



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Γονεϊκή σοφία: Διερεύνηση των διαστάσεών της και εφαρμογή
ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυσή της**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Χριστίνα Μπουμπούλη

Ιωάννινα, 2021

Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας – 2^{ος} Κύκλος» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ)



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



**Γονεϊκή σοφία: Διερεύνηση των διαστάσεών της και εφαρμογή
ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυσή της**

Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

υπό της Χριστίνας Μπουμπούλη

για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής Διδακτορικού Τίτλου του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Copyright © 2021 Χριστίνα Μπουμπούλη

Το έργο αυτό διατίθεται με άδεια Creative Commons
Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση 4.0 Διεθνές (CC BY-NC 4.0)
Προκειμένου να δείτε αντίγραφο της άδειας επισκεφθείτε:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.el>

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα:

Πλουσία Μισαηλίδη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στέφανος Βασιλόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. **Πλουσία Μισαηλίδη**, Αναπλ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. **Ανδρέας Μπρούζος**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. **Στέφανος Βασιλόπουλος**, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
4. **Αναστάσιος Εμβαλωτής**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
5. **Βασίλειος Κούτρας**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
6. **Φωτεινή Μπονώτη**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
7. **Λουκία Δημητρίου**, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου

Ημερομηνία ορισμού Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής: 08/03/2017

Ημερομηνία ορισμού θέματος: 28/06/2017

Γονεϊκή σοφία: Διερεύνηση των διαστάσεων της και εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυσή της.

Ημερομηνία συγκρότησης Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής: 15/09/2021

Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής, με βαθμό «Άριστα», στις 27/09/2021

«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του/ης συγγραφέα/έως». Ν. 5343/32, άρθρο 202, παράγραφος 2

*Στη γιαγιά μου Χρυσούλα
και στη μνήμη του παππού μου Στέλιου
για τη σοφία τους*

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ από καρδιάς την καθηγήτριά μου κ. Πλουσία Μισαηλίδη και τον καθηγητή μου κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, για τις γνώσεις, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που μου προσέφεραν. Ιδιαίτερος, τον καθηγητή μου κ. Ανδρέα Μπρούζο, για τη συνολική του παρουσία, στάση, καθοδήγηση και υποστήριξη, που ήταν για μένα η μεγαλύτερη τύχη. Τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή, τον κ. Βασίλειο Κούτρα, την κ. Φωτεινή Μπονώτη και την κ. Λουκία Δημητρίου, για τον χρόνο που διέθεσαν και την ανατροφοδότηση που μου παρείχαν. Τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα και το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, που έκανε εφικτή την πραγματοποίηση της έρευνας. Την Αμαλία Ζερβού, που με βοήθησε με τη μετάφραση των ερωτηματολογίων και τη διόρθωση-επιμέλεια των ξενόγλωσσων εργασιών. Τους φίλους και τις φίλες μου -ειδικά τη Λένα, τη Σόφη και τη Βίκυ- που ήταν δίπλα μου στις πιο δύσκολες αλλά και χαρούμενες στιγμές μου. Τα μέλη της οικογένειάς μου, τον Φίλιππο, τη Μαρία, την Άννα, τον Δήμο, τη Σταυρούλα, τον Νίκο, την Καίτη, τον Σπύρο, τον Στέλιο, τον Σωκράτη, την Κρυσταλλία και την Ελπίδα, για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχαν. Τα ανίψια μου Ιωάννη και Θεοδώρα, για τις πολύτιμες στιγμές χαράς που μου προσέφεραν. Ιδιαίτερος, τον αδερφό μου Δημήτρη και τους γονείς μου Μαντώ και Γιάννη, που μου μετέδωσαν -ο καθένας με τον τρόπο του- την αγάπη για τη μάθηση. Τελευταίο, αλλά πιο σημαντικό: Σεραφείμ, ευχαριστώ.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων και Διαγραμμάτων	10
Περίληψη	14
Abstract	19
Εισαγωγή	22
Μέρος πρώτο: Ανάπτυξη μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία - Ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας.....	27
Θεωρητικό πλαίσιο	27
Η ψυχολογική έρευνα στη σοφία	27
<i>Οι άδηλες θεωρίες για τη σοφία</i>	28
<i>Οι έκδηλες θεωρίες για τη σοφία και η μέτρηση της σοφίας.....</i>	32
<i>Πηγές ατομικών διαφορών στη σοφία και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της σοφίας</i>	61
<i>Η σχέση της σοφίας με το ευ ζην</i>	68
Η παρούσα έρευνα	72
<i>Σκεπτικό της έρευνας</i>	72
<i>Ο γενικός σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι επιμέρους μελέτες της έρευνας</i>	78
Μελέτη πρώτη: Ανάπτυξη μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία	79
<i>Στόχοι και υποθέσεις.....</i>	79
Μέθοδος.....	80
Διαδικασία.....	80
Αποτελέσματα.....	83
Εννοιολόγηση της γονεϊκής σοφίας: Οι διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας	83
Συζήτηση.....	87
Μελέτη δεύτερη: Κατασκευή κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας	90
και προκαταρκτικός έλεγχος των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων	90
<i>Στόχοι και υποθέσεις.....</i>	90
Μέθοδος.....	94
Δείγμα.....	94
Διαδικασία.....	95
Εργαλεία.....	100
Στατιστικές μέθοδοι	106
Αποτελέσματα.....	111

Προκαταρκτικές αναλύσεις.....	111
<i>Αξιοπιστία (υπο)κλιμάκων</i>	111
<i>Παραγοντική δομή εργαλείων</i>	112
Επιλογή τελικών δηλώσεων κλίμακας.....	113
Ψυχομετρικές ιδιότητες κλίμακας.....	115
<i>Αξιοπιστία κλίμακας</i>	115
<i>Δομική εγκυρότητα κλίμακας</i>	116
<i>Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα κλίμακας</i>	118
Συζήτηση.....	121
Μελέτη τρίτη: Επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας	122
<i>Στόχοι και υποθέσεις</i>	122
Μέθοδος.....	123
Δείγμα.....	123
Διαδικασία.....	125
Εργαλεία.....	126
Στατιστικές μέθοδοι	127
Αποτελέσματα.....	129
Προκαταρκτικές αναλύσεις.....	129
<i>Αξιοπιστία (υπο)κλιμάκων</i>	129
<i>Παραγοντική δομή εργαλείων</i>	130
Ψυχομετρικές ιδιότητες κλίμακας.....	133
<i>Αξιοπιστία κλίμακας</i>	133
<i>Δομική εγκυρότητα κλίμακας</i>	133
<i>Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα κλίμακας</i>	135
Η σχέση της γονεϊκής σοφίας με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά και τους εφήβους	138
Συζήτηση.....	139
Γενική συζήτηση.....	140
Σύνδεση των αποτελεσμάτων των εμπειρικών μελετών με το θεωρητικό πλαίσιο - Συμπεράσματα	140
Συνεισφορά της έρευνας: Θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές προεκτάσεις..	144
Περιορισμοί των τριών μελετών και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	146

Μέρος δεύτερο: Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας.....	149
Θεωρητικό πλαίσιο	149
Ψυχολογικές παρεμβάσεις: Σύγχρονα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα	149
Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις	149
Θετικές παρεμβάσεις	159
Εστιασμένες στη σοφία ψυχολογικές παρεμβάσεις: Η μεταβλητότητα της σοφίας	168
Η παρούσα έρευνα	176
Σκεπτικό της έρευνας	176
Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	182
Μέθοδος.....	184
Δείγμα.....	184
Διαδικασία.....	186
Εργαλεία.....	190
Εργαλεία για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος	190
Ερωτηματολόγια για την επεξεργασία και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος	192
Πρόγραμμα παρέμβασης.....	194
Στατιστικές μέθοδοι	203
Αποτελέσματα.....	208
Προκαταρκτικές αναλύσεις.....	208
Αξιοπιστία (υπο)κλιμάκων	208
Παραγοντική δομή εργαλείων	209
Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος.....	209
Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης	211
Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή σοφία	211
Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή τυπολογία	213
Επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.....	215
Η επίδραση του φύλου.....	215
Η επίδραση της ηλικίας	216
Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου	217
Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης.....	217

<i>Η επίδραση της εργασιακής κατάστασης</i>	218
<i>Η επίδραση του αριθμού παιδιών στην οικογένεια</i>	219
<i>Η επίδραση των ετών εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο</i>	220
<i>Η επίδραση της ηλικίας του παιδιού εστίασης</i>	221
<i>Η επίδραση του φύλου του παιδιού εστίασης</i>	222
Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ένα μήνα μετά τη λήξη της	222
Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος	227
Συνολική αξιολόγηση του προγράμματος.....	230
Συζήτηση.....	232
Συμπεράσματα	232
Συνεισφορά της έρευνας: Θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές προεκτάσεις..	237
Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	242
Η παρούσα διατριβή: Σύνοψη και συνολική συνεισφορά	246
Βιβλιογραφία	252
Παράρτημα Ι.....	298
Η δομή της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ) και η πηγή της κάθε δήλωσης.....	298
Παράρτημα ΙΙ.....	305
Έντυπα ενήμερης συγκατάθεσης και Ερωτηματολόγια έρευνας (Μέρος πρώτο).....	305
Παράρτημα ΙΙΙ.....	321
Πρόσκληση συμμετοχής, Έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης και Ερωτηματολόγια έρευνας (Μέρος δεύτερο)	321
Παράρτημα ΙV	334
Υλικό προγράμματος παρέμβασης (Μέρος δεύτερο)	334

Κατάλογος Πινάκων και Σχημάτων

	Σελ.
Πίνακας 1. Ταξινόμηση των έκδηλων θεωριών/ προσεγγίσεων/ μοντέλων βάσει του τύπου της σοφίας στον οποίο εστιάζουν (Μελέτη πρώτη, Μέρος πρώτο).	82
Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	94
Πίνακας 3. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α του Cronbach (υπο)κλίμακων (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	111
Πίνακας 4. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (δείκτες καλής προσαρμογής) για τις κλίμακες της έρευνας (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	112
Πίνακας 5. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων του αναστοχασμού και διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης των δηλώσεων με το συνολικό σκορ του αναστοχασμού με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	114
Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της αλλαγής οπτικής και διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης των δηλώσεων με το συνολικό σκορ της αλλαγής οπτικής με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	114
Πίνακας 7. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της ρύθμισης συναισθημάτων και διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης των δηλώσεων με το συνολικό σκορ της ρύθμισης συναισθημάτων με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	115
Πίνακας 8. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της μάθησης από τις εμπειρίες και διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης των δηλώσεων με το συνολικό σκορ της μάθησης από τις εμπειρίες με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	115
Πίνακας 9. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α του Cronbach για τις υποκλίμακες και τη συνολική κλίμακα της γονεϊκής σοφίας (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	116
Πίνακας 10. Τυποποιημένες φορτίσεις και πολλαπλοί προσδιοριστικοί συντελεστές (R^2) για τις παρατηρούμενες μεταβλητές (δηλώσεις κλίμακας) από την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ενός μοντέλου πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	117
Πίνακας 11. Συντελεστές συσχέτισης των παραγόντων γονεϊκής σοφίας από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση ενός μοντέλου πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	117

Πίνακας 12. Δείκτες καλής προσαρμογής των μοντέλων πρώτης και δεύτερης τάξης ως λύσεις για την παραγοντική δομή της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	118
Πίνακας 13. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).	119
Πίνακας 14. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	124
Πίνακας 15. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α του Cronbach (υπο)κλιμάκων (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	129
Πίνακας 16. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (δείκτες καλής προσαρμογής) για τις κλίμακες της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	132
Πίνακας 17. Δείκτες καλής προσαρμογής των μοντέλων πρώτης και δεύτερης τάξης ως λύσεις για την παραγοντική δομή της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	133
Πίνακας 18. Τυποποιημένες φορτίσεις και πολλαπλοί προσδιοριστικοί συντελεστές (R^2) για τις παρατηρούμενες μεταβλητές (δηλώσεις κλίμακας) από την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ενός μοντέλου πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	134
Πίνακας 19. Συντελεστές συσχέτισης των παραγόντων γονεϊκής σοφίας από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση ενός μοντέλου πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	135
Πίνακας 20. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	135
Πίνακας 21. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ της αλλαγής οπτικής και των κύριων μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	136
Πίνακας 22. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ του αναστοχασμού και των κύριων μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	137
Πίνακας 23. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ της ρύθμισης συναισθημάτων και των κύριων μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	137
Πίνακας 24. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ της μάθησης από τις εμπειρίες και των κύριων μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).	138
Πίνακας 25. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Μέρος δεύτερο).	185

Πίνακας 26. Διαφορές συμμετεχόντων/ουσών ομάδων παρέμβασης και ελέγχου ως προς την ηλικία, την ηλικία του παιδιού εστίασης και την εμπειρία στο γονεϊκό ρόλο (σε έτη) (Μέρος δεύτερο).	186
Πίνακας 27. Συνοπτική παρουσίαση των στόχων, της δομής και του περιεχομένου των «συναντήσεων» του προγράμματος παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).	200
Πίνακας 28. Αξιοπιστία Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας βάσει του δείκτη α του Cronbach (Μέρος δεύτερο).	208
Πίνακας 29. Αξιοπιστία κλιμάκων Ερωτηματολογίου Γονεϊκής Τυπολογίας (PSDQ) βάσει του δείκτη α του Cronbach (Μέρος δεύτερο).	208
Πίνακας 30. Δείκτες καλής προσαρμογής για την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ενός μοντέλου τεσσάρων παραγόντων ως λύση για την παραγοντική δομή της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (Μέρος δεύτερο).	209
Πίνακας 31. Δείκτες καλής προσαρμογής για την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ενός μοντέλου τριών παραγόντων ως λύση για την παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου Γονεϊκής Τυπολογίας (Μέρος δεύτερο).	209
Πίνακας 32. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος πριν την παρέμβαση ($N = 101$) (Μέρος δεύτερο).	210
Πίνακας 33. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος μετά την παρέμβαση ($N = 101$) (Μέρος δεύτερο).	210
Πίνακας 34. Διαφορές ομάδων παρέμβασης και ελέγχου ως προς τη γονεϊκή σοφία και τις διαστάσεις της πριν την έναρξη της παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).	211
Πίνακας 35. Διαφορές στους μέσους όρους της γονεϊκής σοφίας και των διαστάσεών της πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα παρέμβασης/ελέγχου (Μέρος δεύτερο).	212
Πίνακας 36. Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής στη γονεϊκή σοφία και στις διαστάσεις της ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου (Μέρος δεύτερο).	213
Πίνακας 37. Διαφορές ομάδων παρέμβασης και ελέγχου ως προς τις κλίμακες γονεϊκής τυπολογίας πριν την έναρξη της παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).	213
Πίνακας 38. Διαφορές στους μέσους όρους των κλιμάκων γονεϊκής τυπολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα παρέμβασης/ελέγχου (Μέρος δεύτερο).	214
Πίνακας 39. Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής στις κλίμακες της γονεϊκής τυπολογίας ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου (Μέρος δεύτερο).	215

Πίνακας 40. Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).	215
Πίνακας 41. Η επίδραση της ηλικιακής ομάδας στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).	216
Πίνακας 42. Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).	217
Πίνακας 43. Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).	218
Πίνακας 44. Η επίδραση της εργασιακής κατάστασης στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).	218
Πίνακας 45. Η επίδραση του αριθμού παιδιών στην οικογένεια ως προς την ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).	219
Πίνακας 46. Η επίδραση της ηλικιακής ομάδας του παιδιού εστίασης στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).	221
Πίνακας 47. Η επίδραση του φύλου του παιδιού εστίασης στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).	223
Πίνακας 48. Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στις μεταβλητές αποτελέσματος μεταξύ της μετά- και της ένα μήνα μετά-μέτρησης για την ομάδα παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).	224
Πίνακας 49. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές της αξιολόγησης των ασκήσεων της παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).	228
Πίνακας 50. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές στις μεταβλητές της συνολικής αξιολόγησης της παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).	231
Πίνακας 51. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος της ομάδας παρέμβασης ως προς τις προτιμήσεις τους στις ασκήσεις (Μέρος δεύτερο).	231
Πίνακας 52. Προτάσεις συμμετεχόντων/ουσών για τη βελτίωση του προγράμματος (Μέρος δεύτερο).	232
Σχήμα 1. Διάγραμμα πορείας συλλογής δεδομένων της έρευνας (Μέρος δεύτερο).	189

Περίληψη

Η σοφία αναγνωρίζεται από τη σύγχρονη ψυχολογική έρευνα ως ένα από τα πλέον θετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Κεντρική έννοια μελέτης της παρούσας διατριβής αποτελεί η έννοια της γονεϊκής σοφίας, η οποία δεν έχει προηγουμένως μελετηθεί. Σκοπό της παρούσας διατριβής αποτέλεσε (α) η ανάπτυξη ενός μοντέλου και μιας κλίμακας μέτρησης για τη γονεϊκή σοφία (Μέρος πρώτο διατριβής) και (β) η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας (Μέρος δεύτερο διατριβής). Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός πραγματοποιήθηκαν συνολικά τέσσερις μελέτες.

Η πρώτη μελέτη ήταν θεωρητική και ως στόχο είχε την ανάπτυξη ενός μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία. Η εννοιολόγηση της γονεϊκής σοφίας και ο προσδιορισμός των διαστάσεων που την απαρτίζουν βασίστηκε στην ανασκόπηση, την επιλογή και τη σύνθεση έκδηλων θεωριών της σοφίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, η γονεϊκή σοφία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των γονέων και συνίσταται από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις: τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες.

Η δεύτερη κατά σειρά μελέτη ως στόχο είχε την εμπειρική επαλήθευση του μοντέλου γονεϊκής σοφίας, μέσα από την κατασκευή μιας κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας και τον προκαταρκτικό έλεγχο των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων. Η επιλογή των τελικών δηλώσεων της κλίμακας και ο έλεγχος των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση της κλίμακας μέτρησης της γονεϊκής σοφίας, καθώς και άλλων κλιμάκων επιλεγμένων για την αξιολόγηση της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας, σε ένα συνολικό δείγμα 137 γονέων [42 άνδρες (30.7%) και 95 γυναίκες (69.3%)], ηλικίας 24 έως 83 ετών ($M.O. = 46.63$, $T.A. = 11.03$). Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαίωσαν τη δομική

εγκυρότητα και την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας. Επίσης, επιβεβαιώθηκαν όλες οι προβλέψεις που αφορούσαν στη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας. Συγκεκριμένα, η κλίμακα μέτρησης της γονεϊκής σοφίας (Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας) συσχετίστηκε θετικά με τις κλίμακες μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης (Psychological Well-Being Scales-Personal Growth scale: Ryff, 1989), της δεκτικότητας στην εμπειρία (NEO-Five Factor Inventory-Openness subscale: Costa & McCrae, 1992), της γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (Parenting Sense of Competence Scale-Efficacy subscale: Johnston & Mash, 1989), της γονεϊκής ικανοποίησης (Kansas Parental Satisfaction Scale: James et al., 1985), της γονεϊκής θέρμης (Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire-Emotional Warmth subscale: Reid et al., 2015) και της σοφίας (Brief Wisdom Screening Scale: Glück et al., 2013), ενώ παρουσίασε μια μη σημαντική και μια χαμηλή συσχέτιση με τις κλίμακες μέτρησης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, διαχείριση εντυπώσεων και εξαπάτηση του εαυτού, αντίστοιχα (Balanced Inventory of Desirable Responding-Short form: Hart et al., 2015).

Στόχο της τρίτης μελέτης αποτέλεσε η επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας με τη χρήση ενός ανεξάρτητου ερευνητικού δείγματος. Έναν επιπλέον στόχο της εν λόγω μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης της γονεϊκής σοφίας με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά και τους εφήβους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση του ίδιου σχεδόν συνόλου ερωτηματολογίων με αυτά που χορηγήθηκαν στην προγενέστερη μελέτη – προστέθηκε σε αυτά ένα νέο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση των συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών/ εφήβων (Strengths and Difficulties Questionnaire: Goodman, 1997) – σε ένα δείγμα 312 γονέων [147 άνδρες (47.1%) και

165 γυναίκες (52.9%)], ηλικίας 25 έως 83 ετών ($M.O. = 45.35$, $T.A. = 10.20$). Σε συμφωνία με τις αρχικές προβλέψεις, επιβεβαιώθηκε η δομή των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας (αναστοχασμός, αλλαγή οπτικής, ρύθμιση συναισθημάτων και μάθηση από τις εμπειρίες) και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας ήταν καλή. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα αναφορικά με τις συσχετίσεις της κλίμακας με τις κλίμακες μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, της γονεϊκής ικανοποίησης, της γονεϊκής θέρμης, της σοφίας και της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις υποστήριξαν πλήρως τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας. Τέλος, βρέθηκε μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στα παιδιά/ τους εφήβους.

Στόχο της τέταρτης μελέτης της παρούσας διατριβής αποτέλεσε η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης στη γονεϊκή σοφία. Το πρόγραμμα παρέμβασης, μια αυτοδιαχειριζόμενη ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση διεξαγόμενη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη χρήση φορμών της Google, εφαρμόστηκε σε σύνολο 101 γονέων [47 (46.5%) ομάδα παρέμβασης και 54 (53.5%) ομάδα ελέγχου], ηλικίας 29 έως 65 ετών ($M.O. = 38.13$, $T.A. = 6.53$). Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης οι γονείς της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν πριν και μετά την παρέμβαση την Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας και ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης της γονεϊκής τυπολογίας (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire: Robinson et al., 2001). Μετά τη λήξη της παρέμβασης, οι γονείς της ομάδας παρέμβασης σημείωσαν στατιστικώς σημαντική αύξηση στα επίπεδα της γονεϊκής σοφίας και των διαστάσεων της (αναστοχασμός, αλλαγή οπτικής, ρύθμιση συναισθημάτων, μάθηση από τις εμπειρίες), συγκριτικά με τους γονείς της ομάδας

ελέγχου, στους οποίους δε σημειώθηκε αντίστοιχη μεταβολή. Επίσης, βρέθηκε ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης οδηγεί, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, σε αύξηση της βαθμολογίας στον υποστηρικτικό γονεϊκό τύπο και μείωση της βαθμολογίας στον αυταρχικό και τον επιτρεπτικό γονεϊκό τύπο. Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή σοφία και τις διαστάσεις της, καθώς και ως προς τον υποστηρικτικό γονεϊκό τύπο και τον αυταρχικό γονεϊκό τύπο διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη λήξη του, σύμφωνα με την επαναληπτική μέτρηση που πραγματοποιήθηκε στους γονείς της ομάδας παρέμβασης.

Συμπερασματικά, στο σύνολό τους, τα ευρήματα της παρούσας διατριβής υποδεικνύουν ότι (α) η γονεϊκή σοφία αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία απαρτίζεται από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις (αναστοχασμός, αλλαγή οπτικής, ρύθμιση συναισθημάτων και μάθηση από τις εμπειρίες), (β) η Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της γονεϊκής σοφίας, (γ) υπάρχει μια σημαντική σύνδεση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και μεταβλητών αποτελεσματικής γονεϊκότητας (γονεϊκή τυπολογία, γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, γονεϊκή ικανοποίηση, γονεϊκή θέρμη, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά/ τους εφήβους), και (δ) η γονεϊκή σοφία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των γονέων μπορεί να μεταβληθεί μέσω στοχευμένης ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τα ευρήματα της διατριβής συζητούνται ως προς τη συνεισφορά τους στη θεωρία και την έρευνα στα πεδία της γονεϊκότητας και της σοφίας, καθώς και ως προς τις πρακτικές τους προεκτάσεις στην εφαρμογή της γονεϊκής συμβουλευτικής (στο σχολικό ή άλλο πλαίσιο). Επίσης, συζητούνται οι περιορισμοί των τεσσάρων μελετών της διατριβής και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: σοφία, γονεϊκότητα, γονεϊκή σοφία, κλίμακα, ψυχομετρικές ιδιότητες, ψυχοεκπαίδευση, παρέμβαση, θετική ψυχολογία, συμβουλευτική γονέων

Abstract

Wisdom is identified by contemporary psychological research as one of the most beneficial personality qualities people can develop. The present dissertation focuses on the concept of parenting wisdom, which has not been studied before. Its central aims were (a) the development of a model and a measure of parenting wisdom, and (b) the development, implementation and evaluation of a psychoeducational intervention to enhance parenting wisdom. These aims were accomplished by conducting four individual studies.

The first study was theoretical and it aimed at developing a model of parenting wisdom. The conceptualization of parenting wisdom was based on a review, selection and synthesis of existing theories of wisdom. This procedure resulted in the development of a model of parenting wisdom that encompasses four components, namely, reflection, perspective change, emotion regulation and learning from life experiences.

The aim of the second study was to develop a scale measuring parenting wisdom and to test the scale's psychometric properties. The preliminary version of the scale was administered – along with a set of scales measuring constructs theoretically related to parenting wisdom as well constructs presumably unrelated to parenting wisdom – to a sample of 137 (42 males and 95 females) parents ($M_{age} = 46.63$, $SD = 11.03$, range = 24-83) in Greece. The final version of the scale demonstrated the predicted four-factor solution and good internal consistency for the total and subscale scores. Moreover, the scale correlated in expected ways with the convergent and discriminant validity measures (Psychological Well-Being Scales-Personal Growth scale; Ryff, 1989, NEO-Five Factor Inventory-Openness subscale; Costa & McCrae, 1992, Parenting Sense of Competence Scale-Efficacy subscale; Johnston & Mash,

1989, Kansas Parental Satisfaction Scale; James et al., 1985, Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire-Emotional Warmth subscale; Reid et al., 2015, Brief Wisdom Screening Scale; Glück et al., 2013, Balanced Inventory of Desirable Responding-Short form; Hart et al., 2015).

The aim of the third study was to further validate the scale using a larger, independent sample of parents. An additional aim was to examine the relationship between parenting wisdom and children's emotional and behavioral difficulties. Participants, 312 (147 males and 165 females) parents ($M_{age} = 45.35$, $SD = 10.20$, range = 25-83) in Greece, were administered the same set of measures used in the previous study as well as an additional measure for the assessment of children's emotional and behavioral difficulties (Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman, 1997). Consistent with the hypotheses, the four-factor structure of the scale was confirmed and the internal consistency reliability of the scale was good. Results regarding the associations of the scale with the convergent and discriminant validity measures proved the scale's convergent and discriminant validity. Finally, parenting wisdom was found to have a negative relationship with children's emotional and behavioral difficulties.

The objectives of the fourth study included the development, implementation and evaluation of a psychoeducational intervention whose aim was to enhance parenting wisdom. The intervention, an email self-administered psychoeducational intervention, was implemented to a sample of 101 parents (47 in the intervention group and 54 in the control group), 29-65 years old ($M = 38.13$, $SD = 6.53$). The effectiveness of the intervention was assessed through the use of the newly developed scale (Parenting Wisdom Scale) and a scale measuring parenting styles (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire; Robinson et al., 2001). The parents who

participated in the psychoeducational intervention reported significant increases in parenting wisdom and its dimensions, compared to the control group. They also reported a significant increase in the authoritative parenting style and significant decreases in the authoritarian and permissive parenting styles, compared to the control group.

Overall, the findings of the present studies indicate that (a) parenting wisdom is a multidimensional construct comprised of four interrelated dimensions (reflection, perspective change, emotion regulation and learning from life experiences), (b) the Parenting Wisdom Scale is a reliable and valid measure of parenting wisdom, (c) there is a significant association between parenting wisdom and parenting effectiveness variables (parenting styles, parenting efficacy, parental satisfaction, parental warmth, children's emotional and behavioral difficulties), and (d) parenting wisdom can be cultivated through targeted psychoeducational intervention.

The results of the current dissertation are discussed in terms of their contribution to parenting or/and wisdom theory and research, as well as in terms of their practical implications in parenting counseling practice. Also, the limitations of the present studies and future research suggestions are discussed.

Keywords: wisdom; parenting; parenting wisdom; scale; psychometric properties; psychoeducation; intervention; positive psychology; parenting counseling

Εισαγωγή

Πιθανόν τίποτα να μην έχει συνδεθεί τόσο στενά με τις καθημερινές απαιτήσεις και προκλήσεις που ενέχει η άσκηση του γονεϊκού ρόλου όσο έχει συνδεθεί το γονεϊκό άγχος. Οι καθημερινοί αγχογόνοι παράγοντες της γονεϊκότητας επηρεάζουν την ποιότητα της γονεϊκότητας που τα παιδιά λαμβάνουν και την ικανοποίηση που οι γονείς αντλούν από τη διαδικασία ανατροφής του παιδιού τους, για αυτό και έχουν αποτελέσει ένα κεντρικό αντικείμενο μελέτης στην έρευνα της γονεϊκότητας (Critic & Low, 2002).

Ενώ όμως οι καθημερινές απαιτήσεις και προκλήσεις της γονεϊκότητας έχουν παραδοσιακά προσεγγιστεί από μια οπτική που εστιάζει στο «πρόβλημα» (Critic & Low, 2002), η παρούσα διατριβή προσεγγίζει τις καθημερινές εμπειρίες της γονεϊκότητας από μια διαφορετική οπτική, εστιάζοντας στις δυνατότητες που μπορεί να παρέχουν για τη θετική ανάπτυξη του γονέα, και κατά επέκταση για τη θετική ανάπτυξη του παιδιού.

Κεντρική έννοια μελέτης της παρούσας διατριβής είναι η έννοια της γονεϊκής σοφίας. Η παρούσα διατριβή μελετά, δηλαδή, τη σοφία – ένα χαρακτηριστικό το οποίο αναπτύσσεται μέσω των εμπειριών του ατόμου και των προκλήσεων της ζωής (Baltes & Staudinger, 2000. Greene & Brown, 2009. Jeste et al., 2010. Mickler & Staudinger, 2008. Staudinger, Kessler, & Dörner, 2006. Sternberg, 2001. Webster, 2003) – ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των γονέων.

Η σοφία αποτελεί μια από τις βασικές έννοιες μελέτης του κλάδου της θετικής ψυχολογίας (βλ. Peterson & Seligman, 2004), ο οποίος ως βασικό στόχο έχει θέσει την αλλαγή στην προσέγγιση του ατόμου και τη μετατόπιση της προσοχής από την ψυχοπαθολογία και τα ελλείμματα στις θετικές υποκειμενικές εμπειρίες, στα θετικά ατομικά γνώρισμα και στους θετικούς οργανισμούς, που προωθούν τη θετική

ανάπτυξη των ανθρώπων (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Στη μελέτη της σοφίας επικεντρώνουν, βέβαια, το ενδιαφέρον τους και ερευνητές/τριες από τους κλάδους της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της ψυχολογίας της προσωπικότητας και της συμβουλευτικής ψυχολογίας/ ψυχοθεραπείας (βλ. Ardel, 2003. Baltes, Dittmann-Kohli, & Dixon, 1984. Clayton & Birren, 1980. Helson & Wink, 1987. Kunzmann & Baltes, 2005. Lieberei & Linden, 2011. Linden, 2014. Staudinger, 2013).

Η παρούσα διατριβή αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια μελέτης της έννοιας της γονεϊκής σοφίας, και, όπως αποκαλύπτει ο τίτλος της, είχε διπλό σκοπό: τη διερεύνηση των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας και την εφαρμογή μιας ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας. Για την επίτευξη του πρώτου σκοπού της διατριβής, τη διερεύνηση των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας, αξιοποιήθηκε η διεθνής βιβλιογραφία για την έννοια της σοφίας και ως κύριοι επιμέρους στόχοι της τέθηκαν (α) η ανάπτυξη ενός μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία και (β) η ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση μιας κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας. Για την επίτευξη του δεύτερου σκοπού της διατριβής, την εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας, αξιοποιήθηκε η διεθνής βιβλιογραφία για τις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, τις θετικές παρεμβάσεις και τις εστιασμένες στη σοφία ψυχολογικές παρεμβάσεις και ως βασικός στόχος της τέθηκε η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης στη γονεϊκή σοφία.

Η διατριβή διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της (*Μέρος πρώτο: Ανάπτυξη μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία - Ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας*) είναι αφιερωμένο στους στόχους που

σχετίζονται με τη διερεύνηση των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας και χωρίζεται σε πέντε ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα, στο *Θεωρητικό πλαίσιο* του πρώτου μέρους της διατριβής, παρουσιάζονται αρχικά σύγχρονα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα από την ψυχολογική έρευνα στη σοφία. Το θεωρητικό πλαίσιο του πρώτου μέρους της διατριβής ολοκληρώνεται με την περιγραφή του σκεπτικού της έρευνας, του γενικού σκοπού και των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, καθώς και με τη συνοπτική παρουσίαση των τριών επιμέρους μελετών που διεξήχθησαν για την επίτευξη του πρώτου σκοπού της διατριβής (διερεύνηση των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας).

Στη δεύτερη ενότητα (*Μελέτη πρώτη: Ανάπτυξη μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία*) παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις της πρώτης μελέτης της έρευνας, η οποία αποσκοπούσε στην ανάπτυξη ενός μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία, καθώς και η μέθοδος (*Μέθοδος*) και τα αποτελέσματά της (*Αποτελέσματα*). Η δεύτερη ενότητα ολοκληρώνεται με μια σύντομη συζήτηση των αποτελεσμάτων της πρώτης μελέτης (*Συζήτηση*).

Στην τρίτη ενότητα (*Μελέτη δεύτερη: Κατασκευή κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας και προκαταρκτικός έλεγχος των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων*) παρουσιάζονται οι στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις, καθώς και η μέθοδος (*Μέθοδος*), τα αποτελέσματα (*Αποτελέσματα*) και τα συμπεράσματα (*Συζήτηση*) της δεύτερης επιμέρους μελέτης της έρευνας, η οποία αποσκοπούσε στην ανάπτυξη και τον προκαταρκτικό έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων μιας κλίμακας μέτρησης της γονεϊκής σοφίας.

Στην τέταρτη ενότητα (*Μελέτη τρίτη: Επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας*) περιγράφονται οι στόχοι και οι ερευνητικές

υποθέσεις, καθώς και η μέθοδος (*Μέθοδος*), τα αποτελέσματα (*Αποτελέσματα*) και τα συμπεράσματα (*Συζήτηση*) της τρίτης μελέτης της έρευνας, η οποία αποσκοπούσε στην επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας που προηγουμένως είχε κατασκευαστεί για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας.

Το πρώτο μέρος της διατριβής ολοκληρώνεται με την πέμπτη ενότητα, τη *Γενική συζήτηση*, στην οποία επιχειρείται η σύνδεση των αποτελεσμάτων των δύο εμπειρικών μελετών (δεύτερη και τρίτη μελέτη) με το θεωρητικό πλαίσιο, η παρουσίαση της συνεισφοράς της έρευνας (θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές προεκτάσεις της έρευνας), καθώς και η αναφορά στους περιορισμούς των τριών επιμέρους μελετών της έρευνας και σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής (*Μέρος δεύτερο: Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας*) είναι αφιερωμένο στην έρευνα που διεξήχθη για την επίτευξη του δεύτερου σκοπού της διατριβής, ο οποίος περιλάμβανε την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας.

Αρχικά, στο *Θεωρητικό πλαίσιο* του δεύτερου μέρους της διατριβής, παρουσιάζονται σύγχρονα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα για τις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, τις θετικές παρεμβάσεις και τις εστιασμένες στη σοφία ψυχολογικές παρεμβάσεις. Το θεωρητικό πλαίσιο του δεύτερου μέρους της διατριβής ολοκληρώνεται με την περιγραφή του σκεπτικού, των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.

Ακολούθως, παρουσιάζονται η μέθοδος (*Μέθοδος*) και τα αποτελέσματα (*Αποτελέσματα*) της έρευνας και στη συνέχεια συζητούνται (*Συζήτηση*) τα ευρήματα της έρευνας. Πιο αναλυτικά, στη *Συζήτηση* περιγράφονται τα βασικά συμπεράσματα

της έρευνας και επιχειρείται μια συζήτηση γύρω από τη συνεισφορά της έρευνας (θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές προεκτάσεις της έρευνας). Επίσης, συζητούνται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με μια σύνοψη των ευρημάτων και της συνεισφοράς των τεσσάρων επιμέρους μελετών που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο εκπόνησής της (*Η παρούσα διατριβή: Σύνοψη και συνολική συνεισφορά*).

Στο τέλος της διατριβής περιλαμβάνονται η *Βιβλιογραφία* και τα *Παραρτήματα*, όπου παρουσιάζονται οι προσκλήσεις συμμετοχής, τα έντυπα ενήμερης συγκατάθεσης και τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στις μελέτες, καθώς επίσης και το υλικό του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης.

Μέρος πρώτο: Ανάπτυξη μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία - Ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ψυχολογική έρευνα στη σοφία

Παρόλο που η έννοια της σοφίας απαντάται σε φιλοσοφικά και θρησκευτικά κείμενα από τα αρχαία ήδη χρόνια (βλ. για αναλυτικές επισκοπήσεις Assmann, 1994. Birren & Svensson, 2005. Brugman, 2006), η μελέτη της σοφίας στην επιστήμη της ψυχολογίας ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα (βλ. Clayton, 1975).

Ψυχολόγοι της διά βίου ανάπτυξης και ερευνητές/τριες με ερευνητικό ενδιαφέρον στη γήρανση (π.χ., Ardelt, 2003. Baltes et al., 1984. Clayton & Birren, 1980) ήταν από τους/τις πρώτους/ες που μελέτησαν τη σοφία από μία ψυχολογική οπτική σκοπιά (Kunzmann & Baltes, 2005). Όμως, το ενδιαφέρον τους στη σοφία έχουν εστιάσει και ερευνητές/τριες από άλλα πεδία της ψυχολογίας, όπως της ψυχολογίας της προσωπικότητας (π.χ., Helson & Wink, 1987. Staudinger, 2013), της συμβουλευτικής ψυχολογίας (π.χ., Lieberei & Linden, 2011. Linden, 2014) και της θετικής ψυχολογίας (π.χ., Peterson & Seligman, 2004).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, κατά την οποία ξεκίνησε η ψυχολογική έρευνα στη σοφία (βλ., Clayton, 1975. Clayton & Birren, 1980), έως σήμερα, τα θέματα στα οποία επικεντρώνεται κυρίως η έρευνα είναι (α) οι άδηλες θεωρίες της σοφίας, (β) ο εννοιολογικός ορισμός και η μέτρηση της σοφίας, (γ) οι πηγές ατομικών διαφορών στη σοφία και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της σοφίας, (δ) η σχέση της σοφίας με το ευ ζην, και (ε) η δυνατότητα μεταβολής της σοφίας. Τα θέματα αυτά, με εξαίρεση το θέμα της μεταβλητότητας της σοφίας, το οποίο εξετάζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του δεύτερου μέρους της παρούσας διατριβής, αποτελούν το αντικείμενο μελέτης της παρούσας ενότητας.

Οι άδηλες θεωρίες για τη σοφία

Η έρευνα στις άδηλες θεωρίες για τη σοφία αφορά στη μελέτη των λαϊκών αντιλήψεων για την έννοια της σοφίας, στη μελέτη του τρόπου, δηλαδή, με τον οποίο οι καθημερινοί άνθρωποι αντιλαμβάνονται και ορίζουν τη σοφία (βλ. Clayton & Birren, 1980. Holliday & Chandler, 1986).

Η σημαντικότητα της έρευνας στις άδηλες θεωρίες για τη σοφία έγκεινται στο γεγονός ότι συχνά αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων για τη σοφία (βλ., Bangen, Meeks, & Jeste, 2013), ενώ, επίσης, μπορεί να παρέχει στους/στις ερευνητές/τριες χρήσιμη πληροφόρηση στις περιπτώσεις όπου η σοφία εξετάζεται με νέους τρόπους ή σε διαφορετικά πλαίσια (Weststrate, Bluck, & Glück, 2019). Επιπρόσθετα, η έρευνα στις άδηλες θεωρίες για τη σοφία συνεισφέρει στην κατανόηση των κοινωνικο-πολιτισμικών επιρροών ως προς τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ατόμων για τη σοφία (Aldwin, 2009). Η μελέτη των άδηλων θεωριών είναι ουσιώδους σημασίας και για ένα ακόμη λόγο: Η σοφία αποτελεί ένα εγγενώς κοινωνικό φαινόμενο, με την κοινωνική της φύση να απαντάται (α) στην πηγή της (η σοφία περιστρέφεται γύρω από τις κοινωνικές συνθήκες και τις ιδιαίτερες προκλήσεις τους), (β) στη γέννησή της (η σοφία δημιουργείται μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων), (γ) στην αναγνώρισή της (τα κριτήρια ορισμού της σοφίας είναι συναινετικά, παρά αντικειμενικά, και η αναγνώριση της σοφίας συντελείται μέσω συναίνεσης) και (δ) στη λειτουργικότητά της (τα διλήμματα της σοφίας έχουν κοινωνική διάσταση) (Staudinger et al., 2006). Με βάση τα παραπάνω, η έρευνα στις άδηλες θεωρίες για τη σοφία μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση των διαφορετικών πλευρών της κοινωνικής φύσης της σοφίας.

Η μελέτη των λαϊκών αντιλήψεων για την έννοια της σοφίας μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (Staudinger & Glück, 2011. Weststrate et al., 2019): Τα άτομα

μπορεί να κληθούν (α) να κατονομάσουν σοφούς ανθρώπους και να τους περιγράψουν (βλ. König & Glück, 2012. Montgomery, Barber, & McKee, 2002. Orwoll & Perlmutter, 1990), (β) να υποδείξουν τον βαθμό στον οποίο διαφορετικά γνωρίσματα, συμπεριφορές και ικανότητες χαρακτηρίζουν τη σοφία ή τους σοφούς ανθρώπους (βλ. Clayton & Birren, 1980. Glück & Bluck, 2011. Holliday & Chandler, 1986. König & Glück, 2013. Sternberg, 1985), ή (γ) να περιγράψουν στιγμές από τη ζωή τους κατά τις οποίες υπήρξαν οι ίδιοι σοφοί, δηλαδή στιγμές κατά τις οποίες οι ίδιοι έκαναν, είπαν ή σκέφτηκαν κάτι σοφό (βλ. Bluck & Glück, 2004. Glück, Bluck, Baron, & McAdams, 2005).

Το κεντρικό ερώτημα στο οποίο επιχειρούν να απαντήσουν οι σχετικές μελέτες είναι το τί είναι η σοφία, ή, διατυπώνοντας το ερώτημα διαφορετικά, πώς οι καθημερινοί άνθρωποι ορίζουν τη σοφία (Staudinger & Glück, 2011. Weststrate et al., 2019). Ένα άλλο ερώτημα που απασχολεί τη σύγχρονη έρευνα στις άδηλες θεωρίες (βλ. Glück & Bluck, 2011) αφορά στο πώς αναπτύσσεται η σοφία. Παρακάτω, παρουσιάζονται συνοπτικά τα κυριότερα ευρήματα ως προς το κάθε ερώτημα ξεχωριστά.

Τί είναι η σοφία; Συνοψίζοντας τα ευρήματα αναφορικά με τις αντιλήψεις των ανθρώπων για τη σοφία, οι Bluck και Glück (2005) αναγνώρισαν πέντε κύρια συστατικά στοιχεία τα οποία οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ως ουσιώδη για τη σοφία: (α) τις γνωστικές ικανότητες, που περιλαμβάνουν την εις βάθος γνώση της ζωής και την ικανότητα συλλογισμού και κρίσης, (β) την επιδίωξη της εις βάθους γνώσης ή επίγνωσης, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα και το κίνητρο των ανθρώπων να κατανοούν τα σύνθετα προβλήματα της ζωής και να αναζητούν πρόσθετη πληροφόρηση όταν απαιτείται, (γ) την αναλογιστική (ή αναστοχαστική) στάση, η οποία περιλαμβάνει το κίνητρο της εις βάθος εξέτασης του εαυτού, των άλλων

ανθρώπων και του κόσμου, καθώς και την αυτοκριτική στάση και τη στάση πολύπλευρης εξέτασης των ζητημάτων, (δ) το ενδιαφέρον για τους άλλους, που αναφέρεται στην επιθυμία και ικανότητα της κατανόησης της οπτικής και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, καθώς και στην επίδειξη έμπρακτου ενδιαφέροντος για την ευημερία των άλλων, και (ε) τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων της ζωής, που συμπεριλαμβάνουν την καλή κρίση, την παροχή συμβουλών και τις κοινωνικές δεξιότητες. Τα συστατικά αυτά μέρη, συχνά, κατηγοριοποιούνται σε τρεις πυρηνικές διαστάσεις: τη γνωστική, την αναλογιστική και τη θυμική (βλ. Ardelt, 2003. Clayton & Birren, 1980. Weststrate et al., 2019).

Παρόλο που τα προαναφερόμενα συστατικά στοιχεία της σοφίας εντοπίζονται με συνέπεια στις έρευνες στις άδηλες θεωρίες, η σημασία, το «βάρος», που αποδίδεται στο καθένα από αυτά συχνά έχει βρεθεί να διαφέρει μεταξύ ατόμων διαφορετικής ηλικίας (Clayton & Birren, 1980. Glück et al., 2005), επαγγέλματος (Sternberg, 1985) και εθνικότητας (Takahashi & Bordia, 2000. Takahashi & Overton, 2002. Yang, 2001). Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι ηλικιωμένοι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στα θυμικά στοιχεία της σοφίας από τους νεότερους σε ηλικία ενήλικες (βλ. Clayton & Birren, 1980) και ότι σε σύγκριση με τους ανθρώπους της Δύσης, οι οποίοι συνδέουν τη σοφία με γνωστικές κυρίως ικανότητες, οι άνθρωποι της Ανατολής έχουν μία πιο ενοποιητική, συνθετική αντίληψη για τη σοφία, εκλαμβάνοντας τα θυμικά συστατικά, όπως είναι η ρύθμιση των συναισθημάτων και το ενδιαφέρον για τους άλλους, ως το ίδιο σημαντικά με τις γνωστικές ικανότητες (Takahashi & Overton, 2005).

Πώς αναπτύσσεται η σοφία; Σύμφωνα με τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών, η σοφία, στη σκέψη των περισσότερων ανθρώπων, αναπτύσσεται μέσω των εμπειριών της ζωής (Glück & Bluck, 2011. König & Glück, 2013. Weststrate et al.,

2018) και ενώ οι άνθρωποι που εστιάζουν στη γνωστική διάσταση της σοφίας αντιλαμβάνονται ως σημαντικές τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές εμπειρίες της ζωής, τα άτομα που υιοθετούν μία πιο συνθετική αντίληψη για τη σοφία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις συναισθηματικά προκλητικές καταστάσεις (αρνητικές, αβέβαιες και πνευματικές εμπειρίες) (Glück & Bluck, 2011). Οι άνθρωποι, επίσης, αποδίδουν μεγάλη σημασία στη μάθηση που αποκτάται κατά την αλληλεπίδραση με σοφούς ανθρώπους (Glück & Bluck, 2011) ή μέντορες (König & Glück, 2013. Weststrate et al., 2018). Εκτός, όμως, από την αλληλεπίδραση με πνευματικούς δασκάλους και μέντορες, η οποία αφορά σε μια ειδική μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι άνθρωποι αναγνωρίζουν ως σημαντικές και τις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (π.χ. σχέσεις με το οικογενειακό ή το ευρύτερο περιβάλλον) για την ανάπτυξη της σοφίας (Chen et al., 2011. Montgomery et al., 2002). Οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τη σοφία έρχονται σε συμφωνία με τις πεποιθήσεις των ειδικών στη σοφία, οι οποίοι/ες, ομοίως, αναγνωρίζουν τη μάθηση από τις εμπειρίες στη ζωή και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ως καταλυτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της σοφίας (βλ. Baltes & Staudinger, 2000. Greene & Brown, 2009. Jeste et al., 2010. Staudinger et al., 2006).

Βέβαια, για να αναπτύξει κανείς τη σοφία, οι άνθρωποι θεωρούν ότι θα πρέπει να χαρακτηρίζεται και από μία ισχυρή επιθυμία για μάθηση (König & Glück, 2013). Φαίνεται, επομένως, ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι εμπειρίες και προκλήσεις της ζωής μπορεί από μόνες τους να μην επαρκούν· χρειάζεται να υπάρχει παράλληλα ισχυρό κίνητρο για μάθηση από αυτές. Η σημασία του κινήτρου της μάθησης στην ανάπτυξη της σοφίας επισημαίνεται και από έκδηλες θεωρήσεις της σοφίας (βλ. Ardel, 2003. Baltes & Staudinger, 2000. Greene & Brown, 2009), οι κυριότερες από τις οποίες παρουσιάζονται στην υποενότητα που ακολουθεί.

Οι έκδηλες θεωρίες για τη σοφία και η μέτρηση της σοφίας

Οι έκδηλες θεωρίες της σοφίας αναφέρονται στα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί από τους/τις επιστήμονες/ισες και τους/τις ερευνητές/τριες για τη σοφία. Σε σύγκριση με τις άδηλες θεωρίες, δεν αντανακλούν τις αντιλήψεις των καθημερινών ανθρώπων για τη σοφία, αλλά ορίζουν τη σοφία από μία ψυχολογική θεωρητική οπτική προσέγγιση (Ardelt, 2004. Sternberg, 1998).

Μία σημαντική διάκριση που έχει προταθεί από ειδικούς στη σοφία (βλ. Ardel, 2004. Baltes & Kunzmann, 2004) για τις έκδηλες θεωρίες της σοφίας, είναι η διάκριση στις θεωρίες που εστιάζουν στη σχετική με τη σοφία γνώση και στις θεωρίες που επικεντρώνονται στη μελέτη των σοφών ανθρώπων. Στη βάση της διάκρισης αυτής βρίσκεται η βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκαν οι ερευνητές/τριες για την ανάπτυξη των θεωριών τους: Οι προσεγγίσεις που μελετούν τη σοφία ως σύστημα γνώσης βασίζονται κυρίως στην ιστορική έρευνα που έχει διενεργηθεί για τη σοφία στο πεδίο της Δυτικής φιλοσοφίας και στις θεωρίες για τα έμπειρα συστήματα (Baltes & Kunzmann, 2004), ενώ οι θεωρίες που μελετούν τη σοφία ως χαρακτηριστικό των ανθρώπων και αντιλαμβάνονται τη σοφία ως καταληκτικό σημείο της προσωπικής ανάπτυξης, βασίζονται στην έρευνα στην ψυχολογία της προσωπικότητας και της ανθρώπινης ανάπτυξης (Ardelt, 2003. Staudinger & Glück, 2011). Οι τελευταίες, βρίσκονται σε συμφωνία περισσότερο με τις Ανατολικές φιλοσοφικές παραδόσεις για τη σοφία, οι οποίες εστιάζουν στη σύνθεση των γνωστικών, αναλογιστικών και θυμικών διαστάσεων, και λιγότερο με τις Δυτικές παραδόσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στη γνωστική διάσταση της σοφίας (γνώση και αναλυτική ικανότητα) (Ardelt, 2003).

Στοχεύοντας σε μία εύληπτη και οργανωμένη παρουσίαση των έκδηλων θεωριών που έχουν αναπτυχθεί για τη σοφία, στην παρούσα εργασία, αξιοποιούμε τη προαναφερόμενη διάκριση στις θεωρίες, χωρίς ωστόσο να υιοθετούμε τα επιχειρήματα που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την ανωτερότητα της μιας έναντι της άλλης προσέγγισης (βλ. Ardel, 2004. Baltes & Kunzmann, 2004). Θεωρούμε ότι οι προσεγγίσεις που μελετούν τη σοφία ως γνώση και οι προσεγγίσεις που ορίζουν τη σοφία ως χαρακτηριστικό των ανθρώπων δεν αποτελούν διαμετρικά αντίθετες και αλληλοαποκλειόμενες προσεγγίσεις, αλλά ότι εστιάζουν σε διαφορετικές πλευρές της σοφίας.

Στο ίδιο πνεύμα, οι Staudinger και Glück (2011), πρότειναν μία νέα κατηγοριοποίηση για τις θεωρίες, με βάση τη διάκριση που έκαναν ανάμεσα στη γενική και την προσωπική σοφία. Χρησιμοποίησαν τους όρους αυτούς για να περιγράψουν δύο διαφορετικούς τύπους σοφίας. Η έννοια της γενικής σοφίας αναφέρεται στη βαθιά κατανόηση της ζωής γενικά (από την οπτική του παρατηρητή), ενώ ο όρος προσωπική σοφία αντιπροσωπεύει τη βαθιά κατανόηση και επίγνωση του εαυτού και της προσωπικής ζωής. Σύμφωνα με την Staudinger (2013. Staudinger & Glück 2011) οι δύο τύποι σοφίας δε συνυπάρχουν απαραίτητα στον ίδιο βαθμό στο άτομο: μπορεί ένα άτομο να είσαι σοφό σε σχέση με τη ζωή και τα προβλήματα των άλλων ανθρώπων και να δίνει καλές συμβουλές στους άλλους, αλλά το ίδιο πρόσωπο να μην είναι το ίδιο σοφό σε σχέση με τη δική του ζωή και προβλήματα. Μάλιστα, έχει προταθεί ότι η γενική σοφία είναι πιο εύκολο να κατακτηθεί από την προσωπική σοφία και πιθανόν η ανάπτυξή της στο άτομο να προηγείται της ανάπτυξης της προσωπικής σοφίας (Staudinger, 2013).

Με βάση τη διάκριση στους δύο τύπους σοφίας, η Staudinger (2013. Staudinger & Glück 2011) διαχώρισε τις θεωρίες που εστιάζουν στη μελέτη της

γενικής σοφίας (π.χ., Baltes & Staudinger, 2000. Sternberg, 1998) από τις προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στη μελέτη της προσωπικής σοφίας (π.χ., Ardel, 2003. Webster, 2003) και ανέπτυξε, σε αναλογία με το δημοφιλές μοντέλο γενικής σοφίας (βλ. Baltes & Staudinger, 2000), ένα θεωρητικό μοντέλο για τη προσωπική σοφία (βλ. Mickler & Staudinger, 2008).

Η διάκριση ανάμεσα στις θεωρίες της γενικής σοφίας και τις θεωρίες της προσωπικής σοφίας (βλ. Staudinger & Glück 2011) δε διαφέρει ουσιαστικά από τη διάκριση των θεωριών με βάση την περιγραφή της σοφίας ως σύστημα γνώσης ή ως χαρακτηριστικό των ανθρώπων (βλ. Ardel, 2004. Baltes & Kunzmann, 2004), απλώς αναδεικνύει τη διαφοροποίηση στους τύπους σοφίας και υποδηλώνει ότι οι δύο τύποι σοφίας είναι εξίσου σημαντικοί για να μελετηθούν.

Παρακάτω, επιχειρείται η παρουσίαση των κυριότερων έκδηλων θεωριών της σοφίας και των εργαλείων μέτρησης που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια αυτών. Αρχικά περιγράφονται τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες εστιάζουν στη μελέτη της γενικής σοφίας (ή της σχετικής με τη σοφία γνώσης) (βλ. Baltes & Staudinger, 2000. Grossmann, 2017a, 2017b. Sternberg, 1998) και ακολουθούν οι θεωρίες/ τα θεωρητικά μοντέλα - εννέα στον αριθμό - που επικεντρώνονται στην προσωπική σοφία (ή στη σοφία ως χαρακτηριστικό των ανθρώπων) (βλ. Ardel, 2003. Brown, 2004. Levenson et al., 2005. Linden, 2008. Meeks & Jeste, 2009. Mickler & Staudinger, 2008. Moraitou & Efklides, 2012. Webster, 2003. Wink & Helson, 1997). Στο τέλος της υποενότητας αυτής, παρουσιάζεται ένα μοντέλο από το πεδίο της θετικής ψυχολογίας, το οποίο συγκαταλέγει τη σοφία στις πανανθρώπινες αρετές (βλ. Peterson & Seligman, 2004).

Το μοντέλο της ομάδας του Βερολίνου: Η σοφία ως εμπειρογνωμοσύνη στα θεμελιώδη ζητήματα της ζωής (Baltes & Staudinger, 2000). Από τα

θεωρητικά μοντέλα που εστιάζουν στη γενική σοφία, το μοντέλο της ομάδας του Βερολίνου (the Berlin wisdom paradigm) αποτελεί το πιο συχνά αναφερόμενο στη βιβλιογραφία μοντέλο. Η ομάδα του Βερολίνου ορίζει τη σοφία ως έμπειρο σύστημα γνώσης στο νόημα της ζωής και συγκεκριμένα στα θεμελιώδη ζητήματα της ζωής. Η σοφία, στην προσέγγιση αυτή, περιλαμβάνει, δηλαδή, τη γνώση σχετικά με την ουσία της ανθρώπινης κατάστασης, καθώς επίσης και τη γνώση για τους τρόπους και τα μέσα σχεδιασμού, οργάνωσης και κατανόησης της καλής ζωής (Baltes & Staudinger, 2000).

Η ικανότητα για γνώση και κρίση στα θεμελιώδη ζητήματα της ζωής αξιολογείται στο μοντέλο αυτό βάσει πέντε κριτηρίων. Ο καθορισμός των πέντε κριτηρίων βασίστηκε στην έρευνα για τα έμπειρα συστήματα γνώσης, την έρευνα στην ψυχολογία της νόησης και της προσωπικότητας, στη νέο-πιαζετιανή παράδοση για τη γνωστική ανάπτυξη των ενηλίκων και στις πολιτισμικές-ιστορικές αναλύσεις της σοφίας. Τα πέντε κριτήρια αποτελούν: (α) η πλούσια πραγματολογική γνώση για τη ζωή, (β) η πλούσια διαδικαστική γνώση για τη ζωή, (γ) η πλαισιοποίηση της ζωής, (δ) ο αξιακός σχετικισμός, και (ε) η αναγνώριση και διαχείριση της αβεβαιότητας (Baltes & Staudinger, 2000). Τα δύο πρώτα κριτήρια, η πραγματολογική και η διαδικαστική γνώση, αποτελούν δύο γενικά βασικά κριτήρια για τη σοφία, που αποτελούν χαρακτηριστικά όλων των τύπων εμπειρογνωμοσύνης, ενώ τα τρία τελευταία διαμορφώθηκαν ως μετα-κριτήρια και αποτελούν χαρακτηριστικά αποκλειστικά της σοφίας (Baltes & Staudinger, 2000).

Η πραγματολογική γνώση περιλαμβάνει τη γνώση για θέματα όπως: η ανθρώπινη φύση, η διά βίου ανάπτυξη, οι διαφοροποιήσεις στις αναπτυξιακές διαδικασίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι κοινωνικές νόρμες, και τα κρίσιμα γεγονότα στη ζωή. Αναφέρεται, επίσης, στη γνώση για το συντονισμό της ευημερίας

του εαυτού και των άλλων. Η διαδικαστική γνώση στα θεμελιώδη ζητήματα της ζωής περιλαμβάνει τις στρατηγικές και τους ευρετικούς μηχανισμούς για την αντιμετώπιση του νοήματος και της σημασίας της ζωής. Για παράδειγμα, ευρετικές για την παροχή συμβουλών και για τη δόμηση και ιεράρχηση των στόχων ζωής, τρόπους χειρισμού των συγκρούσεων στη ζωή και λήψης αποφάσεων, καθώς και γνώση για τις εναλλακτικές στρατηγικές στην περίπτωση που η ανάπτυξη δεν προχωρήσει όπως αναμενόταν (Baltes & Staudinger, 2000).

Το πρώτο μετα-κριτήριο, η πλαισιοποίηση της ζωής αφορά στη γνώση η οποία αφορά τα πλαίσια της ζωής (π.χ., εκπαίδευση, οικογένεια, εργασία, φίλοι, διασκέδαση, δημόσιο συμφέρον) και τις αλληλεπιδράσεις τους, καθώς και τις πολιτισμικές τους διαφοροποιήσεις. Επίσης, αναφέρεται στη γνώση η οποία ενσωματώνει τη χρονική προοπτική (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Το δεύτερο μετα-κριτήριο, ο αξιακός σχετικισμός, αναφέρεται στην αναγνώριση και την ανοχή των διαφορών ως προς τις αξίες που υιοθετούν τα άτομα και οι κοινωνίες. Το τρίτο και τελευταίο μετα-κριτήριο, η αναγνώριση και διαχείριση της αβεβαιότητας και του απροσδόκητου της ζωής στηρίζεται στις παραδοχές ότι (α) η αξιοπιστία της ανθρώπινης επεξεργασίας των πληροφοριών είναι σημαντικά περιορισμένη, (β) τα άτομα έχουν πρόσβαση μόνο σε ορισμένα μέρη της πραγματικότητας, και (γ) δεν μπορεί να γνωρίζει κάποιος πλήρως το μέλλον προκαταβολικά (Baltes & Staudinger, 2000).

Η ομάδα του Βερολίνου, που αντιμετωπίζει τη σοφία ως έμπειρο σύστημα γνώσης, ξεχώρισε τρεις κατηγορίες οντογενετικών συνθηκών που σχετίζονται με την ανάπτυξη της σοφίας και οι οποίες χρειάζεται να δράσουν συνεργατικά ώστε να αναπτυχθεί η σοφία: (α) τα γενικά προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. γνωστικοί μηχανισμοί, ψυχική υγεία, γνωστικό στυλ, δημιουργικότητα, δεκτικότητα στην

εμπειρία), (β) τα βιοματικά πλαίσια τα οποία είναι ειδικά για την απόκτηση της εμπειρογνωμοσύνης στον τομέα των θεμελιωδών ζητημάτων της ζωής (π.χ. εμπειρία σε ζητήματα ζωής, οργανωμένη διδασκαλία, καθοδήγηση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων ζωής, γνωστικές ευρετικές μέθοδοι, επιδίωξη της αριστείας), και (γ) τα γενικά διευκολυντικά βιοματικά πλαίσια (π.χ. ηλικία, εκπαίδευση, γονεϊκότητα, παροχή καθοδήγησης, επάγγελμα, ιστορική περίοδος). Οι διαδικασίες που μεσολαβούν στην απόκτηση και διατήρηση της σχετικής με τη σοφία γνώσης είναι οργανωτικές (σχεδιασμός ζωής, διαχείριση/ οργάνωση ζωής και ανασκόπηση ζωής) και η μετακίνηση προς τη σοφία απαιτεί κάποιο ενορχηστρωμένο συνασπισμό από όλους τους προαναφερόμενους παράγοντες (Baltes & Staudinger, 2000).

Η σοφία στο μοντέλο αυτό δεν γίνεται αντιληπτή ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας· προσεγγίζεται ως ένα θεμελιωδώς πολιτισμικό και συλλογικό προϊόν, στο οποίο τα άτομα συμμετέχουν, ως φορείς ή αποτέλεσμά της. Η ομάδα του Βερολίνου, λοιπόν, επικεντρώνεται στην αναζήτηση εκδηλώσεων της σοφίας στο μυαλό των ανθρώπων, ζητώντας από τους ανθρώπους να σκεφτούν επάνω σε διάφορα προβλήματα της ζωής. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες, στα έργα επίδοσης που χρησιμοποιεί η ομάδα, έρχονται αντιμέτωποι/ες με δύσκολα προβλήματα της ζωής φανταστικών προσώπων, όπως στο ακόλουθο παράδειγμα: «Κάποιος/α λαμβάνει ένα τηλεφώνημα από έναν/μία καλό/ή του φίλο/η, ο/η οποίος/α του/της λέει ότι δεν μπορεί να συνεχίσει έτσι και έχει αποφασίσει να αυτοκτονήσει. Τι θα μπορούσε το άτομο αυτό να λάβει υπόψη του και να κάνει σε μία τέτοια περίπτωση;». Ένα άλλο παράδειγμα είναι το ακόλουθο: «Κατά την ανασκόπηση της ζωής τους οι άνθρωποι κάποιες φορές συνειδητοποιούν ότι δεν επέτυχαν όσα κάποτε είχαν σχεδιάσει να επιτύχουν. Τι θα έπρεπε να κάνουν και να σκεφτούν;» Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ζητείται έπειτα να σκεφτούν δυνατά για το

παρουσιαζόμενο δίλημμα και οι απαντήσεις τους καταγράφονται. Στη συνέχεια, τα πρωτόκολλα των συμμετεχόντων/ουσών αξιολογούνται (ως προς τα πέντε προαναφερόμενα κριτήρια) από ένα επιλεγμένο σώμα εκπαιδευμένων κριτών. «Σοφό» χαρακτηρίζεται ένα πρωτόκολλο μόνο όταν λάβει υψηλή βαθμολογία και στα πέντε κριτήρια (Baltes & Staudinger, 2000, σ. 126).

Η θεωρία ισορροπίας για τη σοφία του Sternberg (2001). Η σοφία στη θεωρία ισορροπίας (the balance theory of wisdom) του Sternberg (2001, σ. 231) ορίζεται ως «η εφαρμογή άδηλης και έκδηλης γνώσης η οποία διαμεσολαβείται από αξίες προς την επίτευξη του κοινού καλού μέσω της ισορροπίας μεταξύ (α) των ενδοπροσωπικών, (β) διαπροσωπικών, και (γ) υπερ-προσωπικών ενδιαφερόντων, (α) βραχυπρόθεσμα και (β) μακροπρόθεσμα, για την επίτευξη μιας ισορροπίας μεταξύ (α) της προσαρμογής στα υπάρχοντα περιβάλλοντα, (β) της διαμόρφωσης των υπαρχόντων περιβαλλόντων, και (γ) της επιλογής νέων περιβαλλόντων».

Πυρήνα της σοφίας για τη θεωρία του Sternberg (2001) αποτελεί η άδηλη γνώση, στην οποία αποδίδει τρία κύρια χαρακτηριστικά. Πρώτον, είναι διαδικαστική, δηλαδή, είναι περισσότερο τύπος «γνωρίζοντας πώς» παρά «γνωρίζοντας τι». Ως προς τη διαδικαστική γνώση, ο Sternberg (2001, σ. 230) προσφέρει το ακόλουθο παράδειγμα: Ένας/Μια δάσκαλος/α πρέπει να γνωρίζει κάτω από ποιες συνθήκες θα διδάξει με έναν τρόπο και κάτω από ποιες συνθήκες θα διδάξει με έναν άλλο τρόπο. Δεν υπάρχει ένας σωστός τρόπος διδασκαλίας: το πώς θα διδάξει ένας/μια δάσκαλος/α εξαρτάται από τους/τις μαθητές/τριες, το υλικό και το περιεχόμενο διδασκαλίας. Δεύτερον, η άδηλη γνώση είναι πρακτικά χρήσιμη, αφού σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων που είναι σημαντικοί για τα άτομα. Για παράδειγμα, η ακαδημαϊκή γνώση από μόνη της δεν αποτελεί τη βάση για τη σοφία, αλλά χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με την άδηλη γνώση στο σχηματισμό των σοφών

κρίσεων και αποφάσεων. Ως αποτέλεσμα, η άδηλη γνώση παρέχει τη βάση για τη μεταφορά της ακαδημαϊκής γνώσης από μία κατάσταση στην οποία κάποιος/α απέκτησε τυπική γνώση σε μία άλλη στην οποία κάποιος/α συναντά ο/η ίδιος/α. Τρίτον, η άδηλη γνώση αποκτάται χωρίς την άμεση βοήθεια από τους άλλους. Ωστόσο, μπορεί να αποκτηθεί με έμμεση βοήθεια, δηλαδή με την καθοδήγηση άλλων. Για παράδειγμα, κάποιος/α δεν μπορεί να διδάξει συγκεκριμένα προγράμματα δράσης που θα μπορούσαν να θεωρηθούν σοφά ανεξαρτήτως καταστάσεων. Αντίθετα, κάποιος/α μπορεί να παρέχει μελέτες περιπτώσεων για να βοηθήσει κάποιον/α άλλο/η να αναπτύξει τη σοφία του/της ή μαθησιακές εμπειρίες που θα βοηθήσουν αυτό το άτομο να πάρει τις δικές του σοφές αποφάσεις.

