



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Ψυχολογίας

ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΜΣ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Μαρία Λιανού, 220012

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αθήνα
Απρίλιος, 2022

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια αποτελεί θεμέλιο λίθο για τα μελλοντικά ακαδημαϊκά και προσωπικά επιτεύγματα του παιδιού και προδιαθέτει την υγιή ανάπτυξή του σε όλους τους τομείς. Η παρούσα έρευνα διερευνά αν οι γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ γονικών προσδοκιών και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον στόχοι της μελέτης αποτελούν η εξέταση της επίδρασης των γονικών προσδοκιών και των γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και η συσχέτιση αυτών με δημογραφικά στοιχεία (ενδεικτικά, φύλο γονέα/παιδιού, οικογενειακή κατάσταση). Στην έρευνα συμμετείχαν 381 γονείς, με παιδιά 2 έως 6 ετών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς τριών κλιμάκων για τις γονικές προσδοκίες, τις γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονικές προσδοκίες σχετίζονται θετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή όσο πιο υψηλές είναι οι προσδοκίες του γονέα τόσο υψηλότερη η κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια του παιδιού. Επιπλέον, βρέθηκε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών διαπαιδαγώγησης του δημοκρατικού γονέα και της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας του παιδιού. Αντιστρόφως, όσο πιο αυταρχικές είναι οι πρακτικές ανατροφής των γονέων τόσο πιο μειωμένες παρουσιάζονται οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών. Καταληκτικά, βρέθηκαν οι γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης να διαμεσολαβούν τη σχέση γονικών προσδοκιών και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Οι γονικές προσδοκίες, δηλαδή, επιδρούν στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω των πρακτικών διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν οι γονείς.

Λέξεις – Κλειδιά: γονικές προσδοκίες, γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης, κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια

ABSTRACT

Social and emotional competence constitutes foundational stone for a child's future academic and personal achievements and fosters its healthy social and emotional development to all sectors. The present study investigates if parenting practices mediate the relationship between both parental expectations and a child's social and emotional development in preschool age. Further points of this study are constituted by the examination of the parental expectations effect and parenting practices effect on the child's social and emotional development, as well as their correlation with the demographics (E.g., parent's/ child's sex, marital status). The sample was consisted of 381 parents, who have children between 2 and 6 years old. The data collection was made with self-report questionnaires measuring three scales: parental expectations, parenting practices and social and emotional development of the children. Results showed that parental expectations are related to the child's social and emotional development. More specifically, the higher the parent's expectations the higher the child's social and emotional competence. Moreover, authoritative parenting practices are statistically significant related to the child's social and emotional competence. Vice versa, the more authoritarian the parenting practices the lower the social and emotional skills of the child. In conclusion, it is found that the parenting practices mediate the relationship between parental expectations and social and emotional development of the child. Parental expectations influence the child's social and emotional development in the preschool age through the parenting practices.

Key Words: parental expectations, parenting practices, social and emotional development, social and emotional competence

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	3
Περιεχόμενα.....	4
Κατάλογος Πινάκων	5
Εισαγωγή.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	9
1.1. Συναισθηματική ανάπτυξη.....	9
1.2. Κοινωνική ανάπτυξη.....	14
1.3. Η σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας στην προσχολική ηλικία.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	22
2.1. Προσδοκίες γονέων.....	22
2.2. Η επίδραση των γονικών προσδοκιών στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	23
2.3. Γονικό στιλ Διαπαιδαγώγησης και Γονικές Πρακτικές.....	27
2.4. Προσδιοριστικοί παράγοντες γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης.....	31
2.5. Γονική τυπολογία και κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
3.1. Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας.....	35
3.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	36
3.3. Μέθοδος της έρευνας.....	37
3.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	37
3.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
4.1. Περιγραφική στατιστική.....	40
4.2. Επαγωγική στατιστική.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	66
5.1. Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας.....	66
5.2. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	98

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία γονέων.....	40
Πίνακας 2: Προσδοκίες γονέων.....	41
Πίνακας 3: Κοινωνικές/ Συναισθηματικές δεξιότητες του παιδιού.....	45
Πίνακας 4: Γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης.....	50
Πίνακας 5: Προσδοκίες γονέων και δημογραφικά στοιχεία.....	58
Πίνακας 6: Ανάπτυξη παιδιού και δημογραφικά στοιχεία.....	59
Πίνακας 7: Αυταρχικός γονέας και δημογραφικά στοιχεία.....	60
Πίνακας 8: Δημοκρατικός γονέας και δημογραφικά στοιχεία.....	61
Πίνακας 9: Συσχέτιση Προσδοκιών γονέων, Γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης και Ανάπτυξης του παιδιού.....	62
Πίνακας 10: Συνολικές επιδράσεις.....	64

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής αποτελεί κομβικό σημείο αναφοράς για τη σχολική, την προσωπική, αλλά και την επαγγελματική ζωή των ατόμων (Denham & Brown, 2010; Shala, 2013; Jones, Greenberg, & Crowley, 2015).

«Η κοινωνική ανάπτυξη περιλαμβάνει την κατάκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να έχει επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις, καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή και εξέλιξη» (Χατζηχρήστου, 2015:43). Ειδικότερα, συνιστά μια διαδικασία εκμάθησης που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και συνδέεται στενά με την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γονείς ή τους φροντιστές του (Attili, Vermigli, & Roazzi, 2010).

Οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους πρότυπα συμπεριφοράς ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου συμβάλλοντας στην εκδήλωση σκέψεων και στάσεων, οι οποίες είναι κοινωνικά αποδεκτές (Bennett, Farrington, & Huesmann, 2005). Αν και τα παιδιά δε δέχονται παθητικά τα μηνύματα των ενήλικων, έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως το γονικό στυλ και συγκεκριμένες γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης επηρεάζουν τον βαθμό κοινωνικής επάρκειας, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Lengua, Honorado, & Bush, 2007; Barnett, Gustafsson, Deng, Mills-Koonce, & Cox, 2012).

Εκτός από την κοινωνική ανάπτυξη, τα παιδιά αναπτύσσονται και συναισθηματικά, δηλαδή μαθαίνουν να κατανοούν, να ρυθμίζουν και να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους ανάλογα με τη συνθήκη στην οποία βρίσκονται. Τα παιδιά που εκφράζουν τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά κατά την αλληλεπίδρασή τους με άλλους εκτιμώνται περισσότερο από τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους και θεωρούνται κοινωνικά ικανά (Cole & Cole, 2011).

Οι δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας καλλιεργούνται, αρχικά, στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των γονέων απέναντι σε θετικά και αρνητικά συναισθήματα, καθώς και ο τρόπος έκφρασης και διαχείρισής τους αποτελούν πρότυπα στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997). Σε περίπτωση που οι γονείς αντιμετωπίζουν τα αισθήματα του παιδιού με αδιαφορία ή επικρίνουν τις

συναισθηματικές του εκφράσεις, τότε το παιδί είναι πιο πιθανό να δυσκολεύεται στη διαχείριση των συναισθημάτων που βιώνει (Ramsden & Hubbard, 2002).

Τα παιδιά με κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια διακρίνονται από αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση, επικοινωνούν άρτια με συνομήλικους και ενήλικες, αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, επιλύουν με ευχέρεια προβλήματα και συγκρούσεις και, κατά συνέπεια, φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο και τη ζωή (Denham, 2006; Duncan et al., 2007).

Ένας από τους κρίσιμους στόχους της αγωγής είναι η καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον, όπου το παιδί δέχεται τα πρώτα ερεθίσματα αναφορικά με τα συναισθήματα και τις σχέσεις του με τους άλλους. Ωστόσο, οι προσδοκίες, οι στόχοι και οι αξίες κάθε γονέα επηρεάζονται από το κοινωνικό πλαίσιο και παράγοντες, όπως η εθνικότητα, ο πολιτισμός, το οικονομικό υπόβαθρο και οι προσωπικές εμπειρίες (Cheah and Chirkov, 2008; White, Roosa, Weaver, & Nair, 2009). Συνεπώς, δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι όλοι οι γονείς προσδοκούν πως τα παιδιά τους θα αναπτύξουν στον ίδιο βαθμό τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες.

Στη μελέτη τους αναφορικά με τις συνέπειες των μητρικών προσδοκιών στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού οι Holloway και Reichhart-Erickson (1989) εντόπισαν στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ των προσδοκιών και του βαθμού κοινωνικής επάρκειας των τέκνων. Συνάμα, υπέδειξαν πως ο μηχανισμός που συνδέει τις δύο μεταβλητές είναι οι γονικές πρακτικές (εν προκειμένω, η επιλογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ικανοποιούν τις φιλοδοξίες των μητέρων για την ανάπτυξη του παιδιού). Σύμφωνα με το ολιστικό μοντέλο των Darling και Steinberg (1993), οι προσδοκίες, οι στόχοι και οι επιθυμίες των γονέων για την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο επηρεάζουν σημαντικά τη γονική συμπεριφορά, διαμορφώνοντας το στιλ του γονέα και τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης που υιοθετεί.

Τη σχέση μεταξύ γονικών προσδοκιών, γονικού στιλ και βαθμού κοινωνικής επάρκειας του παιδιού εξέτασαν σε έρευνές τους οι Ren και Edwards (2015, 2017). Βρέθηκε πως οι γονείς που είχαν πρώιμες προσδοκίες αναφορικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των τέκνων τους ή απέδιδαν μεγαλύτερη αξία σε αυτή, ήταν πιο πιθανό να υιοθετήσουν το δημοκρατικό στιλ διαπαιδαγώγησης. Κατά συνέπεια, τα παιδιά τους εμφάνιζαν καλύτερη κοινωνική επάρκεια. Σε άλλες μελέτες,

ωστόσο, οι υψηλές προσδοκίες των γονέων σχετίστηκαν με μια τάση οπισθοχώρησης – απόσυρσης των παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Gerhold, Laucht, Texdorf, Schmidt, Esser, 2002). Πάντως, η διαμόρφωση κατάλληλων προσδοκιών είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Benasich & Brooks-Gunn, 1996).

Οι γονικές προσδοκίες σε σχέση με την κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια των παιδιών τους αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει μελετηθεί συστηματικά στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ στο βαθμό που γνωρίζει η ερευνήτρια παρόμοια μελέτη δεν έχει διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο. Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμπληρώσει την υπάρχουσα γνώση και να καταδείξει τη σημασία των γονικών προσδοκιών και γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης στην αγωγή του παιδιού. Ολοκληρώνοντας, τα πορίσματα αναμένονται να συμβάλλουν στην ενίσχυση των προγραμμάτων σχολών γονέων σε θέματα διαμόρφωσης και επίδρασης των γονικών προσδοκιών στην υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Δομή της εργασίας

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας αναφέρεται στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, 2 έως 6 ετών. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται αφενός η επίδραση των γονικών προσδοκιών και γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων και αφετέρου οι προσδιοριστικοί παράγοντες αυτών των προσδοκιών. Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει τον σκοπό, τη μέθοδο και τη στατιστική ανάλυση της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης. Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζει τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας και καταθέτει προτάσεις για περαιτέρω μελέτη στη βάση των περιορισμών της παρούσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1. Συναισθηματική ανάπτυξη

Η προσχολική ηλικία θεωρείται σημείο αναφοράς για την υγιή εξέλιξη του παιδιού, αφού αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία να τεθούν τα θεμέλια βασικών δεξιοτήτων που καθορίζουν τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική του ανάπτυξη (Cooper, Masi & Vick, 2009; Denham & Brown, 2010). Ειδικότερα, η συναισθηματική ανάπτυξη *«αναφέρεται αφενός στα συναισθήματα αυτά καθαυτά, όπως τα βιώνει το άτομο κατά την διάρκεια της ζωής του και αφετέρου στην ρύθμιση των συναισθημάτων, την ικανότητα, δηλαδή, του ατόμου να ελέγχει και να διαμορφώνει τα συναισθήματα του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται»* (Χατζηχρήστου, 2015, σελ. 119).

Σύμφωνα με τους Yates, Ostrosky, Cheatham, Fettig, Shaffer, και Santos (2008, σελ.2) για τα παιδιά ηλικίας 0-5 ετών συναισθηματική ανάπτυξη θεωρείται *«η ικανότητα να συνάπτουν στενές και ασφαλείς σχέσεις με ενήλικες και συνομήλικους· να ρυθμίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με έναν κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτό τρόπο· να εξερευνούν ελεύθερα το περιβάλλον και να δομούν την ταυτότητά τους στο πλαίσιο της οικογένειας, της κοινωνίας και της κουλτούρας»*. Αυτή η άποψη απηχεί την ιδέα του Vygotsky πως τα συναισθήματα δεν υπάρχουν και αναπτύσσονται στο κενό, αλλά μάλλον χρειάζεται να εξεταστούν ως μέρος της δυναμικής ανθρώπινης ζωής (1987).

Οι Keltner και Gross (1999, σελ. 468) ορίζουν τα συναισθήματα ως *«επεισοδιακές, σχετικά βραχύβιες, βιολογικά θεμελιωμένες δομές αντίληψης, εμπειρίας, φυσιολογίας, δράσης και επικοινωνίας που λαμβάνουν χώρα ως αντίδραση σε συγκεκριμένες σωματικές και κοινωνικές προκλήσεις και ευκαιρίες»*. Το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του εκφράζει τα συναισθήματά του με ήχους, λέξεις και εκφράσεις του προσώπου και του σώματος. Ενδεικτικά, βρέφη ηλικίας 5 και 7 μηνών αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του φροντιστή αρνητικά συναισθήματα (για παράδειγμα, λύπη) και θετικά/ουδέτερα συναισθήματα (για παράδειγμα, χαρά), και μάλιστα διαμορφώνουν αντιδράσεις σύμφωνες με αυτά (Bornstein & Arterberry, 2003). Προοδευτικά, καθώς η γλώσσα εξελίσσεται, τα συναισθήματα των παιδιών οργανώνονται ώστε να

αποδίδεται ένα μεγαλύτερο εύρος λεπτών συναισθηματικών αποχρώσεων (Camras, 2000).

Στην ηλικία των 2-3 ετών περίπου τα παιδιά είναι σε θέση να κατονομάζουν συναισθηματικές καταστάσεις και συμπεριφορές των ενηλίκων από τις εκφράσεις του προσώπου (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά συναισθήματα, ιδιαίτερα τη χαρά, αλλά και συναισθήματα θυμού ή λύπης (Denham & Couchoud, 1990). Παιδιά ηλικίας 3 1/2 ετών είναι ικανά να περιγράψουν τον εαυτό τους αναφορικά με τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις στάσεις της στιγμής ((Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2000). Σταδιακά, αρχίζουν να κατανοούν πως τα συναισθήματα των άλλων διαφέρουν από τα δικά τους και επιπλέον, πως οι συναισθηματικές αντιδράσεις σχετίζονται, μεταξύ άλλων και με την επιθυμία (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Συνειδητοποιούν, για παράδειγμα, ότι αν κάποιος αποκτήσει αυτό που επιθυμεί θα είναι χαρούμενος (Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2000; Thompson & Lagattuta, 2008).

Η βάση για την κατανόηση των συναισθημάτων τίθεται στην ηλικία των ηλικίας 3-4 ετών (Powell & Dunlap, 2009). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αναπτύσσουν φιλικούς συναισθηματικούς δεσμούς και με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν τη διαφορά μεταξύ κοινωνικά αποδεκτής και απορριπτέας συμπεριφοράς. Ακόμη, αποκτούν συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως η επιμονή σε δύσκολα έργα, η διατήρηση προσοχής και η διαχείριση συγκρούσεων (Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006; Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Στο σημείο αυτό τα παιδιά επιδεικνύουν δείγματα ενσυναισθητικής συμπεριφοράς, καθώς είναι ικανά να ανταποκριθούν κατάλληλα στα συναισθήματα των άλλων (για παράδειγμα, σε στιγμές συναισθηματικού πόνου) (Johnson, Hawes, Eisenberg, Kohlhoff, & Dudeney, 2017).

Περίπου στην ηλικία των 5 -6 ετών αρχίζουν πλέον, να αντιλαμβάνονται πως σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση μεταξύ μιας εσωτερικής συναισθηματικής κατάστασης και της αντίστοιχης εξωτερίκευσης (Thompson & Lagattuta, 2008). Κατανοούν, δηλαδή, ότι οι συναισθηματικές εκδηλώσεις επηρεάζονται από τις προσωπικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες των ενηλίκων. Με αυτόν τον τρόπο, δικαιολογείται και μια ενδεχόμενη διαφορετική αντιμετώπιση απέναντι στο ίδιο γεγονός (Pons, Harris & de Rosnay, 2004; Lewis, Haviland-Jones & Barrett, 2010).

Σε αυτό το ηλικιακό στάδιο τα παιδιά αναγνωρίζουν τη σύνδεση μεταξύ μνήμης και συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, κατανοούν πως η ένταση των συναισθημάτων μειώνεται με την παρέλευση του χρόνου και ότι ένα γεγονός του παρελθόντος είναι δυνατόν να διακινεί ένα συναίσθημα στο παρόν. Συντά, προκειμένου να διαχειριστεί συναισθηματικές καταστάσεις στο παρόν το παιδί ενεργοποιεί καταγεγραμμένα συναισθήματα του παρελθόντος (Pons, Harris & de Rosnay, 2004).

Υπάρχουν διαφορές ως προς τον τρόπο που το κάθε παιδί κατανοεί το ίδιο συναίσθημα και αυτό σχετίζεται με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Η δυνατότητα του παιδιού να κατανοεί τα συναισθήματά του και να εκφράζεται για αυτά σχετίζεται με το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας και ιδιαίτερα, τον τρόπο με τον οποίο γονείς και παιδιά επικοινωνούν για τα συναισθήματά τους (Thompson & Lagattuta, 2008). Έρευνες έχουν δείξει πως η υψηλή συναισθηματική ευημερία στα παιδιά σχετίζεται με τη θετική συναισθηματική εκφραστικότητα της οικογένειας, και αντιστοίχως, η αρνητική συναισθηματική κατάσταση με συγκρούσεις στο οικογενειακό περιβάλλον ή τιμωρητική διάθεση των γονέων απέναντι στις συναισθηματικές εκφράσεις των παιδιών (Fabes, Leonard, Kupanoff, & Martin, 2001; Halberstadt & Eaton, 2002).

Επιπλέον, οι γονείς αποτελούν συναισθηματικά πρότυπα, καθώς με τη συμπεριφορά τους βοηθούν τα παιδιά να αφομοιώσουν αποδεκτές συναισθηματικές αποκρίσεις σε συγκεκριμένες περιστάσεις (για παράδειγμα, όταν τα συναισθήματα χρειάζεται να αποσιωπηθούν ή να εκφραστούν σε καταλληλότερη στιγμή) (Thompson & Lagattuta, 2008). Επιπρόσθετα, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ γονέων που συζητούν συχνότερα και εκτενέστερα τα συναισθήματά τους και παιδιών με καλύτερη συναισθηματική επίγνωση (Thompson, Laible, & Ontai, 2003). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι γονείς πιο συχνά εκκινούν συζητήσεις σχετικές με συναισθήματα με κορίτσια παρά με αγόρια (Chaplin & Aldao, 2013; Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005). Κατά τη διάρκεια τέτοιων συζητήσεων οι γονείς ενσωματώνουν ακόμη, πολιτισμικές πεποιθήσεις που δύναται να επηρεάσουν την ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων (Cole, Bruschi, & Tamang, 2002).

Η αναγνώριση, η ονομασία και η κατανόηση των συναισθημάτων, καθώς και των αιτιών που τα δημιουργούν προάγουν τη συναισθηματική ρύθμιση (Ornaghi, Pepe, Agliati & Grazzani, 2019). Ειδικότερα, οι Di Maggio, Zappulla και Pace (2016)

διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική γνώση διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής ρύθμισης και κοινωνικής προσαρμογής για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ρύθμιση του συναισθήματος αφορά το σύνολο των δεξιοτήτων που αναπτύσσει το παιδί προκειμένου να ελέγχει και να κατευθύνει τη συναισθηματική του έκφραση σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις (Gross & Thompson, 2007). Πρόκειται για την ικανότητα τροποποίησης, αναστολής αλλά και ενίσχυσης συναισθηματικών εμπειριών και εκφράσεων (Eisenberg & Spinrad, 2004). Η συναισθηματική ρύθμιση δύναται να είναι συνειδητή/ελεγχόμενη (όπως, η ικανότητα απόκρυψης του συναισθήματος του θυμού σε συνθήκες σύγκρουσης) ή ασυνείδητη/αυτόματη (όπως, η αποστροφή του βλέμματος από μια δυσάρεστη εικόνα (Mauss, Bunge & Gross, 2007; Robertson, Daffern & Bucks, 2012)).

Όπως αναφέρουν οι Sala, Pons και Molina (2014) οι βασικές στρατηγικές διαχείρισης συναισθηματικών καταστάσεων αναπτύσσονται έως την ηλικία των 3 ετών, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν έντονα αρνητικά συναισθήματα. Οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης των παιδιών προσχολικής ηλικίας ποικίλλουν. Αρχικά το παιδί βασίζεται στη στήριξη των γονιών του (ο γονιός είναι συν-ρυθμιστής στο συναίσθημα του παιδιού), προοδευτικά όμως γίνεται όλο και πιο ικανό να υιοθετήσει στρατηγικές αυτορρύθμισης, που θα του επιτρέψουν να επανεξετάσει το συναίσθημά του και να το ισορροπήσει (Compas, Jaser, Dunbar, Watson, Bettis, Gruhn, & Williams, 2014; Ornaghi et al., 2019). Περίπου στην ηλικία των 5-6 ετών τα παιδιά αξιοποιούν σύνθετες στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης, όπως η γνωστική επανεκτίμηση που περιλαμβάνει τον επαναπροσδιορισμό μιας κατάστασης (Sala, Pons & Molina, 2014).

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής επίγνωσης και της συναισθηματικής ρύθμισης συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Shipman, Zeman, Fitzgerald, & Swisher, 2003). Ο όρος «ενσυναίσθηση» στα ελληνικά υποδηλώνει την επέκταση της αίσθησης του ατόμου πέρα από τον εαυτό του. Πρόκειται για την ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου και την πρόθεση κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας αυτού, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες έχει διαμορφωθεί αυτή η πραγματικότητα (Decety & Moriguchi, 2007).

Η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις προκοινωνικές συμπεριφορές, στην ηθική ανάπτυξη και στη δημιουργία φιλικών δεσμών (Decety, Michalska, & Kinzler, 2011), στον συμπεριφορικό αυτοέλεγχο (Belacchi & Farina, 2012), ενώ

ενθαρρύνει την έκφραση περισσότερο θετικών συναισθημάτων (Dunn, Cutting, & Demetriou, 2000). Ως εκ τούτου, συνιστά μια σημαντική δεξιότητα για τα πρώτα χρόνια της ζωής, δεδομένου ότι έχει βρεθεί πως συσχετίζεται αρνητικά με την επιθετικότητα (Belacchi & Farina, 2012).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και τη διαχείριση της συναισθηματικής εμπειρίας, όπως το φύλο, η ιδιοσυγκρασία, η νευροφυσιολογία και η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Eisenberg & Morris, 2002; Goldsmith & Davidson, 2004). Υποστηρίζεται πως τα αγόρια παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικά προβλήματα συγκριτικά με τα κορίτσια στην ηλικία των 4 με 5 ετών (Chaplin & Aldao, 2013; Chaplin et.al., 2005). Επίσης, θεωρείται ότι τα αγόρια αισθάνονται συχνότερα θυμό, ενώ τα κορίτσια είναι πιθανότερο να βιώσουν άγχος, μοναξιά, θλίψη και ενοχή (Chaplin et al., 2005). Περίπου στην ηλικία των 3 ετών, τα κορίτσια τείνουν να προβάλλουν συχνότερα τα θετικά τους συναισθήματα συγκριτικά με τα αγόρια (Chaplin & Aldao, 2013).

Επισημαίνεται, ακόμη, πως η ύπαρξη αδελφών στην οικογένεια δύναται να επηρεάσει την ικανότητα συναισθηματικής έκφρασης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Denham, Bassett, Mincic, Kalb, Way, Wyatt & Segal, 2012; Farhadian, Gazanizad & Shakerian, 2011). Επεξηγηματικά, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των μεγαλύτερων αδελφών τους προκαλεί περισσότερα θετικά συναισθήματα σε εκείνα συγκριτικά με την αλληλεπίδρασή τους με τα μικρότερα αδέρφια τους (Farhadian, Gazanizad & Shakerian, 2011).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον. Ειδικότερα, τα παιδιά παρατηρούν τις συναισθηματικές εκφράσεις και αντιδράσεις των γονιών και τις καταγράφουν, ώστε να μάθουν πώς πρέπει να αντιδρούν τα ίδια (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997). Για παράδειγμα, η ήρεμη αντίδραση του γονιού στα αρνητικά συναισθήματα του παιδιού βοηθά στη ρύθμιση της έντασης και στον κατευνασμό τους. Αντιθέτως, όταν ο γονιός λειτουργεί τιμωρητικά στο συναίσθημα του παιδιού προκαλεί συνήθως έντονες αντιδράσεις θυμού και προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα πως είναι σημαντικό για την ευημερία των παιδιών να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Στη βιβλιογραφία συναντάται ο όρος «συναισθηματική επάρκεια», ο οποίος περιγράφει «την ικανότητα του ατόμου να επιδεικνύει βασικές συναισθηματικές δεξιότητες κατά την αλληλεπίδρασή του με άλλους» (Saarni, Campos, Camras & Witherington, 2007, σελ. 249 - 250). Η ευρεία αυτή έννοια περιλαμβάνει την επίγνωση των ιδίων συναισθημάτων, την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και δόκιμων εκφράσεων σχετικά με τα συναισθήματα, την ικανότητα ενσυναίσθησης, τη διάκριση της εσωτερικής, υποκειμενικής συναισθηματικής εμπειρίας από την εξωτερική συναισθηματική αντίδραση, καθώς και δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης και διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων (Saarni et al., 2007).

Η ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων βοηθάει τα παιδιά να δημιουργούν αρμονικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους και συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη συμπεριφορική τους ρύθμιση (McCoy & Raver, 2011). Μάλιστα, μελέτες αναφορικά με τη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών καταδεικνύουν πως σε κάποιο βαθμό η έκφραση δυσάρεστων συναισθημάτων σχετίζεται αρνητικά με την κοινωνική προσαρμογή (Eisenberg & Morris, 2002; Swanson, Hemphill, & Smart, 2004). Τη συμπληρωματική σχέση μεταξύ συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων επιβεβαιώνουν ο Denham (2007) και οι Trentacosta και Fine, (2010), καθώς η κοινωνική ικανότητα και η σύναψη θετικών σχέσεων με τον περίγυρο προϋποθέτουν την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Εξάλλου, το συναίσθημα δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί ως σημαντική πηγή συναισθηματικής γνώσης (μια τέτοια πηγή είναι η οικογένεια) (Saarni, 1999).

1.2. Κοινωνική ανάπτυξη

Η κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, καθώς αναφέρεται σε κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες. Στον πυρήνα της εντοπίζεται η ικανότητα των παιδιών να συνάπτουν και να διατηρούν ικανοποιητικές προσωπικές σχέσεις, η οποία συμβάλλει στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Χατζηχρήστου, 2015). «*Η κοινωνική ανάπτυξη σχετίζεται με την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού και της αντίληψης των άλλων*» (Edwards, 1999, σελ. 17).

