

**Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΚΑΙ Η
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ
ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Παναγιώτης Σ. Σταυρινίδης

Διδακτορική Διατριβή που υποβλήθηκε στο
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ του
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΥΠΡΟΥ

για εκπλήρωση των απαιτήσεων απονομής του τίτλου του

ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

(Ψυχολογία)

Λευκωσία, 2005

Ευχαριστίες

Κοιτάζοντας πίσω στο χρόνο, καταλαβαίνω πόσοι άνθρωποι επηρέασαν τη διαδρομή μου. Πολλοί ήταν αυτοί. Κάποιοι με στήριξαν επαγγελματικά, άλλοι συναισθηματικά και προσωπικά. Τους ευχαριστώ όλους.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ και ευγνωμοσύνη εκφράζω προς του γονείς μου Σταύρο και Σοφούλα. Χωρίς αυτούς η μέρα αυτή δεν θα γινόταν ποτέ πραγματικότητα. Η πίστη τους σε μένα, ξεπερνούσε καμιά φορά και την πίστη που εγώ ο ίδιος είχα για αυτά που μπορούσα να εκπληρώσω. Η υπομονή τους όλα αυτά τα χρόνια με γέμιζε με δύναμη. Η συναισθηματική αλλά και η υλική στήριξη που μου παρείχαν ίσως να υπερβαίνει αυτό που μπορεί κανείς να ζητήσει από τους γονείς τους. Τους ευχαριστώ για όλα. Μα πάνω απ' όλα για την αγάπη τους.

Τα αδέρφια μου. Ο Χάρης πάντα υπήρξε πρότυπο στη ζωή μου. Η ικανότητα του να θέτει συνεχώς στόχους και δουλεύοντας συστηματικά να τους πετυχαίνει υπήρξε ασφαλής οδηγός στην πορεία μου. Μαζί και η σύζυγος του Λουκία. Κοι οι δυο τους υπήρξαν σημαντικά στηρίγματα στη ζωή μου.

Ο Νικόλας, για τον οποίο υπήρξα μεγάλος αδελφός. Πάντα με γέμιζε ευτυχία η εμπιστοσύνη του σε μένα. Και φυσικά η Ελένη. Η μικρή μου αδελφή. Της οποίας η πορεία τώρα ξεκινάει. Η αγάπη της προς το πρόσωπο μου ήταν και παραμένει πολύτιμη για μένα.

Σε αυτή τη διαδρομή σημαντική βοήθεια είχα πάντα από τους φίλους μου. Δεν ξεχνώ τα όσα έχουν κάνει για μένα. Κυρίως για την αγάπη τους, την αποδοχή τους και για την υπομονή τους. Ο Μάριος, που εκτός από καλός συνάδελφος έγινε ένας πολύ καλός φίλος. Η διάθεση του να βοηθήσει σε ό,τι χρειάστηκα, η παρουσία του σε δύσκολες στιγμές, η χαρά του σε όμορφες στιγμές. Τον ευχαριστώ που τα μοιράστηκε μαζί μου. Ο Κώστας, με τις συνεχείς αναζητήσεις του με έσπρωχνε σε νέες μορφές σκέψης και στοχασμού και η Έρικα της οποίας την ευαισθησία αλλά και τη φιλοξενία σπάνια συναντάς σε άλλο άνθρωπο. Ο Νίκος και η Ειρήνη με τη θέρμη που πάντα με υποδέχονταν δείχνοντας μου την αδερφική όψη της φιλίας. Ο Σάββας, μια τυχαία συγκατοίκηση με τον οποίο μετατράπηκε σε ειλικρινή και διαχρονική σχέση. Η Θεανώ, την αγάπη της οποίας δύσκολα μπορεί κανείς να ανταποδώσει εξίσου. Η

Σταυρούλα, ο Αποστόλης και ο Γιώργος τους οποίους ευχαριστώ θερμά για την βοήθεια που μου παρείχαν στην επιμέλεια του κειμένου, όπως επίσης και για τη φιλία και αγάπη τους αυτά τα χρόνια.

Αυτή η διατριβή δεν θα γινόταν πραγματικότητα χωρίς τη συμβολή σχολείων και οικογενειών. Ευχαριστώ θερμά τις διευθύνσεις των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους. Επίσης απευθύνω τις ευχαριστίες μου προς όλα τα παιδιά που συμμετείχαν με ενθουσιασμό στην έρευνα μου καθώς και στις μητέρες τους που ανταποκρίθηκαν παρέχοντας μου όλα τα αναγκαία δεδομένα.

Ευχαριστώ θερμά το Τμήμα Ψυχολογίας και το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής. Στα έξι χρόνια παρουσίας μου εδώ, στο τμήμα Επιστημών της Αγωγής αρχικά και στο αυτόνομο Τμήμα Ψυχολογίας αργότερα, πάντα ένιωθα την εμπιστοσύνη και την αποδοχή των μελών του τμήματος. Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους. Στον Θάνο, ιδιαίτερα για τα πολύτιμα σχόλια του κατά τη διάρκεια της συγγραφής της διατριβής μου, στη Γεωργία, στην Ανθή, στον Τίμο, στην Ιριάννα, στη Λουτσιάνα, στην Άντρια, στη Μάρω και στη Δώρα. Τη Μαρία Πέτρου την ευχαριστώ ιδιαίτερα για τη βοήθεια που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων. Από το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής ευχαριστώ θερμά τον κύριο Γαγάτση καθώς και τον κύριο Χρίστου για τη συνεργασία που είχαμε όταν βρισκόμουν στο τμήμα τους. Ιδιαίτερα κατά την τελευταία περίοδο συγγραφής της διατριβής μου όλο το προσωπικό του Τμήματος Ψυχολογίας υπήρξε σημαντικός συμπαραστάτης και ενισχυτής της προσπάθειας μου.

Ευχαριστώ τον κύριο Νατσόπουλο γιατί μου έδειξε ότι πίσω από την ακαδημαϊκή αυστηρότητα υπάρχει ένας υπέροχος άνθρωπος με ήθος και πολλή αγάπη. Ευχαριστώ επίσης τον Γιώργο Σπανούδη, τον πρώτο διδάκτορα του Τμήματος μας. Το επίπεδο των γνώσεων του, η επιστημονική του κατάρτιση και η διατριβή του αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για τη δουλειά μου. Ευχαριστώ επίσης τον Λεωνίδα Κυριακίδη. Ως μέλος της επιτροπής μου μου προσέφερε σημαντική βοήθεια στα μεθοδολογικά ζητήματα που απασχόλησαν την εργασία μου.

Θερμές επίσης ευχαριστίες απευθύνω προς τα δύο εξωτερικά μέλη της επιτροπής μου: τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κύριο Ηλία Μπεζεβέγκη και την αναπληρώτρια καθηγήτρια του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, την

κυρία Έφη Συγκολλίτου. Τα εύστοχα σχόλια τους, οι ενδεδειγμένες παρατηρήσεις τους και οι θεωρητικές τους υποδείξεις τους βελτίωσαν σημαντικά την ποιότητα του έργου μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στον κύριο Δημητρίου. Η συνεργασία μαζί του όλα αυτά τα χρόνια υπήρξε πραγματικό σχολείο. Τον ευχαριστώ γιατί με γενναιοδωρία μοιράστηκε μαζί μου τον πλούτο των γνώσεων του και για την πολύτιμη συμβολή του σε όλες τις φάσεις της εκπόνησης της διατριβής μου. Η επιμονή του στη λεπτομέρεια με στόχο την ανάδειξη της ευρύτερης εικόνας αποτελεί πλέον για εμένα τρόπο σκέψης και εργασίας.

Τέλος, απευθύνω τις ευχαριστίες μου προς τον άνθρωπο που για πέντε χρόνια υπήρξε ο μέντορας μου. Από τους πρώτους μήνες της παρουσίας μου στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, ο Στέλιος Γεωργίου φρόντισε να με καταστήσει ενεργό μέτοχο των ερευνητικών του δραστηριοτήτων. Σε αυτό το ταξίδι υπήρξε όλα όσα μπορούσε να ζητήσει ένας διδακτορικός φοιτητής από τον επόπτη του. Ακαδημαϊκός σύμβουλος, οδηγώντας με με ασφάλεια προς μια ορθή ερευνητική εργασία. Δάσκαλος, μεταδίδοντας μου χωρίς φειδώ τις γνώσεις του. Καθοδηγητής, προστατεύοντας την πορεία της έρευνας μου από θεωρητικούς και μεθοδολογικούς κινδύνους. Συνεργάτης, αντιμετωπίζοντάς με πάντοτε με σεβασμό και ως ίσο. Μα πάνω απ' όλα φίλος, ενισχύοντας με σε όλες τις φάσεις αυτής της πορείας και κυρίως στηρίζοντας με στις δύσκολες στιγμές αυτής της πορείας. Ακαδημαϊκές και προσωπικές. Τον ευχαριστώ για όλα.

Τι κάνεις εκεί Μαρίσια μου;
Ζωγραφίζω
Και τι ζωγραφίζεις;
Εσένα...
Ποιος είμαι εγώ;
Ο θεός μου...

Σε σένα φυσικά καλή μου!

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	11
Εισαγωγή	11
1.1. Γονεϊκό Στυλ	12
1.2. Η Γονεϊκή Εμπλοκή, τα Χαρακτηριστικά και οι Μορφές της	35
1.3. Παράγοντες Διαμόρφωσης της Γονεϊκής Εμπλοκής	40
1.3.1. Η Προσωπικότητα ως Παράγοντας Διαμόρφωσης της Γονεϊκής Εμπλοκής	40
1.3.2.. Το Στυλ Προσκόλλησης ως Παράγοντας Διαμόρφωσης της Γονεϊκής Εμπλοκής	43
1.3.3. Οι Αιτιακές Αποδόσεις ως Παράγοντες Διαμόρφωσης της Γονεϊκής Εμπλοκής	45
1.4. Μεταβλητές που Αναμένεται να Εξαρτώνται από τη Γονεϊκή Εμπλοκή	49
1.4.1. Επιδράσεις της Γονεϊκής Εμπλοκής στη Γνωστική Ανάπτυξη	49
1.4.1.1. Νοητικές Ικανότητες του Παιδιού	49
1.4.1.2. Αυτοαναπαραστάσεις του Παιδιού	52
1.4.2. Επιδράσεις της Γονεϊκής Εμπλοκής στην Ψυχολογική Προσαρμογή του Παιδιού	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΡΕΥΝΑ	71
2.1. Το Πρόβλημα	71
2.2. Στόχοι της Έρευνας	73
2.3. Αναγκαιότητα της Έρευνας	74
2.4. Βασικές Έννοιες και Όροι	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΣ	77
3.1. Συμμετέχοντες	77
3.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	82
3.2.1. Δοκίμια Παιδιών	82
3.2.2. Δοκίμια Μητέρων	85
3.3. Διαδικασίες	89
3.4. Κωδικοποίηση και Καταχώρηση των Δεδομένων του Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης	90
3.5. Χειρισμός των Τιμών που Λείπουν	96
3.6. Μεταβλητές της Έρευνας	97
3.7. Υποθέσεις της Έρευνας	99
3.8. Στατιστική Ανάλυση	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	102
4.1. Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων	102
4.2. Ανάλυση Αξιοπιστίας των Παραγόντων	120
4.3. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων	132
4.4. Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων	151
4.4.1. Το Δομικό Μοντέλο για τη Μητέρα	155
4.4.2. Το Δομικό Μοντέλο για το Παιδί	157
4.4.3. Το Δομικό Μοντέλο των Διεργασιών μεταξύ Μητέρας και Παιδιού	159
4.5. Επαγωγική Ανάλυση των Δεδομένων	163
4.5.1. Ανάλυση Συστάδων της Κλίμακας του Γονεϊκού Στυλ	163
4.5.2. Διαφορές στις Κλίμακες Νοητικών Ικανοτήτων, Αυτοαναπαραστάσεων και Προσαρμογής σε Σχέση με το Γονεϊκό Στυλ	164

4.5.3. Γονεϊκό στυλ, Προσκόλληση και Προσωπικότητα της Μητέρας	169
4.5.4. Αναπτυξιακές Διαφορές	169
4.5.5. Διαφορές μεταξύ των δύο Φύλων στις Μεταβλητές της Μητέρας και του Παιδιού	173
4.5.6. Διαφορές μεταξύ Κοινωνικό-Οικονομικού επιπέδου (ΚΟΕ) και Μεταβλητών της Μητέρας και του Παιδιού	174
4.5.7. Αλληλεπιδράσεις μεταξύ Ηλικίας και Φύλου στις Μεταβλητές της Μητέρας και του Παιδιού	175
4.5.8. Συγκρίσεις Παιδιών Υψηλής και Χαμηλής Γνωστικής Ικανότητας	179
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	181
5.1. Το Γενικό Πλαίσιο της Συζήτησης	181
5.2. Το Θεωρητικό Μοντέλο Κοινωνικοποίησης του Παιδιού	183
5.3. Σχέση μεταξύ Γονεϊκού Στυλ, Αναπτυξιακών Αποτελεσμάτων του Παιδιού και Ενδοατομικών Παραγόντων της Μητέρας	185
5.4. Αναπτυξιακές Διαφορές στις Νοητικές Ικανότητες, στις Αυτοαναπαραστάσεις και στην Προσαρμογή του Παιδιού	188
5.5. Η Γονεϊκή Εμπλοκή και το Γονεϊκό Στυλ κατά την Παιδική Ηλικία και κατά την Εφηβεία	189
5.6. Οι Αιτιακές Αποδόσεις για την Ανάπτυξη της Ευφυΐας στην Παιδική Ηλικία και στην Εφηβεία	191
5.7. Οι Διαφορές μεταξύ των δύο Φύλων	191
5.8. Σχέση μεταξύ Κοινωνικό-Οικονομικού Επιπέδου της οικογένειας, Χαρακτηριστικών της Μητέρας και Αναπτυξιακών Αποτελεσμάτων του Παιδιού	194
5.9. Οι Διαφορές μεταξύ Παιδιών Υψηλής και Χαμηλής Γνωστικής Ικανότητας	196
5.10. Γενικά Συμπεράσματα	197
5.11. Περιορισμοί της Έρευνας και Προοπτικές για Μελλοντική Έρευνα	200
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	202
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	215

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1. Ταξινόμηση των γονεϊκών στυλ με βάση το βαθμό διαθεσιμότητας και απαιτητικότητας των γονέων.	24
Πίνακας 2.1. Ταξινόμηση των στυλ προσκόλλησης με βάση τις διαστάσεις του άγχους και της αποφυγής των σχέσεων οικειότητας.	44
Πίνακας 3.1. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα κατά φύλο και ηλικία	78
Πίνακας 3.2. Οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά μορφωτικό επίπεδο	79
Πίνακας 3.3. Οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά επαγγελματική κατηγορία.	79
Πίνακας 3.4. Οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά κατηγορία μηνιαίου εισοδήματος.	80
Πίνακας 3.5. Οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά γεωγραφική προέλευση.	81
Πίνακας 3.6. Οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά Κοινωνικό-Οικονομικό Επίπεδο	81
Πίνακας 4.1. Παράγοντες γονεϊκού στυλ που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγόντων	103
Πίνακας 4.2. Παράγοντες της ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγόντων στο ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών.	105
Πίνακας 4.3. Παράγοντες αυτοαναπαράστασεων του παιδιού που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγόντων.	107
Πίνακας 4.4. Παράγοντες Συστημάτων Εξειδικευμένων Ικανοτήτων (ΣΕΙ) του παιδιού που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγόντων.	109
Πίνακας 4.5. Παράγοντες Γονεϊκής Εμπλοκής με Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Προσανατολισμό.	111
Πίνακας 4.6. Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.	113
Πίνακας 4.7. Παράγοντες στυλ προσκόλλησης των μητέρων	115
Πίνακας 4.8. Οι παράγοντες της προσωπικότητάς των μητέρων.	117
Πίνακας 4.9. Παράγοντες αιτιακής απόδοσης της ανάπτυξης της ευφυΐας του παιδιού από τις μητέρες.	119
Πίνακας 4.10. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην κλίμακα του γονεϊκού στυλ.	121
Πίνακας 4.11. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου δυνατοτήτων και δυσκολιών.	122
Πίνακας 4.12. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου αυτοαναπαράστασης	123
Πίνακας 4.13. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του τεστ γνωστικής ανάπτυξης.	124
Πίνακας 4.14. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου γονεϊκής εμπλοκής με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό.	126

Πίνακας 4.15. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.	127
Πίνακας 4.16. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου προσκόλλησης της μητέρας.	128
Πίνακας 4.17. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου προσωπικότητας.	129
Πίνακας 4.18. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου γονεϊκής απόδοσης της ανάπτυξης της ευφυΐας του παιδιού.	131
Πίνακας 4.19. Ταξινόμηση των μητέρων σε γονεϊκό στυλ με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης συστάδων.	164
Πίνακας 4.20. Ανάλυση διακύμανσης μεταξύ γονεϊκού στυλ και γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού.	165
Πίνακας 4.21. Ανάλυση διακύμανσης στις αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού και του γονεϊκού στυλ.	167
Πίνακας 4.22. Ανάλυση διακύμανσης γνωστικών ικανοτήτων και ηλικίας	170
Πίνακας 4.23. Ανάλυση διακύμανσης της αυτοαναπαράστασης των παιδιών και ηλικίας.	171
Πίνακας 4.24. Αριθμός παιδιών στις ομάδες χαμηλής και υψηλής γνωστικής ικανότητας	179

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.1. Το γονεϊκό στυλ ως παράγοντας πλαισίου.	29
Σχήμα 1.2. Το θεωρητικό μοντέλο των διεργασιών κοινωνικοποίησης που προτείνει η παρούσα έρευνα	
Σχήμα 4.1 . Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων της Κλίμακας Γονεϊκού Στυλ.	134
Σχήμα 4.2. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Ψυχολογικής Προσαρμογής	136
Σχήμα 4.3. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Αυτοαναπαράστασης.	138
Σχήμα 4.4. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για το Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης.	140
Σχήμα 4.5.α. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής με Εκπαιδευτικό / Κοινωνικό Προσανατολισμό.	142
Σχήμα 4.5.β. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής Προσανατολισμό την Γνωστική Ανάπτυξη του Παιδιού.	144
Σχήμα 4.6. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Προσκόλλησης της Μητέρας.	146
Σχήμα 4.7. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Προσωπικότητάς.	148
Σχήμα 4.8. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γονεϊκής Απόδοσης της Ανάπτυξης της Ευφυΐας.	150
Σχήμα 4.9. Το θεωρητικό δομικό μοντέλο που εξετάστηκε στην έρευνα.	154
Σχήμα 4.10. Το δομικό μοντέλο που περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της μητέρας.	156
Σχήμα 4.11. Το δομικό μοντέλο που περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων του παιδιού.	158
Σχήμα 4.12. Το δομικό μοντέλο εξισώσεων που περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της μητέρας και του παιδιού.	162
Σχήμα 4.13. Το γενικό θεωρητικό μοντέλο που εξετάστηκε στην έρευνα	183
Σχήμα 4.14. Η αμφίδρομη σχέση των διεργασιών κοινωνικοποίησης του παιδιού	199
Γράφημα 4.1. Αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου στη χωροταξική ικανότητα.	176
Γράφημα 4.2. Αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου στην ποιοτική / αναλυτική ικανότητα.	176
Γράφημα 4.3. Αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου στην ποσοτική ικανότητα.	177
Γράφημα 4.4. Αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου στη γενική αυτοαναπαράσταση.	178

Η διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής και η επίδραση της στη γνωστική ανάπτυξη και στην ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενός περιεκτικού μοντέλου ερμηνείας των διεργασιών κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και τις επιδράσεις των διεργασιών αυτών στην ανάπτυξη του παιδιού. Ως διεργασίες κοινωνικοποίησης ορίζονται οι πρακτικές που διαμορφώνουν οι γονείς και έχουν άμεσο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο παιδί, την εποπτεία και έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού, τη βελτίωση της συμπεριφοράς του και γενικότερα την ομαλή αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Αυτές οι πρακτικές που διαμορφώνουν οι γονείς συνιστούν τη γονεϊκή εμπλοκή (Goodnow & Collins, 1990). Το γενικότερο περιβάλλον εντός του οποίου διαμορφώνεται και εκδηλώνεται η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως γονεϊκό στυλ, το οποίο προσεγγίζεται μέσα από δύο διαστάσεις: (i.) τη διαθεσιμότητα των γονέων στις ψυχολογικές, κοινωνικές και υλικές ανάγκες του παιδιού, διαθεσιμότητα που εκφράζεται μέσα από συμπεριφορές συναισθηματικής θέρμης και αποδοχής του παιδιού και ενίσχυσης της συμπεριφοράς του και (ii.) τις απαιτήσεις που θέτουν προς το παιδί, εκδηλώνοντας συμπεριφορές εποπτείας του παιδιού, οριοθέτησης και ελέγχου της συμπεριφοράς του.

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση που ακολουθεί επιχειρείται μια εκτενής ανάλυση αυτών των εννοιών, καθώς και αναφορά στα θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας και εμπειρικά ευρήματα που θεμελιώνουν τις συνθήκες μέσα από τις οποίες οι κοινωνικοποιητικές διεργασίες επιδρούν στην ανάπτυξη του παιδιού. Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η εμπειρική εξακρίβωση των παραγόντων που διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Αντλώντας θεωρητική υποστήριξη από περιοχές της ψυχολογίας όπως η προσωπικότητα, η προσκόλληση και οι αιτιακές αποδόσεις, η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να περιγράψει τις διεργασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται η γονεϊκή εμπλοκή. Επίσης, στηριζόμενη σε θεωρίες για την γνωστική ανάπτυξη, όπως η θεωρία για την αρχιτεκτονική του νου, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προεκτείνει τη διερεύνηση των επιδράσεων της γονεϊκής

εμπλοκής στις διαστάσεις των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού και στις αυτοαναπαραστάσεις του. Η ανάπτυξη του παιδιού δεν περιορίζεται στο γνωστικό πεδίο. Αφορά και τις ικανότητες του παιδιού για προσαρμογή στο περιβάλλον της οικογένειας, των διαπροσωπικών του σχέσεων, της σχολικής του ζωής και του ελέγχου και διαχείρισης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων του. Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα εντάσσεται και η έννοια της ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού, υπό το πρίσμα των επιδράσεων που ασκούνται σε αυτήν από τις συμπεριφορές των γονέων.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης συζητείται κατ' αρχήν το ευρύτερο περιβάλλον εντός του οποίου εκδηλώνεται η γονεϊκή εμπλοκή, δηλαδή το γονεϊκό στυλ. Αυτό κρίνεται αναγκαίο γιατί η μελέτη και κατανόηση της γονεϊκής εμπλοκής προϋποθέτει την κατανόηση του ευρύτερου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτή διαμορφώνεται. Στη συνέχεια, στις επόμενες ενότητες θα εξεταστούν (i.) τα χαρακτηριστικά και οι μορφές της γονεϊκής εμπλοκής, (ii.) οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή και (iii.) οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής στη γνωστική ανάπτυξη και στην ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού.

1.1. Γονεϊκό Στυλ

Για να κατανοήσει κανείς τις διεργασίες μέσα από τις οποίες το γονεϊκό στυλ επηρεάζει τις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού, θα πρέπει να διακρίνει μεταξύ τριών σημαντικών πτυχών της γονεϊκότητας: τους στόχους προς τους οποίους κατευθύνονται οι μηχανισμοί κοινωνικοποίησης εντός της οικογένειας, τις γονεϊκές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι και το γονεϊκό στυλ ή αλλιώς όπως το ορίζουν οι Darling & Steinberg (1993) το περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζονται οι οικογενειακοί μηχανισμοί κοινωνικοποίησης.

Το ενδιαφέρον για τη σχέση γονέων-παιδιού και τις επιδράσεις των γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού άρχισε να εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονα στη βιβλιογραφία κατά την εικοσαετία 1930-1950. Σημαντικό ρόλο στις πρώτες αυτές μελέτες διαδραμάτισαν τόσο θεωρητικοί της φροϋδικής κατεύθυνσης όσο και ερευνητές με συμπεριφορικές προσεγγίσεις. Οι ψυχαναλυτικοί υποστήριζαν ότι οι βασικοί καθοριστικοί παράγοντες της ανάπτυξης είναι βιολογικοί και ότι συγκρούονται με τις

γονεϊκές προσδοκίες και τους κοινωνικούς κανόνες. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των βιολογικών αναγκών του παιδιού και του οικογενειακού περιβάλλοντος λειτουργούσε, σύμφωνα με τη ψυχαναλυτική θεώρηση, ως η παράμετρος η οποία καθόριζε τις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη των παιδιών. Αντίθετα, η συμπεριφοριστική σχολή επικεντρωνόταν στην κατανόηση των προτύπων ενίσχυσης από τους γονείς και τις επιδράσεις τους στην ανάπτυξη του παιδιού. Έκτοτε, δύο σημαντικά ερωτήματα απασχολούν τους ερευνητές στην περιοχή της κοινωνικοποίησης: Ποια είναι τα αποτελεσματικά πρότυπα γονεϊκότητας; Και ποιες είναι οι αναπτυξιακές συνέπειες των διαφορετικών προτύπων γονεϊκής συμπεριφοράς; Παρά τη σχετική συμφωνία ως προς την επίδραση των γονεϊκών συμπεριφορών στην ανάπτυξη του παιδιού, η τεκμηρίωση των επιδράσεων συγκεκριμένων γονεϊκών πρακτικών δεν επιτεύχθηκε. Οι πρώτοι ερευνητές στο χώρο αυτό αναγνώρισαν ότι οι συγκεκριμένες γονεϊκές πρακτικές αποτελούσαν μέρος ενός ευρύτερου πεδίου συμπεριφορών και συνεπώς η επίδραση μιας συγκεκριμένης ατομικής γονεϊκής συμπεριφοράς δύσκολα θα μπορούσε να διαπιστωθεί. Μια σημαντική ερευνητική ομάδα τη δεκαετία του 1930 σημειώνει το εξής: “Είναι πιθανό το παιδί να δέχεται σκληρή σωματική τιμωρία από τους γονείς του αλλά ταυτόχρονα να βιώνει τη συναισθηματική αποδοχή και θέρμη τους, με αποτέλεσμα να μη προκύπτει τίποτα το αρνητικό για το παιδί. Είναι επίσης πιθανό οι γονείς να πράττουν αυτό που θεωρείται τεχνικά ορθό αλλά με ελάχιστη έκφραση συναισθημάτων με αποτέλεσμα το παιδί να αναπτύξει αισθήματα σύγχυσης και απόρριψης” (Greenberg et al. 1936, αναφέρεται στον Symonds, 1939, σελ. 153).

Το γονεϊκό στυλ ως έννοια παρουσιάστηκε αρχικά ως ένα γενικό εργαλείο κατανόησης του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στόχος αυτής της γενικής εννοιολογικής κατασκευής ήταν ακριβώς η δυνατότητα πρόβλεψης της ανάπτυξης του παιδιού μέσα από ένα γενικό πλαίσιο αναφοράς όπως το γονεϊκό στυλ παρά των συγκεκριμένων γονεϊκών πρακτικών, που δύσκολα μπορούσαν να διακριθούν μέσα από ευρύτερα χαρακτηριστικά των γονέων (Baldwin, 1948. Orlansky, 1949. Symonds, 1939). Οι αρχικές ποιοτικές και στη συνέχεια ποσοτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν για να αξιολογήσουν το γονεϊκό στυλ επικεντρώθηκαν σε τρία βασικά συστατικά: τη συναισθηματική σχέση μεταξύ γονέων και παιδιού, τις πρακτικές των γονέων προς το παιδί και τα συστήματα πεποιθήσεων τους. Συνέπεια της διαφοράς στην προσέγγιση των ερευνητών ήταν η έμφαση σε διαφορετικές διεργασίες μέσα

από τις οποίες οι γονείς επηρεάζουν το παιδί και η επικέντρωση σε διαφορετικά συστατικά του γονεϊκού στυλ. Αποτέλεσμα αυτής της διαφοράς είναι και τα πρώτα θεωρητικά μοντέλα για τη σχέση γονέως-παιδιού:

Το ψυχοδυναμικό μοντέλο: Οι ερευνητές των οποίων οι εργασίες είχαν ως θεωρητική βάση τη ψυχοδυναμική προοπτική επικεντρώθηκαν στη συναισθηματική σχέση μεταξύ γονέως και παιδιού, διερευνώντας τις επιδράσεις αυτής της σχέσης στην ψυχοσεξουαλική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Οι πρώτες όμως αυτές μελέτες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Orlansky (1949), δεν βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ γονεϊκών πρακτικών και ανάπτυξης του παιδιού. Ενδεικτικά, ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει: “Τείνουμε να πιστεύουμε ότι οι πρακτικές αυτές δεν έχουν ως αποτέλεσμα μια συγκεκριμένη επίδραση στο παιδί και συνεπώς η όποια επίδραση ενδεχομένως εντοπίζεται, θα πρέπει να εξεταστεί μέσα από το πρίσμα των στάσεων των γονέων” (σελ. 7-8).

Ο λόγος για αυτή τη στροφή φαίνεται ότι βασίζεται στη θεωρητική διαπίστωση ότι οι στάσεις είναι εκείνες που καθορίζουν τις έκδηλες γονεϊκές πρακτικές, αλλά πολύ περισσότερο καθορίζουν και τις λιγότερο εμφανείς συμπεριφορές. Συνεπώς, μέσα από τη διερεύνηση των γονεϊκών στάσεων παρέχεται η δυνατότητα κατανόησης του συναισθηματικού κλίματος της οικογένειας, το οποίο καθορίζει τη σχέση γονέως – παιδιού και επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού (Baldwin, 1948. Orlansky, 1949. Schaefer, 1959. Symonds, 1939). Η στροφή αυτή, από την έμφαση στις γονεϊκές πρακτικές στην έμφαση στις γονεϊκές στάσεις φαίνεται από τη βιβλιογραφία της εποχής ότι δημιούργησε προβλήματα στους ερευνητές. Η συμπεριφορά μπορεί να καθορίζεται και να αποκτά νόημα μέσα από τις στάσεις, οι στάσεις όμως εκφράζονται μέσα από συμπεριφορές. Ο Symonds (1939) αναφέρει: “Τελικά, η συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού κατανοείται μέσα από τα συναισθήματα του γονέως, τις στάσεις του, τις ανάγκες και τους σκοπούς του, αλλά μόνο όταν αυτά εκφράζονται στο παιδί με λόγο και πράξη” (σελ.154). Αναλύοντας τη θέση αυτή, κατανοεί κανείς ότι οι στάσεις είναι περισσότερο σημαντικές από τις συγκεκριμένες πρακτικές, αλλά είναι αδύνατο να μελετήσει κανείς τις στάσεις χωρίς να μετρήσει τις συμπεριφορές.

Οι ερευνητές που συνέχισαν να έχουν στο επίκεντρο της προσοχής τους τις συναισθηματικές διεργασίες ως τη θεωρητική βάση του γονεϊκού στυλ προσπάθησαν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ στάσεων και πρακτικών. Αποτέλεσμα αυτής της εργασίας ήταν η εγκατάλειψη των προσπαθειών ορισμού του γονεϊκού στυλ μέσα από συγκεκριμένες γονεϊκές πρακτικές και η υιοθέτηση ενός νέου πλαισίου. Αυτό το πλαίσιο όριζε τις γονεϊκές πρακτικές με οργανωμένο, ομαδοποιημένο εννοιολογικά τρόπο, δημιουργώντας ευρύτερες κατηγορίες με βασικό κριτήριο τη δυνατότητα αυτών των κατηγοριών να μεταβάλουν τις συναισθηματικές διεργασίες στην οικογένεια (Baldwin, 1948. Orlansky, 1949. Schaefer & Bell, 1958. Symonds, 1939). Αυτές οι ευρύτερες συμπεριφορές, όπως τις ονομάζει ο Schaefer, περιλαμβάνουν την παροχή αυτονομίας στο παιδί, την τιμωρητικότητα, την αυστηρότητα, τη χρήση του φόβου ως εργαλείου ελέγχου και την έκφραση συναισθημάτων προς το παιδί (Schaefer, 1959, 1965). Έτσι, με αυτή την προσέγγιση ο Schaefer ανέπτυξε ένα κυκλικό μοντέλο οργανώνοντας τα χαρακτηριστικά αυτά σε μια τυπολογία γονεϊκού στυλ και ενσωματώνοντας στο μοντέλο τόσο τις γονεϊκές στάσεις όσο και τις πρακτικές.

Το μοντέλο μάθησης: Οι ερευνητές οι οποίοι προσέγγισαν το γονεϊκό στυλ από την προοπτική του συμπεριφορισμού και της κοινωνικής μάθησης είχαν ως στόχο την κατηγοριοποίηση των γονεϊκών στυλ μέσα από την παρατήρηση της έκδηλης συμπεριφοράς παρά την ενσωμάτωση σ' αυτό και των γονεϊκών στάσεων. Βασική θέση της θεωρίας της μάθησης ήταν ότι οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στην ανάπτυξη των παιδιών αντανακλούν τις διαφορές στο περιβάλλον μάθησης του παιδιού. Συνεπώς, οι μετρήσεις των γονεϊκών στυλ είχαν ως στόχο την οργάνωση των συμπεριφορών που χαρακτήριζαν τα διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης (Sears, Maccoby, & Levin, 1957. Whiting & Child, 1957). Σε αυτές τις μελέτες εφαρμόζονται και στατιστικές τεχνικές όπως η ανάλυση παραγόντων η οποία έδινε τη δυνατότητα μετρικής οργάνωσης των εννοιών του γονεϊκού στυλ. Για παράδειγμα, η έννοια του γονεϊκού ελέγχου περιλαμβάνει τις συμπεριφορές που συσχετίζονται μεταξύ τους, όπως η σωματική τιμωρία, η ανοχή, η τήρηση των κανόνων και η επιβολή κυρώσεων για μη απαράδεκτες συμπεριφορές. Με αυτή την προσέγγιση, οι θεωρητικοί του μοντέλου της μάθησης συνέλαβαν το γονεϊκό στυλ ως μια γενικευμένη έννοια, η οποία συνοψίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές και όχι ως μια μονάδα υπαρκτή όπως έτειναν να την αντιλαμβάνονται οι αναλυτικοί ψυχολόγοι.

Οι διαστάσεις του γονεϊκού στυλ: Από την ανασκόπηση της ιστορικής-θεωρητικής βιβλιογραφίας για το γονεϊκό στυλ, προκύπτει ότι υφίσταται μια σημαντική σύγκλιση όπως και μια σημαντική διαφωνία μεταξύ των ψυχοδυναμικών και συμπεριφορικών ερευνών. Η σύγκλιση, έγκειται στην κοινή τάση για διερεύνηση των βασικών διαστάσεων που συγκροτούν την έννοια του γονεϊκού στυλ, και αυτό ανεξάρτητα από τις επί μέρους διαφορές ως προς την συμπερίληψη έκδηλων ή και άδηλων συμπεριφορών. Η ουσιαστική διαφωνία, η οποία έχει θεωρητικό περιεχόμενο, αφορά στις διεργασίες που θεωρούνται σημαντικές ως διαστάσεις του στυλ, οι οποίες ορίζονται από αντίστοιχο θεωρητικό προσανατολισμό. Για παράδειγμα, πολύ νωρίς, παρατηρείται η θέση του Watson (1928), ο οποίος έθεσε ως βασική διάσταση γονεϊκότητας την έννοια του ελέγχου. Αντίθετα, ο Freud (1933) και αργότερα ο Rogers (1960) έδωσαν έμφαση στην διάσταση της ανατροφής. Ιδιαίτερα οι Watson και Freud ήταν αυτοί που έθεσαν τα θεμέλια για τις μετέπειτα εμπειρικές έρευνες στην περιοχή του γονεϊκού στυλ. Για τον Symonds (1939) οι διαστάσεις του γονεϊκού στυλ ήταν η αποδοχή-απόρριψη του παιδιού και η επικράτηση-υποταγή. Για τον Baldwin (1955) οι διαστάσεις αυτές αποτελούνται από τη συναισθηματική θέρμη-εχθρότητα προς το παιδί και την αυτονομία-έλεγχο του παιδιού. Οι Sears et al. (1957) αναφέρουν τις διαστάσεις της αυστηρότητας-παραχωρητικότητας και της συναισθηματικής θέρμης. Ο Becker (1964) αναφέρει τις ίδιες διαστάσεις με τους Sears et al. προσθέτοντας στον πόλο της θέρμης την αντίθετη έννοια, αυτή της εχθρότητας. Αυτό που προκύπτει από την ανασκόπηση των διαστάσεων που προτάθηκαν από ερευνητές, παρά τη γενική θεωρητική διαφωνία ως προς το σημείο αφετηρίας των διαστάσεων (ψυχοδυναμική ή συμπεριφορική προσέγγιση) είναι η γενική συναίνεση ως προς τις διαστάσεις του γονεϊκού στυλ.

Εκτός από τη σημαντική συμφωνία ως προς τη θεμελιώδη δομή του γονεϊκού στυλ, στη βιβλιογραφία παρατηρείται επίσης από αρκετά νωρίς γενική συμφωνία και ως προς τη σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ και ανάπτυξης του παιδιού. Τα λεγόμενα “παιδιά πρότυπα” όπως τα περιγράφει ο Symonds (1939) “είναι κοινωνικά, συνεργάσιμα, φιλικά, συναισθηματικά σταθερά, ευτυχή, ειλικρινή, αξιόπιστα και σχολικά επιτυχημένα” (σελ. 75). Τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά συνοψίζει αργότερα η Baumrid (1970), μια από τις πλέον σημαντικές ερευνήτριες στη σύγχρονη βιβλιογραφία του γονεϊκού στυλ, χαρακτηρίζοντάς τα ως “συντελεστικά επαρκή”.

Πριν όμως από τις μελέτες της Baumrid τα αποτελέσματα του Baldwin (1948, 1955), των Sears et al. (1957) και του Symonds (1939) έδειξαν ότι η επιτυχημένη αναπτυξιακή πορεία του παιδιού συνδεόταν με την έκφραση συναισθηματικής θέρμης εκ μέρους των γονέων, την ικανότητα τους να καθορίζουν ξεκάθαρους και λογικούς όρους ως προς τη συμπεριφορά του παιδιού και ταυτόχρονα τη διάθεση τους για παροχή αυτονομίας στο παιδί, θέτοντας όρια και εξηγώντας στο παιδί την αναγκαιότητα της τήρησής τους.

Η τυπολογία της Baumrid: Για την Baumrid σημαντικό συστατικό στοιχείο του γονεϊκού ρόλου ήταν η ικανότητα του γονέως να συμβάλει στη διαμόρφωση συμπεριφορών κοινωνικοποίησης στο παιδί, καθιστώντας το ικανό να υπακούει στις αναγκαίες απαιτήσεις των σημαντικών άλλων, αλλά και ταυτόχρονα διατηρώντας την προσωπική ακεραιότητα του. Οι αρχικές της μελέτες επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση των διαφορών που παρατηρούνται στην ανάπτυξη του παιδιού ως αποτέλεσμα διαφορετικών εκφράσεων της γονεϊκής εξουσίας. Σημαντικό πεδίο εργασίας αποτέλεσε και η προσπάθεια για διεξοδικότερη κατανόηση της έννοιας του γονεϊκού ελέγχου. Σε προηγούμενες μελέτες, ο γονεϊκός έλεγχος οριζόταν διαφορετικά, είτε ως αυστηρότητα, είτε ως σωματική τιμωρία και συστηματικότητα της τιμωρίας. Αντίθετα, η Baumrid πρότεινε ότι η θέληση των γονέων για να κοινωνικοποιήσουν το παιδί είναι εννοιολογικά διαφορετική από την έννοια της γονεϊκής περιοριστικότητας. Με βάση αυτή την θεμελιώδη αρχή όρισε την έννοια του γονεϊκού ελέγχου ως την προσπάθεια του γονέως να ενσωματώσει το παιδί στις οικογενειακές και κοινωνικές δομές απαιτώντας τη συμμόρφωση της συμπεριφοράς του. Στο σημαντικό άρθρο της Baumrid (1968) που επηρέασε την κατεύθυνση που ακολούθησε η έρευνα στο γονεϊκό στυλ η συγγραφέας περιγράφει αναλυτικά και παραστατικά την έννοια του πρωτοτυπικού διαλεκτικού στυλ αναφέροντας τα εξής: “Ενθαρρύνει τη λεκτική αλληλεπίδραση και ενημερώνει το παιδί για τη λογική των αποφάσεων. Εκτιμά τόσο τα εκπεφρασμένα χαρακτηριστικά του παιδιού όσο και τα συντελεστικά. Ενθαρρύνει την αυτονομία του παιδιού αλλά και την πειθαρχημένη υπακοή του. Ως συνέπεια, έχει τον αποτελεσματικό έλεγχο στα σημεία απόκλισης του παιδιού από τους γονείς χωρίς όμως αυτό να γίνεται μέσα από περιορισμούς. Αναγνωρίζει τα δικαιώματα του ως ενήλικα, ταυτόχρονα όμως αναγνωρίζει τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις ιδιαιτερότητες του. Ο διαλεκτικός γονιός αναγνωρίζει τα επιτεύγματα του παιδιού, θέτοντας όμως νέους στόχους προς

μελλοντική επίτευξη. Χρησιμοποιεί τόσο τη λογική όσο και την ισχύ του για να πετύχει τους σκοπούς του. Δεν βασίζεται τις αποφάσεις του στη συναίνεση όλων, ούτε και στις επιθυμίες του παιδιού. Επίσης, δεν θεωρεί τον εαυτό του αλάνθαστο, ούτε θεϊκά εμπνευσμένο” (σελ. 261).

Ο λειτουργικός ορισμός της Baumrid για το γονεϊκό στυλ μπορεί να θεωρηθεί και ως χρονικό ορόσημο για τη μετάβαση στη σύγχρονη αντιμετώπιση της έννοιας αυτής στη μεταγενέστερη βιβλιογραφία, καθώς διαφοροποίησε τον τρόπο κατανόησης του γονεϊκού στυλ σε σχέση με τις μελέτες που προηγήθηκαν. Κατ’ αρχήν, αντί να επικεντρωθεί στον ακριβή καθορισμό των διαστάσεων της γονεϊκής συμπεριφοράς και συνεπώς να ορίσει το γονεϊκό στυλ ως το παραχωρητικού συνδυασμό τους, ο ορισμός αυτός επικεντρώνεται σε μια ευρεία διάσταση της γονεϊκής συμπεριφοράς, αυτή του ελέγχου, αναπτύσσοντας όμως αυτή την έννοια με περισσότερη σαφήνεια απ’ ό,τι στο παρελθόν. Επίσης, σημαντική διαφοροποίηση αποτέλεσε και η στάση της συγγραφέως ως προς τη παραχωρητικότητα της έννοιας του ελέγχου. Διαφώνησε με την τοποθέτηση του ελέγχου σε ένα συνεχές και αντίθετα διέκρινε τρεις ποιοτικά διαφορετικούς τύπους γονεϊκού ελέγχου: τον παραχωρητικό, τον αυταρχικό και τον διαλεκτικό. Η ποιοτική αυτή προσέγγιση της Baumrid είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή της μεθοδολογίας και της θεωρίας στην ερευνητική περιοχή του γονεϊκού στυλ, με πιο εμφανή τη διαφοροποίηση της από την προσέγγιση της ανάλυσης παραγόντων.

Στις δημοσιεύσεις που ακολούθησαν από την ίδια τα αμέσως επόμενα χρόνια (1971a, 1971b) παρατηρείται ακόμη μια σημαντική συμβολή στην κατανόηση του γονεϊκού στυλ. Αν και ο Baldwin (1948) είχε πολύ νωρίτερα υποστηρίξει ότι οι ιδιοσυγκρασιακές διαφορές των παιδιών μπορεί να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της γονεϊκής συμπεριφοράς, η Baumrid παρείχε τα εμπειρικά δεδομένα που στήριζαν τη θέση αυτή. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το γονεϊκό στυλ είναι ένα χαρακτηριστικό που επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού, αλλά που διαμορφώνεται και από τη συμπεριφορά του παιδιού. Για παράδειγμα, οι διαλεκτικοί γονείς, μέσα από τους σαφείς αναπτυξιακούς στόχους που έθεταν στα παιδιά και μέσα από την στήριξη του παιδιού για την εκπλήρωση τους, διαμόρφωναν συνθήκες επιτυχίας για το παιδί, το οποίο μέσα από την επιτυχία του ενίσχυε τη γονεϊκή συμπεριφορά δημιουργώντας με τη σειρά του συνθήκες επιτυχίας για τους γονείς.

Η κριτική της Lewis (1981) προς την τυπολογία της Baumrid: Παρά τα σαφή πλεονεκτήματα του τυπολογικού μοντέλου της Baumrid, η προσέγγιση αυτή εμπεριέχει και τη βασική αδυναμία των τυπολογικών θεωριών. Ουσιαστικά, οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των γονεϊκών χαρακτηριστικών καθιστούν δύσκολη την κατανόηση του μηχανισμού που διέπει τις αναπτυξιακές διαφορές που παρατηρούνται στα παιδιά διαφορετικών γονεϊκών τύπων. Αυτό το πρόβλημα είναι το κεντρικό σημείο της κριτικής της Lewis (1981) προς την εργασία που είχε προταθεί από την Baumrid. Για παράδειγμα, η θεωρία της αιτιακής απόδοσης υποστηρίζει ότι ο έντονος εξωτερικός έλεγχος λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία της εσωτερίκευσης. Πώς, συνεπώς, προκύπτει, όπως εισηγείται η Baumrid, η εσωτερίκευση των γονεϊκών αξιών μέσα από τον εξωτερικό έλεγχο που ασκούν οι διαλεκτικοί γονείς στα παιδιά τους; Στη συζήτηση των αποτελεσμάτων της Baumrid η Lewis προτείνει ότι δεν είναι ο υψηλός βαθμός ελέγχου των διαλεκτικών γονέων που ενισχύει την ανάπτυξη του ανεξάρτητου και αυτόνομου εαυτού στα παιδιά και την υπακοή στις γονεϊκές προσδοκίες. Αντίθετα, υφίσταται μια αμφίδρομη επικοινωνία η οποία είναι χαρακτηριστική των διαλεκτικών οικογενειών, και που συχνά οδηγεί ακόμη και στην αναθεώρηση των οικογενειακών κανόνων μέσα από την επιχειρηματολογία των παιδιών. Συνεπώς, τα αναπτυξιακά πλεονεκτήματα που παρατηρούνται στα παιδιά διαλεκτικών οικογενειών θα πρέπει να αποδίδονται στη δεκτικότητα των γονέων για αμφίδρομη επικοινωνία, παρά στην άσκηση ελέγχου, σε αντίθεση με τη θεωρητική πρόταση της Baumrid.

Η Lewis δεν αμφισβήτησε την εγκυρότητα της σχέσης μεταξύ διαλεκτικού στυλ και αναπτυξιακής επάρκειας του παιδιού. Στην πραγματικότητα επαναπροσδιόρισε το διαλεκτικό στυλ, δίνοντας έμφαση στην αμοιβαία προσαρμογή παρά στον καθορισμό συγκεκριμένης μορφής ελέγχου. Παρά το γεγονός ότι αυτός ο επαναπροσδιορισμός δεν έχει ακόμη επιβεβαιωθεί εμπειρικά, ωστόσο, θέτει σε συζήτηση δύο σημαντικά ζητήματα: (α) Η τυπολογική προσέγγιση περιλαμβάνει ποικίλα γονεϊκά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά και πρακτικές με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η κατανόηση της σχέσης μεταξύ συγκεκριμένων γονεϊκών πρακτικών και συγκεκριμένων αναπτυξιακών αποτελεσμάτων. (β) Οι υπάρχουσες απόψεις για τις διεργασίες μέσα από τις οποίες το γονεϊκό στυλ επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού είναι περισσότερο εικασίες παρά βασισμένες σε εμπειρικά δεδομένα.

Οι υποτιθέμενες αυτές διεργασίες, όπως η αμοιβαία προσαρμογή, η επιτυχής διαχείριση συγκρούσεων και ο ξεκάθαρος έλεγχος, οι οποίες ενδεχομένως να συμβάλλουν στη διαλεκτική αποτελεσματικότητα, έχουν συζητηθεί τόσο από την Baumrid (1971a, 1983) όσο και από τη Lewis (1981). Ωστόσο, η προσέγγιση της Baumrid δυσκολεύει τη μετάβαση από τη θεωρητική συζήτηση στην εμπειρική επιχειρηματολογία, κυρίως, γιατί ο βασικός όγκος των δεδομένων που υπάρχουν μέχρι σήμερα αφορά συγκρίσεις παιδιών από εμφανώς διαφορετικά στυλ, και δεν περιλαμβάνει σημαντικές πληροφορίες ως προς τις ενδοομαδικές διεργασίες που συμβαίνουν στην αλληλεπίδραση γονέως-παιδιού.

Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί από τη θεωρητική διαμάχη μεταξύ Lewis και Baumrid είναι ότι παρά τις συστηματικές αποδείξεις για την αποτελεσματικότητα του διαλεκτικού στυλ, οι διεργασίες που οδηγούν στην αναπτυξιακή επάρκεια και οι αιτίες που την προκαλούν δεν είχαν ακόμη διευκρινιστεί.

Το μοντέλο των δύο διαστάσεων των Maccoby & Martin (1983): Παρά τις αδυναμίες της τυπολογίας που εισηγήθηκε η Baumrid, η προσέγγιση αυτή συνέβαλε στην ενεργοποίηση της συζήτησης για το γονεϊκό στυλ, με αποτέλεσμα να ακολουθήσει σειρά σημαντικών ερευνών. Στις αρχές της δεκαετίας του '80 η τυπολογία είχε καθιερωθεί στην ευρύτερη βιβλιογραφία της ανάπτυξης του παιδιού και υπήρξε η βασική οργανωτική δομή για τη συζήτηση περί των επιδράσεων των γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού. Στο κεφάλαιο των Maccoby & Martin (1983) που δημοσιεύτηκε στο *Handbook of Child Psychology* και άσκησε σημαντική επίδραση στην μετέπειτα πορεία της έρευνας στην περιοχή, οι συγγραφείς επιχειρούν το συγκερασμό της τυπολογίας της Baumrid με προηγούμενες προσπάθειες που είχαν ως στόχο τον ορισμό του γονεϊκού στυλ μέσα από περιορισμένο αριθμό διαστάσεων. Αυτή τους η προσπάθεια οδήγησε στην κατανόηση του γονεϊκού στυλ ως συνάρτησης δύο διαστάσεων: της απαιτητικότητας και της διαθεσιμότητας.

Ο μετασχηματισμός της τυπολογίας της Baumrid διευκόλυνε τους ερευνητές στο χώρο του γονεϊκού στυλ να διερευνήσουν εμπειρικά την έννοια αυτή μέσα από τις παραπάνω γραμμικές διαστάσεις. Συνέπεια του νέου όγκου δεδομένων που προέκυψε είναι ο ορισμός του γονεϊκού στυλ ως αντανάκλασης δύο θεμελιωδών διεργασιών: (α) της ποσότητας και του είδους των απαιτήσεων των γονέων και (β) της ποσότητας και

του είδους της ενίσχυσης των γονέων προς το παιδί. Συνέπεια αυτής της προσέγγισης ήταν η αναλυτικότερη περιγραφή του “παραχωρητικού” στυλ. Ως προς αυτό το στυλ οι Maccoby & Martin διέκριναν δύο επί μέρους γονεϊκά στυλ: το παραχωρητικό ή επιεικές στυλ, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό διαθεσιμότητας και χαμηλό βαθμό απαιτήσεων, και το αδιάφορο, το οποίο χαρακτηρίζεται από χαμηλές τιμές και στις δύο διαστάσεις. Η ανάδειξη του αδιάφορου στυλ προκύπτει σε μαθηματικό επίπεδο με τη διασταύρωση των δύο θεωρητικών αξόνων, αλλά κυρίως σε οικολογικό επίπεδο, γιατί με την ένταξη του τετάρτου στυλ δημιουργείται ευρύτερο πεδίο γονεϊκών προτύπων.

Στην προσέγγιση των Maccoby & Martin παρατηρείται επίσης η εγκατάλειψη της βασικής έννοιας της συναισθηματικής θέρμης, με την ένταξη χαρακτηριστικών της έννοιας αυτής στην ευρύτερη διάσταση της διαθεσιμότητας. Ενδεικτικά αναφέρουν το εξής: “Η γονεϊκή διαθεσιμότητα ως διεργασία ενίσχυσης των προσδοκώμενων συμπεριφορών και ως ευαισθησία των γονέων και προσαρμογή τους στις συνθήκες και στις ανάγκες του παιδιού είναι πολύ διαφορετική από την έννοια της συναισθηματικής θέρμης, η οποία περιλαμβάνει συναισθηματική έκφραση ή ενθάρρυνση χωρίς συγκεκριμένο αναπτυξιακό στόχο, και εκφράζεται παρορμητικά μη λαμβάνοντας υπόψη τη συμπεριφορά του παιδιού” (σελ.39).

Στη συνέχεια των ερευνών της η Baumrid (1978, 1980, 1991a, 1991b) υιοθέτησε τις έννοιες της διαθεσιμότητας και της απαιτητικότητας, αντανακλώντας την ισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων της κοινωνίας (όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τους γονείς) και του παιδιού. Σε μια από τις πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις της (1991a) αναφέρει: “Η απαιτητικότητα αναφέρεται σε αυτά που οι γονείς ζητούν από το παιδί με στόχο την ενσωμάτωση του στο οικογενειακό σύστημα. Αυτό συμβαίνει μέσα από τις αναπτυξιακές απαιτήσεις που έχουν οι γονείς από το παιδί τους, την εποπτεία που του ασκούν, τις πειθαρχικές πρακτικές τους και τη βούληση τους να αντιμετωπίσουν την ανυπακοή του παιδιού. Η διαθεσιμότητα περιλαμβάνει τις πράξεις των γονέων που καλλιεργούν την ατομικότητα του παιδιού, την αυτορύθμιση του και τη διεκδικητικότητα του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ικανότητα των γονέων να βρίσκονται συντονισμένοι με τις ανάγκες του παιδιού, υποστηρίζοντας τη συμπεριφορά του” (σελ. 748).

Συνοψίζοντας την πρόταση της Baumrid, η απαιτητικότητα σχετίζεται με την ικανότητα των γονέων να δρουν ως φορείς κοινωνικοποίησης και η διαθεσιμότητα σχετίζεται με την αναγνώριση της ατομικότητας του παιδιού. Συνεπώς, οι δύο διαστάσεις αντανακλούν δύο τύπους απαιτήσεων: τις απαιτήσεις που προβάλλει η κοινωνία στο παιδί (μέσω των γονέων) και τις απαιτήσεις που προβάλλει το παιδί προς την κοινωνία.

Αν και οι όροι “διαλεκτικό” και “αυταρχικό” στυλ παραμένουν ίδιοι στους Maccoby & Martin και στην Baumrid, εντούτοις ως προς το εννοιολογικό και ψυχολογικό τους περιεχόμενο παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις. Για παράδειγμα, οι Maccoby & Martin (1983) διαχωρίζουν έκδηλα στη συζήτηση τους τα πρότυπα γονεϊκής επικοινωνίας από το γονεϊκό στυλ. Αντίθετα, η Baumrid επιμένει στη σημασία της αμφίδρομης επικοινωνίας ως σημαντικής παραμέτρου που διαφοροποιεί το διαλεκτικό από το αυταρχικό στυλ.

Παρά τη σαφή υιοθέτηση του μοντέλου των δύο διαστάσεων, οι Maccoby & Martin δεν αποφεύγουν να τονίσουν και τους περιορισμούς αυτής της πρότασης. Ενδεικτικά, αν προσεγγίσει κανείς τις διαφορές μεταξύ διαλεκτικού και αυταρχικού στυλ κατά επιφανειακό τρόπο, μπορεί να διαπιστώσει ότι, ουσιαστικά, η μοναδική διαφορά μεταξύ των δύο στυλ βρίσκεται στο βαθμό της διαθεσιμότητας, και αυτό γιατί και τα δύο στυλ παρουσιάζουν υψηλές τιμές απαιτήσεων. Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται και η σημαντική συμβολή της Baumrid. Στην ανάλυση της για τη διάσταση της απαιτητικότητας, υποστηρίζει ότι υπάρχει ποιοτική διαφορά μεταξύ της απαιτητικότητας του αυταρχικού στυλ από την απαιτητικότητα του διαλεκτικού. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι υπάρχουν δύο σημαντικοί τύποι απαιτητικότητας, αυτής που χαρακτηρίζεται από την περιοριστικότητα, μια έννοια συναφή με αυτό που άλλοι ερευνητές αποκάλεσαν “ψυχολογικός έλεγχος” (Schaefer, 1965. Steinberg et al. 1989), και της απαιτητικότητας που χαρακτηρίζεται από σταθερό έλεγχο, μια έννοια όμοια με αυτή που οι Steinberg et al. (1989) ονόμασαν “συμπεριφορικός έλεγχος”. Αυτό που διακρίνει, συνεπώς, το αυταρχικό από το διαλεκτικό στυλ είναι ο βαθμός της περιοριστικότητας ή του ψυχολογικού ελέγχου. Ενώ και τα δύο στυλ παρουσιάζουν υψηλές τιμές ως προς τον συμπεριφορικό έλεγχο, οι αυταρχικοί γονείς παρουσιάζουν υψηλές τιμές στον ψυχολογικό έλεγχο, σε αντίθεση με τους διαλεκτικούς γονείς.

Η πρόταση των Maccoby & Martin για ένα ορισμό του γονεϊκού στυλ στη βάση των ορθογώνιων διαστάσεων σηματοδοτεί μια νέα αφετηρία παραγωγής σημαντικού όγκου δεδομένων ως προς τις διεργασίες που σχετίζονται με την επίδραση των γονεϊκών στυλ. Κατά συνέπεια, μετά το 1983 παρατηρείται η στροφή από την ποιοτική διαφοροποίηση της Baumrid στο ποσοτικό πλαίσιο των διαφορών που παρατηρούνται στις δύο διαστάσεις. Οι Maccoby & Martin (1983), υποστηρίζουν ότι το γονεϊκό στυλ αποτελείται από δύο βασικές διαστάσεις. τη διάσταση της **Απαιτητικότητας** (Demandingness), η οποία αναφέρεται στο βαθμό του ελέγχου που ασκούν οι γονείς προς τα παιδιά τους και τη διάσταση της **Διαθεσιμότητας** (Responsiveness), η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι γονείς εκφράζουν συναισθηματική θέρμη στη σχέση τους με τα παιδιά τους, τα αποδέχονται και εμπλέκονται στη ζωή τους. Με βάση τις δύο αυτές διαστάσεις οι γονείς ταξινομούνται σε ένα από τα ακόλουθα τέσσερα γονεϊκά στυλ (Maccoby and Martin, 1983): διαλεκτικό, αυστηρό, παραχωρητικό και αδιάφορο (βλέπε πίνακα 1.1).

Πίνακας 1.1. Ταξινόμηση των γονεϊκών στυλ με βάση το βαθμό διαθεσιμότητας και απαιτητικότητας των γονέων.

		ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
		ΥΨΗΛΟΣ	ΧΑΜΗΛΟΣ
ΒΑΘΜΟΣ ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑΣ	ΥΨΗΛΟΣ	ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΠΑΡΑΧΩΡΗΤΙΚΟ ΣΤΥΛ
	ΧΑΜΗΛΟΣ	ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΣΤΥΛ

Το **Διαλεκτικό** (authoritative) στυλ χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό απαιτητικότητας και επίσης από υψηλό βαθμό διαθεσιμότητας. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των γονέων τους μέσα σε ένα πλαίσιο άσκησης ελέγχου προς αυτά, αλλά ταυτόχρονα χωρίς να νιώθουν ότι οι γονείς τους γίνονται απαγορευτικοί. Τα παιδιά βιώνουν το αίσθημα ότι βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής των γονέων τους μέσα από την αντίληψη που έχουν ως προς το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των γονέων στη ζωή τους (Grolnick και Ryan, 1989. Paulson, 1994). Επίσης, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους έχουν υψηλό επίπεδο επικοινωνίας μαζί τους (Maccoby & Martin, 1983), τους δείχνουν εμπιστοσύνη (Pulkkinen, 1982), ότι τα αποδέχονται περισσότερο (Maccoby & Martin, 1983), ότι ενθαρρύνουν τη ψυχολογική τους αυτονομία (Ginsburg & Bronstein, 1983) και ότι παρακολουθούν τη συμπεριφορά τους επιδιώκοντας να γνωρίζουν πού βρίσκονται, με ποιους είναι και τι κάνουν (McCord, 1979. Steinberg, Elmen & Mounts, 1989. Barber, 1996).

Το **Αυταρχικό** (authoritarian) στυλ χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό απαιτητικότητας αλλά χαμηλό βαθμό διαθεσιμότητας. Σε σχέση με τους διαλεκτικούς γονείς, οι αυταρχικοί αξιολογούνται από τα παιδιά ότι δείχνουν χαμηλότερο βαθμό

σύνδεσης μαζί τους. Χαρακτηριστικά στοιχεία αυτού του στυλ είναι η αίσθηση των παιδιών ότι οι γονείς τους δεν τα εμπιστεύονται, ότι οι γονείς αποφεύγουν την επικοινωνία μαζί τους και ότι αισθάνονται να τους ασκείται αυστηρός έλεγχος (Pulkkinen, 1982, Maccoby και Martin, 1983). Επίσης, οι αυταρχικοί γονείς χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό ψυχολογικού ελέγχου με αποτέλεσμα τα παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα που βρίσκονται στην εφηβεία, να το βιώνουν ως αίσθημα απόλυτου ελέγχου, μείωσης της αξίας τους και συνεχούς επίκρισης της συμπεριφοράς τους (Baumrid, 1971. Barber, 1996).

Τρίτο γονεϊκό στυλ σύμφωνα με αυτή την ταξινόμηση είναι το **Παραχωρητικό** (permissive). Τα παιδιά που αξιολογούν τους γονείς τους ως παραχωρητικούς βιώνουν υψηλό βαθμό διαθεσιμότητας από αυτούς αλλά αντίθετα αισθάνονται ότι δεν ασκείται αποτελεσματικός έλεγχος στη συμπεριφορά τους (Maccoby και Martin, 1983. Baumrid, 1989). Ο έλεγχος που αισθάνονται να έχουν από τους γονείς τους είναι ουσιαστικά ανύπαρκτος.

Τέλος, το **Αδιάφορο** (neglectful) στυλ χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα τόσο σε σχέση με τη διάσταση της απαιτητικότητας όσο και τη διάσταση της διαθεσιμότητας. Τα παιδιά με αδιάφορους γονείς αισθάνονται έλλειψη στήριξης όπως επίσης και απουσία ενθάρρυνσης για την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι, σύμφωνα με τους Maccoby και Martin, (1983) οι γονείς αυτοί συνήθως αποτυγχάνουν στην επίβλεψη και εποπτεία του παιδιού τους. Χαρακτηριστικό, επίσης, των αδιάφορων γονέων είναι και η αίσθηση των παιδιών για συνολική απουσία εμπλοκής των γονέων στη ζωή τους.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η τυπολογική αυτή προσέγγιση ξεκίνησε με την εργασία της Baumrid (1971) η οποία εισηγήθηκε την ύπαρξη τριών βασικών στυλ, του διαλεκτικού, του αυταρχικού και του παραχωρητικού. Αργότερα, επεκτείνοντας αυτή την εργασία οι Maccoby & Martin (1983) τοποθέτησαν τα στυλ ως συνάρτηση των δύο βασικών παραγόντων της απαιτητικότητας και της διαθεσιμότητας. Έτσι, μέσα από αυτήν την προσέγγιση επεκτάθηκε η τυπολογία στα τέσσερα γονεϊκά στυλ, ώστε να περιγράφει και το αδιάφορο στυλ, το οποίο συνδέεται και με την έννοια της παραμέλησης λόγω των χαμηλών τιμών που παρουσιάζει και στις δύο βασικές διαστάσεις της γονεϊκότητας.

Η σημασία της αξιολόγησης του γονεϊκού στυλ από τα παιδιά φαίνεται και από σχετικές μελέτες που δείχνουν ότι η επίδοση εφήβων μαθητών σχετίζεται περισσότερο με τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για τη συμπεριφορά των γονέων τους παρά με τις πεποιθήσεις των γονέων ως προς τη συμπεριφορά τους (Paulson, 1994). Το αίσθημα ελέγχου, η μείωση της αξίας και η συνεχής επίκριση είναι υποκειμενικές εμπειρίες και γι' αυτό εργαλεία αυτοαναφοράς από τους μαθητές φαίνονται πιο έγκυρα για τη μέτρηση του γονεϊκού στυλ (Litovski and Duesk, 1985, Wentzel, 1994, Barber, 1996).

Το γονεϊκό στυλ ως παράγων πλαισίου: Το ενοποιημένο μοντέλο.

Στην ιστορική και θεωρητική αναδρομή για το γονεϊκό στυλ, έχει παρατηρηθεί ότι σε αρκετά μοντέλα τρία σημαντικά χαρακτηριστικά των γονέων καθορίζουν τις διεργασίες μέσα από τις οποίες το γονεϊκό στυλ επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού: οι αξίες και οι στόχοι των γονέων κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών τους, οι γονεϊκές πρακτικές που υιοθετούν και οι στάσεις που εκφράζουν προς τα παιδιά τους. Οι Darling & Steinberg (1993) υποστηρίζουν ότι η συζήτηση θα πρέπει να μετακινηθεί από την έμφαση στην ανάπτυξη τυπολογιών που θα ερμηνεύουν το γονεϊκό στυλ κατά ένα μορφολογικό τρόπο, στην εξέταση των συστατικών στοιχείων του γονεϊκού στυλ, ώστε να κατανοηθούν οι μηχανισμοί που διέπουν τις επιδράσεις που παρατηρούνται στην ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, η έρευνα θα πρέπει να περιλάβει τις μεσολαβούσες διαδικασίες μέσα από τις οποίες παρατηρούνται οι αναπτυξιακές επιδράσεις.

Από την εποχή του Symonds (1939) μέχρι την έρευνα των Dornbusch et al. (1987) οι ερευνητές στο χώρο του γονεϊκού στυλ υποστήριζαν ότι οι αξίες των γονέων και οι στόχοι τους κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών τους είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση γονεϊκής συμπεριφοράς. Αυτοί οι στόχοι περιλαμβάνουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και συμπεριφορών από το παιδί (για παράδειγμα κοινωνικές δεξιότητες, ακαδημαϊκή επιτυχία) αλλά και την ανάπτυξη γενικότερων ιδιοτήτων στο παιδί (για παράδειγμα την κριτική σκέψη, την αυτονομία, τη διερευνητική στάση κλπ). Θέση των Darling & Steinberg (1993), αλλά και άλλων προηγούμενων ερευνητών (βλέπε για παράδειγμα Becker, 1964), είναι ότι οι στόχοι και οι αξίες αφενός καθορίζουν τη γονεϊκή συμπεριφορά, αλλά

είναι μόνο διά μέσου της γονεϊκής συμπεριφοράς που παρατηρείται η αναπτυξιακή επίδραση. Συνεπώς, οι στόχοι των γονέων επηρεάζουν δύο διακριτούς τύπους γονεϊκότητας: τις γονεϊκές πρακτικές και το γονεϊκό στυλ. Επίσης, προτείνουν ότι για να μπορέσει κανείς να κατανοήσει τις διεργασίες μέσα από τις οποίες οι γονείς επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού θα πρέπει να διατηρηθεί η διάκριση μεταξύ πρακτικής και στυλ.

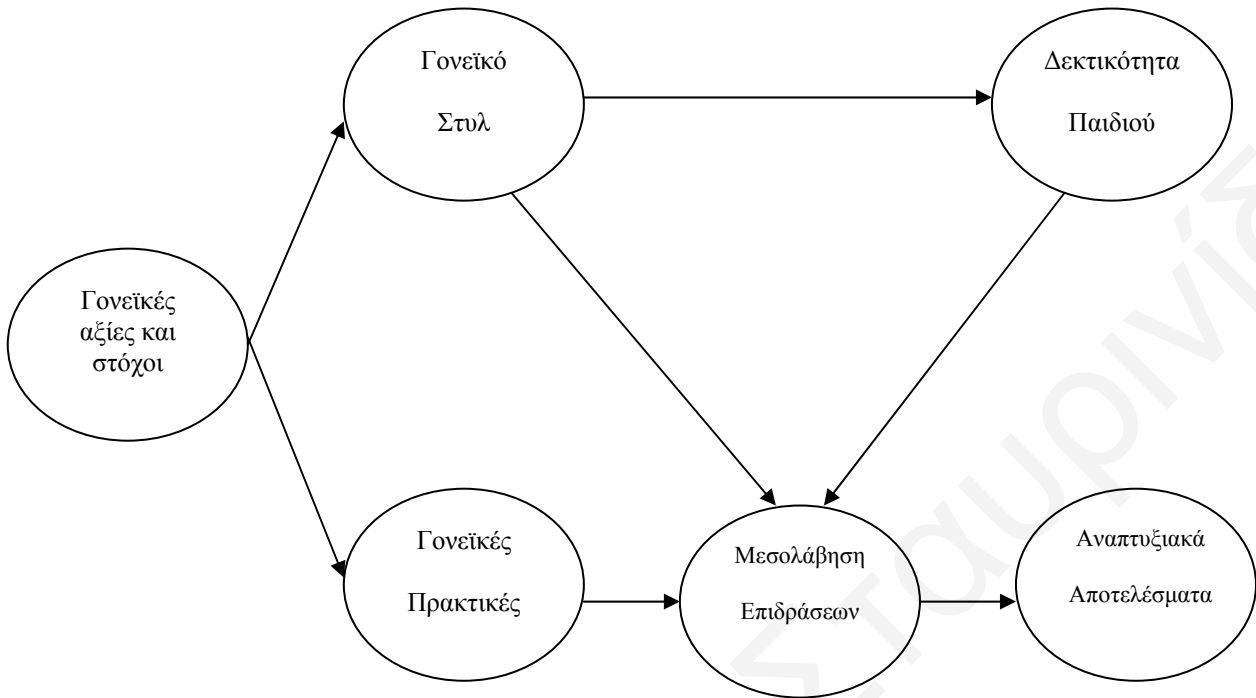
Στην έννοια της γονεϊκής πρακτικής εντάσσονται οι συμπεριφορές εκείνες των γονέων οι οποίες έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο και στόχους κοινωνικοποίησης του παιδιού. Δραστηριότητες όπως η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού, οι τιμωρητικές πρακτικές που εφαρμόζουν και το ενδιαφέρον των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών τους αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα γονεϊκής πρακτικής. Σε αντίθεση με το γονεϊκό στυλ που αποτελείται από γενικευμένα πρότυπα αντίδρασης των γονέων όπως τα αντιλαμβάνεται το παιδί, οι γονεϊκές πρακτικές αποτελούν την καθ' αυτή συμπεριφορά των γονέων η οποία έχει συγκεκριμένο στόχο και περιεχόμενο. Σύμφωνα με τους Darling & Steinberg (1993), αυτό αποτελεί και ειδοποιό διαφορά μεταξύ του “στυλ” και της πρακτικής. Για παράδειγμα το διαλεκτικό στυλ, χαρακτηρίζεται από την τάση του γονέα να εμπλέκεται σε μια διαδικασία αμοιβαιότητας με το παιδί του, εξηγώντας τη λογική που διέπει τις αποφάσεις του. Η έννοια της διαλεκτικότητας όμως δεν αφορά το συγκεκριμένο περιεχόμενο των στόχων των γονέων στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού. Αντίθετα, η “πρακτική” συνδέεται με συγκεκριμένο περιεχόμενο, έχει στόχους και ως τέτοια θεωρείται και προσανατολισμένη ανά πεδίο. Συνεπώς, σημαντική διαφορά μεταξύ της γονεϊκής πρακτικής και του γονεϊκού στυλ είναι το γεγονός ότι με το στυλ, αυτό που μεταδίδεται στο παιδί είναι η γενική στάση του γονέως προς το παιδί, όχι η στάση του προς τη συμπεριφορά του παιδιού.