Όπως γίνεται φανερό από τον ορισμό της σοφίας, κεντρική θέση στη θεωρία του Sternberg κατέχει η έννοια της ισορροπίας. Η σοφία γίνεται αντιληπτή σαν ένα είδος πρακτικής νοημοσύνης που χρησιμοποιείται όχι για τη μεγιστοποίηση του οφέλους προς τον εαυτό, αλλά για την ισορρόπηση των ατομικών ενδιαφερόντων με τα ενδιαφέροντα των άλλων. Δηλαδή, η σοφία υπάρχει εκεί όπου το άτομο δεν αποζητά οφέλη μόνο για τον εαυτό αλλά και για τους άλλους (Sternberg, 2001).

Επιπλέον, η σοφία, ως πρακτική νοημοσύνη, περιλαμβάνει την ισορροπία όχι μόνο των τριών ειδών ενδιαφερόντων, αλλά και των τριών πιθανών μορφών δράσεων σαν απάντηση αυτής της ισορροπίας: την προσαρμογή του εαυτού ή των άλλων στα υπάρχοντα περιβάλλοντα, τη διαμόρφωση των περιβαλλόντων ώστε να καταστούν περισσότερο συμβατά με τον εαυτό ή τους άλλους και την επιλογή νέων περιβαλλόντων. Κάποιες φορές η προσαρμογή είναι η καλύτερη μορφή δράσης κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Συνήθως, όμως, κάποιος/α αναζητά την ισορροπία μεταξύ της προσαρμογής και της διαμόρφωσης, αντιλαμβανόμενος/η ότι η ένταξη σε ένα περιβάλλον απαιτεί όχι μόνο την αλλαγή του εαυτού του αλλά και την αλλαγή

του περιβάλλοντος. Τέλος, όταν το άτομο δει ότι η ένταξη του είναι αδύνατη, μπορεί να αποφασίσει να επιλέξει ένα νέο περιβάλλον (Sternberg, 2001).

Η κατάλληλη ισορροπία ενδιαφερόντων και η κατάλληλη ανταπόκριση προς το περιβάλλον εξαρτώνται από τις αξίες. Οι αξίες, επομένως, αποτελούν ένα καθοριστικό τμήμα της σοφής σκέψης. Ο Sternberg δεν παρέχει ένα συγκεκριμένο σύνολο παγκόσμιων αξιών, γιατί όπως αναφέρει αυτό είναι αδύνατο. Αναφέρει, ωστόσο, κάποιες κοινές παγκόσμιες αξίες, όπως το σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή, την ειλικρίνεια, την τιμιότητα, τη δικαιοσύνη και το να καθιστάς τους ανθρώπους ικανούς να εκπληρώνουν το δυναμικό τους (Sternberg, 2001).

Αυτό που για τον Sternberg (2001) καθορίζει την σοφή κρίση είναι οι διαδικασίες της σκέψης που σχετίζονται με αυτό που ο ίδιος αναφέρει ως «μετασυνιστώσες» της σκέψης, συμπεριλαμβανομένων: (α) της αναγνώρισης της ύπαρξης ενός προβλήματος, (β) του ορισμού της φύσης του προβλήματος, (γ) την παρουσίαση πληροφοριών για το πρόβλημα, (δ) τον σχεδιασμό μιας στρατηγικής για την επίλυση του προβλήματος, (ε) την κατανομή των πόρων για την επίλυση του προβλήματος, (στ) την παρακολούθηση της λύσης του προβλήματος, και (ζ) την αξιολόγηση της ανατροφοδότησης που αφορά αυτή τη λύση.

Η ανάπτυξη της σοφίας, τέλος, επιτυγχάνεται μέσω (α) της επιλεκτικής κωδικοποίησης των νέων πληροφοριών που σχετίζονται με τον σκοπό του ατόμου να μάθει σχετικά με αυτό το πλαίσιο, (β) της επιλεκτικής σύγκρισης αυτών των πληροφοριών με τις παλιές πληροφορίες, και (γ) του επιλεκτικού συνδυασμού τμημάτων των πληροφοριών, ώστε να ταιριάξουν σε ένα τακτικό σύνολο (Sternberg, 2001).

Σε αντιστοιχία με την ομάδα του Βερολίνου, ο Sternberg σχεδίασε έργα επίδοσης, τα οποία στοχεύουν στη μέτρηση της άδηλης γνώσης στη σοφία. Σε αυτά,

το άτομο καλείται να λύσει προβλήματα που σχετίζονται με τον εαυτό, με τους άλλους ή με καθήκοντα της δουλειάς. Για κάθε πρόβλημα παρουσιάζεται ένα υποθετικό σενάριο για ένα πρόβλημα που προκύπτει, μαζί με πιθανές επιλογές αντιμετώπισης του. Για παράδειγμα ένας/μια ακαδημαϊκός/ή ψυχολόγος μπορεί να κληθεί να λύσει ένα πρόβλημα στο οποίο ένας/μια καθηγητής/τρια ψυχολογίας έχει πάρα πολλά να κάνει για το χρόνο που διαθέτει. Ο/η συμμετέχων/ουσα καλείται να σκεφτεί επάνω σε προκαθορισμένες δηλώσεις με υποθετικούς τρόπους επίλυσης του προβλήματος και να βαθμολογήσει την αρτιότητα κάθε μιας επιλογής σε μία κλίμακα Likert από το 1 έως το 9. Το απαντητικό προφίλ για όλα τα προβλήματα έπειτα βαθμολογείται και κρίνεται βάσει του μέσου προφίλ από μία ομάδα ειδικών (Sternberg, 2001).

Το μοντέλο του Grossmann (2017a, 2017b) για τη σοφή συλλογιστική. Η ανάπτυξη του θεωρητικού μοντέλου του Grossmann και των συνεργατών του για τη σοφή συλλογιστική (the wise reasoning approach) βασίστηκε σε θεωρητικά μοντέλα (π.χ. νέο-Πιαζετιανό) για την ανθρώπινη ανάπτυξη, καθώς και στο μοντέλο της ομάδας του Βερολίνου (βλ. Baltes & Staudinger, 2000) για τη σοφία (Oakes et al., 2018). Όπως και οι δύο προαναφερόμενες προσεγγίσεις, το μοντέλο του Grossmann (βλ. Grossmann, 2017a) εστιάζει στη σχετική με τη σοφία γνώση και σκέψη. Τέσσερα είναι τα βασικά συστατικά στοιχεία της σοφής συλλογιστικής: η διανοητική μετριοφροσύνη, η οποία αναφέρεται στην αναγνώριση των ορίων στη γνώση, η αναγνώριση της αβεβαιότητας και της πιθανότητας αλλαγής στα γεγονότα και τις κοινωνικές σχέσεις, η αναζήτηση διαφορετικών οπτικών και ο συμβιβασμός ή η σύνθεση των διαφορετικών οπτικών (Grossmann, 2017a. Oakes et al., 2018).

Το μοντέλο αυτό υιοθετεί μια κονστрукτιβιστική οπτική, σύμφωνα με την οποία η σοφία του ατόμου συν-δημιουργείται, αναγνωρίζεται και διατηρείται

κοινωνικά. Στο πλαίσιο αυτό, η σοφή συλλογιστική λογίζεται ως μία δεξιότητα (και όχι χαρακτηριστικό του ανθρώπου), η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό πλαίσιο. Θεωρείται, επομένως, ότι μια αλλαγή στο κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να επιφέρει αλλαγή στο πώς αυτή η δεξιότητα εκδηλώνεται (Grossmann, 2017a).

Σε αναλογία με τα έργα επίδοσης του Sternberg και της ομάδας του Βερολίνου (βλ. Baltes & Staudinger, 2000. Sternberg, 1998), που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της σοφής σκέψης (της γενικής σοφίας), η ερευνητική ομάδα του Grossmann παρουσιάζει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες πλούσια σε περιεχόμενο άρθρα από εφημερίδες που εμπεριέχουν κοινωνικά διλήμματα ή δανεισμένα από στήλη εφημερίδας πραγματικά διλήμματα ανθρώπων και ζητά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να σκεφτούν φωναχτά πάνω στα διλήμματα αυτά. Η σκέψη των συμμετεχόντων/ουσών καθοδηγείται από συγκεκριμένες ερωτήσεις που τους θέτουν οι εξεταστές/τριες, όπως «Τί πιστεύεις ότι θα συμβεί μετά από το γεγονός το οποίο διάβασες;», «Γιατί πιστεύεις ότι θα συμβεί αυτό;», «Τί πιστεύεις ότι θα πρέπει να γίνει;», και οι απαντήσεις τους αναλύονται ως προς το περιεχόμενό τους, και συγκεκριμένα ως προς τις τέσσερις πλευρές της σοφής συλλογιστικής (διανοητική μετριοφροσύνη, αναγνώριση της οπτικής των άλλων, αναγνώριση της αβεβαιότητας και της αλλαγής και σύνθεση των διαφορετικών οπτικών) (Grossmann, 2017b).

Το μοντέλο προσωπικής σοφίας των Mickler και Staudinger (2008). Οι Mickler και Staudinger (2008) επισημαίνοντας ότι τα υπάρχοντα έργα επίδοσης (βλ. Baltes & Staudinger, 2000. Sternberg, 1998) εστιάζουν στη μέτρηση της γενικής σοφίας, δηλαδή στη μέτρηση της διορατικότητας/ επίγνωσης του ατόμου σε σχέση με γενικά ζητήματα της ζωής (που δεν αφορούν τον εαυτό), προχώρησαν στο διαχωρισμό της γενικής από την προσωπική σοφία (διορατικότητα/ επίγνωση του

ατόμου σε σχέση με ζητήματα της προσωπικής του ζωής) και ανέπτυξαν έργα επίδοσης (the Bremen wisdom paradigm) για την αξιολόγηση της προσωπικής σοφίας των ατόμων.

Ο όρος προσωπική σοφία (personal wisdom) εστιάζει στην κρίση του ατόμου σχετικά με δύσκολα και αβέβαια ζητήματα της ζωής του. Ο εννοιολογικός ορισμός της έννοιας βασίστηκε στη σχετική με την ανάπτυξη της προσωπικότητας βιβλιογραφία. Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι Mickler και Staudinger (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η προσωπική ωριμότητα επιτυγχάνεται όταν το άτομο συνειδητοποιεί τα δικά του ενδιαφέροντα και δυνατότητες, ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη την ευημερία των άλλων ατόμων και της κοινωνίας. Στη θεωρία τους, η προσωπική σοφία γίνεται αντιληπτή ως δείκτης προσωπικής ωριμότητας. Σε αντιστοιχία με τα κριτήρια της ομάδας του Βερολίνου, προσδιόρισαν πέντε κριτήρια (2 βασικά και 3 μετα-κριτήρια) για την αξιολόγηση της προσωπικής σοφίας. Τα βασικά κριτήρια περιλαμβάνουν την αυτογνωσία και τη γνώση ευρετικών στρατηγικών για την προσωπική ανάπτυξη. Τα μετα-κριτήρια επικεντρώνονται σε τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών που σχετίζονται με τον εαυτό (Mickler & Staudinger, 2008).

Αναλυτικά, το πρώτο βασικό κριτήριο είναι η υψηλού επιπέδου αυτογνωσία, η οποία αναφέρεται στη βαθιά επίγνωση του ατόμου σε ότι αφορά τον εαυτό και τη δική του ζωή. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ένα άτομο σοφό γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τα συναισθήματά του, τους στόχους του και έχει αναπτύξει μία αίσθηση νοήματος στη ζωή. Δεύτερο βασικό κριτήριο αποτελεί η γνώση από το άτομο ευρετικών μεθόδων για την ανάπτυξη και αυτορρύθμιση. Για παράδειγμα το άτομο γνωρίζει πώς να εκφράζει και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του ή πώς να αναπτύσσει και να διατηρεί σημαντικές κοινωνικές σχέσεις. Ένα

παράδειγμα ευρετικής που βοηθά κάποιον/α να αντιμετωπίζει ποικίλες δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις και να διδάσκεται παράλληλα από αυτές είναι το χιούμορ (Mickler & Staudinger, 2008).

Ως πρώτο μετα-κριτήριο οι Mickler και Staudinger (2008) όρισαν την πλαισιοποίηση της συμπεριφοράς ή/και των συναισθημάτων. Η πλαισιοποίηση μπορεί να είναι τριπλή: σχετική με την ηλικία, την ιστορία και την ιδιοσυγκρασία. Δεύτερο μετα-κριτήριο αποτελεί ο σχετικισμός ως προς τον εαυτό. Τα άτομα με υψηλό αυτο-σχετικισμό αξιολογούν κριτικά τη συμπεριφορά τους χωρίς να χάνουν ένα βασικό επίπεδο αυτοεκτίμησης. Επίσης, έχουν την ικανότητα να ανέχονται τις αξίες των άλλων, εφόσον διατηρείται μία ισορροπία μεταξύ του δικού τους καλού και των άλλων. Το τρίτο και τελευταίο μετα-κριτήριο, η ανοχή στην ασάφεια, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται την αβεβαιότητα στη ζωή του. Περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται το γεγονός ότι το παρόν και το μέλλον είναι γεμάτα από γεγονότα ανεξέλεγκτα και απρόβλεπτα (π.χ., ατυχήματα και ασθένειες), καθώς επίσης και το γεγονός ότι δεν μπορεί κανείς/καμία να γνωρίζει πλήρως το παρελθόν του/της (Mickler & Staudinger, 2008).

Η αξιολόγηση της προσωπικής σοφίας, στο μοντέλο των Mickler και Staudinger (2008), επιτυγχάνεται με έργα επίδοσης, κατά τα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να σκεφτούν και να συζητήσουν για ένα ουδέτερο (μη απειλητικό), αλλά ωστόσο κεντρικό θέμα, όπως η φιλία. Δίνεται για παράδειγμα η ακόλουθη οδηγία (Mickler & Staudinger, 2008, σ. 790): «Παρακαλώ σκέψου φωναχτά τον εαυτό σου ως φίλο/η. Ποιες είναι οι τυπικές σου συμπεριφορές; Πως ενεργείς σε δύσκολες καταστάσεις; Μπορείς να σκεφτείς κάποια παραδείγματα; Μπορείς να σκεφτείς για ποιο λόγο συμπεριφέρθηκες κατά αυτόν τον τρόπο; Ποια

είναι τα δυνατά σου στοιχεία και ποια τα αδύναμα, τα οποία θα ήθελες να αλλάξεις;». Οι απαντήσεις καταγράφονται και αξιολογούνται από εκπαιδευμένους/ες βαθμολογητές/τριες ως προς τα πέντε κριτήρια που περιγράφηκαν παραπάνω (Mickler & Staudinger, 2008).

Η προσέγγιση των Wink και Helson (1997) για την πρακτική και υπερβατική σοφία. Οι Wink και Helson (1997), εστιάζοντας στη μελέτη της σοφής προσωπικότητας και επηρεασμένοι από το μοντέλο προσωπικότητας της Orwoll, το οποίο διακρίνει τρεις διαφορετικούς τομείς της σοφίας (τον ενδοπροσωπικό, τον διαπροσωπικό και τον υπερπροσωπικό) (βλ. Achenbaum & Orwoll, 1991), ανέπτυξαν ένα μοντέλο για τη σοφία το οποίο περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: την πρακτική και την υπερβατική σοφία (practical and transcendent wisdom). Στην προσέγγιση αυτή, η πρακτική σοφία συνδέεται με δεξιότητες στον διαπροσωπικό τομέα (ενσυναίσθηση, κατανόηση, ωριμότητα στις σχέσεις), ενώ η υπερβατική σοφία σχετίζεται με δεξιότητες στον υπερπροσωπικό τομέα (αυθυπερβατικότητα, αναγνώριση των ορίων της γνώσης και φιλοσοφική/ πνευματική δέσμευση). Κοινό στοιχείο της πρακτικής και υπερβατικής σοφίας αποτελεί η σύνδεσή τους με την ανάπτυξη στον ενδοπροσωπικό τομέα, η οποία περιλαμβάνει την ώριμη συναισθηματική απόκριση, την αυτογνωσία και την ακεραιότητα. Για τη μέτρηση της πρακτικής και υπερβατικής σοφίας οι Wink και Helson (1997) ανέπτυξαν δύο διαφορετικές μεθόδους. Για την αξιολόγηση της πρακτικής σοφίας χρησιμοποίησαν τις αυτο-περιγραφές των συμμετεχόντων/ουσών στη βάση μιας προκαθορισμένης λίστας επιθέτων που τους δόθηκε (Practical Wisdom Scale), ενώ για τη μέτρηση της υπερβατικής σοφίας ζήτησαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να περιγράψουν παραδείγματα δικής τους σοφίας και ανέλυσαν το περιεχόμενο του λόγου τους (Ratings of Transcendent Wisdom). Ενδεικτικά της πρακτικής σοφίας θεωρήθηκαν τα

επίθετα έξυπνος/η, οξυδερκής, με εύρος ενδιαφερόντων, ώριμος/η, λογικός/η, δίκαιος/η, ρεαλιστής/τρια, αναστοχαστικός/ή, σκεπτόμενος/η, ανεκτικός/η, με κατανόηση και σοφός/ή. Από την άλλη, η απουσία εγωκεντρισμού στον λόγο, η αναγνώριση των ορίων στη γνώση και η πνευματική ή φιλοσοφική οξυδέρκεια, θεωρήθηκαν ενδεικτικά στοιχεία της υπερβατικής σοφίας του ατόμου (Wink & Helson, 1997).

Η σοφία ως αυθυπερβατικότητα (Wisdom as self-transcendence: Aldwin, Igarashi & Levenson, 2019. Le & Levenson, 2005. Levenson et al., 2005). Οι Levenson και συν. (2005), βασιζόμενοι στο έργο του Curnow (1999), αναγνώρισαν την αυτογνωσία (επίγνωση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των στάσεων και των κινήτρων), την αποσύνδεση (επίγνωση της προσωρινότητας των πραγμάτων, των σχέσεων, των ρόλων και των επιτευγμάτων) και τη σύνθεση (αποδοχή των διαφορετικών ή/και αντιφατικών πλευρών και κινήτρων του εαυτού) ως τα τρία πρώτα στάδια στην ανάπτυξη της σοφίας και πρότειναν την αυθυπερβατικότητα ως το καταληκτικό σημείο στην ανάπτυξη της σοφίας. Όρισαν την αυθυπερβατικότητα ως την αναπτυξιακή διαδικασία η οποία οδηγεί στην απελευθέρωση από τους εξωτερικούς ορισμούς του εαυτού, στο έμπρακτο ενδιαφέρον για τους άλλους και στην αίσθηση ότι αποτελεί κανείς μέρος ενός ευρύτερου συνόλου. Πιο αναλυτικά, η αυθυπερβατικότητα, στην προσέγγιση αυτή, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μετακινείται από μία εγωκεντρική οπτική ώστε να αναγνωρίζει τα παγκόσμια προβλήματα, καθώς και στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα γεγονότα και τους ανθρώπους καθαρά, με ακρίβεια και αμερόληπτα (Le & Levenson, 2005). Σύμφωνα με τους Aldwin και συν. (2019) η αυθυπερβατικότητα δεν αποτελεί απλώς μία από τις διαστάσεις της σοφίας, αλλά βρίσκεται στην «καρδιά» της σοφίας· είναι η ηθική διάσταση που βρίσκεται στον πυρήνα της σοφίας και η οποία προάγει όχι μόνο

την ευημερία του ατόμου, αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του και της ευρύτερης κοινωνίας.

Στην ανάπτυξη της αυθυπερβατικότητας, δύο συνθήκες θεωρούνται καταλυτικές: η ικανότητα του ατόμου να βλέπει θετικές πλευρές στις αρνητικές ή συναισθηματικά προκλητικές καταστάσεις και η επιδίωξη ανώτερων στόχων με νόημα (π.χ., βελτίωση της ευημερίας των άλλων) (Aldwin et al., 2019).

Για τη μέτρηση της αυθυπερβατικότητας, οι Levenson και συν. (2005) κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το Adult Self-Transcendence Inventory (ASTI), το οποίο αξιολογεί την αυθυπερβατικότητα ως μονοδιάστατη έννοια. Η αναθεωρημένη εκδοχή του ερωτηματολογίου αποτελείται από πέντε υποκλίμακες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν (α) την αυτογνωσία και τη σύνθεση του εαυτού, (β) τη γαλήνη (ως συναισθηματική πλευρά της αποσύνδεσης), (γ) την αποσύνδεση, (δ) την παρουσία στο εδώ και το τώρα, και (ε) την αυθυπερβατικότητα (Koller, Levenson, & Glück, 2017).

Η σοφία ως ικανότητα αντιμετώπισης αρνητικών γεγονότων ζωής (Lieberei & Linden, 2011. Linden, 2008). Η προσέγγιση αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο ανάπτυξης μίας νέας μεθόδου θεραπείας (ψυχοθεραπεία βασισμένη στη σοφία - wisdom psychotherapy) για άτομα με μετατραυματική διαταραχή πικρίας (Posttraumatic Embitterment Disorder, PTED). Η διαταραχή αυτή εμφανίζεται μετά από μία αρνητική εμπειρία η οποία βιώνεται από το άτομο ως βαθιά προσβλητική και ταπεινωτική, με αποτέλεσμα αυτό να νιώθει ένα έντονο αίσθημα πικρίας, το οποίο οδηγεί σε συναισθηματική διέγερση, μελαγχολία, φοβική αντίδραση ως προς τα μέρη ή τους ανθρώπους που σχετίζονται με το γεγονός και αυτοκτονικό ιδεασμό. Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτό, η σοφία προσεγγίζεται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίσει αρνητικές ή δύσκολες εμπειρίες της ζωής, οι

οποίες συνδέονται με δυσκολίες στην προσαρμογή (Lieberei & Linden, 2011. Linden, 2008).

Ο Linden (2008. Lieberei & Linden, 2011), συνοψίζοντας τους ορισμούς που έχουν αναπτυχθεί για τη σοφία, όρισε τη σοφία ως σύνθετο σύνολο εμπειρογνωμοσύνης, το οποίο περιλαμβάνει δέκα διαστάσεις: (1) την αλλαγή οπτικής, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης του κόσμου από την οπτική των άλλων, στην ικανότητα εξέτασης των γεγονότων από διαφορετικές οπτικές πλευρές, καθώς και στην ικανότητα ισορρόπησης των επιδιώξεων και αναγκών διαφορετικών προσώπων, (2) την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, (3) την αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων του εαυτού, (4) την γαλήνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναφέρεται στις διαφορετικές οπτικές και διαφωνίες με έναν συναισθηματικά ισορροπημένο τρόπο, (5) την πραγματολογική και τη διαδικαστική γνώση, η οποία περιλαμβάνει τη γενική και ειδική γνώση του ατόμου σχετικά με ζητήματα της ζωής, καθώς επίσης και στρατηγικές λήψης απόφασης (π.χ. ανάλυση κόστους-οφέλους) και επίλυσης προβλημάτων, (6) την πλαισιοποίηση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει υπόψη τα παρελθοντικά, τα παρόντα και τα πιθανά μελλοντικά πλαίσια της ζωής και τις πολλαπλές συνθήκες στις οποίες ενσωματώνεται η ζωή, (7) τον αξιακό σχετικισμό, ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει υπόψη διαφοροποιήσεις στις αξίες και στις προτεραιότητες της ζωής, καθώς και στην ικανότητα του ατόμου να βλέπει κάθε άτομο στο πλαίσιο του δικού του συστήματος αξιών και στόχων ζωής, (8) την αποδοχή και διαχείριση της αβεβαιότητας, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει υπόψη την εγγενή αβεβαιότητα της ζωής (σε όρους ερμηνείας του παρελθόντος, πρόβλεψης του μέλλοντος και διαχείρισης του παρόντος) και να

εφαρμόζει αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διαχείρισή της (εφεδρικές λύσεις, βελτιστοποίηση της αναλογίας κέρδους/ ζημίας), (9) τη μακροπρόθεσμη οπτική, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει υπόψη ότι κάθε συμπεριφορά έχει θετικές και αρνητικές, όπως επίσης και βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται και σε αντίφαση, και τέλος, (10) την απόσταση από τον εαυτό, η οποία περιγράφεται ως η ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει υπόψη ότι δεν είναι το κέντρο του κόσμου και η οποία συνδέεται με τη μετριοφροσύνη.

Για τις διαστάσεις αυτές δεν αναπτύχθηκε κάποιο σχετικό ερωτηματολόγιο· αποτελούν τις δεξιότητες τις οποίες επιχειρεί να αναπτύξει το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεραπείας (ψυχοθεραπεία βασισμένη στη σοφία), το οποίο εντάσσεται στα προγράμματα της γνωστικής ψυχοθεραπείας (Linden, 2008).

Παρόλο που η προσέγγιση αυτή αντιλαμβάνεται τη σοφία ως σύστημα γνώσης και όχι ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (βλ. Lieberei & Linden, 2011. Linden, 2008), εστιάζει, ωστόσο, στην προσωπική σοφία των ανθρώπων (εφαρμογή της σοφής σκέψης για την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων), για αυτό και τη συμπεριλάβαμε στα μοντέλα που επικεντρώνονται στη μελέτη της προσωπικής σοφίας.

Η σοφία ως γνωστικό χαρακτηριστικό των ατόμων: η προσέγγιση των Μωραΐτου και Ευκλείδη (2009. Moraitou & Efklides, 2012). Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία αναπτύχθηκε μέσω της προγενέστερης διερεύνησης των άδηλων θεωριών για τη σοφία και το σοφό άτομο στην ελληνική κοινωνία (βλ. Μωραΐτου, 2002) και η οποία εστιάζει στη γνωστική διάσταση της σοφίας (Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009). Η γνωστική διάσταση της σοφίας, στην προσέγγιση αυτή, περιλαμβάνει τη σύνθετη-διαλεκτική σκέψη, την εμπειρογνωμοσύνη για τη ζωή

(πρακτική σκέψη) και την επίγνωση της αβεβαιότητας στη ζωή (Moraitou & Efklides, 2012). Αυτά είναι και τα χαρακτηριστικά στα οποία επικεντρώνεται το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής (Ερωτηματολόγιο για τη Σοφία: Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009/ the Wise Thinking and Acting Questionnaire: Moraitou & Efklides, 2012). Σε μια αρχική μελέτη, το ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι μετρά τη σύνθετη σκέψη ως μια μονοδιάστατη έννοια (βλ. Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009), ενώ μεταγενέστερη έρευνα έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο αντανακλά τρεις παράγοντες της γνωστικής διάστασης της σοφίας: τη σύνθετη-διαλεκτική σκέψη, την πρακτική σοφία και την επίγνωση της αβεβαιότητας στη ζωή (βλ. Moraitou & Efklides, 2012). Μερικές δηλώσεις του ερωτηματολογίου αποτελούν: «Για να καταλάβω καλά τι σημαίνει για μένα κάτι σημαντικό που συνέβη, συνήθως προσπαθώ να το δω από πολλές σκοπιές. Δηλαδή, να το δω όχι μόνο από τη δική μου σκοπιά αλλά και από τη σκοπιά του άλλου που συμμετέχει στο γεγονός αυτό, ή και ενός τρίτου που το βλέπει από απόσταση», και «Όταν πρέπει να πάρω μία σημαντική απόφαση, σκέφτομαι το θέμα από όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές. Δηλαδή, σκέφτομαι τι μου λέει η λογική μου, τι μου λέει η καρδιά μου, η εμπειρία μου, οι αρχές μου, κ.λ.π.» (Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009).

Το μοντέλο για την ανάπτυξη της σοφίας του Brown (2004. Greene & Brown, 2009). Το μοντέλο (Model of Wisdom Development) του Brown (2004), αρχικά αναπτύχθηκε με σκοπό την αναγνώριση των πολυδιάστατων αλλαγών μέσα από τις οποίες περνά ένας/μία φοιτητής/τρια στο πανεπιστήμιο και επικεντρώνεται στη σοφία των σπουδαστών/στριών (Brown & Greene, 2006), ωστόσο έχει υποστηριχθεί ότι μπορεί να επεκταθεί και σε άτομα εκτός των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων (Greene & Brown, 2009). Σύμφωνα με το μοντέλο του

Brown (2004), η σοφία αποτελείται από τις εξής έξι συσχετιζόμενες - γνωστικές και θυμικές - διαστάσεις: την αυτογνωσία, την κατανόηση των άλλων, την κρίση, τη γνώση της ζωής, τις δεξιότητες ζωής και την προθυμία για μάθηση. Η έννοια της αυτογνωσίας αντιπροσωπεύει το πόσο καλά ένα άτομο γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις αξίες του. Η δεύτερη διάσταση, η κατανόηση των άλλων αναφέρεται στο αυθεντικό ενδιαφέρον του ατόμου να μάθει για τους άλλους (επίδειξη προσοχής, ενσυναίσθηση), στην προθυμία του ατόμου να βοηθήσει τους άλλους και στην κατοχή υψηλών δεξιοτήτων επικοινωνίας, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να εκφράζει τις σκέψεις του με έναν τρόπο που να έχει νόημα για κάποιο άλλο άτομο. Η έννοια της κρίσης αναφέρεται στη γνώση ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να δει κάποιος ένα ζήτημα όταν λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις και στην ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει υπόψη πολλούς τρόπων θέασης όταν εξετάζει ζητήματα, όπως το παρελθοντικό και το τωρινό πλαίσιο, καθώς επίσης και τις επιρροές από το δικό του παρελθόν. Η τέταρτη διάσταση, η γνώση της ζωής, περιλαμβάνει την αναγνώριση της συνδεσιμότητας μεταξύ των ανθρώπων και του φυσικού κόσμου, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να βλέπει τα βαθύτερα νοήματα της ζωής. Η γνώση της ζωής χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ατόμου να «βρίσκει τον δρόμο του» σε μια δύσκολη περίοδο και να κατανοεί την αβεβαιότητα στη ζωή. Ο όρος δεξιότητες ζωής περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τους πολλαπλούς καθημερινούς ρόλους και ευθύνες αποτελεσματικά. Αποτελεί μια πρακτική ικανότητα, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα πρόβλεψης των προβλημάτων και την εφαρμογή στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Η έκτη και τελευταία διάσταση, η προθυμία για μάθηση, αναφέρεται στη διανοητική μετριοφροσύνη (μετριοφροσύνη στο τι κάποιος γνωρίζει) και στο

διαρκές ενδιαφέρον του ατόμου να μαθαίνει σχετικά με τον κόσμο (Greene & Brown, 2009).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι τρεις συνθήκες οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη της σοφίας είναι ο προσανατολισμός του ατόμου στη μάθηση, οι εμπειρίες και η αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους. Ο προσανατολισμός στη μάθηση αναφέρεται στη στάση του ατόμου να επιδιώκει τη γνώση από τις εμπειρίες ή την αλληλεπίδραση με ανθρώπους. Η δεύτερη συνθήκη, οι εμπειρίες, περιλαμβάνει κάθε δομημένη ή μη δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν οι άνθρωποι. Τέλος, η αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους, οι οποίες μπορεί να υπάρχουν στο πλαίσιο των φιλικών και οικογενειακών σχέσεων ή των σχέσεων με ανθρώπους επιρροής. Η συνέργεια των συνθηκών αυτών συντελεί στην ανάπτυξη της σοφίας (Greene & Brown, 2009).

Οι Brown και Greene (2006. Greene & Brown, 2009), βασιζόμενοι στο αρχικό μοντέλο του Brown (2004), κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Wisdom Development Scale, WDS), το οποίο μετρά οκτώ διαστάσεις της σοφίας: την αυτογνωσία, τη συναισθηματική διαχείριση, τον αλτρουισμό, την ηγεσία, την κρίση, τη γνώση της ζωής, τις δεξιότητες ζωής και την προθυμία για μάθηση. Η βασική διαφοροποίηση του ερωτηματολογίου από την αρχική θεωρία εντοπίζεται στις διαστάσεις δεξιότητες ζωής και κατανόηση των άλλων, οι οποίες στο ερωτηματολόγιο χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες η καθεμία: η διάσταση της κατανόησης των άλλων υποδιαιρείται στις διαστάσεις αλτρουισμός και ηγεσία και η διάσταση των δεξιοτήτων ζωής στις διαστάσεις δεξιότητες ζωής και συναισθηματική διαχείριση (βλ. Greene & Brown, 2009).

Η θεωρία των τριών διαστάσεων της Ardel (2003) για τη σοφία. Το μοντέλο αυτό αποτελεί το πιο ευρέως διαδεδομένο μοντέλο προσωπικής σοφίας. Η

Ardelt (2003) βασιζόμενη στο έργο των Clayton και Birren (1980) για τις άδελφες θεωρίες της σοφίας, όρισε τη σοφία ως τη σύνθεση γνωστικών, αναλογιστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Η γνωστική διάσταση στο μοντέλο της περιλαμβάνει την ικανότητα και βούληση του ατόμου να κατανοεί τη ζωή και το βαθύτερο νόημα των γεγονότων και των ενδοατομικών και διαπροσωπικών ζητημάτων. Πιο αναλυτικά, περιλαμβάνει τη γνώση των θετικών και αρνητικών πλευρών της ανθρώπινης φύσης, των ορίων της γνώσης και της απροβλεψιμότητας και αβεβαιότητας της ζωής. Η αναλογιστική διάσταση της σοφίας αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα χωρίς στρεβλώσεις. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την ικανότητα για στοχαστική σκέψη και την ικανότητα εξέτασης των γεγονότων από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η πρακτική αυτή θεωρείται ότι μειώνει βαθμιαία την εγωκεντρικότητα, την υποκειμενικότητα και τις προβολές του ατόμου και αυξάνει τη διορατικότητά του σχετικά με την αληθινή φύση των πραγμάτων, συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων της συμπεριφοράς του ίδιου και των άλλων. Η μειωμένη εγωκεντρικότητα και η καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς των ατόμων με τη σειρά τους θεωρείται ότι αυξάνουν τα συναισθήματα στοργής και την ενσυναίσθηση του ατόμου και ότι βελτιώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου απέναντι στους άλλους. Η θυμική διάσταση της σοφίας περιλαμβάνει την παρουσία θετικών συναισθημάτων και θετικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (π.χ. συναισθήματα και πράξεις συμπάθειας και συμπόνιας) και την απουσία αδιαφορίας ή αρνητικών συναισθημάτων και συμπεριφορών (Ardelt, 2003).

Η Ardelt (2003) αντιλαμβάνεται τη σοφία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και όχι ως χαρακτηριστικό το οποίο βασίζεται στην επίδοση και το οποίο μπορεί να διαφοροποιείται από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Σε ότι αφορά στη

σχέση μεταξύ των τριών διαστάσεων, η Ardelt (2003) επισημαίνει ότι αυτές διαφέρουν μεταξύ τους, αλλά δεν είναι και ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Επιπλέον, αναφέρει ότι θα πρέπει να είναι όλες παρούσες σε ένα άτομο προκειμένου αυτό να θεωρηθεί σοφό. Η Ardelt (2003) ξεχωρίζει την αναλογιστική διάσταση ως την πιο κρίσιμη διάσταση από όλες, καθώς, όπως αναφέρει, συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο των γνωστικών όσο και των θυμικών στοιχείων της σοφίας. Όπως υποστηρίζει, η βαθύτερη κατανόηση της ζωής και των ανθρώπων και τα θετικά συναισθήματα για τους άλλους εμφανίζονται μετά από τη θεώρηση των πολλαπλών οπτικών και το ξεπέρασμα της υποκειμενικότητας και των προβολών.

Για τη μέτρηση των τριών διαστάσεων της σοφίας, δηλαδή της αναλογιστικής, της γνωστικής και της θυμικής διάστασης, η Ardelt (2003) ανέπτυξε την Τρισδιάστατη Κλίμακα της Σοφίας (Three-Dimensional Wisdom Scale, 3D-WS). Η κλίμακα κατασκευάστηκε με σκοπό τη χορήγησή της σε μεγαλύτερους ενήλικες (> 50 ετών), ωστόσο χρησιμοποιείται και σε πληθυσμούς νεότερης ηλικίας. Αποτελείται από 39 προτάσεις, οι οποίες αξιολογούν την παρουσία ή την έλλειψη της ικανότητας που εξετάζουν, μέσω μιας κλίμακας μέτρησης πέντε σημείων. Η γνωστική διάσταση αξιολογείται από 14 δηλώσεις (π.χ. «Είναι προτιμότερο να μην ξέρεις πολλά για πράγματα που δεν μπορείς να αλλάξεις»), η αναλογιστική από 12 (π.χ. «Πριν ασκήσω κριτική σε κάποιον, προσπαθώ να φανταστώ πώς θα αισθανόμουν αν ήμουν εγώ στη θέση του») και η θυμική από 13 (π.χ. «Εκνευρίζομαι εύκολα με τους ανθρώπους που διαφωνούν μαζί μου») (βλ. Ardelt, 2003, σσ. 293-294).

Το μοντέλο του Webster (2003, 2007) για τη σοφία που δίνει έμφαση στις μη γνωστικές διαστάσεις της. Ο Webster (2003, 2007), μετά από επισκόπηση της σχετικής με τη σοφία βιβλιογραφίας, ανέπτυξε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (the Self-Assessed Wisdom Scale, SAWS), το οποίο αξιολογεί πέντε διαστάσεις της

σοφίας: την εμπειρία, τη συναισθηματική ρύθμιση, την αναπόληση/ τον αναλογισμό, τη δεκτικότητα στο νέο και το χιούμορ.

Η διάσταση της εμπειρίας αναφέρεται στις πλούσιες και ποικίλες εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στα διαπροσωπικά πλαίσια, και ειδικότερα στις εμπειρίες οι οποίες απαιτούν τη λήψη δύσκολων αποφάσεων ζωής, την αντιμετώπιση σημαντικών μεταβάσεων στη ζωή ή την έκθεση σε «σκοτεινές» πλευρές της ζωής (π.χ., υποκρισία). Μερικές από τις δηλώσεις που συνιστούν το σχετικό μέρος της κλίμακας είναι οι εξής: «Έχω βιώσει πολλά γεγονότα στη ζωή μου που εμπειρείχαν πόνο» και «Έχω βιώσει πολλά ηθικά διλήμματα». Η δεύτερη διάσταση της σοφίας, η συναισθηματική ρύθμιση, περιλαμβάνει την κατάλληλη συναισθηματική διαχείριση, την ικανότητα διάκρισης των μεικτών συναισθημάτων και την αποδοχή τόσο των αρνητικών όσο και των θετικών συναισθηματικών καταστάσεων. Ενδεικτικά, μία από τις προτάσεις που συνθέτουν το σχετικό μέρος της κλίμακας είναι: «Είμαι πολύ καλός/ή στο να αναγνωρίζω τη συναισθηματική μου κατάσταση». Η τρίτη διάσταση, η αναπόληση/ ο αναλογισμός, αναφέρεται στον αναλογισμό του παρελθόντος (ο οποίος περιλαμβάνει τη χρήση των αναμνήσεων για τη διατήρηση της ταυτότητας), στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και στην ανάληψη προοπτικής μέσω της χρήσης των αυτοβιογραφικών αναμνήσεων (π.χ. «Η επανεξέταση του παρελθόντος μου με βοηθά να αποκτήσω κάποια οπτική στις τωρινές ανησυχίες μου»). Η διάσταση της δεκτικότητας, η οποία αποτελεί την τέταρτη διάσταση της σοφίας στο μοντέλο του Webster, αναφέρεται στη δεκτικότητα στις ιδέες, τις αξίες και τις εμπειρίες (ιδιαίτερα εκείνων οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από αυτές του ατόμου). Περιλαμβάνει, επίσης, την προθυμία του ατόμου να δοκιμάζει καινοτόμα πράγματα, την εκτίμηση των πολλαπλών οπτικών, οι οποίες μπορεί να είναι αντιφατικές, καθώς επίσης και την ανεκτικότητα ως προς τους άλλους. Παραδείγματα δηλώσεων που

συνιστούν αυτό το μέρος της κλίμακας είναι: «Δεν μου αρέσει να περιτριγυρίζομαι από άλλους ανθρώπους των οποίων η οπτική είναι πολύ διαφορετική από την δική μου», και «Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία που με προκαλούν να σκεφτώ διαφορετικά απέναντι σε κάποια ζητήματα». Το χιούμορ, η τελευταία διάσταση του μοντέλου, αναφέρεται στην αναγνώριση της ειρωνειών της ζωής, στην καλά ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, στην ικανότητα και προθυμία του ατόμου να κάνει τους άλλους να αισθανθούν άνετα, καθώς επίσης και στην χρήση του χιούμορ ως μια ώριμη στρατηγική αντιμετώπισης των πραγμάτων. Η συγκεκριμένη διάσταση περιλαμβάνει προτάσεις όπως: «Δεν υπάρχει τίποτα το διασκεδαστικό στις δύσκολες καταστάσεις» και «Τώρα που μιλάμε, το βρίσκω πολύ δύσκολο να γελάω με τα λάθη μου» (Webster, 2003).

Το μοντέλο του Webster (2003, 2007) μελετά τη σοφία ως χαρακτηριστικό των ανθρώπων και εξετάζει κυρίως μη γνωστικές πλευρές της σοφίας.

Το μοντέλο που βασίζεται στη σύνθεση εμπειρικών ορισμών της σοφίας (Bangen, Meeks, & Jeste, 2013. Meeks & Jeste, 2009). Το συγκεκριμένο μοντέλο συνοψίζει τους εμπειρικούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τη σοφία κάτω από έξι διαστάσεις, τις οποίες προτείνει ως πυρηνικές για τη σοφία: (1) την κοινωνική λήψη απόφασης και την πραγματολογική γνώση της ζωής, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική συλλογιστική, την ικανότητα να δίνει το άτομο καλές συμβουλές, τη γνώση της ζωής και τις δεξιότητες ζωής, (2) τις προκοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια, τη συναισθηματική θέρμη, τον αλτρουισμό και το αίσθημα δικαίου, (3) τον αναλογισμό (ή αναστοχασμό) και την κατανόηση του εαυτού, τα οποία σχετίζονται με την ενδοσκόπηση, τη βαθιά κατανόηση, τη διαίσθηση και την αυτεπίγνωση, (4) την αναγνώριση και την αποτελεσματική διαχείριση της αβεβαιότητας στη ζωή, (5) τη

συναισθηματική ομοιόσταση, η οποία σχετίζεται με τη ρύθμιση του θυμικού και τον αυτοέλεγχο, και (6) τον αξιακό σχετικισμό και την ανεκτικότητα, τα οποία περιλαμβάνουν τη μη επικριτική στάση και την αποδοχή του συστήματος αξιών των άλλων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι διαστάσεις αυτές, παρόλο που μπορεί να έχουν διαφορετική ονομασία, είναι κοινές σε πολλές από τις υπάρχουσες θεωρίες της σοφίας. Άλλες διαστάσεις της σοφίας, στις οποίες γίνεται πιο σπάνια αναφορά στη βιβλιογραφία, αποτελούν: η δεκτικότητα στις νέες εμπειρίες, η πνευματικότητα και η αίσθηση του χιούμορ (Bangen et al., 2013. Meeks & Jeste, 2009).

Ως προς τη φύση, την ανάπτυξη και τη λειτουργικότητα της σοφίας, οι ερευνητές, βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στην οποία προέβησαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας, το οποίο διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από την εμπειρία και τη μάθηση και το οποίο συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχημένη κοινωνική και προσωπική λειτουργικότητα (Meeks & Jeste, 2009).

Στη βάση του μοντέλου αυτού, αναπτύχθηκε πρόσφατα ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (San Diego Wisdom Scale, SD-WISE: Thomas et al., 2019), το οποίο αξιολογεί έξι διαστάσεις της σοφίας: (α) την κοινωνική παροχή συμβουλών (ικανότητα παροχής καλών συμβουλών στους άλλους), (β) την αποφασιστικότητα (ικανότητα λήψης γρήγορων και αποτελεσματικών αποφάσεων), (γ) τη συναισθηματική ρύθμιση (ρύθμιση του θυμικού και αυτοέλεγχος), (δ) τη βαθιά κατανόηση (ικανότητα και επιθυμία για εις βάθος κατανόηση του εαυτού), (ε) τις προκοινωνικές συμπεριφορές (ενσυναίσθηση, αλτρουισμός και αίσθημα δικαίου), και (στ) την ανεκτικότητα σε διαφορετικές αξίες (απουσία επίκρισης και αποδοχή του συστήματος αξιών των άλλων).

Η σοφία ως αρετή στην κατηγοριοποίηση των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα (Peterson & Seligman, 2004). Τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα αποτελούν έναν από τους ερευνητικούς τομείς της θετικής ψυχολογίας. Ορίζονται ως τα θετικά ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία επιτρέπουν στο άτομο να αξιοποιήσει το δυναμικό του στο μέγιστο, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην άνθηση του ατόμου και στη βέλτιστη προσωπική ανάπτυξη (Park & Peterson, 2009. Peterson & Seligman, 2004). Ως πιο αντιπροσωπευτικό στον τομέα αυτό αναγνωρίζεται το έργο των Peterson και Seligman (2004), οι οποίοι ανέπτυξαν το σύστημα κατηγοριοποίησης Αξίες Εν Δράσει (Values In Action, VIA), ως ένα εργαλείο ταξινόμησης των θετικών στοιχείων των ατόμων. Η κατηγοριοποίηση VIA αναγνωρίζει 24 δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, τα οποία κατηγοριοποιούνται σε έξι πιο ευρείες και αφηρημένες κατηγορίες, τις αρετές. Οι αρετές γίνονται αντιληπτές στην εν λόγω προσέγγιση ως πυρηνικά χαρακτηριστικά των ατόμων, που έχουν ηθική αξία και είναι πανανθρώπινα, ενώ τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα αποτελούν τις συγκεκριμένες ψυχολογικές διαδικασίες ή μηχανισμούς που ορίζουν τις αρετές. Μια από τις αρετές τις οποίες συμπεριλαμβάνει η κατηγοριοποίηση VIA είναι η σοφία (οι υπόλοιπες είναι το κουράγιο, η ανθρωπιά, η δικαιοσύνη, η εγκράτεια και η υπέρβαση) (Peterson & Seligman, 2004).

Η σοφία στο μοντέλο αυτό ορίζεται και ως η αρετή της γνώσης, καθώς περιλαμβάνει τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα που σχετίζονται με την απόκτηση και την χρήση της γνώσης. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει (α) τη δημιουργικότητα, η οποία αναφέρεται στην πρωτότυπη και παραγωγική σκέψη και συμπεριφορά, (β) την περιέργεια, η οποία περιλαμβάνει το ενδιαφέρον για τις εμπειρίες, την επιδίωξη της καινοτομίας και τη δεκτικότητα στην εμπειρία, (γ) την κριτική σκέψη, η οποία αφορά την προσεκτική και σφαιρική εξέταση των πραγμάτων και την ικανότητα του ατόμου

να αλλάζει τη θέση του όταν προκύπτουν αποδείξεις, (δ) την αγάπη για μάθηση, η οποία αναφέρεται στην τάση για συστηματική απόκτηση νέων γνώσεων, και (ε) την προοπτική, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παρέχει σοφές συμβουλές στους άλλους και να βλέπει τον κόσμο με τρόπο που να έχει νόημα για τον εαυτό και τους άλλους ανθρώπους (Peterson & Seligman, 2004).

Για τη μέτρηση των 24ων δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα έχει κατασκευαστεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο, το VIA Inventory of Strengths (VIA-IS), το οποίο συμπληρώνεται από ενήλικες. Σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 10-17 ετών χορηγείται το VIA Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth). Και τα δύο αυτά εργαλεία είναι διαθέσιμα προς ελεύθερη χρήση στις ιστοσελίδες: www.authentic happiness.org και www.via strengths.org.

Σύνοψη. Συνοψίζοντας, οι έκδηλες θεωρίες της σοφίας μπορούν να διακριθούν σε αυτές που μελετούν τη γενική σοφία ή τη σχετική με τη σοφία γνώση και σκέψη και σε εκείνες που προτείνουν έναν ορισμό για την προσωπική σοφία ή τη σοφή προσωπικότητα (βλ. Ardel, 2004. Baltes & Kunzmann, 2004. Staudinger, 2013. Staudinger & Glück, 2011). Η σοφία ως σοφή συλλογιστική ή σύστημα γνώσης γίνεται αντιληπτή ως ένα χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με την περίσταση και το πλαίσιο (Ardelt, 2019), για αυτό και αξιολογείται με έργα επίδοσης (π.χ., Baltes & Staudinger, 2000. Oakes et al., 2018), ενώ για τη μέτρηση της σοφίας ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας χρησιμοποιούνται κυρίως ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (π.χ., Ardel, 2003).

Σημαντικές διαφορές μεταξύ των προσεγγίσεων παρατηρούνται και ως προς τις διαστάσεις στις οποίες δίνει έμφαση η καθεμία. Ορισμένοι/ες ερευνητές/τριες αντιμετωπίζουν τη σοφία ως σύνθετη γνωστική διεργασία ή γνωστικό χαρακτηριστικό των ατόμων και εστιάζουν κυρίως σε γνωστικές διαστάσεις της

έννοιας (π.χ. Batles & Staudinger, 2000. Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009. Sternberg, 1998), ενώ άλλοι/ες αναγνωρίζουν και τον ρόλο της ρύθμισης του θυμικού ή της ενσυναίσθησης και της αποδίδουν και συναισθηματικές διαστάσεις (π.χ. Ardel, 2003. Webster, 2003). Βέβαια, μια διάσταση της σοφίας, η οποία αναδεικνύεται από όλες σχεδόν τις ψυχολογικές θεωρίες, είναι οι προκοινωνικές αξίες, στάσεις ή συμπεριφορές (π.χ., αξίες προς την επίτευξη του κοινού καλού, ενδιαφέρον για τους άλλους, γνώση για το συντονισμό της ευημερίας των άλλων, θετικά συναισθήματα και θετική συμπεριφορά προς τους άλλους, ισορρόπηση των επιδιώξεων και των αναγκών του εαυτού και των άλλων), γεγονός που υποδεικνύει ότι η σοφία, όπως και αν εξετάζεται, είναι χρήσιμη όχι μόνο για τον εαυτό, αλλά και για την ευημερία των άλλων.

Οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους θεωριών και η δυσκολία ανάπτυξης ενός γενικά αποδεκτού ορισμού της έννοιας, πιθανότατα σχετίζονται με την πολύπλευρη και πολυδιάστατη φύση της σοφίας, για την οποία οι ειδικοί, παρά τις διαφορές τους, φαίνεται να συναινούν (βλ. Ardel, 2003. Baltes & Staudinger, 2000. Bangen et al., 2013. Brown & Greene, 2006. Sternberg, 2001. Webster, 2003). Κοινή πεποίθηση, επίσης, αποτελεί ότι παρόλο που η σοφία συνδέεται με διάφορες ικανότητες ή χαρακτηριστικά, δεν μπορεί να ταυτιστεί με καμία/κανένα από αυτές/αυτά και καμία ικανότητα ή χαρακτηριστικό δεν είναι από μόνη/μόνο της/του επαρκής/επαρκές για την παρουσία της σοφίας (Ardel, 2003. Baltes και Staudinger, 2000. Webster, 2003). Όπως πολύ ωραία έχει διατυπωθεί, η επίδειξη ισχυρών δεξιοτήτων γνώσης και λήψης αποφάσεων, με έλλειψη, ωστόσο, προκοινωνικών αξιών, δείχνει έναν άνθρωπο έξυπνο, αλλά όχι και σοφό. Θα πρέπει, επομένως, ένα άτομο να ενσωματώνει όλες τις διαστάσεις της σοφίας προκειμένου να θεωρηθεί σοφό (Webster, 2003).

Πηγές ατομικών διαφορών στη σοφία και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της σοφίας

Η σχέση της σοφίας με τη νοημοσύνη και την προσωπικότητα. Ένας παράγοντας ο οποίος συνδέεται συχνά με τη σοφία στις άδηλες θεωρίες (αντιλήψεις των ανθρώπων) για τη σοφία είναι η νοημοσύνη (Jason et al., 2001). Όμως, και ψυχολογικές θεωρήσεις έχουν συνδέσει τη σοφία (ως σύστημα γνώσης) με δομές της νοημοσύνης, όπως με την αποκρυσταλλωμένη (Dittmann-Kohli & Baltes, 1990. Staudinger, Lopez, & Baltes, 1997) ή την πρακτική νοημοσύνη (Sternberg, 1998). Ωστόσο, τα εμπειρικά δεδομένα για τη σχέση της νοημοσύνης με τη σοφία είναι ανάμεικτα.

Τα αποτελέσματα ορισμένων μελετών υποστηρίζουν το ρόλο της αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης στην ανάπτυξη της σοφής σκέψης (Grossmann et al., 2013. Pasupathi, Staudinger, & Baltes, 2001. Staudinger et al., 1998), ενώ σε έρευνα η οποία διερεύνησε τη σχέση της ρέουσας και αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης τόσο με τη σοφή σκέψη, όπως αξιολογείται από την ομάδα του Βερολίνου, όσο και με τη σοφία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (η οποία αξιολογήθηκε με τρία ερωτηματολόγια αναφοράς), η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ήταν μη σημαντική ή πολύ χαμηλή (Glück et al., 2013). Τα ευρήματα μιας άλλης μελέτης, στην οποία διερευνήθηκε η προβλεπτική ικανότητα πολλών ψυχομετρικών δεικτών, έδειξαν ότι από μόνη της η νοημοσύνη έχει πολύ χαμηλή προβλεπτική ικανότητα, ενώ τα χαρακτηριστικά που εδράζονται στη σύνδεση νοημοσύνης-προσωπικότητας (π.χ., κοινωνική νοημοσύνη, γνωστικό στυλ και δημιουργικότητα) συμβάλουν περισσότερο στην πρόβλεψη της σχετικής με τη σοφία επίδοσης (Staudinger et al., 1997). Με βάση τα παραπάνω, οι Baltes και Staudinger (2000), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχετική με τη σοφία γνώση δεν είναι απλώς μια άλλη μεταβλητή της νοημοσύνης ή της προσωπικότητας. Αντίθετα, η σοφία προϋποθέτει τη

συντονιστική διάταξη πολλαπλών γνωρισμάτων, το αποτέλεσμα της οποίας είναι η ενορχήστρωση του μυαλού και της αρετής προς την τελειότητα. Τη σημαντικότητα παρουσίας και άλλων ατομικών γνωρισμάτων πέρα από τη νοημοσύνη για την ανάπτυξη της σοφίας, ανέδειξε και η έρευνα των Mickler και Staudinger (2008), στην οποία αξιολογήθηκε η προσωπική σοφία των συμμετεχόντων/ουσών με έργα επίδοσης και βρέθηκε ότι η σχέση μεταξύ της προσωπικής σοφίας και της αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης μπορεί να αποτυπωθεί στο σχήμα ενός ανεστραμμένου U. Οι περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν ότι η σχέση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από ατομικές διαφορές ως προς τις αξίες, και με βάση το εύρημα αυτό οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι πολύ έξυπνοι άνθρωποι πιθανόν να τείνουν να είναι περισσότερο επικεντρωμένοι στον εαυτό και στην επιτυχία, παρά επικεντρωμένοι σε θέματα κοινωνικά ή διαπροσωπικά.

Συνοψίζοντας, ένα ορισμένο επίπεδο νοημοσύνης μπορεί ενδεχομένως να αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την παρουσία της σοφίας (η υπόθεση αυτή χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω), αλλά σίγουρα η νοημοσύνη δεν είναι από μόνη της επαρκής για την ανάπτυξη της σοφίας.

Η σχέση της σοφίας με την προσωπικότητα έχει επίσης διερευνηθεί και τα ευρήματα διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο της σοφίας που εξετάζεται. Ειδικότερα, ένας σημαντικός αριθμός μελετών έχει δείξει, αρχικά, ότι η σοφία ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (προσωπική σοφία) συσχετίζεται θετικά με τη δεκτικότητα στην εμπειρία (Ardelt, 2011. Glück et al., 2013. Le, 2011. Levenson et al., 2005. Mickler & Staudinger, 2008. Neff, Rude, & Kirkpatrick, 2007. Wink & Helson, 1997. Webster, Westerhof, & Bohlmeijer, 2014). Η σύνδεση της προσωπικής σοφίας με τη δεκτικότητα στην εμπειρία έχει υποστηριχθεί και θεωρητικά, από ερευνητές/τριες οι οποίοι/ες συμπεριέλαβαν τη δεκτικότητα στην εμπειρία στις

κεντρικές διαστάσεις της σοφίας (π.χ., Glück & Bluck, 2013. Webster, 2003). Από τους παράγοντες της προσωπικότητας είναι αυτός ο οποίος έχει πιο συχνά συνδεθεί με την ανάπτυξη της σοφίας. Άλλοι παράγοντες της προσωπικότητας οι οποίοι έχουν βρεθεί με συνέπεια να συσχετίζονται (θετικά ή αρνητικά) με τη σοφία ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, δηλαδή με την προσωπική σοφία, είναι ο νευρωτισμός, η εξωστρέφεια, η προσήνεια και η ευσυνειδησία (Levenson et al., 2005. Neff et al., 2007. Webster et al., 2014).

Τα αποτελέσματα αναφορικά με τη σχέση της γενικής σοφίας με τους ίδιους παράγοντες της προσωπικότητας δεν είναι, ωστόσο, το ίδιο συνεπή. Σε μία έρευνα η σοφή συλλογιστική συσχετίστηκε με την προσήνεια, αλλά όχι και με τη δεκτικότητα στην εμπειρία, την ευσυνειδησία, τον νευρωτισμό ή την εξωστρέφεια (Grossmann et al., 2013), ενώ σε άλλη μελέτη, η γενική σοφία, όπως αξιολογείται από το μοντέλο του Βερολίνου, συσχετίστηκε θετικά με τη δεκτικότητα στην εμπειρία, αρνητικά με την εξωστρέφεια και δεν παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με την προσήνεια, την ευσυνειδησία και τον νευρωτισμό (Staudinger et al., 1998).

Συμπερασματικά, η σχέση της προσωπικής σοφίας με τη δεκτικότητα στην εμπειρία, αλλά και με τους υπόλοιπους παράγοντες της προσωπικότητας, όπως κατηγοριοποιούνται με βάση το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Costa & McCrae, 1992), έχει επιβεβαιωθεί συστηματικά, ενώ η σύνδεση της γενικής σοφίας με τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας δεν είναι ξεκάθαρη. Ερμηνεύοντας τα ευρήματα αυτά, οι Ardelt και συν. (2019) υποστήριξαν ότι η σχετική με τη σοφία επίδοση εξαρτάται από το πλαίσιο και την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο, και συνεπώς έχει περιορισμένη χρησιμότητα στην πρόβλεψη της προσωπικότητας του ατόμου, ενώ η σοφία ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας είναι

πιο σταθερή και εξαρτάται λιγότερο από το πλαίσιο, γεγονός που την καθιστά πιο χρήσιμη στην πρόβλεψη της προσωπικότητας του ατόμου.

Ο ρόλος της ηλικίας στην ανάπτυξη της σοφίας. Σε αντίφαση με τις πεποιθήσεις των κοινών ανθρώπων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη σοφία ως γνώρισμα κυρίως των ηλικιωμένων (Glück & Bluck, 2011. Holliday & Chandler, 1986), τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η ηλικία των ατόμων δε συνδέεται – τουλάχιστον γραμμικά – με το επίπεδο της σοφίας τους.

Η διερεύνηση της σχέσης της σοφίας με την ηλικία αποτέλεσε, αρχικά, σημαντικό μέρος των ερευνών της ομάδας του Βερολίνου, που αντιμετωπίζει τη σοφία ως σύστημα γνώσης. Τα αποτελέσματα τεσσάρων ερευνών της ομάδας με δείγματα ενηλίκων ηλικίας 20 έως 89 ετών έδειξαν ότι για τις ηλικίες που κυμαίνονται από τα 25 έως τα 75 έτη, η επιρροή της ηλικίας στη σχετική με τη σοφία επίδοση είναι μηδενική. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι μετά τα 75 περίπου έτη παρουσιάζεται μείωση στη σχετική επίδοση, εύρημα που πιθανόν να ερμηνεύεται από τη γνωστική έκπτωση που παρατηρείται στην τρίτη ηλικία (Baltes & Staudinger, 2000). Σε ότι αφορά στην ηλικιακή έναρξη της σοφίας, μελέτη της ομάδας του Βερολίνου με εφήβους έδειξε ότι μπορεί να κυμαίνεται από τα 15 έως τα 25 έτη (Pasupathi, Staudinger, & Baltes, 1999). Με βάση τα ευρήματα αυτά, οι Baltes και Staudinger (2000) προτείνουν ότι το πέρασμα του χρόνου από μόνο του δεν επαρκεί για την ανάπτυξη της σοφίας.

Η μελέτη των Mickler και Staudinger (2008) έδειξε ότι η ηλικία δε συνδέεται γραμμικά ούτε με την προσωπική σοφία, όπως αυτή εξετάζεται με έργα επίδοσης όμοια με εκείνα της ομάδας του Βερολίνου. Μάλιστα, βρέθηκε ότι η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με τα τρία μετα-κριτήρια της προσωπικής σοφίας (σχετικισμός ως προς τον εαυτό, πλαισιοποίηση της συμπεριφοράς και ανοχή της ασάφειας), τα

οποία αφορούν σε τρόπους επεξεργασίας πληροφοριών σχετικών με τον εαυτό. Τα αποτελέσματα αυτά πιθανόν να εξηγούνται από την έκπτωση στο γνωστικό τομέα που παρατηρείται σε άτομα προχωρημένης ηλικίας, καθώς επίσης και από το υψηλότερο επίπεδο δεκτικότητας στην εμπειρία και αυτοκριτικής που παρουσιάζουν οι νέοι ενήλικες συγκριτικά με τους ηλικιωμένους, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης (Staudinger & Glück, 2011).

Τα ευρήματα που αφορούν στη σχέση της ηλικίας με τη σοφία ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας επιβεβαιώνουν τη μη γραμμική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της σοφίας και υποδηλώνουν ότι ούτε για την ανάπτυξη της σοφής προσωπικότητας παίζει σημαντικό ρόλο η ηλικία (Glück et al., 2013. Taylor, Bates, & Webster, 2007, 2011. Webster et al., 2014).

Ο ρόλος των εμπειριών στην ανάπτυξη της σοφίας. Οι προσωπικές εμπειρίες που προκαλούν το άτομο να σκεφτεί σχετικά με τη ζωή και τον εαυτό του, από την άλλη πλευρά, φαίνεται να αποτελούν έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της προσωπικής σοφίας. Στη μελέτη των Mickler και Staudinger (2008), όπου αξιολογήθηκε η προσωπική σοφία των συμμετεχόντων με έργα επίδοσης και ο βαθμός βίωσης δύσκολων ή απρόβλεπτων γεγονότων σε διάφορους τομείς της ζωής (π.χ. παιδική ηλικία, σχολείο, απασχόληση, ερωτικές σχέσεις, οικογένεια, φιλία, οικονομικές καταστάσεις, κ.ά.), βρέθηκε ότι τα γεγονότα που βιώνει στη ζωή του το άτομο συνδέονται με το επίπεδο της σοφίας του. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ωστόσο, ότι το υψηλότερο επίπεδο σοφίας εντοπίζεται στα άτομα που αναφέρουν ένα μεσαίο αριθμό αρνητικών γεγονότων. Συμμετέχοντες/ουσες με πολύ λίγα ή αντίθετα πάρα πολλά αναφερόμενα γεγονότα ζωής δε σημείωσαν την ίδια υψηλή επίδοση στα σχετικά με την προσωπική σοφία έργα.

Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τη θεωρητική σύνδεση της σοφίας με τις εμπειρίες στη ζωή (βλ. Ardel, 2003. Baltes & Staudinger, 2000. Brown, 2004. Glück & Bluck, 2013. Sternberg, 2001. Webster, 2003). Όμως, όπως έχει υποστηριχθεί, η βίωση συγκεκριμένων γεγονότων, προκλητικών εμπειριών ή κρίσεων στη ζωή δεν επαρκεί από μόνη της για την προαγωγή της σοφίας του ατόμου· χρειάζεται, επιπλέον, το άτομο να αναλογίζεται, να ενσωματώνει, και να κρατάει ενεργές στη μνήμη αυτές τις εμπειρίες, ώστε να παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα κατανόησης της ζωής και του εαυτού (Staudinger, 1999).

Ποια είναι λοιπόν τα χαρακτηριστικά τα οποία βοηθούν τους ανθρώπους να διαχειρίζονται τις προκλήσεις της ζωής με τρόπους οι οποίοι προάγουν την ανάπτυξη της σοφίας τους; Σύμφωνα με το μοντέλο MORE των Glück και Bluck (2013), πέντε είναι τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν (α) τα γεγονότα με τα οποία έρχονται οι άνθρωποι αντιμέτωποι, (β) τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τα γεγονότα, καθώς και (γ) τον βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι ενσωματώνουν τις εμπειρίες στη ζωή τους: η κυριαρχία επί του περιβάλλοντος (Mastery), η δεκτικότητα στην εμπειρία (Openness), η αναστοχαστικότητα (Reflectivity), η ρύθμιση συναισθημάτων (Emotion regulation) και η ενσυναίσθηση (Empathy).

Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων στην ανάπτυξη της σοφίας. Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της σοφίας τόσο ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας όσο και ως σύστημα γνώσης είναι οι ανθρώπινες σχέσεις. Μελέτη με Έλληνες/ίδες συμμετέχοντες/ουσες (Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009) έδειξε ότι η αύξηση του επιπέδου της σοφίας, ως εφαρμογή σύνθετης σκέψης στη διαχείριση προβλημάτων της καθημερινότητας, συνδέεται με την ύπαρξη συντρόφου στη ζωή, ενώ άλλη έρευνα έδειξε ότι η κοινωνική σύμπραξη, δηλαδή η

συζήτηση με ένα σημαντικό πρόσωπο, ο φαντασιακός εσωτερικός διάλογος για ένα πρόβλημα με ένα πρόσωπο της επιλογής και η παροχή χρόνου σε μία ομάδα ατόμων για σκέψη πριν την απάντηση σε δύσκολα προβλήματα της ζωής, διευκολύνει την σχετική με τη σοφία γνώση (Staudinger & Baltes, 1996). Τα ευρήματα αυτά, αν και περιορισμένα, αναδεικνύουν το θετικό ρόλο των καθημερινών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην ανάπτυξη της σοφίας και βρίσκονται σε συμφωνία με τις άδηλες θεωρίες (αντιλήψεις των ανθρώπων), οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σοφίας (βλ. Chen et al., 2011. Montgomery et al., 2002). Με βάση τα όσα έχουν προαναφερθεί στο παρόν θεωρητικό πλαίσιο, η συνεισφορά των ανθρώπινων σχέσεων στην ανάπτυξη της σοφίας θα μπορούσε ενδεχομένως να αποδοθεί στις συναισθηματικά προκλητικές εμπειρίες που συνδέονται αναπόσπαστα με αυτές (εμπειρίες που προκαλούν το άτομο να σκεφτεί σχετικά με τη ζωή, τον εαυτό του και τους γύρω του), αλλά και στη δυνατότητα που παρέχουν στο άτομο να έρθει σε επαφή με διαφορετικές από τη δική του οπτικές.