Η κοινωνική επάρκεια σχετίζεται με υψηλά επίπεδα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Thompson, 1991). Υποδηλώνει, δηλαδή, την απόκτηση

κοινωνικά επιθυμητών συμπεριφορών που προέρχονται από διαδικασίες αντίληψης κοινωνικών παραγόντων, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής, οι χειρονομίες και η βλεμματική επαφή (Sotelo, 2009). *«Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία συμπεριφορών που εκθέτει το άτομο σε συγκεκριμένες καταστάσεις, προκειμένου να ολοκληρώσει επιτυχώς ένα κοινωνικό καθήκον»* (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010, 157). Περιλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου να κινητοποιείται, να ζητά ή να παρέχει βοήθεια, να εργάζεται και να παίζει μαζί με άλλους, να επικοινωνεί με τον κατάλληλο τρόπο, αλλά και την ικανότητα να μοιράζεται και να ενσωματώνει άλλους σε ομάδες ή να μιμείται καταστάσεις, ανθρώπους γύρω του και τρόπους αλληλεπίδρασης με κάθε άτομο (Albrecht & Khetani, 2017).

Ο Ashiabi (2007) θεωρεί τις κοινωνικές δεξιότητες στην παιδική ηλικία ως βαρύνουσας σημασίας για τη διαμόρφωση σχέσεων με τους άλλους. Ειδικότερα, τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την επιτυχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους άλλους, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, τη σύναψη φιλικών δεσμών, την αυτενέργεια, την αποδοχή από τους άλλους, τη διαχείριση κρίσεων και τέλος, την εξωτερίκευση συναισθημάτων (Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2010; Walker & Rinaldi, 2020). Η οικογένεια δύναται να επηρεάσει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσω της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς τους στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς και μέσω της επιλογής των πλαισίων στα οποία το παιδί θα βρεθεί (Cole & Cole, 2001).

Το άτομο είναι κοινωνικό ον και επιζητά την κοινωνική συμβίωση και αλληλεπίδραση από τη γέννηση. Έρευνες επιβεβαιώνουν την έμφυτη κοινωνικότητα των βρεφών, τα οποία έχουν την τάση να προσανατολίζονται προς άλλους ανθρώπους και να εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μέσα από το κλάμα, τις φωνοποιήσεις ή την οπτική παρακολούθηση των γύρω (Κουγιουμουτζάκης, 2008). Ακόμη και πριν το 2^ο έτος της ζωής, το βρέφος ανταλλάσσει παιχνίδια με άλλα βρέφη που αναγνωρίζει και συμμετέχει σε κάποιο βαθμό σε κοινωνικά παιχνίδια (Feldman, 2009).

Η νηπιακή περίοδος χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική, δεδομένου ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται κυρίως για τον εαυτό τους και τις δικές τους ανάγκες (Elliott, McKevitt & DiPerna, 2002; Χατζηχρήστου, 2015). Σταδιακά, εδραιώνουν την επαφή τους με τον κοινωνικό κόσμο, αφού κατανοούν και ανταποκρίνονται καλύτερα στα σήματα των

άλλων, επεξεργάζονται την κοινωνική διάδραση και μαθαίνουν τους κοινωνικούς κανόνες που διέπουν τις σχέσεις των ανθρώπων (Elliott, McKevitt & DiPerna, 2002). Το παιδί μέχρι τα τρία έτη έχει οικοδομήσει μια αίσθηση εαυτού και αρχίζει να αφομοιώνει πρότυπα, κανόνες και όρια που παρέχουν οι φροντιστές του. Μέχρι τα 6 έτη, αυτή η εσωτερίκευση και η ανάπτυξη της συνείδησης επιτρέπουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς και οδηγούν στην απελευθέρωση του παιδιού από την πρωταρχική εξάρτηση με τα πρόσωπα φροντίδας (Landy, 2002).

Τα παραπάνω βρίσκονται σε συμφωνία με τη θεωρία του Erikson (1950) για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, ένα από τα κύρια στοιχεία της οποίας είναι η ανάπτυξη της ταυτότητας του Εγώ. Η ταυτότητα του εγώ, η συνειδητή αίσθηση του εαυτού, αναπτύσσεται μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Το παιδί ηλικίας 2-3 ετών περίπου βρίσκεται στο στάδιο «*Αυτονομίας ή Αμφιβολίας*» (σελ.251 -254). Στο στάδιο αυτό το παιδί μαθαίνει σταδιακά να ενεργεί με τον δικό του τρόπο και κάνει τις πρώτες προσπάθειές του για να αυτονομηθεί. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι γονείς, οι οποίοι μπορούν είτε να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της αυτονομίας του παιδιού με την υπομονή και την ενθάρρυνση είτε να ενσταλάξουν στο παιδί μια αίσθηση αμφιβολίας και απροθυμίας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Το παιδί σε αυτό το ηλικιακό στάδιο αλληλεπιδρά κοινωνικά κατά τη διάρκεια παιχνιδιών (κρυφτό/κυνηγητό), όπου εναλλάσσει ρόλους. Αυτή η περίοδος είναι καθοριστική για να αποκτήσει τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις κοινωνικές απαιτήσεις που προβάλλει η ομάδα των συνομηλίκων, και κατά συνέπεια σηματοδοτεί την απαρχή των συναισθηματικών σχέσεων με άλλα παιδιά (Vahedi, Farrokhi & Farajian, 2012). Υπάρχουν δεδομένα που υποδηλώνουν ότι η φιλία μεταξύ συνομηλίκων μπορεί να προσφέρει κοινωνική και συναισθηματική στήριξη στα μικρά παιδιά (Chen & Jiang, 2002).

Τα παιδιά ηλικίας 3-6 ετών εξελικτικά ανήκουν στο στάδιο της «*Πρωτοβουλίας ή Ενοχής*» (Erikson, 1950, 255 -257). Σε αυτό το χρονικό σημείο τα παιδιά μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες για τις δραστηριότητές τους, απολαμβάνουν τα κατορθώματά τους και ενεργούν με σκοπιμότητα, επιμένοντας σε όσα τα αφορούν άμεσα. Αν οι γονείς υποστηρίζουν τις προσπάθειες του παιδιού, τότε αυτό θα αποκτήσει γενικευμένη τάση για πρωτοβουλία και ανάληψη δραστηριοτήτων. Σε αντίθετη περίπτωση, το παιδί βιώνει ενοχές για την προσπάθειά του να γίνει ανεξάρτητο και εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, είναι δυνατό να επηρεαστεί η διαδικασία

κοινωνικοποίησης του παιδιού, δηλαδή η ένταξή του στην ομάδα, η επιλογή των φίλων του, η διάρκεια που έχουν οι φιλίες του, ο τρόπος και το κίνητρο για τη δημιουργία σχέσεων με τα άλλα παιδιά και γενικά οι προσπάθειες που καταβάλλει το παιδί για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.

Στην περίοδο των 3 έως 6 ετών η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς αυτή είναι η περίοδος κατά την οποία μαθαίνονται και καθιερώνονται βασικές ικανότητες (Albrecht, 2017). Κατά το τρίτο έτος ζωής, οι αυξημένες γλωσσικές δεξιότητες, καθώς και η ικανότητα των παιδιών να αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο, οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής ανταπόκρισης και πρωτοβουλίας. Κατόπιν, η κοινωνική ικανότητα των παιδιών αναπτύσσεται πιο αισθητά με τη μορφή της αποδοτικής λεκτικής επικοινωνίας. Προοδευτικά, τα νήπια συμμετέχουν σε μεγαλύτερη ποικιλία παιχνιδιών και αποκτούν ευελιξία στην επιλογή φίλων (Vahedi, Farrokhi & Farajian, 2012).

Σημειώνεται, ωστόσο, πως η συμπεριφορά των παιδιών αυτού του ηλικιακού φάσματος παρουσιάζει σημαντικές διακυμάνσεις, διότι βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ της προσπάθειας για αυτονομία και της ανάγκης για ασφάλεια (Australian Psychological Society, 2012). Η ομαλή προσαρμογή των νηπίων συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη συναισθηματική τους ωριμότητα και τον βαθμό προσκόλλησης με τα πρόσωπα πρωταρχικής φροντίδας (Department for Children, Schools and Families, 2008). Τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους άλλους όταν τα πρόσωπα πρωταρχικής φροντίδας ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους με έγκαιρο, ευαίσθητο και κατάλληλο τρόπο (Australian Psychological Society, 2012). Επιπροσθέτως, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα νήπια βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με την εμπιστοσύνη που έχουν στις προσωπικές τους ικανότητες (Λαλούμη – Βιδάλη, 2002).

Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν κάποιου είδους συσχέτιση μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων και φύλου. Τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθησία (Coelho, Marchante & Sousa, 2015), καθώς και ενσυναίσθηση σε κοινωνικά ζητήματα (Del Prette, Teodoro & Del Prette, 2014) και αναζητούν περισσότερη κοινωνική υποστήριξη (Hampel & Petermann, 2006). Ακόμη, τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες ικανότητες στη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις συγκριτικά με τα αγόρια, τα οποία εμφανίζουν υψηλότερες ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Abdi, 2010; Gaspar, Cerqueira, Branquinho & Matos, 2018). Ωστόσο, η

επίδραση του φύλου στην κοινωνική ανάπτυξη δεν επιβεβαιώνεται πάντα (Persson, 2005; Gouley, Brotman, Huang & Shrout, 2008; Salavera, Usán & Jarie, 2017).

Αναφορικά με τη σημασία της κοινωνικής ανάπτυξης, η μεγαλύτερη κοινωνική ικανότητα σχετίζεται γενικά με την αποδοχή των συνομηλίκων, τη συναισθηματική υγεία και τις ικανότητες όπως καθιερώνονται στο σχολείο, όπως η σχολική ετοιμότητα, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινωνική προσαρμογή (Sparapani, McDonald Connor, McLean, Wood, Toste & Day, 2018). Τα παιδιά που είναι κοινωνικά διεκδικητικά, συνεργάσιμα και φιλικά είναι πιθανό να τα πάνε καλά σε κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς τομείς και να επιδεικνύουν υψηλότερη ψυχολογική ανθεκτικότητα. Σε αντίθεση με ό,τι αναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της έλλειψης κοινωνικής ικανότητας, όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων από τη μια πλευρά, και οι αρνητικές συμπεριφορές και τα προβλήματα των παιδιών στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασής τους από την άλλη (Vahedi, Farrokhi & Farajian, 2012).

Η έλλειψη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αυτή που επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση και την υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Hair, Halle, Humen, Lavelle, Calkins, 2006; LaParo & Pianta, 2000). Τα κοινωνικά ικανά παιδιά είναι ακαδημαϊκά επιτυχημένα, ενώ οι κακές κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν παράγοντα πρόβλεψης της ακαδημαϊκής αποτυχίας (Webster-Stratton & Reid, 2004). Το πιο συνηθισμένο φαινόμενο συμπεριφοράς, το οποίο προέρχεται από την κακή κοινωνική ανάπτυξη, είναι η αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά (Dobrin & Kállay, 2013).

1.3. Η σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας στην προσχολική ηλικία

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη θεωρείται πυρήνας της εξέλιξης και ευημερίας ενός παιδιού (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Οι δύο έννοιες, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και τα όρια αυτών δυσδιάκριτα, με αποτέλεσμα συχνά να εκλαμβάνονται ως μία συνιστώσα με συνισταμένες τη μάθηση και την ανάπτυξη (CASEL, 2013). Η κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια αναφέρεται σε ένα σύνολο ικανοτήτων, όπως η αναγνώριση, έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων με τρόπο σύμφωνο με τις συμβάσεις της ευρύτερης κοινωνίας, καθώς και η σύναψη και διατήρηση υγιών

σχέσεων με συνομήλικους και ενήλικες (Eisenberg, 2000; Malti, Häcker, & Nakamura, 2009; CASEL, 2017).

Επεξηγηματικά, σχετίζεται με τρεις επιμέρους τομείς: τον γνωστικό, τον κοινωνικό και τον συναισθηματικό, οι οποίοι, αν και διακριτοί, είναι στενά συνυφασμένοι και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της ανάπτυξης (Jones & Bouffard, 2012). Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει την ικανότητα για στοχοθεσία, σχεδιασμό, οργάνωση των πληροφοριών, μνημονική ανάκληση και διατήρηση της προσοχής. Ο κοινωνικός τομέας αφορά την αποδοχή των κοινωνικών κανόνων, την επίλυση συγκρούσεων και τη συνεργασία. Έπειτα, ο συναισθηματικός τομέας περιλαμβάνει την έκφραση, αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (Campbell, Denham, Howarth, Jones, Whittaker & Williford, 2016).

Για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκρίνεται κατάλληλα στα συναισθήματα των άλλων, στους επαίνους, στην επιβολή ορίων και στις επιπλήξεις των ενηλίκων (Minnesota Early Childhood Learning Standards, 2005; Denham, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια περιλαμβάνει πληθώρα δεξιοτήτων, όπως ο αυτοέλεγχος, η κοινωνική επίγνωση και η προσωπική υπευθυνότητα (CASEL, 2013), το μοίρασμα, ο αλληλοσεβασμός (McClelland & Morrison, 2003), η ανοχή στη ματαιώση και η αναζήτηση συναισθηματικής στήριξης (Eisenberg, Fabes, Gurthie, & Reiser, 2002).

Η ενδεδειγμένη ηλικία για τη βελτίωση των παραπάνω ικανοτήτων είναι η προσχολική ηλικία (Housman, 2017; Dobrin & Kállay, 2013; Kariuki, Chepchieng, Mbugua & Ngumi, 2007). Ο εγκέφαλος εμφανίζει τους υψηλότερους ρυθμούς ανάπτυξης τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής κατά τη διάρκεια μιας περιόδου πλαστικότητας, οπότε τα νευρωνικά κυκλώματα επεξεργάζονται γρήγορα και αποτελεσματικά τα ερεθίσματα από το εξωτερικό περιβάλλον (Nelson, Kendall & Shields, 2013). Δεδομένου ότι η ωρίμανση του εγκεφάλου εξαρτάται από το βιολογικό υλικό, την εμπειρία και το περιβάλλον, τα κοινωνικοσυναισθηματικά βιώματα των παιδιών διαμορφώνουν σημαντικά την αρχιτεκτονική του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου (National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Nelson et al., 2013).

Συνάμα, τα παιδιά σε αυτό το στάδιο περνούν σημαντικό μέρος της ημέρας τους στο πρώτο σχολείο, όπου δημιουργούν εμπειρίες και αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους. Η γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και η νοητική εξέλιξη προσφέρουν στα νήπια πολύτιμες ευκαιρίες να συλλέξουν και να οργανώσουν πληροφορίες για τα συναισθήματα, τα δικά

τους και των άλλων, για κοινωνικούς ρόλους και προσδοκίες, καθιστώντας την προσχολική ηλικία ορόσημο για προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (Bierman, 1988).

Η υγιής κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου αποτελεί θεμέλιο λίθο για μελλοντικά ακαδημαϊκά και προσωπικά επιτεύγματα του παιδιού και προδιαθέτει την υγιή ανάπτυξή του και σε άλλους τομείς (Denham, 2006; Konold & Pianta, 2005; Denham & Brown, 2010). Καθώς το παιδί αναπτύσσεται κοινωνικοσυναισθηματικά, μεταβαίνει προοδευτικά από εξωτερικούς μηχανισμούς ελέγχου στον αυτοέλεγχο. Μεταξύ των ηλικιών 3 και 6 ετών τα περισσότερα παιδιά υιοθετούν περισσότερο υπεύθυνες και συμμορφωμένες με τους κανόνες στάσεις (Denham & Burton, 2003; Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015). Επιπλέον, αποκτούν προοδευτικά την αυτοπεποίθηση και επάρκεια που απαιτείται για τη σύναψη δεσμών, την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση συναισθημάτων (National Research Council and Institute of Medicine, 2000; Bear & Watkins, 2006).

Παιδιά με μεγαλύτερο αυτοέλεγχο είναι πιθανότερο να εξελιχθούν σε ενήλικες με καλύτερη ποιότητα ζωής (σωματική υγεία, λιγότερες καταχρήσεις ουσιών), ανώτερο βιοτικό επίπεδο (υψηλότερα εισοδήματα) και λιγότερα ποινικά αδικήματα συγκριτικά με άτομα που δεν έχουν ανεπτυγμένες τις δεξιότητες αυτορρύθμισης (Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, Harrington, Houts, Poulton, Roberts, Ross, Sears, Thomson & Caspi, 2011).

Οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες σχετίζονται επιπλέον με την ακαδημαϊκή επίδοση και προσαρμογή (Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins & Lange, 2008). Μάλιστα, ακόμη και αν ληφθούν υπόψη άλλες παράμετροι, όπως η προηγούμενη σχολική επιτυχία, εξακολουθεί να υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Denham, 2006; Halle, Hair, Burchinal, Anderson, & Zaslow, 2012).

Η έλλειψη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς και θεμάτων που αφορούν την ψυχική υγεία μέχρι και την πρόωπη ενήλικη ζωή (Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Baker-Henningham & Walker, 2009; Buhs, Ladd & Herald, 2006). Η αποτυχία σύναψης ασφαλούς δεσμού με τα άτομα πρωταρχικής φροντίδας οδηγεί σε μεταγενέστερες δυσκολίες στην επικοινωνία, τη διαχείριση συναισθημάτων και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους (Sroufe, 2005).

Συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα στη νηπιακή ηλικία συνδέονται με εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες διαταραχές κατά την εφηβεία, και ιδιαίτερα με την εκδήλωση παραβατικότητας και την εγκατάλειψη του σχολείου (Brauner & Stephens, 2006; National Research Council & Institute of Medicine, 2009). Τέλος, ορισμένες συναισθηματικές διαταραχές, όπως οι αγχώδεις διαταραχές και η κατάθλιψη, επιδρούν αρνητικά στη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού (Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010).

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με το οικο-συστημικό του Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006), το οποίο υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση του παιδιού με το σχολείο, την οικογένεια και άλλα άμεσα περιβάλλοντα μπορεί να προωθήσει ή να αναστείλει την ανάπτυξη του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2.1. Προσδοκίες γονέων

Οι άνθρωποι διαθέτουν *«διαμορφωμένες πεποιθήσεις που αφορούν τη συμπεριφορά των άλλων, την πιθανότητα μια συγκεκριμένη συμπεριφορά να οδηγήσει σε ενίσχυση ή τιμωρία, καθώς και τη δική τους ικανότητα να αντιμετωπίσουν τις δοκιμασίες και τις προκλήσεις σε μια συγκεκριμένη κατάσταση»* (Cervone & Pervin, 2015, σελ. 374).

Ο όρος «γονικές προσδοκίες» περιγράφει τις ρεαλιστικές πεποιθήσεις ή κρίσεις (αξιολογήσεις) των γονέων αναφορικά με το μέλλον των παιδιών τους σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα, όπως την ακαδημαϊκή επίδοση ή τη δημιουργία σχέσεων (Yamamoto & Holloway, 2010). Οι προσδοκίες των γονέων διαμορφώνουν το πλαίσιο της πρώιμης κοινωνικοποίησης, καθώς συμβάλλουν στην οργάνωση των γονικών συμπεριφορών προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Dix, 1992). Συνιστούν, ακόμη, βασικό στοιχείο των γονικών εθνοθεωριών (ethnotheories), οι οποίες αποτελούν πολιτισμικά γνωστικά πρότυπα, πεποιθήσεις, θεωρήσεις και στάσεις που οι γονείς υιοθετούν προς τα παιδιά τους. (Harkness et al., 2010). Οι γονικές εθνοθεωρίες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των προτεραιοτήτων των γονέων και, συνεπώς, καθορίζουν τις επιλογές τους αναφορικά με τα πλαίσια με τα οποία αλληλεπιδρούν τα παιδιά και τις ικανότητες που αυτά αποκτούν (Harkness et al., 2010).

Οι γονικές προσδοκίες αποτελούν διακριτό όρο από τις γονικές φιλοδοξίες, οι οποίες σκιαγραφούν τους στόχους και τις επιθυμίες των γονέων για τα μελλοντικά επιτεύγματα των παιδιών τους ανάλογα με αυτό που κρίνουν ως καλύτερο για αυτά (Seginer, 1983). Με άλλα λόγια, οι γονικές φιλοδοξίες αφορούν επιθυμητές καταστάσεις, όνειρα και γενικότερες βλέψεις, ενώ οι προσδοκίες σχετίζονται περισσότερο με ρεαλιστικές πεποιθήσεις των γονέων, βασισμένες στις πραγματικές ικανότητες των παιδιών για μακροπρόθεσμη ή βραχυπρόθεσμη επιτυχία (Trusty, 2002). Για τούτο, η διαμόρφωση των γονικών προσδοκιών συνιστά μια δυναμική διαδικασία, που επηρεάζεται από την προσπάθεια, το ενδιαφέρον και τα επιτεύγματα του παιδιού (Glick & White, 2004).

Συγγενής όρος των γονικών προσδοκιών στη διεθνή βιβλιογραφία είναι *«οι στόχοι κοινωνικοποίησης»* (parental socialization goals). Συχνά νοούνται ως οι συμπεριφορές που επιθυμούν οι γονείς για τα παιδιά τους σε συγκεκριμένα στάδια

ανάπτυξης (Miller & Harwood, 2001; Carra, Lavelli, Keller & Kärtner, 2013). Σύμφωνα με τους Darling και Steinberg (1993) η έννοια «στόχοι κοινωνικοποίησης» περιλαμβάνει τις απόψεις, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, οι οποίες επηρεάζονται από τα γνωρίσματα του περιβάλλοντος της οικογένειας, όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο σε κοινωνικό – κοινοτικό επίπεδο (Edwards, Ren, & Brown, 2015). Για να εκπληρωθούν οι προσδοκίες τους σχετικά με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα του παιδιού, οι γονείς τείνουν να υιοθετούν συγκεκριμένες πρακτικές ανατροφής και να προωθούν στρατηγικές που ευνοούν την επίτευξη των στόχων κοινωνικοποίησης (Miller & Harwood, 2001).

2.2. Η επίδραση των γονικών προσδοκιών στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Σύμφωνα με τη θεωρία των προσδοκιών, όπως προτάθηκε από τον Vroom (1964), τα άτομα έχουν την τάση να αξιολογούν με ορθολογικό τρόπο τις διάφορες ενέργειές τους και τελικά επιλέγουν εκείνες τις συμπεριφορές και τις δράσεις που πιστεύουν ότι θα οδηγήσουν στις επιθυμητές αμοιβές. Με γνώμονα την πραγματοποίηση του επιθυμητού αποτελέσματος συχνά οι γονείς επιβάλλουν τις προσωπικές φιλοδοξίες και προσδοκίες στα παιδιά τους, μέσα από τη γονική εμπλοκή, τον βαθμό ελέγχου/αυστηρότητας ή υποστήριξης των παιδιών (Sasikala και Karunanidhi, 2011).

Οι Fredricks και Eccles (2004) περιγράφουν το μοντέλο προσδοκίας – αξίας καθιστώντας εναργέστερη τη σχέση επιρροής των γονέων στα παιδιά τους. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι γονείς συμβάλλουν στην ερμηνεία των εμπειριών των παιδιών, παρέχοντας μηνύματα αναφορικά με την πιθανότητα επιτυχίας σε ένα συγκεκριμένο έργο παράλληλα, με την αξία της συμμετοχής σε μια δραστηριότητα. Έτσι, αν οι γονείς κρίνουν πως το παιδί μπορεί να είναι επιτυχημένο και αξιολογούν ως σημαντική την επίτευξη του στόχου αυτού, είναι πιο πιθανό να το ενθαρρύνουν προς το συγκεκριμένο πεδίο.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Margiotta (2011) οι προσδοκίες των γονέων καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να αλληλεπιδράσουν με το παιδί, καλλιεργώντας ένα συναισθηματικό κλίμα στην οικογένεια και μεταφέροντας συγκεκριμένες ιδέες, αξίες και μηνύματα στο παιδί. Επομένως, γονείς με υψηλές προσδοκίες για τη συμπεριφορά των παιδιών τους είναι πιο πιθανό να μεταδίδουν αξίες,

όπως η αρμονική σχέση με τους συνομηλικούς και το διδακτικό προσωπικό (Zhan, 2006).

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας δύο σημαντικοί στόχοι κοινωνικοποίησης εκφράζονται από τους γονείς. Αυτοί αφορούν τις προσδοκίες τους για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών, καθώς και την κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα αυτών (Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009). Η είσοδος στην προσχολική εκπαίδευση επιτρέπει στα παιδιά να αλληλεπιδρούν με συνομηλικούς σε καθημερινή βάση, γεγονός που μπορεί να εντείνει το ενδιαφέρον των γονέων για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους. Τα νήπια, συνάμα, κατακτούν πρώιμες δεξιότητες στους τομείς της Γλώσσας, των Μαθηματικών κλπ. (π.χ. δεξιότητες μέτρησης). Κατά συνέπεια, οι γονείς φαίνεται να είναι περισσότερο συνειδητοποιημένοι αναφορικά με τις προσπάθειες κοινωνικοποίησης που καταβάλλουν κατά την προσχολική ηλικία, συγκριτικά με τη βρεφική ή και τη νηπιακή.

Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν κάποιου είδους συσχέτιση μεταξύ γονικών προσδοκιών και κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας των παιδιών. Οι Holloway και Reichhart-Erickson (1989) διαπίστωσαν πως οι πρώιμες προσδοκίες των μητέρων για την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζονταν με το επίπεδο κοινωνικής επάρκειας του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, πρώιμες προσδοκίες σχετικά με κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες αναφορικά με τη σχολική ζωή των παιδιών, βρέθηκαν να επηρεάζουν θετικά την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Γονείς οι οποίοι έχουν πρώιμες αναπτυξιακές προσδοκίες, μάλιστα, τείνουν να στέλνουν τα παιδιά τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα από πολύ νωρίς, με άρτια καταρτισμένο προσωπικό, δηλαδή επιλέγουν προγράμματα που είναι σύμφωνα με τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους για την ανατροφή των παιδιών.

Ο Hess και οι συνεργάτες του (1980) εντόπισαν διαφορές στις πρώιμες προσδοκίες μητέρων από την Ιαπωνία και τις ΗΠΑ αναφορικά με αναπτυξιακά επιτεύγματα των παιδιών, ηλικίας 6 ετών. Συγκεκριμένα, οι μητέρες από την Ιαπωνία ανέμεναν πρώιμη κατάκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο, την υπακοή στη γονική εξουσία και την ευγενή συμπεριφορά κατά τη συναναστροφή με ενήλικες. Οι μητέρες με αμερικανική εθνικότητα προωθούσαν περισσότερο την κατάκτηση δεξιοτήτων αυτενέργειας και διεκδικητικότητας, ιδίως λεκτικής. Και στις δύο περιπτώσεις, βέβαια, πρώιμες γονικές προσδοκίες για την κοινωνική ικανότητα των παιδιών συνδέθηκαν με θετικά αποτελέσματα στον γνωστικό τομέα.

Βέβαια, οι Pearson και Rao (2003) δεν εντόπισαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των προσδοκιών των μητέρων από το Χονγκ Κονγκ και την Αγγλία και της κοινωνικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, διαπίστωσαν πως πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν τις προσδοκίες των γονέων. Ειδικότερα, οι μητέρες από την Κίνα απέδιδαν μεγαλύτερη αξία στα πρώτα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών και την ευγένεια των αγοριών, συγκριτικά με μητέρες δυτικών χωρών, οι οποίες έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν ο Qu και οι συνεργάτες του (2016). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως οι γονείς διαμορφώνουν προσδοκίες για την ανάπτυξη των παιδιών τους σύμφωνα με τις δεξιότητες που προβάλλονται από την κοινωνία στην οποία διαβιώνουν (Edwards, Gandini & Giovaninni, 1996; Keller, 2007).

