

Δ.Π.Μ.Σ. «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση»

Π.Τ.Δ.Ε. – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Τμήμα Ψυχολογίας

– Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**«Η σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης
των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού»**

Αναστασία Παπαδάκη

Ιανουάριος 2023

Μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής

Στέλιος Γεωργίου	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Κύπρου	Επιβλέπων
Θωμάς Μπαμπάλης	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Κωνσταντίνα Τσώλη	Επίκουρη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής

Ευχαριστίες

Θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Στέλιο Γεωργίου, ο οποίος αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για την ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα και με καθοδήγησε με θετική στάση και πολύτιμες συμβουλές στη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Θωμά Μπαμπάλη και την κ. Κωνσταντίνα Τσώλη, που δέχτηκαν να αποτελέσουν μέλη της τριμελούς επιτροπής για την αξιολόγηση της παρούσας εργασίας, καθώς και τους υπόλοιπους καθηγητές του Δ.Π.Μ.Σ. «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» που συντέλεσαν στην απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων για τη συγγραφή της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέου Φαλήρου, για τη συνεργασία και τον χρόνο που αφιέρωσαν προκειμένου να διεξαχθεί η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη στήριξή της κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε η σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Το γονικό στυλ περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές των γονέων τους προς αυτά. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων κατανόησης και χειρισμού των συναισθηματικών πληροφοριών του ατόμου και των άλλων, αποσκοπώντας στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 102 μαθητές από τη Γ΄ έως τη Στ΄ Δημοτικού, στους οποίους χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: το Parental Authority Questionnaire και το Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ορισμένα γονικά στυλ σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Ειδικότερα, το διαλεκτικό στυλ διευκολύνει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους συναισθηματικών – κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, ενώ το αυταρχικό στυλ την αποτρέπει. Το παραχωρητικό στυλ δεν φαίνεται να σχετίζεται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους συναισθηματικών – κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών. Αντίστοιχα αποτελέσματα με τα παραπάνω βρέθηκαν για τη σχέση του γονικού στυλ της μητέρας και του πατέρα με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, καθώς και για τη σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών και των κοριτσιών. Τέλος, βρέθηκε ότι το διαλεκτικό στυλ τείνει να αξιοποιείται περισσότερο από τη μητέρα σε σχέση με τον πατέρα. Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκαν άλλες διαφορές στις εξεταζόμενες μεταβλητές ως προς το φύλο των γονέων και των παιδιών, καθώς και ως προς την τάξη φοίτησης των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Γονικό στυλ, συναισθηματική νοημοσύνη, παιδιά, ανάπτυξη, συμπεριφορά

Abstract

The aim of this study was to investigate the association between parenting style and the development of emotional intelligence in children from 3rd through 6th grade of elementary school. Parenting style describes the way in which children perceive their parents' attitudes towards them. Emotional intelligence includes a set of abilities to understand and handle one's emotional information, which are essential for personal and social development. The study included 102 students attending 3rd through 6th grade of elementary school, who were requested to fill in two questionnaires: Parental Authority Questionnaire and Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form. According to research results, certain parenting styles are associated with the emotional intelligence of children in 3rd through 6th grade of elementary school. More specifically, authoritative style promotes the development of emotional intelligence and the emotional – social capabilities in children, whereas the authoritarian style hinders them. Interestingly there was no association between permissive style and the development of emotional intelligence or the emotional – social capabilities in children. Similar results with the above were found in the association between mother's and father's parenting style and the development of emotional intelligence in children and also in the association between parenting style and the development of emotional intelligence in boys and girls. Finally, it was found that authoritative style was more prevalent in mothers rather than fathers. However, as far as the gender of the parents or the children is concerned, there are no further differences in the examined variables respectively and neither in terms of the childrens' grade.

Key words: parenting style, emotional intelligence, children, development, behaviour

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	iii
Περίληψη	iv
Abstract.....	v
Περιεχόμενα πινάκων.....	ix
Περιεχόμενα γραφημάτων	xi
1. Εισαγωγή.....	1
1.1. Σύντομο θεωρητικό πλαίσιο	1
1.1.1. Αποσαφήνιση του γονικού στυλ.....	1
1.1.2. Αποσαφήνιση της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	3
1.1.3. Επισκόπηση ερευνών για το γονικό στυλ και τη συναισθηματική νοημοσύνη	5
1.2. Διατύπωση του προβλήματος	8
1.3. Πρωτοτυπία – σημαντικότητα της έρευνας.....	9
1.4. Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	10
1.5. Ερευνητικές υποθέσεις.....	11
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	12
2.1. Γονικό στυλ	12
2.1.1. Η δυναμική της οικογένειας.....	12
2.1.2. Εισαγωγή στο γονικό στυλ.....	14
2.1.3. Διαστάσεις του γονικού στυλ.....	15
2.1.4. Τα τέσσερα γονικά στυλ	17

2.1.5. Αναπτυξιακά αποτελέσματα του γονικού στυλ.....	21
2.2. Συναισθηματική νοημοσύνη.....	26
2.2.1. Εισαγωγή στη συναισθηματική νοημοσύνη.....	26
2.2.2. Η θεωρία των Mayer, Salovey και Caruso.....	28
2.2.3. Η θεωρία του Bar-On.....	32
2.2.4. Η θεωρία του Goleman	36
2.2.5. Σύγχρονες προσεγγίσεις.....	40
2.3. Σχέση του γονικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη	44
2.3.1. Παράγοντες συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης	44
2.3.2. Η συμβολή της οικογένειας στη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση	46
2.3.3. Αποτελέσματα του γονικού στυλ στη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση	48
3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	58
3.1. Συμμετέχοντες	58
3.2. Όργανα μέτρησης.....	58
3.3. Διαδικασία μέτρησης	61
3.4. Ανάλυση της έρευνας.....	62
3.5. Οριοθετήσεις – Περιορισμοί.....	63
4. Αποτελέσματα της έρευνας.....	64
4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	64
4.2. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία.....	65
4.2.1. Γονικό στυλ.....	65

4.2.2. Συναισθηματική νοημοσύνη	67
4.3. Συσχέτιση των μεταβλητών	69
4.3.1. Γονικό στυλ και συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών.....	69
4.3.2. Γονικό στυλ και συναισθηματικές – κοινωνικές ικανότητες των παιδιών	70
4.3.3. Γονικό στυλ μητέρας – πατέρα και συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών	73
4.3.4. Γονικό στυλ και συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών – κοριτσιών	75
4.3.5. Γονικό στυλ και συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών σε κάθε τάξη	76
4.4. Διαφορές των ομάδων	79
4.4.1. Διαφορές στο γονικό στυλ ως προς το φύλο των γονέων.....	79
4.4.2. Διαφορές ως προς το φύλο των παιδιών	80
4.4.3. Διαφορές ως προς την τάξη φοίτησης των παιδιών.....	81
5. Συζήτηση – Συμπέρασμα.....	84
5.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων	84
5.2. Συμπέρασμα της έρευνας	90
5.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	93
6. Βιβλιογραφία.....	95
7. Παράρτημα.....	105

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 2.1. Γονικά στυλ	20
Πίνακας 2.2. Θεωρία του Bar-On	33
Πίνακας 2.3. Θεωρία του Goleman	39
Πίνακας 4.2.1. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD), ελάχιστη τιμή (Min) και μέγιστη τιμή (Max) του γονικού στυλ	66
Πίνακας 4.2.2. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD), ελάχιστη τιμή (Min) και μέγιστη τιμή (Max) της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών	68
Πίνακας 4.3.1. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών	69
Πίνακας 4.3.2. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ και των επιμέρους συναισθηματικών – κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών	72
Πίνακας 4.3.3. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ της μητέρας – του πατέρα και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών	74
Πίνακας 4.3.4. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ και της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών – κοριτσιών	75
Πίνακας 4.3.5. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε κάθε τάξη	78
Πίνακας 4.4.1. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) στο γονικό στυλ της μητέρας και του πατέρα	79
Πίνακας 4.4.2. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) των αγοριών και των κοριτσιών	80

Πίνακας 4.4.3. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) των παιδιών Γ' και Δ' Δημοτικού	81
Πίνακας 4.4.4. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) των παιδιών Δ' και Ε' Δημοτικού	82
Πίνακας 4.4.5. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) των παιδιών Ε' και Στ' Δημοτικού	83

Περιεχόμενα γραφημάτων

Γράφημα 4.1. Φύλο των συμμετεχόντων	64
Γράφημα 4.2. Τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων	64

1. Εισαγωγή

1.1. Σύντομο θεωρητικό πλαίσιο

1.1.1. Αποσαφήνιση του γονικού στυλ

Η ανάπτυξη των παιδιών πραγματοποιείται σε ένα πλήθος συστημάτων που έχουν ως αφετηρία την οικογένεια (Roostin, 2018). Πρόκειται για ένα συγκροτημένο κοινωνικό σύστημα που διέπεται από κανόνες και ρόλους για τα μέλη της (Σιδέρης, 2009). Η δυναμική κάθε οικογένειας είναι διαφορετική και συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών (Παπαγεωργίου, 2007). Δηλαδή, οι στάσεις των γονέων ως προτύπων συμπεριφοράς, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της φαίνεται να επηρεάζουν τον τρόπο διαπαιδαγώγησής τους (Rowe, 1994).

Μέχρι τα μέσα του προηγούμενου αιώνα δεν υπήρχε σαφής τεκμηρίωση για τη σχέση των γονικών πρακτικών με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Darling & Steinberg, 1993). Η Baumrind (1967) εστίασε στον γονικό έλεγχο, μέσω του οποίου πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση των παιδιών και σχημάτισε μια τυπολογία, βασισμένη στους ρόλους των γονέων και στη φύση των παιδιών. Το γονικό στυλ (parenting style) περιλαμβάνει ένα σύνολο συμπεριφορών των γονέων προς τα παιδιά τους και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα δεύτερα αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές αυτές (Γεωργίου, 2012).

Το γονικό στυλ κατηγοριοποιείται με βάση δύο διαστάσεις (Maccoby & Martin, 1983). Η φροντίδα (responsiveness) αναφέρεται στον βαθμό ανταπόκρισης στις ανάγκες των παιδιών και κυμαίνεται από την απόρριψη έως την έκδηλη στοργή (Γεωργίου, 2012). Η απαιτητικότητα (demandingness) αναφέρεται στον βαθμό άσκησης ελέγχου προς τα παιδιά και κυμαίνεται από την καταπίεση έως την αυτονομία (Παρασκευόπουλος, 2004). Διαχωρίζεται σε θετική και αρνητική απόκριση, με την πρώτη να περιλαμβάνει κατάλληλες απαιτήσεις προς τα παιδιά και τη δεύτερη να περιλαμβάνει περισσότερο ψυχολογικό έλεγχο (Alegre, 2011).

Με βάση τις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας, προκύπτουν τέσσερα γονικά στυλ. Το διαλεκτικό (authoritative) στυλ διακατέχεται από υψηλό βαθμό φροντίδας και απαιτητικότητας (Γεωργίου, 2012). Χαρακτηρίζεται από ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών, συνεπή γονικό έλεγχο και ουσιαστική επικοινωνία, προάγοντας την ψυχολογική αυτονομία τους (Baumrind, 1971). Το αυταρχικό (authoritarian) στυλ διακατέχεται από χαμηλό βαθμό φροντίδας και υψηλό βαθμό απαιτητικότητας (Maccoby & Martin, 1983). Χαρακτηρίζεται από περιορισμένη στοργή, ασυνεπή γονικό έλεγχο και σκληρή πειθαρχία, αναστέλλοντας την ψυχολογική αυτονομία των παιδιών (Baumrind, 1991).

Το παραχωρητικό (permissive) στυλ διακατέχεται από υψηλό βαθμό φροντίδας και χαμηλό βαθμό απαιτητικότητας (Γεωργίου, 2012). Χαρακτηρίζεται από ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών, αλλά περιορισμένες απαιτήσεις ωριμότητας και ελλιπή καθοδήγηση, αναστέλλοντας την ανάπτυξη προσαρμοστικών συμπεριφορών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Το αδιάφορο (neglectful) στυλ διακατέχεται από χαμηλό βαθμό φροντίδας και απαιτητικότητας (Maccoby & Martin, 1983). Χαρακτηρίζεται από ελλιπή στήριξη και περιορισμένο γονικό έλεγχο, που συχνά βιώνεται από τα παιδιά ως απόρριψη (Alegre, 2011).

Μελετώντας τα συστατικά στοιχεία του γονικού στυλ, φαίνεται ότι οι αξίες και οι στόχοι των γονέων για τις συμπεριφορές των παιδιών τους καθορίζουν τις γονικές πρακτικές και το γονικό στυλ (Steinberg, 2001). Οι γονικές πρακτικές αναφέρονται σε συγκεκριμένες καθημερινές συμπεριφορές των γονέων που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των παιδιών τους (Darling & Steinberg, 1993). Το γονικό στυλ αναφέρεται στη γενικότερη στάση των γονέων προς τα παιδιά τους και επηρεάζει έμμεσα την ανάπτυξη των δεύτερων, καθορίζοντας αφενός την αποτελεσματικότητα των γονικών πρακτικών και αφετέρου τον βαθμό δεκτικότητας στη γονική επιρροή (Γεωργίου, 2012).

Το διαλεκτικό στυλ λοιπόν, προάγει την αυτοεκτίμηση και τη θέληση για αυτοβελτίωση (Aunola et al., 2000). Παράλληλα, διευκολύνει την απόκτηση εσωτερικού ελέγχου και κοινωνικών δεξιοτήτων (Bitsko et al., 2016). Αντίθετα, το αυταρχικό στυλ δυσχεραίνει την καλλιέργεια προσαρμοστικών και κοινωνικών συμπεριφορών (Krasanaki et al., 2022). Το παραχωρητικό και το αδιάφορο στυλ δημιουργούν επίσης ελλείμματα συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Επομένως, η ομαλή ανάπτυξη των παιδιών προϋποθέτει ισορροπία ανάμεσα στην άνευ όρων αγάπη και στην υπόδειξη των ορίων με λογικά θεμελιωμένα επιχειρήματα (Σιδέρης, 2009).

1.1.2. Αποσαφήνιση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων κατανόησης και χειρισμού των συναισθηματικών καταστάσεων του ατόμου και των άλλων, αποσκοπώντας στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (O'Connor et al., 2019). Πρόκειται για μια νοητική ικανότητα που εφαρμόζεται σε συναισθηματικές πληροφορίες (Πλατσίδου, 2004). Χαρακτηρίζεται ως σύνθετη έννοια, καθώς αναφέρεται σε ένα εύρος πεδίων της ανθρώπινης φύσης (Nelis et al., 2009). Πλήθος θεωριών πλαισιώνει μια ποικιλία εννοιολογήσεων και εργαλείων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Babalís et al., 2013).

Η θεωρία του Mayer και των συνεργατών του (1999) ερμηνεύει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας. Περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων επεξεργασίας των νοητικών πληροφοριών που σχετίζονται με τα συναισθήματα, για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ατόμου (Mayer et al., 2008). Οι νοητικές διεργασίες ταξινομούνται ιεραρχικά σε τέσσερις κλάδους: την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων (Salovey & Mayer, 1989). Για την αντικειμενική

μέτρηση των συναισθηματικών ικανοτήτων κατασκευάστηκε το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), με απαντήσεις που βαθμολογούνται σε σχέση με τον βαθμό ορθότητάς τους (Mayer et al., 2004).

Η θεωρία του Bar-On (2000) ερμηνεύει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σύνθετη έννοια, αφού απαρτίζεται από μη γνωστικές δυνατότητες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα εφαρμογής των συναισθηματικών γνώσεων σε συγκεκριμένες προσωπικές και κοινωνικές καταστάσεις (Bar-On, 2010). Περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που πλαισιώνουν επιμέρους δεξιότητες: τις ενδοπροσωπικές και τις διαπροσωπικές ικανότητες, την ικανότητα προσαρμογής, τη διαχείριση του άγχους και τη γενική διάθεση (Bar-On, 2006). Για τη μέτρηση του δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης κατασκευάστηκε το Emotional Quotient Inventory (EQ-I), που αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό μέτρο αυτοαναφοράς για τις δυνατότητες επιτυχίας του ατόμου (De Weerd & Rossi, 2012).

Η θεωρία του Goleman (1995) ερμηνεύει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα ευρύ σύνολο ικανοτήτων κατανόησης και αξιοποίησης των συναισθηματικών πληροφοριών, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ατόμου. Περιλαμβάνει τέσσερις τομείς αλληλένδετων ικανοτήτων, που πλαισιώνουν επιμέρους ικανότητες: την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική ενημερότητα και τη διαχείριση των σχέσεων (Goleman, 2001). Η καλλιέργεια των συναισθηματικών ικανοτήτων οδηγεί στη συναισθηματική επάρκεια, δηλαδή στην ικανότητα υψηλής απόδοσης (Goleman, 1998). Για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας κατασκευάστηκε το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360), που στηρίζεται σε αναφορές του κοινωνικού περίγυρου του ατόμου (Boyatzis et al., 2000).

Οι παραπάνω θεωρίες τονίζουν τη σημασία των συναισθηματικών παραγόντων που οδηγούν στην ευφυή συμπεριφορά και συμφωνούν ότι οι συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης (Babalys et al., 2013). Σύμφωνα με τους Petrides και

Furnham (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται σε γνωστική ικανότητα (ability emotional intelligence) και σε χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait emotional intelligence). Η πρώτη αξιολογείται με τεστ συναισθηματικών ικανοτήτων που μετρούν τη μέγιστη συναισθηματική απόδοση, ενώ η δεύτερη αξιολογείται με αυτοαναφορικά τεστ που μετρούν την τυπική συναισθηματική απόδοση (Petrides, 2011).

Καθώς η συναισθηματική εμπειρία είναι εγγενώς υποκειμενική, είναι δύσκολο να υπάρξει αντικειμενική μέτρηση (Mavrouli et al., 2008). Έτσι, υπερισχύει η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2003). Πρόκειται για ένα σύνολο προσωπικών εκτιμήσεων και διαθέσεων που σχετίζονται με τα συναισθήματα (Petrides, 2011). Για τη μέτρησή της κατασκευάστηκε το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), το οποίο είναι σχεδιασμένο σε επίπεδο τεσσάρων παραγόντων: της συναισθηματικότητας, της κοινωνικότητας, της ευεξίας και του αυτοελέγχου (Petrides & Mavrouli, 2018). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου (Petrides et al., 2007).

1.1.3. Επισκόπηση ερευνών για το γονικό στυλ και τη συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη καλλιεργείται με ανάλογη εμπειρία και άσκηση (Bar-On, 2000). Μάλιστα, η συστηματική εκπαίδευσή της τείνει να προκαλεί αλλαγές που διατηρούνται μακροπρόθεσμα (Nelis et al., 2009). Σύμφωνα με τον Sameroff (2010), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι αποτέλεσμα συνδυασμού γενετικών παραγόντων και στοιχείων ανατροφής, ενώ συνδέεται με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Η οικογένεια αποτελεί πρωταρχικό φορέα συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης, καθώς εκεί τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Goleman, 1995). Οι γονείς λειτουργούν ως συναισθηματικοί προπονητές και ως πρότυπα συμπεριφοράς (Reyes-Warano, 2021).

Η συναισθηματική διαπαιδαγώγηση προκύπτει κατά την αλληλεπίδραση της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών με το περιβάλλον τους, όπως αυτό εκφράζεται με τη γονική συμπεριφορά (De Clercq et al., 2008). Οι σχέσεις των γονέων και των παιδιών αποτελούν ουσιαστική βάση για τη συναισθηματική ανάπτυξη των δευτέρων, διαμορφώνοντας συγκεκριμένη εικόνα για τις συναισθηματικές αναπαραστάσεις στην οικογένεια (Williams et al., 2012). Το γονικό στυλ επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων αυτών, ανάλογα με τον βαθμό κοινωνικής ενίσχυσης και αντιληπτής εγγύτητας (Holder & Coleman, 2009). Ωστόσο, υπάρχει ελάχιστη εμπειρική έρευνα για τη σχέση του γονικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών (Cameron et al., 2020).

Πάντως, αφού το γονικό στυλ επηρεάζει τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών, δύναται να επηρεάσει και τη συναισθηματική τους καλλιέργεια (Alegre, 2011). Μάλιστα, έχει γίνει θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη φροντίδα και τη γονική παρακολούθηση, αλλά και αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον ψυχολογικό έλεγχο (Lamborn et al., 1991). Καθώς λοιπόν, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των γονέων και των παιδιών σχετίζεται με τη συναισθηματική προσαρμογή των δευτέρων, το γονικό στυλ μπορεί να είναι διευκολυντικό ή αποτρεπτικό στην ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων τους (Duchesne & Ratelle, 2010).

Το διαλεκτικό στυλ συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Karavasilis et al., 2003). Ειδικότερα, το υποστηρικτικό περιβάλλον ενθαρρύνει τους ασφαλείς δεσμούς στην οικογένεια, που προάγουν τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και κινήτρων για τη συναισθηματική και κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών (Laible & Carlo, 2004). Οι γονείς αποτελούν κατάλληλα συναισθηματικά πρότυπα για τα παιδιά, λειτουργώντας ως παραδείγματα προς μίμηση για τις πρώιμες κοινωνικές σχέσεις τους (McHale et al., 2000). Ταυτόχρονα, δρουν ως συναισθηματικοί εκπαιδευτές, κατευθύνοντας τα παιδιά στην κατανόηση και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Gottman et al., 1996).

Από την άλλη, το αυταρχικό στυλ τείνει να προκαλεί ανασφάλεια και συναισθηματική αστάθεια στα παιδιά (Kritzas & Grobler, 2005). Η απορριπτική στάση των γονέων τους διδάσκει την αποφυγή των συναισθημάτων τους (Laible & Carlo, 2004). Παράλληλα, ο ψυχολογικός έλεγχος αναιρεί την αυτονομία τους και τα πιέζει να υιοθετούν συμπεριφορές που εγκρίνουν οι γονείς τους (De Clercq et al., 2008). Δεν υπάρχει χώρος λοιπόν, για την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθηματικών τους καταστάσεων (Duchesne & Ratelle, 2010). Μάλιστα, τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούνται στα παιδιά αποτελούν παράγοντα κινδύνου εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς (Morris et al., 2007).

Το παραχωρητικό στυλ δυσχεραίνει επίσης τις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών, καθώς χαρακτηρίζεται από ελλιπή συναισθηματική καθοδήγηση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Η απουσία οριοθέτησης και υπόδειξης των κατάλληλων απαιτήσεων για τη συμπεριφορά των παιδιών φαίνεται να ανατρέπει την ανεξαρτησία τους, αναστέλλοντας την καλλιέργεια των ικανοτήτων προσαρμογής (Reyes-Warano, 2021). Το αδιάφορο στυλ έχει συνδεθεί με τα χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, καθώς η αποφυγή των συναισθηματικών εκδηλώσεων στην οικογένεια παρεμποδίζει τη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Rowe, 1994).

Συμπερασματικά, αφού οι αλληλεπιδράσεις στην οικογένεια έχουν συναισθηματικό υπόβαθρο, οι γονικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση προάγουν την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών (Alegre, 2011). Έτσι, το διαλεκτικό στυλ θεωρείται καταλληλότερο για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους (Baumrind, 1991). Σημειώνεται ότι η επίδραση της γονικής συμπεριφοράς στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ποικίλλει ανάλογα με το φύλο (Milevsky et al., 2007). Τέλος, αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές επιδράσεις του τρόπου με τον οποίο η ανατροφή συμβάλλει στη συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών (Mousavi & Juhari, 2019).

1.2. Διατύπωση του προβλήματος

Η οικογένεια ως πρώτος φορέας διαπαιδαγώγησης σχετίζεται με την ανάπτυξη των παιδιών. Το γονικό στυλ, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται ένα σύνολο συμπεριφορών των γονέων τους προς αυτά, τείνει να διαμορφώνει το ψυχολογικό κλίμα στην οικογένεια και τις σχέσεις των μελών της. Τα τέσσερα γονικά στυλ, που διαφοροποιούνται ως προς τις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας, έχουν συσχετιστεί με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών. Μάλιστα, αναγνωρίζεται η επίδρασή τους στην καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων τους.

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, που περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων κατανόησης και χειρισμού των συναισθηματικών καταστάσεων του ατόμου και των άλλων, επιτυγχάνεται με ανάλογη εμπειρία και άσκηση. Η οικογένεια αποτελεί έναν θεμελιώδη παράγοντα συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης, καθώς στο πλαίσιο της τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τα συναισθήματά τους. Οι γονείς, λειτουργώντας ως συναισθηματικά πρότυπα και καθοδηγητές, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση του τρόπου κατανόησης και διαχείρισης των συναισθηματικών καταστάσεων.

Πλήθος ερευνών εστιάζει στη σχέση του γονικού στυλ με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Παράλληλα, διερευνάται η σχέση συγκεκριμένων γονικών πρακτικών με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, παρατηρείται ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών που εξετάζουν τη σχέση του γονικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Στις έρευνες αυτές αναγνωρίζεται η συμβολή του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές των γονέων τους προς αυτά στη συναισθηματική και κοινωνική τους καλλιέργεια. Μάλιστα, το διαλεκτικό στυλ θεωρείται καταλληλότερο για την ισορροπημένη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, σε σχέση με τα υπόλοιπα.

1.3. Πρωτοτυπία – σημαντικότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια από τις λίγες μελέτες που επικεντρώνονται στη σχέση του γονικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Μάλιστα, ενώ στον ελληνικό πληθυσμό παρατηρούνται έρευνες που εξετάζουν τη σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των εφήβων, απουσιάζουν οι έρευνες που απευθύνονται σε παιδιά. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται σε παιδιά Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού, εστιάζοντας στη σχέση που έχει το γονικό στυλ με την ψυχοκοινωνική καλλιέργεια των ατόμων από την παιδική τους ηλικία.