Η σχέση της σοφίας με το μορφωτικό επίπεδο. Ως προς τη σχέση της σοφίας με το μορφωτικό επίπεδο τα ευρήματα είναι ανάμεικτα και προέρχονται κυρίως από έρευνες οι οποίες εστιάζουν στη μελέτη της προσωπικής σοφίας (σοφία ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας). Τα αποτελέσματα ορισμένων μελετών, λοιπόν, υποστηρίζουν τη σύνδεση της σοφίας με το μορφωτικό επίπεδο (π.χ., Ardelt, 2003. Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009), ενώ τα ευρήματα άλλων μελετών δεν επιβεβαιώνουν τη σχέση αυτή (π.χ., Webster, 2003). Επίσης, σε έρευνα όπου αξιολογήθηκε η σοφία των συμμετεχόντων με τέσσερα διαφορετικά εργαλεία μέτρησης και ελέγχθηκε η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις βαθμολογίες των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτά, τα αποτελέσματα διαφοροποιήθηκαν σημαντικά για τα τέσσερα εργαλεία

μέτρησης (Glück et al., 2013). Η σχέση του μορφωτικού επιπέδου με τη σοφία θα πρέπει, επομένως, να διερευνηθεί περαιτέρω.

Πάντως, ευρήματα που υποδηλώνουν μία σύνδεση μεταξύ της σοφίας και του μορφωτικού επιπέδου δεν θα πρέπει να εκπλήσσουν τους/τις ερευνητές/τριες. Εάν η ανάπτυξη της σοφίας εμπεριέχει ισχυρό κίνητρο μάθησης και οι άνθρωποι με ισχυρό κίνητρο μάθησης επιδιώκουν τη μόρφωση, τότε δεν μπορεί παρά το μορφωτικό επίπεδο να συνδέεται με τη σοφία (Ardelt, 2003). Επίσης, η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της σοφίας είτε μέσω της γνώσης που προσφέρει είτε διαμέσου των γνωστικών ικανοτήτων που καλλιεργεί (Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009).

Η σχέση της σοφίας με το ευ ζην

Η σχέση ανάμεσα στη σοφία και το ευ ζην είναι σύνθετη και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό τόσο από το μέσο αξιολόγησης της σοφίας (έργα επίδοσης ή ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς) όσο και από τον τύπο του ευ ζην που εξετάζεται (*ψυχολογικό/ ευδαιμονικό ή υποκειμενικό/ ηδονικό*) ή σύμφωνα με μία άλλη διάκριση, τον τύπο της θετικής ανάπτυξης της προσωπικότητας που αξιολογείται (*προσαρμογή ή ανάπτυξη*) (Ardelt, 2019. Webster et al., 2014. Zacher & Staudinger, 2018).

Η διάκριση του υποκειμενικού (subjective well-being) από το ψυχολογικό ευ ζην (psychological well-being) είναι καλά τεκμηριωμένη (βλ. Ryan & Deci, 2001). Το υποκειμενικό ευ ζην αναφέρεται στη γνωστική και συναισθηματική αξιολόγηση της ζωής από το άτομο (Diener, 2000), αξιολογείται με βάση τα επίπεδα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, καθώς και το επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή (Diener & Emmons, 1984) και αποτελεί ουσιαστικά έναν ψυχολογικό όρο για αυτό που οι άνθρωποι συνήθως εννοούν με τον όρο ευτυχία (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), ενώ το ψυχολογικό ευ ζην περιλαμβάνει τις διαστάσεις εκείνες (αυτονομία,

αποδοχή εαυτού, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, περιβαλλοντική κυριαρχία, σκοπός στη ζωή και προσωπική ανάπτυξη) που θεωρείται ότι συνδέονται με τη θετική λειτουργικότητα του ανθρώπου, την πλήρη ανάπτυξη του δυναμικού του και την «καλή ζωή», υπό μία ευδαιμονική – και όχι ηδονική – οπτική (Ryan & Deci, 2001. Ryff, 1989. Ryff & Keyes, 1995).

Η προσέγγιση που διακρίνει δύο τύπους της θετικής ανάπτυξης της προσωπικότητας, την προσαρμογή (adjustment) και την ανάπτυξη (growth), έχει σχετικά πρόσφατα αναπτυχθεί. Τοποθετεί την ικανοποίηση από τη ζωή, την ισορροπία μεταξύ των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, αλλά και ορισμένες διαστάσεις του ψυχολογικού ευ ζην, όπως την περιβαλλοντική κυριαρχία, τις θετικές σχέσεις και την αποδοχή του εαυτού, στους δείκτες προσαρμογής, ενώ τις υπόλοιπες διαστάσεις του ψυχολογικού ευ ζην, δηλαδή την αυτονομία, την προσωπική ανάπτυξη και τον σκοπό στη ζωή, τις κατατάσσει ανάμεσα στους δείκτες ανάπτυξης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τόσο η προσαρμογή όσο και η ανάπτυξη αποτελούν διαστάσεις της θετικής ανάπτυξης της προσωπικότητας, ωστόσο διαφοροποιούνται σημαντικά με βάση τον σκοπό που επιτελούν: η προσαρμογή σχετίζεται με την αποτελεσματική λειτουργικότητα μέσα στην κοινωνία, ενώ η ανάπτυξη με την ανάπτυξη της προσωπικότητας πέρα από τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της κοινωνίας (Staudinger & Kessler, 2009. Staudinger & Kunzmann, 2005. Zacher & Staudinger, 2018).

Μια αναλυτική παρουσίαση των μελετών που διερεύνησαν τη σχέση της σοφίας με δείκτες ευ ζην ή θετικής ανάπτυξης της προσωπικότητας είναι έξω από τους στόχους της παρούσας εργασίας. Ο/η ενδιαφερόμενος/η αναγνώστης/στρια μπορεί να βρει αναλυτικές πληροφορίες για τις μελέτες αυτές στις εργασίες της Ardel (2019) και των Zacher και Staudinger (2018). Στην εν λόγω υποενότητα, θα

παρουσιαστεί μία σύνοψη των βασικών ευρημάτων και τα κυριότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτά.

Στις έρευνες όπου αξιολογήθηκε η γενική σοφία των συμμετεχόντων/ουσών με έργα επίδοσης, οι συσχετίσεις μεταξύ της σοφίας (της σχετικής με τη γενική σοφία επίδοσης) και διαφόρων δεικτών τόσο του ψυχολογικού όσο και του υποκειμενικού ευ ζην ήταν κατά το μεγαλύτερο μέρος μη σημαντικές ή χαμηλές, ενώ έχουν βρεθεί αποτελέσματα ακόμη και αντιφατικά (π.χ., τόσο θετικές όσο και αρνητικές συσχετίσεις με τα θετικά συναισθήματα) (βλ. Glück et al., 2013. Grossmann et al., 2013. Kunzmann & Baltes, 2003. Mickler & Staudinger, 2008. Staudinger et al., 1997. Wink & Staudinger, 2016). Ομοίως, στην έρευνα των Mickler και Staudinger (2008) ούτε η σχετική με την προσωπική σοφία επίδοση συσχετίστηκε σημαντικά με δείκτες του υποκειμενικού ευ ζην (ικανοποίηση από τη ζωή, θετικά και αρνητικά συναισθήματα). Αναφορικά με τις διαστάσεις του ψυχολογικού ευ ζην, η σχετική με την προσωπική σοφία επίδοση παρουσίασε μία θετική χαμηλή συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία στις διαστάσεις που ανήκουν στους δείκτες ανάπτυξης (προσωπική ανάπτυξη, αυτονομία, σκοπός στη ζωή), ενώ δε συσχετίστηκε σημαντικά με τη συνολική βαθμολογία στις διαστάσεις που κατατάσσονται στους δείκτες προσαρμογής (αποδοχή εαυτού, περιβαλλοντική κυριαρχία, θετικές σχέσεις με άλλους) (Mickler & Staudinger, 2008). Με βάση το σύνολο αυτών των ευρημάτων, η Ardel (2019. Ardel et al., 2019), υποστήριξε ότι η σχετική με τη σοφία επίδοση και γνώση λίγες πληροφορίες μπορεί να παρέχει για το άτομο και τη ζωή του. Βέβαια, σύμφωνα με τους Zacher και Staudinger (2018), τα αποτελέσματα της έρευνας των Mickler και Staudinger (2008) υποδεικνύουν ότι η σοφία συνδέεται περισσότερο με την προσωπική ανάπτυξη παρά με την προσαρμογή και τα ευρήματα της μελέτης των Wink και Staudinger (2016) φαίνεται να επιβεβαιώνουν την υπόθεση αυτή.

Από την άλλη, στο σύνολό τους, τα αποτελέσματα των ερευνών όπου η σοφία αξιολογήθηκε με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, δείχνουν ότι η σοφία ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας συνδέεται τόσο με το υποκειμενικό όσο και με το ψυχολογικό ευ ζην ή με άλλα λόγια και με τις δύο διαστάσεις της θετικής ανάπτυξης της προσωπικότητας (προσαρμογή και ανάπτυξη) (βλ. Ardelt, 2011, 2016. Ardelt & Edwards, 2016. Ardelt, Gerlach, & Vaillant, 2018. Ardelt & Jeste, 2018. Ardelt et al., 2013. Bergsma & Ardelt, 2012. Etezadi & Pushkar, 2013. Glück et al., 2013. Helson & Srivastava, 2002. Le, 2011. Moraitou & Efklides, 2012. Taylor et al., 2011. Thomas et al., 2017. Webster et al., 2014, 2018).

Οι θετικές συσχετίσεις της σοφίας ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας με τους δείκτες προσαρμογής και ανάπτυξης, παρότι ενδεχομένως να έχουν επηρεαστεί ως ένα βαθμό από τη διακύμανση κοινής μεθόδου, υποδεικνύουν ότι οι σοφοί άνθρωποι προσανατολίζονται προς την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, ενώ παράλληλα διατηρούν μία αίσθηση ευημερίας, ακόμη και σε δύσκολες περιόδους (Ardelt, 2019). Εάν πράγματι η σοφία αναπτύσσεται μέσα από την αντιμετώπιση αρνητικών γεγονότων ή προκλήσεων της ζωής, τότε οι άνθρωποι είναι δεδομένο ότι θα βιώσουν αρνητικά συναισθήματα και δυσκολίες στην πορεία τους προς τη σοφία (Staudinger & Kunzmann, 2005). Φαίνεται, ωστόσο, ότι η σοφία παρέχει στους ανθρώπους τα μέσα ώστε να βιώνουν τη ζωή θετικά ακόμη και σε λιγότερο ιδανικές συνθήκες (Webster et al., 2014).

Συμπερασματικά, στο σύνολό τους, τα ευρήματα που αφορούν στη σχέση της σοφίας με το ευ ζην, επικυρώνουν τις θεωρητικές περιγραφές της σοφίας [«το αποκορύφωμα της επίγνωσης ... ως προς τα μέσα και τους τρόπους της καλής ζωής» (Baltes & Staudinger, 2000, σ. 122), χαρακτηριστικό «που διευκολύνει την βέλτιστη ανάπτυξη του εαυτού και των άλλων» (Webster, 2007, σ. 164), μία από τις

οικουμενικές αρετές, οι οποίες θεωρείται ότι συμβάλλουν στην άνθηση του ατόμου και στην βέλτιστη προσωπική ανάπτυξη (Peterson & Seligman, 2004)] και υποδεικνύουν ότι η σοφία δεν μπορεί να ταυτιστεί με την επιδίωξη της ευτυχίας και της προσαρμογής (Ardelt, 2019. Grossmann, 2017b)· οι σοφοί άνθρωποι μπορούν και διατηρούν μία αίσθηση υποκειμενικής ευημερίας, όμως η προσωπική ανάπτυξη, το νόημα στη ζωή και η συνεισφορά στους άλλους είναι αυτό που επιδιώκουν (Webster et al., 2014).

Η παρούσα έρευνα

Σκεπτικό της έρευνας

Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας. Τις τελευταίες δεκαετίες, όπου η ψυχολογική έρευνα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στη μελέτη της σοφίας, έχουν αναπτυχθεί δεκάδες θεωρητικά μοντέλα για τη σοφία (π.χ., Ardelt, 2003. Baltes & Staudinger, 2000. Brown, 2004. Levenson et al., 2005. Lieberei & Linden, 2011. Mickler & Staudinger, 2008. Moraitou & Efklides, 2012. Sternberg, 1998. Webster, 2003. Wink & Helson, 1997), ωστόσο, από όσο γνωρίζουμε, ο βαθμός στον οποίο τα μοντέλα αυτά μπορούν να επεκταθούν στο πεδίο της γονεϊκότητας δεν έχει διερευνηθεί. Δε γνωρίζουμε ποιες διαστάσεις συνιστούν τη σοφία στη γονεϊκότητα, δηλαδή ποιες διαστάσεις της σοφίας είναι σημαντικές για τη γονεϊκότητα, ούτε το πώς οι διαστάσεις αυτές συνδέονται μεταξύ τους. Συνεπώς, δεν έχουμε έναν λειτουργικό ορισμό για τη σοφία στο πλαίσιο της γονεϊκότητας, δηλαδή για τη γονεϊκή σοφία. Κατά επέκταση, δε γνωρίζουμε για τη σύνδεση της γονεϊκής σοφίας με τις γονεϊκές συμπεριφορές, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τους στόχους και τις αξίες των γονέων ούτε και για τη σχέση της με τους παισιακούς παράγοντες που επιδρούν στη γονεϊκότητα (π.χ., φτώχεια, χαρακτηριστικά παιδιού).

Τελικά, δε γνωρίζουμε ούτε και για τη σύνδεση της γονεϊκής σοφίας με την ανάπτυξη των παιδιών. Επομένως, πρόκειται για ένα ανεξερευνήτο μέχρι στιγμής πεδίο.

Η ανάπτυξη ενός μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία και η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης για την έννοια αυτή, θεωρούμε ότι θα κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών ώστε να ξεκινήσει η συζήτηση γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις της σοφίας στο πλαίσιο της γονεϊκότητας και ότι θα προωθήσει την έρευνα στο πεδίο αυτό, ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα το ρόλο της σοφίας στη γονεϊκότητα. Η ανάπτυξη ενός λειτουργικού ορισμού και ενός εργαλείου μέτρησης για τη σοφία στη γονεϊκότητα δεν έχει, ωστόσο, μόνο θεωρητική και ερευνητική σημασία, αλλά και πρακτική χρησιμότητα, καθώς θα επιτρέψει τη διερεύνηση και προαγωγή της σοφίας στους γονείς στο πλαίσιο της γονεϊκής συμβουλευτικής (εφαρμοσμένης στο σχολικό ή άλλο πλαίσιο), καθώς και τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας νέων παρεμβάσεων ενίσχυσης του γονεϊκού ρόλου.

Γιατί, όμως, είναι σημαντική η μελέτη της σοφίας στο πλαίσιο της γονεϊκότητας; Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι η σοφία αποτελεί ένα από τα πλέον θετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η σοφία αποτελεί μία μοναδική σύνθεση χαρακτηριστικών, των οποίων η συνεργική δράση θεωρείται ότι συντελεί στη βέλτιστη ανάπτυξη όχι μόνο του εαυτού, αλλά και των άλλων (Ardelt, 2019. Baltes & Staudinger, 2000. Jeste et al., 2010. Peterson & Seligman, 2004. Sternberg, 2001. Webster, 2007. Webster et al., 2014). Η σοφία, επομένως, μπορεί να αποτελεί σημείο-κλειδί για το πλαίσιο της γονεϊκότητας, όπου η βέλτιστη ανάπτυξη τόσο του γονέα όσο και του παιδιού είναι το ζητούμενο (Grusec, 2002. Johnson et al., 2014).

Οι γονείς αποτελούν τον πρώτο και σημαντικότερο ίσως παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού (Grusec & Davidov, 2007). Δεν προκαλεί εντύπωση, επομένως, το γεγονός ότι ένα μεγάλο πλήθος ερευνητών/τριών επικεντρώνεται στη μελέτη της γονεϊκότητας, επιχειρώντας ουσιαστικά να απαντήσει στο ερώτημα ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος ανατροφής των παιδιών ώστε να είναι ευτυχισμένα και λειτουργικά μέλη της κοινωνίας (Grusec, 2002). Η απάντηση στο ερώτημα αυτό περισσότερο έχει αναζητηθεί στις γονεϊκές πρακτικές ή τους τύπους γονεϊκότητας και πράγματι η έρευνα έχει επιβεβαιώσει το ρόλο τους στην ανάπτυξη των παιδιών (βλ. Baumrind, 2013. Bugental & Grusec, 2006. Collins et al., 2002. Darling & Steinberg, 1993. Maccoby, 1994. Maccoby & Martin, 1983. Morris, Cui, & Steinberg, 2013. Stattin, Kerr, & Tilton-Weaver, 2010). Για την αποτελεσματική, όμως, γονεϊκότητα δεν επαρκεί η απλή εφαρμογή συγκεκριμένων γονεϊκών πρακτικών και στρατηγικών (Grusec, 2002. Grusec et al., 2000. Johnson et al., 2014). Το έργο της ανατροφής των παιδιών, φέρνει συχνά τους γονείς αντιμέτωπους με νέες προκλήσεις και ζητήματα σύνθετα, που μπορεί να μην έχουν μία σωστή απάντηση. Εάν, λοιπόν, η αποτελεσματική γονεϊκότητα καθορίζεται από την ικανότητα των γονέων να κάνουν τις επιλογές που είναι πιο κατάλληλες για ένα δεδομένο πλαίσιο (π.χ., πολιτισμικό ή ιστορικό πλαίσιο, συγκεκριμένη κατάσταση, τομέας αλληλεπίδρασης με το παιδί, χαρακτηριστικά, ηλικία ή συναισθηματική κατάσταση του παιδιού) (Grusec et al., 2000; Grusec & Davidov, 2010. Johnson et al., 2014), τότε η γονεϊκή σοφία υπόσχεται να αναδειχθεί σε κεντρικό παράγοντα της αποτελεσματικής γονεϊκότητας.

Θεωρούμε, όμως, ότι η γονεϊκή σοφία δεν είναι ωφέλιμη μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τους ίδιους τους γονείς. Εάν η σοφία παρέχει στους ανθρώπους τα μέσα ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις προσωπικές δυσκολίες και προκλήσεις (Lieberei & Linden, 2011. Linden, 2008) και να βιώνουν τη ζωή θετικά ακόμη και σε

λιγότερο ιδανικές συνθήκες (Webster et al., 2014), τότε εκτιμούμε ότι η γονεϊκή σοφία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη γονεϊκότητα, όπου «πιθανόν τίποτα να μην την χαρακτηρίζει καλύτερα από τις καθημερινές προκλήσεις και απαιτήσεις για φροντίδα που περιλαμβάνουν οι σχέσεις με το αναπτυσσόμενο παιδί» (Crnic & Low, 2002, σ. 243).

Σε τι διαφέρει η γονεϊκή σοφία από άλλες έννοιες του πεδίου της γονεϊκότητας που έχουν ήδη μελετηθεί; Παρόλο που η έννοια της (γονεϊκής) σοφίας φαίνεται να βρίσκεται εννοιολογικά κοντά με ποικίλες γνωστικές και κοινωνικογνωστικές εννοιολογικές κατασκευές που απαντώνται στη βιβλιογραφία της γονεϊκότητας¹, όπως η γονεϊκή ανάληψη προοπτικής (parental perspective taking) (Gondoli & Silverberg, 1997), η γονεϊκή ενσυναίσθηση (parental empathy) (Farrant et al., 2012), οι γονεϊκές αποδόσεις (parental attributions) (Bugental & Happaney, 2002), οι γονεϊκές στάσεις (parental attitudes) (Holden & Buck, 2002), οι γονεϊκές πεποιθήσεις (parental beliefs) (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002), η γνώση των γονέων (parents' knowledge) (Goodnow, 2002), οι γονεϊκές αντιλήψεις για την ανάπτυξη (parental concepts of development) (Sameroff & Feil, 1985), η ενσυνείδητη γονεϊκότητα (mindful parenting) (Duncan, Coatsworth, & Greenberg, 2009) και η μετα-γονεϊκότητα (meta-parenting) (Hawk & Holden, 2006), δεν μπορεί να ταυτιστεί με κάποια από αυτές, αφού καμία από αυτές δεν περιλαμβάνει τη σύνθεση των γνωστικών, αναλογιστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων ή χαρακτηριστικών που ενσωματώνει η έννοια της σοφίας (βλ. Ardel, 2003. Bangen et al., 2013. Jeste et al., 2010). Επομένως, η μελέτη της σοφίας στη γονεϊκότητα υπόσχεται να παρέχει πρόσθετη πληροφόρηση στην έρευνα που συντελείται στο πεδίο της γονεϊκότητας.

¹ Αποτελεί σκέψη την οποία διαμορφώνουμε στηριζόμενοι/ες στις εννοιολογήσεις των όρων, δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που να υποστηρίζουν την υπόθεση αυτή.

Χρειάζεται πράγματι να διαφοροποιήσουμε τη γονεϊκή σοφία από τη σοφία; Η σοφία, όπως έχει προαναφερθεί, θεωρείται ότι αποτελεί ένα σύνθετο, πολυδιάστατο χαρακτηριστικό και ένα άτομο θεωρείται ότι θα πρέπει να ενσωματώνει ολιστικά όλα τα συστατικά στοιχεία της σοφίας ώστε να είναι σοφό (Bangen et al., 2013. Jeste et al., 2010. Webster, 2003). Όμως, η σχετική βαρύτητα που αποδίδεται σε κάθε ένα από τα συστατικά μέρη της σοφίας μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το πλαίσιο. Για παράδειγμα, ανάλογα με το πλαίσιο, τα στοιχεία της πνευματικότητας ή της αίσθησης του χιούμορ μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά (Bangen et al., 2013). Επομένως, εφόσον δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της σοφίας, η διαφοροποίηση της γονεϊκής σοφίας από τη σοφία θα επιτρέψει να μελετηθούν οι διαστάσεις εκείνες της σοφίας που είναι περισσότερο σημαντικές για - ή συναφείς με - το πλαίσιο της γονεϊκότητας. Η παρούσα εργασία δεν είναι η πρώτη που επιχειρεί να εξειδικεύσει την έννοια της σοφίας μελετώντας τη σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Αν ανατρέξει κανείς στη διεθνή βιβλιογραφία θα εντοπίσει ανάλογες προσπάθειες και από άλλους/ες ερευνητές/τριες. Παραδείγματος χάριν, η Osterlund (2014) μετέφερε την έννοια της σοφίας στο πλαίσιο της συμβουλευτικής και όρισε τα χαρακτηριστικά του/της σοφού/ής συμβούλου μελετώντας τις αντιλήψεις των ίδιων των συμβούλων για αυτά, ενώ, επίσης, η Matney (2015) στη διδακτορική της διατριβή ανέπτυξε μία θεωρία για τη σοφία στο πλαίσιο της κλινικής νοσηλευτικής.

Επιπλέον, όπως έχει υποστηριχθεί, όταν κάποιος ενδιαφέρεται να μελετήσει μία εξειδικευμένη για το πεδίο (domain-specific) μεταβλητή (π.χ., γονεϊκό άγχος, γονεϊκή αυτεπάρκεια, γονεϊκές αξίες, γονεϊκές πρακτικές, κ.λπ.), είναι καλύτερο να χρησιμοποιήσει εξειδικευμένα για το πεδίο εργαλεία μέτρησης για όλες τις μεταβλητές (Krampen, 1988). Η πρόταση αυτή πιθανότατα πηγάζει από τη λογική ότι

μία εξειδικευμένη γνώση, ικανότητα ή υποκειμενική εμπειρία σε ένα πεδίο μπορεί να διαφοροποιείται από την αντίστοιχη γενική. Για παράδειγμα, η ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος από την εργασία του μπορεί να διαφέρει από τη γενική ικανοποίησή του από τη ζωή, το άγχος που βιώνει ο γονέας στο πλαίσιο άσκησης του γονεϊκού ρόλου (γονεϊκό άγχος) να διαφέρει από το άγχος που βιώνει γενικά στη ζωή, η πεποίθηση ενός γονέα ή ενός/μιας μαθητή/τριας ότι μπορεί να τα καταφέρει στο γονεϊκό ή μαθητικό ρόλο αντίστοιχα (γονεϊκή/ ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα) να διαφέρει από τη γενικευμένη πεποίθηση που έχει αναφορικά με την ικανότητά του/της να καταπιαστεί και να τα καταφέρει με πολλών ειδών ασχολίες, κ.λπ. Επομένως, ενδέχεται και η σοφία που παρουσιάζει ένας άνθρωπος στο πλαίσιο άσκησης του γονεϊκού του ρόλου (γονεϊκή σοφία) να διαφέρει από τη σοφία που παρουσιάζει ως προς άλλα ζητήματα της ζωής, όπου δεν υπάρχει αυτού του είδους η προσωπική εμπλοκή.

Λαμβάνοντας υπόψη το εύρος των θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί για τη σοφία, τις διαφορές που παρατηρούνται ως προς τον προσανατολισμό του/της εκάστοτε ερευνητή/τριας [π.χ., μελέτη της σοφίας ως χαρακτηριστικό των ηλικιωμένων (Ardelt, 2003. Μωραΐτου, 2002) ή των σπουδαστών/στριών (Brown, 2004), ως αυθυπερβατικότητα (Levenson et al., 2005) ή ως ικανότητα αντιμετώπισης των αρνητικών γεγονότων ζωής (Lieberei & Linden, 2011)], αλλά και τη διαφοροποίηση της προσωπικής σοφίας από τη γενική (Staudinger, 2013. Staudinger & Glück 2011) – διαφοροποίηση, που όπως είδαμε, αντανακλάται στις συνδέσεις με τα ατομικά χαρακτηριστικά και τους δείκτες ευ ζην – θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η βαθμολογία/ επίδοση των γονέων σε οποιοδήποτε από τα υπάρχοντα εργαλεία μέτρησης (το κάθε εργαλείο μέτρησης ασφαλώς αντανακλά τον προσανατολισμό του/της ερευνητή/τριας που το ανέπτυξε)

ενδέχεται να ενέχει τον κίνδυνο να μην είναι κατάλληλος αντιπροσωπευτικός δείκτης της σοφίας τους στο πλαίσιο της γονεϊκότητας.

Με βάση όλα τα παραπάνω, θεωρούμε ότι η ανάπτυξη ενός μοντέλου και ενός εργαλείου μέτρησης για τη γονεϊκή σοφία θα παρέχει τον βαθμό εξειδίκευσης που χρειάζεται για τη θεωρία, την έρευνα και την πρακτική στο πεδίο της γονεϊκότητας.

Σύνοψη. Στις πολυάριθμες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για τη σοφία δεν απαντάται κάποια που να μελετά τη σοφία στο πλαίσιο της γονεϊκότητας. Από όσο γνωρίζουμε, η παρούσα διατριβή είναι η πρώτη που εισάγει την έννοια της γονεϊκής σοφίας και επιχειρεί την εννοιολόγησή της και τη λειτουργικοποίησή της, παρόλο που στη βιβλιογραφία της γονεϊκότητας συναντώνται σχετικές με τη σοφία έννοιες, όπως η γονεϊκή ανάληψη προοπτικής ή ενσυναίσθηση. Η παρουσία της σοφίας στο πλαίσιο άσκησης του γονεϊκού ρόλου είναι σημαντική και χρήσιμη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ίδιους τους γονείς. Η ανάπτυξη ενός μοντέλου και ενός εργαλείου μέτρησης για τη γονεϊκή σοφία θεωρούμε ότι θα παρέχει τον βαθμό εξειδίκευσης που χρειάζεται για τη θεωρία, την έρευνα και την πρακτική στο πεδίο της γονεϊκότητας, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα, αλλά και να προάγουμε την αποτελεσματική γονεϊκότητα.

Ο γενικός σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι επιμέρους μελέτες της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη ενός μοντέλου και ενός εργαλείου μέτρησης για τη γονεϊκή σοφία. Με άλλα λόγια, γενικό σκοπό της έρευνας αποτέλεσε ο προσδιορισμός και η μέτρηση των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας. Επομένως, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας;

2. Μπορούν οι διαστάσεις αυτές να μετρηθούν;

Για την επίτευξη του γενικού σκοπού της έρευνας διεξήχθησαν τρεις επιμέρους μελέτες, μια θεωρητική μελέτη και δύο εμπειρικές. Η πρώτη μελέτη, η θεωρητική, στόχευσε στην ανάπτυξη ενός μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής με την έννοια της σοφίας βιβλιογραφίας. Η δεύτερη μελέτη ως στόχο είχε την εμπειρική επαλήθευση του θεωρητικά θεμελιωμένου μοντέλου γονεϊκής σοφίας, μέσα από την κατασκευή μιας κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας και τον προκαταρκτικό έλεγχο των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων. Στόχο της τρίτης κατά σειρά μελέτης αποτέλεσε η επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας, με τη χρήση ενός ανεξάρτητου ερευνητικού δείγματος.

Οι τρεις επιμέρους μελέτες παρουσιάζονται αναλυτικά στις ενότητες που ακολουθούν. Η κλίμακα, η οποία αναπτύχθηκε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής, ονομάζεται Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας (Parenting Wisdom Scale). Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, το πρώτο μέρος της διατριβής ολοκληρώνεται με τη γενική συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας (σύνδεση ευρημάτων με το θεωρητικό πλαίσιο, συνεισφορά της έρευνας, περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα), δηλαδή με τη γενική συζήτηση των αποτελεσμάτων της πρώτης, δεύτερης και τρίτης μελέτης, οι οποίες διεξήχθησαν για την ανάπτυξη του θεωρητικού μοντέλου και της κλίμακας μέτρησης της γονεϊκής σοφίας.

Μελέτη πρώτη: Ανάπτυξη μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία

Στόχοι και υποθέσεις

Στόχο της πρώτης μελέτης, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτέλεσε η ανάπτυξη ενός μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία. Βάσει των υφιστάμενων ορισμών της σοφίας (π.χ.,

Ardelt, 2003. Bangen et al., 2013. Greene & Brown, 2009. Jeste et al., 2010. Lieberei & Linden, 2011. Webster, 2007), η κεντρική ερευνητική υπόθεση ήταν ότι η γονεϊκή σοφία αποτελεί ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό, του οποίου οι διαστάσεις συνδέονται μεταξύ τους. Αντικείμενο της μελέτης, επομένως, αποτέλεσε η εννοιολόγηση της γονεϊκής σοφίας και ο προσδιορισμός των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας.

Μέθοδος

Διαδικασία

Το θεωρητικό μοντέλο αναπτύχθηκε μέσα από τρία διαδοχικά στάδια, που περιλαμβάνουν (α) την ανασκόπηση της σχετικής με τη σοφία βιβλιογραφίας, (β) την επιλογή και σύνθεση υπαρχουσών θεωριών της σοφίας, και (γ) την αναπροσαρμογή των ορισμών των κύριων διαστάσεων της σοφίας, ώστε να αφορούν το πλαίσιο της γονεϊκότητας.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Σε ένα πρώτο στάδιο, η βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώθηκε στον εντοπισμό των εναλλακτικών ψυχολογικών θεωρήσεων της σοφίας, καθώς και των βασικών σημείων διαφοροποίησής τους. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν δημοσιευμένες εργασίες συγγραφέων οι οποίοι/ες προτείνουν ένα λειτουργικό ορισμό για τη σοφία, αλλά και άρθρα που εστιάζουν στη συνθετική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η ανωτέρω διαδικασία ολοκληρώθηκε με την ταξινόμηση των έκδηλων θεωριών της σοφίας σε δύο κατηγορίες βάσει του τύπου της σοφίας στον οποίο εστιάζουν, σύμφωνα με τη διάκριση που πρότειναν οι Staudinger και Glück (2011) ανάμεσα στη γενική και την προσωπική σοφία. Τρία θεωρητικά μοντέλα κατατάχθηκαν στα μοντέλα που επικεντρώνονται στη μελέτη της γενικής σοφίας, δηλαδή στη μελέτη της σοφίας των ανθρώπων σε σχέση με ζητήματα της

ζωής γενικά, ενώ εννέα μοντέλα κατατάχθηκαν σε αυτά που εστιάζουν στη μελέτη της προσωπικής σοφίας, δηλαδή στη μελέτη της σοφίας των ανθρώπων σε σχέση με ζητήματα της προσωπικής τους ζωής. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται συνοπτικά η ταξινόμηση των έκδηλων θεωρητικών μοντέλων βάσει του τύπου της σοφίας στον οποίο εστιάζουν, ενώ αναλυτικές περιγραφές των θεωρητικών μοντέλων μπορεί να βρει ο/η αναγνώστης/στρια στο θεωρητικό πλαίσιο του πρώτου μέρους της παρούσας διατριβής.

Επιλογή και σύνθεση θεωριών της σοφίας. Η προαναφερόμενη κατηγοριοποίηση καθοδήγησε των επιλογή των θεωρητικών μοντέλων πάνω στα οποία θα μπορούσε η ανάπτυξη του μοντέλου γονεϊκής σοφίας να βασιστεί. Συγκεκριμένα, ως πιο κατάλληλα για την ανάπτυξη του μοντέλου γονεϊκής σοφίας κρίθηκαν τα μοντέλα που επικεντρώνονται στην προσωπική σοφία, καθώς η γονεϊκότητα αποτελεί μέρος της προσωπικής ζωής των ανθρώπων. Έτσι, στο δεύτερο στάδιο η ερευνητική διαδικασία συμπεριέλαβε την εις βάθος μελέτη των προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί για την προσωπική σοφία και τον εντοπισμό των βασικών σημείων σύγκλισης μεταξύ τους. Παρά τις διαφορές στην ορολογία, δηλαδή στις ονομασίες που δίνει ο/η εκάστοτε ερευνητής/τρια για τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της σοφίας, διαπιστώθηκε ότι τα μοντέλα συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους ως προς τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στη σοφία. Από το σύνολο των διαστάσεων τις οποίες προτείνουν οι διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις της σοφίας, επιλέχθηκαν οι πιο συχνά αναφερόμενες διαστάσεις και παράλληλα εκείνες οι οποίες θεωρήθηκαν περισσότερο σημαντικές για το πλαίσιο της γονεϊκότητας. Όμοιες μεταξύ τους περιγραφές ομαδοποιήθηκαν, ώστε να διαμορφωθούν οι κύριες διαστάσεις.

Αναπροσαρμογή ορισμών των κύριων διαστάσεων της σοφίας. Η διαδικασία για την ανάπτυξη του θεωρητικού μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία, ολοκληρώθηκε στο τρίτο στάδιο: η ερευνήτρια αναπροσάρμοσε τους ορισμούς των διαστάσεων – οι οποίες είχαν προηγουμένως αναγνωριστεί ως κυρίαρχες για τη γονεϊκότητα – ώστε να ταιριάζουν στο πλαίσιο των γονεϊκών αλληλεπιδράσεων.

Πίνακας 1. Ταξινόμηση των έκδηλων θεωριών/ προσεγγίσεων/ μοντέλων βάσει του τύπου της σοφίας στον οποίο εστιάζουν (Μελέτη πρώτη, Μέρος πρώτο).

Θεωρία/ Προσέγγιση/ Μοντέλο	Σοφία	
	Γενική	Προσωπική
Το μοντέλο της ομάδας του Βερολίνου: Η σοφία ως εμπειρογνωμοσύνη στα θεμελιώδη ζητήματα της ζωής (Baltes & Staudinger, 2000)	✓	
Η θεωρία ισοροπίας για τη σοφία του Sternberg (2001)	✓	
Το μοντέλο για τη σοφή συλλογιστική του Grossmann (2017a, 2017b)	✓	
Το μοντέλο προσωπικής σοφίας των Mickler και Staudinger (2008)		✓
Η προσέγγιση των Wink και Helson (1997) για την πρακτική και υπερβατική σοφία		✓
Η σοφία ως αυθυπερβατικότητα (Le & Levenson, 2005. Levenson et al., 2005)		✓
Η σοφία ως ικανότητα αντιμετώπισης αρνητικών γεγονότων ζωής (Lieberei & Linden, 2011. Linden, 2008)		✓
Η σοφία ως γνωστικό χαρακτηριστικό των ατόμων: η προσέγγιση των Μωραΐτου και Ευκλείδη (2009)		✓
Το μοντέλο για την ανάπτυξη της σοφίας του Brown (2004. Greene & Brown, 2009)		✓
Η θεωρία των τριών διαστάσεων της Ardel (2003) για τη σοφία		✓
Το μοντέλο του Webster (2003, 2007) για τη σοφία		✓
Το μοντέλο που βασίζεται στη σύνθεση ορισμών της σοφίας (Bangen et al., 2013. Meeks & Jeste, 2009)		✓

Συνοψίζοντας, η ανάπτυξη του μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία βασίστηκε στην ανασκόπηση και σύνθεση έκδηλων θεωριών της σοφίας, μία πρακτική που ακολουθήθηκε συχνά από τους/τις ερευνητές/τριες στο πεδίο της σοφίας για τη διαμόρφωση των θεωριών τους (Bangen et al., 2013). Εν προκειμένω, η ανάπτυξη του μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία δεν ολοκληρώθηκε στα στάδια αυτά, αλλά συμπεριέλαβε και την αναπροσαρμογή των ορισμών (αναδιατύπωση των ορισμών) ώστε να ταιριάζουν στο πλαίσιο της γονεϊκότητας.

Αποτελέσματα

Εννοιολόγηση της γονεϊκής σοφίας: Οι διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας

Η ανωτέρω διαδικασία συνετέλεσε στον ορισμό της γονεϊκής σοφίας ως ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό, το οποίο αποτελείται από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις: τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες.

Αναστοχασμός (Reflection). Η πρώτη διάσταση, ο αναστοχασμός, αναγνωρίζεται από τους/τις ειδικούς ως στοιχείο-κλειδί για τη σοφία (Jeste et al., 2010) και ως καίριας σημασίας προαπαιτούμενο για την απόκτηση της αυτεπίγνωσης, αλλά και της επίγνωσης σε σχέση με ζητήματα της ζωής γενικά (Ardelt, 2003. Meeks & Jeste, 2009. Staudinger, 2013. Webster, 2003). Στο μοντέλο αυτό, ο αναστοχασμός αναφέρεται στην επιθυμία και ικανότητα του γονέα να εξετάζει εις βάθος τον εαυτό (ως γονέα) και τις γονεϊκές αλληλεπιδράσεις. Πιο αναλυτικά, ο αναστοχασμός περιλαμβάνει την εξέταση των στόχων, των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών και την αξιολόγηση των γονεϊκών πρακτικών και των αλληλεπιδράσεων με το παιδί. Ο αναστοχασμός χαρακτηρίζεται από αυτεπίγνωση, από επίγνωση των επιρροών στο παιδί και από το αποτέλεσμα αυτής της επίγνωσης,

που είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς. Ο ορισμός αυτός αναπτύχθηκε στη βάση των ορισμών που προτείνουν ερευνητές της σοφίας για την αυτογνωσία (Green & Brown, 2009. Mickler & Staudinger, 2008), την ενδοπροσωπική σοφία (Wink & Helson, 1997), την αναστοχαστικότητα (Webster, 2007) και τη γνωστική διάσταση της σοφίας (Ardelt, 2003).

Αλλαγή οπτικής (Perspective change). Η αλλαγή οπτικής, η δεύτερη διάσταση της γονεϊκής σοφίας, ορίζεται ως η ικανότητα του γονέα να αναγνωρίζει και να συνυπολογίζει διαφορετικές οπτικές και πλευρές όταν εξετάζει γεγονότα, επιλύει προβλήματα ή λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις. Η αλλαγή οπτικής εμπερικλείει - αλλά δεν περιορίζεται σε αυτήν - την ικανότητα ανάληψης προοπτικής, δηλαδή την ικανότητα του γονέα να κατανοεί τον κόσμο από την πλευρά του παιδιού του, υιοθετώντας την οπτική του παιδιού του. Η ανάληψη προοπτικής ενσωματώνει την ικανότητα του γονέα να κατανοεί τα συναισθήματα του παιδιού του. Σημαντικούς δείκτες της αλλαγής οπτικής αποτελούν επίσης ο συνυπολογισμός των πολλαπλών παραγόντων που συντελούν σε ένα ζήτημα, η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων για ένα πρόβλημα, ο συνυπολογισμός διαφορετικών πλευρών όταν λαμβάνεται μία απόφαση και η ικανότητα ανάληψης μακροπρόθεσμης οπτικής όταν εξετάζονται οι πράξεις και οι αποφάσεις. Τα στοιχεία της αλλαγής οπτικής, παρόλο που δεν απαντώνται με την ίδια ορολογία, περιλαμβάνονται σε πολλές θεωρίες της σοφίας. Για παράδειγμα, η αναλογιστική διάσταση της σοφίας στη θεωρία της Ardel (2003) αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές πλευρές μιας κατάστασης και τις διαφορετικές οπτικές, η οποία οδηγεί στο ξεπέρασμα της εγωκεντρικότητας. Άλλες έννοιες/ διαστάσεις που αντιστοιχούν στη διάσταση της αλλαγής οπτικής είναι η σύνθετη-διαλεκτική σκέψη, που συναντάται στο μοντέλο των Moraitou και Efklides (2012), οι διαστάσεις της αλλαγής οπτικής

και της μακροπρόθεσμης οπτικής, στην προσέγγιση των Lieberei και Linden (2011), η διάσταση της κρίσης, η οποία ορίζεται ως η γνώση ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να εξετάζει κανείς ένα ζήτημα και η οποία αποτελεί διάσταση της σοφίας στο μοντέλο των Greene και Brown (2009), καθώς και η διάσταση της δεκτικότητας στο μοντέλο του Webster (2003), η οποία αναφέρεται στη δεκτικότητα στις νέες ή εναλλακτικές οπτικές και στην εκτίμηση των πολλαπλών οπτικών που μπορεί να είναι ακόμη και αντιφατικές.

Ρύθμιση συναισθημάτων (Emotion regulation). Η ρύθμιση συναισθημάτων, η τρίτη διάσταση, αναφέρεται στην ικανότητα του γονέα να κατανοεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του και χαρακτηρίζεται από την παρουσία ηρεμίας. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα του γονέα να διαχειρίζεται με έναν συναισθηματικά ισορροπημένο τρόπο τις διαφορετικές οπτικές και τις διαφωνίες με το παιδί του. Η ρύθμιση συναισθημάτων, όπως ο αναστοχασμός και η αλλαγή οπτικής, αναδείχθηκε σε σημαντική διάσταση της σοφίας κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Ardelt, 2003. Glück & Bluck, 2013. Greene & Brown, 2009. Lieberei & Linden, 2011. Meeks & Jeste, 2009. Webster, 2003).

Μάθηση από τις εμπειρίες (Learning from life experiences). Η σχετική με τη σοφία βιβλιογραφία προτείνει επίσης ότι οι εμπειρίες στη ζωή είναι ουσιώδεις για τη σοφία: ο Webster (2003, 2007) συμπεριέλαβε τις εμπειρίες (πλούσιες και ποικίλες εμπειρίες στα διαπροσωπικά πλαίσια) στις διαστάσεις της σοφίας, ενώ άλλοι/ες ερευνητές/τριες αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες στη ζωή ως σημαντικές για την ανάπτυξη της σοφίας (Aldwin et al., 2019. Ardelt, 2003. Glück & Bluck, 2013. Staudinger & Glück, 2011. Yang, 2014, 2017). Στην παρούσα εργασία προτείνεται ότι η γονεϊκή σοφία δεν περιλαμβάνει απλώς τη βίωση πολλών ή δύσκολων καταστάσεων της ζωής. Περισσότερο, θεωρούμε τον προσανατολισμό και την

ικανότητα του γονέα να μαθαίνει από τις εμπειρίες της ζωής (συμπεριλαμβανομένων των γονεϊκών εμπειριών) ως ενδεικτικά στοιχεία της γονεϊκής σοφίας. Επομένως, η τέταρτη και τελευταία διάσταση της γονεϊκής σοφίας, η μάθηση από τις εμπειρίες, αναφέρεται στον προσανατολισμό και την ικανότητα του γονέα να αναγνωρίζει και να αφομοιώνει μαθήματα από την αντιμετώπιση δύσκολων εμπειριών (συναισθηματικά προκλητικών εμπειριών), καθώς και στην ικανότητα του γονέα να αναγνωρίζει θετικές πλευρές και συνέπειες στις δύσκολες εμπειρίες, να αναγνωρίζει, δηλαδή, τη θετική συνεισφορά στη ζωή του που είχε η βίωση των δυσκολιών. Η διάσταση αυτή εμπερικλείει το αίσθημα κυριαρχίας του γονέα, δηλαδή την πεποίθηση του γονέα ότι είναι ικανός/ή να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της γονεϊκότητας, ανεξάρτητα από το ποιες μπορεί να είναι αυτές, καθώς το αίσθημα της κυριαρχίας έχει προταθεί ως σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της θετικής ανάπτυξης μέσω των δύσκολων εμπειριών (Maercker & Zoellner, 2004).

Συνοψίζοντας, η γονεϊκή σοφία γίνεται αντιληπτή, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ως ένας ανώτερης τάξης παράγοντας, ο οποίος συνίσταται από τέσσερις διαστάσεις, τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες. Οι τέσσερις παρουσιαζόμενες διαστάσεις δεν είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη, αλλά, αντιθέτως, θεωρούνται συμπληρωματικές η μια της άλλης. Για παράδειγμα, ο αναστοχασμός και η αλλαγή οπτικής είναι διαστάσεις αναπόσπαστες η μια από την άλλη, καθώς ο αναστοχασμός (η εις βάθος εξέταση του εαυτού ως γονέα και των γονεϊκών αλληλεπιδράσεων) απαιτεί τη σύνθετη σκέψη και την ικανότητα του γονέα να λαμβάνει υπόψη του πολλαπλές πλευρές (π.χ., πλευρές του εαυτού) και οπτικές (π.χ., οπτική του παιδιού). Ομοίως, ο αναστοχασμός και η αλλαγή οπτικής συνδέονται με τη ρύθμιση συναισθημάτων, καθώς επιτρέπουν στο γονέα να αξιολογεί την καταλληλότητα των συναισθηματικών

του αποκρίσεων σε μία κατάσταση και επομένως να ρυθμίζει προς τα πάνω ή προς τα κάτω τα συναισθήματά του αντίστοιχα. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο αναστοχασμός, η αλλαγή οπτικής και η ρύθμιση συναισθημάτων είναι όλες σημαντικές διαστάσεις για την αντιμετώπιση των δύσκολων εμπειριών της ζωής, επειδή επιτρέπουν στο γονέα να αναπτύσσεται και να μαθαίνει από τις εμπειρίες αυτές με το πέρασμα του χρόνου. Επομένως, η γονεϊκή σοφία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των γονέων, το οποίο ενσωματώνει τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις: τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες.

Συζήτηση

Στόχο της πρώτης μελέτης της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία. Συγκεκριμένα, στόχο αποτέλεσε ο ορισμός της γονεϊκής σοφίας και ο προσδιορισμός των διαστάσεών της μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τη σύνθεση υπάρχουσών θεωριών της σοφίας. Η γονεϊκή σοφία ορίστηκε ως το χαρακτηριστικό γνώρισμα των γονέων το οποίο συνίσταται από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις: τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες.

Η παρούσα εννοιολόγηση της γονεϊκής σοφίας βρίσκεται σε συμφωνία με την κυρίαρχη αντίληψη ότι η σοφία αποτελεί μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, καθώς και με την επικρατούσα ιδέα ότι τα διακριτά συστατικά στοιχεία της σοφίας δρουν από κοινού, δηλαδή κάθε συστατικό μέρος της σοφίας είναι απαραίτητο, αλλά όχι και επαρκές για την παρουσία της σοφίας (Ardelt, 2003. Baltes & Staudinger, 2000. Bangen et al., 2013. Brown & Greene, 2006. Sternberg, 2001. Webster, 2003). Επομένως, προτείνουμε ότι ένας γονέας θα πρέπει να ενσωματώνει όλες τις διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας ώστε να θεωρείται σοφός.

Ο παρών ορισμός της γονεϊκής σοφίας βρίσκεται επίσης σε συμφωνία με τις Ανατολικές θεωρίες της σοφίας, οι οποίες υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα των μη-γνωστικών πλευρών της σοφίας, όπως είναι η ρύθμιση των συναισθημάτων, ενώ οι Δυτικές παραδόσεις επικεντρώνονται κυρίως στις γνωστικές ικανότητες που περιλαμβάνει η σοφία (Takahashi, 2000. Takahashi & Bordia, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση μεταξύ της γενικής και της προσωπικής σοφίας (Staudinger, 2013. Staudinger & Glück, 2011), προτείνουμε ότι η γονεϊκή σοφία, δηλαδή η ενσωμάτωση της σοφίας στις γονεϊκές αλληλεπιδράσεις, αποτελεί έναν τύπο προσωπικής, και όχι γενικής, σοφίας. Εξάλλου, η ανάπτυξη του μοντέλου γονεϊκής σοφίας βασίστηκε στην ανασκόπηση και τη σύνθεση θεωριών που επικεντρώνονται στη μελέτη της προσωπικής σοφίας.

Εκτός από τους δύο τύπους σοφίας (γενική - προσωπική), σύμφωνα με μια εκτεταμένη ανάλυση του περιεχομένου των υφιστάμενων ορισμών της σοφίας που πραγματοποιήθηκε από τους Glück και συν. (2013), υπάρχει και ένας τρίτος τύπος σοφίας, η σχετική με τους άλλους σοφία (other-related wisdom). Στην εργασία τους οι Glück και συν. (2013) όρισαν τη σχετική με τους άλλους σοφία ως το βασισμένο στην ενσυναίσθηση ενδιαφέρον για τους άλλους, το οποίο περιλαμβάνει την ανάληψη της προοπτικής των άλλων, την κατοχή θετικών συναισθημάτων για τους άλλους και την επίδειξη θετικής συμπεριφοράς στους άλλους. Οι Glück και συν. (2013) αναγνώρισαν αυτή την πλευρά της σοφίας ως βασικό κομμάτι της προσωπικής (και όχι της γενικής) σοφίας, καθώς αναφέρεται σε συναισθηματικές και συμπεριφορικές πλευρές των προσωπικών σχέσεων. Στο πνεύμα αυτό, προτείνουμε ότι η γονεϊκή σοφία θα πρέπει να περιλαμβάνει πλευρές της σοφίας σχετικές τόσο με τον εαυτό όσο και με τους άλλους (δηλαδή με το παιδί).

Αναφορικά με τη σχετική με τους άλλους πλευρά της σοφίας, παρόλο που στο εν λόγω μοντέλο δεν υπάρχει μια ξεχωριστή αντίστοιχη διάσταση, η διάσταση της αλλαγής οπτικής και ιδιαίτερα το στοιχείο της ανάληψης της προοπτικής του παιδιού που αυτή εμπεριέχει, είναι ξεκάθαρα ενδεικτικό της σχετικής με τους άλλους σοφίας. Η διάσταση του αναστοχασμού επίσης περιλαμβάνει τη σχετική με τους άλλους σοφία, καθώς περιλαμβάνει την αξιολόγηση των γονεϊκών πρακτικών και των αλληλεπιδράσεων με το παιδί. Ασφαλώς, και η διαχείριση των διαφορών με το παιδί με ένα συναισθηματικά ισορροπημένο τρόπο (π.χ., απουσία αρνητικής συμπεριφοράς προς το παιδί) - η οποία συνιστά μέρος της διάστασης της ρύθμισης συναισθημάτων - μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτική της σχετικής με τους άλλους πλευράς της σοφίας.

Ως ένας τύπος προσωπικής σοφίας, η γονεϊκή σοφία γίνεται αντιληπτή στην παρούσα εργασία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των γονέων. Παρόλο που ως χαρακτηριστικό γνώρισμα η γονεϊκή σοφία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μία σχετική σταθερότητα στο χρόνο, δεν θα πρέπει, ωστόσο, να θεωρείται και αμετάβλητη. Αντιθέτως, η γονεϊκή σοφία προτείνεται να γίνεται αντιληπτή ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Εξού και η σημαντικότητα που αποδίδεται στη διάσταση της μάθησης από τις εμπειρίες. Επιπλέον, βασιζόμενοι στην πρόταση της θετικής ψυχολογίας ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά που έχουν ηθική αξία μπορούν να ιδωθούν και ως δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα και τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα μπορούν να καλλιεργηθούν και να ενδυναμωθούν μέσω της προσπάθειας και της εξάσκησης (π.χ., Biswas-Diener et al., 2011. Park & Peterson, 2009), οι ερευνητές/τριες έχουν αρχίσει να εφαρμόζουν βασισμένες στη σοφία παρεμβάσεις, με θετικά προκαταρκτικά αποτελέσματα, τα οποία υποδηλώνουν ότι η σοφία δεν αποτελεί ένα παγιωμένο χαρακτηριστικό γνώρισμα των ανθρώπων (βλ. Bruya &

Ardelt, 2018). Επομένως, πιστεύουμε ότι οι γονείς μπορούν να αναπτύξουν τη σοφία τους.

Μελέτη δεύτερη: Κατασκευή κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας και προκαταρκτικός έλεγχος των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων

Στόχοι και υποθέσεις

Σκοπό της δεύτερης μελέτης αποτέλεσε η ανάπτυξη μίας κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας, με βάση τη θεωρητική περιγραφή της γονεϊκής σοφίας ως ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό το οποίο περιλαμβάνει τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες. Ως πρώτος επιμέρους στόχος της μελέτης τέθηκε η ανάπτυξη μίας τράπεζας δηλώσεων για την κλίμακα και η χορήγηση της αρχικής τράπεζας δηλώσεων σε ένα δείγμα ατόμων, ώστε να επιλεγούν οι τελικές δηλώσεις της κλίμακας. Δεύτερο στόχο αποτέλεσε ο έλεγχος της αξιοπιστίας της κλίμακας, καθώς και ο έλεγχος της παραγοντικής δομής της κλίμακας (έλεγχος δομικής εγκυρότητας). Ως τρίτος στόχος της μελέτης ορίστηκε ο έλεγχος της εννοιολογικής (συγκλίνουσας και αποκλίνουσας) εγκυρότητας της κλίμακας.

Ως προς την παραγοντική δομή της κλίμακας, η πρόβλεψη ήταν ότι η Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ) θα έχει πολυπαραγοντική δομή, η οποία θα αντανάκλα τις τέσσερις διαστάσεις γονεϊκής σοφίας – τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και την μάθηση από τις εμπειρίες – οι οποίες είχαν προηγουμένως αναγνωριστεί από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Αναμενόταν, επίσης, ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων.

Αναφορικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, αναμενόταν ότι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας και των τεσσάρων υποκλιμάκων της θα είναι ικανοποιητική και η τιμή του δείκτη α του Cronbach θα ξεπερνά το κατώτερο αποδεκτό όριο του .70 (Tavakol & Dennick, 2011).

Η αξιολόγηση της εννοιολογικής εγκυρότητας της κλίμακας πραγματοποιήθηκε στη βάση της συνάφειας της κλίμακας με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς τα οποία μετρούν έννοιες με τις οποίες θεωρητικά αναμένεται η γονεϊκή σοφία να σχετίζεται (αξιολόγηση συγκλίνουσας εγκυρότητας), καθώς και έννοιες με τις οποίες θεωρητικά δεν αναμένεται η γονεϊκή σοφία να σχετίζεται (αξιολόγηση αποκλίνουσας εγκυρότητας). Ως προς τις συνάφειες διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις.

Με βάση την αντιστοίχιση του θεωρητικού μοντέλου της γονεϊκής σοφίας στις θεωρητικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στη μελέτη της προσωπικής σοφίας, η πρόβλεψη ήταν ότι η ΚΓΣ θα συσχετιστεί θετικά με μία κλίμακα προσωπικής ανάπτυξης (Ryff, 1989). Η πρόβλεψη αυτή βασίστηκε στη θεωρητική σύνδεση μεταξύ των εννοιών της προσωπικής σοφίας και της ανάπτυξης της προσωπικότητας (Mickler & Staudinger, 2008; Staudinger & Glück, 2011), καθώς και σε εμπειρικά δεδομένα τα οποία δείχνουν μία θετική σχέση μεταξύ της σοφίας και της προσωπικής ανάπτυξης, ως δείκτη ανάπτυξης της προσωπικότητας (Glück et al., 2013. Helson & Srivastava, 2002. Taylor et al., 2011). Ομοίως, επειδή η δεκτικότητα στην εμπειρία θεωρείται είτε σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της προσωπικής σοφίας (Ardelt, 2011. Glück & Bluck, 2013. Staudinger et al., 2005) ή απαραίτητο συστατικό μέρος της προσωπικής σοφίας (Webster, 2003), αναμέναμε ότι η ΚΓΣ θα συσχετιστεί θετικά με μία κλίμακα δεκτικότητας στην εμπειρία (Costa & McCrae, 1992). Μία άλλη πρόβλεψη ήταν ότι η γονεϊκή σοφία θα συσχετιστεί θετικά

με τη γονεϊκή αυτεπάρκεια ή γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία αναφέρεται στην πεποίθηση του γονέα αναφορικά με την ικανότητά του να επιτελεί με επιτυχία το γονεϊκό ρόλο (Wittkowski et al., 2017). Η πρόβλεψη αυτή στηρίζεται στη σύνδεση που έχει βρεθεί μεταξύ της σοφίας και της αυτεπάρκειας (Glück et al., 2013). Βασιζόμενοι στην εννοιολόγηση της γονεϊκής σοφίας, υποθέσαμε, επίσης, ότι οι γονείς που παρουσιάζουν σε υψηλό βαθμό αναστοχασμό, ανάληψη της προοπτικής του παιδιού, ρύθμιση των συναισθημάτων τους και μάθηση από τις (γονεϊκές) εμπειρίες τους, μπορούν να δημιουργήσουν ένα οικογενειακό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από ικανοποίηση στη σχέση γονέα-παιδιού, καθώς επίσης και από την παρουσία συναισθηματικής θέρμης. Επομένως, αναμέναμε ότι η ΚΓΣ θα συσχετιστεί θετικά με τις δύο κλίμακες μέτρησης της γονεϊκής ικανοποίησης (James et al., 1985) και της συναισθηματικής θέρμης (Reid et al., 2015). Τέλος, με βάση τη θεωρητική σύγκλιση μεταξύ των εννοιών της γονεϊκής σοφίας και της σοφίας, αναμέναμε ότι η ΚΓΣ θα συσχετιστεί θετικά με μία κλίμακα μέτρησης της σοφίας (Glück et al., 2013). Αναφορικά με το μέγεθος των προαναφερόμενων συσχετίσεων, αναμένονταν ότι η συσχέτιση της γονεϊκής σοφίας με τη σοφία θα είναι ισχυρή, ενώ οι υπόλοιπες συσχετίσεις θα κυμανθούν από χαμηλές έως μέτριες (βλ. Furr, 2018).

Ο έλεγχος της αποκλίνουσας εγκυρότητα της κλίμακας έγινε στη βάση της συνάφειας της κλίμακας με τις κλίμακες ενός ερωτηματολογίου που αξιολογεί την τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (Paulhus, 1991). Η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου μετρά τη διάσταση της διαχείρισης των εντυπώσεων, η οποία αντιπροσωπεύει τη συνειδητή αλλαγή απαντήσεων ώστε να δημιουργηθεί μία θετική δημόσια εικόνα και η κλίμακα της διαχείρισης εντυπώσεων έχει βρεθεί να παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με κλίμακες ψεύδους (Paulhus, 1991). Με βάση τα παραπάνω, και επειδή οι σοφοί άνθρωποι, επιδιώκοντας την αυτογνωσία,

επιδεικνύουν υψηλό αυτοαναστοχασμό και αυτοκριτική, και επομένως αναμένεται από αυτούς να είναι ειλικρινείς και να μην παρέχουν απαντήσεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Ardelt, 2003), η πρόβλεψη ήταν ότι η ΚΓΣ θα παρουσιάσει μηδενική ή πολύ χαμηλή συσχέτιση με την κλίμακα διαχείρισης των εντυπώσεων. Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και της εξαπάτησης του εαυτού, της δεύτερης διάστασης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, η οποία αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να παρέχουν ειλικρινείς, αλλά υπερβολικά θετικές περιγραφές του εαυτού, επειδή η διάσταση αυτή έχει συσχετιστεί θετικά με θετικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Paulhus, 1991), δεν αποκλείστηκε μία θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και της εξαπάτησης του εαυτού, αλλά, για να διασφαλιστεί ότι το περιεχόμενο της κλίμακας δεν αλληλεπικαλύπτεται με την κοινωνικά επιθυμητή απόκριση, η σχέση αυτή θα πρέπει είναι πολύ χαμηλή ή χαμηλή (βλ. Paulhus, 1991).

Συνοψίζοντας, αναμενόταν, αρχικά, ότι τα αποτελέσματα της μελέτης θα υποστηρίξουν τη δομή των τεσσάρων παραγόντων της ΚΓΣ, καθώς και την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας. Ως προς τη συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας, αναμενόταν ότι η ΚΓΣ θα συσχετιστεί θετικά με τις κλίμακες μέτρησης της σοφίας, της προσωπικής ανάπτυξης, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της γονεϊκής αυτεπάρκειας, της γονεϊκής ικανοποίησης και της γονεϊκής θέρμης. Αναφορικά με την αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας και τη σχέση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και των δύο διαστάσεων της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, αναμενόταν μία μη σημαντική ή πολύ χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και της διαχείρισης εντυπώσεων και μία πολύ χαμηλή ή χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και της εξαπάτησης του εαυτού.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 137 γονείς, 42 άνδρες (30.7%) και 95 γυναίκες (69.3%), ηλικίας 24 έως 83 ετών ($M.O. = 46.63$, $T.A. = 11.03$), με μέσο όρων ετών εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο τα 16.79 έτη ($T.A. = 12.37$, εύρος = 1 - 56). Πενήντα οκτώ γονείς (42.3%) είχαν τουλάχιστον ένα ενήλικο παιδί στην οικογένεια και 117 γονείς (85.4%) είχαν τουλάχιστον ένα ανήλικο παιδί. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών ήταν έγγαμοι/ες (83.9%), απόφοιτοι/ες λυκείου (38.7%) ή πανεπιστημίου (35%), εργαζόμενοι/ες με πλήρη ή μερική απασχόληση (69.6%). Οι περισσότεροι γονείς (43.8%) δήλωσαν ότι είχαν ετήσιο εισόδημα από 10.000 € έως 20.000 €. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες διέμεναν στην Ελλάδα, σε αστικές (83.9%), ημιαστικές (10.2%) και αγροτικές (5.8%) περιοχές. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Μελέτη δευτέρα, Μέρος πρώτο).

	$N = 137$	
	n	%
Φύλο		
Γυναίκα	95	69.3
Άνδρας	42	30.7
Ηλικιακή ομάδα		
< 39 ετών	42	30.7
40-64 ετών	86	62.8
> 65 ετών	9	6.6
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμος/η	115	83.9
Διαζευγμένος/η	12	8.8
Χήρος/α	10	7.3
Μορφωτικό επίπεδο		
Δημοτικό	7	5.1
Γυμνάσιο	10	7.3
Λύκειο	53	38.7

ΑΕΙ/ΤΕΙ	48	35.0
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	17	12.4
Διδακτορικό Δίπλωμα	2	1.5
Ετήσιο εισόδημα		
< 10.000 €	17	12.4
10.000 - 20.000 €	60	43.8
20.000 – 30.000 €	30	21.9
30.000 – 40.000 €	18	13.1
> 40.000 €	6	4.3
Εργασιακή κατάσταση		
Πλήρης/μερική απασχόληση	94	69.6
Συνταξιούχος/α	15	10.9
Άνεργος/η	9	6.6
Οικιακά	17	12.4
Περιοχή κατοικίας		
Αστική	115	83.9
Ημιαστική	14	10.2
Αγροτική	8	5.8
Αριθμός παιδιών		
Ένα παιδί	37	27.0
Δύο παιδιά	82	59.9
Τρία παιδιά	16	11.7
Τέσσερα παιδιά	2	1.5
Φύλο παιδιού/ιών		
Αγόρι/ια	41	29.9
Κορίτσι/ια	41	29.9
Αγόρι/ια και κορίτσι/ια	55	40.1
Ηλικιακή ομάδα παιδιού/ιών		
Βρεφική ηλικία	12	8.8
Νηπιακή ηλικία	30	21.9
Σχολική ηλικία	48	35.0
Εφηβική ηλικία	27	19.7
Ενήλικος/η	58	42.3

Διαδικασία

Κατασκευή κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας. Για την κατασκευή της αρχικής μορφής της κλίμακας ακολουθήθηκαν τα εξής, προτεινόμενα από τη βιβλιογραφία (Αλεξόπουλος, 1998. Clark & Watson, 1995. DeVellis, 2016. Furr, 2011. Simms, 2008), βήματα: α) εννοιολογικός προσδιορισμός της κλίμακας, β) ανάπτυξη τράπεζας δηλώσεων και επιλογή της κλίμακας μέτρησης, και γ) πιλοτική χορήγηση της κλίμακας.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της κλίμακας αναφέρεται στον προσδιορισμό της έννοιας που πρόκειται να μετρηθεί (Αλεξόπουλος, 1998. DeVellis, 2016). Επομένως, η διαδικασία κατασκευής της κλίμακας ξεκίνησε με τη συγγραφή των θεωρητικών ορισμών των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας (βλ. Clark & Watson, 1995. Simms, 2008). Σε αυτό το στάδιο, πέρα από καθορισμό του βαθμού εξειδίκευσης της κλίμακας (βλ. Clark & Watson, 1995. DeVellis, 2016) ως προς το περιεχόμενο (μέτρηση της σοφίας ως πολυδιάστατο χαρακτηριστικό), καθορίστηκε και ο βαθμός εξειδίκευσης της κλίμακας ως προς το πλαίσιο και τον πληθυσμό: σκοπός ήταν η κατασκευή μίας κλίμακας για χρήση στο γενικό γονεϊκό πληθυσμό, σε γονείς παιδιών όλων των ηλικιών.

Η κατασκευή της τράπεζας δηλώσεων βασίστηκε τόσο στη μετάφραση και το δανεισμό/ την αναπροσαρμογή δηλώσεων από υπάρχοντα εργαλεία μέτρησης όσο και στη συγγραφή νέων δηλώσεων από την ερευνήτρια. Αναφορικά με το περιεχόμενο της τράπεζας δηλώσεων, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της αντιπροσωπευτικότητας και της πληρότητας (βλ. Clark & Watson, 1995. Simms, 2008), κατασκευάστηκαν δηλώσεις αντιπροσωπευτικές των θεωρητικών ορισμών των τεσσάρων διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας, και καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε το εύρος της κάθε διάστασης να αντανakλάται στο περιεχόμενο της κλίμακας. Αναφορικά με τον αριθμό των δηλώσεων, με δεδομένο ότι κάθε υποκλίμακα στην τελική μορφή της κλίμακας θα έπρεπε να αποτελείται κατά ελάχιστο από τέσσερις δηλώσεις, υπολογίστηκε ότι η αρχική τράπεζα δηλώσεων για κάθε υποκλίμακα θα πρέπει να περιλαμβάνει έστω τον τριπλάσιο αριθμό αυτών (βλ. DeVellis, 2016). Κατασκευάστηκαν, λοιπόν, πολύ περισσότερες δηλώσεις από αυτές που αναμένονταν να περιλαμβάνει η τελική εκδοχή της κλίμακας. Κατά τη διατύπωση των δηλώσεων μέριμνα υπήρξε ώστε να εκπροσωπούνται τα δύο φύλα, και επιδιώχθηκε κάθε

δήλωση να είναι ανεξάρτητη της άλλης. Η κατασκευή της τράπεζας δηλώσεων έλαβε χώρα τον Σεπτέμβριο του 2018.

Ως κλίμακα μέτρησης επιλέχθηκε η κλίμακα Likert, κατά την οποία ο/η ερωτώμενος/η καλείται να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του/της προς μία καταφατικά διατυπωμένη πρόταση. Για την κλίμακα επιλέχθηκε ο άρτιος αριθμός τιμών (1=Διαφωνώ πολύ έως 6=Συμφωνώ πολύ), που δεν περιλαμβάνει ουδέτερο σημείο. Προσοχή δόθηκε ώστε οι δηλώσεις να συμβαδίζουν με τις λεκτικές περιγραφές των τιμών και αντιστρόφως. Στις οδηγίες συμπλήρωσης της κλίμακας σημαντικό κρίθηκε να επισημαίνεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις (βλ. Clark & Watson, 1995. DeVellis, 2016).