Επιπλέον, υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις πως οι μη ρεαλιστικές γονικές προσδοκίες, όπως η υπερεκτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών, υπονομεύουν την εξέλιξη αυτών (Miller, Manhal & Mee, 1991; Stoiber, 1992). Ειδικότερα, μητέρες με ανακριβείς προσδοκίες για τα παιδιά τους τείνουν να συμπεριφέρονται με μεγαλύτερη αυστηρότητα (για παράδειγμα, συχνότερη επιβολή τιμωρίας ή εκδήλωση θυμού) συγκριτικά με μητέρες που έχουν ρεαλιστικές, εφικτές προσδοκίες (Pachter & Dworkin, (1997). Οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες έχουν συνδεθεί, γενικότερα, με έλλειψη υπομονής και επιμονής από τον γονέα, λιγότερη συναισθηματική ζεστασιά, και συνεπώς, φτωχότερα αναπτυξιακά επιτεύγματα για τα παιδιά (Keller, Spieker & Gilchrist, 2005).

Σημειώνεται πως δεν έχουν επαρκώς μελετηθεί όλοι οι παράγοντες που διέπουν τη σχέση γονικών προσδοκιών και κοινωνικοσυναισθηματικών ή γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών. Η Durgel και οι συνεργάτες της (2012) διερεύνησαν τις προσδοκίες μητέρων παιδιών προσχολικής ηλικίας, που διαμένουν στην Ολλανδία και την Τουρκία. Οι πρώιμες προσδοκίες των μητέρων για την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής θέρμης και σημαντικά λιγότερη χρήση γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης που συνδέονται με τον έλεγχο και την τιμωρία. Δεδομένου ότι οι συμπεριφορές και οι πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη του παιδιού σε πολλούς τομείς (Bornstein & Bradley, 2014), οι γονικές προσδοκίες δύναται να καθορίζουν τα αναπτυξιακά επιτεύγματα του παιδιού μέσω των γονικών πρακτικών ανατροφής.

Στο ολιστικό μοντέλο των Darling και Steinberg (1993) οι στόχοι και οι αξίες των γονέων καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά τους, δηλαδή το γονικό

στιλ και, ειδικότερα, τις γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης που θα ακολουθήσουν, προς την κατεύθυνση της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Δεδομένου ότι οι προσδοκίες των γονέων (υψηλές/χαμηλές) αποτελούν συστατικό στοιχείο των γονικών στόχων και αξιών, ίσως το γονικό στιλ διαπαιδαγώγησης να λειτουργεί ως ενδιάμεση μεταβλητή μεταξύ των γονικών προσδοκιών και της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας του παιδιού (Bornstein, Putnick & Suwalsky, 2017).

Σε πρόσφατη μελέτη οι Ren και Edwards (2014) διερεύνησαν την παραπάνω σχέση ζητώντας από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας (που κατοικούσαν στην ηπειρωτική Κίνα) να σημειώσουν το χρονικό σημείο, όπου αναμένουν από τα παιδιά τους να έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες. Παράλληλα, οι μελετητές συνέλεξαν στοιχεία για τη σημασία που απέδιδαν οι γονείς στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, το στιλ διαπαιδαγώγησης που υιοθετούσαν και το επίπεδο της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών τους.

Βρέθηκε πως η κοινωνική επάρκεια των νηπίων επηρεάζεται σημαντικά από τις γονικές προσδοκίες, οι οποίες εκφράζονται μέσα από τη γονική τυπολογία. Ειδικότερα, γονείς που είχαν διαμορφώσει πρώιμες προσδοκίες για την ανάπτυξη του παιδιού υιοθετούσαν συχνότερα το υποστηρικτικό γονικό ύφος, με αποτέλεσμα να αναφέρονται υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας. Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν και για τους γονείς που απέδιδαν μεγάλη σημασία στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες του παιδιού (Ren & Edwards, 2014). Τέλος, οι ίδιοι ερευνητές σε μεταγενέστερη μελέτη ανίχνευσαν αυξημένες δεξιότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, των οποίων οι γονείς πληρούσαν τα γνωρίσματα που περιεγράφηκαν πιο πάνω (Ren & Edwards, 2017).

2.3.Γονικό στυλ Διαπαιδαγώγησης και Γονικές Πρακτικές

Η οικογένεια συνιστά το πρώτο περιβάλλον που παρέχει εμπειρίες και βιώματα, μεταδίδει αξίες και κανόνες με στόχο την ομαλότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Συγκεκριμένα, μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, μίμησης, και εμπειρίας το παιδί υιοθετεί γνώσεις, δεξιότητες, κίνητρα, συμπεριφορές, που αποτελούν εφόδια για την κοινωνικοποίησή του (Ladd & Pettit, 2002). Η υγιής πνευματική, σωματική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών σχετίζεται με την ύπαρξη ενός ασφαλούς συναισθηματικού δεσμού με τα άτομα πρωταρχικής φροντίδας κατά τη βρεφική ηλικία (World Health Organisation [WHO], 2005). Η προσχολική ηλικία είναι το επόμενο αναπτυξιακό βήμα.

Τα γονικά σχήματα ανατροφής άρχισαν να μελετώνται εμπειρικά, όταν η Baumrind (1971) προσδιόρισε την έννοια γονικό στυλ. Το γονικό στυλ αναφέρεται σε ορισμένα είδη γονικής μέριμνας που χαρακτηρίζονται από διακριτές στάσεις και συμπεριφορές προς το παιδί και διαμορφώνουν το οικογενειακό κλίμα (Yaffe 2018, 2020b). Στο μοντέλο της Baumrind προτάθηκαν τρία διαφορετικά στυλ που υιοθετούν οι γονείς: το δημοκρατικό, το αυταρχικό και το επιεικές (Grusec & Hastings, 2015). Χρησιμοποιώντας την προσέγγιση της Baumrind (1971) οι Maccoby και Martin (1983) πρότειναν οι τύποι γονέων να εξεταστούν ως τέσσερις κατηγορίες με βάση δύο συγκεκριμένες διαστάσεις της γονικής συμπεριφοράς: την ανταπόκριση που επιδεικνύουν οι γονείς απέναντι στις ανάγκες των παιδιών (ενδιαφέρον/ αποδοχή/ απόρριψη) και τις απαιτήσεις των γονέων από τα παιδιά τους (έλεγχος/ πειθαρχία) (Peterson, Steinmetz, & Wilson, 2004).

Ειδικότερα, η ανταπόκριση ως γονική συμπεριφορά αναφέρεται στην ενίσχυση της ατομικότητας, της αυτορρύθμισης και της αυτοεπιβεβαίωσης. Η απαιτητικότητα σχετίζεται με τις προσδοκίες των γονέων από παιδιά τους αναφορικά με την ενσωμάτωσή τους στην οικογένεια, τον βαθμό ωριμότητας και πειθαρχίας που επιδεικνύουν, ενώ αφορά και τον τρόπο που ο γονέας θα αντιμετωπίσει ένα ανυπάκουο παιδί (Baumrind, 1991). Κάθε γονικό στυλ διαπαιδαγώγησης αντιστοιχεί σε διαφορετικές αξίες, στάσεις, πρακτικές και συμπεριφορές που αποδίδονται στον γονέα (Baumrind, 1991)

Ο υποστηρικτικός γονέας θεωρείται διαπολιτισμικά ως το ευνοϊκότερο μοντέλο γονικής μέριμνας (Pinquart & Kauser, 2018), καθώς οι γονείς ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες του παιδιού και επιδεικνύουν στοργικότητα, τρυφερότητα και αγάπη προς το παιδί. Οι υποστηρικτικοί γονείς εμπιστεύονται τα παιδιά τους, τα ενισχύουν σε κάθε προσπάθεια, ενθαρρύνουν την αυτενέργειά τους, ενώ παράλληλα θέτουν όρια στα παιδιά συζητώντας μαζί τους (Baumrind 1966, Maccoby & Martin 1983). Συνάμα, η θέσπιση των κανόνων γίνεται από κοινού και στηρίζεται στην αμοιβαία αποδοχή. Σύμφωνα με τον Hoskins (2014), ο υποστηρικτικός τύπος γονέα ισορροπεί μεταξύ άσκησης της γονικής εξουσίας και ανταπόκρισης στις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού.

Αντιθέτως, ο αυταρχικός γονέας είναι πιο πιθανό να επιβάλλει την εξουσία του στο παιδί (Baumrind, 2012), να διατηρεί συναισθηματική απόσταση και να ασκεί αυστηρό έλεγχο σε αυτό, με μικρότερη ανοχή στις διαπραγματεύσεις των κανόνων. Τα παιδιά υποχρεούνται να συμμορφώνονται στις επιθυμίες και τις απαιτήσεις των γονέων χωρίς επεξήγηση ή αιτιολόγηση (Baumrind, 1996). Όντας άκρως ελεγκτική και απαιτητική μαζί με χαμηλό βαθμό ζεστασιάς και ανταπόκρισης (Baumrind 1966; Maccoby & Martin 1983), το αυταρχικό στιλ διαπαιδαγώγησης συχνά συνδέεται στην έρευνα με αρκετά δυσμενή συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα σε παιδιά και εφήβους, δεδομένου ότι σε αυτό το στιλ διαπαιδαγώγησης χρησιμοποιείται ως μέθοδος πειθαρχίας η τιμωρία, είτε λεκτική είτε σωματική (Gorostiaga, Aliri, Balluerka, & Lameirinhas, 2019).

Ο τρίτος τύπος γονέα είναι ο επιτρεπτικός, χαρακτηριστικό του οποίου είναι η υψηλή ανταπόκριση, αλλά ο χαμηλός βαθμός απαιτητικότητας και ανεκτικότητας από το παιδί του (Maccoby & Martin 1983). Οι επιτρεπτικοί γονείς αποδέχονται τις πράξεις των παιδιών και ανταποκρίνονται στις επιθυμίες τους, χωρίς να τιμωρούν ή να θέτουν όρια. Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών προκαλεί στους επιτρεπτικούς γονείς άγχος και σύγχυση, με αποτέλεσμα να μη θεσπίζουν σαφή πλαίσια και κανόνες στα παιδιά τους (Baumrind, 1966). Ένας επιτρεπτικός γονέας είναι πιθανό να συμπεριλάβει το παιδί σε οικογενειακές συζητήσεις, οι οποίες συχνά είναι αναπτυξιακά ακατάλληλες για αυτό (Hoskins, 2014).

Τέλος, οι αμέτοχοι - αδιάφοροι γονείς δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους ούτε είναι απαιτητικοί. Χαρακτηριστικό αυτών των γονέων είναι ότι δεν

εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού, διότι οι δικές τους ανάγκες είναι πρωταρχικής σημασίας. Δε θέτουν όρια και δεν είναι υποστηρικτικοί. Συνάμα, στο συναισθηματικό επίπεδο αλληλεπιδρούν ελάχιστα με τα παιδιά τους. Σε κάποιες ακραίες περιπτώσεις τα απορρίπτουν και τα παραμελούν παντελώς (Baumrind 1966; Maccoby & Martin 1983). Χρειάζεται να επισημανθεί πως, επειδή το στιλ ανατροφής δεν είναι μόνο ένας γραμμικός συνδυασμός ανταπόκρισης και απαιτητικότητας, κάθε στιλ διαπαιδαγώγησης είναι κάτι περισσότερο και διαφορετικό από το άθροισμα των μερών του (Baumrind, 1991).

Σχετικά με το γονικό στιλ διαπαιδαγώγησης στην Ελλάδα, σε έρευνα της Μαριδάκη- Κασσωτάκη (2009) αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες γονικών τύπων: υποστηρικτικοί, αυταρχικοί, επιτρεπτικοί γονείς, καθώς και ο αυστηρός γονέας. Ο αυστηρός γονέας περιλαμβάνει χαρακτηριστικά τόσο του αυταρχικού όσο και του υποστηρικτικού γονέα χωρίς ωστόσο να ταυτίζεται με κανέναν από αυτούς. Συγκεκριμένα, ασκεί κριτική στα παιδιά του, όταν η συμπεριφορά τους δε συνάδει με τις προσδοκίες του. Επίσης, κάνει συστάσεις σε αυτά για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, μαλώνει και φωνάζει στα παιδιά ασκώντας πιέσεις για συμμόρφωση με τους οικογενειακούς κανόνες. Σε ανάλογα ευρήματα έχει καταλήξει και μελέτη των Antonopoulou & Tsitsas (2011), όπως αναφέρεται στο Olivari, Wahn, Maridaki- Kassotaki, Antonopoulou και Confalonieri (2015).

Οι γονικές πρακτικές συνιστούν στενότερη έννοια από το γονικό στιλ και για τούτο, δεν μπορούν να διερευνηθούν μεμονωμένα και αυτοτελώς, αλλά σε συνάρτηση με αυτό. Πρόκειται για τις συμπεριφορές που υιοθετούν οι γονείς προσβλέποντας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Darling & Steinberg, 1993). Περιλαμβάνουν τις μεθόδους πειθαρχίας, τη γονική εμπλοκή στην καθημερινότητα του παιδιού, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, τη συμμετοχή σε συζητήσεις και την επίπληξη ή την παροχή θετικής ενίσχυσης (Kuppens & Ceulemans, 2019). Καθορίζονται, τέλος, από τις στάσεις και τους συγκεκριμένους στόχους που θέτουν οι γονείς για την απόκτηση κοινωνικών, ακαδημαϊκών και άλλων δεξιοτήτων από τα παιδιά τους (Symonds, 1939). Ο γονικός έλεγχος και η γονική θέρμη (συναισθηματική ζεστασιά) αποτελούν δύο πρακτικές διαπαιδαγώγησης που έχουν συνδεθεί με συγκεκριμένα αναπτυξιακά αποτελέσματα (Plomin, 2011).

Πιο αναλυτικά, οι γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης διαφοροποιούνται ανάλογα με τα επιθυμητά αναπτυξιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένους τομείς κοινωνικοποίησης, όπως η επικοινωνία με συνομηλίκους, η αυτονόμηση και η ακαδημαϊκή επιτυχία. Επί παραδείγματι, γονικές πρακτικές που σχετίζονται με την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης είναι η παρακολούθηση αθλητικών εκδηλώσεων ή εορτών στο σχολείο, το γονικό ενδιαφέρον για τους φίλους ή και η επίσκεψη σε ένα μουσείο, κατόπιν αιτήματος του παιδιού (Darling & Steinberg, 1993).

Ορισμένοι ερευνητές χρησιμοποιούν τους όρους «υποστηρικτικές/θετικές» και «αρνητικές» γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης (Dallaire, Pineda, Cole, Ciesla, Jacquez, Lagrange & Bruce, 2006; Smokowski, Bacallao, Cotter & Evans, 2014; Kuppens & Ceulemans, 2019). Με την πρώτη έννοια χαρακτηρίζονται οι συμπεριφορές, οι οποίες παρουσιάζουν την αποδοχή των γονέων προς το παιδί μέσα από την παροχή τρυφερότητας, συναισθηματικής ζεστασίας και υποστήριξης. Με τη δεύτερη έννοια, δηλαδή «αρνητικές» γονικές πρακτικές, χαρακτηρίζονται οι συμπεριφορές των γονέων που περιλαμβάνουν αρνητικό συναίσθημα ή/και αδιαφορία προς το παιδί, υποτίμηση και χρήση εξαναγκασμού, απειλής ή/και τιμωρίας στην περίπτωση ανυπακοής του παιδιού (Dallaire et. al., 2006; Kuppens & Ceulemans, 2019).

Για την κατανόηση της διαδικασίας με την οποία το γονικό στιλ και οι γονικές πρακτικές αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού οι Darling και Steinberg (1993) εισηγήθηκαν ένα ολιστικό μοντέλο. Όπως αναφέρουν, το γονικό στιλ επιδρά εμμέσως στην ανάπτυξη του παιδιού μέσω των γονικών πρακτικών ανατροφής και της δυνατότητας του παιδιού να ενστερνιστεί τους κανόνες και τις αξίες της οικογένειας. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, το γονικό στιλ επιδρά στην ικανότητα των γονέων να κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους, μεταβάλλοντας την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που υιοθετούν κατά την ανατροφή. Κατά συνέπεια, η ίδια γονική πρακτική διαπαιδαγώγησης είναι πιθανό να οδηγήσει σε διαφορετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ανάλογα με τον γονικό τύπο (Frick, Barry, & Kamphaus, 2010).

Στη βρεφική και νηπιακή περίοδο οι γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης λαμβάνουν τη μορφή της ευαίσθητης ανταπόκρισης και της υγιούς σχέσης γονέα – παιδιού, οι οποίες προάγουν τον ασφαλή συναισθηματικό δεσμό και προωθούν τη

συνεργασία, την επικοινωνία και την ανάπτυξη της συνείδησης στο παιδί. Από την προσχολική έως την εφηβική ηλικία ο υποστηρικτικός τύπος γονέα, παρέχοντας υψηλά επίπεδα συναισθηματικής θέρμης και αποδοχής, παράλληλα με σταθερά επίπεδα γονικού ελέγχου και συνεπή οριοθέτηση, τροφοδοτεί την κατάκτηση δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας, την επιδίωξη της επιτυχίας και τη σύναψη θετικών σχέσεων με συνομηλίκους. Οι γονικές πρακτικές μεταβάλλονται, λοιπόν, με γνώμονα τις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού προς την κατεύθυνση της αυτονομίας (Belsky, 2014; Chen-Bouck, Duan & Patterson, 2017).

2.4. Προσδιοριστικοί παράγοντες γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης

Οι συμπεριφορές και οι πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς κατά την ανατροφή των παιδιών τους επηρεάζονται από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η σχέση γονέα και παιδιού (Belsky, 1984). Ειδικότερα, το οικογενειακό περιβάλλον και ορισμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του γονέα ή/και η ιδιοσυγκρασία του παιδιού επιδρούν στη γονική τυπολογία. Για παράδειγμα, η θετική σχέση των γονέων φαίνεται πως ενισχύει περισσότερο τον υποστηρικτικό τύπο σε σχέση με τον αυταρχικό και ή τον επιτρεπτικό γονικό τύπο (Sevinc & Garip, 2010).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, ακόμα, φαίνεται πως μεταβάλλει τη γονική τυπολογία μέσω της επιρροής που ασκεί στην ψυχική υγεία των γονέων, στη διαθεσιμότητα υποστηρικτικών πόρων κατά την ανατροφή και στις πολιτισμικές αξίες που φέρει η οικογένεια (Roubinov & Boyce, 2017). Εν προκειμένω, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ενισχύει τη συσχέτιση της γονικής καταθλιπτικής συμπτωματολογίας με τη χρήση αναποτελεσματικών μέσων διαπαιδαγώγησης (Taraban & Shaw, 2018). Ακόμη, τα γονικά στιλ εξαρτώνται από τους κοινωνικούς κανόνες που διέπουν τις πολιτισμικές αξίες των διάφορων εθνοτικών ομάδων (Masud, Thurasamy, & Ahmad, 2015).

Επιπλέον, αναφορικά με την επίδραση του φύλου του γονέα ή/και του παιδιού στη γονική τυπολογία έχει βρεθεί πως οι μητέρες είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν πρακτικές σύμφωνες με τον υποστηρικτικό τύπο (Smetana, 1995). Μάλιστα, σε έρευνα των Bolkan, Sano, De Costa, Acock, Day (2010) τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως ο υποστηρικτικός τύπος συμπεριφοράς των μητέρων είχε μεγαλύτερη επίδραση στους γιους συγκριτικά με τις κόρες. Επιπλέον, στη μελέτη της Samina (2018) διαπιστώθηκε οι πατεράδες έδειχναν μεγαλύτερη επιείκεια στους γιους, ενώ δε βρέθηκε σημαντική

διαφορά στο αυταρχικό στιλ διαπαιδαγώγησης μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Ωστόσο, η μετα-ανάλυση των Endendijk, Groeneveld, BakermansKranenburg και Mesman (2016), στην οποία συμμετείχαν παιδιά έως 18 ετών, εντόπισε ελάχιστες διαφορές στη χρήση γονικού ελέγχου για τα παιδιά των δύο φύλων.

Άλλοι παράγοντες που φαίνεται να έχουν επιρροή στην άσκηση του γονικού ύφους είναι ο αριθμός των τέκνων στην οικογένεια, καθώς και η σειρά γέννησης των παιδιών. Ειδικότερα, σε οικογένειες με ένα παιδί φαίνεται να εμφανίζεται συχνότερα ο επιτρεπτικός τύπος γονέα. Στην περίπτωση δύο τέκνων είναι πιο πιθανή η εμφάνιση του υποστηρικτικού τύπου γονέα, ενώ αυταρχικότερες πρακτικές διαπαιδαγώγησης είναι περισσότερο κοινές σε οικογένειες με τρία ή περισσότερα παιδιά (Alidosti, Dehghani, Babaei-Heydarabadi & Tavassoli, 2016). Συμπληρωματικά, η σειρά γέννησης των παιδιών διαδραματίζει κάποιο ρόλο. Οι γονείς είναι περισσότερο ευαίσθητοι και λιγότερο παρεμβατικοί στα μεγαλύτερα παιδιά σε σχέση με το μικρότερο παιδί της οικογένειας. Τέλος, ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την άσκηση περισσότερου γονικού ελέγχου από πατεράδες προς το μικρότερο αγόρι της οικογένειας (Hallers-Haalboom et al., 2014).

2.5. Γονική τυπολογία και κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια

Το γονικό στιλ διαπαιδαγώγησης και οι γονικές πρακτικές που υιοθετούνται κατά τη νηπιακή ηλικία (ήδη από τα δύο έτη ζωής) κρίνονται σημαντικές για την κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια, την κατάκτηση της αυτονομίας και την ψυχική υγεία του παιδιού (Hosokawa & Katsura, 2019). Η ανταπόκριση από έναν υποστηρικτικό γονέα στις ανάγκες του παιδιού φαίνεται να προάγει την ψυχοκοινωνική του επάρκεια. Τα παιδιά των υποστηρικτικών γονέων είναι περισσότερο ανεξάρτητα, έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα αυτορρύθμισης και κατανόησης των συναισθημάτων τους (Alegre, 2011; Tu & Chou, 2013). Παιδιά των οποίων οι γονείς θέτουν όρια και παράλληλα ενθαρρύνουν την αυτονομία τους, αντιλαμβάνονται και σέβονται τα συναισθήματα των άλλων και έχουν αυξημένη αυτοπεποίθηση (Alegre & Benson, 2010).

Σε διαχρονική μελέτη που εξέτασε τη σχέση μεταξύ του υποστηρικτικού τύπου γονέα και της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, 180 παιδιά παρακολούθηθηκαν από το νηπιαγωγείο έως την τρίτη τάξη του δημοτικού. Οι

μελετητές κατέληξαν πως τα παιδιά υποστηρικτικών γονέων εκδηλώνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση κατά την επαφή τους με θετικά, αλλά και αρνητικά συναισθήματα (Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, et al., 2002). Συμπληρωματικά, το συγκεκριμένο γονικό στιλ διαπαιδαγώγησης έχει συνδεθεί με μειωμένη καταθλιπτική συμπτωματολογία στα παιδιά (Liem, Cavell, & Lustig, 2010). Συνεπώς, ο υποστηρικτικός γονικός τύπος προωθεί τη συναισθηματική επάρκεια και ευημερία των παιδιών (Niez & Alico, 2015).

Παιδιά γονέων, οι οποίοι καταφεύγουν στην απόρριψη, τον αυταρχισμό ή/και τη βία, διακατέχονται από έντονο άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολεύονται να κατανοήσουν, να ρυθμίσουν αποτελεσματικά και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους (Alegre, 2011; Alrashidi, 2013; Amara & Abu-isha, 2013). Επιπλέον, οι αυταρχικοί γονείς καλλιεργούν αισθήματα εξάρτησης, θυμού και συνάμα, εμποδίζουν τη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού στο παιδί, διότι αναμένουν από αυτό απόλυτη υπακοή (Tafarodi, Wild & Ho, 2010). Γι' αυτό και τα παιδιά αυταρχικών γονέων έχουν συχνότερα εξωτερική εστία ελέγχου (Cohen, Biran, Aran & Gross-Tsur, 2008). Σύμφωνα με ευρήματα έρευνας του Kotaman (2016) τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ελλειμματικά χαρακτηριστικά στοιχεία αναφορικά με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Αντιστοίχως, ελλιπή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη εμφανίζουν και τα παιδιά των επιτρεπτικών γονέων (Al-Elaimat, Adheisat & Alomyan, 2018). Επιτρέποντας στο παιδί να δρα ελεύθερα, παράλληλα με την απουσία ορίων και κανόνων στην οικογένεια, οι παραχωρητικοί γονείς επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, αφού δε μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να εξωτερικεύει τον θυμό, τον εκνευρισμό του. Ακόμη, η ανατροφή που υιοθετούν οι αμέτοχοι – αδιάφοροι γονείς έχει κάποια επίδραση στη συναισθηματική επάρκεια των παιδιών (Knutson, DeGarmo & Reid, 2004). Ειδικότερα, παιδιά αδιάφορων γονέων τείνουν να εμφανίζουν συχνότερα διαταραχές ψυχικής υγείας (Spinrad et al., 2004), ενώ παρουσιάζουν τα χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συγκριτικά με παιδιά γονέων διαφορετικής τυπολογίας (Kotaman, 2016).

Επιπροσθέτως, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως το θετικό/υποστηρικτικό περιβάλλον ανατροφής σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την

κοινωνική επάρκεια των παιδιών (Vazsonyi & Huang, 2010; Tichonovsky, Arnold, D& Baker, 2013). Οι Parke και Buriel σε έρευνά τους εντόπισαν ότι ορισμένες πτυχές της γονικής τυπολογίας, όπως η συναισθηματική εκφραστικότητα, η ανταπόκριση και η υποστήριξη συνιστούν μηχανισμοί καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Πρώτα η Baumrind (1967) διαπίστωσε πως τα νήπια υποστηρικτικών γονέων εμφάνιζαν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (ευκολία στη συνδιαλλαγή με συνομήλικους) και δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης, συγκριτικά με παιδιά γονέων που υιοθετούσαν διαφορετικά στιλ διαπαιδαγώγησης.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν αργότερα και από άλλους ερευνητές (Lamborn, Mants, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Denham et al., 2000; Pearson & Rao, 2003). Σε μεταγενέστερες μελέτες βρέθηκε πως τα παιδιά των γονέων που θέτουν σαφή όρια και ακολουθούν συνεπή καθοδήγηση εμφανίζουν ανεπτυγμένη κοινωνική επάρκεια. Αναλυτικότερα, τα παιδιά των υποστηρικτικών γονέων βρέθηκαν να είναι περισσότερο ανεξάρτητα, προσανατολισμένα στην επιτυχία, φιλικά και συνεργάσιμα σε σύγκριση με παιδιά γονέων από άλλες κατηγορίες γονικού στιλ (McGillcuddy-De Lisi & De Lisi, 2007).

Αντιθέτως, έχει βρεθεί πως παιδιά προσχολικής ηλικίας με αντιδραστική συμπεριφορά και αυταρχικούς γονείς παρουσιάζουν χαμηλή κοινωνική επάρκεια, δηλαδή υψηλά επίπεδα προκλητικού, επιθετικού παιχνιδιού και χαμηλά επίπεδα ομαλού, διαδραστικού παιχνιδιού με ομηλικούς (Gagnon et al., 2014). Οι Finzi-Dottan, Bilu και Golubchik (2011) συσχέτισαν τα συμπεριφορικά προβλήματα με συγκεκριμένες γονικές πρακτικές ανατροφής. Αναλυτικότερα, όταν οι γονείς ήταν αυστηροί και αναποτελεσματικοί στην οριοθέτηση επηρέαζαν αρνητικά την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών, καθώς αυτά εμφάνιζαν προβλήματα συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό. Παιδιά αδιάφορων γονέων εμφάνιζαν χαμηλές δεξιότητες σε όλες τις κοινωνικές περιστάσεις.

