia per i risultati accademici. Inoltre, è dimostrato che la percezione di competenza è anche collegata ai *feedback* forniti da genitori ed insegnanti, ma è necessario che siano frequenti per avere un impatto sullo studente.

### ***2.3 Il tempo da dedicare***

Tra le variabili più studiate nelle ricerche accademiche sui compiti a casa, rientra il tempo, in particolare la relazione tra il tempo speso nel loro svolgimento e il rendimento scolastico. In ricerche meno recenti compiute da Cooper a questo proposito (1989), era stato riscontrato che un maggior carico di compiti poteva esercitare un'influenza positiva. Tuttavia, lo studio presentava molte lacune: la sola considerazione dei risultati a livello di classe e non individuale o viceversa, una considerazione sbagliata della variabile "tempo speso nello svolgimento dei compiti", oppure l'assenza di analisi di deficit motivazionali o cognitivi negli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento. Nonostante le carenze mostrate da questo studio e ricerche successive abbiano rilevato una correlazione negativa tra tempo speso per i compiti e rendimento, come quelle di Trautwein et. al (2003) o Núñez et al. (2015), è ancora radicata la pratica di assegnare

ingenti quantità di compiti, con la conseguenza che tale attività è percepita da bambini, adolescenti e dalle loro famiglie, come un fattore di stress rilevante.

Gli adolescenti riportano sintomi quali ansia, svenimenti, mal di testa ma soprattutto una carenza di sonno. Inoltre, lamentano l'assenza di tempo libero per dedicarsi ai propri hobbies o alla frequentazione degli amici. Essi riferiscono di sentirsi in ansia e stressati anche nei momenti di riposo a causa della pressione percepita (Galloway et. al, 2013). Tale ultima percezione è rilevata anche dagli studenti più piccoli, in particolare in riferimento all'aspetto relazionale. Sia l'adolescenza che l'infanzia sono fasi in cui la socializzazione è molto importante ed incrementa lo sviluppo e la crescita, motivo per cui dovrebbe essere garantito del tempo per dedicarsi ad essa.

È noto poi che alunni con disturbi specifici di apprendimento, a causa di deficit motivazionali e cognitivi, impiegano più tempo e più energie attuando comportamenti evitanti nei confronti dei compiti. Grazie anche agli studi con questi studenti, si è appreso che il tempo dedicato ai compiti non è uguale per tutti e comprende una moltitudine di fattori: motivazione, capacità cognitive, aspettative, interesse, comprensione e stanchezza.

## CAPITOLO 3

### POSSIBILI INTERVENTI PER ALLEVIARE LO STRESS DA COMPITI A CASA

Appresa la natura dei fattori scatenanti lo stress da compiti a casa ed il modo in cui influiscono sugli studenti e sulle loro famiglie, è necessario comprendere come intervenire, in modo da ridurre gli effetti. Solo negli ultimi anni, con l'effettivo riconoscimento di questa problematica, si sono svolti alcuni studi volti a limitarne l'impatto o comunque a migliorare i comportamenti messi in atto da genitori e studenti durante lo svolgimento dei compiti.

Nel seguente capitolo si affrontano tipologie di intervento mirate, riguardanti i fattori chiave nel ruolo dello stress precedentemente analizzati. È necessario ricordare, però, che i fattori si intersecano tra loro, e intervenendo su uno di essi ne consegue che ne possano beneficiare anche gli altri.

#### *3.1 Interventi centrati sul ruolo genitoriale*

Quando si tratta di stress da compiti a casa, spesso gli interventi per ridurre i sintomi sono rivolti agli studenti, ed erroneamente si trascura il ruolo dei genitori, i quali sperimentano ugualmente emozioni negative. Per questo motivo è necessario sviluppare un maggior numero di interventi e di programmi per supportare la famiglia nell'affiancamento dei figli durante questa attività. In letteratura le principali proposte di azione su questo fronte sono incentrate principalmente sull'esortazione verso comportamenti positivi, oltre che al miglioramento dell'ambiente in cui vengono svolti i compiti.