Στο μοντέλο που προτείνουν οι Darling & Steinberg (1993) τόσο το γονεϊκό στυλ όσο και οι γονεϊκές πρακτικές είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα των στόχων που θέτουν οι γονείς και των αξιών τους. Επίσης, υποστηρίζουν ότι οι γονεϊκές πρακτικές και το γονεϊκό στυλ επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού μέσα όμως από διαφορετικές διεργασίες. Οι γονεϊκές πρακτικές επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη του παιδιού σε όλο της το φάσμα (από την ανάπτυξη τρόπων συμπεριφοράς μέχρι την ακαδημαϊκή επίδοση). Συνεπώς, οι γονεϊκές πρακτικές αποτελούν το μηχανισμό μέσα από τον

οποίο οι γονείς διευκολύνουν άμεσα το παιδί να επιτύχει τους κοινωνικοποιητικούς στόχους των γονέων. Αντίθετα, η βασική διεργασία μέσα από την οποία το γονεϊκό στυλ επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού είναι έμμεση. Το γονεϊκό στυλ διαφοροποιεί τη δυνατότητα των γονέων στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού μέσα από τη μεταβολή των γονεϊκών πρακτικών που οι ίδιοι θεωρούν αποτελεσματικές. Από αυτή την προοπτική, το γονεϊκό στυλ ουσιαστικά αποτελεί ένα παράγοντα πλαισίου ο οποίος μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων γονεϊκών πρακτικών και συγκεκριμένων αναπτυξιακών επιδράσεων.

Σύμφωνα με τη νέα αυτή θεωρητική προσέγγιση οι Darling & Steinberg (1993) υποστηρίζουν ότι το γονεϊκό στυλ “μεσολαβεί” στην επίδραση που ασκούν οι γονεϊκές πρακτικές στην ανάπτυξη του παιδιού. Αυτή η μεσολάβηση συμβαίνει με δύο τρόπους: (α) με το μετασχηματισμό της φύσης της αλληλεπίδρασης γονέως-παιδιού μέσω της τροποποίησης συγκεκριμένων γονεϊκών πρακτικών και της επίδρασης που ασκούν στο παιδί και (β) με την επίδραση σε προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού, κυρίως εκείνα που συνδέονται με τη δεκτικότητα του παιδιού προς τη γονεϊκή επίδραση. Αυτή η δεκτικότητα μεσολαβεί με τη σειρά της στη σχέση μεταξύ γονεϊκών πρακτικών και ανάπτυξης του παιδιού (βλέπε σχήμα 1.1). Όπως φαίνεται στο σχήμα 1.1. Οι γονεϊκές αξίες και στόχοι επιδρούν στη διαμόρφωση του γονεϊκού στυλ και των γονεϊκών πρακτικών. Οι γονεϊκές πρακτικές επιδρούν άμεσα σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά αποτελέσματα του παιδιού. Αντίθετα, το γονεϊκό στυλ επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού κυρίως μεσολαβώντας στην επίδραση των γονεϊκών πρακτικών στην ανάπτυξη και επιδρώντας στη δεκτικότητα του παιδιού για γονεϊκή επίδραση. Η δεκτικότητα του παιδιού μεσολαβεί στην επίδραση των γονεϊκών πρακτικών στα αναπτυξιακά αποτελέσματα.

Σχήμα 1.1. Το γονεϊκό στυλ ως παράγοντας πλαισίου.



Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά ότι η σχολική επίδοση των παιδιών επηρεάζεται από τη γονεϊκή εμπλοκή (Stevenson & Becker, 1987, Georgiou, 1999). Στην έρευνα όμως των Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling (1992) βρέθηκε ότι η αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής ως παράγοντα διευκόλυνσης της σχολικής επίδοσης του παιδιού είναι μεγαλύτερη για τους διαλεκτικούς γονείς σε σχέση με τους γονείς που υιοθετούν άλλα γονεϊκά στυλ. Συνεπώς, η ένταση του συσχετισμού μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και επίδοσης αλλάζει σε συνάρτηση με τη γονεϊκή διαλεκτικότητα. Εικάζεται ότι οι διαλεκτικοί γονείς είναι πιο αποτελεσματικοί στις σχολικά προσανατολισμένες αλληλεπιδράσεις τους με το παιδί τους, με τρόπο που μπορεί να εκφράζεται μέσα από την παροχή βοήθειας στην επιλογή μαθημάτων, εξηγήσεις σε απορίες των παιδιών, ενθάρρυνση της συζήτησης μεταξύ των μελών της οικογένειας και αναγνώριση της προοπτικής του παιδιού. Αυτό το παράδειγμα δείχνει πως το γονεϊκό στυλ μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων γονεϊκών πρακτικών, βελτιώνοντας τις σε σχέση με άλλα πλαίσια-στυλ.

Παράλληλα, το διαλεκτικό στυλ μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής πρακτικής μέσα από την επίδραση που ασκεί το στυλ στη δεκτικότητα του παιδιού για επίδραση από τους γονείς. Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Darling & Steinberg (1993), οι διαλεκτικοί γονείς είναι πιθανό να επηρεάσουν τη δεκτικότητα του παιδιού αυξάνοντας την επιθυμία του να ικανοποιήσει τις ακαδημαϊκές τους προσδοκίες ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να θεωρείται σημαντικό για αυτούς. Συνεπώς, η εμπλοκή των διαλεκτικών γονέων στη σχολική διαδικασία, μεταφέρει στο παιδί τη σημασία που αποδίδουν οι γονείς στην ακαδημαϊκή του πρόοδο, με δεδομένη την ήδη διαμορφωμένη δεκτικότητα του παιδιού προς τις γονεϊκές αξίες και στόχους. Αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης είναι η αύξηση της αποτελεσματικότητας της γονεϊκής εμπλοκής. Αντιστρόφως, οι αυταρχικοί γονείς αυξάνουν την αντίσταση του παιδιού προς τη γονεϊκή καθοδήγηση, με αποτέλεσμα την καταστολή των υπό διαφορετικές συνθήκες θετικών επιδράσεων της εμπλοκής.

Αν και οι δύο αυτές διεργασίες (η αύξηση της αποτελεσματικότητας της γονεϊκής πρακτικής και η βελτίωση της δεκτικότητας του παιδιού) έχουν συζητηθεί σε σχέση με το γονεϊκό στυλ (Baumrind, 1967), εντούτοις, σύμφωνα με τους Darling & Steinberg (1993) δεν επιτεύχθηκε η σημαντική διάκριση μεταξύ του γονεϊκού στυλ,

των στόχων που τίθενται από τους γονείς για να επιτευχθούν μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι γονείς κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Αυτή η ταυτόχρονη επίδραση των μη διαφοροποιημένων μεταβλητών δημιουργεί μεθοδολογικά και θεωρητικά προβλήματα τόσο στο εμπειρικό μέρος της έρευνας όσο, κυρίως, και στη θεωρητική ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ερευνών.

Για παράδειγμα, παρατηρείται η εισήγηση ότι οι διαφορές στην σχολική επίδοση μεταξύ παιδιών από διαλεκτικές και αυταρχικές οικογένειες είναι αποτέλεσμα της διαφοράς στο γονεϊκό στυλ. Συνεπώς, το επιχείρημα που προκύπτει είναι ότι ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά διαλεκτικών γονέων αποδίδουν καλύτερα από τα παιδιά αυταρχικών γονέων έγκειται στη συναισθηματική υποστήριξη που παρέχουν οι διαλεκτικοί γονείς στα παιδιά τους και στις υψηλές προσδοκίες που τους χαρακτηρίζουν. Αυτή η ερμηνεία όμως αγνοεί την πιθανότητα η διαφορά να είναι αποτέλεσμα όχι στυλιστικών διαφορών, αλλά διαφορών στους στόχους που θέτουν οι διαλεκτικοί και οι αυταρχικοί γονείς ή διαφορών στις πρακτικές που εφαρμόζουν για να πετύχουν αυτούς τους στόχους. Για παράδειγμα, όπως υποστηρίζουν οι Darling & Steinberg (1993), αν και σχεδόν όλοι οι γονείς ελπίζουν ότι το παιδί τους θα επιτύχει ακαδημαϊκά, η σχετική σημασία που αποδίδουν στην επίτευξη του στόχου αυτού είναι πολύ πιθανό να διαφέρει μεταξύ των γονεϊκών στυλ.

Αν και το πρόβλημα αυτό διαπιστώθηκε τόσο αρχικά από την Baumrid (1967) όσο και αργότερα από τους Dornbusch et al. (1987) λίγα έχουν γίνει μέχρι σήμερα για να επιλυθεί με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα οδηγούν φυσικά και σε αντίστοιχα θεωρητικά αποτελέσματα.

Οι Darling & Steinberg προτείνουν ότι ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν ένα συμπεριφορικό ή γενικότερα ένα ψυχολογικό χαρακτηριστικό ποικίλλει ως αποτέλεσμα της συνάρτησης των εξής παραμέτρων: (α) του βαθμού συσχέτισης μεταξύ των γονεϊκών πρακτικών και των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων και (β) του βαθμού αποτελεσματικότητας του γονεϊκού στυλ ως προς τη γενικότερη επίδραση του προς το παιδί. Συνεπώς, οι προβλέψεις για τις συνέπειες των διάφορων τεχνικών κοινωνικοποίησης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο τη γονεϊκή πρακτική όσο και το γονεϊκό στυλ. Για παράδειγμα, αναμένεται ότι τα παιδιά διαλεκτικών γονέων που δίνουν έμφαση στη σχολική επίδοση και εκφράζουν την έμφαση αυτή μέσα από

συγκεκριμένες γονεϊκές πρακτικές θα αποδίδουν καλύτερα ακαδημαϊκά σε σχέση με παιδιά μη διαλεκτικών γονέων που υιοθετούν όμως τις ίδιες γονεϊκές πρακτικές με τους διαλεκτικούς γονείς.

Η πρόσφατη κατεύθυνση της έρευνας στην περιοχή του γονεϊκού στυλ και των γονεϊκών πρακτικών:

Η εννοιολογική διάκριση που προτείνουν οι Darling & Steinberg επηρέασε την κατεύθυνση της έρευνας στην περιοχή αυτή, θέτοντας υπό διερεύνηση τρία σημαντικά ζητήματα που αφορούν στις γονεϊκές επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού. Το πρώτο ζήτημα συνδέεται με την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Είναι ορθό να υποθέσει κανείς ότι οι επιδράσεις του γονεϊκού στυλ δεν εξαρτώνται από το πολιτισμικό υπόβαθρο του αναπτυσσόμενου ατόμου; Ή μήπως, αντίθετα, οι επιδράσεις αυτές θα πρέπει να διαπιστωθούν μέσα από διερεύνηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του ατόμου; Ένα δεύτερο ανοιχτό θεωρητικό ζήτημα αφορά τις διεργασίες μέσα από τις οποίες το γονεϊκό στυλ επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, η έρευνα θα πρέπει να στραφεί προς την κατανόηση των παραγόντων που καθορίζουν το γονεϊκό στυλ.

Για το ζήτημα της διαπολιτισμικής μεταβλητότητας, ήδη τα αποτελέσματα μερικών ερευνών δείχνουν ότι η σχέση μεταξύ διαλεκτικού στυλ και σχολικής επίδοσης είναι ισχυρότερη στα παιδιά αγγλοσαξονικών και λατινοαμερικάνικων οικογενειών παρά στα παιδιά ασιατικής ή αφρικανικής προέλευσης. Μια πρώτη ερμηνεία για τη διαφορετικότητα αυτή δίνεται από τους Steinberg, Dornbusch, & Brown (1992), οι οποίοι εισηγήθηκαν ότι η λειτουργικότητα της ακαδημαϊκής επιτυχίας διαφέρει από τη μια εθνοτική ομάδα στην άλλη. Επίσης, η Baumrid (1971α) υπέθεσε ότι παρά τη γενικότερη θετική επίδραση που πιθανό να έχει το διαλεκτικό στυλ ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης, οι στόχοι τους οποίους επιδιώκουν οι γονείς να επιτύχουν μέσα από τις πρακτικές τους διαφέρουν.

Ως προς τις διεργασίες μέσα από τις οποίες το γονεϊκό στυλ επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού, φαίνεται πως ελάχιστη έρευνα έχει γίνει. Για παράδειγμα, ο Steinberg (1989) πρότεινε ότι η επίδραση του γονεϊκού στυλ στη σχολική επίδοση του παιδιού μεσολαβείται από τις αλλαγές στη ψυχοκοινωνική ωριμότητα του παιδιού. Με βάση αυτό το εύρημα, ουσιαστικά προκύπτει ότι η επίδραση των παραγόντων γονεϊκής

συμπεριφοράς σχετίζεται και με ψυχολογικές διεργασίες του παιδιού που πρέπει να διαπιστωθούν. Σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία αποτελεί επίσης το γεγονός ότι λίγα γνωρίζουμε για την αναπτυξιακή διάσταση του ίδιου του γονεϊκού στυλ και των γονεϊκών πρακτικών. Δεν είναι δεδομένο ότι μετά την υιοθέτηση ενός γονεϊκού στυλ, αυτό παραμένει αναλλοίωτο, ανεξάρτητα από τις δομικές αλλαγές που συμβαίνουν στην οικογένεια (για παράδειγμα η γέννηση ενός παιδιού, το διαζύγιο κλπ) ή τις αναπτυξιακές αλλαγές που συμβαίνουν στο παιδί. Για παράδειγμα, δεν είναι ξεκάθαρο αν η μετάβαση του παιδιού σε άλλο αναπτυξιακό στάδιο μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή στο γονεϊκό στυλ ή αν αυτό θα παραμείνει σταθερό ανεξάρτητα από τις αναπτυξιακές αλλαγές. Μια ερευνητική προσέγγιση που θα λαμβάνει υπόψη τα παραπάνω μπορεί να στρέψει την έρευνα στην εξέταση πιο θεμελιωδών προβλημάτων, κάτι που θα ενισχύσει σημαντικά τη γνώση του γονεϊκού στυλ και των γονεϊκών πρακτικών, τις επιδράσεις τους στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και των παραγόντων που τα επηρεάζουν.

Τέλος, ως προς τους παράγοντες που καθορίζουν το γονεϊκό στυλ, φαίνεται ότι επίσης υπάρχει κενό στη βιβλιογραφία. Αν και ο Belsky (1984) έχει συζητήσει σε θεωρητικό επίπεδο την ενδεχόμενη επίδραση των συναισθηματικών χαρακτηριστικών των γονέων καθώς και την επίδραση της προσωπικότητάς στη διαμόρφωση του γονεϊκού στυλ, η βιβλιογραφία δεν έχει εμπειρικά δεδομένα που να συνθέτουν αυτές τις απόψεις σε μια περιεκτική θεωρία. Οι Darling & Steinberg (1993) τονίζουν την ύπαρξη αυτού του κενού στη βιβλιογραφία, αναφέροντας την πρόταση του Child (1954): “Είναι πιθανό ότι μια συνδυαστική προσέγγιση των γενικών γονεϊκών χαρακτηριστικών με τις συγκεκριμένες πρακτικές κοινωνικοποίησης θα ωθήσει σημαντικά την έρευνα στην περιοχή” (σελ. 668). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι αρκετά χρόνια μετά, λίγα έχουν γίνει σε σχέση με την πρόταση αυτή. Η αντιμετώπιση του γονεϊκού στυλ ως παράγοντα πλαισίου που διευκολύνει ή καταστέλλει τις πρακτικές κοινωνικοποίησης των παιδιών ανοίγει μια σημαντική θεωρητική προοπτική για την κατανόηση των οικογενειακών επιδράσεων στην ανάπτυξη του παιδιού.

Μια σημαντική εργασία η οποία συνδυάζει τις έννοιες του γονεϊκού στυλ και των γονεϊκών πρακτικών είναι αυτή των Darling & Steinberg (1993). Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η έννοια της πρακτικής είναι συναφής με την έννοια της εμπλοκής. Αν και υπάρχει γενική συναίνεση ως προς τις θετικές επιδράσεις συγκεκριμένων γονεϊκών συμπεριφορών στην ανάπτυξη του παιδιού, δεν συμβαίνει το ίδιο για πολλά ερωτήματα που συνδέονται με το γονεϊκό στυλ. Για παράδειγμα, παρατηρείται σημαντική διακύμανση στις επιδράσεις των γονεϊκών στυλ σε συνάρτηση με το πολιτισμικό πλαίσιο. Τα ευρήματα της Baumrid (1971) δείχνουν ότι το αυταρχικό στυλ έχει διαφορετικές επιδράσεις στα παιδιά αγγλοσαξονικών οικογενειών από ότι στα παιδιά αφροαμερικανικής καταγωγής. Ενώ στα πρώτα φαίνεται ότι το αυταρχικό στυλ προκαλεί φοβική συμπεριφορά, ατολμία και υποταγή, για τα δεύτερα φαίνεται ότι έχει θετικές επιδράσεις όπως είναι η ανάπτυξη του χαρακτηριστικού της διεκδικητικότητας. Επίσης, μελέτες που εξέτασαν τις επιδράσεις του διαλεκτικού στυλ σε παιδιά με διαφορετική φυλετική καταγωγή βρήκαν ότι οι επιδράσεις αυτές στην ακαδημαϊκή επίδοση ήταν σημαντικά πιο εμφανείς σε παιδιά αγγλοσαξονικής προέλευσης και λιγότερο σημαντικές στα παιδιά με ασιατική ή αφρικανική προέλευση (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987. Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch, 1991). Συνεπώς, τα ερωτήματα τα οποία προκύπτουν είναι πώς εξηγείται αυτή η διαφορετικότητα στις επιδράσεις των γονεϊκών στυλ. Μήπως οι διεργασίες μέσα από τις οποίες η διαλεκτικότητα των γονέων ενισχύει την ανάπτυξη του παιδιού καθίστανται αναποτελεσματικές κάτω από συγκεκριμένες πολιτισμικές συνθήκες; Υπάρχει κάτι το θεμελιακά διαφορετικό στη διαλεκτικότητα εντός διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων που οδηγεί σε διαφορετικές επιδράσεις στο παιδί; Για παράδειγμα, οι στόχοι των διαλεκτικών αγγλοσαξόνων γονέων είναι όμοιοι με τους στόχους των αντίστοιχων αφροαμερικανών γονέων; Ακόμη και στην περίπτωση που οι στόχοι μεταξύ εθνοτικά διαφορετικών γονέων είναι οι ίδιοι, οι μέθοδοι (γονεϊκές πρακτικές) μέσα από τις οποίες οι γονείς αυτοί προσπαθούν να τους επιτύχουν, ίσως, σύμφωνα με τους Darling & Steinberg (1993), να είναι πολύ διαφορετικοί.

Επίσης οι συνθήκες μέσα από τις οποίες τα επί μέρους γονεϊκά στυλ επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού παραμένουν ασαφείς. Αν και υπάρχει ένας σημαντικός όγκος βιβλιογραφίας και εκτεταμένη θεωρητική συζήτηση (Baumrid, 1971a, 1983. Lewis, 1981), εντούτοις οι εμπειρικές βάσεις πάνω στις οποίες εξετάζονται οι συνθήκες υπό

τις οποίες όμοια γονεϊκά στυλ έχουν διαφορετικές αναπτυξιακές επιδράσεις είναι περιορισμένες. Σαφής περιορισμός είναι η ελάχιστη γνώση που διαθέτουμε ως προς τις επιδράσεις του διαλεκτικού στυλ σε παιδιά με διαφορετική εθνοτική καταγωγή. Επίσης, δεν υπάρχουν ισχυρές εμπειρικές βάσεις για τη διαπίστωση της καταλληλότητας διαφορετικών γονεϊκών στυλ στα επί μέρους αναπτυξιακά στάδια του παιδιού (Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989).

1.2. Η Γονεϊκή Εμπλοκή, τα Χαρακτηριστικά και οι Μορφές της

Η γονεϊκή εμπλοκή αφορά στις δραστηριότητες εκείνες των γονέων που σχετίζονται με την ευρύτερη ζωή του παιδιού τους. Ως όρος όμως έχει καθιερωθεί να αναφέρεται ειδικότερα στην εμπλοκή των γονέων σε παραμέτρους της σχολικής ζωής του παιδιού. Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται μια σειρά από τυπολογίες μέσα από τις οποίες οι ερευνητές προσπάθησαν να εξετάσουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Για παράδειγμα, η Tomlinson (1991) προτείνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή του παιδιού εκφράζεται μέσα από τέσσερις τρόπους: ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ γονέων και δασκάλων, προσωπική εμπλοκή των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα, άτυπη εμπλοκή των γονέων σε διοικητικά θέματα του σχολείου μέσω του συνδέσμου γονέων και τυπική εμπλοκή των γονέων στη σχολική διοίκηση. Μια άλλη προσέγγιση αναφέρει επίσης τέσσερις μορφές γονεϊκής εμπλοκής: διδασκαλία στο σχολείο, διδασκαλία στο σπίτι, εμπλοκή σε θέματα σχολικής διοίκησης και εμπλοκή μέσω κοινοτικής υπηρεσίας (Fullan, 1982).

Η πιο περιεκτική ανάλυση της γονεϊκής εμπλοκής είναι, σύμφωνα με τον Georgiou (1997), το μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής το οποίο έχει προταθεί από την Epstein (1995). Σε αυτό το μοντέλο αναφέρονται έξι μορφές τις οποίες μπορεί να πάρει η γονεϊκή εμπλοκή: (i.) Γονεϊκότητα. Αυτή η μορφή εμπλοκής αναφέρεται στη δυνατότητα των οικογενειών να παρέχουν υποστηρικτικό περιβάλλον προς τα παιδιά τους ως μαθητές και στη δυνατότητα του σχολείου να κατανοήσει τις οικογένειες. (ii.) Επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. (iii.) Εθελοντισμός των γονέων στη διοργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων. (iv.) Εμπλοκή των γονέων στις σχολικές εργασίες του παιδιού στο σπίτι. (v.) Συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της σχολικής μονάδας. (vi.) Συνεργασία με την κοινότητα στην προσπάθεια για βελτίωση και ενίσχυση του σχολείου, των μαθητών και των οικογενειών.

Οι ορισμοί της γονεϊκής εμπλοκής δεν εξαντλούνται στους πιο πάνω. Για παράδειγμα, ο Bloom (1980) υποστήριξε ότι στη γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνονται και οι στόχοι που θέτουν οι γονείς για την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού τους. Οι Christenson Rounds & Gorney (1992) επικεντρώνονται στην αλληλεπίδραση των γονέων με το παιδί θεωρώντας τη γονεϊκή εμπλοκή ως την επικοινωνία γονέων και παιδιού για σχολικά ζητήματα. Οι Stevenson & Baker (1987) υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή εκφράζεται μέσα από τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες. Διαφορετική ερμηνεία παρέχουν και οι Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum & Aubey (1986, 1993) όπως και ο Marjoribanks (1983), οι οποίοι ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως την εποπτεία του παιδιού στο σπίτι.

Στην Κύπρο, σε έρευνα η οποία έχει διεξαχθεί από τον Georgiou (1997), γίνεται ουσιαστικά μια σύνθεση των διαφόρων ορισμών που έχουν παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία, και αντιμετωπίζονται ως διαφορετικές διαστάσεις που συνθέτουν τη συνολική ερμηνεία της γονεϊκής εμπλοκής. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι γονείς παρουσιάζουν έξι διακριτούς τρόπους μέσα από τους οποίους εκφράζεται η γονεϊκή εμπλοκή: Έμφαση στην επίδοση, άσκηση πίεσης προς το παιδί, έλεγχος του παιδιού, έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του παιδιού, μάθηση στο σπίτι και συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Ως προς τη σχέση των πιο πάνω παραγόντων γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση φάνηκε ότι η άσκηση πίεσης προς το παιδί συνδέεται αρνητικά με τη σχολική επίδοση. Αυτό, όπως υποστηρίζει ο Georgiou ερμηνεύεται με δύο τρόπους: (α) Η άσκηση πίεσης προς το παιδί για βελτίωση της επίδοσης του έχει ως αποτέλεσμα την αρνητική αντίδραση του παιδιού προς τις σχολικές του υποχρεώσεις με αποτέλεσμα την μείωση της επίδοσης του. (β) Η χαμηλή επίδοση του παιδιού ενεργοποιεί συμπεριφορές αντίδρασης των γονέων που χαρακτηρίζονται από μορφές πίεσης προς το παιδί για βελτίωση της επίδοσης του. Συνεπώς, το ερώτημα που τίθεται ως προς αυτή τη σχέση είναι το εξής: Η άσκηση πίεσης προς παιδί προκαλεί τη χαμηλή επίδοσή του ή η χαμηλή επίδοση του προκαλεί την άσκηση πίεσης των γονέων; Επίσης, ως προς τη σχολική επίδοση, είναι πιθανό αυτή να εξηγείται από τρίτους παράγοντες όπως οι νοητικές ικανότητες του παιδιού, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αμφίδρομη επίδραση ως προς την άσκηση πίεσης των γονέων και της χαμηλής επίδοσης του παιδιού.

Ως προς τις άλλες μορφές γονεϊκής εμπλοκής, η έρευνα του Georgiou έδειξε ότι η έμφαση στην επίδοση, η συμμετοχή στη σχολική ζωή μέσω του συνδέσμου γονέων

και η έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του παιδιού συνδέονται θετικά με τη σχολική επίδοση του παιδιού.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα εμπειρικών μελετών που επικεντρώνουν την προσοχή τους σε δύο παραμέτρους που συνδέονται με τη γονεϊκή εμπλοκή: την ηλικία και το φύλο του παιδιού. Παλαιότερα, η γονεϊκή εμπλοκή εξεταζόταν ως παράγοντας που συνδέεται μόνο με την επίδοση των παιδιών σχολικής ηλικίας. Πιο πρόσφατες μελέτες ωστόσο δείχνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή εξακολουθεί να είναι σημαντική και για τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά. Για παράδειγμα, ο Muller (1993, 1998) αναφέρει ότι η γονεϊκή εμπλοκή επιδρά θετικά στην επίδοση των εφήβων μαθητών στα μαθηματικά. Επίσης, οι Teachman, Paasch, & Carver. (1996) υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή μειώνει σημαντικά τις πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου ακόμη και σε τελειόφοιτους. Οι Fehrmann, Keith & Reimers (1987) βρήκαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή συνδέεται θετικά με το χρόνο που αφιερώνουν οι έφηβοι για την κατ' οίκον εργασία τους. Τέλος, ο Useem (1992) βρήκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες τοποθέτησης των εφήβων μαθητών σε τμήματα υψηλής μαθηματικής ικανότητας. Βάσει των πιο πάνω ευρημάτων, φαίνεται συνεπώς ότι, η γονεϊκή εμπλοκή διατηρεί τα λειτουργικά της χαρακτηριστικά και στην περίοδο της εφηβείας. Είτε ενισχύοντας την επίδοση των παιδιών μέσα από τη βελτίωση που παρατηρείται σε γνωστικά αντικείμενα (βλ. Muller, 1993) είτε λειτουργώντας προστατευτικά μειώνοντας τις πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου (βλ. Teachman, Paasch, & Carver, 1996).

Συμπερασματικά, η έρευνα δείχνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική λόγω των θετικών εκπαιδευτικών κυρίως συνεπειών στα παιδιά τόσο της σχολικής ηλικίας όσο και της εφηβείας. Κοινό στοιχείο που συνδέει τις μελέτες που αναφέρονται πιο πάνω είναι οι στόχοι της γονεϊκής εμπλοκής. Φαίνεται ότι οι στόχοι αυτοί έχουν εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό. Αφορούν, δηλαδή, πρακτικές που διαμορφώνουν οι γονείς που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού και της ανάπτυξης των ευρύτερων ενδιαφερόντων του. Εξετάζοντας κανείς τους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής που παρατηρούνται στις εμπειρικές μελέτες διαπιστώνει ότι οι γονείς παρεμβαίνουν ουσιαστικά στη σχολική διαδικασία. Είτε αυτό γίνεται μέσα από την παροχή βοήθειας προς το παιδί για την κατ' οίκον εργασία του, είτε μέσα από την άσκηση πίεσης προς το παιδί για βελτίωση της επίδοσης του,

είτε ακόμη μέσα από την έμφαση στην ανάπτυξη ευρύτερων ενδιαφερόντων και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του παιδιού. Ακόμη, μπορεί να παρατηρήσει κανείς και την ενεργητική εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα, κυρίως μέσα από τη συμμετοχή τους στους οργανωμένους θεσμούς των συνδέσμων γονέων.

Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στη γονεϊκή εμπλοκή:

Λόγω της γενικής αποδοχής της ισότητας των δύο φύλων στις δυτικές κοινωνίες, αναμένει κανείς ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους κατά τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα από το φύλο τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι γονείς συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στα αγόρια και στα κορίτσια ως προς ένα εύρος παραμέτρων της κοινωνικοποίησης τους. Για παράδειγμα, οι Harris & Morgan (1991) βρήκαν ότι οι πατέρες εμπλέκονται περισσότερο στην αναπτυξιακή διαδικασία των γιων τους σε σύγκριση με πατέρες κοριτσιών. Επίσης, οι Downey, Jackson, & Powell (1994) αναφέρουν ότι οι μητέρες ανησυχούν περισσότερο για την ανάπτυξη του αισθήματος της υπακοής στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Σε συνάρτηση με αυτό, οι εργαζόμενες μητέρες φαίνεται να ανησυχούν επίσης, για τις αρνητικές επιδράσεις της εργοδότησής τους, και συνεπώς της μείωσης του χρόνου εμπλοκής στην ανατροφή του παιδιού, όταν το παιδί τους είναι αγόρι.

Η βιβλιογραφία στην περιοχή της κοινωνικοποίησης των δύο φύλων και του ρόλου που διαδραματίζει το φύλο στη διεργασία αυτή δείχνει ότι οι γονείς αναπτύσσουν διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς στα αγόρια και στα κορίτσια, κυρίως λόγω των πατριαρχικών αξιών της κοινωνίας, οι οποίες θέτουν τον άνδρα σε υψηλότερη θέση από τη γυναίκα στην κοινωνική τάξη (Lorber, 1994). Η έρευνα δείχνει, επίσης, ότι οι παραδοσιακές μορφές πρακτικών κοινωνικοποίησης είναι προκατελειμμένες υπέρ των αγοριών. Αυτό προκύπτει γιατί τα ευρήματα δείχνουν ότι στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια παρέχεται περισσότερη δυνατότητα για αυτονομία και επιτυχία (Eccles, Adler, & Meece, 1984. Entwisle, Alexander, & Olson, 1994. Saltiel, 1985). Συγκεκριμένα, σε μια σειρά ερευνητικών αποτελεσμάτων, που επισκόπησαν οι Block (1983) και Marini & Brinton (1984), βρέθηκε ότι οι πρακτικές κοινωνικοποίησης των γονέων προς τα κορίτσια επικεντρώνεται στην ανάπτυξη χαρακτηριστικών εξάρτησης προς σημαντικούς άλλους, υπακοής και υποταγής. Αντίθετα, ως προς τις πρακτικές κοινωνικοποίησης των γονέων προς τα αγόρια, η

έμφαση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη χαρακτηριστικών αυτονομίας, επιτυχίας και διεκδικητικότητας.

Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων έχουν διαπιστωθεί σε σχέση με ένα εύρος συμπεριφορών και δεξιοτήτων, όπως, για παράδειγμα, στις δεξιότητες μαθηματικών και φυσικής (Catsambis, 1994. Engtwise et al. 1994), στις σχολικές προσδοκίες (Hanson, 1994) και στις αντιλήψεις των γονέων για τη μαθηματική ικανότητα των παιδιών τους (Eccles et al. 1984. Eccles & Jacobs, 1986). Εμπειρικά ευρήματα δείχνουν επίσης ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς χειρίζονται τα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τις πρακτικές που έχουν ως στόχο τη σχολική τους επίδοση (Catsambis, 1994. Engtwise et al. 1994). Στο επίπεδο των αναμενόμενων ακαδημαϊκών επιδόσεων, οι προσδοκίες των γονέων ότι τα αγόρια θα αποδώσουν καλύτερα από τα κορίτσια στα μαθηματικά και στη φυσική, και η πεποίθηση τους ότι τα μαθήματα αυτά θα είναι δυσκολότερα για τα κορίτσια δεν αντιστοιχούν με την πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Eccles et al. 1990). Αντίθετα, οι αρνητικές επιδράσεις αυτών των προκαταλήψεων έχουν διαπιστωθεί σε άλλες παραμέτρους της ανάπτυξης του παιδιού. Για παράδειγμα, οι Wigfield & Eccles (1994) βρήκαν ότι οι προκαταλήψεις του φύλου συνδέονται με αρνητική αυτοαξιολόγηση των κοριτσιών σε σχέση με τη μαθηματική τους ικανότητα. Σε μια από τις μελέτες που εξέτασαν τη γονεϊκή εμπλοκή σε σχέση με τα δύο φύλα, ο Bogenschneider (1997) βρήκε ότι η εμπλοκή του πατέρα δεν διέφερε αναλόγως του φύλου του παιδιού, ενώ η εμπλοκή της μητέρας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη στα κορίτσια. Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή που εκφράζεται μέσα από την επικοινωνία ως προς τα σχολικά ζητήματα του παιδιού έχει μεγαλύτερη επίδραση στα κορίτσια παρά στα αγόρια (Muller, 1993, 1998. Sui-Chu & Wilms, 1996). Βασικός όμως περιορισμός αυτών των μελετών ήταν η έλλειψη ελέγχου μεταβλητών όπως η πραγματική επίδοση του παιδιού. Αυτό τον περιορισμό τον διαπίστωσαν οι Carter & Wojtkiewicz (2000), οι οποίοι βρήκαν ότι τα κορίτσια με υψηλότερες επιδόσεις ήταν αυτά που ανταποκρίνονταν περισσότερο στην επικοινωνιακή εμπλοκή των γονέων.

1.3. Παράγοντες Διαμόρφωσης της Γονεϊκής Εμπλοκής

Από τα όσα έχουν αναφερθεί κατά τη συζήτηση του γονεϊκού στυλ προκύπτει ότι υφίσταται συμφωνία ως προς τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του διαλεκτικού στυλ. Προκύπτει επίσης, ότι το ζήτημα της διαπολιτισμικής μεταβλητότητας καθώς και το ζήτημα της αναπτυξιακής διαφοράς ως προς τις επιδράσεις του γονεϊκού στυλ στα διάφορα στάδια ανάπτυξης του παιδιού δεν έχει επιλυθεί. Ακόμη, στη βιβλιογραφία έχει παρατηρηθεί ότι το γονεϊκό στυλ, όπως και η γονεϊκή εμπλοκή, αντιμετωπίζονται ως σημεία αφετηρίας στην παρατήρηση των επιδράσεων στην ανάπτυξη του παιδιού. Ποιοι όμως παράγοντες του ατόμου συμβάλλουν έτσι ώστε να παρατηρηθούν οι ατομικές διαφορές ως προς την διαμόρφωση του είδους της γονεϊκής εμπλοκής; Στη συζήτηση που ακολουθεί δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε τρεις παράγοντες που είναι πιθανό να καθοδηγούν τη γονεϊκή συμπεριφορά: Την προσωπικότητα ως το σχετικά σταθερό πλέγμα χαρακτηριστικών που διακρίνουν τα άτομα μεταξύ τους, το στυλ προσκόλλησης ως το συναισθηματικό περιεχόμενο που χαρακτηρίζει τις οικείες διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου με άλλα άτομα, και τις αιτιακές αποδόσεις ως το γνωστικό πεδίο ερμηνείας των καταστάσεων που βιώνει το άτομο.

1.3.1. Η Προσωπικότητα ως Παράγοντας Διαμόρφωσης της Γονεϊκής Εμπλοκής

Η προσωπικότητα ίσως αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην προσπάθεια ερμηνείας της διαφοροποίησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε διαφορετικές συνθήκες. Ορίζεται ως το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών που θεωρούνται σχετικά σταθερά στο χρόνο και καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

Είναι επίσης κοινή παραδοχή ότι μέρος των ατομικών διαφορών στην ανθρώπινη συμπεριφορά εξηγείται από τις διαφορές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς.

Σύμφωνα με τον Belsky (1984) όπως αναφέρεται στους Darling και Steinberg (1993) πολύ λίγα γνωρίζουμε για τις αιτίες που προκαλούν τη διαμόρφωση της γονεϊκής συμπεριφοράς. Μια βασική παράμετρος την οποία υποστηρίζουν ως μορφοποιητική της γονεϊκής συμπεριφοράς είναι η προσωπικότητα. Αυτό σημαίνει ότι αναμένεται ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς των γονέων συνδέονται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων γονεϊκών συμπεριφορών.

Ιστορικά έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που είχαν ως στόχο την ερμηνεία της προσωπικότητάς. Οι πιο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην έρευνα της προσωπικότητάς προέρχονται από τις τυπολογικές θεωρίες οι οποίες αντιμετωπίζουν την προσωπικότητα με βάση τις διαφορές που παρουσιάζουν οι άνθρωποι μεταξύ τους ως προς επί μέρους χαρακτηριστικά. Η θεωρία των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητάς των Costa και McCrae (1997) κατέχει σημαντική θέση στην κατηγορία αυτών των προσεγγίσεων. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η προσωπικότητα συγκροτείται από πέντε παράγοντες: Αυτοί είναι η εξωστρέφεια, ο νευρωτισμός, η ευσυνειδησία, η προσήνεια και η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες. Η εξωστρέφεια είναι ο παράγοντας της προσωπικότητάς που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η κοινωνικότητα και η ενεργητικότητα ενώ αντίθετα η εσωστρέφεια περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως τη συστολή και τη συγκρατημένη συμπεριφορά. Ο νευρωτισμός είναι ο παράγοντας της προσωπικότητάς που έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την ανησυχία, την ένταση και τη νευρικότητα, ενώ αντίθετα άτομα τα οποία δεν είναι νευρωτικά είναι συναισθηματικά σταθερά και ήρεμα. Στον παράγοντα της ευσυνειδησίας περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία έχουν να κάνουν με την καλή οργάνωση και την αξιοπιστία του ατόμου. Αντίθετα, άτομα με χαμηλό βαθμό ευσυνειδησίας τείνουν να είναι περισσότερο απρόσεκτα, ασυνεπή στις υποχρεώσεις τους και ανώριμα. Η προσήνεια είναι ο παράγοντας της προσωπικότητάς που συνδέεται με τη γενναιοδωρία, τη θέρμη και τη φιλικότητα. Άτομα με χαμηλό βαθμό προσήνειας τείνουν να είναι καχύποπτα, επιθετικά και προσκολλημένα σε απόψεις που ίσως να είναι λανθασμένες. Τέλος, η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως περιέργεια, το εύρος των ενδιαφερόντων, γνησιότητα και φαντασία, ενώ άτομα με χαμηλό βαθμό δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες τείνουν να είναι συντηρητικά και πολύ προσεκτικά στη συμπεριφορά τους (Costa & McCrae, 1997. Kohstamm & Mervielde, 1998).

Στη βιβλιογραφία της γονεϊκής συμπεριφοράς δεν παρατηρείται σημαντικός όγκος δεδομένων που να καταλήγει σε μια περιεκτική κατανόηση της σχέσης μεταξύ της προσωπικότητάς και του γονεϊκού στυλ ή των γονεϊκών πρακτικών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν δημοσιευθεί μερικές εργασίες οι οποίες διερευνούν τη σχέση αυτή. Για παράδειγμα, η διαχρονική μελέτη της Solomon (2000) δείχνει ότι χαρακτηριστικά της μητέρας όπως η απαιτητικότητα, η υπευθυνότητα, η κοινωνικότητα, η ψυχολογική ευαισθησία και η ωριμότητα αποτελούν σημαντικούς

δείκτες πρόβλεψης της προσαρμογής του παιδιού. Ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η Solomon αναφέρει ότι το προφίλ της μητέρας ενισχύεται σημαντικά όταν χαρακτηρίζεται από την ικανότητα της να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του παιδιού, τη συναισθηματική θέρμη, την αυτοπεποίθηση, τη λεκτική ευχέρεια, την ευθυμία και το χιούμορ. Το θεωρητικό όμως ζήτημα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της Solomon είναι κατά πόσο αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς ή σε συμπεριφορές και συνήθειες οι οποίες δεν εντάσσονται στον πυρήνα των σχετικά σταθερών χαρακτηριστικών. Ίσως η μοναδική μεταβλητή από αυτές που συζητεί η Solomon που αποτελεί παράγοντα της προσωπικότητάς είναι η εξωστρέφεια. Ως προς αυτή τη μεταβλητή, τα αποτελέσματα της επίσης δείχνουν ότι συνδέεται με την μακροπρόθεσμη επιτυχία του παιδιού.

Οι Brook, Richter & Whiteman (2000) αναφέρουν ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς των γονέων όπως η ευαισθησία, η ολοκλήρωση του Εγώ και η αυτοεκτίμηση συνδέονται σημαντικά με την προσαρμοστικότητα της σχέσης γονέως και παιδιού.

Σε σχέση με το θεωρητικό μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητάς, οι Kochanska, Friesenborg, Lange, & Martel (2004) υποστηρίζουν ότι ο νευρωτισμός και η ευσυνειδησία της μητέρας σε συνδυασμό με την προσήνεια, τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και την εξωστρέφεια του πατέρα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της σχέσης γονέως-παιδιού (ανταλλαγή θετικών συναισθημάτων και γονεϊκή διαθεσιμότητα).

Η έρευνα των Asher & Wakefield (1990) αποτελεί ίσως μια από τις ελάχιστες θεωρητικά προσανατολισμένες έρευνες που διερευνούν τις επιδράσεις της προσωπικότητάς των γονέων στη συμπεριφορά του παιδιού. Στα ευρήματα τους αναφέρουν ότι τα παιδιά με τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς είχαν γονείς με υψηλό δείκτη στην κλίμακα του νευρωτισμού (Eysenck, 1975). Ως προς τους γονείς, βρέθηκε ότι ο ψυχωτισμός στους πατέρες συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού, ενώ για τις μητέρες αυτός ο συσχετισμός δεν υφίσταται. Το μεθοδολογικό όμως ζήτημα που προέκυψε από αυτή την έρευνα αφορά στον τρόπο αξιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού. Οι ερευνητές αξιολόγησαν τα προβλήματα συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας κλίμακες τις οποίες συμπλήρωσαν οι γονείς. Όπως και οι ίδιοι παραδέχονται στη συζήτηση τους, η

πρακτική αυτή οδηγεί σε δύο εκδοχές ερμηνείας των αποτελεσμάτων: είτε όντως υφίσταται άμεση ή έμμεση σχέση μεταξύ γονεϊκής προσωπικότητάς και προβλημάτων συμπεριφορά στο παιδί, είτε τα προβλήματα που αναφέρουν οι γονείς αντανακλούν σε κάποιο βαθμό την προσωπικότητα των γονέων.

1.3.2. Το Στυλ Προσκόλλησης ως Παράγοντας Διαμόρφωσης της Γονεϊκής Εμπλοκής

Εκτός από τα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου γενικότερα, αλλά και πιο ειδικά τη συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά τους, θα πρέπει κανείς να αναζητήσει στους παράγοντες διαμόρφωσης της γονεϊκής συμπεριφοράς και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ατόμου.

Το στυλ προσκόλλησης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα συμπεριφέρονται στις στενές διαπροσωπικές τους σχέσεις καθώς επίσης και στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των σχέσεων αυτών. Για παράδειγμα, οι Hazan και Shaver (1987) προτείνουν ότι οι ενήλικες μεταφέρουν από τη βρεφική τους ηλικία με σχετικά σταθερό τρόπο το στυλ προσκόλλησης το οποίο έχει αναπτυχθεί με τη μητέρα και ταξινομούν τα άτομα με βάση το θεωρητικό μοντέλο των Ainsworth, Blehar, Waters και Wall (1978) το οποίο προτείνει τρία στυλ προσκόλλησης: ασφαλές, αυτόαρκες και αγχώδες. Νεότερες έρευνες (Bartholomew, 1990. Bartholomew και Horowitz, 1991) προτείνουν την ταξινόμηση της προσκόλλησης σε τέσσερα διαφορετικά στυλ, προσθέτοντας ουσιαστικά ακόμα ένα στυλ στο μοντέλο των Hazan και Shaver. Αυτή η ταξινόμηση κατηγοριοποιεί τα στυλ προσκόλλησης με βάση τις διαστάσεις του άγχους και της αποφυγής των σχέσεων. Τα άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις με υψηλό βαθμό άγχους και υψηλό βαθμό αποφυγής κατατάσσονται στο φοβικό (fearful) στυλ προσκόλλησης. Άτομα με χαμηλό βαθμό άγχους και υψηλό βαθμό αποφυγής χαρακτηρίζονται ως αυτόαρκη (dismissing). Τα άτομα με υψηλό βαθμό άγχους και χαμηλό βαθμό αποφυγής κατατάσσονται στο ανασφαλές (preoccupied) στυλ προσκόλλησης και τέλος τα άτομα με χαμηλό βαθμό άγχους και χαμηλό βαθμό αποφυγής ταξινομούνται στο ασφαλές στυλ προσκόλλησης. Η ταξινόμηση των στυλ προσκόλλησης παρουσιάζεται συνοπτικά στον πίνακα 2.1.

Πίνακας 2.1. Ταξινόμηση των στυλ προσκόλλησης με βάση τις διαστάσεις του άγχους και της αποφυγής των σχέσεων οικειότητας.

		ΒΑΘΜΟΣ ΑΓΧΟΥΣ	
		ΥΨΗΛΟΣ	ΧΑΜΗΛΟΣ
ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗΣ ΣΧΕΣΕΩΝ ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑΣ	ΥΨΗΛΟΣ	ΦΟΒΙΚΟ ΣΤΥΛ	ΑΥΤΑΡΚΕΣ ΣΤΥΛ
	ΧΑΜΗΛΟΣ	ΑΝΑΣΦΑΛΕΣ ΣΤΥΛ	ΑΣΦΑΛΕΣ ΣΤΥΛ

Με βάση το πιο πάνω μοντέλο, είναι δόκιμο να υποθέσει κανείς ότι οι γονείς με ασφαλές στυλ προσκόλλησης θα τείνουν περισσότερο προς την διαμόρφωση γονεϊκής συμπεριφοράς η οποία θα χαρακτηρίζεται από στοιχεία ισορροπίας στη σχέση γονέως και παιδιού. Για παράδειγμα, ως αποτέλεσμα της συναισθηματικής τους ασφάλειας, οι γονείς αναμένεται ότι δεν θα ασκούν υπερβολική πίεση και έλεγχο στην συμπεριφορά του παιδιού, θα ενισχύουν τις διεργασίες αυτονομίας του κατά την εφηβεία εποπτεύοντας ταυτόχρονα την προσαρμογή του παιδιού στις αλλαγές αυτές, θα δίνουν έμφαση στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο χωρίς όμως να αμελούν άλλες σημαντικές διστάσεις όπως η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και η ανάπτυξη ευρύτερων ενδιαφερόντων. Αντίθετα, οι γονείς με ανασφαλή ή φοβικά χαρακτηριστικά προσκόλλησης αναμένεται ότι θα παρουσιάζουν έντονα χαρακτηριστικά νευρωτισμού τα οποία πιθανό να τα οδηγούν σε αυτή τη μορφή προσκόλλησης. Ανατρέχοντας στα όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω σε σχέση με το νευρωτισμό διακρίνεται έντονα τα στοιχεία της ανησυχίας, της ανασφάλειας και του φόβου στο χαρακτηριστικό αυτό. Αυτά τα στοιχεία, τα οποία διαπνέουν το γενικό φάσμα συμπεριφορών του ατόμου, ενδέχεται να οδηγούν και στην εξήγηση του φοβικού και ανασφαλούς στυλ. Όπως συνεπώς αναμένεται ότι η προσκόλληση με χαρακτηριστικά ανασφάλειας και φόβου θα επηρεάζεται από το νευρωτισμό, κατ' αντίστοιχο τρόπο αναμένεται ότι το ανασφαλές και το φοβικό στυλ θα επηρεάζουν στη διαμόρφωση γονεϊκής συμπεριφοράς. Αντίθετα με ό,τι έχει αναφερθεί ως προς το ασφαλές στυλ προσκόλλησης, σε αυτή την περίπτωση οι γονείς ενδέχεται να διαμορφώνουν συμπεριφορές οι οποίες να χαρακτηρίζονται από υπερβολική άσκηση πίεσης προς το παιδί, άσκηση ασφυκτικού ελέγχου της συμπεριφοράς του και φόβου ενεργοποίησης των διεργασιών αυτονομίας του παιδιού κατά την εφηβεία.

1.3.3. Οι Αιτιακές Αποδόσεις ως Παράγοντες Διαμόρφωσης της Γονεϊκής Εμπλοκής

Στις αναμενόμενες διεργασίες διαμόρφωσης της γονεϊκής συμπεριφοράς έχουν παρουσιαστεί αφενός τα ευρύτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς ως η σχετικά σταθερή τάση του ατόμου προς το ευρύτερο πεδίο συμπεριφορών που τον διακρίνουν και αφετέρου, η συναισθηματική διάσταση που εκφράζεται μέσα από τον χαρακτηριστικό τρόπο διαχείρισης οικείων διαπροσωπικών σχέσεων. Εκτός όμως από αυτές τις δύο σημαντικές διαστάσεις που δυνητικά οδηγούν στην υιοθέτηση προτύπων γονεϊκότητας, θα πρέπει κανείς να εξετάσει και τη γνωστική διάσταση των

διεργασιών αυτών. Ειδικότερα, στη διάσταση αυτή λίγα γνωρίζουμε ως προς τη σχέση μεταξύ του τρόπου ερμηνείας της ανάπτυξης του παιδιού από τους γονείς και των συνεπειών που έχουν οι ερμηνείες αυτές στη διαμόρφωση γονεϊκών πρακτικών. Για παράδειγμα, ποια μορφή γονεϊκής συμπεριφοράς αναμένεται να αναπτύξει ο γονέας που αποδίδει την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού του σε γενετικούς-κληρονομικούς παράγοντες; Και ακόμη, αυτή η συμπεριφορά που θα διαμορφώσει, θα είναι όμοια με τη συμπεριφορά που θα υιοθετήσει ο γονέας ο οποίος αποδίδει την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού του στην προσπάθεια που το παιδί καταβάλλει ή την εξάσκηση στην οποία υπόκειται; Επίσης, τι συμβαίνει στην περίπτωση όπου οι γονείς θέτουν τους ίδιους τους εαυτούς τους ως το βασικό αίτιο για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων παιδιού; Η απάντηση αυτών των ερωτημάτων μπορεί να διαφωτίσει περισσότερο στην αναζήτηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τη γονεϊκή συμπεριφορά, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με τις δύο άλλες σημαντικές παραμέτρους που έχουν προαναφερθεί: την προσωπικότητα των γονέων και το στυλ προσκόλλησής τους.

Η θεωρία της αιτιακής απόδοσης αποτελεί τη συνέχεια μιας προσέγγισης η οποία ξεκίνησε με την διερεύνηση του πεδίου ελέγχου του ατόμου. Το πεδίο ελέγχου (locus of control) ορίζεται ως η προσδοκία του ατόμου ως προς την επίδραση που ασκεί στο περιβάλλον του μέσα από τη συμπεριφορά του (Sadowski and Blackwell, 1985). Ταυτόχρονα, στην προσδοκία αυτή εντάσσεται και η σημασία που το άτομο αποδίδει στο περιβάλλον ή σε άλλους ανθρώπους σε σχέση με την επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση των συνθηκών ή της συμπεριφοράς του. Ο Rotter (1966) διακρίνει μεταξύ δύο γενικών διαστάσεων ως προς το πεδίο ελέγχου:

- ενδοπροσωπικό πεδίο ελέγχου: το άτομο πιστεύει ότι η δική του συμπεριφορά είναι ο σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης συνεπειών.
- εξωπροσωπικό πεδίο ελέγχου: το άτομο πιστεύει ότι τα γεγονότα καθορίζονται από τη μοίρα, τις συμπτώσεις ή την τύχη.

Η έρευνα του Brown (1983) διαπίστωσε ότι ιδιαίτερα η διάσταση του εξωπροσωπικού πεδίου ελέγχου ήταν πολύ ευρεία, κάτι που είχε προτείνει νωρίτερα και η Levenson (1974). Αποτέλεσμα της εργασίας του Brown ήταν η κατασκευή μιας νέας κλίμακας μέτρησης του πεδίου ελέγχου η οποία βασίζεται σε τρεις και όχι σε δύο διαστάσεις. Η πρώτη, που αφορά το ενδοπροσωπικό πεδίο ελέγχου, παραμένει

όπως την είχε εισηγηθεί και ο Rotter. Η διάσταση του εξωπροσωπικού πεδίου ελέγχου όμως χωρίζεται σε δύο επί μέρους διαστάσεις:

- Ενδοπροσωπικό – Κοινωνικό πεδίο ελέγχου: το άτομο πιστεύει ότι τα γεγονότα στη ζωή του καθορίζονται από μέλη κοινωνικών ομάδων όπως είναι οι φίλοι, ο/η εργοδότης, ο/η σύντροφος.
- Εξωπροσωπικό – Γενικευμένο πεδίο ελέγχου: το άτομο πιστεύει ότι τα γεγονότα καθορίζονται από τη μοίρα, τις συμπτώσεις, την τύχη, ή ακόμα και από κάποια αφηρημένη μορφή εξουσίας (Θεός, φύση).

Πιο σύγχρονες έρευνες έχουν αναλύσει διεξοδικότερα την έννοια του ελέγχου που τα άτομα αποδίδουν στα συμβάντα ή καταστάσεις. Συγκεκριμένα, η θεωρία της αιτιακής απόδοσης στοχεύει στην εξέταση της ερμηνείας που τα άτομα δίδουν ως προς ένα συμβάν. Η τρισδιάστατη τυπολογία του Weiner (1985) προτείνει την ταξινόμηση των αιτιακών αποδόσεων με βάση τρία κριτήρια: α) το πεδίο ελέγχου (εσωτερικής ή εξωτερικής φύσεως), β) τη σταθερότητα (σταθερές ή μεταβαλλόμενες αιτίες) και γ) τον έλεγχο (ελεγχόμενες ή μη ελεγχόμενες αιτίες). Το πεδίο της αιτιακής απόδοσης είναι εσωτερικό όταν η απόδοση στρέφεται προς ενδοατομικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ευφυΐα και η προσπάθεια. Εξωτερικό πεδίο της αιτιακής απόδοσης είναι όταν η αιτιολόγηση μιας συμπεριφοράς ή μιας κατάστασης στρέφεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η οικογένεια και το κοινωνικό σύστημα.

Η σταθερότητα της αιτιακής απόδοσης ορίζεται από την δυνατότητα της αιτίας στην οποία αποδίδεται μια συμπεριφορά ή μια κατάσταση να μεταβληθεί ή όχι. Για παράδειγμα, όταν το άτομο ερμηνεύει ένα γεγονός ως αποτέλεσμα της δικής του προσπάθειας, αυτή η ερμηνεία αποδίδεται σε μεταβαλλόμενη αιτία, εσωτερική και ελεγχόμενη.

Ο έλεγχος της αιτιακής απόδοσης αναφέρεται στο κατά πόσο το άτομο έχει κάποιο έλεγχο πάνω στον παράγοντα που κατά την άποψη του αιτιολογεί την παρουσία μιας συμπεριφοράς ή κατάστασης. Για παράδειγμα, όταν το άτομο επιρρίπτει την ευθύνη στο κοινωνικό σύστημα για κάποιο ζήτημα, τότε το πιο πιθανόν είναι να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι δεν μπορεί να ελέγξει το σύστημα και συνεπώς δεν μπορεί να πράξει οτιδήποτε για να το μεταβάλει.

Η θεωρία της αιτιακής απόδοσης φαίνεται ότι συμβάλλει σημαντικά στην έρευνα που διεξάγεται στην περιοχή της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Georgiou (1999) βρέθηκε ότι ο τύπος της αιτιακής απόδοσης των γονέων σε σχέση με την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο προέβλεπε σε σημαντικό βαθμό τον τύπο και το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως η αιτιακή απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού σχετίζεται θετικά με τις ενέργειες των γονέων για ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του και αρνητικά με την πίεση για καλύτερα αποτελέσματα. Επίσης, η πεποίθηση των γονέων πως οι ίδιοι έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επίδοσης του παιδιού τους στο σχολείο σχετίζεται με αυξημένη τάση εκ μέρους τους για έλεγχο της συμπεριφοράς του. Μα βάση αυτά τα ευρήματα που δείχνουν τη σχέση μεταξύ αιτιακής απόδοσης και γονεϊκής εμπλοκής στο πλαίσιο των σχολικών διεργασιών του παιδιού, είναι δόκιμο να προεκτείνει κανείς τη συζήτηση και ως προς τη σχέση μεταξύ του τρόπου ερμηνείας της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού από τους γονείς και του τρόπου συμπεριφοράς τους ως προς την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού. Απαντώντας με αυτό τον τρόπο στα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή αυτής της ενότητας.

Στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας είναι οι διεργασίες κοινωνικοποίησης του παιδιού όπως αυτές εκφράζονται με τη γονεϊκή εμπλοκή και το γονεϊκό στυλ. Παράλληλα, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να προεκτείνει τη συζήτηση και στις διεργασίες που προηγούνται των διεργασιών αυτών διερευνώντας την προσωπικότητα, το στυλ προσκόλλησης και τις αιτιακές αποδόσεις των γονέων ως παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής και του γονεϊκού στυλ. Οι διεργασίες που επίσης πρέπει να εξεταστούν και είναι εξίσου σημαντικές είναι οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής στην ανάπτυξη του παιδιού. Όπως έχει φανεί στα προηγούμενα κεφάλαια, η βιβλιογραφία παρέχει σημαντικό όγκο εμπειρικών ευρημάτων ως προς τη σχέση γονεϊκής εμπλοκής, γονεϊκού στυλ και σχολικής επίδοσης. Λίγα όμως γνωρίζουμε ως προς τις επιδράσεις των διεργασιών κοινωνικοποίησης στις γνωστικές ικανότητες του παιδιού, όπως επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής, γονεϊκού στυλ και της προσαρμογής του παιδιού. Ως αποτέλεσμα, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις σχέσεις αυτές, εντάσσοντας στο πεδίο των γνωστικών ικανοτήτων τη θεωρία της

αρχιτεκτονικής του νου η οποία περιγράφει αναλυτικά δύο σημαντικές όψεις της γνωστικής ανάπτυξης: τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργικότητα των Συστημάτων Εξειδικευμένων Ικανοτήτων τα οποία αναπαριστούν και επεξεργάζονται τα ερεθίσματα από το περιβάλλον και το Υπεργνωστικό Σύστημα το οποίο αφορά στην περιγραφή του ατόμου για τα γνωστικά χαρακτηριστικά του εαυτού αξιολογώντας τόσο τις ιδιότητες των γνωστικών του ικανοτήτων όσο και την επάρκεια τους καταλήγοντας σε ένα μοντέλο του γνωστικού εαυτού. Επίσης, στη συζήτηση που ακολουθεί γίνεται αναφορά και στην έννοια της ψυχολογικής προσαρμογής, εντάσσοντας με αυτό τον τρόπο στις διερευνώμενες επιδράσεις, όχι μόνο τη γνωστική διάσταση των επιδράσεων αλλά και την διάσταση των επιδράσεων στο συναισθηματικό και συμπεριφορικό πεδίο του παιδιού.

1.4. Μεταβλητές που Αναμένεται να Εξαρτώνται από τη Γονεϊκή Εμπλοκή

Σε αυτή την ενότητα εξετάζονται οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής στη γνωστική ανάπτυξη και στην ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα θα συζητηθεί πρώτα ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής τόσο στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού όσο και στην ανάπτυξη των αυτοαναπαραστάσεων του. Στη συνέχεια θα συζητηθεί ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στην ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού.

1.4.1. Επιδράσεις της Γονεϊκής Εμπλοκής στη Γνωστική ανάπτυξη

1.4.1.1. Νοητικές Ικανότητες

Η σχέση μεταξύ της ανάπτυξης νοητικών ικανοτήτων και οικογενειακών παραγόντων απασχολεί ένα σημαντικό αριθμό ερευνητών, χωρίς όμως σαφή αποτελέσματα ως προς τη σχέση μεταξύ των δύο. Ενώ η σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ και επίδοσης στο σχολείο έχει τεκμηριωθεί από πολλούς ερευνητές (Putallaz, 1987. Dornbush et al. 1987. Hart et al. 1990. Steinberg et al. 1989. Franz et al. 1991) όπως επίσης και σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και επίδοσης στο σχολείο (Georgiou, 1999) η σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των γονέων και της ανάπτυξης γνωστικών ικανοτήτων στα παιδιά δεν είναι ακόμη σαφής. Οι Tiller, Garisson, Block, Carmer και Tiller (2000) υποστηρίζουν ότι το γονεϊκό στυλ δεν αποτελεί πιο ασφαλή παράγοντα πρόβλεψης της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών από ότι τα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων.

Ένα ακόμα πρόβλημα της περιοχής αυτής είναι το γεγονός ότι αρκετές από τις έρευνες που αναφέρονται στη σχέση μεταξύ γονεϊκής συμπεριφοράς και γνωστικής ανάπτυξης, ουσιαστικά επικεντρώνονται στην παράμετρο της σχολικής επίδοσης (Chen, Dong και Zhou, 1997. Dornbush et al. 1987. Radziszewska, Richardosn, Dent και Flay, 1996). Είναι όμως θεωρητικά και μεθοδολογικά δόκιμη αυτή η ταύτιση της γνωστικής ανάπτυξης με τη σχολική επίδοση; Στόχος αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και της γνωστικής ανάπτυξης με τη χρήση εργαλείου που έχει αναπτυχθεί και σταθμιστεί στο ίδιο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο με αυτό της παρούσας έρευνας.

Το θεωρητικό υπόβαθρο για τη μέτρηση της γνωστικής ανάπτυξης παρέχει η θεωρία για την αρχιτεκτονική του νου (Demetriou, Efklides & Platsidou, 1993. Demetriou, Kazi & Georgiou, 1999. Demetriou & Kazi, 2001). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η νοημοσύνη δομείται σε τρία επίπεδα. Τα δύο πρώτα επίπεδα στην αρχιτεκτονική του νου περιλαμβάνουν επίπεδα γνώσης, με τα Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων (ΣΕΙ) να προσανατολίζονται προς το περιβάλλον και το Υπεργνωστικό Σύστημα να προσανατολίζεται προς τον εαυτό.

Τα ΣΕΙ αποτελούν συστήματα αναπαράστασης και επεξεργασίας πληροφοριών από το περιβάλλον, και το Υπεργνωστικό Σύστημα αφορά στην αυτό-παρατήρηση, αυτό-περιγραφή, αυτορύθμιση και έλεγχο των περιβαλλοντικά προσανατολισμένων γνωστικών λειτουργιών. Το τρίτο επίπεδο είναι το Σύστημα Επεξεργασίας, το οποίο ουσιαστικά αναφέρεται στην χωρητικότητα επεξεργασίας των πληροφοριών σε διάφορα στάδια της εξέλιξης του ατόμου. Στην παρούσα ενότητα συζητούνται τα ΣΕΙ. Στην επόμενη ενότητα θα συζητηθούν, στο πλαίσιο του Υπεργνωστικού Συστήματος, οι αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού. Το Σύστημα Επεξεργασίας δεν εξετάζεται στην παρούσα έρευνα διότι δεν υπάρχουν τεκμήρια που να υποδηλώνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει την ανάπτυξη της χωρητικότητας, της ταχύτητας επεξεργασίας και του ελέγχου των πληροφοριών στο γνωστικό σύστημα.

Η δομή του γνωστικού συστήματος παραμένει αμετάβλητη κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης. Αν και όπως είναι αναμενόμενο, η επάρκεια των συστημάτων παρουσιάζει αναπτυξιακές διαφορές, εντούτοις είναι σημαντικό το γεγονός ότι η

δομή του γνωστικού συστήματος, και ο γενικός νοητικός παράγοντας, παραμένουν αναπτυξιακά σταθεροί (Demetriou, Christou, Spanoudis & Platsidou, 2002).

Ειδικότερα, ως προς τα Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων που αποτελούν μια από τις βασικές διαστάσεις ενδεχόμενων επιδράσεων της γονεϊκής εμπλοκής και του γονεϊκού στυλ, στη θεωρία για την αρχιτεκτονική του νου περιγράφονται έξι διακριτά ΣΕΙ:

- Ποιοτικό / Αναλυτικό ΣΕΙ: Αυτό το σύστημα εξειδικευμένων ικανοτήτων είναι προσανατολισμένο στην επεξεργασία πληροφοριών που έχουν σχέση με την επαγωγική σκέψη ως προς τις αρχές που διέπουν γραφικούς σχηματισμούς (για παράδειγμα Raven matrices), κατανόηση σημασιολογικών σχέσεων (λεκτικές αναλογίες) και κατανόηση των σχέσεων μεταξύ αντικειμένων (ένταξη αντικειμένων σε ευρύτερα σύνολα με βάση τις σχέσεις ομοιότητας-διαφοράς).
- Ποσοτικό ΣΕΙ: Αφορά στην επεξεργασία πληροφοριών που έχουν σχέση με την αριθμητική όψη της πραγματικότητας. Βασικές λειτουργίες αποτελούν η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, ποσοτικός και αναλογικός συλλογισμός, και αλγεβραϊκή ικανότητα.
- Αιτιώδες ΣΕΙ: Αυτό το σύστημα εξειδικευμένων ικανοτήτων αφορά στην επεξεργασία και αναπαράσταση σχέσεων αιτιότητας, εξέτασης υποθέσεων, αξιολόγησης των στοιχείων που αποδεικνύουν την ορθότητα υποθέσεων και της επιστημολογικής ενημερότητας, δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να κατανοεί τους περιορισμούς που προκύπτουν από εμπειρικές αποδείξεις.
- Χωροταξικό ΣΕΙ: Οι χωροταξικές ικανότητες όπως εξετάζονται στο συγκεκριμένο τεστ αναφέρονται στη νοερή περιστροφή και στο συντονισμό της προοπτικής και σημείων αναφοράς. Ως προς τη νοερή περιστροφή, εξετάζεται η ικανότητα του ατόμου να αναπαριστά τρισδιάστατα αντικείμενα τα οποία παρουσιάζονται σε δύο διαστάσεις και την αλλαγή που προκύπτει σε αυτά όταν περιστραφούν γύρω από ένα κάθετο άξονα. Ως προς το συντονισμό της προοπτικής και σημείων αναφοράς εξετάζεται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις αλλαγές που δημιουργούνται όταν τα αντικείμενα διαφοροποιούνται ως προς μια διάσταση που τα χαρακτηρίζει.
- Λεκτικό / Προτασιακό ΣΕΙ: Αυτό το σύστημα εξειδικευμένων ικανοτήτων προσανατολίζεται στην επεξεργασία και αναπαράσταση πληροφοριών που

προϋποθέτουν ικανότητες λογικής σκέψης και τους όρους που στηρίζουν ένα συμπέρασμα (Demetriou, Kyriakides & Avraamidou, 2003).

- Κοινωνικό ΣΕΙ: Η διάσταση των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού για επεξεργασία και λήψη αποφάσεων σε παραμέτρους που σχετίζονται με την διαπραγμάτευση του ατόμου των κοινωνικών κανόνων και απαιτήσεων. Περιλαμβάνει έργα μέσα από τα οποία το υποκείμενο καλείτε να πάρει θέση ως προς την ορθότητα μιας πράξης η οποία είναι αντίθετη προς τους κοινωνικούς κανόνες, λαμβάνοντας υπόψη και τις διαπροσωπικές σχέσεις που εμπλέκονται στην πράξη αυτή.

1.4.1.2. Αυτοαναπαραστάσεις του Παιδιού

Αντίθετα από τη σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και νοητικών ικανοτήτων, η επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στις αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές. Η αρχική πιαζετιανή αντίληψη για την ανάπτυξη του εαυτού στα παιδιά έθετε τη διαδικασία ανάπτυξης αυτοαναπαραστασιακών λειτουργιών παράλληλα με τη γενική θεώρηση για τη γνωστική ανάπτυξη (Piaget, 1960. Epstein, 1973, 1981. Greenwald, 1980. Markus, 1980). Συνεπώς, στις αδρές αναπτυξιακές φάσεις της πραξιακής, της συγκεκριμένης λογικής και της τυπικής λογικής σκέψης οι αναφορές του παιδιού για τον εαυτό του είναι αντίστοιχης πολυπλοκότητας. Στη νηπιακή ηλικία όπου οι περιορισμοί στην ικανότητα λογικής σκέψης θεωρούνταν σημαντικό εμπόδιο στην κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος και του εαυτού, το παιδί αναπαριστά τον εαυτό επικεντρώνοντας την προσοχή του στις φυσικές του ιδιότητες, στα αντικείμενα που του ανήκουν, σε συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από απουσία συνεκτικής οργάνωσης. Στην παιδική ηλικία, σύμφωνα πάντα με την πιαζετιανή αντίληψη, τα παιδιά εμφανίζουν αυτοαναπαραστατικές αναφορές, επικεντρώνοντας τις αναπαραστάσεις αυτές σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εαυτού όπως “έξυπνος”, “ντροπαλός”, “ειλικρινής”. Συνεπώς, το χαρακτηριστικό γνώρισμα “έξυπνος” περιλαμβάνει τις συμπεριφορικές εκφάνσεις του γνωρίσματος αυτού, που αναφέρονται κυρίως σε ακαδημαϊκά προσανατολισμένες συμπεριφορές (για παράδειγμα “καλός στα μαθηματικά, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία”).

Εξελικτικά, και ειδικότερα με τη μετάβαση του παιδιού στην εφηβεία, η πιαζετιανή προσέγγιση υποστηρίζει ότι αναπτύσσονται περισσότερο αφηρημένοι αυτοπροσδιορισμοί στα παιδιά, βασισμένοι κυρίως σε ψυχολογικές διεργασίες όπως οι σκέψεις του παιδιού για τον εαυτό του, τα συναισθήματα, οι στάσεις και τα κίνητρα του. Τέτοιου είδους αυτοαναπαραστάσεις συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της αφηρημένης λογικής σκέψης, η οποία προϋποθέτει την ικανότητα διαμόρφωσης ανώτερης τάξης εννοιών και την ικανότητα ενδοσκόπησης.