Πρόκειται για ένα κρίσιμο θέμα, καθώς αποτελεί προσπάθεια εντοπισμού των παραγόντων που διαμορφώνουν ορισμένες πτυχές της προσωπικότητας. Η σημασία της έρευνας έγκειται στην ανάδειξη των κατάλληλων γονικών πρακτικών για την ισορροπημένη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Δηλαδή, διευκολύνει τους γονείς να αναγνωρίσουν και να εφαρμόσουν το γονικό στυλ που προάγει την ψυχοκοινωνική καλλιέργεια των παιδιών τους. Παράλληλα, η γνώση του συναισθηματικού υπόβαθρου των μαθητών μπορεί να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην προσαρμογή της διδασκαλίας με βάση τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τους.

Η παρούσα μελέτη λοιπόν, αποτελεί μια εξέλιξη των ερευνών για τη σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών. Αναδεικνύει την αναγκαιότητα των προγραμμάτων πρόληψης και συμβουλευτικής τόσο στην οικογένεια όσο και στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους με βάση τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Απώτερο όφελος έχουν τα ίδια τα παιδιά, καθώς γίνεται προσπάθεια ισορροπημένης ψυχοκοινωνικής τους καλλιέργειας με σκοπό την ευημερία τους.

1.4. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποτελεί προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Σκοπός της έρευνας είναι να εντοπιστεί αν το γονικό στυλ, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές των γονέων τους προς αυτά, συνδέεται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, που αναφέρεται σε ένα σύνολο ικανοτήτων κατανόησης και χειρισμού των συναισθηματικών πληροφοριών των ίδιων και των άλλων, προκειμένου να εξελιχθούν σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο.

Οι στόχοι περιλαμβάνουν την εξέταση του βαθμού που κάθε γονικό στυλ (διαλεκτικό, αυταρχικό και παραχωρητικό) προάγει ή αναστέλλει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Γίνεται διερεύνηση της σχέσης του γονικού στυλ με τις επιμέρους συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού: την ικανότητα προσαρμογής, τη συναισθηματική διάθεση, την έκφραση, την αντίληψη και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τη χαμηλή παρορμητικότητα, τις σχέσεις με συνομηλίκους, την αυτοεκτίμηση και το προσωπικό κίνητρο.

Επίσης, εξετάζεται η σχέση του γονικού στυλ της μητέρας και του πατέρα με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Διερευνάται η σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών και των κοριτσιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Εξετάζεται η σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε κάθε τάξη από τη Γ΄ έως τη Στ΄ Δημοτικού. Τέλος, γίνεται διερεύνηση των διαφορών ως προς το φύλο των γονέων και των παιδιών, καθώς και ως προς την τάξη φοίτησης των παιδιών.

1.5. Ερευνητικές υποθέσεις

Στην παρούσα μελέτη διατυπώνονται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- Ορισμένα γονικά στυλ σχετίζονται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού.
- Ορισμένα γονικά στυλ σχετίζονται με την ανάπτυξη των επιμέρους συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού.
- Ορισμένα γονικά στυλ της μητέρας και του πατέρα σχετίζονται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού.
- Ορισμένα γονικά στυλ σχετίζονται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών και των κοριτσιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού.
- Ορισμένα γονικά στυλ σχετίζονται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών στις περισσότερες τάξεις από τη Γ΄ έως τη Στ΄ Δημοτικού.
- Δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές στις εξεταζόμενες μεταβλητές ως προς το φύλο των γονέων και των παιδιών, καθώς και ως προς την τάξη φοίτησης των παιδιών.

2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

2.1. Γονικό στυλ

2.1.1. Η δυναμική της οικογένειας

Η ανάπτυξη των παιδιών πραγματοποιείται από ένα πλήθος πολυεπίπεδων δυναμικών συστημάτων κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Maccoby, 1984). Καθώς η πρώτες μορφές επικοινωνίας και κοινωνικότητας πραγματοποιούνται εντός της οικογένειας, εκείνη αποτελεί το πρώτο και πιο κρίσιμο πλαίσιο συναισθηματικής ανάπτυξης και πρώιμης κοινωνικοποίησης (Παπαγεωργίου, 2007). Η οικογένεια λοιπόν, ως πρώτο σχολείο διαπαιδαγώγησης, ασκεί σημαντική επιρροή στις συμπεριφορές των παιδιών (Roostin, 2018).

Η οικογένεια ορίζεται ως ένα κοινωνικό σύστημα του οποίου τα μέλη αλληλεπιδρούν, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται, διατηρώντας ισορροπία ανάμεσα στην οικειότητα και στην απόσταση μεταξύ τους (Γεωργίου, 2012). Πρόκειται για ένα συγκροτημένο σύνολο που διέπεται από κανόνες και στο οποίο κάθε μέλος κατέχει συγκεκριμένο ρόλο. Δηλαδή, η οικογένεια ασκεί ορισμένες λειτουργίες στα μέλη της, αποσκοπώντας στην προσαρμογή, στην επιβίωση και στην ανάπτυξή τους (Σιδέρης, 2009).

Η δυναμική κάθε οικογένειας είναι διαφορετική, αφού καθορίζεται από ένα πλήθος κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων (Frosch et al., 2019). Οι πρώτοι περιλαμβάνουν το μέγεθός της, το φύλο και την ηλικία των παιδιών, το κοινωνικοοικονομικό, μορφωτικό και πολιτισμικό επίπεδο των γονέων. Οι δεύτεροι εμπεριέχουν την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά και τις πεποιθήσεις των γονέων, τις ενδοοικογενειακές σχέσεις των μελών της, την ποιότητα επικοινωνίας τους και τον χρόνο που περνούν μαζί (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Η δυναμική της οικογένειας επηρεάζει την ψυχολογία των παιδιών και συντελεί στη διάπλαση της προσωπικότητάς τους (Παπαγεωργίου, 2007). Ειδικότερα, ο τρόπος ανατροφής, οι μέθοδοι πειθαρχίας, η επιλογή ενθάρρυνσης ή τιμωρίας και οι αξίες που μεταφέρουν οι

γονείς στα παιδιά τους οδηγούν τα δεύτερα στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων και συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και κοινωνικών δεξιοτήτων, επηρεάζοντας τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τον τρόπο επικοινωνίας τους με τους άλλους (Roostin, 2018; Rowe, 1994).

Οι σχέσεις των μελών της οικογένειας κατέχουν σημαντικό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών (Rowe, 1994). Παρ' όλο που η επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά αλλάζει κατά την ανάπτυξη των δευτέρων, για παράδειγμα με την κατάκτηση της γλωσσικής επικοινωνίας, η φύση της αλλαγής εξαρτάται από την προηγούμενη σχέση των γονέων με τα παιδιά (Maccoby, 1984). Ακόμα και οι σχέσεις μεταξύ των δύο γονέων και ο βαθμός αλληλοϋποστήριξης έχουν αντίκτυπο στην ανατροφή των παιδιών (Frosch et al., 2019).

Στο πλαίσιο της οικογένειας λοιπόν, οι γονείς αναλαμβάνουν καθοριστικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, αποτελώντας συναισθηματικά πρότυπα συμπεριφορών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Roostin, 2018). Επομένως, ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και προϋποθέτει γνώση του τρόπου άσκησής του. Τέλος, είναι σημαντική η αναγνώριση πως για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών χρειάζεται οι γονείς να τους παρέχουν αγάπη, υποστήριξη, χρόνο και ενδιαφέρον (Γεωργίου, 2012).

2.1.2. Εισαγωγή στο γονικό στυλ

Η οικογένεια ως πρώτος φορέας διαπαιδαγώγησης, μέσω των γονικών πρακτικών και του ψυχολογικού κλίματός της, κατέχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών (Παρασκευόπουλος, 2004). Οι πρώτες έρευνες για τη σχέση της συμπεριφοράς των γονέων με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικότητας των παιδιών πραγματοποιήθηκαν τις δεκαετίες 1930-1940 (Darling & Steinberg, 1993). Ενώ ήταν κοινώς αποδεκτό ότι οι συμπεριφορές τους μπορούν να επηρεάσουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, δεν υπήρχε τεκμηρίωση για τον τρόπο επιρροής συγκεκριμένων γονικών πρακτικών (Darling & Steinberg, 1993; Orlansky, 1949).

Ειδικότερα, το ψυχοδυναμικό μοντέλο εστίασε στις στάσεις των γονέων, υποστηρίζοντας ότι οι διαφορές στις συναισθηματικές σχέσεις προκύπτουν από διαφορές στα χαρακτηριστικά γνώρισμά τους, που καθορίζουν και νοηματοδοτούν τις γονικές πρακτικές (Orlansky, 1949). Το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης επικεντρώθηκε στις συμπεριφορές των γονέων, όπως στη χρήση της τιμωρίας, ενδιαφερόμενο περισσότερο για την επιρροή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στην ανατροφή των παιδιών (Parsons & Bales, 1955). Η Baumrind ενσωμάτωσε τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαδικασίες που αποτέλεσαν βάσεις των προηγούμενων μοντέλων, δίνοντας έμφαση στα συστήματα πεποιθήσεων των γονέων (Darling & Steinberg, 1993).

Κατά την Baumrind (1967) ο ρόλος των γονέων περιλαμβάνει τον γονικό έλεγχο, μέσω του οποίου καθίσταται εφικτή η κοινωνικοποίηση των παιδιών, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας, διατηρώντας παράλληλα την ατομικότητά τους. Θεώρησε την κοινωνικοποίηση δυναμική διαδικασία, κατά την οποία τα ίδια τα παιδιά συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους, μέσω της επιρροής των γονέων τους. Έχοντας ως αφετηρία ότι η διαμόρφωση κάθε πτυχής των παιδιών επηρεάζεται από τις υπόλοιπες πτυχές τους, σχημάτισε μια

συγκεκριμένη τυπολογία για τον γονικό έλεγχο, βασισμένη στους ρόλους των γονέων και στη φύση των παιδιών.

Το γονικό στυλ (parenting style) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των γονέων τους προς αυτά (Γεωργίου, 2012). Περιλαμβάνει ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών των γονέων προς τα παιδιά τους, οι οποίες διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα στην οικογένεια (Steinberg, 2001). Αναφέρεται τόσο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, όσο και στη μη λεκτική συμπεριφορά, στη στάση του σώματος και στη συναισθηματική έκφραση. Το γονικό στυλ αποτελεί προσπάθεια περιγραφής του περιβάλλοντος ανατροφής των παιδιών ως προγνωστικού παράγοντα της ανάπτυξής τους (Darling & Steinberg, 1993).

2.1.3. Διαστάσεις του γονικού στυλ

Καθώς το γονικό στυλ περιλαμβάνει ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών των γονέων προς τα παιδιά τους, κατηγοριοποιείται με βάση δύο διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τις ανάγκες των παιδιών τους, καθώς και τον βαθμό καθορισμού ορίων στη συμπεριφορά των δευτέρων (Baumrind, 1991). Εμπεριέχουν τον βαθμό γονικής ενίσχυσης, αλλά και το πλήθος και το είδος των απαιτήσεων των γονέων προς τα παιδιά (Maccoby & Martin, 1983).

Την πρώτη διάσταση αποτελεί η φροντίδα ή διαθεσιμότητα (responsiveness), δηλαδή ο βαθμός που οι γονείς αποδέχονται και υποστηρίζουν τα παιδιά τους (Γεωργίου, 2012). Περιλαμβάνει την ενεργή εμπλοκή και ενίσχυση των γονέων προς τα παιδιά, την ευαισθησία και την ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Η διάσταση αυτή αναγνωρίζει την ατομικότητα των παιδιών και συμβάλλει στην καλλιέργειά της, μέσω της προσαρμογής των γονέων στις ανάγκες τους και της προσπάθειας εκπλήρωσής τους (Γεωργίου, 2012; Maccoby & Martin, 1983).

Η διάσταση της φροντίδας αναφέρεται στον συναισθηματικό τόνο των γονέων, που κυμαίνεται από το άκρο της απόρριψης έως το άκρο της έκδηλης στοργής (Παρασκευόπουλος, 2004). Οι γονείς που διακατέχονται από φροντίδα παρέχουν στα παιδιά τους ζεστασιά και υποστήριξη, που αποτελούν πρωταρχικές ανάγκες των δευτέρων (Alegre, 2011). Σημειώνεται ότι η φροντίδα διαφέρει από τη συναισθηματική θέρμη, καθώς η πρώτη αποσκοπεί σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά αποτελέσματα, ενώ η δεύτερη λειτουργεί με παρόρμηση των γονέων, ανεξάρτητα από τη συμπεριφορά των παιδιών (Γεωργίου, 2012).

Τη δεύτερη διάσταση αποτελεί η απαιτητικότητα (demandingness), δηλαδή ο βαθμός που οι γονείς ασκούν έλεγχο στα παιδιά τους και έχουν απαιτήσεις από αυτά. Περιλαμβάνει την προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών στην οικογένεια, μέσω διαδικασιών άσκησης πειθαρχίας, εποπτείας και αντιμετώπισης της ανυπακοής από τους γονείς (Γεωργίου, 2012). Ο βαθμός εκδήλωσης της διάστασης αυτής εξαρτάται από την προθυμία των γονέων να ενεργήσουν ως παράγοντες κοινωνικοποίησης των παιδιών τους (Maccoby & Martin, 1983).

Η διάσταση της απαιτητικότητας κυμαίνεται από το άκρο της καταπίεσης έως το άκρο της αυτονομίας (Παρασκευόπουλος, 2004) και θεωρείται πιο περίπλοκη από τη φροντίδα, καθώς διαχωρίζεται σε θετική και αρνητική απόκριση. Η θετική απόκριση περιλαμβάνει επίβλεψη και έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών με σκοπό την επίτευξη της αυτονομίας τους, έχοντας κατάλληλες απαιτήσεις και προσδοκίες προς αυτά. Η αρνητική απόκριση περιλαμβάνει περισσότερο ψυχολογικό έλεγχο, τιμωρίες και σκληρή πειθαρχία (Alegre, 2011).

Οι διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας αντικατοπτρίζουν δύο τύπους απαιτήσεων: αυτές που έχουν τα παιδιά από την κοινωνία και αυτές που δημιουργεί η κοινωνία στα παιδιά αντίστοιχα (Maccoby & Martin, 1983). Επομένως, η φροντίδα αναφέρεται στις προσδοκίες και στις ανάγκες των παιδιών προς την κοινωνία, ενώ η απαιτητικότητα αναφέρεται στους περιορισμούς της κοινωνίας προς τα παιδιά, όπως αυτοί εκφράζονται από τους γονείς.

Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις, γίνεται ταξινόμηση της συμπεριφοράς των γονέων σε τέσσερα γονικά στυλ (Γεωργίου, 2012).

2.1.4. Τα τέσσερα γονικά στυλ

Το διαλεκτικό (authoritative) στυλ διακατέχεται από υψηλό βαθμό φροντίδας και υψηλό βαθμό απαιτητικότητας (Maccoby & Martin, 1983). Δηλαδή, οι γονείς ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους, παρέχοντάς τους αποδοχή, εμπιστοσύνη και υποστήριξη. Παράλληλα, έχουν αναπτυξιακά κατάλληλες απαιτήσεις προς αυτά, ασκώντας τους έλεγχο μόνο στις περιπτώσεις που είναι απαραίτητο. Τα παιδιά δεν εκλαμβάνουν τη συμπεριφορά των γονέων τους ως απαγορευτική, αλλά ως ένδειξη προσοχής (Γεωργίου, 2012).

Η Lewis (1981) δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά της διαπραγμάτευσης και της αμοιβαιότητας κατά τον γονικό έλεγχο. Ειδικότερα, οι διαλεκτικοί γονείς έχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις ωριμότητας προς τα παιδιά τους, τις οποίες εκφράζουν με λογικές εξηγήσεις (Baumrind, 1967). Μέσω της ποιοτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ελευθερίες και τους περιορισμούς τους, αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και σταδιακά γίνονται ψυχολογικά αυτόνομα (Γεωργίου, 2012).

Το διαλεκτικό στυλ λοιπόν, που χαρακτηρίζεται από αποδοχή και υποστήριξη των γονέων προς τα παιδιά, συνεπή γονικό έλεγχο και ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, συνδέεται με την ανάπτυξη προσαρμοστικών συμπεριφορών στα παιδιά (Baumrind, 1971). Οι διαλεκτικοί γονείς ακολουθούν περισσότερο υποστηρικτικές παρά τιμωρητικές μεθόδους πειθαρχίας, επιθυμώντας τα παιδιά τους να είναι υπεύθυνα, συνεργάσιμα και ικανά να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Επομένως, αποτελούν σαφή αναπτυξιακά πρότυπα για αυτά (Baumrind, 1991).

Το αυταρχικό (authoritarian) στυλ διακατέχεται από χαμηλό βαθμό φροντίδας και υψηλό βαθμό απαιτητικότητας (Maccoby & Martin, 1983). Δηλαδή, οι γονείς δεν είναι ιδιαίτερα συναισθηματικά συνδεδεμένοι με τα παιδιά τους, παρέχοντάς τους ελάχιστη στοργή, ενώ απουσιάζει η εμπιστοσύνη ανάμεσά τους. Παράλληλα, ασκούν ισχυρό έλεγχο με αυστηρό τρόπο. Τα παιδιά βιώνουν έντονα την επίκριση και την απαγόρευση, με αποτέλεσμα πολλές φορές να ασφυκτιούν ψυχολογικά (Γεωργίου, 2012).

Οι αυταρχικοί γονείς έχουν περιορισμένες απαιτήσεις ωριμότητας προς τα παιδιά τους και επικοινωνούν μαζί τους λιγότερο αποτελεσματικά σε σχέση με τους διαλεκτικούς γονείς, καθώς απουσιάζουν οι λογικές εξηγήσεις και η αμοιβαιότητα (Baumrind, 1967). Η άσκηση ελέγχου με απόλυτο τρόπο, που δεν επιτρέπει στα παιδιά να αντιδράσουν, δεν εμπεριέχει στοιχεία καθοδήγησης, με αποτέλεσμα αυτά να μη μαθαίνουν να ενεργούν με δική τους πρωτοβουλία και συνεπώς να αναστέλλεται η καλλιέργεια υπευθυνότητας (Γεωργίου, 2012).

Το αυταρχικό στυλ λοιπόν, που χαρακτηρίζεται από περιορισμένη φροντίδα και επικοινωνία, σκληρή πειθαρχία και ασυνεπή γονικό έλεγχο, συνδέεται με την ελλιπή ανάπτυξη προσαρμοστικών συμπεριφορών στα παιδιά (Baumrind, 1971). Οι αυταρχικοί γονείς παρακολουθούν προσεκτικά τις δραστηριότητες των παιδιών τους και περιμένουν την τήρηση των κανόνων που οι ίδιοι έχουν θέσει, χωρίς να μαθαίνουν στα δεύτερα να διακρίνουν μόνα τους ποιες συμπεριφορές είναι κατάλληλες. Το στυλ αυτό αντιπροσωπεύει ένα αναχρονιστικό καθεστώς ανατροφής, με περισσότερο έλεγχο και λιγότερες ελευθερίες (Baumrind, 1991).

Το παραχωρητικό (permissive) στυλ διακατέχεται από υψηλό βαθμό φροντίδας και χαμηλό βαθμό απαιτητικότητας (Maccoby & Martin, 1983). Δηλαδή, οι γονείς προσπαθούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους, παρέχοντάς τους απεριόριστη αγάπη και στοργή. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα ελαστικοί και δεν ασκούν αποτελεσματικό έλεγχο με σαφείς

κανόνες. Τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τα όρια των συμπεριφορών τους και πράττουν αδιαφορώντας για τις συνέπειες (Γεωργίου, 2012).

Οι παραχωρητικοί γονείς έχουν περιορισμένες απαιτήσεις ωριμότητας προς τα παιδιά τους και τους παρέχουν σημαντικές ελευθερίες (Baumrind, 1967, 1971). Το στυλ αυτό χαρακτηρίζεται από μη αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς οι γονείς τείνουν να υποχωρούν στις απαιτήσεις των παιδιών, αποφεύγοντας την αντιπαράθεση μαζί τους (Baumrind, 1991). Ενώ λοιπόν, προσπαθούν για την ευτυχία των δευτέρων, δεν τους προσφέρουν ιδιαίτερη καθοδήγηση και τρόπους χειρισμού των δύσκολων καταστάσεων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Σημειώνεται ότι ενώ η Baumrind (1967) αναφέρεται στα τρία παραπάνω γονικά στυλ, οι Maccoby και Martin (1983) διέκριναν τέσσερα πρότυπα, διαχωρίζοντας το παραχωρητικό στυλ σε παραχωρητικό και αδιάφορο. Τα δύο αυτά στυλ έχουν κοινό τον χαμηλό βαθμό απαιτητικότητας. Ωστόσο, το παραχωρητικό παρέχει στα παιδιά υψηλό βαθμό φροντίδας, ο οποίος απουσιάζει στο αδιάφορο. Πάντως, ο Milevsky και οι συνεργάτες του (2007) αναγνωρίζουν τη δυσκολία εύρεσης δείγματος αδιάφορων γονέων, καθώς είναι πιθανό να μην ασχοληθούν με τη συναίνεση στις έρευνες για το γονικό στυλ.

Το αδιάφορο (neglectful) στυλ διακατέχεται από χαμηλό βαθμό φροντίδας και χαμηλό βαθμό απαιτητικότητας (Maccoby & Martin, 1983). Δηλαδή, οι γονείς παρέχουν ελλιπή στήριξη και ενθάρρυνση στα παιδιά τους, ενώ παράλληλα τους ασκούν περιορισμένο και μη αποτελεσματικό έλεγχο. Το στυλ αυτό χαρακτηρίζεται από τη γενικότερη συναισθηματική απουσία των γονέων από τη ζωή των παιδιών τους, την οποία τα δεύτερα αντιλαμβάνονται ως περιορισμένο ενδιαφέρον για αυτά (Γεωργίου, 2012).

Όπως οι παραχωρητικοί, έτσι και οι αδιάφοροι γονείς έχουν περιορισμένες απαιτήσεις ωριμότητας προς τα παιδιά τους. Ωστόσο, σε αντίθεση με τους πρώτους, οι δεύτεροι δεν

ασχολούνται ιδιαίτερα με την ανατροφή των παιδιών και τείνουν να παραμελούν τις ευθύνες τους ως γονείς. Η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας είναι ορατή στα παιδιά, τα οποία μάλιστα δεν είναι σπάνιο να εκλαμβάνουν τη συμπεριφορά των γονέων τους ως απορριπτική (Alegre, 2011).

Τόσο το παραχωρητικό όσο και το αδιάφορο στυλ, που διακρίνονται από χαμηλά επίπεδα επίβλεψης, αναστέλλουν την ανάπτυξη προσαρμοστικών συμπεριφορών στα παιδιά, καθώς δεν τους παρέχεται καθοδήγηση στη διαχείριση καταστάσεων (Baumrind, 1991). Μάλιστα, οι αδιάφοροι γονείς συνήθως αγνοούν ή αποφεύγουν τα προβλήματα που απασχολούν τα παιδιά τους, με την πεποίθηση ότι έτσι θα ξεχαστούν, καθώς ενδέχεται να αισθάνονται οι ίδιοι άβολα, να πιέζονται ή να πληγώνονται (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Τα τέσσερα γονικά στυλ με βάση τις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας απεικονίζονται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα (Γεωργίου, 2012):

Πίνακας 2.1. Γονικά στυλ

	Υψηλός βαθμός φροντίδας	Χαμηλός βαθμός φροντίδας
Υψηλός βαθμός απαιτητικότητας	Διαλεκτικό στυλ	Αυταρχικό στυλ
Χαμηλός βαθμός απαιτητικότητας	Παραχωρητικό στυλ	Αδιάφορο στυλ

Σημειώνεται ότι τα παραπάνω γονικά στυλ αποτελούν κοινωνικές κατασκευές δυναμικών διαδικασιών εντός της οικογένειας και έτσι δεν μπορούν να ερμηνευτούν γραμμικά (Baumrind, 1967). Η Lewis (1981) επισημαίνει τη δυσκολία εντοπισμού του ακριβούς μηχανισμού που διακρίνει κάθε γονικό στυλ. Πάντως, είναι χαρακτηριστικό ότι τα γονικά στυλ διαφοροποιούνται ως προς τις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά (Γεωργίου, 2012).

Ειδικότερα, ο τρόπος που παρέχεται η φροντίδα μπορεί να είναι έκδηλος ή μη έκδηλος. Ωστόσο, ο πρώτος έχει καλύτερα αναπτυξιακά αποτελέσματα στα παιδιά από τον δεύτερο (Παρασκευόπουλος, 2004). Αναφορικά με την απαιτητικότητα, η Baumrind (1967) επισημαίνει δύο πτυχές της: τον συμπεριφορικό έλεγχο, που προάγει την αυτονομία των παιδιών και τον ψυχολογικό έλεγχο ή την περιοριστικότητα, που εκλαμβάνεται ως καταπίεση από τα παιδιά. Μάλιστα, ενώ ο πρώτος ασκείται τόσο στο διαλεκτικό όσο και στο αυταρχικό στυλ, ο δεύτερος αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο των αυταρχικών γονέων (Smetana, 2017).

2.1.5. Αναπτυξιακά αποτελέσματα του γονικού στυλ

Σύμφωνα με τη Lewis (1981), το γονικό στυλ περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, καθιστώντας περίπλοκη τη διαδικασία εντοπισμού των πτυχών της ανατροφής των παιδιών που επηρεάζουν τα αναπτυξιακά τους αποτελέσματα. Εξετάζοντας τα συστατικά στοιχεία του γονικού στυλ, φαίνεται ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των γονέων επηρεάζουν τις διεργασίες μέσω των οποίων το γονικό στυλ συντελεί στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (Steinberg, 2001). Ειδικότερα, οι αξίες και οι στόχοι των γονέων για τις συμπεριφορές και δεξιότητες των παιδιών κατά την κοινωνικοποίησή τους καθορίζουν τις γονικές πρακτικές που εφαρμόζουν, καθώς και το γονικό στυλ τους (Γεωργίου, 2012).