Dalla recente ricerca di Moè et al. (2020) emerge la validità degli interventi sui genitori; difatti lo studio indaga come la percezione del non sentire soddisfatti i bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazione del genitore influenzi i comportamenti e lo stress del figlio. Inoltre, basandosi sul presupposto che il supporto genitoriale possa migliorare attraverso la gratificazione di questi bisogni, l'azione si focalizza proprio su di essi.

I genitori, che hanno partecipato su base volontaria a questo studio, sono stati formati in modo da aumentare il loro senso di autoefficacia, nutrire la loro motivazione intrinseca e avere un coinvolgimento positivo nei confronti dei figli durante i compiti. In questo modo sono state poste le basi affinché diventassero più empatici e più pazienti nei confronti dei loro figli e imparassero a sostenere maggiormente la loro autonomia piuttosto che fornire aiuto immotivatamente. Da questa ricerca risulta che per i genitori è cruciale comprendere che il soddisfacimento dei propri bisogni psicologici è un elemento fondamentale nella riduzione dello stress da compiti a casa. È stato evidenziato poi che i bambini partecipanti allo studio, tutti frequentanti la scuola primaria, oltre a percepire il soddisfacimento dei bisogni di autonomia, relazione e competenza nei genitori, ne erano influenzati. È noto, inoltre, che bambini e adolescenti risentono della considerazione che i genitori hanno delle loro capacità: questi ultimi dovrebbero quindi fornire *feedback* positivi ed essere incoraggianti. In questo modo i figli percepiscono che viene riposta fiducia in loro, e si innescano maggiori possibilità di aumento della loro autoefficacia e autodeterminazione (Bempechat, 2004).

Per le ricerche future si potrebbe indagare il tipo di coinvolgimento genitoriale, al fine di intervenire su coloro che tendono ad avere un supporto di tipo intrusivo o orientato al contenuto, ad esempio attraverso la somministrazione della “*Parental Homework Support Scale*”. Individuati i genitori con carenze supportive serve agire per formarli, in modo che essi comprendano quali atteggiamenti possono effettivamente creare un’atmosfera positiva per lo svolgimento dei compiti (Xu et. al, 2017).

### **3.2. Interventi centrati sulla motivazione**

Come emerso nel precedente capitolo, la motivazione ricopre un ruolo decisivo. Infatti, se la motivazione dello studente è estrinseca ne conseguirà un aumento di stress; la situazione contraria si verifica se lo studente è motivato intrinsecamente. Per far sì che quest’ultimo caso si concretizzi, è importante che vengano soddisfatti i bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazione, in accordo con la teoria dell’autodeterminazione di Deci e Ryan (2008). Lo studio di Akioka e Gilmore (2013), svolto con bambini australiani dai 10 ai 12 anni, propone un intervento volto a migliorare la motivazione relativa ai compiti, e si concentra proprio sul soddisfacimento

dei bisogni sopracitati. Un presupposto fondamentale dello studio è la consapevolezza da parte degli insegnanti della propria influenza sulla motivazione degli studenti. Il suddetto intervento ha proposto agli studenti la possibilità di scelta su una gamma di compiti da svolgere, ha esortato l'aumento di interazioni tra pari e tra studenti ed insegnanti, e ha incentivato un maggior numero di feedback personalizzati da parte degli insegnanti. Ne è risultato che nonostante non si sia verificata un'effettiva riduzione dello stress, si è comunque potuto osservare un notevole aumento di autonomia e autoefficacia negli studenti. Questi ultimi hanno anche riferito di percepire i compiti come più semplici da svolgere. È stato ipotizzato che applicando il metodo per un tempo maggiore rispetto a dieci settimane, ovvero la durata dello studio, si potrebbe rilevare un impatto positivo nei comportamenti relativi ai compiti sulla motivazione genitoriale e, di conseguenza, anche sulla riduzione dello stress.