Παρά την αρχική αποδοχή της πιαζετιανής θέσης για την ανάπτυξη αυτοαναπαραστατικών λειτουργιών στα παιδιά, στην περιοχή της γνωστικής ανάπτυξης έχουν εμφανιστεί τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές νέες τοποθετήσεις οι οποίες αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη διαδικασία αυτή (Case, 1985, 1992. Feldman, 1994. Fischer, 1980. Fischer & Canfield, 1986. Flavell, 1985. Flavell, Miller & Miller, 1993. Pascual-Leone, 1988. Siegler, 1991). Η κριτική στάση αυτής της ομάδας ερευνητών αγγίζει την ουσία της ανάπτυξης του εαυτού. Σύμφωνα με τον Case (1985) η πιαζετιανή θεωρία περιγράφει τη γνωστική ανάπτυξη κατά ένα “μονολιθικό τρόπο, καθολικό και ενδογενή” (σελ. 10). Αντίθετα, υπάρχουν ευρήματα τα οποία δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική ανισότητα στην ανάπτυξη των επί μέρους γνωστικών πεδίων, παρά μιας ενιαίας δομής η οποία να ενσωματώνει τις γνωστικές ιδιότητες (Constanzo, 1991. Graziano & Washull, 1995). Επίσης, η κριτική στάση των νεοπιαζετιανών υποστηρίζει ότι η θεωρία ήταν κυρίως περιγραφική, χωρίς ουσιαστική ερμηνεία των βασικών διεργασιών της γνωστικής ανάπτυξης και των μηχανισμών που διέπουν την αναπτυξιακή μετάβαση. Ένα ακόμη σημείο στο οποίο έχει ασκηθεί κριτική είναι η υπέρ-γενικευσιμότητα της πιαζετιανής θεωρίας που αφήνει ελάχιστο χώρο για την κατανόηση της σημασίας των ατομικών διαφορών στο ρυθμό ανάπτυξης. Το πιο σημαντικό σημείο στο οποίο έχει ασκηθεί κριτική, και το οποίο συνδέεται και με την παρούσα έρευνα, είναι το γεγονός ότι στην πιαζετιανή προσέγγιση αγνοείται η σημασία των παραγόντων πλαισίου που ενδέχεται να επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη (για παράδειγμα οι γονεϊκές πρακτικές).

Οι ερευνητές που αναφέρονται πιο πάνω έχουν υιοθετήσει το νεοπιαζετιανό μοντέλο ανάπτυξης περιλαμβάνοντας σε αυτό έννοιες καθώς και μεθόδους από την περιοχή των προσεγγίσεων επεξεργασίας των πληροφοριών με στόχο την απάντηση στα προβλήματα που διαπιστώθηκαν στη θεωρία του Πιαζέ. Για παράδειγμα, οι ερευνητές

αυτοί αναφέρουν την ύπαρξη ανώτερων γνωστικών δομών που ενσωματώνουν και οικοδομούν κατώτερες γνωστικές δομές οι οποίες συντονίζονται μεταξύ τους. Η ανισότητα στην ανάπτυξη θεωρείται ως ο κανόνας και όχι ως η εξαίρεση και συνεπώς αναμένεται ότι το συγκεκριμένο επίπεδο ανάπτυξης του κάθε ατόμου θα παρουσιάζει διαφορές στα επί μέρους πεδία νοητικών δεξιοτήτων. Επίσης, οι διεργασίες που διέπουν την ανάπτυξη καθώς και οι κανόνες που διέπουν την αναπτυξιακή μετάβαση έχουν (με τη συμβολή αυτών των ερευνητών) διατυπωθεί πολύ πιο αναλυτικά. Για παράδειγμα, μερικοί νεοπιαζετιανοί επικεντρώνονται στις λειτουργίες της μνήμης και την ανάπτυξη αυτών των λειτουργιών (Case, 1985, 1992. Pascual-Leone, 1998). Άλλοι ερευνητές, όπως για παράδειγμα ο Siegler (1991) επικεντρώνονται στις διεργασίες κωδικοποίησης των πληροφοριών και της οικοδόμησης στρατηγικών. Η κωδικοποίηση αφορά κυρίως στην αναγνώριση των σημαντικότερων γνωρισμάτων των αντικειμένων και των καταστάσεων που διαμορφώνει τη βάση για τη νοητική αναπαράσταση.

Από την άλλη, η οικοδόμηση στρατηγικών αναφέρεται στις διεργασίες με τις οποίες οι έννοιες συνδυάζονται για να δομηθούν ανώτερης τάξης γενικεύσεις. Αυτές οι διεργασίες μπορεί επίσης να επηρεάζονται από παράγοντες πλαισίου. Για παράδειγμα, το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί ή ακόμη οι γονεϊκές αξίες και η εκπαιδευτική πρακτική διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση χαρακτηριστικών του εαυτού (Bem, 1985. Rogoff, 1990. Vygotsky, 1978). Επίσης, οι παράγοντες πλαισίου καθορίζουν, εν μέρει τουλάχιστον, τον τρόπο με τον οποίο οι δομές του εαυτού συντονίζονται μεταξύ τους (Costanzo, 1991). Ακόμη, η εμπειρία του παιδιού θεωρείται ως σημαντικός παράγοντας που εξηγεί μέρος των ατομικών διαφορών στην ανάπτυξη των γνωστικών δομών, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τους περιορισμούς που αναγνωρίζουν οι νεοπιαζετιανοί, κυρίως σε σχέση με τη ανάπτυξη του εγκεφάλου και της χωρητικότητας της εργαζόμενης μνήμης.

Αρκετές από τις πιο πάνω σύγχρονες διαπιστώσεις σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη του εαυτού, δεδομένης της θέσης ότι η αίσθηση του εαυτού αποτελεί γνωστική δομή.

Αναπτυξιακές διαφορές στις αυτοαναπαραστατικές λειτουργίες στην παιδική ηλικία και εφηβεία:

Κατά την περίοδο της ύστερης παιδικής ηλικίας σημαντικό αναπτυξιακό γνωστικό επίτευγμα αποτελεί η ικανότητα του παιδιού να συντονίζει αυτοαναπαραστάσεις τις οποίες σε προηγούμενα στάδια διαχώριζε ή θεωρούσε ότι ήταν αντίθετες. Στη θεωρία του Case (1985, 1992) αυτό το επίπεδο λειτουργίας ονομάζεται δισδιάστατη σκέψη. Κατά παρόμοιο τρόπο, ο Fischer (1980) τοποθετεί σε αυτό το στάδιο την έννοια των “αναπαραστατικών συστημάτων”. Επίσης, ο Siegler (1991) υποστηρίζει ότι σε αυτό το στάδιο αναπτύσσονται διεργασίες οικοδόμησης στρατηγικών, οι οποίες περιλαμβάνουν ανώτερης τάξης γενικεύσεις ιδιοτήτων που σε προηγούμενα στάδια διαχωρίζονταν. Αυτό το θεωρητικό πλαίσιο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το παιδί σε αυτό το στάδιο είναι ικανό να διαμορφώσει ανώτερης τάξης έννοιες (όπως η κατονομασία χαρακτηριστικών) βασιζόμενο στην συμπερίληψη πιο συγκεκριμένων συμπεριφορικών ιδιοτήτων του εαυτού. Συνεπώς, οι ανώτερης τάξης γενικεύσεις όπως π.χ. ο χαρακτηρισμός του εαυτού ως “ευφυούς” περιλαμβάνει παρατηρήσεις επιτυχημένης συμπεριφοράς σε πολλά πεδία της όπως στα μαθηματικά, στη γλώσσα, στην ιστορία κλπ. Κατά παρόμοιο τρόπο, το παιδί οικοδομεί ιεραρχικά την έννοια “ανίκανος” συντονίζοντας τις αντιλήψεις του για την έλλειψη ικανοτήτων σε επί μέρους γνωστικά πεδία. Ως προς το πεδίο των κοινωνικών σχέσεων, σε αυτό το στάδιο η αίσθηση του εαυτού μπορεί να συνδυάσει χαρακτηριστικά τα οποία σε προηγούμενα στάδια θα θεωρούνταν ως αντίθετα. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να χαρακτηρίσει τον εαυτό του ως θορυβώδη όταν βρίσκεται με φίλους σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον όπως η σχολική αυλή, ταυτόχρονα όμως μπορεί να αξιολογήσει τον εαυτό και ως ντροπαλό. Συνεπώς, οι αυτοαναπαραστατικές ιδιότητες του παιδιού αναπτύσσονται ως μια σύνθετη οικοδόμηση εννοιών του εαυτού, με τη μορφή των γενικεύσεων ανώτερης τάξης που ενσωματώνουν θετικές και αρνητικές αυτοαξιολογήσεις.

Η δισδιάστατη αυτοαναπαραστατική σκέψη φαίνεται και στο χειρισμό των συναισθηματικών εννοιών. Συνεπώς, όπως δείχνουν αρκετές μελέτες (Carroll & Steward, 1984. Donaldson & Westerman, 1986. Fischer et al. 1990. Gnepp, McKee, & Domanic, 1987. Harris, 1983. Harris, Olthof, & Meerum-Terwogt, 1981. Harter, 1986a. Harter & Buddin, 1987. Reissland, 1985) το παιδί αναπτύσσει ένα αναπαραστατικό σύστημα που περιλαμβάνει έννοιες όπως “ευτυχία”, η οποία

συνδέεται με γεγονότα ή συμπεριφορές που έχουν ευχάριστες συνέπειες και έννοιες όπως η “λύπη” η οποία συνδέεται με γεγονότα ή συμπεριφορές που έχουν δυσάρεστες συνέπειες. Με την αναδύομενη ικανότητα του παιδιού να αναπαριστά θετικές και αρνητικές έννοιες που αφορούν τον εαυτό, η αυτοαναπαραστατική λειτουργία του προηγούμενου σταδίου που χαρακτηριζόταν από “όλα ή τίποτα” εξασθενεί σημαντικά. Αποτέλεσμα αυτού του αναπτυξιακού επιτεύγματος είναι οι αυτοπεριγραφές του παιδιού να γίνονται βαθμιαία περισσότερο ισορροπημένες σε σχέση με την παρουσίαση των ικανοτήτων και των αδυναμιών του.

Σύμφωνα με τον Case (1991) η ανάπτυξη αυτών των δομών εξαρτάται εν μέρει από τις εμπειρίες του παιδιού σε σχέση με τις κατώτερης τάξης αυτοαναπαραστατικές δομές, όπως για παράδειγμα οι αντιλήψεις του παιδιού για την ευφυΐα ή τις νοητικές του αδυναμίες. Επίσης, ο Case αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη γενική συμβολή της άσκησης. Η επαναλαμβανομένη έκθεση του παιδιού σε γεγονότα (όπως για παράδειγμα η βαθμολογία στα επί μέρους γνωστικά αντικείμενα) ενισχύει το συντονισμό αυτής της μορφής. Μέσα από αυτό το πλαίσιο γίνεται επίσης κατανοητό, ότι η συμβολή της εμπειρίας στη διαμόρφωση αυτοαναπαραστατικών εννοιών επεκτείνεται και στις περιπτώσεις όπου το παιδί δέχεται ελάχιστη στήριξη από το περιβάλλον. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις σοβαρής κακοποίησης του παιδιού, φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν αρνητικές αυτοαναπαραστάσεις οι οποίες τα οδηγούν σε αισθήματα ανικανότητας, απόρριψης, ακόμη και σε χαρακτηρισμό του εαυτού ως εγγενώς κακού (Briere, 1992. Herman, 1992. Terr, 1990. Westen, 1993). Σε περιβάλλον κακοποίησης τα μέλη της οικογένειας συνήθως ενισχύουν τις αρνητικές αυτοαντιλήψεις του παιδιού οι οποίες τροφοδοτούν τη συνολική αυτοαναπαράσταση του. Συνέπεια αυτού είναι η ανάπτυξη πολύ περιορισμένου πλαισίου εντός του οποίου το παιδί κατά την αναπτυξιακή διαδικασία οικοδομεί ένα είδος εαυτού το οποίο περιλαμβάνει θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις. Αντίθετα, η ανάπτυξη των αρνητικών αυτοαναπαραστατικών εννοιών επικρατεί στη μορφολογία του εαυτού, και αυτές, σύμφωνα με τον Siegler (1991), γίνονται αυτοματοποιημένες και διαρκείς.

Επιπρόσθετα στοιχεία που ενισχύουν την άποψη για την επίδραση της εμπειρίας στην ανάπτυξη αυτοαναπαραστατικών ιδιοτήτων στα παιδιά εμφανίζονται και στη βιβλιογραφία κλινικών περιπτώσεων. Συγκεκριμένα, η Harter (1977) αναφέρει ότι

δυσλεκτικά παιδιά καθώς και παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς παρουσιάζουν έντονα το φαινόμενο του “όλα ή τίποτα” αναπτύσσοντας αυτοαναπαραστάσεις ανικανότητας και κακού χαρακτήρα αντίστοιχα.

Ως προς το ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση αναπαραστάσεων του εαυτού στα παιδιά, οι Lewis, Allesandri & Sullivan (1992) αναφέρουν ότι οι γονείς παρέχουν περισσότερη αρνητική ανατροφοδότηση στα κορίτσια παρά στα αγόρια, ακόμη και στις περιπτώσεις όπου δεν υφίσταται διαφορά στην πραγματική επίδοση. Παρόμοια αποτελέσματα φαίνεται ότι προκύπτουν και από παρατηρήσεις εντός της τάξης. Οι Dweck & Leggett (1988) υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια δέχονται περισσότερη αρνητική ανατροφοδότηση από τους δασκάλους. Αυτή η διαφορετική μεταχείριση, τόσο από γονείς όσο και από δασκάλους, συμβάλλει στην ανάπτυξη εντονότερα αρνητικών αυτοαξιολογήσεων στα κορίτσια.

Η ισορροπημένη αξιολόγηση του εαυτού, στην οποία αναγνωρίζονται οι θετικές και οι αρνητικές ιδιότητες του, επηρεάζεται και από την κοινωνική σύγκριση. Στην ανασκόπηση σειράς ερευνών που διεξήχθησαν τις δεκαετίες 1970 – 1980, οι Frey & Ruble (1990) αναφέρουν ότι η μέση παιδική ηλικία αποτελεί το εξελικτικό ορόσημο για τη χρήση της σύγκρισης με τους άλλους ως βαρόμετρο για την αξιολόγηση των ιδιοτήτων και των ικανοτήτων του εαυτού. Παράλληλα, οι Damon & Hart (1988) προτείνουν ότι στη μέση παιδική ηλικία η συγκριτική αξιολόγηση με τους συνομηλικούς αποκτά ιδιαίτερη σημασία για το παιδί ως γνωστικό εργαλείο αξιολόγησης του εαυτού. Από γνωστικό-εξελικτική προοπτική, η ικανότητα για κοινωνική σύγκριση με σκοπό την αυτοαξιολόγηση προϋποθέτει τη σύγκριση της επίδοσης του εαυτού με την επίδοση άλλων, μια δεξιότητα που δεν είναι ανεπτυγμένη επαρκώς σε μικρότερες ηλικίες. Ως προς το κίνητρο που συνδέεται με την ενεργοποίηση της κοινωνικής σύγκρισης σε αυτή την ηλικία οι Pomeranz, Ruble, Frey & Greulich (1995) υποστηρίζουν ότι σχετίζεται με την επιθυμία του παιδιού για προσωπική αξιολόγηση των δεξιοτήτων του. Επίσης, με την πάροδο της ηλικίας τα παιδιά διαφοροποιούν τις μορφές κοινωνικής σύγκρισης, από έκδηλες στα πρώτα στάδια σε περισσότερο άδηλες, λόγω της συνειδητοποίησης των αρνητικών συνεπειών των έκδηλων μορφών (για παράδειγμα της πιθανότητας να κατηγορηθούν από συνομηλικούς για την έμφαση που δίνουν στη σχολική επιτυχία).

Η ικανότητα χρησιμοποίησης των πληροφοριών που προκύπτουν από κοινωνική σύγκριση για την αυτοαξιολόγηση του παιδιού λειτουργεί και στις διεργασίες διαφοροποίησης μεταξύ εαυτού και άλλων. Παρά τις θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη των αυτοαναπαραστατικών ιδιοτήτων, αυτή η μορφή αυτοαξιολόγησης λειτουργεί αρνητικά σε αρκετά παιδιά, και αυτό γιατί, όπως εισηγείται ο Jacobs (1983), η ιεράρχηση του εαυτού σε μια ομάδα παιδιών έχει ως συνέπεια τα περισσότερα παιδιά, εκτός από αυτά με τις εξαιρετικές επιδόσεις, να αναπτύσσουν αυτοαξιολογήσεις κατωτερότητας. Αυτό το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα εμφανές σε τάξεις που περιλαμβάνουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτά τα παιδιά, όπως αναφέρει ο Jacobs η αυτοαξιολόγηση του εαυτού είναι σημαντικά αρνητική. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνουν και οι Renick & Harter (1989), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που είναι ενταγμένα στο κανονικό σχολείο παρουσιάζουν σημαντικά αρνητική αυτοαξιολόγηση σε σύγκριση με παιδιά που φοιτούν σε τάξεις που αποτελούνται μόνο από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς, η ανάπτυξη αυτοαναπαραστατικών ιδιοτήτων κατά τη μέση παιδική ηλικία εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις παραμέτρους που αξιολογούνται ως σημαντικές, είτε αυτές είναι η ακαδημαϊκή επιτυχία, είτε η δημοτικότητα, είτε η εξωτερική εμφάνιση. Ιδιαίτερα για τις αρνητικές αυτοαναπαραστάσεις, η μονιμότητα τους και η οργάνωσή τους σε προσωπικά χαρακτηριστικά του εαυτού φαίνεται ότι εξαρτάται από την ένταση με την οποία οικοδομούνται οι αυτοαναπαραστάσεις αυτές.

Κατά την περίοδο των πρώτων χρόνων της εφηβείας, το παιδί αποκτά τις δεξιότητες αφηρημένης σκέψης (Case, 1985. Fischer, 1980. Flavell, 1985. Harter, 1983. Higgins, 1991). Η ικανότητα οικοδόμησης αφηρημένων εννοιών φαίνεται ότι από τα πρώτα της στάδια κατευθύνεται προς την απόδοση ιδιοτήτων σε αντικείμενα, αλλά κυρίως στον εαυτό και στους άλλους. Αυτή η γνωστική ικανότητα ενισχύει περαιτέρω το συντονισμό μεταξύ των αυτοαναπαραστάσεων, με αποτέλεσμα οι χαρακτηριστικές αυτοαναπαραστατικές ιδιότητες του εαυτού να οργανώνονται σε αφηρημένες έννοιες. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη της αφηρημένης αυτοαναπαράστασης του “ευφυούς εαυτού” μπορεί πλέον να περιλαμβάνει όχι μόνο τις επιτυχίες σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (για παράδειγμα “είμαι καλός στα μαθηματικά”) αλλά κυρίως συνδυάζει αφηρημένες ιδιότητες όπως “δημιουργικός” και “εύστροφος”. Αντίστοιχες αφηρημένες αυτοαναπαραστάσεις μπορούν να αναπτύξουν οι έφηβοι και

για άλλες βασικές τους ιδιότητες, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τη συναισθηματική τους κατάσταση.

Η παραδοσιακή πιαζετιανή προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι τυπικές λειτουργίες που αναπτύσσονται στην εφηβεία δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στην αφηρημένη σκέψη. Αντίθετα, θα πρέπει να εξοπλίζουν τον έφηβο με γνωστικά εργαλεία τα οποία θα του επιτρέπουν την οικοδόμηση υποθετικοαφαιρετικής θεωρίας (Piaget, 1960). Η θεωρία αυτή του εφήβου, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, επιτρέπει στον έφηβο να κατανοεί ότι τα φυσικά φαινόμενα ή και τα προσωπικά του ψυχολογικά χαρακτηριστικά πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως, για παράδειγμα, την εσωτερική σταθερότητα και συνεπώς αντιπροσωπεύουν ένα ολοκληρωμένο νομολογικό δίκτυο (Epstein, 1973). Αντίθετα με την άποψη αυτή, η Νεοπιαζετιανή προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι νέες αφηρημένες αναπαραστάσεις τεμαχίζονται οικοδομώντας διακριτές μεταξύ τους έννοιες (Case, 1985. Fischer, 1980. Harter, 1990b. Higgins, 1991). Ο Fischer για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι οι αφηρημένες αναπαραστάσεις του εφήβου “υπερ-διαφοροποιούνται” μεταξύ τους λόγω του μειωμένου “γνωστικού ελέγχου” που μπορεί να ασκήσει ο έφηβος στις αφηρημένες έννοιες. Συνεπώς, ο μόνος τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τις πρώτες αφηρημένες αυτοαναπαραστάσεις είναι να τις απομονώσουν. Παρά την αδυναμία συμπερίληψης επιφανειακά αντίθετων χαρακτηριστικών του εαυτού στην αυτοαναπαράσταση (για παράδειγμα εξωστρεφής ή εσωστρεφής), αυτός ο περιορισμός επιτρέπει στον έφηβο να αποφεύγει τη γνωστική σύγκρουση που θα προέκυπτε από την παρουσία αντίθετων χαρακτηριστικών στη θεωρία του για τον εαυτό (Harter & Monsour, 1992). Επίσης, ο Higgins (1991) προτείνει ότι η αυξανόμενη διαφοροποίηση λειτουργεί ως γνωστική προστασία, καθώς μειώνει την πιθανότητα να γενικευθούν τα αρνητικά χαρακτηριστικά μιας περιοχής του εαυτού (Linville, 1987. Blyth, 1987).

Κατά την περίοδο της μέσης εφηβείας οι γνωστικές συνδέσεις εδραιώνονται, με αποτέλεσμα ο έφηβος να εμφανίζει την ικανότητα σύνδεσης αφηρημένων αναπαραστάσεων μεταξύ τους (Case, 1985. Fischer, 1980). Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να αναγνωρίζει ότι έχει ανεπτυγμένη νοητική ικανότητα σε συγκεκριμένα πεδία και ταυτόχρονα να παραδέχεται τη νοητική αδυναμία του σε άλλα. Επίσης είναι σε θέση να αναγνωρίζει ότι σε συγκεκριμένα πλαίσια παρουσιάζει χαρακτηριστικά

εξωστρέφειας ενώ σε άλλα παρουσιάζει εσωστρεφή συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Fischer (1980), αυτές οι αφηρημένες χαρτογραφήσεις περιλαμβάνουν και αυτοαναπαραστάσεις οι οποίες αναπτύχθηκαν σε προηγούμενα στάδια, δημιουργώντας, κατ' επέκταση, αντικρουόμενους τύπους αναπαραστάσεων. Παρόλα αυτά, η δομή αυτής της χαρτογράφησης σε αυτό το στάδιο θεωρείται ανώριμη, με αποτέλεσμα την αδυναμία συσχέτισης δύο αφηρημένων εννοιών μεταξύ τους, κυρίως λόγω της ανικανότητας ανάπτυξης των εννοιών με τρόπο που να επιλύει τις αντιφάσεις. Συνεπώς, στο επίπεδο των αφηρημένων χαρτογραφήσεων, ο έφηβος ακόμη δεν έχει αναπτύξει τις γνωστικές δομές που θα του επιτρέψουν την οικοδόμηση μιας ολοκληρωμένης θεωρίας για τον εαυτό, εντός της οποίας οι ιδιότητες του εαυτού να αποτελούν εσωτερικές σταθερές. Συνέπεια αυτής της αναπτυξιακής αδυναμίας είναι η αίσθηση γνωστικών συγκρούσεων, σύγχυσης και άγχους, δεδομένης της αδυναμίας συντονισμού των αντιφάσεων (Fischer et al. 1990. Harter & Monsour, 1992. Higgins, 1991). Αυτές οι χαρτογραφήσεις οδηγούν επίσης σε αστάθεια της αυτοαναπαράστασης, κάτι που παραπέμπει σε μια ακόμη έκφανση της έλλειψης γνωστικού ελέγχου. Αποτέλεσμα αυτού του περιορισμού είναι η συχνή εμφάνιση και σε αυτό το στάδιο της μορφής σκέψης που χαρακτηρίζεται από “όλα ή τίποτα” η οποία οδηγεί τον έφηβο να αναπαριστά τον εαυτό ως ευφυή σε μια δεδομένη στιγμή και ως πλήρως ανίκανο σε μια άλλη (Harter, 1990).

Ένας σημαντικός παράγοντας πλαισίου που συμβάλλει στις αντιφάσεις που παρουσιάζονται σε αυτό το στάδιο είναι η κοινωνικοποιητική πίεση που βιώνει ο έφηβος για να αναπτύξει διαφορετικούς εαυτούς με διαφορετικούς ρόλους ή σχέσεις (Erikson, 1968. Grotevant & Cooper, 1986. Hill & Holmbeck, 1986. Rosenberg, 1986). Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι αυτοπεριγραφές των εφήβων διαφέρουν ανάλογα με τον ρόλο του εαυτού που περιγράφουν τη δεδομένη στιγμή όπως για παράδειγμα ο εαυτός με τους γονείς, ο εαυτός με τους συνομηλίκους και ο εαυτός με άτομα του αντίθετου φύλου (Gecas, 1972. Griffin, Chassin, & Young, 1981. Hart, 1988. Harter & Monsour, 1992. Rosenberg, 1986). Οι συγκρούσεις μεταξύ των ιδιοτήτων του εαυτού στα επί μέρους πλαίσια σχέσεων φαίνεται ότι είναι περισσότερο προβληματικές για τον έφηβο σε σύγκριση με τις συγκρουόμενες ιδιότητες εντός ενός ρόλου (Harter & Bresnick, 1996). Η Higgins (1991) περιγράφοντας αυτές τις συγκρούσεις μεταξύ των ρόλων, υποστηρίζει ότι σημαντική διάσταση του προβλήματος αυτού αποτελεί η προσπάθεια του παιδιού να

ικανοποιήσει τις προσδοκίες των γονέων του για το ρόλο του παιδιού-εαυτού και ταυτόχρονα να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των συνομηλίκων ως προς το ρόλο του συνομηλίκου-εαυτού. Αυτό το χάσμα φαίνεται ότι συνδέεται με τα αισθήματα σύγχυσης και αναποφασιστικότητας του εφήβου σε σχέση με την αυτορύθμιση και την αυτοαξιολόγηση του.

Η ευαίσθητη αυτή περίοδος της αυτοαναπαραστατικής λειτουργίας του εφήβου καθίσταται κρισιμότερη λόγω της ικανότητας του να σκέφτεται για τις ίδιες του τις σκέψεις και να κατευθύνει τις γνωστικές του διεργασίες προς τις εσωτερικές του αλλαγές. Ως αποτέλεσμα, σε αυτό το στάδιο αυξάνεται σημαντικά η διεργασία της ενδοσκόπησης (Broughton, 1978. Erikson, 1968. Harter, 1990b. Rosenberg, 1979). Επίσης, αρκετοί ερευνητές αναφέρουν ότι σε αυτή την αναπτυξιακή φάση στην προσπάθεια τους για ανάπτυξη ενός συνεκτικού εαυτού οι έφηβοι επικεντρώνονται σημαντικά στην κατανόηση των αντιλήψεων άλλων για τον εαυτό τους (Elkind, 1967. Lapsley & Rice, 1988). Η επικέντρωση των διεργασιών της σκέψης στον εαυτό, με στόχο την κατανόηση του συνεκτικού εαυτού και των συστατικών που αποτελούν το “ποιος είμαι” αποτελούν σημαντικές παραμέτρους στις αυτοαναπαραστατικές διεργασίες του εφήβου σε αυτή την περίοδο. Επίσης, ο καθορισμός των ορίων του εαυτού και η κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεων του διευρύνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο σε αυτή την περίοδο, αλλά κυρίως σε επόμενες αναπτυξιακές περιόδους, θα ενσωματώσει την προσωπική, κοινωνική, επαγγελματική, θρησκευτική και πολιτική ταυτότητα του.

Η επίδραση κοινωνικοποιητικών παραγόντων στην ανάπτυξη αυτοαναπαραστάσεων στο παιδί:

Η γονεϊκή συμπεριφορά φαίνεται ότι επηρεάζει την ανάπτυξη των διεργασιών του εαυτού από τη βρεφική ηλικία. Ειδικότερα, ως προς το περιεχόμενο των αυτοαναπαραστάσεων, θεωρητικοί από την περιοχή της προσκόλλησης υποστηρίζουν ότι τα βρέφη αναπτύσσουν υποτυπώδη μοντέλα του εαυτού ως αποτέλεσμα της ποιότητας και του βαθμού διαθεσιμότητας των γονέων (Bowlby, 1969. Bretherton, 1991. Sourfe, 1990). Συνεπώς, τα παιδιά που αναπτύσσονται σε περιβάλλον όπου οι γονείς είναι ευαίσθητοι στις ανάγκες τους και υποστηρίζουν τις προσπάθειες τους για επίτευξη αναπτυξιακών στόχων, οικοδομούν μοντέλο του εαυτού που συνδυάζει τις έννοιες του “ικανού” και του “αγαπητού”. Αντίθετα, παιδιά των οποίων οι γονείς

είναι απορριπτικοί ή αδιάφοροι διαμορφώνουν μοντέλο εαυτού που περιλαμβάνει την έννοια του “ανάξιου”. Σε αυτά τα πρώιμα όμως στάδια ανάπτυξης, τα βρέφη δεν έχουν επίγνωση αυτών των επιδράσεων.

Οι γονεϊκές πρακτικές φαίνεται ότι συνδέονται και με ακόμη μια σημαντική πτυχή των διεργασιών αυτοαξιολόγησης του παιδιού. Όπως εισηγείται ο Coopersmith (1967), τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν γονείς οι οποίοι τείνουν να αποδέχονται τα παιδιά τους περισσότερο, είναι συναισθηματικά θερμοί και εμπλέκονται στην αναπτυξιακή τους διαδικασία. Επίσης, οι γονείς αυτοί τείνουν να εφαρμόζουν κανόνες εντός της οικογένειας και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων. Παράλληλα, εφαρμόζουν πρακτικές επικοινωνίας με το παιδί, παρέχοντας του ανατροφοδότηση για τις μη αποδεκτές συμπεριφορές του καθώς και για τις αιτίες της τιμωρίας που του επιβάλλουν. Τέλος, οι γονείς αυτοί υιοθετούν δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη και την άποψη του παιδιού. Πιο πρόσφατες μελέτες έχουν συνδέσει τις αυτοαξιολογήσεις των παιδιών με την τυπολογία της Baumrid για το γονεϊκό στυλ. Συγκεκριμένα, οι Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch (1991) αναφέρουν ότι τα παιδιά διαλεκτικών γονέων παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτοεικόνας σε σχέση με παιδιά αυταρχικών ή αδιάφορων γονέων.

Η γονεϊκή υποστήριξη, ιδιαίτερα υπό τη μορφή της αποδοχής και της επιδοκιμασίας συνδέεται με τη υψηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού. Επεκτείνοντας την έρευνα στη βάση αυτής της γενικής παραδοχής, οι Richards, Gitelson, Petersen & Hurtig (1991) έδειξαν ότι η μητρική υποστήριξη έχει μεγαλύτερη επίδραση στα αγόρια-εφήβους ενώ η πατρική υποστήριξη έχει μεγαλύτερη επίδραση στα κορίτσια. Αν και άλλες μορφές γονεϊκής υποστήριξης είναι πιθανόν να επηρεάζουν θετικά την αυτοεκτίμηση του παιδιού, ο Robinson (1998), ιεραρχώντας τις μορφές αυτές, καταλήγει ότι η υποστήριξη με τη μορφή της επιδοκιμασίας και της αποδοχής είναι η περισσότερο σημαντική ως προς την πρόβλεψη του βαθμού αυτοεκτίμησης του παιδιού, ακολουθεί η συναισθηματική υποστήριξη και η συντελεστική υποστήριξη φαίνεται ότι έχει ελάχιστη προβλεπτική αξία ως προς την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Σύμφωνα με τον Robinson (1998) η επιδοκιμασία που εκφράζουν οι γονείς προς το παιδί λειτουργεί ως επιδοκιμασία του παιδιού ως άτομο και κατ' επέκταση ενισχύει την αυτοεκτίμηση του. Αντίθετα, η συντελεστική και συναισθηματική στήριξη, ενώ μεταφέρει το

μήνυμα του ενδιαφέροντος προς το παιδί, ταυτόχρονα είναι πιθανό να λειτουργεί ανασταλτικά για την αυτοεκτίμηση του, καθώς μπορεί να εκληφθεί από το παιδί ως μήνυμα ύπαρξης αδυναμιών και άρα ανάγκης υποστήριξης. Οι Shell & Eisenberg (1992), επεκτείνοντας το μοντέλο των Nadler & Fischer (1986) μέσα από αναπτυξιακή προσέγγιση, υποστηρίζουν τις μορφές μέσα από τις οποίες η γονεϊκή υποστήριξη μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά ή θετικά στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Για παράδειγμα, για μεγαλύτερα παιδιά που έχουν αναπτύξει κατανόηση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών, η υποστήριξη από τους γονείς μπορεί να μεταφραστεί ως ανατροφοδότηση που παραπέμπει σε νοητικές αδυναμίες, με συνέπεια την ανάπτυξη αρνητικών αυτοαξιολογήσεων.

Άλλα θεωρητικά μοντέλα που συνδέουν τους οικογενειακούς παράγοντες με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού μετατοπίζουν την έμφαση τους από τα δομικά χαρακτηριστικά (για παράδειγμα η σειρά γέννησης, ο αριθμός των παιδιών, η σύσταση της οικογένειας), λαμβάνοντας υπόψη ψυχολογικές διεργασίες που επηρεάζουν τις αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού. Για παράδειγμα, ο Hattie (1992) εισηγείται ότι οι προσδοκίες των γονέων, η ενθάρρυνση του παιδιού, οι αμοιβές, οι ποινές και οι οικογενειακές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτοαναπαραστάσεων. Οι Feiring & Taska (1996) επίσης υποστηρίζουν ότι ψυχολογικές διεργασίες επιδρούν στην ανάπτυξη αυτοαναπαραστάσεων στο παιδί. Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση τους, η οποία κατευθύνεται από αρχές της έρευνας στην περιοχή της προσκόλλησης, κατά την παιδική ηλικία οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέως και παιδιού, η συναισθηματική θέρμη που εκφράζουν οι γονείς προς το παιδί και η αξιοπιστία του γονέα καλλιεργούν θετικές αυτοαναπαραστάσεις στο παιδί. Αυτές οι αυτοαναπαραστάσεις εκφράζονται σε δύο επίπεδα: Εντός του οικογενειακού πλαισίου (για παράδειγμα, “είμαι ικανός”, “με αποδέχονται”, “εκτιμούν την αξία μου”) και πιο γενικές αυτοαξιολογήσεις οι οποίες υπερβαίνουν το πλαίσιο των οικογενειακών σχέσεων (για παράδειγμα, “είμαι ασφαλής”, “είμαι αυτόνομος”).

Στη συζήτηση τους οι Feiring & Taska (1996) παρατηρούν ότι στη βιβλιογραφία για την οικογένεια η έμφαση αρκετών ερευνητών μετατοπίζεται τα τελευταία χρόνια προς την εξέταση της επίδρασης που ασκούν τα αδέλφια στην ανάπτυξη αυτοαναπαραστάσεων. Φαίνεται ότι τα μεγαλύτερα αδέλφια τείνουν προς την

ανάπτυξη αυτοαναπαραστάσεων που συνδέονται με την ισχύ και την παροχή υποστήριξης προς τα νεότερα αδέρφια, ενώ τα νεότερα παιδιά ταυτίζονται περισσότερο με την παθητική πτυχή αυτών των χαρακτηριστικών, δηλαδή, αυτοαξιολογούνται ως άτομα που δέχονται την ισχύ και την υποστήριξη άλλων.

Στην ερευνητική περιοχή των επιδράσεων της οικογένειας στην ανάπτυξη αυτοαναπαραστατικών ιδιοτήτων στα παιδιά παρουσιάζονται σημαντικά ευρήματα και από τη μελέτη των δυσλειτουργικών οικογενειών. Για παράδειγμα, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση των Feiring & Taska (1996) προκύπτει ότι παιδιά και έφηβοι με αλκοολικούς γονείς αναπτύσσουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Αντίστοιχες αρνητικές επιδράσεις στο σύστημα αναπαράστασης του εαυτού φαίνεται ότι παρουσιάζονται και στα παιδιά που προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον κακοποίησης. Οι επιπτώσεις της δυσλειτουργικότητας εκδηλώνονται σε ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων ανάπτυξης του εαυτού στα παιδιά, με κυριότερες τις επιπτώσεις στη συνεκτικότητα του εαυτού, στην αίσθηση της συνέχειας του εαυτού στο χρόνο, στην αύξηση του χάσματος μεταξύ πραγματικού και ιδανικού εαυτού και στην αύξηση της αυτοενοχοποίησης.

Από εξελικτική άποψη, στις νεότερες ηλικίες φαίνεται ότι η γονεϊκή επιδοκιμασία έχει μεγαλύτερη επίδραση από ό,τι η επίδραση που ασκεί η επιδοκιμασία των συνομηλίκων (Nikkari & Harter, 1993. Pekrun, 1990. Rosenberg, 1979). Συγκεκριμένα, η Rosenberg αναφέρει ότι τα νεότερα σε ηλικία παιδιά βασίζονται σε μορφές εξωτερικής εξουσίας για να καταλήξουν σε αξιολογήσεις του εαυτού τους. Ειδικότερα, σε αυτό το εξελικτικό στάδιο η κύρια πηγή εξωτερικής εξουσίας είναι οι γονείς. Αυτή η παρατήρηση, της αυτοκατανόησης δια μέσου μιας ανώτερης μορφής γνώσης (αυτής των γονέων) έρχεται σε συμφωνία με τον Piaget (1932) ο οποίος είχε υποστηρίξει ότι κατά την παιδική ηλικία οι γονείς αποτελούν την πιο αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για το παιδί, κάτι που εκδηλώνεται στην συμπεριφορά του ως προς τους κανόνες και την ηθική του κρίση.

Σύμφωνα με την Rosenberg (1988) η εξελικτική πορεία των επιδράσεων της γονεϊκής επιδοκιμασίας μειώνεται σημαντικά κατά την εφηβεία όπου παρατηρείται σημαντική αύξηση των επιδράσεων της επιδοκιμασίας των συνομηλίκων. Αυτό όμως το επιχείρημα αντικρούεται από ευρήματα άλλων ερευνών. Ειδικότερα, η Harter (1990a) εισηγείται ότι αφενός η συσχέτιση μεταξύ της επιδοκιμασίας των συνομηλίκων και

της αυτοεκτίμησης αυξάνεται κατά την εφηβεία, αφετέρου όμως, η συσχέτιση μεταξύ γονεϊκής επιδοκimaσίας και αυτοεκτίμησης δεν παρουσιάζει μείωση. Το εύρημα της Harter φαίνεται να επιβεβαιώνουν και οι Oosterwegel & Oppenheimer (1993), οι οποίοι αναφέρουν ότι η επίδραση που ασκούν οι γονείς συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας. Συνεπώς, όπως υποστηρίζουν και αρκετοί άλλοι ερευνητές (Buhrmester & Furman, 1987. Lamborn & Steinberg, 1993. Ryan & Lynch, 1989) ο ρόλος και η σημασία της επιδοκimaσίας των συνομηλίκων αυξάνεται κατά την περίοδο της εφηβείας. Ταυτόχρονα, η επίδραση της γονεϊκής επιδοκimaσίας δε μειώνεται αλλά μετασχηματίζονται οι μορφές μέσα από τις οποίες εκδηλώνεται. Συνεπώς, αντίθετα με το αρχικό επιχείρημα της Rosenberg, η εξελικτική εξασθένηση της σχέσης μεταξύ γονεϊκής επιδοκimaσίας και αυτοεκτίμησης φαίνεται ότι αρχίζει να εκδηλώνεται με τη μετάβαση στην ενηλικίωση (Harter & Johnson, 1993).

Ανεξάρτητα από την ένταση της επιρροής που ασκεί η επιδοκimaσία των συνομηλίκων στην ανάπτυξη αυτοαναπαραστάσεων, η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι είναι σημαντική η διάκριση του πλαισίου στο οποίο εμφανίζεται. Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα της Harter (1990a), από τα οποία προκύπτει ότι η αποτελεσματικότερη μορφή επιδοκimaσίας των συνομηλίκων συμβαίνει όταν αυτή εκδηλώνεται στο “δημόσιο πεδίο” του ατόμου. Για παράδειγμα, η επιδοκimaσία από συμμαθητές φαίνεται ότι ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στην αυτοαναπαραστατική λειτουργία του παιδιού από ό,τι η επιδοκimaσία που εκδηλώνεται από το ευρύτερο δίκτυο φίλων του παιδιού. Η σημασία του “δημόσιου πεδίου” φαίνεται ότι διατηρείται διαχρονικά καθώς τα ευρήματα εξελικτικών ερευνών δείχνουν ότι ακόμη και στην ενηλικίωση, η επίδραση της επιδοκimaσίας των συναδέλφων είναι μεγαλύτερη από την επίδραση της επιδοκimaσίας του ευρύτερου διαπροσωπικού δικτύου του ατόμου. Σύμφωνα με την Harter (1990a), αυτό συμβαίνει γιατί η υποστήριξη που δέχεται το άτομο από το δημόσιο πεδίο αντιπροσωπεύει την επιδοκimaσία των “γενικευμένων άλλων”, τους οποίους το άτομο αντιλαμβάνεται ως πιο αξιόπιστη και πιο αντικειμενική πηγή πληροφόρησης για τον εαυτό, από ό,τι η υποστήριξη που προέρχεται από το άμεσο-οικείο περιβάλλον όπως είναι οι φίλοι του. Αυτό το συμπέρασμα δεν σημαίνει ότι η επιδοκimaσία των συνομηλίκων δεν είναι σημαντική για την ανάπτυξη θετικών αυτοαναπαραστάσεων. Αντίθετα, θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της ψυχολογικής βάσης πάνω στην οποία το

άτομο θα αντιμετωπίσει στη συνέχεια τις προσδοκίες των “γενικευμένων άλλων” με στόχο τη δική τους επιδοκιμασία και υποστήριξη.

Συνοψίζοντας τη σχέση μεταξύ γονεϊκής συμπεριφοράς και αυτοαναπαραστάσεων του παιδιού διαπιστώνεται ότι οι επιδράσεις των γονέων σε αυτό το πεδίο ανάπτυξης του παιδιού θα πρέπει να διερευνώνται σε συνάρτηση με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί, τη μορφή γονεϊκής εμπλοκής που έχει ως στόχο την ανάπτυξη θετικών αυτοαναπαραστάσεων στο παιδί, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η γονεϊκή συμπεριφορά όπως επίσης και άλλες παραμέτρους που αφορούν το φύλο του παιδιού ή ακόμη τις διαφορετικές όψεις του εαυτού που οικοδομούν τα παιδιά και περιγράφουν τον εαυτό σε σχέση με τους γονείς, τους φίλους και τα άτομα του αντίθετου φύλου.

1.4.2. Επιδράσεις της Γονεϊκής Εμπλοκής στην Ψυχολογική Προσαρμογή του Παιδιού

Η ψυχολογική προσαρμογή των εφήβων και των ενηλίκων έχει απασχολήσει ερευνητές από όλα σχεδόν τα πεδία της ψυχολογικής έρευνας. Μεγαλύτερη όμως έμφαση στην ψυχολογική προσαρμογή έχει δοθεί κυρίως σε μελέτες με κλινικό προσανατολισμό, και αυτό γιατί η ψυχολογική προσαρμογή ή, καλύτερα, οι δυσκολίες προσαρμογής και οι διαταραχές προσαρμογής, όπως αναφέρονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο για Ψυχικές Διαταραχές (APA, 1994), συνδέονται σημαντικά με την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων και διαταραχών. Ο όρος “ψυχολογική προσαρμογή” αφορά τρεις βασικές διαστάσεις: συμπεριφορική, συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή (Goodman, 2001). Οι Woodward και Ferguson (1999) υποστηρίζουν ότι η ψυχολογική προσαρμογή του εφήβου συνδέεται σημαντικά με την ποιότητα των σχέσεων του με συνομήλικους κατά την πρώιμη και μέση παιδική ηλικία. Προβλήματα στις σχέσεις αυτές έχουν πολλές φορές ως αποτέλεσμα την εξωτερίκευση προβληματικών συμπεριφορών κατά την εφηβεία, επιθετικότητα, χρήση ουσιών, υπερκινητικότητα, άγχος και απομόνωση (Bierman & Wargo, 1995. Coie, Lochman Terry, & Hyman, 1992. Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman, 1995. DeRosier, Kupersmidt & Pattersonb, 1994). Για παράδειγμα, η μελέτη των Coie et al. (1992) έδειξε ότι η απόρριψη του παιδιού από τους φίλους του κατά την ηλικία των εννέα ετών ήταν η μεταβλητή που προέβλεπε σημαντικά την προσαρμογή του παιδιού στην ηλικία των δώδεκα ετών.

Στην ανάλυση της προσαρμογής του παιδιού θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι σημαντικές διαφορές που παρουσιάζουν τα δύο φύλα. Στη βιβλιογραφία παρατηρείται ότι τα κορίτσια, ιδιαίτερα στην εφηβεία, παρουσιάζουν συχνότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Brooks-Gunn & Ritter, 1990. Avison & Mcalpine, 1992. Hankin et al. 1998) και χαμηλότερη αυτοαξιολόγηση των δεξιοτήτων τους, ιδιαίτερα σε γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά (Eccles et al. 1998). Αντίθετα, ως προς την αντικειμενική όψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας, τα κορίτσια, παρά τις αρνητικές τους αυτοαξιολογήσεις, τείνουν να αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο (Kimball, 1989. Tiedemann & Faber, 1996). Τέλος, είναι σαφές ότι τα αγόρια έχουν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν παραβατική συμπεριφορά (Heimer, 1996. Mears et al. 1998. Triplett & Jarjoura, 1997).

Η σημασία του γονεϊκού στυλ και της γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τα αναπτυξιακά επιτεύγματα του παιδιού φαίνεται ότι έχει τεκμηριωθεί στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, οι γονεϊκές συμπεριφορές που ενθαρρύνουν τη θετική κοινωνική ανάπτυξη έχουν μελετηθεί συστηματικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Dornbusch et al. 1987. Lamborn et al. 1991. Steinberg et al. 1991).

Ως προς την προσαρμογή του παιδιού αν και τα δεδομένα δεν είναι αρκετά, δείχνουν ότι υφίσταται σχέση μεταξύ διαλεκτικού στυλ και προσαρμογής. Συγκεκριμένα, στη διαχρονική μελέτη των Steinberg et al. (1994) βρέθηκε ότι οι θετικές επιδράσεις του διαλεκτικού στυλ παρέμεναν και μετά την πάροδο σημαντικού χρόνου. Η βελτίωση της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας του παιδιού και η μείωση των παραβατικών συμπεριφορών αποτελούν χαρακτηριστικά αποτελέσματα της σχέσης μεταξύ γονεϊκών προτύπων και προσαρμογής του παιδιού. Επίσης, οι Melby & Conger (1996) στη δική τους διαχρονική έρευνα για τις επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής στην προσαρμογή του παιδιού, έδειξαν ότι σημαντικές διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής συνδέονται με τη διατήρηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας στη σχολική ζωή του παιδιού. Σημαντικά ευρήματα που συνδέουν τη γονεϊκή συμπεριφορά με την προσαρμογή του παιδιού παρέχουν οι Pettit et al. (1997). Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι η υποστηρικτική γονεϊκή συμπεριφορά (για παράδειγμα η έκφραση συναισθηματικής θέρμης προς το παιδί, η δημοκρατική επιβολή πειθαρχίας και η θετική εμπλοκή) συνδέεται με άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην προσαρμογή του παιδιού σε βάθος χρόνου. Διαστάσεις της προσαρμογής όπως τα προβλήματα

συμπεριφοράς, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ακαδημαϊκή επίδοση ήταν μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας αυτής.

Ως προς τη διαχρονικότητα της υποστηρικτικής γονεϊκής συμπεριφοράς όπως αυτή περιγράφηκε από τους Pettit et al. (1997), τα αποτελέσματα των Juang & Silbereisen (1999) ενισχύουν την άποψη ότι αυτή επιδρά σε συγκεκριμένες διαστάσεις της προσαρμογής του παιδιού. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά με υποστηρικτικούς γονείς παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα παραβατικής συμπεριφοράς, λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα, υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας και υψηλότερους βαθμούς στο σχολείο. Σημαντικό είναι επίσης το εύρημα που επιβεβαιώνει τη διαχρονική σταθερότητα των επιδράσεων αυτών.

Η εξελικτική διάσταση των πτυχών της προσαρμογής είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς φαίνεται ότι οι κύριοι παράγοντες δεν είναι σταθεροί. Για παράδειγμα, οι Juang & Silbereisen (1999), όπως και νωρίτερα οι Brooks-Gunn & Ritter (1990) διαπιστώνουν ότι στην εφηβική ηλικία τα καταθλιπτικά συμπτώματα είναι σημαντικά περισσότερα σε σχέση με την παιδική ηλικία. Επίσης, οι παραβατικές συμπεριφορές φαίνεται ότι αυξάνονται κατά την περίοδο της εφηβείας (Farrington, 1986) κάτι που ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της μείωσης του χρόνου που περνούν τα παιδιά με τους γονείς τους και η αύξηση του χρόνου με τους συνομηλίκους, της μείωσης της γονεϊκής εποπτείας και της αύξησης της αυτονομίας του παιδιού. Η ακαδημαϊκή επίδοση φαίνεται ότι ελαττώνεται εξελικτικά (Juang & Silbereisen, 1999). Η ερμηνεία όμως αυτού του αποτελέσματος είναι περισσότερο σύνθετη από ό,τι των προηγούμενων. Η αλλαγή αυτή μπορεί να οφείλεται στην μείωση της ατομικής επίδοσης του παιδιού, μπορεί όμως και να αντανακλά την αυστηρότερη αξιολόγηση στις μεγαλύτερες τάξεις. Ως προς την αυτεπάρκεια του παιδιού, οι Juang & Silbereisen (1999) αναφέρουν επίσης σημαντική εξελικτική μείωση, και την συνδέουν με τη μείωση που παρουσιάζει η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Άλλοι ερευνητές (Schwarzer & Jerusalem, 1982. Jerusalem & Schwarzer, 1991. Eccles et al. 1998) συνδέουν τη μείωση της αυτεπάρκειας με τις δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν εξελικτικά τα παιδιά με τη μετάβαση τους σε διαφορετικές σχολικές δομές (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) και κατ' επέκταση στη δυσκολία κάλυψης του χάσματος μεταξύ των απαιτήσεων των νέων αυτών πλαισίων και του επιπέδου γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας του παιδιού.

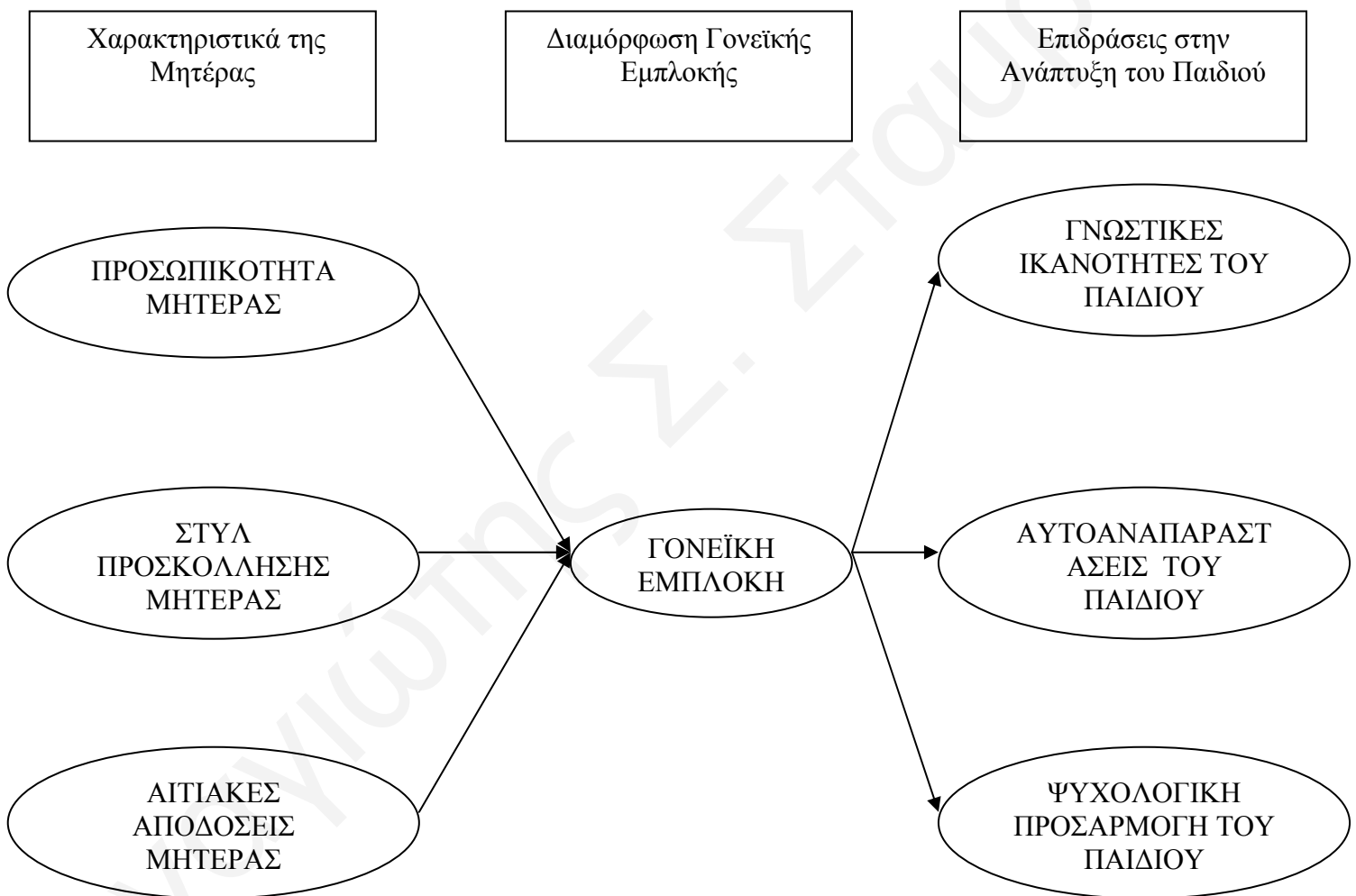
Η σημασία της υποστηρικτικής γονεϊκής συμπεριφοράς συζητείται εκτενώς από τους Juang & Silbereisen (1999), οι οποίοι την εντάσσουν στο ευρύτερο πεδίο διεργασιών κοινωνικοποίησης του παιδιού. Φαίνεται ότι η λειτουργικότητα των διεργασιών της υποστηρικτικής γονεϊκής συμπεριφοράς μειώνει τα επίπεδα δυσκολιών προσαρμογής. Συνεπώς, ως διεργασία δεν καταστέλλει πλήρως την εμφάνιση τέτοιων δυσκολιών, εφόσον αυτές θεωρούνται συνάρτηση των μεταβατικών διεργασιών από την παιδική ηλικία στην εφηβεία. Αντίθετα, η διεργασία της υποστηρικτικής γονεϊκής συμπεριφοράς λειτουργεί κυρίως προστατευτικά, προφυλάσσοντας το παιδί από εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων που θα μπορούσαν υπό άλλες συνθήκες να εμφανιστούν στην κλινική τους μορφή, και περιορίζοντας τις παραβατικές πράξεις στη συχνότητα και σε μορφή που να μην είναι αντικοινωνικές ή ακόμη και νομικά επιλήψιμες. Παράλληλα, η αναμενομένη μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης στις ανώτερες τάξεις μέσα σε αυτό το γονεϊκό περιβάλλον συνοδεύεται από σημαντικά λιγότερες πιθανότητες να εκδηλωθεί ως σχολική αποτυχία, που λειτουργεί συντελεστικά και στην προστασία του αισθήματος αυτεπάρκειας.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να τεκμηριώσει τη σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού ιδιαίτερα ως προς τις πιο σημαντικές διαστάσεις της που αφορούν τη συμπεριφορική, τη συναισθηματική και την κοινωνική προσαρμογή.

Με αυτή την διερεύνηση ολοκληρώνεται το θεωρητικό μοντέλο των διεργασιών κοινωνικοποίησης που προτείνει η παρούσα έρευνα και που έχει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη ενός περιεκτικού και συνεκτικού πλαισίου ερμηνείας της διαμόρφωσης της γονεϊκής συμπεριφοράς και των επιδράσεων της στην ανάπτυξη του παιδιού. Εξετάζονται τα σταθερά χαρακτηριστικά της μητέρας που αφορούν στην προσωπικότητά της, τα συναισθηματικά της χαρακτηριστικά που εκδηλώνονται με το στυλ προσκόλλησής της, και τα γνωστικά της χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν τις αιτιακές αποδόσεις της για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού. Ως συνέπεια των χαρακτηριστικών της μητέρας η παρούσα έρευνα προτείνει την εξέταση των συμπεριφορών που διαμορφώνει και περιλαμβάνουν τις μορφές γονεϊκής εμπλοκής. Τέλος, διερευνώνται οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής σε τρεις σημαντικές αναπτυξιακές παραμέτρους του παιδιού: στις γνωστικές του ικανότητες όπως αυτές περιγράφονται από τα Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων, στις

αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού που αφορούν στην αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων του από το ίδιο το παιδί, και τέλος στην ψυχολογική του προσαρμογή που περιλαμβάνει τις διαστάσεις της συμπεριφορικής, της συναισθηματικής και της κοινωνικής προσαρμογής. Στο σχήμα 1.2. παρουσιάζεται το θεωρητικό μοντέλο των διεργασιών κοινωνικοποίησης που προτείνει η παρούσα έρευνα και που συνθέτει τις έννοιες που έχουν αναφερθεί πιο πάνω.

Σχήμα 1.2. Το θεωρητικό μοντέλο των διεργασιών κοινωνικοποίησης που προτείνει η παρούσα έρευνα



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΡΕΥΝΑ

2.1. Το Πρόβλημα

Στόχος αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τους μηχανισμούς οι οποίοι εμπλέκονται στη διαμόρφωση δύο σημαντικών παραμέτρων που έχουν άμεση επίδραση στη συναισθηματική, νοητική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσει τις μεταβλητές εκείνες που εξηγούν και διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή και το γονεϊκό στυλ όπως το αντιλαμβάνονται τα παιδιά, καθώς και τις επιδράσεις που έχουν οι παράγοντες αυτοί στη γνωστική ανάπτυξη και στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η έρευνα αυτή εμπίπτει στο ερευνητικό πεδίο της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Ειδικότερα εξετάζει αυτό που ο Steinberg και οι συνεργάτες του ονομάζουν “φορείς κοινωνικοποίησης” (Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch, 1991). Στη βιβλιογραφική επισκόπηση που ακολουθεί, γίνεται εκτεταμένη συζήτηση ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας των φορέων κοινωνικοποίησης, που ουσιαστικά διερευνούν μέσα από παράγοντες πλαισίου τις αναπτυξιακές αλλαγές στα παιδιά.

Στο επίκεντρο της έρευνας αυτής βρίσκεται η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι αλλαγές που παρουσιάζει η επάρκεια των Συστημάτων Εξειδικευμένων Ικανοτήτων σε συνάρτηση με τις αυτοαναπαραστατικές λειτουργίες του παιδιού (Demetriou, 1998, 1999. Demetriou, Kyriakides, Avraamidou, 2003).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση διατομικών παραγόντων που εξηγούν τις διαφορές στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, συστημάτων αυτοαναφοράς και ψυχολογικής προσαρμογής.

Στη διεθνή βιβλιογραφία προσφέρεται σημαντικός όγκος δεδομένων και διεξάγεται συνεχής συζήτηση για τις δύο πτυχές της παρούσας έρευνας, αλλά ταυτόχρονα υπάρχει και ένα σημαντικό κενό το οποίο η έρευνα αυτή επιδιώκει να καλύψει. Οι δύο πτυχές που βρίσκονται υπό συνεχή διερεύνηση αφορούν στο θεωρητικό περιεχόμενο της έννοιας των φορέων κοινωνικοποίησης, δηλαδή του γονεϊκού στυλ και των γονεϊκών πρακτικών. Υπάρχει επίσης συνεχής έρευνα ως προς τις μεταβλητές που αφορούν το παιδί και που επηρεάζονται από τους φορείς κοινωνικοποίησης. Η σχολική επίδοση ή ακαδημαϊκή επιτυχία, είναι μια μεταβλητή η οποία έχει τύχει εκτεταμένης διερεύνησης σε σχέση με τις διεργασίες εντός της οικογένειας. Αρκετές

φορές, η επίδοση αναφέρεται και ως “γνωστική ικανότητα” (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000. Dornbusch, Ritter, Leiderman & Roberts, 1987. Leung & Kwan, 1998. Leung, Lau & Lam, 1998). Αναφορά που στερείται θεωρητικής στήριξης αφού πολλά επιχειρήματα μπορούν να διαχωρίσουν τις δύο αυτές έννοιες. Ερευνητές στο χώρο αυτό υποστηρίζουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ επίδοσης και γνωστικών ικανοτήτων. Επίσης, αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική συνδιακύμανση μεταξύ γνωστικής ικανότητας και επίδοσης η οποία εξηγείται σε σημαντικό βαθμό από γενετικούς παράγοντες (Wadsworth, DeFries, Fulker & Plomin, 1994. Brooks, Fulker, DeFries, 1990. Thomson, Determan & Plomin, 1991). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ξεκάθαρα ότι οι δύο αυτές έννοιες δεν είναι ταυτόσημες. Συνεπώς, η έρευνα και στην περιοχή της κοινωνικοποίησης θα πρέπει να διακρίνει μεταξύ των επιδράσεων στις ακαδημαϊκά προσανατολισμένες μεταβλητές και εκείνων που αφορούν γνωστική ικανότητα. Η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να συμπληρώσει το σημαντικό αυτό κενό. Στηριζόμενη θεωρητικά στο αναπτυξιακό πλαίσιο της θεωρίας για την αρχιτεκτονική του νου και με τη χρήση αντίστοιχων πειραματικών εργαλείων, η παρούσα έρευνα εξετάζει την πραγματική σχέση μεταξύ φορέων κοινωνικοποίησης και γνωστικής αλλαγής.

Ως γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται η συμπεριφορά των γονέων προς το παιδί, η οποία έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο και αναπτυξιακούς στόχους. Το γονεϊκό στυλ, προκύπτει από την υποκειμενική αξιολόγηση του παιδιού ως προς δύο βασικές διαστάσεις της σχέσης του με τους γονείς: (α) τη διάσταση των απαιτήσεων που το παιδί αντιλαμβάνεται ότι έχουν οι γονείς του από αυτό και (β) τη διάσταση που γίνεται αντιληπτή από το παιδί ως διαθεσιμότητα των γονέων του προς τις ανάγκες του. Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή καθορίζεται από παραμέτρους οι οποίες είτε προϋπάρχουν της γονεϊκότητας (όπως, για παράδειγμα, η προσωπικότητα, το πεδίο ελέγχου, και το στυλ προσκόλλησης) είτε αναπτύσσονται παράλληλα με την εξέλιξη της οικογένειας και του παιδιού (για παράδειγμα, οι αιτιακές αποδόσεις των γονέων για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους). Η έρευνα αυτή, επίσης, εξετάζει τη σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και γονεϊκού στυλ. Στην παρούσα έρευνα η υπόθεση ως προς αυτή τη σχέση είναι ότι τα χαρακτηριστικά της γονεϊκής εμπλοκής εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αξιολογούν τη συμπεριφορά των γονέων τους ως προς τις διαστάσεις της απαιτητικότητας και της διαθεσιμότητας. Εξετάζονται, τέλος, οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής και του

γονεϊκού στυλ στη γνωστική ανάπτυξη και στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών.

Η διερεύνηση των διατομικών μεταβλητών που επηρεάζουν την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών αποτελεί τη βάση της παρούσας έρευνας. Σημαντικός στόχος της έρευνας είναι να διαμορφώσει ένα περιεκτικό πλαίσιο ερμηνείας ως προς τις συνθήκες που οδηγούν τους γονείς στην υιοθέτηση προτύπων γονεϊκής συμπεριφοράς και τις επιδράσεις που παρατηρούνται στη γνωστική διάσταση της ανάπτυξης των παιδιών αλλά και στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τους. Ως προς τη γνωστική διάσταση ο στόχος είναι να διερευνηθεί κάτω από ποιες συνθήκες γονεϊκής συμπεριφοράς ενισχύονται οι νοητικές ικανότητες όπως για παράδειγμα η ικανότητα διαχείρισης της ποσοτικής όψης της πραγματικότητας, της κατηγορικής, της λεκτικής-προτασιακής, της αιτιώδους και της ποιοτικής-αναλυτικής, αυξάνοντας τη γνωστική επάρκεια του παιδιού ή αντίθετα, κάτω από ποιες γονεϊκές συνθήκες η γνωστική ανάπτυξη υπολείπεται του αναμενόμενου για την κάθε ηλικία. Η σχέση γονεϊκότητας και γνωστικής ανάπτυξης δεν περιορίζεται όμως μόνο στις βασικές νοητικές ικανότητες. Σημαντική παράμετρο της έρευνας αποτελεί και η διερεύνηση της επίδρασης της γονεϊκότητας στην ανάπτυξη της αυτοαναπαράστασης στα παιδιά. Η αυτοαναπαράσταση, η ικανότητα δηλαδή του παιδιού να περιγράψει με σχετική ακρίβεια τις διαστάσεις των γνωστικών του δεξιοτήτων αλλά και το βαθμό επάρκειας τους αποτελεί μια σημαντική περιοχή διερεύνησης μέσα από την εξέταση των σχέσεων γονέων και παιδιών. Τέλος, εξαρτημένη των συμπεριφορικών προτύπων μεταβλητή είναι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Για σκοπούς λειτουργικού ορισμού, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή εξετάζεται μέσα από το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσαρμογής που προτείνει ο Goodman (2001). Δηλαδή, των σχέσεων του παιδιού με συνομηλίκους, των συναισθηματικών προβλημάτων, της υπερκινητικότητας, των συμπεριφορικών προβλημάτων και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

2.2. Στόχοι της Έρευνας

Κύριος στόχος αυτής της έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός περιεκτικού μοντέλου το οποίο θα ερμηνεύει τη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, στο μοντέλο το οποίο προτείνεται από την παρούσα έρευνα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της μητέρας, το στυλ προσκόλλησής της και οι αιτιακές της

αποδόσεις για την ανάπτυξη του παιδιού, ερμηνεύουν τις επί μέρους μορφές γονεϊκής εμπλοκής (ή αλλιώς μορφές γονεϊκής πρακτικής). Προτείνεται επίσης, ότι η γονεϊκή εμπλοκή θα πρέπει να διαχωρίζεται στις εξής δύο κατηγορίες: Στη γονεϊκή εμπλοκή της οποίας οι κοινωνικοποιητικοί στόχοι έχουν εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό και στη γονεϊκή εμπλοκή της οποίας οι στόχοι αφορούν στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού. Ο τελικός στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει μέσα από αυτό το μοντέλο τις επιδράσεις της γονεϊκότητας στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και στην ψυχολογική του προσαρμογή. Στην έννοια της γονεϊκότητας περιλαμβάνονται η γονεϊκή εμπλοκή και το γονεϊκό στυλ.

Στους επί μέρους στόχους της έρευνας περιλαμβάνεται η διερεύνηση των τεσσάρων γονεϊκών στυλ με βάση τις διστάσεις της απαιτητικότητας και της διαθεσιμότητας των Maccoby & Martin (1983). Αν και στη βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί η προσαρμοστική ιδιότητα του διαλεκτικού στυλ, εντούτοις εξακολουθεί να υπάρχει συζήτηση ως προς την οικουμενικότητα αυτών των ευρημάτων. Αντίστοιχα ερωτήματα προκύπτουν και ως προς το αυταρχικό στυλ για το οποίο διαπολιτισμικά δεδομένα δείχνουν διαφορετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού.

Οι εξελικτικοί στόχοι της έρευνας είναι επίσης σημαντικοί. Αφενός γιατί διερευνάται η σχέση μεταξύ γονεϊκότητας και επιδράσεων στο παιδί σε διαφορετικές αναπτυξιακές φάσεις. Η πρώτη ομάδα παιδιών που εξετάζονται είναι παιδιά σχολικής ηλικίας και η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει παιδιά στο στάδιο της εφηβείας. Αφετέρου, γιατί ως προς τη θεωρία για την αρχιτεκτονική του νου είναι η πρώτη φορά που εξετάζεται δομικά και εξελικτικά η γνωστική ανάπτυξη περιλαμβάνοντας την κοινωνική σκέψη στα Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων και στα Συστήματα Αυτοαναπαραστάσεων.

2.3. Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα καθίσταται αναγκαία κυρίως γιατί στη βιβλιογραφία που αφορά την περιοχή της κοινωνικοποίησης του παιδιού δεν εντοπίζονται μελέτες οι οποίες να συνδέουν ένα εύρος χαρακτηριστικών και συμπεριφορών της μητέρας με αντίστοιχο εύρος χαρακτηριστικών του παιδιού. Αντίθετα, όπως γίνεται σαφές στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο περισσότερος όγκος εμπειρικών δεδομένων που υπάρχουν αντιμετωπίζουν μονοδιάστατα το ζήτημα της σχέσης γονέα και παιδιού. Συναφή με το πιο πάνω είναι και η δεύτερη διαπίστωση για την αναγκαιότητα αυτής της έρευνας:

το θεωρητικό πλαίσιο (για παράδειγμα θεωρίες προσκόλλησης) των ερευνών στην περιοχή, εστιάζεται σε μια μόνο θεωρητική αντίληψη, χάνοντας έτσι σημαντικές πληροφορίες οι οποίες μπορούν να γίνουν κατανοητές μέσα από το συνδυασμό διάφορων θεωρητικών πλαισίων.

Ακόμη, ως προς τη μεθοδολογική πτυχή, η έρευνα της σχέσης γονέως και παιδιού δεν φαίνεται να έχει πλήρως αφομοιώσει σύνθετες τεχνικές και αναλύσεις όπως τα μοντέλα δομικών εξισώσεων που εφαρμόζονται συστηματικά σε άλλες περιοχές ψυχολογικής έρευνας με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη εγκυρότητα αποτελεσμάτων και την ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Τέλος, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή. Αν και παρατηρούνται σχετικές αναφορές στη βιβλιογραφία, εντούτοις αυτές συνήθως αναφέρονται σε έννοιες που στερούνται θεωρητικής υποστήριξης ως προς το περιεχόμενο τους (για παράδειγμα αναφορές στη σχολική επίδοση ως αντίστοιχη έννοια με τη γνωστική ικανότητα) και χρησιμοποιούν εργαλεία μέτρησης τα οποία δεν υποστηρίζουν τους στόχους αυτούς (για παράδειγμα τεστ επίδοσης).

2.4. Βασικές Έννοιες και Όροι

Η έρευνα αυτή, λόγω του σύνθετου σχεδιασμού της, χρησιμοποιεί ένα εύρος εννοιών. Κεντρική έννοια όμως, είναι η **γονεϊκή εμπλοκή**, η οποία ορίζεται ως το σύνολο των συμπεριφορών που υιοθετούν οι γονείς με στόχο την ανάπτυξη του παιδιού τους. Επίσης σημαντική αναφορά γίνεται και στην έννοια του **γονεϊκού στυλ**. Το γονεϊκό στυλ αφορά το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο παρατηρείται η σχέση γονέα και παιδιού και περιλαμβάνει τις συμπεριφορές που στοχεύουν στην ικανοποίηση των συναισθηματικών, υλικών και φυσικών αναγκών του παιδιού (διαθεσιμότητα), καθώς και τις συμπεριφορές εκείνες που έχουν ως στόχο την οριοθέτηση της συμπεριφοράς του παιδιού, την εποπτεία της συμπεριφοράς του και ευρύτερα τον έλεγχο του.