Οι γονικές πρακτικές αναφέρονται σε καθημερινές συμπεριφορές των γονέων προς τα παιδιά τους, με συγκεκριμένο περιεχόμενο και στόχους κοινωνικοποίησης. Καθώς περιλαμβάνουν την εμπλοκή των γονέων και τη στάση τους απέναντι στις συμπεριφορές των παιδιών τους, επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των δευτέρων. Από την άλλη, το γονικό στυλ αναφέρεται στη γενικότερη στάση των γονέων προς τα παιδιά τους. Επηρεάζει έμμεσα την ανάπτυξη των δευτέρων, καθώς μεσολαβεί στις γονικές πρακτικές και στα αναπτυξιακά τους αποτελέσματα. Δηλαδή, καθορίζει αφενός τη φύση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς

και στα παιδιά και αφετέρου τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών ως προς τη δεκτικότητά τους στη γονική επιρροή (Γεωργίου, 2012; Darling & Steinberg, 1993).

Το γονικό στυλ λοιπόν, επηρεάζει τόσο την αποτελεσματικότητα των γονικών πρακτικών, όσο και τον βαθμό δεκτικότητας των παιδιών στη γονική επιρροή. Για παράδειγμα, το διαλεκτικό στυλ περιλαμβάνει σαφείς υποδείξεις των επιθυμητών συμπεριφορών, που ενισχύουν τη δυνατότητα των παιδιών να τις αναγνωρίσουν. Έτσι, τείνει να ενεργοποιεί τα παιδιά να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των γονέων τους χωρίς να αισθάνονται απειλή ή κριτική, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητα των γονικών πρακτικών. Αντίθετα, το αυταρχικό στυλ μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να αντιστέκονται στις γονικές πρακτικές, εφόσον τις αντιλαμβάνονται ως κριτική ή απειλή, με αποτέλεσμα να καταστέλλονται οι θετικές επιδράσεις της γονικής εμπλοκής (Baumrind, 1967; Γεωργίου, 2012).

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) επισημαίνει τις βασικές παραμέτρους επιρροής της λειτουργίας της οικογένειας: το συναισθηματικό κλίμα, που περιλαμβάνει την ατμόσφαιρα και την ποιότητα των σχέσεων στην οικογένεια, την επικοινωνία – συναισθηματική εγγύτητα των μελών της και τα όρια – κανόνες συμπεριφοράς. Το υποστηρικτικό και συνεργατικό κλίμα που διακατέχεται από παροχή ουσιαστικού χρόνου και ενδιαφέροντος, αμφίδρομη επικοινωνία, κατανόηση, ειλικρίνεια, απουσία κριτικής και καθοδήγηση με κίνητρα επιτυχίας επηρεάζει θετικά την ποιότητα της οικογένειας. Αντίθετα, το συγκρουσιακό κλίμα που διακατέχεται από άσκηση εξουσίας και κριτικής, αυξημένη χρήση τιμωρίας, απουσία αναγνώρισης της γνώμης των άλλων και περιορισμένη διαθεσιμότητα επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της οικογένειας.

Το διαλεκτικό στυλ χαρακτηρίζεται από τη συναισθηματική υποστήριξη των γονέων προς τα παιδιά τους, διακατέχεται από ποιοτική επικοινωνία με κατανόηση και ενσυναίσθηση (Σιδέρης, 2009) και παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς στα παιδιά, συμβάλλοντας με θετικό τρόπο στην ανάπτυξή τους (Steinberg, 2001). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αγάπη των γονέων τους,

αναπτύσσοντας έτσι υψηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματική σταθερότητα και θέληση για αυτοβελτίωση. Γίνονται λοιπόν, πιο υπεύθυνα, με προσανατολισμό στην επιτυχία (Aunola et al., 2000). Άλλωστε, το διαλεκτικό στυλ έχει συνδεθεί με τη σχολική επιτυχία στους Ευρωπαίους και Αμερικάνους εφήβους (Darling & Steinberg, 1993).

Παράλληλα, η υπόδειξη των ορίων της συμπεριφοράς των παιδιών με επιχειρηματολογία συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτονομίας τους (Lewis, 1981), καθώς μαθαίνουν να ακολουθούν κανόνες με ενεργή σκέψη (Baumrind, 1971). Έτσι, διευκολύνονται στην απόκτηση εσωτερικού ελέγχου και αναπτύσσουν δεξιότητες προσαρμογής, ενώ αποφεύγουν εκδηλώσεις προβλημάτων συμπεριφοράς (Bitsko et al., 2016). Επίσης, η αμφίδρομη επικοινωνία των μελών της οικογένειας προάγει την ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά, τα οποία συνήθως είναι επικοινωνιακά, με αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες (Krasanaki et al., 2022).

Φαίνεται λοιπόν, ότι οι διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας με τη μορφή συμπεριφορικού ελέγχου συσχετίζονται με θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα, όπως υψηλή αυτοεκτίμηση, υπευθυνότητα, εσωτερικό έλεγχο, ψυχολογική προσαρμογή και κοινωνικότητα (Alegre, 2011). Το διαλεκτικό στυλ συνδυάζει την παροχή έκδηλης στοργής με την προσπάθεια αυτονομίας εντός ορίων και την απαίτηση για ώριμη συμπεριφορά, σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο με αμοιβαία επικοινωνία και ενσυναίσθηση (Παρασκευόπουλος, 2004). Επομένως, χαρακτηρίζεται από ισορροπία ανάμεσα στις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας (Baumrind, 1967).

Αντίθετα, στο αυταρχικό στυλ απουσιάζει η ισορροπία ανάμεσα στις δύο διαστάσεις, καθώς υπερισχύει η απαιτητικότητα με τη μορφή ψυχολογικού ελέγχου – περιοριστικότητας (Baumrind, 1991). Τα παιδιά αυταρχικών γονέων στερούνται ανεξαρτησίας, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην καλλιέργεια αυτονομίας και κοινωνικής συνείδησης και να έχουν

ελλείμματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και κοινωνικής συμπεριφοράς (Krasanaki et al., 2022). Μάλιστα, δεν είναι σπάνιο να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά και τάση εκφοβισμού (Georgiou et al., 2013). Καθώς διαθέτουν περισσότερο εξωτερικό έλεγχο, είναι πιο επιρρεπή σε καταχρήσεις, ενώ τείνουν να διακατέχονται από μειωμένη αισιοδοξία και αυξημένο άγχος (Bitsko et al., 2016).

Η Lamborn και οι συνεργάτες της (1991) επιβεβαιώνουν ότι οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως διαλεκτικούς χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ικανότητας και χαμηλότερα επίπεδα συμπεριφορικής δυσλειτουργίας σε σχέση με τους εφήβους που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως αυταρχικούς. Καθώς οι δεύτεροι εκλαμβάνουν τη συμπεριφορά των γονέων τους ως περιοριστική, τείνουν να έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση. Μάλιστα, η επιβολή κανόνων χωρίς εξηγήσεις μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνεία ή περιορισμένη κατανόησή τους, που δημιουργούν αίσθημα αδικίας και καταπίεσης (Σιδέρης, 2009). Η Baumrind (1971) παρατηρεί ότι η επιρροή των αυταρχικών γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών είναι πιο έντονη στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Στο παραχωρητικό στυλ απουσιάζει επίσης η ισορροπία ανάμεσα στις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας, με την πρώτη να υπερισχύει (Baumrind, 1991). Ο περιορισμένος έλεγχος προκαλεί ανασφάλεια στα παιδιά (Παρασκευόπουλος, 2004), καθώς δεν καθοδηγούνται στον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων τους και δυσκολεύονται στην απόκτηση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Μάλιστα, ενώ οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως παραχωρητικούς φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλή αυτοεκτίμηση, τείνουν να εκδηλώνουν εγωκεντρική και ανάρμοστη συμπεριφορά (Lamborn et al., 1991).

Η έλλειψη συναισθηματικής καθοδήγησης είναι έκδηλη και στο αδιάφορο στυλ, καθώς οι γονείς αποφεύγουν τις συναισθηματικές εκδηλώσεις (Baumrind, 1991). Τα παιδιά λοιπόν,

μαθαίνουν ότι τα συναισθήματά τους είναι εσφαλμένα και έτσι δυσκολεύονται στη διαχείρισή τους, έχουν μειωμένη εμπιστοσύνη στην κρίση τους, αισθάνονται λιγότερο ικανά (Rowe, 1994) και χαρακτηρίζονται περισσότερο από παθητικότητα, παρά από τάση αυτοβελτίωσης (Aunola et al., 2000). Τα παιδιά αυτά, επειδή αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως αδιάφορους, τείνουν να ταυτίζονται με ομάδες συνομηλίκων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η υιοθέτηση επιτυχών ή μη επιτυχών κοινωνικών ρόλων να μην εξαρτάται άμεσα από την ανατροφή στην οικογένεια (Παρασκευόπουλος, 2004).

Συμπερασματικά, ο τρόπος προσέγγισης των γονέων προς τα παιδιά τους φαίνεται να ασκεί σημαντική επιρροή στα αναπτυξιακά αποτελέσματα των δεύτερων (Maccoby & Martin, 1983). Επομένως, η ισορροπημένη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προϋποθέτει τη φυσική και συναισθηματική παρουσία των γονέων, την εκδήλωση άνευ όρων αγάπης, αλλά και τη χρήση κανόνων με λογικά θεμελιωμένα επιχειρήματα, προκειμένου τα παιδιά να αναγνωρίσουν από μόνα τους τις αποδεκτές συμπεριφορές, να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να θέσουν όρια στη συμπεριφορά τους, ώστε να συνυπάρχουν στο κοινωνικό σύνολο (Σιδέρης, 2009).

2.2. Συναισθηματική νοημοσύνη

2.2.1. Εισαγωγή στη συναισθηματική νοημοσύνη

Κατά τον 20ό αιώνα η ψυχολογία επικεντρώθηκε στη μελέτη της γνωστικής νοημοσύνης. Αφού αποδείχθηκε ότι αυτή δεν αποτελεί αποκλειστικό προγνωστικό παράγοντα επιτυχίας, το ενδιαφέρον σταδιακά στράφηκε προς τη συναισθηματική νοημοσύνη (De Weerd & Rossi, 2012). Η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει ένα σύνολο από ικανότητες κατανόησης και χειρισμού των συναισθηματικών καταστάσεων του ατόμου και των άλλων, αποσκοπώντας στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (O'Connor et al., 2019).

Χαρακτηρίζεται ως νοημοσύνη, καθώς αποτελεί λειτουργία του νου. Παράλληλα, χαρακτηρίζεται ως συναισθηματική, καθώς αναφέρεται στα συναισθήματα. Πρόκειται λοιπόν, για μια νοητική ικανότητα που εφαρμόζεται σε συναισθηματικές πληροφορίες (Πλατσίδου, 2004). Πλήθος θεωρητικών προσεγγίσεων εστιάζει σε ορισμένες διαστάσεις των παραπάνω όρων. Έτσι, απουσιάζει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006). Μάλιστα, θεωρείται ότι δεν αποτελεί νέα έννοια, αλλά εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων απόψεων (Πλατσίδου, 2015).

Η πρώτη αναφορά έγινε από τον Thorndike (1920), που όρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των ανθρώπων, καθώς και σοφής δράσης στις ανθρώπινες σχέσεις. Αργότερα, ο Gardner (1983) στη θεωρία του για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης συμπεριέλαβε τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα παρατήρησης, αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων, των αναγκών και των προθέσεων των άλλων, καθώς και στην επιτυχή ανταπόκριση σε αυτούς. Η δεύτερη αναφέρεται στην αυτογνωσία, δηλαδή στην ανάπτυξη ακριβούς εικόνας του ατόμου για τις προσωπικές του δυνατότητες, αδυναμίες και διαθέσεις.

Η κοινωνική νοημοσύνη του Thorndike και η διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη του Gardner μπορούν να αναπτυχθούν εφόσον το άτομο βρίσκεται σε άμεση επαφή με τα συναισθήματά του (Πλατσίδου, 2015). Μάλιστα, η κοινωνική πτυχή της νοημοσύνης αντανακλά τη διαπροσωπική του ανάπτυξη και η συναισθηματική πτυχή της αντανακλά την ενδοπροσωπική του ανάπτυξη (Babalis et al., 2013). Ωστόσο, ο όρος όπως είναι γνωστός σήμερα εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1990, διαμορφώνοντας σταδιακά τη σύγχρονη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (O'Connor et al., 2019).

Η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται ως σύνθετη έννοια, καθώς περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις, δηλαδή ικανότητες, δεξιότητες και χαρακτηριστικά και εμφανίζεται σε ένα εύρος πεδίων της ανθρώπινης φύσης (Nelis et al., 2009). Οι θεωρίες για τη συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνουν εννοιολογήσεις που ποικίλλουν ανάλογα με την οπτική γωνία κάθε επιστήμονα και επικαλύπτονται (Babalis et al., 2013). Περιλαμβάνουν επίσης εργαλεία αξιολόγησης με διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετικές μεθόδους (Conte, 2005). Οι θεωρίες αυτές, με βάση τον τομέα που εστιάζουν, ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Πλατσίδου, 2004):

1. Θεωρίες ικανότητας: Ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια νοητική ικανότητα με αντιστοιχίες στη δομή και στην οργάνωσή της με άλλα είδη νοημοσύνης, τα οποία αναφέρονται σε γνωστικές ικανότητες. Παράδειγμα αποτελεί η θεωρία του Mayer και των συνεργατών του (2004).
2. Θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα: Ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως έναν συνδυασμό ικανοτήτων προσαρμογής και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Παράδειγμα αποτελεί η θεωρία του Bar-On (2000).
3. Θεωρίες επίδοσης: Εξηγούν την επίδοση και την αποτελεσματικότητα του ατόμου στην εργασία του με βάση τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητάς του. Παράδειγμα αποτελεί η θεωρία του Goleman (1995).

2.2.2. Η θεωρία των Mayer, Salovey και Caruso

Σύμφωνα με τον Mayer και τους συνεργάτες του (1999), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας που περιλαμβάνει τις ικανότητες παρακολούθησης, αναγνώρισης, κατανόησης, διάκρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων του ατόμου και των άλλων. Πρόκειται για τη διεξαγωγή πολύπλοκης επεξεργασίας των πληροφοριών που σχετίζονται με τα συναισθήματα και στη συνέχεια την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας αυτής για την καθοδήγηση της σκέψης και της συμπεριφοράς του ατόμου (Mayer et al., 2008). Τα συναισθήματα και η λογική αλληλεπιδρούν, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της σκέψης (Salovey & Mayer, 1989).

Με βάση τη θεωρία αυτήν, τα συναισθήματα χαρακτηρίζονται ως οργανωμένες εσωτερικές αντιδράσεις που συνήθως προκύπτουν ως απάντηση σε σημαντικά για το άτομο γεγονότα και διακρίνονται από τη διάθεση, καθώς είναι πιο σύντομα και έντονα (Mayer et al., 1999). Παράλληλα, η νοημοσύνη χαρακτηρίζεται ως ένα σύνολο ικανοτήτων αφηρημένης σκέψης, μάθησης και προσαρμογής στο περιβάλλον (Mayer et al., 2004). Πρόκειται λοιπόν, για ένα είδος νοημοσύνης που περιλαμβάνει τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, μαζί με άλλες ικανότητες γνωστικής και συναισθηματικής οργάνωσης του ανθρώπινου νου (Mayer et al., 2008).

Αναφορικά με τη διάκριση της συναισθηματικής νοημοσύνης από την κοινωνική νοημοσύνη, σημειώνεται ότι η πρώτη θεωρείται ευρύτερη από τη δεύτερη, αφού πέρα από τον συλλογισμό για τα συναισθήματα στις κοινωνικές σχέσεις, περιλαμβάνει και τον συλλογισμό για τα εσωτερικά συναισθήματα, που είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ανάπτυξη του ατόμου. Ταυτόχρονα, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται πιο εστιασμένη από την κοινωνική νοημοσύνη, καθώς αφορά πρωτίστως τα συναισθηματικά προβλήματα, που ενσωματώνονται στα προσωπικά και στα κοινωνικά προβλήματα (Mayer et al., 1999).

Οι συναισθηματικές πληροφορίες εντοπίζονται σε ένα σύνολο εννοιολογικά σχετικών νοητικών διεργασιών, που ταξινομούνται σε τέσσερις κλάδους (Salovey & Mayer, 1989). Οι κλάδοι αυτοί περιλαμβάνουν διακριτές ικανότητες που έχουν μια συνέχεια, δηλαδή είναι ιεραρχικά δομημένες από την πιο χαμηλού επιπέδου, που εκτελεί θεμελιώδεις ψυχολογικές διεργασίες, έως την πιο υψηλού επιπέδου, που εκτελεί σύνθετες ψυχολογικές διεργασίες και λειτουργούν ενιαία, απαρτίζοντας το σύστημα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer et al., 2008). Οι τέσσερις κλάδοι ικανοτήτων παρατίθενται παρακάτω (Mayer et al., 2004):

1. Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων: Αναφέρεται στις ικανότητες του ατόμου να παρακολουθεί, να εντοπίζει και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του ίδιου και των άλλων, όπως αυτά αποτυπώνονται στη λεκτική και στη μη λεκτική συμπεριφορά.
2. Αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης: Περιλαμβάνει την ικανότητα αξιοποίησης των κατάλληλων συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης του ατόμου, καθώς και την ικανότητα επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών, για τον εμπλουτισμό της γνωστικής του κατάστασης.
3. Κατανόηση των συναισθημάτων: Αναφέρεται στις ικανότητες ανάλυσης και κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων και αλληλένδετων συναισθηματικών αντιδράσεων, μέσω της γνωστικής επεξεργασίας τους από το άτομο, για τη διευκόλυνση της κατανόησης των διαπροσωπικών σχέσεων.
4. Διαχείριση των συναισθημάτων: Περιλαμβάνει την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του ατόμου και των άλλων, την ικανότητα αντίληψης όσων κρύβονται πίσω από κάθε συναίσθημα και την ικανότητα εντοπισμού των καταλληλότερων τρόπων αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων. Αποτελεί ανώτερο κλάδο στο ιεραρχικό σύστημα της συναισθηματικής νοημοσύνης και προϋποθέτει αυτογνωσία και κοινωνική επίγνωση.

Οι παραπάνω ικανότητες απαιτούν συναισθηματική ευφυΐα, για τη διεξαγωγή της επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών (Salovey & Mayer, 1989). Ο βαθμός εκδήλωσης κάθε ικανότητας παρουσιάζει ατομικές διαφορές (Mayer et al., 2008). Η σειρά των κλάδων αντιπροσωπεύει τον βαθμό στον οποίο κάθε ικανότητα ενσωματώνεται στην προσωπικότητα του ατόμου. Έτσι, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνονται ευκολότερα και ακριβέστερα τα συναισθήματα, τα αξιοποιούν για να τροφοδοτούν τη σκέψη τους, τα κατανοούν και τα διαχειρίζονται καλύτερα από τα άτομα με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al., 2004).

Ειδικότερα, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνήθως διευκολύνονται στην επίλυση συναισθηματικών προβλημάτων, είναι ευχάριστα και ανοιχτά σε νέες εμπειρίες (Mayer et al., 1999). Μάλιστα, εφόσον έχουν υψηλές επιδόσεις στον κλάδο της κατανόησης των συναισθημάτων, είναι πιθανό να διαθέτουν υψηλή λεκτική και κοινωνική νοημοσύνη. Αναφορικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τα άτομα αυτά τείνουν να συνάπτουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς, ιδιαίτερα εφόσον έχουν υψηλές επιδόσεις στον κλάδο της διαχείρισης των συναισθημάτων, ενώ αποφεύγουν την εκδήλωση αυτοκαταστροφικών και επιθετικών συμπεριφορών (Mayer et al., 2004, 2008).

Οι Salovey και Mayer (1989) έχουν διαπιστώσει ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνήθως χαρακτηρίζονται από θετική ψυχική υγεία, αφού έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν, να διαχειριστούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με σχετική ευκολία. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζονται ως δέσμιοι των συναισθημάτων τους, καθώς παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην αναγνώριση, στην κατανόηση και στη διαχείριση τόσο των δικών τους συναισθημάτων, όσο και των άλλων (Mayer et al., 2004, 2008).

Σημειώνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται τυπική νοημοσύνη, αφού λειτουργεί ως σύνολο ικανοτήτων, αποτελεί ενιαία ικανότητα που αντιπροσωπεύει ένα διακριτό είδος νοημοσύνης και παρουσιάζει μια αναπτυξιακή πορεία σύμφωνη με την ηλικία και την εμπειρία του ατόμου (Mayer et al., 1999). Αυτό σημαίνει ότι οι παραπάνω τάσεις συμπεριφορών μπορούν να εμφανιστούν με ανάλογη προσπάθεια καλλιέργειας (Mayer et al., 2004). Έτσι, η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να προβλέψει σημαντικά αποτελέσματα για το άτομο. Μάλιστα, θεωρείται προγνωστικός παράγοντας ενσυναίσθησης, παρακίνησης και ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επίδοσης (Salovey & Mayer, 1989).

Για την αντικειμενική μέτρηση των συναισθηματικών ικανοτήτων με βάση το πρότυπο των γνωστικών έργων, ο Mayer και οι συνεργάτες του (1999) αρχικά κατασκεύασαν το Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS). Έπειτα από δοκιμές και βελτιώσεις, εξέδωσαν το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Το τεστ αυτό περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες, που αναφέρονται στους τέσσερις κλάδους ικανοτήτων. Διατίθεται βαθμολογία σε καθεμία από αυτές, καθώς και συνολική βαθμολογία για τη μέτρηση της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων (Mayer et al., 2004).

Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σε σχέση με τον βαθμό ορθότητάς τους, όπως αυτός ορίζεται σε αντιστοιχία με απαντήσεις που δίνονται από μια ομάδα ειδικών σε θέματα συναισθημάτων ή από δείγμα του γενικού πληθυσμού (Mayer et al., 1999). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γυναίκες έχουν υψηλή επίδοση στη συναισθηματική νοημοσύνη και ειδικότερα στην αναγνώριση, κατανόηση και συνειρμική μνήμη των συναισθηματικών πληροφοριών, ενώ οι άνδρες έχουν υψηλή επίδοση στην κοινωνική και επιστημονική γνώση (Mayer et al., 2004). Σημειώνεται ότι αρχικά το MSCEIT απευθυνόταν μόνο σε ενήλικες, αλλά αργότερα έγινε προσαρμογή του και για εφήβους (Mayer et al., 2008).

2.2.3. Η θεωρία του Bar-On

Ο Bar-On (2000) ασχολήθηκε με τον προσδιορισμό και τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Σε μια ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών, ανακάλυψε ότι ένα μεγάλο μέρος της ατομικής επιτυχίας καθορίζεται από μη γνωστικούς παράγοντες, καθώς και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ένα σύνολο παραγόντων που καθορίζουν πόσο καλά χρησιμοποιεί το άτομο ορισμένες ικανότητες, όπως τη γνωστική νοημοσύνη, τον έλεγχο των παρορμήσεων, τη ρύθμιση της διάθεσης και την ενσυναίσθηση (De Weerd & Rossi, 2012).

Σύμφωνα με τον Bar-On (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως μια σύνθετη έννοια που απαρτίζεται από μη γνωστικές δυνατότητες, δηλαδή ικανότητες και δεξιότητες, που οδηγούν στην επιτυχή αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων. Τον πυρήνα της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν μεταξύ άλλων η κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου και των άλλων, η συναισθηματική έκφραση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η προσαρμογή στις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες, αυξάνοντας τις πιθανότητες της ατομικής επιτυχίας (Bar-On, 2006).

Επομένως, η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη περιλαμβάνει μια πολυπαραγοντική σειρά αλληλένδετων προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά εκφράζεται το άτομο και επηρεάζουν τη συνολική του δυνατότητα να συνάπτει κοινωνικές σχέσεις και να αντιμετωπίζει ενεργά και αποτελεσματικά τις απαιτήσεις της καθημερινότητας (Bar-On, 2010). Η θεωρία του Bar-On αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων, καθεμία από τις οποίες πλαισιώνει ορισμένες ειδικές δεξιότητες (Bar-On, 2006).

Ειδικότερα, οι ενδοπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνουν τη συναισθηματική αυτεπίγνωση, τη διεκδικητική συμπεριφορά, τον αυτοσεβασμό, την εμπιστοσύνη στις

προσωπικές δυνατότητες και την ανεξαρτησία. Οι διαπροσωπικές ικανότητες εμπεριέχουν την ενσυναίσθηση, τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και την κοινωνική υπευθυνότητα. Η ικανότητα προσαρμογής περιλαμβάνει την ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων. Η διαχείριση του άγχους εμπεριέχει την επίλυση προβλημάτων, τον έλεγχο της πραγματικότητας και την ευελιξία. Τέλος, η γενική διάθεση περιλαμβάνει την ευτυχία και την αισιοδοξία (Bar-On, 2000, 2006).

Οι πέντε κατηγορίες ικανοτήτων με τις δεξιότητες που πλαισιώνουν, όπως αναφέρονται στη θεωρία του Bar-On (2000) για τη συναισθηματική νοημοσύνη, απεικονίζονται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2.2. Θεωρία του Bar-On

Ενδοπροσωπικές ικανότητες
<ul style="list-style-type: none"> ○ Συναισθηματική αυτεπίγνωση: Αντίληψη, αναγνώριση και κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων. ○ Διεκδικητική συμπεριφορά: Έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και πεποιθήσεων για την υπεράσπιση των προσωπικών δικαιωμάτων. ○ Αυτοσεβασμός: Κατανόηση, αποδοχή και σεβασμός του εαυτού. ○ Εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες: Αντίληψη των προσωπικών ικανοτήτων και πραγματοποίηση των προσωπικών επιθυμιών. ○ Ανεξαρτησία: Προσανατολισμός και έλεγχος της σκέψης και της συμπεριφοράς, χωρίς συναισθηματική εξάρτηση από άλλους.
Διαπροσωπικές ικανότητες
<ul style="list-style-type: none"> ○ Ενσυναίσθηση: Αντίληψη, εκτίμηση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων από το άτομο. ○ Διαπροσωπικές σχέσεις: Δημιουργία και διατήρηση αμοιβαίων σχέσεων συναισθηματικής εγγύτητας, οικειότητας και στοργής. ○ Κοινωνική υπευθυνότητα: Συμμετοχή στο κοινωνικό σύνολο με συνεργατικό και εποικοδομητικό τρόπο.