Αναφορικά με τα παιδιά των επιτρεπτικών γονέων, η Baumrind (1971) υποστήριξε πως είναι πιο πιθανό να έχουν επαναστατική διάθεση, αυξημένη παρορμητικότητα και εγωκεντρισμό, καθώς και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Συγκεκριμένα, επαναστατούν και αψηφούν τους γονείς όταν δεν ικανοποιούνται οι επιθυμίες τους, ενώ εμφανίζουν ανεπαρκή συναισθηματική αυτορρύθμιση. Επιπλέον, παιδιά μητέρων που υιοθετούν το επιτρεπτικό στιλ διαπαιδαγώγησης εκδηλώνουν

συχνότερα αντικοινωνική συμπεριφορά και παρουσιάζουν δυσκολία προσαρμογής σε κοινωνικά πλαίσια (Sommer, 2007; Wu, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Βάσει της ερευνητικής ανασκόπησης, ορισμένες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη σχέση μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, αρκετές έρευνες εξετάζουν τη σύνδεση μεταξύ γονικών προσδοκιών και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων του παιδιού (Yamamoto & Holloway, 2010; Hao & Yeung, 2015; Li, Hu, Ge & Auden, 2019). Επιπλέον, παρατηρείται έλλειψη ερευνών όσον αφορά τη μελέτη των μηχανισμών, μέσω των οποίων οι προσδοκίες επιδρούν στην κατάκτηση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Αξίζει να σημειωθεί πως στον βαθμό που δύναται να γνωρίζει η ερευνήτρια δεν έχει διεξαχθεί παρόμοια έρευνα στον ελλαδικό χώρο. Μια τέτοια διερεύνηση, λοιπόν, έχει θεωρητική και πρακτική σπουδαιότητα. Από θεωρητικής πλευράς, φιλοδοξεί να συμβάλλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων και παραγωγή νέας γνώσης γύρω από τις γονικές προσδοκίες και τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια αποτελεί θεμέλιο της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού (Briggs, 2012) και έχει συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ψυχική υγεία κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015).

Από πρακτικής πλευράς, η νέα γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί στον σχεδιασμό στρατηγικών ενίσχυσης της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολών γονέων. Η κατανόηση του γονικού ρόλου στην ολόπλευρη ανάπτυξη ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας καθίσταται σημαντική, δεδομένου ότι ένα στα έξι παιδιά ηλικίας 2 έως 8 ετών έχει διαγνωστεί με συμπεριφορικά προβλήματα, διαταραχές ψυχικής υγείας ή ανάπτυξης, σύμφωνα με την Εθνική Έρευνα για την Υγεία των Παιδιών το 2016 (Cree et al., 2018). Οι πρώιμες παρεμβάσεις κρίνονται αναγκαίες ιδιαίτερα κατά τη νηπιακή ηλικία, όταν ο εγκέφαλος είναι περισσότερο ευαίσθητος σε

περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Shonkoff, Richter, van der Gaag & Bhutta, 2012). Μάλιστα, παρεμβάσεις που έχουν ως επίκεντρο την οικογένεια και την ενδυνάμωση της σχέσης παιδιού – γονέα ωφελούν σημαντικά τη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Prado et al., 2019).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, αναδεικνύοντας τη σημασία των προσδοκιών των γονέων και του ύφους ανατροφής στην ανάπτυξη ενός παιδιού. Εξάλλου, όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συνασπίζονται για να διαμορφώσουν συνέχειες ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον, η κοινωνική λειτουργία και η συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού ωφελούνται (Kim & Page, 2013).

3.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης των γονικών προσδοκιών και πρακτικών με την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας 2 έως 6 ετών. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστεί πώς επιδρούν οι προσδοκίες των γονέων στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, υπό το πρίσμα των πρακτικών διαπαιδαγώγησης που οι γονείς υιοθετούν κατά την ανατροφή.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται προς διερεύνηση τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Οι γονείς που έχουν διαμορφώσει υψηλές προσδοκίες για την ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας του παιδιού τους:
 - Προσδίδουν αξία στις συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες;
 - Υιοθετούν πιο δημοκρατικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης, σε σχέση με τους γονείς που έχουν διαμορφώσει χαμηλές προσδοκίες;
 - Υιοθετούν λιγότερο αυταρχικές συμπεριφορές διαπαιδαγώγησης (παρεμβατικότητα, αυστηρά όρια), σε σχέση με τους γονείς που έχουν διαμορφώσει χαμηλές προσδοκίες;
 - Προσπαθούν να προάγουν την υγιή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από πιο δημοκρατικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης;

- Οι υψηλές προσδοκίες γονέων για την ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας του παιδιού τους σχετίζονται με πιο ανεπτυγμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού;
- Οι δημοκρατικές μορφές συμπεριφοράς των γονέων (για παράδειγμα, παροχή φροντίδας και υποστήριξης, η ικανότητα για φροντίδα και αποδοχή) σχετίζονται θετικά με τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια του παιδιού;
- Οι αυταρχικές γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης (για παράδειγμα, απόρριψη, αποδοκιμασία αρνητικού συναισθήματος) σχετίζονται με χαμηλότερη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα του παιδιού;
- Αν και πώς διαφοροποιούνται οι προσδοκίες, και κατά συνέπεια, οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης όσον αφορά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, στη βάση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα (π.χ. φύλο/ηλικία/οικογενειακή κατάσταση γονέα) αλλά και των παιδιών τους (π.χ. φύλο/ηλικία παιδιού);

3.3. Μέθοδος της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Ο λόγος επιλογής της ποσοτικής μεθόδου βασίζεται στο υψηλότερο επίπεδο αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας (ACAPS, 2012). Επιπλέον, οι υπάρχουσες έρευνες χρησιμοποιούν στην πλειονότητά τους την ποσοτική μέθοδο για να διερευνήσουν το εν λόγω ζήτημα, ενώ ακόμη η χρήση της ποσοτικής μεθόδου επιτρέπει τη συσχέτιση των μεταβλητών μεταξύ τους. Τέλος, η ποσοτική έρευνα μπορεί να αποφέρει αντιπροσωπευτικές και ευρέως γενικευμένες πληροφορίες για την επαλήθευση ή/και τροποποίηση των ερευνητικών υποθέσεων (Choy, 2014).

3.4. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας δόθηκε στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά, καθώς σχεδιάστηκε στο GoogleForms. Αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων τόσο για τον γονέα όσο και για τα παιδιά. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για την αξιολόγηση των προσδοκιών των γονέων. Επιλέχθηκε για αυτό τον σκοπό η *Κλίμακα Προσδοκιών Γονέων - Parental Expectancies Scale, PES* (Eisen et al., 2004), μεταφρασμένη στα

Ελληνικά (από τον Δρ. Γεώργιο Γιαννακόπουλο). Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, αποτελούμενο από 20 προτάσεις οι οποίες βαθμολογούνται από 0 («Δεν ισχύει») έως 5 («Ισχύει πάρα πολύ») στην κλίμακα Likert. Επιλέχθηκαν ερωτήσεις από τις υποκλίμακες των προσδοκιών που σχετίζονται με τις Δραστηριότητες του Σπιτιού, τις Δραστηριότητες με Συνομηλίκους/Δημοτικότητα και τη Γενική Επιτυχία.

Συμπληρωματικά, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις για την αξιολόγηση των γονικών προσδοκιών σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών από το ερευνητικό εργαλείο της Δριγκοπούλου (2017). Επιλέχθηκε μέρος των ερωτήσεων 22-30 που σχετίζονται με τις συναισθηματικές δεξιότητες. Όσον αφορά την εσωτερική αξιοπιστία των δεδομένων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, που εξετάστηκε με τον δείκτη alpha (α) του Cronbach, βρέθηκε υψηλό επίπεδο ($\alpha=0.858$).

Στο τρίτο μέρος, για την αξιολόγηση των κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών - Ε.Δ.Δ. - Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ* (Goodman, 1997). Πρόκειται για ένα σύντομο εργαλείο εκτίμησης συναισθημάτων και συμπεριφορών σε παιδιά και εφήβους, το οποίο χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό ψυχοπαθολογίας σε ερευνητικά και κλινικά πλαίσια (He, Burstein, Schmitz & Merikangas, 2012). Το Ε.Δ.Δ. αποτελείται από πέντε υποκλίμακες (Συναισθηματικά Συμπτώματα, Προβλήματα Επικοινωνίας, Υπερκινητικότητα/Απροσεξία, Προβλήματα με Συνομηλίκους, Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά), καθεμία από τις οποίες ορίζεται από πέντε προτάσεις που περιγράφουν τη συμπεριφορά του παιδιού τους τελευταίους έξι μήνες. Οι προτάσεις αναφέρονται σε δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών και εφήβων ηλικίας 4 έως 16 χρόνων. Η βαθμολόγηση των προτάσεων πραγματοποιείται με την τριών σημείων κλίμακα Likert (0= Δεν ισχύει, 1= Ισχύει κάπως, 2= Ισχύει σίγουρα). Οι υψηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν εντονότερες δυσκολίες, εκτός της της υποκλίμακας Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά, καθώς η υψηλή βαθμολογία της παραπέμπει σε υψηλή θετική κοινωνική συμπεριφορά. Για το σύνολο των υπό μελέτη διαστάσεων ο συντελεστής alpha (α) του Cronbach κρίνεται ικανοποιητικός ($\alpha=0.77$).

Στο τέταρτο μέρος, για την αξιολόγηση των γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης αξιοποιήθηκε το «The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) Short Version» (32- items) του Robinson et al. (2001).

Στηρίζεται στο μοντέλο της Baumrind (1971) για τη γονεϊκή τυπολογία και αξιολογεί την τυπολογία των γονέων με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην ανατροφή τους. Ο μέσος όρος των απαντήσεων δίνει τη βαθμολογία (σκορ) του κάθε παράγοντα ξεχωριστά. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος υποδεικνύει αυξημένη χρήση των γονεϊκών πρακτικών που σχετίζονται με το συγκεκριμένο τύπο γονέα.

Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και σταθμιστεί από τους Αντωνοπούλου και Τσίτσα (2011) και τη Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2009). Περιλαμβάνει 32 προτάσεις που βαθμολογούνται σε κλίμακα 5 σημείων Likert, ξεκινώντας από τον αριθμό 1, ο οποίος δηλώνει το «Ποτέ» και καταλήγει στον αριθμό 5, ο οποίος δηλώνει το «Πάντα». Όσον αφορά στους συντελεστές αξιοπιστίας alpha (α) του Cronbach για κάθε γονικό στίλ κυμάνθηκαν μεταξύ του 0.65 και 0.88 (Αντωνοπούλου & Τσίτσας, 2011) και μεταξύ 0.63 και 0.88 (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009).

3.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση (SD), ενώ για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η απόλυτη (N) και η σχετική συχνότητα. Για την σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το t-test, ενώ για την σύγκριση των μέσων τιμών μεταξύ περισσότερων των δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Για την πολυπαραγοντική ανάλυση και τη διερεύνηση της επίδρασης των γονικών προσδοκιών στην ανάπτυξη των παιδιών, όπως αυτή εκφράζεται μέσω των γονικών πρακτικών, λαμβάνοντας υπόψη και άλλους παράγοντες χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία structural equation modeling. Όλοι οι έλεγχοι είναι αμφίπλευροι και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε να είναι το 5%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

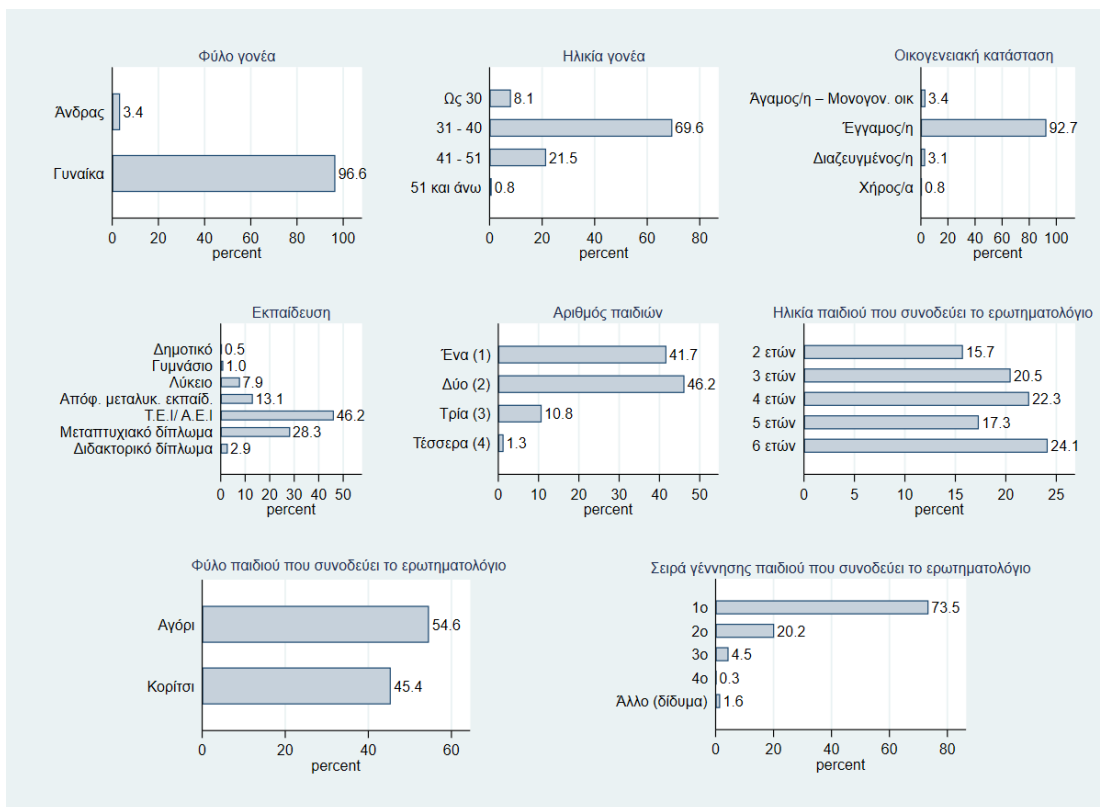
4.1. Περιγραφική στατιστική

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1) δίνονται τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων και των παιδιών.

Πίνακας 1

Μέρος 1 ^ο : Δημογραφικά		N	%
Φύλο	Ανδρας	13	3.41
	Γυναίκα	368	96.59
Ηλικία	Έως 30	31	8.14
	31-40	265	69.55
	41-50	82	21.52
	51 και άνω	3	0.79
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η – Μονογονεϊκή οικογένεια	13	3.41
	Έγγαμος/η	353	92.65
	Διαζευγμένος/η	12	3.15
	Χήρος/α	3	0.79
Εκπαίδευση	Δημοτικό	2	0.52
	Γυμνάσιο	4	1.05
	Λύκειο	30	7.87
	Απόφοιτος μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΙΕΚ, δημόσια – ιδιωτική μέση σχολή)	50	13.12
	T.E.I./A.E.I.	176	46.19
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	108	28.35
Πόσα παιδιά έχετε	Διδακτορικό δίπλωμα	11	2.89
	1	159	41.73
	2	176	46.19
	3	41	10.76
	4	5	1.31
	Άλλο	0	0.0
Ποια είναι η ηλικία του παιδιού που συνόδευε το ερωτηματολόγιο;	2	60	15.75
	3	78	20.47
	4	85	22.31
	5	66	17.32
	6	92	24.15
Ποιο είναι το φύλο του παιδιού που συνόδευε το ερωτηματολόγιο;	Αγόρι	208	54.59
	Κορίτσι	173	45.41
Ποια η σειρά γέννησης του παιδιού που συνόδευε το ερωτηματολόγιο;	1ο	280	73.49
	2ο	77	20.21
	3ο	17	4.46
	4ο	1	0.26
	Άλλο (δίδυμα)	6	1.57

Το 96.6% των γονέων του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες. Στην πλειονότητά τους οι γονείς ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών (69.6%), ήταν έγγαμοι (92.7%) και ήταν απόφοιτοι T.E.I./A.E.I. (46.2%). Το 46.2% των γονέων έχει δύο παιδιά, ενώ το 54.6% των παιδιών είναι αγόρια. Αναφορικά με την ηλικία του παιδιού, παρατηρούμε πως ο μέσος όρος ηλικίας είναι τα 4,13 έτη (βλ. Πίνακα 1).



Στα παρακάτω διαγράμματα δίνονται οι συχνότητες των δημογραφικών στοιχείων των γονέων και των παιδιών.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) δίνονται οι απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τις Προσδοκίες που έχουν από τα παιδιά τους.

Πίνακας 2

Μέρος 2^ο : Προσδοκίες γονέων		N	%
Η δημοτικότητα και μια δραστήρια κοινωνική ζωή πρέπει να είναι σημαντικός στόχος για το παιδί μου.	Δεν ισχύει	41	10.76
	Ισχύει ελάχιστα	68	17.85
	Ισχύει κάπως	104	27.30
	Μάλλον ισχύει	57	14.96
	Ισχύει αρκετά	89	23.36
	Ισχύει πάρα πολύ	22	5.77
Το παιδί μου πρέπει να γίνει πιο υπεύθυνο και αυτόνομο σε δραστηριότητες στο σπίτι.	Δεν ισχύει	16	4.20
	Ισχύει ελάχιστα	29	7.61
	Ισχύει κάπως	61	16.01
	Μάλλον ισχύει	58	15.22
	Ισχύει αρκετά	145	38.06
	Ισχύει πάρα πολύ	72	18.90
Πρέπει να βοηθήσω το παιδί μου να κοινωνικοποιηθεί, να δημιουργήσει καινούριες φιλίες και να διατηρήσει τις τωρινές φιλίες του.	Δεν ισχύει	21	5.51
	Ισχύει ελάχιστα	46	12.07
	Ισχύει κάπως	70	18.37
	Μάλλον ισχύει	77	20.21
	Ισχύει αρκετά	110	28.87
	Ισχύει πάρα πολύ	57	14.96
Το παιδί μου πρέπει να βελτιώσει την ποιότητα και/ή τον αριθμό των φιλικών του σχέσεων.	Δεν ισχύει	99	25.98
	Ισχύει ελάχιστα	94	24.67
	Ισχύει κάπως	75	19.69
	Μάλλον ισχύει	45	11.81
	Ισχύει αρκετά	56	14.70

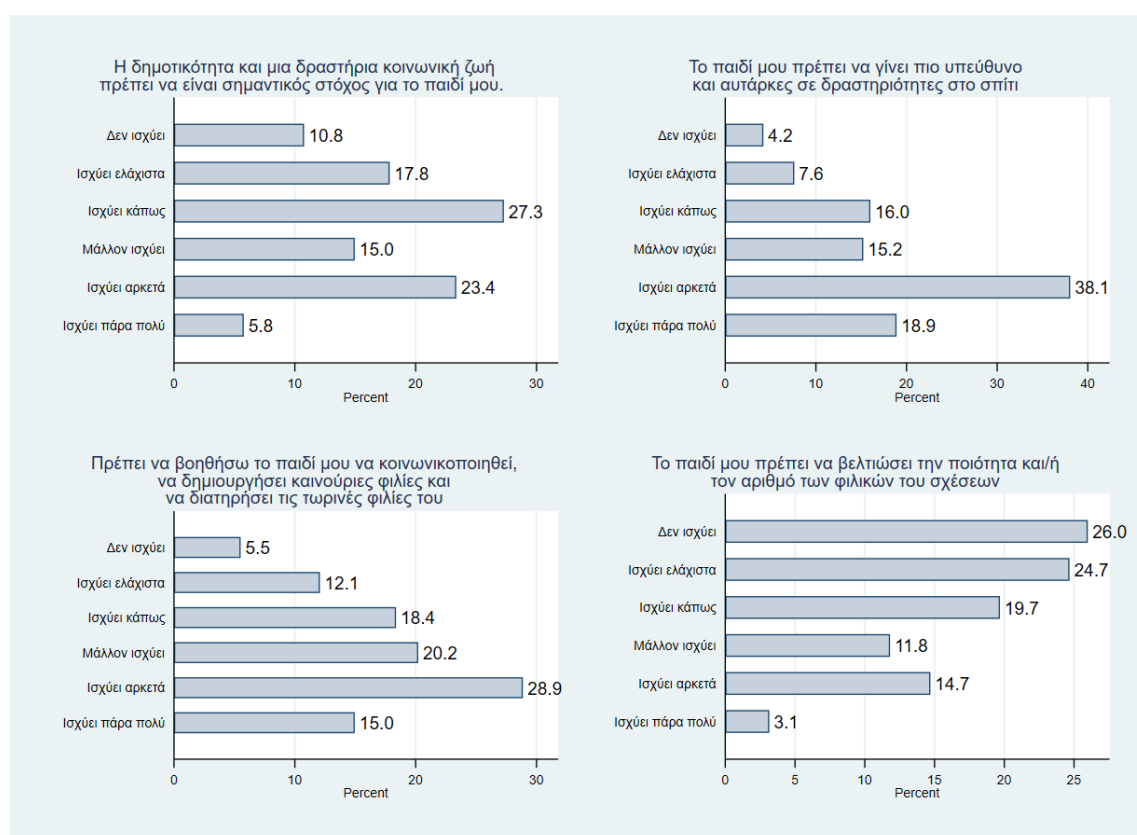
	Ισχύει πάρα πολύ	12	3.15
Το παιδί μου πρέπει να δείχνει υποδειγματική συμπεριφορά και να έχει καλούς τρόπους όταν έχουμε καλεσμένους στο σπίτι.	Δεν ισχύει	45	11.81
	Ισχύει ελάχιστα	76	19.95
	Ισχύει κάπως	103	27.03
	Μάλλον ισχύει	51	13.39
	Ισχύει αρκετά	73	19.16
	Ισχύει πάρα πολύ	33	8.66
Το παιδί μου πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες βοηθώντας στο σπίτι.	Δεν ισχύει	27	7.09
	Ισχύει ελάχιστα	48	12.60
	Ισχύει κάπως	64	16.80
	Μάλλον ισχύει	58	15.22
	Ισχύει αρκετά	134	35.17
	Ισχύει πάρα πολύ	50	13.12
Το παιδί μου πρέπει να συνεργάζεται με άλλα άτομα.	Δεν ισχύει	4	1.05
	Ισχύει ελάχιστα	16	4.20
	Ισχύει κάπως	38	9.97
	Μάλλον ισχύει	51	13.39
	Ισχύει αρκετά	129	33.86
	Ισχύει πάρα πολύ	143	37.53
Το παιδί μου πρέπει να αναγνωρίζει και να εκφράζει κατάλληλα τα συναισθήματά του.	Δεν ισχύει	11	2.89
	Ισχύει ελάχιστα	9	2.36
	Ισχύει κάπως	39	10.24
	Μάλλον ισχύει	48	12.60
	Ισχύει αρκετά	98	25.72
	Ισχύει πάρα πολύ	176	46.19
Το παιδί μου πρέπει να ανταποκρίνεται κατάλληλα στα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων.	Δεν ισχύει	18	4.72
	Ισχύει ελάχιστα	28	7.35
	Ισχύει κάπως	54	14.17
	Μάλλον ισχύει	45	11.81
	Ισχύει αρκετά	123	32.28
	Ισχύει πάρα πολύ	113	29.66
Το παιδί μου πρέπει να ελέγχει το θυμό του ή την απογοήτευσή του.	Δεν ισχύει	32	8.40
	Ισχύει ελάχιστα	41	10.76
	Ισχύει κάπως	83	21.78
	Μάλλον ισχύει	52	13.65
	Ισχύει αρκετά	109	28.61
	Ισχύει πάρα πολύ	64	16.80
Το παιδί μου σε καταστάσεις κρίσης ή έκτακτης ανάγκης πρέπει να δρα αποτελεσματικά ώστε να ξεπεράσει το πρόβλημα.	Δεν ισχύει	46	12.07
	Ισχύει ελάχιστα	46	12.07
	Ισχύει κάπως	63	16.54
	Μάλλον ισχύει	60	15.75
	Ισχύει αρκετά	107	28.08
	Ισχύει πάρα πολύ	59	15.49
Το παιδί μου πρέπει να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά του άλλου.	Δεν ισχύει	39	10.24
	Ισχύει ελάχιστα	41	10.76
	Ισχύει κάπως	78	20.47
	Μάλλον ισχύει	54	14.17
	Ισχύει αρκετά	106	27.82
	Ισχύει πάρα πολύ	63	16.54

Αναφορικά με τις γονικές προσδοκίες για την κοινωνική ανάπτυξη, παρατηρούμε πως ένας σημαντικός αριθμός γονέων (το 37.5%) θεωρούν ότι «Ισχύει πάρα πολύ» πως το παιδί πρέπει να συνεργάζεται με άλλα άτομα. Επιπλέον, το 38.1% των γονέων θεωρούν πως «Ισχύει αρκετά» ότι το παιδί πρέπει να γίνει πιο υπεύθυνο

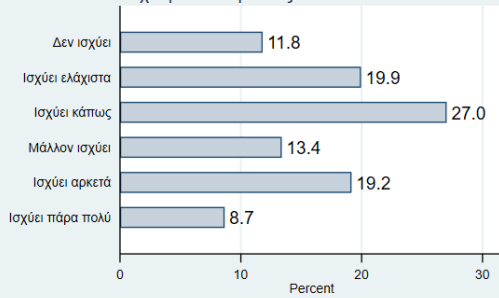
και αυτάρκες σε δραστηριότητες στο σπίτι, ενώ το 35.2% θεωρούν ότι «Ισχύει αρκετά» πως το παιδί πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες βοηθώντας στο σπίτι. Συνεπώς, υψηλότερες τιμές συγκεντρώνουν οι ερωτήσεις της υποκλίμακας Δραστηριότητες Σπιτιού, υποδεικνύοντας υψηλότερες προσδοκίες στον τομέα αυτό (βλ. Πίνακα 2).

Αναφορικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη, το 46.2% των γονέων θεωρούν ότι «Ισχύει πάρα πολύ» πως το παιδί πρέπει να αναγνωρίζει και να εκφράζει κατάλληλα τα συναισθήματα του, ενώ το 32.3% πιστεύουν ότι «Ισχύει αρκετά» πως το παιδί πρέπει να ανταποκρίνεται κατάλληλα στα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων.

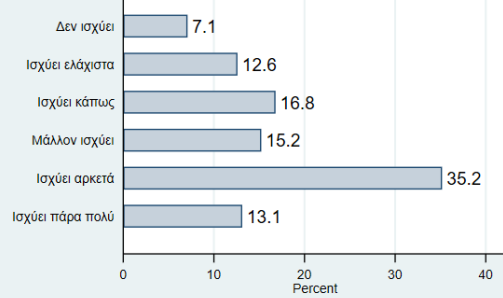
Στα παρακάτω διαγράμματα δίνονται οι συχνότητες των απαντήσεων των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τις Προσδοκίες που έχουν από τα παιδιά τους.