Riguardo alla competenza percepita dagli studenti, è interessante esaminare anche lo studio di Dettmers et. al (2010), che ha come obiettivo quello di analizzare attraverso un campione di studenti frequentanti scuole superiori, la relazione tra motivazione relativa ai compiti, il comportamento durante il loro svolgimento e il rendimento in matematica. Gli esiti della ricerca hanno rilevato che per potenziare la motivazione intrinseca, è importante intervenire sulla natura del compito assegnato: se per lo studente è cognitivamente impegnativo, seppur non in modo eccessivo, e percepito come sfida, la motivazione ne risentirà in modo positivo. Con cognitivamente impegnativo si intende un compito che non prevede soltanto la mera memorizzazione di concetti, ma anche un appropriato utilizzo di strategie e di vari ambiti di conoscenza. Infine, coerentemente con risultati dei precedenti studi condotti da Trautwein, e Lüdtke (2007, 2009) si ritiene necessario che gli insegnanti, per agire positivamente sulla motivazione, debbano assegnare compiti ben selezionati: interessanti, di facile comprensione e che aiutino gli studenti nell'assimilazione dei concetti affrontati in classe.

Nel modello teorico di autoregolazione di Zimmerman et al. (1996), precedentemente citato, l'utilizzo di diari giornalieri dei compiti è considerato un valido sostegno nell'aumento dell'autoregolazione e motivazione. Questi diari offrono agli studenti la possibilità di appuntare, durante lo svolgimento dei compiti, il comportamento tenuto: il lavoro svolto, soddisfazioni, momenti di disattenzione e obiettivi. Così facendo,

gli insegnanti saranno poi in grado di individuare le eventuali difficoltà e problematiche di ogni studente durante lo studio e fornire *feedback* per sostenere il cambiamento. Questo metodo si è dimostrato particolarmente valido in quanto la sua affidabilità è stata già testata sia in ambito scolastico che accademico. Nonostante questo, il metodo è risultato difficilmente applicabile innanzitutto a causa del fatto che spesso gli studenti compilano i registri soltanto dopo la sessione di studio e non durante, dimenticando di inserire informazioni fondamentali; infine, anche per gli insegnanti la supervisione dei diari occupa tempo e richiede molte energie.

A supporto del bisogno di autonomia rimane fondamentale la necessità di assegnare agli studenti compiti che suscitino il loro interesse e che siano concreti, in modo da renderli di facile comprensione. Anche offrire a bambini e adolescenti la possibilità di scegliere quale compito svolgere proponendone alcuni, si è dimostrato utile nell'incrementare l'indipendenza. Inoltre, è fondamentale che l'impegno a sostegno dell'autonomia sia garantito sia dagli insegnanti nel contesto scolastico che dai genitori a casa.

Potenzialmente, una strategia che intrecci le considerazioni sviluppate può essere quella di assegnare compiti personalizzati. Questa pratica, nonostante possa costituire un'ipotetica soluzione rispetto alle varie problematiche che sorgono durante i compiti a casa, non è comunemente utilizzata: richiede, infatti, un dispendio notevole di energie e di tempo per gli insegnanti. Un ulteriore rischio è poi quello di creare un divario di rendimento all'interno della classe.

### ***3.3 Interventi centrati sul tempo da dedicare***

Il tempo da dedicare ai compiti costituisce uno dei dibattiti più accesi inerenti a questa tematica, ma anche il fattore più complesso per poter individuare strategie che riducano lo stress. A questo proposito, l'intervento proposto da Cooper e Valentine (2001) è basato sull'assegnazione di un tempo base per lo svolgimento dei compiti, ossia dieci minuti, a partire dalla prima elementare. Il tempo base viene aumentato di ulteriori dieci minuti per ogni successiva classe frequentata dallo studente. Questo intervento, conosciuto anche come "*10 Minute Rule*", ha riscosso un notevole successo in ambito

scolastico, tanto da essere promulgato nel 2006 dalla *National Education Association*, la più grande ed influente associazione nell'ambito dell'istruzione presente negli Stati Uniti.

Nonostante il successo ottenuto dalla suddetta proposta, questo intervento si è rilevato utopistico e inefficace, in quanto il tempo impiegato dal singolo studente nello svolgimento dei compiti è dato dalla combinazione di diversi fattori, per cui è impossibile che sia uguale per tutti. Sembra poi che gli insegnanti abbiano spesso una percezione del tempo necessario agli studenti per svolgere il compito assegnato diversa rispetto a quella dei genitori. Inoltre, uno studio condotto da Pressman et al. (2015) segnala una totale assenza di corrispondenza tra il tempo raccomandato dalla “Regola dei dieci minuti” e la classe associata, con un tempo superiore a quello consigliato per gli studenti delle scuole elementari, ma inferiore per quelli delle scuole secondarie.