Ικανότητα προσαρμογής

- **Ανοχή στο άγχος:** Αντοχή στις αντίξοες συνθήκες, στις αγχογόνες καταστάσεις και στα ισχυρά συναισθήματα και αντιμετώπισή τους με θετικό και ενεργητικό τρόπο.
 - **Έλεγχος των παρορμήσεων:** Αναχαίτηση και καθυστέρηση της άμεσης ικανοποίησης των παρορμήσεων ή των αναγκών και έλεγχος των συναισθημάτων.
-

Διαχείριση του άγχους

- **Επίλυση προβλημάτων:** Αναγνώριση των προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων και εφαρμογή αποτελεσματικών λύσεων για την αντιμετώπισή τους.
 - **Έλεγχος της πραγματικότητας:** Εκτίμηση της αντιστοιχίας των υποκειμενικών εμπειριών και των αντικειμενικών καταστάσεων.
 - **Ευελιξία:** Επιτυχής προσαρμογή των συναισθημάτων, της σκέψης και της συμπεριφοράς σε μεταβολές των συνθηκών.
-

Γενική διάθεση

- **Ευτυχία:** Απόλαυση της ζωής και έκφραση θετικών συναισθημάτων.
 - **Αισιοδοξία:** Αναγνώριση της θετικής πλευράς των καταστάσεων και διατήρηση θετικής στάσης στις δυσκολίες.
-

Σημειώνεται ότι ο Bar-On (2006) χαρακτηρίζει τη γενική διάθεση περισσότερο ως διαμεσολαβητή των υπόλοιπων ικανοτήτων. Σε μια δεύτερη ταξινόμηση, οι παραπάνω δεξιότητες κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: τις βασικές, όπως τη συναισθηματική αυτεπίγνωση και την ενσυναίσθηση, τις υποστηρικτικές, όπως την εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες και την αισιοδοξία και τις επακόλουθες, όπως τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και την επίλυση προβλημάτων (Bar-On, 2000). Μάλιστα, οι κατηγορίες αυτές συνδέονται ιεραρχικά, με τις πρώτες να αποτελούν θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομούνται οι δεύτερες, οι οποίες σταδιακά οδηγούν στις τρίτες (Πλατσίδου, 2015).

Η συναισθηματική και κοινωνική ευφυΐα λοιπόν, περιλαμβάνει την αυτεπίγνωση, την κατανόηση των δυνατοτήτων του ατόμου και την έκφραση των συναισθημάτων του με επικοινωνιακό τρόπο. Περιλαμβάνει επίσης την επίγνωση των συναισθημάτων και των

αναγκών των άλλων, καθώς και τη σύναψη συνεργατικών και αμοιβαία ικανοποιητικών σχέσεων. Παράλληλα, εμπεριέχει την ευέλικτη διαχείριση των προσωπικών, των κοινωνικών και των περιβαλλοντικών αλλαγών, λαμβάνοντας αποφάσεις και επιλύοντας προβλήματα. Τα παραπάνω προϋποθέτουν το άτομο να είναι αισιόδοξο και τα συναισθήματά του να λειτουργούν υπέρ του και όχι εναντίον του (Bar-On, 2010).

Ο Bar-On (2000) υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να μετρηθεί με δείκτη νοημοσύνης, όπως άλλωστε μετριέται και η γνωστική νοημοσύνη. Έτσι, κατασκεύασε το Emotional Quotient Inventory (EQ-I), που αποτελεί μια κλίμακα για τη μέτρηση του δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων. Χωρίζεται σε πέντε επιμέρους δείκτες, που αντιστοιχούν στις πέντε κατηγορίες συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Περιλαμβάνει επίσης 15 υποκλίμακες, που αντιστοιχούν στις ειδικές δεξιότητες. Η υψηλή επίδοση στο EQ-I σημαίνει ότι το άτομο είναι συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυές.

Το τεστ αυτό αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό μέτρο αυτοαναφοράς της συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυούς συμπεριφοράς, που παρέχει εκτίμηση για τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Δηλαδή, μετρά τις δυνατότητες επιτυχίας και όχι την ίδια την επιτυχία των ατόμων (De Weerd & Rossi, 2012). Διαθέτει έναν ενσωματωμένο συντελεστή διόρθωσης, που προσαρμόζει αυτόματα τις βαθμολογίες της κλίμακας, όπως λαμβάνονται από τους δείκτες εγκυρότητας. Με αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι δυνητικά παραμορφωτικές επιπτώσεις της μεροληψίας, αυξάνοντας την ακρίβεια των αποτελεσμάτων (Bar-On, 2006).

Διερευνώντας εμπειρικά τη θεωρία του Bar-On (2000), διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη αναπτύσσεται με σταθερό ρυθμό, τουλάχιστον έως την πέμπτη δεκαετία της ζωής του ατόμου. Επομένως, οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες μπορούν να καλλιεργηθούν. Ανάμεσα στα δύο φύλα δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές. Ωστόσο, οι γυναίκες φαίνεται να έχουν αυξημένες διαπροσωπικές ικανότητες, ενώ

οι άνδρες φαίνεται να έχουν αυξημένες ενδοπροσωπικές ικανότητες. Παρόμοιες διαφορές εντοπίζονται σε πληθυσμούς διαφορετικών πολιτισμών (Bar-On, 2006).

Αξιοποιώντας το EQ-I, οι De Weerdт και Rossi (2012) διαπίστωσαν ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να εκδηλώνουν λιγότερα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα σε σχέση με τα άτομα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος, επειδή η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη αποδίδει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε ορισμένες προσωπικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές καταστάσεις, μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας, καθώς και ψυχικής ευεξίας (Bar-On, 2010).

2.2.4. Η θεωρία του Goleman

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα ευρύ σύνολο ικανοτήτων αναγνώρισης, κατανόησης και αξιοποίησης των συναισθηματικών πληροφοριών του ατόμου και των άλλων, για τη βελτίωση της επίδοσης και της αποτελεσματικότητάς του. Περιλαμβάνει αντιδράσεις σε συναισθηματικές καταστάσεις και διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων (Goleman, 1998). Περιλαμβάνει επίσης την κινητοποίηση για την επίτευξη στόχων, τον έλεγχο των παρορμήσεων, τη ρύθμιση της διάθεσης και του άγχους έτσι ώστε να μην παρεμποδίζουν την ορθή σκέψη, καθώς και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αισιοδοξίας (Goleman, 1995, 2001).

Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί στη συναισθηματική επάρκεια, που αναφέρεται στην ικανότητα υψηλής απόδοσης του ατόμου (Goleman, 1998). Πρόκειται για μια μαθημένη ικανότητα που προϋποθέτει την ανάπτυξη ορισμένων συναισθηματικών ικανοτήτων σε μεγάλο βαθμό. Δηλαδή, οι ικανότητες αυτές δεν αρκεί να υπάρχουν μόνο ως γνώσεις, αλλά πρέπει να καλλιεργηθούν στο άτομο. Αυτό συνήθως επιτυγχάνεται μέσω της μάθησης

(Boyatzis et al., 2000). Η θεωρία του Goleman (1995) περιλαμβάνει τέσσερις τομείς ικανοτήτων, που πλαισιώνουν 20 ικανότητες. Διακριτοί νευρολογικοί περιορισμοί διαχωρίζουν κάθε τομέα από τους υπόλοιπους, αλλά και από τις γνωστικές ικανότητες.

Αναλυτικά, τον πρώτο τομέα αποτελεί η αυτογνωσία, που περιλαμβάνει τρεις ικανότητες: Η συναισθηματική αυτογνωσία αναφέρεται στην αναγνώριση των συναισθημάτων του ατόμου, καθώς και του τρόπου που αυτά επηρεάζουν την απόδοσή του. Η ακριβής αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στην αναγνώριση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του ατόμου. Η αυτοπεποίθηση αναφέρεται στην αίσθηση υψηλής επίδοσης (Goleman, 2001). Τα άτομα που διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες του τομέα αυτού αναζητούν ανατροφοδότηση και μαθαίνουν από τα λάθη τους, γνωρίζουν πού πρέπει να βελτιωθούν και τότε πρέπει να συνεργαστούν με άλλους που διαθέτουν συμπληρωματικές ικανότητες (Goleman, 1998).

Τον δεύτερο τομέα αποτελεί η αυτοδιαχείριση, που περιλαμβάνει έξι ικανότητες: Ο αυτοέλεγχος αναφέρεται στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην αντιμετώπιση των καταστάσεων με ψυχραιμία. Η αξιοπιστία αναφέρεται στην επίγνωση των αξιών και στη δράση με βάση αυτές. Η ευσυνειδησία αναφέρεται στην πειθαρχία και σχολαστικότητα κατά την εκπλήρωση των ευθυνών του ατόμου. Η προσαρμοστικότητα αναφέρεται στην ευελιξία ανοίγματος σε νέες εμπειρίες, με δημιουργικότητα και χωρίς άγχος. Ο προσανατολισμός στην επιτυχία αναφέρεται στην εκπλήρωση στόχων με επιμονή και αισιοδοξία. Η πρωτοβουλία αναφέρεται στην αξιοποίηση ευκαιριών με διορατικότητα (Goleman, 2001).

Τον τρίτο τομέα αποτελεί η κοινωνική ενημερότητα, που περιλαμβάνει τρεις ικανότητες: Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην οξυδερκή επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων, λαμβάνοντας υπόψη μη λεκτικά στοιχεία. Προϋποθέτει την ανάπτυξη αυτογνωσίας, καθώς πηγάζει από την επίγνωση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου (Goleman, 1995). Η κοινωνική ευαισθητοποίηση αναφέρεται στον εντοπισμό των μη δηλωμένων αναγκών των

άλλων και στον προσανατολισμό στην εξυπηρέτησή τους. Η οργανωτική επίγνωση αναφέρεται στην αντικειμενική ανάγνωση των συναισθημάτων συγκεκριμένων ομάδων ατόμων, επιτρέποντας στο άτομο να ανταποκρίνεται σε αυτές (Goleman, 2001).

Τον τέταρτο τομέα αποτελεί η διαχείριση σχέσεων, που περιλαμβάνει οχτώ ικανότητες: Η ανάπτυξη των άλλων αναφέρεται στην ενίσχυση των ικανοτήτων των άλλων. Η επιρροή αναφέρεται στην πειθώ για την επίτευξη στόχων. Η επικοινωνία αναφέρεται στην ανταλλαγή συναισθηματικών πληροφοριών με ευθύτητα και δεκτικότητα. Η διαχείριση των συγκρούσεων αναφέρεται στη διαπραγμάτευση για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Η ηγετική ικανότητα αναφέρεται στην καθοδήγηση για την επίτευξη στόχων. Ο καταλύτης αλλαγών αναφέρεται στη λήψη πρωτοβουλιών με σκοπό την αλλαγή. Η δημιουργία δεσμών αναφέρεται στην οικοδόμηση σχέσεων με εμπιστοσύνη. Η ομαδικότητα – συνεργασία αναφέρεται στην αρμονία ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, για να είναι αποτελεσματικές (Goleman, 1998, 2001).

Οι παραπάνω ικανότητες, όπως αναφέρονται στη θεωρία του Goleman (2001) για τη συναισθηματική επάρκεια, απεικονίζονται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2.3. Θεωρία του Goleman

	Προσωπική ικανότητα – Εαυτός	Κοινωνική ικανότητα – Άλλοι
Αναγνώριση συναισθημάτων	Αυτογνωσία Συναισθηματική αυτογνωσία Ακριβής αυτοαξιολόγηση Αυτοπεποίθηση	Κοινωνική ενημερότητα Ενσυναίσθηση Κοινωνική ευαισθητοποίηση Οργανωτική επίγνωση
Ρύθμιση συναισθημάτων	Αυτοδιαχείριση Αυτοέλεγχος Αξιοπιστία Ευσυνειδησία Προσαρμοστικότητα Προσανατολισμός στην επιτυχία Πρωτοβουλία	Διαχείριση σχέσεων Ανάπτυξη των άλλων Επιρροή Επικοινωνία Διαχείριση συγκρούσεων Ηγετική ικανότητα Καταλύτης αλλαγών Δημιουργία δεσμών Ομαδικότητα – συνεργασία

Ο Goleman (1998) επισημαίνει ότι οι ικανότητες αυτές είναι αλληλένδετες. Για παράδειγμα, η συναισθηματική αυτογνωσία και ο αυτοέλεγχος συνδέονται με την ενσυναίσθηση και την επιρροή. Παράλληλα, η επικοινωνία συνδέεται με την ενσυναίσθηση, καθώς και με τις υπόλοιπες ικανότητες διαχείρισης σχέσεων (Goleman, 2001). Η συναισθηματική επάρκεια λοιπόν, επιτυγχάνεται μέσω της καλλιέργειας ενός εύρους προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων, οι οποίες χρειάζεται να εμφανιστούν με κατάλληλους τρόπους, σε κατάλληλες στιγμές και σε επαρκή συχνότητα (Boyatzis et al., 2000).

Καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύει περίπου το 80% της επιτυχούς συμπεριφοράς του ατόμου, μπορεί να θεωρηθεί προγνωστικός παράγοντας επιτυχίας. Συνήθως έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή επίδοση στην εργασία. Έτσι, αξιοποιείται σε ηγετικές θέσεις, συμβάλλοντας στην αποδοτικότητα των ομάδων (Goleman, 1998). Η συναισθηματική

νοημοσύνη φαίνεται να είναι ευαίσθητη στο περιβάλλον και μπορεί να καλλιεργηθεί από την παιδική ηλικία. Οι γονείς, ως πρώτοι φορείς αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, κατέχουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευσή της (Goleman, 1995).

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας, ο Boyatzis και οι συνεργάτες του (2000) κατασκεύασαν το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360). Το τεστ αυτό λαμβάνει υπόψη του ένα πλήθος συναισθηματικών ικανοτήτων, οι οποίες θεωρείται ότι σχετίζονται με την υψηλή απόδοση στην εργασία. Ειδικότερα, αξιολογεί τους τέσσερις τομείς ικανοτήτων της θεωρίας του Goleman, καθώς και τις 20 ικανότητες που πλαισιώνουν και πληροφορεί για τις περιοχές του ατόμου με χαμηλή συναισθηματική επάρκεια. Σημειώνεται ότι το ECI 360 στηρίζεται σε αναφορές του κοινωνικού και επαγγελματικού περίγυρου του ατόμου (Πλατσίδου, 2004).

2.2.5. Σύγχρονες προσεγγίσεις

Οι παραπάνω θεωρίες παρουσιάζουν διαφορές ως προς την εννοιολόγηση και τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, επέκτειναν την παραδοσιακή άποψη για τη νοημοσύνη, τονίζοντας τη σημασία των συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων που οδηγούν στην ευφυή συμπεριφορά (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006). Αναγνωρίζοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης, ξεκίνησε μια σειρά ερευνών για τον ρόλο της στην ανθρώπινη συμπεριφορά και για τη διαδικασία βελτίωσης των συναισθηματικών ικανοτήτων (Babalis et al., 2013).

Η συναισθηματική νοημοσύνη καλλιεργείται καθώς το άτομο αναπτύσσεται, όπως άλλωστε και η γνωστική νοημοσύνη. Μάλιστα, μεγάλο μέρος της ανάπτυξης πραγματοποιείται από την εφηβεία έως την πρώτη νεότητα (Mayer et al., 1999). Η καλλιέργειά της επιτυγχάνεται με εμπειρία και άσκηση, κατά την οποία γίνεται ενίσχυση των συναισθηματικών και

κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις προσανατολίζονται στην πρακτική εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση των συναισθηματικών ικανοτήτων, με σκοπό την επίτευξη θετικών αλλαγών στο άτομο (Cherniss, 2000).

Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2004) επισήμαναν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης, που συγγενεύει σε έναν βαθμό με τα υπόλοιπα είδη. Ο Bennett και οι συνεργάτες του (2005) επιχείρησαν να συσχετίσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών με τη γνωστική τους ικανότητα. Εντόπισαν ότι η ανάπτυξη της πρώτης εμπλέκει τόσο τα γνωστικά, όσο και τα συναισθηματικά τους συστήματα. Έτσι, τα παιδιά με χαμηλή συναισθηματική και γνωστική νοημοσύνη έχουν περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται ως προς τον τρόπο που μετριέται σε γνωστική ικανότητα (ability emotional intelligence) και σε χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait emotional intelligence). Η πρώτη αναφέρεται σε συγκεκριμένες συναισθηματικές ικανότητες που ανήκουν στο γνωστικό πεδίο. Αξιολογείται με τεστ που βασίζονται σε προβλήματα και μετρούν τη μέγιστη συναισθηματική απόδοση των ατόμων. Το δεύτερο αναφέρεται σε αυτοαντιλήψεις και εντάσσεται στη σφαίρα της προσωπικότητας. Αξιολογείται με αυτοαναφορικά τεστ που μετρούν την τυπική συναισθηματική απόδοση των ατόμων (Petrides & Furnham, 2000).

Πρόκειται για δύο διαφορετικές κατασκευές, αφού οι διαδικασίες μέτρησής τους διαφέρουν εντελώς, παρόλο που οι θεωρητικές τους περιοχές επικαλύπτονται (Petrides, 2011). Ωστόσο, η συναισθηματική εμπειρία είναι εγγενώς υποκειμενική και έτσι δεν επιδέχεται τους τύπους βαθμολόγησης των τεστ γνωστικής νοημοσύνης (Mavrouli et al., 2008). Καθώς λοιπόν, είναι δύσκολο να υπάρξει αντικειμενική μέτρηση, οι τελευταίες έρευνες έχουν

επικεντρωθεί στη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2003).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αναφέρεται σε ένα σύνολο προσωπικών εκτιμήσεων και διαθέσεων που σχετίζονται με τα συναισθήματα (Petrides & Mavrouli, 2018). Περιλαμβάνει στοιχεία όπως την αναγνώριση, τη διαχείριση και την έκφραση των συναισθημάτων, καθώς και την προσαρμοστικότητα, τη διεκδικητικότητα και την ενσυναίσθηση. Οι αυτοαντιλήψεις δεν χρειάζεται να είναι ακριβείς για να ασκήσουν επιρροή στη συμπεριφορά και στην επίδοση του ατόμου (Petrides & Furnham, 2003). Αναγνωρίζοντας την υποκειμενικότητα της συναισθηματικής εμπειρίας, εναλλακτικά ονομάζεται συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα (Petrides, 2011).

Πρόκειται για μια διακριτή και σύνθετη δομή που τοποθετείται στα χαμηλότερα επίπεδα της προσωπικότητας, αφού τα συναισθήματα αποτελούν έναν θεμελιώδη τομέα της. Χαρακτηρίζεται ως διακριτή, επειδή απομονώνεται στον χώρο της προσωπικότητας και ως σύνθετη, επειδή καθορίζεται εν μέρει από πολλές διαστάσεις της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2000). Ο Petrides (2011) υποστηρίζει ότι ορισμένα συναισθηματικά προφίλ είναι πλεονεκτικά σε ορισμένα πλαίσια, αλλά όχι σε όλα. Έτσι, προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένα συναισθηματικά ευφρές πρότυπο ατόμου με εξασφαλισμένη επιτυχία στη ζωή του.

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει κατασκευαστεί ένα πλήθος ερωτηματολογίων, με εννοιολογικές και ψυχομετρικές διαφορές. Το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) κατασκευάστηκε με βάση τη συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα, προσφέροντας μια άμεση διαδρομή προς τη μέτρησή της. Παρέχει ολοκληρωμένη κάλυψη του τομέα δειγματοληψίας και παρουσιάζει αυξημένη προγνωστική εγκυρότητα (Mavrouli et al., 2008). Είναι σχεδιασμένο σε επίπεδο τεσσάρων παραγόντων που

εμπεριέχουν 15 όψεις και επικαλύπτονται, παρέχοντας την αιτιολόγηση για τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Petrides et al., 2007).

Ειδικότερα, ο παράγοντας της συναισθηματικότητας περιλαμβάνει τη συναισθηματική αντίληψη, τη συναισθηματική έκφραση, την ενσυναίσθηση και τη σύναψη σχέσεων. Ο παράγοντας της κοινωνικότητας περιλαμβάνει την κοινωνική ευαισθητοποίηση, τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων και τη διεκδικητικότητα. Ο παράγοντας της ευεξίας περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση, την αισιοδοξία και την ευτυχία. Ο παράγοντας του αυτοελέγχου περιλαμβάνει τη ρύθμιση των προσωπικών συναισθημάτων, τον έλεγχο των παρορμήσεων και τη διαχείριση του άγχους. Η προσαρμοστικότητα και τα κίνητρα αποτελούν όψεις που δεν εντάσσονται σε κάποιον παράγοντα και παραπέμπουν απευθείας στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη (Petrides & Mavroveli, 2018).

Καθώς η συναισθηματική ζωή των ενηλίκων είναι διαφορετική από αυτήν των παιδιών, υπάρχουν ποιοτικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Ωστόσο, απουσιάζει η αντίστοιχη πληθώρα ερωτηματολογίων για παιδιά. Έτσι, κατασκευάστηκε το Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form (TEIQue – CF), που βασίζεται στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών από 8 έως 12 ετών και παρέχει ολοκληρωμένη δειγματοληψία των συναισθηματικών πτυχών της παιδικής προσωπικότητας (Mavroveli et al., 2008). Πρόκειται για έναν πολυδιάστατο κατάλογο ανοιχτής πρόσβασης για την αξιολόγηση της συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών (Petrides, 2011).

Διερευνώντας εμπειρικά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, διαπιστώθηκε ότι έχει αντίκτυπο σε αρκετές πτυχές της ζωής του ατόμου (Nelis et al., 2009). Ειδικότερα, σχετίζεται με τη συμπεριφορά και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Mavroveli et al., 2008). Σχετίζεται επίσης με την ψυχική υγεία και τη σχολική επιτυχία (Babalıs et al., 2013). Άλλωστε, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη

διευκολύνονται στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στη ρύθμιση της διάθεσής τους (Petrides & Furnham, 2003). Επομένως, αν και δεν αποτελεί παράγοντα εξασφάλισης της επιτυχίας, η καλλιέργειά της μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου (Petrides et al., 2007).

2.3. Σχέση του γονικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη

2.3.1. Παράγοντες συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης

Τα παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι εφοδιασμένα με ένα πλήθος συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Συνήθως έχουν ενσυναίσθηση, διάθεση για συνεργασία, ικανότητες προσαρμογής και διαχείρισης του άγχους. Έτσι, διευκολύνονται στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, αλλά και στη σχολική επίδοση (Πλατσίδου, 2015). Οι θεωρίες για τη συναισθηματική νοημοσύνη συμφωνούν ότι καλλιεργείται με ανάλογη εμπειρία κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Bar-On, 2000). Μπορεί λοιπόν, να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης (Babalis et al., 2013).

Η συστηματική εκπαίδευσή της τείνει να προκαλεί αλλαγές σε ορισμένες συναισθηματικές ικανότητες, όπως στην αναγνώριση και στη διαχείριση των συναισθημάτων. Οι αλλαγές αυτές διατηρούνται μακροπρόθεσμα (Nelis et al., 2009). Η διαδικασία ανάπτυξης των συναισθηματικών ικανοτήτων ξεκινά από τη φάση προετοιμασίας για αλλαγή, συνεχίζει με τη φάση εκτέλεσης του έργου της αλλαγής και ολοκληρώνεται με τη φάση διατήρησης – αξιολόγησης της αλλαγής (Cherniss, 2000). Είναι σημαντικό να εξεταστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων, διαμορφώνοντας τις συναισθηματικές τους ικανότητες (Milevsky et al., 2007).

Εξετάζοντας τη γενετική επιρροή από τους γονείς, έχει εντοπιστεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη τους αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής

νοημοσύνης των παιδιών τους (Vernon et al., 2008). Εξετάζοντας την επιρροή από το πολιτισμικό πλαίσιο, που καθορίζει τις αξίες και τους κανόνες των ατόμων, έχουν εντοπιστεί διαφορές σε κάθε πολιτισμό ως προς την αναγνώριση, τη ρύθμιση και την έκφραση των συναισθημάτων (Gunkel et al., 2013). Ο Sameroff (2010) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα συνδυασμού γενετικών παραγόντων και στοιχείων ανατροφής, ενώ συνδέεται με το κοινωνικό πλαίσιο, μέσω της εμπειρίας και της υιοθέτησης ρόλων.

Η οικογένεια αποτελεί πρωταρχικό φορέα συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης, καθώς στο πλαίσιο της τα παιδιά μαθαίνουν να εντοπίζουν, να κατανοούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Η διαχείριση των συναισθημάτων τους από την οικογένεια παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην εξέλιξή τους. Οι γονείς λειτουργούν ως συναισθηματικοί προπονητές, μέσω του τρόπου αντίδρασής τους στις συμπεριφορές των παιδιών τους (Goleman, 1995). Παρέχοντας φροντίδα, συμβάλλουν στην ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών, όπως στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης, περιέργειας και ευχαρίστησης από τη μάθηση, καθώς και στην κατανόηση των ορίων (Sameroff, 2010).

Παράλληλα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως πρότυπα συμπεριφοράς (Goleman, 1998). Έτσι, οι γονείς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη που επιδεικνύουν λειτουργικές και επικοινωνιακές συναισθηματικές συμπεριφορές μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους, επικοινωνώντας τις συναισθηματικές τους ικανότητες. Μάλιστα, οι συναισθηματικές συμπεριφορές των γονέων θεωρούνται ενδείξεις για τον βαθμό αποδοχής ορισμένων συναισθηματικών εκφράσεων στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Reyes-Warano, 2021).

2.3.2. Η συμβολή της οικογένειας στη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση

Η συμμετοχή των γονέων στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών τους πραγματοποιείται κάτω από ένα σύνολο μεταβλητών (Γεωργίου, 2012). Ειδικότερα, η συναισθηματική διαπαιδαγώγηση προκύπτει κατά την αλληλεπίδραση της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών με το περιβαλλοντικό τους πλαίσιο, όπως αυτό εκφράζεται με τη γονική συμπεριφορά (De Clercq et al., 2008). Άλλωστε, το περιβαλλοντικό πλαίσιο τείνει να διαμορφώνει τους ρόλους, τις προσδοκίες και τις συνήθειες της οικογένειας (Gunkel et al., 2013).