Το τελευταίο βήμα κατασκευής της αρχικής μορφής της κλίμακας αποτέλεσε η πιλοτική χορήγησή της σε ένα δείγμα ευκολίας 10 γονέων, ηλικίας 33 έως 59 ετών, διαφορετικού φύλου και μορφωτικού επιπέδου, προκειμένου να ελεγχθεί ο χρόνος συμπλήρωσης της κλίμακας και να αναγνωριστούν πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με την κατανόηση των δηλώσεων και των οδηγιών, καθώς και με την κλίμακα εκτίμησης (βλ. DeVellis, 2016. Simms, 2008). Από τους συμμετέχοντες/ουσες ζητήθηκαν σχόλια αναφορικά με το λεξιλόγιο, τη διατύπωση των δηλώσεων (αν υπάρχουν ασαφείς, διαφορούμενες ή δυσνόητες δηλώσεις), την κλίμακα μέτρησης (αν είναι εύκολη η διαφοροποίηση των απαντήσεων), τον χρόνο συμπλήρωσης της κλίμακας, καθώς και γενικά σχόλια για την ελκυστικότητα της κλίμακας (βλ. DeVellis, 2016). Η πιλοτική χορήγηση, η οποία έλαβε χώρα τον Οκτώβριο του 2018, συνετέλεσε στην τροποποίηση ορισμένων δηλώσεων, ενώ δεν έγιναν αλλαγές στην κλίμακα μέτρησης και τις οδηγίες συμπλήρωσης. Από τις προαναφερόμενες διαδικασίες προέκυψε η αρχική μορφή της κλίμακας, η οποία αποτελούνταν από 98 δηλώσεις. Η διάσταση του αναστοχασμού περιλάμβανε 32

δηλώσεις, η διάσταση της αλλαγής οπτικής 22 δηλώσεις, η διάσταση της ρύθμισης συναισθημάτων 19 δηλώσεις και η διάσταση της μάθησης από τις εμπειρίες 25 δηλώσεις. Αρνητικά διατυπωμένες ήταν οι 32 δηλώσεις της κλίμακας.

Επιλογή τελικών δηλώσεων κλίμακας και προκαταρκτικός έλεγχος των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων. Το επόμενο στάδιο κατασκευής της κλίμακας αφορούσε τη χορήγηση της αρχικής μορφής της κλίμακας σε ένα δείγμα ατόμων, ώστε να επιλεγούν οι τελικές δηλώσεις της κλίμακας και να ελεγχθούν οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας (βλ. Αλεξόπουλος, 1998. Clark & Watson, 1995. DeVellis, 2016. Simms, 2008). Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (δομική, συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα) της κλίμακας. Αναλυτικές πληροφορίες αναφορικά με τον έλεγχο των ιδιοτήτων της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της κλίμακας παρουσιάζονται στην υποενότητα Στατιστικές μέθοδοι της παρούσας ενότητας.

Επιλογή δείγματος. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Συγκεκριμένα, το δείγμα έγινε προσβάσιμο μέσω ενός μικρού αρχικού συνόλου δείγματος που ήταν διαθέσιμο στην ερευνήτρια. Από τους αρχικούς/ές συμμετέχοντες/ουσες δε ζητήθηκε να προσφέρουν τα στοιχεία επικοινωνίας άλλων πιθανών συμμετεχόντων/ουσών, αλλά να δώσουν, εφόσον το επιθυμούσαν, τον φάκελο της έρευνας, ο οποίος περιλάμβανε το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης και τα εργαλεία της έρευνας (βλ. Παράρτημα II), σε άλλους/ες πιθανούς/ές συμμετέχοντες/ουσες. Οι τελευταίοι/ες μπορούσαν να δώσουν με τη σειρά τους τον φάκελο σε άλλους/ες πιθανούς/ές συμμετέχοντες/ουσες κ.ο.κ. Όσοι/ες ενδιαφέρονταν και επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, καλούνταν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια σε χώρο της επιλογής τους και στη συνέχεια να

επιστρέψουν τον φάκελο της έρευνας σφραγισμένο στην αρχική τους επαφή. Οι αρχικοί/ές συμμετέχοντες/ουσες, έπειτα επέστρεψαν τους σφραγισμένους φακέλους στην ερευνήτρια. Η συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα έγινε ανώνυμα και εθελοντικά.

Από τους 150 γονείς οι οποίοι προσεγγίστηκαν συνολικά, το 91.3% ($N = 137$) επέστρεψε τον φάκελο της έρευνας. Οι αρχικοί/ές εκπρόσωποι επιλέχθηκαν με τρόπο, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή ατόμων διαφορετικής ηλικίας, φύλου και μορφωτικού επιπέδου, καθώς και ατόμων από διαφορετικές περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) της Ελλάδας. Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας επιλέχθηκε, επίσης, λόγω του μεγάλου αριθμού των ερωτηματολογίων της έρευνας και του χρόνου που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή τους (περίπου 45 λεπτά), συνθήκες οι οποίες μειώνουν την πιθανότητα εθελοντικής συμμετοχής στην έρευνα ή την πιθανότητα συμπλήρωσης όλων των ερωτηματολογίων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2018.

Ερωτηματολόγια έρευνας. Τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στην έρευνα μεταφράστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης: αρχικά, η ερευνήτρια μετέφρασε τα ερωτηματολόγια από τα αγγλικά στα ελληνικά και στη συνέχεια μια μεταφράστρια με μητρική γλώσσα την ελληνική έκανε την αντίστροφη μετάφραση των ερωτηματολογίων. Οι αγγλικές εκδοχές (η πρωτότυπη εκδοχή των ερωτηματολογίων και η αντιστρόφως μεταφρασμένη εκδοχή τους) συγκρίθηκαν και βρέθηκαν ελάχιστες διαφορές ως προς το νόημα. Η ερευνήτρια και η μεταφράστρια συζήτησαν αυτές τις διαφορές και συμφώνησαν ως προς τις τελικές ελληνικές εκδοχές των ερωτηματολογίων. Συνολικά, η σύγκριση δεν αποκάλυψε κάποιο σημαντικό πρόβλημα αναφορικά με τη μετάφραση των δηλώσεων των ερωτηματολογίων, καθώς οι έννοιες που

περιλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια δεν είναι ποιοτικά ή πολιτισμικά διαφορετικές μεταξύ των δύο γλωσσών. Από την ανωτέρω διαδικασία, τη διαδικασία της μετάφρασης, εξαιρέθηκαν δύο ερωτηματολόγια — τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της προσωπικής ανάπτυξης και της δεκτικότητας στην εμπειρία — τα οποία είχαν ήδη προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα από άλλους/ες ερευνητές/τριες (βλ. υποενότητα Εργαλεία της παρούσας ενότητας).

Αναφορικά με τη σειρά τοποθέτησης των εργαλείων μέτρησης, επειδή η τυχαία σειρά τοποθέτησης των εργαλείων ενδέχεται να επηρεάζει τις απαντήσεις στη νέα κλίμακα (Furr, 2011), πρώτα τοποθετήθηκε στον φάκελο η κλίμακα γονεϊκής σοφίας και τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια τοποθετήθηκαν ακολούθως σε τυχαία σειρά.

Εξαιτίας της χρήσης ερωτηματολογίων στα οποία ζητείται από τους γονείς να απαντήσουν στις δηλώσεις τους αναφερόμενοι σε ένα τους παιδί, και επειδή μπορεί να υπάρχουν διαφορές στις αλληλεπιδράσεις και τη σχέση του γονέα με τα παιδιά του (διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των παιδιών) (Furman & Lanthier, 2002. McHale & Pawletko, 1992), από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ζητήθηκε κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων να εστιάσουν σε ένα παιδί της οικογένειας (στην περίπτωση που υπήρχαν στην οικογένεια περισσότερα του ενός παιδιά). Δεν υπήρξε κατεύθυνση ως προς το ποιο παιδί θα επέλεγαν και η επιλογή βασίστηκε στην απόφαση του γονέα.

Εργαλεία

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Για τη μέτρηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια ένα ερωτηματολόγιο ατομικών στοιχείων, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις που

αφορούσαν στο φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση, το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, την εργασιακή κατάσταση και την περιοχή κατοικίας των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς επίσης και ερωτήσεις για τον αριθμό, την ηλικία και το φύλο των παιδιών της οικογένειας. Επίσης, υπήρχε σχετικό ερώτημα για το φύλο και την ηλικία του παιδιού εστίασης.

Γονεϊκή σοφία. Στους/στις συμμετέχοντες/ουσες χορηγήθηκε η αρχική μορφή της κλίμακας που κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας, η οποία αποτελούνταν από 98 δηλώσεις. Οι δηλώσεις της κλίμακας ήταν τοποθετημένες σε αλφαβητική σειρά. Οι διαστάσεις του αναστοχασμού, της αλλαγής οπτικής, της ρύθμισης συναισθημάτων και της μάθησης από τις εμπειρίες αποτελούνταν από 32, 22, 19 και 25 δηλώσεις, αντίστοιχα (για την κατασκευή της κλίμακας βλ. υποενότητα Διαδικασία της παρούσας ενότητας). Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο διαφωνούν ή συμφωνούν με κάθε δήλωση, σύμφωνα με μία εξαβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ μέτρια, 3=Διαφωνώ λίγο, 4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ πολύ, 6=Συμφωνώ πολύ).

Προσωπική ανάπτυξη. Για την εκτίμηση της προσωπικής ανάπτυξης των γονέων χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή της κλίμακας Προσωπικής ανάπτυξης (Personal growth scale), η οποία συμπεριλαμβάνεται στις κλίμακες μέτρησης του ψυχολογικού ευ ζην (Psychological Well-Being Scales) που κατασκευάστηκαν από την Ryff (1989). Η κλίμακα αποτελείται από 8 θετικά διατυπωμένες δηλώσεις (π.χ. «Γενικά, αισθάνομαι ότι συνεχίζω να μαθαίνω περισσότερα για τον εαυτό μου με το πέρασμα του χρόνου») και από 6 αρνητικά διατυπωμένες δηλώσεις (π.χ. Τώρα που το σκέφτομαι, δεν έχω βελτιωθεί πολύ στην πραγματικότητα ως άτομο με το πέρασμα των χρόνων»). Η κλίμακα χρησιμοποιεί μία κλίμακα Likert 6 σημείων, με το 1 να αντιπροσωπεύει την ισχυρή διαφωνία και το 6 να αντιπροσωπεύει την ισχυρή

συμφωνία. Σύμφωνα με την Ryff (1995), τα άτομα που λαμβάνουν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα της προσωπικής ανάπτυξης έχουν την αίσθηση της διαρκούς ανάπτυξης, βλέπουν τον εαυτό τους ως αναπτυσσόμενο και διευρυνόμενο, και αντιλαμβάνονται μία βελτίωση στον εαυτό και τη συμπεριφορά τους με την πάροδο του χρόνου. Χαμηλή βαθμολογία λαμβάνουν τα άτομα που έχουν μία αίσθηση προσωπικής στασιμότητας και αισθάνονται έλλειψη ενδιαφέροντος για τη ζωή και ανικανότητα να αναπτύξουν νέες στάσεις και συμπεριφορές. Σε έρευνα στην οποία χορηγήθηκε η πιο εκτενής μορφή της κλίμακας (20-δηλώσεων) βρέθηκε ότι η κλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ($\alpha = .87$) (Ryff, 1989). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της κλίμακας (Ρούσση, 2003), η οποία αποκτήθηκε μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας με την κατασκευάστρια (Carol Ryff).

Δεκτικότητα στην εμπειρία. Η δεκτικότητα στην εμπειρία μετρήθηκε με την υποκλίμακα της Δεκτικότητας στην εμπειρία (Openness subscale) του ερωτηματολογίου NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI), το οποίο αποτελεί τη σύντομη μορφή του NEO PI-R, που κατασκευάστηκε για τη μέτρηση των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας (Νευρωτισμός, Εσωστρέφεια/Εξωστρέφεια, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Προσήνεια και Ευσυνειδησία) (Costa & McCrae, 1992). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 60 δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ πολύ, 5=Συμφωνώ πολύ). Η υποκλίμακα αποτελείται από 12 δηλώσεις, από τις οποίες οι 5 είναι θετικά διατυπωμένες (π.χ. «Τα μοτίβα της τέχνης και της φύσης μου εγείρουν έντονο ενδιαφέρον») και οι 7 αρνητικά διατυπωμένες («Η ποίηση έχει ελάχιστη ή και καμία επιρροή πάνω μου»). Σύμφωνα με τους Costa και McCrae (1992) η υποκλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ($\alpha = .73$). Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε η

ελληνική εκδοχή της κλίμακας (Δημητριάδου & Σταλίκας, 2012, όπ. αναφ. στο Βασιλού, 2014).

Γονεϊκή αυτεπάρκεια. Για τη μέτρηση της γονεϊκής αυτεπάρκειας/ αυτοαποτελεσματικότητας χορηγήθηκε η κλίμακα που αξιολογεί τη γονεϊκή αίσθηση ικανότητας, η Parenting Sense of Competence scale (PSOC: Johnston & Mash, 1989), και συγκεκριμένα η υποκλίμακα της αυτεπάρκειας (Efficacy subscale). Η υποκλίμακα αποτελείται από 8 δηλώσεις (π.χ. «Εάν κάποιος μπορεί να βρει την απάντηση στο τι προβληματίζει το παιδί μου, εγώ είμαι αυτός», «Λαμβάνοντας υπόψη πόσο καιρό είμαι μητέρα/πατέρας, αισθάνομαι απόλυτα εξοικειωμένη/ος με αυτό το ρόλο»), οι οποίες βαθμολογούνται βάσει μίας εξαβάθμιας κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ πολύ έως 6=Συμφωνώ πολύ). Σύμφωνα με τους Johnston και Mash (1989), η υποκλίμακα της γονεϊκής αυτεπάρκειας παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ($\alpha = .76$).

Γονεϊκή ικανοποίηση. Για τη μέτρηση της γονεϊκής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Kansas Parental Satisfaction Scale (KPSS: James et al., 1985). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς τριών ερωτήσεων, οι οποίες αξιολογούν τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων ως προς τον εαυτό, τη συμπεριφορά του παιδιού και τη σχέση με το παιδί, αντίστοιχα, βάσει μίας επταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=Πάρα πολύ δυσαρεστημένος/η, 7=Πάρα πολύ ικανοποιημένος/η). Η κλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ($\alpha = .84$) (James et al., 1985).

Γονεϊκή θέρμη. Για τη μέτρηση της γονεϊκής θέρμης επιλέχθηκε η υποκλίμακα Συναισθηματικής θέρμης (Emotional warmth subscale), η οποία περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από τους Reid και συν. (2015) για την αξιολόγηση των γονεϊκών πρακτικών και της γονεϊκής τυπολογίας σε γονείς

παιδιών ηλικίας 3 έως 12 ετών (Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire-PBDQ). Οι 6 δηλώσεις της υποκλίμακας μετρούν τη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών στοργής και συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς, βάσει μίας κλίμακας τύπου Likert, οι τιμές της οποίας κυμαίνονται από το 1 (Ποτέ) έως το 5 (Πάντα). Μερικές δηλώσεις της υποκλίμακας είναι: «Βρίσκω χρόνο για το παιδί μου όταν με χρειάζεται» και «Δείχνω στο παιδί μου ότι το αγαπώ άνευ όρων». Η έρευνα (Reid, 2012) δείχνει ότι η συγκεκριμένη υποκλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ($\alpha = .83$).

Τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Προκειμένου να εκτιμηθεί η τάση των συμμετεχόντων/ουσών να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (socially desirable responding), χορηγήθηκε η σύντομη εκδοχή (16 δηλώσεων) (Hart et al., 2015) του Balanced Inventory of Desirable Responding-BIDR, που αναπτύχθηκε από τον Paulhus (1991). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο κλίμακες, την κλίμακα Εξαπάτηση του εαυτού (Self-Deceptive Enhancement-SDE) και την κλίμακα Διαχείριση εντυπώσεων (Impression Management- IM), κάθε μία από τις οποίες αποτελείται από 8 θετικά και αρνητικά διατυπωμένες δηλώσεις. Η Εξαπάτηση του εαυτού αναφέρεται στη μη-συνειδητή τάση που έχουν τα άτομα να παρέχουν ειλικρινείς, αλλά υπερβολικά θετικές περιγραφές του εαυτού (π.χ. «Ποτέ δεν μετανιώνω για τις αποφάσεις μου»), ενώ η Διαχείριση εντυπώσεων αντιπροσωπεύει τη συνειδητή τάση των ατόμων να παρουσιάζουν σκόπιμα τον εαυτό τους με θετικό τρόπο ώστε να έχουν μία καλή δημόσια εικόνα (π.χ. «Δεν κουτσομπολεύω τις υποθέσεις άλλων ανθρώπων») (Paulhus, 1984). Οι ερωτώμενοι/ες δηλώνουν τον βαθμό στο οποίο κάθε δήλωση είναι αληθής για τους/τις ίδιους/ιες, χρησιμοποιώντας μία κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων (1=Καθόλου αληθής, 3=Σχετικά αληθής, 5=Πολύ αληθής). Σύμφωνα με τον κατασκευαστή της κλίμακας

(Paulhus, 1991), στην κλίμακα Εξαπάτηση του εαυτού το άτομο λαμβάνει ένα βαθμό για κάθε ακραίο σημείο (5) και στην κλίμακα Διαχείριση εντυπώσεων ένα βαθμό για τα ακραία σημεία 4 ή 5. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των δύο κλιμάκων, στη σύντομη ή την εκτεταμένη τους εκδοχή, είναι κοντά ή λίγο χαμηλότερη από .70 (Bobbio & Manganelli, 2011; Hart et al., 2015; Li & Bagger, 2007).

Σοφία. Για τη μέτρηση της σοφίας χρησιμοποιήθηκε η σύντομη κλίμακα ανίχνευσης της σοφίας, Brief Wisdom Screening Scale-BWSS (Glück et al., 2013), η οποία αναπτύχθηκε μέσω μιας καθαρά εμπειρικής διαδικασίας: Οι συγγραφείς (Glück et al., 2013) διέκριναν τις 21 δηλώσεις οι οποίες παρουσίαζαν την υψηλότερη συσχέτιση με τον κοινό παράγοντα τριών ευρέως διαδεδομένων ερωτηματολογίων σοφίας [(α) Self-Assessed Wisdom Scale: Webster, 2003, (β) Three-Dimensional Wisdom Scale: Ardel, 2003, και (γ) Adult Self-Transcendence Inventory: Levenson et al., 2005)]. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης κρίθηκε καταλληλότερη η κλίμακα αυτή, σε σύγκριση με τα τρία προαναφερόμενα ερωτηματολόγια σοφίας, καθώς δε βασίζεται σε κάποια συγκεκριμένη θεώρηση της σοφίας, ούτε αξιολογεί συγκεκριμένους παράγοντες. Μερικές από τις δηλώσεις της είναι: «Μπορώ να αποδεχτώ την προσωρινότητα των πραγμάτων», «Σε αυτή τη φάση της ζωής μου το βρίσκω εύκολο να γελάω με τα λάθη μου», και «Πάντα προσπαθώ να δω όλες τις πλευρές ενός προβλήματος». Το άτομο δηλώνει το βαθμό στον οποίο διαφωνεί ή συμφωνεί με κάθε δήλωση, βάσει μίας εξαβάθμιας κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ πολύ, 6=Συμφωνώ πολύ). Στη μελέτη των Glück και συνεργατών (2013) ο δείκτης α του Cronbach ήταν .87.

Στατιστικές μέθοδοι

Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με τα στατιστικά προγράμματα SPSS v. 20 και AMOS v. 20.

Επιλογή τελικών δηλώσεων κλίμακας. Για την επιλογή των τελικών δηλώσεων των τεσσάρων υποκλιμάκων της κλίμακας που κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας λήφθηκαν υπόψη η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής και η ομοιογένεια των κλιμάκων (Clark & Watson, 1995. Simms, 2008). Από τις αναλύσεις αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής χρησιμοποιήθηκαν οι διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης κάθε δήλωσης με το συνολικό σκορ του παράγοντα στον οποίο ανήκουν (corrected item-total correlations) και αφαιρέθηκαν οι δηλώσεις οι οποίες παρουσίαζαν τη χαμηλότερη συσχέτιση με τη μετρούμενη διάσταση (Clark & Watson, 1995). Η στρατηγική επιλογής δηλώσεων η οποία επικεντρώνεται στη δημιουργία ομοιογενών κλιμάκων περιλαμβάνει την εξέταση των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων του ίδιου παράγοντα. Για να χαρακτηριστεί ομοιογενής μία κλίμακα, θα πρέπει ο μέσος όρος των συσχετίσεων μεταξύ των δηλώσεών της να κυμαίνεται μεταξύ .15 και .50 (Clark & Watson, 1995. Simms, 2008). Επομένως, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης με χρήση του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson (Schober, Boer, & Schwarte, 2018) και αφαιρέθηκαν (α) οι δηλώσεις οι οποίες παρουσίαζαν αρνητική ή πολύ χαμηλή/μηδενική συσχέτιση με άλλες δηλώσεις της ίδιας διάστασης, και (β) οι δηλώσεις οι οποίες παρουσίαζαν πολύ υψηλή συσχέτιση μόνο με ορισμένες δηλώσεις και χαμηλή με άλλες. Επίσης, αφαιρέθηκαν δηλώσεις οι οποίες παρουσίαζαν αρνητική συσχέτιση με δηλώσεις που κατασκευάστηκαν για τις άλλες διαστάσεις της κλίμακας.

Δομική εγκυρότητα κλίμακας. Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας της κλίμακας πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatory

factor analysis) (Brown, 2015), με τη μέθοδο εκτίμησης των Μη Σταθμισμένων Ελάχιστων Τετραγώνων (Unweighted Least Squares) (MacCallum, 2009), η οποία δεν προϋποθέτει πολυμεταβλητή κανονικότητα. Πρώτα ελέγχθηκε ένα μοντέλο πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων, ώστε να εκτιμηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων και στη συνέχεια ελέγχθηκε ένα μοντέλο δεύτερης τάξης, το οποίο περιλάμβανε τέσσερις παράγοντες πρώτης τάξης και έναν παράγοντα ανώτερης τάξης (γονεϊκή σοφία), με βάση τον θεωρητικό ορισμό της γονεϊκής σοφίας ως ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις. Για την αξιολόγηση της προσαρμογής των δύο μοντέλων στα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις δείκτες καλής προσαρμογής: η προσαρμογή του δείκτη χ^2 για τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df : Jöreskog & Sörbom, 1993), ο δείκτης καλής προσαρμογής (Goodness-of-Fit Index, GFI: Jöreskog & Sörbom, 1989), ο κανονικοποιημένος δείκτης προσαρμογής (Normed Fit Index, NFI: Bentler & Bonnett, 1980) και η τετραγωνική ρίζα του μέσου των υπολοίπων (Root Mean Square Residual, RMR: Jöreskog & Sörbom, 1989). Αναφορικά με το πηλίκιο χ^2/df μία τιμή μικρότερη του 3 ή του 2 είναι ενδεικτική μίας αποδεκτής ή καλής προσαρμογής, αντίστοιχα (Jöreskog & Sörbom, 1993). Για τους δείκτες GFI και NFI, τιμές μεγαλύτερες του .90 θεωρούνται ότι αντανακλούν μία ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα και τιμές κοντά στο .95 δείχνουν μία καλή προσαρμογή (Bentler & Bonnett, 1980. Marsh & Grayson, 1995. Schumacker & Lomax, 1996). Τιμές για τον δείκτη RMR μικρότερες από .10 θεωρούνται ευνοϊκές, ώστε να συμπεραίνεται η ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003).

Για τη διενέργεια επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, οι Bentler και Chou (1987) προτείνουν τον κανόνα των 5 παρατηρήσεων ανά εκτιμώμενη

παράμετρο, ωστόσο, πιο πρόσφατες μελέτες (π.χ., Wolf et al., 2013) υποστηρίζουν ότι το απαιτούμενο μέγεθος δείγματος ποικίλει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του μοντέλου το οποίο εκτιμάται. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Marsh και συν. (1998) έδειξαν ότι για ένα μοντέλο τριών παραγόντων με δύο παρατηρούμενες μεταβλητές ανά παράγοντα, οι οποίες έχουν παραγοντικές φορτίσεις της τάξης του .60 και οι παραγοντικές συσχετίσεις είναι της τάξης του .30, είναι σημαντικό να υπάρχουν τουλάχιστον 400 παρατηρήσεις, ενώ ακόμη και 50 παρατηρήσεις θα ήταν αρκετές για ένα μοντέλο τριών παραγόντων με 6 έως 12 παρατηρούμενες μεταβλητές ανά παράγοντα. Ομοίως, η έρευνα των Wolf και συν. (2013) έδειξε ότι για ένα μοντέλο δύο παραγόντων με έξι παρατηρούμενες μεταβλητές ανά παράγοντα με παραγοντικές φορτίσεις της τάξης του .50 ή του .65 απαιτείται ένα δείγμα 190 ή 120 συμμετεχόντων/ουσών, αντίστοιχα, όταν η παραγοντική συσχέτιση είναι της τάξης του .30, ενώ ο ελάχιστος απαιτούμενος αριθμός ατόμων μειώνεται στα 100 και 60 άτομα, αντίστοιχα, όταν η παραγοντική συσχέτιση είναι της τάξης του .50. Οι προαναφερόμενες απαιτήσεις ως προς το μέγεθος του δείγματος παραμένουν σχετικά αμετάβλητες όταν μετακινούμαστε από ένα μοντέλο δύο παραγόντων σε ένα μοντέλο τριών παραγόντων (Wolf et al., 2013). Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μοντέλων που ελέγχθηκαν, όπως ο αριθμός των παραγόντων (τέσσερις), ο αριθμός των παρατηρούμενων μεταβλητών ανά παράγοντα (έξι έως εννιά), το μέγεθος των παραγοντικών φορτίσεων (μέσος όρος παραγοντικών φορτίσεων = .63) και το μέγεθος των παραγοντικών συσχετίσεων (μέσος όρος παραγοντικών συσχετίσεων = .58), το δείγμα ($N = 137$), αν και όχι το βέλτιστο δυνατό, θεωρήθηκε επαρκές για τη διενέργεια των παραγοντικών αναλύσεων (βλ. MacCallum et al., 1999. Marsh et al., 1998. Wolf et al., 2013).

Συγκλίνουσα εγκυρότητα. Η συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας (βλ. Furr, 2018) αξιολογήθηκε από τον έλεγχο των συσχετίσεων (των συντελεστών συσχέτισης r του Pearson: Schober et al., 2018) της κλίμακας με άλλες, ποικίλες κλίμακες, οι οποίες μετρούν έννοιες με τις οποίες θεωρητικά αναμένονταν η γονεϊκή σοφία να σχετίζεται, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Για την επιβεβαίωση της συγκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας, επομένως, ορισμένες συσχετίσεις θα πρέπει να κυμαίνονται από χαμηλές έως μέτριες ($.21 \leq r \leq .60$) (η συσχέτιση στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας της γονεϊκής σοφίας και τις συνολικές βαθμολογίες στις κλίμακες μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, της γονεϊκής ικανοποίησης και της γονεϊκής συναισθηματικής θέρμης), ενώ η συσχέτιση της γονεϊκής σοφίας με τη σοφία θα πρέπει να είναι ισχυρή ($r \geq .61$), λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρητική σύνδεση μεταξύ των δύο εννοιών (βλ. Furr, 2018).

Αποκλίνουσα εγκυρότητα. Ο έλεγχος της αποκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας (βλ. Furr, 2018) έγινε στη βάση της συνάφειας (έλεγχος συντελεστή r του Pearson) της κλίμακας με τις δύο κλίμακες του ερωτηματολογίου που μετρά την τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Η συσχέτιση της κλίμακας της γονεϊκής σοφίας με τις κλίμακες της διαχείρισης εντυπώσεων και της εξαπάτησης του εαυτού θα πρέπει να είναι μηδενική/ πολύ χαμηλή ($r \leq .20$) και πολύ χαμηλή ($r \leq .20$)/ χαμηλή ($.21 \leq r \leq .40$), αντίστοιχα, ώστε να επιβεβαιωθεί η αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας (βλ. Furr, 2018. Paulhus, 1991).

Αξιοπιστία (υπο)κλιμάκων. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας που κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας, καθώς και των υπόλοιπων εργαλείων συλλογής δεδομένων της παρούσας μελέτης, χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής και ελέγχθηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνοχής α του

Cronbach, οι τιμές των οποίων πρέπει να ξεπερνούν το .70 για να υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία των επιμέρους (υπο)κλιμάκων (DeVellis, 2012).

Παραγοντική δομή εργαλείων. Για τον έλεγχο της παραγοντικής δομής των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για κάθε ερωτηματολόγιο ξεχωριστά. Για την αξιολόγηση της προσαρμογής του εκάστοτε μοντέλου στα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες καλής προσαρμογής: το πηλίκιο χ^2/df (< 3) και οι δείκτες NFI ($> .90$), GFI ($> .90$) και RMR ($< .10$) (Bentler & Bonett, 1980. Jöreskog & Sörbom, 1993. Marsh & Grayson, 1995. Schermelleh-Engel et al., 2003. Schumacker & Lomax, 1996).

Ελλιπείς τιμές στα δεδομένα. Τα δεδομένα ελέγχθηκαν για ελλιπείς τιμές. Το ποσοστό των ελλιπών στοιχείων στο σύνολο των δεδομένων ήταν 0.43%, και συνεπώς ο αριθμός των ελλιπών τιμών θεωρήθηκε εξαιρετικά χαμηλός. Για τις αναλύσεις συσχέτισης και αξιοπιστίας, η διαχείριση των δεδομένων με ελλιπή στοιχεία έγινε με τη διαγραφή των περιπτώσεων που παρουσιάζουν ελλιπή στοιχεία (listwise deletion), η οποία αποτελεί μία απλή, αλλά, χρήσιμη, μέθοδο διαχείρισης των ελλιπών τιμών όταν ο αριθμός τους είναι μικρός (Parent, 2013. Roth, 1994). Αναφορικά με τις επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας της κλίμακας, επειδή για τη διενέργειά τους στο λογισμικό Amos προαπαιτείται όλες οι μεταβλητές (δηλώσεις κλίμακας) να έχουν πλήρη δεδομένα (0.36% ήταν το ποσοστό των ελλιπών τιμών στο σύνολο των δεδομένων για τις 30 δηλώσεις της κλίμακας), ως μέθοδος διαχείρισης των ελλιπών τιμών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος αντικατάστασης μέσω των τιμών (series mean imputation) που παρέχεται από το SPSS (Çokluk & Kayrı, 2011). Η ίδια μέθοδος διαχείρισης ελλιπών τιμών χρησιμοποιήθηκε και για τη διενέργεια των

επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων οι οποίες πραγματοποιήθηκαν για τον έλεγχο της παραγοντικής δομής των υπόλοιπων κλιμάκων της έρευνας.

Αποτελέσματα

Προκαταρκτικές αναλύσεις

Αξιοπιστία (υπο)κλιμάκων

Αναφορικά με την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής των (υπο)κλιμάκων, τα αποτελέσματα έδειξαν (βλ. Πίνακα 3) ότι οι (υπο)κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη παρουσιάζουν, στην πλειονότητά τους, ικανοποιητική αξιοπιστία, αφού οι τιμές του συντελεστή α του Cronbach ήταν μεγαλύτερες του .70. Χαμηλότερες από το συμβατικό όριο ήταν οι τιμές του δείκτη α για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου που μετρά την τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (BIDR-SDE και BIDR-IM), ωστόσο το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, σύμφωνα με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (βλ. υποενότητα Εργαλεία παρούσας ενότητας).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α του Cronbach (υπο)κλιμάκων (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).

	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	α	<i>Αριθμός δηλώσεων</i>
PSOC ¹ -Efficacy subscale	4.40	0.74	.77	8
Kansas Parental Satisfaction Scale	5.50	0.75	.79	3
PBDQ ¹ -Emotional Warmth subscale	4.33	0.50	.74	6
PWBS ¹ -Personal Growth scale	4.66	0.63	.83	14
NEO-FFI ¹ -Openness subscale	3.26	0.55	.76	12
Brief Wisdom Screening Scale	4.23	0.58	.82	18 ²
BIDR ¹ -Self-Deceptive Enhancement scale	0.14	0.17	.61	8
BIDR- <i>Impression Management scale</i>	0.54	0.25	.66	8

Σημειώσεις. ¹PSOC = Parenting Sense of Competence scale, PBDQ = Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire, PWBS = Psychological Well-Being Scales, NEO-FFI = NEO-Five Factor Inventory, BIDR = Balanced Inventory of Desirable Responding.

²Οι τρεις αρνητικά διατυπωμένες δηλώσεις του ερωτηματολογίου (6, 14, 20) αποκλείστηκαν και δεν αξιοποιήθηκαν σε περαιτέρω αναλύσεις γιατί παρουσίασαν

πολύ χαμηλή συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα (corrected item-total correlation < 2).

Παραγοντική δομή εργαλείων

Τα αποτελέσματα από τις επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν για κάθε κλίμακα διακριτά (βλ. Πίνακα 4), επιβεβαιώνουν την παραγοντική δομή δύο κλιμάκων, των κλιμάκων μέτρησης της γονεϊκής αυτεπάρκειας (Parenting Sense of Competence Scale-Efficacy subscale) και της γονεϊκής θέρμης (Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire-Emotional Warmth subscale), αλλά δεν υποστηρίζουν τη θεωρητική δομή των υπόλοιπων κλιμάκων.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (δείκτες καλής προσαρμογής) για τις κλίμακες της έρευνας (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).

Κλίμακα	χ^2/df (< 3)	GFI (> .90)	NFI (> .90)	RMR (≤ .10)
PSOC ¹ -Efficacy subscale ²	1.25	.99	.97	.07
PBDQ ¹ -Emotional Warmth subscale ²	0.45	.98	.95	.04
PWBS ¹ -Personal Growth subscale ²	3.84	.92	.84	.14
NEO-FFI ¹ -Openness subscale ²	2.42	.92	.82	.11
Brief Wisdom Screening Scale ²	2.68	.92	.84	.12
Balanced Inventory of Desirable Responding ³	1.91	.91	.70	.10
Kansas Parental Satisfaction Scale ⁴	-	-	-	-

Σημειώσεις. ¹PSOC = Parenting Sense of Competence Scale, PBDQ = Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire, PWBS = Psychological Well-Being Scales, NEO-FFI = NEO-Five Factor Inventory.

²Αποτελέσματα από τον έλεγχο ενός μονοπαραγοντικού μοντέλου ως λύση για την παραγοντική δομή της κλίμακας.

³Αποτελέσματα από τον έλεγχο ενός μοντέλου δύο παραγόντων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τη Διαχείριση εντυπώσεων και την Εξαπάτηση του εαυτού.

⁴Οι τιμές των δεικτών καλής προσαρμογής δεν παρουσιάζονται επειδή οι βαθμοί ελευθερίας δεν είχαν τιμή > 0 και συνεπώς θεωρήθηκαν πλασματικές.

Παρόλο που δεν επιβεβαιώθηκε η θεωρητική δομή όλων των ερωτηματολογίων, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αναφορικά με την αξιοπιστία των κλιμάκων, αποφασίστηκε να διατηρηθεί η αρχική δομή των ερωτηματολογίων για τις περαιτέρω αναλύσεις.

Επιλογή τελικών δηλώσεων κλίμακας

Από τις αναλύσεις αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής και τις αναλύσεις συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν για την επιλογή των τελικών δηλώσεων της κλίμακας, με στόχο την αξιοπιστία και την ομοιογένεια των υποκλιμάκων, αφαιρέθηκαν συνολικά 68 δηλώσεις. Αξίζει να επισημανθεί, ότι σε αυτό το στάδιο αφαιρέθηκαν όλες (32 στον αριθμό) οι αρνητικά διατυπωμένες δηλώσεις που είχαν κατασκευαστεί. Μετά την ολοκλήρωση των προαναφερόμενων διαδικασιών, η διάσταση της αλλαγής οπτικής και η διάσταση του αναστοχασμού αποτελούνταν από 9 δηλώσεις η καθεμία, ενώ η διάσταση της ρύθμισης συναισθημάτων και η διάσταση της μάθησης από τις εμπειρίες από 6 δηλώσεις η καθεμία. Η δομή της κλίμακας (και της μεταφρασμένης εκδοχής της) και η πηγή επάνω στην οποία βασίστηκε η κατασκευή της κάθε δήλωσης παρουσιάζεται στο Παράρτημα Ι.

Ο μέσος όρος των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των τελικών δηλώσεων της κάθε υποκλίμακας ήταν μεταξύ .15 και .50, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει την ομοιογένεια των υποκλιμάκων. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της υποκλίμακας του αναστοχασμού ήταν .42, ο μέσος όρος των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της υποκλίμακας της αλλαγής οπτικής ήταν .38, ο μέσος όρος των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της υποκλίμακας της ρύθμισης συναισθημάτων ήταν .38 και ο μέσος όρος των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της υποκλίμακας της μάθησης από τις εμπειρίες ήταν .35. Στους πίνακες που ακολουθούν (Πίνακας 5, Πίνακας 6, Πίνακας 7, Πίνακας 8) παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων του κάθε παράγοντα και οι διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης των δηλώσεων με το συνολικό σκορ του παράγοντα στον οποίο ανήκουν, όπως

προέκυψαν από τις αναλύσεις αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής που πραγματοποιήθηκαν με χρήση του συντελεστή α του Cronbach.

Πίνακας 5. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων του **αναστοχασμού** και διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης των δηλώσεων με το συνολικό σκορ του αναστοχασμού με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).

<i>Δηλώσεις αναστοχασμού</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	Συνολικό σκορ
1. Εξετάζω συχνά . . . παιδιού μου.	-								.68
2. Εξετάζω . . . του.	.60	-							.61
3. Αξιολογώ . . . κατάσταση.	.48	.53	-						.64
4. Επικεντρώνομαι . . . χρήσιμοι.	.55	.43	.47	-					.61
5. Η εμπειρία μου . . . εαυτό μου.	.51	.45	.53	.44	-				.59
6. Με ενδιαφέρει . . . παιδί μου.	.42	.41	.36	.36	.35	-			.50
7. Σκέφτομαι . . . μεταξύ μας.	.37	.30	.35	.26	.37	.39	-		.48
8. Συλλογίζομαι . . . νιώθω για τα πράγματα.	.46	.36	.44	.46	.36	.28	.35	-	.65
9. Συλλογίζομαι . . . σκέφτομαι για τα πράγματα.	.43	.36	.46	.45	.36	.30	.39	.92	.66

Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της **αλλαγής οπτικής** και διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης των δηλώσεων με το συνολικό σκορ της αλλαγής οπτικής με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).

<i>Δηλώσεις αλλαγής οπτικής</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	Συνολικό σκορ
1. Για να . . . του παιδιού μου.	-								.47
2. Όταν είμαι . . . για λίγο.	.29	-							.56
3. Όταν είμαι . . . πληροφορίες.	.46	.50	-						.74
4. Όταν λαμβάνω . . . μεταξύ τους.	.34	.31	.43	-					.53
5. Όταν πρέπει . . . αρχές μου, κ.λ.π.	.32	.33	.52	.44	-				.62
6. Όταν προσπαθώ . . . άλλη ιδέα.	.17	.26	.38	.35	.63	-			.47
7. Πριν ασκήσω . . . θέση του.	.41	.57	.52	.35	.36	.24	-		.61
8. Προσπαθώ να δω . . . άποψη.	.26	.29	.54	.36	.38	.26	.42	-	.51
9. Συνήθως ζητώ . . . κατάσταση.	.34	.48	.57	.35	.38	.30	.45	.31	.59

Πίνακας 7. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της **ρύθμισης συναισθημάτων** και διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης των δηλώσεων με το συνολικό σκορ της ρύθμισης συναισθημάτων με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).

<i>Δηλώσεις ρύθμισης συναισθημάτων</i>	1	2	3	4	5	Συνολικό σκορ
1. Μπορώ . . . θυμό μου.	-					.56
2. Οι άλλοι . . . γονέας.	.49	-				.56
3. Όταν είμαι . . . ψύχραιμος/η.	.28	.36	-			.51
4. Παραμένω ήρεμος/η . . . παιδί μου.	.50	.41	.49	-		.61
5. Σε γενικές . . . ενός παιδιού.	.28	.36	.23	.27	-	.42
6. Συνήθως μπορώ . . . το θέλω.	.40	.34	.49	.44	.43	.58

Πίνακας 8. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων της **μάθησης από τις εμπειρίες** και διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης των δηλώσεων με το συνολικό σκορ της μάθησης από τις εμπειρίες με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).

<i>Δηλώσεις μάθησης από τις εμπειρίες</i>	1	2	3	4	5	Συνολικό σκορ
1. Δύσκολα . . . προτεραιότητες.	-					.44
2. Έχω . . . τα προβλήματα.	.49	-				.61
3. Έχω βιώσει . . . μου ανάπτυξη.	.32	.49	-			.65
4. Έχω βιώσει . . . να αλλάξω.	.35	.43	.73	-		.62
5. Έχω την . . . άμεση λύση.	.19	.35	.32	.27	-	.41
6. Όταν αντιμετωπίζω . . . μου αυτή.	.22	.33	.24	.21	.33	.36

Ψυχομετρικές ιδιότητες κλίμακας

Αξιοπιστία κλίμακας

Σχετικά με την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας, η τιμή του συντελεστή α του Cronbach για τη συνολική κλίμακα ήταν ικανοποιητική ($\alpha = .91$). Ο συντελεστής α για τους επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες) βρέθηκε επίσης ικανοποιητικός και κυμάνθηκε από .77 έως .87 (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α του Cronbach για τις υποκλίμακες και τη συνολική κλίμακα της γονεϊκής σοφίας (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).

(Υπο)Κλίμακα	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	α	<i>Αριθμός δηλώσεων</i>
Αναστοχασμός	4.85	0.70	.87	9
Αλλαγή οπτικής	4.84	0.70	.85	9
Ρύθμιση συναισθημάτων	4.40	0.74	.79	6
Μάθηση από τις εμπειρίες	4.72	0.77	.77	6
Συνολική κλίμακα	4.73	0.57	.91	30

Δομική εγκυρότητα κλίμακας

Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας της κλίμακας διενεργήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Οι δείκτες πολυμεταβλητής λοξότητας και κύρτωσης του Mardia (1970) ήταν πολύ υψηλοί (21.20 και 158.70, αντίστοιχα), συνεπώς δεν ίσχυε η προϋπόθεση της πολυμεταβλητής κανονικότητας (Bentler, 2005). Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε ως μέθοδος εκτίμησης να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος των Μη Σταθμισμένων Ελάχιστων Τετραγώνων (Unweighted Least Squares), η οποία δεν προϋποθέτει πολυμεταβλητή κανονικότητα (MacCallum, 2009).

Το πρώτο μοντέλο που ελέγχθηκε ήταν ένα μοντέλο πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων, το οποίο επιλέχθηκε με βάση τη θεωρητική διάκριση των τεσσάρων διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας. Οι δείκτες καλής προσαρμογής για το μοντέλο έδειξαν ικανοποιητική προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα (βλ. Πίνακα 12). Οι τιμές των τυποποιημένων φορτίσεων των δηλώσεων για το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων κυμάνθηκαν από .45 έως .78 (βλ. Πίνακα 10) και οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων κυμάνθηκαν μεταξύ .42 και .73 (βλ. Πίνακας 11).

Πίνακας 10. Τυποποιημένες φορτίσεις και πολλαπλοί προσδιοριστικοί συντελεστές (R^2) για τις παρατηρούμενες μεταβλητές (δηλώσεις κλίμακας) από την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ενός μοντέλου πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (Μελέτη δευτέρα, Μέρος πρώτο).

Δηλώσεις κλίμακας	Παράγοντες κλίμακας				R^2
	A ¹	ΑΟ ¹	ΡΣ ¹	ΜΕ ¹	
1. Εξετάζω συχνά . . . παιδιού μου.	.72				.52
2. Εξετάζω . . . διαπαιδαγώγησή του.	.65				.42
3. Αξιολογώ . . . κατάσταση.	.65				.43
4. Επικεντρώνομαι . . . χρήσιμοι.	.69				.47
5. Η εμπειρία μου . . . εαυτό μου.	.62				.38
6. Με ενδιαφέρει . . . παιδί μου.	.53				.28
7. Σκέφτομαι . . . μεταξύ μας.	.56				.31
8. Συλλογίζομαι . . . νιώθω για τα πράγματα.	.70				.49
9. Συλλογίζομαι . . . σκέφτομαι για τα πράγματα.	.73				.53
10. Για να . . . του παιδιού μου.		.56			.31
11. Όταν είμαι . . . για λίγο.		.65			.42
12. Όταν είμαι . . . πληροφορίες.		.74			.55
13. Όταν λαμβάνω . . . μεταξύ τους.		.60			.35
14. Όταν πρέπει . . . αρχές μου, κ.λ.π.		.67			.45
15. Όταν προσπαθώ . . . άλλη ιδέα.		.52			.27
16. Πριν ασκήσω . . . θέση του.		.68			.46
17. Προσπαθώ να δω . . . άποψη.		.52			.27
18. Συνήθως ζητώ . . . κατάσταση.		.64			.41
19. Μπορώ . . . θυμό μου.			.49		.24
20. Οι άλλοι . . . γονέας.			.61		.38
21. Όταν είμαι . . . ψύχραιμος/η.			.78		.61
22. Παραμένω ήρεμος/η . . . παιδί μου.			.66		.43
23. Σε γενικές . . . ενός παιδιού.			.45		.20
24. Συνήθως μπορώ . . . το θέλω.			.73		.54
25. Δύσκολα . . . προτεραιότητες.				.57	.33
26. Έχω . . . τα προβλήματα.				.59	.34
27. Έχω βιώσει . . . μου ανάπτυξη.				.67	.45
28. Έχω βιώσει . . . να αλλάξω.				.58	.33
29. Έχω την . . . άμεση λύση.				.56	.31
30. Όταν αντιμετωπίζω . . . μου αυτή.				.68	.46

Σημείωση. ¹A = Αναστοχασμός, ΑΟ = Αλλαγή οπτικής, ΡΣ = Ρύθμιση συναισθημάτων, ΜΕ = Μάθηση από τις εμπειρίες.

Πίνακας 11. Συντελεστές συσχέτισης των παραγόντων γονεϊκής σοφίας από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση ενός μοντέλου πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (Μελέτη δευτέρα, Μέρος πρώτο).

Παράγοντας	1	2	3
1. Αναστοχασμός	-		
2. Αλλαγή οπτικής	.73	-	
3. Ρύθμιση συναισθημάτων	.53	.73	-
4. Μάθηση από τις εμπειρίες	.59	.50	.42

Το δεύτερο μοντέλο που αξιολογήθηκε ήταν ένα παραγοντικό μοντέλο δεύτερης τάξης, το οποίο περιλάμβανε τέσσερις παράγοντες πρώτης τάξης και ένα παράγοντα ανώτερης τάξης (γονεϊκή σοφία), ο οποίος θεωρήθηκε ότι ερμηνεύει τη διακύμανση των παραγόντων πρώτης τάξης. Η διακύμανση της λανθάνουσας μεταβλητής της γονεϊκής σοφίας ορίστηκε στο ένα, ώστε να εκτιμηθούν οι φορτίσεις όλων των στοιχείων. Τα αποτελέσματα από την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (βλ. Πίνακα 12) έδειξαν ότι και το μοντέλο αυτό περιγράφει ικανοποιητικά τα δεδομένα και συνεπώς θα πρέπει να γίνει αποδεκτό. Οι τιμές των τυποποιημένων φορτίσεων των παραγόντων πρώτης τάξης ήταν .62, .72, .82 και .91 για τους παράγοντες της μάθησης από τις εμπειρίες, της ρύθμισης συναισθημάτων, του αναστοχασμού και της αλλαγής οπτικής, αντίστοιχα.

Πίνακας 12. Δείκτες καλής προσαρμογής των μοντέλων πρώτης και δεύτερης τάξης ως λύσεις για την παραγοντική δομή της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).

Παραγοντικό μοντέλο	χ^2/df (< 3)	GFI (> .90)	NFI (> .90)	RMR (\leq .10)
Μοντέλο πρώτης τάξης	1.14	.95	.93	.08
Μοντέλο δεύτερης τάξης	1.20	.95	.92	.09

Σημείωση. Μέθοδος εκτίμησης: Μη Σταθμισμένων Ελαχίστων Τετραγώνων.

Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα κλίμακας

Για την αξιολόγηση της συγκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας, υπολογίστηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας της γονεϊκής σοφίας και τις συνολικές βαθμολογίες στις κλίμακες μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης (Psychological Well-Being Scales-Personal growth scale), της δεκτικότητας στην εμπειρία (NEO-FFI-Openness subscale), της γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (Parenting Sense of Competence Scale-Efficacy subscale), της γονεϊκής ικανοποίησης (Kansas Parental Satisfaction Scale), της γονεϊκής θέρμης (Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire-Emotional warmth subscale) και της σοφίας (Brief

Wisdom Screening Scale). Οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης (βλ. Πίνακα 13) θεωρούνται ικανοποιητικές ως μέτρο αξιολόγησης της συγκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας, αφού δείχνουν μία θετική, ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και της σοφίας και μία θετική συσχέτιση (κυμαινόμενη από χαμηλή έως μέτρια) ανάμεσα στη γονεϊκή σοφία και τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Πίνακας 13. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη δεύτερη, Μέρος πρώτο).

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Γονεϊκή σοφία	-							
2. Γονεϊκή αυτεπάρκεια	.45**	-						
3. Γονεϊκή ικανοποίηση	.30**	.44**	-					
4. Γονεϊκή θέρμη	.46**	.45**	.51**	-				
5. Προσωπική ανάπτυξη	.53**	.37**	.38**	.48**	-			
6. Δεκτικότητα στην εμπειρία	.35**	.14	.21*	.33**	.55**	-		
7. Σοφία	.65**	.37**	.20*	.35**	.47**	.42**	-	
8. Εξαπάτηση εαυτού	.25**	.35**	.31**	.19*	.11	-.11	.25**	-
9. Διαχείριση εντυπώσεων	.16	.30**	.24**	.22**	.13	.01	.25**	.20*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Στο πλαίσιο του ελέγχου της συγκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας εξετάστηκαν, επίσης, οι συσχέτισεις μεταξύ των προαναφερόμενων μεταβλητών και των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας. Ο αναστοχασμός συσχετίστηκε θετικά με τη σοφία ($r = .49$, $p < .001$), τη γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα ($r = .36$, $p < .001$), τη γονεϊκή ικανοποίηση ($r = .31$, $p < .001$), τη γονεϊκή θέρμη ($r = .43$, $p < .001$), την προσωπική ανάπτυξη ($r = .54$, $p < .001$) και τη δεκτικότητα στην εμπειρία ($r = .39$, $p < .001$).

Η αλλαγή οπτικής, παρουσίασε, ομοίως θετική συσχέτιση με τη σοφία ($r = .53$, $p < .001$), τη γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα ($r = .37$, $p < .001$), τη γονεϊκή

ικανοποίηση ($r = .20, p < .05$), τη γονεϊκή θέρμη ($r = .50, p < .001$), την προσωπική ανάπτυξη ($r = .46, p < .001$) και τη δεκτικότητα στην εμπειρία ($r = .33, p < .001$).

Και η ρύθμιση συναισθημάτων συσχετίστηκε θετικά με τη σοφία ($r = .52, p < .001$), τη γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα ($r = .51, p < .001$), τη γονεϊκή ικανοποίηση ($r = .27, p < .01$), τη γονεϊκή θέρμη ($r = .33, p < .001$), την προσωπική ανάπτυξη ($r = .36, p < .001$) και τη δεκτικότητα στην εμπειρία ($r = .19, p < .05$).

Τέλος, η μάθηση από τις εμπειρίες συσχετίστηκε θετικά με τη σοφία ($r = .49, p < .001$), τη γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα ($r = .20, p < .05$), τη γονεϊκή ικανοποίηση ($r = .17, p < .05$) και την προσωπική ανάπτυξη ($r = .27, p < .01$), ενώ δε παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τη γονεϊκή θέρμη ($r = .13, p = .128$) και τη δεκτικότητα στην εμπειρία ($r = .12, p = .171$).

Αναφορικά με την αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας, τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της σχέσης της γονεϊκής σοφίας με τις διακριτές διαστάσεις της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, την εξαπάτηση του εαυτού και τη δημιουργία εντυπώσεων, επιβεβαίωσαν την αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας, αφού η συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και της δημιουργίας εντυπώσεων δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, και η συσχέτιση με τη διάσταση της εξαπάτησης του εαυτού ήταν χαμηλή (βλ. Πίνακα 13).

Ως προς τη συνάφεια μεταξύ των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας και των διαστάσεων της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, από τις αναλύσεις συσχέτισης βρέθηκαν τα εξής: α) ο αναστοχασμός συσχετίστηκε σημαντικά με τη δημιουργία εντυπώσεων ($r = .21, p < .05$), αλλά δεν παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με την εξαπάτηση του εαυτού ($r = .10, p = .240$), β) η αλλαγή οπτικής συσχετίστηκε σημαντικά με την εξαπάτηση του εαυτού ($r = .18, p < .05$), αλλά δεν

παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τη δημιουργία εντυπώσεων ($r = .13, p = .121$), γ) η ρύθμιση συναισθημάτων συσχετίστηκε σημαντικά με την εξαπάτηση του εαυτού ($r = .35, p < .001$), αλλά δεν παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τη δημιουργία εντυπώσεων ($r = .06, p = .486$), και δ) η μάθηση από τις εμπειρίες συσχετίστηκε σημαντικά με την εξαπάτηση του εαυτού ($r = .21, p < .05$), αλλά δεν παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τη δημιουργία εντυπώσεων ($r = .05, p = .584$).

Συζήτηση

Σκοπό της δεύτερης μελέτης αποτέλεσε η ανάπτυξη μίας αξιόπιστης και έγκυρης κλίμακας μέτρησης της γονεϊκής σοφίας. Σε συμφωνία με τη θεωρητική περιγραφή της γονεϊκής σοφίας, η Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ) απαρτίστηκε από τέσσερις συσχετιζόμενους παράγοντες, με τον πρώτο να αναφέρεται στον αναστοχασμό, τον δεύτερο να αντιπροσωπεύει την αλλαγή οπτικής, τον τρίτο να αντανακλά τη ρύθμιση συναισθημάτων και τον τέταρτο να αντιπροσωπεύει τη μάθηση από τις εμπειρίες. Σε ό,τι αφορά στην αξιοπιστία της ΚΓΣ και των τεσσάρων υποκλιμάκων της, η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής των υποκλιμάκων και της συνολικής κλίμακας ήταν καλή. Επίσης, επιβεβαιώθηκαν όλες οι προβλέψεις που αφορούσαν στη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας. Η ΚΓΣ συσχετίστηκε θετικά με τις κλίμακες μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της γονεϊκής αυτεπάρκειας, της γονεϊκής ικανοποίησης, της γονεϊκής θέρμης και της σοφίας, ενώ παρουσίασε μία μη σημαντική και μία χαμηλή συσχέτιση με τις κλίμακες μέτρησης της διαχείρισης εντυπώσεων και της εξαπάτησης του εαυτού, αντίστοιχα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτά, η ΚΓΣ φαίνεται να αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της γονεϊκής σοφίας. Με βάση τα θετικά προκαταρκτικά αποτελέσματα, οι επόμενες εργασίες κατευθύνθηκαν προς την

αναπαραγωγή των ευρημάτων της δεύτερης μελέτης, η οποία αποτέλεσε το στόχο της τρίτης μελέτης.

Μελέτη τρίτη: Επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας

Στόχοι και υποθέσεις

Στόχο της τρίτης μελέτης αποτέλεσε η αναπαραγωγή των αποτελεσμάτων της δεύτερης μελέτης και η επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας με τη χρήση ενός ανεξάρτητου, μεγαλύτερου ερευνητικού δείγματος.

Συγκεκριμένα, αντικείμενα της τρίτης μελέτης αποτέλεσαν:

- α) ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας της κλίμακας,
- β) ο έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής της κλίμακας, και
- γ) η αξιολόγηση της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας (εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής), μέσω του ελέγχου των συσχετίσεων της κλίμακας με κλίμακες οι οποίες μετρούν έννοιες με τις οποίες θεωρητικά αναμένεται η γονεϊκή σοφία να σχετίζεται (προσωπική ανάπτυξη, δεκτικότητα στην εμπειρία, γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, γονεϊκή ικανοποίηση, γονεϊκή θέρμη, σοφία) ή να μην σχετίζεται (τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις).

Έναν επιπρόσθετο στόχο της μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης της γονεϊκής σοφίας με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά και τους εφήβους.

Όπως και στη δεύτερη μελέτη, αναμενόταν, αρχικά, ότι θα επιβεβαιωθεί η δομή των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας και ότι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας θα είναι καλή ($\alpha > .70$) (DeVellis, 2012). Αναμενόταν, επίσης,

ως προς τη συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας, ότι η κλίμακα γονεϊκής σοφίας θα συσχετιστεί θετικά με τις κλίμακες μέτρησης της σοφίας, της προσωπικής ανάπτυξης, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της γονεϊκής αυτεπάρκειας, της γονεϊκής ικανοποίησης και της γονεϊκής θέρμης. Οι συσχετίσεις αναμενόταν να κυμανθούν από χαμηλές έως μέτριες ($.21 \leq r \leq .60$), με εξαίρεση τη συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων γονεϊκής σοφίας και σοφίας, η οποία αναμένονταν ότι θα είναι ισχυρή ($r \geq .61$) (βλ. Furr, 2018). Αναφορικά με την αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας, η υπόθεση ήταν ότι η γονεϊκή σοφία θα παρουσιάσει μια μη σημαντική ή πολύ χαμηλή ($r \leq .20$) συσχέτιση με την πρώτη διάσταση της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, τη διαχείριση εντυπώσεων και μια πολύ χαμηλή ($r \leq .20$) ή χαμηλή ($.20 \leq r \leq .40$) συσχέτιση με τη δεύτερη διάσταση της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, την εξαπάτηση του εαυτού (βλ. Furr, 2018).

Ως προς τη σχέση της γονεϊκής σοφίας με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά και τους εφήβους, επειδή η σοφία θεωρείται ένα χαρακτηριστικό που διευκολύνει την βέλτιστη ανάπτυξη όχι μόνο του εαυτού αλλά και των άλλων (Webster, 2007), αναμενόταν ότι θα βρεθεί μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στα παιδιά και τους εφήβους.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 312 γονείς, 147 άνδρες (47.1%) και 165 γυναίκες (52.9%), με μέσο όρο ηλικίας τα 45.35 έτη ($T.A. = 10.20$, εύρος = 25-83) και μέσο όρο ετών εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο τα 15.75 έτη ($T.A. = 10.64$, εύρος = 1-56). Η πλειονότητα των συμμετεχουσών/όντων ήταν έγγαμες/οι (89.7%), απόφοιτες/οι

Πανεπιστημίου (39.1%) ή Λυκείου (37.8%), εργαζόμενες/οι με πλήρη απασχόληση (63%) και ετήσιο εισόδημα μεταξύ 10.000 € και 30.000 € (65.9%). Οι συμμετέχουσες/οντες είχαν από ένα έως τέσσερα παιδιά και ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών στα οποία εστίασαν κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν τα 14.15 έτη (*T.A.* = 9.75, εύρος = 1-52). Από το σύνολο των γονέων, 119 γονείς (38.1%) είχαν τουλάχιστον ένα ενήλικο παιδί στην οικογένεια και 300 γονείς (96.2%) είχαν τουλάχιστον ένα ανήλικο παιδί στην οικογένεια. Όλες/οι οι συμμετέχουσες/οντες διέμεναν στην Ελλάδα, σε αστικές (82.1%), ημιαστικές (12.5%) και αγροτικές (5.1%) περιοχές. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών/όντων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

	<i>N</i> = 312	
	<i>n</i>	%
Φύλο		
Γυναίκα	165	52.9
Άνδρας	147	47.1
Ηλικιακή ομάδα		
< 39 ετών	98	31.4
40-64 ετών	198	63.5
> 65 ετών	15	4.8
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμος/η	280	89.7
Διαζευγμένος/η	21	6.7
Χήρος/α	8	2.6
Συζεί με κάποιον/α	2	0.6
Μορφωτικό επίπεδο		
Δημοτικό	12	3.8
Γυμνάσιο	25	8.0
Λύκειο	118	37.8
ΑΕΙ/ΤΕΙ	122	39.1
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	33	10.6
Διδακτορικό Δίπλωμα	2	0.6
Ετήσιο εισόδημα		
< 10.000 €	58	18.6
10.000 - 20.000 €	110	35.3
20.000 – 30.000 €	99	31.7
30.000 – 40.000 €	26	8.3
> 40.000 €	13	4.2

Εργασιακή κατάσταση		
Πλήρης απασχόληση	195	62.5
Μερική απασχόληση	25	8.0
Συνταξιούχος/α	25	8.0
Άνεργος/η	28	9.0
Οικιακά	38	12.2
Περιοχή κατοικίας		
Αστική	256	82.1
Ημιαστική	39	12.5
Αγροτική	16	5.1
Αριθμός παιδιών		
Ένα παιδί	110	35.3
Δύο παιδιά	164	52.6
Τρία παιδιά	34	10.9
Τέσσερα παιδιά	4	1.3
Φύλο παιδιού/ιών		
Αγόρι/ια	109	34.9
Κορίτσι/ια	91	29.2
Αγόρι/ια και κορίτσι/ια	112	35.9
Ηλικιακή ομάδα παιδιού/ιών		
Βρεφική ηλικία	40	12.8
Νηπιακή ηλικία	68	21.8
Σχολική ηλικία	106	34.0
Εφηβική ηλικία	86	27.6
Ενήλικος/η	119	38.1

Διαδικασία

Σκοπό της τρίτης μελέτης, η οποία κατά το μεγαλύτερο μέρος της ήταν επαναληπτική της δεύτερης, αποτέλεσε η επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας, μέσω της χορήγησης της τελικής εκδοχής της κλίμακας σε ένα μεγαλύτερο, ανεξάρτητο δείγμα γονέων.

Στη μελέτη αυτή, χορηγήθηκαν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στη δεύτερη μελέτη για τον έλεγχο της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας και προστέθηκε ένα νέο για την αξιολόγηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στα παιδιά και τους εφήβους (Strengths and Difficulties Questionnaire). Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων υπολογίστηκε στα 25-30 λεπτά.

Στην παρούσα μελέτη, όπως και στην προηγούμενη μελέτη, η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας και για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία: οι συμμετέχουσες/οντες συμπλήρωναν το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης και τα ερωτηματολόγια (βλ. Παράρτημα II) σε χώρο της δικής τους επιλογής και επέστρεφαν τον φάκελο της έρευνας σφραγισμένο στους αρχικούς εκπροσώπους της έρευνας. Οι τελευταίοι/ες, με τη σειρά τους, επέστρεφαν τους φακέλους στην ερευνήτρια. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 312 γονείς, (το 89%) από ένα σύνολο 350 γονέων οι οποίοι είχαν λάβει τον φάκελο της έρευνας.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο Φεβρουάριος – Απρίλιος 2019.

Εργαλεία

Οι συμμετέχουσες/οντες συμπλήρωσαν το ίδιο σχεδόν σύνολο ερωτηματολογίων με αυτό που χορηγήθηκε στην προκαταρκτική μελέτη. Συγκεκριμένα, συμπλήρωσαν τα εξής ερωτηματολόγια: (α) ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, (β) την Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας (τελική εκδοχή κλίμακας, αποτελούμενη από 30 δηλώσεις), (γ) μία κλίμακα για τη μέτρηση της προσωπικής ανάπτυξης (Psychological Well-Being Scales-Personal Growth scale: Ryff, 1989), (δ) μία κλίμακα για τη μέτρηση της δεκτικότητας στην εμπειρία (NEO-Five Factor Inventory-Openness subscale: Costa & McCrae, 1992), (ε) μία κλίμακα για τη μέτρηση της γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας/ αυτεπάρκειας (Parenting Sense of Competence scale-Efficacy subscale: Johnston & Mash, 1989), (στ) την κλίμακα μέτρησης της γονεϊκής ικανοποίησης, Kansas Parental Satisfaction Scale (KPSS: James et al., 1985), (ζ) μία κλίμακα για την εκτίμηση της γονεϊκής θέρμης (Parenting

Behaviours and Dimensions Questionnaire-Emotional Warmth subscale: Reid et al., 2015), (η) τη σύντομη εκδοχή της κλίμακας μέτρησης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (Balanced Inventory of Desirable Responding-Short form: Hart et al., 2015), (θ) τη σύντομη κλίμακα ανίχνευσης της σοφίας, Brief Wisdom Screening Scale (BWSS: Glück et al., 2013), και (ι) το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ).

Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ) κατασκευάστηκε από τον Goodman (1997) για την ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά και εφήβους, ηλικίας 4 έως 16 ετών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται σε μία κλίμακα τύπου Likert τριών σημείων (1=Δεν ισχύει, 2=Ισχύει κάπως, 3=Ισχύει σίγουρα) και περιλαμβάνει πέντε υποκλίμακες: Συναισθηματικές δυσκολίες, Προβλήματα συμπεριφοράς, Υπερκινητικότητα, Προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, και Προκοινωνική συμπεριφορά. Η κάθε υποκλίμακα αποτελείται από 5 δηλώσεις. Εκτός από τις βαθμολογίες στις επιμέρους υποκλίμακες, μπορεί να υπολογιστεί ένα συνολικό σκορ δυσκολιών, αθροίζοντας τις βαθμολογίες στις τέσσερις πρώτες υποκλίμακες (Goodman, 1997). Το ερωτηματολόγιο έχει σταθμιστεί σε ελληνικό δείγμα και παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (Giannakopoulos et. al., 2013).

Οι υπόλοιπες κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά στην υποενότητα Εργαλεία της Μεθόδου της δεύτερης μελέτης.

Στατιστικές μέθοδοι

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της παρούσας μελέτης, πραγματοποιήθηκαν οι ίδιες στατιστικές αναλύσεις με την προηγούμενη μελέτη. Για την επιβεβαίωση της

παραγοντικής δομής της κλίμακας, διενεργήθηκαν δύο επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις (confirmatory factor analyses) (Brown, 2015) με τη μέθοδο εκτίμησης των Μη Σταθμισμένων Ελάχιστων Τετραγώνων (Unweighted Least Squares) (MacCallum, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τον «χρυσό κανόνα» των 5 παρατηρήσεων ανά εκτιμώμενη παράμετρο όσο και τα χαρακτηριστικά των μοντέλων που ελέγχθηκαν, όπως ο αριθμός των παρατηρούμενων μεταβλητών ανά παράγοντα και το μέγεθος των παραγοντικών φορτίσεων, το μέγεθος του δείγματος ξεπέρασε το ελάχιστο απαιτούμενο μέγεθος για την πραγματοποίηση των παραγοντικών αναλύσεων (βλ. MacCallum et al., 1999. Marsh et al., 1998. Wolf et al., 2013). Για την αξιολόγηση της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης (r του Pearson) (Schober et al., 2018) μεταξύ της κλίμακας γονεϊκής σοφίας και των άλλων κλιμάκων της έρευνας (βλ. Furr, 2018) και για τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής της κλίμακας υπολογίστηκε ο συντελεστής α του Cronbach (βλ. DeVellis, 2012).