Ως προς το παιδί, η έρευνα αυτή αντλεί σημαντικές παραμέτρους από την περιοχή της **γνωστικής ανάπτυξης**, και συγκεκριμένα από τη θεωρία για την αρχιτεκτονική του νου. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στα **Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων** που αποτελούν γνωστικές δομές οι οποίες επεξεργάζονται συγκεκριμένες distάνσεις του περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα ποσοτικά ερεθίσματα. Επίσης, εκτός από

τις γνωστικές ικανότητες, στην έρευνα αυτή εξετάζονται και οι **αυτοαναπαραστάσεις** του παιδιού που αποτελούν την υποκειμενική αξιολόγηση του παιδιού για την επάρκεια των γνωστικών του ικανοτήτων. Ακόμη, ως προς το παιδί, σημαντική έννοια είναι η **ψυχολογική προσαρμογή** η οποία περιλαμβάνει τη συναισθηματική, τη συμπεριφορική και την κοινωνική προσαρμογή.

Η **προσωπικότητα**, αποτελεί μια επίσης σημαντική παράμετρο της έρευνας. Μέσα από το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητάς που είναι η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, η προσήνεια, η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και ο νευρωτισμός, γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ προσωπικότητα και γονεϊκής εμπλοκής.

Εκτός από την προσωπικότητα, στην προσπάθεια διερεύνησης των παραγόντων που εξηγούν τη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής εξετάζεται και ο ρόλος του **στυλ προσκόλλησης** της μητέρας. Το στυλ προσκόλλησης περιγράφει τη γενική στάση της μητέρας προς τις οικείες διαπροσωπικές σχέσεις. Μέσα από μια τυπολογική προσέγγιση, διερευνάται ο ρόλος του αγχώδους, του άυταρκες και του ασφαλές στυλ προσκόλλησης στη διαμόρφωση γονεϊκής εμπλοκής.

Τέλος, η έρευνα αυτή αξιοποιεί τη **θεωρία της αιτιακής απόδοσης**. Η θεωρία αυτή η εστιάζεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αποδίδουν αιτίες σε συμβάντα ή καταστάσεις. Οι αιτιακές αποδόσεις ταξινομούνται με βάση μια τρισδιάστατη τυπολογία η οποία εξετάζει αν η αιτία στην οποία αποδίδει το συμβάν ή την κατάσταση το άτομο είναι εσωτερική ή εξωτερική, ελεγχόμενη από το άτομο ή όχι, και σταθερή ή μεταβαλλόμενη αιτία. Ο στόχος σε αυτή την έρευνα είναι να διαπιστωθεί αν ο τρόπος ερμηνείας της ανάπτυξης της ευφυΐας του παιδιού από τις μητέρες επηρεάζει τη γονεϊκή τους εμπλοκή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 390 παιδιά και οι μητέρες τους. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της κατά συστάδες τυχαίας δειγματοληψίας. Αρχικά, καταρτίστηκε κατάλογος με όλα τα σχολεία δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο 10 σχολεία από κάθε βαθμίδα. Από το σύνολο των σχολείων επιλέχθηκαν τα 12 τμήματα πέμπτης τάξης του δημοτικού και τα 12 τμήματα δεύτερης τάξης του γυμνασίου τα οποία ήταν οι τελικές συστάδες συμμετεχόντων. Τα τμήματα από τα οποία λήφθηκε το δείγμα βρίσκονται σε αστικές και αγροτικές περιοχές (16 και 8 τμήματα αντίστοιχα) της Κύπρου κάτι που ικανοποιεί και το κριτήριο που τέθηκε στο σχεδιασμό της έρευνας για αντιπροσωπευτική κάλυψη των γεωγραφικών περιοχών της χώρας. Στα 12 τμήματα της δημοτικής εκπαίδευσης και στα 12 τμήματα της μέσης εκπαίδευσης φοιτούν συνολικά 510 μαθητές.

Μια περίπτωση για να περιληφθεί στο τελικό δείγμα έπρεπε να ικανοποιεί τις εξής προϋποθέσεις. Το παιδί να συμπληρώσει όλες τις δοκιμασίες της έρευνας και επίσης να επιστραφεί από τη μητέρα του το σύνολο των αντίστοιχων ερωτηματολογίων που στάλθηκαν για συμπλήρωση.

Από τα 510 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν στις μητέρες επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 390 (ποσοστό επιστροφής 76.5%). Παρατηρήθηκε επίσης ότι η μη επιστροφή ερωτηματολογίων δεν ήταν συστηματική. Στις συγκρίσεις σε τυχαίο δείγμα παιδιών από τα οποία δεν επιστράφηκαν τα ερωτηματολόγια των μητέρων ($n = 50$) με τυχαίο δείγμα παιδιών από τα οποία υπήρξε επιστροφή ($n = 50$), δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές.

Τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα ανήκουν σε δύο ηλικιακές ομάδες. Στην ομάδα των παιδιών πέμπτης τάξης του δημοτικού συμμετέχουν 183 παιδιά (46.9%) και στην ομάδα των παιδιών της δεύτερης τάξης του γυμνασίου συμμετέχουν 207 παιδιά (53.1%). Η μέση ηλικία των παιδιών της πρώτης ομάδας είναι 11.18 έτη (134.16 μήνες, τυπική απόκλιση 4.26) χρόνια και για τη δεύτερη ομάδα 14.25 έτη (171 μήνες, τυπική απόκλιση 4.75).

Ως προς το φύλο, το δείγμα αποτελείται από 191 αγόρια και 199 κορίτσια. Τα παιδιά διαμένουν σε ποσοστό 65% σε αστικές περιοχές και 35% σε αγροτικές.

Στον πίνακα που ακολουθεί (3.1) παρουσιάζεται αναλυτικά ο αριθμός των συμμετεχόντων παιδιών σε σχέση με το φύλο και την ηλικία τους.

Πίνακας 3.1. Αριθμός παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα κατά φύλο και ηλικία.

		ΗΛΙΚΙΑ		
		5 ^η Δημοτικού	2 ^α Γυμνασίου	ΣΥΝΟΛΟ
ΦΥΛΟ	Αγόρια	90	101	191
	Κορίτσια	93	106	199
ΣΥΝΟΛΟ		183	207	390

Ως προς τα χαρακτηριστικά των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνα, 14.4% είναι απόφοιτες της δημοτικής εκπαίδευσης, 13.3% είναι απόφοιτες γυμνασίου, 42.6% είναι απόφοιτες λυκείου και 29.7% είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως προς την επαγγελματική τους κατάσταση, 12.5% απασχολούνται σε χειρονακτικές εργασίες, 46.6% σε γραφειακές-διοικητικές εργασίες, 16.6% απασχολούνται σε εργασίες που απαιτούν πανεπιστημιακή εκπαίδευση και 24.3% είναι οικοκυρές. Τέλος, ως προς την οικονομική κατάσταση των οικογενειών, 33.6% δηλώνουν μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα μέχρι £1000, 22.8% δηλώνουν εισόδημα μεταξύ £1,000 και £1,500, 16.2% δηλώνουν εισόδημα από £1,500 έως £2,000, £14.4% δηλώνουν εισόδημα από £2,000 έως £2,500 και 13.1% δηλώνουν εισόδημα που υπερβαίνει τις £2,500. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μητέρων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 3.2. Οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά μορφωτικό επίπεδο.

		n	%
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ	Δημοτικής	56	14.4
	ΕΠΙΠΕΔΟ		
	εκπαίδευσης		
	Μέσης γυμνασιακής	52	13.3
	εκπαίδευσης		
	Μέσης λυκειακής	166	42.6
	εκπαίδευσης		
	Τριτοβάθμιας /	116	29.7
	Πανεπιστημιακής		
	Εκπαίδευσης		
	ΣΥΝΟΛΟ	390	100

Πίνακας 3.3. Οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά επαγγελματική κατηγορία.

		n	%
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ	Χειρονακτική	47	12.5
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ		
	Γραφειακή /	180	46.6
	Διοικητική		
	Εξειδικευμένα	72	16.6
	Οικοκυρές	91	24.3
	ΣΥΝΟΛΟ	390	100

Πίνακας 3.4. Οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά κατηγορία μηνιαίου εισοδήματος.

	ΕΙΣΟΔΗΜΑ	n	%
ΜΗΝΙΑΙΟ	Χαμηλό	131	33.6
ΕΙΣΟΔΗΜΑ	(£500 - £1000)		
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	Μεσαίο	89	22.8
	(£1001 - £1500)		
	Μεσαίο	63	16.2
	(£1501 – £2000)		
	Υψηλό	56	14.4
	(£2001 – £2500)		
	Υψηλό	51	13.1
	(£2501+)		
	ΣΥΝΟΛΟ	390	100

Πίνακας 3.5. Οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά γεωγραφική προέλευση.

		n	%
ΠΕΡΙΟΧΗ	Αστική	257	65.9
	Αγροτική	133	34.1
	ΣΥΝΟΛΟ	390	100

Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας υπολογίστηκε ως συνάρτηση τριών μεταβλητών: το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας. Η μόρφωση των γονέων αποτελείται από τέσσερα επίπεδα (δημοτικής εκπαίδευσης, μέσης-γυμνασιακής εκπαίδευσης, μέσης-λυκειακής εκπαίδευσης και τριτοβάθμιας-πανεπιστημιακής εκπαίδευσης). Το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας αποτελείται από τρία επίπεδα: χαμηλό εισόδημα (£500-£1000), μεσαίο εισόδημα (£1001-£2000), και υψηλό εισόδημα (£2001 και άνω). Ως αποτέλεσμα αυτών των τιμών το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας υπολογίστηκε θέτοντας αντίστοιχα κριτήρια χαμηλού μεσαίου και υψηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Το υψηλό ΚΟΕ ορίστηκε ως η συνθήκη κατά την οποία και οι δύο γονείς έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση και εισόδημα από £2000 και άνω. Το χαμηλό ΚΟΕ ορίστηκε ως η συνθήκη κατά την οποία και οι δύο γονείς είχαν είτε δημοτική είτε γυμνασιακή εκπαίδευση και εισόδημα μέχρι τις £1500. Οι υπόλοιποι συνδυασμοί των τριών αυτών μεταβλητών εντάσσονται στη μεσαία κοινωνικό-οικονομική τάξη. Με βάση αυτή την επεξεργασία προέκυψαν τα τρία κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα των οποίων οι συχνότητες είναι αντίστοιχες με τις συχνότητες του γενικού πληθυσμού της Κύπρου σύμφωνα με τα δημογραφικά δεδομένα που δημοσιεύονται από τη Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (πίνακας 3.6).

Πίνακας 3.6. Οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά Κοινωνικό-Οικονομικό Επίπεδο

		<i>Συχνότητα</i>	<i>%</i>
<i>ΚΟΕ</i>	Χαμηλό	64	16.4
	Μεσαίο	255	65.4
	Υψηλό	71	18.2
	ΣΥΝΟΛΟ	390	100

3.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα δοκίμια που χορηγήθηκαν στα παιδιά και η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα δοκίμια που χορηγήθηκαν στις μητέρες. Στα παραρτήματα 1 - 8 παρατίθενται όλα τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

3.2.1. ΔΟΚΙΜΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

α. Γονεϊκό Στυλ

Το γονεϊκό στυλ εξετάστηκε με ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν τα παιδιά και αφορά στην αξιολόγηση του τρόπου συμπεριφοράς των γονέων τους ως προς τα χαρακτηριστικά των διαστάσεων της διαθεσιμότητας και της απαιτητικότητας (Maccoby & Martin, 1983. Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992, Steinberg, , Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994).

Το εργαλείο αυτό έχει κατασκευαστεί από τους Miller, Diiorio και Dudley (2002) και έχει βασιστεί σε προηγούμενη εργασία των Jackson & Foschee (1998). Στην αρχική του μορφή το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 40 προτάσεις τις οποίες τα παιδιά αξιολογούν χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα. Από τις 40 προτάσεις του αρχικού ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν οι 26 αφού σύμφωνα με τους ερευνητές αυτές είναι οι μεταβλητές που συγκροτούν τους δύο παράγοντες (διαστάσεις) του γονεϊκού στυλ (απαιτητικότητα και διαθεσιμότητα). Σε κάθε παράγοντα φορτίζονται 13 προτάσεις. Οι δείκτες αξιοπιστίας για τους δύο παράγοντες είναι αρκετά υψηλοί αφού για τον παράγοντα της Απαιτητικότητας ο δείκτης α του Cronbach παρουσιάζεται είναι .83 και για τον παράγοντα της Διαθεσιμότητας ο δείκτης α του Cronbach είναι .86. Παραδείγματα προτάσεων από το ερωτηματολόγιο γονεϊκού στυλ είναι τα ακόλουθα: (Παράγοντας Διαθεσιμότητας) “Η μητέρα σου σε ενθαρρύνει”, “Η μητέρα σου κάνει ευχάριστα πράγματα μαζί σου”, “Η μητέρα σου μιλάει συχνά μαζί σου”. (Παράγοντας Απαιτητικότητας) “Η μητέρα σου σου επιτρέπει να βγαίνεις έξω με όποιον θέλεις”, “Η μητέρα σου σου επιτρέπει να βλέπεις ταινίες που θέλεις εσύ”, “Η μητέρα σου σου επιτρέπει να ντύνεται όπως εσύ θέλεις”.

β. Ψυχολογική Προσαρμογή

Η ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, 1997) το οποίο έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά από τους Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου και Κιοσσέογλου (2001). Το ερωτηματολόγιο μετρά την ψυχολογική προσαρμογή του εφήβου σε πέντε βασικές περιοχές: α) την **υπερκινητικότητα**, η οποία σε πολλές μελέτες έχει βρεθεί ότι συνδέεται σημαντικά με την ψυχολογική προσαρμογή (Bierman & Wargo, 1995. Coie, Lochman Terry, & Hyman, 1992), β) **συναισθηματικά προβλήματα** (για παράδειγμα φόβος, ανησυχία, δυστυχία), γ) τις **διαπροσωπικές δεξιότητες** όπως η βοήθεια που προσφέρει σε άλλους, η ευγένεια και η τάση του να νοιάζεται για άλλα άτομα, δ) **προβλήματα συμπεριφοράς** όπως το ψέμα, η ανυπακοή, η κλοπή και η αυταρχικότητα, ε) **σχέσεις με συνομήλικους** (κατά πόσο είναι αρεστός από τους συνομήλικους του, δημοφιλής, θύμα επιθετικότητας από άλλα παιδιά).

γ. Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης

Για τη μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων χορηγήθηκε στα παιδιά το τεστ γνωστικής ανάπτυξης το οποίο στην αρχική του μορφή αποτελείται από 85 έργα τα οποία εξετάζουν έξι επιμέρους γνωστικές λειτουργίες. Συγκεκριμένα, αυτές των Συστημάτων Εξειδικευμένων Ικανοτήτων (ΣΕΙ) όπως αναφέρονται στη θεωρία του Δημητρίου για την αρχιτεκτονική του νου (Demetriou & Kazi, 2001). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε στα παιδιά μια συντομευμένη έκδοση του αρχικού τεστ που περιλαμβάνει έξι έργα από τα έξι ΣΕΙ με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας.

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης παρουσιάζονται πολύ ικανοποιητικές. Η συνολική αξιοπιστία του τεστ με βάση τον δείκτη α του cronbach είναι .95. Επίσης, αρκετά υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας παρουσιάζουν και οι υπό-κλίμακες του τεστ. Η υπό-κλίμακα που εξετάζει την ποσοτική σκέψη έχει αξιοπιστία .93, η υποκλίμακα της αιτιώδους σκέψης .76, η υποκλίμακα της χωροταξικής σκέψης .85, η υποκλίμακα της ποιοτικής σκέψης .77 και η υποκλίμακα της προτασιακής σκέψης .81. Το τεστ έχει επίσης τύχει επεξεργασίας ως προς την εγκυρότητα του μέσα από επιβεβαιωτικές αναλύσεις. Το δομικό μοντέλο επιβεβαιώνει την ύπαρξη των ΣΕΙ ($\chi^2 = 154.5$, $df = 80$, $p < .001$, $RMSEA = .039$, $CFI = .966$). Σημαντικό είναι

επίσης το γεγονός ότι περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν ότι οι παράγοντες ΣΕΙ συγκροτούν ένα δεύτερης τάξης παράγοντα ο οποίος ουσιαστικά χαρακτηρίζει τη γενική γνωστική ικανότητα του ατόμου.

δ. Ερωτηματολόγιο Αυτοαναπαράστασης των Γνωστικών Ικανοτήτων.

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 55 προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στα ΣΕΙ. Τα παιδιά καλούνταν να περιγράψουν το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι έχουν ανεπτυγμένες αυτές τις ικανότητες μέσα από σειρά προτάσεων που περιγράφουν το κάθε σύστημα εξειδικευμένων ικανοτήτων και τα επί μέρους του συστατικά του. Για παράδειγμα, ως προς το συστατικό του Ποσοτικού ΣΕΙ που αναφέρεται στην εφαρμογή μαθηματικών γνώσεων στην καθημερινή πρακτική το υποκείμενο καλείται να αξιολογήσει σε ποιο βαθμό ισχύει για το ίδιο η ακόλουθη πρόταση: “Λύνω αμέσως καθημερινά προβλήματα που αφορούν αριθμούς”. Αντίστοιχες προτάσεις εξετάζουν την αυτοπεριγραφή του ατόμου ως προς το Χωροταξικό ΣΕΙ, το Αιτιώδες ΣΕΙ, το Κατηγορικό (ποιοτικό) ΣΕΙ και το Προτασιακό ΣΕΙ. Σε αυτό το εργαλείο υπάρχουν επίσης 22 προτάσεις που εξετάζουν την αυτοπεριγραφή του ατόμου στα δύο άλλα επίπεδα: του συστήματος επεξεργασίας (εργαζόμενη μνήμη και ταχύτητα επεξεργασίας) και του υπεργνωστικού συστήματος. Οι δείκτες αξιοπιστίας αυτού του εργαλείου είναι επίσης υψηλοί και κυμαίνονται για κάθε παράγοντα ξεχωριστά από .70 έως .78. Η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου με βάση τον δείκτη α του Cronbach είναι .72. Αντιστοίχως υψηλή εγκυρότητα παρουσιάζει το ερωτηματολόγιο μέσα από επιβεβαιωτικές αναλύσεις οι οποίες δείχνουν τόσο την ύπαρξη ενός μοντέλου με πρώτης τάξης παράγοντες όσο και την περαιτέρω επιβεβαίωση δεύτερης τάξης παράγοντα ο οποίος χαρακτηρίζει τη γενική υπεργνωστική ενημερότητα (Demetriou & Kazi, 2001).

3.2.2. ΔΟΚΙΜΙΑ ΜΗΤΕΡΩΝ

α. Γονεϊκή Εμπλοκή:

Η γονεϊκή εμπλοκή στην παρούσα έρευνα έχει χωριστεί σε δύο επί μέρους κατηγορίες. Η πρώτη, αναφέρεται στην Εκπαιδευτικά-Κοινωνικά προσανατολισμένη γονεϊκή εμπλοκή και περιλαμβάνει τους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής που προτείνει ο Georgίου (1999). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 30 προτάσεις σε πενταβάθμια κλίμακα οι οποίες φορτίζονται σε έξι παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής: Έμφαση στην επίδοση, άσκηση πίεσης προς το παιδί, άσκηση ελέγχου προς το παιδί, έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς, μάθηση στο σπίτι, εθελοντισμός και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Παραδείγματα προτάσεων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι:

- Έμφαση στην επίδοση: Είμαι απαιτητικός ως προς τους βαθμούς του παιδιού μου. Δείχνω την ικανοποίησή μου όταν το παιδί μου φέρει καλούς βαθμούς.
- Άσκηση πίεσης προς το παιδί: Σπρώχνω το παιδί μου για να κάνει τα μαθήματά του. Ανησυχώ όταν το παιδί μου έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα.
- Άσκηση ελέγχου προς το παιδί: Φροντίζω για τη διατροφή του παιδιού μου (τι τρώει και πόσο). Ελέγχω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση.
- Έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς: Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναπτύσσει νέα ενδιαφέροντα. Του αγοράζω εκπαιδευτικά δώρα στις γιορτές.
- Μάθηση στο σπίτι: Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική εργασία στο σπίτι. Εξετάζω το παιδί μου όταν τελειώσει την κατοίκον εργασία του.
- Εθελοντισμός και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου: Παρακολουθώ τις εκδηλώσεις του συνδέσμου γονέων. Προσφέρω εθελοντικές υπηρεσίες στο σχολείο του παιδιού μου.

Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει σχετικά ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά αφού η διακύμανση που εξηγείται είναι της τάξης του 56.2% και οι συσχετίσεις με τη σχολική επίδοση ήταν στατιστικά σημαντικές στους τέσσερις από τους έξι παράγοντες.

Η δεύτερη κατηγορία γονεϊκής εμπλοκής έχει οριστεί από τον ερευνητή ως γνωστικά προσανατολισμένη. Αναφέρεται στις πρακτικές των γονέων που έχουν ως άμεσο

στόχο την ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων του παιδιού. Για το σκοπό αυτό, προστέθηκαν δεκαοκτώ ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο γονεϊκής εμπλοκής που χρησιμοποίησε ο Georgiou (1999), οι οποίες συγκροτούν έξι παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του. Οι έξι παράγοντες αυτής της μορφής εμπλοκής αντιστοιχούν στα έξι Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων της αρχιτεκτονικής του νου (Demetriou & Kazi, 2002. Demetriou, Kyriakides & Antraamidou, 2003). Για παράδειγμα, στο πεδίο της χωροταξικής ανάπτυξης οι γονείς καλούνται να απαντήσουν σε ποιο βαθμό ενθαρρύνουν το παιδί τους να διαβάζει χάρτες και να προσανατολίζεται από μόνο του. Αντίστοιχες ερωτήσεις καλύπτουν και τα υπόλοιπα πεδία σκέψης του παιδιού.

β. Στυλ Προσκόλλησης

Το στυλ προσκόλλησης των μητέρων αξιολογήθηκε με δομημένο ερωτηματολόγιο με βάση το μοντέλο που προτείνουν οι Hazan και Shaver, (1987), και το οποίο ταξινομεί τα υποκείμενα σε ένα από τα τρία βασικά στυλ προσκόλλησης: ασφαλές, άταρκες, και αγχώδες στυλ προσκόλλησης. Σύμφωνα με αυτό το εργαλείο μέτρησης της προσκόλλησης των ενηλίκων, το φοβικό και το ανασφαλές στυλ που αναφέρονται στους Bartholomew και Horowitz (1991) φορτίζονται σε ένα παράγοντα τον οποίο ονομάζουν αγχώδες στυλ προσκόλλησης. Το ερωτηματολόγιο έχει αναπτυχθεί από τους Collins και Read (1990) και περιλαμβάνει 18 προτάσεις οι οποίες αξιολογούνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα. Παραδείγματα προτάσεων από το ερωτηματολόγιο είναι τα ακόλουθα: “Μου είναι δύσκολο να αφήσω τον εαυτό μου να εξαρτάται από άλλους” (Αύταρκες στυλ), “Ξέρω ότι κάποιος θα είναι κοντά μου όταν τους χρειαστώ” (Ασφαλές στυλ), “Συχνά ανησυχώ ότι ο σύντροφος μου δεν με αγαπάει πραγματικά” (Αγχώδες).

γ. Προσωπικότητα

Η προσωπικότητα των μητέρων εξετάστηκε με ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο βασίζεται στη θεωρία των πέντε παραγόντων και στα δοκίμια που προέκυψαν από αυτή την προσέγγιση (Costa και McCrae, 1992α). Συγκεκριμένα, το εργαλείο αυτό εξετάζει το πώς οι ίδιοι οι γονείς αξιολογούν τον εαυτό τους στους παράγοντες της ευσυνειδησίας, της προσήνειας, του νευρωτισμού, της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες και της εξωστρέφειας. Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί και αποτελεί τη συντομευμένη έκδοση του NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) από

τους Panayiotou, Kokkino & Spanoudis (2003). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 60 προτάσεις στις οποίες τα υποκείμενα καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο ισχύει η κάθε πρόταση ως χαρακτηριστικό του εαυτού τους μέσα από μια πενταβάθμια κλίμακα. Τόσο σε διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων όσο και σε επιβεβαιωτικές φάνηκε, σύμφωνα με τους ερευνητές, ότι το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας ισχύει για τις 40 από τις 60 ερωτήσεις του εργαλείου αυτού. Ως προς τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου, φαίνεται ότι οι πέντε υποκλίμακες της προσωπικότητας διακρίνονται από ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας του νευρωτισμού παρουσιάζει αξιοπιστία (cronbach alpha) .78, ο παράγοντας της εξωστρέφειας .70, ο παράγοντας της Δεκτικότητας σε Νέες Εμπειρίες .51, ο παράγοντας της προσήνειας .69 και ο παράγοντας της ευσυνειδησίας .83 . Παραδείγματα προτάσεων από το ερωτηματολόγιο που αντιστοιχούν στους πέντε παράγοντες είναι τα ακόλουθα:

- Νευρωτισμός: Κάποιες φορές νιώθω τελείως ανάξιος/α. Συχνά νιώθω αβοήθητος/η και θέλω κάποιον άλλο να μου λύσει τα προβλήματα. Όταν βρίσκομαι κάτω από πολύ πίεση είναι φορές που νιώθω ότι θα διαλυθώ
- Εξωστρέφεια: Πραγματικά απολαμβάνω να μιλώ με κόσμο. Είμαι ένα χαρούμενο, αισιόδοξο άτομο. Μου αρέσει να έχω πολύ κόσμο γύρω μου.
- Δεκτικότητα σε Νέες Εμπειρίες: Κάποιες φορές όταν βλέπω ένα έργο τέχνης ή διαβάζω ένα ποίημα νιώθω ένα ρίγος ενθουσιασμού να με διαπερνά. Δε μου αρέσει να χάνω το χρόνο μου ονειροπολώντας. Γοητεύομαι με τις αναλογίες στην τέχνη και στην φύση.
- Προσήνεια: Κάποιοι θεωρούν ότι είμαι εγωιστής/τρια και εγωκεντρικός/ή. Είμαι ξεροκέφαλος/η και πεισματάρης/α όσον αφορά τις θέσεις μου. Εάν κάποιος/α δε μου είναι συμπαθής τον/την αφήνω να το καταλάβει.
- Ευσυνειδησία: Έχω ξεκάθαρους στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω δουλεύοντας συστηματικά. Δουλεύω σκληρά για να πετύχω τους στόχους μου. Είμαι ένα παραγωγικό άτομο που ολοκληρώνει τη δουλειά που αναλαμβάνει.

δ. Κλίμακα Γονεϊκής Απόδοσης της Ανάπτυξης της Ευφυΐας

Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και εξετάζει τις αιτιακές αποδόσεις των μητέρων με βάση το θεωρητικό μοντέλο τρισδιάστατης ταξινόμησης του Weiner (1985). Με βάση αυτό το μοντέλο

αναμένεται να προκύψει ο βαθμός στον οποίο οι γονείς θεωρούν ότι οι επί μέρους γνωστικές δεξιότητες αλλά και η γνωστική ανάπτυξη συνολικά επηρεάζονται από εξωτερικούς, σταθερούς και μη ελεγχόμενους από αυτούς παράγοντες (όπως για παράδειγμα η κληρονομικότητα), εσωτερικούς, μεταβαλλόμενους και ελεγχόμενους παράγοντες (για παράδειγμα η δική τους προσπάθεια για την ανάπτυξη του παιδιού), εξωτερικούς μεταβαλλόμενους και ελεγχόμενους παράγοντες (για παράδειγμα το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 15 προτάσεις οι οποίες αξιολογούνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα. Εξετάζει τις αποδόσεις αιτιών σε πέντε παράγοντες: Στην απόδοση αιτιών για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στους ίδιους τους γονείς (εσωτερικός, μεταβαλλόμενος και ελεγχόμενος παράγοντας), στην απόδοση αιτιών στο πλαίσιο κοινωνικοποίησης του παιδιού (εξωτερικός, σταθερός και μη ελεγχόμενος παράγοντας), στην απόδοση αιτιών στην εκπαίδευση (εξωτερικός, σταθερός και μη ελεγχόμενος παράγοντας), στην απόδοση αιτιών στην προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί (εξωτερικός μεταβαλλόμενος και μη ελεγχόμενος παράγοντας) και στην απόδοση αιτιών στα κληρονομικά χαρακτηριστικά του παιδιού (εξωτερικός, σταθερός και μη ελεγχόμενος παράγοντας)

Παραδείγματα προτάσεων του ερωτηματολογίου είναι τα ακόλουθα: Η ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού μου επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο μας (παράγοντας γονείς). Η ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού επηρεάζεται από τους φίλους του (παράγοντας κοινωνικοποίησης). Η ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού μου επηρεάζεται από τους δασκάλους ή καθηγητές του (παράγοντας εκπαίδευσης). Η ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού μου επηρεάζεται από την εξάσκηση του παιδιού μου (παράγοντας προσπάθειας). Η ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού μου επηρεάζεται από τα γονίδια του (παράγοντας κληρονομικότητας).

3.3. Διαδικασίες

Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά τη διάρκεια δύο συνεχόμενων σχολικών περιόδων εντός της αίθουσας διδασκαλίας των παιδιών. Για σκοπούς διασφάλισης της εμπλοκής των παιδιών στην έρευνα ζητήθηκε από τους διδάσκοντες των παιδιών κατά τις περιόδους της συλλογής των δεδομένων να παραμείνουν στην αίθουσα, αλλά να μην επεμβαίνουν καθ' οιονδήποτε τρόπο στη διαδικασία.

Πριν την έναρξη της διαδικασίας τα παιδιά έτυχαν ενημέρωσης από τον ερευνητή για το περιεχόμενο και τον στόχο της έρευνας. Τους τονίστηκε επίσης ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και τυχόν αποχώρηση τους από την έρευνα πριν την ολοκλήρωση της δεν θα έχει αρνητικές συνέπειες για τα ίδια.

Στα παιδιά δόθηκε ένας σφραγισμένος φάκελος στον οποίο περιλαμβάνονταν τα δοκίμια της μητέρας. Ζητήθηκε από τα παιδιά να τοποθετήσουν τον σφραγισμένο φάκελο στη σχολική τους τσάντα. Στη συνέχεια ο ερευνητής εξήγησε στα παιδιά ότι ο φάκελος περιλαμβάνει ερωτηματολόγια τα οποία θα συμπληρώσει η μητέρα τους. Ζητήθηκε από τα παιδιά όπως παραδώσουν τον φάκελο την ίδια μέρα στη μητέρα τους, να της ζητήσουν να συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια και να τον επιστρέψουν την επόμενη μέρα. Στον φάκελο για τις μητέρες υπήρχε ενημερωτική επιστολή του ερευνητή η οποία εξηγούσε τους στόχους της έρευνας. Περιλαμβάνονταν επίσης τα ερωτηματολόγια της γονεϊκής εμπλοκής, της προσωπικότητάς, του στυλ προσκόλλησης και της αιτιακής απόδοσης της ευφυΐας. Επίσης, μέσα στον φάκελο τοποθετήθηκε ακόμη ένας κενός φάκελος στον οποίο οι γονείς θα τοποθετούσαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και θα τον επέστρεφαν στο σχολείο. Σε κάθε τμήμα ορίστηκε ένας μαθητής ο οποίος θα ήταν υπεύθυνος για τη συλλογή των φακέλων που επέστρεφαν από τις μητέρες για παράδοση στον ερευνητή. Λόγω της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, σε κάθε έντυπο μητέρων αναγράφηκε κωδικός αριθμός. Ο ίδιος κωδικός αριθμός αναγραφόταν και στο αντίστοιχο σετ δοκιμίων που συμπλήρωνε το κάθε παιδί. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε η αντιστοιχία μητέρας και παιδιού.

Για να μην υπάρξει επίδραση της σειράς εμφάνισης των έργων, όλα τα δοκίμια της έρευνας, τόσο αυτά που συμπλήρωσαν τα παιδιά όσο και αυτά τα οποία καλούνταν οι μητέρες να συμπληρώσουν τυχαιοποιήθηκαν.

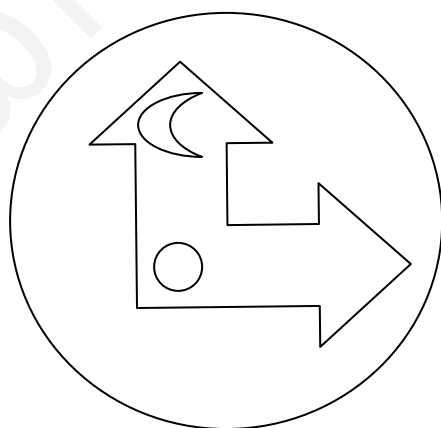
Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των δοκιμίων ο ερευνητής παρέιχε διευκρινιστικές πληροφορίες στα παιδιά, κυρίως ως προς τον τρόπο επίλυσης των γνωστικών έργων. Έγινε επίσης επεξήγηση αγνώστων λέξεων όπου χρειαζόταν.





3.4. Κωδικοποίηση και Καταχώρηση των Δεδομένων του Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης.

Το Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης, κωδικοποιήθηκε στη βάση της ορθότητας των απαντήσεων. Για κάθε έργο που εξετάζει τις έξι περιοχές γνωστικών ικανοτήτων υπάρχουν τέσσερις επιλογές από τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν την ορθή. Μία από τις επιλογές κωδικοποιήθηκε ως πλήρως λανθασμένη απάντηση και της αποδόθηκε η τιμή μηδέν. Δύο εκ των τεσσάρων επιλογών είναι μερικώς ορθές και σε αυτές αποδόθηκε η τιμή ένα. Τέλος, μια από τις επιλογές είναι η απολύτως ορθή και σε αυτή αποδόθηκε η τιμή δύο.

α. Χωροταξική Ικανότητα

Το έργο που ακολουθεί εξετάζει τη χωροταξική ικανότητα, η οποία στο συγκεκριμένο έργο προϋποθέτει τη διεργασία της νοερής περιστροφής. Το παιδί καλείται να διαπιστώσει την αλλαγή που θα επέλθει στο αντικείμενο που βρίσκεται εντός του κάθετου δείκτη του ρολογιού, όταν ο δείκτης περιστραφεί 270 μοίρες. Οι επιλογές που έχει στη διάθεση του το παιδί είναι οι τέσσερις που ακολουθούν κάτω από το σχήμα.






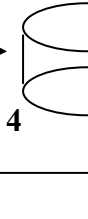





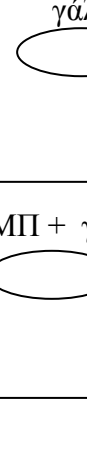


- α)  β)  γ)  δ) 

Σε αυτό το έργο η επιλογή δ είναι πλήρως λανθασμένη γιατί δείχνει ότι το υποκείμενο που την επιλέγει δεν παρουσιάζει καμιά μορφή νοερής περιστροφής. Το αντικείμενο εντός του δείκτη παραμένει στην αρχική του θέση παρά την περιστροφή του δείκτη. Αντίθετα, οι επιλογές β και γ θεωρούνται ως μερικώς ορθές. Το αντικείμενο τυγχάνει περιστροφής αλλά δεν βρίσκεται σε αντιστοιχία με την περιστροφή του δείκτη. Τέλος, η επιλογή α είναι η απολύτως ορθή. Η περιστροφή του αντικειμένου είναι σε πλήρη αντιστοιχία με την περιστροφή του δείκτη.

β. Αιτιώδης Ικανότητα

Το επόμενο έργο εξετάζει την αιτιώδη σκέψη του παιδιού. Μέσα από δώδεκα δοκιμές υλικών, το παιδί καλείται να επιλέξει την απάντηση που περιγράφει την αιτιότητα του κάθε υλικού. Το παιδί παρατηρεί τον συνδυασμό τεσσάρων υλικών: Μπέικιν Πάουντερ (ΜΠ), αλεύρι, λάδι και γάλα. Το έργο απαιτεί από το παιδί να αναγνωρίσει μέσα από την επίδραση ή μη του κάθε υλικού, αν το υλικό αυτό είναι αρκετό από μόνο του για να φουσκώσει το κέικ, αν χρειάζεται το υλικό αυτό αλλά σε συνδυασμό με ένα άλλο αρκετό, αν δεν ασκεί καμιά επίδραση στο κέικ, ή αν εμποδίζει τα άλλα υλικά από το να επιδράσουν.

Στην ερώτηση που ακολουθεί το παρακάτω σχήμα, το παιδί καλείται να αποφασίσει ποια πρόταση ισχύει για το αλεύρι. Η επιλογή α είναι πλήρως λανθασμένη γιατί το συγκεκριμένο υλικό έχει επιδραστική ιδιότητα (δοκιμή 9). Η επιλογή β είναι μερικώς ορθή γιατί δείχνει ότι το παιδί κατανοεί ότι το αλεύρι έχει επιδραστική ιδιότητα. Το ίδιο ισχύει και για την επιλογή δ. Η επιλογή γ είναι απολύτως ορθή για δείχνει αφενός ότι το υλικό έχει επιδραστική ιδιότητα και αφετέρου στην ιδιότητα αυτή αποδίδονται τα ορθά χαρακτηριστικά (το υλικό είναι αρκετό από μόνο του).

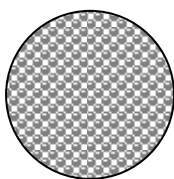
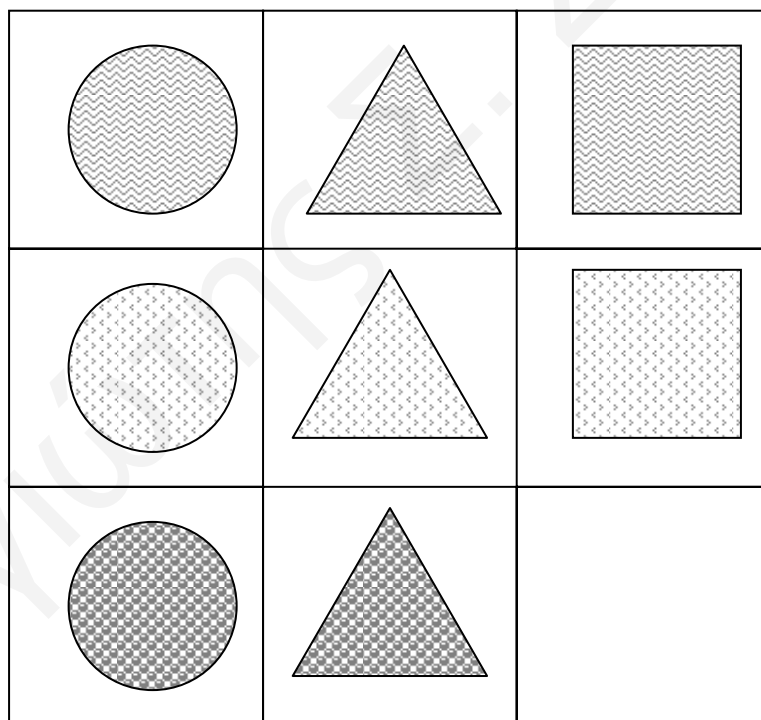
<p>ΜΠ → </p> <p>Δοκιμή 1</p>	<p>γάλα → </p> <p>Δοκιμή 2</p>	<p>αυγά → </p> <p>Δοκιμή 3</p>
<p>αλεύρι + ΜΠ → </p> <p>Δοκιμή 4</p>	<p>ΜΠ + γάλα → </p> <p>Δοκιμή 5</p>	<p>ΜΠ + αυγά → </p> <p>Δοκιμή 6</p>
<p>αλεύρι + αυγά → </p> <p>Δοκιμή 7</p>	<p>αυγά + γάλα → </p> <p>Δοκιμή 8</p>	<p>αλεύρι → </p> <p>Δοκιμή 9</p>
<p>ΜΠ + γάλα + αλεύρι → </p> <p>Δοκιμή 10</p>	<p>αλεύρι + λάδι → </p> <p>Δοκιμή 11</p>	<p>ΜΠ + αυγά + λάδι → </p> <p>Δοκιμή 12</p>

Το αλεύρι

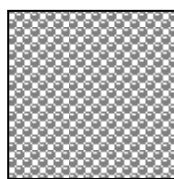
- α) δεν επιδρά / είναι ουδέτερο
- β) εμποδίζει τους παράγοντες που επιδρούν θετικά
- γ) είναι αρκετό από ΜΟΝΟ ΤΟΥ
- δ) χρειάζεται αλλά δεν είναι αρκετό από μόνο του

γ. Ποιοτική / Αναλυτική Ικανότητα

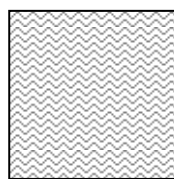
Στην τρίτη κατηγορία έργων το παιδί απαντά σε δοκιμασίες που αξιολογούν την ποιοτική/αναλυτική σκέψη. Για παράδειγμα, στο έργο που παρουσιάζεται πιο κάτω, το παιδί καλείται να επιλέξει το σχήμα που αντιστοιχεί στο κενό τετράγωνο με κριτήριο το σχήμα των και το περιεχόμενο του σχήματος. Η επιλογή δ είναι απολύτως λανθασμένη γιατί τόσο ως προς το σχήμα (τρίγωνο) όσο και ως προς το περιεχόμενο του (κυματοειδείς γραμμές) είναι σε αναντιστοιχία με την διάταξη και το περιεχόμενο των υπολοίπων σχημάτων. Οι επιλογή α είναι μερικώς ορθή γιατί ικανοποιεί τη μια από τις δύο συνθήκες, την ορθότητα δηλαδή ως προς το περιεχόμενο του σχήματος (σφαιρικά αντικείμενα). Αντίστοιχα, η επιλογή γ είναι επίσης μερικώς ορθή γιατί ικανοποιεί τη δεύτερη συνθήκη του έργου, το τετράγωνο σχήμα. Τέλος, η επιλογή β είναι απολύτως ορθή γιατί ικανοποιεί και τις δύο συνθήκες: τόσο ως προς το σχήμα που απαιτεί η δοκιμασία (τετράγωνο) όσο και ως προς το περιεχόμενο του (σφαιρικά αντικείμενα).



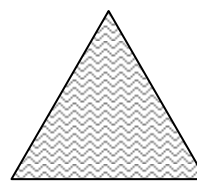
α



β



γ



δ

δ. Λεκτική / Προτασιακή Ικανότητα

Η τέταρτη περιοχή αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων περιλαμβάνει έργα που αναφέρονται στη λεκτική/προτασιακή σκέψη. Τα έργα αυτά απαιτούν από τα παιδιά να επεξεργαστούν τους λογικούς όρους που συνδέουν δύο προκείμενες για να αποφασίσουν ως προς την εγκυρότητα του συμπεράσματος που ακολουθεί. Στο έργο που ακολουθεί, το περιεχόμενο της δεύτερης προκείμενης είναι σε αντίθεση με την αντικειμενική γνώση που οι άνθρωποι έχουμε για της ιδιότητες ενός είδους (Οι ελέφαντες είναι πουλιά). Παρά την αντίθεση αυτή, η λογική σύνδεση των προκείμενων είναι τέτοια που επιτρέπει στην εξαγωγή του συμπεράσματος που ακολουθεί.

Τα πουλιά πετούν
Οι ελέφαντες είναι πουλιά

Οι ελέφαντες πετούν

α) Σ β) Λ γ) Δεν μπορώ να αποφασίσω

Συνέπεια της λογικής σχέσης των προκείμενων είναι η επιλογή β να αξιολογείται ως πλήρως λανθασμένη γιατί δείχνει την επικέντρωση του υποκειμένου στην ορθότητα του περιεχομένου και όχι στη λογική τους σχέση. Η επιλογή γ αξιολογείται ως μερικώς ορθή γιατί δείχνει ότι το υποκείμενο κατανοεί την εγκυρότητα του συλλογισμού αλλά αδυνατεί να απελευθερωθεί από την αντίθεση μεταξύ των περιεχομένων των προκείμενων και της πραγματικότητας. Τέλος, η επιλογή α είναι απόλυτα ορθή γιατί δείχνει κατανόηση του ότι η εγκυρότητα ενός συλλογισμού είναι ανεξάρτητη του νοηματικού περιεχομένου των προκειμένων.

ε. Ποσοτική Ικανότητα

Η ποσοτική διάσταση των γνωστικών ικανοτήτων είναι η πέμπτη κατηγορία έργων στο τεστ. Τα έργα τα οποία περιλαμβάνονται αφορούν κυρίως προβλήματα αλγεβρικής φύσης με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Στο παράδειγμα που ακολουθεί τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν μια από τις τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις η οποία να ικανοποιεί τους όρους της εξίσωσης:

$$A \cdot A = A + A$$

- α) $A=1$ β) $A=2$ γ) $A=3$ δ) $A=4$

Οι επιλογή δ είναι πλήρως λανθασμένη γιατί η διαφορά που προκύπτει μεταξύ του γινόμενου και του αθροίσματος είναι σημαντική. Οι επιλογές α και γ είναι μερικώς ορθές γιατί η διαφορά αυτή μειώνεται σημαντικά και πλησιάζουν την ορθή απάντηση. Η επιλογή β είναι η ορθή γιατί το γινόμενο και το άθροισμα είναι ίσα όταν $A=2$.

στ. Κοινωνική Ικανότητα

Η τελευταία κατηγορία των έργων που περιλαμβάνονται στο τεστ γνωστικής ανάπτυξης αξιολογούν την κοινωνική σκέψη του παιδιού. Σε αυτά τα έργα περιλαμβάνονται δοκιμασίες κατά τις οποίες το παιδί καλείται να απαντήσει ως προς την ορθότητα της κοινωνικής συμπεριφοράς τρίτων προσώπων. Παράδειγμα των δοκιμασιών αυτών είναι το εξής έργο:

Το διαγώνισμα έχει αρχίσει και ο Κώστας γνωρίζει ότι ένας φίλος του αντιγράφει. Ο Κώστας δεν είπε τίποτα σε κανένα.

Τι πιστεύεις ως προς τη συμπεριφορά του Κώστα;

- α) Η συμπεριφορά του Κώστα ήταν σωστή, γιατί το θέμα δεν τον αφορά.
β) Η συμπεριφορά του Κώστα ήταν σωστή, γιατί δεν επιτρέπεται να καταγγέλλει κάποιος τους φίλους του.
γ) Η συμπεριφορά του Κώστα ήταν σωστή από μια άποψη (αλληλεγγύη μεταξύ φίλων) αλλά λάθος από μια άλλη άποψη (προστασία από την παρανομία).
δ) Η συμπεριφορά του Κώστα ήταν λάθος, γιατί ο καθένας μας έχει ευθύνη να σταματήσει την παρανομία.

Σε αυτή την κατηγορία έργων η απόδοση τιμών στις απαντήσεις διαφοροποιείται σε σχέση με τις προηγούμενες κατηγορίες. Η απάντηση α παίρνει την ελάχιστη τιμή (1) γιατί η αιτιολόγηση της πράξης περιέχει στοιχεία κοινωνικής απαξίωσης. Η απάντηση β παίρνει δύο μονάδες γιατί αιτιολογείται η πράξη μέσα από τη διατήρηση των ισορροπιών μεταξύ του ατόμου και σημαντικών τρίτων. Η απάντηση δ παίρνει τρεις

μονάδες γιατί το να θεωρηθεί η πράξη ως εσφαλμένη δείχνει την αποδέσμευση της σκέψης του παιδιού από τα περιορισμένα πλαίσια της διαπροσωπικότητάς και μεταβαίνει στο επίπεδο της ευρύτερης κοινωνικής ισορροπίας. Τέλος η απάντηση δ παίρνει τέσσερις μονάδες γιατί δείχνει πολυδιάστατη μορφή κρίσης η οποία επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί ότι οι πράξεις κρίνονται μέσα στα πλαίσια της αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων αλλά και μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών υποχρεώσεων.

3.5. Χειρισμός των Τιμών που Λείπουν

Συνολικά, στην έρευνα το παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε 163 έργα και οι μητέρες σε 149 έργα περιλαμβανομένων και των δημογραφικών πληροφοριών. Ως κριτήριο για την αποδοχή των συμπληρωμένων δοκιμίων της έρευνας τέθηκε η απαίτηση το 80% των μεταβλητών του παιδιού και της μητέρας να είναι συμπληρωμένα. Παρατηρήθηκε ότι η συμπλήρωση ήταν αρκετά ικανοποιητική, τόσο για τα δοκίμια της μητέρας όσο και για αυτά του παιδιού. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι στις μεταβλητές του παιδιού οι τιμές που έλειπαν είχαν εύρος από 1 έως 14 τιμές (μέγιστο ποσοστό απώλειας τιμών 21.97%). Βρέθηκαν δύο περιπτώσεις παιδιών που υπέρβαιναν το κριτήριο αποδοχής και εξαιρέθηκαν από την περαιτέρω ανάλυση. Αντίστοιχα, στις μεταβλητές της μητέρας οι τιμές που έλειπαν είχαν εύρος από 1 έως 12 (μέγιστο ποσοστό απώλειας τιμών 17.88%). Ως αποτέλεσμα, όλα τα συμπληρωμένα δοκίμια των μητέρων πληρούσαν τα κριτήρια για περαιτέρω επεξεργασία. Εξαιρέθηκαν μόνο δύο περιπτώσεις μητέρων που αντιστοιχούσαν στα παιδιά των οποίων η απώλεια τιμών υπερέβαινε το κριτήριο αποδοχής. Οι τιμές που έλειπαν έτυχαν χειρισμού με την μέθοδο του σειριακού μέσου όρου (Robson, 1993). Με αυτή τη στατιστική τεχνική η κάθε τιμή που λείπει αντικαθίσταται από την μέση τιμή της μεταβλητής. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου η απώλεια τιμών είναι περιορισμένη όπως στην παρούσα έρευνα, η αντικατάσταση της απύσας τιμής με την μέση τιμή της μεταβλητής δεν επηρεάζει σημαντικά την κατανομή και τη διακύμανση των τιμών (Kline, 1983).

3.6. Μεταβλητές της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση μεταξύ των παραγόντων της μητέρας και των παραγόντων του παιδιού. Ως προς τη μητέρα, οι μεταβλητές που προκύπτουν είναι οι εξής:

- **Μεταβλητές της προσωπικότητάς της μητέρας:** Οι πέντε παράγοντες της προσωπικότητάς που ανιχνεύονται στο ερωτηματολόγιο NEO – FFI και είναι η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, η προσήγεια και ο νευρωτισμός.
- **Μεταβλητές προσκόλλησης της μητέρας:** Τα τρία στυλ προσκόλλησης που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο προσκόλλησης και είναι το αγχώδες, το αύταρκες και το ασφαλές στυλ προσκόλλησης.
- **Μεταβλητές αιτιακής απόδοσης για την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού:** Οι ακόλουθοι πέντε παράγοντες αιτιακών αποδόσεων που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο γονεϊκής απόδοσης της ανάπτυξης της ευφυΐας: αιτιακή απόδοση στους ίδιους τους γονείς, αιτιακή απόδοση στους παράγοντες πλαισίου, αιτιακή απόδοση στην εκπαίδευση του παιδιού, αιτιακή απόδοση στην προσπάθεια του παιδιού, και αιτιακή απόδοση στα σταθερά χαρακτηριστικά του παιδιού.
- **Μεταβλητές γονεϊκής εμπλοκής με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό:** Οι έξι παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο γονεϊκής εμπλοκής (ερωτήσεις 1 – 30) και αναφέρονται στις εξής μορφές γονεϊκής εμπλοκής: Μάθηση στο σπίτι, άσκηση πίεσης, άσκηση ελέγχου, εθελοντισμός και συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες, ανάπτυξη της προσωπικότητάς και των ενδιαφερόντων του παιδιού, και έμφαση στην επίδοση του παιδιού.
- **Μεταβλητές γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού:** Οι έξι παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο γονεϊκής εμπλοκής (ερωτήσεις 31 – 48) και αναφέρονται στις εξής μορφές: γονεϊκή εμπλοκή με στόχο την ανάπτυξη της λεκτικής προτασιακής σκέψης του παιδιού, γονεϊκή εμπλοκή με στόχο την ανάπτυξη της αιτιώδους σκέψης του παιδιού, γονεϊκή εμπλοκή με στόχο την ανάπτυξη της ποιοτικής / αναλυτικής σκέψης του παιδιού, γονεϊκή εμπλοκή με στόχο την ανάπτυξη της χωροταξικής σκέψης του παιδιού, γονεϊκή εμπλοκή με

στόχο την ανάπτυξη της ποσοτικής σκέψης του παιδιού, και γονεϊκή εμπλοκή με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής σκέψης του παιδιού.

Στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνονται συνολικά 25 μεταβλητές της μητέρας.

Ως προς το παιδί, οι μεταβλητές που προκύπτουν είναι οι εξής:

- Μεταβλητές των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού: Τα έξι Εξειδικευμένα Συστήματα Ικανοτήτων (ΣΕΙ) που ανιχνεύονται από το τεστ γνωστικής ανάπτυξης και είναι τα εξής: Ποσοτικό, Χωροταξικό, Αιτιώδες, Λεκτικό / Προτασιακό, Ποιοτικό / Αναλυτικό, και Κοινωνικό ΣΕΙ.
- Μεταβλητές των αυτοαναπαραστάσεων του παιδιού: Οι έξι παράγοντες αυτοαναπαραστάσεων που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο αυτοαναπαράστασης και αφορούν στις εκτιμήσεις των παιδιών για την επάρκεια των έξι ΣΕΙ.
- Μεταβλητές ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού: Οι πέντε παράγοντες προσαρμογής που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών και αναφέρονται στην υπερκινητικότητα, στις σχέσεις με συνομηλίκους, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στα συναισθηματικά προβλήματα και στα προβλήματα συμπεριφοράς.

Στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνονται 17 μεταβλητές του παιδιού.

3.7. Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι υποθέσεις της έρευνας χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία υποθέσεων αφορά στις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της μητέρας και του παιδιού, και θα εξεταστούν μέσα από αναλύσεις δομικών εξισώσεων (δομικές υποθέσεις). Μέσα από αυτές τις υποθέσεις θα διερευνηθεί το θεωρητικό μοντέλο των διεργασιών κοινωνικοποίησης του παιδιού που προτείνει η παρούσα έρευνα.

Η δεύτερη κατηγορία υποθέσεων αφορά στις διαφορές μεταξύ ομάδων της έρευνας στις επιμέρους μεταβλητές της μητέρας και του παιδιού (διατομικές υποθέσεις).

Δομικές Υποθέσεις

Παράγοντες που Διαμορφώνουν τη Γονεϊκή Εμπλοκή

1. Οι παράγοντες της προσωπικότητάς, το στυλ προσκόλλησης και οι αιτιακές αποδόσεις των γονέων για την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού θα συνδέονται με τη γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό προσανατολισμό.
2. Οι παράγοντες της προσωπικότητάς, το στυλ προσκόλλησης και οι αιτιακές αποδόσεις των γονέων για την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού θα συνδέονται με τη γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.
3. Ο νευρωτισμός της μητέρας θα συνδέεται θετικά με το αγχώδες στυλ προσκόλλησης.

Οι Επιδράσεις της Γονεϊκής Εμπλοκής

4. Η γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό και η γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, θα συνδέονται με τη γενική νοητική ικανότητα του παιδιού, τη γενική αυτοαναπαράσταση του και την ψυχολογική του προσαρμογή.
5. Η νοητική ικανότητα του παιδιού θα συνδέεται με τις αυτοαναπαραστάσεις και στη ψυχολογική προσαρμογή του.
6. Η αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού θα συνδέονται με την ψυχολογική του προσαρμογή.

Διατομικές Υποθέσεις

Υποθέσεις που Αφορούν το Γονεϊκό Στυλ

7. Τα παιδιά των διαλεκτικών μητέρων θα έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη νοητική ικανότητα, θετικότερες αυτοαναπαραστάσεις και καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή.

8. Τα παιδιά των αδιάφορων και των αυταρχικών μητέρων θα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά περισσότερα προβλήματα προσαρμογής, χαμηλότερη νοητική ικανότητα και αρνητικές αυτοαναπαραστάσεις.

Αναπτυξιακές Υποθέσεις

9. Η διαθεσιμότητα και η απαιτητικότητα της μητέρας (διαστάσεις του γονεϊκού στυλ) αναμένεται ότι θα είναι σημαντικά υψηλότερες στα παιδιά της πέμπτης τάξης του δημοτικού (μέση ηλικία 11 χρόνια).

10. Οι παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής (και στους δύο προσανατολισμούς) αναμένεται ότι θα είναι σημαντικά υψηλότεροι στα παιδιά πέμπτης δημοτικού γυμνασίου (μέση ηλικία 11 χρόνια).

11. Τα μεγαλύτερα παιδιά θα έχουν σημαντικά υψηλότερη νοητική ικανότητα, όχι όμως και θετικότερες αυτοαναπαραστάσεις.

12. Ως προς την προσαρμογή αναμένεται ότι οι έφηβοι θα παρουσιάζουν σημαντικά περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικά προβλήματα.

Υποθέσεις ως προς τις Διαφορές μεταξύ των δύο Φύλων

14. Τα κορίτσια αναμένεται ότι θα έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα απαιτητικότητας της μητέρας.

15. Οι μητέρες αναμένεται ότι θα εμπλέκονται περισσότερο με τα κορίτσια ως προς την έμφαση στην επίδοση τους και περισσότερο με τα αγόρια ως προς την άσκηση πίεσης.

16. Τα αγόρια θα παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα προσαρμογής, ιδιαίτερα ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς.

3.8. Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε πέντε στάδια: (i.) στο πρώτο στάδιο τα ερωτηματολόγια υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων η οποία έγινε για το κάθε ερωτηματολόγιο ξεχωριστά με την μέθοδο της περιστροφής Varimax. Στόχος της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων ήταν η απομόνωση των μεταβλητών που αναμένεται να συγκροτήσουν τους παράγοντες για κάθε εργαλείο ξεχωριστά. Οι παράγοντες που εξάγονταν από αυτή την ανάλυση έπρεπε να έχουν ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας για να τεθούν σε περαιτέρω στατιστική επεξεργασία. (ii.) Στο δεύτερο στάδιο επεξεργασίας εξετάστηκε η αξιοπιστία των μετρήσεων τόσο ως προς τους παράγοντες που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγόντων όσο και ως προς τις μεταβλητές που συγκροτούν τον κάθε παράγοντα. (iii.) Στη συνέχεια, μέσα από επιβεβαιωτικές αναλύσεις, εξετάστηκε η δομή των παραγόντων που προέκυψαν από τις διερευνητικές αναλύσεις. Για αυτή τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό EQS (Bentler, 1995). Για το κάθε μοντέλο εξετάστηκαν οι δείκτες προσαρμογής χ^2 , το Comparative Fit Index (CFI) του Bentler (1990), ο δείκτης Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (Brown & Mels, 1990) και ο δείκτης Root Mean-Square Residual (RMR). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για κάθε υποκείμενο κατασκευάστηκαν δύο μεταβλητές οι οποίες αντιπροσωπεύουν μέσους όρους δύο μεταβλητών που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα. Αυτή η τεχνική της μείωσης των πραγματικών τιμών σε μικρότερο αριθμό μεταβλητών που να αντιπροσωπεύουν τις πραγματικές τιμές έχει προταθεί από τον Gustafsson (1988) και όπως υποστηρίζουν οι Raykov & Marcoulides (2000) αυξάνει την αξιοπιστία των μετρήσεων και συνεπώς διευκολύνει την επιβεβαίωση των παραγόντων. (iv.) Μετά την επιβεβαιωτική ανάλυση των παραγόντων τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία μοντέλων δομικών εξισώσεων. Μέσα από αυτές τις αναλύσεις εξετάζεται το θεωρητικό μοντέλο των διεργασιών κοινωνικοποίησης που προτείνει η παρούσα έρευνα. (v.) Στο τελικό στάδιο υπολογίστηκε η μέση τιμή για κάθε παράγοντα στις κλίμακες της έρευνας. Αυτός ο μετασχηματισμός επέτρεψε τη διεξαγωγή Αναλύσεων Πολυμεταβλητής Διακύμανσης (MANOVA) για την εξέταση των διατομικών υποθέσεων της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων

4.1.1. Κλίμακα Γονεϊκού Στυλ

Πριν την ανάλυση των παραγόντων στη κλίμακα του γονεϊκού στυλ, οι τιμές των μεταβλητών της διάστασης της απαιτητικότητας αντιστράφηκαν. Αυτή η πρακτική είναι αναγκαία γιατί σύμφωνα με τους αρχικούς κατασκευαστές της κλίμακας αυτής (Miller, Diiorio και Dudley, 2002) οι ερωτήσεις και η αντίστοιχη πενταβάθμια κλίμακα στην μορφή που είναι στο ερωτηματολόγιο ανιχνεύουν την αντίθετη όψη της απαιτητικότητας. Η κατασκευή της κλίμακας με θετικές προτάσεις κρίθηκε αναγκαία γιατί αποφεύγεται η επίδραση της κοινωνικής επιθυμίας που μπορεί να προκύψει όταν οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με αρνητική μορφή.

Η ανάλυση των παραγόντων έδειξε ότι από αυτή την κλίμακα προκύπτουν δύο παράγοντες οι οποίοι αντιστοιχούν στις διαστάσεις της Απαιτητικότητας και της Διαθεσιμότητας. Ο παράγοντας της απαιτητικότητας παρουσιάζει ιδιοτιμή 5.1 και ερμηνευόμενη διακύμανση 19.6%. Ο παράγοντας της διαθεσιμότητας παρουσιάζει ιδιοτιμή 3.4 και ερμηνευόμενη διακύμανση 14.4%.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα τεχνικά χαρακτηριστικά των παραγόντων του γονεϊκού στυλ.

Πίνακας 4.1. Παράγοντες γονεϊκού στυλ που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγόντων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (σε παρένθεση οι φορτίσεις)
Παράγοντας 1. Απαιτητικότητα	5.1	19.6	M18: Η μητέρα σου σε αφήνει να βγεις με φίλους και φίλες (.74) M21: ώρα εξόδου τα σαββατοκύριακα (.74) M16: μητέρα επιτρέπει να βγει έξω με όποιο φίλο θέλει (.70) M24: ώρα εξόδου τα σαββατοκύριακα με παρουσία ενήλικα (.68) M17: μητέρα επιτρέπει να πάει σε ραντεβού (.66) M19: μητέρα επιτρέπει να πάει σε συναυλίες (.60)
Παράγοντας 2. Διαθεσιμότητα	3.4	14.4	M04: μητέρα αμείβει την επιτυχία των στόχων (.69) M05: μητέρα αφιερώνει χρόνο για συζήτηση (.67) M01: μητέρα βοηθάει στα προβλήματα του παιδιού (.66) M13: το παιδί μπορεί να βασιστεί στη μητέρα(.66) M02: μητέρα ενισχύει τις καλές πράξεις του παιδιού (.65) M11: μητέρα εξηγεί τους λόγους των απαιτήσεων της (.55)

4.1.2. Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

Η ανάλυση των παραγόντων στην κλίμακα αυτή έδειξε μερική διαφοροποίηση από τη συγκρότηση των πέντε παραγόντων της κλίμακας όπως είχε αρχικά κατασκευαστεί. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση προέκυψαν τέσσερις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται σε συμπεριφορές του παιδιού που έχουν χαρακτηριστικά αλτρουϊσμού (ιδιοτιμή παράγοντα 2.8, ερμηνευόμενη διακύμανση 11.2%). Ο δεύτερος παράγοντας περιγράφει τον αυτοέλεγχο του παιδιού /ιδιοτιμή παράγοντα 2.5, ερμηνευόμενη διακύμανση 10.2%). Ο τρίτος παράγοντας συγκεντρώνει τις μεταβλητές που χαρακτηρίζουν τα συναισθηματικά προβλήματα του παιδιού (ιδιοτιμή παράγοντα 2.4, ερμηνευόμενη διακύμανση 9.9%). Στον τέταρτο παράγοντα φορτίζονται μεταβλητές που περιγράφουν τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού (ιδιοτιμή παράγοντα 2.4, ερμηνευόμενη διακύμανση 9.7%). Η συνολική διακύμανση που εξηγείται από τους έξι παράγοντες είναι 41%. Στον πίνακα 4.2 παρουσιάζονται αναλυτικά τα τεχνικά χαρακτηριστικά των παραγόντων της ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού.

Πίνακας 4.2. Παράγοντες της ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (σε παρένθεση οι φορτίσεις)
Παράγοντας 1. Αλτρουϊσμός	2.8	11.2	M09: Βοηθώ όταν κάποιος με χρειάζεται (.72) M07: Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε (.70)
Παράγοντας 2. Αυτοέλεγχος	2.5	10.2	M21: Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι (.70) M25: Τελειώνω μια δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή (.49)
Παράγοντας 3. Συναισθηματικά προβλήματα	2.4	9.9	M03: Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία (.78) M16: Είμαι νευρικός σε νέες καταστάσεις (.63)
Παράγοντας 4. Προβλήματα συμπεριφοράς	2.4	9.7	M18: Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ M19: Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν (.67)

4.1.3. Κλίμακα Αυτοαναπαράστασης

Από την ανάλυση παραγόντων προέκυψαν οι έξι διαστάσεις των αυτοαναπαραστάσεων που αντιστοιχούν στα πεδία σκέψης. Πιο αναλυτικά, ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στις εικονικές/χωροταξικές αναπαραστάσεις (ιδιοτιμή παράγοντα 2.9, ερμηνευόμενη διακύμανση 12.4%). Ο δεύτερος παράγοντας συγκροτείται από μεταβλητές που καθορίζουν τα χαρακτηριστικά των αναπαραστάσεων της αιτιώδους σκέψης (ιδιοτιμή παράγοντα 2.2, ερμηνευόμενη διακύμανση 9.2%). Ο τρίτος παράγοντας που εξάγεται αναφέρεται στις αυτοαναπαραστάσεις για την ποσοτική σκέψη (ιδιοτιμή παράγοντα 2.1, ερμηνευόμενη διακύμανση 8.9%). Ο τέταρτος παράγοντας αφορά στις αυτοαναπαραστάσεις για την κοινωνική σκέψη (ιδιοτιμή παράγοντα 2.1, ερμηνευόμενη διακύμανση 8.8%). Ο πέμπτος παράγοντας συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής/αναλυτικής αυτοαναπαράστασης (ιδιοτιμή παράγοντα 1.6, ερμηνευόμενη διακύμανση 6.9%). Τέλος, ο έκτος παράγοντας αναφέρεται στις αυτοαναπαραστάσεις για την λεκτική/προτασιακή σκέψη (ιδιοτιμή παράγοντα 1.5, ερμηνευόμενη διακύμανση 6.6%). Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραγόντων στην κλίμακα αυτοαναπαράστασης.

Πίνακας 4.3. Παράγοντες αυτοαναπαράστασεων του παιδιού που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγόντων.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΥΤΟΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΑΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (σε παρένθεση οι φορτίσεις)
Παράγοντας 1. Εικονική/Χωροταξική	2.9	12.4	M40: Μπορώ να θυμάμαι την εικόνα των πραγμάτων με ακρίβεια (.69) M66: Εύκολα μαθαίνω δρόμους σε μια ξένη πόλη (.59)
Παράγοντας 2. Αιτιώδης	2.2	9.2	M38: Μου αρέσει να πειραματίζομαι σε θέματα που με ενδιαφέρουν (.55) M61: Θέλω να ξέρω την αιτία για το κάθε τι (.53)
Παράγοντας 3. Ποσοτική	2.1	8.9	M06: Μου αρέσει να λύνω προβλήματα μαθηματικών (.77) M19: Εύκολα μπορώ να εφαρμόσω του μαθηματικούς κανόνες που έχω μάθει (.68)
Παράγοντας 4. Κοινωνική	2.1	8.8	M75: Οι άλλοι ζητούν τη γνώμη μου όταν έχουν δυσκολίες μεταξύ τους (.71) M15: Τα καταφέρνω στις κοινωνικές μου σχέσεις (.59)
Παράγοντας 5. Ποιοτική/Αναλυτική	1.6	6.9	M44: Μπορώ να διακρίνω τις διαφορές ανάμεσα σε φαινομενικά όμοια πράγματα (.62) M47: Εύκολα ξεχωρίζω τι είναι σχετικό και τι άσχετο σε θέματα που καταπιάνομαι (.47)
Παράγοντας 6. Λεκτική/Προτασιακή	1.5	6.6	M17: Μου αρέσει να βγάλω λογικά συμπεράσματα (.45) M21: Στις συζητήσεις με άλλους, συχνά εξετάζω αν αυτά που λένε δένουν λογικά μεταξύ τους (.55)

4.1.4. Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης

Η επεξεργασία των δεδομένων του τεστ γνωστικών ικανοτήτων έγινε βάσει της κωδικοποίησης που περιγράφεται πιο πάνω. Με την ανάλυση παραγόντων προέκυψαν τα έξι Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων που αντιστοιχούν στους εξής παράγοντες: Ποσοτικό ΣΕΙ (ιδιοτιμή παράγοντα 2.6, ερμηνευόμενη διακύμανση 7.5%). Ποιοτικό/Αναλυτικό ΣΕΙ (ιδιοτιμή παράγοντα 2.6, ερμηνευόμενη διακύμανση 7.4). Κοινωνικό ΣΕΙ (ιδιοτιμή παράγοντα 2.1, ερμηνευόμενη διακύμανση 6.2%). Αιτιώδες ΣΕΙ (ιδιοτιμή παράγοντα 2, ερμηνευόμενη διακύμανση 5.7%). Εικονικό/Χωροταξικό ΣΕΙ (ιδιοτιμή παράγοντα 1.8, ερμηνευόμενη διακύμανση 5.2%). Λεκτικό/Προτασιακό ΣΕΙ (ιδιοτιμή παράγοντα 1.3, ερμηνευόμενη διακύμανση 3.8%). Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο τεστ γνωστικής ανάπτυξης.

Πίνακας 4.4. Παράγοντες Συστημάτων Εξειδικευμένων Ικανοτήτων (ΣΕΙ) του παιδιού που εξήχθησαν από την ανάλυση παραγόντων.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΕΙ	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑ ΠΟΥ ΦΟΡΤΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (σε παρένθεση οι φορτίσεις)
Παράγοντας 1. Ποσοτικό	2.6	7.5	Ποσ04: (.62) Ποσ03: (.60)
Παράγοντας 2. Ποιοτικό/Αναλυτικό	2.6	7.4	Ποι02: (.65) Ποι01: (.63)
Παράγοντας 3. Κοινωνικό	2.1	6.2	Κοι03: (.70) Κοι05: (.69)
Παράγοντας 4. Αιτιώδες	2.0	5.7	Αιτ04: (.87) Αιτ06: (.87)
Παράγοντας 5. Εικονικό/Χωροταξικό	1.8	5.2	Χωρ01: (.69) Χωρ02: (.68)
Παράγοντας 6. Λεκτικό/Προτασιακό	1.3	3.8	Λεκ03: (.78) Λεκ02: (.56)

4.1.5. Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 30 προτάσεις γονεϊκής εμπλοκής που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών και σχολικών δεξιοτήτων του παιδιού. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 18 προτάσεις γονεϊκής εμπλοκής οι οποίες έχουν ως στόχο την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού και συγκεκριμένα τις έξι ανά πεδίο προσανατολισμένες δεξιότητες που περιγράφονται στη θεωρία για την αρχιτεκτονική του νου. Συνεπώς, τα δύο αυτά μέρη του ερωτηματολογίου υποβλήθηκαν σε ξεχωριστή επεξεργασία ως προς την ανάλυση των παραγόντων. Από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι εξής παράγοντες:

- Μάθηση στο σπίτι (ιδιοτιμή παράγοντα, 3.4, ερμηνευόμενη διακύμανση 11.5%).
- Άσκηση ελέγχου (ιδιοτιμή παράγοντα 3.1, ερμηνευόμενη διακύμανση 10.3%).
- Άσκηση Πίεσης (ιδιοτιμή παράγοντα 2.4, ερμηνευόμενη διακύμανση 8.2%).
- Έμφαση στην Επίδοση (ιδιοτιμή παράγοντα 2.2, ερμηνευόμενη διακύμανση 7.5%).
- Ανάπτυξη της Προσωπικότητάς του Παιδιού (ιδιοτιμή παράγοντα 2.1, ερμηνευόμενη διακύμανση 6.9%).
- Εθελοντισμός (ιδιοτιμή παράγοντα 1.7, ερμηνευόμενη διακύμανση 5.8%).