Οι σχέσεις των γονέων και των παιδιών αποτελούν ουσιαστική βάση για τη συναισθηματική καλλιέργεια των δεύτερων (Williams et al., 2012). Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς φροντίζουν τα παιδιά τους μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των συναισθημάτων τους, καθώς και τη συμπεριφορά τους στις κοινωνικές σχέσεις (Mensah & Kuranchie, 2013). Παράλληλα, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ερμηνεύουν και εσωτερικεύουν τη γονική συμπεριφορά είναι θεμελιώδης για την εικόνα που διαμορφώνουν για τις συναισθηματικές αναπαραστάσεις στην οικογένεια (Karavasilis et al., 2003).

Ειδικότερα, τα γονικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις πρακτικές ανατροφής και το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας (Laible & Carlo, 2004). Μέσω της παρατήρησης, τα παιδιά μαθαίνουν ποια συναισθήματα είναι αποδεκτά και πώς να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές εμπειρίες (Morris et al., 2007). Παράλληλα, οι γονικές πρακτικές συντελούν στην κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς διδάσκουν τα συναισθήματα στα παιδιά τους. Έτσι, όταν εστιάζουν στη διαχείριση των συναισθημάτων, λειτουργούν ως συναισθηματικοί καθοδηγητές των παιδιών (Alegre, 2012).

Βασικό συστατικό της ανάπτυξης των παιδιών είναι να μάθουν τον τρόπο ρύθμισης των συναισθηματικών τους αντιδράσεων με κοινωνικά κατάλληλους και προσαρμοστικούς

τρόπους (Morris et al., 2007). Η ευημερία τους σχετίζεται με το γονικό στυλ, μέσω της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάλογα με τον βαθμό κοινωνικής ενίσχυσης και αντιληπτής εγγύτητας (Holder & Coleman, 2009). Ωστόσο, ενώ πληθαίνουν οι έρευνες που εξετάζουν την επίδραση του γονικού στυλ στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών, υπάρχει ελάχιστη εμπειρική έρευνα σχετικά με τη σχέση του με τη συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Cameron et al., 2020).

Σύμφωνα με τον Alegre (2011), καθώς το γονικό στυλ επηρεάζει τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών, δύναται να επηρεάσει και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, η οποία καλλιεργείται μέσω της εκπαίδευσης. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί ότι ο ρόλος των γονέων, το γονικό στυλ και οι γονικές πρακτικές σχετίζονται με τον βαθμό αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων των παιδιών και των εφήβων (Reyes-Warano, 2021). Παράλληλα, έχει εντοπιστεί ότι το γονικό στυλ σχετίζεται με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Mensah & Kuranchie, 2013).

Ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τη γονική συμπεριφορά, όπως αυτή εκφράζεται με τις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας, προβλέπει αλλαγές στη διαμόρφωση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους (Asghari & Besharat, 2011). Μάλιστα, έχει γίνει θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη φροντίδα και τον συμπεριφορικό έλεγχο, που περιλαμβάνει τη γονική παρακολούθηση με προσπάθεια αυτονομίας, καθώς και αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον ψυχολογικό έλεγχο, που περιλαμβάνει την τιμωρητική πειθαρχία (Alegre, 2011).

Καθώς λοιπόν, η φροντίδα και η απαιτητικότητα συνδέονται με τη συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών, τα τέσσερα γονικά στυλ παρουσιάζουν διαφορές στον βαθμό ανάπτυξης των συναισθηματικών ικανοτήτων τους (Lamborn et al., 1991). Οι αντιληπτές γονικές συμπεριφορές μπορούν να λειτουργήσουν ως προγνωστικοί παράγοντες της

ικανότητας των παιδιών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα (Jaffe et al., 2010). Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των γονέων με τα παιδιά τους σχετίζεται με τη συναισθηματική προσαρμογή των δευτέρων ή την εκδήλωση συναισθηματικών προβλημάτων (Duchesne & Ratelle, 2010).

Επομένως, το γονικό στυλ μπορεί να είναι διευκολυντικό ή αποτρεπτικό, προωθώντας υψηλότερα ή χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αντίστοιχα (Betts et al., 2012). Ο Alegre (2012) έχει εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι αλληλεπιδράσεις των γονέων και των παιδιών μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των δευτέρων. Χρησιμοποιεί τον όρο θετική ανατροφή για να περιγράψει τη γονική φροντίδα και υποστήριξη, καθώς και τον όρο αρνητική ανατροφή για να περιγράψει τον ασυνεπή έλεγχο, την τιμωρητική πειθαρχία και τις αγχώδεις απαιτήσεις ωριμότητας.

2.3.3. Αποτελέσματα του γονικού στυλ στη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση

Η οικογένεια κατέχει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αφού οι συναισθηματικές τους διαδικασίες ξεκινούν εντός του πλαισίου της (Reyes-Warano, 2021). Το υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύει τις θετικές στάσεις των παιδιών για τη συναισθηματική και κοινωνική τους καλλιέργεια (Babalis et al., 2013). Ειδικότερα, οι θερμές και υποστηρικτικές σχέσεις γονέων και παιδιών ενθαρρύνουν τους ασφαλείς δεσμούς μεταξύ τους, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών ικανοτήτων (Laible & Carlo, 2004).

Η συναισθηματική εγγύτητα στην οικογένεια έχει ιδιαίτερη σημασία για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών (Asghari & Besharat, 2011). Η αποδοχή, η υποστήριξη και η συναισθηματική θέρμη των γονέων ενθαρρύνουν την υγιή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη στους εφήβους, καθώς συνδέονται με υψηλά επίπεδα

κοινωνικής συμπεριφοράς και χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας (Laible & Carlo, 2004). Παράλληλα, το θερμό οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης και ψυχικής ευελιξίας (Williams et al., 2012).

Ικανοποιώντας την ανάγκη των παιδιών για φροντίδα, τους δίνεται εσωτερικό κίνητρο για την απόκτηση συναισθηματικών ικανοτήτων. Μέσω των θετικών σχέσεων με τους γονείς, τα παιδιά αποκτούν θετικό συναισθηματικό και κοινωνικό προσανατολισμό, καθώς και ικανότητες επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών (Laible & Carlo, 2004). Εφόσον δηλαδή αντιλαμβάνονται τις σχέσεις με τους γονείς τους ως αμοιβαίες, είναι πιο πιθανό να ενστερνιστούν τις γονικές αξίες σχετικά με την αξιολόγηση, τη γνώση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και έτσι μπορούν πιο εύκολα να εκδηλώσουν ευνοϊκές κοινωνικές συμπεριφορές (Asghari & Besharat, 2011).

Ο Mayer και οι συνεργάτες του (1999) συσχετίζουν το γονικό στυλ με το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων. Αν οι γονείς έχουν επίγνωση για τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, μπορούν να θεωρηθούν κατάλληλα συναισθηματικά πρότυπα για τα παιδιά τους, ενεργώντας με τρόπο που ωφελεί τη συναισθηματική τους καλλιέργεια (Asghari & Besharat, 2011). Η συναισθηματική εγγύτητα και ο χρόνος που τους αφιερώνουν λειτουργούν ως παραδείγματα προς μίμηση για τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, αλλά και για τις πρώιμες κοινωνικές σχέσεις των παιδιών (McHale et al., 2000).

Παράλληλα, η υποστηρικτική και επικοινωνιακή στάση των γονέων προς τα παιδιά τους συμβάλλει στην ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ τους, που βοηθά τα δεύτερα να δημιουργούν θετικές αναπαραστάσεις για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Έτσι, διευκολύνονται στην υγιή ρύθμιση των συναισθημάτων τους και ειδικότερα στην ανάπτυξη θετικής σκέψης και ικανότητας επίλυσης συναισθηματικών προβλημάτων (Jaffe et al., 2010). Με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους γονείς, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα

αρνητικά συναισθήματα και να αξιοποιούν γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές για τη μεταβολή τους (Duchesne & Ratelle, 2010).

Οι γονείς που ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές εκδηλώσεις με υποστηρικτικό τρόπο λειτουργούν για τα παιδιά τους ως συναισθηματικοί εκπαιδευτές, αντιμετωπίζοντας τα συναισθήματα ως ευκαιρίες διαπαιδαγώγησης (Gottman et al., 1996). Συζητώντας για τα συναισθήματα, δίνοντας χώρο για την ερμηνεία τους και παρέχοντας την ευκαιρία προβληματισμού για τις αιτίες και τις συνέπειές τους, οι γονείς κατευθύνουν τα παιδιά στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, συμβάλλοντας στην απόκτηση συναισθηματικής επίγνωσης και ικανότητας αυτορρύθμισης (Reyes-Warano, 2021).

Φαίνεται λοιπόν, ότι η ενεργή εμπλοκή των γονέων στην ανατροφή των παιδιών τους με ουσιαστικό ενδιαφέρον διευκολύνει τα δεύτερα στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους (Duchesne & Ratelle, 2010). Ιδιαίτερα η συμπεριφορά της μητέρας ως κύριας φιγούρας προσκόλλησης παρέχει τα θεμέλια για την ασφαλή προσκόλληση των παιδιών κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, με σημαντικές συμπεριφορικές και συναισθηματικές συνέπειες. Επομένως, όταν η μητέρα δείχνει ευαισθησία και ανταπόκριση, παρέχει υγιή βάση για την ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων (Karavasilis et al., 2003).

Το διαλεκτικό στυλ, που περιγράφεται ως παιδοκεντρικό και διακρίνεται για τη σαφή επικοινωνία, τον σεβασμό, την έκδηλη φροντίδα και τον εύλογο έλεγχο, συνδέεται θετικά με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών (Reyes-Warano, 2021). Το στυλ αυτό συμβάλλει στην υγιή ψυχοκοινωνική και συμπεριφορική προσαρμογή τους, καθώς η παροχή υποστήριξης και ανταπόκρισης από τους γονείς σε συνδυασμό με την προαγωγή της ατομικότητας των παιδιών διευκολύνει την ανάπτυξη θετικών εσωτερικών αναπαραστάσεων για τα ίδια και για τους άλλους (Karavasilis et al., 2003).

Έχει εντοπιστεί ότι η πλειονότητα των γονέων αξιοποιεί το διαλεκτικό στυλ, συνεισφέροντας στη συναισθηματική και κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών τους (Mensah & Kuranchie, 2013). Η ανατροφή που παρέχει φροντίδα και υποστήριξη στα παιδιά μπορεί να επηρεάσει θετικά την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων τους (Gottman et al., 1996). Άλλωστε, η συναισθηματική έκφραση και αποδοχή σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα κατανόησης των συναισθηματικών πληροφοριών (Morris et al., 2007). Παράλληλα το διαλεκτικό στυλ διευκολύνει την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων (Betts et al., 2012).

Ο Kaufmann και οι συνεργάτες του (2000) εντόπισαν θετική σχέση του διαλεκτικού στυλ με την υγιή συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή των παιδιών και αρνητική σχέση με την εκδήλωση δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με αξιολογήσεις των γονέων και των δασκάλων τους. Μάλιστα, τα αποτελέσματα αυτά παραμένουν μέχρι και τη νεαρή ενήλικη ζωή (Betts et al., 2012). Επομένως, το διαλεκτικό στυλ μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό παράγοντα συναισθηματικής προσαρμογής των παιδιών, που σχετίζεται με την ψυχοκοινωνική ευημερία τους (Baumrind, 1971).

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να νιώσουν τη φροντίδα, την υποστήριξη και την αποδοχή από τους γονείς τους. Η έλλειψη αυτή συνήθως δεν αντικαθίσταται. Άλλωστε, η ψυχολογική προσαρμογή τους τείνει να διαφέρει ανάλογα με τις γονικές εμπειρίες αποδοχής ή απόρριψης (Khaleque & Rohner, 2002). Η ανατροφή που χαρακτηρίζεται από τη διάσταση της φροντίδας σχετίζεται με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Αντίθετα, η ανατροφή που χαρακτηρίζεται από τη διάσταση της απαιτητικότητας με τη μορφή ψυχολογικού ελέγχου σχετίζεται με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Cameron et al., 2020).

Το διαλεκτικό στυλ λοιπόν, που αξιοποιεί τη φροντίδα και τη θετική απαιτητικότητα, φαίνεται να προάγει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ το αυταρχικό στυλ, που χρησιμοποιεί την αρνητική απαιτητικότητα και την τιμωρητική πειθαρχία,

φαίνεται να την αναστέλλει (Kaufmann et al., 2000). Μάλιστα, έχει γίνει θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων με το διαλεκτικό στυλ και αρνητική συσχέτισή της με το αυταρχικό στυλ (Argyriou et al., 2016). Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στη συναισθηματική έκφραση των γονέων, που επηρεάζει τα παιδιά και τους εφήβους στην κατάκτηση της συναισθηματικής γνώσης (Bennett et al., 2005).

Ειδικότερα, το διαλεκτικό στυλ χαρακτηρίζεται ως ένα ανταποκρινόμενο και συνεπές πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά νιώθουν αποδοχή. Καθώς υπάρχει βεβαιότητα κάλυψης των συναισθηματικών αναγκών τους, εισπράττουν τη συναισθηματική ασφάλεια που χρειάζονται για να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους. Αυτό δεν συμβαίνει στο αυταρχικό στυλ, που χαρακτηρίζεται ως ένα αρνητικό και απρόβλεπτο πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά συνήθως νιώθουν ανασφάλεια, λόγω των απροσδόκητων συναισθηματικών εκδηλώσεων των γονέων τους (Morris et al., 2007).

Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2004) έχουν συνδέσει το γονικό στυλ με την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης στα παιδιά. Δηλαδή, το διαλεκτικό στυλ σχετίζεται με αυξημένη αυτοεκτίμηση και το αυταρχικό στυλ σχετίζεται με περιορισμένη αυτοεκτίμηση. Παράλληλα, τα παιδιά και οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως υποστηρικτικούς και συναισθηματικά διαθέσιμους τείνουν να εκδηλώνουν λιγότερα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως περιοριστικούς και τιμωρητικούς (Duchesne & Ratelle, 2010).

Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι το γονικό στυλ συνδέεται με την ψυχική ευελιξία των παιδιών. Το διαλεκτικό στυλ, που διακατέχεται από τον συνδυασμό φροντίδας και ελέγχου της συμπεριφοράς, ενισχύει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αυτορρύθμισης στα παιδιά, προωθώντας την ικανότητα προσαρμογής τους. Το αυταρχικό στυλ από την άλλη, που διακατέχεται από περιορισμένη φροντίδα και παρεμβατικό έλεγχο, περιορίζει την ανάπτυξη

αυτορρύθμισης στα παιδιά, προκαλώντας τον κίνδυνο εκδήλωσης δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς (Williams et al., 2012).

Η Lamborn και οι συνεργάτες της (1991) έχουν εντοπίσει ότι το διαλεκτικό στυλ συνδέεται με λιγότερα συμπεριφορικά προβλήματα στους εφήβους σε σχέση με τα υπόλοιπα γονικά στυλ, καθώς η συμμετοχή των γονέων στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους με υποστήριξη και αποδοχή συμβάλλει στην καλλιέργεια της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Το αυταρχικό στυλ σχετίζεται με περιορισμένη ή δυσλειτουργική χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων, καθώς δεν δίνεται η δυνατότητα στους εφήβους να εξασκηθούν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Kritzas & Grobler, 2005).

Φαίνεται λοιπόν, ότι το αυταρχικό στυλ αναστέλλει την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών και των εφήβων (Baumrind, 1971). Τα χαμηλότερα επίπεδα γονικής φροντίδας συνδέονται με περιορισμένες ικανότητες κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων (Morris et al., 2007). Παράλληλα, η απορριπτική στάση των γονέων δυσχεραίνει την εσωτερικευση των γονικών αξιών και τείνει να προκαλεί στα παιδιά ανασφάλεια, συναισθηματική αστάθεια και αίσθηση αναξιότητας (Khaleque & Rohner, 2002).

Ειδικότερα, λόγω της έλλειψης αποδοχής και συναισθηματικής υποστήριξης, τα παιδιά είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους ως απειλητικά (Jaffe et al., 2010). Μάλιστα, οι αρνητικές απαντήσεις των γονέων στις συναισθηματικές εκφράσεις των παιδιών τους διδάσκουν στα δεύτερα να αποφεύγουν αντί να προσπαθούν να κατανοήσουν και να εξωτερικεύσουν με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά τους (Morris et al., 2007). Έτσι, αναστέλλεται η ανάπτυξη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους για αποτελεσματική συναισθηματική διαχείριση (Laible & Carlo, 2004).

Η διάσταση της απαιτητικότητας με τη μορφή ψυχολογικού ελέγχου φαίνεται να είναι επίσης επιζήμια για τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την υγιή προσαρμογή των παιδιών και

των εφήβων (De Clercq et al., 2008). Οι γονείς που ασκούν ψυχολογικό έλεγχο αφήνουν ελάχιστα περιθώρια στα παιδιά τους για προσωπική έκφραση και εκπλήρωση των ψυχικών αναγκών τους (Duchesne & Ratelle, 2010). Η περιοριστικότητα αφαιρεί κάθε αίσθηση προσωπικού ελέγχου στα παιδιά, γεγονός που προδιαθέτει την εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης (Laible & Carlo, 2004).

Η σκληρή πειθαρχία και η κριτική της συναισθηματικής έκφρασης οδηγούν τα παιδιά σε μια συνεχή προσπάθεια να κερδίσουν την έγκριση των γονέων τους και να αποφύγουν τις αντιδράσεις αποδοκιμασίας (Williams et al., 2012). Έτσι, υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές που εγκρίνουν οι γονείς τους. Ταυτόχρονα, νιώθουν πίεση να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους και αντιλαμβάνονται την έλλειψη του χώρου που χρειάζονται για να εκφράσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, καθώς και να αναπτύξουν τις ικανότητες κατανόησης και διαχείρισης των συναισθηματικών τους καταστάσεων (Duchesne & Ratelle, 2010).

Το αυταρχικό στυλ φαίνεται να αποτελεί παράγοντα κινδύνου εκδήλωσης συμπεριφορικών προβλημάτων και επιθετικότητας (De Clercq et al., 2008). Οι σκληρές στρατηγικές πειθαρχίας σε συνδυασμό με την έλλειψη ανταπόκρισης – απόρριψη συνήθως προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά, όπως φόβο ή θυμό και τείνουν να τα οδηγούν σε έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (Morris et al., 2007). Ωστόσο, ο Karavasilis και οι συνεργάτες του (2003) έχουν εντοπίσει ότι η αυταρχική ανατροφή συνδέεται με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά, αλλά πιο εσωτερικευμένα.

Πάντως, η περιορισμένη αυτονομία και η αγωνία που προκαλεί ο ψυχολογικός έλεγχος από τους γονείς δυσχεραίνουν την καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών και αποθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους (Laible & Carlo, 2004). Μάλιστα, δεν είναι σπάνια η εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά με αυταρχικούς γονείς (Mensah & Kuranchie, 2013). Είναι πιθανό λοιπόν, η μακροπρόθεσμη σταθερότητα των

συμπεριφορικών και κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών και των εφήβων να οφείλεται εν μέρει στην ανατροφή τους (Barnett et al., 2008).

Το παραχωρητικό στυλ σχετίζεται επίσης με μειωμένη συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά και στους εφήβους (Reyes-Warano, 2021). Καθώς διακατέχεται από χαμηλό βαθμό απαιτητικότητας, απουσιάζει η καθοδήγηση στην αναγνώριση, στην κατανόηση και στη ρύθμιση των συναισθηματικών καταστάσεων. Έτσι, τα παιδιά συνήθως δυσκολεύονται στην καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Ιδιαίτερα όταν οι γονείς αντιμετωπίζουν τη λύπη και τον θυμό ως επιβλαβή συναισθήματα, τείνουν να τα παρακάμπτουν ή να μειώνουν τη σημασία τους, χωρίς να εκπαιδεύουν τα παιδιά στη διαχείρισή τους (Gottman et al., 1996).

Η υψηλή γονική φροντίδα χωρίς προσπάθεια αυτονομίας των παιδιών και η παράλληλη απουσία οριοθέτησης και υπόδειξης των κατάλληλων απαιτήσεων για τη συμπεριφορά τους φαίνεται να ανατρέπουν την ανεξαρτησία τους, αναστέλλοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων προσαρμογής (Reyes-Warano, 2021). Αφού απουσιάζει ο γονικός έλεγχος, τα παιδιά είναι πιθανό να εκδηλώσουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Laible & Carlo, 2004). Από την άλλη, ο Karavasilis και οι συνεργάτες του (2003) έχουν συσχετίσει το παραχωρητικό στυλ με υψηλές κοινωνικές ικανότητες, αλλά με ήπιες μορφές παραβατικότητας.

Το αδιάφορο στυλ έχει συνδεθεί με χαμηλότερα επίπεδα καλλιέργειας των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών σε σχέση με τα υπόλοιπα γονικά στυλ (De Clercq et al., 2008). Η αμελής και μη προσανατολισμένη γονική μέριμνα θέτει τα παιδιά σε κίνδυνο εμφάνισης δυσκολιών προσαρμογής, καθώς δε μαθαίνουν να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους (Baumrind, 1991). Παράλληλα, η αποφυγή των συναισθηματικών εκδηλώσεων από τους γονείς και η έλλειψη συναισθηματικής καθοδήγησης δυσχεραίνουν τη

διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, τα οποία συνήθως χαρακτηρίζονται από μειωμένη αυτοεκτίμηση (Rowe, 1994).

Συμπερασματικά, αφού οι αλληλεπιδράσεις στην οικογένεια έχουν συναισθηματικό υπόβαθρο, οι γονικές πρακτικές που σχετίζονται με τη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση, όπως η αποδοχή, η ενθάρρυνση και η βοήθεια κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων των παιδιών, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Αντίθετα, οι γονικές πρακτικές που απορρίπτουν τα συναισθήματα των παιδιών τείνουν να εμποδίζουν τις ικανότητες αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων τους, αναστέλλοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη τους (Alegre, 2011).

Το γονικό στυλ συνδέεται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων, αποτελώντας προγνωστικό παράγοντα της ευημερίας τους (Barnett et al., 2008). Το διαλεκτικό στυλ θεωρείται καταλληλότερο για την απόκτηση συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων (Baumrind, 1991). Η παροχή έκδηλης φροντίδας και η προσπάθεια αυτονομίας εντός ενός υποστηρικτικού πλαισίου αμοιβαίας επικοινωνίας προάγει την αυτοεκτίμηση και την ικανοποίηση από τη ζωή των παιδιών και των εφήβων, ενώ μειώνει τα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Milevsky et al., 2007).

Ωστόσο, ο Alegre (2012) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να συνδέεται με συγκεκριμένες γονικές πρακτικές, παρά με τις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας, όπως αποτυπώνονται στο γονικό στυλ. Χρησιμοποιεί το παράδειγμα της ασυνεπούς και της τιμωρητικής πειθαρχίας, που συγκαταλέγονται στην αρνητική ανατροφή. Η πρώτη έχει εντοπιστεί ότι βοηθά τα παιδιά να παρατηρούν τις διαθέσεις των γονέων τους, συντελώντας στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων. Η δεύτερη μπορεί να ενεργοποιήσει τους φόβους των παιδιών και να τα οδηγήσει στην αποφυγή των συναισθημάτων τους, αναστέλλοντας την ικανότητα κατανόησής τους.

Σημειώνεται ότι η επίδραση της γονικής συμπεριφοράς στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ποικίλλει ανάλογα με το φύλο. Φαίνεται ότι το παραχωρητικό στυλ του πατέρα είναι λιγότερο επιζήμιο για την προσαρμογή των παιδιών σε σχέση με το παραχωρητικό στυλ της μητέρας. Αυτό αποδεικνύει τη διαφορετική λειτουργία των γονέων στην ανατροφή των παιδιών τους, με τον πατρικό ρόλο να μην επηρεάζει τόσο την ευημερία τους (Milevsky et al., 2007). Παράλληλα, ο βαθμός παροχής φροντίδας και ελέγχου ενός γονέα τείνει να επηρεάζεται από τον βαθμό παροχής φροντίδας και ελέγχου του άλλου γονέα (Laible & Carlo, 2004).

Τέλος, η Mousavi και η Juhari (2019) εστίασαν στις πολιτισμικές επιδράσεις του τρόπου με τον οποίο η ανατροφή συμβάλλει στην ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών. Εντόπισαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών από ισλαμικές οικογένειες θεωρούν φυσιολογικό το αυταρχικό στυλ, επειδή τα βοηθά να εκτελούν τις αρμοδιότητές τους και να τηρούν τους κανόνες σεβασμού προς τους γονείς. Σε αυτήν την περίπτωση η αυταρχική συμπεριφορά των γονέων συνδέεται περισσότερο με την αυτογνωσία των παιδιών, σε αντίθεση με τις δυτικές κοινωνίες, στις οποίες συνδέεται περισσότερο με την καταπίεσή τους.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Έτσι, τους συμμετέχοντες αποτέλεσαν μαθητές Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού της περιοχής του Νέου Φαλήρου Αττικής. Αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 102 παιδιά από 8 έως 12 ετών και ειδικότερα 48 αγόρια και 54 κορίτσια. Τα 20 παιδιά φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη, τα 21 παιδιά φοιτούσαν στη Δ΄ τάξη, τα 31 παιδιά φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη και τα 30 παιδιά φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη.

3.2. Όργανα μέτρησης

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας πραγματοποιήθηκε με δύο ερωτηματολόγια. Για τη μέτρηση του γονικού στυλ αξιοποιήθηκε το Parental Authority Questionnaire (PAQ) του Buri (1991), ανακτημένο στην ελληνική εκδοχή του από την Πατσοπούλου (2016). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε άτομα κάθε ηλικίας. Αποτελείται από 60 προτάσεις, από τις οποίες οι πρώτες 30 αναφέρονται στο γονικό στυλ της μητέρας και οι επόμενες 30 αναφέρονται στο γονικό στυλ του πατέρα (Knight et al., 2000).