Για τις αναλύσεις συσχέτισης και τον υπολογισμό των συντελεστών α του Cronbach, η διαχείριση των ελλιπών δεδομένων (0.42% του συνόλου των δεδομένων) έγινε με τη διαγραφή των περιπτώσεων που παρουσιάζουν ελλιπή στοιχεία (listwise deletion) (βλ. Parent, 2013. Roth, 1994) και για τη διενέργεια των επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων, οι ελλιπείς τιμές στην κλίμακα γονεϊκής σοφίας (0.44%) αντικαταστάθηκαν με τη μέθοδο αντικατάστασης μέσων τιμών (series mean imputation) του SPSS (βλ. Çokluk & Kayri, 2011).

Αποτελέσματα

Προκαταρκτικές αναλύσεις

Αξιοπιστία (υπο)κλιμάκων

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των (υπο)κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, η αξιοπιστία των (υπο)κλιμάκων κρίθηκε ικανοποιητική (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές συντελεστή α του Cronbach (υπο)κλιμάκων (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	α	<i>Αριθμός δηλώσεων</i>
PSOC ¹ -Efficacy subscale	4.62	0.74	.81	8
Kansas Parental Satisfaction Scale	5.42	0.84	.83	3
PBDQ ¹ -Emotional Warmth subscale	4.34	0.56	.79	6
SDQ ¹ -Externalizing problems scale ³	0.53	0.35	.78	10
SDQ-Internalizing problems scale ³	0.38	0.30	.67	9 ⁴
SDQ-TOTAL ³	0.46	0.29	.80	18 ⁵
PWBS ¹ -Personal Growth subscale	4.57	0.75	.86	14
NEO-FFI ¹ -Openness subscale	3.14	0.60	.77	12
Brief Wisdom Screening Scale	4.33	0.65	.83	18 ²
BIDR ¹ -Self-Deceptive Enhancement scale	0.24	0.54	.60	8
BIDR-Impression Management scale	0.59	0.53	.62	8

Σημειώσεις. ¹PSOC = Parenting Sense of Competence scale, PBDQ = Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire, SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, PWBS = Psychological Well-Being Scales, NEO-FFI = NEO-Five Factor Inventory, BIDR = Balanced Inventory of Desirable Responding.

²Οι τρεις αρνητικά διατυπωμένες δηλώσεις του ερωτηματολογίου (6, 14, 20) αφαιρέθηκαν και δεν αξιοποιήθηκαν στις περαιτέρω αναλύσεις γιατί παρουσίασαν πολύ χαμηλή συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα (corrected item-total correlation < 2).

³Υπολογίστηκε η αξιοπιστία και ο μέσος όρος της κλίμακας για υποσύνολο του δείγματος και συγκεκριμένα για τους γονείς με παιδιά εστίασης 4-16 ετών ($N = 165$).

⁴Από την κλίμακα αφαιρέθηκε μία δήλωση (11) και δεν αξιοποιήθηκε στις περαιτέρω αναλύσεις επειδή παρουσίασε πολύ χαμηλή συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα (corrected item-total correlation < 2).

⁵Από την κλίμακα αφαιρέθηκαν δύο δηλώσεις (11 και 23) και δεν αξιοποιήθηκαν στις περαιτέρω αναλύσεις επειδή παρουσίασαν πολύ χαμηλή συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα (corrected item-total correlation < 2).

Αναφορικά με το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ), επειδή όλες οι υποκλίμακές του, πλην μίας, παρουσίασαν χαμηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής, αποφασίστηκε για τις

αναλύσεις που θα ακολουθούσαν να χρησιμοποιηθούν (α) η συνολική βαθμολογία δυσκολιών, η οποία προκύπτει από την άθροιση των βαθμολογιών στις τέσσερις πρώτες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, (β) η βαθμολογία των εξωτερικευμένων προβλημάτων (externalizing problems), η οποία προκύπτει από την άθροιση των βαθμολογιών στις υποκλίμακες των προβλημάτων συμπεριφοράς και της υπερκινητικότητας και (γ) η βαθμολογία των εσωτερικευμένων προβλημάτων (internalizing problems), η οποία προκύπτει από την άθροιση των βαθμολογιών στις υποκλίμακες των συναισθηματικών δυσκολιών και των προβλημάτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των αντίστοιχων κλιμάκων παρουσιάζονται στον Πίνακα 15. Οι τιμές των δεικτών α του Cronbach για τις υποκλίμακες των συναισθηματικών δυσκολιών, των προβλημάτων συμπεριφοράς, της υπερκινητικότητας, των προβλημάτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και της προκοινωνικής συμπεριφοράς ήταν, αντίστοιχα, .59, .56, .77, .45 και .65.

Σε ότι αφορά στις κλίμακες του ερωτηματολογίου που μετρά την τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (BIDR-Self-Deceptive Enhancement scale και BIDR-Impression Management scale), η τιμή του δείκτη α του Cronbach ήταν, αναμενόμενα, χαμηλότερη από το συμβατικό όριο του .70.

Παραγοντική δομή εργαλείων

Για την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για κάθε κλίμακα ξεχωριστά, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 16. Ως μέθοδος εκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των Μη σταθμισμένων Ελάχιστων Τετραγώνων (MacCallum, 2009), η οποία δεν προϋποθέτει την πολυμεταβλητή

κανονικότητα στα δεδομένα, καθώς οι δείκτες πολυμεταβλητής λοξότητας και κύρτωσης του Mardia (1970) ήταν υψηλοί (βλ. Bentler, 2005).

Για τις κλίμακες μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της γονεϊκής αυτεπάρκειας, της γονεϊκής θέρμης και της σοφίας ελέγχθηκε ένα μονοπαραγοντικό μοντέλο, ενώ για την κλίμακα μέτρησης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ένα μοντέλο πρώτης τάξης δύο παραγόντων, με βάση τη θεωρητική διάκριση ανάμεσα στις διαστάσεις της διαχείρισης των εντυπώσεων και της εξαπάτησης του εαυτού. Αναφορικά με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε για την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, αυτά αφορούν στον έλεγχο ενός μοντέλου πρώτης τάξης δύο παραγόντων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα στα παιδιά/ τους εφήβους. Τέλος, σε ότι αφορά στην κλίμακα που χορηγήθηκε για την αξιολόγηση της γονεϊκής ικανοποίησης, Kansas Parental Satisfaction Scale, η οποία αποτελείται από τρεις δηλώσεις, η πραγματοποίηση της παραγοντικής ανάλυσης δεν ήταν εφικτή (οι δείκτες προσαρμογής θεωρήθηκαν πλασματικοί), καθώς ο αριθμός των εκτιμώμενων παραμέτρων ήταν ίσος με τον αριθμό των δειγματικών ροπών και συνεπώς οι βαθμοί ελευθερίας ήταν μηδέν.

Τα αποτελέσματα, με βάση τις τιμές των δεικτών καλής προσαρμογής (βλ. Πίνακα 16), επιβεβαιώνουν την παραγοντική δομή των κλιμάκων μέτρησης της γονεϊκής αυτεπάρκειας (Parenting Sense of Competence Scale-Efficacy subscale), της γονεϊκής θέρμης (Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire-Emotional Warmth subscale), της δεκτικότητας στην εμπειρία (NEO-Five Factor Inventory-Openness subscale) και των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στα παιδιά/ τους εφήβους (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ), ενώ δεν

υποστηρίζουν την παραγοντική δομή των κλιμάκων μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης (Psychological Well-Being Scales-Personal Growth scale), της σοφίας (Brief Wisdom Screening Scale, BWSS) και της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (Balanced Inventory of Desirable Responding).

Παρόλο που δεν επιβεβαιώθηκε η θεωρητική δομή όλων των ερωτηματολογίων, λήφθηκαν υπόψη τα ευρήματα από τον έλεγχο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των ερωτηματολογίων και αποφασίστηκε οι αναλύσεις συσχέτισης, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω, να πραγματοποιηθούν διατηρώντας την αρχική δομή που προτείνεται από τους κατασκευαστές των ερωτηματολογίων.

Πίνακας 16. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (δείκτες καλής προσαρμογής) για τις κλίμακες της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

Κλίμακα	χ^2/df (< 3)	GFI ($> .90$)	NFI ($> .90$)	RMR ($\leq .10$)
PSOC ¹ -Efficacy subscale ³	1.61	.99	.98	.05
PBDQ ¹ -Emotional Warmth subscale ³	0.29	.99	.99	.02
PWBS ¹ -Personal Growth subscale ³	9.38	.95	.90	.15
NEO-FFI ¹ -Openness subscale ^{2 3}	3.47	.97	.92	.09
Brief Wisdom Screening Scale ³	9.16	.92	.83	.15
Balanced Inventory of Desirable Responding ⁴	7.55	.89	.62	.13
Strengths and Difficulties Questionnaire ⁵	0.09	.94	.87	.02

Σημειώσεις. ¹PSOC = Parenting Sense of Competence scale, PBDQ = Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire, PWBS = Psychological Well-Being Scales, NEO-FFI = NEO-Five Factor Inventory.

²Μετά από εξέταση των δεικτών τροποποίησης του μοντέλου, προστέθηκε μία συσχέτιση σφαλμάτων μέτρησης μεταξύ των ερωτήσεων 5 και 9.

³Αποτελέσματα από τον έλεγχο ενός μονοπαραγοντικού μοντέλου.

⁴Αποτελέσματα από τον έλεγχο ενός μοντέλου δύο παραγόντων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τη Διαχείριση εντυπώσεων και την Εξαπάτηση του εαυτού.

⁵Αποτελέσματα από τον έλεγχο ενός μοντέλου δύο παραγόντων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τα Εσωτερικευμένα προβλήματα (συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους) και τα Εξωτερικευμένα προβλήματα (προβλήματα συμπεριφοράς και υπερκινητικότητα) στα παιδιά και τους εφήβους.

Ψυχομετρικές ιδιότητες κλίμακας

Αξιοπιστία κλίμακας

Στην παρούσα μελέτη, η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach για την κλίμακα και τις τέσσερις υποκλίμακες της ήταν .94 για τη συνολική κλίμακα, και .85, .88, .82, και .81 για τις υποκλίμακες της αλλαγής οπτικής, του αναστοχασμού, της ρύθμισης συναισθημάτων και της μάθησης από τις εμπειρίες, αντίστοιχα.

Δομική εγκυρότητα κλίμακας

Όπως και στη δεύτερη μελέτη, πρώτα ελέγχθηκε ένα μοντέλο πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (Αναστοχασμός-Α, Αλλαγή οπτικής-ΑΟ, Ρύθμιση συναισθημάτων-ΡΣ, Μάθηση από τις εμπειρίες-ΜΕ) και στη συνέχεια ένα μοντέλο δεύτερης τάξης, το οποίο περιλάμβανε τέσσερις παράγοντες πρώτης τάξης (Α, ΑΟ, ΡΣ και ΜΕ) και έναν παράγοντα ανώτερης τάξης, τη γονεϊκή σοφία. Οι δείκτες καλής προσαρμογής, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 17, δείχνουν μία ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα τόσο του μοντέλου πρώτης τάξης όσο και του μοντέλου δεύτερης τάξης.

Πίνακας 17. Δείκτες καλής προσαρμογής των μοντέλων πρώτης και δεύτερης τάξης ως λύσεις για την παραγοντική δομή της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

Παραγοντικό μοντέλο	$\chi^2/df (< 3)$	GFI (> .90)	NFI (> .90)	RMR (< .10)
Μοντέλο πρώτης τάξης	2.27	.97	.96	.08
Μοντέλο δεύτερης τάξης	2.30	.97	.96	.08

Σημείωση. Μέθοδος εκτίμησης: Μη Σταθμισμένων Ελαχίστων Τετραγώνων.

Στο μοντέλο πρώτης τάξης, οι τυποποιημένες παραγοντικές φορτίσεις κυμάνθηκαν από .51 έως .78 (βλ. Πίνακα 18) και οι παραγοντικές συσχετίσεις κυμάνθηκαν από .61 έως .85 (βλ. Πίνακα 19). Στο μοντέλο δεύτερης τάξης, οι τιμές των τυποποιημένων φορτίσεων των παραγόντων πρώτης τάξης ήταν .76, .78, .85 και

.99 για τους παράγοντες της μάθησης από τις εμπειρίες, της ρύθμισης συναισθημάτων, του αναστοχασμού και της αλλαγής οπτικής, αντίστοιχα.

Πίνακας 18. Τυποποιημένες φορτίσεις και πολλαπλοί προσδιοριστικοί συντελεστές (R^2) για τις παρατηρούμενες μεταβλητές (δηλώσεις κλίμακας) από την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ενός μοντέλου πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

	Δηλώσεις κλίμακας	Παράγοντες κλίμακας				R^2
		A ¹	AO ¹	PΣ ¹	ME ¹	
1.	Εξετάζω συχνά . . . παιδιού μου.	.69				.47
2.	Εξετάζω . . . διαπαιδαγώγησή του.	.71				.50
3.	Αξιολογώ . . . κατάσταση.	.63				.40
4.	Επικεντρώνομαι . . . χρήσιμοι.	.75				.57
5.	Η εμπειρία μου . . . εαυτό μου.	.61				.37
6.	Με ενδιαφέρει . . . παιδί μου.	.54				.29
7.	Σκέφτομαι . . . μεταξύ μας.	.76				.58
8.	Συλλογίζομαι . . . νιώθω για τα πράγματα.	.71				.50
9.	Συλλογίζομαι . . . σκέφτομαι για τα πράγματα.	.66				.43
10.	Για να . . . του παιδιού μου.		.52			.27
11.	Όταν είμαι . . . για λίγο.		.66			.44
12.	Όταν είμαι . . . πληροφορίες.		.73			.53
13.	Όταν λαμβάνω . . . μεταξύ τους.		.60			.36
14.	Όταν πρέπει . . . αρχές μου, κ.λ.π.		.63			.40
15.	Όταν προσπαθώ . . . άλλη ιδέα.		.60			.36
16.	Πριν ασκήσω . . . θέση του.		.62			.38
17.	Προσπαθώ να δω . . . άποψη.		.66			.43
18.	Συνήθως ζητώ . . . κατάσταση.		.63			.40
19.	Μπορώ . . . θυμό μου.			.54		.29
20.	Οι άλλοι . . . γονέας.			.61		.37
21.	Όταν είμαι . . . ψύχραιμος/η.			.78		.61
22.	Παραμένω ήρεμος/η . . . παιδί μου.			.68		.47
23.	Σε γενικές . . . ενός παιδιού.			.58		.34
24.	Συνήθως μπορώ . . . το θέλω.			.72		.52
25.	Δύσκολα . . . προτεραιότητες.				.62	.38
26.	Έχω . . . τα προβλήματα.				.73	.53
27.	Έχω βιώσει . . . μου ανάπτυξη.				.51	.26
28.	Έχω βιώσει . . . να αλλάξω.				.57	.32
29.	Έχω την . . . άμεση λύση.				.70	.49
30.	Όταν αντιμετωπίζω . . . μου αυτή.				.76	.58

Σημείωση. ¹A = Αναστοχασμός, AO = Αλλαγή οπτικής, PΣ = Ρύθμιση συναισθημάτων, ME = Μάθηση από τις εμπειρίες.

Πίνακας 19. Συντελεστές συσχέτισης των παραγόντων γονεϊκής σοφίας από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση ενός μοντέλου πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

Παράγοντας	1	2	3
1. Αναστοχασμός	-		
2. Αλλαγή οπτικής	.85	-	
3. Ρύθμιση συναισθημάτων	.63	.80	-
4. Μάθηση από τις εμπειρίες	.68	.72	.61

Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα κλίμακας

Από τις αναλύσεις συσχέτισης που διενεργήθηκαν βρέθηκε (βλ. Πίνακα 20) ότι η γονεϊκή σοφία συσχετίζεται θετικά με τη γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα/αυτεπάρκεια, τη γονεϊκή ικανοποίηση, τη γονεϊκή θέρμη, την προσωπική ανάπτυξη και τη δεκτικότητα στην εμπειρία. Όπως αναμένονταν, οι συσχετίσεις αυτές κυμάνθηκαν από χαμηλές έως μέτριες ($.21 \leq r \leq .60$). Επίσης, βρέθηκε μία ισχυρή, θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και της σοφίας.

Πίνακας 20. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Γονεϊκή σοφία	-							
2. Γονεϊκή αυτεπάρκεια	.61**	-						
3. Γονεϊκή ικανοποίηση	.45**	.52**	-					
4. Γονεϊκή Θέρμη	.53**	.54**	.59**	-				
5. Προσωπική ανάπτυξη	.59**	.44**	.35**	.47**	-			
6. Δεκτικότητα στην εμπειρία	.35**	.12*	.13*	.32**	.56**	-		
7. Σοφία	.70**	.51**	.37**	.38**	.58**	.40**	-	
8. Εξαπάτηση εαυτού	.11	.21**	.16**	.16**	.11	-.01	.29**	-
9. Διαχείριση εντυπώσεων	.13*	.19**	.13*	.15**	.12*	.04	.19**	.31**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Σε ότι αφορά στη σχέση της γονεϊκής σοφίας με την εξαπάτηση του εαυτού και τη διαχείριση εντυπώσεων, τις δύο διακριτές διαστάσεις της τάσης για κοινωνικά

επιθυμητές απαντήσεις, από τις αναλύσεις συσχέτισης φάνηκε μία πολύ χαμηλή/μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αυτών.

Στο σύνολό τους, οι συσχετίσεις της γονεϊκής σοφίας με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας υποστηρίζουν απόλυτα τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας.

Αναλύσεις συσχέτισης πραγματοποιήθηκαν, επίσης, για τη διερεύνηση της σχέσης των τεσσάρων διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας με τις μεταβλητές της έρευνας (μεταβλητές συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εγκυρότητας), και τα αποτελέσματα για κάθε διακριτή διάσταση γονεϊκής σοφίας παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν (βλ. Πίνακας 21, Πίνακας 22, Πίνακας 23 και Πίνακας 24).

Στο σύνολό τους τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας και τη γονεϊκή αυτεπάρκεια, τη γονεϊκή ικανοποίηση, τη γονεϊκή θέρμη, την προσωπική ανάπτυξη, τη δεκτικότητα στην εμπειρία και τη σοφία.

Πίνακας 21. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ της αλλαγής οπτικής και των κύριων μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

Μεταβλητές	
Γονεϊκή αυτεπάρκεια	.52**
Γονεϊκή ικανοποίηση	.38**
Γονεϊκή Θέρμη	.47**
Προσωπική ανάπτυξη	.51**
Δεκτικότητα στην εμπειρία	.33**
Σοφία	.60**
Εξαπάτηση εαυτού	.08
Διαχείριση εντυπώσεων	.14*

* $p < .05$, ** $p < .001$

Πίνακας 22. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ του **αναστοχασμού** και των κύριων μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

Μεταβλητές	
Γονεϊκή αυτεπάρκεια	.54*
Γονεϊκή ικανοποίηση	.37*
Γονεϊκή Θέρμη	.55*
Προσωπική ανάπτυξη	.53*
Δεκτικότητα στην εμπειρία	.42*
Σοφία	.56*
Εξαπάτηση εαυτού	.07
Διαχείριση εντυπώσεων	.09

* $p < .001$

Πίνακας 23. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ της **ρύθμισης συναισθημάτων** και των κύριων μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

Μεταβλητές	
Γονεϊκή αυτεπάρκεια	.54**
Γονεϊκή ικανοποίηση	.49**
Γονεϊκή Θέρμη	.38**
Προσωπική ανάπτυξη	.43**
Δεκτικότητα στην εμπειρία	.17*
Σοφία	.57**
Εξαπάτηση εαυτού	.16*
Διαχείριση εντυπώσεων	.15*

* $p < .01$, ** $p < .001$

Από την άλλη, οι συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας και των δύο διακριτών διαστάσεων της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (εξαπάτηση εαυτού και διαχείριση εντυπώσεων) βρέθηκαν να είναι μη σημαντικές ή πολύ χαμηλές ($r \leq .20$).

Πίνακας 24. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ της **μάθησης από τις εμπειρίες** και των κύριων μεταβλητών της έρευνας (Μελέτη τρίτη, Μέρος πρώτο).

Μεταβλητές	
Γονεϊκή αυτεπάρκεια	.42*
Γονεϊκή ικανοποίηση	.28*
Γονεϊκή Θέρμη	.32*
Προσωπική ανάπτυξη	.51*
Δεκτικότητα στην εμπειρία	.24*
Σοφία	.60*
Εξαπάτηση εαυτού	.07
Διαχείριση εντυπώσεων	.07

* $p < .001$

Η σχέση της γονεϊκής σοφίας με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά και τους εφήβους

Η γονεϊκή σοφία συσχετίστηκε αρνητικά με τα εξωτερικευμένα ($r = -.26, p < .01$) και τα εσωτερικευμένα ($r = -.27, p < .01$) προβλήματα στα παιδιά και τους εφήβους, καθώς και με τη συνολική βαθμολογία δυσκολιών ($r = -.28, p < .01$)².

Αναφορικά με τη σύνδεση των τεσσάρων διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας με τις εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες δυσκολίες στα παιδιά και τους εφήβους, βρέθηκε, αρχικά, μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αλλαγής οπτικής και των εξωτερικευμένων ($r = -.24, p < .01$) και εσωτερικευμένων ($r = -.28, p < .01$) προβλημάτων, καθώς και μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αλλαγής οπτικής και του συνόλου των προβλημάτων ($r = -.27, p < .01$). Ο αναστοχασμός παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τα εσωτερικευμένα προβλήματα ($r = -.20, p < .05$) και τα συνολικά προβλήματα ($r = -.18, p < .05$), αλλά δε συσχετίστηκε σημαντικά με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ($r = -.16, p = .06$). Η ρύθμιση συναισθημάτων στους γονείς συσχετίστηκε αρνητικά και με τις τρεις μεταβλητές που

²Οι συσχετίσεις υπολογίστηκαν σε υποσύνολο του δείγματος και συγκεκριμένα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες με παιδί εστίασης 4 έως 16 ετών ($N = 165$)

αφορούν στις δυσκολίες των παιδιών: τα εξωτερικευμένα προβλήματα ($r = -.27, p < .01$), τα εσωτερικευμένα προβλήματα ($r = -.38, p < .001$), και το σύνολο των δυσκολιών ($r = -.37, p < .001$). Η τέταρτη διάσταση της γονεϊκής σοφίας, η μάθηση από τις εμπειρίες, συσχετίστηκε αρνητικά με τα εξωτερικευμένα προβλήματα στα παιδιά ($r = -.19, p < .05$), αλλά δε παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τα εσωτερικευμένα προβλήματα ($r = -.03, p = .74$) και το σύνολο των δυσκολιών ($r = -.11, p = .21$) στα παιδιά και τους εφήβους.

Συζήτηση

Στόχο της τρίτης μελέτης αποτέλεσε η επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ) με τη χρήση ενός μεγαλύτερου, ανεξάρτητου, δείγματος γονέων και η διερεύνηση της σχέσης της γονεϊκής σοφίας με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά/ τους εφήβους. Οι υποθέσεις της μελέτης υποστηρίχθηκαν πλήρως από τα ευρήματά της. Σε συμφωνία με τις αρχικές προβλέψεις, επιβεβαιώθηκε η δομή των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας και η συνάφεια μεταξύ των παραγόντων, υποστηρίζοντας την εννοιολόγηση της γονεϊκής σοφίας ως έναν ανώτερης τάξης παράγοντα ο οποίος απαρτίζεται από τέσσερις συσχετιζόμενους παράγοντες: τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες. Οι τιμές των συντελεστών α του Cronbach επιβεβαίωσαν την αξιοπιστία της ΚΓΣ και τα ευρήματα αναφορικά με τις συσχετίσεις της ΚΓΣ με τις κλίμακες μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, της γονεϊκής ικανοποίησης, της γονεϊκής θέρμης, της σοφίας και της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις υποστήριξαν την εννοιολογική εγκυρότητα (συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα) της κλίμακας. Επιπρόσθετα, επιβεβαιώθηκε η συσχέτιση

μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στα παιδιά/ τους εφήβους, αν και, όπως αξίζει να σημειωθεί, οι συσχετίσεις, αν και σημαντικές, ήταν χαμηλές.

Γενική συζήτηση

Σύνδεση των αποτελεσμάτων των εμπειρικών μελετών με το θεωρητικό πλαίσιο - Συμπεράσματα

Συνολικά, τα ευρήματα της δεύτερης και τρίτης μελέτης υποδεικνύουν ότι η Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ) αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της γονεϊκής σοφίας.

Τα αποτελέσματα από τις επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις δείχνουν ότι η ΚΓΣ αντανακλά επαρκώς τις τέσσερις διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας, οι οποίες είχαν προηγουμένως προσδιοριστεί μέσα από την ανασκόπηση και τη σύνθεση έκδηλων θεωριών της προσωπικής σοφίας (π.χ., Ardel, 2003. Mickler & Staudinger, 2008. Moraitou & Efklides, 2012. Webster, 2003). Ο αναστοχασμός, η πρώτη διάσταση της γονεϊκής σοφίας, αναφέρεται στην επιθυμία και ικανότητα του γονέα να σκέφτεται εις βάθος τον εαυτό και τις γονεϊκές αλληλεπιδράσεις. Η πρακτική αυτή συνεισφέρει στην αυτεπίγνωση και την τροποποίηση της γονεϊκής συμπεριφοράς. Η εις βάθος εξέταση των νοητικών καταστάσεων και της συμπεριφοράς, καθώς και η αυτεπίγνωση και αυτογνωσία που αυτή επιφέρει, αποτελούν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κεντρικά στοιχεία της σοφίας (Ardelt, 2003. Bangen et al., 2013. Glück & Bluck, 2013. Greene & Brown, 2009. Jeste et al., 2010. Levenson et al., 2005. Meeks & Jeste, 2009. Mickler & Staudinger, 2008. Webster, 2007. Wink & Helson, 1997). Η ικανότητα των ανθρώπων να λαμβάνουν υπόψη πολλαπλές οπτικές και πλευρές (π.χ., την οπτική των άλλων, μια μακροπρόθεσμη οπτική, τις εναλλακτικές πλευρές) όταν εξετάζουν γεγονότα, επιλύουν προβλήματα ή λαμβάνουν αποφάσεις,

αποτελεί επίσης μια κεντρική διάσταση της σοφίας στις έκδηλες θεωρίες και μοντέλα της σοφίας (Ardelt, 2003. Glück & Bluck, 2013. Greene & Brown, 2009. Lieberei & Linden, 2011. Moraitou & Efklides, 2012. Webster, 2003). Επομένως, η αλλαγή οπτικής, η δεύτερη διάσταση της γονεϊκής σοφίας, είναι ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο της γονεϊκής σοφίας. Η γονεϊκή σοφία δεν θα μπορούσε επίσης να μην περιλαμβάνει την ικανότητα των γονέων να ελέγχουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους κατάλληλα, καθώς, η ρύθμιση συναισθημάτων, η τρίτη διάσταση στο μοντέλο μας, έχει προταθεί ως ένα άλλο πυρηνικό συστατικό στοιχείο της σοφίας (Ardelt, 2003. Bangen et al., 2013. Glück & Bluck, 2013. Greene & Brown, 2009. Lieberei & Linden, 2011. Meeks & Jeste, 2009. Mickler & Staudinger, 2008. Webster, 2003). Εκτός των προαναφερόμενων αυτών τριών διαστάσεων, η ΚΓΣ εκτιμά επίσης μια τέταρτη διάσταση της γονεϊκής σοφίας, τη μάθηση από τις εμπειρίες της ζωής. Η διάσταση αυτή αντιπροσωπεύει τον προσανατολισμό και την ικανότητα των γονέων να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται μέσα από τις δύσκολες εμπειρίες της ζωής (συμπεριλαμβανομένων των γονεϊκών εμπειριών), η οποία ικανότητα αποτελεί μια συχνά αναφερόμενη διάσταση/ προϋπόθεση της σοφίας (Ardelt, 2003. Glück & Bluck, 2013. Greene & Brown, 2009. Jeste et al., 2010. Meeks & Jeste, 2009. Webster, 2003).

Συνοψίζοντας, η ΚΓΣ απαρτίστηκε από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενους παράγοντες: τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει την πολυδιάστατη φύση της σοφίας (π.χ., Jeste et al., 2010) και υποστηρίζει την υπόθεση της συσχέτισης μεταξύ των διακριτών διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας. Επομένως, προτείνεται οι διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας να εκλαμβάνονται ως συμπληρωματικές η μία της άλλης. Ομοίως, τα

αποτελέσματα αναφορικά με τις παραγοντικές φορτίσεις δεύτερης τάξης υποδεικνύουν ότι όλες οι διαστάσεις είναι ουσιώδεις για την παρουσία της γονεϊκής σοφίας και υποδηλώνουν ότι ένας γονέας θα πρέπει να ενσωματώνει όλα τα συστατικά μέρη της γονεϊκής σοφίας προκειμένου να θεωρηθεί σοφός. Αυτή δεν είναι μία καινούργια ιδέα: οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της σοφίας μοιράζονται την ιδέα ότι τα συστατικά μέρη της σοφίας ενεργούν από κοινού και ότι κάθε μέρος αποτελεί αναγκαίο, αλλά όχι και επαρκές, στοιχείο για την ύπαρξη της σοφίας (Bangen et al., 2013. Webster, 2003).

Οι συσχετίσεις της ΚΓΣ με τις άλλες κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είχαν την προβλεπόμενη κατεύθυνση και μέγεθος. Συνεπώς, τα αποτελέσματα των δύο μελετών υποστηρίζουν, εκτός από τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας, και τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητά της. Αρχικά, στηριζόμενοι στο έργο των Staudinger και Glück (2011), οι οποίοι διαχώρισαν την προσωπική από τη γενική σοφία και ανέδειξαν τη σύνδεση μεταξύ της έρευνας στην προσωπική σοφία και της έρευνας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, ορίσαμε τη γονεϊκή σοφία ως ένα τύπο προσωπικής σοφίας και υποθέσαμε ότι η γονεϊκή σοφία και η προσωπική ανάπτυξη θα συσχετιστούν. Το εύρημα της μέτριας σε μέγεθος θετικής συσχέτισης μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και της προσωπικής ανάπτυξης παρέχει υποστήριξη για την προσέγγιση κατάταξης της γονεϊκής σοφίας στις θεωρητικές προσεγγίσεις που μελετούν την προσωπική σοφία και υποδηλώνει ότι οι δύο έννοιες, οι έννοιες της γονεϊκής σοφίας και της προσωπικής ανάπτυξης, μοιράζονται από κοινού το προσανατολισμό προς την ωρίμανση και την ανάπτυξη. Επίσης, όπως αναμένονταν για ένα εργαλείο που αξιολογεί έναν τύπο προσωπικής σοφίας (Glück et al., 2013), και συγκεκριμένα τη σοφία εφαρμοσμένη στις γονεϊκές αλληλεπιδράσεις, η ΚΓΣ συσχετίστηκε θετικά με μία κλίμακα μέτρησης της γονεϊκής αυτεπάρκειας. Το

εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι σοφοί γονείς έχουν υψηλή πεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να επιτελέσουν το γονεϊκό τους ρόλο και αναδεικνύει το ρόλο ενός θετικού χαρακτηριστικού γνωρίσματος, αυτού της γονεϊκής σοφίας, για τη γονεϊκότητα. Η ΚΓΣ συσχετίστηκε, επίσης, θετικά με μία κλίμακα μέτρησης της δεκτικότητας στην εμπειρία. Η παρούσα συσχέτιση είναι εύλογη, καθώς η δεκτικότητα στην εμπειρία είναι ένας παράγοντας της προσωπικότητας που έχει συστηματικά συνδεθεί με την ανάπτυξη της σοφίας (π.χ., Ardelt, 2011. Staudinger et al., 1998). Οι παρούσες μελέτες δεν παρέχουν αποδείξεις ως προς την προβλεπτική αξία της δεκτικότητας στην εμπειρία για τη γονεϊκή σοφία, ωστόσο δείχνουν ξεκάθαρα ότι υπάρχει μία θετική σχέση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και της δεκτικότητας στην εμπειρία. Η γονεϊκή σοφία βρέθηκε επίσης να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα συσχέτισης με μεταβλητές γονεϊκής ποιότητας, όπως η γονεϊκή ικανοποίηση και η γονεϊκή θέρμη. Το εύρημα αυτό, εκτός του ότι επιβεβαιώνει τη συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας, υποδεικνύει ότι οι σοφοί γονείς εμπλέκονται σε θετικές συμπεριφορές οι οποίες είναι ωφέλιμες τόσο για τους ίδιους όσο και για το παιδί τους και υποδηλώνει, παράλληλα, ότι η γονεϊκή σοφία, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των γονέων, παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην καθημερινή άσκηση του γονεϊκού ρόλου. Ο ρόλος αυτός αναδεικνύεται και από τα ευρήματα της τρίτης μελέτης, που αφορούν στη σχέση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στα παιδιά/ τους εφήβους. Βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη τον προκαταρκτικό χαρακτήρα των ευρημάτων αυτών, κρίνεται σημαντικό μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν πιο λεπτομερώς το ρόλο αυτό. Θεωρούμε ότι η ανάπτυξη της ΚΓΣ αποτελεί το πρώτο σημαντικό βήμα προς την επίτευξη του στόχου αυτού.

Σε αναλογία με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις της σοφίας οι οποίες εκλαμβάνουν τη σοφία ως γνώρισμα της προσωπικότητας (π.χ., Ardel, 2003. Webster, 2007), η γονεϊκή σοφία αξιολογείται με μία κλίμακα αυτοαναφοράς. Βέβαια, ορισμένοι ερευνητές (π.χ., Aldwin, 2009. Staudinger & Gluck, 2011) έχουν εκφράσει τον προβληματισμό τους αναφορικά με την καταλληλότητα της χρήσης ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της σοφίας, καθώς οι απαντήσεις στα τελευταία ενδέχεται να επηρεαστούν από τη μεροληψία κοινωνικής επιθυμίας. Οι πολύ χαμηλές/ μη σημαντικές συσχετίσεις της ΚΓΣ με τις κλίμακες μέτρησης των δύο διακριτών διαστάσεων της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, επομένως, παρέχουν μία πρόσθετη εμπειρική υποστήριξη για την χρήση της ΚΓΣ ως ένα έγκυρο εργαλείο μέτρησης της γονεϊκής σοφίας.

Συνοψίζοντας, η ΚΓΣ αντανακλά τις τέσσερις διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο γονεϊκής σοφίας που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται από καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Συνεισφορά της έρευνας: Θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές προεκτάσεις

Η παρούσα έρευνα εισάγει μία νέα έννοια στο πεδίο της γονεϊκότητας, την έννοια της γονεϊκής σοφίας, και προτείνει ένα μοντέλο για τη γονεϊκή σοφία, ώστε να μπορέσει να ξεκινήσει η συζήτηση γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις της σοφίας στο πλαίσιο της γονεϊκότητας. Επίσης, παρέχει στους/στις ερευνητές/τριες το πρώτο εργαλείο μέτρησης της γονεϊκής σοφίας, το οποίο θα επιτρέψει να ερευνηθεί ο ρόλος της σοφίας στη γονεϊκότητα. Ο ρόλος αυτός μπορεί να ποικίλει και διάφορες ερευνητικές κατευθύνσεις θα μπορούσαν να ακολουθηθούν.

Για παράδειγμα, η γονεϊκή σοφία θα μπορούσε να μελετηθεί ως προς τη σχέση της με τη γονεϊκή συμπεριφορά και την ανάπτυξη του παιδιού. Η έρευνα στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των γονέων έχει δείξει ότι τα προσωπικά γνωρίσματα των γονέων ασκούν σημαντική επίδραση στη γονεϊκή συμπεριφορά και την ανάπτυξη του παιδιού (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2011). Επομένως, η έρευνα στα προσωπικά γνωρίσματα των γονέων φαίνεται εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση και προώθηση της αποτελεσματικής γονεϊκότητας και συνεπώς η ΚΓΣ μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στην έρευνα αυτή.

Εξίσου σημαντική δείχνει να είναι η διερεύνηση του ρόλου της γονεϊκής σοφίας στη διαχείριση των διαφορετικών παραγόντων πλαισίου οι οποίοι επιδρούν στη γονεϊκότητα. Με δεδομένο ότι ένας αριθμός παραγόντων πλαισίου που σχετίζονται με το περιβάλλον (π.χ., σταθερή κατοίκηση, δομές υποστηρικτικών υπηρεσιών στη γειτονιά), το γονέα (π.χ., φτώχεια, γονεϊκό άγχος) και το παιδί (π.χ., ιδιοσυγκρασία, συμπεριφορά) έχουν βρεθεί να επηρεάζουν σημαντικά τη γονεϊκή συμπεριφορά και τις επιπτώσεις της στα παιδιά, έχει υποστηριχθεί ότι η ικανότητα των γονέων να διαχειρίζονται τους παράγοντες πλαισίου με τρόπο που να είναι ωφέλιμος για τους ίδιους και τα παιδιά τους είναι πολύ σημαντική για την παρουσία αποτελεσματικής γονεϊκότητας (Johnson et al., 2014). Τα παραπάνω και πάλι προτείνουν ότι τα προσωπικά γνωρίσματα των γονέων αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της γονεϊκότητας, καθώς μπορούν να διαμορφώσουν τους παράγοντες πλαισίου οι οποίοι επιδρούν στη γονεϊκότητα. Υπό αυτή την οπτική, η γονεϊκή σοφία θα μπορούσε να εξετασθεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση μεταξύ των παραγόντων πλαισίου και της γονεϊκής συμπεριφοράς ή της ανάπτυξης του παιδιού.

Η ανάπτυξη της ΚΓΣ αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα προς την επίτευξη των προαναφερόμενων ή άλλων πιθανών ερευνητικών κατευθύνσεων. Για

παράδειγμα, οι ερευνητές/τριες μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιήσουν την ΚΓΣ για να διερευνήσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σοφίας στους γονείς. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνονται, ωστόσο, σημαντικά όχι μόνο για την έναρξη και προαγωγή της έρευνας στη γονεϊκή σοφία, αλλά και για την πρακτική στη γονεϊκή συμβουλευτική. Παραδείγματος χάριν, οι σχολικοί/ές ή συμβουλευτικοί/ές ψυχολόγοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την ΚΓΣ τόσο διερευνητικά, κατά την έναρξη των συνεδριών με γονείς μαθητών/τριών, όσο και για τον σχεδιασμό και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας.

Περιορισμοί των τριών μελετών και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αρκετά είναι τα σημεία που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης λόγω περιορισμών στις μελέτες της παρούσας έρευνας.

Περιορισμοί της θεωρητικής μελέτης. Η ανάπτυξη του μοντέλου γονεϊκής σοφίας βασίστηκε στην ανασκόπηση, την επιλογή και τη σύνθεση έκδηλων θεωριών της σοφίας. Η επιλογή και ο προσδιορισμός των τελικών διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας βασίστηκε επομένως στην προσωπική κρίση και τη δημιουργικότητα της ερευνήτριας, γεγονός το οποίο δεν μπορεί να αποκλείσει το ενδεχόμενο να υπάρχουν και άλλες σημαντικές για τη γονεϊκή σοφία διαστάσεις, οι οποίες να μην συμπεριλαμβάνονται στο παρόν μοντέλο.

Μελλοντικές έρευνες, επίσης, μπορεί να αναδείξουν την αναγκαιότητα αναμόρφωσης-βελτίωσης των παρουσιαζόμενων διαστάσεων. Βέβαια, το μοντέλο που προτείνεται περιλαμβάνει διαστάσεις που έχουν αναγνωριστεί από πολυάριθμους/ες ερευνητές/τριες ως σημαντικές για τη σοφία και μπορεί να

αποτελέσει τη βάση ώστε να ξεκινήσει η συζήτηση γύρω από τα χαρακτηριστικά και τη φύση της γονεϊκής σοφίας.

Επιπλέον, ο εννοιολογικός ορισμός της γονεϊκής σοφίας βασίστηκε στην ανασκόπηση έκδηλων θεωριών της σοφίας. Ωστόσο, επειδή η σοφία αποτελεί ένα εγγενώς κοινωνικό φαινόμενο και η αναγνώρισή της συντελείται κοινωνικά (μέσω της διωποκειμενικής συναίνεσης ως προς τα χαρακτηριστικά της) (Staudinger et al., 2006), οι μελλοντικές έρευνες είναι σημαντικό να διερευνήσουν τις άδηλες θεωρίες για τη γονεϊκή σοφία, δηλαδή τις αντιλήψεις των ανθρώπων για τη γονεϊκή σοφία, και να εξετάσουν τη συμβατότητα του παρόντος μοντέλου με αυτές.

Περιορισμοί των δύο εμπειρικών μελετών. Αρχικά, αναφορικά με την ψυχομετρική ιδιότητα της αξιοπιστίας, οι μελέτες επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στην εξέταση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής της κλίμακας. Δεδομένου ότι η χρονική σταθερότητα αποτελεί μία εξίσου σημαντική ιδιότητα για μία κλίμακα, η περαιτέρω εξέταση της αξιοπιστίας της ΚΓΣ θα πρέπει εστιάσει στον έλεγχο της αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων.

Δεύτερον, σε ότι αφορά στην εγκυρότητα, η εξέταση της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εγκυρότητας της ΚΓΣ πραγματοποιήθηκε μέσω του ελέγχου των συσχετίσεων της με ορισμένα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Τα ευρήματα ήταν σε συμφωνία με τις υποθέσεις και υποστήριξαν την εγκυρότητα της κλίμακας. Ωστόσο, δεδομένου ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων μπορεί να είναι μεγεθυμένες εξαιτίας της κοινής μεθόδου μέτρησης, είναι σημαντικό, ιδιαίτερα σε όρους συγκλίνουσας εγκυρότητας, η μελλοντική έρευνα να δείξει ότι διαφορετικά εργαλεία μέτρησης της γονεϊκής σοφίας συσχετίζονται ακόμη και όταν χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι εκτίμησης της γονεϊκής σοφίας. Εκτός των ανωτέρω, η υποστήριξη της σχέσης της γονεϊκής σοφίας με τη σοφία βασίστηκε στη συσχέτιση

της ΚΓΣ με μία καθαρά εμπειρικά ανεπτυγμένη κλίμακα μέτρησης της σοφίας. Λόγω της απουσίας προγενέστερων μελετών στη γονεϊκή σοφία, μελλοντικά, η έρευνα είναι σημαντικό να επικεντρωθεί στην εξέταση της σχέσης της ΚΓΣ με μία πληθώρα εργαλείων μέτρησης της σοφίας.

Επιπρόσθετα, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να κατευθυνθεί προς μία πιο πλήρη αξιολόγηση της εννοιολογικής εγκυρότητας της κλίμακας, μέσω του ελέγχου της μετρικής και δομικής ισοδυναμίας της ΚΓΣ. Ένα άλλο σημείο που χρήζει διερεύνησης σχετικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετίζεται με το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων. Το ενδιαφέρον μας εστίασε στην ανάπτυξη μίας κλίμακας η οποία να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε γονείς μεγάλου ηλικιακού εύρους και συνεπώς συμπεριλάβαμε ένα ευρύ ηλικιακό εύρος στις δύο μελέτες. Ωστόσο, με βάση τα παραπάνω, δε θα μπορούσε να αποκλειστεί η πιθανότητα διαφοροποιημένης λειτουργικότητας ορισμένων δηλώσεων της κλίμακας, και αυτό είναι ένα σημείο στο οποίο χρειάζεται να απευθυνθεί η μελλοντική έρευνα. Τέλος, δεδομένων των προοπτικών χρήσης του εργαλείου, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική η διερεύνηση της καταλληλότητας εφαρμογής της ΚΓΣ και ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της σε πληθυσμούς εκτός του ελληνικού πολιτισμικού πλαισίου.

Μέρος δεύτερο: Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας

Θεωρητικό πλαίσιο

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται σύγχρονα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα για τις ψυχολογικές παρεμβάσεις και συγκεκριμένα για (α) τις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, (β) τις θετικές παρεμβάσεις, και (γ) τις εστιασμένες στη σοφία ψυχολογικές παρεμβάσεις. Το θεωρητικό πλαίσιο του δεύτερου μέρους της διατριβής ολοκληρώνεται με την περιγραφή του σκεπτικού, των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας, η οποία αποσκοπούσε στην ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας.

Ψυχολογικές παρεμβάσεις: Σύγχρονα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα

Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Οι ρίζες και η εννοιολόγηση της ψυχοεκπαίδευσης. Το ψυχοεκπαιδευτικό μοντέλο γεννήθηκε ως απόρροια της αμφισβήτησης των παρεμβάσεων που βασίζονται στο ιατρικό μοντέλο στο πεδίο της προληπτικής ψυχικής υγιεινής, που κατά κύριο λόγο εστιάζουν στις οργανικές δυσλειτουργίες του ατόμου και δεν λαμβάνουν υπόψη τις γνωστικές, συναισθηματικές και διαπροσωπικές πλευρές του, αλλά ούτε και εμπλέκουν το άτομο στις αποφάσεις που το αφορούν (Authier, 1977). Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις παρεμβάσεις που βασίζονται στο ιατρικό μοντέλο, η ψυχοεκπαίδευση αποτελεί μία πιο ολιστική και βασισμένη στην ικανότητα προσέγγιση και τα άτομα (ο/η πελάτης/ισα και η οικογένεια του) θεωρούνται συνεργάτες του/της συμβούλου που παρέχει την παρέμβαση (Lukens & McFarlane, 2004).

Το ψυχοεκπαιδευτικό μοντέλο έχει επίσης τις ρίζες του στο κίνημα της κοινοτικής ψυχικής υγιεινής, που δίνει έμφαση στην πρόληψη παρά στη θεραπεία και ενσαρκώνει την ιδέα ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να βοηθήσεις τους ανθρώπους είναι να τους διδάξεις πώς να βοηθούν τους εαυτούς τους (Authier, 1977).

Επομένως, ο κεντρικός στόχος της ψυχοεκπαίδευσης είναι να παρέχει στους ανθρώπους τη γνώση και τις δεξιότητες (γενικές ή πιο ειδικές) που χρειάζονται ώστε να αντιμετωπίζουν ένα αναγνωρισμένο πρόβλημα ή να επιτυγχάνουν έναν αναγνωρισμένο στόχο (Authier, 1977). Στο ψυχοεκπαιδευτικό μοντέλο, το άτομο (ο/η πελάτης/ισα) γίνεται αντιληπτό μάλλον ως μαθητής/τρια παρά ως ασθενής και οι σύμβουλοι περισσότερο θεωρούνται ότι βοηθούν τα άτομα να θέσουν/ επιτύχουν στόχους και να αναπτύξουν δεξιότητες σημαντικές για την αντιμετώπιση παρόντων αλλά και μελλοντικών προβλημάτων παρά ότι τα βοηθούν αναφορικά με τη διάγνωση και θεραπεία των συμπτωμάτων τους (Authier, 1977. Guerney, Stollak, & Guerney, 1971). Ιδιαίτερη έμφαση, λοιπόν, δίνεται στις έννοιες της διδασκαλίας (από την πλευρά του/της συμβούλου-εκπαιδευτή/τριας) και της μάθησης (από την πλευρά του/της συμβουλευόμενου/ης-εκπαιδευόμενου/ης): έμφαση η οποία αντανακλάται τους προτεινόμενους ορισμούς για τη ψυχοεκπαίδευση (βλ. Atri & Sharma, 2007. Authier, 1977. Goldman, 1988).

Σε έναν από τους ορισμούς που προτάθηκαν για την ψυχοεκπαίδευση στο πεδίο της ψυχιατρικής, η ψυχοεκπαίδευση ορίζεται ως «η διδασκαλία ή εκπαίδευση ενός ατόμου με ψυχιατρική διαταραχή σε θεματικές περιοχές οι οποίες υπηρετούν τους στόχους της θεραπείας και της αποκατάστασης, όπως είναι για παράδειγμα, η βελτίωση της αποδοχής της ασθένειας από το άτομο, η προώθηση της ενεργούς συμμετοχής στη θεραπεία και της αποκατάστασης, και η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης που αντισταθμίζουν τα ελλείμματα τα οποία προκαλεί η

διαταραχή» (Goldman, 1988, σ. 667). Με παρόμοιο τρόπο, πιο πρόσφατα, οι Atri και Sharma, (2007) όρισαν την ψυχοεκπαίδευση η οποία έχει ως πεδίο εφαρμογής την ψυχολογία της υγείας, ως την «ειδική εκπαίδευση η οποία συγκροτείται από τα εκπαιδευτικά εγχειρήματα που απευθύνονται στους/στις ασθενείς και τις οικογένειές τους με σκοπό να βοηθήσουν στην πρόληψη της υποτροπής των ψυχικών ασθενειών και την αποκατάσταση της υγείας για τους ψυχικά ασθενείς» (σ. 32). Αντίστοιχα, οι Lukens και McFarlane (2004) όρισαν την κλινικά βασισμένη ψυχοεκπαίδευση ως την «επαγγελματικά διεξαγόμενη μέθοδο θεραπείας, η οποία ενσωματώνει και συνδυάζει ψυχοθεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις» (σ. 206). Είναι σημαντικό να επισημανθεί, ότι παρόλο που οι προαναφερόμενοι/ες ερευνητές/τριες προτείνουν έναν ορισμό για την ψυχοεκπαίδευση στο πλαίσιο της κλινικής πρακτικής, η ψυχοεκπαίδευση, όπως θα παρουσιάσουμε και στη συνέχεια, δεν εφαρμόζεται μόνο σε κλινικούς πληθυσμούς (άτομα με διαγνωσμένα ψυχοκοινωνικά προβλήματα) αλλά και προληπτικά, στον γενικό πληθυσμό.

Σε όποιο πλαίσιο και πληθυσμό κι αν εφαρμόζεται πάντως, η ψυχοεκπαίδευση αξιοποιεί πολλές θεωρίες και μοντέλα από την κλινική πρακτική, που περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται, στις/στα ακόλουθες/ακόλουθα: γνωστικο-συμπεριφορική θεωρία, οικοσυστημική θεώρηση, θεωρία μάθησης, μοντέλα ομαδικής πρακτικής, μοντέλα αντιμετώπισης και στρες και αφηγηματικές προσεγγίσεις (Lukens & McFarlane, 2004).

Εφαρμογές της ψυχοεκπαίδευσης. Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν εφαρμοστεί σε ψυχιατρικά και κλινικά περιβάλλοντα, αλλά και στην κοινότητα, για ένα ευρύ φάσμα ψυχικών και ιατρικών διαταραχών, όπως, για παράδειγμα, για τη σχιζοφρένεια (π.χ., Bäuml et al., 2006. Rummel-Kluge et al., 2006), την κατάθλιψη και το άγχος (π.χ., Donker et al., 2009. Rummel-Kluge, Pitschel-Walz, & Kissling,

2009. Tursi et al., 2013), τις διατροφικές διαταραχές (π.χ., Pettersen, Rosenvinge, & Wynn, 2011. Uehara et al., 2001), το Αλτσχάιμερ (π.χ., Llanque et al., 2015) και τον καρκίνο (π.χ., Golant, Altman, & Martin, 2003. Stanton et al., 2005) και συνολικά τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δείχνουν ότι η ψυχοεκπαίδευση συνδέεται με βελτίωση στη λειτουργικότητα και την ποιότητα ζωής, μειωμένη συμπτωματολογία και θετικά αποτελέσματα τόσο για το άτομο που έχει τη διάγνωση όσο και για την οικογένειά του (Lukens & McFarlane, 2004).

Ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν εφαρμοστεί βέβαια με επιτυχία και σε εκπαιδευτικά αλλά και επαγγελματικά περιβάλλοντα, σε μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες και εργαζόμενους/ες, τόσο για την πρόληψη ή/και την αντιμετώπιση συγκεκριμένων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, όπως το εργασιακό άγχος (π.χ., Ghazavi, Lohrasbi, & Mehrabi, 2010. Γιαννάκη, 2015. Kagan, Kagan & Watson, 1995. Romosiou, Brouzos, & Vassilopoulos, 2019), το κοινωνικό άγχος (π.χ., Masia-Warner et al., 2005. Vassilopoulos et al., 2013), το άγχος της εξέτασης (π.χ., Γκίνη, 2015. Rajiah & Saravanan, 2014. Aydin & Aydin, 2020), την κατάθλιψη (π.χ., Fristad, 2006. Jones et al., 2018. Μέλλου, 2012. Rice & Meyer, 1994), τις διατροφικές διαταραχές (π.χ., Rocco, Ciano, & Balestrieri, 2001. Τόττη, 2013), την παιδική σεξουαλική κακοποίηση (π.χ., Hazzard, 1993. Kenny, 2009), την επιθετικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό (π.χ., Ando et al., 2007. Akan, 2021. Camelford & Ebrahim, 2016. Newman-Carlson & Horne, 2004. Vassilopoulos, Brouzos, & Rentzios, 2014), όσο και για την προαγωγή θετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ή συναισθηματικών εμπειριών, όπως της αισιοδοξίας (π.χ., Fresco et al., 2009. Μπαούρδα, 2018), της συγχωρητικότητας (π.χ., McCullough & Worthington, 1995. Μπούζος και συν., 2019. Σουρτζίνου, 2018), της συναισθηματικής νοημοσύνης (π.χ., Hussin, Mahmud, & Karim, 2020. Romosiou,

Brouzos, & Vassilopoulos, 2018) και της ψυχικής ανθεκτικότητας (π.χ., Feuerborn, 2004. Romosiou et al., 2018). [Στις παρεμβάσεις οι οποίες εστιάζουν στην ανάπτυξη θετικών χαρακτηριστικών και θετικών συναισθηματικών εμπειριών στους ανθρώπους, δηλαδή στις θετικές παρεμβάσεις, αφιερώνεται στην παρούσα διατριβή ξεχωριστή υποενότητα (βλ. Θετικές παρεμβάσεις).] Επίσης, ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να εφαρμοστούν στο γενικό μαθητικό πληθυσμό και για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ζωής (π.χ., δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ή λήψης απόφασης, διαπροσωπικές δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης άγχους ή θυμού, δεξιότητες χαλάρωσης κ.λπ.) (π.χ., Banks, 2005. Jamali et al., 2016. Καλύβα, 2017. Maryam, Davoud, & Zahra, 2011. Μπρούζος και συν. 2020), καθώς και για την υποστήριξη των μαθητών/τριών σε μεταβατικές περιόδους της ζωής, όπως για παράδειγμα κατά τη μετάβασή τους από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (π.χ., Βλαχιώτη, 2015. Brouzos et al., 2020. Κούτσιανου, 2015. Vassilopoulos, Brouzos & Koutsianou, 2018).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε γονείς είτε στοχεύουν στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων ειδικών για τη διαχείριση ενός συγκεκριμένου ψυχοκοινωνικού προβλήματος ή διαταραχής (π.χ., αυτισμός) του παιδιού (βλ. ενδεικτικά Anderson & Guthery, 2015. Bradley et al., 2003. McCleary & Ridley, 1999. Patra, Arun, & Chavan, 2015. Φούσκα, 2017) είτε, όπως στην παρούσα έρευνα, αποσκοπούν στην πρόληψη της εμφάνισης ψυχοκοινωνικών δυσκολιών στα παιδιά και στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων των γονέων, για αυτό και διδάσκουν γνώσεις και δεξιότητες σημαντικές για την αποτελεσματική γονεϊκότητα γενικότερα (βλ. ενδεικτικά Adkins, Luyten, & Fonagy, 2018. Cardamone-Breen et al., 2018. Grolnick et al., 2021. Καρακώστα-Στεφανοπούλου & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2013. Nicholson et al., 2002. Petch & Halford, 2008).

Συνολικά, φαίνεται από τα παραπάνω ότι η ψυχοεκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα πλαίσια (π.χ., σε ψυχιατρικά, κλινικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πλαίσια ή στην κοινότητα) και πληθυσμούς (σε γενικό ή κλινικό πληθυσμό, σε παιδιά ή ενήλικες) και να προσεγγίσει ποικίλες θεματικές (π.χ., κατάθλιψη, σχιζοφρένεια, κοινωνικό άγχος, θετικά γνωρίσματα, δεξιότητες ζωής, γονεϊκότητα, κ.λπ.). Εξάλλου, όπως υποστήριξε ο Authier (1977) «το περιεχόμενο της ψυχοεκπαίδευσης περιορίζεται μόνο από τη φαντασία των ανθρώπων που αναζητούν βοήθεια και την ικανότητα του/της ψυχολόγου επαγγελματία να είναι εφευρετικός/ή και δημιουργικός/ή αρκετά ώστε να σχεδιάσει ένα συστηματικό πρόγραμμα για να διδάξει στους/στις πελάτες/ισες την ψυχολογική αυτοβοήθεια η οποία θα κάνει τη ζωή τους πιο ικανοποιητική» (σ. 15).

Τρόπος διεξαγωγής των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές: Μπορεί να είναι εξαιρετικά βραχυπρόθεσμο, δηλαδή να περιλαμβάνει μία μόνο συνάντηση (π.χ., Cardamone-Breen et al., 2018. Clemans, 2005) ή να είναι μεγαλύτερης διάρκειας (για παράδειγμα, τεσσάρων, έξι, οκτώ ή δέκα συναντήσεων) (π.χ., Brouzos, Vassilopoulos, & Tassi, 2017. Ghazavi et al., 2010. Kaslow et al., 2000)· να είναι ατομικό (π.χ., Brown & Lewinsohn, 1984. Gumus, Buzlu, & Cakir, 2015), οικογενειακό (π.χ., Kaslow et al., 2000. McFarlane et al., 2003. Murray-Swank & Dixon, 2004) ή ομαδικό (π.χ., Bechdorf et al., 2004. Colom et al., 2009. Gerrity & DeLucia-Waack, 2006)· και να περιλαμβάνει δια ζώσης (π.χ., Anderson & Guthery, 2015. Brouzos et al., 2017. Romosiou et al., 2018. Vassilopoulos et al., 2013) ή εξ' αποστάσεως, δηλαδή, διαδικτυακή παρακολούθηση (π.χ., Barnes et al., 2011. Brouzos et al., 2021. Brouzos et al., under review. Cousineau et al., 2008. Han et al.,

2018. Latalova et al., 2014. Perry et al., 2017. Poole, Simpson, & Smith, 2012. Proudfoot et al., 2012. Taylor-Rodgers & Batterham, 2014).

Κατά κύριο λόγο η ψυχοεκπαίδευση εφαρμόζεται σε ομαδικό πλαίσιο (ομαδική ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση/ ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες) και υλοποιείται με διά ζώσης παρακολούθηση, όμως δεδομένης της τάσης της πλειονότητας των ανθρώπων να χρησιμοποιεί το διαδίκτυο για απόκτηση γνώσης και για αυτοβοήθεια σε σχέση με θέματα που αφορούν την ψυχική υγεία, ο Chang (2005) υπογράμμισε πρόσφατα την ανάγκη προτεραιοποίησης της ανάπτυξης αποτελεσματικών διαδικτυακών προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης και αυτοβοήθειας. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται ορισμένα βασικά ζητήματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή (α) των ομαδικών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων και (β) των διαδικτυακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Ομαδικές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Οι ομαδικές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως άλλωστε κάθε ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση, αποσκοπούν στην παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με ένα συγκεκριμένο θέμα ψυχολογικού ενδιαφέροντος. Έχουν προαποφασισμένο αριθμό συναντήσεων, συγκεκριμένους, λειτουργικά διατυπωμένους στόχους, προσχεδιασμένο περιεχόμενο (διάλεξη/ υλικό με διδακτικό/ πληροφοριακό περιεχόμενο, βιωματικές δραστηριότητες και συζήτηση/ δραστηριότητα για την επεξεργασία του διδακτικού/ πληροφοριακού υλικού και των δραστηριοτήτων) και σαφώς προσδιορισμένη δομή (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011. Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016. DeLucia-Waack, 2006. Furr, 2000).

Σε ότι αφορά στη δομή των συναντήσεων των ομαδικών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων ειδικότερα, διακρίνονται τέσσερα κύρια μέρη: 1) το άνοιγμα της συνάντησης, κατά το οποίο γίνεται η σύνδεση με τις εργασίες της προηγούμενης

συνάντησης και η εισαγωγή στη νέα θεματική ενότητα, μέσα από συζήτηση, από ερωτήσεις ή από μία σύντομη δραστηριότητα, 2) το κύριο μέρος ή το στάδιο εργασίας, κατά το οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και η εξάσκηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τους στόχους της συνάντησης μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, 3) το στάδιο επεξεργασίας, κατά το οποίο γίνεται η επεξεργασία, δηλαδή η αναγνώριση του νοήματος, όσων διαδραματίστηκαν στο στάδιο εργασίας, μέσα από συζήτηση, από μία δραστηριότητα ή από ερωτήσεις, και 4) το κλείσιμο, κατά το οποίο τα μέλη της ομάδας προετοιμάζονται για τη μετάβαση από την ομάδα στην καθημερινότητά τους, μέσα από τη σύνοψη των όσων διαδραματίστηκαν κατά τη συνάντηση, την έκφραση σκέψεων ή συναισθημάτων σχετικά με την εμπειρία της συνάντησης και την υπενθύμιση για το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης. Στο κλείσιμο της συνάντησης μπορεί να προταθούν ασκήσεις για το σπίτι για την εξάσκηση των δεξιοτήτων που διδάχθηκαν. Κάθε συνάντηση έχει προκαθορισμένη διάρκεια και περιστρέφεται γύρω από μία συγκεκριμένη αυτοτελή θεματική ενότητα, η οποία αποτελεί και τον κεντρικό της άξονα (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Βασιλόπουλος και συν., 2016. DeLucia-Waack, 2006).

Όπως μπορεί να υποθέσει από τα παραπάνω κανείς, ο/η συντονιστής/στρια κατέχει σημαντικό ρόλο σε μία ομαδική ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση: είναι αυτός/ή που επιλέγει και διαμορφώνει τους στόχους, τις δραστηριότητες και το διδακτικό υλικό της παρέμβασης, όπως επίσης και τα εργαλεία για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης (πριν την παρέμβαση) και παράλληλα, και όχι λιγότερο σημαντικά, αυτός/ή που διδάσκει τις γνώσεις και τις δεξιότητες και καθοδηγεί/ υποστηρίζει τη μάθηση των μελών (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης), για αυτό και είναι ουσιώδους σημασίας να έχει κατάλληλη εκπαίδευση και πρακτική εμπειρία (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Βασιλόπουλος και συν., 2016).

Διαδικτυακές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Παραδοσιακά, όπως προαναφέρθηκε, η ψυχοεκπαίδευση υλοποιείται με διά ζώσης παρακολούθηση σε ομαδικό πλαίσιο, τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες παρατηρείται μία ραγδαία αύξηση στις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υλοποιούνται μέσω του διαδικτύου. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση διαδικτυακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων υποστηρίζεται τόσο από την εξέλιξη που σημειώνεται στην τεχνολογία και την ευκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο όσο και από το γεγονός ότι η διαδικτυακή/ εξ' αποστάσεως υλοποίηση επιλύει ορισμένα προβλήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διεξαγωγή μιας διά ζώσης παρέμβασης, όπως είναι για παράδειγμα το κόστος ως προς τον χρόνο και τη μετακίνηση του συντονιστή και των μελών, καθώς και το κόστος ως προς την εκπαίδευση του συντονιστή (Grey et al., 2013. Poole et al., 2012).

Οι διαδικτυακές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις δεν έχουν μία πανομοιότυπη μέθοδο διεξαγωγής. Αντίθετα, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς (α) το επίπεδο εμπλοκής του/της συντονιστή/στριας και (β) τις αξιοποιούμενες τεχνολογικές λειτουργίες (Zhao, Lustria & Hendrickse, 2017).

Το επίπεδο εμπλοκής του/της συντονιστή/τριας της παρέμβασης. Κατά την επισκόπηση των τεχνολογικών λειτουργιών των διαδικτυακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί για την κατάθλιψη, οι Zhao και συν. (2017) διέκριναν τέσσερα επίπεδα εμπλοκής του/της συντονιστή/τριας της παρέμβασης: 1) καμία εμπλοκή, όπου ο/η συντονιστής/στρια δεν επικοινωνεί καθόλου με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες του προγράμματος παρέμβασης, 2) χαμηλή εμπλοκή, όπου ο/η συντονιστής επικοινωνεί αποκλειστικά για την παροχή υπενθυμίσεων, συνδέσμων για τις διδακτικές ενότητες, ενθάρρυνσης ή απαντήσεων σε ερωτήσεις σε σχέση με τεχνικά προβλήματα, 3) μέτρια εμπλοκή, όπου ο/η συντονιστής/στρια παρέχει

ανατροφοδότηση σχετικά με τις ασκήσεις για την κατάκτηση των στρατηγικών, και 4) υψηλή εμπλοκή, όπου ο/η συντονιστής/στρια παρέχει εξατομικευμένη συμβουλευτική ή θεραπευτικές συμβουλές.

Οι τεχνολογικές λειτουργίες των παρεμβάσεων. Αναφορικά με τις τεχνολογικές λειτουργίες που αξιοποιούνται στις διαδικτυακές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι Zhao και συν. (2017) διέκριναν την χρήση ιστοσελίδας και του email ως τα πιο συχνά αναφερόμενα μέσα. Το email έχει αξιοποιηθεί από τους/τις συντονιστές/στρίες των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων τόσο ως μέσο για την παροχή και ανανέωση του διδακτικού υλικού όσο και για την παροχή ανατροφοδότησης και την επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, δηλαδή, για τον σχολιασμό των ασκήσεων, την παροχή απαντήσεων σε ερωτήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, την επεξήγηση σημαντικών εννοιών, την αναγνώριση των εργασιών που ολοκληρώθηκαν και την παροχή ενθάρρυνσης, καθώς και για την παροχή υπενθυμίσεων για τη συνέχιση του προγράμματος ή την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Άλλες τεχνολογικές λειτουργίες, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί, λιγότερο όμως συχνά, ως μέσο επικοινωνίας στις διαδικτυακές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις, είναι τα άμεσα μηνύματα, τα δωμάτια συνομιλίας, τα φόρουμ συζήτησης και οι τηλεφωνικές κλήσεις. Τα άμεσα μηνύματα και οι τηλεφωνικές κλήσεις χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες κυρίως για την επικοινωνία του/της συντονιστή/στιας με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ενώ τα δωμάτια συνομιλίας και τα φόρουμ συζήτησης χρησιμοποιήθηκαν για την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών και το διαμοίρασμα των εμπειριών. Σε ορισμένες διαδικτυακές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν αξιοποιηθεί, επίσης, εργαλεία αυτο-παρακολούθησης των συμπτωμάτων, σύντομα βίντεο επεξήγησης των προτεινόμενων στρατηγικών και ηλεκτρονικά ημερολόγια (Zhao et al., 2017).

Συνολικά, από την επισκόπηση των σχετικών ερευνών βρέθηκε ότι όταν αυξάνεται το επίπεδο εμπλοκής του/της συντονιστή/στριας και η χρήση των μέσων επικοινωνίας μειώνεται το ποσοστό αποχώρησης από το πρόγραμμα και αυξάνεται η συμμετοχή στην παρέμβαση (Zhao et al., 2017).