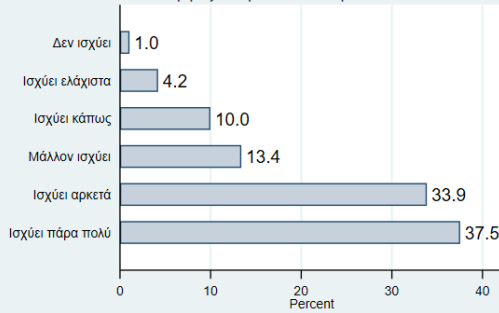
Το παιδί μου πρέπει να δείχνει υποδειγματική συμπεριφορά και να έχει καλούς τρόπους όταν έχουμε καλεσμένους στο σπίτι



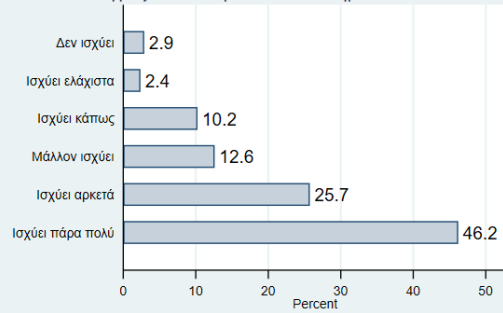
Το παιδί μου πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες βοηθώντας στο σπίτι



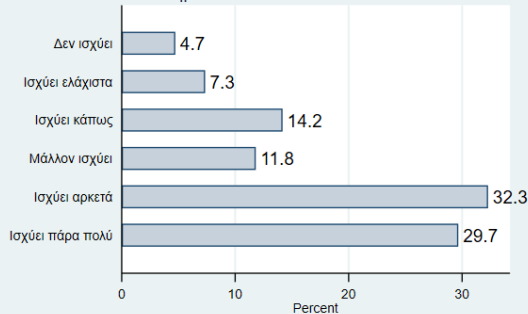
Το παιδί μου πρέπει να συνεργάζεται με άλλα άτομα



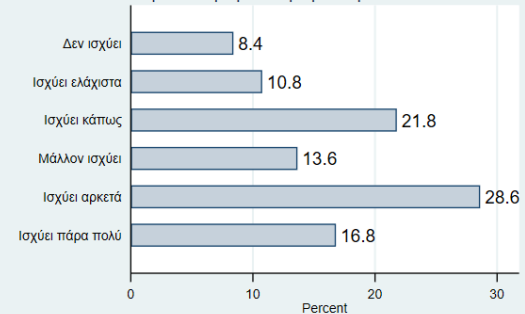
Το παιδί μου πρέπει να αναγνωρίζει και να εκφράζει κατάλληλα τα συναισθήματά του



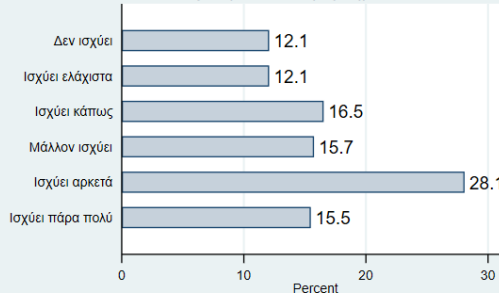
Το παιδί μου πρέπει να ανταποκρίνεται κατάλληλα στα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων



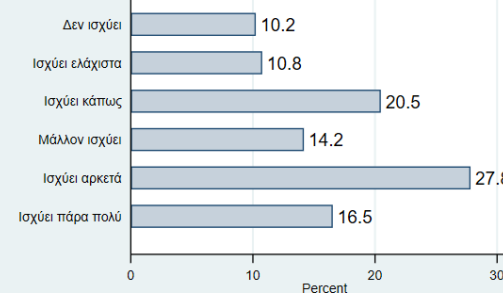
Το παιδί μου πρέπει να ελέγχει το θυμό του ή την απογοήτευσή του



Το παιδί μου σε καταστάσεις κρίσης ή έκτακτης ανάγκης πρέπει να δρα αποτελεσματικά ώστε να ξεπεράσει το πρόβλημα



Το παιδί μου πρέπει να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά του άλλου



Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3) δίνονται οι απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Πίνακας 3

Μέρος 3° : Κοινωνικές/ συναισθηματικές δεξιότητες παιδιού		N	%
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων.	Δεν ισχύει	32	8.40
	Ισχύει κάπως	210	55.12
	Ισχύει σίγουρα	139	36.48
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολλή ώρα.	Δεν ισχύει	168	44.09
	Ισχύει κάπως	108	28.35
	Ισχύει σίγουρα	105	27.56
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα παιχνίδια, μολύβια...)	Δεν ισχύει	45	11.81
	Ισχύει κάπως	204	53.54
	Ισχύει σίγουρα	132	34.65
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η.	Δεν ισχύει	131	34.38
	Ισχύει κάπως	155	40.68
	Ισχύει σίγουρα	95	24.93
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η.	Δεν ισχύει	275	72.18
	Ισχύει κάπως	85	22.31
	Ισχύει σίγουρα	21	5.51
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό τι του/της ζητούν οι ενήλικες.	Δεν ισχύει	66	17.32
	Ισχύει κάπως	230	60.37
	Ισχύει σίγουρα	85	22.31
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα.	Δεν ισχύει	275	72.18
	Ισχύει κάπως	78	20.47
	Ισχύει σίγουρα	28	7.35
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά.	Δεν ισχύει	356	93.44
	Ισχύει κάπως	25	6.56
	Ισχύει σίγουρα	0	0.0
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει.	Δεν ισχύει	326	85.56
	Ισχύει κάπως	48	12.60
	Ισχύει σίγουρα	7	1.84
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά.	Δεν ισχύει	5	1.31
	Ισχύει κάπως	129	33.86
	Ισχύει σίγουρα	247	64.83
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της.	Δεν ισχύει	185	48.56
	Ισχύει κάπως	152	39.90
	Ισχύει σίγουρα	44	11.55
Συχνά λείπει ψέματα ή εξαπατά.	Δεν ισχύει	323	84.78
	Ισχύει κάπως	56	14.70
	Ισχύει σίγουρα	2	0.52
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, δασκάλους, άλλα παιδιά).	Δεν ισχύει	38	9.97
	Ισχύει κάπως	178	46.72
	Ισχύει σίγουρα	165	43.31
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα.	Δεν ισχύει	217	56.96
	Ισχύει κάπως	133	34.91
	Ισχύει σίγουρα	31	8.14

Ως προς τις βαθμολογίες των γονέων στις υποκλίμακες της κλίμακας Ε.Δ.Δ, οι υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν περισσότερες δυσκολίες με εξαίρεση τις ερωτήσεις της

υποκλίμακας Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά, όπου υψηλότερες τιμές υποδηλώνουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις της υποκλίμακας Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά, σύμφωνα με το 55.1% των γονέων «Ισχύει σίγουρα» πως το παιδί λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, για το 46.7% των γονέων «Ισχύει κάπως» ότι το παιδί προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους, ενώ σύμφωνα με το 53.5% «Ισχύει κάπως» ότι το παιδί μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά. Ακόμη, σύμφωνα με το 60.4% «Ισχύει κάπως» ότι το παιδί γενικά είναι υπάκουο και συνήθως κάνει ότι του ζητούν οι ενήλικες.

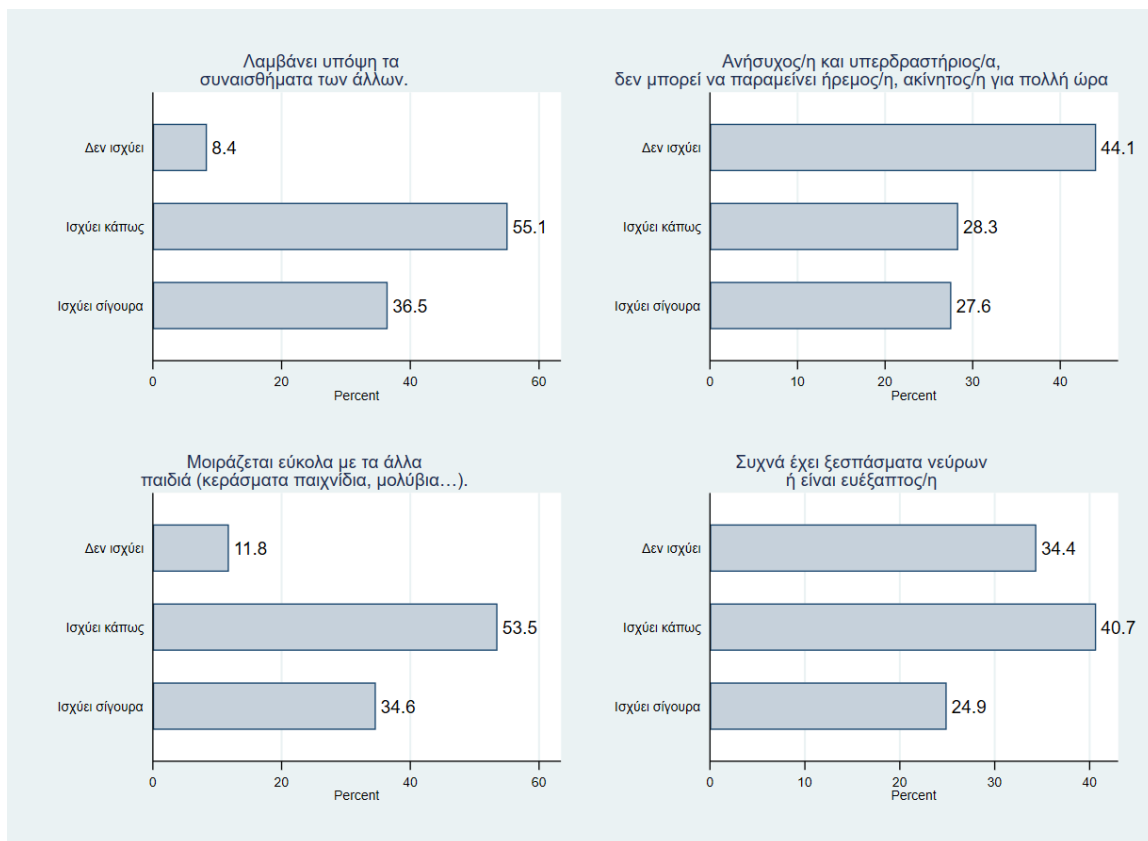
Στις ερωτήσεις της υποκλίμακας Συναισθηματικά Συμπτώματα, το 57.0% των γονέων απάντησε πως «Δεν ισχύει» ότι το παιδί έχει πολλούς φόβους ή τρομάζει εύκολα, ενώ σύμφωνα με το 85.6% «Δεν ισχύει» ότι το παιδί είναι δυστυχισμένο, αποκαρδιωμένο ή κλαίει.

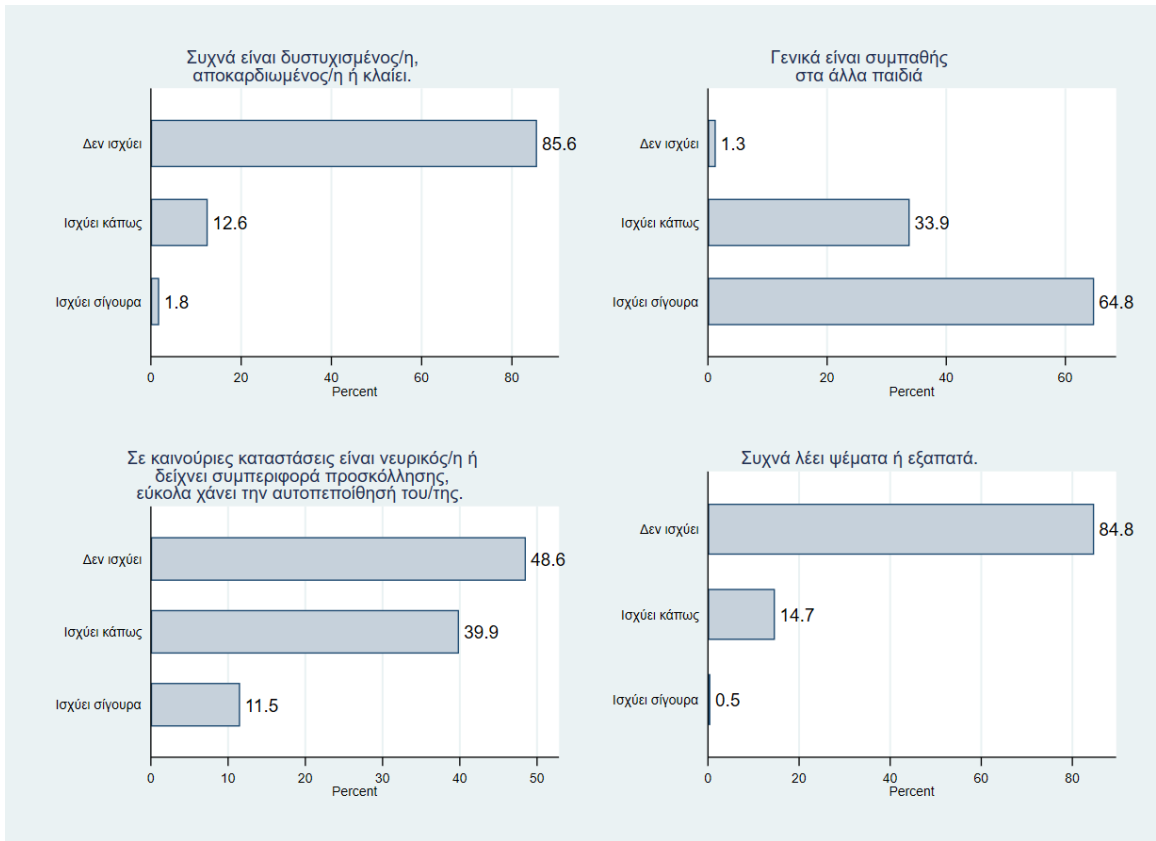
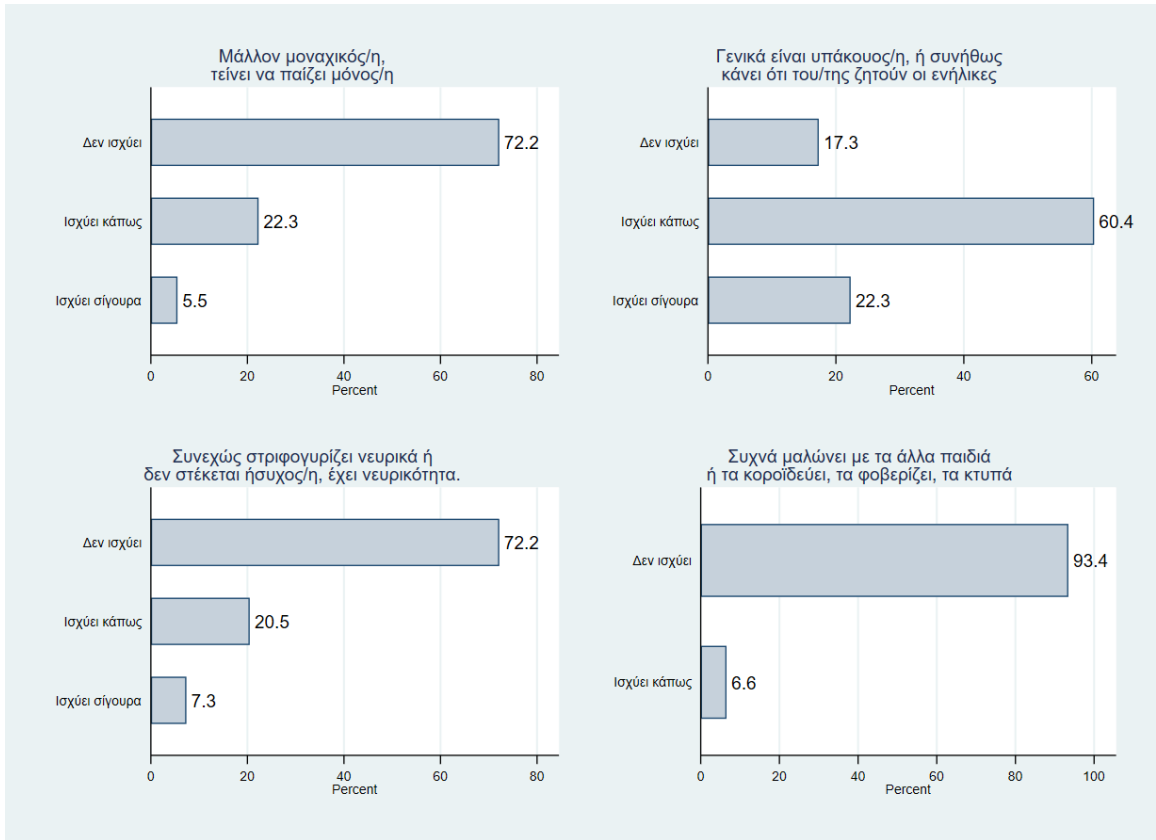
Στις ερωτήσεις της υποκλίμακας Προβλήματα Επικοινωνίας, σύμφωνα με το 40.7% των γονέων «Ισχύει κάπως» ότι το παιδί έχει συχνά ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτο. Ακόμη, το 84.8% των γονέων απάντησαν πως «Δεν ισχύει» ότι το παιδί συχνά λέει ψέματα.

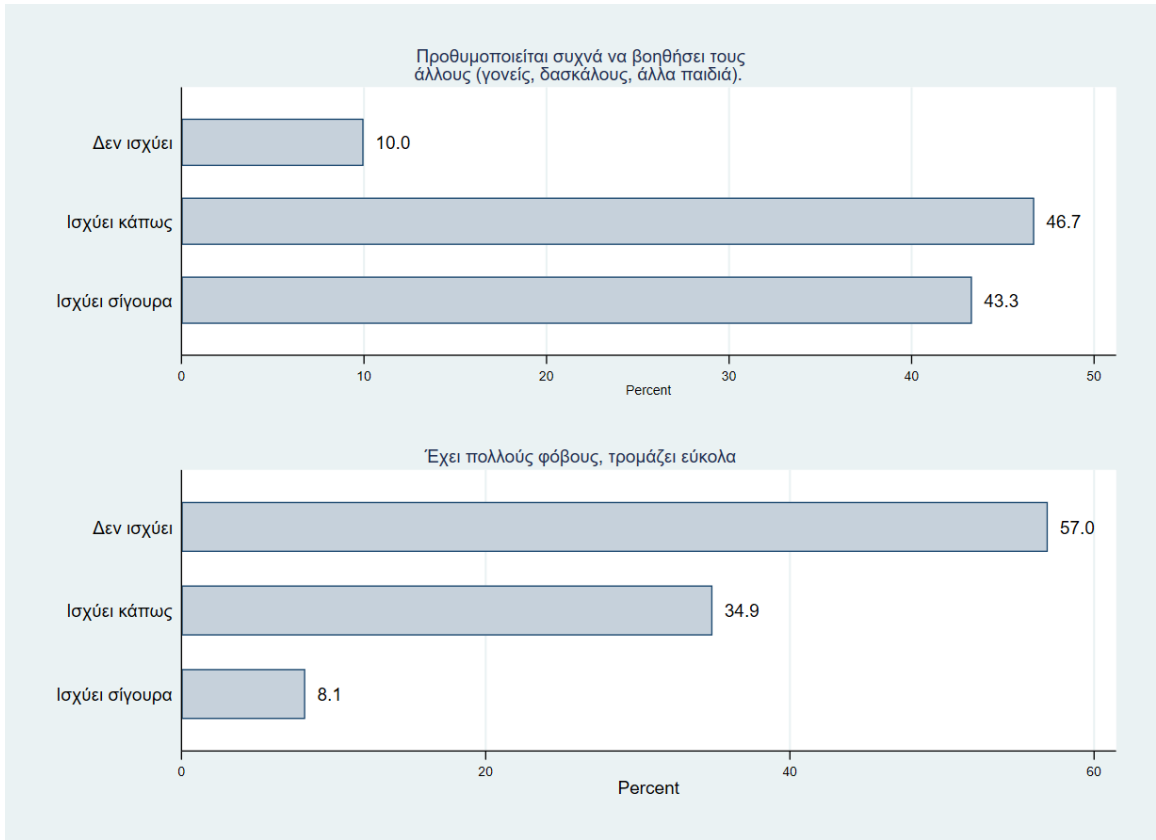
Αναφορικά με τις ερωτήσεις της υποκλίμακας Υπερκινητικότητα/ Απροσεξία, σύμφωνα με το 44.1% των γονέων «Δεν ισχύει» ότι το παιδί είναι ανήσυχο ή υπερδραστήριο και δεν μπορεί να μείνει ακίνητο για πολλή ώρα. Επιπλέον, σύμφωνα με το 72.2% των γονέων «Δεν ισχύει» ότι το παιδί συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος. Επίσης, το 48.6% των γονέων έδωσαν την απάντηση «Δεν ισχύει» ότι σε καινούριες καταστάσεις το παιδί είναι νευρικό ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης ή χάνει εύκολα την προσοχή του.

Τέλος, όσον αφορά τα Προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους σύμφωνα με το 72.2% «Δεν ισχύει» πως το παιδί είναι μοναχικό και τείνει να παίζει μόνο του, ενώ το 93.4 % των γονέων απάντησε πως «Δεν ισχύει» ότι το παιδί συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά. Επίσης, σε ποσοστό 64.8% οι γονείς απάντησαν πως «Ισχύει σίγουρα» ότι το παιδί γενικά είναι συμπαθές.

Στα παρακάτω διαγράμματα δίνονται οι συχνότητες των απαντήσεων των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στην κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.







Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) δίνονται οι απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στις γονικές πρακτικές.

Πίνακας 4

Μέρος 4^ο : Γονικές πρακτικές		N	%
Κατανούω τα συναισθήματα του παιδιού μου.	Ποτέ	2	0.52
	Σπάνια	8	2.10
	Συχνά	111	29.13
	Πολύ συχνά	181	47.51
	Πάντα	79	20.73
Χρησιμοποιώ την τιμωρία ως μέσο πειθαρχίας.	Ποτέ	121	31.76
	Σπάνια	187	49.08
	Συχνά	56	14.70
	Πολύ συχνά	17	4.46
	Πάντα	0	0.0
Λέω στο παιδί μου πώς νιώθω όταν συμπεριφέρεται καλά ή όταν συμπεριφέρεται άσχημα.	Ποτέ	3	0.79
	Σπάνια	16	4.20
	Συχνά	88	23.10
	Πολύ συχνά	123	32.28
	Πάντα	151	39.63
Παροτρύνω το παιδί μου να συζητά μαζί μου τα προβλήματά του.	Ποτέ	1	0.26
	Σπάνια	2	0.52
	Συχνά	50	13.12
	Πολύ συχνά	89	23.36
	Πάντα	239	62.73
Πιστεύω ότι είναι δύσκολο να μάθω στο παιδί μου να πειθαρχεί.	Ποτέ	46	12.07
	Σπάνια	129	33.86
	Συχνά	136	35.70
	Πολύ συχνά	62	16.27
	Πάντα	8	2.10
Τιμωρώ το παιδί μου απαγορεύοντάς του να κάνει κάτι που του αρέσει χωρίς να του δίνω εξηγήσεις.	Ποτέ	308	80.84
	Σπάνια	69	18.11
	Συχνά	2	0.52
	Πολύ συχνά	1	0.26
	Πάντα	1	0.26
Κάνω συστάσεις στο παιδί μου για να βελτιωθεί η συμπεριφορά του.	Ποτέ	5	1.31
	Σπάνια	34	8.92
	Συχνά	163	42.78
	Πολύ συχνά	119	31.23
	Πάντα	60	15.75
Δείχνω στο παιδί μου κατανόηση όταν είναι αναστατωμένο.	Ποτέ	0	0.0
	Σπάνια	8	2.10
	Συχνά	89	23.36
	Πολύ συχνά	158	41.47
	Πάντα	126	33.07
Μαλώνω και φωνάζω στο παιδί μου όταν φέρεται άσχημα.	Ποτέ	29	7.61
	Σπάνια	173	45.41
	Συχνά	124	32.55
	Πολύ συχνά	39	10.24
	Πάντα	16	4.20
Επαινώνω το παιδί μου όταν είναι καλό και υπάκουο.	Ποτέ	3	0.79
	Σπάνια	17	4.46
	Συχνά	55	14.44
	Πολύ συχνά	102	26.77
	Πάντα	204	53.54
	Ποτέ	29	7.61

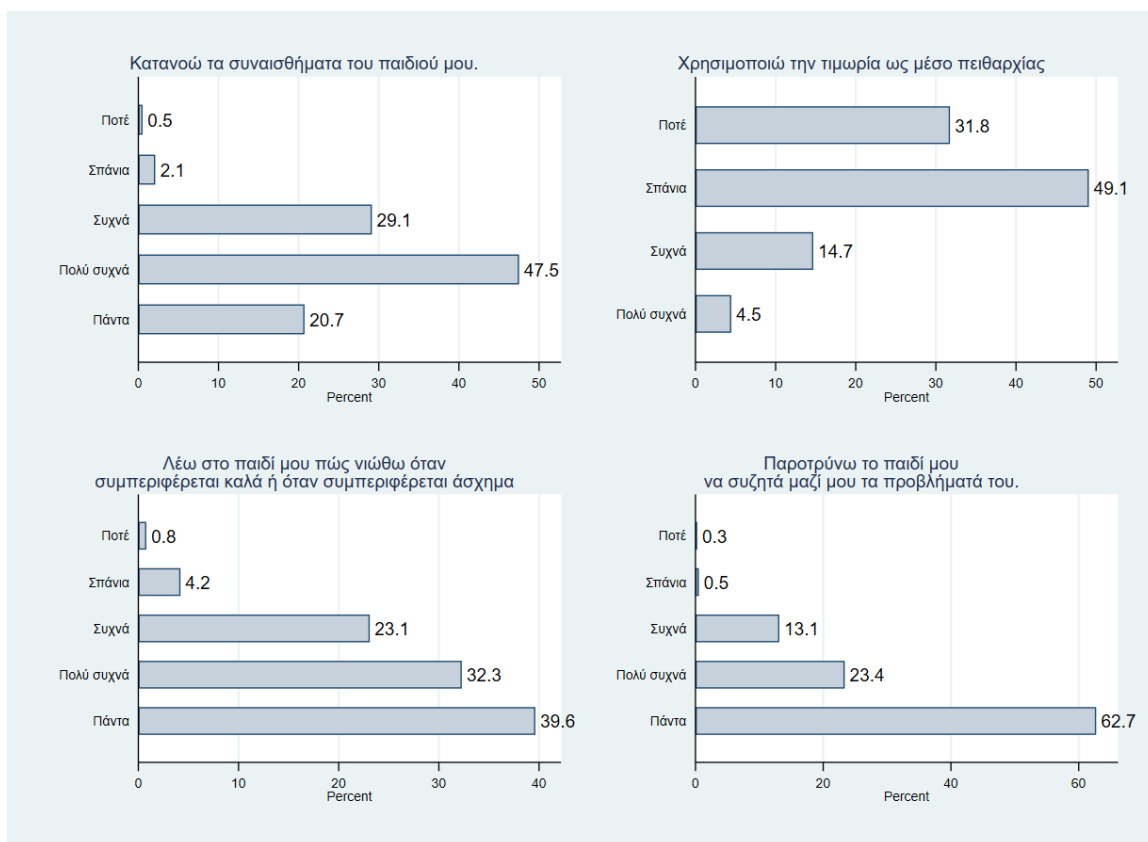
Υποκύπτω στις επιθυμίες του παιδιού μου όταν επιμένει έντονα σε αυτές.	Σπάνια	199	52.23
	Συχνά	106	27.82
	Πολύ συχνά	41	10.76
	Πάντα	6	1.57
Απειλώ περισσότερο το παιδί μου με τιμωρία παρά το τιμωρώ.	Ποτέ	99	25.98
	Σπάνια	109	28.61
	Συχνά	112	29.40
	Πολύ συχνά	46	12.07
	Πάντα	15	3.94
Δείχνω τρυφερότητα στο παιδί μου.	Ποτέ	0	0.0
	Σπάνια	0	0.0
	Συχνά	14	3.67
	Πολύ συχνά	78	20.47
	Πάντα	289	75.85
Βοηθώ το παιδί μου να καταλάβει τις συνέπειες μιας κακής πράξης του μέσα από διάλογο και συζήτηση.	Ποτέ	0	0.0
	Σπάνια	4	1.05
	Συχνά	69	18.11
	Πολύ συχνά	159	41.73
	Πάντα	149	39.11
Ασκώ κριτική στο παιδί όταν η συμπεριφορά του δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου.	Ποτέ	86	22.57
	Σπάνια	164	43.04
	Συχνά	97	25.46
	Πολύ συχνά	28	7.35
	Πάντα	6	1.57