Οι απαντήσεις δίνονται με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει το διαλεκτικό, το αυταρχικό και το παραχωρητικό στυλ. Παραδείγματα αποτελούν οι προτάσεις «Η μητέρα μου ενθαρρύνει τον διάλογο μαζί μου κάθε φορά που νιώθω ότι κάποιος κανόνας στην οικογένεια είναι παράλογος», «Η μητέρα μου συχνά λέει τι θέλει να κάνω και πώς να το κάνω» και «Η μητέρα μου σπάνια με συμβουλεύει για τη συμπεριφορά μου» αντίστοιχα (Georgiou et al., 2013).

Ειδικότερα, οι προτάσεις 4, 5, 8, 11, 15, 20, 22, 23, 27, 30 αναφέρονται στο διαλεκτικό στυλ της μητέρας και οι προτάσεις 34, 35, 38, 41, 45, 50, 52, 53, 57, 60 αναφέρονται στο διαλεκτικό στυλ του πατέρα. Οι προτάσεις 2, 3, 7, 9, 12, 16, 18, 25, 26, 29 αναφέρονται στο αυταρχικό στυλ της μητέρας και οι προτάσεις 32, 33, 37, 39, 42, 46, 48, 55, 56, 59 αναφέρονται στο αυταρχικό στυλ του πατέρα. Τέλος, οι προτάσεις 1, 6, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24, 28 αναφέρονται στο παραχωρητικό στυλ της μητέρας και οι προτάσεις 31, 36, 40, 43, 44, 47, 49, 51, 54, 58 αναφέρονται στο παραχωρητικό στυλ του πατέρα (Buri, 1991).

Το παρόν ερωτηματολόγιο διαθέτει ικανοποιητικούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας κατασκευής (Knight et al., 2000). Αποτελεί λοιπόν, ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης του γονικού στυλ με βάση τις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας (Buri, 1991). Συμπληρώνεται από τα παιδιά, καθώς αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται ένα σύνολο συμπεριφορών των γονέων τους προς αυτά στο πλαίσιο της οικογένειας (Georgiou et al., 2013).

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών αξιοποιήθηκε το Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form (TEIQue – CSF) της Mavroveli και των συνεργατών της (2008), το οποίο ανακτήθηκε από τη Ζαγοριανού (2015) στην ελληνική εκδοχή του από τον Μπαμπάλη και τους συνεργάτες του (2013). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε παιδιά από 8 έως 12 ετών και αποτελείται από 36 προτάσεις αυτοαναφοράς (Petrides, 2011).

Οι απαντήσεις δίνονται με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί τη συνολική βαθμολογία της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας των παιδιών (Babalís et al., 2013). Περιλαμβάνει 9

επιμέρους συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω (Mavrouli et al., 2008):

1. Ικανότητα προσαρμογής: Αντίληψη των παιδιών για τον βαθμό προσαρμογής τους σε νέες καταστάσεις. Αναφέρεται στις προτάσεις 2, 3, 11 και 28. Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Όταν είμαι σε ένα καινούριο μέρος, το συνηθίζω γρήγορα».
2. Συναισθηματική διάθεση: Αντίληψη των παιδιών για τη συχνότητα και την ένταση με την οποία βιώνουν τα συναισθήματά τους. Αναφέρεται στις προτάσεις 6, 9, 18 και 22. Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Συχνά νιώθω στεναχωρημένος/η».
3. Έκφραση των συναισθημάτων: Αντίληψη των παιδιών για την αποτελεσματικότητα έκφρασης των συναισθημάτων τους. Αναφέρεται στις προτάσεις 7, 20, 29 και 32. Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Δεν μπορώ να βρω τις κατάλληλες λέξεις για να πω στους άλλους πώς αισθάνομαι».
4. Αντίληψη των συναισθημάτων: Αντίληψη των παιδιών για την ακρίβεια αναγνώρισης των συναισθημάτων των ίδιων και των άλλων. Αναφέρεται στις προτάσεις 14, 16, 33 και 34. Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνομαι».
5. Ρύθμιση των συναισθημάτων: Αντίληψη των παιδιών για την ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων τους. Αναφέρεται στις προτάσεις 1, 5, 24 και 27. Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Όταν νιώθω στεναχωρημένος/η, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου».
6. Χαμηλή παρορμητικότητα: Αντίληψη των παιδιών για την αποτελεσματικότητα ελέγχου του εαυτού τους. Αναφέρεται στις προτάσεις 13, 21, 26 και 36. Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω».

7. Σχέσεις με συνομηλίκους: Αντίληψη των παιδιών για την ποιότητα των σχέσεων που συνάπτουν με συνομηλίκους τους. Αναφέρεται στις προτάσεις 8, 10, 25 και 31. Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους».
8. Αυτοεκτίμηση: Αντίληψη των παιδιών για την αυτοεκτίμησή τους. Αναφέρεται στις προτάσεις 4, 12, 17 και 35. Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Συχνά δεν είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου».
9. Προσωπικό κίνητρο: Αντίληψη των παιδιών για την ορμή και τα κίνητρά τους. Αναφέρεται στις προτάσεις 15, 19, 23 και 30. Παράδειγμα αποτελεί η πρόταση «Δεν μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι».

Το παρόν ερωτηματολόγιο διαθέτει ικανοποιητικούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας κατασκευής, αποτελώντας ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας των παιδιών (Manroveli et al., 2008). Απαρτίζεται από ερωτήσεις αυτοαναφοράς, αναγνωρίζοντας την υποκειμενικότητα της συναισθηματικής εμπειρίας (Petrides & Furnham, 2000). Απευθύνεται στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, καθώς φαίνεται ότι τα παιδιά από 8 ετών έχουν ολοκληρωμένη κατανόηση της έννοιας των συναισθημάτων (Holder & Coleman, 2009).

3.3. Διαδικασία μέτρησης

Η διεξαγωγή της έρευνας είχε ως αφετηρία τη χορήγηση της αντίστοιχης άδειας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έπειτα από επικοινωνία με τον διευθυντή του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέου Φαλήρου, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση σε 137 μαθητές από τη Γ' έως τη Στ' τάξη για τη διαδικασία μέτρησης. Μοιράστηκε στους μαθητές το έντυπο συγκατάθεσης γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στη μελέτη, το οποίο παρέχει αναλυτική πληροφόρηση για την έρευνα, καθώς και για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων.

Ύστερα από μερικές ημέρες χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους 102 μαθητές που επέστρεψαν υπογεγραμμένο το έντυπο συγκατάθεσης (ποσοστό ανταπόκρισης 74,45%), με την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης τους. Η διαδικασία της μέτρησης κράτησε λιγότερο από μία διδακτική ώρα. Αρχικά συμπληρώθηκε το Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form και στη συνέχεια το Parental Authority Questionnaire. Κατά την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, οι συμμετέχοντες σημείωσαν το φύλο τους και την τάξη στην οποία φοιτούσαν.

3.4. Ανάλυση της έρευνας

Η ανάλυση της έρευνας ξεκίνησε με την καταχώρηση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων με το Microsoft Excel 2019. Παράλληλα, έγινε καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το SPSS Statistics 21. Υπολογίστηκαν τα εξής περιγραφικά στατιστικά στοιχεία: μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD), ελάχιστη τιμή (Min) και μέγιστη τιμή (Max).

Για τη διερεύνηση της σχέσης των μεταβλητών, δηλαδή του γονικού στυλ και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, αξιοποιήθηκαν η τιμή σημαντικότητας p value και ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Για την εξέταση των διαφορών ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος t -test ανεξάρτητων δειγμάτων. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α για τους στατιστικούς ελέγχους ορίστηκε ως 0,05 (5%). Τέλος, η παρουσίαση των δεδομένων έγινε με τη χρήση ποσοστών, γραφημάτων και πινάκων.

3.5. Οριοθετήσεις – Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα, που εξετάζει τη σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού, διέπεται από ορισμένους περιορισμούς. Το δείγμα της είναι περιορισμένου εύρους, καθώς αντιπροσωπεύει μόνο μια συγκεκριμένη περιοχή της Αττικής. Τα αποτελέσματα λοιπόν, δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο ελληνικό πληθυσμό. Παράλληλα, η συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων των παιδιών περιορίζεται στο φύλο και στην ηλικία τους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που σχετίζονται με τη σύνθεση της οικογένειας, καθώς και με το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδό της.

Η μελέτη του γονικού στυλ πραγματοποιείται με βάση την τυπολογία της Baumrind (1967), που βασίζεται στον βαθμό ποιοτικής και ποσοτικής διαφοροποίησης των διαστάσεων της φροντίδας και της απαιτητικότητας. Περιλαμβάνει το διαλεκτικό, το αυταρχικό και το παραχωρητικό στυλ. Ωστόσο, οι Maccoby και Martin (1983) διακρίνουν επιπλέον το αδιάφορο στυλ, το οποίο δεν εξετάζεται στην παρούσα έρευνα. Πάντως, αναγνωρίζεται η δυσκολία εύρεσης δείγματος από γονείς που χαρακτηρίζονται από αδιάφορο στυλ, καθώς είναι πιθανό να μην ασχοληθούν με τη συναίνεση στις μελέτες (Milevsky et al., 2007).

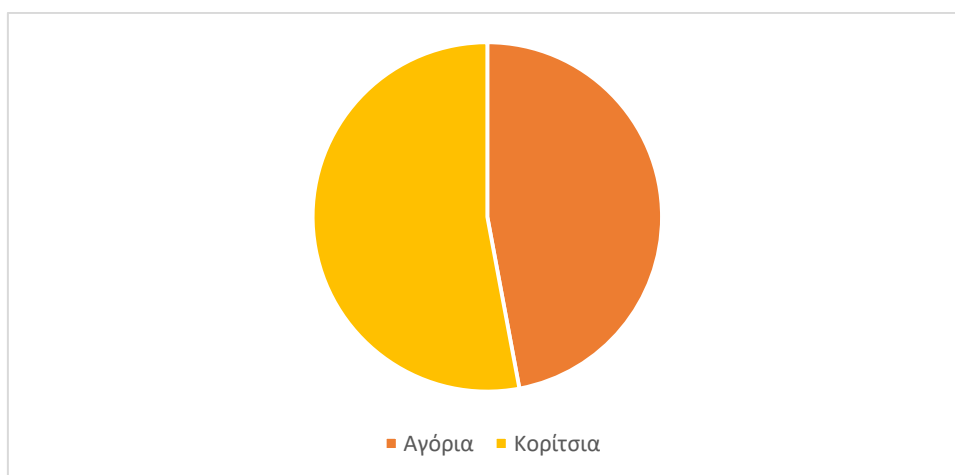
Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών βασίζεται σε αυτοαναφορικές προτάσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα. Η ακρίβεια των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς έχει αμφισβητηθεί με το σκεπτικό ότι ορισμένα άτομα μπορεί να έχουν μη ρεαλιστικές ή μεροληπτικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους (Mavrouveli et al., 2008). Ωστόσο, εφόσον αξιολογείται η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, διαθέτει εν γένει το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Petrides & Furnham, 2000). Αλλωστε, οι αυτοαντιλήψεις για τις συναισθηματικές ικανότητες δεν χρειάζεται να είναι ακριβείς για να ασκήσουν επιρροή στη συμπεριφορά (Petrides & Furnham, 2003).

4. Αποτελέσματα της έρευνας

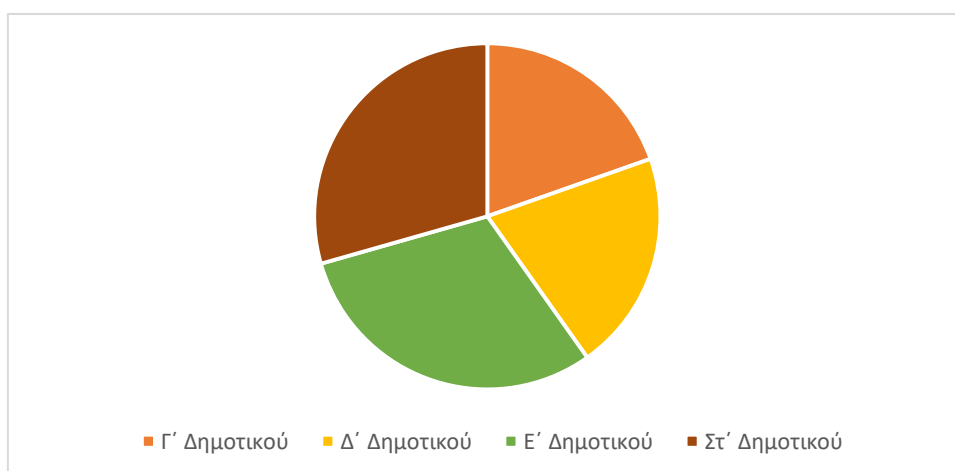
4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 102 παιδιά από 8 έως 12 ετών. Το 47,06% ήταν αγόρια και το 52,94% ήταν κορίτσια. Το 19,61% των παιδιών φοιτούσε στη Γ' Δημοτικού, το 20,59% των παιδιών φοιτούσε στη Δ' Δημοτικού, το 30,39% των παιδιών φοιτούσε στην Ε' Δημοτικού και το 29,41% των παιδιών φοιτούσε στη Στ' Δημοτικού. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων απεικονίζονται σχηματικά στα παρακάτω γραφήματα:

Γράφημα 4.1. Φύλο των συμμετεχόντων



Γράφημα 4.2. Τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων



4.2. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

4.2.1. Γονικό στυλ

Παρουσιάζονται η μέση τιμή (M), η τυπική απόκλιση (SD), η ελάχιστη τιμή (Min) και η μέγιστη τιμή (Max) του γονικού στυλ. Στο διαλεκτικό στυλ οι τιμές κυμαίνονται από 40 έως 100, με μέση τιμή 71,22 και τυπική απόκλιση 12,04. Στο αυταρχικό στυλ οι τιμές κυμαίνονται από 24 έως 94, με μέση τιμή 57,76 και τυπική απόκλιση 16,48. Στο παραχωρητικό στυλ οι τιμές κυμαίνονται από 26 έως 92, με μέση τιμή 55,14 και τυπική απόκλιση 13,93. Στο διαλεκτικό στυλ παρατηρούνται υψηλότερες τιμές με χαμηλότερη απόκλιση.

Στο διαλεκτικό στυλ της μητέρας οι τιμές κυμαίνονται από 22 έως 50, με μέση τιμή 36,8 και τυπική απόκλιση 6,15. Στο αυταρχικό στυλ της μητέρας οι τιμές κυμαίνονται από 12 έως 50, με μέση τιμή 29,67 και τυπική απόκλιση 9,02. Στο παραχωρητικό στυλ της μητέρας οι τιμές κυμαίνονται από 12 έως 50, με μέση τιμή 27,47 και τυπική απόκλιση 7,64. Στο διαλεκτικό στυλ της μητέρας παρατηρούνται υψηλότερες τιμές με χαμηλότερη απόκλιση.

Στο διαλεκτικό στυλ του πατέρα οι τιμές κυμαίνονται από 10 έως 50, με μέση τιμή 34,41 και τυπική απόκλιση 7,76. Στο αυταρχικό στυλ του πατέρα οι τιμές κυμαίνονται από 10 έως 46, με μέση τιμή 28,1 και τυπική απόκλιση 9. Στο παραχωρητικό στυλ οι τιμές κυμαίνονται από 10 έως 44, με μέση τιμή 27,67 και τυπική απόκλιση 7,68. Στο διαλεκτικό στυλ του πατέρα παρατηρούνται υψηλότερες τιμές.

Τα παραπάνω περιγραφικά στατιστικά στοιχεία παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.2.1. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD), ελάχιστη τιμή (Min) και μέγιστη τιμή (Max) του γονικού στυλ

	M	SD	Min	Max
Διαλεκτικό στυλ	71,22	12,04	40	100
Αυταρχικό στυλ	57,76	16,48	24	94
Παραχωρητικό στυλ	55,14	13,93	26	92
Διαλεκτικό στυλ μητέρας	36,8	6,15	22	50
Αυταρχικό στυλ μητέρας	29,67	9,02	12	50
Παραχωρητικό στυλ μητέρας	27,47	7,64	12	50
Διαλεκτικό στυλ πατέρα	34,41	7,76	10	50
Αυταρχικό στυλ πατέρα	28,1	9	10	46
Παραχωρητικό στυλ πατέρα	27,67	7,68	10	44

4.2.2. Συναισθηματική νοημοσύνη

Παρουσιάζονται η μέση τιμή (M), η τυπική απόκλιση (SD), η ελάχιστη τιμή (Min) και η μέγιστη τιμή (Max) της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και των επιμέρους συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων τους. Η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών έχει τιμές από 81 έως 171, με μέση τιμή 130,38 και τυπική απόκλιση 19,41.

Η ικανότητα προσαρμογής έχει τιμές από 7 έως 20, με μέση τιμή 13,67 και τυπική απόκλιση 3,07. Η συναισθηματική διάθεση έχει τιμές από 6 έως 20, με μέση τιμή 14,32 και τυπική απόκλιση 3,49. Η έκφραση των συναισθημάτων έχει τιμές από 7 έως 20, με μέση τιμή 13,61 και τυπική απόκλιση 2,81. Η αντίληψη των συναισθημάτων έχει τιμές από 6 έως 20, με μέση τιμή 14,36 και τυπική απόκλιση 3,1.

Η ρύθμιση των συναισθημάτων έχει τιμές από 9 έως 20, με μέση τιμή 15,4 και τυπική απόκλιση 2,83. Η χαμηλή παρορμητικότητα έχει τιμές από 5 έως 20, με μέση τιμή 13,2 και τυπική απόκλιση 3,33. Οι σχέσεις με συνομηλίκους έχουν τιμές από 9 έως 20, με μέση τιμή 15,25 και τυπική απόκλιση 2,6. Η αυτοεκτίμηση έχει τιμές από 6 έως 20, με μέση τιμή 15,27 και τυπική απόκλιση 3,1. Το προσωπικό κίνητρο έχει τιμές από 8 έως 20, με μέση τιμή 15,29 και τυπική απόκλιση 3.

- Υψηλότερες τιμές με σχετικά χαμηλή απόκλιση: ρύθμιση των συναισθημάτων, σχέσεις με συνομηλίκους, προσωπικό κίνητρο.
- Χαμηλότερες τιμές με σχετικά υψηλή απόκλιση: χαμηλή παρορμητικότητα.

Τα παραπάνω περιγραφικά στατιστικά στοιχεία παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.2.2. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD), ελάχιστη τιμή (Min) και μέγιστη τιμή (Max) της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών

	M	SD	Min	Max
Συναισθηματική νοημοσύνη	130,38	19,41	81	171
Ικανότητα προσαρμογής	13,67	3,07	7	20
Συναισθηματική διάθεση	14,32	3,49	6	20
Έκφραση συναισθημάτων	13,61	2,81	7	20
Αντίληψη συναισθημάτων	14,36	3,1	6	20
Ρύθμιση συναισθημάτων	15,4	2,83	9	20
Χαμηλή παρορμητικότητα	13,2	3,33	5	20
Σχέσεις συνομηλίκων	15,25	2,6	9	20
Αυτοεκτίμηση	15,27	3,1	6	20
Προσωπικό κίνητρο	15,29	3	8	20

4.3. Συσχέτιση των μεταβλητών

4.3.1. Γονικό στυλ και συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών

Η συσχέτιση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με βάση την τιμή σημαντικότητας p value και τον συντελεστή συσχέτισης r του Pearson. Διαπιστώνεται ότι το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ($r=0.47$, $p<0.001$) και το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ($r=-0.41$, $p<0.001$). Το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ($r=0.08$, $p=0.44$).

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.3.1. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών

	1	2	3	4
1. Διαλεκτικό στυλ	1.00	-0.14	-0.05	0.47***
2. Αυταρχικό στυλ		1.00	-0.08	-0.41***
3. Παραχωρητικό στυλ			1.00	0.08
4. Συναισθηματική νοημοσύνη				1.00

Σημείωση: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

4.3.2. Γονικό στυλ και συναισθηματικές – κοινωνικές ικανότητες των παιδιών

Η συσχέτιση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη των επιμέρους συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών πραγματοποιήθηκε με βάση την τιμή σημαντικότητας p value και τον συντελεστή συσχέτισης r του Pearson. Αναφορικά με την ικανότητα προσαρμογής των παιδιών, διαπιστώνεται ότι το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση ($r=0.38, p<0.001$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση ($r=-0.26, p=0.009$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.19, p=0.06$).

Αναφορικά με τη συναισθηματική διάθεση των παιδιών, το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση ($r=0.26, p=0.009$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση ($r=-0.35, p<0.001$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.05, p=0.65$). Αναφορικά με την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση ($r=0.47, p<0.001$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση ($r=-0.33, p<0.001$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.09, p=0.39$).

Αναφορικά με την αντίληψη των συναισθημάτων των παιδιών, το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση ($r=0.42, p<0.001$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση ($r=-0.34, p<0.001$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.17, p=0.09$). Αναφορικά με τη ρύθμιση των συναισθημάτων των παιδιών, το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση ($r=0.36, p<0.001$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση ($r=-0.37, p<0.001$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=-0.02, p=0.81$).

Αναφορικά με τη χαμηλή παρορμητικότητα των παιδιών, το διαλεκτικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.15, p=0.13$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση ($r=-0.29, p=0.003$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει επίσης

στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.01$, $p=0.93$). Αναφορικά με τις σχέσεις των παιδιών με συνομηλίκους, το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση ($r=0.45$, $p<0.001$), το αυταρχικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=-0.16$, $p=0.1$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει επίσης στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.12$, $p=0.24$).

Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών, το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση ($r=0.27$, $p=0.007$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση ($r=-0.27$, $p=0.005$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=-0.01$, $p=0.9$). Αναφορικά με το προσωπικό κίνητρο των παιδιών, το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση ($r=0.31$, $p=0.001$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση ($r=-0.22$, $p=0.03$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση ($r=-0.07$, $p=0.49$).

Παρουσιάζονται οι συσχετίσεις του διαλεκτικού και του αυταρχικού στυλ με τις επιμέρους συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών, με σειρά σημαντικότητας:

- Διαλεκτικό στυλ: έκφραση συναισθημάτων, σχέσεις με συνομηλίκους, αντίληψη συναισθημάτων, ικανότητα προσαρμογής, ρύθμιση συναισθημάτων, προσωπικό κίνητρο, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική διάθεση.
- Αυταρχικό στυλ: ρύθμιση συναισθημάτων, συναισθηματική διάθεση, αντίληψη συναισθημάτων, έκφραση συναισθημάτων, χαμηλή παρορμητικότητα, αυτοεκτίμηση, ικανότητα προσαρμογής, προσωπικό κίνητρο.

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.3.2. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ και των επιμέρους συναισθηματικών – κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Διαλεκτικό στυλ	1.00	-0.14	-0.05	0.38***	0.26**	0.47***	0.42***	0.36***	0.15	0.45***	0.27**	0.31**
2. Αυταρχικό στυλ		1.00	-0.08	-0.26**	-0.35***	-0.33***	-0.34***	-0.37***	-0.29**	-0.16	-0.27**	-0.22*
3. Παραχωρητικό στυλ			1.00	0.19	0.05	0.09	0.17	-0.02	0.01	0.12	-0.01	-0.07
4. Ικανότητα προσαρμογής				1.00	0.44***	0.44***	0.54***	0.54***	0.39***	0.51***	0.48***	0.39***
5. Συναισθηματική διάθεση					1.00	0.48***	0.45***	0.6***	0.49***	0.39***	0.59***	0.39***
6. Έκφραση συναισθημάτων						1.00	0.42***	0.46***	0.26**	0.5***	0.44***	0.45***
7. Αντίληψη συναισθημάτων							1.00	0.64***	0.19	0.52***	0.43***	0.37***
8. Ρύθμιση συναισθημάτων								1.00	0.46***	0.54***	0.64***	0.45***
9. Χαμηλή παρορμητικότητα									1.00	0.29**	0.32***	0.3**
10. Σχέσεις συνομηλίκων										1.00	0.28**	0.34***
11. Αυτοεκτίμηση											1.00	0.55***
12. Προσωπικό κίνητρο												1.00

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

4.3.3. Γονικό στυλ μητέρας – πατέρα και συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών

Η συσχέτιση του γονικού στυλ της μητέρας και του πατέρα με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με βάση την τιμή σημαντικότητας p value και τον συντελεστή συσχέτισης r του Pearson. Διαπιστώνεται ότι το διαλεκτικό στυλ της μητέρας παρουσιάζει θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ($r=0.37, p<0.001$) και το διαλεκτικό στυλ του πατέρα παρουσιάζει επίσης θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ($r=0.44, p<0.001$). Παρατηρείται μεγαλύτερη συσχέτιση με το διαλεκτικό στυλ του πατέρα σε σχέση με της μητέρας.

Το αυταρχικό στυλ της μητέρας παρουσιάζει αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ($r=-0.37, p<0.001$) και το αυταρχικό στυλ του πατέρα παρουσιάζει επίσης αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ($r=-0.38, p<0.001$). Το παραχωρητικό στυλ της μητέρας δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ($r=0.05, p=0.61$) και το παραχωρητικό στυλ του πατέρα δεν παρουσιάζει επίσης στατιστικά σημαντική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ($r=0.09, p=0.36$).

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.3.3. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ της μητέρας – του πατέρα και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών

	1	2	3	4	5	6	7
1. Διαλεκτικό στυλ μητέρας	1.00	0.49***	-0.09	-0.16	-0.13	-0.01	0.37***
2. Διαλεκτικό στυλ πατέρα		1.00	-0.05	-0.15	-0.13	0.09	0.44***
3. Αυταρχικό στυλ μητέρας			1.00	0.67***	-0.07	0.02	-0.37***
4. Αυταρχικό στυλ πατέρα				1.00	-0.07	-0.14	-0.38***
5. Παραχωρητικό στυλ μητέρας					1.00	0.65***	0.05
6. Παραχωρητικό στυλ πατέρα						1.00	0.09
7. Συναισθηματική νοημοσύνη							1.00

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

4.3.4. Γονικό στυλ και συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών – κοριτσιών

Η συσχέτιση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών και των κοριτσιών πραγματοποιήθηκε με βάση την τιμή σημαντικότητας p value και τον συντελεστή συσχέτισης r του Pearson. Διαπιστώνεται ότι το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών ($r=0.42$, $p<0.001$) και των κοριτσιών ($r=0.53$, $p<0.001$). Μάλιστα, παρατηρείται μεγαλύτερη θετική συσχέτιση του διαλεκτικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη των κοριτσιών σε σχέση με των αγοριών.