Η συνολική διακύμανση που εξηγείται από αυτούς τους παράγοντες είναι 50.2%. Όλα τα τεχνικά χαρακτηριστικά των παραγόντων αυτών παρουσιάζονται στον πίνακα 4.5.

Πίνακας 4.5. Παράγοντες Γονεϊκής Εμπλοκής με Εκπαιδευτικό / Κοινωνικό Προσανατολισμό.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΑΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΡΤΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (σε παρένθεση οι φορτίσεις)
Παράγοντας 1. Μάθηση στο σπίτι	3.4	11.5	M03: Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική του εργασία στο σπίτι (.85) M04: Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου (.82)
Παράγοντας 2. Άσκηση ελέγχου	3.1	10.3	M22: Ελέγγω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση (.65) M24: Φροντίζω για τη διατροφή του (τι τρώει, πόσο και πότε) (.63)
Παράγοντας 3. Άσκηση πίεσης	2.4	8.2	M08: Συνήθως το πιέζω για να κάνει την εργασία του στο σπίτι (.70) M17: Ανησυχώ πως το παιδί μου δεν θα τα πάει καλά με την επίδοση του στο σχολείο (.67)
Παράγοντας 4. Έμφαση στην επίδοση	2.2	7.5	M09: Δείχνω την ικανοποίηση μου όταν παίρνει καλούς βαθμούς (.65) M10: Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί για ολοένα μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο (.61)
Παράγοντας 5. Ανάπτυξη της προσωπικότητάς του παιδιού	2.1	6.9	M20: Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναπτύσσει ενδιαφέροντα (.52) M26: Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει βιβλία (.47)
Παράγοντας 6. Εθελοντισμός και συμμετοχή στο σχολείο	1.7	5.8	M12: Είμαι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού μου (.80) M25: Επισκέπτομαι το σχολείο του παιδιού μου για να κουβεντιάσω με το δάσκαλο (.78)

Από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου προέκυψαν επίσης έξι παράγοντες οι οποίοι αντιστοιχούν σε συμπεριφορές των γονέων που ενισχύουν την ανάπτυξη των επί μέρους Συστημάτων Εξειδικευμένων Ικανοτήτων του παιδιού. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στις πρακτικές που ενισχύουν την ποσοτική σκέψη του παιδιού (ιδιοτιμή παράγοντα 2.7, ερμηνευόμενη διακύμανση 15%). Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει πρακτικές οι οποίες περιγράφουν την ενθάρρυνση της λεκτικής/προτασιακής σκέψης (ιδιοτιμή παράγοντα 2.5, ερμηνευόμενη διακύμανση 14%). Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει πρακτικές που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της ποιοτικής/αναλυτικής σκέψης (ιδιοτιμή παράγοντα 2.4, ερμηνευόμενη διακύμανση 14.8%). Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στην ενθάρρυνση της αιτιώδους σκέψης του παιδιού (ιδιοτιμή παράγοντα 2.1, ερμηνευόμενη διακύμανση 11.8%). Ο πέμπτος παράγοντας αναφέρεται στην ενθάρρυνση της κοινωνικής σκέψης (ιδιοτιμή παράγοντα 1.9, ερμηνευόμενη διακύμανση 10.9%). Τέλος, ο έκτος παράγοντας περιλαμβάνει πρακτικές των γονέων που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της εικονικής/χωροταξικής σκέψης (ιδιοτιμή παράγοντα 1.8, ερμηνευόμενη διακύμανση 10.1%). Η συνολική διακύμανση που εξηγείται από τους έξι παράγοντες είναι 75.8%. Ο πίνακας 4.6 παρουσιάζει αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των παραγόντων γονεϊκής εμπλοκής που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Πίνακας 4.6. Παράγοντες Γονεϊκής Εμπλοκής με Προσανατολισμό την Ανάπτυξη Νοητικών Δεξιοτήτων του Παιδιού.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΑΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (σε παρένθεση οι φορτίσεις)
Παράγοντας 1. Ποσοτική σκέψη	2.7	15.0	M35: Ενθαρρύνω το παιδί μου να λύνει καθημερινά προβλήματα που έχουν σχέση με αριθμούς (.87) M36: Ενθαρρύνω το παιδί μου να κάνει μαθηματικές πράξεις από μνήμης (.79)
Παράγοντας 2. Λεκτική/Προτασιακή σκέψη	2.5	14.0	M40: Ενθαρρύνω το παιδί μου να εκφράζει λογικά επιχειρήματα (.80) M42: Ενθαρρύνω το παιδί μου να καταλαβαίνει πότε ένα επιχειρήμα είναι ορθό ή λανθασμένο (.76)
Παράγοντας 3. Ποιοτική/Αναλυτική σκέψη	2.4	14.8	M31: Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναγνωρίζει τις ομοιότητες μεταξύ εννοιών (.86) M32: Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ εννοιών (.87)
Παράγοντας 4. Αιτιώδης σκέψη	2.1	11.8	M44: Ενθαρρύνω το παιδί μου να πειραματίζεται με πράγματα που το ενδιαφέρουν (.76) M45: Ενθαρρύνω το παιδί μου να ψάχνει για τις πραγματικές αιτίες διαφόρων φαινομένων (.79)
Παράγοντας 5. Κοινωνική σκέψη	1.9	10.9	M44: Μπορώ να διακρίνω τις διαφορές ανάμεσα σε φαινομενικά όμοια πράγματα (.62) M47: Εύκολα ξεχωρίζω τι είναι σχετικό και τι άσχετο σε θέματα με τα οποία καταπιάνομαι (.47)
Παράγοντας 6. Εικονική/Χωροταξική σκέψη	1.8	10.1	M38: Ενθαρρύνω το παιδί μου να προτείνει μια διαδρομή όταν πηγαίνουμε κάπου με το αυτοκίνητο (.82) M39: Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσανατολίζεται από μόνο του (.74)

4.1.6. Κλίμακα Προσκόλλησης

Η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι προκύπτουν τέσσερις παράγοντες με το αγχώδες στυλ να προκύπτει σε δύο επί μέρους παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στο αγχώδες στυλ ως προς τον σύντροφο (ιδιοτιμή παράγοντα 2.1, ερμηνευόμενη διακύμανση 11.5%) Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στο αύταρκες στυλ προσκόλλησης (ιδιοτιμή παράγοντα 2.0, ερμηνευόμενη διακύμανση 11.3%). Ο τρίτος παράγοντας φορτίζεται από μεταβλητές που εξηγούν το αγχώδες στυλ προσκόλλησης ως προς τους άλλους (ιδιοτιμή παράγοντα 1.8, ερμηνευόμενη διακύμανση 10.2%). Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας περιγράφει το ασφαλές στυλ προσκόλλησης (ιδιοτιμή παράγοντα 1.6, ερμηνευόμενη διακύμανση 9.4%) Η συνολική ερμηνευόμενη διακύμανση από τους τρεις παράγοντες είναι 42.6%. Το σύνολο των τεχνικών χαρακτηριστικών των παραγόντων προσκόλλησης παρουσιάζονται στον πίνακα 4.7.

Πίνακας 4.7. Παράγοντες στυλ προσκόλλησης των μητέρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (σε παρένθεση οι φορτίσεις)
Παράγοντας 1. Αγχώδες στυλ προσκόλλησης (ως προς τον σύντροφο)	2.1	11.5	M08: Συχνά ανησυχώ ότι ο σύντροφος μου δεν με αγαπά (.60) M10: Συχνά ανησυχώ ότι ο σύντροφος μου δεν θέλει να μείνει μαζί μου (.63)
Παράγοντας 2. Αύταρκες στυλ προσκόλλησης	2.0	11.3	M01: Μου είναι δύσκολο να αφήσω τον εαυτό μου να βασιστεί στους άλλους (.62) M02: Κανείς δεν είναι εκεί όταν έχεις ανάγκη κάποιον (.45)
Παράγοντας 3. Αγχώδες στυλ προσκόλλησης (ως προς τους άλλους)	1.8	10.2	M15: Δεν νιώθω άνετα να είμαι πολύ κοντά στους άλλους (.65) M16: Νιώθω νευρικότητα όταν με πλησιάζει συναισθηματικά κάποιο άλλο άτομο (.65)
Παράγοντας 4. Ασφαλές στυλ προσκόλλησης	1.9	10.9	M04: Ξέρω ότι κάποιος θα είναι εκεί όταν έχω ανάγκη (.72) M07: Δεν ανησυχώ μήπως με εγκαταλείψουν (.74)

4.1.7. Τεστ Προσωπικότητάς – NEO-FFI

Οι πέντε παράγοντες της προσωπικότητάς εξήχθησαν από την ανάλυση των παραγόντων. Η ευσυνειδησία παρουσιάζει ιδιοτιμή 2.5 και ερμηνευόμενη διακύμανση 17%, ο νευρωτισμός παρουσιάζει ιδιοτιμή 1.6 και ερμηνευόμενη διακύμανση 10.8%, η εξωστρέφεια 1.5 και ερμηνευόμενη διακύμανση 10.5%, η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες παρουσιάζει ιδιοτιμή 1.4 και ερμηνευόμενη διακύμανση 9.7% και η προσήγεια παρουσιάζει ιδιοτιμή 1.3 και ερμηνευόμενη διακύμανση 9.5%. Η συνολική διακύμανση που εξηγείται από αυτό το ερωτηματολόγιο είναι 57.2%. Ο πίνακας 4.8 περιέχει τα τεχνικά χαρακτηριστικά της ανάλυσης παραγόντων του ερωτηματολογίου της προσωπικότητάς.

Πίνακας 4.8. Οι παράγοντες της προσωπικότητας των μητέρων.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΑΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (σε παρένθεση οι φορτίσεις)
Παράγοντας 1. Ευσυνειδησία	2.5	17.0	M20: Προσπαθώ να εκπληρώνω ό,τι μου ανατίθεται με ευσυνειδησία (.79) M40: Όταν δεσμεύομαι προσωπικά για κάτι, αναλαμβάνω υπεύθυνα να το φέρω εις πέρας (.62)
Παράγοντας 2. Νευρωτισμός	1.6	10.8	M11: Όταν βρίσκομαι κάτω από πολλή πίεση είναι φορές που νιώθω ότι θα διαλυθώ (.69) M51: Συχνά νιώθω αβοήθητη και θέλω κάποιον άλλο να μου λύσει τα προβλήματα (.68)
Παράγοντας 3. Εξωστρέφεια	1.5	10.5	M37: Είμαι χαρούμενο και αισιόδοξο άτομο (.63) M17: Πραγματικά απολαμβάνω να μιλώ με κόσμο (.36)
Παράγοντας 4. Δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες	1.4	9.7	M13: Γοητεύομαι με τις αναλογίες στην τέχνη και στη φύση (.65) M43: Όταν διαβάζω ένα ποίημα ή βλέπω ένα έργο τέχνης ενθουσιάζομαι (.81)
Παράγοντας 5. Προσήνεια	1.3	9.2	M34: Οι περισσότεροι άνθρωποι που γνωρίζω με συμπαθούν (.62) M49: Γενικά προσπαθώ να είμαι ευαίσθητη στις ανάγκες των άλλων (.54)

4.1.8. Κλίμακα Γονεϊκής Απόδοσης της Ανάπτυξης της Ευφυΐας

Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε ειδικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και διερευνά τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς ερμηνεύουν την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού τους. Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν πέντε αναμενόμενοι παράγοντες αιτιακής απόδοσης: Αιτιακή απόδοση στην προσπάθεια του παιδιού (ιδιοτιμή παράγοντα 3.3, ερμηνευόμενη διακύμανση 17.2). Αιτιακή απόδοση στις επιδράσεις του πλαισίου (ιδιοτιμή παράγοντα 2.1, ερμηνευόμενη διακύμανση 13.3%). Αιτιακή απόδοση στα σταθερά χαρακτηριστικά του παιδιού (ιδιοτιμή παράγοντα 1.9, ερμηνευόμενη διακύμανση 12.9%). Αιτιακή απόδοση στους ίδιους τους γονείς (ιδιοτιμή παράγοντα 1.7, ερμηνευόμενη διακύμανση 11.9%). Αιτιακή απόδοση στην εκπαίδευση (ιδιοτιμή παράγοντα 1.3, ερμηνευόμενη διακύμανση 8.7%).

Πίνακας 4.9. Παράγοντες αιτιακής απόδοσης της ανάπτυξης της ευφυΐας του παιδιού από τις μητέρες.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΙΤΙΑΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ	ΙΔΙΟΤΙΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΡΜΗΝΕΥΟΜΕΝΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ (σε παρένθεση οι φορτίσεις)
Παράγοντας 1. Προσπάθεια του παιδιού	3.3	17.2	M11: εξάσκηση του παιδιού (.85) M12: θέληση του παιδιού (.88)
Παράγοντας 2. Επιδράσεις του πλαισίου	2.1	13.3	M04: η τηλεόραση (.81) M06: οι φίλοι του (.74)
Παράγοντας 3. Σταθερά χαρακτηριστικά του παιδιού	1.9	12.9	M14: τα γονίδια (.63) M15: η κληρονομικότητα (.36)
Παράγοντας 4. Γονείς	1.7	11.9	M01: η μόρφωση των γονέων (.65) M02: το επάγγελμα των γονέων (.81)
Παράγοντας 5. Εκπαίδευση	1.3	8.7	M07: το σχολείο του (.65) M09: οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές του (.58)

4.2. Ανάλυση Αξιοπιστίας των Παραγόντων

Η ανάλυση της αξιοπιστίας των παραγόντων στις κλίμακες της έρευνας έγινε με τον υπολογισμό της τιμής Cronbach alpha. Για την κάθε κλίμακα ξεχωριστά παρουσιάζεται η συνολική τιμή alpha καθώς και οι τιμές στις επί μέρους υποκλίμακες.

4.2.1. Κλίμακα Γονεϊκού Στυλ

Η αξιοπιστία της κλίμακας είναι αρκετά ικανοποιητική. Η τιμή alpha για την κλίμακα του γονεϊκού στυλ είναι .81. Επίσης, στις επί μέρους υποκλίμακες οι δείκτες αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικοί. Συγκεκριμένα, για τον παράγοντα της απαιτητικότητας η τιμή alpha είναι .76 και για τον παράγοντα της διαθεσιμότητας .85. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η τιμή alpha στους παράγοντες της κλίμακας.

Πίνακας 4.10. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην κλίμακα του γονεϊκού στυλ.

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΪΚΟΥ ΣΤΥΛ (σε παρένθεση οι τιμές alpha για την υποκλίμακα)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Απαιτητικότητα (.76)	M01	4.3	0.9
	M02	4.2	1.0
	M02	3.1	1.3
	M04	3.9	1.0
	M05	3.6	1.1
	M06	2.8	1.2
	M07	3.1	1.4
	M08	4.4	0.9
	M09	4.1	1.0
	M10	4.6	0.8
	M11	4.1	1.0
	M12	2.6	1.2
	M13	4.1	1.1
Διαθεσιμότητα (.85)	M14	4.0	1.0
	M15	3.4	1.1
	M16	3.4	1.3
	M17	2.5	1.4
	M18	3.6	1.3
	M19	3.1	1.4
	M20	2.8	1.3
	M21	2.5	1.0
	M22	3.0	1.4
	M23	1.9	1.0
	M24	3.3	1.2
	M25	2.7	1.4
	M26	2.6	1.2

4.2.2. Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι η τιμή alpha για την κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών είναι .68. Για την υποκλίμακα του αλτρουϊσμού ή τιμή alpha είναι .60. Για την υποκλίμακα του αυτοελέγχου ο δείκτης αξιοπιστίας είναι .65 και για την υποκλίμακα των συναισθηματικών προβλημάτων .61. Η υποκλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς εμφανίζει δείκτη αξιοπιστίας .65. Ο πίνακας 4.11 παρουσιάζει αναλυτικά τα τεχνικά χαρακτηριστικά της ανάλυσης αξιοπιστίας στο ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών.

Πίνακας 4.11. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών.

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ (σε παρένθεση οι τιμές alpha για την υποκλίμακα)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Άλτρουϊσμός (.60)	M01	4.1	0.9
	M04	3.7	1.1
	M07	4.1	1.0
	M09	4.3	1.0
Αυτοέλεγχος (.65)	M11	4.2	1.1
	M14	3.9	1.1
	M21	4.0	0.8
	M25	4.0	1.0
Συναισθηματικά Προβλήματα (.61)	M03	1.9	1.0
	M05	2.7	1.3
	M06	2.0	1.2
	M16	2.3	1.3
Προβλήματα Συμπεριφοράς (.65)	M06	2.0	1.2
	M12	2.0	1.1
	M18	1.8	1.1
	M19	1.7	1.0

4.2.3. Κλίμακα Αυτοαναπαράστασης

Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας για την Κλίμακα Αυτοαναπαράστασης παρουσιάζεται αρκετά ικανοποιητικός ($\alpha = .87$). Οι έξι υποκλίμακες εμφανίζουν τις εξής τιμές alpha: η υποκλίμακα της ποσοτικής αυτοαναπαράστασης .71, η υποκλίμακα της ποιοτικής/αναλυτικής αυτοαναπαράστασης .68, η υποκλίμακα της εικονικής/χωροταξικής αυτοαναπαράστασης .66, η υποκλίμακα της αιτιώδους αυτοαναπαράστασης .67, η υποκλίμακα της λεκτικής/προτασιακής αυτοαναπαράστασης .60 και τέλος η υποκλίμακα της κοινωνικής αυτοαναπαράστασης .63. Ο πίνακας 4.12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου αυτοαναπαράστασης.

Πίνακας 4.12. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Αυτοαναπαράστασης

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ (σε παρένθεση οι τιμές alpha για την υποκλίμακα)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Ποσοτική (.71)	M06	3.1	1.4
	M19	3.3	1.2
	M22	3.2	1.1
	M45	3.2	2.0
Ποιοτική/Αναλυτική (.68)	M07	3.3	1.1
	M18	3.1	1.2
	M44	3.1	1.1
	M47	3.5	1.1
Εικονική/Χωροταξική (.66)	M09	3.8	1.1
	M40	3.0	1.1
	M62	3.3	1.2
	M66	2.8	1.3
Αιτιώδης (.67)	M38	4.0	1.1
	M61	3.4	1.2
	M65	3.2	1.1
	M68	3.7	1.0
Λεκτική/Προτασιακή (.60)	M10	4.0	1.0
	M17	3.6	1.2
	M20	3.6	0.9
	M21	3.4	1.1
Κοινωνική (.63)	M15	3.6	1.1
	M54	3.2	1.1
	M55	4.1	1.0
	M75	3.4	1.1

4.2.4. Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης

Το Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης εμφανίζει πολύ ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας. Η τιμή α του Cronbach για το τεστ συνολικά είναι .83. Η υποκλίμακα του Χωροταξικού Συστήματος παρουσιάζει τιμή α .73. Η υποκλίμακα του Αιτιώδους Συστήματος .70, η υποκλίμακα του Ποιοτικού/Αναλυτικού .68, η υποκλίμακα του Λεκτικού/Προτασιακού Συστήματος .70, η υποκλίμακα του Ποσοτικού Συστήματος .71 και η κλίμακα του Κοινωνικού Συστήματος .68. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης.

Πίνακας 4.13. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης.

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ (σε παρένθεση οι τιμές alpha για την υποκλίμακα)	ΕΡΓΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Εικονικό/Χωροταξικό (.73)	ΧΩΡ1	1.6	0.5
	ΧΩΡ2	1.3	0.7
	ΧΩΡ3	.7	0.6
	ΧΩΡ4	1.0	0.9
	ΧΩΡ5	1.8	0.5
	ΧΩΡ6	1.2	0.5
Αιτιώδες (.70)	ΑΙΤ1	1.1	0.5
	ΑΙΤ2	1.5	0.6
	ΑΙΤ3	1.5	0.7
	ΑΙΤ4	1.3	0.6
	ΑΙΤ5	0.7	0.5
	ΑΙΤ6	0.5	0.7
Ποιοτικό/Αναλυτικό (.68)	ΠΟΙ1	1.9	0.3
	ΠΟΙ2	1.8	0.4
	ΠΟΙ3	1.1	0.6
	ΠΟΙ4	1.3	0.6
	ΠΟΙ5	1.1	0.5
	ΠΟΙ6	1.2	0.6
Λεκτικό/Προτασιακό (.70)	ΛΕΚ1	0.6	0.3
	ΛΕΚ2	1.2	0.7
	ΛΕΚ3	0.8	0.3
	ΛΕΚ4	1.3	0.6
	ΛΕΚ5	1.1	0.6
	ΛΕΚ6	1.0	0.4
Ποσοτικό (.71)	ΠΟΣ1	1.8	0.4
	ΠΟΣ2	1.5	0.4
	ΠΟΣ3	0.8	0.7
	ΠΟΣ4	1.3	0.8
	ΠΟΣ5	1.2	0.8
	ΠΟΣ6	1.2	0.7
Κοινωνικό (.68)	ΚΟΙ1	2.9	1.2
	ΚΟΙ2	3.0	0.9
	ΚΟΙ3	2.3	1.1
	ΚΟΙ4	2.6	1.2
	ΚΟΙ5	2.6	1.1

4.2.5. Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής

Τόσο η συνολική αξιοπιστία της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής όσο και οι παράγοντες που τη συγκροτούν παρουσιάζουν αρκετά ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, η συνολική αξιοπιστία εμφανίζει τιμή α του Cronbach .81. Η αξιοπιστία του παράγοντα μάθηση στο σπίτι είναι .84, για τον παράγοντα έμφαση στην επίδοση .68, για τον παράγοντα άσκηση ελέγχου .68, για τον παράγοντα ανάπτυξη της προσωπικότητάς του παιδιού .63, για τον παράγοντα άσκηση πίεσης προς το παιδί .64 και για τον παράγοντα εθελοντισμός .66. Στον παράγοντα Μάθηση στο σπίτι, παρατηρείται ότι η μεταβλητή 14 δεν είναι αξιόπιστη. Η αφαίρεση της μεταβλητής αυτής από την υποκλίμακα βελτιώνει την τιμή α κατά .18, ανεβάζοντας τον δείκτη αξιοπιστίας στην τιμή .86. Συνεπώς, στις στατιστικές αναλύσεις που θα ακολουθήσουν η μεταβλητή αυτή θα αφαιρεθεί από την υποκλίμακα.

Στον πίνακα 4.14 παρουσιάζονται αναλυτικά οι δείκτες αξιοπιστίας στους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό.

Πίνακας 4.14. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Γονεϊκής Εμπλοκής με Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό προσανατολισμό.

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ (σε παρένθεση οι τιμές alpha για την υποκλίμακα)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Μάθηση στο Σπίτι (.84)	M01	2.9	1.3
	M02	3.5	1.4
	M03	2.6	1.4
	M04	2.7	1.4
Έμφαση στην Επίδοση (.68)	M09	4.6	0.8
	M10	4.4	0.9
	M14	2.2	1.6
	M28	3.6	1.2
Άσκηση Ελέγχου (.66)	M21	2.8	1.4
	M22	3.6	1.3
	M23	4.4	0.9
	M24	4.1	1.1
Ανάπτυξη Προσωπικότητάς (.63)	M15	3.2	1.6
	M19	3.0	1.3
	M20	3.8	1.1
	M26	3.7	1.2
Άσκηση Πίεσης (.64)	M07	3.2	1.4
	M08	2.3	1.4
	M13	2.8	1.5
	M17	2.5	1.5
Εθελοντισμός (.66)	M12	3.3	1.2
	M16	3.1	1.4
	M18	1.8	1.2
	M25	3.6	1.2

Ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού οι αναλύσεις αξιοπιστίας έδειξαν ότι η κλίμακα χαρακτηρίζεται από υψηλούς δείκτες στην τιμή alpha. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη συνολική κλίμακα είναι .93. Στις υποκλίμακες, η ποιοτική/αναλυτική εμπλοκή παρουσιάζει τιμή alpha .90, η ποσοτική εμπλοκή .85, η χωροταξική εμπλοκή .74, η λεκτική προτασιακή εμπλοκή .80, η αιτιώδης εμπλοκή .81 και η κοινωνική εμπλοκή .72. Ο πίνακας 4.15 παρουσιάζει αναλυτικά τα τεχνικά χαρακτηριστικά των υποκλιμάκων γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Πίνακας 4.15. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Γονεϊκής Εμπλοκής με Προσανατολισμό τη Γνωστική Ανάπτυξη του Παιδιού.

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ (σε παρένθεση οι τιμές alpha για την υποκλίμακα)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Ποιοτική/Αναλυτική (.90)	M31	3.7	1.1
	M32	3.7	1.1
	M33	3.6	1.1
Ποσοτική (.85)	M34	3.5	1.3
	M35	2.8	1.3
	M36	3.0	1.3
Χωροταξική (.74)	M37	2.6	1.3
	M38	2.8	1.3
	M39	3.4	1.3
Λεκτική/Προτασιακή (.80)	M40	3.9	1.1
	M41	3.5	1.2
	M42	4.1	1.0
Αιτιώδης (.81)	M43	3.8	1.1
	M44	3.8	1.1
	M45	3.5	1.2
Κοινωνική (.72)	M46	3.7	1.2
	M47	4.4	0.8
	M48	4.0	1.1

4.2.6. Κλίμακα Προσκόλλησης

Το ερωτηματολόγιο της προσκόλλησης εμφανίζει τιμή alpha .60. Παράλληλα, οι τέσσερις παράγοντες παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: Η υποκλίμακα του αγχώδους στυλ προσκόλλησης ως προς τον σύντροφο εμφανίζει τιμή alpha .54, η υποκλίμακα του αυτάρκους στυλ προσκόλλησης .60, η υποκλίμακα του αγχώδους στυλ προσκόλλησης ως προς τους άλλους .54 και η υποκλίμακα του ασφαλούς στυλ .50 (βλ. πίνακα 4.16).

Πίνακας 4.16. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Προσκόλλησης της Μητέρας.

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗΣ (σε παρένθεση οι τιμές alpha για την υποκλίμακα)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Αγχώδες ως προς τον σύντροφο (.54)	M08	1.5	1.0
	M10	1.4	1.0
	M11	1.8	0.9
	M18	1.9	1.2
Αύταρκες (.60)	M01	3.1	1.3
	M02	2.2	1.2
	M05	2.8	1.3
	M06	2.4	1.2
Αγχώδες ως προς τους άλλους (.54)	M09	2.0	1.1
	M12	1.5	0.8
	M15	2.0	1.1
	M16	2.2	1.3
Ασφαλές (.50)	M04	3.4	1.2
	M07	2.9	1.6
	M13	3.0	1.3
	M14	2.8	1.4

4.2.7. Τεστ Προσωπικότητας – NEO-FFI

Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας για την κλίμακα της προσωπικότητας βρίσκεται σε αρκετά ικανοποιητικά επίπεδα ($\alpha = .71$). Επίσης, οι πέντε επί μέρους υποκλίμακες που συγκροτούν τους παράγοντες της προσωπικότητας παρουσιάζουν τις εξής τιμές αξιοπιστίας: για τον παράγοντα της ευσυνειδησίας η τιμή alpha είναι .62, για τον παράγοντα του νευρωτισμού .60, για τον παράγοντα της εξωστρέφειας .65, για τον παράγοντα της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες .61 και για τον παράγοντα της προσήνειας .60. Ο πίνακας 4.17 παρουσιάζει αναλυτικά τους δείκτες αξιοπιστίας στους παράγοντες της προσωπικότητας.

Πίνακας 4.17. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας.

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ (σε παρένθεση οι τιμές alpha για την υποκλίμακα)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Ευσυνειδησία (.62)	M05	4.2	1.0
	M10	3.3	1.2
	M15	2.0	1.0
	M20	4.3	0.9
	M25	3.7	1.1
	M30	1.8	1.0
	M35	4.1	0.9
	M40	4.4	0.9
	M45	2.1	1.0
	M50	4.4	0.8
	M55	1.6	0.9
	M60	4.2	1.0
Νευρωτισμός (.60)	M01	2.2	1.2
	M06	1.8	1.0
	M11	2.9	1.3
	M16	2.8	1.2
	M21	3.0	1.2
	M26	1.7	1.0
	M31	2.5	1.1
	M36	2.6	1.2
	M41	2.6	1.2
	M46	2.7	1.1
	M51	1.9	1.0
	M56	1.7	1.0
Εξωστρέφεια (.65)	M02	2.9	1.2
	M07	3.7	1.1
	M12	3.1	1.1
	M17	3.6	1.1
	M22	3.0	1.3
	M27	3.4	1.2
	M32	3.4	1.1
	M37	3.7	1.0
	M42	2.1	1.2
	M47	3.7	1.1
	M52	3.7	1.1
	M57	2.8	1.2
Δεκτικότητα σε Νέες Εμπειρίες	M03	2.9	1.4
	M08	4.3	0.9
	M13	3.5	1.2
	M18	2.9	1.3

	M23	2.4	1.2
	M28	3.3	1.3
	M33	2.4	1.1
	M38	3.4	1.2
	M43	3.1	1.2
	M48	2.1	1.1
	M53	3.2	1.1
	M58	2.5	1.2
Προσήνεια (.60)	M04	4.4	0.8
	M09	1.8	0.9
	M14	1.8	1.0
	M19	3.9	1.1
	M24	2.4	1.2
	M29	3.2	1.3
	M34	4.0	0.8
	M39	1.6	1.0
	M44	2.5	1.3
	M49	3.9	1.0
	M54	2.8	1.3
	M59	1.8	1.1

4.2.8. Κλίμακα Γονεϊκής Απόδοσης της Ανάπτυξης της Ευφυΐας

Η τιμή alpha για την Κλίμακα Γονεϊκής Απόδοσης της Ανάπτυξης της Ευφυΐας συνολικά βρίσκεται σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο ($\alpha = .89$). Αντίστοιχα υψηλές τιμές αξιοπιστίας παρουσιάζουν και οι πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου αυτού. Ο παράγοντας προσπάθεια του παιδιού παρουσιάζει τιμή alpha .92, ο παράγοντας επιδράσεις πλαισίου .72, ο παράγοντας σταθερά χαρακτηριστικά του παιδιού .80, ο παράγοντας γονείς .70 και ο παράγοντας εκπαίδευση .89 (βλ. πίνακα 4.18).

Πίνακας 4.18. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Γονεϊκής Απόδοσης της Ανάπτυξης της Ευφυΐας του Παιδιού.

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΑΙΤΙΑΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ (σε παρένθεση οι τιμές alpha για την υποκλίμακα)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Προσπάθεια του Παιδιού (.92)	M10	4.2	1.0
	M11	4.2	1.1
	M12	4.3	1.1
Επιδράσεις Πλαισίου (.72)	M04	2.9	1.2
	M05	3.4	1.2
	M06	3.5	1.3
Σταθερά Χαρακτηριστικά του Παιδιού (.80)	M13	4.2	1.0
	M14	3.8	1.2
	M15	3.8	1.3
Γονείς (.70)	M01	3.4	1.4
	M02	2.8	1.5
	M03	3.9	1.2
Εκπαίδευση (.89)	M07	4.1	1.2
	M08	4.1	1.1
	M09	4.0	1.2

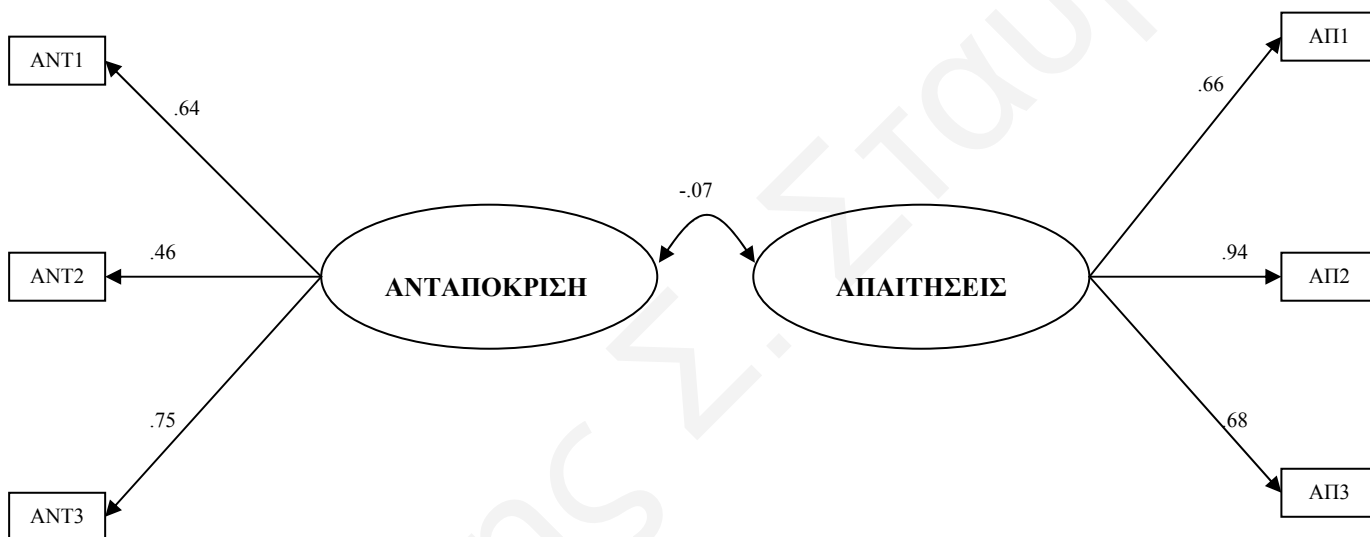
4.3. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων

Για την επιβεβαιωτική ανάλυση των παραγόντων στις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές οι οποίες αποτελούσαν τους μέσους όρους των μεταβλητών που φορτίζονταν στους παράγοντες της διερευνητικής ανάλυσης. Για παράδειγμα, στην κλίμακα του γονεϊκού στυλ οι μεταβλητές 18 και 21 (βλέπε πίνακα 4.1) που φορτίζονται στον παράγοντα των απαιτήσεων προστέθηκαν και διαιρέθηκαν δια του συνολικού αριθμού των μεταβλητών για να προκύψει μια νέα μεταβλητή η οποία χρησιμοποιήθηκε στην επιβεβαιωτική ανάλυση. Η ίδια τεχνική, η οποία τυγχάνει συστηματικής εφαρμογής στις δομικές αναλύσεις (Demetriou, Kyriakides, Anraamidou, 2003) ακολουθήθηκε και για την επιβεβαίωση των υπολοίπων παραγόντων της έρευνας. Στον Παράρτημα 9 εμφανίζονται οι μεταβλητές οι οποίες συνδυάστηκαν έτσι ώστε να προκύψουν οι νέες τιμές στις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στις επιβεβαιωτικές αναλύσεις.

4.3.1. Κλίμακα Γονεϊκού Στυλ

Η επιβεβαιωτική ανάλυση έδειξε ότι οι παράγοντες της διαθεσιμότητας και των απαιτήσεων έχουν ικανοποιητική εσωτερική εγκυρότητα. Τόσο οι φορτίσεις στους παράγοντες όσο και οι δείκτες προσαρμογής του δομικού μοντέλου επιβεβαιώνουν τη δομή των παραγόντων του γονεϊκού στυλ (σχήμα 4.1)

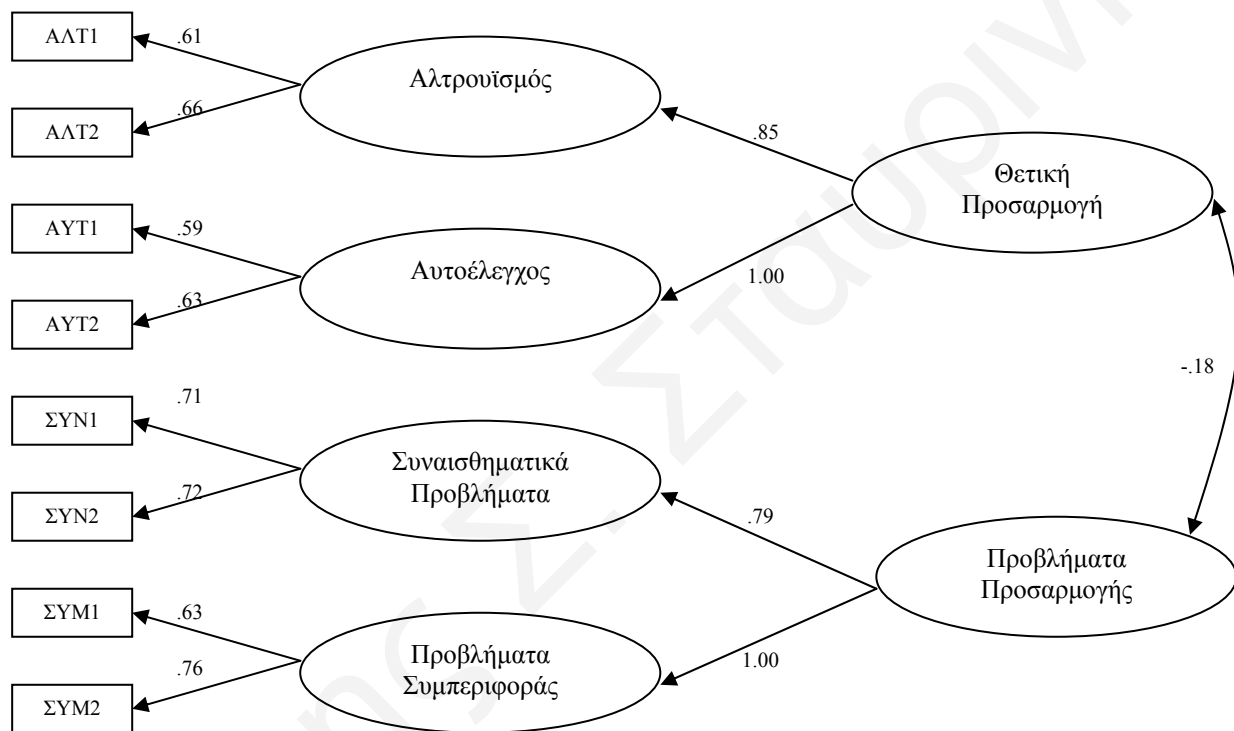
Σχήμα 4.1 . Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων της Κλίμακας Γονεϊκού Στυλ



$\chi^2 / df = 65.399 / 11 = 5.94; p < .01, CFI = .91, RMSEA = .08, RMR = .06$

4.3.2. Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών – Ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού
Η επιβεβαιωτική ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτού στηρίχτηκε στα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης που έδειξε την συγκρότηση τεσσάρων παραγόντων προσαρμογής του παιδιού. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής των τεσσάρων παραγόντων καθώς επίσης και τους δύο παράγοντες δεύτερης τάξης. Ο ένας αναφέρεται στη θετική όψη της προσαρμογής (αλτρουϊσμός και αυτοέλεγχος) και ο άλλος στην αρνητική όψη της προσαρμογής (συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς). Όλοι οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου είναι ικανοποιητικοί και οι φορτίσεις στους παράγοντες είναι πάνω από .60 (σχήμα 4.2).

Σχήμα 4.2. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

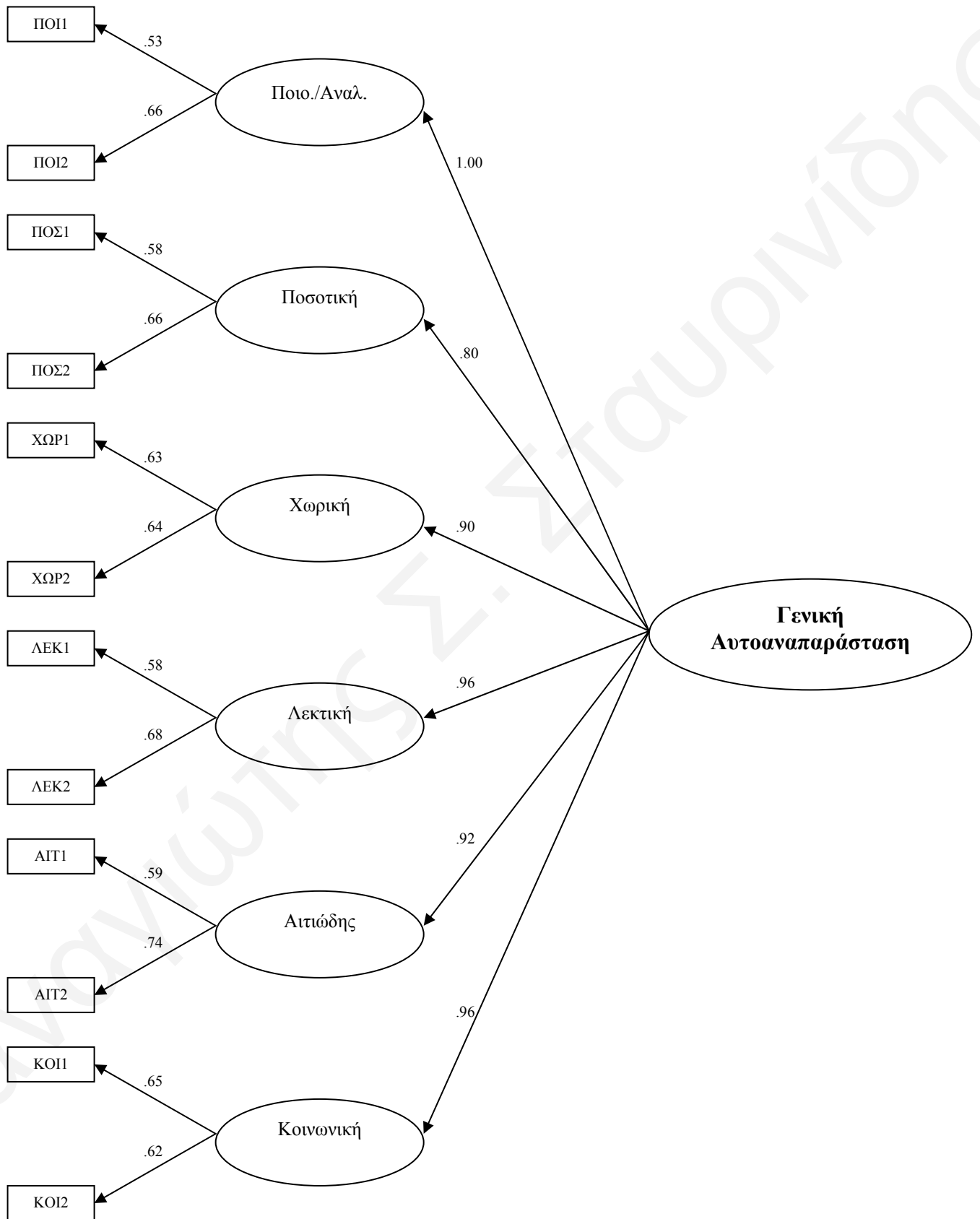


$\chi^2 / df = 46.321 / 15 = 3.08; p < .01, CFI = .95, RMSEA = .04, RMR = .07$

4.3.3. Κλίμακα Αυτοαναπαράστασης

Το ερωτηματολόγιο που εξετάζει την αυτοαναπαράσταση των παιδιών αποτελείται από έξι υποκλίμακες οι οποίες συγκροτούν τις πεποιθήσεις του παιδιού για τις νοητικές του ικανότητες όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τη λειτουργία των Συστημάτων Εξειδικευμένων Ικανοτήτων. Η επιβεβαιωτική ανάλυση δείχνει ότι το εργαλείο αυτό παρουσιάζει πολύ ικανοποιητική εσωτερική εγκυρότητα που τεκμηριώνεται από τους υψηλούς δείκτες προσαρμογής του μοντέλου και από τις φορτίσεις στους παράγοντες πρώτης τάξης και στον παράγοντα δεύτερης τάξης (γενική αυτοαναπαράσταση). Οι φορτίσεις των μεταβλητών στους παράγοντες κυμαίνονται από .58 έως .74 και οι φορτίσεις στον γενικό παράγοντα αυτοαναπαράστασης κυμαίνονται από .90 έως 1.00. Αναλυτικές πληροφορίες για την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στο σχήμα 4.3.

Σχήμα 4.3. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Αυτοαναπαράστασης

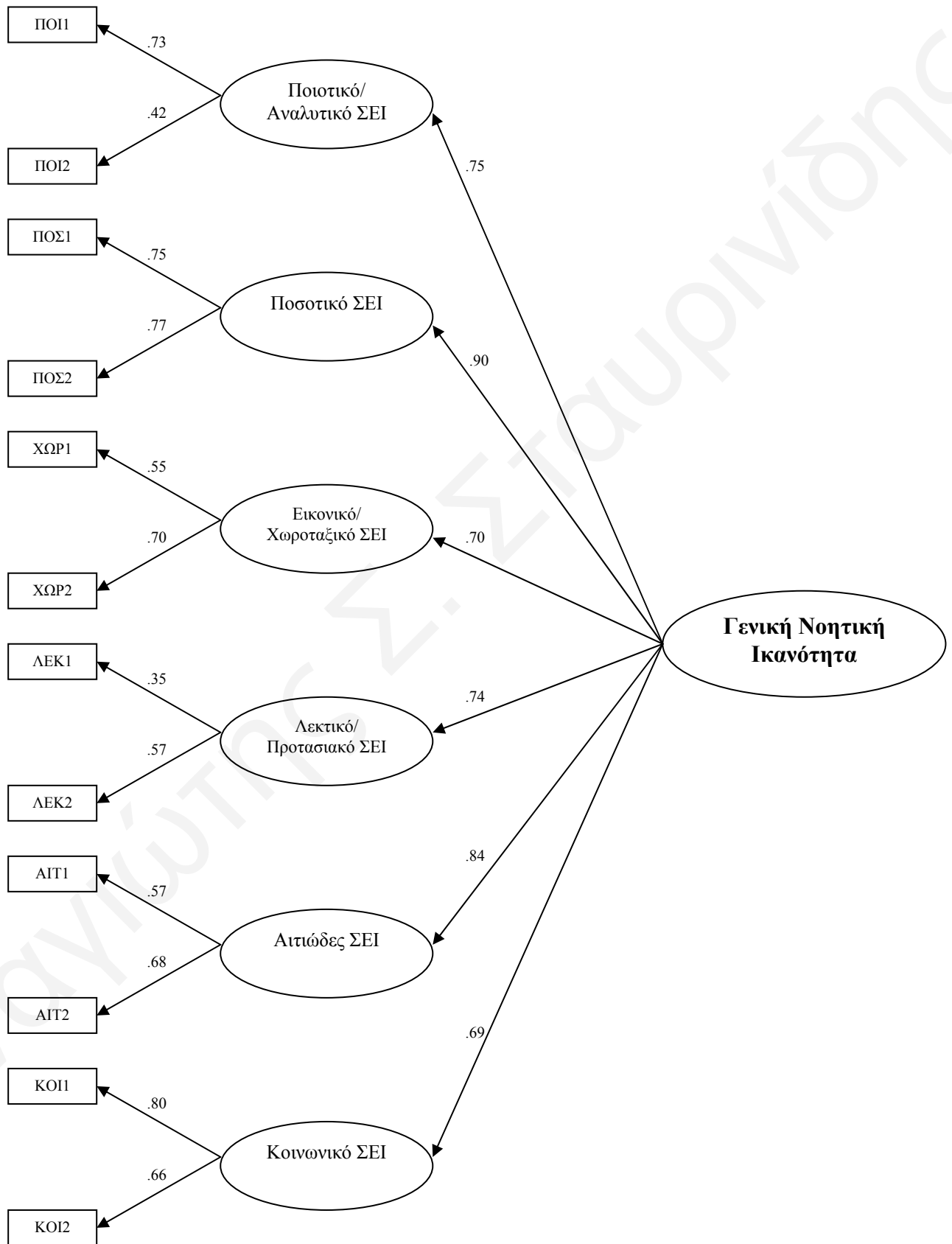


$\chi^2 / df = 80.822 / 48 = 1.68; p < .01, CFI = .97, RMSEA = .04, SRMR = .03$

4.3.4. Τεστ Γνωστικής ανάπτυξης

Αντίστοιχα με το ερωτηματολόγιο που εξετάζει την αυτοαναπαράσταση είναι και τα δομικά χαρακτηριστικά του Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης το οποίο εξετάζει τις νοητικές ικανότητες στα έξι Εξειδικευμένα Συστήματα. Οι φορτίσεις στους παράγοντες πρώτης τάξης που συγκροτούν τα Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων κυμαίνονται από .55 έως .80 και οι φορτίσεις στον Γενικό Νοητικό Παράγοντα κυμαίνονται από .69 έως .90 (σχήμα 4.4).

Σχήμα 4.4. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για το Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης



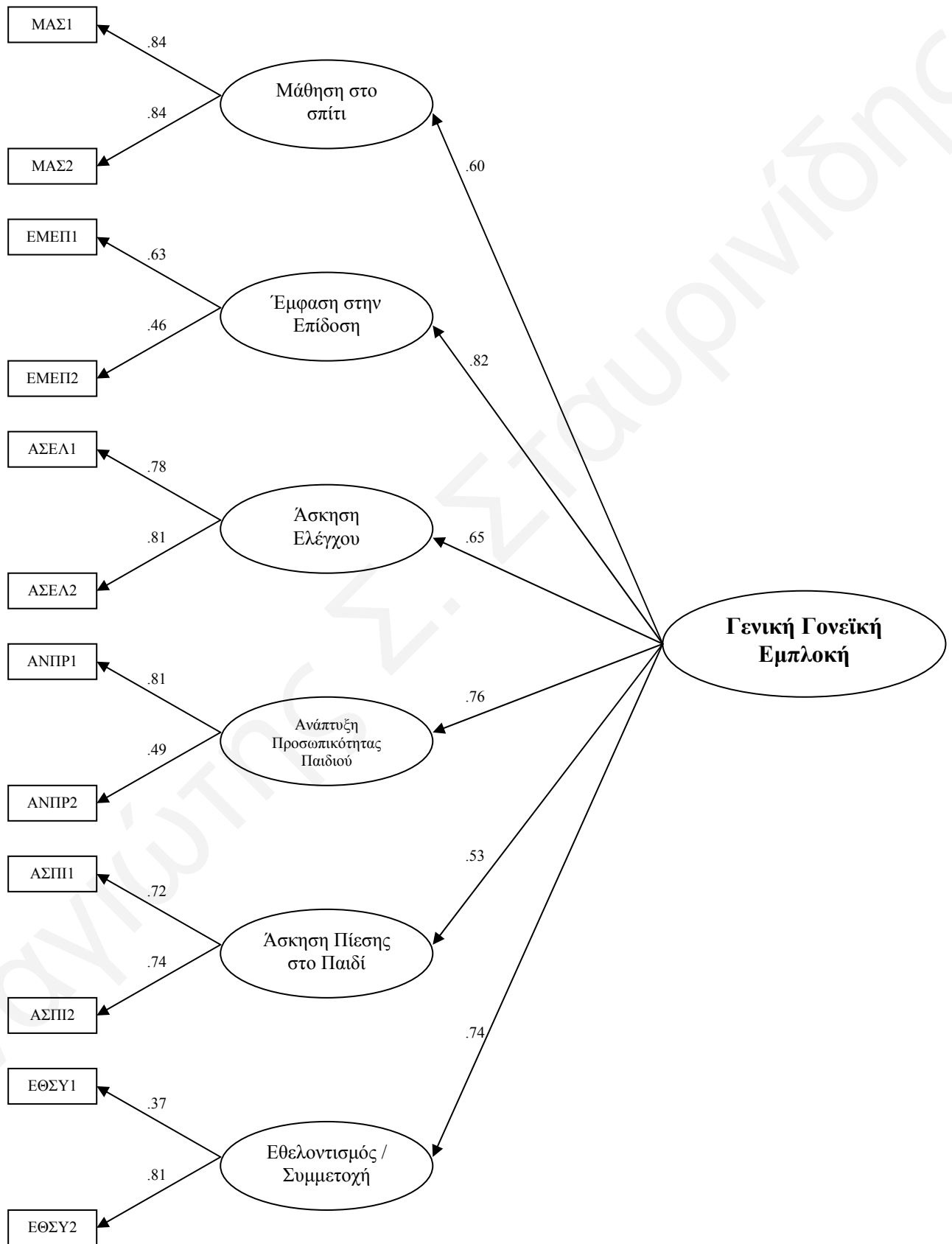
$\chi^2 / df = 71.053 / 48 = 1.48; p < .02, CFI = .97, RMSEA = .03, RMR = .01$

4.3.5.α. Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής με Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό

Προσανατολισμό

Η επιβεβαιωτική ανάλυση δείχνει την ύπαρξη έξι παραγόντων γονεϊκής εμπλοκής με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν την παροχή βοήθειας προς το παιδί για τη σχολική του εργασία (κατ' οίκον μάθηση), την έμφαση της μητέρας στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο, την άσκηση ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού, την συμπεριφορά της μητέρας που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς και των ενδιαφερόντων του παιδιού, την άσκηση πίεσης προς το παιδί και τη συμμετοχή της μητέρας στη σχολική ζωή του παιδιού μέσα από την τακτική επαφή της με το σχολείο. Οι φορτίσεις στους έξι αυτούς παράγοντες είναι αρκετά ικανοποιητικές αφού κυμαίνονται από .49 έως .84. Επίσης, φαίνεται ότι οι έξι αυτοί παράγοντες συγκροτούν ένα δεύτερης τάξης παράγοντα ο οποίος περιγράφει τη Γενική Γονεϊκή Εμπλοκή με Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Προσανατολισμό (σχήμα 4.5.α).

Σχήμα 4.5.α. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής με Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Προσανατολισμό

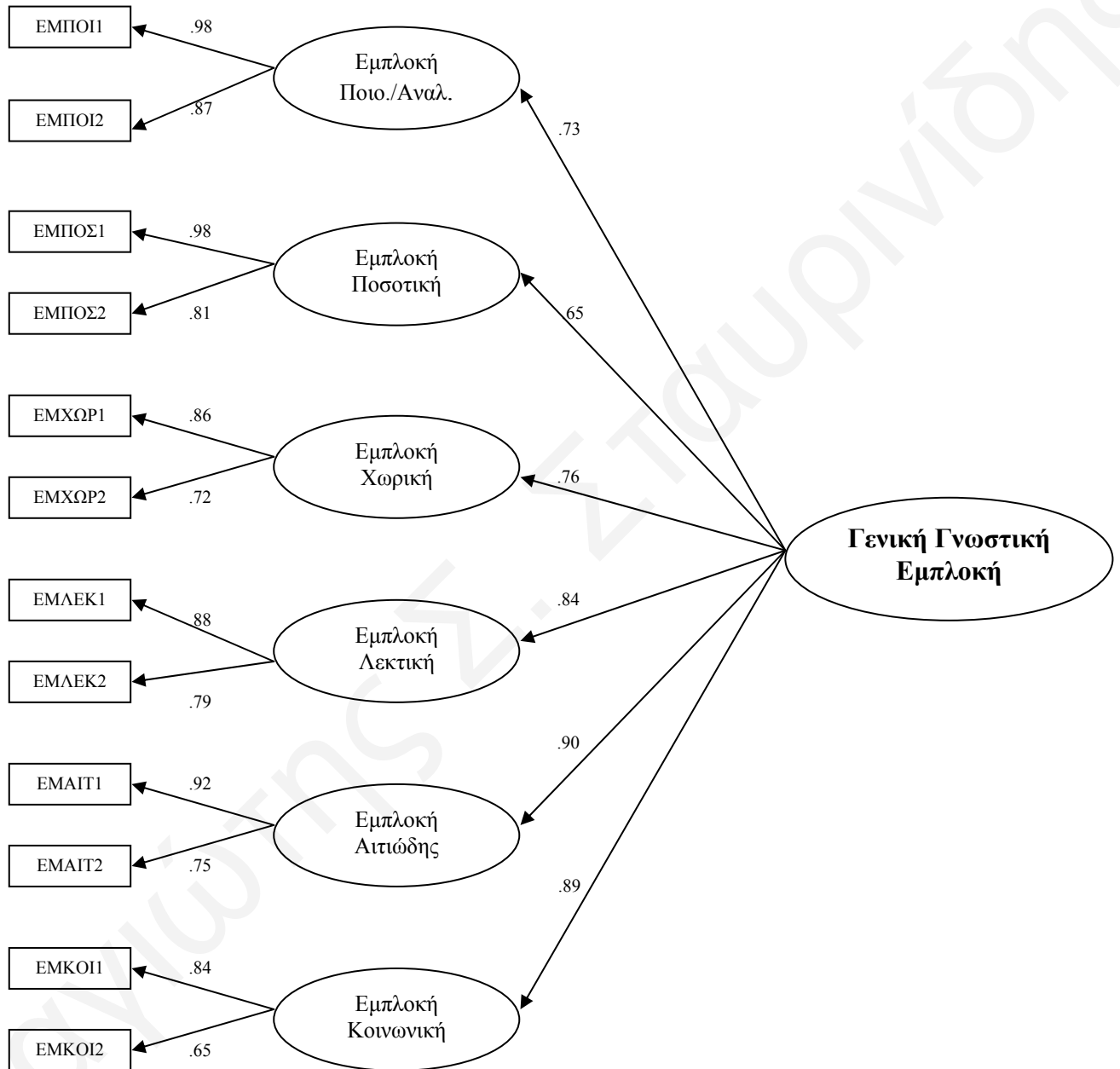


$$\chi^2 / df = 185.104 / 48 = 3.85; p < .01, CFI = .90, RMSEA = .08, RMR = .07$$

4.3.5.β. Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής με Προσανατολισμό τη Γνωστική ανάπτυξη του Παιδιού

Αρκετά ικανοποιητικούς δείκτες παρουσιάζει και η επιβεβαιωτική ανάλυση της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής με Προσανατολισμό τη Γνωστική Ανάπτυξη του Παιδιού. Η κλίμακα αυτή περιγράφει συμπεριφορές της μητέρας οι οποίες έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των έξι Συστημάτων Εξειδικευμένων Ικανοτήτων. Οι υψηλοί δείκτες του μοντέλου αυτού και οι αντίστοιχες φορτίσεις δείχνουν ότι οι μητέρες διαμορφώνουν τύπους γονεϊκής εμπλοκής οι οποίοι αντιστοιχούν με τα Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων του παιδιού. Οι φορτίσεις στους έξι παράγοντες γνωστικής γονεϊκής εμπλοκής κυμαίνονται από .65 έως .98 και οι φορτίσεις στο γενικό παράγοντα γονεϊκής γνωστικής εμπλοκής κυμαίνονται από .65 έως .90 (σχήμα 4.5.β).

Σχήμα 4.5.α. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής με Προσανατολισμό τη Γνωστική Ανάπτυξη του Παιδιού



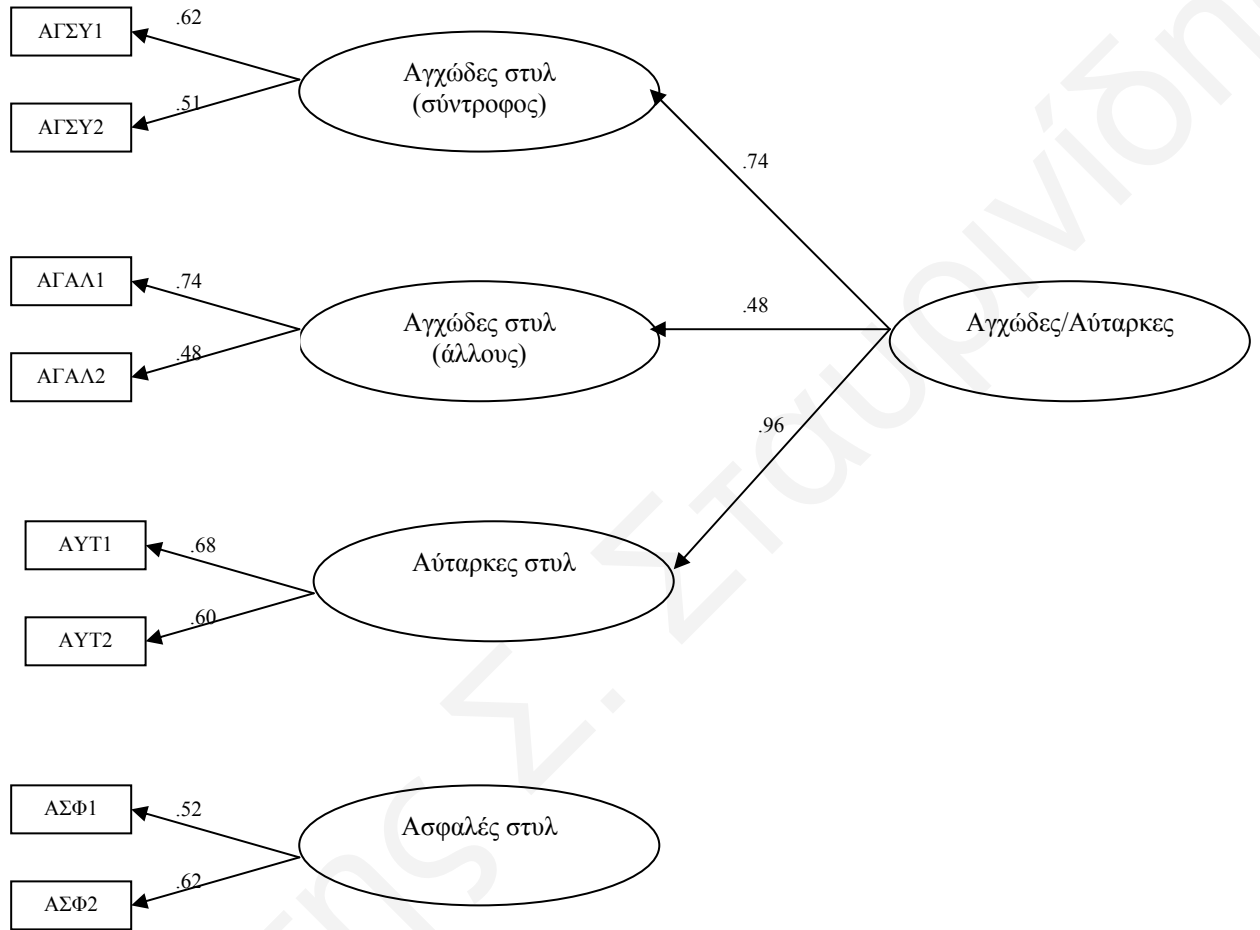
$\chi^2 / df = 118.349 / 48 = 2.46$; $p < .01$, CFI = .97, RMSEA = .06, RMR = .06

4.3.6. Κλίμακα Προσκόλλησης

Η επιβεβαιωτική ανάλυση στην Κλίμακα Προσκόλλησης της μητέρας έγινε λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν οι τέσσερις πρώτης τάξης παράγοντες που αναφέρονται στα στυλ προσκόλλησης καθώς και η ύπαρξη ενός παράγοντα δεύτερης τάξης που συμπεριλαμβάνει το αγχώδες στυλ ως προς τον σύντροφο, το αγχώδες στυλ ως προς τους άλλους και το αύταρκες στυλ. Οι φορτίσεις στους παράγοντες πρώτης

τάξης είναι πολύ ικανοποιητικές (.52 - .74) όπως ικανοποιητικές είναι και οι φορτίσεις στον παράγοντα δεύτερης τάξης (.48 - .96) (σχήμα 4.6).

Σχήμα 4.6. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Προσκόλλησης της Μητέρας

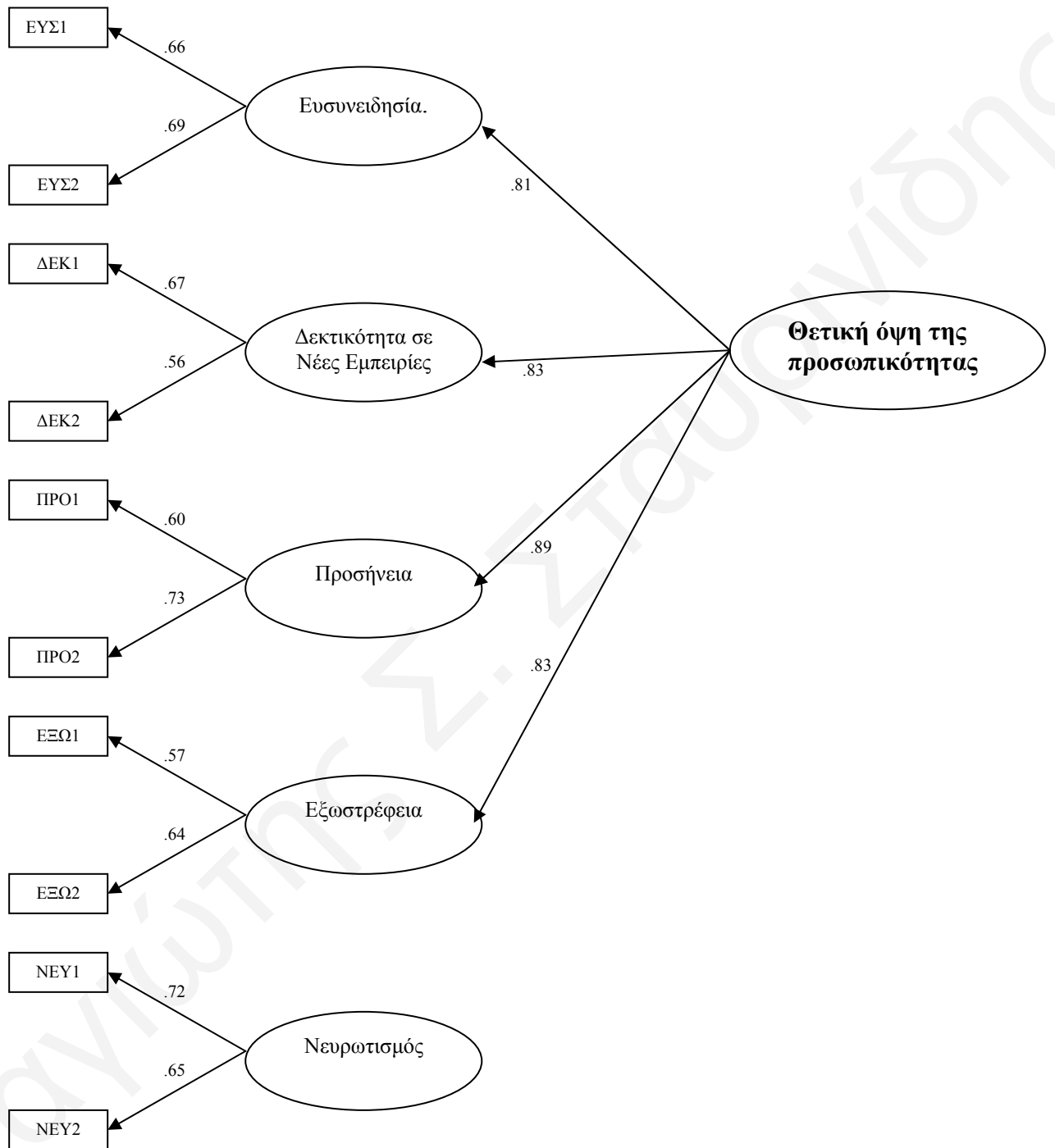


$\chi^2 / df = 27.055 / 17 = 1.59; p < .06, CFI = .97, RMSEA = .04, RMR = .03$

4.3.7. Τεστ Προσωπικότητάς – NEO-FFI

Από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων της προσωπικότητάς της μητέρας προέκυψαν οι πέντε παράγοντες που αναφέρονται στην εξωστρέφεια, τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, στην προσήνεια, στην ευσυνειδησία και στο νευρωτισμό. Οι υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών στους τέσσερις παράγοντες λειτούργησε ως ένδειξη για την ύπαρξη ενός παράγοντα δεύτερης τάξης που συμπεριλαμβάνει τη θετική όψη της προσωπικότητάς (εξωστρέφεια, ευσυνειδησία, δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και προσήνεια). Η επιβεβαιωτική ανάλυση έδειξε ότι η υπόθεση αυτή ισχύει αφού τόσο οι φορτίσεις στους πέντε παράγοντες όσο και οι αντίστοιχες στον γενικό παράγοντα είναι υψηλές (σχήμα 4.7).

Σχήμα 4.7. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Προσωπικότητας

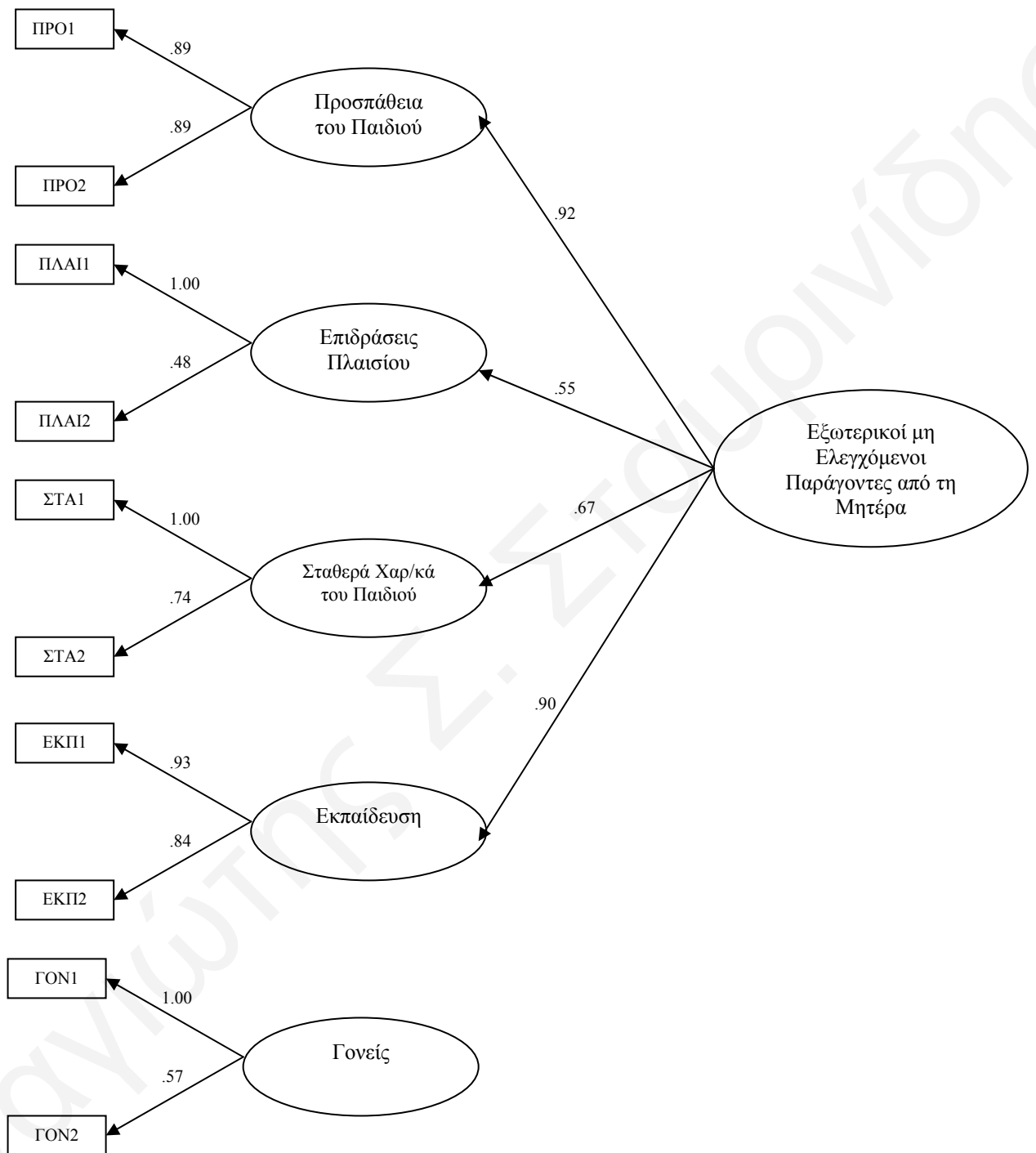


$\chi^2 / df = 103.113 / 31 = 3.32; p < .01, CFI = .90, RMSEA = .07, RMR = .04$

4.3.8. Κλίμακα Γονεϊκής Απόδοσης της Ανάπτυξης της Ευφυΐας

Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε ειδικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Στόχος της επιβεβαιωτικής ανάλυσης ήταν η εξέταση της εσωτερικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και η εξέταση της υπόθεσης για την ύπαρξη ενός παράγοντα δεύτερης τάξης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής δείχνουν ότι η συγκρότηση των πέντε παραγόντων γονεϊκής απόδοσης της ανάπτυξης της ευφυΐας είναι αρκετά ικανοποιητική και επίσης ότι, οι παράγοντες αιτιακής απόδοσης που αναφέρονται στην προσπάθεια του παιδιού, στο εκπαιδευτικό σύστημα, στα σταθερά χαρακτηριστικά του παιδιού και στις επιδράσεις πλαισίου φορτίζονται σε έναν ευρύτερο παράγοντα ο οποίος συγκεντρώνει τις αιτιακές αποδόσεις της μητέρας σε παράγοντες εξωτερικούς ως προς την ίδια και μη ελεγχόμενους από αυτήν (σχήμα 4.8).