A riguardo, una tra le strategie d'intervento possibili nella riduzione dello stress potrebbe essere costituita dalla prefissazione di un orario in cui lo studente dovrà iniziare l'attività. Il genitore sarà poi chiamato ad accertarsi che l'orario venga rispettato, oltre al fornire un luogo idoneo e con distrazioni limitate. Insegnando anche a gestire in modo più efficiente il tempo a disposizione, è possibile limitare procrastinazione e conseguente stress.

Un esempio di intervento che cerca di integrare la comprensione di diversi fattori alla base dello stress è il programma “Challenge Success”, sviluppato nel 2007 dall'Università di Stanford (Conner et al. 2010; Villeneuve, 2019): si pone come obiettivo il benessere e il coinvolgimento accademico degli studenti. Le strategie applicate dal programma, in varie scuole medie e superiori degli Stati Uniti, comprendono interventi su genitori, insegnanti e sugli alunni stessi: sia genitori che insegnanti sono periodicamente formati attraverso training per sostenere gli studenti, mentre bambini e ragazzi sono incoraggiati nel comprendere il ruolo della propria autoefficacia.

Le scuole che risultano aver risentito maggiormente di questo programma, con un maggior benessere degli studenti, hanno riferito di aver modificato il programma in modo da garantire più tempo da dedicare ad attività extrascolastiche e maggior sostegno agli studenti riguardo problematiche scolastiche.

## CONCLUSIONI

L'elaborato ha analizzato il concetto di stress da compiti a casa, un costrutto emerso soltanto recentemente, nonostante i compiti a casa siano una pratica attuata da secoli. A dimostrazione dell'esistenza di questo costrutto e dell'impatto che ha non solo sugli studenti, ma anche sulle loro famiglie, sono state validate le scale *Child's Inventory for Homework Stress* ed il *Parent's Inventory for Homework Stress*, le quali hanno come obiettivo quello di valutarne l'influenza in termini quantitativi.

Approfondendo gli studi a riguardo, sono anche emerse evidenze riguardo ad una maggiore quantità di stress per coloro ai quali sono stati diagnosticati disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e per le loro famiglie come, ad esempio, l'enorme impatto dei sentimenti genitoriali di senso di colpa e vergogna. È importante, inoltre, comprendere che i compiti, come lo stress da essi generato, risentono particolarmente del contesto culturale: è stato dimostrato, ad esempio, che per la cultura cinese ricoprono un ruolo di fondamentale importanza.

Si pone poi l'attenzione sul ruolo genitoriale, la motivazione, il tempo dedicato ai compiti e sul modo in cui questi fattori incidono in particolar modo sul relativo e conseguente stress. Per quanto concerne il primo aspetto, gli studi hanno evidenziato quanto sia fondamentale, nella determinazione dello stress, il tipo di supporto che il genitore fornisce, le risorse a sua disposizione, il background culturale, la motivazione e la propria percezione di autoefficacia. Necessario è anche focalizzarsi sul concetto di motivazione, in particolare attraverso la teoria dell'autodeterminazione. Essa si concentra sui bisogni di autonomia, competenza e relazione; dimostra, infatti, che il soddisfacimento di questi si trova alla base del benessere individuale, anche rispetto allo svolgimento dei compiti. I bisogni presi in considerazione sono strettamente collegati ai concetti di autoregolazione, autoefficacia e autonomia, che se adeguatamente supportati e sviluppati risultano cruciali nell'arginare lo stress. Ancora riguardo alla motivazione, gli studi affermano di aver individuato una maggior efficacia contro lo stress quando è di natura intrinseca, ossia mossa da interessi e soddisfazione personale. Per questo motivo una strategia volta a ridurre lo stress correlato consiste nell'assegnare compiti rilevanti per lo studente, con un adeguato grado di difficoltà e che possano facilmente interessarlo.