Το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών ($r=-0.51$, $p<0.001$) και των κοριτσιών ($r=-0.32$, $p=0.02$). Μάλιστα, παρατηρείται μεγαλύτερη αρνητική συσχέτιση του αυταρχικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών σε σχέση με των κοριτσιών. Το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών ($r=0.13$, $p=0.38$) και των κοριτσιών ($r=0.02$, $p=0.9$).

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.3.4. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ και της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών – κοριτσιών

	Συναισθηματική νοημοσύνη αγοριών	Συναισθηματική νοημοσύνη κοριτσιών
Διαλεκτικό στυλ	0.42***	0.53***
Αυταρχικό στυλ	-0.51***	-0.32*
Παραχωρητικό στυλ	0.13	0.02

Σημείωση: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

4.3.5. Γονικό στυλ και συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών σε κάθε τάξη

Η συσχέτιση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε κάθε τάξη πραγματοποιήθηκε με βάση την τιμή σημαντικότητας p value και τον συντελεστή συσχέτισης r του Pearson. Στα παιδιά Γ΄ Δημοτικού διαπιστώνεται ότι το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=0.66$, $p=0.001$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=-0.59$, $p=0.006$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=0.17$, $p=0.48$).

Στα παιδιά Δ΄ Δημοτικού το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=0.7$, $p<0.001$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=-0.47$, $p=0.003$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=0.18$, $p=0.44$). Στα παιδιά Ε΄ Δημοτικού δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική σχέση του διαλεκτικού στυλ ($r=0.21$, $p=0.26$), του αυταρχικού στυλ ($r=-0.12$, $p=0.53$) και του παραχωρητικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=-0.03$, $p=0.87$).

Στα παιδιά Στ΄ Δημοτικού το διαλεκτικό στυλ παρουσιάζει θετική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=0.39$, $p=0.03$), το αυταρχικό στυλ παρουσιάζει αρνητική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=-0.4$, $p=0.03$) και το παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους ($r=-0.16$, $p=0.39$). Παρατηρούνται διαφορές στον βαθμό συσχέτισης του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε κάθε τάξη από τη Γ΄ έως τη Στ΄ Δημοτικού.

Παρουσιάζονται οι συσχετίσεις του διαλεκτικού και του αυταρχικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών σε κάθε τάξη του Δημοτικού, με σειρά σημαντικότητας:

- Διαλεκτικό στυλ: παιδιά Δ΄ Δημοτικού, παιδιά Γ΄ Δημοτικού, παιδιά Στ΄ Δημοτικού.
- Αυταρχικό στυλ: παιδιά Γ΄ Δημοτικού, παιδιά Δ΄ Δημοτικού, παιδιά Στ΄ Δημοτικού.

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.3.5. Συσχέτιση (Pearson's r) του γονικού στυλ και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε κάθε τάξη

	Συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών Γ' Δημοτικού	Συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών Δ' Δημοτικού	Συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών Ε' Δημοτικού	Συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών Στ' Δημοτικού
Διαλεκτικό στυλ	0.66**	0.7***	0.21	0.39*
Αυταρχικό στυλ	-0.59**	-0.47**	-0.12	-0.4*
Παραχωρητικό στυλ	0.17	0.18	-0.03	-0.16

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

4.4. Διαφορές των ομάδων

4.4.1. Διαφορές στο γονικό στυλ ως προς το φύλο των γονέων

Η διερεύνηση των διαφορών στο γονικό στυλ ως προς το φύλο των γονέων πραγματοποιήθηκε με στατιστικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Διαπιστώνεται ότι το διαλεκτικό στυλ της μητέρας έχει μέση τιμή 36,8 με τυπική απόκλιση 6,15 και το διαλεκτικό στυλ του πατέρα έχει μέση τιμή 34,41 με τυπική απόκλιση 7,76 ($t=2.43$, $p=0.02$). Παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στο διαλεκτικό στυλ της μητέρας και του πατέρα, με τάση υπερίσχυσης του πρώτου σε σχέση με το δεύτερο.

Το αυταρχικό στυλ της μητέρας έχει μέση τιμή 29,67 με τυπική απόκλιση 9,02 και το αυταρχικό στυλ του πατέρα έχει μέση τιμή 28,1 με τυπική απόκλιση 9 ($t=1.23$, $p=0.22$). Το παραχωρητικό στυλ της μητέρας έχει μέση τιμή 27,47 με τυπική απόκλιση 7,64 και το παραχωρητικό στυλ του πατέρα έχει μέση τιμή 27,67 με τυπική απόκλιση 7,68 ($t=-0.18$, $p=0,86$). Παρατηρείται ότι στο αυταρχικό και στο παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μητέρα και στον πατέρα.

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.4.1. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) στο γονικό στυλ της μητέρας και του πατέρα

	Μητέρα <i>M (SD)</i>	Πατέρας <i>M (SD)</i>	t
Διαλεκτικό στυλ	36,8 (6,15)	34,41 (7,76)	2.43*
Αυταρχικό στυλ	29,67 (9,02)	28,1 (9)	1.23
Παραχωρητικό στυλ	27,47 (7,64)	27,67 (7,68)	-0.18

Σημείωση: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

4.4.2. Διαφορές ως προς το φύλο των παιδιών

Η διερεύνηση των διαφορών ως προς το φύλο των παιδιών πραγματοποιήθηκε με στατιστικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Διαπιστώνεται ότι δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα τόσο στο γονικό στυλ, όσο και στη συναισθηματική νοημοσύνη. Ειδικότερα, στη συναισθηματική νοημοσύνη τα αγόρια έχουν μέση τιμή 128,75 με τυπική απόκλιση 19,5 και τα κορίτσια έχουν μέση τιμή 131,83 με τυπική απόκλιση 19,39 ($t=-0.8$, $p=0.43$).

Στο διαλεκτικό στυλ τα αγόρια έχουν μέση τιμή 71,29 με τυπική απόκλιση 13,02 και τα κορίτσια έχουν μέση τιμή 71,15 με τυπική απόκλιση 11,23 ($t=0.06$, $p=0.95$). Στο αυταρχικό στυλ τα αγόρια έχουν μέση τιμή 59,38 με τυπική απόκλιση 15,03 και τα κορίτσια έχουν μέση τιμή 56,33 με τυπική απόκλιση 17,69 ($t=0.94$, $p=0.35$). Στο παραχωρητικό στυλ τα αγόρια έχουν μέση τιμή 53,08 με τυπική απόκλιση 13,39 και τα κορίτσια έχουν μέση τιμή 56,96 με τυπική απόκλιση 14,26 ($t=-1.42$, $p=0.16$).

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.4.2. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) των αγοριών και των κοριτσιών

	Αγόρια <i>M (SD)</i>	Κορίτσια <i>M (SD)</i>	t
Συναισθηματική νοημοσύνη	128,75 (19,5)	131,83 (19,39)	-0.8
Διαλεκτικό στυλ	71,29 (13,02)	71,15 (11,23)	0.06
Αυταρχικό στυλ	59,38 (15,03)	56,33 (17,69)	0.94
Παραχωρητικό στυλ	53,08 (13,39)	56,96 (14,26)	-1.42

Σημείωση: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

4.4.3. Διαφορές ως προς την τάξη φοίτησης των παιδιών

Η διερεύνηση των διαφορών ως προς την τάξη φοίτησης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με στατιστικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Εξετάζοντας τις τιμές για τα παιδιά Γ' και Δ' Δημοτικού, διαπιστώνεται ότι δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους. Ειδικότερα, στη συναισθηματική νοημοσύνη τα παιδιά της Γ' τάξης έχουν μέση τιμή 132,7 με τυπική απόκλιση 22,72 και τα παιδιά της Δ' τάξης έχουν μέση τιμή 131,48 με τυπική απόκλιση 21,84 ($t=0.18$, $p=0.86$).

Στο διαλεκτικό στυλ τα παιδιά της Γ' τάξης έχουν μέση τιμή 74,3 με τυπική απόκλιση 11,21 και τα παιδιά της Δ' τάξης έχουν μέση τιμή 73,9 με τυπική απόκλιση 13,4 ($t=0.1$, $p=0.92$). Στο αυταρχικό στυλ τα παιδιά της Γ' τάξης έχουν μέση τιμή 57,1 με τυπική απόκλιση 18,82 και τα παιδιά της Δ' τάξης έχουν μέση τιμή 57,24 με τυπική απόκλιση 19,33 ($t=-0.02$, $p=0.98$). Στο παραχωρητικό στυλ τα παιδιά της Γ' τάξης έχουν μέση τιμή 63 με τυπική απόκλιση 17,38 και τα παιδιά της Δ' τάξης έχουν μέση τιμή 53,9 με τυπική απόκλιση 15,46 ($t=1.77$, $p=0.09$).

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.4.3. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) των παιδιών Γ' και Δ' Δημοτικού

	Παιδιά Γ' τάξης M (SD)	Παιδιά Δ' τάξης M (SD)	t
Συναισθηματική νοημοσύνη	132,7 (22,72)	131,48 (21,84)	0.18
Διαλεκτικό στυλ	74,3 (11,21)	73,9 (13,4)	0.1
Αυταρχικό στυλ	57,1 (18,82)	57,24 (19,33)	-0.02
Παραχωρητικό στυλ	63 (17,38)	53,9 (15,46)	1.77

Σημείωση: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Η διερεύνηση των διαφορών ως προς την τάξη φοίτησης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με στατιστικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Εξετάζοντας τις τιμές για τα παιδιά Δ' και Ε' Δημοτικού, διαπιστώνεται ότι δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους. Ειδικότερα, στη συναισθηματική νοημοσύνη τα παιδιά της Δ' τάξης έχουν μέση τιμή 131,48 με τυπική απόκλιση 21,84 και τα παιδιά της Ε' τάξης έχουν μέση τιμή 125,39 με τυπική απόκλιση 14,54 ($t=1.12$, $p=0.27$).

Στο διαλεκτικό στυλ τα παιδιά της Δ' τάξης έχουν μέση τιμή 73,9 με τυπική απόκλιση 13,4 και τα παιδιά της Ε' τάξης έχουν μέση τιμή 69,23 με τυπική απόκλιση 10,74 ($t=1.34$, $p=0.19$). Στο αυταρχικό στυλ τα παιδιά της Δ' τάξης έχουν μέση τιμή 57,24 με τυπική απόκλιση 19,33 και τα παιδιά της Ε' τάξης έχουν μέση τιμή 58,32 με τυπική απόκλιση 14,48 ($t=-0.22$, $p=0.83$). Στο παραχωρητικό στυλ τα παιδιά της Δ' τάξης έχουν μέση τιμή 53,9 με τυπική απόκλιση 15,46 και τα παιδιά της Ε' τάξης έχουν μέση τιμή 51,29 με τυπική απόκλιση 10,39 ($t=0.68$, $p=0.5$).

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.4.4. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) των παιδιών Δ' και Ε' Δημοτικού

	Παιδιά Δ' τάξης M (SD)	Παιδιά Ε' τάξης M (SD)	t
Συναισθηματική νοημοσύνη	131,48 (21,84)	125,39 (14,54)	1.12
Διαλεκτικό στυλ	73,9 (13,4)	69,23 (10,74)	1.34
Αυταρχικό στυλ	57,24 (19,33)	58,32 (14,48)	-0.22
Παραχωρητικό στυλ	53,9 (15,46)	51,29 (10,39)	0.68

Σημείωση: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Η διερεύνηση των διαφορών ως προς την τάξη φοίτησης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με στατιστικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Εξετάζοντας τις τιμές για τα παιδιά Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, διαπιστώνεται ότι δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους. Ειδικότερα, στη συναισθηματική νοημοσύνη τα παιδιά της Ε΄ τάξης έχουν μέση τιμή 125,39 με τυπική απόκλιση 14,54 και τα παιδιά της Στ΄ τάξης έχουν μέση τιμή 133,23 με τυπική απόκλιση 17,53 ($t=-1.9$, $p=0.06$).

Στο διαλεκτικό στυλ τα παιδιά της Ε΄ τάξης έχουν μέση τιμή 69,23 με τυπική απόκλιση 10,74 και τα παιδιά της Στ΄ τάξης έχουν μέση τιμή 69,33 με τυπική απόκλιση 11,12 ($t=-0.04$, $p=0.97$). Στο αυταρχικό στυλ τα παιδιά της Ε΄ τάξης έχουν μέση τιμή 58,32 με τυπική απόκλιση 14,48 και τα παιδιά της Στ΄ τάξης έχουν μέση τιμή 58 με τυπική απόκλιση 14,33 ($t=0.09$, $p=0.93$). Στο παραχωρητικό στυλ τα παιδιά της Ε΄ τάξης έχουν μέση τιμή 51,29 με τυπική απόκλιση 10,39 και τα παιδιά της Στ΄ τάξης έχουν μέση τιμή 54,73 με τυπική απόκλιση 10,78 ($t=-1.27$, $p=0.06$).

Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4.4.5. Μέση τιμή (M), τυπική απόκλιση (SD) και διαφορές (t) των παιδιών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού

	Παιδιά Ε΄ τάξης M (SD)	Παιδιά Στ΄ τάξης M (SD)	t
Συναισθηματική νοημοσύνη	125,39 (14,54)	133,23 (17,53)	-1.9
Διαλεκτικό στυλ	69,23 (10,74)	69,33 (11,12)	-0.04
Αυταρχικό στυλ	58,32 (14,48)	58 (14,33)	0.09
Παραχωρητικό στυλ	51,29 (10,39)	54,73 (10,78)	-1.27

Σημείωση: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

5. Συζήτηση – Συμπέρασμα

5.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης του γονικού στυλ, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές των γονέων τους προς αυτά, με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, που αναφέρεται σε ένα σύνολο ικανοτήτων κατανόησης και χειρισμού των συναισθηματικών πληροφοριών των ίδιων και των άλλων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας συμπληρώθηκαν δύο ερωτηματολόγια (ένα για το γονικό στυλ και ένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη) από 102 παιδιά Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού.

Με βάση τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, παρατηρούνται υψηλότερες τιμές στη ρύθμιση των συναισθημάτων, στις σχέσεις με συνομηλίκους και στο προσωπικό κίνητρο. Από την άλλη, παρατηρούνται χαμηλότερες τιμές στη χαμηλή παρορμητικότητα. Με βάση τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του γονικού στυλ, παρατηρείται ότι το διαλεκτικό στυλ της μητέρας και του πατέρα τείνει να υπερισχύει σε σχέση με το αυταρχικό και το παραχωρητικό στυλ. Άλλωστε, έχει εντοπιστεί ότι το διαλεκτικό στυλ αξιοποιείται από την πλειονότητα των γονέων (Mensah & Kuranchie, 2013).

Εξετάζοντας την πρώτη ερευνητική υπόθεση, μελετήθηκε η σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Από την ανάλυση της έρευνας προκύπτει ότι ορισμένα γονικά στυλ σχετίζονται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Ειδικότερα, το διαλεκτικό στυλ φαίνεται να προάγει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Η θετική σχέση του διαλεκτικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχει εντοπιστεί και σε προηγούμενες μελέτες (Gottman et al., 1996; Kaufmann et al., 2000; Reyes-Warano, 2021).

Από την άλλη, το αυταρχικό στυλ φαίνεται να αναστέλλει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Η αρνητική σχέση του αυταρχικού στυλ με τη

συναισθηματική νοημοσύνη έχει εντοπιστεί και σε προηγούμενες έρευνες (Cameron et al., 2020; De Clercq et al., 2008; Morris et al., 2007). Ωστόσο, το παραχωρητικό στυλ δεν φαίνεται να παρουσιάζει σχέση με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που έχουν εντοπίσει αρνητική σχέση του παραχωρητικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Gottman et al., 1996; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Reyes-Warano, 2021).

Η απουσία σχέσης του παραχωρητικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών στην παρούσα μελέτη είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι το γονικό στυλ αυτό παρουσιάζει χαμηλότερες τιμές σε σχέση με το διαλεκτικό και το αυταρχικό στυλ. Ενδεχομένως λοιπόν, το δείγμα για την εξέταση του παραχωρητικού στυλ να είναι περιορισμένο. Μια άλλη ερμηνεία του συγκεκριμένου ευρήματος είναι ότι η υιοθέτηση κοινωνικών ρόλων ίσως δεν εξαρτάται μόνο από την ανατροφή στην οικογένεια, όπως τείνει να συμβαίνει και στο αδιάφορο στυλ (Παρασκευόπουλος, 2004).

Εξετάζοντας τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, μελετήθηκε η σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη των επιμέρους συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών Γ' έως Στ' Δημοτικού. Από την ανάλυση της έρευνας προκύπτει ότι το διαλεκτικό στυλ σχετίζεται θετικά με την πλειονότητα των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Μάλιστα, φαίνεται να προάγει με σειρά σημαντικότητας την έκφραση των συναισθημάτων, τις σχέσεις με συνομηλίκους, την αντίληψη των συναισθημάτων, την ικανότητα προσαρμογής, τη ρύθμιση των συναισθημάτων, το προσωπικό κίνητρο, την αυτοεκτίμηση και τη συναισθηματική διάθεση, ενώ δεν φαίνεται να σχετίζεται ιδιαίτερα με τη χαμηλή παρορμητικότητα.

Πράγματι, σε προηγούμενες μελέτες η Morris και οι συνεργάτες της (2007) έχουν εντοπίσει θετική σχέση του διαλεκτικού στυλ με τις ικανότητες κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων. Η McHale και οι συνεργάτες της (2000) έχουν συνδέσει τη συναισθηματική

εγγύτητα στην οικογένεια με τις πρώιμες κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Η Williams και οι συνεργάτες της (2012) έχουν συσχετίσει το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον με τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Παράλληλα, η Laible και ο Carlo (2004) υποστηρίζουν ότι οι θερμές σχέσεις γονέων και παιδιών ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και κινήτρων επιτυχίας στα δεύτερα.

Από την άλλη, προκύπτει ότι το αυταρχικό στυλ σχετίζεται αρνητικά με την πλειονότητα των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών. Μάλιστα, φαίνεται να αναστέλλει με σειρά σημαντικότητας τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τη συναισθηματική διάθεση, την αντίληψη των συναισθημάτων, την έκφραση των συναισθημάτων, τη χαμηλή παρορμητικότητα, την αυτοεκτίμηση, την ικανότητα προσαρμογής και το προσωπικό κίνητρο, ενώ δεν φαίνεται να σχετίζεται ιδιαίτερα με τις σχέσεις με συνομηλίκους.

Πράγματι, σε προηγούμενες έρευνες η De Clercq και οι συνεργάτες της (2008) έχουν εντοπίσει ότι το αυταρχικό στυλ είναι επιζήμιο για τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την υγιή προσαρμογή των παιδιών. Η Laible και ο Carlo (2004) έχουν συνδέσει την περιοριστικότητα με την εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης. Ο Duchesne και η Ratelle (2010) έχουν συσχετίσει τον ψυχολογικό έλεγχο με την ελλιπή κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Παράλληλα, ο Khaleque και ο Rohner (2002) υποστηρίζουν ότι η απορριπτική στάση των γονέων προκαλεί στα παιδιά αίσθηση αναξιοτήτας και περιορισμένη ανάπτυξη κινήτρων.

Το παραχωρητικό στυλ δεν φαίνεται να παρουσιάζει σχέση με τις επιμέρους συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στις χαμηλότερες τιμές του σε σχέση με το διαλεκτικό και το αυταρχικό στυλ. Μια άλλη ερμηνεία του συγκεκριμένου ευρήματος είναι ότι οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες είναι

πιθανό να συνδέονται περισσότερο με συγκεκριμένες γονικές πρακτικές (Alegre, 2012). Για παράδειγμα, η ασυνεπής πειθαρχία που χαρακτηρίζει το παραχωρητικό στυλ δύναται να συντελέσει στην κατανόηση των συναισθημάτων, αλλά η απουσία συστηματικής οριοθέτησης τείνει να δυσχεραίνει την ικανότητα προσαρμογής (Betts et al., 2012).

Εξετάζοντας την τρίτη ερευνητική υπόθεση, μελετήθηκε η σχέση του γονικού στυλ της μητέρας και του πατέρα με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Από την ανάλυση της έρευνας προκύπτει ότι το διαλεκτικό στυλ της μητέρας και του πατέρα προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Άλλωστε, η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) έχει τονίσει τη σημασία του ρόλου των δύο γονέων στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού κλίματος στην οικογένεια, που συμβάλλει στη συναισθηματική και κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών.

Στην παρούσα μελέτη το διαλεκτικό στυλ του πατέρα φαίνεται να ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών σε σχέση με το διαλεκτικό στυλ της μητέρας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη του Milevsky και των συνεργατών του (2007), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο πατρικός ρόλος επηρεάζει λιγότερο την ευημερία των παιδιών. Παράλληλα, ο Karavasilis και οι συνεργάτες του (2003) θεωρούν ότι η συμπεριφορά της μητέρας ως κύριας φηγούρας προσκόλλησης παρέχει τα θεμέλια για την ασφαλή προσκόλληση των παιδιών, με σημαντικές συναισθηματικές συνέπειες.

Από την άλλη, προκύπτει ότι το αυταρχικό στυλ της μητέρας και του πατέρα αναστέλλουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Άλλωστε, η Jaffe και οι συνεργάτες της (2010) έχουν συσχετίσει την έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης από τους δύο γονείς με την περιορισμένη ανάπτυξη των ικανοτήτων κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων των παιδιών. Το παραχωρητικό στυλ της μητέρας και του πατέρα δεν φαίνεται να σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Ο Milevsky και οι συνεργάτες

του (2007) υποστηρίζουν ότι το παραχωρητικό στυλ του πατέρα δεν επηρεάζει τόσο τη συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών.

Σημειώνεται ότι στην παρούσα μελέτη το γονικό στυλ της μητέρας παρουσιάζει θετική σχέση με το γονικό στυλ του πατέρα. Δηλαδή, η μητέρα και ο πατέρας έχουν την τάση να υιοθετούν κοινό γονικό στυλ. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες που εστιάζουν στον ρόλο δύο γονέων στη συναισθηματική και κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών τους. Ειδικότερα, η Laible και ο Carlo (2004) έχουν επισημάνει ότι ο βαθμός παροχής φροντίδας και ελέγχου ενός γονέα τείνει να επηρεάζει τον βαθμό παροχής φροντίδας και ελέγχου του άλλου γονέα.

Εξετάζοντας την τέταρτη ερευνητική υπόθεση, μελετήθηκε η σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών και των κοριτσιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Από την ανάλυση της έρευνας προκύπτει ότι το διαλεκτικό στυλ προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών και των κοριτσιών, ασκώντας μεγαλύτερη επιρροή στα δεύτερα σε σχέση με τα πρώτα. Η συμβολή του διαλεκτικού στυλ στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των αγοριών και των κοριτσιών έχει εντοπιστεί και σε προηγούμενες μελέτες (Alegre, 2011; Baumrind, 1991; McHale et al., 2000).

Από την άλλη, προκύπτει ότι το αυταρχικό στυλ αναστέλλει τη συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών και των κοριτσιών, ασκώντας μεγαλύτερη επιρροή στα πρώτα σε σχέση με τα δεύτερα. Άλλωστε, η Baumrind (1971) έχει εστιάσει στην αρνητική σχέση του αυταρχικού στυλ με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, επισημαίνοντας ότι η επιρροή των αυταρχικών γονέων είναι πιο έντονη στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Το παραχωρητικό στυλ δεν φαίνεται να σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών και των κοριτσιών. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στις χαμηλότερες τιμές του σε σχέση με το διαλεκτικό και το αυταρχικό στυλ.

Εξετάζοντας την πέμπτη ερευνητική υπόθεση, μελετήθηκε η σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε κάθε τάξη από τη Γ΄ έως τη Στ΄ Δημοτικού. Από την ανάλυση της έρευνας προκύπτει ότι στα παιδιά της Γ΄, της Δ΄ και της Στ΄ τάξης το διαλεκτικό στυλ φαίνεται να προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη τους και το αυταρχικό στυλ φαίνεται να την αναστέλλει. Σε προηγούμενες μελέτες έχει εντοπιστεί η θετική σχέση του διαλεκτικού στυλ και η αρνητική σχέση του αυταρχικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εφήβων (Argyriou et al., 2016; Lamborn et al., 1991).

Μάλιστα, το διαλεκτικό στυλ φαίνεται να προάγει με σειρά σημαντικότητας τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών Δ΄ Δημοτικού, των παιδιών Γ΄ Δημοτικού και των παιδιών Στ΄ Δημοτικού, ενώ δεν φαίνεται να σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών Ε΄ Δημοτικού. Από την άλλη, το αυταρχικό στυλ φαίνεται να αναστέλλει με σειρά σημαντικότητας τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών Γ΄ Δημοτικού, των παιδιών Δ΄ Δημοτικού και των παιδιών Στ΄ Δημοτικού, ενώ δεν φαίνεται να σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών Ε΄ Δημοτικού. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, το γονικό στυλ τείνει να επηρεάζει περισσότερο τα παιδιά των μικρότερων τάξεων.

Παρατηρείται ότι στα παιδιά της Ε΄ τάξης το διαλεκτικό και το αυταρχικό στυλ δεν παρουσιάζουν σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο περιορισμένο δείγμα των μαθητών κάθε τάξης. Επομένως, τα συμπεράσματα για τη σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε κάθε τάξη είναι επισφαλής. Το παραχωρητικό στυλ δεν φαίνεται να σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών σε καμία τάξη από τη Γ΄ έως τη Στ΄ Δημοτικού. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στις χαμηλότερες τιμές του σε σχέση με το διαλεκτικό και το αυταρχικό στυλ.