Σχήμα 4.8. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων για την Κλίμακα Γονεϊκής Απόδοσης της Ανάπτυξης της Ευφυΐας



$\chi^2 / df = 269.952 / 31 = 8.70; p > .01, CFI = .90, RMSEA = .07, RMR = .07$

4.4. Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων: Εξέταση των Υποθέσεων της Έρευνας

Το θεωρητικό μοντέλο που εξετάστηκε περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους της έρευνας που περιγράφηκαν πιο πάνω καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων. Ουσιαστικά στο σχήμα που ακολουθεί (σχήμα 4.9) περιγράφεται η θεωρία αυτής της έρευνας με τα τρία επίπεδα διεργασιών στη σχέση γονέως και παιδιού. Στο πρώτο επίπεδο (αριστερή πτυχή του σχήματος περιγράφονται οι ενδοατομικοί παράγοντες που αφορούν τη μητέρα). Στο κέντρο του σχήματος βρίσκονται οι δύο βασικές μορφές γονεϊκής εμπλοκής και στη δεξιά πτυχή οι μεταβλητές που αφορούν το παιδί. Στο σχήμα περιγράφονται αναλυτικά οι αναμενόμενες επιδράσεις των παραγόντων στα τρία επίπεδα διεργασιών.

Στην ανάλυση που ακολουθεί παρουσιάζεται το δομικό μοντέλο που περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που αφορούν τη μητέρα. Ακολούθως, παρουσιάζεται το δομικό μοντέλο που περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που αφορούν το παιδί και τέλος το συνολικό μοντέλο το οποίο και εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της μητέρας και του παιδιού.

Στο θεωρητικό αυτό μοντέλο αυτό παρουσιάζονται τα τρία δομικά επίπεδα διεργασιών. Στην αριστερή πλευρά του σχήματος παρουσιάζονται οι τρεις κατηγορίες παραγόντων που αφορούν τη μητέρα: η προσωπικότητα της, η οποία περιγράφεται από τους πέντε παράγοντες της προσήνειας (Πρ), της ευσυνειδησίας (Ευ), της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες (Δε), της εξωστρέφειας (Εξ) και του νευρωτισμού (Νε). Οι τέσσερις πρώτοι παράγοντες αναμένεται ότι θα φορτίζονται σε ένα δεύτερης τάξης παράγοντα ο οποίος περιγράφει τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται στο “θετικό” πόλο της προσωπικότητάς (Θ).

Πιο κάτω στην αριστερή πλευρά του σχήματος παρουσιάζονται τα τρία στυλ προσκόλλησης της μητέρας: το αγχώδες (Αγ), το αύταρκες (Αυ) και το ασφαλές (Ασ) στυλ προσκόλλησης. Αναμένεται ότι το αγχώδες και το αύταρκες θα φορτίζονται σε δεύτερης τάξης παράγοντα ο οποίος θα περιγράφει τα δύο αυτά στυλ (ΑΑ). Στο κάτω μέρος της αριστερής πτυχής του σχήματος παρουσιάζονται οι πέντε παράγοντες αιτιακής απόδοσης για την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού: Η αιτιακή απόδοση στους ίδιους του γονείς (Γο), στα σταθερά χαρακτηριστικά του παιδιού (Στ), στους παράγοντες πλαισίου (Πλ), στην εκπαίδευση του παιδιού (Εκ) και στην προσπάθεια του παιδιού (Πρ).

Στο κέντρο του σχήματος παρουσιάζονται οι παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής. Στο άνω μέρος βρίσκονται οι έξι παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό: ο παράγοντας της μάθησης στο σπίτι (ΜΣ), ο παράγοντας της έμφασης στην επίδοση (ΕΕ), ο παράγοντας της έμφασης στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του παιδιού (ΠΠ), ο παράγοντας του εθελοντισμού και της συμμετοχής στις σχολικές διαδικασίες (ΕΣ), ο παράγοντας της άσκηση πίεσης προς το παιδί (ΑΠ) και ο παράγοντας της άσκησης ελέγχου στο παιδί (ΕΛ). Οι έξι αυτοί παράγοντες αναμένεται ότι θα φορτίζονται στον παράγοντα δεύτερης τάξης που περιγράφει την ευρύτερη γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό (ΕκΠρ). Στο κάτω μέρος εμφανίζονται οι παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. ο παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής με στόχο την ανάπτυξη της ποιοτικής / αναλυτικής σκέψης του παιδιού (ποι), ο παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής με στόχο την ανάπτυξη της ποσοτικής σκέψης του παιδιού (πος), ο παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής με στόχο την ανάπτυξη της αιτιώδους σκέψης του παιδιού (αιτ), ο παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής με στόχο την ανάπτυξη της χωροταξικής σκέψης του παιδιού (χωρ), ο παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής με στόχο την ανάπτυξη της λεκτικής / προτασιακής σκέψης του παιδιού (λεκ) και ο παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής σκέψης του παιδιού (κοι). Αναμένεται ότι οι έξι παράγοντες θα φορτίζονται σε δεύτερης τάξης παράγοντα ο οποίος θα περιγράφει τη γενική γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (ΓνΠρ).

Στη δεξιά πλευρά του σχήματος παρουσιάζονται οι μεταβλητές που αφορούν το παιδί. Στο άνω μέρος εμφανίζονται τα έξι Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων: η ποιοτική σκέψη (ποι), η ποσοτική σκέψη (πος), η αιτιώδης σκέψη (αιτ), η χωροταξική σκέψη (χωρ), η λεκτική / προτασιακή σκέψη (λεκ) και η κοινωνική σκέψη (κοι). Ο δεύτερης τάξης παράγοντας περιγράφει τη γενική νοητική ικανότητα του παιδιού (ΓΝΙ). Πιο κάτω βρίσκονται οι αντίστοιχες προς τα έξι Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων Αυτοαναπαραστάσεις με τον παράγοντα δεύτερης τάξης να περιγράφει την γενική αυτοαναπαράσταση του παιδιού (ΓΑ). Τέλος, στο κάτω μέρος παρουσιάζονται οι πέντε παράγοντες της ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού: ο παράγοντας των διαπροσωπικών σχέσεων (Δια), ο παράγοντας των σχέσεων με συνομηλίκους (Σχ), ο παράγοντας της υπερκινητικότητας (Υπε), ο παράγοντας των

συναισθηματικών προβλημάτων (Συν) και ο παράγοντας των προβλημάτων συμπεριφοράς (Συμ). Αναμένεται ότι οι πέντε αυτοί παράγοντες θα φορτίζονται σε παράγοντα δεύτερης τάξης, ο οποίος θα περιγράφει τη γενική ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού (ΓΠ).

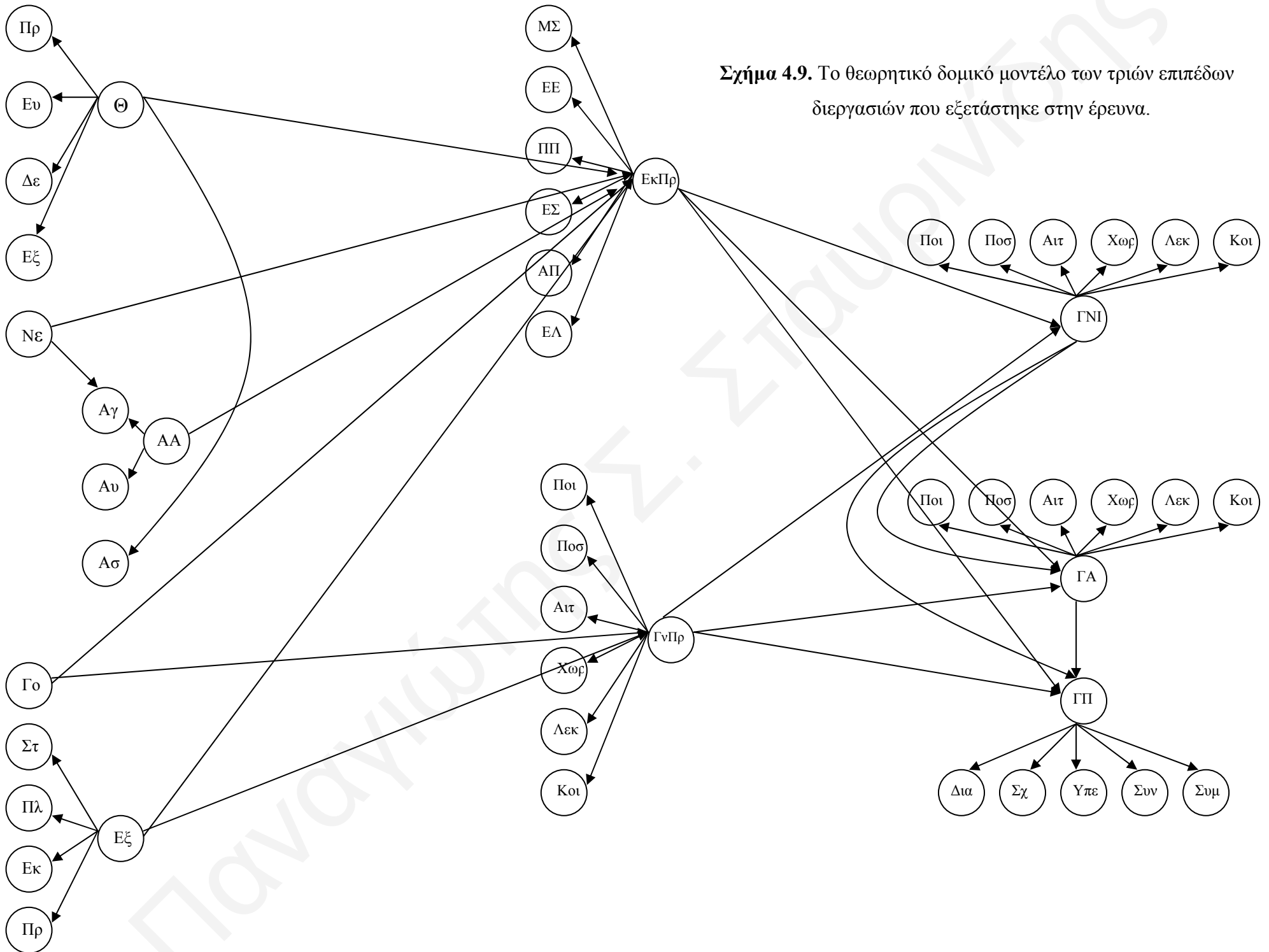
Ως προς τις δομικές σχέσεις μεταξύ των τριών επιπέδων των διεργασιών της οικογένειας αναμένεται ότι: η θετική όψη της προσωπικότητάς θα διαμορφώνει γονεϊκή εμπλοκή με θετικά χαρακτηριστικά όπως η παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού, η έμφαση στην επίδοση του παιδιού, η έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του παιδιού και ο εθελοντισμός και η συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες. Αντίθετα, ο νευρωτισμός της μητέρας αναμένεται ότι θα διαμορφώνει συμπεριφορές με αρνητικά χαρακτηριστικά όπως η άσκηση πίεσης προς το παιδί και η άσκηση ελέγχου στο παιδί. Ο νευρωτισμός της μητέρας αναμένεται ότι θα επηρεάζει και το αγχώδες/αύταρκες στυλ.

Το αγχώδες/αύταρκες στυλ αναμένεται ότι θα συνδέεται με τη γονεϊκή εμπλοκή η οποία χαρακτηρίζεται από άσκηση πίεσης προς το παιδί και άσκηση ελέγχου στο παιδί. Αντίθετα, το ασφαλές στυλ προσκόλλησης της μητέρας θα συνδέεται με συμπεριφορές όπως η μάθηση στο σπίτι και ο εθελοντισμός και η συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες.

Η αιτιακή απόδοση της ανάπτυξης της ευφυΐας του παιδιού στους ίδιους τους γονείς αναμένεται ότι θα συνδέεται θετικά με τις δύο μορφές γονεϊκής εμπλοκής. Αντίθετα, οι αιτιακές αποδόσεις οι οποίες είναι εξωτερικές και μη ελεγχόμενες από τη μητέρα αναμένεται ότι θα συνδέονται αρνητικά με τη γονεϊκή εμπλοκή.

Ως προς τη σχέση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και των παραγόντων του παιδιού, αναμένεται ότι και οι δύο μορφές (εκπαιδευτικός/κοινωνικός προσανατολισμός και προσανατολισμός στη γνωστική ανάπτυξη) θα συνδέονται με τις νοητικές ικανότητες, την αυτοαναπαράσταση του παιδιού και την προσαρμογή του. Αναμένεται επίσης ότι η νοητική ικανότητα του παιδιού θα συνδέεται με την αυτοαναπαράσταση του. Τέλος, η προσαρμογή του παιδιού αναμένεται ότι θα εξαρτάται από την νοητική ικανότητα του.

Σχήμα 4.9. Το θεωρητικό δομικό μοντέλο των τριών επιπέδων διεργασιών που εξετάστηκε στην έρευνα.

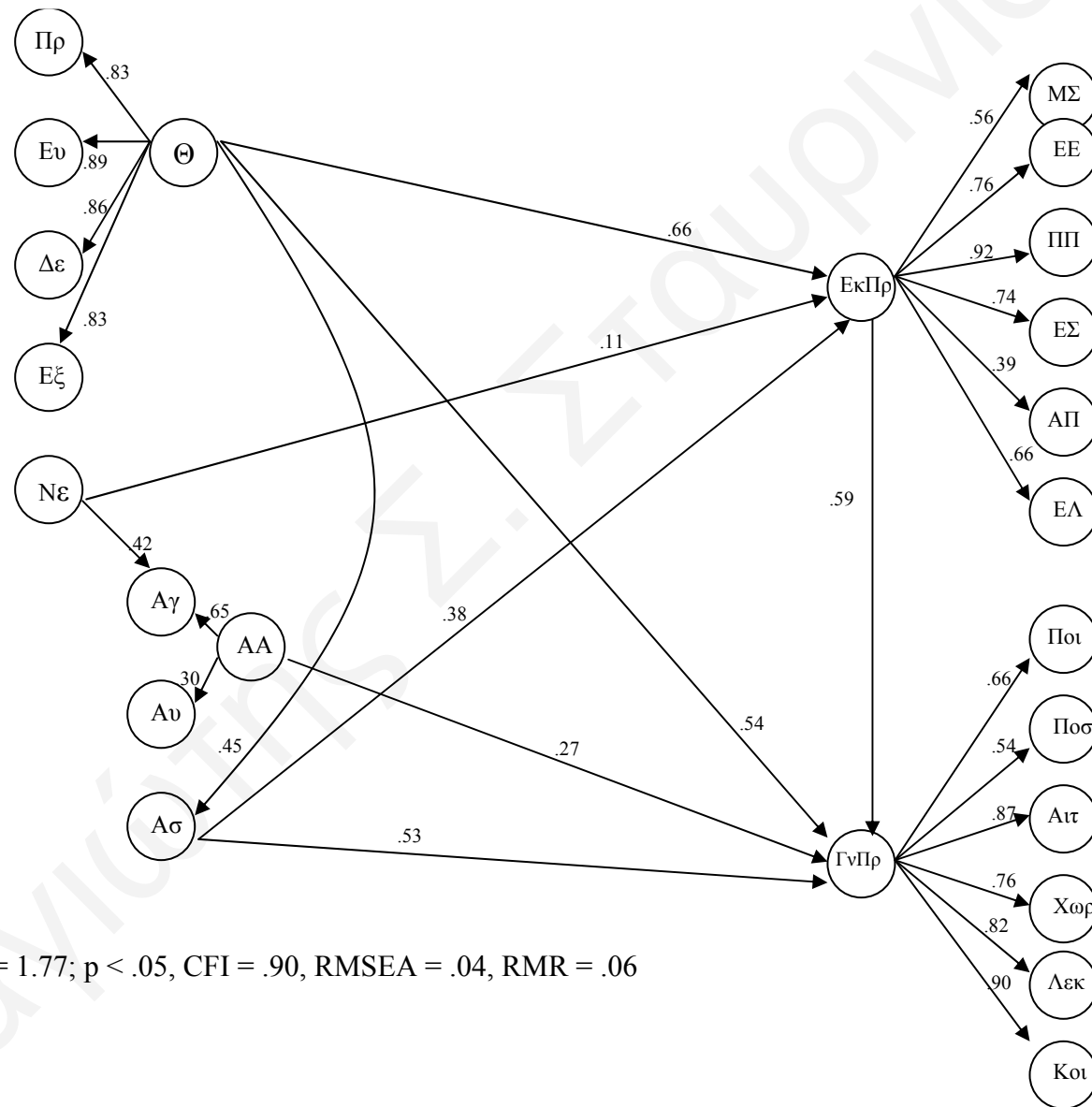


4.4.1. Το Δομικό Μοντέλο για τη Μητέρα

Το δομικό μοντέλο που περιγράφεται στο σχήμα 4.10 επιβεβαιώνει αρκετές από τις υποθέσεις της έρευνας (υποθέσεις 1, 2, 3). Κατ' αρχήν, οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου κρίνονται ικανοποιητικοί ($\chi^2 / df = 1392.226 / 783 = 1.77$; $p < .05$, CFI = .90, RMSEA = .04, RMR = .06).

Ως προς τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων, φαίνεται ότι η προσωπικότητα και το στυλ προσκόλλησης της μητέρας συνδέονται σημαντικά με τη διαμόρφωση γονεϊκής εμπλοκής. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επίδραση της θετικής όψης της προσωπικότητάς η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση γονεϊκής εμπλοκής με εκπαιδευτικό και κοινωνικό (ΕκΠρ) προσανατολισμό αλλά και στη διαμόρφωση γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, φαίνεται ότι ο νευρωτισμός της μητέρας συνδέεται σημαντικά με το αγχώδες/αύταρκες στυλ ακριβώς όπως και τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της συνδέονται με την ασφαλή προσκόλληση. Το ασφαλές στυλ προσκόλλησης συνδέεται σημαντικά με τη γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (ΓνΠρ) και με τη γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό.

Σχήμα 4.10. Το δομικό μοντέλο που περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που αφορούν τη μητέρα



$\chi^2 / df = 1392.226 / 783 = 1.77; p < .05, CFI = .90, RMSEA = .04, RMR = .06$

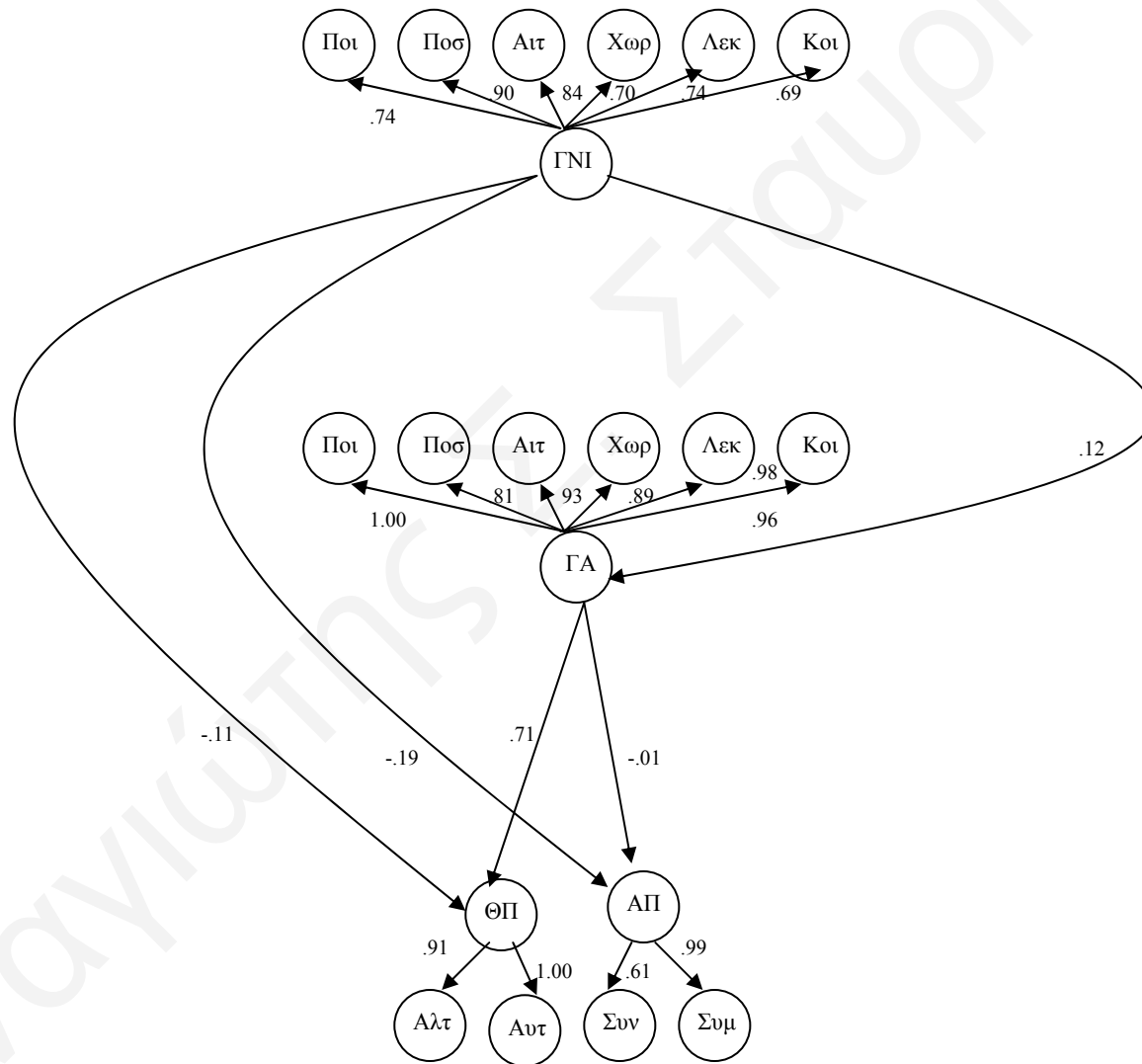
4.4.2. Το Δομικό Μοντέλο για το Παιδί

Οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου που περιγράφει τις διεργασίες του παιδιού κρίνονται ως πολύ ικανοποιητικοί ($\chi^2 / df = 645.485 / 437 = 1.47, p < .05, ; CFI = .93, RMSEA = .03, RMR = .05$). Επίσης οι φορτίσεις τόσο στους παράγοντες δεύτερης τάξης όσο και οι φορτίσεις που περιγράφουν τις επιδράσεις των παραγόντων είναι αρκετά ισχυρές. Στο σχήμα 4.11 παρουσιάζεται το δομικό μοντέλο του παιδιού σε τρία επίπεδα. Το άνω μέρος του σχήματος περιγράφει τα έξι Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων και τη Γενική Νοητική Ικανότητα (ΓΝΙ). Στο μεσαίο επίπεδο παρουσιάζονται οι αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού για τις νοητικές του ικανότητες και η Γενική Αυτοαναπαράσταση του (ΓΑ). Στο κάτω μέρος του σχήματος παρουσιάζονται οι παράγοντες της ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού. Ο παράγοντας δεύτερης τάξης της θετικής προσαρμογής (ΘΠ) αποτελείται από τους παράγοντες του αλτρουϊσμού και του αυτοελέγχου του παιδιού. Ο παράγοντας δεύτερης τάξης της αρνητικής προσαρμογής (ΑΠ) αποτελείται από τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού.

Επίσης, ως προς τις επιδράσεις των παραγόντων επιβεβαιώνεται ότι η αυτοεικόνα του παιδιού συνδέεται άμεσα με την προσαρμογή του (υπόθεση 6). Συγκεκριμένα, η ΓΑ επιδρά θετικά στην θετική όψη της προσαρμογής που αποτελείται από τον αλτρουϊσμό και τον αυτοέλεγχο.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τις δομικές αναλύσεις του παιδιού, είναι ότι η προσαρμογή του, δεν εξαρτάται τόσο από την πραγματική όψη της γνωστικής ικανότητας του όσο από την υποκειμενική αξιολόγηση που το ίδιο το παιδί κάνει για τις ικανότητες του.

Σχήμα 4.11. Το δομικό μοντέλο που περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων του παιδιού



$\chi^2 / df = 645.485 / 437 = 1.47$; CFI = .93, RMSEA = .03, RMR = .05

4.4.3. Το Δομικό Μοντέλο των Διεργασιών μεταξύ Μητέρας και Παιδιού

Το δομικό μοντέλο εξισώσεων που προέκυψε επιβεβαιώνει σε σημαντικό βαθμό αρκετές από τις υποθέσεις της έρευνας. Οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου κρίνονται ως ικανοποιητικοί $\chi^2 / df = 3767.329 / 2555 = 1.47$, $p < .06$; CFI = .91, RMSEA = .03, RMR = .05 (σχήμα 4.12).

Ως προς την εσωτερική δομή των παραγόντων, το μοντέλο δείχνει τις διεργασίες στα τρία επίπεδα της κοινωνικοποίησης. Στο πρώτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι ενδοατομικές διεργασίες της μητέρας που αφορούν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της, στο στυλ προσκόλλησης και στις αιτιακές αποδόσεις για την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού. Στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται οι ανά πεδίο προσανατολισμένες μορφές γονεϊκής εμπλοκής. Η πρώτη μορφή είναι η γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό και η δεύτερη είναι η γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι βασικές εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή οι παράγοντες που αφορούν τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού, οι παράγοντες που αφορούν τις αυτοαναπαραστάσεις του και οι παράγοντες που αφορούν την ψυχολογική του προσαρμογή.

Ως προς τις δομικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που αφορούν τη μητέρα και αυτών που αφορούν το παιδί, τα αποτελέσματα δείχνουν τα εξής:

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αφορούν στην εξωστρέφεια, τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, την προσήνεια και την ευσυνειδησία επιδρούν στη διαμόρφωση γονεϊκής εμπλοκής. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τις υποθέσεις ως προς τη σημαντική συμβολή της προσωπικότητάς στη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής (υποθέσεις 1 και 2).

Ο νευρωτισμός της μητέρας επιδρά στο αγχώδες στυλ προσκόλλησης. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση που διατυπώνει η παρούσα έρευνα για τη σημαντική σχέση μεταξύ νευρωτισμού και αγχώδους στυλ προσκόλλησης (υπόθεση 3).

Η γονεϊκή εμπλοκή δεν επηρεάζει τις νοητικές ικανότητες του παιδιού όπως δεν επηρεάζει και την ψυχολογική του προσαρμογή. Η γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζει όμως, έστω και σε μικρό βαθμό τις αυτοαναπαραστάσεις του. Συνεπώς επιβεβαιώνεται το ένα σκέλος της υπόθεσης 4 που υποστηρίζει ότι η γονεϊκή εμπλοκή επιδρά στις αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού και καταρρίπτονται τα άλλα δύο σκέλη της

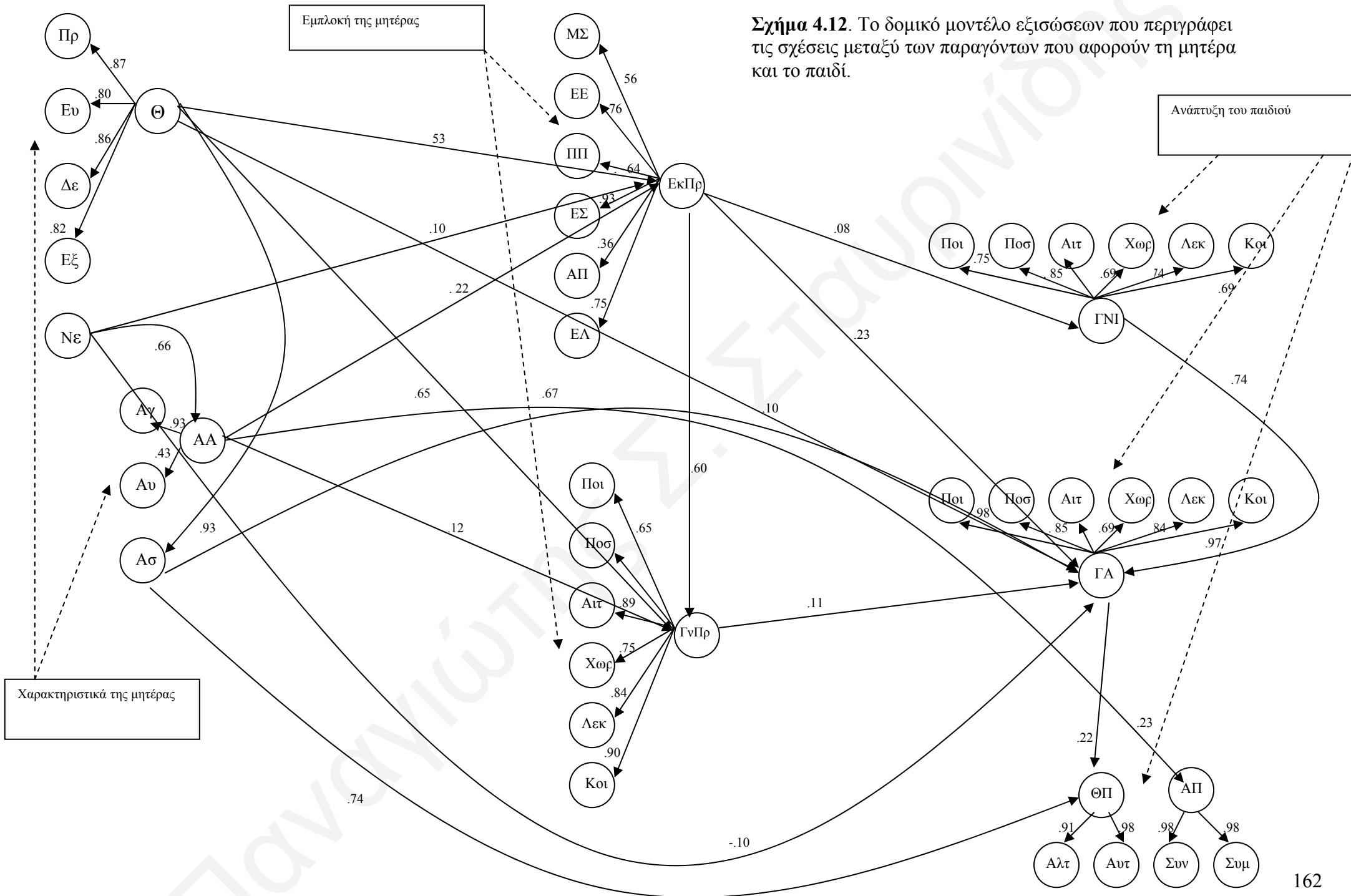
υπόθεσης που αφορούν στις επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής στις νοητικές ικανότητες του παιδιού και στην ψυχολογική του προσαρμογή.

Η νοητική ικανότητα του παιδιού επιδρά στις αυτοαναπαραστάσεις του, όχι όμως και στη ψυχολογική του προσαρμογή. Η υπόθεση 5 που υποστηρίζει ότι η νοητική ικανότητα του παιδιού θα επηρεάζει τις αυτοαναπαραστάσεις και την προσαρμογή του παιδιού επιβεβαιώνεται ως προς το πρώτο σκέλος της.

Οι αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού επιδρούν στους θετικούς παράγοντες προσαρμογής (αλτρουϊσμός και αυτοέλεγχος) όχι όμως στα προβλήματα προσαρμογής, συμπέρασμα που επιβεβαιώνει την υπόθεση 6. Επίσης, εκτός από τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν, στο δομικό μοντέλο που προέκυψε παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες σχέσεις: Ο νευρωτισμός της μητέρας επιδρά αρνητικά στις αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού. Φαίνεται ότι, όσο περισσότερο εκφράζονται τα νευρωτικά χαρακτηριστικά της μητέρας, τόσο περισσότερο το παιδί παρουσιάζει χαμηλή εκτίμηση των νοητικών του ικανοτήτων. Αντίθετα, ως προς τη συναισθηματική κατάσταση της μητέρας που εκφράζεται μέσα από το στυλ προσκόλλησης της, φαίνεται ότι το ασφαλές στυλ προσκόλλησης της μητέρας επιδρά θετικά στις αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού και στους παράγοντες θετικής προσαρμογής. Τέλος, το αγχώδες / άταρκες στυλ της μητέρας, το οποίο εκφράζεται με συναισθήματα ανασφάλειας και αποφυγής στις σχέσεις της με τον σύντροφό της και τους άλλους, επιδρά θετικά στα προβλήματα προσαρμογής του παιδιού.

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω ευρήματα φαίνεται ότι το θεωρητικό μοντέλο των διεργασιών κοινωνικοποίησης επιβεβαιώνεται ως προς επί μέρους παραμέτρους. Ως προς τα χαρακτηριστικά της μητέρας, ο νευρωτισμός εξηγεί κατά σημαντικό βαθμό το αγχώδες στυλ προσκόλλησης. Επίσης, η θετική όψη της προσωπικότητάς εξηγεί σημαντικά τη γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό. Όμως, στις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που αφορούν στη μητέρα και των παραγόντων που αφορούν στο παιδί, τα ευρήματα δείχνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή δεν επηρεάζει τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού. Η σημαντική σχέση σε αυτές τις διεργασίες εντοπίζεται στη γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού που συνδέεται σημαντικά με τις αυτοαναπαραστάσεις του. Επίσης, παρατηρείται μια ενδιαφέρουσα σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της μητέρας και της ανάπτυξης του παιδιού. Αντίθετα με το θεωρητικό μοντέλο που προτάθηκε από αυτή την έρευνα όπου οι σχέσεις είναι σειριακές μεταξύ των επιπέδων

διεργασιών, με αποτέλεσμα να αναμένεται τα χαρακτηριστικά της μητέρας να εξηγούν τη γονεϊκή εμπλοκή και η γονεϊκή εμπλοκή να εξηγεί τις αναπτυξιακές διαστάσεις του παιδιού, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η προσωπικότητα και το στυλ προσκόλλησης της μητέρας συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη του παιδιού, παρακάμπτοντας τη γονεϊκή εμπλοκή. Για παράδειγμα, ο νευρωτισμός της μητέρας συνδέεται αρνητικά με τις αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού. Επίσης, το αγχώδες / αύταρκες στυλ συνδέεται θετικά με τα προβλήματα προσαρμογής του παιδιού όπως αυτά εκδηλώνονται μέσα από τα συναισθηματικά προβλήματα του παιδιού και τα προβλήματα συμπεριφοράς του. Αντίθετα με αυτές τις αρνητικές ως προς τη λειτουργικότητα τους σχέσεις, το ασφαλές στυλ προσκόλλησης της μητέρας συνδέεται θετικά με τη θετική όψη της προσαρμογής του παιδιού, όπως επίσης η θετική όψη της προσωπικότητάς της μητέρας συνδέεται θετικά με τις αυτοαναπαραστάσεις του. Το γενικό συμπέρασμα αυτών των ευρημάτων είναι ότι τα χαρακτηριστικά της μητέρας που αφορούν στην εξωστρέφεια, τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, την προσήνεια και την ευσυνειδησία συνδέονται άμεσα με θετικές όψεις των χαρακτηριστικών του παιδιού όπως και ο νευρωτισμός της μητέρας συνδέεται με αντίστοιχα αρνητικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Και αυτό συμβαίνει άμεσα, χωρίς τη μεσολάβηση της γονεϊκής εμπλοκής.



4.5. Επαγωγική Ανάλυση των Δεδομένων

4.5.1. Ανάλυση συστάδων της Κλίμακας Γονεϊκού Στυλ: κατασκευή κατηγορικής μεταβλητής.

Στόχος αυτής της ανάλυσης ήταν η ταξινόμηση των μητέρων σε ένα από τα τέσσερα γονεϊκά στυλ, έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ των μητέρων ως προς τα χαρακτηριστικά του παιδιού (νοητική ικανότητα, αυτοαναπαραστάσεις και προσαρμογή) και ως προς τα άλλα χαρακτηριστικά των ίδιων των μητέρων (προσωπικότητα, προσκόλληση και αιτιακές αποδόσεις). Αναμένεται ότι μέσα από την ανάλυση αυτή που θα προκύψουν τα τέσσερα γονεϊκά στυλ θα φανεί η λειτουργική σημασία του διαλεκτικού στυλ καθώς αναμένεται ότι τα παιδιά με διαλεκτικές μητέρες θα παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές ως προς τη νοητική τους ικανότητα, υψηλότερες αυτοαναπαραστάσεις, υψηλότερες τιμές στη θετική προσαρμογή και χαμηλότερες τιμές στα προβλήματα προσαρμογής. Αναμένεται επίσης, ότι οι διαλεκτικές μητέρες θα διακρίνονται από υψηλότερες τιμές στα θετικά χαρακτηριστικά όπως το ασφαλές στυλ προσκόλλησης και τη θετική όψη της προσωπικότητάς.

Στην επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων φάνηκε ότι οι δύο διαστάσεις του γονεϊκού στυλ συγκροτούνται από τις έξι μετασχηματισμένες μεταβλητές (τρεις στη διάσταση της διαθεσιμότητας και τρεις στη διάσταση των απαιτήσεων). Οι μεταβλητές αυτές υποβλήθηκαν σε περαιτέρω επεξεργασία με ανάλυση παραγόντων. Σε αυτήν την ανάλυση οι σταθμισμένες τιμές που προέκυψαν σε κάθε παράγοντα (τιμές z) διατηρήθηκαν ως τιμές των παραγόντων της διαθεσιμότητας και των απαιτήσεων. Από την ανάλυση συστάδων αναμενόταν ότι θα προκύψουν τέσσερις συστάδες οι οποίες θα περιγράφουν τα γονεϊκά στυλ. Εφόσον η ανάλυση έγινε με βάση τις σταθμισμένες τιμές z με μέσο όρο 0 και τυπική απόκλιση 1, αναμενόταν ότι οι τέσσερις συστάδες θα έχουν τα εξής στατιστικά χαρακτηριστικά: Το αυταρχικό στυλ θα περιγράφεται από τη συστάδα με θετικό συντελεστή στη μεταβλητή των απαιτήσεων και αρνητικό συντελεστή στη μεταβλητή της διαθεσιμότητας. Το διαλεκτικό στυλ θα αντιστοιχεί στη συστάδα με θετικό συντελεστή και στις δύο μεταβλητές. Το παραχωρητικό στυλ θα περιγράφεται από τη συστάδα με αρνητικό συντελεστή στη μεταβλητή των απαιτήσεων και θετικό συντελεστή στη μεταβλητή της διαθεσιμότητας. Τέλος, το αδιάφορο στυλ θα έχει αρνητικό συντελεστή και στις δύο μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συστάδων επιβεβαίωσαν τη συγκρότηση των τεσσάρων γονεϊκών στυλ. Ο πίνακας 4.19 παρουσιάζει τα τεχνικά χαρακτηριστικά της ανάλυσης συστάδων.

Πίνακας 4.19. Ταξινόμηση των μητέρων σε γονεϊκό στυλ με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης συστάδων.

	Συστάδα			
	Αυταρχικό	Διαλεκτικό	Παραχωρητικό	Αδιάφορο
Απαιτήσεις	.98	.84	-.76	-.67
Διαθεσιμότητα	-1.23	.61	.67	-.95
Αριθμός	56	120	123	91
Υποκειμένων				

4.5.2. Διαφορές στις κλίμακες νοητικών ικανοτήτων, αυτοαναπαραστάσεων και προσαρμογής σε σχέση με το γονεϊκό στυλ

Ως προς τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού η ανάλυση πολυμεταβλητής διακύμανσης δείχνει ότι οι νοητικές ικανότητες του παιδιού δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με το γονεϊκό στυλ της μητέρας. Αυτό το αποτέλεσμα καταρρίπτει τα σκέλη των υποθέσεων 7 και 8 που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά διαλεκτικών μητέρων θα έχουν σημαντικά υψηλότερες νοητικές ικανότητες τόσο από τα παιδιά των αυταρχικών όσο και από τα παιδιά αδιάφορων μητέρων. Σε συνάρτηση και με τις δομικές αναλύσεις που έδειξαν ότι η άλλη παράμετρος της γονεϊκότητας, αυτή της γονεϊκής εμπλοκής, δεν συνδέεται με τη νοητική ικανότητα του παιδιού, αυτό το αποτέλεσμα ενισχύει το επιχείρημα ως προς την έλλειψη επίδρασης των συμπεριφορών της μητέρας στην αντικειμενική επάρκεια των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού.

Πίνακας 4.20. Ανάλυση διακύμανσης μεταξύ γονεϊκού στυλ και γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού.

Πηγή Διακύμανσης	DF	Type III Sum Squares	Mean Square	F	P
Χωροταξικό ΣΕΙ	3	.29	.09	.78	.50
	386	47.76	.12		
	389	48.05			
Αιτιώδες ΣΕΙ	3	.16	.05	.34	.79
	386	60.72	.15		
	389	60.88			
Ποιοτικό/Αναλυτικό ΣΕΙ	3	.48	.16	1.95	.12
	386	31.98	.08		
	389	32.47			
Λεκτικό/Προτασιακό ΣΕΙ	3	.66	.22	1.35	.25
	386	63.37	.16		
	389	64.03			
Ποσοτικό ΣΕΙ	3	.93	.31	1.90	.25
	386	88.12	.22		
	389	89.05			
Κοινωνικό ΣΕΙ	3	3.12	1.04	1.90	.12
	386	211.65	.54		
	389	214.77			
Γενική Νοητική Ικανότητα	3	.50	.16	1.87	.13
	389	34.96	.09		
	389	35.46			

Αντίθετα με τα πιο πάνω αποτελέσματα που δείχνουν ότι το γονεϊκό στυλ δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πραγματική νοητική επίδοση του παιδιού, η σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ και αυτοαναπαραστάσεων του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τα σκέλη των υποθέσεων 7 και 8 που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά διαλεκτικών μητέρων θα έχουν σημαντικά υψηλότερες τιμές στις αυτοαναπαραστάσεις τους σε σχέση με τα παιδιά αυταρχικών και αδιάφορων μητέρων.

Ως προς τη γενική αυτοαναπαράσταση των γνωστικών ικανοτήτων, τα παιδιά που προέρχονται από διαλεκτικούς και παραχωρητικούς γονείς παρουσιάζουν τις

υψηλότερες τιμές ($F(3,386) = 25.34, p < .01$). Οι αναλύσεις *post-hoc* δείχνουν συστηματικά ότι τα παιδιά που προέρχονται από παραχωρητικούς και διαλεκτικούς γονείς εκτιμούν κατά σημαντικά υψηλότερο βαθμό τις νοητικές τους ικανότητες σε όλα τα πεδία των Συστημάτων Εξειδικευμένων Ικανοτήτων. Ο πίνακας 4.21 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης με αναφορά και στους μέσους όρους στις κλίμακες αυτοαναπαράστασης.

Πίνακας 4.21. Ανάλυση διακύμανσης στις αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού και του γονεϊκού στυλ.

Πηγή Διακύμανσης	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις	DF	Type III Sum Squares	Mean Square	F	P<
Χωροταξική Αυτοαναπαράσταση		3	21.04	7.06	11.30	.01
Παραχωρητικό	3.60 (.80)	386	239.55	.62		
Αυταρχικό	3.00 (.67)	389	260.60			
Αδιάφορο	3.08 (.75)					
Διαλεκτικό	3.22 (.83)					
Αιτιώδης Αυτοαναπαράσταση		3	27.90	9.30	17.73	.01
Παραχωρητικό	4.02 (.67)	386	202.46	.52		
Αυταρχικό	3.23 (.77)	389	230.36			
Αδιάφορο	3.41 (.74)					
Διαλεκτικό	3.63 (.72)					
Ποιοτική/Αναλυτική Αυτοαναπαράσταση		3	18.33	6.11	12.59	.01
Παραχωρητικό	3.58 (.65)	386	187.28	.48		
Αυταρχικό	3.05 (.64)	389	205.61			
Αδιάφορο	3.06 (.69)					
Διαλεκτικό	3.24 (.75)					
Λεκτική/Προτασιακή Αυτοαναπαράσταση		3	19.41	6.47	14.03	.01
Παραχωρητικό	3.91 (.62)	386	177.91	.46		
Αυταρχικό	3.35 (.71)	389	197.32			
Αδιάφορο	3.43 (.69)					
Διαλεκτικό	3.79 (.70)					

Ποσοτική Αυτοαναπαράσταση		3	24.96	8.32	12.20	.01
Παραχωρητικό	3.54 (.83)	386	263.17	.68		
Αυταρχικό	2.91 (.77)	389	288.13			
Αδιάφορο	2.95 (.81)					
Διαλεκτικό	3.25 (.84)					
Κοινωνική Αυτοαναπαράσταση		3	25.69	8.56	17.57	.01
Παραχωρητικό	3.93 (.58)	386	188.07	.48		
Αυταρχικό	3.18 (.76)	389	213.76			
Αδιάφορο	3.45 (.70)					
Διαλεκτικό	3.54 (.76)					
Γενική Αυτοαναπαράσταση		3	21.87	7.92	25.34	.01
Παραχωρητικό	3.76 (.51)	386	111.05	.28		
Αυταρχικό	3.14 (.50)	389	132.92			
Αδιάφορο	3.23 (.51)					
Διαλεκτικό	3.44 (.58)					

Ως προς τη σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ και προσαρμογής του παιδιού τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η προσαρμογή του παιδιού διαφοροποιείται σε συνάρτηση με το γονεϊκό στυλ της μητέρας. Συγκεκριμένα, στον παράγοντα του αλτρουϊσμού το διαλεκτικό και το παραχωρητικό στυλ παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες τιμές από το αυταρχικό και το αδιάφορο στυλ ($F(1,386) = 17.87, p < .01$), ενώ οι διαφορές μεταξύ διαλεκτικού και παραχωρητικού στυλ δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στον παράγοντα του αυτοελέγχου τα αποτελέσματα είναι αντίστοιχα με

τα ευρήματα που αφορούν τον αλτρουϊσμό. Το διαλεκτικό και το παραχωρητικό στυλ παρουσιάζουν συστηματικά σημαντικά υψηλότερες τιμές από το αυταρχικό και το αδιάφορο γονεϊκό στυλ ($F(1,386) = 15.58, p < .01$). Αντίθετα, στους παράγοντες που αφορούν προβλήματα στην προσαρμογή του παιδιού, τις στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές τις παρουσιάζει το αδιάφορο και το αυταρχικό στυλ. Συγκεκριμένα, στον παράγοντα των συναισθηματικών προβλημάτων το αδιάφορο και το αυταρχικό στυλ έχουν σημαντικά υψηλότερες τιμές ($F(1,386) = 4.39, p < .01$). Αντίστοιχα αποτελέσματα δείχνουν και οι συγκρίσεις ως προς τον παράγοντα των προβλημάτων συμπεριφοράς ($F(1,386) = 4.79, p < .01$). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τις τα σκέλη των υποθέσεων 7 και 8 ως προς τις διαφορές στην ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού σε σχέση με το γονεϊκό στυλ της μητέρας.

4.5.3. Γονεϊκό στυλ, προσκόλληση και προσωπικότητα της μητέρας

Τα τρία στυλ προσκόλλησης (αγχώδες, άυταρκες και ασφαλές) δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το γονεϊκό στυλ. Αντίθετα, ως προς τη σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ και προσωπικότητάς της μητέρας τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στον παράγοντα του νευρωτισμού οι αυταρχικές μητέρες έχουν σημαντικά υψηλότερες τιμές από τις διαλεκτικές ($F(1,386) = 2.84, p < .05$). Επίσης, στον παράγοντα της ευσυνειδησίας οι διαλεκτικές μητέρες έχουν σημαντικά υψηλότερες τιμές από τις αυταρχικές και τις αδιάφορες.

4.5.4. Αναπτυξιακές διαφορές

Ως προς το γονεϊκό στυλ, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τόσο η διαθεσιμότητα της μητέρας όσο και η απαιτητικότητα είναι σημαντικά μεγαλύτερες στην ομάδα των παιδιών με μέση ηλικία τα 11 χρόνια. Στις συγκρίσεις αυτές τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαθεσιμότητα της μητέρας είναι σημαντικά υψηλότερη στα νεότερα παιδιά ($F(1, 386) = 26.6, p < .01$), όπως σημαντικά υψηλότερη είναι και η απαιτητικότητα της μητέρας ($F(1, 386) = 21.0, p < .01$). Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την υπόθεση 9 που υποστηρίζει ότι εξελικτικά μειώνονται οι διαστάσεις αυτές ως αποτέλεσμα των διεργασιών αυτονόμησης στην εφηβεία.

Ως προς τα συστήματα εξειδικευμένων ικανοτήτων παρατηρείται μια αναμενόμενη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων με τα μεγαλύτερα παιδιά να παρουσιάζουν

σημαντικά πιο ανεπτυγμένες νοητικές ικανότητες, κάτι που επιβεβαιώνει την υπόθεση 11. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα συστήματα και στη γενική γνωστική επίδοση του παιδιού (πίνακας 4.22).

Πίνακας 4.22. Ανάλυση διακύμανσης γνωστικών ικανοτήτων και ηλικίας

Πηγή Διακύμανσης	DF	Type III Sum Squares	Mean Square	F	P<
Χωροταξικό ΣΕΙ	1	.97	.97	7.99	.01
	388	47.08	.12		
	389	48.05			
Αιτιώδες ΣΕΙ	1	2.08	2.08	13.72	.01
	388	58.08	.15		
	389	60.88			
Ποιοτικό/Αναλυτικό ΣΕΙ	1	1.17	1.17	14.50	.01
	388	31.30	.08		
	389	32.47			
Λεκτικό/Προτασιακό ΣΕΙ	1	5.68	5.68	37.77	.01
	388	58.35	.15		
	389	64.03			
Ποσοτικό ΣΕΙ	1	15.41	.42	81.19	.01
	388	73.64	.70		
	389	89.05			
Κοινωνικό ΣΕΙ	1	15.02	15.02	29.18	.01
	388	199.75	.51		
	389	214.77			
Γενική Νοητική Ικανότητα	1	5.20	5.20	66.79	.01
	388	30.26	.78		
	389	35.46			

Αντίθετα με τις σημαντικές αναπτυξιακές διαφορές που παρατηρούνται στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών, στις αντίστοιχες αυτοαναπαραστάσεις δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές (πίνακας 4.23). Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει το σκέλος της υπόθεσης 11 που υποστηρίζει ότι οι νοητικές ικανότητες των παιδιών αξιολογούνται κατά όμοιο τρόπο από τα ίδια και στις δύο ηλικίες.

Πίνακας 4.23. Ανάλυση διακύμανσης της αυτοαναπαράστασης των παιδιών και ηλικίας

Πηγή Διακύμανσης	DF	Type III Sum Squares	Mean Square	F	P<
Χωροταξική Αυτοαναπαράσταση	1	2.08	2.08	3.12	.08
	388	258.50	.66		
	389	260.58			
Αιτιώδης Αυτοαναπαράσταση	1	.05	.05	.09	.92
	388	230.36	.59		
	389	230.41			
Ποιοτική/Αναλυτική Αυτοαναπαράσταση	1	.03	.03	.59	.81
	388	205.59	.53		
	389	205.62			
Λεκτική/Προτασιακή Αυτοαναπαράσταση	1	.69	.69	1.36	.25
	388	196.63	.50		
	389	197.32			
Ποσοτική Αυτοαναπαράσταση	1	1.73	1.73	2.34	.13
	388	286.40	.73		
	389	288.13			
Κοινωνική Αυτοαναπαράσταση	1	.39	.39	.72	.40
	388	213.37	.55		
	389	214.77			
Γενική Αυτοαναπαράσταση	1	.28	.28	.83	.37
	388	132.65	.34		
	389	132.93			

Στις υποκλίμακες της προσαρμογής του παιδιού παρατηρείται ένα ενδιαφέρον αναπτυξιακό αποτέλεσμα. Στις υποκλίμακες της θετικής διάστασης της προσαρμογής (αλτρουϊσμός και αυτοέλεγχος) παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων με την ομάδα των μικρότερων παιδιών να παρουσιάζει σημαντικά υψηλότερες τιμές ($F(1,388) = 5.23, p < .05$ και $F(1,388) = 4.16, p < .05$ για τις υποκλίμακες του αλτρουϊσμού και του αυτοελέγχου αντίστοιχα).

Αντίθετα, στις υποκλίμακες των προβλημάτων προσαρμογής (συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς) δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ($F(1,388) = .90, p = .34$ και $F(1,388) = 2.76, p =$

.10) για τις υποκλίμακες των συναισθηματικών προβλημάτων και των προβλημάτων προσαρμογής αντίστοιχα, αποτέλεσμα που καταρρίπτει την υπόθεση 13.

Ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό / κοινωνικό προσανατολισμό παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιών σε τέσσερις από τους έξι παράγοντες, εύρημα που επιβεβαιώνει σε σημαντικό βαθμό την υπόθεση 10. Οι μητέρες των μικρότερων παιδιών παρουσιάζουν συστηματικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στον παράγοντα της μάθησης στο σπίτι ($F(1,388) = 58.18, p < .01$), στον παράγοντα της άσκησης ελέγχου ($F(1,388) = 7.03, p < .01$), στον παράγοντα της ανάπτυξης της προσωπικότητάς του παιδιού ($F(1,388) = 13.27, p < .01$) και στον παράγοντα του εθελοντισμού ($F(1,388) = 13.27, p < .01$). Στους παράγοντες της άσκησης πίεσης προς το παιδί και έμφασης στην επίδοση δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές.

Στους παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων στη γενική γνωστική εμπλοκή $F(1,388) = 8.57, p < .01$. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την υπόθεση 10. Ωστόσο, στους επί μέρους παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού τα αποτελέσματα δείχνουν διαφορές μόνο σε δύο από τους έξι παράγοντες που αναφέρονται στα Συστήματα Εξειδικευμένων Ικανοτήτων του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι μητέρες φαίνεται ότι εμπλέκονται σημαντικά περισσότερο στην ανάπτυξη της ποιοτικής και της ποσοτικής σκέψης των μικρότερων παιδιών ($F(1,388) = 11.59, p < .01$ και $F(1,388) = 16.12, p < .01$ αντίστοιχα).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το αποτέλεσμα της ανάλυσης διακύμανσης στους παράγοντες αιτιακής απόδοσης της ανάπτυξης της ευφυΐας του παιδιού από τις μητέρες. Στο ερωτηματολόγιο αυτό οι τέσσερις παράγοντες αφορούν αιτιακές αποδόσεις σε εξωτερικούς και μη ελεγχόμενους από τη μητέρα παράγοντες (εκπαίδευση, προσπάθεια του παιδιού, σταθερά χαρακτηριστικά του παιδιού και επιδράσεις πλαισίου) και έναν παράγοντα εσωτερικό και ελεγχόμενο από τη μητέρα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μητέρες των νεότερων σε ηλικία παιδιών αποδίδουν σημαντικά μεγαλύτερη σημασία στη δική τους συμπεριφορά ως παράγοντα επίδρασης στην ευφυΐα του παιδιού τους ($F(1,388) = 7.64, p < .01$). Αντίθετα, σε

όλους τους εξωτερικούς και μη ελεγχόμενους παράγοντες δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές, εύρημα που επιβεβαιώνει την υπόθεση 12.

4.5.5. Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις μεταβλητές της μητέρας και του παιδιού
Σε σχέση με τον παράγοντα της διαθεσιμότητας του γονεϊκού στυλ τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ($F(1,388) = .54, p = .81$). Αντίθετα, στον παράγοντα των απαιτήσεων φαίνεται ότι οι μητέρες έχουν σημαντικά υψηλότερες απαιτήσεις από τα κορίτσια ($F(1,388) = 24.66, p < .01$), κάτι που επιβεβαιώνει την υπόθεση 14.

Ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό προκύπτει ένα ενδιαφέρον εύρημα. Ενώ στους πέντε παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, στον παράγοντα άσκηση πίεσης προς το παιδί παρατηρείται ότι οι μητέρες ασκούν σημαντικά μεγαλύτερη πίεση προς τα αγόρια ($F(1,388) = 8.91, p < .01$) εύρημα που επιβεβαιώνει το αντίστοιχο σκέλος της υπόθεσης 15.

Στους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Εξετάστηκαν επίσης οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στη γνωστική ικανότητα, στις αυτοαναπαραστάσεις και στη ψυχολογική προσαρμογή. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ως προς τη γνωστική ικανότητα παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην κοινωνική σκέψη ($F(1,388) = 3.92, p < .01$) με τα κορίτσια να αποδίδουν σημαντικά υψηλότερα στα σχετικά έργα. Στα υπόλοιπα επί μέρους πεδία και στο γενικό νοητικό παράγοντα δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στην περιοχή των αυτοαναπαραστάσεων προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα: τα αγόρια αξιολογούν την επίδοσή τους σε ποσοτικά έργα ($F(1,388) = 6.64, p < .01$) όπως και σε χωροταξικά έργα ($F(1,388) = 7.01, p < .01$) σημαντικά υψηλότερα από ό,τι τα κορίτσια. Οι διαφορές σε αυτά τα δύο πεδία σκέψης έχουν ως αποτέλεσμα και τη στατιστικά σημαντική διαφορά που προκύπτει στο γενικό παράγοντα αυτοαναπαράστασης ($F(1,388) = 7.01, p < .01$).

Ως προς τους παράγοντες της ψυχολογικής προσαρμογής, οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων εντοπίζονται στα προβλήματα συμπεριφοράς όπου τα αγόρια παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες τιμές ($F(1,388) = 6.29, p < .01$), εύρημα που επιβεβαιώνει την υπόθεση 16.

4.5.6. Διαφορές μεταξύ Κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ΚΟΕ) και μεταβλητών της μητέρας και του παιδιού

Ως προς τη σχέση μεταξύ ΚΟΕ και γονεϊκής εμπλοκής με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό τα αποτελέσματα δείχνουν τα εξής: οι μητέρες με χαμηλό ΚΟΕ αποδίδουν σημαντικά μεγαλύτερη σημασία στην επίδοση του παιδιού σε σχέση με τις μητέρες υψηλού ΚΟΕ ($F(2,387) = 4.84, p < .01$). Το ίδιο ισχύει και για την άσκηση πίεσης προς το παιδί, με τις μητέρες χαμηλού ΚΟΕ να ασκούν σημαντικά μεγαλύτερη πίεση στο παιδί τους από τις μητέρες μεσαίου και χαμηλού ΚΟΕ. Αντίθετα, στη γονεϊκή εμπλοκή που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς και των ενδιαφερόντων του παιδιού, οι μητέρες με υψηλό ΚΟΕ παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες τιμές από τις μητέρες μεσαίου και χαμηλού ΚΟΕ ($F(2,387) = 4.45, p < .01$). Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα ως προς τον εθελοντισμό και τη συμμετοχή της μητέρας στις διαδικασίες του σχολείου. Οι μητέρες με υψηλό ΚΟΕ συμμετέχουν σημαντικά περισσότερο στις διαδικασίες του σχολείου σε σχέση με τις μητέρες χαμηλού ΚΟΕ ($F(2,387) = 4.40, p < .05$).

Ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές σε σχέση με το ΚΟΕ της μητέρας. Τόσο ο γενικός παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής όσο και οι πέντε από τους έξι επί μέρους παράγοντες δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σε ένα μόνο παράγοντα, εκείνον που αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή με στόχο την ανάπτυξη λεκτικών/προτασιακών ικανοτήτων οι μητέρες με υψηλό ΚΟΕ παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες τιμές από τις μητέρες με χαμηλό και μεσαίο ΚΟΕ ($F(2,387) = 5.46, p < .01$). Αυτό το εύρημα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, γιατί η λεκτική / προτασιακή ικανότητα που αφορά στην κατανόηση και στη χρήση των λεκτικών όρων συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο που αποτελεί σημαντική παράμετρο του ΚΟΕ.

Ως προς τους παράγοντες που αφορούν τις γνωστικές ικανότητες, τα παιδιά που προέρχονται από υψηλό ΚΟΕ αποδίδουν σημαντικά υψηλότερα τόσο ως προς τη γενική νοητική ικανότητα ($F(2,387) = 3.74, p < .05$), όσο και ως προς τα συστήματα της ποσοτικής σκέψης ($F(2,387) = 4.10, p < .05$), της χωροταξικής σκέψης ($F(2,387) = 3.93, p < .05$) και της αιτιώδους σκέψης ($F(2,387) = 6.42, p < .01$).

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα στους παράγοντες της αυτοαναπαράστασης. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό ΚΟΕ τείνουν να εκτιμούν σημαντικά υψηλότερα τη γενική νοητική τους ικανότητα ($F(2,387) = 5.97, p < .01$), την ποσοτική τους σκέψη $F(2,387) = 6.42, p < .01$, την αιτιώδη σκέψη τους ($F(2,387) = 4.82, p < .01$), τη λεκτική/προτασιακή τους σκέψη ($F(2,387) = 8.66, p < .01$), ακόμη και την κοινωνική τους σκέψη ($F(2,387) = 3.65, p < .05$).

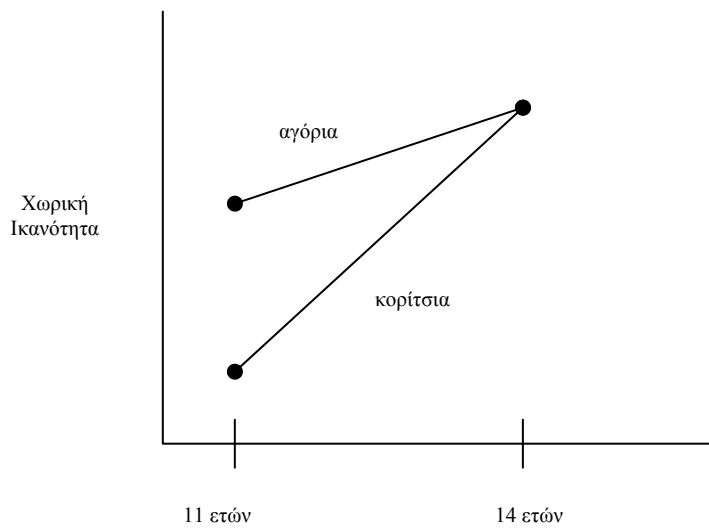
Ως προς τους παράγοντες της ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού παρουσιάζονται τα εξής αποτελέσματα: ενώ στους παράγοντες που αφορούν τη θετική όψη της προσαρμογής (αλτρουϊσμός και αυτοέλεγχος) δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των παιδιών από τα διάφορα ΚΟΕ, στους παράγοντες των συναισθηματικών προβλημάτων ($F(2,387) = 4.48, p < .05$) και των προβλημάτων συμπεριφοράς ($F(2,387) = 4.66, p < .05$) τα παιδιά του χαμηλού ΚΟΕ παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τα παιδιά μεσαίου και υψηλού ΚΟΕ.

4.5.7. Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηλικίας και φύλου στις μεταβλητές της μητέρας και του παιδιού

Στις μεταβλητές της μητέρας που αφορούν το γονεϊκό στυλ, τις δύο μορφές γονεϊκής εμπλοκής και των αιτιακών αποδόσεων για την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του φύλου του παιδιού, της ηλικίας του και του ΚΟΕ της οικογένειας.

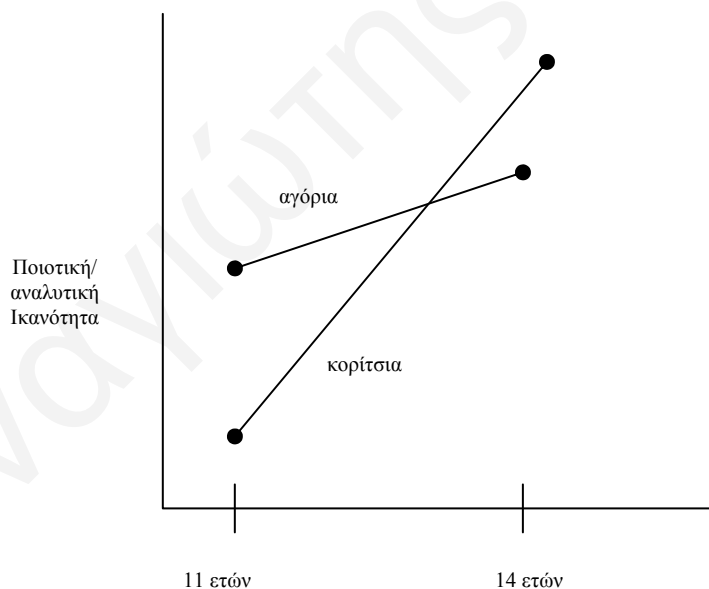
Ως προς τις μεταβλητές του παιδιού, παρατηρείται στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου στη χωροταξική ικανότητα του παιδιού ($F(1,378) = 6.10, p < .05$). Στην ομάδα των παιδιών με μέση ηλικία 11 ετών τα αγόρια αποδίδουν σημαντικά καλύτερα από τα κορίτσια. Στην ηλικία των παιδιών με μέση ηλικία 14 ετών η διαφορά αυτή παύει να είναι σημαντική (γράφημα 4.1.).

Γράφημα 4.1. Αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου στη χωροταξική ικανότητα



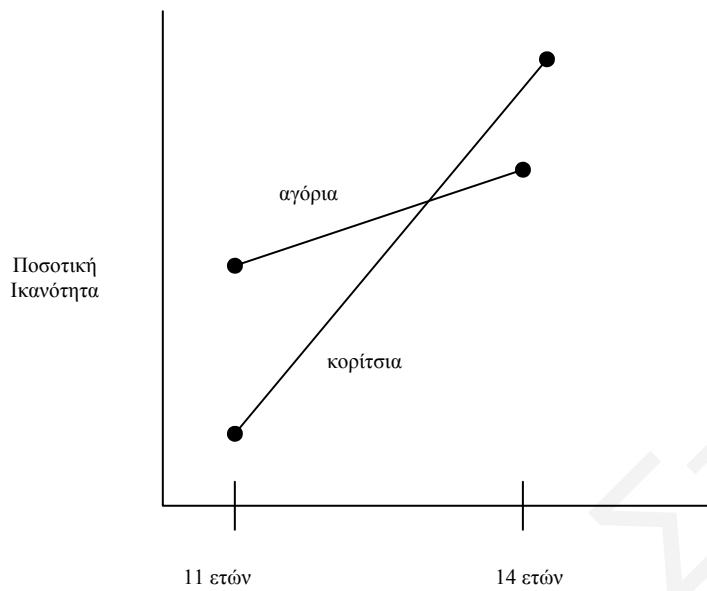
Στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση παρατηρείται μεταξύ της ηλικίας και του φύλου στην ποιοτική σκέψη του παιδιού ($F(2,387) = 45.44$ $p < .05$). Τα αγόρια της ομάδας των μικρότερων παιδιών αποδίδουν σημαντικά καλύτερα στα έργα ποιοτικής σκέψης. Αντίθετα, τα κορίτσια της ομάδας των μεγαλύτερων παιδιών αποδίδουν σημαντικά καλύτερα από τα αγόρια στα έργα αυτά (γράφημα 4.2.).

Γράφημα 4.2. Αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου στην ποιοτική / αναλυτική ικανότητα



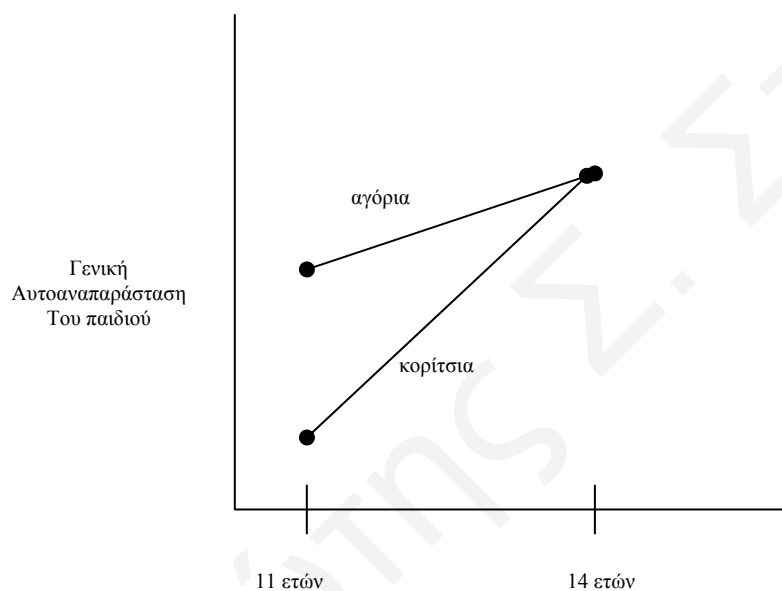
Αντίστοιχο αποτέλεσμα προκύπτει και από την εξέταση της αλληλεπίδρασης φύλου και ηλικίας στην ποσοτική σκέψη του παιδιού ($F(2,387) = 6.31, p < .05$) (γράφημα 4.3.).

Γράφημα 4.3. Αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου στην ποσοτική ικανότητα



Ως προς τις αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού για τις νοητικές του ικανότητες, τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου σε σχέση με τη γενική αυτοαναπαράσταση των ικανοτήτων του παιδιού ($F(1,378) = 4.86, p < .05$). Συγκεκριμένα, τα μικρότερα αγόρια αξιολογούν σημαντικά υψηλότερα τη γενική νοητική τους λειτουργία από ό,τι τα κορίτσια, ενώ στην εφηβεία αυτή η διαφορά δεν παρατηρείται (γράφημα 4.4).

Γράφημα 4.4. Αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και φύλου στη γενική αυτοαναπαράσταση



4.5.8. Συγκρίσεις παιδιών υψηλής και χαμηλής γνωστικής ικανότητας

Στόχος αυτής της ανάλυσης είναι η διαπίστωση διαφορών μεταξύ των παιδιών που η επίδοση τους στο τεστ γνωστικής ανάπτυξης ήταν σημαντικά υψηλότερη από τον μέσο όρο και των παιδιών που η επίδοση τους ήταν σημαντικά χαμηλότερη. Οι συγκρίσεις έγιναν τόσο ως προς τις μεταβλητές της μητέρας (γονεϊκό στυλ, γονεϊκή εμπλοκή και αιτιακές αποδόσεις) όσο και ως προς τις μεταβλητές του παιδιού (αυτοαναπαράσταση νοητικών ικανοτήτων και προσαρμογή).