Δεδομένου του αυξανόμενου ενδιαφέροντος των ερευνητών/τριών για τη διεξαγωγή διαδικτυακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, χρήσιμο θα είναι μελλοντικά να διερευνηθεί περαιτέρω η μεθοδολογία εφαρμογής των διαδικτυακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα τους, ώστε να διαμορφωθούν προτάσεις που θα διευκολύνουν τον σχεδιασμό των διαδικτυακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Θετικές παρεμβάσεις

Οι θετικές ψυχολογικές παρεμβάσεις κατά κύριο λόγο σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από ερευνητές/τριες του κλάδου της θετικής ψυχολογίας, ο οποίος ασχολείται με τη μελέτη και προαγωγή των θετικών υποκειμενικών εμπειριών (π.χ., θετικά συναισθήματα), των θετικών ατομικών γνωρισμάτων (π.χ., δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα και αρετές) και των θετικών οργανισμών, οι οποίοι συμβάλλουν στην άνθηση των θετικών εμπειριών και γνωρισμάτων (Seligman et al., 2005).

Ποιες παρεμβάσεις ορίζονται ως θετικές. Οι θετικές παρεμβάσεις ξεκίνησαν σχετικά πρόσφατα να εφαρμόζονται, για αυτό, αν και έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί για τις παρεμβάσεις αυτές, δεν υπάρχει ένας απόλυτα αποδεκτός ορισμός τους (Parks & Biswas-Diener, 2013. Parks & Titova, 2016).

Οι Sin και Lyubomirsky (2009) όρισαν τις θετικές παρεμβάσεις ως τις θεραπευτικές μεθόδους ή τις δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, συμπεριφορών ή σκέψεων. Επομένως, σύμφωνα με την

προσέγγιση αυτή, τα προγράμματα, οι παρεμβάσεις ή οι θεραπείες που αποσκοπούν στην επιδιόρθωση ή τη θεραπεία στοιχείων παθολογικών ή ανεπάρκειας αποκλείονται από την κατηγορία των θετικών παρεμβάσεων.

Όμοια με τις προαναφερθείσες ερευνήτριες, η Arakawa (2010) υποστηρίζει ότι ο σκοπός (η πρόθεση) είναι αυτός που διακρίνει τις θετικές από τις υπόλοιπες παρεμβάσεις και προτείνει ότι η λειτουργικότητα μιας θετικής παρέμβασης έγκειται στη σκόπιμη ανάπτυξη της βέλτιστης υγείας. Σύμφωνα με την Arakawa (2010), μια θετική παρέμβαση χρειάζεται να πληροί έστω μία από τις ακόλουθες δύο βασικές προϋποθέσεις: να έχει θετικό σημείο εφαρμογής, δηλαδή να ξεκινάει από το σημείο μηδέν (να μην εφαρμόζεται σε κλινικούς πληθυσμούς), και να έχει θετική μέθοδο, δηλαδή να περιλαμβάνει την καλλιέργεια θετικών συναισθηματικών καταστάσεων, δυνάμεων χαρακτήρα και/ή νοήματος.

Στον στόχο της θετικής παρέμβασης εστιάζει και η περιγραφή των Seligman, Rashid και Parks (2006, σ. 780) για τις παρεμβάσεις Θετικής Ψυχοθεραπείας (Positive Psychotherapy interventions), όπου αναφέρεται: «Ο στόχος (της Θετικής Ψυχοθεραπείας) είναι να διατηρήσει τις θετικές πλευρές της ζωής των πελατών στο μπροστινό μέρος του μυαλού τους ... και να ενδυναμώσει τις ήδη υπάρχουσες θετικές πλευρές».

Οι Parks και Biswas-Diener (2013), διαβλέποντας ότι οι υφιστάμενοι ορισμοί δεν αποκλείουν από τις θετικές παρεμβάσεις τις τρυφηλές δραστηριότητες και τις ποικίλες προτεινόμενες πρακτικές αυτοβοήθειας που δεν έχουν ερευνητική βάση, καθώς και τις παρεμβάσεις οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια μιας θετικής μεταβλητής αλλά εφαρμόζονται σε πληθυσμό για τον οποίο δεν είναι κατάλληλες (π.χ., βασισμένη στην ευγνωμοσύνη παρέμβαση σε πρόσφατα θύματα τραύματος), πρότειναν έναν πιο περιεκτικό ορισμό για τις θετικές παρεμβάσεις, ορίζοντας ένα

σύνολο κριτηρίων τα οποία θα πρέπει μία παρέμβαση να πληροί ώστε να θεωρηθεί θετική. Τα κριτήρια είναι τα εξής: 1) ως πρωταρχικός στόχος της παρέμβασης να τίθεται η καλλιέργεια κάποιας θετικής μεταβλητής (π.χ., υποκειμενικό ευ ζην, θετικά συναισθήματα, νόημα), 2) να υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα τα οποία να υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά της και 3) να υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα τα οποία να δείχνουν ότι η βελτίωση της μεταβλητής-στόχου οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα για τον πληθυσμό στον οποίο εφαρμόζεται. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αντιδιαστολή με άλλους ορισμούς (π.χ., Arakawa, 2010) οι οποίοι αποκλείουν από τις θετικές παρεμβάσεις τις παρεμβάσεις οι οποίες εφαρμόζονται σε κλινικούς πληθυσμούς (π.χ., παρεμβάσεις Θετικής Ψυχοθεραπείας), οι Parks και Biswas-Diener (2013) επισημαίνουν ότι οι θετικές παρεμβάσεις μπορούν να εφαρμοστούν σε κάποιο κλινικό πληθυσμό υπό ορισμένες συνθήκες, δηλαδή όταν τα δεδομένα δείχνουν ότι η μεταβλητή-στόχος οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα για τον πληθυσμό αυτό.

Οι κατηγορίες θετικών παρεμβάσεων. Οι θετικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την εφαρμογή τεχνικών για την προαγωγή της θετικότητας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Στοχεύουν, δηλαδή, συνήθως σε μία σχετική με την ευτυχία μεταβλητή (Parks & Titova, 2016). Μία θετική παρέμβαση συχνά συνίσταται στην καθημερινή εφαρμογή μιας δραστηριότητας στη διάρκεια ενός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος, αλλά μπορεί να πάρει και τη μορφή της εφαρμογής πολλαπλών δραστηριοτήτων ταυτόχρονα ή της εβδομαδιαίας αλλαγής διαφορετικών μεταξύ τους δραστηριοτήτων (Parks, 2014. Parks & Biswas-Diener, 2013).

Ένα από τα πρώτα προγράμματα θετικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν ήταν το πρόγραμμα του Fordyce (1977, 1983), το οποίο στόχευσε στην έννοια της ευτυχίας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 14 διαφορετικές δραστηριότητες, τις οποίες

καλούνται οι συμμετέχοντες/ουσες να εφαρμόσουν (όσες περισσότερες από αυτές μπορούν) σε καθημερινή βάση, για ένα διάστημα πέντε έως επτά εβδομάδων. Από την πρώτη αυτή απόπειρα εφαρμογής μιας στοχευμένης για την ευτυχία παρέμβασης (βλ. Fordyce, 1977) έως σήμερα, έχουν αναπτυχθεί και τεκμηριωθεί ερευνητικά δεκάδες θετικές παρεμβάσεις για την προαγωγή του ψυχολογικού και υποκειμενικού ευ ζην των ανθρώπων, αλλά και τη μείωση της κατάθλιψης (βλ. Layous et al., 2011. Parks & Biswas-Diener, 2013. Sin & Lyubomirsky, 2009).

Μελετώντας πρόσφατες επισκοπήσεις των θετικών παρεμβάσεων και μετα-αναλύσεις της αποτελεσματικότητας των θετικών παρεμβάσεων (Bolier et al., 2013. Carr et al., 2020. Parks & Biswas-Diener, 2013. Parks & Titova, 2016. Sin & Lyubomirsky, 2009. Stone & Parks, 2018) μπορεί κανείς να διακρίνει οκτώ δημοφιλείς κατηγορίες θετικών παρεμβάσεων (ενδεικτικά παραθέτονται σε παρενθέσεις ορισμένες αντιπροσωπευτικές μελέτες για την εκάστοτε κατηγορία): Παρεμβάσεις για (α) την ευγνωμοσύνη (π.χ., Emmons & McCullough, 2003. Lyubomirsky et al., 2011. Lyubomirsky, Sheldon & Schkade, 2005. Schueller & Parks, 2012. Seligman et al., 2005), (β) την αισιοδοξία (π.χ., King, 2001. Μπαούρδα, 2018. Peters et al., 2010. Schueller & Parks, 2012. Seligman et al., 2005. Shapira & Mongrain, 2010. Sheldon & Lyubomirsky, 2006), (γ) την καλοσύνη (π.χ., Dunn, Aknin, & Norton, 2008. Lyubomirsky et al., 2005. Lyubomirsky, Tkach, & Sheldon, 2004. Tkach, 2006), (δ) την ενσυναίσθηση (π.χ., Fredrickson et al., 2008. Hodges, Clark, & Myers, 2011), (ε) τη συγχωρητικότητα (π.χ., McCullough, Root, & Cohen, 2006. Μπούζος και συν. 2019. Worthington, 2006), (στ) το απολαμβάνειν (π.χ., Bryant & Veroff, 2007. Kuntz, 2015. Kurtz & Lyubomirsky, 2012), (ζ) το νόημα (π.χ., Grant & Dweck, 2003. Linley et al., 2010. McAdams et al., 2001. Parks & Layous, 2015), και (η) τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα (π.χ., Gander et al., 2013.

Haidt, 2002. Louis, 2011. Mitchell et al., 2009. Mongrain & Anselmo-Matthews, 2012. Proyer, Ruch, & Buschor, 2013. Proyer et al., 2015. Schueller & Parks, 2012. Seligman et al., 2005). [Η σοφία αποτελεί εν δυνάμει παράγοντα των παρεμβάσεων στα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα (βλ. Seligman et al., 2005). Θα επικεντρωθούμε, ωστόσο, στην παρούσα διατριβή στις παρεμβάσεις οι οποίες σχεδιάστηκαν για την καλλιέργεια της σοφίας αποκλειστικά (οι εστιασμένες στη σοφία ψυχολογικές παρεμβάσεις παρουσιάζονται στην επόμενη υποενότητα)].

Οι τρόποι διεξαγωγής των προγραμμάτων θετικής παρέμβασης. Οι θετικές παρεμβάσεις προσφέρονται είτε στο πλαίσιο ατομικής ψυχοθεραπείας, είτε σε ομαδικό πλαίσιο ή, όπως στην παρούσα έρευνα, ως προγράμματα αυτοβοήθειας (Bolier et al., 2013. Parks & Titova, 2016. Sin & Lyubomirsky, 2009), για αυτό και θα επικεντρωθούμε ιδιαίτερα στα τελευταία.

Προγράμματα αυτοβοήθειας/ Αυτοδιαχειριζόμενες παρεμβάσεις. Οι περισσότερες θετικές παρεμβάσεις προσφέρονται ως πρόγραμμα αυτοβοήθειας, το οποίο ενίοτε μπορεί να συμπεριλαμβάνει προσωποποιημένη καθοδήγηση και υποστήριξη (Bolier et al., 2013). Πρόκειται για παρεμβάσεις αυτοδιαχειριζόμενες, οι οποίες διεξάγονται μέσω του διαδικτύου (π.χ., μέσω ιστοσελίδων ή εφαρμογών στο κινητό) και εφαρμόζονται ατομικά (Parks, 2014. Parks & Titova, 2016. Sin & Lyubomirsky, 2009).

Το πλεονέκτημά τους βρίσκεται στην εύκολη και χωρίς ή με χαμηλό κόστος εφαρμογή τους, καθώς και στη δυνατότητα συμμετοχής μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών (Parks, 2014. Parks & Titova, 2016). Στα μειονεκτήματά τους συμπεριλαμβάνονται η μειωμένη ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών και το αυξημένο ποσοστό αποχώρησης συγκριτικά με τις διά ζώσης παρεμβάσεις (παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο πλαίσιο ατομικής ψυχοθεραπείας ή ομαδικά),

καθώς και η συνακόλουθη απώλεια ερευνητικών δεδομένων ή η δυσκολία παρακολούθησης και προσδιορισμού του βαθμού συμμετοχής των ατόμων (π.χ., συχνότητα εφαρμογής των δραστηριοτήτων και βαθμός ενασχόλησης) (Bolier et al., 2013. Parks, 2014).

Στη βάση της παρατήρησης των μειονεκτημάτων αυτών έχουν προταθεί ορισμένες αντισταθμιστικές ενέργειες για την ενίσχυση της συμμετοχής των συμμετεχόντων/ουσών στα προγράμματα αυτοβοήθειας, όπως είναι οι εξής: (α) η προώθηση και διατήρηση του συγκριτικού πλεονεκτήματος της παρέμβασης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαφήμισης, της παρουσίασης μαρτυριών σχετικά με την ωφελιμότητά της ή της εξέλιξης των δυνατοτήτων και λειτουργιών του μέσου εφαρμογής της (π.χ., της ιστοσελίδας), (β) η χρήση μεθόδων παρακολούθησης ή παρατήρησης της ατομικής προόδου (π.χ., χρήση ενός πίνακα χρήστη με βαθμολογίες όπου θα παρακολουθείται η πρόοδος ή διαμοιρασμός της προόδου με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης), αλλά και (γ) η ενίσχυση της συμβατότητας της παρέμβασης με τις ανάγκες, τους στόχους και τις προτιμήσεις του/της εκάστοτε συμμετέχοντα/ουσας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εξατομίκευσης της παρέμβασης, της παροχής εργαλείων μέτρησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προσωποποίηση της εμπειρίας του χρήστη ή της παροχής οδηγιών που προτείνουν στους/στις συμμετέχοντες να εφαρμόζουν τις δραστηριότητες στα πλαίσια ή τις συνθήκες που τους ταιριάζει (Parks, 2014). Πέρα από την εξατομίκευση και την προσαρμογή των παρεμβάσεων στις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσών, ένας ακόμη τρόπος ενίσχυσης της προσήλωσης και συμμετοχής των συμμετεχόντων/ουσών στις δραστηριότητες των αυτοδιαχειριζόμενων παρεμβάσεων είναι και η παροχή διαδραστικής υποστήριξης στους/στις συμμετεχόντες/ουσες (Bolier et al., 2013).

Παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων. Η εξέταση των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν το μέγεθος της αποτελεσματικότητας των θετικών παρεμβάσεων αποτελεί συχνά αντικείμενο των μελετών μετα-ανάλυσης και είναι σημαντική, καθώς μπορεί να προσφέρει ουσιώδη πληροφόρηση για τον ερευνητικό σχεδιασμό και τον σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης. Αρκετοί είναι οι παράγοντες οι οποίοι έχουν βρεθεί ότι επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων (βλ. Bolier et al., 2013. Carr et al., 2020. Sin & Lyubomirsky, 2009). Ακολούθως, παρουσιάζονται ορισμένοι από αυτούς.

Ο πληθυσμός των συμμετεχόντων/ουσών. Αρχικά, η αποτελεσματικότητα των θετικών παρεμβάσεων φαίνεται να μην είναι η ίδια για το γενικό και τον κλινικό πληθυσμό. Σύμφωνα με τα ευρήματα δυο μελετών μετα-ανάλυσης, τα άτομα με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες επωφελούνται περισσότερο από τις θετικές παρεμβάσεις, δηλαδή παρουσιάζουν μεγαλύτερη αύξηση στο επίπεδο του ευ ζην και μεγαλύτερη μείωση στο επίπεδο της κατάθλιψης, σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό που δεν αντιμετωπίζει αντίστοιχες δυσκολίες (Bolier et al., 2013. Carr et al., 2020. Sin & Lyubomirsky, 2009). Βέβαια, όπως έχει σημειωθεί, η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται στο ότι τα άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα (π.χ., κατάθλιψη) ενδεχομένως παρουσιάζουν περισσότερο «χώρο» για βελτίωση. Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σημαντικότητα εφαρμογής των θετικών παρεμβάσεων πέρα από το γενικό και στον κλινικό πληθυσμό (Sin & Lyubomirsky, 2009).

Η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών. Η ηλικία φαίνεται να αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό μεσολαβητικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των θετικών παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τα ευρήματα πρόσφατης μετα-ανάλυσης των ερευνών

στο πεδίο των θετικών παρεμβάσεων, οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε παιδιά ή νέους ενήλικες είναι πιο αποτελεσματικές σε σύγκριση με τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας (Carr et al., 2020). Όταν, ωστόσο, δεν συγκρίνονται παιδιά με ενήλικες, αλλά ενήλικες διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών, τα δεδομένα δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, τουλάχιστον όσον αφορά το ευ ζην και την κατάθλιψη, αυξάνεται με την ηλικία (Carr et al., 2020. Sin & Lyubomirsky, 2009). Το εύρημα αυτό πιθανόν να οφείλεται στην μεγαλύτερη προσήλωση με την οποία ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τις παρεμβάσεις οι μεγαλύτερης ηλικίας ενήλικες και επομένως μπορεί να είναι χρήσιμο οι νεαρότερης ηλικίας ενήλικες να ενθαρρύνονται ώστε να εμπλέκονται πιο ενεργητικά με τις δραστηριότητες (Sin & Lyubomirsky, 2009).

Ο τρόπος διεξαγωγής του προγράμματος. Μεγαλύτερη βελτίωση ως προς το ευ ζην και τα συμπτώματα κατάθλιψης παρουσιάζουν, επίσης, τα άτομα που συμμετέχουν σε ατομική θεραπεία ή ομαδικά προγράμματα θετικής παρέμβασης, παρά οι συμμετέχοντες/ουσες των αυτοδιαχειριζόμενων παρεμβάσεων, δηλαδή των προγραμμάτων αυτοβοήθειας (Bolier et al., 2013. Carr et al., 2020. Sin & Lyubomirsky, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη τη μειωμένη προσήλωση/ εμπλοκή την οποία εμφανίζουν οι συμμετεχόντες/ουσες στις αυτοδιαχειριζόμενες παρεμβάσεις σε σύγκριση με τις δια ζώσης παρεμβάσεις (Bolier et al., 2013. Parks, 2014), καθώς και το μεγαλύτερο συγκριτικά ποσοστό αποχώρησης από αυτές (Parks, 2014), όπως ήδη αναφέρθηκε, χρήσιμο θα είναι ο/η ερευνητής/τρια ή ο/η σύμβουλος που εφαρμόζει προγράμματα αυτοβοήθειας να δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των συμμετεχόντων/ουσών (Bolier et al., 2013. Parks, 2014).

Η διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Όμως, δεν είναι μόνο ο τρόπος που προσφέρεται το πρόγραμμα θετικής παρέμβασης που επηρεάζει την

αποτελεσματικότητα του προγράμματος, αλλά και η χρονική διάρκεια της εφαρμογής του: οι συμμετέχοντες/ουσες επωφελούνται περισσότερο από τα μεγαλύτερης διάρκειας προγράμματα, που τους παρέχουν τη δυνατότητα να μετατρέψουν τις διδασκόμενες δραστηριότητες σε συνήθη πρακτική (Bolier et al., 2013. Carr et al., 2020. Sin & Lyubomirsky, 2009). Για το λόγο αυτό έχει προταθεί τα προγράμματα να διαρκούν τουλάχιστον τέσσερις εβδομάδες (Bolier et al., 2013).

Η ποικιλία των δραστηριοτήτων. Οι θετικές παρεμβάσεις συνήθως αφορούν στην εφαρμογή μίας και μόνο δραστηριότητας (Parks & Biswas-Diener, 2013. Schueller & Parks, 2012). Τα εμπειρικά δεδομένα, ωστόσο, δείχνουν ότι η χρήση μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων συμβάλλει σε καλύτερα αποτελέσματα ως προς τη μεταβλητή-στόχο (ευ ζην ή κατάθλιψη) (Carr et al., 2020. Parks et al., 2012). Βέβαια, θα πρέπει να έχουν υπόψη τους οι ερευνητές/τριες ότι το περισσότερο πιθανόν να μην είναι και το καλύτερο: τα αποτελέσματα έρευνας όπου συγκρίθηκε η εφαρμογή δύο, τεσσάρων και έξι δραστηριοτήτων θετικής παρέμβασης αντίστοιχα, έδειξαν ότι η αύξηση του αριθμού των ασκήσεων επέφερε αύξηση στη χρήση των παρουσιαζόμενων τεχνικών, όμως οι συμμετέχοντες/ουσες που εφάρμοσαν δύο ή τέσσερις ασκήσεις εμφάνισαν μεγαλύτερη μείωση στα καταθλιπτικά συμπτώματα από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που εφάρμοσαν έξι ασκήσεις (Schueller & Parks, 2012). Επομένως, ενώ είναι σημαντικό να υπάρχουν πάνω από μία δραστηριότητες, ο αριθμός των δραστηριοτήτων δεν θα πρέπει να είναι πολύ μεγάλος (Parks, 2014).

Η ελεύθερη vs. κατευθυνόμενη πρόσβαση στις δραστηριότητες. Ένα άλλο ζήτημα, που προκύπτει σε σχέση με τις αυτοδιαχειριζόμενες (διαδικτυακές) θετικές παρεμβάσεις ειδικότερα, είναι εάν η πρόσβαση των συμμετεχόντων/ουσών στις ασκήσεις πρέπει να είναι ελεύθερη, δηλαδή οι συμμετέχοντες/ουσες να έχουν πρόσβαση εξ' αρχής σε όλες τις δραστηριότητες και να επιλέγουν ποια/ποιες από

αυτές θέλουν κάθε φορά να εφαρμόσουν ή είναι προτιμότερο να είναι κατευθυνόμενη, δηλαδή οι ασκήσεις να τους παρουσιάζονται διαδοχικά (Parks, 2014). Οι έρευνες (Crutzen, Cyr, & de Vries, 2012. Parks et al., 2012, όπ. αναφ. στο Parks, 2014) δείχνουν ότι παρόλο που η γενική τάση των ανθρώπων είναι να προτιμούν την ελεύθερη επιλογή και χρήση των δραστηριοτήτων, η κατευθυνόμενη διαδοχική παρουσίαση των ασκήσεων έχει μεγαλύτερα οφέλη για τους ίδιους.

Συνοψίζοντας, στους παράγοντες οι οποίοι έχει βρεθεί ότι επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων θετικών παρεμβάσεων συμπεριλαμβάνονται τόσο ορισμένα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών (π.χ., ηλικία και επίπεδο κατάθλιψης) όσο και χαρακτηριστικά της παρέμβασης. Τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης αφορούν κυρίως τον τρόπο διεξαγωγής της (ατομική θεραπεία, ομαδική παρέμβαση ή αυτοδιαχειριζόμενη παρέμβαση), την χρονική της διάρκεια (μεγαλύτερη ή μικρότερη χρονική διάρκεια), την ποικιλία των δραστηριοτήτων της (μία ή περισσότερες δραστηριότητες) και το είδος της πρόσβασης στις δραστηριότητές της (ελεύθερη ή κατευθυνόμενη πρόσβαση).

Εστιασμένες στη σοφία ψυχολογικές παρεμβάσεις: Η μεταβλητότητα της σοφίας

Τόσο οι καθημερινοί άνθρωποι όσο και οι ειδικοί της σοφίας έχουν μια ιδέα σχετικά με τη δυνατότητα μεταβολής και τους τρόπους ανάπτυξης της σοφίας στη διάρκεια της ζωής. Έτσι, πιστεύεται, για παράδειγμα, ότι οι συνθήκες (π.χ., βίωση συναισθηματικά προκλητικών εμπειριών, ιστορική περίοδος) και ο τρόπος ζωής ενός ατόμου (π.χ., επιδίωξη βίωσης ποικίλων εμπειριών, επιδίωξη αλληλεπίδρασης με μέντορες ή σοφούς ανθρώπους, επιδίωξη υψηλού επιπέδου μόρφωσης, επιδίωξη στόχων με νόημα και ηθική αξία, κ.λπ.) μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σοφίας του με το πέρασμα του χρόνου (βλ. Ardel, 2003. Baltes & Staudinger, 2000.

Glück & Bluck, 2011. Green & Brown, 2009. Jeste et al., 2010. König & Glück, 2013. Montgomery et al., 2002. Weststrate et al., 2018).

Μπορεί όμως η σοφία να ενισχυθεί μέσω παρέμβασης; Δεδομένων των εξαιρετικών ιδιοτήτων που περιλαμβάνει η σοφία (βλ. Baltes & Staudinger, 2000. Lieberei & Linden, 2011. Webster, 2007. Webster et al., 2014), η απάντηση στο ερώτημα αυτό πλαισιώνεται από έντονο ενδιαφέρον τα τελευταία ιδιαίτερα χρόνια.

Αν η σοφία αποτελεί σύστημα γνώσης (βλ. Baltes & Staudinger, 2000. Grossmann, 2017b) τότε η σχετική με τη σοφία γνώση μπορεί να ενεργοποιηθεί και μάλιστα με σχετικά απλές και σύντομες σε διάρκεια ασκήσεις (Lieberei & Linden, 2011. Scheibe, Kunzmann, & Baltes, 2009). Αν, όμως, η σοφία αποτελεί χαρακτηριστικό προσωπικότητας (βλ. Ardelt, 2003. Brown, 2004. Jeste et al., 2010. Levenson et al., 2005. Moraitou & Efklides, 2012. Peterson & Seligman, 2004. Webster, 2003. Wink & Helson, 1997), τότε θα είναι πιθανόν δύσκολο να μεταβληθεί μέσω παρέμβασης (Lieberei & Linden, 2011). Βέβαια, τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε σχετικά με την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων οι οποίες σχεδιάστηκαν για την καλλιέργεια άλλων θετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, όπως της αισιοδοξίας (Malouff & Schutte, 2017. Peters et al., 2010), της ευγνωμοσύνης (Watkins, McLaughlin, & Parker, 2019) ή ενός συνόλου δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα (Gander et al., 2013. Proyer et al., 2013. Proyer et al., 2015), δείχνουν ότι ενδεχομένως και η σοφία, ως θετικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας (Peterson & Seligman, 2004), θα μπορεί να ενισχυθεί μέσω στοχευμένης παρέμβασης.

Παρεμβάσεις που στοχεύουν στη σοφία ως σύστημα γνώσης. Οι πρώτες σχετικές με τη σοφία παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν από την ομάδα του Βερολίνου, η οποία αντιλαμβάνεται τη σοφία ως σύστημα γνώσης (βλ. Baltes & Staudinger, 2000). Πρόκειται για σύντομες ασκήσεις οι οποίες βοηθούν τους ανθρώπους να αποκτήσουν

πρόσβαση στην υπάρχουσα - σχετική με τη σοφία - γνώση τους και να εκφράσουν τη γνώση αυτή πιο αποτελεσματικά (Glück & Baltes, 2006. Scheibe et al., 2009). Με άλλα λόγια, οι ασκήσεις αυτές αποσκοπούν στην άμεση ενίσχυση της σοφής σκέψης (Grossmann, 2017a). Από την ομάδα του Βερολίνου έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία δύο τέτοιες παρεμβάσεις (βλ. Böhmig-Krumhaar, Staudinger, & Baltes, 2002. Staudinger & Baltes, 1996), ενώ η τρίτη παρέμβαση (βλ. Glück & Baltes, 2006) ήταν εν μέρει επιτυχημένη.

Ο σχεδιασμός της πρώτης παρέμβασης (Staudinger & Baltes, 1996) βασίστηκε στην ιδέα ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί σημαντικό μέσο για τη μετάδοση της σοφίας και η έρευνα έδειξε ότι η σχετική με τη σοφία γνώση ως προς σύνθετα και δύσκολα προβλήματα της ζωής μπορεί να ενισχυθεί τόσο μέσω του πραγματικού διαλόγου όσο και μέσω του φαντασιακού διαλόγου με ένα κοντινό πρόσωπο.

Η δεύτερη παρέμβαση (Böhmig-Krumhaar et al., 2002, όπ. αναφ. στο Glück & Baltes, 2006) έδειξε ότι το φαντασιακό ταξίδι («cloud travel») σε διάφορες περιοχές του κόσμου και ο αναστοχασμός των διαφορών μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών πριν την απάντηση σε σχετικά με τη σοφία έργα, μπορεί επίσης να βελτιώσει τη σχετική με τη σοφία γνώση. Συγκεκριμένα, η άσκηση αυτή βρέθηκε ότι ενισχύει ιδιαίτερα την επίδοση ως προς την πλαισιοποίηση της ζωής και τον αξιακό σχετικισμό (βλ. Baltes & Staudinger, 2000, για μία περιγραφή των διαστάσεων της σοφίας στο μοντέλο της ομάδας του Βερολίνου).

Η τρίτη παρέμβαση (Glück & Baltes, 2006) βασίζεται στην ιδέα ότι η αφηρημένη γνώση (η ιδέα που έχει το άτομο) για την έννοια της σοφίας συνδέεται με τη σοφή επίλυση προβλημάτων, όταν αυτή ενεργοποιείται. Συγκεκριμένα, στην παρέμβαση αυτή, ζητείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να απαντήσουν σε

σύνθετα προβλήματα της ζωής με την πρόσθετη οδηγία ότι θα πρέπει να προσπαθήσουν να δώσουν μία σοφή απάντηση («try to give a wise response»). Από την έρευνα φάνηκε ότι η ενεργοποίηση της αφηρημένης γνώσης για την έννοια της σοφίας μπορεί να βελτιώσει τη σχετική με τη σοφία επίδοση· όχι όλων των ανθρώπων, αλλά τουλάχιστον των ανθρώπων με υψηλή νοημοσύνη, εμπειρία ζωής και δεκτικότητα στην εμπειρία-προσωπική ανάπτυξη (Glück & Baltes, 2006).

Μία σειρά αντίστοιχων παρεμβάσεων άρχισε πρόσφατα να εφαρμόζεται και από την ερευνητική ομάδα του Grossmann και των συνεργατών του, της οποίας οι έρευνες δείχνουν ότι η σχετική με τη σοφία επίδοση/ συλλογιστική, μπορεί επίσης να βελτιωθεί μέσα από (α) την υιοθέτηση μιας αποστασιοποιημένης από τον εαυτό οπτικής (αναστοχασμός μίας προκλητικής κατάστασης με χρήση γλώσσας τρίτου προσώπου) (Grossmann & Kross, 2014. Kross & Grossmann, 2012), (β) την χρονική αποστασιοποίηση (π.χ., αναλογισμός της εμπειρίας σαν να συνέβη ένα χρόνο πριν) (Huynh, Yang, & Grossmann, 2016), και (γ) την υιοθέτηση του ρόλου του δασκάλου (ανάλυση ενός ζητήματος σαν να απευθύνεται σε κάποιο μαθητή) (Huynh et al., 2017).

Οι παρεμβάσεις της ερευνητικής ομάδας του Grossmann και των συνεργατών του (βλ. Grossmann & Kross, 2014. Huynh et al., 2016. Huynh et al., 2017. Kross & Grossmann, 2012), καθώς και οι ασκήσεις της ομάδας του Βερολίνου με τον φαντασιακό διάλογο (βλ. Staudinger & Baltes, 1996), το φαντασιακό ταξίδι με σύννεφο (βλ. Böhmig-Krumhaar et al., 2002) και τη συνειδητή προσπάθεια παροχής σοφής απάντησης (βλ. Glück & Baltes, 2006) αποτελούν απλές γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες διευκολύνουν την έκφραση της υπάρχουσας - σχετικής με τη σοφία - γνώσης και βελτιώνουν άμεσα τη σχετική με τη σοφία επίδοση, χωρίς να

διδάσκουν κάποια νέα γνώση ή δεξιότητα (Glück & Baltes, 2006. Scheibe et al., 2009).

Παρεμβάσεις που στοχεύουν στη σοφία ως χαρακτηριστικό των ανθρώπων. Εκτός από τις παρεμβάσεις αυτές, η αποτελεσματικότητα των οποίων δείχνει ότι η σχετική με τη σοφία επίδοση – μη όντας σταθερή (βλ. Ardelt et al., 2019) – μπορεί να χειραγωγηθεί μέσω βραχυπρόθεσμης παρέμβασης, έχουν εφαρμοστεί και παρεμβάσεις οι οποίες, στοχεύοντας σε αποτελέσματα μεγαλύτερης διάρκειας (ανάπτυξη της προσωπικής σοφίας των ανθρώπων) (Bruya & Ardelt, 2018), διδάσκουν στους ανθρώπους δεξιότητες και τρόπους σκέψης που έχουν αναγνωριστεί ως συστατικά μέρη (ή προαπαιτούμενα) της σοφίας (Scheibe et al., 2009). Στο στόχαστρο, δηλαδή, των παρεμβάσεων αυτών βρίσκονται συγκεκριμένες διαστάσεις της σοφίας.

Στη βιβλιογραφία συναντάται πλήθος εμπειρικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων για την ενίσχυση μεμονωμένων χαρακτηριστικών της σοφίας, όπως της συναισθηματικής ρύθμισης, της προκοινωνικής συμπεριφοράς ή της πνευματικότητας (βλ. Lee et al., 2020, για μία αναλυτική επισκόπηση των παρεμβάσεων αυτών), καθώς επίσης και ένας σημαντικός αριθμός άρθρων με θεωρητικά τεκμηριωμένες προτάσεις σχετικά με τους τρόπους προαγωγής της σοφίας σε δομές της τυπικής εκπαίδευσης (π.χ., Huynh & Grossmann, 2018. Reams, 2015. Reznitskaya & Sternberg, 2004. Sternberg, 2001. Sternberg, Jarvin, & Reznitskaya, 2008. Sternberg, Reznitskaya, & Jarvin, 2007) ή στο πλαίσιο της συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας (π.χ., Borawski, 2017. Linden, 2014). Ωστόσο, οι εργασίες που τοποθετούν στο επίκεντρο της μελέτης τους τη μεταβλητότητα της σοφίας (και όχι κάποιου μεμονωμένου χαρακτηριστικού της) και παρουσιάζουν ερευνητικά δεδομένα από την

εφαρμογή παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ενίσχυση της σοφίας είναι περιορισμένες.

Στην εργασία των DeMichelis και συν. (2015) παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης στη σοφία, το οποίο εφαρμόστηκε σε 13 μαθητές/τριες Λυκείου και 10 ενήλικες από την κοινότητα, οι οποίοι/ες είχαν ενταχθεί σε ένα διαγενεακό πρόγραμμα εκμάθησης Αγγλικών. Το πρόγραμμα παρέμβασης, συνολικής διάρκειας τριών εβδομάδων, περιλάμβανε την ανάγνωση ενός βιβλίου και τη διεξαγωγή συζήτησης γύρω από το βιβλίο, τη διατήρηση ημερολογίου και τη συγγραφή δύο αναστοχαστικών και δύο αυτοβιογραφικών εργασιών. Η σοφία των συμμετεχόντων/ουσών αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση με το ερωτηματολόγιο του Webster (2003. 2007), το οποίο εξετάζει πέντε βασικές διαστάσεις της σοφίας (εμπειρίες ζωής, δεκτικότητα στο νέο, ρύθμιση συναισθημάτων, χιούμορ και αναστοχαστικότητα). Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν κάποια σημαντική διαφοροποίηση στη συνολική βαθμολογία των συμμετεχόντων/ουσών μετά την παρέμβαση.

Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσίασε και η έρευνα των Sharma και Dewangan (2017), οι οποίοι εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση των τεσσάρων διαστάσεων του μοντέλου ανάπτυξης της σοφίας με την επωνυμία MORE (κυριαρχία, δεκτικότητα στην εμπειρία, αναστοχαστική στάση, ρύθμιση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση) των Glück και Bluck (2013). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού μαθήματος Ηγεσίας σε 104 φοιτητές/τριες, διήρκεσε 18 εβδομάδες και απαρτίστηκε από ασκήσεις ενσυνειδητότητας, συγγραφή ημερολογίου, αφηγηματική προσομοίωση και ανάγνωση-συζήτηση μελετών περίπτωσης από περιπτώσεις αναγνωρίσιμων ανθρώπων που εμφανίζουν κάποιο από τα χαρακτηριστικά της σοφίας. Οι

φοιτητές/τριες αξιολογήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση ως προς τις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου MORE (Glück & Bluck, 2013) για την ανάπτυξη της σοφίας και τις τρεις διαστάσεις του μοντέλου της Ardel (2003) για τη σοφία, όμως μετά την παρέμβαση βελτίωση (μείωση των βαθμολογιών) ανιχνεύτηκε μόνο σε δύο μεμονωμένες διαστάσεις των παραγόντων της συναισθηματικής ρύθμισης και της αναστοχαστικής σκέψης του μοντέλου MORE: στην εκφραστική καταστολή, δηλαδή στην καταστολή του συναισθήματος και στη συνήθη δράση, δηλαδή στην αυτοματοποιημένη εμπλοκή στη μαθημένη δράση με χαμηλή συνειδητότητα.

Σε αντίθεση με τις προαναφερόμενες έρευνες (στις οποίες είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι δε συμπεριλήφθηκε ομάδα ελέγχου), τα ευρήματα των οποίων δε συνηγορούν υπέρ της υπόθεσης της μεταβλητότητας της σοφίας των ανθρώπων μέσω της διδασκαλίας γνώσεων ή/και δεξιοτήτων, δύο μελέτες της Ardel (2020. Bruya & Ardel, 2018) έδειξαν ότι η σοφία ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας μπορεί να ενισχυθεί μέσω παρέμβασης.

Σε μία αρχική έρευνα, οι Bruya και Ardel (2018) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα δύο προγραμμάτων σπουδών στη σοφία - προσφερόμενων σε συνολικά 131 φοιτητές/τριες προπτυχιακών σπουδών - και βρήκαν τα εξής: μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα σοφίας (3D-WS: Ardel, 2003) των φοιτητών/τριών οι οποίοι/ες είχαν παρακολουθήσει το δεύτερο πρόγραμμα μαθημάτων για τη σοφία είχε αυξηθεί, η συνολική επίδοση των φοιτητών/τριών οι οποίοι/ες είχαν παρακολουθήσει το πρώτο πρόγραμμα μαθημάτων είχε παραμείνει η ίδια, και η αντίστοιχη βαθμολογία των 176 φοιτητών/τριών της ομάδας ελέγχου είχε μειωθεί. Οι τελευταίοι/ες είχαν παρακολουθήσει εισαγωγικά μαθήματα στη φιλοσοφία και στη ψυχολογία. Το δεύτερο πρόγραμμα μαθημάτων, το οποίο φάνηκε αποτελεσματικό (ιδιαίτερος ως προς τη θυμική διάσταση της σοφίας,

δηλαδή το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον για τους άλλους), εκτός από τις αναγνώσεις κλασικών κειμένων και τις συζητήσεις επάνω σε υποθετικά ηθικά διλήμματα και σημαντικές αξίες της ζωής (δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνονταν και στο πρώτο πρόγραμμα μαθημάτων), συμπεριέλαβε την εβδομαδιαία διατήρηση τριών ειδών ημερολογίων: (α) ενός ημερολογίου ανάγνωσης (ορισμός των αξιών που παρουσιάζονταν στα κλασικά κείμενα), (β) ενός ημερολογίου αναστοχασμού (ορισμός προσωπικής φιλοσοφίας ζωής, δηλαδή προσωπικών αξιών και πεποιθήσεων) και (γ) ενός ημερολογίου εμπειριών στη ζωή (καταιγισμός ιδεών ως προς τις εμπειρίες στις οποίες θα μπορούσαν οι φοιτητές/τριες να εμπλακούν ώστε να διερευνήσουν συγκεκριμένες αξίες και πεποιθήσεις).

Στη δεύτερη έρευνα της Ardel (2020), η οποία διεξήχθη και πάλι με δείγμα φοιτητών/τριών, εφαρμόστηκαν και συγκρίθηκαν δύο προγράμματα μαθημάτων ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην ενίσχυση της σοφίας: το πρώτο πρόγραμμα, το οποίο παρακολούθησαν οι 167 φοιτητές/τριες της ομάδας παρέμβασης, περιλάμβανε μαθήματα ανάπτυξης όμοια με εκείνα της προγενέστερης έρευνας (Bruya & Ardel, 2018), σχεδιασμένων ειδικά για την ενίσχυση της σοφίας και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των φοιτητών, ενώ το δεύτερο πρόγραμμα, το οποίο παρακολούθησαν οι 154 φοιτητές/τριες της ομάδας ελέγχου, περιλάμβανε μαθήματα κοινωνιολογίας και θρησκείας. Η συνολική βαθμολογία των φοιτητών/τριών της ομάδας ελέγχου στην κλίμακα σοφίας (3D-WS: Ardel, 2003) βρέθηκε μειωμένη στη μέτρηση μετά την παρέμβαση, ενώ η αντίστοιχη βαθμολογία των φοιτητών/τριών της ομάδας παρέμβασης ήταν στατιστικώς σημαντικά αυξημένη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτά, η ερευνήτρια (Ardel, 2020) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σοφία μπορεί να ενισχυθεί μέσω

πανεπιστημιακών μαθημάτων, με την προϋπόθεση ότι τα μαθήματα επικεντρώνονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των φοιτητών/τριών.

Σύνοψη και συμπεράσματα. Συνοψίζοντας, υπάρχουν δύο ειδών παρεμβάσεις στη σοφία: 1) οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν την εφαρμογή απλών γνωστικών στρατηγικών για την ενίσχυση της σχετικής με τη σοφία γνώσης, οι οποίες δε διδάσκουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (σχετικές με τη σοφία), και 2) οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ενίσχυση της σοφίας ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας μέσα από τη διδασκαλία γνώσεων ή/και δεξιοτήτων σχετικών με τη σοφία. Συνολικά, τα ευρήματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του πρώτου είδους παρεμβάσεων δείχνουν ότι η σχετική με τη σοφία επίδοση μπορεί να χειραγωγηθεί μέσω βραχυπρόθεσμης παρέμβασης. Βέβαια, τα ευρήματα αυτά δεν παρέχουν πληροφόρηση για τη δυνατότητα μεταβολής της σοφίας ως χαρακτηριστικού των ανθρώπων. Ως προς το τελευταίο αυτό θέμα, τα ευρήματα των σχετικών ερευνών είναι ανάμεικτα και στο σύνολό τους υποδηλώνουν ότι η σοφία, ως ένα θετικό χαρακτηριστικό γνώρισμα, μπορεί ενδεχομένως να ενισχυθεί μέσω κατάλληλα σχεδιασμένης παρέμβασης.

Η παρούσα έρευνα

Σκεπτικό της έρευνας

Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας. Η συνεχιζόμενη εξέλιξη της ψυχολογικής έρευνας στη σοφία συνοδεύτηκε πρόσφατα από την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης στη σοφία, που ως κεντρικό στόχο είχαν να μεταβάλουν/ βελτιώσουν τη σοφία των ανθρώπων (βλ. Ardelt, 2020. Bruya & Ardelt, 2018. DeMichelis et al., 2015. Sharma & Dewangan, 2017). Η σημασία της εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης στη σοφία εδράζεται τόσο

στην πρακτική αξία και χρησιμότητά τους [λόγω της σπουδαιότητας της παρουσίας της σοφίας στη ζωή των ανθρώπων (βλ. Ardel, 2019. Baltes & Staudinger, 2000. Glück & Bluck, 2013. Linden, 2014. Peterson & Seligman, 2004. Webster, 2007. Webster et al., 2014. Zacher & Staudinger, 2018)], όσο και στο ερευνητικό ενδιαφέρον για την εξακρίβωση της φύσης της σοφίας και, πιο συγκεκριμένα, για τον προσδιορισμό της δυνατότητας μεταβολής της (βλ. Bruya & Ardel, 2018. Jeste et al., 2010. Lieberei & Linden, 2011). Όμως, τα εστιασμένα στη σοφία προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί έως σήμερα είναι ελάχιστα (βλ. Ardel, 2020. Bruya & Ardel, 2018. DeMichelis et al., 2015. Sharma & Dewangan, 2017), και κυριότερα, προγράμματα για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας δεν έχουν - τουλάχιστον από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε - εφαρμοστεί. Επομένως, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος παρέμβασης στη γονεϊκή σοφία εκτιμάται ότι θα έχει διπλό όφελος: Πρώτον, σε επίπεδο θεωρίας και έρευνας, θα συνεισφέρει στη μελέτη και τη θεωρία της φύσης μιας νέας έννοιας, της γονεϊκής σοφίας (είναι πράγματι ένα γονεϊκό χαρακτηριστικό που μπορεί να μεταβληθεί;), αλλά και της φύσης της σοφίας γενικότερα, και δεύτερον, σε επίπεδο εφαρμογής, ενδέχεται να προσφέρει ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα μπορεί να εφαρμοστεί για την ενίσχυση της σοφίας των γονέων στο πλαίσιο της γονεϊκής συμβουλευτικής (εφαρμοσμένης στο σχολικό ή άλλο πλαίσιο).

Είναι όμως σημαντική/ χρήσιμη η παρέμβαση στη γονεϊκή σοφία και πώς τεκμηριώνεται θεωρητικά η σημαντικότητά/ χρησιμότητά της; Όπως αναφέρθηκε και κατά το πρώτο μέρος της παρούσας διατριβής, και πιο συγκεκριμένα, κατά την περιγραφή του σκεπτικού της έρευνας που διεξήχθη για την ανάπτυξη ενός μοντέλου και ενός εργαλείου μέτρησης για τη γονεϊκή σοφία, η γονεϊκότητα αποτελεί

καθοριστικό παράγοντα της κοινωνικοποίησης/ ανάπτυξης του παιδιού (Grusec & Davidov, 2007), για αυτό και εκατοντάδες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη της αποτελεσματικής γονεϊκότητας, δηλαδή, της αποτελεσματικής ανατροφής του παιδιού (βλ. Johnson et al., 2014 για μία επισκόπηση των βασικών συστατικών μερών της αποτελεσματικής γονεϊκότητας). Στο πλαίσιο των δύο εμπειρικών μελετών που διεξήχθησαν για την ανάπτυξη της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας φάνηκε, όπως αναμένονταν, ότι η γονεϊκή σοφία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη γονεϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, τη γονεϊκή ικανοποίηση και τη γονεϊκή θέρμη και αρνητική συσχέτιση με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά/ τους εφήβους. Η γονεϊκή σοφία παρουσιάζει, δηλαδή, θετική συσχέτιση με παράγοντες που καταδεικνύονται από τη βιβλιογραφία ως βασικά/ές συστατικά στοιχεία/ προϋποθέσεις της αποτελεσματικής γονεϊκότητας και αρνητική συσχέτιση με μεταβλητές που γίνονται αντιληπτές ως αποτελέσματα ενδεικτικά μιας ενδεχομένως λιγότερο αποτελεσματικής γονεϊκότητας (βλ. Bornstein, 2002. Coleman & Karraker, 1998. Johnson et al., 2014. Jones & Prinz, 2005. Pachter et al., 2006. Sangawi, Adams, & Reissland, 2015). Με βάση όλα τα παραπάνω, και λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα και τα δεδομένα άλλων ερευνών, που αναδεικνύουν το σημαντικό ρόλο της σοφίας στη θετική ανάπτυξη του εαυτού και των άλλων (βλ. Ardel, 2019. Webster, 2007. Webster et al., 2014. Zacher & Staudinger, 2018), μπορούμε με σχετική ασφάλεια να υποστηρίξουμε ότι ένα πρόγραμμα που θα επιτύχει να προάγει τη σοφία των γονέων θα συμβάλει παράλληλα και στην προαγωγή της περιπόθητης αποτελεσματικής γονεϊκότητας.

Χρειάζεται πράγματι να αναπτυχθεί ακόμη ένα πρόγραμμα παρέμβασης στη σοφία; Η πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία φαίνεται να επιβεβαιώνει την παραδοχή ότι η σοφία ως χαρακτηριστικό των ανθρώπων μπορεί να βελτιωθεί μέσω

στοχευμένης παρέμβασης (Ardelt, 2020. Bruya & Ardel, 2018). Ωστόσο, οι παρεμβάσεις που έχουν ήδη αναπτυχθεί για την ενίσχυση της σοφίας ως χαρακτηριστικού των ατόμων (βλ. Ardel, 2020. Bruya & Ardel, 2018. DeMichelis et al., 2015. Sharma & Dewangan, 2017) δεν δύνανται να εφαρμοστούν σε γονείς, καθώς σχεδιάστηκαν για να προσφερθούν σε μαθητές/τριες ή φοιτητές/τριες πανεπιστημίου και εντάχθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών τους. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις αυτές περιορίστηκαν σε αναγνώσεις κειμένων ή μελετών περίπτωσης, συζητήσεις και δραστηριότητες κυρίως αναστοχαστικές (π.χ., διατήρηση ημερολογίου ή συγγραφή αναστοχαστικής εργασίας) και δεν συμπεριέλαβαν βιωματικές δραστηριότητες που να εμπεριέχουν την εξάσκηση σημαντικών για τη σοφία δεξιοτήτων/ στρατηγικών. Όμως, από την επισκόπηση της σχετικής με τις ψυχοεκπαιδευτικές και τις θετικές παρεμβάσεις βιβλιογραφίας (βλ. ενδεικτικά Βασιλόπουλος και συν., 2011. Βασιλόπουλος και συν., 2016. Bolier et al., 2013. Carr et al., 2020. DeLucia-Waack, 2006. Καρακώστα-Στεφανοπούλου & Μαλικιώση-Λοίζου, 2013. Parks, 2014. Sin & Lyubomirsky, 2009), εύκολα συμπεραίνεται ότι η εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων που εστιάζουν στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων/ στρατηγικών αποτελεί παράγοντα-κλειδί για την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης και επομένως θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό μιας παρέμβασης. Στην απουσία αντίστοιχων βιωματικών δραστηριοτήτων πιθανώς να οφείλονται και τα ευρήματα των δύο ερευνών όπου δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στο επίπεδο της σοφίας των συμμετεχόντων/ουσών (βλ. DeMichelis et al., 2015. Sharma & Dewangan, 2017).

Δεν θα μπορούσε εναλλακτικά να εφαρμοστεί μια εμπειρικά τεκμηριωμένη θετική παρέμβαση για την ενίσχυση της σοφίας των γονέων; Η έννοια της σοφίας, πέρα από το ενδιαφέρον των ειδικών στη σοφία (π.χ., Ardel,

2003. Baltes & Staudinger, 2000. Webster, 2003), έχει κεντρίσει επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, και το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών του πεδίου της θετικής ψυχολογίας, οι οποίοι τη συγκαταλέγουν στις πανανθρώπινες αρετές (πυρηνικά χαρακτηριστικά των ατόμων που έχουν ηθική αξία), στο σύστημα κατηγοριοποίησης VIA (Values in Action) των δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα (Park & Peterson, 2009. Peterson & Seligman, 2004). Παρόλο όμως το ενδιαφέρον που επικεντρώνει, δεν έχουν αναπτυχθεί θετικές παρεμβάσεις ειδικά προσανατολισμένες στην αρετή της σοφίας. Μία από τις πιο διαδεδομένες παρεμβάσεις στα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα αφορά στην αναγνώριση από το άτομο των τριών περισσότερο ανεπτυγμένων δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα του και στην εφαρμογή τους με ένα νέο ή διαφορετικό τρόπο (βλ. Proyer et al., 2015. Seligman et al., 2005. Seligman et al., 2006). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι εάν τα δυνατά στοιχεία που απαρτίζουν τη σοφία (δημιουργικότητα, περιέργεια, κριτική σκέψη, αγάπη για μάθηση και προοπτική) (Peterson & Seligman, 2004) δεν βρίσκονται ανάμεσα στα τρία προσωπικά πιο ανεπτυγμένα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα, δεν τυγχάνουν παρέμβασης. Ως ένα τόσο εκτιμημένο χαρακτηριστικό, η σοφία, ωστόσο, αξίζει να αποτελεί το επίκεντρο μιας θετικής παρέμβασης (βλ. για τον ορισμό της θετικής παρέμβασης Arakawa, 2010. Parks & Biswas-Diener, 2013. Sin & Lyubomirsky, 2009).

Εκτός των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, που ήδη αναδεικνύουν την ακαταλληλότητα χρήσης των προγενέστερα ανεπτυγμένων παρεμβάσεων στη σοφία ή τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα στην παρούσα έρευνα, που ως στόχο είχε την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της σοφίας των γονέων, θεωρήθηκε αυτονόητο ότι ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας θα πρέπει να εστιάζει στα συγκεκριμένα συστατικά μέρη που την απαρτίζουν.

Εξάλλου, όπως έχει και κατά το πρώτο μέρος της παρούσας διατριβής αναφερθεί, η σχετική βαρύτητα που αποδίδεται σε κάθε ένα από τα συστατικά μέρη της σοφίας μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το πλαίσιο (Bangen et al., 2013). Επομένως, η ανάπτυξη ενός προγράμματος παρέμβασης το οποίο θα στοχεύει σε συγκεκριμένες διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας, θα επιτρέψει να καλλιεργηθούν οι διαστάσεις εκείνες της σοφίας που είναι περισσότερο σημαντικές για το πλαίσιο της γονεϊκότητας.

Σύνοψη. Συνοψίζοντας, οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη σοφία ως χαρακτηριστικό των ανθρώπων είναι ελάχιστες και δε φάνηκε να συνδέονται όλες με το προσδοκώμενο αποτέλεσμα (βελτίωση της σοφίας των συμμετεχόντων/ουσών), ενώ επίσης, παρεμβάσεις για την ενίσχυση της σοφίας των γονέων δεν έχουν υλοποιηθεί, παρόλο που η γονεϊκή σοφία, θεωρητικά αλλά και εμπειρικά, δείχνει να αποτελεί σημαντικό συστατικό της αποτελεσματικής γονεϊκότητας. Οι υπάρχουσες παρεμβάσεις στη σοφία ή τα δυνατά στοιχεία του χαρακτήρα δεν φαίνονται κατάλληλες για να εφαρμοστούν/ προσαρμοστούν σε γονείς, καθώς είτε εντάσσονται στο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών/τριών και δεν περιλαμβάνουν βιωματικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη σημαντικών για τη σοφία δεξιοτήτων/ στρατηγικών, είτε δεν έχουν ως επίκεντρό τους αποκλειστικά τη σοφία ή, και όχι λιγότερο σημαντικά, δεν εστιάζουν στην καλλιέργεια των διαστάσεων που είναι πιο σημαντικές για το πλαίσιο της γονεϊκότητας. Η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός εστιασμένου στη γονεϊκή σοφία προγράμματος παρέμβασης έχει τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές προεκτάσεις, καθώς αφενός θα συμβάλει στη γνώση για τη φύση της νεο-οριζόμενης γονεϊκής σοφίας, αλλά και της ευρύτερης έννοιας της προσωπικής σοφίας (είναι ένα σταθερό και αμετάβλητο χαρακτηριστικό ή δύναται να μεταβληθεί;) και αφετέρου ενδέχεται να προσφέρει στους/στις συμβούλους γονέων

ένα χρήσιμο πρόγραμμα παρέμβασης για τη θετική ανάπτυξη των γονέων και των παιδιών τους.

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπό, επομένως, της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης στη γονεϊκή σοφία.

Ως κύριοι επιμέρους στόχοι της έρευνας τέθηκαν: 1) η εμπειρική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας του εστιασμένου στη γονεϊκή σοφία προγράμματος παρέμβασης, μέσω της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης στην ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας και 2) η εμπειρική τεκμηρίωση της ωφελιμότητας - σε όρους αποτελεσματικής γονεϊκότητας - του εστιασμένου στη γονεϊκή σοφία προγράμματος παρέμβασης, μέσα από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης στη βελτίωση της γονεϊκής τυπολογίας. [Από τους τρεις ευρέως γνωστούς γονεϊκούς τύπους, ο υποστηρικτικός γονεϊκός τύπος συνδέεται, πολύ συχνά, με πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων στα παιδιά, ενώ ο αυταρχικός και ο επιτρεπτικός γονεϊκός τύπος συνδέονται, στις περισσότερες περιπτώσεις (υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στα ευρήματα), με αρνητικά αποτελέσματα στα παιδιά, για αυτό και γενικότερα πιστεύεται ότι για μία αποτελεσματική γονεϊκότητα χρειάζεται η υποστηρικτική γονεϊκή συμπεριφορά να είναι αυξημένη, ενώ η αυταρχική και η επιτρεπτική γονεϊκή συμπεριφορά να είναι μειωμένες (Baumrind, 1989. Darling & Steinberg, 1993. Johnson et al., 2014. Robinson et al., 1995)].

Ως δευτερεύοντες στόχοι της έρευνας τέθηκαν: 1) η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης ένα μήνα μετά τη λήξη του, 2)

η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και 3) η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος παρέμβασης από τους γονείς.

Με βάση τους στόχους αυτούς διαμορφώθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, που είναι τα ακόλουθα (δεν διατυπώθηκαν συγκεκριμένες υποθέσεις λόγω της απουσίας ή/και της ανεπάρκειας σχετικής βιβλιογραφίας):

- 1) Η συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης οδηγεί, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, σε αύξηση του επιπέδου της γονεϊκής σοφίας και των διαστάσεών της (αναστοχασμός, αλλαγή οπτικής, ρύθμιση συναισθημάτων, μάθηση από τις εμπειρίες), μετά την παρέμβαση;
- 2) Η συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης οδηγεί, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, σε αύξηση της βαθμολογίας στον υποστηρικτικό γονεϊκό τύπο και μείωση της βαθμολογίας στον αυταρχικό και τον επιτρεπτικό γονεϊκό τύπο, μετά την παρέμβαση;
- 3) Ποια είναι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή σοφία και τη γονεϊκή τυπολογία ένα μήνα μετά τη λήξη του;
- 4) Τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων (π.χ., ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, έτη εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο, κ.λπ.) επιδρούν στο μέγεθος της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή σοφία και τη γονεϊκή τυπολογία;
- 5) Πώς αξιολογούν οι συμμετέχοντες/ουσες του προγράμματος παρέμβασης τις δραστηριότητές του και το πρόγραμμα παρέμβασης συνολικά;

Μέθοδος

Δείγμα

Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 101 γονείς, εκ των οποίων οι 85 (84.2%) ήταν γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας του συνολικού δείγματος ήταν τα 38.13 έτη ($T.A. = 6.53$, εύρος = 29-65) και οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν κατά μέσο όρο 6.38 έτη εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο ($T.A. = 4.74$, εύρος ηλικίας μοναδικού/μεγαλύτερου παιδιού = 1-23). Ως προς το συνολικό αριθμό παιδιών στην οικογένεια, το 63.4% των συμμετεχόντων/ουσών είχε ένα παιδί, το 30.7% είχε δύο παιδιά και το 5.9% τρία παιδιά. Αναφορικά με το φύλο του/των παιδιού/ιών στην οικογένεια, το 38.6% του δείγματος είχε μόνο αγόρι/ια, το 38.6% μόνο κορίτσι/ια και το 22.8% είχε αγόρι/ια και κορίτσι/ια. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών ήταν έγγαμοι/ες (91.1%) και εργαζόμενοι/ες (79.2%). Επιπλέον, το 88.1% των συμμετεχόντων/ουσών ήταν κάτοικοι αστικών περιοχών της Ελλάδας, ενώ οι υπόλοιποι/ες κατοικούσαν σε αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές της Ελλάδας. Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, το 14.9% των συμμετεχόντων/ουσών ήταν απόφοιτοι/ες Λυκείου ή ΙΕΚ, το 43.6% ήταν απόφοιτοι/ες ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 40.6% ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης και το 1% κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος.

Από το συνολικό δείγμα των συμμετεχόντων/ουσών, 47 άτομα (46.5%) αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης και 54 άτομα (53.5%) την ομάδα ελέγχου. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου παρουσιάζονται στον Πίνακα 25. Οι συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας παρέμβασης δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά από τους συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο [$\chi^2(1) = 3.544$, $p = .06$], την ηλικιακή ομάδα [$\chi^2(1) = 0.130$, $p = .719$], το μορφωτικό επίπεδο [$\chi^2(4) = 6.428$, $p = .169$], την οικογενειακή κατάσταση [$\chi^2(3) = 2.422$, $p = .49$], την εργασιακή

κατάσταση [$\chi^2(1) = 0.013, p = .911$], την περιοχή κατοικίας [$\chi^2(2) = 1.162, p = .559$], το συνολικό αριθμό παιδιών στην οικογένεια [$\chi^2(2) = 2.808, p = .246$], το φύλο του παιδιού εστίασης [$\chi^2(1) = 2.218, p = .136$] και την ηλικιακή ομάδα του παιδιού εστίασης [$\chi^2(2) = 1.873, p = .392$].

Πίνακας 25. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Μέρος δεύτερο).

	Ομάδα παρέμβασης ($N = 47$)		Ομάδα ελέγχου ($N = 54$)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Φύλο				
Γυναίκα	43	91.5	42	77.8
Άνδρας	4	8.5	12	22.2
Ηλικιακή ομάδα				
25-44 ετών	42	89.4	47	87
45-65 ετών	5	10.6	7	13
Οικογενειακή κατάσταση				
Έγγαμος/η	42	89.4	50	92.6
Διαζευγμένος/η	2	4.3	3	5.6
Χήρος/α	1	2.1	1	1.9
Άγαμος/η	2	4.3	0	0.0
Μορφωτικό επίπεδο				
Λύκειο	2	4.3	9	16.7
ΙΕΚ	2	4.3	2	3.7
ΑΕΙ/ΤΕΙ	25	53.2	19	35.2
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	18	38.3	23	42.6
Διδακτορικό Δίπλωμα	0	0.0	1	1.9
Εργασιακή κατάσταση				
Εργαζόμενος/η	37	78.7	43	79.6
Άνεργος/η	10	21.3	11	20.4
Περιοχή κατοικίας				
Αστική	41	87.2	48	88.9
Ημιαστική	5	10.6	6	11.1
Αγροτική	1	2.1	0	0.0
Αριθμός παιδιών				
Ένα παιδί	32	68.1	32	59.3
Δύο παιδιά	11	23.4	20	37
Τρία παιδιά	4	8.5	2	3.7
Φύλο παιδιού εστίασης				
Αγόρι	20	42.6	31	57.4
Κορίτσι	27	57.4	23	42.6
Ηλικιακή ομάδα παιδιού εστίασης				
Βρεφική/νηπιακή ηλικία	22	46.8	31	57.4
Σχολική ηλικία	21	44.7	17	31.5
Εφηβική ηλικία/Αναδυόμενη ενηλικίωση	4	8.5	6	11.1

Επίσης, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ως προς την ηλικία (σε έτη), την ηλικία του παιδιού εστίασης (σε έτη) και τα έτη εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο (βλ. Πίνακα 26).

Πίνακας 26. Διαφορές συμμετεχόντων/ουσών ομάδων παρέμβασης και ελέγχου ως προς την ηλικία, την ηλικία του παιδιού εστίασης και την εμπειρία στο γονεϊκό ρόλο (σε έτη) (Μέρος δεύτερο).

	Ομάδα παρέμβασης (<i>N</i> = 47)		Ομάδα ελέγχου (<i>N</i> = 54)		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Ηλικία (σε έτη)	37.89	5.94	38.33	7.05	99	-0.336	.737
Ηλικία παιδιού εστίασης (σε έτη)	6.30	4.38	6.15	4.25	99	0.174	.862
Έτη εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο	6.34	4.60	6.41	4.90	99	-0.071	.944

Σημείωση. Τιμή *p* του δίπλευρου ελέγχου.

Διαδικασία

Αρχικά, δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια μία διαδικτυακή πρόσκληση συμμετοχής στο πρόγραμμα μέσω της πλατφόρμας δημιουργίας φορμών της Google (Google forms), η οποία αναρτήθηκε σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης, στην προσωπική σελίδα της ερευνήτριας και άλλων, οικείων της ερευνήτριας, προσώπων, καθώς και σε ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα (ομάδες γονέων, ομάδες με θέμα τα παιδιά). Οι ενδιαφερόμενοι γονείς καλούνταν να συμπληρώσουν σε σχετικό πεδίο της φόρμας της πρόσκλησης τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου (email), προκειμένου στη συνέχεια να λάβουν το διαδικτυακό έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης.

Οι γονείς που παρείχαν ενυπόγραφη συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα κατανεμήθηκαν τυχαία στις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου) και έλαβαν μία ημέρα πριν την έναρξη του προγράμματος το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο της έρευνας. Σε αυτό το στάδιο, προκειμένου να διαφυλαχθεί η

ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να δημιουργήσουν τον προσωπικό τους κωδικό που θα χρησιμοποιούσαν στο εξής για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και να τον καταχωρήσουν στο σχετικό πεδίο της φόρμας του ερωτηματολογίου. Στο email αυτό, που έλαβαν μία ημέρα πριν την έναρξη του προγράμματος, ενημερώθηκαν επίσης για την ομάδα στην οποία είχαν καταταχθεί.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, οι συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας παρέμβασης λάμβαναν κάθε Δευτέρα πρωί ένα email με το σύνδεσμο μέσω του οποίου μπορούσαν να μεταφερθούν στις αναλυτικές οδηγίες της άσκησης. Στο τέλος της κάθε εβδομάδας, Κυριακή απόγευμα, λάμβαναν μέσω email το σύνδεσμο για την επεξεργασία και αξιολόγηση της εκάστοτε άσκησης από τους/τις ίδιους/ίδιες. Το πρόγραμμα διήρκεσε τέσσερις εβδομάδες και περιλάμβανε την εφαρμογή συνολικά τεσσάρων ασκήσεων. Κατά τη λήξη της τελευταίας εβδομάδας, Κυριακή, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για την επεξεργασία και αξιολόγηση της τέταρτης άσκησης, καθώς και ένα πολύ σύντομο ερωτηματολόγιο για τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος. Επίσης, κλήθηκαν να συμπληρώσουν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο που τους είχε σταλεί και πριν την έναρξη της παρέμβασης. Ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε η συλλογή δεδομένων της επαναληπτικής μέτρησης. Η συμπλήρωση και αυτού του ερωτηματολογίου έγινε διαδικτυακά.