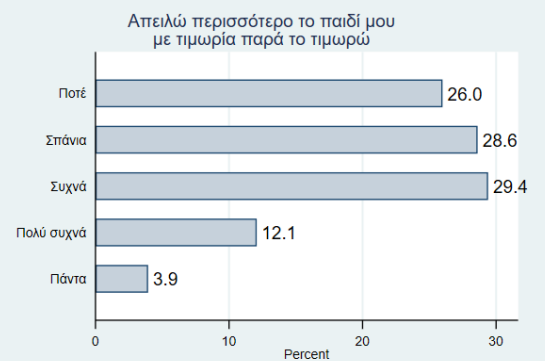
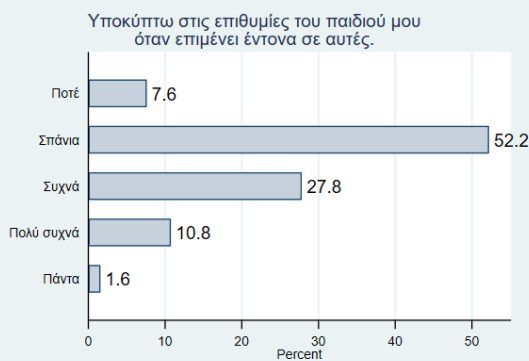
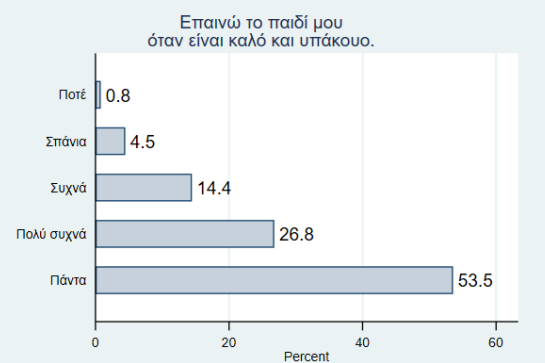
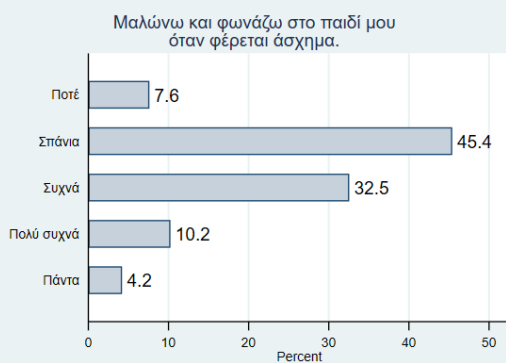
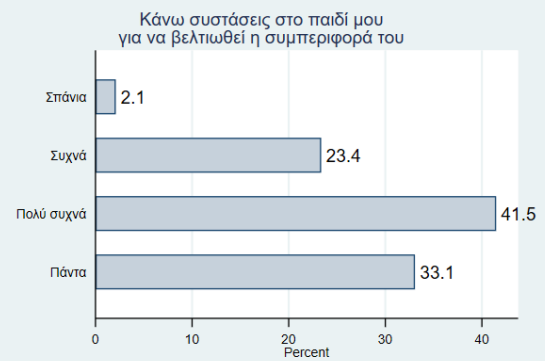
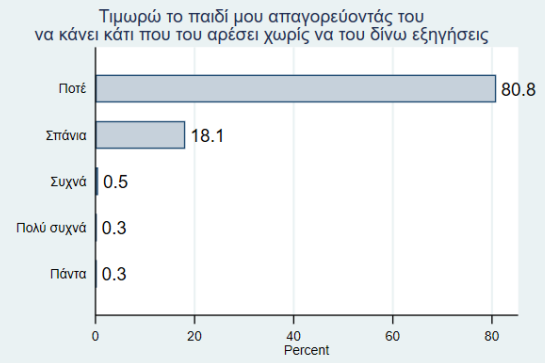
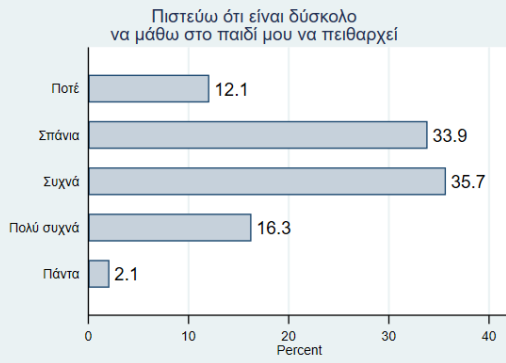
Στη συνέχεια, παρατίθενται οι απαντήσεις των γονέων που συμμετέχουν στην έρευνα και αφορούν στο ερωτηματολόγιο των γονικών στυλ διαπαιδαγώγησης (βλ. Πίνακα 4). Στο ερωτηματολόγιο για τη γονική τυπολογία 10 ερωτήσεις (ερωτήσεις 35, 37, 38, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 48) αναφέρονται σε δημοκρατικότερες πρακτικές διαπαιδαγώγησης και 5 ερωτήσεις σε αυταρχικότερες πρακτικές (ερωτήσεις 36, 40, 41, 43, 49).

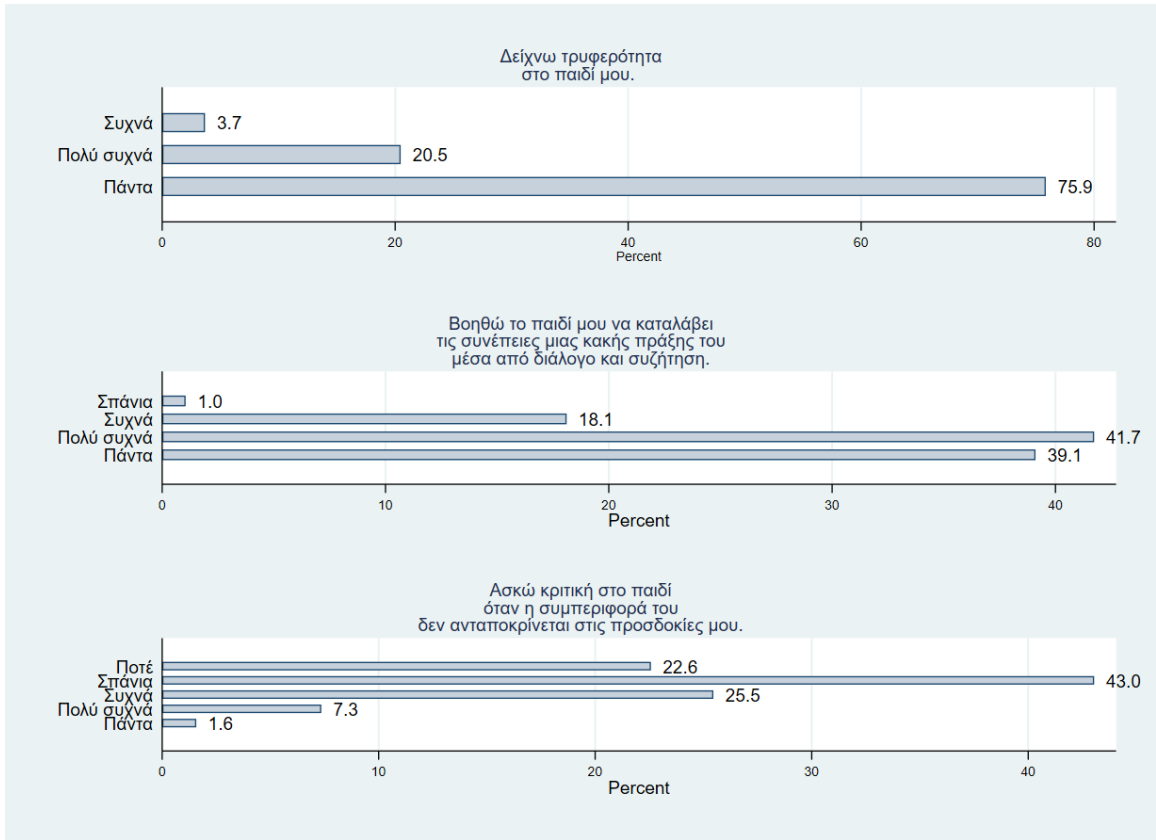
Όσον αφορά τις ερωτήσεις για τις δημοκρατικότερες γονικές πρακτικές: το 47.5% των γονέων «Πολύ συχνά» κατανοεί τα συναισθήματα του παιδιού, το 39.6% «Πάντα» λέει στο παιδί πώς νιώθει όταν συμπεριφέρεται καλά ή όταν συμπεριφέρεται άσχημα, ενώ το 62.7% «Πάντα» παροτρύνει το παιδί να συζητά τα προβλήματα του. Επίσης, το 35.7% των γονέων «Συχνά» πιστεύει ότι είναι δύσκολο να μάθει στο παιδί του να πειθαρχεί, ενώ το 29.4% «Συχνά» απειλεί περισσότερο το παιδί παρά το τιμωρεί. Το 41.5% των γονέων απάντησαν πως «Πολύ συχνά» δείχνει στο παιδί κατανόηση όταν είναι αναστατωμένο, και το 41.7% «Πολύ συχνά» βοηθά το παιδί να καταλάβει τις συνέπειες των πράξεων μια κακής πράξης μέσα από διάλογο και συζήτηση. Το 53.5% των γονέων δήλωσε ότι «Πάντα» επαινεί το παιδί όταν είναι καλό και υπάκουο, το 52.2% «Σπάνια» υποκύπτει στις επιθυμίες του παιδιού όταν επιμένει έντονα σε αυτές και τέλος, το 75.9% των γονέων «Πάντα δείχνει τρυφερότητα στο παιδί».

Όσον αφορά τις ερωτήσεις για τις αυταρχικότερες γονικές πρακτικές: το 4.1% των γονέων «Σπάνια» χρησιμοποιεί την τιμωρία ως μέσο πειθαρχίας, ενώ το 80.8% ισχυρίζεται ότι «Ποτέ» δεν τιμωρεί το παιδί απαγορεύοντας του να κάνει κάτι που του αρέσει χωρίς να δίνει εξηγήσεις. Το 42.8% «Συχνά» κάνει συστάσεις στο παιδί για να βελτιωθεί η συμπεριφορά του, ενώ το 45.4% των γονέων δήλωσε ότι «Σπάνια» μαλώνει και φωνάζει στο παιδί όταν φέρεται άσχημα. Τέλος, το 43.0% των γονέων «Σπάνια» ασκεί κριτική στο παιδί, όταν η συμπεριφορά του παιδιού δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους.

Στα παρακάτω διαγράμματα δίνονται οι συχνότητες των απαντήσεων των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στις γονικές πρακτικές.







4.2. Επαγωγική στατιστική

Εφόσον έχουν επιλεγεί συγκεκριμένες ερωτήσεις από την αρχική έκδοση των ερωτηματολογίων και δεν είναι δυνατή η κατασκευή ενός συνολικού σκορ με βάση τις ενδεδειγμένες οδηγίες, χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία του Structural Equation Modeling (SEM) προκειμένου να κατασκευάσουμε συνολικά σκορ από κάθε ερωτηματολόγιο με την μορφή συνεχών λανθάνουσών μεταβλητών (latent variables) από τα ερωτηματολόγια.

Πιο συγκεκριμένα, από το ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τις προσδοκίες των γονέων κατασκευάστηκε μια συνεχή λανθάνουσα μεταβλητή, η οποία αξιολογεί τις προσδοκίες των γονέων με υψηλότερες τιμές να δηλώνουν υψηλότερες προσδοκίες. Από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών κατασκευάστηκε επίσης, μια συνεχή λανθάνουσα μεταβλητή κατά την οποία όσο υψηλότερες τιμές σημειώνονται τόσο υψηλότερες οι κοινωνικές/συναισθηματικές δεξιότητες του παιδιού. Τέλος, αναφορικά με τις γονικές πρακτικές κατασκευάστηκαν δύο λανθάνουσες συνεχείς μεταβλητές, η μια αναφέρεται σε δημοκρατικούς γονείς (ερωτήσεις 35, 37, 38, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 48) και η άλλη σε αυταρχικούς γονείς (ερωτήσεις 36, 40, 41, 43, 49). Όσο υψηλότερο σκορ σημειώνεται σε κάθε μεταβλητή τόσο δημοκρατικότερος ή αυστηρότερος αντίστοιχα, θεωρείται ο κάθε γονέας.

Λανθάνουσα μεταβλητή για την αξιολόγηση των γονικών προσδοκιών

Σύμφωνα με το μοντέλο Structural Equation για την κατασκευή μιας ενιαίας μεταβλητής που μετρά τις προσδοκίες των γονέων προέκυψε ότι όσο υψηλότερες τιμές έχει η λανθάνουσα μεταβλητή «Προσδοκίες», τόσο υψηλότερες οι προσδοκίες των γονέων. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια περιγραφικά μέτρα της λανθάνουσας μεταβλητής «Προσδοκίες».

Μέση τιμή	SD	Διάμεσος	Q1	Q3	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
-.0000177	.5672666	.0627893	-.4107982	.3971798	-1.812672	1.592006

Λανθάνουσα μεταβλητή για την αξιολόγηση της κοινωνικής/συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών.

Σύμφωνα με το μοντέλο Structural Equation για την κατασκευή μιας ενιαίας μεταβλητής που μετρά την κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προέκυψε ότι όσο υψηλότερες τιμές έχει η λανθάνουσα μεταβλητή «Ανάπτυξη», τόσο υψηλότερη η κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια περιγραφικά μέτρα της λανθάνουσας μεταβλητής «Ανάπτυξη».

Μέση τιμή	SD	Διάμεσος	Q1	Q3	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
-2.38e-06	.8399723	.1030651	-.5187629	.5979438	-2.832584	1.918743

Λανθάνουσες μεταβλητές για τις γονικές πρακτικές

Σύμφωνα με το μοντέλο Structural Equation για την κατασκευή μιας ενιαίας μεταβλητής που μετρά τον βαθμό που ένας γονέας είναι δημοκρατικός προέκυψε ότι όσο υψηλότερες τιμές έχει η λανθάνουσα μεταβλητή «Δημοκρατικός», τόσο πιο δημοκρατικές είναι οι πρακτικές του γονέας.

Αντίστοιχα, σύμφωνα με το μοντέλο Structural Equation για την κατασκευή μιας ενιαίας μεταβλητής που μετρά τον βαθμό που ένας γονέας είναι αυταρχικός προέκυψε ότι όσο υψηλότερες τιμές έχει η λανθάνουσα μεταβλητή «Αυταρχικός», τόσο πιο αυταρχικές είναι οι πρακτικές του γονέας. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια περιγραφικά μέτρα της λανθάνουσας μεταβλητής «Ανάπτυξη».

	Μέση τιμή	SD	Διάμεσος	Q1	Q3	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Δημοκρατικός	-.0001142	1.475593	.0305897	-1.023663	1.04825	-4.272068	3.344663
Αυταρχικός	-.0000326	1.603326	-.0650317	-1.083313	.9963204	-4.225061	4.259176

ΜΟΝΟΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συσχετίσεις της μεταβλητής «Προσδοκίες» με δημογραφικούς παράγοντες των γονέων και των παιδιών.

Πίνακας 5

		Προσδοκίες Γονέων		Student's t-test P
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο γονέα	Άνδρας	0.28	0.47	0,067
	Γυναίκα	-0.01	0.57	
Ηλικία γονέα	Έως 40 ετών	-0.03	0.55	0,070
	40 ετών και άνω	0.10	0.61	
Έγγαμος (ναι/οχι)	Όχι	0.00	0.51	0,980
	Ναι	0.00	0.57	
Μορφωτικό επίπεδο	Δημοτικό/ Γυμνάσιο/Λύκειο/ Μεταλυκειακή εκπαίδευση	0.07	0.52	0,374*
	A.E.I./T.E.I.	0.00	0.59	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	-0.05	0.56	
Αριθμός παιδιών	1	0.01	0.59	0,843*
	2	0.00	0.55	
	>= 3	-0.04	0.55	
Φύλο παιδιού	Αγόρι	0.02	0.59	0,358
	Κορίτσι	-0.03	0.54	
Ηλικία παιδιού	2 ετών	0.03	0.60	0,250*
	3 ετών	-0.03	0.60	
	4 ετών	-0.10	0.56	
	5 ετών	0.01	0.59	
	6 ετών	0.09	0.50	
Πρώτο παιδί	Όχι	0.02	0.55	0,765
	Ναι	-0.01	0.57	

*ANOVA

Δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των «Προσδοκίες» και των δημογραφικών παραγόντων των γονέων και των παιδιών.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συσχετίσεις της μεταβλητής «Ανάπτυξη παιδιού» με δημογραφικούς παράγοντες των γονέων και των παιδιών.

Πίνακας 6

		Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη Παιδιού		Student's t-test P
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο γονέα	Άνδρας	0.28	0.82	0,223
	Γυναίκα	-0.01	0.84	
Ηλικία γονέα	Έως 40 ετών	0.01	0.84	0,598
	40 ετών και άνω	-0.04	0.84	
Έγγαμος (ναι/οχι)	Όχι	-0.04	0.84	0,772
	Ναι	0.00	0.84	
Μορφωτικό επίπεδο	Δημοτικό/Γυμνάσιο/Λύκειο/Μετ αλκυειακή εκπαίδευση	-0.01	0.82	0,119*
	A.E.I./T.E.I.	0.09	0.83	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	-0.12	0.86	
Αριθμός παιδιών	1	0.06	0.80	0,317*
	2	-0.07	0.88	
	>= 3	0.05	0.81	
Φύλο παιδιού	Αγόρι	-0.12	0.86	0,003
	Κορίτσι	0.14	0.79	
Ηλικία παιδιού	2 ετών	0.05	0.65	0,062*
	3 ετών	-0.05	0.78	
	4 ετών	-0.21	0.95	
	5 ετών	0.12	0.80	
	6 ετών	0.12	0.89	
Πρώτο παιδί	Όχι	0.01	0.86	0,881
	Ναι	0.00	0.83	

*ANOVA

Βρέθηκε πως η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των κοριτσιών ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από την ανάπτυξη των αγοριών ($M=0,14$, $SD=0,79$ και $M=-0,12$, $SD=0,86$ αντίστοιχα). Δεν βρέθηκε άλλη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ανάπτυξης των παιδιών και των δημογραφικών παραγόντων των γονέων ή των παιδιών.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των γονικών πρακτικών και συγκεκριμένα των μεταβλητών «Αυταρχικός» και «Δημοκρατικός» με δημογραφικούς παράγοντες των γονέων και των παιδιών.

Πίνακας 7

		Αυταρχικός Γονέας		Student's t-test P
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο γονέα	Άνδρας	-0.15	1.25	0,729
	Γυναίκα	0.01	1.62	
Ηλικία γονέα	Έως 40 ετών	-0.02	1.64	0,598
	40 ετών και άνω	0.08	1.48	
Έγγαμος (ναι/οχι)	Όχι	-0.03	1.92	0,923
	Ναι	0.00	1.58	
Μορφωτικό επίπεδο	Δημοτικό/Γυμνάσιο/Λύκειο/Μεταλ υκειακή εκπαίδευση	-0.01	1.59	0,171*
	A.E.I./T.E.I.	0.15	1.60	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	-0.21	1.61	
Αριθμός παιδιών	1	-0.45	1.68	<0,001*
	2	0.31	1.42	
	>= 3	0.37	1.66	
Φύλο παιδιού	Αγόρι	0.06	1.58	0,422
	Κορίτσι	-0.07	1.63	
Ηλικία παιδιού	2 ετών	-0.38	1.57	0,034*
	3 ετών	-0.14	1.61	
	4 ετών	-0.15	1.68	
	5 ετών	0.40	1.78	
	6 ετών	0.21	1.35	
Πρώτο παιδί	Όχι	0.31	1.50	0,029
	Ναι	-0.10	1.63	

*ANOVA

Βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στην μέση τιμή της μεταβλητής «Αυταρχικός Γονέας» ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, μετά την διόρθωση κατά Bonferroni, βρέθηκε ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Αυταρχικός Γονέας» ήταν χαμηλότερη στις οικογένειες με ένα παιδί συγκριτικά με τις οικογένειες με δύο παιδιά ($p < 0,001$) και συγκριτικά με τις οικογένειες με τρία ή περισσότερα παιδιά ($p = 0,006$). Συνεπώς, οι γονείς που έχουν ένα μόνο παιδί είναι λιγότερο αυταρχικοί συγκριτικά με τους γονείς με δύο ή περισσότερα παιδιά. Επίσης, βρέθηκε ότι η μέση τιμή της μεταβλητής «Αυταρχικός Γονέας»

διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, ωστόσο η σημαντικότητα αυτή εξασθένησε μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni. Τέλος, βρέθηκε ότι οι γονείς είναι λιγότερο αυταρχικοί αν το παιδί είναι πρώτο στην σειρά γέννησης ($M=-0,10$, $SD=1,63$) συγκριτικά με όταν το παιδί δεν είναι πρώτο στην σειρά γέννησης ($M=0,31$, $SD=1,50$).

Πίνακας 8

		Δημοκρατικός Γονέας		Student's t-test P
		Μέση τιμή	SD	
Φύλο γονέα	Άνδρας	0.26	1.15	0,518
	Γυναίκα	-0.01	1.49	
Ηλικία γονέα	Έως 40 ετών	-0.01	1.49	0,789
	40 ετών και άνω	0.04	1.42	
Έγγαμος (ναι/οχι)	Όχι	-0.27	1.55	0,317
	Ναι	0.02	1.47	
Μορφωτικό επίπεδο	Δημοτικό/Γυμνάσιο/Λύκειο/Μεταλυκειακή εκπαίδευση	0.08	1.41	0,117*
	Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	0.12	1.51	
	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	-0.23	1.45	
Αριθμός παιδιών	1	0.14	1.48	0,223*
	2	-0.07	1.46	
	>= 3	-0.22	1.51	
Φύλο παιδιού	Αγόρι	-0.04	1.52	0,538
	Κορίτσι	0.05	1.43	
Ηλικία παιδιού	2 ετών	-0.14	1.55	0,482*
	3 ετών	-0.10	1.38	
	4 ετών	0.00	1.52	
	5 ετών	-0.09	1.45	
	6 ετών	0.24	1.48	
Πρώτο παιδί	Όχι	-0.15	1.54	0,255
	Ναι	0.05	1.45	

*ANOVA

Δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Δημοκρατικός Γονέας» και των δημογραφικών στοιχείων των γονέων και των παιδιών.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson για τις μεταβλητές «Προσδοκίες Γονέων», «Ανάπτυξη Παιδιού», «Αυταρχικός Γονέας» και «Δημοκρατικός Γονέας».

Πίνακας 9

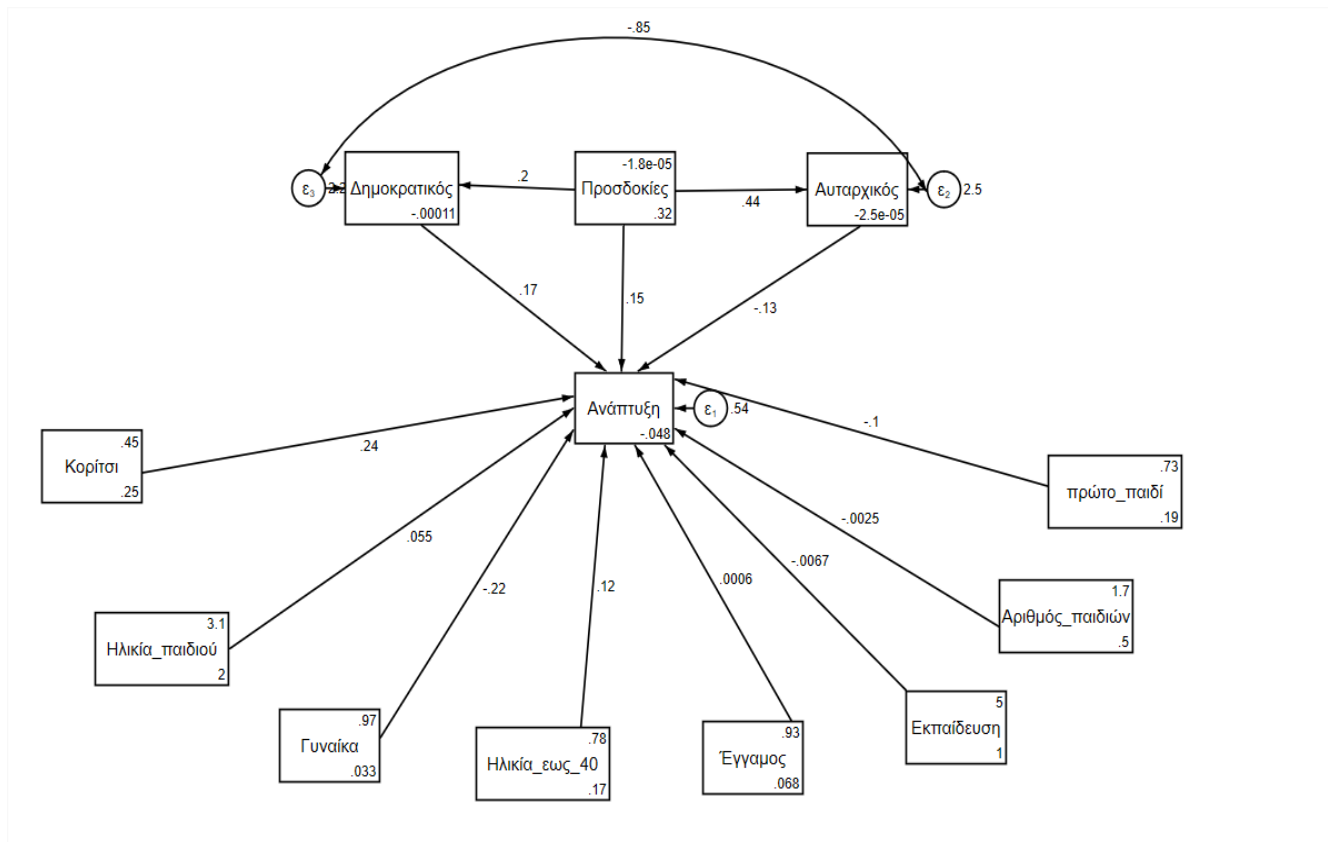
	Προσδοκίες Γονέων		Ανάπτυξη παιδιού		Δημοκρατικός Γονέας	
	r	p	r	p	r	p
Ανάπτυξη παιδιού	0.09	0.090				
Δημοκρατικός Γονέας	0.08	0.130	0,40	<0,001		
Αυταρχικός Γονέας	0.16	0.002	-0,31	<0,001	-0,35	<0,001

Βρέθηκε πως υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Προσδοκίες Γονέων» και «Αυταρχικός Γονέας», που σημαίνει ότι όσο πιο αυταρχικές είναι οι πρακτικές ενός γονέας τόσο υψηλότερες οι προσδοκίες του ($p=0.002$). Βρέθηκε επίσης, σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Ανάπτυξη παιδιού» και «Δημοκρατικός Γονέας», δηλαδή όσο πιο δημοκρατικές οι πρακτικές του γονέας τόσο υψηλότερη η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ($p < 0,001$). Αντίθετα, βρέθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Ανάπτυξη Παιδιού» και «Αυταρχικός Γονέας», δηλαδή όσο πιο αυταρχικές οι πρακτικές τόσο χαμηλότερη η ανάπτυξη του παιδιού ($r = -0,31$, $p < 0.001$). Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, βρέθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Δημοκρατικός Γονέας» και «Αυταρχικός Γονέας», που σημαίνει ότι όσο η δημοκρατικότητα των γονικών πρακτικών αυξάνεται τόσο μειώνεται η αυταρχικότητα τους.

Η συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών είναι θετική, αλλά όχι σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Είναι ωστόσο ενδεικτική ($p=0.090 < 0.100$).

Πολυπαραγοντική Ανάλυση

Στο παρακάτω Path diagram δίνεται το τελικό μοντέλο.