Η μεταβλητή της γενικής νοητικής ικανότητας αποτελεί τη μέση τιμή για το κάθε υποκείμενο στα γνωστικά έργα που εξετάζουν τα έξι πεδία γνωστικών ικανοτήτων.

Για να αφαιρεθεί η επίδραση της ηλικίας η επεξεργασία αυτή έγινε ξεχωριστά στις δύο ηλικιακές ομάδες. Αρχικά επελέγησαν μόνο τα παιδιά με μέση ηλικία 11 ετών. Σε αυτή την ομάδα έγινε μετατροπή των τιμών στο τεστ γνωστικών ικανοτήτων σε σταθμισμένες τιμές (τιμές z). Με βάση αυτή την επεξεργασία η μέση σταθμισμένη τιμή στο τεστ γνωστικών ικανοτήτων είναι 0 και η τυπική απόκλιση 1. Στη συνέχεια επελέγησαν τα παιδιά των οποίων η επίδοση στο τεστ γνωστικών ικανοτήτων ήταν χαμηλότερη από μια τυπική απόκλιση (ομάδα χαμηλής γνωστικής ικανότητας) και τα παιδιά των οποίων η επίδοση ήταν μια τυπική απόκλιση πάνω από τον μέσο όρο (ομάδα υψηλής γνωστικής ικανότητας). Αντίστοιχη επεξεργασία έγινε ξεχωριστά και για τα παιδιά με μέση ηλικία 14 ετών. Αυτή η επεξεργασία κατέταξε 48 παιδιά στην ομάδα χαμηλής γνωστικής ικανότητας και 53 παιδιά στην ομάδα υψηλής γνωστικής ικανότητας.

Πίνακας 4.24. Αριθμός παιδιών στις ομάδες χαμηλής και υψηλής γνωστικής ικανότητας

	Ομάδα Χαμηλής Γνωστικής Ικανότητας	Ομάδα Υψηλής Γνωστικής Ικανότητας	Σύνολο
11 ετών	16	22	38
14 ετών	32	31	63
Σύνολο	48	53	101

Ως προς τις διαστάσεις του γονεϊκού στυλ (διαθεσιμότητα και απαιτητικότητα) τα αποτελέσματα δείχνουν μη σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.

Στις μεταβλητές της γονεϊκής εμπλοκής με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό οι μητέρες των παιδιών με υψηλή γνωστική ικανότητα παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες τιμές στην εμπλοκή που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς και των ενδιαφερόντων του παιδιού ($F(1,99) = 11.21, p < .01$). Αντίθετα, οι μητέρες των παιδιών με χαμηλή γνωστική ικανότητα παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερες τιμές στην άσκηση πίεσης προς το παιδί ($F(1,99) = 11.74, p < .01$).

Στις μεταβλητές της γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού οι μητέρες των παιδιών με υψηλή γνωστική ικανότητα έχουν σημαντικά υψηλότερες τιμές στην εμπλοκή που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής σκέψης του παιδιού ($F(1,99) = 9.20, p < .01$).

Ως προς τις αιτιακές αποδόσεις των μητέρων για την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μητέρες των παιδιών με χαμηλή γνωστική ικανότητα αποδίδουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού τους στις επιδράσεις πλαισίου ($F(1,99) = 4.32, p < .01$). Αντίθετα, οι μητέρες των παιδιών με υψηλή γνωστική ικανότητα αποδίδουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού στους παράγοντες της προσπάθειας του παιδιού ($F(1,99) = 7.61, p < .01$) και των σταθερών χαρακτηριστικών του παιδιού ($F(1,99) = 7.14, p < .01$).

Ως προς τη γενική αυτοαναπαράσταση των νοητικών ικανοτήτων, όπως αναμενόταν, η ομάδα παιδιών υψηλής γνωστικής ικανότητας εκτιμά σημαντικά περισσότερο τις νοητικές της ικανότητες ($F(1,99) = 10.61, p < .01$).

Τέλος, ως προς τους παράγοντες της προσαρμογής του παιδιού η ομάδα παιδιών χαμηλής γνωστικής ικανότητας παρουσιάζει σημαντικά υψηλότερες τιμές στον παράγοντα των προβλημάτων συμπεριφοράς ($F(1,99) = 5.78, p < .05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Το Γενικό Πλαίσιο της Συζήτησης

Η έρευνα αυτή είχε ως στόχο να απαντήσει στις εξής ερωτήσεις:

1. Ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή;
2. Επηρεάζει η γονεϊκή εμπλοκή τη γνωστική ανάπτυξη και τη ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού;

Για αρκετά χρόνια, η έρευνα στην περιοχή της κοινωνικοποίησης χαρακτηριζόταν από μια βασική θέση η οποία δεν ήταν πλήρως τεκμηριωμένη: τη θέση ότι οι γονείς επηρεάζουν το παιδί (Dornbusch et al. 1987. Steinberg et al. 1991. Darling & Steinberg, 1993). Ανατρέχοντας ιδιαίτερα στη βιβλιογραφία προ του 2000, παρατηρεί κανείς ότι τόσο η μεθοδολογική προσέγγιση όσο και στατιστική ανάλυση αυτών των ερευνών δεν παρέχει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων πέρα από τη συσχέτιση. Επίσης, ως προς την εννοιολογική συμφωνία των όρων που χρησιμοποιούνταν σε αρκετές μελέτες (Aunola et al. 2000. Dornbusch et al. 1987. Leung & Kwan, 1998. Leung, Lau & Lam, 1998) παρατηρούνται συχνά καταχρήσεις εννοιών όπως η “γνωστική ικανότητα” του παιδιού που ταυτιζόταν συνήθως με την “ακαδημαϊκή επίδοση” του παιδιού. Αντίστοιχα, όχι και τόσο σαφείς ερμηνείες παρατηρούνται σχετικά με την έννοια της προσαρμογής αφού και πάλι η σχολική επίδοση καταχρηστικά εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως “προσαρμογή του παιδιού” (βλ. για παράδειγμα Pettit et al. 1997).

Ένας βασικός, επομένως, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αντιμετωπίσει τις παραπάνω θεωρητικές και εμπειρικές ασάφειες. Οι σαφείς εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί τόσο ως προς τη γνωστική ικανότητα του παιδιού, η οποία εκτιμάται με δοκίμιο κατασκευασμένο έτσι ώστε να εξετάζει γνωστική ικανότητα (Demetriou et al. 2003), όσο και ο ορισμός της προσαρμογής του παιδιού ο οποίος ενσωματώνει συγκεκριμένα προβλήματα προσαρμογής, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα συναισθηματικά προβλήματα, είναι ενδεικτικά παραδείγματα της προσπάθειας που καταβάλλεται στην παρούσα έρευνα για τη γεφύρωση θεωρητικών μοντέλων και εμπειρικών δεδομένων στην έρευνα της περιοχής της κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Στην έρευνα συνδυάζονται διαφορετικά αντικείμενα από τον ευρύτερο χώρο της ψυχολογίας, όπως η προσωπικότητα, τα στυλ προσκόλλησης, η γονεϊκή εμπλοκή, οι αιτιακές αποδόσεις, η γνωστική ανάπτυξη και η ψυχολογική προσαρμογή. Ο στόχος

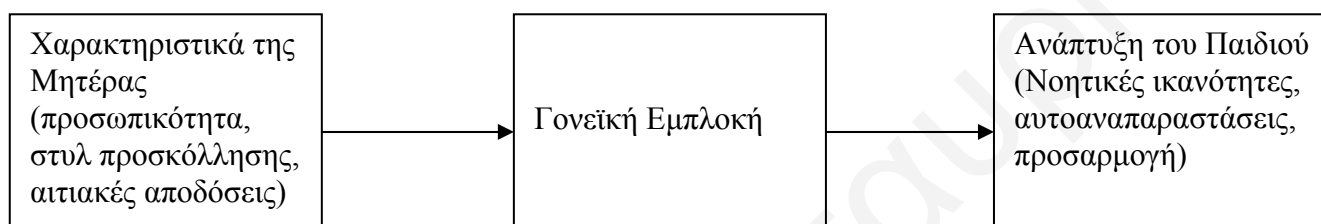
της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου που να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα και το οποίο να περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών της μητέρας και των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων του παιδιού, έτσι ώστε να γίνει πιο κατανοητό το σύνθετο περιβάλλον μέσα στο οποίο οικοδομείται η ανάπτυξη του παιδιού.

Ως προς τα αποτελέσματα της έρευνας, η συζήτηση που ακολουθεί έχει τους εξής στόχους: Τη συζήτηση του δομικού μοντέλου της έρευνας σε σχέση με τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής και οι επιδράσεις της στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και στη ψυχολογική του προσαρμογή. Μέσα από την ανάλυση αυτή, συζητούνται τα αποτελέσματα του δομικού μοντέλου υπό το πρίσμα των σχετικών ευρημάτων που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία. Συζητούνται επίσης τα ευρήματα που προέκυψαν ως προς τη σχέση γονεϊκού στυλ, γνωστικής ανάπτυξης και ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού καθώς και η σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ και ενδοατομικών χαρακτηριστικών της μητέρας (προσωπικότητα, στυλ προσκόλλησης και αιτιακές αποδόσεις). Στη συνέχεια συζητούνται οι αναπτυξιακές διαφορές στις παραμέτρους της έρευνας, οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων λαμβάνοντας υπόψη τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών της ηλικίας και του φύλου του παιδιού. Τέλος, παρατίθεται ερμηνεία των ευρημάτων που προκύπτουν από τις ατομικές και διατομικές διαφορές μεταξύ παιδιών χαμηλής και υψηλής γνωστικής ικανότητας.

5.2. Το Θεωρητικό Μοντέλο των Διεργασιών Κοινωνικοποίησης του Παιδιού

Η έρευνα αυτή είχε ως στόχο να τεκμηριώσει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που αφορούν στη μητέρα και των παραγόντων που αφορούν στο παιδί. Η θεωρία η οποία τέθηκε υπό διερεύνηση υποστηρίζει ότι τα χαρακτηριστικά της μητέρας διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή και η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει στα αναπτυξιακά αποτελέσματα του παιδιού (βλ. σχήμα 4.13).

Σχήμα 4.13. Το γενικό θεωρητικό μοντέλο που εξετάστηκε στην έρευνα



Το θεωρητικό μοντέλο που προτείνεται εδώ περιγράφει τις κοινωνικοποιητικές διεργασίες που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη του παιδιού. Επισημαίνεται ότι ο όρος “κοινωνικοποιητικές διεργασίες” έχει καθιερωθεί στη σχετική βιβλιογραφία και αναφέρεται στις πρακτικές που διαμορφώνουν οι γονείς και που έχουν άμεση (γονεϊκή εμπλοκή) ή έμμεση (γονεϊκό στυλ) επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού (Steinberg, et al. 1992. Darling & Steinberg, 1993. Dornbusch, et al. 1987. Steinberg, 1989). Στο δομικό μοντέλο της έρευνας επαληθεύεται η υπόθεση της έρευνας που υποστηρίζει ότι η γονεϊκή εμπλοκή διαμορφώνεται μέσα από ενδοατομικούς παράγοντες της μητέρας. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς, και ιδιαίτερα αυτά που περιγράφουν τα προσαρμοστικά χαρακτηριστικά, συνδέονται με την ανάπτυξη γονεϊκής εμπλοκής. Ειδικότερα, ο “θετικός πόλος” προσωπικότητάς, όπως αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από την ευσυνειδησία, την προσήνεια και τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, οδηγεί στη διαμόρφωση συμπεριφορών λιγότερο πιεστικών προς το παιδί και περισσότερο προσανατολισμένων προς την ευρύτερη διάσταση της ανάπτυξης του παιδιού. Για παράδειγμα, παρατηρείται η επίδραση αυτών των παραγόντων της προσωπικότητάς στη διαμόρφωση συμπεριφορών που έχουν ως κοινωνικοποιητικό στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς και των ενδιαφερόντων του παιδιού και τη συμμετοχή της μητέρας στις ευρύτερες σχολικές διαδικασίες. Παράλληλα δίνεται σημαντική έμφαση στην επίδοση του παιδιού παρέχοντας του την

αναγκαία βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του. Ως προς τη σχέση προσωπικότητάς και στυλ προσκόλλησης της μητέρας είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο ο νευρωτισμός οδηγεί στην ανάπτυξη αγχώδους/αυτάρκους τρόπου προσκόλλησης, ενώ οι θετικοί πόλοι των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, όπως η προσήνεια, η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και η ευσυνειδησία επιδρούν στη διαμόρφωση ασφαλούς στυλ.

Η επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στις νοητικές ικανότητες του παιδιού αυτή δεν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό ισχύει τόσο για τη γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό όσο και για τη γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Στο μοντέλο, φαίνεται επίσης ότι οι επιδράσεις που ασκούνται από την προσωπικότητα της μητέρας στις αυτοαναπαραστάσεις και στη ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού είναι σημαντικές. Αυτό που προκύπτει ως συμπέρασμα είναι ότι η θετική όψη της προσωπικότητάς επηρεάζει θετικά το ασφαλές στυλ προσκόλλησης και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει θετικά τόσο τη γονεϊκή εμπλοκή όσο και τις αυτοαναπαραστάσεις και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο παιδί που εκδηλώνονται μέσα από χαρακτηριστικά αλτρουϊσμού και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς του. Συνεπώς, τα φαινοτυπικά χαρακτηριστικά της μητέρας, όπως εκφράζονται μέσα από συμπεριφορές, δημιουργούν εντός της οικογένειας ένα κοινωνικοποιητικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από γονεϊκή εμπλοκή η οποία δεν έχει περιοριστικά στοιχεία, αλλά αντίθετα στοχεύει στην ευρύτερη ανάπτυξη του παιδιού.

Το συμπέρασμα των Darling & Steinberg (1993) ότι οι συμπεριφορές με άμεσο κοινωνικοποιητικό στόχο επιδρούν άμεσα στην ανάπτυξη του παιδιού δεν φαίνεται να υποστηρίζεται από τα ευρήματα αυτά. Η γονεϊκή εμπλοκή δεν επηρεάζει τις νοητικές ικανότητες του παιδιού.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από το δομικό μοντέλο είναι ότι η σχέση γονέως και παιδιού δεν είναι σειριακή. Δηλαδή, ενώ η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά της μητέρας, οι επιδράσεις στην ανάπτυξη των αυτοαναπαραστάσεων του παιδιού δεν προέρχονται μόνο από τη γονεϊκή εμπλοκή ως ο ενδιάμεσος φορέας κοινωνικοποίησης. Τα χαρακτηριστικά της μητέρας φαίνεται ότι παρακάμπτουν τη γονεϊκή εμπλοκή και επιδρούν άμεσα στην ανάπτυξη του παιδιού και συγκεκριμένα στις αυτοαναπαραστάσεις του και στη ψυχολογική του προσαρμογή.

Επίσης, φαίνεται ότι εσωτερική δομή στις τρεις πτυχές των παραγόντων (χαρακτηριστικά μητέρας, γονεϊκή εμπλοκή, ανάπτυξη του παιδιού) έχει τη δική της σημασία. Κατ' αρχήν παρατηρείται ότι το στυλ προσκόλλησης επηρεάζεται από την προσωπικότητα της μητέρας. Ο νευρωτισμός διαμορφώνει τάση προς αγχώδες/αύταρκες στυλ, ενώ τα θετικά χαρακτηριστικά ενισχύουν τη διαμόρφωση ασφαλούς στυλ προσκόλλησης. Ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή, η εσωτερική δομή της, δείχνει ότι η εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό επιδρά στη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η σχέση αυτή είναι τόσο ισχυρή έτσι ώστε μπορεί να υποθέσει κανείς ότι η γονεϊκή εμπλοκή με προσανατολισμό τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού δεν αποτελεί ανεξάρτητη μορφή εμπλοκής αλλά αντίθετα αποτελεί μια ακόμη διάσταση της ευρύτερης έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής. Τέλος, ως προς την ανάπτυξη του παιδιού, παρατηρείται ότι οι αυτοαναπαραστάσεις του παιδιού για τις νοητικές του ικανότητες εξαρτώνται άμεσα από την αντικειμενική επάρκεια των ικανοτήτων αυτών. Επίσης, οι αυτοαναπαραστάσεις συνδέονται με τους παράγοντες της θετικής όψης της προσαρμογής του παιδιού, όχι όμως και με τα προβλήματα προσαρμογής του. Συνεπώς, η θετική εικόνα που αναπτύσσει το παιδί για τον εαυτό του, ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως ο αλτρουισμός και ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς του. Δεν φαίνεται όμως, η εικόνα αυτή του εαυτού είτε να προστατεύει το παιδί από προβλήματα προσαρμογής είτε να ενισχύει την εκδήλωση τους.

5.3. Σχέση μεταξύ Γονεϊκού στυλ, Αναπτυξιακών Αποτελεσμάτων του Παιδιού και Ενδοατομικών Παραγόντων της μητέρας

Τα αποτελέσματα δεν υποστηρίζουν την υπόθεση της παρούσας έρευνας ως προς τις επιδράσεις του γονεϊκού στυλ στις νοητικές ικανότητες του παιδιού. Φαίνεται ότι αναιρείται εν μέρει η άποψη της ομάδας εκείνης των ερευνητών που υποστήριζαν ότι το γονεϊκό στυλ επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000. Dornbusch, Ritter, Leiderman & Roberts, 1987. Leung & Kwan, 1998. Leung, Lau & Lam, 1998). Ο χαρακτηρισμός εν μέρει, δικαιολογείται γιατί, όπως φάνηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έρευνα στην περιοχή της κοινωνικοποίησης ήταν και παραμένει αρκετά ασαφής ως προς την έννοια των γνωστικών ικανοτήτων. Για παράδειγμα, ένας σημαντικός όγκος δεδομένων που αφορά τη σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ και γνωστικών ικανοτήτων ουσιαστικά αναφερόταν στην επίδοση του παιδιού σε σχολικά αντικείμενα. Κάτι που βεβαίως

συνδέεται μεν με την ικανότητα του παιδιού να επεξεργάζεται επιτυχώς τις επί μέρους διαστάσεις της πραγματικότητας, δεν αποτελεί όμως αντίστοιχη έννοια με τη νοητική ικανότητα. Το συμπέρασμα που προκύπτει από αυτά τα αποτελέσματα είναι ότι η αντικειμενική νοητική επάρκεια του παιδιού δεν εξαρτάται, άμεσα τουλάχιστον, από το κοινωνικοποιητικό κλίμα εντός της οικογένειας που δημιουργεί το γονεϊκό στυλ. Επίσης, δεν επιβεβαιώνεται πλήρως η υπόθεση της παρούσας έρευνας για τη σχέση μεταξύ του γονεϊκού στυλ και της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, γιατί η γενική νοητική ικανότητα αποτελεί μια μόνο από τις βασικές διαστάσεις της νοητικής κατάστασης του παιδιού. Ως προς την άλλη σημαντική διάσταση της γνωστικής κατάστασης του παιδιού, διαφαίνεται μια σημαντική σχέση μεταξύ του γονεϊκού στυλ και της αυτοαναπαράστασης του παιδιού. Τα αποτελέσματα δείχνουν συστηματικά ότι τα παιδιά με μητέρες που χαρακτηρίζονται από διαλεκτικό και παραχωρητικό γονεϊκό στυλ αξιολογούν σημαντικά υψηλότερα τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά. Ο όρος “συστηματικά” αιτιολογείται από το γεγονός ότι σε όλες τις επί μέρους αυτοαναπαραστάσεις για τις νοητικές ικανότητες και συνεπώς και στην γενική αυτοαναπαράσταση τα παιδιά με διαλεκτικές και παραχωρητικές μητέρες αξιολογούν σημαντικά υψηλότερα τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά σε σχέση με τα παιδιά από αυταρχικές και αδιάφορες μητέρες. Αυτό το εύρημα ενισχύει την άποψη περί έμμεσων επιδράσεων του γονεϊκού στυλ στην ανάπτυξη του παιδιού (Darling & Steinberg, 1993), όχι στην αντικειμενική νοητική ικανότητα, αλλά στη διαμόρφωση αυτοπεριγραφής η οποία ενισχύεται από τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής υποστήριξης της μητέρας, της ενίσχυσης της συμπεριφοράς του παιδιού, του κλίματος αποδοχής και θέρμης εντός της οικογένειας (διάσταση της διαθεσιμότητας της μητέρας). Ως προς τη σημασία της απαιτητικότητας ως μιας διάστασης του γονεϊκού στυλ, φαίνεται ότι αυτή συμβάλλει σημαντικά όταν συνοδεύεται από αντίστοιχα χαρακτηριστικά διαθεσιμότητας, κάτι που χαρακτηρίζει το διαλεκτικό στυλ.

Το επιχείρημα περί της σημασίας του γονεϊκού στυλ στην ανάπτυξη του παιδιού (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991) ενισχύεται και από τα ευρήματα που αφορούν στη σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ και προσαρμογής του παιδιού. Δεν είναι τυχαίο ότι τα ευρήματα αυτά είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τα ευρήματα που έδειξαν τη σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ και αυτοαναπαράστασης του παιδιού. Ως προς την θετική όψη της προσαρμογής, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την

ανάπτυξη της αλτρουιστικής συμπεριφοράς του παιδιού και των συμπεριφορών αυτοελέγχου, φαίνεται ότι τα παιδιά από διαλεκτικούς και παραχωρητικούς γονείς παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τα παιδιά αδιάφορων και αυταρχικών γονέων. Επίσης, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι ως προς την άλλη όψη της προσαρμογής, τα προβλήματα προσαρμογής δηλαδή, όπως αυτά εκφράζονται μέσα από τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα συναισθηματικά προβλήματα, η σχέση αυτή αντιστρέφεται: Τα παιδιά από αδιάφορους και αυταρχικούς γονείς παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων προσαρμογής σε σχέση με τα παιδιά διαλεκτικών και παραχωρητικών μητέρων. Το ερώτημα που αναδύεται είναι το πώς διαφοροποιούνται τα παιδιά σε σχέση με το γονεϊκό στυλ της μητέρας; Είναι προφανές, από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, ότι τα παιδιά διαλεκτικών και παραχωρητικών μητέρων παρουσιάζουν καλύτερη γνωστική αυτοεικόνα και καλύτερη προσαρμογή από ότι τα παιδιά αυταρχικών και αδιάφορων μητέρων. Για τη λειτουργικότητα του διαλεκτικού στυλ ήδη η βιβλιογραφία παρέχει επαρκή εμπειρικά δεδομένα που να τη στηρίζουν. Ίσως όμως, θα πρέπει να αναθεωρηθεί η λειτουργική σημασία του παραχωρητικού στυλ. Προηγούμενες έρευνες υποστήριζαν ότι τα παιδιά παραχωρητικών μητέρων παρουσιάζουν προβλήματα ανάπτυξης όπως προβλήματα αυτοελέγχου, αυτονομίας και αυτοεκτίμησης (Loeb, Horst, & Horton, 1980). Η παρούσα έρευνα δεν υποστηρίζει αυτά τα συμπεράσματα. Αντίθετα, προκύπτει ότι το παραχωρητικό στυλ συνδέεται με υψηλή αυτοεικόνα όπως και με ανάπτυξη αυτοελέγχου και αλτρουισμού. Επίσης, τα παιδιά παραχωρητικών μητέρων παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα.

Το κοινωνικοποιητικό κλίμα, όπως αυτό εκφράζεται μέσα από τη διαμόρφωση του γονεϊκού στυλ, δεν είναι άσχετο με τα ενδοατομικά χαρακτηριστικά της μητέρας. Όπως διατυπώθηκε στις υποθέσεις της έρευνας και τεκμηριώνεται εμπειρικά στην έρευνα αυτή, υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ, χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς της μητέρας και του στυλ προσκόλλησης της. Οι αυταρχικές μητέρες φαίνεται ότι χαρακτηρίζονται από νευρωτισμό, περισσότερο από τις μητέρες οι οποίες αναπτύσσουν διαλεκτικό στυλ. Από την άλλη, οι διαλεκτικές μητέρες είναι πιο ευσυνείδητες από τις αυταρχικές και τις αδιάφορες μητέρες. Αυτά τα ευρήματα που υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ προσωπικότητάς και γονεϊκού στυλ δείχνουν ότι το κοινωνικοποιητικό κλίμα που εκφράζεται μέσα από το γονεϊκό στυλ

διαμορφώνεται και μέσα από σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά, όπως αυτά της ευσυνειδησίας και του νευρωτισμού (Robinson, 1998. Hattie, 1992. Feiring & Taska, 1996). Το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει από τη σχέση μεταξύ γονεϊκού στυλ, αναπτυξιακών αποτελεσμάτων και ενδοατομικών γνωρισμάτων της μητέρας είναι το εξής: το γονεϊκό στυλ διαμορφώνεται μέσα σε ένα σύνθετο περιβάλλον αλληλεπίδρασης διαφορετικών μεταβλητών. Ως γενική στάση η οποία δημιουργεί συνθήκες κοινωνικοποίησης του παιδιού, το γονεϊκό στυλ αποτελεί έμμεση έκφραση γνωρισμάτων της προσωπικότητάς. Επίσης, το γονεϊκό στυλ συνδέεται με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα του παιδιού. Αν όχι άμεσα όπως αυτό θα ίσχυε αν παρατηρούσαμε διαφορές στην αντικειμενική νοητική επάρκεια του παιδιού, σαφώς παρατηρείται έμμεσα μέσα από την αυτοαναπαράσταση και την προσαρμογή του.

5.4. Αναπτυξιακές Διαφορές στις Νοητικές Ικανότητες, στις Αυτοαναπαραστάσεις και στην Προσαρμογή του Παιδιού

Ως προς τη νοητική ικανότητα των παιδιών παρατηρείται η φυσιολογική αναπτυξιακή διαφορά μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων. Ουσιαστικά αυτό το αποτέλεσμα δείχνει με ακρίβεια τη διαφορά γνωστικού αναπτυξιακού επιπέδου μεταξύ των δύο ομάδων. Ιδιαίτερα στα έργα που απαιτούσαν τυπικής μορφής λογική επεξεργασία, είτε αυτά τα έργα ήταν λεκτικής / προτασιακής υφής είτε μαθηματικής σκέψης είτε ακόμη, κοινωνικής σκέψης, σε όλα τα παραπάνω πεδία οι έφηβοι δείχνουν τη μετάβαση τους στο στάδιο των αφηρημένων λειτουργιών. Αντίθετα με τις διαφορές στα πεδία των νοητικών ικανοτήτων, οι διαφορές στα πεδία αυτοαναπαράστασης δεν είναι σημαντικές. Αυτό ενισχύει το επιχείρημα των Demetriou & Kazi (2002), Case (1985), Fischer, (1980) και Harter (1990) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι κατά την παιδική ηλικία το άτομο αναπτύσσει μια σχετικά ακριβή περιγραφή για τις ιδιότητες και τις ικανότητες του εαυτού. Άρα, τα παιδιά σχολικής ηλικίας που έχουν υψηλές επιδόσεις στα επί μέρους νοητικά τους πεδία, το γνωρίζουν και το αξιολογούν αντιστοίχως, όπως και τα παιδιά που βρίσκονται στο στάδιο της εφηβείας.

Ως προς τις αναπτυξιακές διαφορές στην προσαρμογή του παιδιού παρατηρείται ότι τα μικρότερα παιδιά παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα θετικής όψης της προσαρμογής σε σχέση με τους εφήβους. Αυτό ωστόσο δεν ισχύει για τα προβλήματα προσαρμογής. Αυτό το εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί και πάλι υπό το πρίσμα των

διεργασιών αυτονόμησης και ανεξαρτητοποίησης που συμβαίνουν κατά την εφηβεία. Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο αλτρουϊσμός περιλαμβάνει συμπεριφορές οι οποίες κατευθύνονται προς την ικανοποίηση των άλλων. Όπως ενδεικτικά παρατήρησε η Rosenberg (1988) κατά την παιδική ηλικία η επιδοκimasία των γονέων για προκοινωνικές συμπεριφορές είναι ιδιαίτερα σημαντική. Σε αντίθεση με τους εφήβους οι οποίοι αντλούν την επιδοκimasία από άλλους σημαντικούς τρίτους όπως είναι οι συνομήλικοι. Συνεπώς, συμπεριφορές αλτρουισμού και αυτοελέγχου, η οποίες είναι κοινωνικά προσανατολισμένες και επιδέχονται επιδοκimasίας από τους γονείς, ενδεχομένως να αναστέλλονται κατά την περίοδο της εφηβείας, όπου σημαντικός εξελικτικός στόχος είναι η ανάπτυξη του εαυτού ως ξεχωριστής ψυχολογικής οντότητας μέσα από τη διαμόρφωση της ταυτότητας του. Επίσης, η διάσταση του αυτοελέγχου η οποία παρουσιάζεται σημαντικά μειωμένη στους εφήβους, μπορεί να ιδωθεί μέσα από την αντίθετη της όψη που είναι η παρόρμηση. Είναι γενικά παραδεκτό ότι κατά την εφηβεία, για αιτίες βιολογικές που συνδέονται με τις ορμονικές αλλαγές αλλά και για ψυχοκοινωνικές αιτίες που συνδέονται με την αναγκαιότητα παρουσίασης του εαυτού ως ξεχωριστής οντότητας και της ανάγκης αποδοχής από τους συνομηλίκους, η παρορμητική συμπεριφορά αυξάνεται με συνέπεια τη σημαντική μείωση των συμπεριφορών αυτοελέγχου.

5.5. Η Γονεϊκή Εμπλοκή και το Γονεϊκό Στυλ κατά την Παιδική Ηλικία και κατά την Εφηβεία

Η αναγκαιότητα των διεργασιών αυτονόμησης και ανεξαρτητοποίησης κατά την εφηβεία φαίνεται να ενισχύεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή. Ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό, παρατηρείται ότι οι μητέρες των εφήβων εμπλέκονται λιγότερο, με εξαίρεση τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από άσκηση πίεσης προς το παιδί και της έμφασης στην επίδοση. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ως προς τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό οι μητέρες αν και χαλαρώνουν την εποπτεία, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την παροχή βοήθειας για τη σχολική εργασία του παιδιού στο σπίτι, συνεχίζουν να αποδίδουν την ίδια σημασία στην επίδοση του παιδιού. Φαίνεται δηλαδή ότι μεταφέρουν το μήνυμα στο παιδί ότι λόγω της αναπτυξιακής του φάσης μπορεί αυτόνομα να ολοκληρώνει της ακαδημαϊκές του υποχρεώσεις, συνεχίζοντας όμως παράλληλα να του υποδεικνύουν την αναγκαιότητα για σχολική επιτυχία. Ως προς τις μη διαφορές στις συμπεριφορές πίεσης προς το

παιδί στις δύο ηλικίες, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι μητέρες διατηρούν ενεργοποιημένους τους μηχανισμούς αντίδρασης προς τη συμπεριφορά του παιδιού. Ιδιαίτερα ως προς αυτό το εύρημα, η παρούσα έρευνα στηρίζει περισσότερο την άποψη των Stattin & Kerr (2005) που εκφράζεται επανειλημμένα τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία. Η άσκηση πίεσης προς το παιδί είναι πιθανό να αποτελεί περισσότερο αντίδραση της μητέρας προς τα μηνύματα που μεταδίδει το παιδί. Εξελικτικά, από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, φαίνεται ότι η μητέρα είναι έτοιμη να ενεργοποιήσει τους μηχανισμούς χαλάρωσης και ανεξαρτητοποίησης του παιδιού. Αυτό γιατί τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντική μείωση στην άσκηση πίεσης στην ομάδα των εφήβων σε σύγκριση με την ομάδα των παιδιών. Τα αποτελέσματα, όμως, δείχνουν κάτι επίσης σημαντικό που αναδεικνύεται μέσα από τις συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών υψηλής και χαμηλής γνωστικής ικανότητας: η άσκηση πίεσης εκδηλώνεται περισσότερο στα παιδιά με χαμηλή γνωστική ικανότητα ακόμη και όταν αυτά βρίσκονται στην εφηβεία. Συνεπώς, η άσκηση πίεσης δείχνει την αντίδραση της μητέρας σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το παιδί παρουσιάζει προβλήματα στην ανάπτυξη όπως ανεπαρκείς νοητικές δεξιότητες, οι οποίες γίνονται πιο εμφανείς με τη χαμηλή επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Αυτό έχει ως συνέπεια την ενεργοποίηση της άσκησης πίεσης με στόχο τη διόρθωση αυτών των αδυναμιών.

Τα ευρήματα που περιγράφουν τις διαφορές μεταξύ παιδιών και εφήβων ως προς τις διαστάσεις του γονεϊκού στυλ ενισχύουν την υπάρχουσα άποψη περί των διεργασιών ανεξαρτητοποίησης του παιδιού. Και στις δύο διαστάσεις, τα παιδιά σχολικής ηλικίας αναφέρουν σημαντικά περισσότερη διαθεσιμότητα της μητέρας και περισσότερες απαιτήσεις της μητέρας προς αυτά σε σχέση με τους εφήβους. Συνεπώς, μέσα από αυτά τα αποτελέσματα παρατηρείται η φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία των διεργασιών αυτονόμησης και ανεξαρτητοποίησης του παιδιού κατά την εφηβεία κάτι που επιβεβαιώνει τη σχετική βιβλιογραφία στην περιοχή της κοινωνικοποίησης του παιδιού (Buhrmester, & Furman, 1987. Lamborn & Steinberg, 1993. Ryan & Lynch, 1989. Harter, 1990). Αφενός, γιατί ο έφηβος μεταδίδει στην μητέρα το μήνυμα της αναγκαιότητας για χαλάρωση της έντασης και της συχνότητας των συμπεριφορών της που έχουν ως στόχο είτε τον έλεγχο της συμπεριφοράς του είτε την συναισθηματική υποστήριξη του και αφετέρου γιατί και οι μητέρες θεωρούν ότι στην εφηβεία οι διεργασίες ανεξαρτητοποίησης του παιδιού δεν πρέπει να ανασταλούν.

Παναγιώτης Σ. Σταυρινίδης

5.6. Οι Αιτιακές Αποδόσεις για την Ανάπτυξη της Ευφυΐας στην Παιδική Ηλικία και στην Εφηβεία

Στις αιτιακές αποδόσεις των μητέρων για την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού παρατηρείται μια σημαντική αναπτυξιακή διαφορά. Ενώ σε όλους τους παράγοντες απόδοσης αιτιών που αναφέρονται σε εξωτερικές και μη ελεγχόμενες από τη μητέρα αιτίες (όπως για παράδειγμα η απόδοση αιτιών στην εκπαίδευση, στις επιδράσεις πλαισίου, στην προσπάθεια του παιδιού και στα σταθερά του χαρακτηριστικά) δεν παρατηρούνται διαφορές, στην απόδοση αιτιών στους ίδιους τους γονείς παρατηρείται ότι όταν το παιδί βρίσκεται στη σχολική ηλικία η μητέρα τείνει να θεωρεί τον εαυτό της ενεργητικό παράγοντα της ανάπτυξης της ευφυΐας του παιδιού της. Αυτό δείχνει ξεκάθαρα ότι μέχρι την παιδική ηλικία, όπου δεν έχουν ακόμη ενεργοποιηθεί οι διεργασίες αυτονόμησης του παιδιού, οι μητέρες τείνουν να πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ανάπτυξη του. Αντίθετα, όταν το παιδί βρίσκεται στην εφηβεία και οι μητέρες συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα χαλάρωσης της δικής τους εμπλοκής, τείνουν να αποδεσμεύουν τον εαυτό τους από τις επιδράσεις που ασκεί στην ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού τους.

5.7. Οι Διαφορές μεταξύ των δύο Φύλων

Ως προς το γονεϊκό στυλ είναι ενδιαφέρον ότι παρατηρείται σημαντική διαφορά στην διάσταση της απαιτητικότητας μεταξύ των δύο φύλων. Οι μητέρες φαίνεται ότι έχουν σημαντικά αυξημένες προσδοκίες ως προς τη συμπεριφορά των κοριτσιών κάτι που συνδέεται και με τους ρόλους του φύλου. Ενώ στα αγόρια οι συμπεριφορές που έχουν το στοιχείο της σχετικής αποδέσμευσης από τον έλεγχο της συμπεριφοράς του είναι αποδεκτές, στα κορίτσια η σημασία του περιορισμού τους από τη μητέρα και των προσδοκιών της μητέρας για κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Αντίθετα όμως, στη γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό προσανατολισμό οι μητέρες φαίνεται ότι ασκούν σημαντικά περισσότερη πίεση στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Αυτό φαίνεται να ενισχύει ακόμη περισσότερο την άποψη των Stattin & Kerr (2005). Στη βιβλιογραφία έχει συστηματικά παρατηρηθεί ότι στην εφηβεία η επίδοση των αγοριών μειώνεται σημαντικά σε σχέση με τα κορίτσια. Συνεπώς, είναι λογικό να ερμηνεύσει κανείς την άσκηση πίεσης προς τα αγόρια ως αντίδραση (παρά ως δράση) στην παρατηρούμενη μείωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Ως προς τις νοητικές ικανότητες παρατηρήθηκε διαφορά μεταξύ των δύο φύλων μόνο στο πεδίο που αφορά στην κοινωνική σκέψη με τα κορίτσια να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση στα έργα αυτά. Η ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος θα μπορούσε να ήταν η εξής: Εκ της φύσεως της η κοινωνική σκέψη είναι το πεδίο εκείνο της σκέψης το οποίο είναι περισσότερο ευαίσθητο σε κοινωνικές αναφορές και κοινωνικές προσδοκίες. Αντίθετα, περιοχές των νοητικών ικανοτήτων όπως η ποσοτική ή η αιτιώδης σκέψη αποτελούν προϊόν που σίγουρα δεν υπόκειται σε αυτές τις μεταβλητές. Συνεπώς, λόγω των κοινωνικών προσδοκιών που θέλουν τα κορίτσια να είναι περισσότερο ευαίσθητα στην κοινωνική όψη της συμπεριφοράς, η ανάπτυξη αυτής της μορφής δεξιοτήτων ενισχύεται σημαντικότερα σε σχέση με τα αγόρια, στα οποία συμπεριφορές γενικώς μη κοινωνικά αποδεκτές όπως η επιθετικότητα μπορούν να τύχουν δικαιολόγησης λόγω του φύλου με αποτέλεσμα την απουσία του βαθμού κοινωνικής προώθησης της ανάπτυξης της κοινωνικής σκέψης που τυγχάνουν τα κορίτσια. Παράλληλα όμως παρατηρείται σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας του παιδιού στη χωροταξική ικανότητα. Στη βιβλιογραφία συναντιόνται συχνά αναφορές για τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε αυτό το νοητικό πεδίο και ιδιαίτερα στα έργα που απαιτούν νοερή περιστροφή (Sorby, 1998. Linn & Petersen, 1985. Geary, Gilger, & Elliot-Miller, 1992). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι οι διαφορές αυτές ισχύουν μέχρι την παιδική ηλικία. Φαίνεται ότι με τη μετάβαση των παιδιών στην εφηβεία, τα αγόρια δεν παρουσιάζουν τη ραγδαία ανάπτυξη που παρουσιάζουν τα κορίτσια στη χωροταξική ικανότητα. Κατά κάποιο τρόπο τα αγόρια αναπτύσσουν νωρίτερα τις ικανότητες αυτές για τις οποίες το αναπτυξιακό ορόσημο στα κορίτσια είναι η εφηβεία. Γιατί όμως παρατηρείται αυτό; Σημαντική παράμετρο ίσως να αποτελεί η μορφή επαφής των δύο φύλων με το περιβάλλον και τις διαστάσεις του χώρου μέσα από την κοινωνικοποίηση τους. Τα αγόρια από νωρίς έρχονται σε επαφή με μορφές παιχνιδιού που προϋποθέτουν αναπαράσταση του χώρου, σε αντίθεση με τα κορίτσια τα οποία η στερεοτυπική κοινωνική προσδοκία τα εμπλέκει σε κοινωνικοποιητικές διεργασίες οι οποίες δεν προϋποθέτουν στον ίδιο βαθμό την ανάπτυξη της συγκεκριμένης μορφής σκέψης. Έτσι, η εμπειρία των αγοριών μπορεί να τα θέτει νωρίτερα σε σημείο εκκίνησης, αλλά στην αναπτυξιακή διαδικασία που αποτελείται και από άλλους σημαντικούς παράγοντες, όπως η ωρίμαση, οι επιδόσεις των δύο φύλων τελικά συγκλίνουν. Επίσης, παρατηρείται αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας στην ποσοτική και ποιοτική σκέψη. Όπως και στη χωροταξική σκέψη, τα ευρήματα δείχνουν ότι τα

αγόρια κατά την παιδική ηλικία αποδίδουν σημαντικά υψηλότερα από τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας. Όμως, αντίθετα με την εξισορρόπηση που παρατηρείται στη χωροταξική ικανότητα στην εφηβεία, στην ποσοτική και ποιοτική σκέψη το επίπεδο ικανότητας αντιστρέφεται. Δηλαδή, τα κορίτσια που βρίσκονται στο στάδιο της εφηβείας αποδίδουν σημαντικά καλύτερα σε έργα ποσοτικής και ποιοτικής σκέψης. Ίσως η διαφορά αυτή να οφείλεται στο γεγονός ότι στην εφηβεία η σχολική επίδοση των κοριτσιών είναι σημαντικά υψηλότερη. Ιδιαίτερα στα έργα ποσοτικών ικανοτήτων που συνδέονται άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, η συνάφεια αυτή είναι πιθανό να αντανακλάται και στην επίδοση στα γνωστικά έργα.

Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις αυτοαναπαραστάσεις της ποσοτικής και χωροταξικής σκέψης είναι πιθανό να είναι αποτέλεσμα κοινωνικών προσδοκιών και αντικειμενικών δεδομένων. Στη βιβλιογραφία, εμφανίζονται συχνά ευρήματα που δείχνουν σημαντικούς τρίτους, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, να πιστεύουν ότι τα αγόρια αποδίδουν καλύτερα στα μαθηματικά και σε δεξιότητες, όπως ο προσανατολισμός (Catsambis, 1994. Engtwise et al. 1994. Eccles et al. 1990). Αν και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι αντικειμενικά δεν υφίσταται διαφορά μεταξύ των δύο φύλων σε αυτά τα πεδία σκέψης, εκτός από τη χωροταξική ικανότητα στην παιδική ηλικία, στις αυτοαναπαραστάσεις τους φαίνεται ότι εκδηλώνεται αυτή η κοινωνική πραγματικότητα που αναμένει ότι τα κορίτσια αποδίδουν σημαντικά χαμηλότερα από τα αγόρια κάτι που ενισχύει την άποψη που εξέφρασαν οι Wigfield & Eccles (1994) ως προς τις αρνητικές αυτοαξιολογήσεις των κοριτσιών. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, όμως, παρέχουν εμπειρική υποστήριξη και ως προς τις αντικειμενικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στη χωροταξική, την ποσοτική και την ποιοτική σκέψη κατά την παιδική ηλικία. Συνεπώς τα δύο φύλα φαίνεται ότι αντανακλούν την αντικειμενική όψη των νοητικών τους ικανοτήτων στις δύο περιόδους. Κατά την παιδική ηλικία, τα αγόρια αποδίδουν καλύτερα σε σημαντικά πεδία της σκέψης όπως η χωροταξική, η ποσοτική και η ποιοτική σκέψη και αυτό αντανακλάται στις αυτοαναπαραστάσεις τους που είναι υψηλότερες. Κατά την εφηβεία όμως, όπου αντικειμενικά η επάρκεια των νοητικών ικανοτήτων εξισορροπείται, οι αυτοαναπαραστάσεις επίσης παρουσιάζουν εξισορρόπηση.

Τέλος, ως προς τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην ψυχολογική τους προσαρμογή είναι ενδιαφέρον ότι παρατηρείται διαφορά μόνο στα προβλήματα συμπεριφοράς. Φαίνεται ότι συστηματικά επιβεβαιώνονται τα επιχειρήματα τα οποία συνδέονται με τη βιολογική και κοινωνική ερμηνεία της ανάπτυξης. Αφενός, λόγω της σημαντικής αύξησης της τεστοστερόνης που έχει ως αποτέλεσμα και τη σημαντική κινητική και μυϊκή ανάπτυξη των αγοριών, οι συμπεριφορές οι οποίες θεωρούνται ως προβληματικές αυξάνονται. Αφετέρου, λόγω και των κοινωνικών προσδοκιών που θεωρούν ως σχετικά αναμενόμενη τη συχνότερη εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στα αγόρια. Αντίθετα, η αυτοσυγκράτηση ενισχύεται κοινωνικά σημαντικά περισσότερο στα κορίτσια.

5.8. Σχέση μεταξύ Κοινωνικό-Οικονομικού Επιπέδου της Οικογένειας, Χαρακτηριστικών της Μητέρας και Αναπτυξιακών Αποτελεσμάτων του Παιδιού

Σε αυτά τα αποτελέσματα παρατηρείται έντονα η διάκριση μεταξύ των μητέρων με υψηλό ΚΟΕ και των μητέρων με χαμηλό ΚΟΕ. Οι μεν πρώτες, φαίνεται ότι υιοθετούν ένα διαφορετικό μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής διαμορφώνοντας συμπεριφορές των οποίων οι κοινωνικοποιητικοί στόχοι υπερβαίνουν τα στενά όρια του ακαδημαϊκού πλαισίου του παιδιού. Αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του παιδιού και ταυτόχρονα συμμετέχουν ενεργά στις ευρύτερες σχολικές διεργασίες μέσα από τον εθελοντισμό, τη συμμετοχή στις ομάδες λήψης αποφάσεων και τις τακτικές επισκέψεις και επαφές με το σχολείο του παιδιού τους. Επίσης τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο ως προς τις πρακτικές που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της λεκτικής / προτασιακής σκέψης του. Αυτό φαίνεται να εκφράζει τη διαφορά στο μορφωτικό επίπεδο, η οποία καθιστά τους γονείς με υψηλή μόρφωση επαρκείς στη χρήση και κατανόηση των όρων της γλώσσας και της επιχειρηματολογίας. Αντίθετα, οι μητέρες με χαμηλό ΚΟΕ επικεντρώνονται στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού τους. Ασκούν μεγαλύτερη πίεση προς το παιδί και ταυτόχρονα αποδίδουν περισσότερη έμφαση στην επίδοση του παιδιού τους.

Η ερμηνεία για αυτή τη σαφή διαφοροποίηση στην γονεϊκή εμπλοκή με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό μπορεί να δοθεί και μέσα από τις επισημάνσεις του Georgiou (1997) ο οποίος υποστήριξε ότι η χαμηλή μόρφωση της μητέρας λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στην στάση της απέναντι στο σχολείο και τους

εκπαιδευτικούς, επειδή θεωρεί ότι η ελλιπής της μόρφωση την εμποδίζει από το να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς βιώνοντας μέσα από αυτή την ανισορροπία ισχύος αισθήματα κατωτερότητας. Ταυτόχρονα όμως, παρά την απουσία της ως προς την επαφή με το σχολείο του παιδιού, η έμφαση στην επίδοση παραμένει ισχυρή. Αυτό ισχύει για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος έχει ως αφετηρία την ίδια την μητέρα η οποία λόγω του χαμηλού μορφωτικού της επιπέδου αναπτύσσει ισχυρά κίνητρα βελτίωσης του παιδιού. Ο δεύτερος λόγος έχει ως αφετηρία το ίδιο το παιδί. Ίσως, η μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση του να ενεργοποιεί τις συμπεριφορές πίεσης και έμφασης στην επίδοση. Λαμβάνοντας υπόψη και τα ευρήματα της έρευνας αυτής που δείχνουν ότι τόσο σε επί μέρους πεδία νοητικών ικανοτήτων όσο και ως προς τη γενική νοητική ικανότητα τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλό ΚΟΕ αποδίδουν σημαντικά χαμηλότερα σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό ΚΟΕ, το δεύτερο επιχείρημα ενισχύεται. Δεδομένης της συνάφειας μεταξύ νοητικών ικανοτήτων και ακαδημαϊκής επίδοσης, φαίνεται ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλό ΚΟΕ έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα ακαδημαϊκής φύσης.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον επίσης το γεγονός ότι οι σημαντικές διαφορές που παρατηρούνται στις νοητικές ικανότητες μεταξύ παιδιών που προέρχονται από υψηλό και χαμηλό ΚΟΕ αντανακλώνται και στις αυτοαναπαραστάσεις των παιδιών. Συστηματικά τα παιδιά από χαμηλό ΚΟΕ αξιολογούν τις νοητικές τους ικανότητες χαμηλότερα σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό ΚΟΕ. Αυτό έχει δύο σημαντικές προεκτάσεις που αφορούν τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλό ΚΟΕ: αφενός, τα παιδιά έχουν επίγνωση των πραγματικών τους νοητικών ικανοτήτων και γι' αυτό τις αξιολογούν χαμηλότερα, αφετέρου, όμως δείχνει ότι τα παιδιά ίσως να αναπτύσσουν μέσα από αυτή την αυτοαξιολόγηση συνθήκες αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Αναπτύσσοντας δηλαδή πεποιθήσεις ως προς την ανεπάρκεια των ικανοτήτων τους είναι πιθανό να οδηγούνται σε λιγότερη προσπάθεια για βελτίωση, χαμηλότερα κίνητρα και τελικά χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Ως προς την προσαρμογή των παιδιών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό ΚΟΕ παρουσιάζουν σημαντικά περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Η ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος δείχνει ότι τα προβλήματα προσαρμογής συνδέονται και με τις

διαστάσεις του γονεϊκού στυλ. Συγκεκριμένα στις συμπεριφορές συναισθηματικής υποστήριξης, ενίσχυσης της συμπεριφοράς του παιδιού και επικοινωνίας, οι μητέρες με χαμηλό ΚΟΕ παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα. Συνεπώς, οι μητέρες με χαμηλό ΚΟΕ έχουν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν είτε αυταρχικό είτε αδιάφορο γονεϊκό στυλ και μέσα από αυτό το κοινωνικοποιητικό κλίμα να μπορούν να ερμηνευθούν τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών τους.

5.9. Οι Διαφορές μεταξύ Παιδιών Υψηλής και Χαμηλής Γνωστικής Ικανότητας

Τα αποτελέσματα ως προς τις συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων υψηλής και χαμηλής γνωστικής ικανότητας αναδεικνύουν περισσότερο την πιθανή αιτιώδη σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού. Όπως αναφέρθηκε ήδη, η γονεϊκή εμπλοκή δεν επηρεάζει τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού. Μπορεί όμως να συμβαίνει το αντίθετο; Αν η γονεϊκή εμπλοκή διαφοροποιείται μεταξύ των παιδιών υψηλής και χαμηλής γνωστικής ικανότητας, τότε είναι πιθανό αυτή να επηρεάζεται από τη νοητική κατάσταση του παιδιού και όχι αντίστροφα. Οι διαφορές που προέκυψαν από αυτές τις συγκρίσεις επιβεβαιώνουν προηγούμενες αναφορές σε αυτή την έρευνα για το διαφορετικό προφίλ των μητέρων. Τα παιδιά με υψηλή γνωστική ικανότητα προέρχονται από μητέρες οι οποίες χαρακτηρίζονται ως προς την εμπλοκή τους από συμπεριφορές που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη άλλων διαστάσεων του παιδιού, όπως την προσωπικότητα του, ενώ αντίθετα οι μητέρες παιδιών χαμηλής γνωστικής ικανότητας χαρακτηρίζονται περισσότερο από συμπεριφορές πίεσης. Επίσης σημαντικό είναι το γεγονός ότι στις μορφές εμπλοκής που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, μόνο στη γονεϊκή εμπλοκή με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής σκέψης παρατηρούνται διαφορές. Οι μητέρες παιδιών υψηλής γνωστικής ικανότητας αποδίδουν πολύ περισσότερη σημασία στην κοινωνική διάσταση της σκέψης του παιδιού.

Ως προς τις αιτιακές αποδόσεις παρατηρείται μια μορφή προκατάληψης υπέρ του εαυτού από τις μητέρες παιδιών χαμηλής γνωστικής ικανότητας. Τείνουν δηλαδή, να αποδίδουν την ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας του παιδιού πολύ περισσότερο στις επιδράσεις πλαισίου, που περιλαμβάνει την επίδραση των συνομηλίκων, της τηλεόρασης και των κοινωνικών προτύπων. Ίσως αυτό να αποτελεί και μια μορφή άμυνας των μητέρων αυτών που διαπιστώνουν το χαμηλό επίπεδο νοητικών

ικανοτήτων του παιδιού τους με αποτέλεσμα για την προστασία του εγώ να αποδίδουν τις αιτίες σε τρίτους παράγοντες. Αντίθετα, οι μητέρες παιδιών υψηλής γνωστικής ικανότητας τείνουν να αποδίδουν την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού τους στο ίδιο το παιδί. Είτε στην προσπάθεια που αυτό καταβάλλει, είτε στα σταθερά, κυρίως κληρονομικά, χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερα στην αιτιακή απόδοση της ανάπτυξης της ευφυΐας του παιδιού στα σταθερά του χαρακτηριστικά, φαίνεται και πάλι να εκφράζεται έμμεσα η προκατάληψη υπέρ του εαυτού. Αν δηλαδή για την ανάπτυξη της ευφυΐας η κληρονομικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, η μητέρα ως φορέας μετάδοσης αυτών των χαρακτηριστικών είναι σε κάποιο βαθμό η αιτία για την ανάπτυξη της υψηλής γνωστικής ικανότητας του παιδιού.

5.10. Γενικά Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα χαρακτηριστικά της μητέρας συνδέονται με τη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής. Τόσο τα δομικά μοντέλα όσο και οι επαγωγικές αναλύσεις που ακολούθησαν δείχνουν μια συστηματική σχέση μεταξύ της προσκόλλησης, της προσωπικότητάς της μητέρας και των συμπεριφορών που διαμορφώνει. Παράλληλα, η υπόθεση της έρευνας για άμεση επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην ανάπτυξη του παιδιού δεν επαληθεύεται. Η μητέρα όμως εξακολουθεί να διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού. Διαμορφώνει συμπεριφορές που έχουν ως άμεσο κοινωνικοποιητικό στόχο τη γνωστική ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού. Επίσης, σε ένα σύνθετο και δυναμικό περιβάλλον, όπως είναι η οικογένεια, η έννοια της αιτιότητας δεν είναι εύκολο να ανιχνευθεί. Η μητέρα επηρεάζει το παιδί τόσο με τα σταθερά της χαρακτηριστικά όσο και με τις μεταβαλλόμενες συμπεριφορές της. Αντίστοιχα, το παιδί στη διάρκεια της ανάπτυξης του, εκδηλώνοντας τα ισχυρά χαρακτηριστικά του, τις αδυναμίες του, τις δυσκολίες και τις ικανότητες προσαρμογής του, ανατροφοδοτεί και συνδιαμορφώνει τη συμπεριφορά της μητέρας.

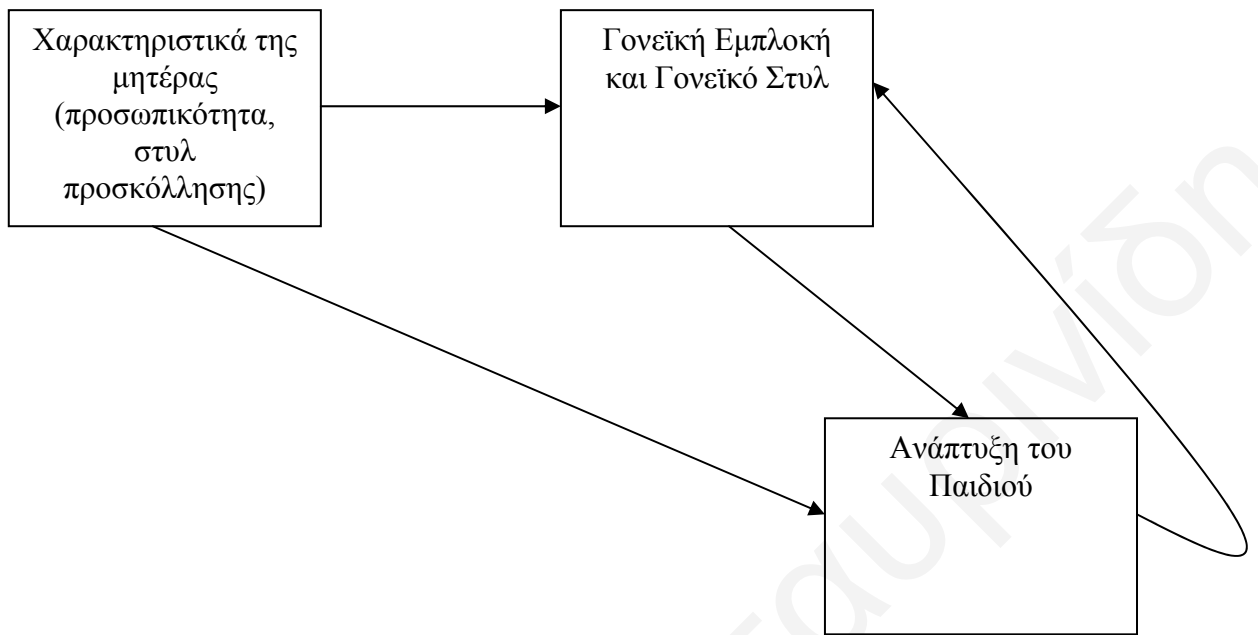
Η γονεϊκή εμπλοκή δεν φαίνεται να επηρεάζει άμεσα τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Άλλοι παράγοντες φαίνεται ότι την επηρεάζουν. Τέτοιοι είναι τα κληρονομικά χαρακτηριστικά, η εκπαίδευση, η ωρίμαση, παράγοντες δηλαδή που παραδοσιακά θεωρούνται ότι επιδρούν στις νοητικές ικανότητες. Μέσα όμως από το περιβάλλον κοινωνικοποίησης, όπως το έχουν περιγράψει οι Darling & Steinberg

(1993), τα γονεϊκά χαρακτηριστικά ως παράγοντας πλαισίου ενισχύουν την ανάπτυξη του παιδιού.

Ως προς το γονεϊκό στυλ, η σημασία του διαλεκτικού στυλ εξακολουθεί να υφίσταται σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Επίσης, ίσως θα πρέπει να αναθεωρηθεί και η άποψη για το παραχωρητικό στυλ. Τα ευρήματα δείχνουν σημαντικές προσαρμοστικές σχέσεις στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού με αυτό το στυλ. Ίσως να μην πρόκειται για την αρνητική όψη της παραχωρητικότητας όπου η μητέρα δεν θέτει όρια, δεν εποπτεύει και δεν περιορίζει τη συμπεριφορά του παιδιού. Ίσως το παιδί με την προσαρμοστικότητα του και με την καλή αναπτυξιακή του πορεία να διαμορφώνει συνθήκες χαλάρωσης, ή από μια άλλη άποψη συνθήκες αυτονομίας και ανεξαρτητοποίησης.

Τα επιχειρήματα των Stattin & Kerr (2005) φαίνεται ότι ενισχύονται από τα ευρήματα αυτής της έρευνας. Οι ίδιοι στην τελευταία τους εργασία δείχνουν μέσα από διαχρονικές μελέτες την αμφίδρομη αιτιότητα στη σχέση μεταξύ μητέρας και παιδιού. Η παραδοσιακή άποψη η οποία ίσως να αποτελούσε και αυθαίρετη παραδοχή, ότι είναι μονόδρομη η κατεύθυνση της επίδρασης από τη μητέρα προς το παιδί, δεν υποστηρίζεται από την παρούσα έρευνα. Η μητέρα παραμένει ενεργητικός συντελεστής της πραγματικότητας του παιδιού. Διαμορφώνει συμπεριφορές, μεταφέρει στις κοινωνικοποιητικές διεργασίες τα σταθερά της χαρακτηριστικά, στοχεύει στην καλή ανάπτυξη του παιδιού. Παράλληλα όμως και το παιδί είναι ενεργητικός δημιουργός της δικής του πραγματικότητας αλλά και της πραγματικότητας της μητέρας. Τουλάχιστον ως προς την παροχή ανατροφοδότησης στη μητέρα για την αναγκαιότητα ενεργοποίησης συμπεριφορών που είτε θα έχουν ως στόχο τη διόρθωση των προβλημάτων ανάπτυξης είτε θα έχουν ως στόχο την ενίσχυση των ισχυρών χαρακτηριστικών και τη διεύρυνση της ανάπτυξης του παιδιού σε όλο της το φάσμα. Τελικά το γραμμικό μοντέλο που προτάθηκε από αυτή την έρευνα θα πρέπει να αναθεωρηθεί σε πιο σύνθετο το οποίο να έχει αμφίδρομο ή κυκλικό χαρακτήρα όπως το μοντέλο που προτείνεται στο σχήμα 4.14.

Σχήμα 4.14. Η αμφίδρομη σχέση των διεργασιών κοινωνικοποίησης του παιδιού



5.11. Περιορισμοί της Έρευνας και Προοπτικές για Μελλοντική Έρευνα

Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο συγχρονικός της σχεδιασμός. Φαίνεται ότι, ιδιαίτερα σε μελέτες που έχουν ως στόχο τη μέτρηση των αναπτυξιακών αλλαγών και των αιτιών που προκαλούν αυτές τις αλλαγές, είναι αναγκαία η εφαρμογή διαχρονικών μεθόδων. Ακόμη και με τις σύγχρονες στατιστικές τεχνικές που σήμερα έχουμε στη διάθεση μας, όπως είναι τα δομικά μοντέλα εξισώσεων, η κατανόηση αιτιωδών σχέσεων παραμένει προβληματική σε συγχρονικά σχέδια.

Ακόμη, ως προς το σχεδιασμό της έρευνας μπορεί κανείς να ασκήσει κριτική στη χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς ως μέσων συλλογής δεδομένων. Αν και αναγνωρίζεται ότι η φύση της ερευνητικής αυτής περιοχής καθιστά πρακτικά δύσκολη την χρήση άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων, εντούτοις θα ενισχυόταν σημαντικά η εσωτερική εγκυρότητα των μετρήσεων με πιο αυστηρά ελεγχόμενες διαδικασίες. Ίσως η πειραματική οικογενειακή ψυχολογία, παρά την κριτική που δέχεται ως προς την οικολογική της εγκυρότητα, να αποτελεί μια εναλλακτική ή συμπληρωματική μέθοδο στην αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα που μας απασχολούν.

Επίσης, στην έρευνα αυτή εξετάστηκαν μόνο οι μητέρες. Παρά τις ενδείξεις που έχουμε ότι ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή διαμορφώνεται ένας κοινός “οικογενειακός κώδικας” εντούτοις ο πατέρας, με τα δικά του ατομικά και διατομικά χαρακτηριστικά, μπορεί να προσθέσει στη γνώση για τη δυναμική των σχέσεων στην οικογένεια και την ανάπτυξη του παιδιού.

Ακόμη, πολύ λίγα γνωρίζουμε για τις επιδράσεις των αδελφιών στις διεργασίες αυτές. Πως θα μπορούσε για παράδειγμα η ύπαρξη μικρότερου ή μεγαλύτερου παιδιού στην οικογένεια να επηρεάσει τη γονεϊκή εμπλοκή και την ανάπτυξη του άλλου παιδιού; Ποιες αναπτυξιακές διαφορές ή και διαφορές στη γονεϊκή εμπλοκή μπορούν να παρατηρηθούν στις πολύτεκνες οικογένειες;

Τέλος, δεν εξετάστηκαν οι επιδράσεις των συνομηλίκων. Ιδιαίτερα για την ομάδα των παιδιών που βρίσκονται στο στάδιο της εφηβείας, οι συνομηλικοί και οι επιδράσεις τους κυρίως στην προσαρμογή του παιδιού είναι σημαντικό να τύχουν συστηματικής μελέτης.

Για να απαντηθούν όλα αυτά τα ερωτήματα χρειάζεται επιπρόσθετη έρευνα, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τα δυναμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, θα συνθέτει τις θεωρίες της ψυχολογίας σε ένα πλαίσιο κοινωνικοποίησης, θα λαμβάνει υπόψη τις αναπτυξιακές αρχές του ατόμου αλλά και των συστημάτων και θα προτείνει νέες, ευέλικτες, αλλά ταυτόχρονα μεθοδολογικά αυστηρές μεθόδους που θα επιτρέπουν την απόκτηση περαιτέρω γνώσης για τις διεργασίες της οικογένειας και τις αναπτυξιακές τους επιδράσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., and Wall, S. (1978). *Strange-situation behavior of one-year-olds. Its relation to mother-infant interaction in the first year and to qualitative differences in the infant-mother attachment relationship*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders (DSM IV)* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Atkinson, J.W. and Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York, NY: Wiley.
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the Parent-Child Relationship. *Child-development*, 1 , 127-136.
- Baldwin, A.L. (1955) *Behavior and development in childhood*. New York: The Dreyden Press.
- Baldwin, J.M. (1985). *Mental development of the child and the race*. New York: Kelley.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revising a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K and Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Baumrid, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Children*, 12, 230-234.
- Baumrid, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*. 37: 887-907.
- Baumrid, D. (1968.) Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrid, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1): Part 2.

- Baumrid, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on Black children: Some Black-White comparisons. *Child Development*, 43, 261-267.
- Baumrid, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Baumrid, D. (1971). Types of adolescent life-styles. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1, Pt.2).
- Baumrid, D. (1989). Rearing competent children. In *Child Development Today and Tomorrow*, Damon, W. (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrid, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.) *Review of child development research*. New York: Russell Sage Foundation.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 55, 83-96.
- Bentler, P.M. (1990). Bentler, Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin* 107 (1990), pp. 238–246.
- Bentler, P.M. (1995). Bentler, eqs: Structural equations program manual. , Multivariate Software Inc, California (1995).
- Bierman, K.L., and Wargo, J.B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive-nonrejected, and rejected-nonaggressive status. *Development and Psychopathology*, 7, 669-682.
- Block, J., & Robbins, R.W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Bronfenbrenner, U. (1958). *Socialization and social class through time and space*. In E.E. Maccoby, T.M. Newcomb, & E.L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bronfenbrenner, U. (1961). Some familial antecedents of responsibility and leadership in adolescents. In L. Petruccio & B.M. Bass (Eds.), *Leadership and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, J.D. (1986). Evaluation of self and others: Self enhancement biases social judgments. *Social Cognition*, 4, 353-376.
- Brown, R. (1983). Locus of control and sex role orientation of women graduate students. *College Student Journal*, 17 (1), 10-12.
- Brown, R. (1990). The construct and concurrent validity of the social dimension of the Brown Locus of Control Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 377-382.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.
- Case, R. (1991). Stages in the development of the young child's first senses of self. *Developmental Review*, 11, 210-230.
- Case, R. (1992). *The mind's staircase*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chen, X., Dong, Q., and Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (4), 855-873.
- Child, I.L (1954). Socialization. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol 2, pp. 655-692). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Coie, J., Terry, R., Lenox., K., Lochman, J., and Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.
- Coie, J., Lochman, J., Terry, R., and Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Collins, N., and Read, S. (1990). Adult attachment, working models and relationships quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Costa , P. T and McCrae, R.R. (1991). NEO-PI-R Professional Manual, Psychological Assessment Resources, Florida.

- Costa, P. T. and McCrae, R.R. (1997). Longitudinal stability of adult personality. In R. Hogan, J. Johnson, and S. Briggs (Eds), *Handbook of personality psychology* (pp. 269-290). San Diego: Academic Press
- Costanzo, P.R. (1991). Morals, mothers, and memories: The social context of developing social cognition. In R. Cohen & R. Siegel (Eds.). *Context and development* (pp.91-132). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Demetriou, A., Efklides, A., and Platsidou, M. (1993b). The architecture and dynamics of developing mind: Experiential structuralism as a frame for unifying cognitive development theories. *Monographs of the Society for Research in child Development*, 58 (5, Serial No. 234).
- Demetriou, A., Kazi., S., Georgiou, St. (1999). The emerging self: The convergence of mind, personality, and thinking styles. *Developmental science*, 2, 387-422.
- Demetriou, A., and Kazi., S. (2001). *Unity and modularity in the mind and the self: Studies on the relationships between self-awareness, personality, and intellectual development from childhood to adolescence*. London: Routledge.
- Demetriou, A., Kyriakides, L., and Avraamidou, C. (2003). The missing link in the relations between intelligence and personality. *Journal of Research in Personality*, 37, 547-581.
- DeRosier, M.E., Kupersmidt, J.B., & Patterson, C.J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Donaldson, S.K., & Westerman, M.A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotion. *Developmental Psychology*, 22, 622-655.
- Dornbush, S. M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., and Fraleigh, M., J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Eccles, J.S., Jacobs, J.E., & Harold, R.D. (1990). Parental expectations and the perpetuation of gender-role stereotyped achievement behaviors and choices. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201.
- Eccles, J.S., & Jacobs, J.E. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. *Signs*, 11, 367-380.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Epstein, S. (1981). The unity principle versus the reality and pleasure principles, or the tale of the scorpion and the frog. In M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen, & K. Gergen (Eds.) *Self-concept: Advances in theory and research* (pp. 82-110). Cambridge, MA: Ballinger.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 701-712.
- Eysenck, H.J. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*, Digits, San Diego, CA.
- Erikson, EH (1968). *Identity: youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Feiring, C., & Taska, L.S. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B. Bracken (Ed.). *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Feldman, D.H. (1994). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, NJ: ALEX.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Fischer, K.W., & Canfield, R. (1986). The ambiguity of stage and structure in behavior: Person and environment in the development of psychological structure. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate* (pp. 246-267). New York: Plenum Press.
- Fischer, K.W., Shaver, P., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, 4, 81-127.

- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J.H., Miller, P.H., & Miller, S.A. (1993). *Cognitive development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Franz, C.E., McClelland, D.C, and Weinberger, J. (1991). Childhood antecedent of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 586-595.
- Freud, S. (1933). *New introductory lectures in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Frey, K.S., & Ruble, D.N. (1990). Strategies for comparative evaluation: Maintaining a sense of competence across the life span. In R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (vol. 7, pp.167-189). New Haven, CT: Yale University Press.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teacher's College Press.
- Geary, D., Gilger, J., & Elliot-Miller, B. (1992). Gender differences in three-dimensional mental rotation: A replication. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 115-117.
- Gecas, V. (1972). Parental behavior and contextual variations in adolescent self-esteem. *Sociometry*, 36, 332-345.
- Georgiou, St. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1, 189-209.
- Georgiou, St. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 409-429.
- Gnepp, J., McKee, E., & Domanic, J.A. (1987). Children's use of situational information to infer emotion: Understanding emotionally equivocal situations. *Developmental Psychology*, 23, 114-123.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child Adolescence Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.