Il fattore tempo, invece, ampiamente studiato come mediatore tra rendimento e compiti scolastici, risulta giocare un ruolo ambiguo nello stress. Ciò che sembra certo è che quello impiegato per i compiti scolastici varia da persona a persona, in quanto determinato da una moltitudine di componenti, come, ad esempio, le capacità cognitive.

Relativamente a ciò che è emerso negli studi presi in esame, sembra quindi che agendo su questi fattori si possa ridurre lo stress. Attuare le strategie descritte in modo tale da riscontrare gli effetti desiderati, presuppone che non solo i genitori e gli studenti rilevino l'esistenza di uno stress correlato ai compiti a casa, ma che soprattutto gli insegnanti ne siano consapevoli. Sarebbe importante comprendere che la quantità dei compiti assegnati non necessariamente favorisce l'apprendimento e che esistono varie metodologie, ugualmente valide, per migliorare la comprensione degli argomenti affrontati in classe (ad esempio, poter far scegliere allo studente quale compito svolgere tra una serie di proposte o assegnare compiti che possono essere svolti con diversi metodi). Dall'altra parte, risulterebbe utile che i genitori, soprattutto di bambini in età scolare e con disturbi specifici di apprendimento, venissero formati, in modo da renderli consapevoli della loro influenza nel momento dello svolgimento dei compiti a casa, al fine di metterli in grado di individuare ed utilizzare le proprie risorse, nonché di sostenere il figlio nello sviluppo di autonomia ed autoefficacia senza essere invadenti.

In conclusione, gli studi citati hanno rilevato che è possibile ridurre lo stress correlato allo svolgimento dei compiti a casa, ma solo attraverso azioni mirate a incidere su una molteplicità di fattori rilevanti e tra loro interagenti.

## BIBLIOGRAFIA

\*=opere non direttamente consultate

Akioka, E., & Gilmore, L. (2013). An intervention to improve motivation for homework. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(1), 34-48.

\*Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*(23-28).

\*Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness: Essays in Honor of the 60th Birthday of August Flammer*, 16.

Bembenuity, H., & White, M. C. (2013). Academic performance and satisfaction with homework completion among college students. *Learning and Individual Differences*, 24, 83-88.

Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189-196.

\*Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.

Conner, J., Pope, D., & Galloway, M. (2010). *Success with less stress*.

\*Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.

\*Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.

\*Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.

De Beni, R., Carretti, B., Moe, A., & Pazzaglia, F. (2008). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali* (pp. 1-229). Il Mulino.

\*Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482.

Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *The journal of experimental education*, 81(4), 490-510.

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.

Katz, I., Buzukashvili, T., & Feingold, L. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *The Journal of Experimental Education, 80*(4), 405-421.

Mason, L. (2016). *Psicologia dell'Apprendimento e dell'Istruzione* (pp. 1-304). Il mulino.

\*Mikhail, A. (1985). Stress: A Psychophysiological conception. Teoksessa A. Monat & R. Lazarus (toim.) Stress and coping an anthology. 2. painos.

Moè, A., Katz, I., Cohen, R., & Alesi, M. (2020). Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents. *Learning and Individual Differences, 82*, 101921.

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.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning, 10*, 375-406.

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.

\*Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston, MA: Springer US.

\*Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford publications.

Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15*, 115-145.

\*Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: Between-students differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 432.

\*Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 176.

Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C., & Rosário, P. (2019). Time spent and time management in homework in elementary school students: A person-centered approach. *Psicothema*, 31(4), 422-428.

Villeneuve, J. C., Conner, J. O., Selby, S., & Pope, D. C. (2019). Easing the stress at pressure-cooker schools. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 15-19.

Xiao, P., Zhu, K., Liu, Q., Xie, X., Jiang, Q., Feng, Y., ... & Song, R. (2022). Association between developmental dyslexia and anxiety/depressive symptoms among children in China: The chain mediating of time spent on homework and stress. *Journal of Affective Disorders*, 297, 495-501.

Xu, J., Fan, X., Du, J., & He, M. (2017). A study of the validity and reliability of the parental homework support scale. *Measurement*, 95, 93-98.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). *The Hidden Dimension of Personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice*.

\*Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-efficacy*. American Psychological Association.