Οι μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στο τελικό μοντέλο είναι η μεταβλητή που μετρά την ανάπτυξη του παιδιού, η μεταβλητή που μετρά τη δημοκρατικότητα των πρακτικών του γονέα, η μεταβλητή που μετρά την αυταρχικότητα των πρακτικών του γονέα και η μεταβλητή που μετρά τις προσδοκίες των γονέων. Αυτές ήταν οι κύριες μεταβλητές ενδιαφέροντος. Επίσης, συμπεριλήφθηκαν το φύλο του παιδιού (Κορίτσι: ναι/όχι), η ηλικία του παιδιού (2, 3, 4, 5, 6, ετών), το φύλο του γονέα (Γυναίκα: ναι/όχι), η ηλικία του γονέα (Ηλικία_έως_40: ναι/όχι), το αν ο γονέας είναι έγγαμος (Έγγαμος: ναι/όχι), η εκπαίδευση του γονέα (Εκπαίδευση: υψηλότερες τιμές δηλώνουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο), ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας (1, 2, 3 ή 4 παιδιά) και το αν το παιδί το οποίο αφορά το ερωτηματολόγιο είναι το πρώτο παιδί της οικογένειας (πρώτο_παιδί: ναι/όχι).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των συντελεστών του μοντέλου, μαζί με τα τυπικά σφάλματα (SE) και τα αντίστοιχα p-values για τις άμεσες, τις έμμεσες και τις συνολικές επιδράσεις των μεταβλητών στην ανάπτυξη των παιδιών.

Πίνακας 10

Συνολικές επιδράσεις		Συντελεστής	SE	p-value	
Ανάπτυξη παιδιού	Αυταρχικός γονέας	-0,126	0,026	<0,001	
	Δημοκρατικός γονέας	0,168	0,028	<0,001	
	Προσδοκίες γονέων	0,130	0,075	0,084	
	Φύλο γονέα	Άνδρας (αναφορά)	0,000		
		Γυναίκα	-0,223	0,221	0,292
	Ηλικία γονέα έως 40 ετών	Όχι (αναφορά)	0,000		
		Ναι	0,125	0,098	0,205
	Έγγαμος/η	Όχι (αναφορά)	0,000		
		Ναι	0,001	0,148	0,997
	Εκπαίδευση γονέα	-0,007	0,039	0,863	
	Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	-0,003	0,067	0,970	
	Ηλικία παιδιού	0,055	0,029	0,062	
	Φύλο παιδιού	Αγόρι (αναφορά)	0,000		
		Κορίτσι	0,238	0,076	0,002
	Πρώτο παιδί	Όχι (αναφορά)	0,000		
Ναι		-0,104	0,107	0,332	
Αυταρχικός γονέας	Προσδοκίες γονέων	0,440	0,143	0,002	
Δημοκρατικός γονέας	Προσδοκίες γονέων	0,202	0,133	0,128	
Άμεσες επιδράσεις					
Ανάπτυξη παιδιού	Προσδοκίες γονέων	0,151	0,069	0,028	
Έμμεσες επιδράσεις					
Ανάπτυξη παιδιού	Προσδοκίες γονέων	-0,021	0,036	0,560	

Βρέθηκε ότι η επίδραση των πρακτικών των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών είναι σημαντική και συγκεκριμένα αυταρχικές πρακτικές έχουν αρνητική επίδραση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ($r = -0,126$), ενώ δημοκρατικές πρακτικές έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών ($r = 0,168$). Βρέθηκε επίσης, ότι το φύλο του παιδιού έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του, με τα κορίτσια να εμφανίζουν μεγαλύτερη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη ($r = 0,238$) συγκριτικά με τα αγόρια ($r = 0,00$). Επιπλέον, βρέθηκε πως οι προσδοκίες των γονέων σχετίζονται σημαντικά και θετικά με τις αυταρχικές πρακτικές, δηλαδή όσο μεγαλύτερες οι προσδοκίες των γονέων τόσο πιο αυταρχικές οι πρακτικές τους ($p =$

0,002). Ωστόσο, δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και των δημοκρατικών πρακτικών.

Αναφορικά με την επίδραση των προσδοκιών των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών βρέθηκε πως η άμεση επίδραση των προσδοκιών είναι σημαντική και θετική, δηλαδή όσο μεγαλύτερες οι προσδοκίες των γονέων τόσο μεγαλύτερη και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ($p=0,028$). Ωστόσο, η έμμεση επίδραση των προσδοκιών μέσω των γονικών πρακτικών (αυταρχικές και δημοκρατικές) δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, που σημαίνει ότι η επίδραση των προσδοκιών των γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι σημαντική, όταν λαμβάνουμε υπόψη τις γονικές πρακτικές και το πώς αυτές εκφράζουν τις προσδοκίες ($p= 0,560$). Συνεπώς, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, αν και παρατηρείται σημαντική συνολική επίδραση των γονικών προσδοκιών στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, η επίδραση αυτή μετριάζεται και γίνεται μη σημαντική, όταν λαμβάνουμε υπόψη τις γονικές πρακτικές και το πώς αυτές αντανακλούν τις προσδοκίες των γονέων. Συνεπώς, όλη η επίδραση των προσδοκιών των γονέων στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ερμηνεύεται μέσα από τη μεταβλητή των γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας

Κύριος στόχος της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης των γονικών προσδοκιών και των γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης με το επίπεδο κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιμέρους στόχοι της μελέτης αποτέλεσαν η εξέταση της σχέσης των γονικών προσδοκιών με τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 2 έως 6 ετών, η εξέταση της σχέσης των γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης με κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 2 έως 6 ετών και η διερεύνηση του βασικού στόχου της έρευνας με την εξέταση των γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης ως ενδιάμεση μεταβλητή μεταξύ των γονικών προσδοκιών και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του παιδιού.

Επίσης, συμπεριλήφθηκαν το φύλο του παιδιού (Κορίτσι: ναι/όχι), η ηλικία του παιδιού (2, 3, 4, 5, 6 ετών), το φύλο του γονέα (Γυναίκα: ναι/όχι), η ηλικία του γονέα (Ηλικία_έως_40: ναι/όχι), το αν ο γονέας είναι έγγαμος (Έγγαμος: ναι/όχι), η εκπαίδευση του γονέα (Εκπαίδευση: υψηλότερες τιμές δηλώνουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο), ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας (1, 2, 3 ή 4 παιδιά) και το αν το παιδί το οποίο αφορά το ερωτηματολόγιο είναι το πρώτο παιδί της οικογένειας (πρώτο_παιδί: ναι/όχι).

Αρχικά, στη βάση των δημογραφικών χαρακτηριστικών γονέων ή/και παιδιών βρέθηκε πως η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των κοριτσιών ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των αγοριών, όπως άλλωστε έχει τονιστεί και από προηγούμενες έρευνες (Abdi, 2010; Chaplin & Aldao, 2013; Coelho, Marchante & Sousa, 2015; Gaspar, Cerqueira, Branquinho & Matos, 2018).

Επιπλέον, ο αριθμός των τέκνων στην οικογένεια βρέθηκε να επιδρά στις πρακτικές διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν οι γονείς. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που έχουν ένα μόνο παιδί φαίνεται να είναι λιγότερο αυταρχικοί, συγκριτικά με τους γονείς με δύο ή περισσότερα παιδιά. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα προγενέστερης μελέτης των Alidosti, Dehghani, Babaei-Heydarabadi & Tavassoli (2016), όπου αυταρχικότερες πρακτικές διαπαιδαγώγησης βρέθηκαν να είναι περισσότερο κοινές σε οικογένειες με τρία ή περισσότερα παιδιά. Ενδεχομένως, η παρουσία περισσότερων παιδιών στην οικογένεια οξύνει τις διαφωνίες μεταξύ των

μελών της, εντείνοντας την ανάγκη για αποτελεσματικότερη άσκηση πειθαρχίας από τους γονείς. Μάλιστα, πρακτικές αρνητικής πειθαρχίας (φωνές, απειλές, αυταρχικές μέθοδοι) συμβάλλουν στην κακοποίηση του παιδιού από τον γονέα (van Zeijl et al., 2006).

Επίσης, η σειρά γέννησης αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει τις γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης. Ειδικότερα, οι γονείς υιοθετούν λιγότερες αυταρχικές πρακτικές αν το παιδί είναι πρώτο στη σειρά γέννησης, συγκριτικά με όταν το παιδί δεν είναι πρώτο στη σειρά γέννησης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενης μελέτης (Hallers-Haalboom et al., 2014), ότι οι γονείς επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία και είναι λιγότερο παρεμβατικοί στα μεγαλύτερα παιδιά σε σχέση με το μικρότερο παιδί της οικογένειας. Σημειώνεται πως τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία των γονέων ή/ και των παιδιών (όπως το φύλο του γονέα, η ηλικία του παιδιού και του γονέα, το μορφωτικό επίπεδο του γονέα ή η οικογενειακή κατάσταση) δε βρέθηκαν ως σημαντικοί προσδιοριστικοί παράγοντες και για το λόγο αυτό, δεν αναφέρονται.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ γονικών προσδοκιών και γονικών πρακτικών διαπαιδαγώγησης, από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «Προσδοκίες Γονέων» και «Αυταρχικός Γονέας», υποδηλώνοντας ότι όσο πιο αυταρχικές είναι οι πρακτικές ενός γονέα τόσο υψηλότερες οι προσδοκίες του για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, δε βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Προσδοκίες Γονέων» και «Δημοκρατικός Γονέας». Τα παραπάνω πορίσματα φαίνεται να μη συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, που αναδεικνύει ότι οι γονείς με πρώιμες ή υψηλές προσδοκίες για την κατάκτηση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων από τα παιδιά τους τείνουν να υιοθετούν δημοκρατικότερες πρακτικές διαπαιδαγώγησης (Pearson & Rao, 2003; Durgel, 2012; Ren & Edwards, 2014; Ren & Edwards, 2017).

Είναι πιθανό οι προσδοκίες των γονέων να συνιστούν ανακριβείς πεποιθήσεις για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους και κατά συνέπεια, το εύρημα να συνάδει με τη διαπίστωση των Pachter και Dworkin (1997) και των Keller, Spieker και Gilchrist (2005) πως οι γονείς με μη ρεαλιστικές προσδοκίες τείνουν να συμπεριφέρονται με μεγαλύτερη αυστηρότητα στα παιδιά τους, επιδεικνύοντας

λιγότερη υπομονή, επιμονή και συναισθηματική θέρμη. Επίσης, αυτό το αποτέλεσμα ενδεχομένως να μπορεί να αιτιολογηθεί μέσα από το ότι η ελληνική οικογένεια έχει συνδεθεί με αυστηρές και ελεγκτικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης των παιδιών (Olivari et al., 2015).

Ακόμα, ίσως ένας δημοκρατικός γονέας να υιοθετεί αυταρχικότερες πρακτικές διαπαιδαγώγησης στην περίπτωση της προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, όμως σε άλλους τομείς ανάπτυξης του παιδιού να ακολουθεί μεθόδους διαπαιδαγώγησης που συνδέονται περισσότερο με τον δημοκρατικό γονικό τύπο (Hubbs-Tait, Kennedy, Page, Torham & Harrist, 2008). Σημειώνεται, επίσης, πως οι γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης δεν ανακλούν μόνο τις προσδοκίες των γονέων, αλλά επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες, όπως δημογραφικά στοιχεία ή τη δομή της οικογένειας (Levin, Dallago & Currie, 2012).

Σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη μεταβλητή «Ανάπτυξη παιδιού» και «Δημοκρατικός Γονέας», υποδηλώνοντας ότι όσο πιο δημοκρατικές είναι οι πρακτικές του γονέα τόσο υψηλότερη η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα, βρέθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Ανάπτυξη Παιδιού» και «Αυταρχικός Γονέας», δηλαδή όσο πιο αυταρχικές είναι οι γονικές πρακτικές τόσο χαμηλότερη η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά που οι γονείς τους ακολουθούν έναν τρόπο διαπαιδαγώγησης, ο οποίος συνδυάζει τη συναισθηματική αποδοχή και τη σταθερότητα της οριοθέτησης, εμφανίζουν καλύτερη κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια (Vazsonyi & Huang, 2010; Alegre, 2011; Tichovolsky, Arnold, D& Baker, 2013; Tu & Chou, 2013; Niez & Alico, 2015).

Επιστρέφοντας στον βασικό σκοπό της ερευνητικής μελέτης, η συσχέτιση που βρέθηκε μεταξύ των γονικών προσδοκιών και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων (από την πολυπαραγοντική ανάλυση) φάνηκε σημαντική και θετική, υποδεικνύοντας ότι όσο μεγαλύτερες είναι οι προσδοκίες των γονέων τόσο μεγαλύτερη και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά συμπληρώνουν και επιβεβαιώνουν τις προηγούμενες έρευνες (Ren & Edwards, 2014; Ren & Edwards, 2017). Ωστόσο, η έμμεση επίδραση των προσδοκιών μέσω των γονικών πρακτικών (αυταρχικές και δημοκρατικές) δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική, υποδηλώνοντας ότι η επίδραση των γονικών προσδοκιών στην

κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι σημαντική, όταν λαμβάνουμε υπόψη τις γονικές πρακτικές και το πώς αυτές εκφράζουν τις προσδοκίες.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης με τις προηγούμενες έρευνες που περιγράφησαν στη θεωρητική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι συμφωνούν με εκείνες που έδειξαν πως οι γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ των γονικών προσδοκιών και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Ren & Edwards, 2014; Ren & Edwards, 2017). Οι γονικές προσδοκίες συμβάλλουν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων γονικών συμπεριφορών και πρακτικών ανατροφής με σκοπό, την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου κοινωνικοποίησης που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους (Dix, 1992; Harkness & Super, 1996). Έτσι, όταν οι γονείς αναμένουν τα παιδιά να κατακτήσουν κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, μπορούν συνειδητά ή υποσυνείδητα να υιοθετήσουν δημοκρατικότερες πρακτικές διαπαιδαγώγησης, οι οποίες δύναται να οδηγήσουν σε θετικότερα αποτελέσματα αναφορικά με την κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια του παιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς συχνά λειτουργούν προσφέροντας πρότυπα, τα οποία επηρεάζουν την εκδήλωση αντίστοιχων συμπεριφορών από τα παιδιά. Για παράδειγμα, εάν ένας γονέας αναμένει από το παιδί του να επιδεικνύει ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων, είναι πιο πιθανό να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στα συναισθήματα του παιδιού κατά την αλληλεπίδρασή του με αυτό. Επί παραδείγματι, μπορεί να ενθαρρύνει το παιδί να εκφραστεί για τα συναισθήματά του και να παρηγορήσει το παιδί όταν φοβάται ή αναστατώνεται. Κατά συνέπεια, το παιδί είναι πιθανό να αναπτύξει κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες ως αποτέλεσμα των προσπαθειών κοινωνικοποίησης του γονέα (Ren & Edwards, 2017).

5.2. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις απόψεις 381 γονέων σχετικά με τις προσδοκίες τους από την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, προσχολικής ηλικίας, και τις γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν κατά την ανατροφή. Ωστόσο, το 96.59 % του δείγματος αποτελούνταν από μητέρες. Κατά συνέπεια, προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Παρομοίως, η εθνικότητα όλων των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν η Ελληνική και για το λόγο αυτό δεν μπορούμε να εξετάσουμε την πιθανή επίδραση της εθνικότητας στις προσδοκίες τους. Για το λόγο αυτό, σε μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο δείγμα ένας αριθμός γονέων από άλλες χώρες, με διαφορετική εθνικότητα.

Υπενθυμίζεται πως οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών διαφοροποιούνται ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Ενδεικτικά, αναφέρεται πως κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους ζωής τα παιδιά εμφανίζουν συχνότερα επιθετικές αντιδράσεις, εναλλαγές συναισθημάτων και ξεσπάσματα θυμού (Shaw & Bell, 1993). Για τον λόγο αυτό, οι γονικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης είναι ιδιαίτερα κρίσιμες αυτή τη χρονική στιγμή της ζωής του παιδιού. Επομένως, κρίνεται σκόπιμη η επανάληψη της έρευνας με αναφορά σε συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, ώστε να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Επίσης, ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά στην επιλογή του δείγματος, δεδομένου ότι τα εργαλεία αυτοαναφοράς απευθύνονταν αποκλειστικά σε γονείς. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συμμετοχή και εκπαιδευτικών σε μελλοντική έρευνα, ώστε να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με το επίπεδο κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας των παιδιών από τη συνεξέταση των αναφορών γονέων και εκπαιδευτικών. Μια τέτοια έρευνα θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της δημιουργίας συνεχειών μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Στοχεύοντας στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας η έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει και τις σχολές γονέων, καθώς τα τελευταία χρόνια οι γονείς συμμετέχουν σε προγράμματα που αφορούν τόσο τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους όσο και τον δικό τους ρόλο, ώστε να έχουν ενεργή παρουσία στην ανατροφή των παιδιών και να θέτουν σαφή όρια χωρίς να είναι παρεμβατικοί (Φράγκου, 2013).

Άλλωστε, η κατανόηση των γονικών τύπων στο πλαίσιο της πολυπλοκότητας της οικογένειας και η έρευνα σε σχέση με το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να αποφέρει νέα στοιχεία για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Härkönen, Bernardi & Boertien, 2017).

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα αξιοποίησε την ποσοτική μεθοδολογία έρευνας με ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους γονείς. Μια μελλοντική έρευνα μπορεί να διεξαχθεί με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου με προσωπικές συνεντεύξεις, καθώς και μέσω συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή/τριας της συμπεριφοράς των παιδιών σε σχολικές αίθουσες. Μια τέτοια έρευνα θα ανιχνεύσει σε βάθος τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, οδηγώντας σε μια αρτιότερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίον διαμορφώνονται οι προσδοκίες και οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης των γονέων στο σημερινό κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο.

BIBΛIOΓPAΦIA

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>
- ACAPS. (2012). Qualitative and Quantitative Research Techniques for Humanitarian Needs Assessment, An Introductory Brief.
- Albrecht, E. C., & Khetani, M. A. (2017). Environmental impact on young children's participation in home-based activities. *Developmental medicine and child neurology*, 59(4), 388–394. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13360>
- Alegre, A., & Benson, M. (2010). Parental behaviours and adolescents' adjustment; mediation via adolescent trait emotional intelligence. *Individual Differences Research*, 8(2), 83–96.
- Alegre, A. 2011. Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What Do We Know?. *The Family Journal*, 19 (1): 56–62.
doi:10.1177/10664807103874896
- Al-Elaimat, A., Adheisat, M., & Alomyan, H. (2018). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. *Early Child Development And Care*, 190(4), 478-488. doi:
10.1080/03004430.2018.1479403
- Alidosti, M., Dehghani, S., Babaei-Heydarabadi, A., & Tavassoli, E. (2016). Comparison of Parenting Style in Single Child and Multiple Children Families. *Iranian Journal Of Health Sciences*, 4(2), 49-54. doi:
10.18869/acadpub.jhs.4.2.49
- Alrashidi, B. (2013). Parenting styles and their relation to emotional intelligence skills in the light of some psychological variables in Hail University students. *Educational Journal*, 2(105), 85–140.
- Amara, S., & Abu-isha, N. (2013). *Family dialogue and its relation to emotional balance among adolescents*. Paper presented at the Second National Forum

on: communication and quality of life in the family, University of Qaisdi
muryah waraqila, Faculty of Humanities, 9–10 April.'

- Αντωνοπούλου, Αικ. & Τσίτσας Γ. (2011). Η διερεύνηση της γονεϊκής τυπολογίας της ελληνίδας μητέρας: στάθμιση του ερωτηματολογίου Parenting Styles & Dimensions Questionnaire (PSDQ). *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 51-60.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2010). Rearing Styles, Parents' Attachment Mental State, and Children's Social Abilities: The Link to Peer Acceptance. *Child Development Research*. 10.1155/2011/267186
- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2009). A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 632–642.
- Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. (2012). Bidirectional Associations Among Sensitive Parenting, Language Development, and Social Competence. *Infant and child development*, 21(4), 374–393. <https://doi.org/10.1002/icd.1750>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887–907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
doi: 10.1037/h0024919
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1-103.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55(2), 35–51.
- Bear, G. G., & Watkins, J. M. (2006). Developing selfdiscipline. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and*

- intervention* (pp. 29-44). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38, 150–165. doi: [10.1002/ab.21415](https://doi.org/10.1002/ab.21415)
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. <http://dx.doi.org/10.2307/1129836>.
- Belsky, J. (2014). Social-contextual determinants of parenting. In: R.E., Tremblay, R.G., Barr, R.DeV., Peters (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6) [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Διαθέσιμο στο: <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/parenting-skills/according-experts/social-contextual-determinants-parenting>
- Benasich, A. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: associations with family and child outcomes. *Child development*, 67(3), 1186–1205.
- Bennett, S., Farrington, D. P., & Huesmann, L. R. (2005). Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive skills. *Aggression and Violent Behavior*, 10(3), 263–288. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2004.07.001>
- Bierman, K. L. (1988). The clinical implications of children's conceptions of social relationships. In S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*, (pp. 247- 272). New York: Plenum.
- Bolkan, C., Sano, Y., De Costa, J., Acock, A. C., & Day, R. D. (2010). Early adolescents' perceptions of mothers' and fathers' parenting styles and problem behavior. *Marriage & Family Review*, 46(8), 563–579. <https://doi.org/10.1080/01494929.2010.543040>
- Bookhout, M., Hubbard, J., & Moore, C. (2020). *Emotion regulation*. *Emotion* 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>

- Bornstein, M. H., & Arterberry, M. E. (2003). Recognition, discrimination, and categorization of smiling by 5-month-old infants. *Developmental Science*, 6, 585–599.
- Bornstein, M. H. , & Bradley, R. H. (Eds.). (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development* . Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., and Suwalsky, J. T. D. (2017). Parenting cognitions - parenting practices - child adjustment? The standard model. *Dev. Psychopathol.* 30, 1–18. doi: 10.1017/S0954579417000931
- Briggs, R. D. (2012). The importance of social emotional development in early childhood. *Pediatrics for Parents*, 28(11-12), 15.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of educational psychology*, 98(1), 1.
- Campbell, S., Denham, S., Howarth, G., Jones, S., Whittaker, J., Williford, A., Willoughby, M., Yudron, M., & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45(1), 19-41.
- Camras, L. A. (2000). Surprise! Facial expressions can be coordinative motor structures. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 100–124). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527883.006>
- Carra, C., Lavelli, M., Keller, H., & Kärtner, J. (2013). Parenting infants: Socialization goals and behaviors of Italian mothers and immigrant mothers from West Africa. *Journal of CrossCultural Psychology*, 44(8), 1304–1320. <https://doi.org/10.1177/0022022113486004>
- Cervone, D., & Pervin, L. (2015). *Personality: Theory and research* (13th ed.). Wiley.

- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *139*, 735–765. doi/10.1037/a0030737
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, *5*, 80–88. doi/10.1037/1528-3542.5.1.80
- Cheah, C. S. L., & Chirkov, V. (2008). Parents' personal and cultural beliefs regarding young children: A cross-cultural study of aboriginal and Euro-Canadian mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *39*(4), 402–423. <https://doi.org/10.1177/0022022108318130>
- Chen, Q., & Jiang, Y. (2002). Social competence and behavior problems in Chinese preschoolers. *Early Education and Development*, *13*(2), 171–186. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_4
- Chen-Bouck, L., Duan, C., & Patterson, M. M. (2017). A qualitative study of urban Chinese middle-class mothers' parenting for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, *32*, 479-508. doi:10.1177/0743558416630815
- Choy, L.T. (2014) The Strengths and Weaknesses of Research Methodology: Comparison and Complimentary between Qualitative and Quantitative Approaches. *Journal of Humanities and Social Science*, *19*, 99-104.
- Cohen, E., Biran, G., Aran, A., & Gross-Tsur, V. (2008). Locus of Control, Perceived Parenting Style, and Anxiety in Children with Cerebral Palsy. *Journal Of Developmental And Physical Disabilities*, *20*(5), 415-423. doi: 10.1007/s10882-008-9106-8
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία και μέση παιδική ηλικία.* (Μ. Σόλμαν μτφ. & Ζ. Μπαμπλέκου, επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cole, P. M., Bruschi, C. J., & Tamang, B. L. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child Development*, *73*, 983–996.

- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126–148. <https://doi.org/10.1002/imhj.10048>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *CASEL school kit: A guide for implementing school wide academic, social, and emotional learning*. Chicago, IL: Author
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017). Key implementation insights from the Collaborating Districts Initiative. Chicago, IL: Author.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Dunbar, J. P., Watson, K. H., Bettis, A. H., Gruhn, M. A., & Williams, E. K. (2014). Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 71–81. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12043>
- Cooper, J. L., Masi, R., & Vick, J. (2009). Social-emotional development in early childhood what every policymaker should know. *Young Children*, August, 16. <https://www.nccp.org>
- Cree, R. A., Bitsko, R. H., Robinson, L. R., Holbrook, J. R., Danielson, M. L., Smith, C., Kaminski, J. W., Kenney, M. K., Peacock, G. (2018). Health care, family, and community factors associated with mental, behavioural and developmental disorders and poverty among children aged 2-8 years—United States. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 67(50), 1377–1383.
- Dallaire, D. H., Pineda, A. Q., Cole, D. A., Ciesla, J. A., Jacquez, F., Lagrange, B., & Bruce, A. E. (2006). Relation of positive and negative parenting to children's depressive symptoms. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 35(2), 313–322. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_15
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

- Decety, J., & Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial medicine*, *1*, 22. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-1-22>
- Decety, J., Michalska, K. J., & Kinzler, K. D. (2011). The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: A neurodevelopmental study. *Cerebral Cortex*, *26*, 1–12.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, *17*(1), 57–89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cogniție Creier Comportament*, *11*(1), 1–48.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, *20*(3), 171–192.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, *21*(1), 65–86. <https://doi.org/10.1023/A:1024426431247>
- Denham, S., Workman, E., Cole, P., Weissbrod, C., Kendziora, K., Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, *12*, 23–45. doi: 10.1017/S0954579400001024
- Denham, S., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0055-1>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). ‘Plays nice with others’: Social–emotional learning and academic success. *Early Education & Development*, *21*(5), 652–680.

- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A personcentered approach. *Learning and Individual Differences*, 22, 178-189.
- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: a mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2626 -2635. doi:10.1007/s10826 -016 -0409 – 6
- Dix, T. (1992). Parenting on behalf of the child: Empathic goals in the regulation of responsive parenting. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 319–347). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dobrin, N., & Kállay, É. (2013). The investigation of the short-term effects of a primary prevention program targeting the development of emotional and social competencies in preschoolers. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 15–34.
- Δριγκοπούλου, Δ. (2017). *Οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων τους* (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35958>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 159–177.
- Durgel, E. S. , van de Vijver, F. J. R. , & Yagmurlu, B. (2012). Self-reported maternal expectations and child-rearing practices: Disentangling the associations with ethnicity, immigration, and educational background. *International Journal of Behavioral Development* , 37(1), 35–43. doi:10.1177/0165025412456145

- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Edwards, C. P. (1999). Development in the preschool years: The typical path. In E. Vasquez, I. Romero, & J. Kalesnik (Eds.), *Assessing and screening preschoolers (9-24)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Giovaninni, D. (1996). The contrasting developmental timetables of parents and preschool teachers in two cultural communities. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences* (pp. 270–288). New York, NY: Guilford.
- Edwards, C. P., Ren, L., & Brown, J. (2015). Children in context: Families, siblings, and schools. In L. Jensen (Ed.), *Oxford handbook of human development and culture: An interdisciplinary perspective* (pp. 165–184). New York, NY: Oxford University Press
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., & Losoya, S. H. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behaviour problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37, 475–490.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 46–70). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489761.003>

- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Elliott, S. N., McKeivitt, B. C., & DiPerna, J. C. (2002). Best Practices in Preschool Social Skills Training. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 1041–1056). National Association of School Psychologists.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2016). Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. *PloS one*, 11(7), e0159193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W W Norton & Co.
- Eisen, A. R., Spasaro, S. A., Brien, L. K., Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). Parental expectancies and childhood anxiety disorders: psychometric properties of the Parental Expectancies Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(2), 89–109. 10.1016/j.janxdis.2001.10.001
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72, 907–920.
- Farhadian, M., Gazanizad, N., & Shakerian, A. (2011). Theory of Mind and Siblings among Preschool Children. *Asian Social Science*, 7 (3), 224-231.
- Feldman, R. S. 1. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία: διά βίου ανάπτυξη* (1η εκδ.). Gutenberg: Αθήνα.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2004). Parental Influences on Youth Involvement in Sports. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145–164). Fitness Information Technology.
- Frick, P., Barry, C., & Kamphaus, R. (2010). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior*. New York, NY: Springer Science+Business Media. Ανακτήθηκε από <https://books.google.gr>

- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Griggs, M. S., Struby, J., & Bollinger, J. (2014). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 872–884. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9743-0>
- Gaspar, T., Cerqueira, A.T., Branquinho, C., & Matos, M.G. (2018). Dimensions of social and personal skills in children and adolescents : age and gender differences. *International Journal of Development Research*, 8(01), 18394-18400.
- Gerhold, M., Laucht, M., Texdorf, C., Schmidt, M. H., & Esser, G. (2002). Early mother-infant interaction as a precursor to childhood social withdrawal. *Child Psychiatry and Human Development*, 32(4), 277–293. <https://doi.org/10.1023/A:1015218527147>
- Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272–299. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2003.06.001>
- Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the Components of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 361–365. Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 30, pp. 189–229. Academic Press. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00678.x>
- Goodman, R. (1997), The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. [10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x)
- Gorostiaga, A., Aliri, J., Balluerka, N., & Lameirinhas, J. (2019). Parenting styles and internalizing symptoms in adolescence: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 3192.
- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K.-Y., & Shrout, P. E. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool-age children. *Social*

Development, 17(2), 380–398. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00430.x>

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological assessment*, 22(1), 157.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.

Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.). The Guilford Press.

Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review*, 34, 35–62.

Halle, T., Hair, E., Burchinal, M., Anderson, R., & Zaslow, M. (2012). In the running for successful outcomes: Exploring the evidence for thresholds of school readiness. Technical report (Retrieved from Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services: <http://aspe.hhs.gov/pdf-report/running-successful-outcomes-exploring-evidence-thresholds-school-readiness-technical-report>).

Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., Groeneveld, M. G., Endendijk, J. J., van Berkel, S. R., van der Pol, L. D., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Mothers, fathers, sons and daughters: parental sensitivity in families with two children. *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 28(2), 138–147. <https://doi.org/10.1037/a0036004>

Hao, L., & Yeung, W. (2015). Parental Spending on School-Age Children: Structural Stratification and Parental Expectation. *Demography*, 52(3), 835–860. doi: 10.1007/s13524-015-0386-1

Harkness, S., Super, C.M., Bermúdez, M., Moscardino, U., Rha, J., Mavridis, C., ... Zlyicz, P. (2010). Parental ethnotheories of children's learning. In D. F. Lancy, J.

- Bock, & S. Gaskins (Eds.), *The anthropology of learning in childhood* (pp. 65–81). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Härkönen, J., Bernardi, F., & Boertien, D. (2017). Family Dynamics and Child Outcomes: An Overview of Research and Open Questions. *European journal of population = Revue europeenne de demographie*, *33*(2), 163–184. <https://doi.org/10.1007/s10680-017-9424-6>
- He, J., Burstein, M., Schmitz, A., & Merikangas, K. (2013). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): the Factor Structure and Scale Validation in U.S. Adolescents. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, *41*(4), 583-595. doi: 10.1007/s10802-012-9696-6
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, *35*(4), 583–601.
- Hess, R. D., Kashiwagi, K., Azuma, H., Price, G. C., & Dickson, W. P. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology*, *15*, 259–271. doi: 10.1080/00207598008246996
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1989). Child-care quality, family structure, and maternal expectations: Relationship to preschool children's peer relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *10*, 281–298. doi: 10.1016/0193-3973(89)90031-2
- Hoskins, D. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. *Societies*, *4*(3), 506–531. <https://doi.org/10.3390/soc4030506>
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2019). Role of parenting style in children's challenging behaviors through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(1), Article 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010021>
- Housman, D. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early

- learning approach. *International Journal Of Child Care And Education Policy*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6>
- Hubbs-Tait, L., Kennedy, T. S., Page, M. C., Topham, G. L., & Harrist, A. W. (2008). Parental feeding practices predict authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles. *Journal of the American Dietetic Association*, 108(7), 1154–1162. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2008.04.008>
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 54, 65–80.
- Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290.
- Kariuki, M. W., Chepcheng, M. C., Mbugua, S. N., & Ngumi, O. N. (2007). Effectiveness of early childhood education programme in preparing pre-school children in their social-emotional competencies at the entry to primary one. *Educational Research and Reviews*, 2(2), 26.
- Keller, T. E., Spieker, S. J., & Gilchrist, L. (2005). Patterns of risk and trajectories of preschool problem behaviors: a person-oriented analysis of attachment in context. *Development and psychopathology*, 17(2), 349–384. <https://doi.org/10.1017/s0954579405050170>
- Keltner, D. and Gross, J., 1999. Functional Accounts of Emotions. *Cognition & Emotion*, 13(5), pp.467-480.
- Kim, H., & Page, T. (2013). Emotional bonds with parents, emotion regulation, and school-related behavior problems among elementary school truants. *Journal of Child and Family Studies*, 22(6), 869–878. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9646-5>
- Knutson, J. F., DeGarmo, D. S., & Reid, J. B. (2004). Social disadvantage and neglectful parenting as precursors to the development of antisocial and

- aggressive child behavior. Testing a theoretical model. *Aggressive Behavior*, 30, 187-205. doi: 10.1177/1077559504273684
- Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science*, 9(4), 174–187. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0904_1
- Kotaman, H. (2016). Turkish prospective early childhood teachers' emotional intelligence level and its relationship to their parents' parenting styles. *Teacher Development*, 20(1), 106-122. doi: 10.1080/13664530.2015.1101391
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2008). *Ψυχολογία εμβρύων, νεογνών και βρεφών: σύγχρονη αναπτυξιακή έρευνα*. Εναρκτήρια ομιλία στο 46ο πανελλήνιο Παιδιατρικό Συνέδριο, Κέρκυρα, 13-15 Ιουνίου.
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of child and family studies*, 28(1), 168–181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- Ladd, G. W., & Pettit, C. H. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 269 – 304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lamborn, S. D., Mants, N. S., Steinberg, L., Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065. doi: 10.2307/1131151
- Landy S. (2002). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing
- Leerkes, E., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102–124. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0009>.
- Lengua, L. J., Honorado, E., & Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool

- children. *Journal of applied developmental psychology*, 28(1), 40–55.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.001>
- Levin, K. A., Dallago, L., & Currie, C. (2012). The association between adolescent life satisfaction, family structure, family affluence and gender differences in parent–child communication. *Social Indicators Research*, 106(2), 287–305. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9804-y>
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. and Barrett, L., 2010. *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Li, Y., Hu, T., Ge, T., & Auden, E. (2019). The relationship between home-based parental involvement, parental educational expectation and academic performance of middle school students in mainland China: A mediation analysis of cognitive ability. *International Journal Of Educational Research*, 97, 139-153. doi: 10.1016/j.ijer.2019.08.003
- Liem, J. H., Cavell, E. C., & Lustig, K. (2010). The influence of authoritative parenting during adolescence on depressive symptoms in young adulthood: Examining the mediating roles of self-development and peer support. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 171(1), 73–92. <https://doi.org/10.1080/00221320903300379>
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 232–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Malti, T., Häcker, T., & Nakamura, Y. (2009). *Sozial-emotionales Lernen in der Schule* [Social-emotional learning in schools]. Zurich: Pestalozzianum Verlag.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2009). Τυπολογία του έλληνα πατέρα με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών του: προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου: «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)». *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 23-33.

- Margiotta, M. (2011). Parental support in the development of young musicians: a teacher's perspective from a small-scale study of piano students and their parents. *Australian journal of music education*, 16.
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity*, 49(6), 2411-2433.
- Matson, J. (2011). *Social behavior and skills in children*. New York: Springer.
- Mauss, I., Bunge, S., & Gross, J. (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social And Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-167.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x>
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206–224. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- McCoy, D., & Raver, C. (2011). Caregiver Emotional Expressiveness, Child Emotion Regulation, and Child Behavior Problems among Head Start Families. *Social Development*, 20(4), 741-761. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00608.x>
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., De Lisi, R (2007). Perceptions of family relations when mothers and fathers are depicted with different parenting styles. *Journal of Genetic Psychology*, 168(4), 425-442 doi: 10.3200/GNTP.168.4.425-442
- Miller, S. A., Manhal, M., & Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27(2), 267–276. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.267>
- Miller, A. M., & Harwood, R. L. (2001). Long-term socialisation goals and the construction of infants' social networks among middle class Anglo and Puerto Rican mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 25(5), 450–457. <https://doi.org/10.1080/016502501316934888>
- Minnesota Department of Human Services. (2005). *Early Childhood Indicators of Progress: Minnesota's Early Standards*. Ανακτημένο από: <https://edocs.dhs.state.mn.us/lfserver/Public/DHS-7596A-ENG>

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *108*(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social development (Oxford, England)*, *16*(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press (US).
- National Research Council and Institute of Medicine (2009). Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities. In M. E. O'Connell, T. Boat, & K. E. Warner (Eds.), Washington, DC: The National Academies Press. K. E. Darling-Churchill, L. Lippman / *Journal of Applied Developmental Psychology* *45*, (2016), 1–7.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2010). *Persistent fear and anxiety can affect young children's learning and development* (Working Paper No. 9). Retrieved from <http://www.developingchild.harvard.edu>.
- Nelson, H., Kendall, G., & Shields, L. (2013). Children's social/emotional characteristics at entry to school nurses. *The Journal of Child Health Care*, *17*, 317–331. <https://doi.org/10.1177/1367493512461458>.
- Niez, C. & Alico, J. (2015). Relationship of Parenting Styles to Pre-schoolers' Socio-Emotional Competence and Academic Performance. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, *2*, 2349-5219.
- Ντολιοπούλου (Elsi Doliopoulou), Έ., & Κοντογιάννη, Ά. (2000). Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *4*, 34-52. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18132>

- Olivari, M. G., Wahn, E. H., Maridaki-Kassotaki, K., Antonopoulou, K., & Confalonieri, E. (2015). Adolescent perceptions of parenting styles in Sweden, Italy and Greece: An exploratory study. *Europe's Journal of Psychology*, *11*(2), 244. Ανακτήθηκε από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>
- Ornaghi, V., Pepe, A., Agliati, A., & Grazzani, I. (2019). The contribution of emotion knowledge, language ability, and maternal emotion socialization style to explaining toddlers' emotion regulation. *Social Development*, *28*(3), 581–598. <https://doi.org/10.1111/sode.12351>
- Pachter, L. M., & Dworkin, P. H. (1997). Maternal expectations about normal child development in 4 cultural groups. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, *151*(11), 1144–1150. <https://doi.org/10.1001/archpedi.1997.02170480074011>
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*(6), 657–667. <https://doi.org/10.1023/A:1020819915881>
- Parke RD & Buriel R (1998). *Socialisation in the family: Ethnic and ecological perspective*. In: Damon W, series editor and Eisenberg N, volume editor, *Handbook of Child Psychology. Volume 3: Social, emotional and personality development* (5th edition). New York: Wiley, pp. 463–552.
- Pearson, E., Rao, N. (2003). Socialization goals, parenting practices and peer competence in Chinese and English preschoolers. *Early Child Development and Care*, *173*(1), 131–146. doi: 10.1080/0300443022000022486
- Perry, B. (2000). How the brain learns best. *Instructor*, *110*(4), 34–35.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, *29*(1), 80–91. <https://doi.org/10.1080/01650250444000423>
- Peterson, G. W., Steinmetz, S. K., & Wilson, S. M. (2004). Introduction: Parenting styles in diverse perspectives. *Marriage & Family Review*, *35*(3-4), 1–4. https://doi.org/10.1300/J002v35n03_01

- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 24*(1), 75–100.
- Plomin R. (2011). Commentary: Why are children in the same family so different? Non-shared environment three decades later. *International journal of epidemiology, 40*(3), 582–592. <https://doi.org/10.1093/ije/dyq144>
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Powell, D., & Dunlap, G. (2009). *Evidence-Based Social-Emotional Curricula and Intervention Packages for Children 0-5 Years and Their Families (Roadmap to Effective Intervention Practices)*. Tampa, Florida: University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.
- Prado, E., Larson, L., Cox, K., Bettencourt, K., Kubes, J., & Shankar, A. (2019). Do effects of early life interventions on linear growth correspond to effects on neurobehavioural development? A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Global Health, 7*(10), e1398-e1413. doi: 10.1016/s2214-109x(19)30361-4
- Qu, Y., Pomerantz, E. M., and Deng, C. (2016). Mothers' goals for adolescents in the United States and China: content and transmission. *J. Res. Adolesc. 26*, 126–141. doi: 10.1111/jora.12176
- Ren, L., & Edwards, C. (2017). Chinese Parents' Expectations and Child Preacademic Skills: The Indirect Role of Parenting and Social Competence. *Early Education And Development, 28*(8), 1052-1071. doi: 10.1080/10409289.2017.1319784
- Ren, L., & Pope Edwards, C. (2014). Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child social competence. *Early Child Development And Care, 185*(4), 614-630. doi: 10.1080/03004430.2014.944908

- Robertson, T., Daffern, M., & Bucks, R. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression And Violent Behavior, 17*(1), 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology, 46*(5), 995–1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Roubinov, D. S., & Boyce, W. T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles?. *Current opinion in psychology, 15*, 162–167. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.03.001>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2007). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. *Handbook Of Child Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0305>
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(4), 440–453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Salavera, C., Usán, P., & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences?. *Journal of adolescence, 60*, 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Sasikala, S., & Karunanidhi, S. (2011). Development and Validation of Perception of Parental Expectations Inventory. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 37*(1), 114-124.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 1–23.
- Sevinc, M., & Garip, E.S. (2010). A study of parent's child raising styles and marital harmony. *Procedia social behavioral sciences, 2*, 1648-1653

- Shala, M. (2013). The Impact of Preschool Social-Emotional Development on Academic Success of Elementary School Students. *Psychology, 4*, 787-791. [10.4236/psych.2013.411112](https://doi.org/10.4236/psych.2013.411112)
- Shaw, D. S., & Bell, R. Q. (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. *Journal of abnormal child psychology, 21*(5), 493–518. <https://doi.org/10.1007/BF00916316>
- Shipman, K., Zeman, J., Fitzgerald, M., & Swisher, L. M. (2003). Regulating emotion in parent-child and peer relationships: A comparison of sexually maltreated and nonmaltreated girls. *Child Maltreatment, 8*, 163–172. doi: [10.1177/1077559503254144](https://doi.org/10.1177/1077559503254144)
- Shonkoff, J., Richter, L., van der Gaag, J., & Bhutta, Z. (2012). An Integrated Scientific Framework for Child Survival and Early Childhood Development. *Pediatrics, 129*(2), e460-e472. doi: [10.1542/peds.2011-0366](https://doi.org/10.1542/peds.2011-0366)
- Sigel, I. E., & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 485–508). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conception of parental authority during adolescence. *Child development, 66*, 299-316.
- Smokowski, P., Bacallao, M., Cotter, K., & Evans, C. (2014). The Effects of Positive and Negative Parenting Practices on Adolescent Mental Health Outcomes in a Multicultural Sample of Rural Youth. *Child Psychiatry & Human Development, 46*(3), 333-345. doi: [10.1007/s10578-014-0474-2](https://doi.org/10.1007/s10578-014-0474-2)
- Sommer, K.L. (2007). The relationship between parenting style, parental reading involvement, child behavior outcomes, child classroom competence and early childhood literacy. (Master thesis, University of Oklahoma state). [Online] Available: <http://proquest.umi.com>
- Sotelo, M. (2009). *Improving social competence in children with autism spectrum disorders through a combined-strategy group intervention: A pilot study*. Nova Southeastern University.

- Sparapani, N., McDonald Connor, C., McLean, L., Wood, T., Toste, J., & Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 159–167. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.03.003>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., ...Julie, 113 H. (2004). The relation of children’s everyday nonsocial peer play behavior to their emotion regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 67-80.
- Sroufe L. A. (2005). Attachment and development: a prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Stoiber, K. C. (1992). Parents' beliefs about their children's cognitive, social, and motor functioning. *Early Education and Development*, 3(3), 244–257. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0303_4
- Stump K.N., Ratliff J.M., Wu Y.P., Hawley P.H. (2010). *Theories of Social Competence from the Top-Down to the Bottom-Up: A Case for Considering Foundational Human Needs*. In: Matson J. (eds) *Social Behavior and Skills in Children*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_2
- Symonds, P.M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Tafarodi, W. R., N. Wild, and C. Ho. (2010). “Parental Authority, Nurturance, and Two Dimensional Self-Esteem.” *Scandinavian Journal of Psychology* 51: 294–303. doi:10.1111/j.1467-9450.2009.00804.x
- Taraban, L., & Shaw, D. S. (2018). Parenting in context: Revisiting Belsky’s classic process of parenting model in early childhood. *Developmental Review*, 48, 55–81. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.03.006>
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2008). Feeling and Understanding: Early Emotional Development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell*

handbook of early childhood development (pp. 317–337). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch16>

- Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and the self: Developing a working model. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 31, 137–171. San Diego: Academic.
- Tichovolsky, M. H., Arnold, D. H., & Baker, C. N. (2013). Parent Predictors of Changes in Child Behavior Problems. *Journal of applied developmental psychology*, 34(6), <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.09.001>
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Social development (Oxford, England)*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Trusty, J. (2002). African Americans' educational expectations: Longitudinal causal models for women and men. *Journal of Counseling and Development*, 80, 332–345.
- Tu, Y. C., & Chou, M. J. (2013). Interrelationships between parenting styles and teachers involvement: From children's emotion regulation competence perspective. *Journal of Applied Sciences*, 13(7), 1066–1072. <https://doi.org/10.3923/jas.2013.1066.1072>.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126–134.
- van Zeijl, J., Mesman, J., Stolk, M. N., Alink, L. R., van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., & Koot, H. M. (2006). Terrible ones? Assessment of externalizing behaviors in infancy with the Child Behavior Checklist. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 47(8), 801–810. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01616.x>
- Vazsonyi, A. T., & Huang, L. (2010). Where self-control comes from: on the development of self-control and its relationship to deviance over

- time. *Developmental psychology*, 46(1), 245–257.
<https://doi.org/10.1037/a0016538>
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Walker, M. A., & Rinaldi, C. (2020). Children's social and emotional functioning and academic success in preschool: The role of internalizing problems and adaptive skills. *Contemporary School Psychology*, 24(1), 25–33. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00232-5>
- White, R. M., Roosa, M. W., Weaver, S. R., & Nair, R. L. (2009). Cultural and Contextual Influences on Parenting in Mexican American Families. *Journal of marriage and the family*, 71(1), 61. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2008.00580.x>
- Wu, M. (2009). The relationship between parenting styles, career decision self-efficacy, and career maturity of Asian American college students. (Doctoral dissertation. University of Southern California). [Online] Available: <http://proquest.umi.com>
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Yaffe, Y. (2018). Establishing specific links between parenting styles and the s-anxieties in children: Separation, social, and school. *Journal of Family Issues*, 39(5), 1419–1437.
- Yaffe, Y. (2020b). Parental authority: A contemporary integrative-theoretical conceptualization. In N. Roman (Ed.), *A closer look at parenting styles and practices* (pp. 73–96). New York: Nova Science Publishers, Inc..
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189–214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z
- Yasmin, S. (2018). Gender Differences between Parenting Styles on Academic Performance of Students. *Science Internation*, 30(1), 59-62.

- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, C. A., Fettig, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). *Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence*. Urbana, AZ: University of Illinois, Center of the Social Emotional Foundations for Early Learning.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961-975.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., ... Shepard, S. A. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*, 73(3), 893–915.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>
- Φράγκου, Μ. (2013). *Σχέσεις γονέων – παιδιών: ο σημαντικός κρίκος μιας υγιούς κοινωνίας*. Αθήνα: Π. Ασημάκης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Γονέων

Συμπληρώνεται από έναν γονέα – όποιον περνάει περισσότερο χρόνο με το παιδί

Αγαπητή μητέρα / Αγαπητέ πατέρα,

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι προσδοκίες, καθώς και οι στάσεις και οι συμπεριφορές σας προς το παιδί επιδρούν στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξή του. Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος θα συμβάλει στην ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και συμβουλευτικής που απευθύνονται σε γονείς, με σκοπό τη διευκόλυνση της λειτουργικότητας της οικογένειας.

Η έρευνα στην οποία καλείστε να πάρετε μέρος οργανώθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σχολικής Συμβουλευτικής και Καθοδήγησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ανώνυμα, θα τηρηθεί η αρχή της εμπιστευτικότητας και όλες οι πληροφορίες θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Θα σας παρακαλούσα πολύ να αφιερώσετε 10-15 λεπτά για να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Λάβετε υπόψη σας πως δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις αυθόρμητα και ειλικρινά, χωρίς κανένα δισταγμό.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Λιανού Μαρία

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

email: marialian6@gmail.com

Επιβλέπων καθηγητής:

Γεωργίου Ν. Στέλιος

Διευθυντής του Προγράμματος «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση»

Πανεπιστήμιο Κύπρου – Τμήμα Ψυχολογίας

email: stege@ucy.ac.cy

Μέρος 1^ο : Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

Έως 30.....

31 - 40.....

41 - 51.....

51 και άνω....

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η – Μονογονεϊκή οικογένεια.....

Έγγαμος/η.....

Διαζευγμένος/η.....

Χήρος/α.....

4. Εκπαίδευση

Δημοτικό.....

Γυμνάσιο.....

Λύκειο.....

Απόφοιτος μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΙΕΚ, δημόσια – ιδιωτική Μέση σχολή)

Τ.Ε.Ι/ Α.Ε.Ι.....

Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Διδακτορικό δίπλωμα

5. Πόσα παιδιά έχετε;

Ένα (1)

Δύο (2)

Τρία (3)

Τέσσερα (4)

Άλλο:

6. Ποια είναι η ηλικία του παιδιού που συνόδευε το ερωτηματολόγιο;

2 ετών

3 ετών

4 ετών

5 ετών

6 ετών

7. Ποιο είναι το φύλο του παιδιού που συνόδευε το ερωτηματολόγιο;

Αγόρι

Κορίτσι.....

8. Ποια η σειρά γέννησης του παιδιού που συνόδευε το ερωτηματολόγιο;

1°

2°

3°

4°

Άλλο:

Μέρος 2°

Ακολουθούν κάποιες δηλώσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να ανήκουν σε οποιονδήποτε γονέα. Αναφορικά με το παιδί σας, παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό αυτές οι δηλώσεις εκφράζουν τις ανησυχίες σας, τις αντιλήψεις σας και τις προσδοκίες σας ως γονέα. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει το κατά πόσο κάθε δήλωση ισχύει για εσάς. Παρακαλώ μην αφήσετε ασυμπλήρωτη κάποια δήλωση.

ΚΛΙΜΑΚΑ:

0 Δεν ισχύει	1 Ισχύει ελάχιστα	2 Ισχύει κάπως	3 Μάλλον ισχύει	4 Ισχύει αρκετά	5 Ισχύει πάρα πολύ
--------------	----------------------	-------------------	--------------------	--------------------	-----------------------

9. Η δημοτικότητα και μια δραστήρια κοινωνική ζωή πρέπει να είναι σημαντικός στόχος για το παιδί μου.

0 1 2 3 4 5

10. Το παιδί μου πρέπει να γίνει πιο υπεύθυνο και αυτάρκες σε δραστηριότητες στο σπίτι.

0 1 2 3 4 5

11. Πρέπει να βοηθήσω το παιδί μου να κοινωνικοποιηθεί, να δημιουργήσει καινούριες φιλίες και να διατηρήσει τις τωρινές φιλίες του.

0 1 2 3 4 5

12. Το παιδί μου πρέπει να βελτιώσει την ποιότητα και/ή τον αριθμό των φιλικών του σχέσεων.

0 1 2 3 4 5

13. Το παιδί μου πρέπει να δείχνει υποδειγματική συμπεριφορά και να έχει καλούς τρόπους όταν έχουμε καλεσμένους στο σπίτι.

0 1 2 3 4 5

14. Το παιδί μου πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες βοηθώντας στο σπίτι.

0 1 2 3 4 5

15. Το παιδί μου πρέπει να συνεργάζεται με άλλα άτομα.

0 1 2 3 4 5

16. Το παιδί μου πρέπει να αναγνωρίζει και να εκφράζει κατάλληλα τα συναισθήματά του.

0 1 2 3 4 5

17. Το παιδί μου πρέπει να ανταποκρίνεται κατάλληλα στα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων.

0 1 2 3 4 5

18. Το παιδί μου πρέπει να ελέγχει το θυμό του ή την απογοήτευσή του.

0 1 2 3 4 5

19. Το παιδί μου σε καταστάσεις κρίσης ή έκτακτης ανάγκης πρέπει να δρα αποτελεσματικά ώστε να ξεπεράσει το πρόβλημα.

0 1 2 3 4 5

20. Το παιδί μου πρέπει να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά του άλλου.

0 1 2 3 4 5

Μέρος 3^ο

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστείο! Παρακαλώ να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

	Δεν Ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
21. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων.			
22. Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολλή ώρα.			
23. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα παιχνίδια, μολύβια...).			
24. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η.			
25. Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η.			
26. Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες.			
27. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα.			
28. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά.			
29. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει.			
30. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά.			
31. Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της.			
32. Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά.			
33. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, δασκάλους, άλλα παιδιά).			
34. Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα.			

Μέρος 4^ο

Ακολουθούν κάποιες δηλώσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να ανήκουν σε οποιονδήποτε γονέα. Αναφορικά με το παιδί σας, παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό αυτές οι δηλώσεις εκφράζουν την περίπτωση σας. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει το κατά πόσο κάθε δήλωση ισχύει για εσάς. Παρακαλώ μην αφήσετε ασυμπλήρωτη κάποια δήλωση.

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
35. Κατανοώ τα συναισθήματα του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
36. Χρησιμοποιώ την τιμωρία ως μέσο πειθαρχίας.	1	2	3	4	5
37. Λέω στο παιδί μου πώς νιώθω όταν συμπεριφέρεται καλά ή όταν συμπεριφέρεται άσχημα.	1	2	3	4	5
38. Παροτρύνω το παιδί μου να συζητά μαζί μου τα προβλήματά του.	1	2	3	4	5
39. Πιστεύω ότι είναι δύσκολο να μάθω στο παιδί μου να πειθαρχεί.	1	2	3	4	5
40. Τιμωρώ το παιδί μου απαγορεύοντάς του να κάνει κάτι που του αρέσει χωρίς να του δίνω εξηγήσεις.	1	2	3	4	5
41. Κάνω συστάσεις στο παιδί μου για να βελτιωθεί η συμπεριφορά του.	1	2	3	4	5
42. Δείχνω στο παιδί μου κατανόηση όταν είναι αναστατωμένο.	1	2	3	4	5
43. Μαλώνω και φωνάζω στο παιδί μου όταν φέρεται άσχημα.	1	2	3	4	5
44. Επαινώ το παιδί μου όταν είναι καλό και υπάκουο.	1	2	3	4	5
45. Υποκύπτω στις επιθυμίες του παιδιού μου όταν επιμένει έντονα σε αυτές.	1	2	3	4	5
46. Απειλώ περισσότερο το παιδί μου με τιμωρία παρά το τιμωρώ.	1	2	3	4	5
47. Δείχνω τρυφερότητα στο παιδί μου.	1	2	3	4	5
48. Βοηθώ το παιδί μου να καταλάβει τις συνέπειες μιας κακής πράξης του μέσα από διάλογο και συζήτηση.	1	2	3	4	5
49. Ασκώ κριτική στο παιδί όταν η συμπεριφορά του δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου.	1	2	3	4	5