- Goodnow J.J. & Collins, W.A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources and consequences of parents' ideas*. Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graziano, W.G., & Waschull, S.B. (1995). Social development and self-monitoring. In N. Eisenberg (Ed.), *Social development: Review of personality and social psychology* (Vol. 15, pp. 233-260). London: Sage.
- Greenwald, A.G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 7, 603-618.
- Griffin, N., Chassin, L., & Young, R.D. (1981). Measurement of global self-concept versus multiple role-specific self-concepts in adolescents. *Adolescence*, 16, 49-56.
- Grolnick, W. S. and Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grotevant, H.D., & Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 83-100.
- Ginsburg, G. S. and Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Gustafsson, J.E. (1988). Gustafsson, Broad and narrow abilities in research on learning and instruction. In: R.J. Sternberg, Editor, *Advances in the psychology of intelligence Vol. 4*, Erlbaum, Hillsdale, NJ (1988), pp. 35-71.
- Harris, P.L. (1983). What children know about the situations that provoke emotion. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization affect* (pp. 117-130). New York: Plenum Press.
- Harris, P.L., Olthof, T., & Meerum-Terwogt, M. (1981). Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 247-261.
- Hart, C.H., Ladd, G.W., and Burlison, B.R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with socio-economic status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Hart, D. (1988). The adolescent self-concept in social context. In D.K. Lapsley & F.C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity* (pp.71-90). New York: Springer.

- Harter, S. (1977). A cognitive-developmental approach to children's expression of conflicting feelings and a technique to facilitate such expression in play therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 417-432.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P.H. Mussen (Series Ed.) & E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Social and personality development* (4th ed., pp. 275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4(2), 119-151.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan and R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1990b). Adolescent self and identity development. In S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. & Bresnick, S. (1996). *Developmental and gender differences in role-related opposing attributes within the adolescent self-portrait*. Unpublished manuscript, University of Denver, Denver, CO.
- Harter, S., & Buddin, B.J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388-399.
- Harter, S., & Johnson, C. (1993). *Changes in self-esteem during the transition to college*. Unpublished manuscript, University of Denver, Denver, CO.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hazan, C. and Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualised as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Herman, J. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- Higgins, E.T. (1992). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: costs, benefits, and tradeoffs. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self*

- processes and development: The Minnesota Symposia on child Development* (vol. 23, pp.125-166). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hill, J.P., & Holmbeck, G.N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. In G.J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 3, pp.145-189). Greenwich, CT: JAI Press.
- Jackson, C., and Foshee, V.A. (1998). Violence related behaviors of adolescents: relations with responsive and demanding parenting. *Journal of Adolescent Research*, 13, 343-359.
- Jacobs, D.H. (1983). Learning problems, self-esteem, and delinquency. In J.E. Mack & S.L. Ablon (Eds.), *The development and sustenance of self-esteem in childhood* (pp. 209-222). New York: International Universities Press.
- Keith, T. A, Reimers, T. M, Fehrmenn, P., Pottebaum, S., & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373-380.
- Kohnstamm, G.A., and Mervielde, I. (1998). *Personality development*. In A. Demetriou, W. Doise, and K.F. M. van Leishout (Eds), *Life-span developmental psychology* (pp. 339-445). London: Wiley.
- Lapsley, D.K., & Rice, K. (1988). The 'New Look' at the imaginary audience and personal fable: Toward a general model of adolescent ego development. In D.K. Lapsley & F.C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp. 267-294). New York: Springer.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: Distinctions within the concept of an internal-external control. *Journal of Personality assessment*, 38, 377-383.
- Lewis, C.C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Buletin*, 90, 547-563.
- Lewis, M., Allesandri, S.M., & Sullivan, M.W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, 630-638.
- Linn, M., & Petersen, A. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.

- Linville, P.W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.
- Litovski, V.G. and Duesk, J.B. (1985). Perceptions of child-rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 373-387.
- Loeb, R.C., Horst, L., & Horton, P. J. (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys, *Merill-Palmer Quarterly*, 26, 203-217.
- Maccoby, E. E. and Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Mussen, P.H. (Ed.) *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101), New York: Wiley.
- Marjoribanks, K. (1983) The evaluation of a family learning environment model. *Studies In Educational Evaluation*, 9,(3), pp. 343-35.
- Markus, H. (1980). The self in thought and memory. In D.M. Wegner & R.R. Vallacher (Eds.), *The self in social psychology* (pp. 42-69). New York: Oxford University Press.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1477-1486.
- Miller, J.M., Diiorio, C., and Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: is there a relationship? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 463-468.
- Nadler, A., & Fischer, J.D. (1986). The role of threat to self-esteem and perceived control in recipient reaction to help: Theory, development and empirical validation. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experiential social psychology* (Vol. 19, pp. 81-122). San Diego, CA: Academic Press.
- Nikkari, D., & Harter, S. (1993). *The antecedents of behaviourally-presented self-esteem in young children*. Unpublished manuscript, University of Denver, Denver, CO.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). The self-system: *Developmental changes between and within concepts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46, 1- 48.

- Panayiotou, G., Kokkinos, M. C., and Spanoudis, G. (2003). Searching for the Big-Five in a Greek context: the NEO-FFI under the microscope. *Personality and Individual Differences*, 36 (8), 1841-1854.
- Pascual-Leone, J. (1988). Organismic processes for neo-Piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development. In A. Demetriou (Ed.), *The neo Piagetian theories of cognitive development: Toward an integration* (pp. 25-65). Amsterdam: North-Holland/Elsevier.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267.
- Pekrun, R. (1990). Social support, achievement evaluations, and self-concept in adolescence. In L. Oppenheimer (Ed.), *The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications* (pp. 183-196). Berlin: Springer.
- Piaget, J. (1960). *The psychology of intelligence*. Patterson, NJ: Littlefield, Adams.
- Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to adolescence. In *Life-span development and behavior* (Vol. 4, pp. 63-105), Baltes, P.B. et al. (Eds.). New York: Academic Press.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Radziszewska, B., Richardson, J.L., Dent, C.W., and Flay, B.R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19 (3), 289-305.
- Raykov, T., and Marcoulides, G. (2000). *A first course in structural equation modeling*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Reissland, N. (1985). The development of concepts of simultaneity in children's understanding of emotions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 811-824.
- Renick, M.J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 631-638.

- Richards, M.H., Gitelson, I.B., Petersen, A.C., & Hurting, A.L. (1991). Adolescent personality in girls and boys: The role of mothers and fathers. *Psychology of Women Quarterly*, 15, 65-81.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rogers, C.R. (1960). *A therapist's view of personal goals* (Pendle Hill Pamphlet No 108). Wallingford, PA: Pendle Hill.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Robinson, N.S. (1998). Evaluating the nature of perceived support and its relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood to adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self* (Vol. 3, pp.107-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryan, E., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Sadowski, C.J. and Blackwell, M.W. (1985). Locus of control and perceived stress among student teachers. *Psychological Reports*, 56, 723-726.
- Schaefer, E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schaefer, E.S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Sears, R.R. (1957). Identification as a form of behavior development. In D.B. Harris (Ed.), *The concept of development* (pp. 149-161). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Shell, R.M., & Eisenberg, N. (1992). A developmental model of recipients' reaction to aid. *Psychological Bulletin*, 111, 413-433.

- Siegler, R.S. (1991). *Children's thinking* (2nd ed.). Englewood, Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sorby, S. (1998). *Developing 3-D Visualization Skills*. Paper presented at the annual meeting of the Engineering Design Graphics Division, Madison, Wisconsin.
- Stattin, H., and Kerr, M. (2005). *What do parents do when faced with adolescent problem behavior*. Center for Developmental Research, Orebro University. Paper presented at the International Conference on Parenting, University of Sussex.
- Steinberg, L., Dornbusch, S., & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S.D., & Dornbusch, S.M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Steinberg, L., Elmen, J.D., and Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Symonds, P.M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Terr, L. (1990). *Too scared to cry*. New York: Basic Books.
- Tiller, A.E., Garisson, M.E., Block, E.B., Cramer, K., and Tiller, V. (2000). *The influence of parenting styles on children's cognitive development*. Louisiana State University Age Center.

- Tomlinson, S. (1991). *Teachers and parents: Home-school partnerships*. London: Institute for Public Policy Research.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J.B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wentzel, K. R. (1994). Family functioning and academic achievement in middle school: a social emotional perspective. *Journal of Early adolescence*, 14, 268-291.
- Westen, D. (1993). The impact of sexual abuse on self-structure. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Disorders and dysfunctions of the self: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (Vol. 5, pp. 223-250). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Woodward, L.J., and Fergusson, D.M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychological adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 87-100.
- Μπίμπου-Νάκου, Α., Στογιαννίδου, Α., και Κιοσσέογλου, Γ. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 8(4), 506-525.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΪΚΟΥ ΣΤΥΛ

Στον πίνακα που ακολουθεί υπάρχουν διάφορες προτάσεις που αφορούν στη σχέση σου με τη μητέρα σου. Αφού διαβάσεις προσεκτικά την κάθε πρόταση, βάλε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σου.

1 Δεν ισχύει καθόλου	2 Ισχύει λίγο	3 Ισχύει αρκετά	4 Ισχύει πολύ	5 Ισχύει απόλυτα
1. Η μητέρα σου σε βοηθάει όταν έχεις κάποιο πρόβλημα			1	2 3 4 5
2. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου τότε σου λέει μπράβο ή σου χαμογελά ή σε αγκαλιάζει...			1	2 3 4 5
3. Όταν πετύχεις κάτι που έβαλες ως στόχο, η μητέρα σου σε αμείβει με κάποιο τρόπο (χρήματα, δώρα, προνόμια)			1	2 3 4 5
4. Κάνεις ευχάριστα πράγματα με τη μητέρα σου			1	2 3 4 5
5. Η μητέρα σου αφιερώνει χρόνο για να σου μιλήσει			1	2 3 4 5
6. Όταν κάνεις κάτι που αρέσει στη μητέρα σου, σου δίνει κάτι σημαντικό όπως χρήματα ή ένα δώρο			1	2 3 4 5
7. Η μητέρα σου σε βοηθάει με τα μαθήματα σου			1	2 3 4 5
8. Όταν πάρεις καλούς βαθμούς η μητέρα σου λέει ότι “πήγες πολύ καλά”			1	2 3 4 5
9. Η μητέρα σου θέλει να ξέρει τους φίλους σου			1	2 3 4 5
10. Η μητέρα σου ξέρει που βρίσκεσαι μετά το σχολείο			1	2 3 4 5
11. Όταν η μητέρα σου θέλει να κάνεις κάτι σου εξηγεί τον λόγο γιατί θα πρέπει να το κάνεις			1	2 3 4 5
12. Η μητέρα σου σε τιμωρεί όταν παραβείς κάποιο κανόνα			1	2 3 4 5
13. Μπορείς να βασιστείς στη μητέρα σου όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα			1	2 3 4 5

Χρησιμοποιώντας την κλίμακα που ακολουθεί να δηλώσεις σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε πρόταση από τις παρακάτω.

1	2	3	4	5
Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Η μητέρα σου σε αφήνει να ντυθείς όπως εσύ θέλεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Η μητέρα σου επιτρέπει να δεις όποια ταινία θέλεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Η μητέρα σου επιτρέπει να βγεις έξω με όποιο φίλο ή φίλη θέλεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε ραντεβού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Η μητέρα σου σε αφήνει να βγεις με πολλούς φίλους / φίλες μαζί | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε συναυλίες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Η μητέρα σου σε αφήνει να πας σε σπίτια φίλων όταν δεν υπάρχουν μεγάλοι εκεί | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Οι τελευταίες ερωτήσεις έχουν να κάνουν με το πόσο αργά μπορείς να κάνεις διάφορα πράγματα τις καθημερινές ή τα Σαββατοκύριακα. Με βάση την κλίμακα που ακολουθεί να απαντήσεις τις παρακάτω ερωτήσεις.

1	2	3	4	5
Δεν μου επιτρέπει	Μέχρι τις 9 το βράδυ	Μέχρι τις 11 το βράδυ	Μέχρι τις 1 μετά τα μεσάνυχτα	Όσο αργά θέλω

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να μιλάς στο τηλέφωνο (Παρασκευή και Σάββατο); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους χωρίς κάποιο μεγάλο μαζί σας; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας (Παρασκευή και Σάββατο); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου να μιλάς στο τηλέφωνο τις καθημερινές; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Μέχρι ποια ώρα σου επιτρέπει η μητέρα σου τις καθημερινές να είσαι έξω με φίλους όταν κάποιος μεγάλος είναι μαζί σας; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel)

Για κάθε θέμα, σημειώστε το βαθμό στον οποίο ισχύει χρησιμοποιώντας την κλίμακα δίπλα από κάθε πρόταση. Θα μας βοηθήσετε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουροι ή το θέμα σας φαίνεται αστειό!

Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στο πως ήταν τα πράγματα για σας τους τελευταίους έξι μήνες.

1 Δεν ισχύει καθόλου	2 Ισχύει λίγο	3 Ισχύει αρκετά	4 Ισχύει πολύ	5 Ισχύει απόλυτα	
1. Προσπαθώ να είμαι αρεστός /ή στους άλλους. Νοιάζομαι για τα αισθήματα τους	1	2	3	4	5
2. Είμαι ανήσυχος /η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα	1	2	3	4	5
3. Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία	1	2	3	4	5
4. Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, κτλ)	1	2	3	4	5
5. Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου	1	2	3	4	5
6. Συνήθως είμαι μόνος /η. Γενικά παίζω μόνος /η ή μένω με τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
7. Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε	1	2	3	4	5
8. Ανησυχώ πολύ	1	2	3	4	5
9. Βοηθώ κάποιον /α που είναι πληγωμένος /η, αναστατωμένος /η ή αισθάνεται άρρωστος /η	1	2	3	4	5
10. Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι	1	2	3	4	5
11. Έχω ένα / μια ή περισσότερους /ες καλούς /ές φίλους /ες	1	2	3	4	5
12. Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάσω τους άλλους να κάνουν το δικό μου	1	2	3	4	5

1 Δεν ισχύει καθόλου	2 Ισχύει λίγο	3 Ισχύει αρκετά	4 Ισχύει πολύ	5 Ισχύει απόλυτα			
13. Αισθάνομαι δυστυχισμένος /η, αποκαρδιωμένος /η ή κλαίω			1	2	3	4	5
14. Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν			1	2	3	4	5
15. Είμαι συχνά αφηρημένος /η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ			1	2	3	4	5
16. Είμαι νευρικός /η σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου			1	2	3	4	5
17. Είμαι καλός /ή με τα μικρότερα παιδιά			1	2	3	4	5
18. Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ			1	2	3	4	5
19. Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν			1	2	3	4	5
20. Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (γονείς, καθηγητές, παιδιά)			1	2	3	4	5
21. Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι			1	2	3	4	5
22. Παίρνω πράγματα που δεν μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού			1	2	3	4	5
23. Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με παιδιά της ηλικίας μου			1	2	3	4	5
24. Έχω πολλούς φόβους. Τρομάζω εύκολα.			1	2	3	4	5
25. Τελειώνω μια δουλειά που αναλαμβάνω. Η προσοχή μου είναι καλή.			1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟ-ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

Χαρακτηριστικό-Γνώρισμα	Σχεδόν Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Μου αρέσει να είμαι εκείνος που έχει τις καλύτερες ιδέες για κάτι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Μαθαίνω εύκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Όταν επιχειρηματολογώ για κάποιο θέμα, χρησιμοποιώ όλα τα στοιχεία που ξέρω για το θέμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Δεν κάθομαι να σκεφτώ τι πρέπει να κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Συχνά σκέφτομαι για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Μου αρέσει να λύνω προβλήματα μαθηματικών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Πάντα σκέφτομαι ότι τα πράγματα μπορεί να μην είναι όπως φαίνονται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Εύκολα καταλαβαίνω τις σκέψεις των άλλων, προτού τις εκφράσουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Όταν φέρνω στο νου μου κάτι που διάβασα, έχω την εικόνα της σελίδας στο μυαλό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Χειρίζομαι καλά τη γλώσσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Προτιμώ να ενεργώ προσεκτικά και ας παίρνει χρόνο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Δε συγκρατώ πολύ καθαρά την εικόνα των πραγμάτων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Μου αρέσει να είμαι το επίκεντρο της προσοχής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Μου αρέσει να μιλώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Τα καταφέρνω στις κοινωνικές μου σχέσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ακόμη και μια φορά να συναντήσω κάποιον, ποτέ δεν ξεχνώ το πρόσωπό του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Μου αρέσει να βγάζω λογικά συμπεράσματα, τα οποία δικαιολογούνται από τα δεδομένα που έχω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Χαρακτηριστικό-Γνώρισμα	Σχεδόν Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
18. Όταν ακούω μια ερμηνεία για ένα γεγονός πάντα προσπαθώ να σκεφτώ εναλλακτικές ερμηνείες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Εύκολα μπορώ να εφαρμόσω σε νέα προβλήματα τους μαθηματικούς κανόνες που έχω διδαχθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Αμέσως καταλαβαίνω κάτι που μου εξηγούν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Στις συζητήσεις με άλλους, συχνά εξετάζω αν αυτά που λένε δένουν λογικά μεταξύ τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Βρίσκω αμέσως τις λύσεις σε προβλήματα της καθημερινής ζωής που έχουν να κάνουν με αριθμούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Μου αρέσει να μαθαίνω άγνωστες λέξεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Θέλω όλοι να ζητούν τη γνώμη μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Όταν κάποιος πει κάτι, συχνά σκέπτομαι τι άλλο μπορεί να εννοεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Όταν χρειαστεί, μπορώ αμέσως να θυμηθώ πράγματα που έμαθα πριν από καιρό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Μπορώ να παρακολουθώ τα συναισθήματα μου, ώστε να καταλαβαίνω τις αλλαγές που συμβαίνουν μέσα μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Όταν έχω να κάνω πολλά πράγματα, δεν εξετάζω ποιο είναι το πιο σημαντικό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Δεν είμαι ευαίσθητος στο τι συμβαίνει μέσα μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Εύκολα καταλαβαίνω τα συναισθήματα των άλλων, προτού τα εκφράσουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Μπορώ εύκολα να αλλάξω τον τρόπο που σκέφτομαι, όταν διαπιστώσω ότι ο αρχικός τρόπος δεν είναι ο σωστός.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Μπορώ να παρακολουθώ το τι συμβαίνει μέσα μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Αποφεύγω προβλήματα που χρειάζονται μαθηματικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Συχνά όταν κάνω κάτι σταματώ ενδιάμεσα για να σκεφτώ αν προχωρώ σωστά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Χαρακτηριστικό-Γνώρισμα	Σχεδόν Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
35. Συγκρατώ αμέσως τα ονόματα ανθρώπων που γνωρίζω για πρώτη φορά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Συχνά δυσκολεύομαι να εκφράσω αυτό που σκέφτομαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Δύσκολα βρίσκω τι πρέπει να γίνεται την κάθε φορά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Μου αρέσει να πειραματίζομαι πάνω σε θέματα που με ενδιαφέρουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Δε με ενοχλεί, όταν ακούω παράλογα πράγματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Μπορώ να θυμάμαι την εικόνα των πραγμάτων με ακρίβεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Μου αρέσει να ενεργώ γρήγορα, χωρίς πολλή σκέψη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Εύκολα καταλαβαίνω τις προθέσεις των άλλων, προτού τις εκφράσουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Όταν μαθαίνω κάτι καινούριο, προσπαθώ να το συνδέσω με ό,τι ξέρω από παλιά για να μην το ξεχάσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Μπορώ εύκολα να διακρίνω τις διαφορές ανάμεσα σε φαινομενικά όμοια πράγματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Συγκρατώ εύκολα έναν αριθμό τηλεφώνου που ακούω για πρώτη φορά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Είμαι γρήγορος στις αποφάσεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Εύκολα ξεχωρίζω τι είναι σχετικό και τι άσχετο με ένα θέμα που καταπιάνομαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Ξέρω τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Όταν κάνω κάτι, συνήθως σκέφτομαι μετά αν ενέργησα σωστά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Είμαι γρήγορος στο να βρω τη λύση σε ένα πρόβλημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Μπορώ εύκολα να βλέπω σχέσεις ανάμεσα σε πράγματα φαινομενικά άσχετα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Μπορώ να παρακολουθώ τις καταστάσεις του σώματος μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Όταν διαβάζω κάτι συγκρατώ κατά λέξη μεγάλα κομμάτια του κειμένου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Προσαρμόζομαι εύκολα, όταν συναναστρέφομαι με διαφορετικούς ανθρώπους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Με ενδιαφέρει να με εκτιμούν οι άλλοι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Χαρακτηριστικό-Γνώρισμα	Σχεδόν Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
56. Δεν ξεχνώ εύκολα κάτι που έμαθα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Μπορώ εύκολα να βλέπω τις κρυμμένες σχέσεις των πραγμάτων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Θέλω χρόνο για να βρω τη λύση σε ένα πρόβλημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Μπορώ να παρακολουθώ τις σκέψεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Εκτελώ εύκολα αριθμητικές πράξεις από μνήμης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Θέλω πολύ να ξέρω την αιτία για το κάθετι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Προσανατολίζομαι εύκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Εύκολα μπορώ να φέρω στο μυαλό μου την εικόνα ενός ποδηλάτη που τρέχει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Εύκολα κατανοώ μαθηματικές σχέσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Μπορώ εύκολα να σχεδιάσω τρόπους για να ελέγξω αν μια υπόθεση μου για κάτι είναι σωστή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Εύκολα μαθαίνω τους δρόμους σε μια ξένη πόλη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Μπορώ να δώσω πρωτότυπες λύσεις σε μαθηματικά προβλήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Προσπαθώ πάντα να βρίσκω τη σωστή εξήγηση για τα γεγονότα που με ενδιαφέρουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Εύκολα μπορώ να συναρμολογήσω ένα παζλ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Μπορώ να δώσω πρωτότυπες εξηγήσεις για γεγονότα που παρατηρώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Εύκολα μπορώ να συγκρίνω νοερά δύο εικόνες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Εύκολα τροποποιώ νοερά την εικόνα κάποιου πράγματος που έχω στο μυαλό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Ενεργώ παρορμητικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Εύκολα μπορώ να φανταστώ πως θα φαίνεται η εικόνα που είναι ζωγραφισμένη πάνω σ'ένα ξεφούσκωτο μπαλόνι όταν αυτό φουσκώσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Οι άλλοι ζητούν τη γνώμη μου, όταν έχουν δυσκολίες μεταξύ τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Γράφω εύκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Μιλώ γρήγορα χωρίς να κάνω λάθη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

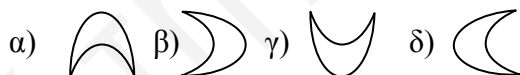
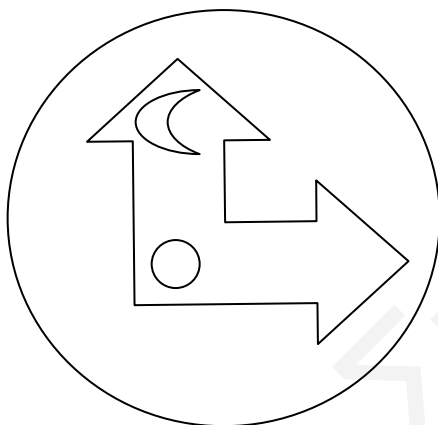
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. ΤΕΣΤ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Τα ρολόγια

Σε αυτή την άσκηση βλέπεις δείκτες ρολογιού στους οποίους είναι τοποθετημένο ένα σχήμα.

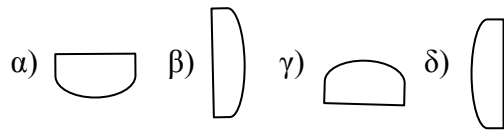
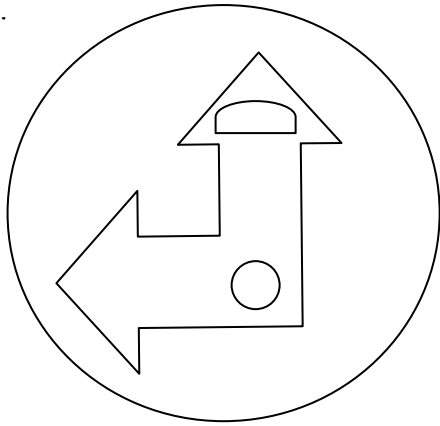
Εσύ, πρέπει να διαλέξεις από τις επιλογές που υπάρχουν πώς θα είναι το σχήμα πάνω στον δείκτη όταν αυτός περιστραφεί από τη μια θέση στην άλλη.

Παράδειγμα

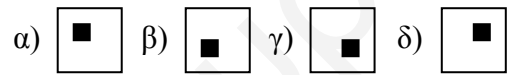
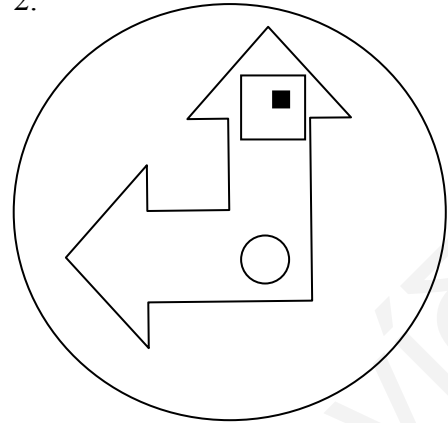


Στην επόμενη σελίδα ακολουθούν τα προβλήματα που έχεις να λύσεις.

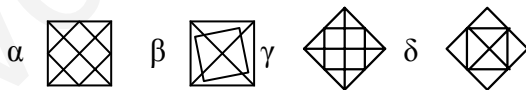
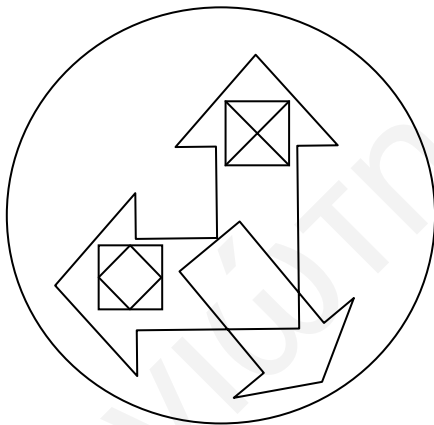
1.



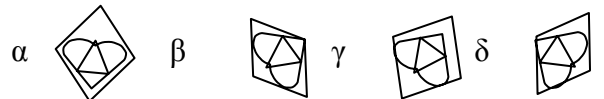
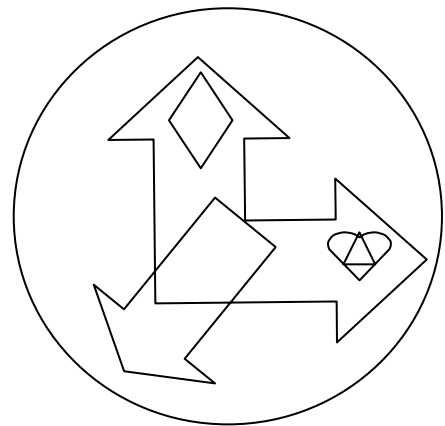
2.



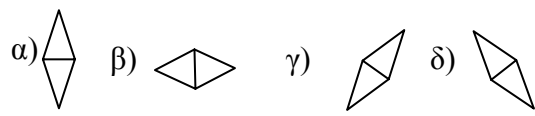
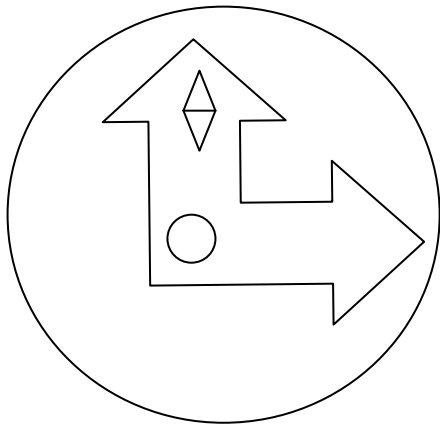
3.



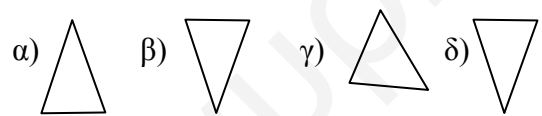
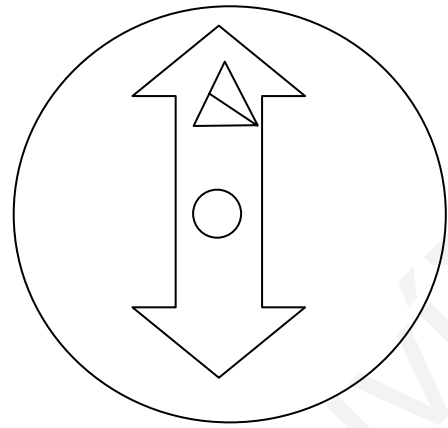
4.



5.



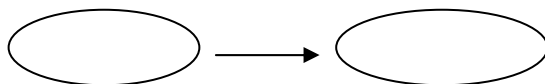
6.



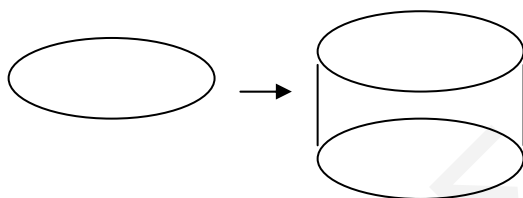
Παναγιώτης Σ. Σταυρινός

Στην επόμενη σελίδα φαίνονται οι δοκιμές που έκανε ένας ζαχαροπλάστης για να βρει ποια υλικά χρειάζονται για να φουσκώσει το κέικ. Στα αριστερά της κάθε δοκιμής φαίνεται πώς ήταν το κέικ προτού δοκιμαστεί κάποιο υλικό και στα δεξιά φαίνεται πώς έγινε το κέικ όταν δοκιμάστηκε ένα υλικό ή διάφορα υλικά μαζί.

Όταν δεν υπάρχει καμιά αλλαγή, το κέικ φαίνεται το ίδιο πριν και μετά τη δοκιμή:






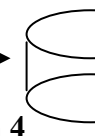
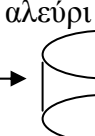



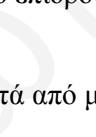



Όταν υπάρχει αλλαγή το κέικ φαίνεται φουσκωμένο μετά τη δοκιμή:



Παρακάτω να μελετήσεις ΟΛΕΣ τις δοκιμές για να βρεις ποιος ακριβώς είναι ο ρόλος του κάθε υλικού στο να φουσκώσει το κέικ:

Για το κάθε υλικό, εσύ πρέπει να αποφασίσεις αν:

- α) δεν επιδρά /είναι ουδέτερο
- β) εμποδίζει τους παράγοντες που επιδρούν θετικά
- γ) είναι αρκετό από μόνο του
- δ) χρειάζεται αλλά δεν είναι αρκετό από μόνο του

<p>ΜΠ → </p> <p>Δοκιμή 1</p>	<p>γάλα → </p> <p>Δοκιμή 2</p>	<p>αυγά → </p> <p>Δοκιμή 3</p>
<p>αλεύρι + ΜΠ → </p> <p>Δοκιμή 4</p>	<p>ΜΠ + γάλα → </p> <p>Δοκιμή 5</p>	<p>ΜΠ + αυγά → </p> <p>Δοκιμή 6</p>
<p>αλεύρι + αυγά → </p> <p>Δοκιμή 7</p>	<p>αυγά + γάλα → </p> <p>Δοκιμή 8</p>	<p>αλεύρι → </p> <p>Δοκιμή 9</p>
<p>ΜΠ + γάλα + αλεύρι → </p> <p>Δοκιμή 10</p>	<p>αλεύρι + λάδι → </p> <p>Δοκιμή 11</p>	<p>ΜΠ + αυγά + λάδι → </p> <p>Δοκιμή 12</p>

ΜΗ ΒΙΑΣΤΕΙΣ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ, ΓΙΑΤΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΘΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΔΟΚΙΜΩΝ

1. Τα αυγά

- α) δεν επιδρούν / είναι ουδέτερα
- β) εμποδίζουν τους παράγοντες που επιδρούν θετικά
- γ) είναι αρκετά από ΜΟΝΟ ΤΟΥΣ
- δ) χρειάζονται αλλά δεν είναι αρκετά από μόνο τους

3. Το ΜΠ (Μπέικινγκ πάουντερ)

- α) δεν επιδρά / είναι ουδέτερο
- β) εμποδίζει τους παράγοντες που επιδρούν θετικά
- γ) είναι αρκετό από ΜΟΝΟ ΤΟΥ
- δ) χρειάζεται αλλά δεν είναι αρκετό από μόνο του

5. Διάλεξε το συνδυασμό των δοκιμών που δικαιολογεί το συμπέρασμα σου για το ΜΠ:

- α) 1 και 4
- β) 1, 2 και 5
- γ) 1 και 2
- δ) 1, 4 και 5

Σχήματα

2. Το αλεύρι

- α) δεν επιδρά / είναι ουδέτερο
- β) εμποδίζει τους παράγοντες που επιδρούν θετικά
- γ) είναι αρκετό από ΜΟΝΟ ΤΟΥ
- δ) χρειάζεται αλλά δεν είναι αρκετό από μόνο του

4. Το λάδι

- α) δεν επιδρά / είναι ουδέτερο
- β) εμποδίζει τους παράγοντες που επιδρούν θετικά
- γ) είναι αρκετό από ΜΟΝΟ ΤΟΥ
- δ) χρειάζεται αλλά δεν είναι αρκετό από μόνο του

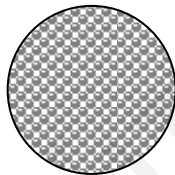
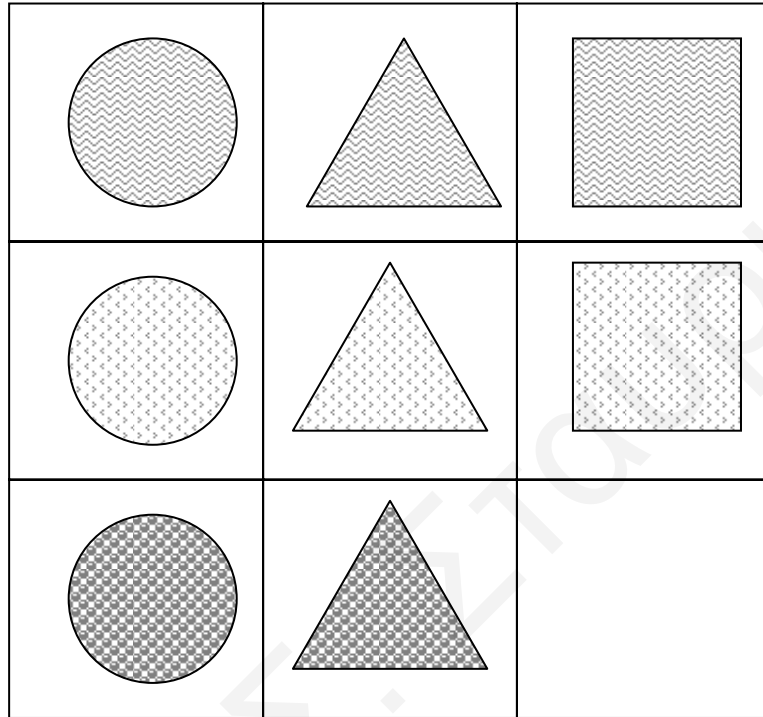
6. Διάλεξε το συνδυασμό των δοκιμών που δικαιολογεί το συμπέρασμα σου για το λάδι:

- α) 6 και 12
- β) 9 και 12
- γ) 9 και 11
- δ) 11 και 12

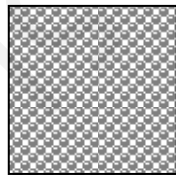
Στα προβλήματα παρακάτω τα σχήματα ταιριάζουν μεταξύ τους με κάποιο τρόπο. Στην κάτω σειρά λείπει ένα σχήμα. Εσύ πρέπει να διαλέξεις ποιο από τα σχήματα που βρίσκονται από κάτω είναι εκείνο που λείπει.

Παράδειγμα

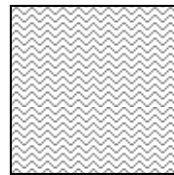
1)



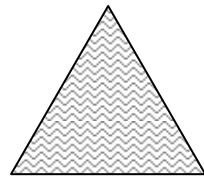
α



β

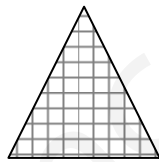
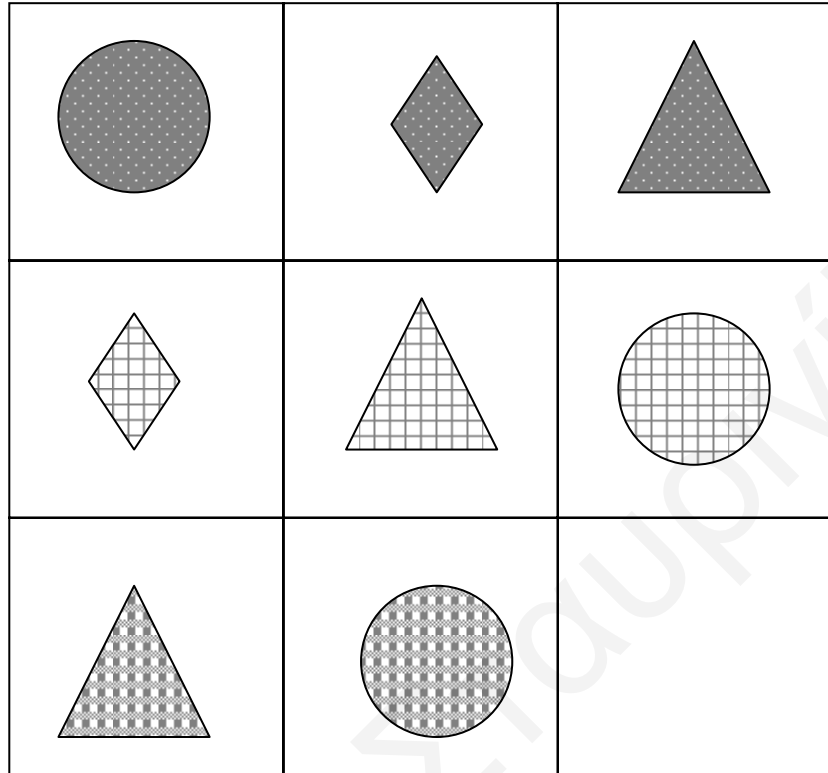


γ



δ

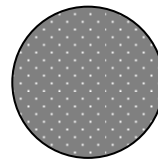
2)



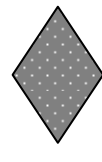
α



β

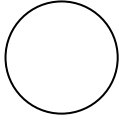
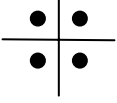
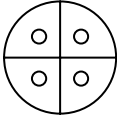
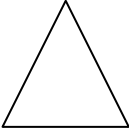
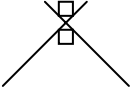
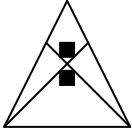

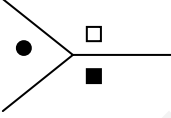


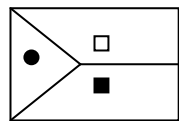
γ



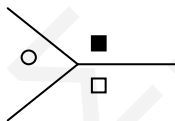
δ

3)

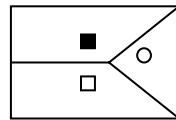
		
		
		



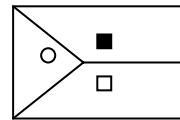
α



β



γ



δ

Στα προβλήματα που ακολουθούν πρέπει να βρεις τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις του πρώτου ζευγαριού (πχ. **μολύβι : κασετίνα**) για να συμπληρώσεις τα κενά που υπάρχουν στο άλλο ζευγάρι (πχ., να βρεις, με βάση τη σχέση στο πρώτο ζευγάρι, ποια λέξη από τις τέσσερις που σου δίνονται πάει με τη λέξη **πουκάμισο** για να σχηματιστεί το δεύτερο ζευγάρι). Σημείωσε τη λέξη που ταιριάζει κάθε φορά.

Παράδειγμα:

μολύβι:κασετίνα :: πουκάμισο: _____

- α) κρεμάστρα
- β) βαλίτσα
- γ) ντουλάπα
- δ) κουτί

Η ορθή απάντηση είναι το γ).

1. μελάνι : στυλό :: μπογιά: _____

- α) χρώμα
- β) βούρτσα
- γ) χαρτί
- δ) τοίχος

2. πνεύμονες : αέρας :: βράγχια: _____

- α) αλάτι
- β) ψάρια
- γ) θάλασσα
- δ) αναπνοή

3. (παιδιά : γονείς :: οικογένεια) ::: (μαθητές : δάσκαλοι :: _____)

- α) βαθμοί
- β) παιδεία
- γ) μάθημα
- δ) διδασκαλία

Διαλογισμοί

Σε αυτό το τεστ θα σου δίνω κάθε φορά δύο διαλογισμούς. Ο κάθε διαλογισμός έχει δύο προτάσεις από τις οποίες βγαίνει ένα συμπέρασμα. Οι προτάσεις χωρίζονται από το συμπέρασμα με μια γραμμή. Το συμπέρασμα κάθε φορά μπορεί να είναι σωστό (Σ) ή λάθος (Λ), δηλαδή να βγαίνει από τις προτάσεις ή όχι. Εσύ θα πρέπει να κρίνεις κάθε φορά αν το συμπέρασμα είναι σωστό ή λάθος και να σημειώνεις την απάντησή σου. Αν δεν μπορείς να αποφασίσεις, θα σημειώνεις την ένδειξη γ) Δεν μπορώ να αποφασίσω.

Παράδειγμα

Τα δέντρα του δάσους είναι ή έλατα ή πεύκα

Το δέντρο αυτό δεν είναι έλατο

Άρα το δέντρο αυτό είναι πεύκο

α) Σ β) Λ γ) Δεν μπορώ να αποφασίσω

Απάντηση: Το συμπέρασμα είναι σωστό άρα είναι το α).

Τώρα απάντησε στα πιο κάτω προβλήματα

1. Τα πουλιά πετούν
Οι ελέφαντες είναι πουλιά

Οι ελέφαντες πετούν

α) Σ β) Λ γ) Δεν μπορώ να αποφασίσω

2. Τα σινοειδή είναι ζώα ή φυτά
Τα σινοειδή δεν είναι ζώα

Τα σινοειδή είναι φυτά

α) Σ β) Λ γ) Δεν μπορώ να αποφασίσω

3. Τα μίροειδή είναι ψάρια, ή φυτά, ή πτηνά
Τα μίροειδή δεν είναι πτηνά

Τα μίροειδή είναι ψάρια

α) Σ β) Λ γ) Δεν μπορώ να αποφασίσω

4. Ο θόρυβος προέρχεται ή από το αμάξιμα ή από τη μηχανή
Δεν προέρχεται από την μηχανή

Προέρχεται από το αμάξιμα

α) Σ β) Λ γ) Δεν μπορώ να αποφασίσω

5. Το λίπος αυξάνει τη χοληστερίνη
Η χοληστερίνη κλείνει τις αρτηρίες

Το λίπος κλείνει τις αρτηρίες

α) Σ β) Λ γ) Δεν μπορώ να αποφασίσω

6. Αν η λάμπα είναι καμένη τότε το φως δεν θα ανάψει
Το φως δεν ανάψει

Η λάμπα είναι καμένη

α) Σ β) Λ γ) Δεν μπορώ να αποφασίσω

Εξισώσεις

Παρακάτω σου δίνεται μια σειρά από εξισώσεις. Προσπάθησε να τις λύσεις με βάση τα στοιχεία που σου δίνονται την κάθε φορά. Δώσε την απάντησή σου διαλέγοντας από τις τέσσερις επιλογές που σου δίνονται.

Παράδειγμα

Ξέρεις ότι $a + 2 = 4$

Με βάση ό,τι ξέρεις, βρες την τιμή του a . α) 3 β) 1 γ) 2 δ) 4

Η Απάντηση είναι το γ)

1) Ξέρεις $8 + a = 11$

Με βάση ό,τι ξέρεις, βρες την τιμή του a α) 6 β) 2 γ) 3 δ) 5

2) Ξέρεις ότι $u = \varphi + 3$ και ότι $\varphi = 2$,

Με βάση ό,τι ξέρεις, βρες την τιμή του u . α) 4 β) 1 γ) 6 δ) 5

3) Πότε ισχύει ότι

$\Lambda + M + N = \Lambda + \Pi + N$ όταν α) $M - \Pi = 0$ β) $M + \Pi = 2$ γ) $\Lambda + N = M$
δ) $\Lambda + N = M + \Pi$

4) Ξέρεις ότι $\chi = \psi + \zeta$ και ότι $\chi + \psi + \zeta = 20$

Με βάση ό,τι ξέρεις, βρες την τιμή του χ α) 10 β) 5 γ) 15 δ) 3

5) Αν $A \cdot A = A + A$ Τι ισχύει από τα παρακάτω

α) $A = 1$ β) $A = 2$ γ) $A = 3$ δ) $A = 4$

6) Αν $\chi + \psi = 5$, $\chi + \omega = 3$ και $\psi + \omega = 2$ Τι ισχύει από τα παρακάτω

α) $\omega = 0$ β) $\omega = 1$ γ) $\omega = 2$ δ) $\omega = 3$

1. Το διαγώνισμα

Το διαγώνισμα έχει αρχίσει και ο Κώστας γνωρίζει ότι ένας φίλος του αντιγράφει. Ο Κώστας δεν είπε τίποτα σε κανένα.

Τι πιστεύεις ως προς τη συμπεριφορά του Κώστα;

- α) Η συμπεριφορά του Κώστα ήταν σωστή, γιατί το θέμα δεν τον αφορά.
- β) Η συμπεριφορά του Κώστα ήταν σωστή, γιατί δεν επιτρέπεται να καταγγέλλει κάποιος τους φίλους του.
- γ) Η συμπεριφορά του Κώστα ήταν σωστή από μια άποψη (αλληλεγγύη μεταξύ φίλων) αλλά λάθος από μια άλλη άποψη (προστασία από την παρανομία).
- δ) Η συμπεριφορά του Κώστα ήταν λάθος, γιατί ο καθένας μας έχει ευθύνη να σταματήσει την παρανομία.

2. Η διάρρηξη

Ο Γιώργος, χωρίς να το θέλει άκουσε δύο συμμαθητές του να σχεδιάζουν μια διάρρηξη σε ένα περίπτερο της γειτονιάς. Αφού προβληματίστηκε για το τι πρέπει να γίνει, τελικά αποφάσισε να το αναφέρει στο διευθυντή του σχολείου.

Τι πιστεύεις ως προς τη συμπεριφορά του Γιώργου;

- α) Η συμπεριφορά του Γιώργου ήταν λάθος, γιατί το θέμα δεν τον αφορά.
- β) Η συμπεριφορά του Γιώργου ήταν λάθος, γιατί δεν επιτρέπεται να καταγγέλλει κανέναν τους συμμαθητές του.
- γ) Η συμπεριφορά του Γιώργου ήταν σωστή, γιατί έτσι δεν άφησε να γίνει ζημιά στην περιουσία ενός αθώου ανθρώπου.
- δ) Η συμπεριφορά του Γιώργου ήταν σωστή, γιατί όλοι έχουμε ευθύνη για την τήρηση των κανόνων της ηθικής.

3. Οι υποψήφιοι

Ο κύριος Μιχαηλίδης ορίστηκε μέλος μιας επιτροπής που θα κρίνει τους υποψήφιους για μια θέση. Όταν άνοιξε το φάκελο των υποψηφίων διαπίστωσε ότι ένας από αυτούς είναι συγγενής του. Για τούτο υπέβαλε παραίτηση από την επιτροπή.

Τι πιστεύεις για την απόφαση του κύριου Μιχαηλίδη;

- α) Ήταν λάθος, γιατί κανένας άλλος δεν γνώρισε ότι κάποιος υποψήφιος ήταν συγγενής του.
- β) Ήταν λάθος, γιατί έτσι έχασε τη δυνατότητα να βοηθήσει ένα συγγενή του.
- γ) Ήταν σωστή, γιατί έτσι θα διασφαλίσει το κύρος των αποφάσεων της επιτροπής.
- δ) Ήταν σωστή, γιατί έτσι θα είναι εντάξει με τη συνείδησή του ότι δεν φέρθηκε άδικα σε κανένα.

4. Σύγκριση της συμπεριφοράς του Γιώργου με τη συμπεριφορά του Κώστα.

Ποιος από τους δύο έδειξε την καλύτερη συμπεριφορά;

- α) Και οι δύο, γιατί ο Κώστας σεβάστηκε τη φιλία του και ο Γιώργος τις αρχές για την ευθύνη που έχουν οι πολίτες προς τους άλλους.
- β) Ο Γιώργος, γιατί αποκάλυψε μια παρανομία ενώ ο Κώστας έβαλε τη φιλία του πάνω από την αρχή ότι ο καθένας πρέπει να παίρνει μόνο ό,τι δικαιούται.
- γ) Κανένας, γιατί ο Κώστας έβαλε τη φιλία του πάνω από τη δικαιοσύνη και ο Γιώργος μπερδεύτηκε σε υποθέσεις που δεν τον αφορούν.
- δ) Ο Κώστας, γιατί σεβάστηκε τη φιλία του, ενώ ο Γιώργος μπερδεύτηκε σε υποθέσεις που δεν τον αφορούν.

5. Σύγκριση της συμπεριφοράς του κύριου Μιχαηλίδη με τη συμπεριφορά του Κώστα.

Ποιος από τους δύο έδειξε την καλύτερη συμπεριφορά;

- α) Ο κύριος Μιχαηλίδης, γιατί έδειξε ότι έχει τις αρχές του πάνω από τις προσωπικές του σχέσεις.
- β) Ο Κώστας, γιατί σεβάστηκε τη φιλία του.
- γ) Κανένας, γιατί ο κύριος Μιχαηλίδης δεν νοιάζεται για τους συγγενείς του και ο Κώστας δεν νοιάζεται για τη νομιμότητα.
- δ) Και οι δύο, γιατί ο καθένας ενέργησε με βάση τις δικές του αρχές.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Σημειώστε τι ισχύει για σας (δηλαδή τι πραγματικά κάνετε και όχι τι θα θέλατε να κάνετε ή νομίζετε πως θα ήταν σωστό να κάνετε).

ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ 1	2	3	4	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ 5
1. Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική του εργασία στο σπίτι.					
2. Ελέγχω τα διορθωμένα τετράδια / εργασίες / διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι..					
3. Εξετάζω το παιδί μου όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του.					
4. Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω που βρίσκονται σε κάθε μάθημα.					
5. Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει στο διάβασμα.					
6. Θέλω να ξέρω όλα τα μυστικά του.					
7. Ανησυχώ όταν έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα.					
8. Συνήθως το πιέζω για να κάνει την εργασία του στο σπίτι.					
9. Δείχνω την ικανοποίηση μου όταν παίρνει καλούς βαθμούς.					
10. Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί για ολοένα και μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο.					
11. Το πρωί ελέγχω για να δω αν έχει στη βαλίτσα του ό,τι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, τετράδια, κλπ).					
12. Είμαι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού μου.					

ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ 1	2	3	4	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ 5
13. Επιμένω να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα.					
14. Στέλλω το παιδί μου σε φροντιστήριο για να βελτιώσει την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου.					
15. Στέλλω το παιδί μου σε φροντιστήριο για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά).					
16. Παρακολουθώ καλλιτεχνικές και άλλες εκδηλώσεις που οργανώνει ο σύνδεσμος γονέων του σχολείου του παιδιού μου.					
17. Ανησυχώ πως το παιδί μου δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο.					
18. Προσφέρω εθελοντικές υπηρεσίες στο σχολείο του παιδιού μου.					
19. Του αγοράζω εκπαιδευτικά δώρα στις γιορτές / επετείους.					
20. Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναπτύσσει νέα ενδιαφέροντα.					
21. Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που παρακολουθεί τηλεόραση.					
22. Ελέγχω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση.					
23. Ελέγχω την εμφάνιση του παιδιού μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα).					
24. Φροντίζω για τη διατροφή του (τι τρώει, πότε και πόσο).					
25. Επισκέπτομαι το σχολείο του παιδιού μου για να κουβεντιάσω με το δάσκαλο (ή καθηγητές).					

ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ 1	2	3	4	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ 5
26. Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία.					
27. Κάθομαι μαζί του πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσει.					
28. Είμαι απαιτητική / απαιτητικός όσον αφορά τους βαθμούς του.					
29. Θέλω να ξέρω ποιους κάνει παρέα.					
30. Περνούμε τα Σαββατοκύριακα, τις αργίες και τις διακοπές όλοι μαζί ως οικογένεια.					
31. Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναγνωρίζει τις ομοιότητες μεταξύ των εννοιών.					
32. Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των εννοιών.					
33. Ενθαρρύνω το παιδί μου να μπορεί να ταξινομεί πράγματα σε κατηγορίες.					
34. Ενθαρρύνω το παιδί μου να λύνει προβλήματα μαθηματικών.					
35. Ενθαρρύνω το παιδί μου να λύνει καθημερινά προβλήματα που έχουν σχέση με αριθμούς.					
36. Ενθαρρύνω το παιδί μου να λύνει μαθηματικές πράξεις από μνήμης.					
37. Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει χάρτες.					
38. Ενθαρρύνω το παιδί μου να εισηγείται μια διαδρομή όταν πηγαίνουμε με το αυτοκίνητο κάπου.					
39. Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσανατολίζεται από μόνο του.					

ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ 1	2	3	4	ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ 5
40. Ενθαρρύνω το παιδί μου να εκφράζει λογικά επιχειρήματα.					
41. Ενθαρρύνω το παιδί μου να κρίνει τη λογική των επιχειρημάτων των άλλων.					
42. Ενθαρρύνω το παιδί μου να καταλαβαίνει πότε ένα επιχείρημα είναι ορθό ή λανθασμένο.					
43. Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαμορφώνει δικές του υποθέσεις για να εξηγήσει διάφορα πράγματα.					
44. Ενθαρρύνω το παιδί μου να πειραματίζεται με πράγματα που το ενδιαφέρουν.					
45. Ενθαρρύνω το παιδί μου να ψάχνει για τις πραγματικές αιτίες διάφορων φαινομένων.					
46. Ενθαρρύνω το παιδί μου να καταλαβαίνει τον τρόπο που σκέφτονται άλλοι άνθρωποι.					
47. Ενθαρρύνω το παιδί μου να σκέφτεται τις συνέπειες των πράξεων του.					
48. Ενθαρρύνω το παιδί μου να έχει τη δικιά του άποψη για θέματα που αφορούν την κοινωνία.					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗΣ

Στον πίνακα που ακολουθεί υπάρχουν προτάσεις που αναφέρονται στις στενές σχέσεις με άλλα άτομα ή και με τον / την σύντροφο σας. Παρακαλώ όπως απαντήσετε σε κάθε σημείο με ειλικρίνεια χρησιμοποιώντας την κλίμακα δίπλα από κάθε πρόταση.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει απόλυτα

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Μου είναι δύσκολο να αφήσω τον εαυτό μου να βασιστεί σε άλλους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Κανείς δεν είναι εκεί όταν έχεις ανάγκη από κάποιον | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Νιώθω άνετα να βασίζομαι σε άλλους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ξέρω ότι κάποιος θα είναι εκεί όταν έχω ανάγκη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Μου είναι δύσκολο να εμπιστευτώ πλήρως κάποιο άτομο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Δεν είμαι σίγουρος /η ότι μπορώ να βασιστώ στην παρουσία κάποιων όταν θα έχω ανάγκη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Δεν ανησυχώ μήπως και με εγκαταλείψουν | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Συχνά ανησυχώ ότι ο / η σύντροφος μου δεν με αγαπά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Οι άλλοι διστάζουν να έρθουν τόσο κοντά μου όσο θα ήθελα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Συχνά ανησυχώ ότι ο /η σύντροφος μου δεν θα θέλει να μείνει μαζί μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Θέλω να ενωθώ πλήρως με ένα άλλο άτομο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Η επιθυμία μου να έρθω πολύ κοντά στους άλλους συχνά τους απομακρύνει από κοντά μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει απόλυτα

13. Μου είναι σχετικά εύκολο να έρθω συναισθηματικά κοντά με άλλους 1 2 3 4 5
14. Δεν ανησυχώ όταν κάποιος με πλησιάζει συναισθηματικά 1 2 3 4 5
15. Δεν νιώθω άνετα να είμαι πολύ κοντά στους άλλους 1 2 3 4 5
16. Νιώθω νευρικήτητα όταν με πλησιάζει συναισθηματικά κάποιο άτομο 1 2 3 4 5
17. Νιώθω άνετα όταν βασίζονται πάνω μου άλλα άτομα 1 2 3 4 5
18. Ο/ η σύντροφος μου θέλει περισσότερη οικειότητα από ότι μπορώ να προσφέρω 1 2 3 4 5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Πώς θα χαρακτηρίζατε σήμερα τον εαυτό σας όσον αφορά τα παρακάτω σημεία;

1 Δεν ισχύει καθόλου	2 Ισχύει λίγο	3 Ισχύει αρκετά	4 Ισχύει πολύ	5 Ισχύει απόλυτα	
1. Δεν ανησυχώ γενικά.....	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να έχω πολύ κόσμο γύρω μου.....	1	2	3	4	5
3. Δε μου αρέσει να χάνω το χρόνο μου ονειροπολώντας.....	1	2	3	4	5
4. Προσπαθώ να είμαι ευγενικός/ή με όλους.....	1	2	3	4	5
5. Κρατώ τα πράγματα μου καθαρά και τακτοποιημένα.....	1	2	3	4	5
6. Συχνά νιώθω κατώτερος/η από τους άλλους.....	1	2	3	4	5
7. Γελώ εύκολα.....	1	2	3	4	5
8. Όταν βρω το σωστό τρόπο να κάνω κάτι, τον χρησιμοποιώ.....	1	2	3	4	5
9. Συχνά τσακώνομαι με την οικογένεια μου και τους συνεργάτες μου.....	1	2	3	4	5
10. Είμαι καλός/ή στο να ρυθμίζω τον εαυτό μου για να συναντώ προθεσμίες.....	1	2	3	4	5
11. Όταν βρίσκομαι κάτω από πολύ πίεση είναι φορές που νιώθω ότι θα διαλυθώ.....	1	2	3	4	5
12. Γενικά δε θεωρώ τον εαυτό μου ιδιαίτερα «ξένοιαστο».....	1	2	3	4	5
13. Γοητεύομαι με τις αναλογίες στην τέχνη και στην φύση.....	1	2	3	4	5
14. Κάποιοι θεωρούν ότι είμαι εγωιστής/τρια και εγωκεντρικός/ή.....	1	2	3	4	5
15. Δεν είμαι πολύ μεθοδικό άτομο.....	1	2	3	4	5
16. Σπάνια νιώθω μοναξιά ή θλίψη.....	1	2	3	4	5
17. Πραγματικά απολαμβάνω να μιλά με κόσμο.....	1	2	3	4	5
18. Πιστεύω ότι με το να αφήνουμε τους μαθητές να ακούν αμφιλεγόμενους ομιλητές νιώθουν πιο μπερδεμένοι και αποπροσανατολισμένοι.....	1	2	3	4	5
19. Προτιμώ να συνεργάζομαι με άλλους παρά να τους ανταγωνίζομαι.....	1	2	3	4	5
20. Προσπαθώ να εκπληρώνω ό,τι μου ανατίθεται με ευσυνειδησία.....	1	2	3	4	5
21. Συχνά νιώθω τεντωμένος/η και ευερέθιστος/η.....	1	2	3	4	5
22. Μου αρέσει να βρίσκομαι όπου υπάρχει δράση.....	1	2	3	4	5
23. Η ποίηση με αγγίζει ελάχιστα ή καθόλου.....	1	2	3	4	5
24. Έχω την τάση να είμαι κυνικός/ή και σκεπτικός/ή όσον αφορά την πρόθεση των άλλων.....	1	2	3	4	5
25. Έχω ξεκάθαρους στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω δουλεύοντας συστηματικά.....	1	2	3	4	5

26. Κάποιες φορές νιώθω τελείως ανάξιος/α.....	1	2	3	4	5
27. Συνήθως προτιμώ να κάνω πράγματα μόνος/η μου.....	1	2	3	4	5
28. Συχνά δοκιμάζω καινούρια και άγνωστα φαγητά.....	1	2	3	4	5
29. Πιστεύω ότι οι περισσότεροι άνθρωποι θα προσπαθήσουν να σε εκμεταλλευτούν εάν τους αφήσεις.....	1	2	3	4	5
30. Χάνω πολύ χρόνο προτού συγκεντρωθώ σε μια δουλειά.....	1	2	3	4	5
31. Σπάνια νιώθω να είμαι φοβισμένος/η ή αγχωμένος/η.....	1	2	3	4	5
32. Συχνά νιώθω να είμαι γεμάτος/η ενέργεια.....	1	2	3	4	5
33. Σπάνια προσέχω τη διάθεση που δημιουργούν «διαφορετικά» περιβάλλοντα.....	1	2	3	4	5
34. Οι περισσότεροι άνθρωποι που γνωρίζω με συμπαθούν.....	1	2	3	4	5
35. Δουλεύω σκληρά για να πετύχω τους στόχους μου.....	1	2	3	4	5
36. Συχνά θυμώνω με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι με αντιμετωπίζουν.....	1	2	3	4	5
37. Είμαι ένα χαρούμενο, αισιόδοξο άτομο.....	1	2	3	4	5
38. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να στρεφόμαστε στις Θρησκευτικές μας Αρχές για αποφάσεις ή για θρησκευτικού περιεχομένου θέματα.....	1	2	3	4	5
39. Κάποιοι με θεωρούν άτομο ψυχρό και υπολογιστικό.....	1	2	3	4	5
40. Όταν δεσμεύομαι προσωπικά για κάτι, αναλαμβάνω υπεύθυνα να το φέρω εις πέρας.....	1	2	3	4	5
41. Πολύ συχνά, όταν τα πράγματα πάνε στραβά, νιώθω απογοητευμένος/η και θέλω να τα παρατήσω.....	1	2	3	4	5
42. Δεν είμαι γενικά αισιόδοξος/η.....	1	2	3	4	5
43. Κάποιες φορές όταν βλέπω ένα έργο τέχνης ή διαβάζω ένα ποίημα νιώθω ένα ρίγος ενθουσιασμού να με διαπερνά.....	1	2	3	4	5
44. Είμαι ξεροκέφαλος/η και πεισματάρης/α όσον αφορά τις θέσεις μου.....	1	2	3	4	5
45. Κάποιες φορές δεν είμαι όσο σταθερός/ή και υπεύθυνος/η όσο θα έπρεπε	1	2	3	4	5
46. Σπάνια είμαι θλιμμένος/η ή λυπημένος/η.....	1	2	3	4	5
47. Η ζωή μου έχει γρήγορους ρυθμούς.....	1	2	3	4	5
48. Δε με ενδιαφέρει ιδιαίτερα η ενασχόληση με την φύση του κόσμου ή τις συνθήκες του κόσμου.....	1	2	3	4	5

49. Γενικά προσπαθώ να είμαι ευαίσθητος/η στις ανάγκες των άλλων.....	1	2	3	4	5
50. Είμαι ένα παραγωγικό άτομο που ολοκληρώνει τη δουλειά που αναλαμβάνει.....	1	2	3	4	5
51. Συχνά νιώθω αβοήθητος/η και θέλω κάποιον άλλο να μου λύσει τα προβλήματα.....	1	2	3	4	5
52. Είμαι πολύ δραστήριο άτομο.....	1	2	3	4	5
53. Έχω πολλά πνευματικά ενδιαφέροντα.....	1	2	3	4	5
54. Εάν κάποιος/α δε μου είναι συμπαθής τον/την αφήνω να το καταλάβει...	1	2	3	4	5
55. Ποτέ δεν τα καταφέρνω να οργανωθώ.....	1	2	3	4	5
56. Κατά καιρούς ένιωσα τόση ντροπή που θα ήθελα να εξαφανιστώ.....	1	2	3	4	5
57. Προτιμώ να κάνω γενικά το δικό μου, παρά να είμαι ο ηγέτης άλλων.....	1	2	3	4	5
58. Συχνά μου αρέσει να παίζω με ιδέες και με θεωρίες.....	1	2	3	4	5
59. Εάν είναι απαραίτητο είμαι διατεθειμένος/η να «μανουβράρω» τους άλλους προκειμένου να πετύχω αυτό που θέλω.....	1	2	3	4	5
60. Προσπαθώ να κάνω τέλεια ό,τι κάνω.....	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8. ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΥΦΥΪΑΣ

ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΥΦΥΪΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ; Η ανάπτυξη της σκέψης και κατ' επέκταση της ευφυΐας του παιδιού σας επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώστε με X στην ανάλογη στήλη για να δείξετε πόσο πολύ επηρεάζει **κατά τη γνώμη σας** ο κάθε παράγοντας την ανάπτυξη της ευφυΐας του παιδιού σας.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΔΕΝ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ 1	2	3	4	ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ 5
1. Η μόρφωση μου και του συζύγου μου.					
2. Το επάγγελμα μου και του συζύγου.					
3. Ο χρόνος που αφιερώνουμε στο παιδί μας στο σπίτι.					
4. Η τηλεόραση.					
5. Τα κοινωνικά πρότυπα.					
6. Οι φίλοι του.					
7. Το σχολείο.					
8. Το διάβασμα.					
9. Οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές του παιδιού μου.					
10. Η προσπάθεια του παιδιού μου.					
11. Η εξάσκηση του παιδιού μου.					
12. Η θέληση του παιδιού μου.					
13. Ο χαρακτήρας του.					
14. Τα γονίδια.					
15. Η κληρονομικότητα.					

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9: ΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΠΟΥ
ΣΥΝΔΥΑΣΤΗΚΑΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ**

ΚΛΙΜΑΚΑ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΑΡΧΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΝΕΑ ΣΥΝΔΥΑΣΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ
Γονεϊκό Στυλ	Διαθεσιμότητα	M04	ANT1
		M05	
		M01	ANT2
		M13	
		M02	ANT3
		M11	
	Απαιτητικότητα	M18	ΑΠ1
		M21	
		M16	ΑΠ2
		M24	
		M17	ΑΠ3
		M18	
		M09	ΑΛΤ1
Δυνατοτήτων και Δυσκολιών	Αλτρονισμός	M07	
		M01	ΑΛΤ2
		M04	
	Αυτοέλεγχος	M21	ΑΥΤ1
		M25	
		M14	ΑΥΤ2
		M17	
	Συναισθηματικά Προβλήματα	M03	ΣΥΝ1
		M16	
		M05	ΣΥΝ2
M06			
M18		ΣΥΜ1	
Προβλήματα Συμπεριφοράς			

		M19	
		M12	ΣΥΜ2
		M15	
Αυτοαναπαράστασης	Ποιοτικής Σκέψης	M44	ΠΟΙ1
		M47	
		M07	ΠΟΙ2
		M18	
	Ποσοτικής Σκέψης	M06	ΠΟΣ1
		M19	
		M22	ΠΟΣ2
		M45	
	Χωροταξικής Σκέψης	M40	ΧΩΡ1
		M66	
		M09	ΧΩΡ2
		M62	
	Λεκτικής / Προτασιακής Σκέψης	M17	ΛΕΚ1
		M21	
		M10	ΛΕΚ2
		M20	
	Αιτιώδους Σκέψης	M38	ΑΙΤ1
		M61	
		M65	ΑΙΤ2
		M68	
	Κοινωνικής Σκέψης	M15	ΚΟΙ1
		M75	
		M54	ΚΟΙ2
		M55	

Τεστ Γνωστικής Ανάπτυξης	Ποιοτικό ΣΕΙ	ΠΟΙ04	ΠΟΙ1
		ΠΟΙ3	
		ΠΟΙ02	ΠΟΙ2
	Ποσοτικό ΣΕΙ	ΠΟΙ01	
		ΠΟΣ04	ΠΟΣ1
		ΠΟΣ03	
		ΠΟΣ01	ΠΟΣ2
	Χωροταξικό ΣΕΙ	ΠΟΣ02	
		ΧΩΡ01	ΧΩΡ1
		ΧΩΡ02	
		ΧΩΡ03	ΧΩΡ2
	Λεκτικό / Προτασιακό ΣΕΙ	ΧΩΡ04	
		ΛΕΚ03	ΛΕΚ1
		ΛΕΚ02	
		ΛΕΚ01	ΛΕΚ2
	Αιτιώδες ΣΕΙ	ΛΕΚ04	
		ΑΙΤ04	ΑΙΤ1
		ΑΙΤ06	
		ΑΙΤ01	ΑΙΤ2
	Κοινωνικό ΣΕΙ	ΑΙΤ03	
		ΚΟΙ03	ΚΟΙ1
ΚΟΙ05			
ΚΟΙ01		ΚΟΙ2	
Γονεϊκή Εμπλοκή με Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Προσανατολισμό	ΚΟΙ02		
	Μ03	ΜΑΣ1	
	Μ04		
		Μ01	ΜΑΣ2

		M02	
Έμφαση	στην	M28	ΕΜΕΠ1
επίδοση			
		M09	
		M10	ΕΜΕΠ2
		M14	
Άσκηση	ελέγχου	M24	ΑΣΕΛ1
		M22	
		M21	ΑΣΕΛ2
		M23	
Άσκηση	πίεσης	M08	ΑΣΠ1
		M07	
		M13	ΑΣΠ2
		M17	
Ανάπτυξη	προσωπικότητάς	M20	ΑΝΠΡ1
του παιδιού			
		M19	
		M15	ΑΝΠΡ2
		M26	
Εθελοντισμός και		M16	ΕΘΣΥ1
συμμετοχή			
		M18	
		M12	ΕΘΣΥ2
		M25	
Γονεϊκή Εμπλοκή με	Ποιοτική	M31	ΕΜΠΟΙ1
Προσανατολισμό τη			
Γνωστική Ανάπτυξη			
του Παιδιού			
		M32	
		M33	ΕΜΠΟΙ2
		M35	ΕΜΠΟΣ1
	Ποσοτική		

		M36	
		M34	EMΠΙΟΣ2
	Χωροταξική	M38	EMXΩP1
		M39	
		M37	EMXΩP2
	Λεκτική /	M40	EMΛEK1
	Προτασιακή		
		M42	
		M41	EMΛEK2
	Αιτιώδης	M44	EMAIT1
		M45	
		M43	EMAIT2
	Κοινωνική	M46	EMKOI1
		M47	
		M48	EMKOI2
Προσκόλλησης	Αγχώδες (ως προς το σύντροφο)	M08	ΑΓΣΥ1
		M10	
		M11	ΑΓΣΥ2
		M18	
	Αγχώδες (ως προς τους άλλους)	M15	ΑΓΑΛ1
		M16	
		M03	ΑΓΑΛ2
		M12	
	Αύταρκες	M01	ΑΥΤ1
		M02	
		M05	ΑΥΤ2
		M06	

	Ασφαλές	M04	ΑΣΦ1
		M07	
		M14	ΑΣΦ2
		M17	
Προσωπικότητάς	Ευσυνειδησία	M20	ΕΥΣ1
		M40	
		M10	ΕΥΣ2
		M30	
	Δεκτικότητα σε Νέες Εμπειρίες	M13	ΔΕΚ1
		M43	
		M28	ΔΕΚ2
		M33	
	Προσήνεια	M34	ΠΡΟ1
		M49	
		M44	ΠΡΟ2
		M19	
	Εξωστρέφεια	M37	ΕΞΩ1
		M17	
		M22	ΕΞΩ2
		M27	
	Νευρωτισμός	M11	ΝΕΥ1
		M51	
		M21	ΝΕΥ2
		M36	
Γονεϊκής Απόδοσης της Ανάπτυξης της Ευφυΐας του Παιδιού	Προσπάθεια του παιδιού	M11	ΠΡΟ1
		M12	
		M10	ΠΡΟ2

Επιδράσεις πλαισίου	M04	ΠΛΑΙ1
	M06	
Σταθερά Χαρ/κά του παιδιού	M05	ΠΛΑΙ2
	M14	ΣΤΑ1
	M15	
Εκπαίδευση	M13	ΣΤΑ2
	M07	ΕΚΠ1
	M09	
	M08	ΕΚΠ2
Γονείς	M01	ΓΟΝ1
	M02	
	M03	ΓΟΝ2