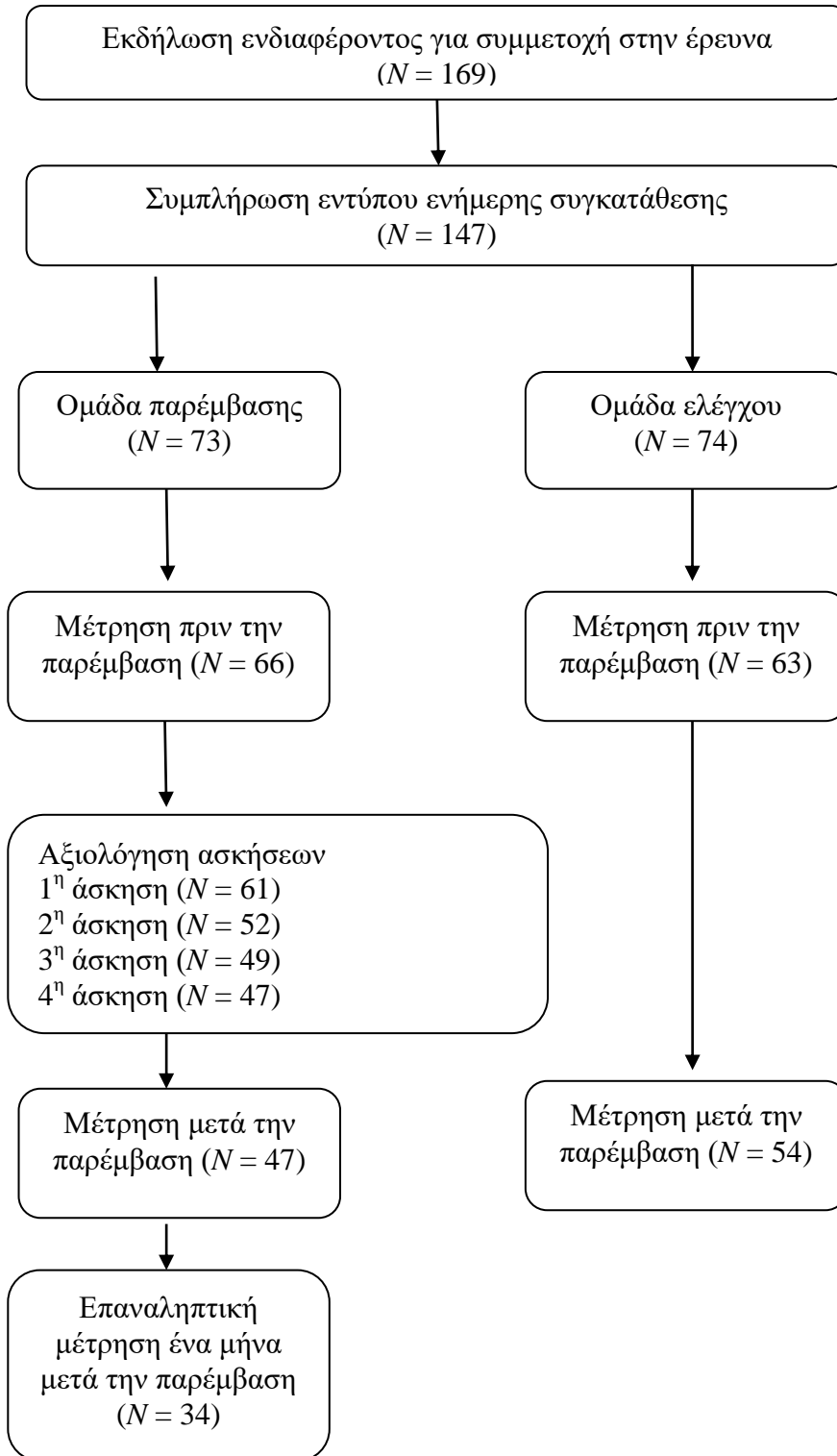
Οι μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης και μετά τη λήξη της πραγματοποιήθηκαν ταυτόχρονα στους συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου. Τα μέλη της ομάδας ελέγχου, τα οποία είχαν εγγραφεί σε λίστα αναμονής, έλαβαν τις οδηγίες για την πρώτη άσκηση του προγράμματος μία μέρα αφότου έληξε το πρόγραμμα για τους γονείς της ομάδας

παρέμβασης. Όπως οι γονείς της ομάδας παρέμβασης, ομοίως οι γονείς της ομάδας ελέγχου στην έναρξη της κάθε εβδομάδας λάμβαναν ένα email με τις οδηγίες της άσκησης και στο τέλος της κάθε εβδομάδας λάμβαναν μέσω email έναν σύνδεσμο με το ερωτηματολόγιο για την επεξεργασία και αξιολόγηση της εκάστοτε άσκησης. Στα μέλη της ομάδας ελέγχου επισημαίνονταν ότι η υποβολή των ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση των ασκήσεων ήταν προαιρετική. Η αποστολή των ερωτηματολογίων αποσκοπούσε πρωτίστως στην επεξεργασία των ασκήσεων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, και όχι στη συλλογή δεδομένων, καθώς τα σχετικά δεδομένα δε θα χρησιμοποιούνταν στις αναλύσεις.

Όλες οι φόρμες του προγράμματος (πρόσκληση συμμετοχής, έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης, ερωτηματολόγια πριν- και μετά-μέτρησης, ερωτηματολόγια επεξεργασίας και αξιολόγησης ασκήσεων και ερωτηματολόγιο συνολικής αξιολόγησης προγράμματος) (βλ. Παράρτημα III) δημιουργήθηκαν μέσω της πλατφόρμας δημιουργίας φορμών της Google (Google forms). Στις φόρμες με τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν πριν, μετά και ένα μήνα μετά την παρέμβαση για τη μέτρηση των μεταβλητών αποτελέσματος της έρευνας επιλέχθηκε η ρύθμιση που απαιτεί την καταχώρηση απάντησης σε όλες τις ερωτήσεις προκειμένου να είναι δυνατή η υποβολή του ερωτηματολογίου. Στις φόρμες με τα ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση των ασκήσεων επιλέχθηκε η αντίστοιχη ρύθμιση μόνο για τις κλειστές ερωτήσεις, και όχι για τις ανοιχτές, που αποσκοπούσαν στην επεξεργασία των ασκήσεων.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Ιούνιος-Αύγουστος 2020. Η πορεία συλλογής των δεδομένων παρουσιάζεται στο Σχήμα 1. Τα δεδομένα όσων συμμετεχόντων/ουσών δεν υπέβαλαν απαντήσεις σε όλα τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης διαγράφησαν, ώστε

να διασφαλιστεί ότι το τελικό δείγμα της έρευνας θα αποτελούνταν από άτομα που εφάρμοσαν όλες τις ασκήσεις του προγράμματος.



Σχήμα 1. Διάγραμμα πορείας συλλογής δεδομένων της έρευνας (Μέρος δεύτερο).

Εργαλεία

Εργαλεία για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος

Προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης οι συμμετέχοντες/ουσες των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου συμπλήρωσαν διαδικτυακά ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, πριν από την έναρξη της παρέμβασης και μετά την ολοκλήρωσή της. Οι γονείς της ομάδας παρέμβασης συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης. Τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται στο Παράρτημα III.

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Για τη μέτρηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια ένα ερωτηματολόγιο ατομικών στοιχείων, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στο φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση, την εργασιακή κατάσταση και την περιοχή κατοικίας των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς επίσης και ερωτήσεις για τον αριθμό, την ηλικία και το φύλο των παιδιών της οικογένειας. Επιπλέον, από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και για την εφαρμογή των ασκήσεων του προγράμματος η εστίαση σε ένα παιδί της οικογένειας (στην περίπτωση που υπήρχαν στην οικογένεια περισσότερα του ενός παιδιά). Επομένως, υπήρχε σχετικό ερώτημα και για το φύλο και την ηλικία του παιδιού εστίασης.

Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας. Για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας των συμμετεχόντων/ουσών χρησιμοποιήθηκε η τελική έκδοχή της κλίμακας που αναπτύχθηκε κατά το πρώτο μέρος της παρούσας διατριβής. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 30 δηλώσεων, που αξιολογεί το άτομο ως προς τέσσερις διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας — Αναστοχασμός, Αλλαγή οπτικής,

Ρύθμιση συναισθημάτων, Μάθηση από τις εμπειρίες — βάσει μίας εξαβάθμιας κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ μέτρια, 3=Διαφωνώ λίγο, 4=Συμφωνώ λίγο, 5=Συμφωνώ μέτρια, 6=Συμφωνώ πολύ). Η συνολική βαθμολογία γονεϊκής σοφίας προκύπτει από την άθροιση των βαθμολογιών στις 30 δηλώσεις, ενώ η βαθμολογία των τεσσάρων υποκλιμάκων της κλίμακας προκύπτει από την άθροιση των βαθμολογιών στις δηλώσεις που τις απαρτίζουν (Αναστοχασμός: 2, 6, 10, 14, 17, 20, 23, 26, 29· Αλλαγή οπτικής: 1, 5, 9, 13, 16, 19, 22, 25, 28· Ρύθμιση συναισθημάτων: 3, 7, 11, 15, 21, 27· Μάθηση από τις εμπειρίες: 4, 8, 12, 18, 24, 30).

Σε σχέση με τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας, οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν κατά το πρώτο μέρος της έρευνας, έδειξαν ότι πρόκειται για ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην τρίτη μελέτη του πρώτου μέρους της διατριβής, ο δείκτης α του Cronbach ήταν .94 για τη συνολική κλίμακα, και .88, .85, .82, και .81 για τις υποκλίμακες Αναστοχασμός, Αλλαγή οπτικής, Ρύθμιση συναισθημάτων και Μάθηση από τις εμπειρίες, αντίστοιχα.

Ερωτηματολόγιο Γονεϊκής Τυπολογίας. Για την αξιολόγηση της γονεϊκής τυπολογίας, στους/στις συμμετέχοντες/ουσες χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ, Robinson et al., 2001), το οποίο αποτελεί τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου Parenting Practices Questionnaire (Robinson et al., 1995). Η κατασκευή του βασίστηκε στο μοντέλο γονεϊκής τυπολογίας που προτάθηκε από την Baumrind (1989, 2013). Απαρτίζεται από τρεις κλίμακες, οι οποίες μετρούν αντίστοιχα τρεις γονεϊκούς τύπους: τον υποστηρικτικό, τον αυταρχικό και τον επιτρεπτικό γονεϊκό τύπο.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 32 δηλώσεις, οι οποίες αξιολογούνται σε μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Πολύ συχνά, 5=Πάντα). Η κλίμακα Υποστηρικτικός γονεϊκός

τύπος αποτελείται από 15 δηλώσεις (1, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 18, 21, 22, 25, 27, 29, 31) ($\alpha = .86$), η κλίμακα Αυταρχικός γονεϊκός τύπος από 12 δηλώσεις (2, 4, 6, 10, 13, 16, 19, 23, 26, 28, 30, 32) ($\alpha = .82$), και η κλίμακα Επιτρεπτικός γονεϊκός τύπος από 5 δηλώσεις (8, 15, 17, 20, 24) ($\alpha = .64$). Ο μέσος όρος των απαντήσεων σε κάθε κλίμακα, δίνει τη βαθμολογία της κάθε κλίμακας ξεχωριστά. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος υποδεικνύει αυξημένη χρήση των γονεϊκών πρακτικών που σχετίζονται με το συγκεκριμένο τύπο γονέα (Robinson et al., 2001).

Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και έχει χορηγηθεί σε έρευνες με δείγματα ελλήνων πατέρων και ελληνίδων μητέρων, όπου διαπιστώθηκε η διάκριση τεσσάρων γονεϊκών τύπων (υποστηρικτικός, αυταρχικός, επιτρεπτικός και αυστηρός), με συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής οι οποίοι κυμάνθηκαν από .63 έως .88 (Antonopoulou & Tsitsas, 2011. Maridaki-Kassotaki, 2009).

Ερωτηματολόγια για την επεξεργασία και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης χορηγήθηκαν συνολικά τέσσερα ερωτηματολόγια, με πανομοιότυπη δομή και ερωτήσεις, που αντιστοιχούν στις τέσσερις ασκήσεις του προγράμματος (βλ. Παράρτημα III). Συγκεκριμένα, κάθε ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει επτά κλειστού τύπου ερωτήσεις (π.χ., «Πόσο ενδιαφέρουσα σας φάνηκε η άσκηση αυτής της εβδομάδας;», «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ανταποκριθήκατε-συμμετείχατε ενεργά στην άσκηση αυτής της εβδομάδας;»), οι οποίες βαθμολογούνται σε μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) και μία ανοιχτού τύπου ερώτηση («Τι νιώθετε για την εμπειρία αυτής της εβδομάδας;/ Τι θεωρείτε ότι έχετε αποκομίσει;/ Τι νέο μάθατε που σας φάνηκε ενδιαφέρον;/ Τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση;»). Οι κλειστές ερωτήσεις χορηγήθηκαν τόσο για την επεξεργασία των

ασκήσεων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και την αποτύπωση των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών της ομάδας παρέμβασης από τις ασκήσεις (κλείσιμο συνάντησης) όσο και για την αξιολόγηση των ασκήσεων από την ερευνήτρια. Οι ανοιχτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για την επεξεργασία των ασκήσεων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Η κατασκευή των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν για την επεξεργασία και αξιολόγηση των τεσσάρων ασκήσεων του προγράμματος βασίστηκε σε ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε παρόμοια έρευνα θετικής διαδικτυακής παρέμβασης (Διαμάντης, 2020), καθώς και σε ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στη φόρμα αξιολόγησης του προγράμματος Δεξιότητες Ζωής (Parry & Νομικού, 2014), που υλοποιείται από το Βρετανικό Συμβούλιο (British Council) της Ελλάδος.

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στη λήξη του προγράμματος για τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος (βλ. Παράρτημα III) κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και αποτελείται από έξι κλειστού τύπου ερωτήσεις (π.χ., «Αποκομίσατε νέες εμπειρίες και γνώσεις από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;», «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ενσωματώσατε στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με το παιδί σας γνώσεις ή δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τη συμμετοχή σας πρόγραμμα;»), οι οποίες βαθμολογούνται βάσει μίας πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ), και από δύο ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπου ζητείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να σημειώσουν την προτίμησή τους από τις ασκήσεις (ποια τους άρεσε περισσότερο, ποια λιγότερο) και προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος, αντίστοιχα.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Η ανάπτυξη του προγράμματος παρέμβασης βασίστηκε στην προγενέστερη μελέτη των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας (βλ. πρώτο μέρος παρούσας διατριβής). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που αποσκοπεί στην ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας και συγκεκριμένα στην ενίσχυση του αναστοχασμού, της αλλαγής οπτικής, της ρύθμισης συναισθημάτων και της μάθησης από τις εμπειρίες.

Με βάση τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα (γενικός πληθυσμός γονέων) και την εστίαση της παρέμβασης στην *ενίσχυση* ενός θετικού χαρακτηριστικού στους γονείς (γονεϊκή σοφία), το οποίο σχετίζεται με τη βέλτιστη λειτουργικότητά τους, πρόκειται για ένα καθολικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης-ενίσχυσης (Greenberg & Abenavoli, 2017. Snyder et al. 2000), το οποίο μπορεί να συγκαταλεχθεί στις θετικές παρεμβάσεις (Parks & Biswas-Diener, 2013).

Ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός προέβλεπε την εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης το οποίο θα πραγματοποιούνταν διά ζώσης, αλλά η επιβολή προληπτικών μέτρων για την αποφυγή διάδοσης του COVID-19 οδήγησε στην αναθεώρηση του ερευνητικού σχεδίου και στην επανασχεδίαση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ώστε να εφαρμοστεί διαδικτυακά. Πρόκειται για ένα αυτοδιαχειριζόμενο διαδικτυακό πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο διεξάγεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (βλ. Bolier et al., 2013. Zhao et al., 2017) και περιλαμβάνει την εφαρμογή τεσσάρων ασκήσεων σε τέσσερις εβδομαδιαίες διαδικτυακές «συναντήσεις»³ (βλ. Διαδικασία παρούσας ενότητας).

Η διαμόρφωση της δομής και του περιεχομένου των διαδικτυακών «συναντήσεων» και η επιλογή της μεθόδου διεξαγωγής της παρέμβασης στηρίχθηκαν στα σύγχρονα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα που υπάρχουν για τις

³ Τοποθετείται σε εισαγωγικά, καθώς δεν υπήρχε μια πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση.

ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τις θετικές παρεμβάσεις, που παρουσιάζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του δεύτερου μέρους της διατριβής. Η επιλογή και η σχεδίαση των ασκήσεων του προγράμματος βασίστηκαν στη βιβλιογραφία (θεωρητικά δεδομένα και ασκήσεις) τη σχετική με τις έννοιες του αναστοχασμού, της αλλαγής οπτικής, της ρύθμισης συναισθημάτων και της μάθησης από τις εμπειρίες (βλ. De Bono, 2017. Garnefski et al., 2002. Rofle et al., 2001. Vivyan, 2011. Webster-Smith, 2011). Πηγή δεν αποτέλεσαν οι μελέτες με τις εστιασμένες στην προσωπική σοφία παρεμβάσεις (βλ. Ardelt, 2020. Bruya & Ardelt, 2018. DeMichelis et al., 2015. Sharma & Dewangan, 2017), λόγω του ειδικού περιεχομένου και προσανατολισμού των παρεμβάσεων αυτών (π.χ., ενίσχυση της σοφίας των φοιτητών/τριών, απουσία δραστηριοτήτων εστιασμένων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων/ στρατηγικών), που, όπως αναφέρθηκε και κατά την περιγραφή του σκεπτικού της έρευνας, θεωρήθηκε ότι δεν ταιριάζουν στις ανάγκες και τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με τη δομή των διαδικτυακών «συναντήσεων», παρόλο που στον νέο ερευνητικό σχεδιασμό δεν προβλεπόταν η εφαρμογή ομαδικής ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά αποφασίστηκε να εφαρμοστεί μια αυτοδιαχειριζόμενη, διαδικτυακή παρέμβαση, η δομή των «συναντήσεων» σχεδιάστηκε με βάση τη δομή που προτείνεται για τις συναντήσεις στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (Βασιλόπουλος και συν., 2011. Βασιλόπουλος και συν., 2016), η οποία περιλαμβάνει το άνοιγμα, το στάδιο εργασίας, το στάδιο επεξεργασίας και το κλείσιμο. Συγκεκριμένα, αρχικά, στο email που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες τη Δευτέρα, γίνεται το άνοιγμα της «συνάντησης» μέσα από την εισαγωγή στο θέμα της «συνάντησης» και μία σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο της «συνάντησης» που έχει προηγηθεί. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες μεταφέρονται στην άσκηση της εβδομάδας μέσω ενός συνδέσμου. Εφαρμόζουν την

άσκηση σε καθημερινή βάση κατά τη διάρκεια της εβδομάδας (στάδιο εργασίας) και την Κυριακή γίνεται η επεξεργασία της άσκησης (στάδιο επεξεργασίας), κατά την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να σκεφτούν (και αν το επιθυμούν να γράψουν στο σχετικό πεδίο της φόρμας αξιολόγησης της άσκησης) τι νέο έμαθαν και τι αποκόμισαν μέσα από την άσκηση, καθώς και τα συναισθήματά τους για την εμπειρία και τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση. Η «συνάντηση» ολοκληρώνεται στο email της Κυριακής (κλείσιμο), με την αποτύπωση των εμπειριών από την άσκηση (φόρμα αξιολόγησης άσκησης), μία αναφορά στο περιεχόμενο της «συνάντησης» που ολοκληρώθηκε και μία αναφορά στο θέμα της επόμενης «συνάντησης».

Αντίστοιχα, σε συμφωνία με τις διαστάσεις που προτείνει η Furr (2000) αναφορικά με το περιεχόμενο των συναντήσεων στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, το περιεχόμενο κάθε «συνάντησης» απαρτίζεται από (α) το διδακτικό μέρος, το οποίο αφορά στη γνώση που προσφέρεται σχετικά με το θέμα της «συνάντησης» μέσω μίας σύντομης γραπτής εισήγησης και της παρουσίασης μίας τεχνικής, (β) το βιωματικό μέρος, το οποίο αναφέρεται στη μάθηση που αποκτούν οι συμμετέχοντες/ουσες μέσα από την εφαρμογή της άσκησης και (γ) το μέρος της επεξεργασίας, το οποίο συνίσταται στα συμπεράσματα που καταλήγουν οι συμμετέχοντες/ουσες μετά την εφαρμογή της άσκησης. Σε ότι αφορά στο περιεχόμενο των «συναντήσεων», πέρα από τη συμπερίληψη των τριών αυτών διαστάσεων και την εστίαση στην ενεργό μάθηση, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε, επίσης, ώστε η μάθηση να είναι σχετική με τις προσωπικές εμπειρίες και καταστάσεις που αντιμετωπίζει ο κάθε γονέας (βλ. Parks, 2014). Έτσι, σε κάθε άσκηση, από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ζητείται να επιλέξουν καθημερινά και μία διαφορετική δική τους εμπειρία ή κατάσταση και να εργαστούν πάνω σε αυτή ακολουθώντας τα βήματα που προτείνονται στις οδηγίες της

άσκησης. Επιπλέον, για τη διευκόλυνση της μετάβασης των συμμετεχόντων/ουσών από το διδακτικό μέρος (σύντομη εισήγηση και παρουσίαση τεχνικής) στο βιωματικό (εφαρμογή άσκησης), χρησιμοποιήθηκε σε κάθε άσκηση ο ίδιος ενεργοποιητής: οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να σκεφτούν — και αν το επιθυμούν να καταχωρίσουν την απάντησή τους — αν οι ίδιοι/ιες εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους τη συγκεκριμένη διάσταση γονεϊκής σοφίας, καθώς και τους λόγους που το κάνουν.

Αναφορικά με την επιλογή των ασκήσεων, επιλέχθηκαν και σχεδιάστηκαν οι ασκήσεις εκείνες που θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούν καλύτερα τους συγκεκριμένους στόχους του προγράμματος, και συγκεκριμένα, την ενίσχυση του αναστοχασμού, της αλλαγής οπτικής, της ρύθμισης συναισθημάτων και της μάθησης από τις εμπειρίες. Συνεπώς, κάθε άσκηση του προγράμματος είναι επικεντρωμένη σε μία διαφορετική διάσταση της γονεϊκής σοφίας και κάθε «συνάντηση» είναι επικεντρωμένη σε μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα (βλ. Βασιλόπουλος και συν., 2011).

Ως προς τη συχνότητα εκτέλεσης και τον αριθμό των ασκήσεων, με βάση το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων, το οποίο κρίθηκε υψηλό, αποφασίστηκε κάθε «συνάντηση» να περιλαμβάνει την καθημερινή εφαρμογή μιας μόνο άσκησης στη διάρκεια της εβδομάδας. Ο χρόνος εκτέλεσης των ασκήσεων κυμαίνεται από 15 λεπτά έως 45 λεπτά της ώρας, αναλόγως την άσκηση. Σύμφωνα με τις οδηγίες, οι συμμετέχοντες/ουσες εφαρμόζουν την άσκηση οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας επιλέξουν οι ίδιοι, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα του ελεύθερου τους χρόνου.

Οι ασκήσεις σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Περιλαμβάνουν στοιχεία κυρίως από δύο θεωρητικές προσεγγίσεις, τη γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση και τη συστημική προσέγγιση.

Πιο αναλυτικά, η σχεδίαση της πρώτης άσκησης, η οποία έχει τίτλο «Το παγόβουνο του αναστοχασμού», στηρίχθηκε στο μοντέλο που ανέπτυξε η Webster-Smith (2011) για την εφαρμογή της αναστοχαστικής πρακτικής στην εκπαιδευτική ηγεσία. Το μοντέλο ονομάζεται «Η πυραμίδα του αναστοχασμού» (The pyramid of self reflection) και συνδέει τη διαδικασία του αναστοχασμού με το σχέδιο μίας πυραμίδας. Στην παρούσα άσκηση, η οποία αξιοποιεί το περιεχόμενο του προαναφερόμενου μοντέλου και το αναπροσαρμόζει ώστε να ταιριάζει στο πλαίσιο της γονεϊκότητας, η διαδικασία του αναστοχασμού συνδέεται με το σχέδιο ενός παγόβουνου. Το παγόβουνο του αναστοχασμού αποτελεί ένα οργανωμένο πλαίσιο και ένα εργαλείο για την πρακτική του αναστοχασμού από τους γονείς, το οποίο αποσκοπεί στη βαθύτερη επίγνωση των νοητικών καταστάσεων (πεποιθήσεις, αξίες, αρχές, σκέψεις, οπτικές, συναισθήματα) και των συμπεριφορών/ πρακτικών διαπαιδαγώγησης από τους γονείς, καθώς και στην επίγνωση της μεταξύ τους σύνδεσης.

Η δεύτερη άσκηση, με τίτλο «Αλλάζω οπτική ... αλλάζοντας καπέλα!», η οποία στοχεύει στη μάθηση της αλλαγής οπτικής και, συγκεκριμένα, στην ικανότητα αναγνώρισης και συνυπολογισμού πολλαπλών οπτικών και πλευρών κατά την εξέταση ζητημάτων, την επίλυση προβλημάτων ή τη λήψη αποφάσεων, αποτελεί μία αναπροσαρμογή της τεχνικής «Έξι καπέλα της σκέψης» (Six thinking hats) του De Bono (2017), για την εφαρμογή της από γονείς. Πηγές για τη σχεδίαση της άσκησης αποτέλεσαν, επίσης, μελέτες στην Ελλάδα οι οποίες εφάρμοσαν την τεχνική των έξι καπέλων στην εκπαίδευση (Βλαχοκυριάκου & Τζωρτζάκης, 2015. Μανικάρου, 2018). Στα υπάρχοντα καπέλα προστέθηκε ακόμη ένα για την ανάληψη της προοπτικής του παιδιού και οι ενδεικτικές ερωτήσεις στα καπέλα εμπλουτίστηκαν από την ερευνήτρια με επιπλέον ερωτήσεις. Πηγές για την κατασκευή νέων ερωτήσεων

αποτέλεσαν δύο βιβλία της συστημικής θεραπείας (Molnar & Lindquist, 2013. Schlippe & Schweitzer, 2008).

Το περιεχόμενο της τρίτης άσκησης, η οποία επικεντρώνεται στην αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων, προέρχεται από την άσκηση STOPP (Stop, Take a breath, Observe, Pull back/ Put in some perspective, Practice what works) (Vivyan, 2011), η οποία είναι βασισμένη στη διαλεκτική-συμπεριφορική προσέγγιση της γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας, η οποία συμπεριλαμβάνει και την πρακτική της ενσυνειδητότητας. Τα πέντε βήματα της προαναφερόμενης άσκησης, συνοψίζονται στην παρούσα άσκηση σε τρεις ερωτήσεις — «Τι; Και λοιπόν; Και τώρα τι;» — τις οποίες προτείνεται να θέτουν οι γονείς κατά τη διαχείριση μίας δυσάρεστης ή έντονης συναισθηματικής εμπειρίας. Οι ερωτήσεις αποκτήθηκαν από το μοντέλο (What? So what? Now what?) των Rofle και συν. (2001), το οποίο δημιουργήθηκε ως ένα μοντέλο αναστοχασμού για την κατανόηση των εμπειριών και την εξερεύνηση νέων λύσεων από τους/τις επαγγελματίες παροχής βοήθειας.

Η τέταρτη άσκηση, «Τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας», εστιάζει στη μάθηση από τις εμπειρίες (αναγνώριση μαθημάτων από την αντιμετώπιση δύσκολων εμπειριών - αναγνώριση θετικών πλευρών και συνεπειών στις δύσκολες καταστάσεις και εμπειρίες) και είναι σχεδιασμένη εξολοκλήρου από την ερευνήτρια. Πηγές για τη διαμόρφωση του περιεχομένου της άσκησης αποτέλεσαν οι μελέτες των Garnefski και Kraaij (2007) και των Garnefski και συν. (2002) για τις γνωστικές-συναισθηματικές στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν τα άτομα μετά από ένα αρνητικό γεγονός. Οι μεταφορές που χρησιμοποιούνται στην άσκηση είναι εμπνευσμένες από τις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις της συστημικής θεραπείας (Schlippe & Schweitzer, 2008).

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται συνοπτικά οι στόχοι, η δομή και το περιεχόμενο των τεσσάρων «συναντήσεων» του προγράμματος. Το υλικό των «συναντήσεων» παρουσιάζεται Παράρτημα IV.

Πίνακας 27. Συνοπτική παρουσίαση των στόχων, της δομής και του περιεχομένου των «συναντήσεων» του προγράμματος παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).

1η «Συνάντηση»

Θεματική ενότητα	Αναστοχασμός
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να εξοικειωθούν με τη χρήση ενός εργαλείου αναστοχασμού • Να μάθουν να αναγνωρίζουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις οπτικές και τις συμπεριφορές τους, καθώς και τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζουν • Να μάθουν να αναγνωρίζουν τις συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών νοητικών τους καταστάσεων (αξίες, πεποιθήσεις, σκέψεις, συναισθήματα, οπτικές), αλλά και τις συνδέσεις μεταξύ των νοητικών τους καταστάσεων και της συμπεριφοράς τους - των πρακτικών διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζουν
Άνοιγμα	<p><i>Email Δευτέρας (κείμενο):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Καλωσόρισμα συμμετεχόντων/ουσών στο πρόγραμμα - Υπενθύμιση των θεματικών ενοτήτων του προγράμματος - Αναφορά στο θέμα της παρούσας «συνάντησης»
Στάδιο εργασίας	<p><i>Email Δευτέρας (σύνδεσμος με τη φόρμα της άσκησης):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Σύντομη εισήγηση για το θέμα της εβδομάδας - Παρουσίαση άσκησης: Το παγόβουνο του αναστοχασμού - Ενεργοποιητής άσκησης - Εφαρμογή άσκησης: καθημερινή, στη διάρκεια μίας εβδομάδας
Στάδιο επεξεργασίας	<p><i>Email Κυριακής (σύνδεσμος με τη φόρμα αξιολόγησης της άσκησης):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Επεξεργασία άσκησης: Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να σκεφτούν (και αν το επιθυμούν να γράψουν στο σχετικό πεδίο της φόρμας) τι νέο έμαθαν και τι αποκόμισαν μέσα από την άσκηση, καθώς και τα συναισθήματά τους για την εμπειρία και τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση.
Κλείσιμο	<p><i>Email Κυριακής (σύνδεσμος με τη φόρμα αξιολόγησης της άσκησης):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Αποτύπωση της εμπειρίας από την άσκηση <p><i>Email Κυριακής (κείμενο):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Αναφορά στο περιεχόμενο της «συνάντησης» που ολοκληρώθηκε - Αναφορά στο θέμα της επόμενης «συνάντησης»

2η «Συνάντηση»

Θεματική	Αλλαγή οπτικής
----------	----------------

ενότητα	
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να εξοικειωθούν με τη χρήση μίας τεχνικής για την αλλαγή οπτικής • Να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πολλές οπτικές και πλευρές για την εξέταση ενός ζητήματος, την επίλυση ενός προβλήματος ή τη λήψη μίας απόφασης • Να μάθουν να αναγνωρίζουν και να συνυπολογίζουν πολλαπλές οπτικές και πλευρές όταν εξετάζουν ζητήματα, επιλύουν προβλήματα ή λαμβάνουν αποφάσεις
Άνοιγμα	<p><i>Email Δευτέρας (κείμενο):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Καλωσόρισμα συμμετεχόντων/ουσών στη «συνάντηση» - Αναφορά στο περιεχόμενο της προηγούμενης «συνάντησης» - Αναφορά στο θέμα της παρούσας «συνάντησης»
Στάδιο εργασίας	<p><i>Email Δευτέρας (σύνδεσμος με τη φόρμα της άσκησης):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Σύντομη εισήγηση για το θέμα της εβδομάδας - Παρουσίαση άσκησης: Αλλάζω οπτική ... αλλάζοντας καπέλα! - Ενεργοποιητής άσκησης - Εφαρμογή άσκησης: καθημερινή, στη διάρκεια μίας εβδομάδας
Στάδιο επεξεργασίας	<p><i>Email Κυριακής (σύνδεσμος με τη φόρμα αξιολόγησης της άσκησης):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Επεξεργασία άσκησης: Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να σκεφτούν (και αν το επιθυμούν να γράψουν στο σχετικό πεδίο της φόρμας) τι νέο έμαθαν και τι αποκόμισαν μέσα από την άσκηση, καθώς και τα συναισθήματά τους για την εμπειρία και τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση.
Κλείσιμο	<p><i>Email Κυριακής (σύνδεσμος με τη φόρμα αξιολόγησης της άσκησης):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Αποτύπωση της εμπειρίας από την άσκηση <p><i>Email Κυριακής (κείμενο):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Αναφορά στο περιεχόμενο της «συνάντησης» που ολοκληρώθηκε - Αναφορά στο θέμα της επόμενης «συνάντησης»

3η «Συνάντηση»

Θεματική ενότητα	Ρύθμιση συναισθημάτων
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να εξοικειωθούν με τη χρήση μίας στρατηγικής για τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους • Να μάθουν να παρατηρούν, να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τα συναισθήματά τους • Να μάθουν να συνδέουν τα συναισθήματα με τις σκέψεις και τη συμπεριφορά τους • Να μάθουν να εφαρμόζουν τη στρατηγική της γνωστικής επανεκτίμησης — να μάθουν να θέτουν τα πράγματα σε προοπτική — για να ελέγχουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε ένα προκλητικό ή δύσκολο περιστατικό • Να μάθουν να εξερευνούν και να υιοθετούν νέους, κατάλληλους και αποτελεσματικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων

Άνοιγμα	<i>Email Δευτέρας (κείμενο):</i> <ul style="list-style-type: none"> - Καλωσόρισμα συμμετεχόντων/ουσών στη «συνάντηση» - Αναφορά στο περιεχόμενο της προηγούμενης «συνάντησης» - Αναφορά στο θέμα της παρούσας «συνάντησης»
Στάδιο εργασίας	<i>Email Δευτέρας (σύνδεσμος με τη φόρμα της άσκησης):</i> <ul style="list-style-type: none"> - Σύντομη εισήγηση για το θέμα της εβδομάδας - Παρουσίαση άσκησης: Τι; Και λοιπόν; Και τώρα τι; - Ενεργοποιητής άσκησης - Εφαρμογή άσκησης: καθημερινή, στη διάρκεια μίας εβδομάδας
Στάδιο επεξεργασίας	<i>Email Κυριακής (σύνδεσμος με τη φόρμα αξιολόγησης της άσκησης):</i> <ul style="list-style-type: none"> - Επεξεργασία άσκησης: Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να σκεφτούν (και αν το επιθυμούν να γράψουν στο σχετικό πεδίο της φόρμας) τι νέο έμαθαν και τι αποκόμισαν μέσα από την άσκηση, καθώς και τα συναισθήματά τους για την εμπειρία και τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση.
Κλείσιμο	<i>Email Κυριακής (σύνδεσμος με τη φόρμα αξιολόγησης της άσκησης):</i> <ul style="list-style-type: none"> - Αποτύπωση της εμπειρίας από την άσκηση <i>Email Κυριακής (κείμενο):</i> <ul style="list-style-type: none"> - Αναφορά στο περιεχόμενο της «συνάντησης» που ολοκληρώθηκε - Αναφορά στο θέμα της επόμενης «συνάντησης» - Υπενθύμιση ότι με την επόμενη «συνάντηση» ολοκληρώνεται το πρόγραμμα

4η «Συνάντηση»

Θεματική ενότητα	Μάθηση από τις εμπειρίες και Τερματισμός προγράμματος
Στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> • Να εξοικειωθούν με τη χρήση μιας στρατηγικής για τη μάθηση από τις εμπειρίες • Να μάθουν να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν μετά από ένα αρνητικό γεγονός • Να μάθουν να εφαρμόζουν τη στρατηγική της θετικής επανερμηνείας για να αναγνωρίζουν θετικές πλευρές και συνέπειες στις δύσκολες καταστάσεις και εμπειρίες • Να θυμηθούν όσα έμαθαν από το πρόγραμμα συνολικά • Να αποτυπώσουν την εμπειρία τους από το πρόγραμμα συνολικά και να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τις ασκήσεις
Άνοιγμα	<i>Email Δευτέρας (κείμενο):</i> <ul style="list-style-type: none"> - Καλωσόρισμα συμμετεχόντων/ουσών στη «συνάντηση» - Αναφορά στο περιεχόμενο της προηγούμενης «συνάντησης» - Αναφορά στο θέμα της παρούσας «συνάντησης»
Στάδιο εργασίας	<i>Email Δευτέρας (σύνδεσμος με τη φόρμα της άσκησης):</i> <ul style="list-style-type: none"> - Σύντομη εισήγηση για το θέμα της εβδομάδας - Παρουσίαση άσκησης: Τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας - Ενεργοποιητής άσκησης

	<ul style="list-style-type: none"> - Εφαρμογή άσκησης: καθημερινή, στη διάρκεια μίας εβδομάδας
Στάδιο επεξεργασίας	<p><i>Email Κυριακής (σύνδεσμος με τη φόρμα αξιολόγησης της άσκησης):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Επεξεργασία άσκησης: Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να σκεφτούν (και αν το επιθυμούν να γράψουν στο σχετικό πεδίο της φόρμας) τι νέο έμαθαν και τι αποκόμισαν μέσα από την άσκηση, καθώς και τα συναισθήματά τους για την εμπειρία και τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση.
Κλείσιμο	<p><i>Email Κυριακής (κείμενο):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Αναφορά στο περιεχόμενο της «συνάντησης» που ολοκληρώθηκε και στο περιεχόμενο των προηγούμενων συναντήσεων - Αποχαιρετισμός συμμετεχόντων/ουσών και έκφραση ευχαριστιών για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα <p><i>Email Κυριακής (σύνδεσμος με τη φόρμα αξιολόγησης της άσκησης):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Αποτύπωση της εμπειρίας από την άσκηση <p><i>Email Κυριακής (σύνδεσμος με τη φόρμα συνολικής αξιολόγησης του προγράμματος):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Αποτύπωση της εμπειρίας από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα συνολικά - Έκφραση προτιμήσεων ως προς τις ασκήσεις

Στατιστικές μέθοδοι

Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS v.20 και το στατιστικό πρόγραμμα SPSS AMOS v.20. Για όλες τις στατιστικές αναλύσεις επιλέχθηκε το 5% ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Διαφορές συμμετεχόντων/ουσών ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στο δείγμα της ομάδας παρέμβασης και το δείγμα της ομάδας ελέγχου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (μέτρηση πριν την έναρξη της παρέμβασης), πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με το κριτήριο χ^2 (chi-square criterion) για τις διακριτές μεταβλητές (φύλο, ηλικιακή ομάδα, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, εργασιακή κατάσταση, περιοχή κατοικίας, συνολικός αριθμός παιδιών στην οικογένεια, φύλο παιδιού εστίασης και ηλικιακή ομάδα παιδιού εστίασης) και έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples T test) για τις συνεχείς

μεταβλητές [ηλικία, ηλικία του παιδιού εστίασης και εμπειρία στο γονεϊκό ρόλο (σε έτη)] (Κατσής και συν. 2010).

Αξιοπιστία (υπο)κλιμάκων. Ελέγχθηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνοχής α του Cronbach, οι τιμές των οποίων πρέπει να ξεπερνούν το .70 για να υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία των επιμέρους (υπο)κλιμάκων (DeVellis, 2012).

Παραγοντική δομή εργαλείων. Για την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής (αξιολόγηση δομικής εγκυρότητας) της κλίμακας γονεϊκής σοφίας και του ερωτηματολογίου γονεϊκής τυπολογίας, εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Brown, 2015), για κάθε κλίμακα και χρόνο μέτρησης (πριν, μετά) ξεχωριστά, με τη μέθοδο εκτίμησης των Μη Σταθμισμένων Ελάχιστων Τετραγώνων (Unweighted Least Squares), η οποία δεν προϋποθέτει πολυμεταβλητή κανονικότητα (MacCallum, 2009). Αναφορικά με την κλίμακα της γονεϊκής σοφίας, ελέγχθηκε ένα παραγοντικό μοντέλο πρώτης τάξης τεσσάρων παραγόντων (αναστοχασμός, αλλαγή οπτικής, ρύθμιση συναισθημάτων και μάθηση από τις εμπειρίες) και ως προς το ερωτηματολόγιο γονεϊκής τυπολογίας ένα παραγοντικό μοντέλο πρώτης τάξης τριών παραγόντων (υποστηρικτικός γονεϊκός τύπος, αυταρχικός γονεϊκός τύπος και επιτρεπτικός γονεϊκός τύπος). Για την αξιολόγηση της προσαρμογής των μοντέλων στα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες καλής προσαρμογής: η προσαρμογή του δείκτη χ^2 για τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df ; Jöreskog & Sörbom, 1993), ο δείκτης καλής προσαρμογής (Goodness-of-Fit Index, GFI: Jöreskog & Sörbom, 1989), ο κανονικοποιημένος δείκτης προσαρμογής (Normed Fit Index, NFI: Bentler & Bonnett, 1980) και η τετραγωνική ρίζα του μέσου των υπολοίπων (Root Mean Square Residual, RMR: Jöreskog & Sörbom, 1989). Αναφορικά με το πηλίκο χ^2/df μία τιμή μικρότερη του 3 είναι ενδεικτική μίας ικανοποιητικής προσαρμογής (Jöreskog & Sörbom, 1993). Για τους δείκτες GFI και NFI, τιμές μεγαλύτερες του .90

θεωρούνται ότι αντανακλούν μία ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα και τιμές κοντά στο .95 δείχνουν μία καλή προσαρμογή (Bentler & Bonett, 1980. Marsh & Grayson, 1995. Schumacker & Lomax, 1996). Τιμές για τον δείκτη RMR μικρότερες από .10 ή .08 θεωρούνται ευνοϊκές, ώστε να συμπεραίνεται η ικανοποιητική ή καλή προσαρμογή στα δεδομένα, αντίστοιχα (Schermelleh-Engel et al., 2003).

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Για την εξέταση της σχέσης μεταξύ δύο συνεχών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης r του Pearson (Schober et al., 2018). Συσχετίσεις που κυμαίνονται (α) από .0 έως .20 θεωρούνται μηδενικές ή πολύ χαμηλές, (β) από .21 έως .40 χαμηλές, (γ) από .41 έως .60 μέτριες, (δ) από .61 έως .80 ισχυρές, και (ε) μεγαλύτερες του .81 πολύ ισχυρές (Κατσή και συν. 2010, σ. 112).

Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκαν, σε αντίστοιχη σειρά με τη σειρά παρουσίασης: α) έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα, προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου) ως προς τους μέσους όρους στις μεταβλητές αποτελέσματος κατά την αρχική μέτρηση, β) αναλύσεις διακύμανσης μικτού σχεδιασμού (mixed design ANOVA), εισάγοντας την ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ως τον «μεταξύ» των ομάδων παράγοντα και τον χρόνο μέτρησης (πριν, μετά) ως τον «εντός» των ομάδων παράγοντα, για τη διερεύνηση της παρουσίας σημαντικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ της ομάδας και του χρόνου μέτρησης (διακριτά για καθεμία από τις μεταβλητές αποτελέσματος), γ) έλεγχοι t για εξαρτημένα δείγματα (paired samples T test) (διακριτά για την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης) για την περαιτέρω διερεύνηση των σημαντικών αλληλεπιδράσεων, και δ) έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα για τη διερεύνηση

διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων (παρέμβασης, ελέγχου) ως προς την ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών αποτελέσματος (Field, 2009. Κατσής και συν. 2010).

Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο μέγεθος της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών για την ομάδα παρέμβασης, εφαρμόστηκαν: α) έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα, στις περιπτώσεις σύγκρισης των μέσων όρων δύο πληθυσμών (φύλο, ηλικιακή ομάδα, εργασιακή κατάσταση, οικογενειακή κατάσταση, φύλο παιδιού εστίασης), β) αναλύσεις παλινδρόμησης (απλές γραμμικές παλινδρομήσεις), όπου υπήρχαν συνεχείς ανεξάρτητες μεταβλητές (ηλικία, εμπειρία στο γονεϊκό ρόλο και ηλικία παιδιού εστίασης, σε έτη), και γ) αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVAs), για τις διακριτές ανεξάρτητες μεταβλητές με τρεις ή περισσότερες τιμές (μορφωτικό επίπεδο, αριθμός παιδιών, ηλικιακή ομάδα παιδιού εστίασης). Για την περαιτέρω διερεύνηση των σημαντικών διαφορών που αναδείχθηκαν από τις αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης, πραγματοποιήθηκαν post hoc συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Tukey (Κατσής και συν. 2010).

Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ένα μήνα μετά τη λήξη της. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t για εξαρτημένα δείγματα (ξεχωριστά για καθεμία μεταβλητή αποτελέσματος) προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των συμμετεχόντων/ουσών της ομάδας παρέμβασης στις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν μετά και ένα μήνα μετά την παρέμβαση. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (one-way repeated-measures ANOVAs), χρησιμοποιώντας τον χρόνο μέτρησης (πριν, μετά, ένα μήνα μετά) ως τον «εντός» της ομάδας παράγοντα. Για την περαιτέρω διερεύνηση των σημαντικών διαφορών στους

μέσους όρους μεταξύ των τριών επαναλαμβανόμενων μετρήσεων αξιοποιήθηκαν οι post hoc συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni. Στις αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναληπτικών μετρήσεων που πραγματοποιήθηκαν, ελέγχθηκε η ισχύς της προϋπόθεσης της σφαιρικότητας (Field, 2009. Κατσής και συν. 2010).

Αξιολόγηση των ασκήσεων του προγράμματος. Για την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών της ομάδας παρέμβασης στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν για την αξιολόγηση των τεσσάρων ασκήσεων του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν αρχικά μέτρα περιγραφικής στατιστικής (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) (Κατσής και συν. 2010). Στη συνέχεια, για να διερευνηθεί αν οι βαθμολογίες στις μεταβλητές (ερωτήσεις) που αφορούν την αξιολόγηση των ασκήσεων του προγράμματος επηρεάστηκαν στατιστικώς σημαντικά από τις ασκήσεις, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για κάθε μεταβλητή (ερώτηση) ξεχωριστά, χρησιμοποιώντας την άσκηση (πρώτη, δεύτερη, τρίτη, τέταρτη) ως τον «εντός» της ομάδας παράγοντα (Field, 2009).

Συνολική αξιολόγηση του προγράμματος. Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών της ομάδας παρέμβασης στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε για τη συνολική αξιολόγηση της παρέμβασης έγινε με τη χρήση μέτρων περιγραφικής στατιστικής (μέσος όρος και τυπική απόκλιση) για κάθε μία ερώτηση (μεταβλητή) του ερωτηματολογίου (Κατσής και συν. 2010).

Ελλιπείς τιμές στα δεδομένα. Δεν υπήρχαν ελλιπείς τιμές, καθώς απαιτούνταν η καταχώρηση απάντησης σε όλες τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων προκειμένου να είναι δυνατή η ηλεκτρονική υποβολή τους (επιλέχθηκε η αντίστοιχη ρύθμιση των φορμών της Google).

Αποτελέσματα

Προκαταρκτικές αναλύσεις

Αξιοπιστία (υπο)κλιμάκων

Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας και των τεσσάρων υποκλιμάκων της με βάση τις τιμές του δείκτη α του Cronbach ήταν ικανοποιητική (βλ. Πίνακα 28).

Πίνακας 28. Αξιοπιστία Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας βάσει των τιμών του δείκτη α του Cronbach (Μέρος δεύτερο).

	<i>Μέτρηση πριν την παρέμβαση (N = 101)</i>	<i>Μέτρηση μετά την παρέμβαση (N = 101)</i>	<i>Μέτρηση ένα μήνα μετά την παρέμβαση (N = 34)</i>
Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας			
Συνολική κλίμακα	.92	.94	.92
Αναστοχασμός	.86	.89	.83
Αλλαγή οπτικής	.84	.88	.87
Ρύθμιση συναισθημάτων	.84	.88	.86
Μάθηση από τις εμπειρίες	.78	.81	.83

Ερωτηματολόγιο Γονεϊκής Τυπολογίας. Η αξιοπιστία των τριών κλιμάκων του ερωτηματολογίου που αξιολογεί τη γονεϊκή τυπολογία με βάση τις τιμές του δείκτη α του Cronbach ήταν ικανοποιητική (βλ. Πίνακα 29). Από την κλίμακα του αυταρχικού τύπου αποκλείστηκε μία πρόταση (πρόταση 23), καθώς εμφάνιζε πολύ χαμηλή συνοχή.

Πίνακας 29. Αξιοπιστία κλιμάκων Ερωτηματολογίου Γονεϊκής Τυπολογίας (PSDQ) βάσει των τιμών του δείκτη α του Cronbach (Μέρος δεύτερο).

<i>Κλίμακες ερωτηματολογίου γονεϊκής τυπολογίας</i>	<i>Μέτρηση πριν την παρέμβαση (N = 101)</i>	<i>Μέτρηση μετά την παρέμβαση (N = 101)</i>	<i>Μέτρηση ένα μήνα μετά την παρέμβαση (N = 34)</i>
Υποστηρικτικός γονεϊκός τύπος	.86	.87	.84
Αυταρχικός γονεϊκός τύπος	.84	.87	.85
Επιτρεπτικός γονεϊκός τύπος	.70	.73	.60

Παραγοντική δομή εργαλείων

Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων που πραγματοποιήθηκε για να εξεταστεί η προσαρμογή του μοντέλου τεσσάρων παραγόντων στα δεδομένα της παρούσης μελέτης, επιβεβαίωσε την ικανοποιητική προσαρμογή του, καθώς οι τιμές των δεικτών καλής προσαρμογής ήταν εντός των αποδεκτών ορίων (βλ. Πίνακα 30).

Πίνακας 30. Δείκτες καλής προσαρμογής για την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ενός μοντέλου τεσσάρων παραγόντων ως λύση για την παραγοντική δομή της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (Μέρος δεύτερο).

Χρόνος μέτρησης	χ^2/df (< 3)	GFI (> .90)	NFI (> .90)	RMR (\leq .10)
Πριν την παρέμβαση	0.75	.93	.91	.08
Μετά την παρέμβαση	0.27	.96	.95	.05

Σημείωση. Μέθοδος εκτίμησης: Μη Σταθμισμένων Ελαχίστων Τετραγώνων.

Ερωτηματολόγιο Γονεϊκής Τυπολογίας. Στην παρούσα έρευνα, επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή που προτείνουν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται οι τιμές των δεικτών καλής προσαρμογής του μοντέλου τριών παραγόντων, που υποδεικνύουν μια ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα.

Πίνακας 31. Δείκτες καλής προσαρμογής για την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ενός μοντέλου τριών παραγόντων ως λύση για την παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου Γονεϊκής Τυπολογίας (Μέρος δεύτερο).

Χρόνος μέτρησης	χ^2/df (< 3)	GFI (> .90)	NFI (> .90)	RMR (\leq .10)
Πριν την παρέμβαση	0.49	.92	.89	.07
Μετά την παρέμβαση	0.29	.94	.91	.05

Σημείωση. Μέθοδος εκτίμησης: Μη Σταθμισμένων Ελαχίστων Τετραγώνων.

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος

Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος στις μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση (βλ. Πίνακα 32 και Πίνακα 33, αντίστοιχα), έδειξαν ότι: α) η

γονεϊκή σοφία συσχετίζεται σημαντικά και με τους τρεις γονεϊκούς τύπους, αλλά παρουσιάζει υψηλότερη συσχέτιση με τον υποστηρικτικό και τον αυταρχικό γονεϊκό τύπο, από ότι με τον επιτρεπτικό γονεϊκό τύπο, β) οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας παρουσιάζονται μέτριες στην πριν-μέτρηση και κυμαίνονται από μέτριες έως ισχυρές στη μετά-μέτρηση, γ) οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών κλιμάκων γονεϊκής τυπολογίας κυμαίνονται από χαμηλές έως μέτριες στην πριν-μέτρηση και από μέτριες έως ισχυρές στη μετά-μέτρηση.

Πίνακας 32. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος πριν την παρέμβαση ($N = 101$) (Μέρος δεύτερο).

	1	2	3	4	5	6	7
1. Γονεϊκή σοφία	-						
2. Αναστοχασμός	.80**	-					
3. Αλλαγή οπτικής	.83**	.57**	-				
4. Ρύθμιση συναισθημάτων	.73**	.40**	.50**	-			
5. Μάθηση από τις εμπειρίες	.75**	.48**	.46**	.46**	-		
6. Υποστηρικτικός γονεϊκός τύπος	.65**	.57**	.63**	.46**	.35**	-	
7. Αυταρχικός γονεϊκός τύπος	-.65**	-.46**	-.48**	-.59**	-.50**	-.56**	-
8. Επιτρεπτικός γονεϊκός τύπος	-.37**	-.16	-.25*	-.43**	-.36**	-.28**	.56**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Πίνακας 33. Συσχετίσεις (συντελεστές r του Pearson) μεταξύ των μεταβλητών αποτελέσματος μετά την παρέμβαση ($N = 101$) (Μέρος δεύτερο).

	1	2	3	4	5	6	7
1. Γονεϊκή σοφία	-						
2. Αναστοχασμός	.85	-					
3. Αλλαγή οπτικής	.87	.65	-				
4. Ρύθμιση συναισθημάτων	.78	.51	.61	-			
5. Μάθηση από τις εμπειρίες	.75	.54	.51	.45	-		
6. Υποστηρικτικός γονεϊκός τύπος	.71	.65	.68	.57	.38	-	
7. Αυταρχικός γονεϊκός τύπος	-.70	-.54	-.62	-.64	-.47	-.62	-
8. Επιτρεπτικός γονεϊκός τύπος	-.43	-.27	-.33	-.43	-.40	-.40	.62

Σημείωση. Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας .01

Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή σοφία

Αρχικά, οι έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου πριν την έναρξη της παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή σοφία και τις διαστάσεις της (βλ. Πίνακα 34).

Πίνακας 34. Διαφορές ομάδων παρέμβασης και ελέγχου ως προς τη γονεϊκή σοφία και τις διαστάσεις της πριν την έναρξη της παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης		Ομάδα ελέγχου		t	df	p
	$M.O.$	$T.A.$	$M.O.$	$T.A.$			
Γονεϊκή σοφία	4.90	0.51	4.91	0.52	-0.085	99	.932
Αναστοχασμός	5.26	0.50	5.13	0.64	1.154	99	.251
Αλλαγή οπτικής	4.91	0.60	5.02	0.65	-0.868	99	.388
Ρύθμιση συναισθημάτων	4.57	0.66	4.58	0.78	-0.064	99	.949
Μάθηση από τις εμπειρίες	4.70	0.87	4.77	0.66	-0.460	99	.646

Σημείωση. Τιμή p του δίπλευρου ελέγχου.

Για να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή σοφία και τις διαστάσεις της πραγματοποιήθηκαν σε ένα πρώτο στάδιο αναλύσεις διακύμανσης μικτού σχεδιασμού. Τα αποτελέσματα για τη γονεϊκή σοφία (συνολική βαθμολογία) έδειξαν μία στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης [$F(1,99) = 25.571, p < .001, \text{partial } \eta^2 = 0.205$]. Η αλληλεπίδραση της ομάδας με τον χρόνο μέτρησης βρέθηκε στατιστικώς σημαντική και ως προς τις τέσσερις διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας: τον αναστοχασμό [$F(1,99) = 11.820, p < .01, \text{partial } \eta^2 = 0.107$], την αλλαγή οπτικής [$F(1,99) = 16.565, p < .001, \text{partial } \eta^2 = 0.143$], τη ρύθμιση συναισθημάτων [$F(1,99) = 21.387, p < .001, \text{partial } \eta^2 = 0.178$], και τη μάθηση από τις εμπειρίες [$F(1,99) = 10.508, p < .01, \text{partial } \eta^2 = 0.096$].

Η περαιτέρω διερεύνηση των σημαντικών αυτών αλληλεπιδράσεων με ελέγχους t για εξαρτημένα δείγματα, έδειξε ότι οι επιδόσεις στην κλίμακα της γονεϊκής σοφίας και στις υποκλίμακες του αναστοχασμού, της αλλαγής οπτικής, της ρύθμισης συναισθημάτων και της μάθησης από τις εμπειρίες αυξήθηκαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους γονείς της ομάδας παρέμβασης, ενώ δεν μεταβλήθηκαν στους γονείς της ομάδας ελέγχου (βλ. Πίνακα 35).

Πίνακας 35. Διαφορές στους μέσους όρους της γονεϊκής σοφίας και των διαστάσεων της πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα παρέμβασης/ελέγχου (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		t	df	p
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Γονεϊκή σοφία	4.90/4.91	0.51/0.52	5.24/4.94	0.39/0.52	-8.249/-0.550	46/53	.000/.293
Αναστοχασμός	5.26/5.13	0.50/0.64	5.49/5.15	0.38/0.61	-5.261/-0.495	46/53	.000/.311
Αλλαγή οπτικής	4.91/5.02	0.60/0.65	5.37/5.09	0.40/0.64	-7.613/-0.989	46/53	.000/.163
Ρύθμιση συναισθημάτων	4.57/4.58	0.66/0.78	4.97/4.57	0.48/0.75	-6.737/0,097	46/53	.000/.461
Μάθηση από τις εμπειρίες	4.70/4.77	0.87/0.66	4.93/4.76	0.69/0.61	-4.325/0.181	46/53	.000/.429

Σημείωση. Τιμή p του μονόπλευρου ελέγχου.

Αναφορικά με τις διαφορές των δύο ομάδων ως προς την ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών, οι έλεγχοι με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι η ποσοστιαία μεταβολή στη γονεϊκή σοφία, στον αναστοχασμό, στην αλλαγή οπτικής, στη ρύθμιση συναισθημάτων και στη μάθηση από τις εμπειρίες διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, οι γονείς της ομάδας παρέμβασης παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερες βαθμολογίες ως προς την ποσοστιαία μεταβολή στη γονεϊκή σοφία και τις διαστάσεις της (βλ. Πίνακα 36).

Πίνακας 36. Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής στη γονεϊκή σοφία και στις διαστάσεις της ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης		Ομάδα ελέγχου		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Γονεϊκή σοφία	7.29	6.45	0.77	7.47	4.656	99	.000
Αναστοχασμός	4.73	6.37	0.64	6.33	3.226	99	.001
Αλλαγή οπτικής	10.50	10.59	2.14	12.55	3.588	99	.001
Ρύθμιση συναισθημάτων	9.89	10.30	0.73	12.76	3.930	99	.000
Μάθηση από τις εμπειρίες	6.36	11.13	0.36	8.71	3.035	99	.002

Σημείωση. Τιμή *p* του μονόπλευρου ελέγχου.

Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή τυπολογία

Αρχικά, οι έλεγχοι με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ως προς τις κλίμακες της γονεϊκής τυπολογίας πριν την έναρξη της παρέμβασης (βλ. Πίνακα 37).

Πίνακας 37. Διαφορές ομάδων παρέμβασης και ελέγχου ως προς τις κλίμακες γονεϊκής τυπολογίας πριν την έναρξη της παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης		Ομάδα ελέγχου		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Υποστηρικτικός γονεϊκός τύπος	4.15	0.44	4.11	0.50	0.450	99	.654
Αυταρχικός γονεϊκός τύπος	1.77	0.51	1.79	0.45	-0.278	99	.781
Επιτρεπτικός γονεϊκός τύπος	2.63	0.75	2.48	0.67	1.104	99	.272

Σημείωση. Τιμή *p* του δίπλευρου ελέγχου.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης μικτού σχεδιασμού που πραγματοποιήθηκαν για τις κλίμακες της γονεϊκής τυπολογίας έδειξαν στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ομάδα και τον χρόνο μέτρησης τόσο ως προς τον υποστηρικτικό τύπο γονέα [$F(1,99) = 7.124, p < .01, \text{partial } \eta^2 = 0.067$], όσο

και ως προς τον αυταρχικό τύπο γονέα [$F(1,99) = 19.383, p < .001, \text{partial } \eta^2 = 0.164$] και τον επιτρεπτικό τύπο γονέα [$F(1,99) = 20.932, p < .001, \text{partial } \eta^2 = 0.175$].

Η ανάλυση με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι η βαθμολογία στην κλίμακα του υποστηρικτικού τύπου γονέα αυξήθηκε με στατιστικά σημαντικό τρόπο στους γονείς της ομάδας παρέμβασης, ενώ, αντιθέτως, οι βαθμολογίες στις κλίμακες του αυταρχικού τύπου και του επιτρεπτικού τύπου γονέα μειώθηκαν με στατιστικά σημαντικό τρόπο. Για τους γονείς που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική μεταβολή στις αντίστοιχες βαθμολογίες (βλ. Πίνακα 38).

Πίνακας 38. Διαφορές στους μέσους όρους των κλιμάκων γονεϊκής τυπολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα παρέμβασης/ελέγχου (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		t	df	p
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Υποστηρικτικός γονεϊκός τύπος	4.15/4.11	0.44/0.50	4.36/4.14	0.35/0.48	-4.970/-0.609	46/53	.000/.273
Αυταρχικός γονεϊκός τύπος	1.77/1.79	0.51/0.45	1.53/1.82	0.33/0.49	5.280/-0.629	46/53	.000/.266
Επιτρεπτικός γονεϊκός τύπος	2.63/2.48	0.75/0.67	2.25/2.50	0.62/0.67	6.291/-0.347	46/53	.000/.365

Σημείωση. Τιμή p του μονόπλευρου ελέγχου.

Αναφορικά με την ποσοστιαία μεταβολή των βαθμολογιών στις κλίμακες της γονεϊκής τυπολογίας, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η ποσοστιαία μεταβολή διέφερε με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι γονείς της ομάδας παρέμβασης παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερες βαθμολογίες ως προς την ποσοστιαία μεταβολή στις κλίμακες της γονεϊκής τυπολογίας (βλ. Πίνακα 39).

Πίνακας 39. Σύγκριση της ποσοστιαίας μεταβολής στις κλίμακες της γονεϊκής τυπολογίας ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης		Ομάδα ελέγχου		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Υποστηρικτικός γονεϊκός τύπος	5.59	8.04	1.32	10.13	2.321	99	.022
Αυταρχικός γονεϊκός τύπος	-10.57	16.37	2.11	14.87	-4.079	99	.000
Επιτρεπτικός γονεϊκός τύπος	-13.48	14.33	2.76	20.86	-4.492	99	.000

Σημείωση. Τιμή *p* του μονόπλευρου ελέγχου.

Επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

Η επίδραση του φύλου

Προκειμένου να διερευνηθεί η παρουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες της ομάδας παρέμβασης ως προς την ποσοστιαία μεταβολή της κάθε μεταβλητής, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι *t* για ανεξάρτητα δείγματα, τα αποτελέσματα των οποίων (βλ. Πίνακα 40) έδειξαν ότι το φύλο δεν επιδρά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Πίνακας 40. Η επίδραση του φύλου στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Γυναίκα (<i>n</i> = 43)		Ανδρας (<i>n</i> = 4)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Γονεϊκή σοφία	7.01	6.54	10.28	5.26	-0.971	45	.337
Αναστοχασμός	4.29	5.89	9.37	10.17	-1.549	45	.128
Αλλαγή οπτικής	10.50	11.00	10.53	5.09	-0.006	45	.995
Ρύθμιση συναισθημάτων	9.93	10.63	9.40	6.58	0.098	45	.923
Μάθηση από τις εμπειρίες	5.23	8.81	18.46	24.45	-1.076	45	.359
Υποστηρικτικός τύπος	5.55	8.41	5.94	1.16	-0.116	45	.928
Αυταρχικός τύπος	-10.10	16.72	-15.60	12.44	0.638	45	.527
Επιτρεπτικός τύπος	-13.74	14.36	-10.61	15.75	-0.415	45	.680

Σημείωση. Τιμή *p* του δίπλευρου ελέγχου.

Η επίδραση της ηλικίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων t για ανεξάρτητα δείγματα (βλ. Πίνακα 41), που πραγματοποιήθηκαν για την εξέταση διαφορών στους μέσους της ποσοστιαίας μεταβολής στις (υπο)κλίμακες βάσει της ηλικιακής ομάδας των συμμετεχόντων/ουσών της ομάδας παρέμβασης, η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων/ουσών δεν επιδρά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Πίνακας 41. Η επίδραση της ηλικιακής ομάδας στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	25-44 ετών ($n = 42$)		45-65 ετών ($n = 5$)		t	df	p
	$M.O.$	$T.A.$	$M.O.$	$T.A.$			
Γονεϊκή σοφία	7.55	6.64	5.05	4.47	0.817	45	.418
Αναστοχασμός	5.12	6.40	1.39	5.48	1.247	45	.219
Αλλαγή οπτικής	11.03	11.02	6.12	4.49	0.978	45	.333
Ρύθμιση συναισθημάτων	10.13	10.06	7.84	13.28	0.467	45	.643
Μάθηση από τις εμπειρίες	5.61	9.02	12.60	23.15	-0.669	45	.539
Υποστηρικτικός τύπος	5.89	8.11	3.03	7.80	0.748	45	.458
Αυταρχικός τύπος	-11.66	14.25	-1.47	29.70	-0.756	45	.192
Επιτρεπτικός τύπος	-13.35	14.56	-14.51	13.65	0.169	45	.867

Σημείωση. Τιμή p του δίπλευρου ελέγχου.

Ομοίως, οι αναλύσεις παλινδρόμησης (απλές γραμμικές παλινδρομήσεις) που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας (σε έτη) στις ποσοστιαίες μεταβολές στις μεταβλητές, έδειξαν ότι η ηλικία των γονέων δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ποσοστιαίας μεταβολής της γονεϊκής σοφίας [$F(1,45) = 0.501$, $p = .483$, $R^2 = .01$, R^2 προσαρμοσμένο = $-.01$], του αναστοχασμού [$F(1,45) = 0.445$, $p = .508$, $R^2 = .01$, R^2 προσαρμοσμένο = $-.01$], της αλλαγής οπτικής [$F(1,45) = 1.723$, $p = .196$, $R^2 = .04$, R^2 προσαρμοσμένο = $.02$], της ρύθμισης συναισθημάτων [$F(1,45) = 0.028$, $p = .869$, $R^2 = .00$, R^2 προσαρμοσμένο = $-.02$], της μάθησης από τις εμπειρίες [$F(1,45) = 0.225$, $p = .638$, $R^2 = .01$, R^2 προσαρμοσμένο = $-.02$], και των κλιμάκων του υποστηρικτικού [$F(1,45) = 0.453$, $p =$

.504, $R^2 = .01$, R^2 προσαρμοσμένο = -.01], του αυταρχικού [$F(1,45) = 0.026$, $p = .873$, $R^2 = .00$, R^2 προσαρμοσμένο = -.02], και του επιτρεπτικού τύπου γονέα [$F(1,45) = 0.004$, $p = .952$, $R^2 = .00$, R^2 προσαρμοσμένο = -.02].

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου

Από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης που πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση διαφορών στους μέσους όρους της ποσοστιαίας μεταβολής στις (υπο)κλίμακες σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων/ουσών της ομάδας παρέμβασης (βλ. Πίνακα 42), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία κλίμακα.

Πίνακας 42. Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Λύκειο/ΙΕΚ/ΕΠΑΣ ($n = 4$)		ΑΕΙ/ΤΕΙ ($n = 25$)		Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ($n = 18$)		<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
	Γονεϊκή σοφία	4.91	2.69	6.25	5.98	9.25	
Αναστοχασμός	3.24	4.16	3.91	5.26	6.19	7.98	.461
Αλλαγή οπτικής	6.04	4.76	9.70	10.65	12.62	11.37	.465
Ρύθμιση συναισθημάτων	11.96	8.52	6.58	8.90	14.03	11.27	.056
Μάθηση από τις εμπειρίες	0.95	5.98	7.10	13.04	6.52	8.99	.598
Υποστηρικτικός τύπος	3.37	6.79	6.25	9.69	5.16	5.68	.777
Αυταρχικός τύπος	-9.46	12.39	-7.91	17.58	-14.51	15.31	.432
Επιτρεπτικός τύπος	-19.63	13.89	-12.54	14.46	-13.40	14.70	.665

Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης

Διερευνήθηκε η παρουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους έγγαμους/ες και τους μη έγγαμους/ες (διαζευγμένοι/ες, χήροι/ες, άγαμοι/ες) της ομάδας παρέμβασης ως προς την ποσοστιαία μεταβολή της κάθε μεταβλητής, με έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 43) έδειξαν ότι

δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ποσοστιαία μεταβολή που εμφανίζουν οι έγγαμοι και οι μη έγγαμοι της ομάδας παρέμβασης στη γονεϊκή σοφία (και τις διαστάσεις της) και στους τρεις γονεϊκούς τύπους.

Πίνακας 43. Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Έγγαμος/η (<i>n</i> = 42)		Μη έγγαμος/η (<i>n</i> = 5)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Γονεϊκή σοφία	7.48	6.66	5.64	4.61	0.599	45	.552
Αναστοχασμός	4.89	6.41	3.32	6.50	0.517	45	.608
Αλλαγή οπτικής	11.02	11.02	6.18	4.53	0.966	45	.339
Ρύθμιση συναισθημάτων	9.96	10.05	9.30	13.55	0.133	45	.895
Μάθηση από τις εμπειρίες	6.19	11.50	7.78	8.02	-0.299	45	.766
Υποστηρικτικός τύπος	5.53	7.84	6.10	10.64	-0.150	45	.882
Αυταρχικός τύπος	-11.01	14.06	-6.87	32.17	-0.284	45	.790
Επιτρεπτικός τύπος	-13.30	15.00	-14.93	7.23	0.238	45	.813

Σημείωση. Τιμή *p* του δίπλευρου ελέγχου.