Εξετάζοντας την έκτη ερευνητική υπόθεση, μελετήθηκαν οι διαφορές στο γονικό στυλ ως προς το φύλο των γονέων. Παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στο διαλεκτικό στυλ της

μητέρας και του πατέρα, με το πρώτο να υπερισχύει σε σχέση με το δεύτερο. Δηλαδή, η μητέρα έχει την τάση να υιοθετεί περισσότερο διαλεκτικό στυλ σε σχέση με τον πατέρα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τον Karavasilis και τους συνεργάτες του (2003), που θεωρούν ότι η μητέρα ως κύρια φιγούρα προσκόλλησης τείνει να δείχνει περισσότερη ευαισθησία και ανταπόκριση. Στο αυταρχικό και στο παραχωρητικό στυλ δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερες διαφορές ως προς το φύλο των γονέων.

Τέλος, μελετήθηκαν οι διαφορές στο γονικό στυλ και στη συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο και ως προς την τάξη φοίτησης των παιδιών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, καθώς και ανάμεσα στους μαθητές κάθε τάξης. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι το γονικό στυλ και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν εξαρτώνται ιδιαίτερα από το φύλο και την ηλικία των παιδιών, αλλά περισσότερο διαμορφώνονται από το συναισθηματικό κλίμα στην οικογένεια και την ποιότητα της επικοινωνίας των μελών της (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

5.2. Συμπέρασμα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι ορισμένα γονικά στυλ σχετίζονται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού. Μάλιστα, το διαλεκτικό στυλ φαίνεται να διευκολύνει τη συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών, ενώ το αυταρχικό στυλ φαίνεται να την αποτρέπει. Ωστόσο, το παραχωρητικό στυλ δεν φαίνεται να σχετίζεται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια εξέλιξη των προηγούμενων ερευνών για τη σχέση του γονικού στυλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων, η οποία μάλιστα ξεκινά από την

παιδική τους ηλικία. Η οικογένεια ως πρωταρχικός φορέας συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης αποτελεί έναν βασικό παράγοντα καλλιέργειας των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών (Darling & Steinberg, 1993). Έτσι, η γονική συμπεριφορά μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προαγωγής ή αναστολής της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης (Jaffe et al., 2010).

Καθώς οι αλληλεπιδράσεις στην οικογένεια έχουν συναισθηματικό υπόβαθρο, οι γονικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών (Alegre, 2011). Το διαλεκτικό στυλ αναδεικνύεται ως το καταλληλότερο γονικό στυλ για τη συναισθηματική και κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών (Γεωργίου, 2012). Η ισορροπία ανάμεσα στις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας διαμορφώνει ένα προστατευτικό πλαίσιο ανάπτυξης των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών (Baumrind, 1991).

Το διαλεκτικό στυλ αποτελεί ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον έκφρασης αποδοχής, ασκώντας παράλληλα εύλογο έλεγχο και καθορίζοντας σαφή πρότυπα συμπεριφοράς (Maccoby & Martin, 1983). Οι γονείς ενθαρρύνουν την ελευθερία των παιδιών, αλλά και την ανάπτυξη υπευθυνότητας (Baumrind, 1971). Μέσω των πρακτικών του διαλεκτικού στυλ, τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, καλλιεργώντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους, τα προσωπικά τους κίνητρα και την ικανότητα προσαρμογής τους (Reyes-Warano, 2021).

Οι διαλεκτικοί γονείς χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικά πρότυπα, λειτουργώντας ως παραδείγματα προς μίμηση για τις πρώιμες κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τους (McHale et al., 2000). Ταυτόχρονα, δρουν ως συναισθηματικοί προπονητές, συζητώντας για τα συναισθήματα με τα παιδιά τους και δίνοντάς τους χώρο να τα ερμηνεύσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις αιτίες και τα αποτελέσματά τους (Goleman, 1995). Μάλιστα,

μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αρνητικά συναισθήματα ως ευκαιρίες εκμάθησης της συναισθηματικής διαχείρισης (Reyes-Warano, 2021).

Βέβαια, η επιτυχής συναισθηματική καθοδήγηση στην οικογένεια προϋποθέτει την καλλιέργεια εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της (Duchesne & Ratelle, 2010). Για να γίνει αυτό, οι γονείς πρέπει να έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των ίδιων και των παιδιών τους και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους με βάση τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των δευτέρων (Gottman et al., 1996). Χρειάζεται επίσης να συνειδητοποιήσουν τον αντίκτυπο των γονικών πρακτικών στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά (Mensah & Kuranchie, 2013).

Αναδεικνύεται λοιπόν, η ανάγκη παροχής προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης (Argyriou et al., 2016), προκειμένου να πραγματοποιηθεί ενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων στην εφαρμογή της κατάλληλης γονικής συμπεριφοράς, εξισορροπώντας τις διαστάσεις της φροντίδας και του συμπεριφορικού ελέγχου (Cameron et al., 2020). Άλλωστε, η βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας των μελών της οικογένειας, με τη μείωση των συγκρούσεων και την εκδήλωση αποδοχής, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού κλίματος που προάγει τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Barnett et al., 2008).

Παράλληλα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα των προγραμμάτων συμβουλευτικής στην οικογένεια και στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους με βάση την προσωπικότητα και τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών (De Clercq et al., 2008). Έτσι, παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια στα παιδιά για να μάθουν να καλλιεργούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ικανότητες (Asghari & Besharat, 2011). Απώτερος σκοπός είναι η ισορροπημένη ψυχοκοινωνική καλλιέργεια των παιδιών, που συνεισφέρει στη μελλοντική τους ευημερία (Σιδέρης, 2009).

5.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Κατά την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας δημιουργούνται ορισμένα ερωτήματα που χρήζουν περαιτέρω μελέτης. Ειδικότερα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό οι μελλοντικές έρευνες να βασιστούν σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών. Μάλιστα, προτείνεται η συμμετοχή μαθητών από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσά τους. Έτσι, τα αποτελέσματα θα μπορούν πιο εύκολα να γενικευτούν στον ευρύτερο ελληνικό πληθυσμό.

Καθώς στην παρούσα μελέτη η συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων των παιδιών περιορίστηκε στο φύλο και στην ηλικία τους, κρίνεται επίσης σημαντική η εξέταση παραγόντων που σχετίζονται με το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά και με τη σύνθεσή της. Ενδεικτικά, τα οικογενειακά σχήματα, η σειρά γέννησης των παιδιών και ο χρόνος που περνούν μαζί τα μέλη της οικογένειας θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντες επιρροής της σχέσης του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα το παραχωρητικό στυλ δεν έδειξε συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, σε αντίθεση με προηγούμενες μελέτες. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνών για το συγκεκριμένο γονικό στυλ, έχοντας μεγαλύτερο δείγμα παιδιών με παραχωρητικούς γονείς. Παράλληλα, η απουσία εντοπισμού σχέσης του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε κάθε τάξη από τη Γ΄ έως τη Στ΄ Δημοτικού καθιστά απαραίτητη την εξέταση μεγαλύτερου δείγματος μαθητών από κάθε τάξη.

Το γονικό στυλ, όπως διαμορφώνεται από τις διαστάσεις της φροντίδας και της απαιτητικότητας, αποτελεί κοινωνική κατασκευή δυναμικών διαδικασιών εντός της οικογένειας. Προτείνεται λοιπόν, οι επόμενες έρευνες να εστιάσουν περισσότερο στη σχέση

συγκεκριμένων γονικών πρακτικών με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Τέλος, καθώς η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης βασίστηκε στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, προτείνεται οι επόμενες μελέτες να αξιοποιήσουν περισσότερο ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης, ώστε να διερευνήσουν σε βάθος τις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών.

6. Βιβλιογραφία

- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 19(1), 56-62.
- Alegre, A. (2012). Is there a relation between mothers' parenting styles and children's trait emotional intelligence? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 5-34.
- Argyriou, E., Bakoyiannis, G., & Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57, 42-49.
- Asghari, M. S., & Besharat, M. A. (2011). The relation of perceived parenting with emotional intelligence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30(1), 231-235.
- Aunola, K., Hakan, S., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Babalıs, T., Tsoli, K., Artikis, C. T., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in Greek primary school. *World Journal of Education*, 3(6), 54-63.
- Barnett, M. A., Deng, M., Mills-Koonce, W. R., Willoughby, M., & Cox, M. (2008). Independence of parenting of mothers and fathers of infants. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 561-573.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). Jossey-Bass.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology, 40*(1), 54-62.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*(1), 1-103.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95.
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Psychology Press, 19*(3), 375-396.
- Betts, L. R., Trueman, M., Chiverton, L., Stanbridge, A., & Stephens, J. (2012). Parental rearing style as a predictor of attachment and psychosocial adjustment during young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships, 30*(6), 675-693.
- Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Robinson, L. R., Kaminski, J. W., Ghandour, R., Smith, C., & Peacock, G. (2016). Health care, family, and community factors associated with mental, behavioral, and developmental disorders in early childhood – United States, 2011-2012. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 65*(9), 221-226.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development,*

- assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Γεωργίου, Σ. (2012). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Διάδραση.
- Cameron, M., Cramer, K. M., & Manning, D. (2020). Relating parenting styles to adult emotional intelligence: A retrospective study. *Athens Journal of Social Sciences*, 7(3), 185-196.
- Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 433-458). Jossey-Bass.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 433-440.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- De Clercq, B., Van Leeuwen, K., De Fruyt, F., Van Hiel, A., & Mervielde, I. (2008). Maladaptive personality traits and psychopathology in childhood and adolescence: The moderating effect of parenting. *Journal of Personality*, 76(2), 357-383.
- De Weerd, M., & Rossi, G. (2012). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Evaluation of psychometric aspects in the Dutch speaking part of Belgium. In G. Rossi (Ed.), *Psychology: Selected papers* (pp. 145-172). Intech.

- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems vs potential mediators. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 497-507.
- Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18*, 7-12.
- Frosch, C., Schoppe-Sullivan, S., & O'Banion, D. (2019). Parenting and child development: A relational health perspective. *American Journal of Lifestyle Medicine, 15*(1), 45-59.
- Ζαγοριανού, Α. (2015). *Η επίδραση του ύπνου στην ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Αμητός Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Georgiou, S. N., Stavrinides, P., & Fousiani, K. (2013). Authoritarian parenting, power distance, and bullying propensity. *International Journal of School & Educational Psychology, 1*(3), 199-206.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27-44). Jossey-Bass.

- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243-268.
- Gunkel, M., Schlagel, C., & Engle R. (2013). Culture's influence on emotional intelligence: An empirical study of nine countries. *Journal of International Management, 20*(2), 256-274.
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies, 10*(3), 329-349.
- Jaffe, M., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2010). The roles of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two emotion regulation strategies in late childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(1), 47-59.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 153-164.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies, 9*(2), 231-245.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment. A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family, 64*(1), 54-64.
- Knight, K. H., Elfenbein, M. H., Capozzi, L., Eason, A., Bernardo, M. F., & Ferus, K. S. (2000). Relationship of connected and separate knowing to parental style and birth order. *Sex Roles: A Journal of Research, 43*(3-4), 229-240.

- Krasanaki, A., Vasiou, A., & Tantaros, S. (2022). Parenting styles and social behavior of children and adolescents. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(1), 142-160.
- Kritzas, N., & Grobler, A. A. (2005). The relationship between perceived parenting styles and resilience during adolescence. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 1-12.
- Laible, D. J., & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 759-782.
- Lamborn, S. D., Mounts, 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.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90(3), 547-563.
- Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ., & Σταύρου, Ν. (2013). Σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού – Τόμος 6, Κοινωνικά δίκτυα και σχολική μονάδα: Γέφυρες και νοήματα* (σσ. 204-225). Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Παπαζήσης.
- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55(2), 317-328.

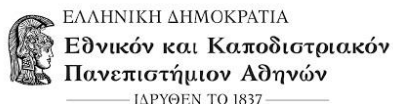
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology – Vol. 4, Socialization, personality and social development* (4th ed., pp. 1-101). Wiley.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 17*(8), 516-526.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503-517.
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., Tucker, C. J., & Crouter, A. C. (2000). Step in or stay out? Parents' roles in adolescent siblings' relationships. *Journal of Marriage and the Family, 62*(3), 746-760.
- Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of parenting styles on the social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2*(3), 123-129.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies, 16*(1), 39-47.

- 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. *Review of Social Development, 16*(2), 361-388.
- Mousavi, A., & Juhari, R. (2019). Systematic review of parenting style and children's emotional intelligence: Recent updates on western and non-western families. *Malaysian Journal of Medical Sciences, 15*(1), 147-152.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences, 47*(1), 36-41.
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 1116.
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin, 46*(1), 1-48.
- Παπαγεωργίου, Ι. Χ. (2007). Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα, 8*, 158-170.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αυτοέκδοση.
- Πατσοπούλου, Α. Α. (2016). *Εκτίμηση του προβλήματος της εφηβικής παχυσαρκίας στο νομό Λαρίσης: Καθορισμός του επιπολασμού του και διερεύνηση της στάσης εφήβων/γονέων – Εφαρμογή προγράμματος υγιεινοδιατροφικής αγωγής* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 27-39.

- Πλατσίδου, Μ. (2015). *Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες*. Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Free Press of Glencoe.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Wiley-Blackwell.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*(2), 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*(1), 39-57.
- Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2018). Theory and applications of trait emotional intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 23*(1), 24-36.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*, 273-289.
- Reyes-Wapano, M. R. (2021). Does parenting style predict emotional intelligence? *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 5*(7), 649-657.
- Roostin, E. (2018). Family influence on the development of children. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education, 2*(1), 1-12.
- Rowe, D. C. (1994). *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior*. Guilford Press.

- Σιδέρης, Ν. (2009). *Τα παιδιά δεν θέλουν ψυχολόγο. Γονείς θέλουν!* Μεταίχμιο.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19-25.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research*, 11(1), 1-19.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D., & Schermer, J. A. (2008). A behavioral genetic study of trait emotional intelligence. *Emotion*, 8(5), 635-642.
- Williams, K. E., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2012). Inflexible parents, inflexible kids: A 6-year longitudinal study of parenting style and the development of psychological flexibility in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1053-1066.

7. Παράρτημα



Έντυπο συγκατάθεσης γονέων στην έρευνα

Αγαπητοί γονείς,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Κοινό Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Κύπρου, ζητώ τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνά μου με θέμα «Η σχέση του γονικού στυλ με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού». Την εργασία μου επιβλέπει ο κος Στέλιος Γεωργίου, καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Η έρευνα θα διεξαχθεί με δύο ερωτηματολόγια και θα διαρκέσει λιγότερο από μία διδακτική ώρα. Δεσμεύομαι ότι τα αποτελέσματα θα είναι απολύτως εμπιστευτικά και θα τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών, διασφαλίζοντας τα προσωπικά τους δεδομένα. Η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι πολύτιμη, καθώς η γνώση του συναισθηματικού υπόβαθρου των παιδιών μπορεί να διευκολύνει την προσαρμογή του τρόπου διαι παιδαγωγικής τους με βάση τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τους, αποσκοπώντας στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Παρακαλώ να υπογράψετε το παρόν έντυπο με το οποίο δηλώνετε την έγκρισή σας. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Αναστασία Παπαδάκη

Εκπαιδευτικός και Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Τηλέφωνο:

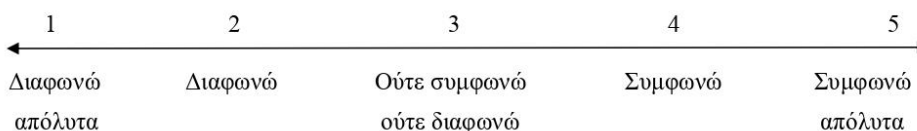
Email:

Υπογραφή γονέα

Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Short Form

Οδηγίες:

- Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.
- Απάντησε όσο πιο γρήγορα μπορείς και μη σκέφτεσαι πάρα πολύ τις ερωτήσεις.
- Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι είναι αλήθεια για σένα.



	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Πάντα προσπάθη να έχω καλή διάθεση.	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
3. Μου είναι δύσκολο να συνηθίσω στην καινούρια σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
4. Νιώθω καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
5. Όταν νιώθω στεναχωρημένος/η, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	1	2	3	4	5
6. Συχνά νιώθω στεναχωρημένος/η.	1	2	3	4	5
7. Όταν νιώθω ευχαριστημένος/η με κάποιον, του το λέω.	1	2	3	4	5
8. Τα πάω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
9. Συχνά νιώθω θυμωμένος/η.	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά στο σχολείο θέλουν να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
11. Όταν είμαι σε ένα καινούριο μέρος, το συνηθίζω γρήγορα.	1	2	3	4	5
12. Συχνά δεν είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
13. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
14. Είμαι πολύ καλός/η στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
15. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι.	1	2	3	4	5

16. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
17. Όταν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω καλά.	1	2	3	4	5
18. Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
19. Προσπαθώ να κάνω τα μαθήματά μου όσο καλύτερα μπορώ.	1	2	3	4	5
20. Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
21. Δεν μου αρέσει να περιμένω για κάτι που θέλω.	1	2	3	4	5
22. Είμαι πολύ ευτυχισμένος/η.	1	2	3	4	5
23. Δεν μου αρέσει να διαβάζω πολύ.	1	2	3	4	5
24. Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι στεναχωρημένος/η όταν μεγαλώσω.	1	2	3	4	5
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
27. Δεν ελέγχο πολύ καλά τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
28. Συνηθίζω τους καινούριους ανθρώπους πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
29. Δεν μπορώ να βρω τις κατάλληλες λέξεις για να πω στους άλλους πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
30. Δεν μου αρέσει να δοκιμάζω καινούρια πράγματα.	1	2	3	4	5
31. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
32. Ξέρω πώς να δείχνω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι για αυτούς.	1	2	3	4	5
33. Συχνά μπερδεύομαι με τον τρόπο που αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
34. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω τι αισθάνονται οι άλλοι.	1	2	3	4	5
35. Όταν δεν κάνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	1	2	3	4	5
36. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	1	2	3	4	5

Απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις;
Αν ναι, τότε προχώρα στην
επόμενη σελίδα...



14. Τις περισσότερες φορές η μητέρα μου κάνει αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
15. Η μητέρα μου με καθοδηγεί με λογικό και αντικειμενικό τρόπο.	1	2	3	4	5
16. Η μητέρα μου θυμώνει όταν διαφωνώ μαζί της.	1	2	3	4	5
17. Η μητέρα μου πιστεύει ότι τα περισσότερα προβλήματα θα λύνονταν αν οι γονείς δεν περιορίζαν τις επιθυμίες των παιδιών.	1	2	3	4	5
18. Η μητέρα μου λέει ποια συμπεριφορά περιμένει από εμένα και αν δεν την κάνω με τιμωρεί.	1	2	3	4	5
19. Η μητέρα μου επιτρέπει να αποφασίζω για τον εαυτό μου στα περισσότερα πράγματα χωρίς να με καθοδηγεί.	1	2	3	4	5
20. Η μητέρα μου καταλαβαίνει τις επιθυμίες μου, αλλά δεν θα τις ικανοποιούσε απλά επειδή επιμένω.	1	2	3	4	5
21. Η μητέρα μου δεν θεωρεί ότι είναι υπεύθυνη να καθοδηγεί τη συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5
22. Η μητέρα μου περιμένει συγκεκριμένα πράγματα από εμένα, αλλά μπορεί να προσαρμόσει τις επιθυμίες της στις ανάγκες μου.	1	2	3	4	5
23. Η μητέρα μου δίνει οδηγίες για τη συμπεριφορά μου, αλλά μπορεί να συζητήσει μαζί μου για τις ανησυχίες μου.	1	2	3	4	5
24. Η μητέρα μου επιτρέπει να έχω τη δική μου άποψη και να αποφασίζω μόνος/η μου τι θα κάνω.	1	2	3	4	5
25. Η μητέρα μου πιστεύει ότι τα περισσότερα προβλήματα θα λύνονταν αν οι γονείς συμπεριφέρονταν αυστηρά στα παιδιά τους.	1	2	3	4	5
26. Η μητέρα μου συχνά λέει τι θέλει να κάνω και πώς να το κάνω.	1	2	3	4	5
27. Η μητέρα μου δίνει οδηγίες για τη συμπεριφορά μου, αλλά με καταλαβαίνει όταν διαφωνώ μαζί της.	1	2	3	4	5
28. Η μητέρα μου δεν με κατευθύνει στη συμπεριφορά μου, στις δραστηριότητες και στις επιθυμίες μου.	1	2	3	4	5
29. Γνωρίζω τι περιμένει η μητέρα μου από εμένα και επιμένει να συμμορφώνομαι με τις προσδοκίες της επειδή τη σέβομαι.	1	2	3	4	5
30. Αν η μητέρα μου πάρει μια απόφαση που με στεναχωρεί, μπορεί να συζητήσει μαζί μου και να παραδεχτεί ότι έκανε λάθος.	1	2	3	4	5

31. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι πρέπει να γίνεται αυτό που θέλουν τα παιδιά όσο συχνά γίνεται αυτό που θέλουν οι γονείς.	1	2	3	4	5
32. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι πρέπει να κάνω αυτό που θεωρεί καλό για εμένα, ακόμα κι αν εγώ δεν συμφωνώ.	1	2	3	4	5
33. Κάθε φορά που ο πατέρας μου λέει να κάνω κάτι, περιμένει να το κάνω αμέσως.	1	2	3	4	5
34. Ο πατέρας μου συζητάει μαζί μου για τις οικογενειακές αποφάσεις.	1	2	3	4	5
35. Ο πατέρας μου ενθαρρύνει τον διάλογο μαζί μου κάθε φορά που νιώθω ότι κάποιος κανόνας στην οικογένεια είναι παράλογος.	1	2	3	4	5
36. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι τα παιδιά πρέπει να παίρνουν μόνο τους αποφάσεις, ακόμα κι αν οι γονείς δεν συμφωνούν με αυτές.	1	2	3	4	5
37. Ο πατέρας μου δεν επιτρέπει να αμφισβητώ τις αποφάσεις του.	1	2	3	4	5
38. Ο πατέρας μου με κατευθύνει στις δραστηριότητες και στις αποφάσεις μου χρησιμοποιώντας λογική και πειθαρχία.	1	2	3	4	5
39. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι χρειάζεται να χρησιμοποιεί περισσότερη πίσση για να συμπεριφέρομαι όπως πρέπει.	1	2	3	4	5
40. Ο πατέρας μου δεν πιστεύει ότι πρέπει να υπακούω σε κανόνες επειδή απλά κάποιος τους έχει θέσει.	1	2	3	4	5
41. Γνωρίζω τι περιμένει ο πατέρας μου από εμένα, αλλά μπορώ να συζητώ για τις προσδοκίες του αν νιώθω ότι είναι παράλογες.	1	2	3	4	5
42. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι οι γονείς πρέπει να μάθουν στα παιδιά τους από νωρίς ποιος είναι ο αρχηγός στην οικογένεια.	1	2	3	4	5
43. Ο πατέρας μου σπάνια με συμβουλεύει για τη συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5
44. Τις περισσότερες φορές ο πατέρας μου κάνει αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
45. Ο πατέρας μου με καθοδηγεί με λογικό και αντικειμενικό τρόπο.	1	2	3	4	5
46. Ο πατέρας μου θυμώνει όταν διαφωνώ μαζί του.	1	2	3	4	5
47. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι τα περισσότερα προβλήματα θα λύνονταν αν οι γονείς δεν περιόριζαν τις επιθυμίες των παιδιών.	1	2	3	4	5
48. Ο πατέρας μου λέει ποια συμπεριφορά περιμένει από εμένα και αν δεν την κάνω με τιμωρεί.	1	2	3	4	5
49. Ο πατέρας μου επιτρέπει να αποφασίζω για τον εαυτό μου στα περισσότερα πράγματα χωρίς να με καθοδηγεί.	1	2	3	4	5
50. Ο πατέρας μου καταλαβαίνει τις επιθυμίες μου, αλλά δεν θα τις ικανοποιούσε απλά επειδή επιμένω.	1	2	3	4	5
51. Ο πατέρας μου δεν θεωρεί ότι είναι υπεύθυνος να καθοδηγεί τη συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5
52. Ο πατέρας μου περιμένει συγκεκριμένα πράγματα από εμένα, αλλά μπορεί να προσαρμόσει τις επιθυμίες του στις ανάγκες μου.	1	2	3	4	5

53. Ο πατέρας μου δίνει οδηγίες για τη συμπεριφορά μου, αλλά μπορεί να συζητήσει μαζί μου για τις ανησυχίες μου.	1	2	3	4	5
54. Ο πατέρας μου επιτρέπει να έχω τη δική μου άποψη και να αποφασίζω μόνος/η μου τι θα κάνω.	1	2	3	4	5
55. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι τα περισσότερα προβλήματα θα λύνονταν αν οι γονείς συμπεριφέρονταν αυστηρά στα παιδιά τους.	1	2	3	4	5
56. Ο πατέρας μου συχνά λέει τι θέλει να κάνω και πώς να το κάνω.	1	2	3	4	5
57. Ο πατέρας μου δίνει οδηγίες για τη συμπεριφορά μου, αλλά με καταλαβαίνει όταν διαφωνώ μαζί του.	1	2	3	4	5
58. Ο πατέρας μου δεν με κατευθύνει στη συμπεριφορά μου, στις δραστηριότητες και στις επιθυμίες μου.	1	2	3	4	5
59. Γνωρίζω τι περιμένει ο πατέρας μου από εμένα και επιμένει να συμμορφώνομαι με τις προσδοκίες του επειδή τον σέβομαι.	1	2	3	4	5
60. Αν ο πατέρας μου πάρει μια απόφαση που με στεναχωρεί, μπορεί να συζητήσει μαζί μου και να παραδεχτεί ότι έκανε λάθος.	1	2	3	4	5

Φύλο: αγόρι / κορίτσι

Τάξη: _____

Απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις;
Αν ναι, τότε έχεις τελειώσει!
Σε ευχαριστώ!