Η επίδραση της εργασιακής κατάστασης

Από τους ελέγχους *t* για ανεξάρτητα δείγματα (βλ. Πίνακα 44) που εφαρμόστηκαν για τη διερεύνηση της παρουσίας στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους

Πίνακας 44. Η επίδραση της εργασιακής κατάστασης στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Εργαζόμενος/η (<i>n</i> = 37)		Ανεργος/η (<i>n</i> = 10)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Γονεϊκή σοφία	7.14	6.82	7.83	5.12	-0.295	45	.769
Αναστοχασμός	4.81	6.80	4.40	4.70	0.181	45	.857
Αλλαγή οπτικής	9.73	9.96	13.36	12.86	-0.960	45	.342
Ρύθμιση συναισθημάτων	9.71	10.13	10.56	11.44	-0.230	45	.819
Μάθηση από τις εμπειρίες	6.64	12.13	5.30	6.50	0.336	45	.739
Υποστηρικτικός τύπος	5.41	8.32	6.26	7.31	-0.295	45	.769
Αυταρχικός τύπος	-10.41	17.72	-11.16	10.62	0.127	45	.899
Επιτρεπτικός τύπος	-13.07	14.15	-14.99	15.67	0.374	45	.710

Σημείωση. Τιμή *p* του δίπλευρου ελέγχου.

εργαζόμενους/ες και τους άνεργους/ες της ομάδας παρέμβασης ως προς την ποσοστιαία μεταβολή στις (υπο)κλίμακες, φάνηκε ότι η εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών δεν επιδρά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Η επίδραση του αριθμού παιδιών στην οικογένεια

Για την εξακρίβωση της σύνδεσης του αριθμού παιδιών στην οικογένεια (ένα, δύο ή τρία παιδιά) με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην ομάδα παρέμβασης, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης, από την οποία βρέθηκε ότι οι διαφορές στην ποσοστιαία μεταβολή της γονεϊκής σοφίας [$F(2,44) = 3.857, p < .05$], του αναστοχασμού [$F(2,44) = 3.637, p < .05$], της ρύθμισης συναισθημάτων [$F(2,44) = 6.629, p < .01$], της μάθησης από τις εμπειρίες [$F(2,44) = 4.502, p < .05$], και του αυταρχικού γονεϊκού τύπου [$F(2,44) = 3.465, p < .05$], παρουσίαζαν στατιστική σημαντικότητα. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της ποσοστιαίας μεταβολής σε κάθε μεταβλητή για τις τρεις ομάδες γονέων (γονείς με ένα/ δύο/ τρία παιδιά) παρουσιάζονται στον Πίνακα 45.

Πίνακας 45. Η επίδραση του αριθμού παιδιών στην οικογένεια ως προς την ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Ένα παιδί ($n = 32$)		Δύο παιδιά ($n = 11$)		Τρία παιδιά ($n = 4$)		p
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Γονεϊκή σοφία	6.15	6.03	7.75	5.73	15.07	7.64	.029*
Αναστοχασμός	4.15	5.96	3.58	4.35	12.46	10.17	.035*
Αλλαγή οπτικής	10.09	12.01	10.92	6.69	12.67	8.51	.894
Ρύθμιση συναισθημάτων	7.21	8.53	12.47	10.91	24.26	10.02	.003**
Μάθηση από τις εμπειρίες	4.09	6.54	7.90	12.73	20.29	24.37	.017*
Υποστηρικτικός τύπος	4.99	8.50	5.67	6.62	10.14	8.25	.492
Αυταρχικός τύπος	-7.21	17.22	-14.12	10.64	-27.72	10.42	.040*
Επιτρεπτικός τύπος	-13.61	15.66	-12.02	11.90	-16.42	11.00	.873

* $p < .05$, ** $p < .01$

Οι post hoc συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Tukey έδειξαν: (α) μία σημαντική αύξηση στην ποσοστιαία μεταβολή της γονεϊκής σοφίας, του αναστοχασμού, της ρύθμισης συναισθημάτων, της μάθησης από τις εμπειρίες και του αυταρχικού τύπου γονέα στους γονείς της ομάδας παρέμβασης που είχαν τρία παιδιά σε σύγκριση με τους γονείς που είχαν ένα παιδί (οι τιμές p του μονόπλευρου ελέγχου για τις αντίστοιχες συγκρίσεις είναι .011, .017, .002, .007, .022), (β) καμία σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων που είχαν δύο παιδιά από τους γονείς που είχαν τρία παιδιά, με εξαίρεση μία σημαντική αύξηση στην ποσοστιαία μεταβολή του αναστοχασμού στους γονείς της ομάδας παρέμβασης που είχαν τρία παιδιά σε σύγκριση με τους γονείς που είχαν δύο παιδιά ($p = .020$), και (γ) καμία σημαντική διαφορά ως προς την ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών μεταξύ των γονέων που είχαν ένα παιδί και των γονέων που είχαν δύο παιδιά.

Η επίδραση των ετών εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο

Προκειμένου να διερευνηθεί η συμβολή των ετών εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο στην πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, δηλαδή, στην πρόβλεψη της ποσοστιαίας μεταβολής στις μεταβλητές, διενεργήθηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης και συγκεκριμένα απλές γραμμικές παλινδρομήσεις, τα δεδομένα των οποίων έδειξαν τα εξής: τα έτη εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο δεν αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ποσοστιαίας μεταβολής που εμφάνισαν οι γονείς της ομάδας παρέμβασης στη γονεϊκή σοφία [$F(1,45) = 0.227, p = .636, R^2 = .01, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = -.02$], στον αναστοχασμό [$F(1,45) = 0.258, p = .614, R^2 = .01, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = -.02$], στην αλλαγή οπτικής [$F(1,45) = 0.103, p = .750, R^2 = .00, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = -.02$], στη ρύθμιση συναισθημάτων [$F(1,45) = 1.752, p = .192, R^2 = .04, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = .02$], στη μάθηση από τις εμπειρίες [$F(1,45) = 0.119, p = .732, R^2 =$

.00, R^2 προσαρμοσμένο = -.02], και στις κλίμακες του υποστηρικτικού [$F(1,45) = 0.424$, $p = .518$, $R^2 = .01$, R^2 προσαρμοσμένο = -.01], του αυταρχικού [$F(1,45) = 3.048$, $p = .088$, $R^2 = .06$, R^2 προσαρμοσμένο = .04], και του επιτρεπτικού τύπου γονέα [$F(1,45) = 1.389$, $p = .245$, $R^2 = .03$, R^2 προσαρμοσμένο = .01].

Η επίδραση της ηλικίας του παιδιού εστίασης

Για την εξακρίβωση της σύνδεσης της ηλικιακής ομάδας του παιδιού στο οποίο εστίασαν οι γονείς της ομάδας παρέμβασης με την ποσοστιαία μεταβολή στις κλίμακες, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης, από την οποία φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της ηλικιακής ομάδας του παιδιού εστίασης στην ποσοστιαία μεταβολή των κλιμάκων (βλ. Πίνακα 46).

Πίνακας 46. Η επίδραση της ηλικιακής ομάδας του παιδιού εστίασης στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Βρεφική/ Νηπιακή ηλικία ($n = 22$)		Σχολική ηλικία ($n = 21$)		Εφηβική ηλικία ($n = 4$)		p
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Γονεϊκή σοφία	7.15	6.48	7.26	6.79	8.17	6.04	.961
Αναστοχασμός	5.34	6.13	3.49	6.36	7.84	7.90	.383
Αλλαγή οπτικής	10.74	12.87	10.83	8.67	7.50	6.87	.845
Ρύθμιση συναισθημάτων	8.92	9.23	9.34	11.07	18.07	10.69	.254
Μάθηση από τις εμπειρίες	4.82	6.38	8.66	15.15	2.72	3.36	.428
Υποστηρικτικός τύπος	6.72	9.27	4.52	7.33	4.95	3.80	.668
Αυταρχικός τύπος	-8.21	15.50	-10.68	17.39	-23.04	12.67	.254
Επιτρεπτικός τύπος	-10.50	17.40	-15.77	10.71	-17.82	11.64	.404

Ομοίως, οι αναλύσεις παλινδρόμησης (απλές γραμμικές παλινδρομήσεις) που πραγματοποιήθηκαν για τις ποσοστιαίες μεταβολές στις μεταβλητές, έδειξαν ότι η ηλικία του παιδιού εστίασης (σε έτη) δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό

προβλεπτικό παράγοντα της ποσοστιαίας μεταβολής της γονεϊκής σοφίας [$F(1,45) = 0.147, p = .703, R^2 = .00, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = -.02$], του αναστοχασμού [$F(1,45) = 0.135, p = .715, R^2 = .00, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = -.02$], της αλλαγής οπτικής [$F(1,45) = 0.168, p = .684, R^2 = .00, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = -.02$], της ρύθμισης συναισθημάτων [$F(1,45) = 1.599, p = .213, R^2 = .03, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = .01$], της μάθησης από τις εμπειρίες [$F(1,45) = 1.599, p = .213, R^2 = .03, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = .01$], και των κλιμάκων του υποστηρικτικού [$F(1,45) = 0.435, p = .513, R^2 = .01, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = -.01$], του αυταρχικού [$F(1,45) = 2.977, p = .091, R^2 = .06, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = .04$], και του επιτρεπτικού τύπου γονέα [$F(1,45) = 1.349, p = .252, R^2 = .03, R^2_{\text{προσαρμοσμένο}} = .01$].

Η επίδραση του φύλου του παιδιού εστίασης

Για να εξεταστεί αν το φύλο του παιδιού εστίασης επιδρά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα, οι οποίοι έδειξαν (βλ. Πίνακα 47) ότι η ποσοστιαία μεταβολή στις (υπο)κλίμακες δε διαφοροποιείται βάσει του φύλου του παιδιού εστίασης.

Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ένα μήνα μετά τη λήξη της

Προκειμένου να διερευνηθεί αν ένα μήνα μετά την παρέμβαση διατηρήθηκαν οι αλλαγές που εμφάνισαν οι γονείς της ομάδας παρέμβασης στις μεταβλητές αποτελέσματος, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t για εξαρτημένα δείγματα, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται στον Πίνακα 48 και δείχνουν τα εξής: (α) τα αποτελέσματα της παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή σοφία, τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων, τη μάθηση από τις εμπειρίες, τον υποστηρικτικό γονεϊκό τύπο και τον αυταρχικό γονεϊκό τύπο διατηρήθηκαν ένα μήνα

μετά την παρέμβαση, όμως (β) δεν διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης ως προς τον επιτρεπτικό γονεϊκό τύπο. Συγκεκριμένα, υπήρχε αύξηση στη βαθμολογία της κλίμακας του επιτρεπτικού γονεϊκού τύπου.

Πίνακας 47. Η επίδραση του φύλου του παιδιού εστίασης στην ποσοστιαία μεταβολή των μεταβλητών (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Αγόρι (<i>n</i> = 20)		Κορίτσι (<i>n</i> = 27)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Γονεϊκή σοφία	6.46	6.00	7.90	6.82	-0.750	45	.457
Αναστοχασμός	4.40	6.11	4.97	6.66	-0.298	45	.767
Αλλαγή οπτικής	7.43	6.66	12.78	12.39	-1.906	45	.064
Ρύθμιση συναισθημάτων	8.56	11.73	10.87	9.20	-0.757	45	.453
Μάθηση από τις εμπειρίες	8.80	13.27	4.54	9.08	1.307	45	.198
Υποστηρικτικός τύπος	5.04	8.25	6.00	8.02	-0.401	45	.690
Αυταρχικός τύπος	-8.83	19.29	-11.86	14.07	0.623	45	.536
Επιτρεπτικός τύπος	-10.10	10.80	-15.98	16.21	1.405	45	.167

Σημείωση. Τιμή *p* του δίπλευρου ελέγχου.

**p* < .05

Ομοίως, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (one-way repeated-measures ANOVA) αναφορικά με τη γονεϊκή σοφία έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης υπήρχε μία σημαντική επίδραση του χρόνου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 18.36, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .36$], αλλά δεν υπήρχε σημαντική επίδραση του χρόνου από τη μετά- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 1.69, p = .202, \text{partial } \eta^2 = .05$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν τα εξής: (α) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία της γονεϊκής σοφίας από την πριν- στη μετά-μέτρηση ($p < .001$), (β) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία της γονεϊκής σοφίας από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p < .001$), και (γ) καμία σημαντική διαφορά από τη μετά-μέτρηση στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p = .606$).

Πίνακας 48. Σύγκριση μέσων όρων βαθμολογίας στις μεταβλητές αποτελέσματος μεταξύ της μετά- και της ένα μήνα μετά-μέτρησης για την ομάδα παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Μετά την παρέμβαση (<i>N</i> = 47)		Ένα μήνα μετά την παρέμβαση (<i>N</i> = 34)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>			
Γονεϊκή σοφία	5.24	0.37	5.18	0.49	1.302	33	.202
Αναστοχασμός	5.49	0.36	5.46	0.45	0.858	33	.397
Αλλαγή οπτικής	5.38	0.38	5.27	0.58	1.915	33	.064
Ρύθμιση συναισθημάτων	4.98	0.47	4.91	0.66	0.845	33	.404
Μάθηση από τις εμπειρίες	4.89	0.71	4.89	0.88	-0.060	33	.953
Υποστηρικτικός τύπος	4.36	0.38	4.29	0.43	1.568	33	.127
Αυταρχικός τύπος	1.53	0.31	1.53	0.39	0.000	33	1.000
Επιτρεπτικός τύπος	2.31	0.59	4.96	0.58	-16.283	33	.000*

Σημείωση. Τιμή *p* του δίπλευρου ελέγχου.

**p* < .001

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τον αναστοχασμό έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης υπήρχε μία σημαντική επίδραση του χρόνου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 7.76, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .19$], αλλά δεν υπήρχε σημαντική επίδραση του χρόνου από τη μετά- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 0.74, p = .397, \text{partial } \eta^2 = .02$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν τα εξής: (α) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία του αναστοχασμού από την πριν- στη μετά-μέτρηση ($p < .01$), (β) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία του αναστοχασμού από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p < .05$), και (γ) καμία σημαντική διαφορά στη βαθμολογία του αναστοχασμού από τη μετά-μέτρηση στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p = 1.00$).

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για την αλλαγή οπτικής έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης υπήρχε μία σημαντική επίδραση του χρόνου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 19.67, p$

< .001, partial $\eta^2 = .37$], αλλά δεν υπήρχε σημαντική επίδραση του χρόνου από τη μετά- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 3.67, p = .064, \text{partial } \eta^2 = .10$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν τα εξής: (α) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία της αλλαγής οπτικής από την πριν- στη μετά-μέτρηση ($p < .001$), (β) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία της αλλαγής οπτικής από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p < .001$), και (γ) καμία σημαντική διαφορά στη βαθμολογία της αλλαγής οπτικής από τη μετά-μέτρηση στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p = .193$).

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη ρύθμιση συναισθημάτων έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης υπήρχε μία σημαντική επίδραση του χρόνου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 9.32, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .22$], αλλά δεν υπήρχε σημαντική επίδραση του χρόνου από τη μετά- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 0.75, p = .404, \text{partial } \eta^2 = .02$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν τα εξής: (α) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία της ρύθμισης συναισθημάτων από την πριν- στη μετά-μέτρηση ($p < .001$), (β) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία της ρύθμισης συναισθημάτων από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p < .05$), και (γ) καμία σημαντική διαφορά στη βαθμολογία της ρύθμισης συναισθημάτων από τη μετά-μέτρηση στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p = 1.00$).

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη μάθηση από τις εμπειρίες έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης υπήρχε μία σημαντική επίδραση του χρόνου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 5.11, p < .05, \text{partial } \eta^2 = .13$], αλλά δεν υπήρχε σημαντική επίδραση του χρόνου από τη μετά- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 0.04, p = .953, \text{partial } \eta^2 = .00$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν τα εξής: (α) μία

σημαντική αύξηση στη βαθμολογία της ρύθμισης συναισθημάτων από την πριν- στη μετά-μέτρηση ($p < .01$), (β) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία της ρύθμισης συναισθημάτων από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p < .01$), και (γ) καμία σημαντική διαφορά στη βαθμολογία της ρύθμισης συναισθημάτων από τη μετά-μέτρηση στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p = 1.00$).

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τον υποστηρικτικό γονεϊκό τύπο έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης υπήρχε μία σημαντική επίδραση του χρόνου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 7.57, p < .05, \text{partial } \eta^2 = .19$], αλλά δεν υπήρχε σημαντική επίδραση του χρόνου από τη μετά- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 2.46, p = .127, \text{partial } \eta^2 = .07$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν τα εξής: (α) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία του υποστηρικτικού γονεϊκού τύπου από την πριν- στη μετά-μέτρηση ($p < .01$), (β) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία του υποστηρικτικού γονεϊκού τύπου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p < .05$), και (γ) καμία σημαντική διαφορά στη βαθμολογία του υποστηρικτικού γονεϊκού τύπου από τη μετά-μέτρηση στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p = .380$).

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τον αυταρχικό γονεϊκό τύπο έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης υπήρχε μία σημαντική επίδραση του χρόνου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 13.26, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .29$], αλλά δεν υπήρχε σημαντική επίδραση του χρόνου από τη μετά- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 0.00, p = 1.00, \text{partial } \eta^2 = .00$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν τα εξής: (α) μία σημαντική μείωση στη βαθμολογία του αυταρχικού γονεϊκού τύπου από την πριν- στη μετά-μέτρηση ($p < .01$), (β) μία σημαντική μείωση στη βαθμολογία του αυταρχικού γονεϊκού τύπου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p < .01$), και

(γ) καμία σημαντική διαφορά στη βαθμολογία του αυταρχικού γονεϊκού τύπου από τη μετά-μέτρηση στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p = 1.00$).

Τέλος, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τον επιτρεπτικό γονεϊκό τύπο έδειξε ότι για την ομάδα παρέμβασης υπήρχε μία σημαντική επίδραση του χρόνου από την πριν- στη μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 20.59, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .38$], αλλά και μία σημαντική επίδραση του χρόνου από τη μετά- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση [$F(1,33) = 265.19, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .89$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν τα εξής: (α) μία σημαντική μείωση στη βαθμολογία του επιτρεπτικού γονεϊκού τύπου από την πριν- στη μετά-μέτρηση ($p < .001$), (β) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία του επιτρεπτικού γονεϊκού τύπου από την πριν- στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p < .001$), και (γ) μία σημαντική αύξηση στη βαθμολογία του επιτρεπτικού γονεϊκού τύπου από τη μετά-μέτρηση στην ένα μήνα μετά-μέτρηση ($p < .001$).

Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος

Η ανάλυση των απαντήσεων των γονέων της ομάδας παρέμβασης στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν για την αξιολόγηση της κάθε άσκησης ξεχωριστά έγινε αρχικά μέσω περιγραφικής στατιστικής για κάθε μία ερώτηση (μεταβλητή) του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 49). Συνολικά, οι υψηλοί μέσοι όροι στις έξι πρώτες μεταβλητές που αφορούν την αξιολόγηση των ασκήσεων και οι χαμηλοί μέσοι όροι στην έβδομη μεταβλητή (αξιολόγηση εμπειρίας ως αρνητική) δείχνουν ότι οι γονείς αξιολόγησαν πολύ θετικά και τις τέσσερις ασκήσεις.

Για να διερευνηθεί αν οι βαθμολογίες στις μεταβλητές αξιολόγησης των ασκήσεων επηρεάστηκαν στατιστικώς σημαντικά από τις ασκήσεις,

πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά.

Πίνακας 49. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές της αξιολόγησης των ασκήσεων της παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).

Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης ($N = 47$)							
	1 ^η άσκηση		2 ^η άσκηση		3 ^η άσκηση		4 ^η άσκηση	
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
1. Ενδιαφέρον άσκησης	3.85	0.81	3.91	0.80	4.19	0.90	4.38	0.57
2. Χρησιμότητα άσκησης	3.79	0.93	3.85	0.83	4.23	0.96	4.32	0.66
3. Ανταπόκριση-συμμετοχή στην άσκηση	3.23	0.94	3.04	0.83	3.30	1,00	3.62	0.71
4. Εφαρμογή άσκησης στο μέλλον	3.40	0.65	3.49	0.83	3.72	0.74	4.13	0.65
5. Παρότρυνση άλλων γονέων	3.83	0.89	3.62	0.90	4.06	0.97	4.09	0.75
6. Αξιολόγηση εμπειρίας ως θετική	3.66	0.82	3.74	0.87	4.04	0.93	4.28	0.85
7. Αξιολόγηση εμπειρίας ως αρνητική	1.34	0.68	1.40	0.71	1.28	0.54	1.17	0.38

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων της ομάδας παρέμβασης ως προς το ενδιαφέρον των ασκήσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων ασκήσεων ως προς το ενδιαφέρον που προκάλεσαν [$F(3,138) = 6.93, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .13$]. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni, οι γονείς βρήκαν πιο ενδιαφέρουσα την τέταρτη άσκηση από την πρώτη ($p < .001$) και την δεύτερη ($p < .01$), αλλά το ενδιαφέρον που προκάλεσαν η τέταρτη και η τρίτη άσκηση ήταν σχεδόν το ίδιο ($p = .909$). Σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών πρώτων ασκήσεων δεν εντοπίστηκαν.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων ως προς τη χρησιμότητα των ασκήσεων, υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων ασκήσεων [$F(3,138) = 7.19, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .14$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni, έδειξαν ότι οι γονείς της ομάδας παρέμβασης βρήκαν λιγότερο χρήσιμη την πρώτη άσκηση από την τρίτη ($p < .05$) και την τέταρτη άσκηση ($p < .01$), καθώς επίσης και λιγότερο χρήσιμη την δεύτερη άσκηση από την τρίτη ($p < .05$) και την τέταρτη ($p < .05$).

.01). Η χρησιμότητα της πρώτης άσκησης συγκρινόμενη με τη δεύτερη, καθώς και της τρίτης άσκησης συγκρινόμενη με την τέταρτη άσκηση, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων, δεν ήταν σημαντικά διαφορετική.

Ως προς τον βαθμό ανταπόκρισης-ενεργητικής συμμετοχής των γονέων της ομάδας παρέμβασης στις τέσσερις ασκήσεις, βρέθηκε σημαντική η επίδραση της άσκησης [$F(3,138) = 4.72, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .09$]. Οι συγκρίσεις ανά ζεύγη με το κριτήριο Bonferroni, έδειξαν ότι οι γονείς της ομάδας παρέμβασης ανταποκρίθηκαν περισσότερο στην τέταρτη άσκηση σε σύγκριση με την δεύτερη άσκηση ($p < .01$), όμως εκτός από αυτή τη διαφορά δεν υπήρχαν άλλες σημαντικές διαφορές μεταξύ των ασκήσεων ως προς την ανταπόκριση των γονέων σε αυτές.

Αναφορικά με τις δηλώσεις των γονέων ως προς τον βαθμό στον οποίο θα εφαρμόζαν από μόνοι/ες τους τις ασκήσεις στο μέλλον, υπήρχε επίσης σημαντική διαφορά μεταξύ των ασκήσεων [$F(3,138) = 11.73, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .20$]. Συγκεκριμένα, οι συγκρίσεις ανά ζεύγη έδειξαν ότι οι γονείς είχαν σε υψηλότερο βαθμό την πεποίθηση ότι θα εφαρμόζαν και μόνοι/ες τους στο μέλλον την τέταρτη άσκηση συγκρινόμενη με την πρώτη ($p < .001$), τη δεύτερη ($p < .001$) και την τρίτη ($p < .05$) άσκηση. Οι πεποιθήσεις τους ως προς τη μελλοντική εφαρμογή της πρώτης, δεύτερης και τρίτης άσκησης ήταν σχεδόν οι ίδιες.

Ως προς τις δηλώσεις των γονέων αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο θα παρότρυναν άλλους γονείς να εφαρμόσουν τις ίδιες ασκήσεις, υπήρχε επίσης σημαντική διαφορά μεταξύ των ασκήσεων [$F(3,138) = 4.33, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .09$]. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η πιθανότητα παρότρυνσης για την δεύτερη άσκηση ήταν σημαντικά μικρότερη συγκρινόμενη με την τέταρτη άσκηση ($p < .05$). Η πιθανότητα παρότρυνσης για τις άλλες ασκήσεις ήταν σχεδόν η ίδια.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, το πόσο θετική κρίθηκε η εμπειρία από τη συμμετοχή στις ασκήσεις επηρεάστηκε, επίσης, στατιστικώς σημαντικά από τις ασκήσεις [$F(3,138) = 7.88, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .15$]. Οι γονείς της ομάδας παρέμβασης έκριναν ως περισσότερο θετική την εμπειρία της τέταρτης άσκησης από την εμπειρία της πρώτης ($p < .001$) και δεύτερης άσκησης ($p < .01$), αλλά η εμπειρία της τρίτης άσκησης ήταν το ίδιο θετική με την εμπειρία της τέταρτης άσκησης ($p = .609$).

Τέλος, ο βαθμός στον οποίο κρίθηκε ως αρνητική η εμπειρία από τη συμμετοχή στις ασκήσεις δεν επηρεάστηκε στατιστικώς σημαντικά από τις ασκήσεις [$F(2.151,98.938) = 1.84, p = .143, \text{partial } \eta^2 = .04$].

Συνολική αξιολόγηση του προγράμματος

Όπως με τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν για την αξιολόγηση των τεσσάρων ασκήσεων, ομοίως η ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο της συνολικής αξιολόγησης της παρέμβασης έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής για κάθε μία ερώτηση (μεταβλητή) του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 50 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές της συνολικής αξιολόγησης της παρέμβασης. Συνολικά, οι υψηλοί μέσοι όροι στις μεταβλητές της συνολικής αξιολόγησης της παρέμβασης δείχνουν ότι οι γονείς αξιολόγησαν πολύ θετικά την παρέμβαση.

Αναφορικά με τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τις ασκήσεις (βλ. Πίνακα 51), μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων/ουσών (34%) ανέδειξε την τέταρτη άσκηση («Τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας») ως την περισσότερο αρεστή άσκηση, συγκρινόμενη με τις υπόλοιπες ασκήσεις. Σημαντικός αριθμός ατόμων (54.3%) δεν δήλωσε κάποια άσκηση ως τη λιγότερο αρεστή σε εκείνον/η και

αρκετοί/ές (12.8%) ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες που δήλωσαν ότι τους άρεσαν όλες εξίσου οι ασκήσεις.

Πίνακας 50. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές στις μεταβλητές της συνολικής αξιολόγησης της παρέμβασης (Μέρος δεύτερο).

Ερωτήσεις	Ομάδα παρέμβασης (N = 47)			
	M.O.	T.A.	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
1. Αποκόμιση νέων εμπειριών και γνώσεων	4.26	0.61	3	5
2. Ενσωμάτωση γνώσεων ή δεξιοτήτων στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με το παιδί	3.45	0.75	2	5
3. Πρόθεση ενσωμάτωσης γνώσεων ή δεξιοτήτων στην καθημερινότητα στο μέλλον	3.81	0.65	3	5
4. Πρόκληση θετικών συνεπειών για τον εαυτό.	4.26	0.57	3	5
5. Πρόκληση θετικών συνεπειών για την οικογένεια.	3.98	0.68	3	5
6. Πρόκληση θετικών συνεπειών για τη ζωή από εδώ και μπρος.	4.28	0.65	3	5

Πίνακας 51. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος της ομάδας παρέμβασης ως προς τις προτιμήσεις τους στις ασκήσεις (Μέρος δεύτερο).

	Περισσότερο αρεστή άσκηση (N = 47)		Λιγότερο αρεστή άσκηση (N = 47)	
	n	%	n	%
1 ^η άσκηση Το παγόβουνο του αναστοχασμού	7	14.9	5	10.9
2 ^η άσκηση Αλλάζω οπτική ... αλλάζοντας καπέλα!	7	14.9	10	21.7
3 ^η άσκηση Τι; Και λοιπόν; Και τώρα τι;	8	17.0	5	10.9
4 ^η άσκηση Τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας	16	34.0	1	2.2
Όλες οι ασκήσεις εξίσου	6	12.8	-	-
Καμία απάντηση	3	6.4	26	54.3

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου συνολικής αξιολόγησης του προγράμματος ζητούσε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να διατυπώσουν τις προτάσεις τους σχετικά με ενδεχόμενους τρόπους βελτίωσης του προγράμματος. Οι

απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 52).

Πίνακας 52. Προτάσεις συμμετεχόντων/ουσών για τη βελτίωση του προγράμματος (Μέρος δεύτερο).

Προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος	(N = 47)	
	n	%
1. Να παρέχεται ανατροφοδότηση και να γίνεται διαμοίρασμα των εμπειριών	3	6.4
2. Να παρέχονται παραδείγματα για την καλύτερη κατανόηση των ασκήσεων	3	6.4
3. Να παρέχεται περισσότερος χρόνος για εμπέδωση, εφαρμογή και εξάσκηση	2	4.3
4. Να συμπεριληφθεί μία διαδικτυακή συνάντηση πριν την έναρξη του προγράμματος για την παρουσίαση των βασικών εννοιών/ της θεωρίας του προγράμματος	1	2.1
5. Να παρέχονται περισσότερες ασκήσεις	2	4.3
6. Να παρέχεται περισσότερος χρόνος για την παροχή απαντήσεων στις φόρμες αξιολόγησης-επεξεργασίας των δραστηριοτήτων	2	4.3
7. Καμία πρόταση	34	72.2

Συζήτηση

Συμπεράσματα

Κύριοι στόχοι της έρευνας. Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός εστιασμένου στη γονεϊκή σοφία ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης. Ως πρωταρχικός στόχος, επομένως, της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης (που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής) ως προς τη γονεϊκή σοφία και τις επιμέρους διαστάσεις της, οι οποίες περιλαμβάνουν τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες (για τον ορισμό των διαστάσεων βλ. Αποτελέσματα πρώτης μελέτης, στο πρώτο μέρος της παρούσας διατριβής). Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη την πρόταση που υποστηρίζει ότι για μια παρέμβαση η οποία εστιάζει στην καλλιέργεια κάποιας θετικής μεταβλητής δεν αρκεί

μόνο η εμπειρική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς της, αλλά χρειάζεται να τεκμηριώνεται εμπειρικά και η ωφελιμότητά της για τον πληθυσμό στον οποίο εφαρμόζεται (Parks & Biswas-Diener, 2013), ως δεύτερος κύριος στόχος της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή τυπολογία.

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα συνοδεύτηκε από σημαντική βελτίωση των επιπέδων της γονεϊκής σοφίας και των επιμέρους διαστάσεων της μετά τη λήξη του προγράμματος, ενώ αντίστοιχη μεταβολή δεν παρουσιάστηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι/ες βρίσκονταν σε κατάσταση αναμονής για την παρακολούθηση του προγράμματος, ευρήματα που υποδηλώνουν ότι το πρόγραμμα παρέμβασης είναι αποτελεσματικό στην ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας. Αναφορικά με τη γονεϊκή τυπολογία, ο μέσος όρος στην κλίμακα του υποστηρικτικού γονεϊκού τύπου αυξήθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας παρέμβασης μετά την παρέμβαση, ενώ οι μέσοι όροι στις κλίμακες του αυταρχικού και του επιτρεπτικού γονεϊκού τύπου μειώθηκαν. Αντίστοιχη μεταβολή στους μέσους όρους των κλιμάκων της γονεϊκής τυπολογίας δεν παρουσιάστηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες της ομάδας ελέγχου. Συνεπώς, το πρόγραμμα παρέμβασης δείχνει να είναι αποτελεσματικό και ως προς τη βελτίωση της γονεϊκής τυπολογίας. Το εύρημα αυτό δεν είναι μη αναμενόμενο, καθώς η σοφία έχει συνδεθεί στενά με τη θετική συμπεριφορά προς τους άλλους και τη βέλτιστη ανάπτυξη των άλλων (Ardelt, 2003. Webster, 2007. Webster et al., 2014). Επομένως, αναμενόταν θεωρητικά η αυξημένη γονεϊκή σοφία να συνδέεται με αυξημένη χρήση υποστηρικτικών συμπεριφορών και μειωμένη χρήση αυταρχικών και επιτρεπτικών συμπεριφορών, υπόθεση που επιβεβαιώθηκε και από τις συσχετίσεις που βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα μεταξύ των μεταβλητών αυτών.

Δευτερεύοντες στόχοι της έρευνας. Δευτερεύοντες στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν η διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης ένα μήνα μετά τη λήξη της και η διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών για την παρέμβαση.

Ως προς τον πρώτο στόχο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων (ηλικία, φύλο, έτη εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση, ηλικία και φύλο του παιδιού εστίασης) δεν επιδρούν στο μέγεθος της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης· με μία μόνο εξαίρεση: οι γονείς που είχαν τρία παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερη ποσοστιαία μεταβολή σε ορισμένες κλίμακες (γονεϊκή σοφία και τρεις επιμέρους διαστάσεις της και αυταρχικός γονεϊκός τύπος) συγκριτικά με τους γονείς που είχαν ένα παιδί. Αντίστοιχη διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ των γονέων που είχαν ένα ή δύο παιδιά ή των γονέων που είχαν δύο ή τρία παιδιά. Τα ανωτέρω ευρήματα θα μπορούσαν πιθανά να αποδοθούν στις περισσότερες δυνατότητες που ενδεχομένως προσφέρει η αλληλεπίδραση με τρία παιδιά για εξάσκηση των νέων δεξιοτήτων/ στρατηγικών, συγκριτικά με την αλληλεπίδραση με ένα παιδί, όμως είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό σε όλους τους γονείς, ανεξαρτήτως του αριθμού των παιδιών τους.

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ένα μήνα μετά τη λήξη της, η έρευνα έδειξε ότι διατηρούνται τα αποτελέσματα της παρέμβασης ως προς τη γονεϊκή σοφία και τις επιμέρους διαστάσεις της ένα μήνα μετά τη λήξη της. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρέμβασης ως προς τον υποστηρικτικό γονεϊκό τύπο και τον αυταρχικό γονεϊκό τύπο διατηρήθηκαν ένα μήνα μετά την παρέμβαση, όμως δεν διατηρήθηκαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης ως προς τον επιτρεπτικό

γονεϊκό τύπο. Συγκεκριμένα, ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης σημειώθηκε αύξηση στη βαθμολογία της κλίμακας του επιτρεπτικού γονεϊκού τύπου, συγκριτικά με τη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε μετά την παρέμβαση. Επομένως, αν και η επιτρεπτική γονεϊκή συμπεριφορά φάνηκε να μειώνεται μετά την παρέμβαση, η μείωση αυτή ήταν πρόσκαιρη. Τα ανωτέρω ευρήματα θα μπορούσαν ενδεχομένως να συνδεθούν με τις συσχετίσεις που παρουσιάστηκαν μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και των τριών γονεϊκών τύπων. Στην παρούσα μελέτη, η γονεϊκή σοφία παρουσίασε υψηλότερη συσχέτιση με τον υποστηρικτικό γονεϊκό τύπο και τον αυταρχικό γονεϊκό τύπο από ότι με τον επιτρεπτικό γονεϊκό τύπο. Επομένως, αν και η γονεϊκή σοφία φαίνεται να συνδέεται στενά με την παρουσία υποστηρικτικής γονεϊκής συμπεριφοράς και την απουσία αυταρχικής γονεϊκής συμπεριφοράς, η σχέση της με την επιτρεπτική γονεϊκή συμπεριφορά δεν φαίνεται να είναι το ίδιο ισχυρή. Βέβαια, η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που παρέχει δεδομένα για τη σχέση της γονεϊκής σοφίας με τη γονεϊκή τυπολογία και η σχέση αυτή θα πρέπει μελλοντικά να διερευνηθεί περαιτέρω. Στο σύνολό τους, τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν ότι τα οφέλη της παρέμβασης, ιδιαίτερα ως προς τη γονεϊκή σοφία, διατηρούνται για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα (ένα μήνα μετά), όμως αναδεικνύουν παράλληλα τη χρησιμότητα αντίστοιχα μελλοντικά προγράμματα που θα συμπεριλαμβάνουν στους στόχους τους τη βελτίωση της γονεϊκής τυπολογίας να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμα επιπλέον συναντήσεις/ ασκήσεις, οι οποίες ενδεχομένως να επικεντρώνονται στη γονεϊκή τυπολογία, ώστε η βελτίωση που παρουσιάζεται να μην εξασθενεί στο πέρασμα του χρόνου.

Έναν επιπλέον στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών για το πρόγραμμα και τις δραστηριότητές του, καθώς είχε κριθεί σημαντικό το πρόγραμμα να προτείνει

δραστηριότητες οι οποίες να θεωρηθούν ενδιαφέρουσες, χρήσιμες και βοηθητικές από όσους/ες τις εφαρμόσουν, γιατί έτσι θα αυξάνονταν ενδεχομένως η εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών με αυτές και συνεπώς η πιθανότητα να επωφεληθούν οι συμμετέχοντες/ουσες από αυτές. Συνολικά, τόσο το πρόγραμμα στο σύνολό του όσο και οι επιμέρους δραστηριότητές του αξιολογήθηκαν πολύ θετικά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση του προγράμματος.

Πιο αναλυτικά, παρόλο που οι συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται γενικά να ξεχώρισαν ιδιαίτερα την τέταρτη και την τρίτη άσκηση του προγράμματος, δηλαδή, τις ασκήσεις «Τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας» και «Τι; Και λοιπόν; Και τώρα τι;», θεώρησαν ότι είναι ενδιαφέρουσες και χρήσιμες όλες οι ασκήσεις, δηλαδή και οι δύο πρώτες ασκήσεις, «Το παγόβουνο του αναστοχασμού» και «Αλλάζω οπτική ... αλλάζοντας καπέλα!». Επιπλέον, η εμπλοκή των γονέων με τις τέσσερις ασκήσεις, καθώς επίσης και η πρόθεσή τους να προτείνουν τις ασκήσεις σε άλλους γονείς ή να συνεχίσουν από μόνοι τους την εφαρμογή των ασκήσεων στο μέλλον, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ήταν υψηλή. Επίσης, η εμπειρία σε κάθε άσκηση αξιολογήθηκε περισσότερο ως θετική παρά ως αρνητική.

Σε ότι αφορά στη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος, οι υψηλοί μέσοι όροι στις ερωτήσεις που ζητούσαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι (α) αποκόμισαν νέες εμπειρίες και γνώσεις από το πρόγραμμα, (β) ενσωμάτωσαν – ή θα επιχειρήσουν να ενσωματώσουν – τις γνώσεις ή δεξιότητες που αποκόμισαν από το πρόγραμμα στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με το παιδί, και (γ) η εφαρμογή των όσων έμαθαν από συμμετοχή το πρόγραμμα έχει – ή θα έχει στο μέλλον - θετικές συνέπειες για τον εαυτό τους, τη ζωή τους και την οικογένειά τους, υποδεικνύουν ότι το πρόγραμμα συνολικά έτυχε πολύ θετικής αξιολόγησης και η θετική αυτή αξιολόγηση από τους γονείς θα μπορούσε

ενδεχομένως να θεωρηθεί άλλο ένα ενδεικτικό στοιχείο της ωφελιμότητας του προγράμματος, στην οποία έγινε αναφορά παραπάνω.

Σύνοψη. Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό τόσο ως προς τη γονεϊκή σοφία όσο και ως προς τη γονεϊκή τυπολογία και η αποτελεσματικότητα του προγράμματος – με μία μόνο εξαίρεση (ως προς την επιτρεπτική γονεϊκή συμπεριφορά) – διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη λήξη του, ενώ τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων – επίσης με μία μόνο εξαίρεση (αριθμός των παιδιών) – δεν βρέθηκε να επιδρούν στο μέγεθος της αποτελεσματικότητάς του. Επιπλέον, οι δραστηριότητες του προγράμματος, αλλά και το πρόγραμμα συνολικά, αξιολογήθηκαν πολύ θετικά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση του προγράμματος. Επομένως, πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε γονείς για την ενίσχυση της γονεϊκής τους σοφίας, ανεξαρτήτου της ηλικίας, του φύλου, των ετών εμπειρίας στο γονεϊκό ρόλο, του μορφωτικού επιπέδου και της οικογενειακής και εργασιακής κατάστασης των γονέων, καθώς επίσης και ανεξαρτήτου της ηλικίας και του φύλου του παιδιού/ιών τους.

Συνεισφορά της έρευνας: Θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές προεκτάσεις

Τα ευρήματα αυτά δεν έχουν μόνο πρακτικές προεκτάσεις, αλλά και θεωρητικές και ερευνητικές. Σε ότι αφορά στη θεωρία, αρχικά, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη γνώση για τη δυνατότητα μεταβολής της γονεϊκής σοφίας, εφόσον έδειξε ότι η γονεϊκή σοφία, ως χαρακτηριστικό των γονέων, μπορεί να μεταβληθεί μέσω στοχευμένης παρέμβασης. Όμως, η παρούσα έρευνα δε συνεισφέρει απλώς στη θεωρία της φύσης της νέο-οριζόμενης έννοιας, αυτής της γονεϊκής σοφίας, αλλά και στη θεωρία της φύσης της ευρύτερης έννοιας της προσωπικής σοφίας, για την

εξακρίβωση της οποίας έχουν διεξαχθεί και άλλες αντίστοιχες μελέτες, με ανάμεικτα μέχρι στιγμής αποτελέσματα (βλ. Ardel, 2020. Bruya & Ardel, 2018. DeMichelis et al., 2015. Sharma & Dewangan, 2017). Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα, η οποία περιλαμβάνει την εφαρμογή και αξιολόγηση ενός αυτοδιαχειριζόμενου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης σχεδιασμένου για την ενίσχυση ενός θετικού χαρακτηριστικού, αυτού της γονεϊκής σοφίας, μπορεί εν δυνάμει – αν αξιοποιηθεί σε μελλοντικές μελέτες συστηματικής ανασκόπησης ή/και μετα-ανάλυσης – να συνεισφέρει στην υπάρχουσα γνώση σχετικά με τη μεθοδολογία διεξαγωγής και την αποτελεσματικότητα (α) των εστιασμένων στη σοφία παρεμβάσεων (βλ. Scheibe et al., 2009), (β) των διαδικτυακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων (βλ. Zhao et al., 2017) ή/και (γ) των θετικών παρεμβάσεων (βλ. Carr et al., 2020. Sin & Lyubomirsky, 2009), μέσω της συμβολής της στον εμπλουτισμό της ερευνητικής βιβλιογραφίας στις προαναφερόμενες κατηγορίες παρεμβάσεων.

Αναφορικά με τις ερευνητικές προεκτάσεις των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, αξίζει να αναφερθεί ότι η αποτελεσματικότητα του παρόντος προγράμματος, το οποίο συμπεριέλαβε δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων/ στρατηγικών εστιασμένων στις διαστάσεις που απαρτίζουν τη γονεϊκή σοφία, συγκρινόμενη με την αποτελεσματικότητα άλλων προγραμμάτων παρέμβασης στη σοφία, τα οποία περιλάμβαναν κυρίως συζητήσεις για τη σοφία και αναστοχαστικές δραστηριότητες για την αναγνώριση της προσωπικής σοφίας (βλ. DeMichelis et al., 2015. Sharma & Dewangan, 2017), υποδεικνύει ότι για την καλλιέργεια της σοφίας ενδεχομένως να μην επαρκεί η γνώση του τι συνιστά τη σοφία και ο αναστοχασμός ως προς τη προσωπική σοφία, αλλά να χρειάζεται εξάσκηση σε δεξιότητες/ στρατηγικές ειδικές για την ανάπτυξη κεντρικών διαστάσεων της σοφίας. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από την υψηλού επιπέδου αποτελεσματικότητα των θετικών και

ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν απαραίτητα τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων/ στρατηγικών (βλ. ενδεικτικά Βασιλόπουλος και συν., 2011. Βασιλόπουλος και συν., 2016. Bolier et al., 2013. Carr et al., 2020. DeLucia-Waack, 2006. Καρακώστα-Στεφανοπούλου & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2013. Parks, 2014. Sin & Lyubomirsky, 2009). Με βάση τα παραπάνω, οι ερευνητές/τριες που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης στη σοφία προτείνεται να δίνουν έμφαση στη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων/ στρατηγικών οι οποίες θα στοχεύουν στην ανάπτυξη βασικών διαστάσεων της σοφίας.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα η εμπλοκή της συντονίστριας του προγράμματος ήταν χαμηλή, αφού ο ρόλος της περιορίστηκε στην αποστολή των απαραίτητων για τη διεξαγωγή του προγράμματος συνδέσμων και στην παροχή απαντήσεων όταν διατυπώνονταν συγκεκριμένα ερωτήματα από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, και επιπλέον δεν υπήρχε η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης. Ωστόσο, τόσο οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας (αναφορικά με ενδεχόμενους τρόπους βελτίωσης του προγράμματος) όσο και τα ευρήματα μιας μελέτης επισκόπησης των τεχνολογικών λειτουργιών των διαδικτυακών ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Zhao et al., 2017), υποδεικνύουν ότι ενδεχομένως να είναι σημαντική για τη δέσμευση των μελών στις δραστηριότητες της παρέμβασης η παροχή ανατροφοδότησης από τον/την συντονιστή/στρια και η δυνατότητα επικοινωνίας/ αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών. Επομένως, προτείνεται, μελλοντικά, οι ερευνητές/τριες που θα εφαρμόσουν κάποιο διαδικτυακό πρόγραμμα για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας να συμπεριλάβουν στον σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης τεχνολογικές λειτουργίες (π.χ., φόρουμ συζήτησης,

άμεσα μηνύματα, δωμάτια συνομιλίας) οι οποίες θα μπορούν να αξιοποιηθούν για την παροχή ανατροφοδότησης στα μέλη και τον διαμοιρασμό των εμπειριών των μελών από το πρόγραμμα.

Ασφαλώς, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, που υποδεικνύουν ότι η γονεϊκή σοφία μπορεί να ενισχυθεί μέσω του προτεινόμενου προγράμματος παρέμβασης και παράλληλα δείχνουν ότι η ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας είναι ωφέλιμη και χρήσιμη για τους γονείς και το/τα παιδί/ιά τους, δεν θα μπορούσε να μην επισημανθεί ότι το παρόν πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να αξιοποιηθεί όχι μόνο σε αντίστοιχες μελλοντικές μελέτες (π.χ., σε μελέτες για τη διερεύνηση της φύσης της γονεϊκής σοφίας ή την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας), αλλά και στη συμβουλευτική πρακτική, στο πλαίσιο της γονεϊκής συμβουλευτικής (εφαρμοσμένης στο σχολικό ή άλλο πλαίσιο).

Η παρούσα έρευνα προσφέρει μια θετικά αξιολογημένη αυτοδιαχειριζόμενη ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση στη γονεϊκή σοφία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί προληπτικά – στο γενικό πληθυσμό γονέων - για τη θετική ανάπτυξη των γονέων και την πρόληψη των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών στα παιδιά. Πρόκειται δηλαδή για μια παρέμβαση η οποία εστιάζει στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των γονέων, χωρίς να υπάρχει απαραίτητα κάποιο αναγνωρισμένο πρόβλημα στους γονείς ή/ και τα παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι κατάλληλη για εφαρμογή σε όλους τους γονείς παιδιών νηπιακής έως εφηβικής ηλικίας, καθώς, όπως φάνηκε, τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων ή του/των παιδιού/ιών τους δεν επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητά της.

Σύμφωνα με τους Jaccard και Jacoby (2019) κεντρικά κριτήρια για την αξιολόγηση της πρακτικής χρησιμότητας ενός προληπτικού προγράμματος παρέμβασης αποτελούν (α) η αποδοτικότητα του προγράμματος (π.χ.,

ελαχιστοποίηση κόστους και ταλαιπωρίας και μεγιστοποίηση άνεσης, ευκολίας και βιωσιμότητας), (β) η αποτελεσματικότητα του προγράμματος και η σοβαρότητα του προβλήματος στο οποίο απευθύνεται και (γ) η προσβασιμότητα του προγράμματος (π.χ., αριθμός ανθρώπων που επηρεάζεται από το πρόγραμμα, χαμηλή αυτοπροστασία των ανθρώπων που επηρεάζονται) (σ. 35-36). Το παρόν πρόγραμμα, αποτελεί ένα πρακτικά χρήσιμο προληπτικό πρόγραμμα παρέμβασης, καθώς χαρακτηρίζεται από υψηλή αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και προσβασιμότητα, αφού: (α) η εφαρμογή του είναι πολύ χαμηλή σε κόστος - σε όρους χρόνου, μετακινήσεων και εκπαίδευσης - τόσο για τον/την συντονιστή/στρια όσο και για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, (β) η εφαρμογή του είναι άνετη και εύκολη, καθώς εμπεριέχει δραστηριότητες τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει ο εκάστοτε γονέας στον χρόνο και τον χώρο που τον βολεύει, (γ) μπορεί να εφαρμοστεί ταυτόχρονα σε πολύ μεγάλο αριθμό γονέων, (δ) η συμμετοχή σε αυτό γίνεται από απόσταση και ανώνυμα και επομένως είναι προσβάσιμο σε άτομα, τα οποία διαφορετικά, εάν η παρακολούθηση προϋπέθετε την αυτοπρόσωπη παρουσία, μπορεί και να μη συμμετείχαν (π.χ., λόγω της απαίτησης για μετακίνηση και παρουσία σε συγκεκριμένο χώρο ή λόγω απουσίας άνεσης ως προς τον διαμοιρασμό προσωπικών πληροφοριών και συναισθηματικών εμπειριών), και (ε) με βάση τα αποτελέσματα των εμπειρικών μελετών του πρώτου μέρους της διατριβής και τη σχετική με τη σοφία βιβλιογραφία (βλ. Ardelt, 2019. Webster, 2007. Webster et al., 2014. Zacher & Staudinger, 2018), το πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό ως προς την ενίσχυση ενός πολύ σημαντικού χαρακτηριστικού για τους γονείς, αυτού της γονεϊκής σοφίας.

Επομένως, φαίνεται ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης πρακτικά χρήσιμο, το οποίο θα μπορούσε, για παράδειγμα, να προσφερθεί προληπτικά - ως εργαλείο προαγωγής της θετικής ανάπτυξης των γονέων και πρόληψης των

ψυχοκοινωνικών δυσκολιών στα παιδιά - σε όλους τους γονείς μιας σχολικής μονάδας (νηπιαγωγείο/ δημοτικό/ γυμνάσιο/ λύκειο). Επιπλέον, ως μια θετική αυτοδιαχειριζόμενη παρέμβαση, το πρόγραμμα παρέμβασης στη γονεϊκή σοφία θα μπορούσε ενδεχομένως να χρησιμοποιηθεί και ως ένα πρώτο βήμα σε μία διαβαθμισμένη προσέγγιση συμβουλευτικής υποστήριξης (βλ. Bolier et al., 2013). Στα μοντέλα διαβαθμισμένης υποστήριξης, συνήθως, προσφέρεται αρχικά στον/στην συμβουλευόμενο/η μία χαμηλής έντασης αυτοδιαχειριζόμενη παρέμβαση, πολύ συχνά μέσω του διαδικτύου, παρακολουθείται η πρόοδος του/της συμβουλευόμενου και εάν η παρέμβαση αυτή δεν επιφέρει τα επιθυμητά για τον/την συμβουλευόμενο/η αποτελέσματα του/της παρέχεται έπειτα μια πιο υψηλής έντασης εξατομικευμένη υποστήριξη (Bolier et al., 2013).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι για την επιτυχή διεξαγωγή του προγράμματος χρειάζεται ο/η συντονιστής/στρια να λάβει μέτρα για τη βέβαιη λήψη των συνδέσμων του προγράμματος από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Η εμπειρία της παρούσας έρευνας έδειξε ότι είναι σημαντικό να αποφευχθεί η πιθανότητα τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου να καταλήξουν στα ανεπιθύμητα μηνύματα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των συμμετεχόντων/ουσών και ως εκ τούτου να μη διαβαστούν, καθώς αυτό αυτομάτως θα συντελέσει στον αποκλεισμό των συμμετεχόντων/ουσών από τις δραστηριότητες του προγράμματος. Αντίστοιχα, σε μία έρευνα, θα συντελέσει σε σημαντική απώλεια δεδομένων.

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ως προς τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν οι ίδιοι/ες τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα:

ανακοινώθηκε διαδικτυακά η πρόσκληση συμμετοχής και όποιος/α επιθυμούσε εκδήλωνε το ενδιαφέρον του/της για συμμετοχή στο πρόγραμμα. Επομένως, το δείγμα (δείγμα ευκολίας) αποτέλεσαν γονείς οι οποίοι επιθυμούσαν/ ενδιαφέρονταν να γίνουν σοφότεροι, για αυτό και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο γονεϊκό πληθυσμό ο οποίος δεν έχει αντίστοιχο ενδιαφέρον/ κίνητρο. Η επικινδυνότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας στον προαναφερόμενο γονεϊκό πληθυσμό (γονείς οι οποίοι δεν έχουν ενδιαφέρον/ κίνητρο να ενισχύσουν τη γονεϊκή τους σοφία) ενισχύεται και από τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία δείχνουν ότι οι θετικές παρεμβάσεις έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν το δείγμα επιλέγεται από μόνο του (Sin & Luybomirsky 2009).

Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν κυρίως άνθρωποι έγγαμοι, μορφωμένοι (κάτοχοι πτυχίου ή μεταπτυχιακού), με μέτριο εισόδημα, από αστικές περιοχές της Ελλάδας. Επομένως, μία μελλοντική έρευνα η οποία θα διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της παρούσας παρέμβασης σε δείγμα γονέων με διαφορετικά από τα προαναφερόμενα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ., γονείς με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης) θα παρέχει πολύτιμη πληροφόρηση σχετικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σε γονείς με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, από το αντίστοιχο των γονέων της παρούσας έρευνας.

Εκτός από τους περιορισμούς που σχετίζονται με το δείγμα της έρευνας, ένας άλλος περιορισμός αφορά στην εμπειρική τεκμηρίωση της ωφελιμότητας του προγράμματος, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω του ελέγχου της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης ως προς τη βελτίωση της γονεϊκής τυπολογίας. Η έρευνα στη γονεϊκή τυπολογία, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλα πολιτισμικά

πλαίσια, έχει δείξει ότι τα παιδιά επωφελούνται περισσότερο από ένα υποστηρικτικό γονεϊκό τύπο, παρά από ένα αυταρχικό ή επιτρεπτικό γονεϊκό τύπο, για αυτό και οι δύο τελευταίοι γονεϊκοί τύποι δεν θεωρούνται ότι αποτελούν συστατικά μέρη μιας αποτελεσματικής γονεϊκότητας (Antonopoulou, Alexopoulos, & Maridaki-Kassotaki, 2012. Baumrind, 1989. Johnson et al., 2014. Kleftaras & Alexopoulos, 2015. Maccoby & Martin, 1983. Steinberg & Silk, 2002). Παρόλα αυτά, τόσο τα επιμέρους συστατικά στοιχεία των γονεϊκών τύπων όσο και τα αποτελέσματα των γονεϊκών τύπων στα παιδιά (ιδιαίτερα του αυταρχικού γονεϊκού τύπου) δεν είναι τα ίδια σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια (Baumrind & Thompson, 2002. Johnson et al., 2014). Επομένως, ενώ για το πολιτισμικό πλαίσιο της Ελλάδας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θεωρείται ότι τεκμηριώνουν εμπειρικά την ωφελιμότητα του προγράμματος παρέμβασης, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτή η εμπειρική τεκμηρίωση αφορά όλους τους πολιτισμούς. Επίσης, η βιβλιογραφία έχει αναδείξει, πέρα από τη γονεϊκή τυπολογία, πλήθος άλλων σημαντικών γονεϊκών μεταβλητών για μια αποτελεσματική γονεϊκότητα (π.χ., συγκεκριμένες γονεϊκές πρακτικές, πεποιθήσεις και αξίες) (Johnson et al., 2014), που δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Επομένως, μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα διεξαχθούν σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια και θα συμπεριλάβουν στο σχεδιασμό τους την εξέταση πλήθους άλλων γονεϊκών μεταβλητών, αλλά και την εξέταση μεταβλητών αποτελέσματος στα παιδιά, θα συμβάλουν στο να αποκτηθεί μια πληρέστερη εικόνα αναφορικά με την ωφελιμότητα του προγράμματος παρέμβασης.

Ομοίως, δεδομένου ότι η εμπειρική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης βασίστηκε στην αξιολόγηση της νεο-οριζόμενης έννοιας της γονεϊκής σοφίας και στηρίχθηκε στη χορήγηση μιας πρόσφατα ανεπτυγμένης αυτοαναφορικής κλίμακας μέτρησης, φαίνεται σημαντικό μελλοντικές έρευνες να

συμπεριλάβουν στα εργαλεία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος επιπλέον κλίμακες μέτρησης της σοφίας ή διαφορετικές από την αυτοαναφορά μεθόδους εκτίμησης της γονεϊκής σοφίας.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στους περιορισμούς που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη την αξία και την πρακτική χρησιμότητα του παρόντος προγράμματος παρέμβασης, σημαντική κρίνεται η διερεύνηση της μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητάς του (π.χ., αποτελεσματικότητα του προγράμματος έξι μήνες/ ένα χρόνο μετά τη λήξη του) όχι μόνο ως προς την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας, αλλά και ως προς την προαγωγή της ψυχικής υγείας των γονέων και των παιδιών.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να επισημανθούν και δύο σημαντικοί περιορισμοί που σχετίζονται με τον τρόπο διεξαγωγής της παρέμβασης. Ο πρώτος περιορισμός αφορά στην απουσία αξιοποίησης τεχνολογικών λειτουργιών οι οποίες θα επέτρεπαν την παροχή ανατροφοδότησης στα μέλη και το διαμοιρασμό των εμπειριών των μελών από το πρόγραμμα, στην οποία μπορεί να οφείλεται και η παρατηρούμενη απώλεια του δείγματος στην πορεία της έρευνας. Ο δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με τον τρόπο ελέγχου της συμμετοχής των γονέων, ο οποίος βασίστηκε στην εβδομαδιαία συμπλήρωση των φορμών αξιολόγησης των ασκήσεων. Παρόλο που το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γονείς οι οποίοι συμπλήρωσαν και τα τέσσερα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των ασκήσεων, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε με βεβαιότητα τον βαθμό συνέπειας και συμμετοχής των συμμετεχόντων/ουσών. Το πρόβλημα αυτό μελλοντικά θα μπορούσε ενδεχομένως να επιλυθεί με την αυξημένη εμπλοκή του/της ερευνητή/τριας και την αλληλεπίδρασή του/της με τα μέλη (π.χ., μέσω εβδομαδιαίας σύγχρονης διαδικτυακής επικοινωνίας).

Η παρούσα διατριβή: Σύνοψη και συνολική συνεισφορά

Η σοφία αποτελεί ένα από τα πλέον θετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, καθώς συνδέεται με τη βέλτιστη ανάπτυξη όχι μόνο του εαυτού, αλλά και των άλλων (Ardelt, 2019. Baltes & Staudinger, 2000. Jeste et al., 2010. Peterson & Seligman, 2004. Sternberg, 2001. Webster, 2007. Webster et al., 2014. Zacher & Staudinger, 2018). Η σοφία, επομένως, ενδεχομένως να αποτελεί σημείο-κλειδί για το πλαίσιο της γονεϊκότητας, όπου η βέλτιστη ανάπτυξη τόσο του γονέα όσο και του παιδιού είναι το ζητούμενο (βλ. Belsky & Barends, 2002. Bornstein et al., 2011. Grusec, 2002. Johnson et al., 2014). Το ενδιαφέρον της παρούσας διατριβής επικεντρώθηκε στη μελέτη μιας ανεξερεύνητης έως τώρα μεταβλητής, αυτής της γονεϊκής σοφίας.

Πρώτο βασικό σκοπό της παρούσας διατριβής αποτέλεσε η διερεύνηση των διαστάσεων της γονεϊκής σοφίας. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός πραγματοποιήθηκαν τρεις συνολικά μελέτες, μία θεωρητική μελέτη και δύο εμπειρικές.

Η πρώτη κατά σειρά μελέτη, η θεωρητική, ως στόχο είχε την ανάπτυξη ενός μοντέλου για τη γονεϊκή σοφία, η οποία επιτεύχθηκε μέσα από την ανασκόπηση, την επιλογή και τη σύνθεση έκδηλων θεωριών της σοφίας. Συγκεκριμένα, η εννοιολόγηση της γονεϊκής σοφίας και ο προσδιορισμός των διαστάσεων που την απαρτίζουν βασίστηκε στην ανασκόπηση των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί για την προσωπική σοφία, τον εντοπισμό των κύριων διαστάσεων που της αποδίδουν και την αναπροσαρμογή των ορισμών των διαστάσεων ώστε να ταιριάζουν στο πλαίσιο της γονεϊκότητας. Η διαδικασία αυτή συνετέλεσε στον ορισμό της γονεϊκής σοφίας ως το χαρακτηριστικό γνώρισμα των γονέων το οποίο συνίσταται από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις: τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες.

Ο αναστοχασμός αναφέρεται στην επιθυμία και ικανότητα του γονέα να εξετάζει εις βάθος τον εαυτό ως γονέα και τις γονεϊκές αλληλεπιδράσεις. Η αλλαγή οπτικής, η δεύτερη διάσταση της γονεϊκής σοφίας, ορίστηκε ως η ικανότητα του γονέα να αναγνωρίζει και να συνυπολογίζει διαφορετικές οπτικές και πλευρές όταν εξετάζει γεγονότα, επιλύει προβλήματα ή λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις. Η ρύθμιση συναισθημάτων, η τρίτη διάσταση, αναφέρεται την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων και περιλαμβάνει την ικανότητα του γονέα να διαχειρίζεται τις διαφορετικές οπτικές και διαφωνίες με το παιδί του με έναν συναισθηματικά ισορροπημένο τρόπο. Η τέταρτη και τελευταία διάσταση της γονεϊκής σοφίας, η μάθηση από τις εμπειρίες, αναφέρεται στον προσανατολισμό και την ικανότητα του γονέα να αναγνωρίζει και να αφομοιώνει μαθήματα από την αντιμετώπιση δύσκολων εμπειριών (συμπεριλαμβανομένων των γονεϊκών εμπειριών) και περιλαμβάνει την ικανότητα του γονέα να αναγνωρίζει θετικές πλευρές και συνέπειες στις δύσκολες εμπειρίες.

Η δεύτερη κατά σειρά μελέτη ως στόχο είχε την εμπειρική επαλήθευση του θεωρητικά θεμελιωμένου μοντέλου γονεϊκής σοφίας, μέσα από την κατασκευή μίας κλίμακας για τη μέτρηση της γονεϊκής σοφίας και τον προκαταρκτικό έλεγχο των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων. Η κατασκευή της τράπεζας δηλώσεων της κλίμακας βασίστηκε τόσο στον δανεισμό/ την αναπροσαρμογή δηλώσεων από υπάρχοντα ερωτηματολόγια όσο και στη συγγραφή νέων δηλώσεων από την ερευνήτρια. Η επιλογή των τελικών δηλώσεων της κλίμακας και ο έλεγχος των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση της κλίμακας μέτρησης της γονεϊκής σοφίας, καθώς και άλλων κλιμάκων επιλεγμένων για την αξιολόγηση της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εγκυρότητας της κλίμακας, σε ένα συνολικό δείγμα 137 γονέων, το οποίο επιλέχθηκε με δειγματοληψία χιονοστιβάδας και συμμετείχε

στην έρευνα ανώνυμα και εθελοντικά. Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας. Επίσης, επιβεβαιώθηκαν όλες οι προβλέψεις που αφορούσαν στη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας. Συγκεκριμένα, η κλίμακα μέτρησης της γονεϊκής σοφίας συσχετίστηκε θετικά με τις κλίμακες μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της γονεϊκής αυτεπάρκειας, της γονεϊκής ικανοποίησης, της γονεϊκής θέρμης και της σοφίας, ενώ παρουσίασε μία μη σημαντική και μία χαμηλή συσχέτιση με τις κλίμακες της διαχείρισης εντυπώσεων και της εξαπάτησης του εαυτού, αντίστοιχα, οι οποίες αποτελούν τις δύο κλίμακες μέτρησης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις.

Στόχο της τρίτης και τελευταίας μελέτης του πρώτου μέρους της διατριβής αποτέλεσε η επικύρωση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας, με τη χρήση ενός ανεξάρτητου ερευνητικού δείγματος. Έναν επιπλέον στόχο της εν λόγω μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης της γονεϊκής σοφίας με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στα παιδιά και τους εφήβους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση του ίδιου σχεδόν συνόλου ερωτηματολογίων με αυτά που χορηγήθηκαν στην προγενέστερη μελέτη – προστέθηκε σε αυτά ένα νέο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση των συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών/ εφήβων – σε ένα δείγμα 312 γονέων, οι οποίοι, ομοίως με την προγενέστερη μελέτη, επιλέχθηκαν με δειγματοληψία χιονοστιβάδας και συμμετείχαν στην έρευνα ανώνυμα και εθελοντικά. Οι ερευνητικές υποθέσεις και σε αυτή τη μελέτη υποστηρίχθηκαν πλήρως από τα ευρήματά της. Σε συμφωνία με τις αρχικές προβλέψεις, επιβεβαιώθηκε η δομή των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας και η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων, υποστηρίζοντας την εννοιολόγηση της γονεϊκής σοφίας ως έναν ανώτερης τάξης παράγοντα ο οποίος απαρτίζεται από

τέσσερις συσχετιζόμενους παράγοντες: τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες. Επίσης, η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας και των υποκλιμάκων της ήταν καλή. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα αναφορικά με τις συσχετίσεις της κλίμακας με τις κλίμακες μέτρησης της προσωπικής ανάπτυξης, της δεκτικότητας στην εμπειρία, της γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, της γονεϊκής ικανοποίησης, της γονεϊκής θέρμης, της σοφίας και της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις υποστήριξαν πλήρως τη συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας. Τέλος, επιβεβαιώθηκε η συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής σοφίας και των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στα παιδιά/ τους εφήβους, αν και, όπως αξίζει να σημειωθεί, οι συσχετίσεις, αν και σημαντικές, ήταν χαμηλές.

Συνολικά, τα ευρήματα της δεύτερης και τρίτης μελέτης υποδεικνύουν ότι η Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ) αντανακλά τις τέσσερις διαστάσεις της γονεϊκής σοφίας σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο γονεϊκής σοφίας που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της πρώτης μελέτης της παρούσας διατριβής, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται από καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Πρόκειται, επομένως, για ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τους/τις ερευνητές/τριες που ενδιαφέρονται να διερευνήσουν το ρόλο της γονεϊκής σοφίας στη γονεϊκότητα όσο και από τους/τις επαγγελματίες συμβούλους που ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στη σοφία στο πλαίσιο της γονεϊκής συμβουλευτικής. Πέρα από τις προαναφερόμενες ερευνητικές και πρακτικές προεκτάσεις, η παρούσα έρευνα προτείνει ένα θεωρητικό μοντέλο για τη γονεϊκή σοφία και παρέχει τις πρώτες ενδείξεις για το ρόλο της σοφίας στη γονεϊκότητα, εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό τη θεωρία στα πεδία της γονεϊκότητας και της σοφίας.

Δεύτερο βασικό σκοπό της παρούσας διατριβής αποτέλεσε η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης στη γονεϊκή σοφία. Το πρόγραμμα, μια αυτοδιαχειριζόμενη ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση διεξαγόμενη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη χρήση φορμών της Google, εφαρμόστηκε σε σύνολο 101 γονέων – από τους οποίους οι 47 αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης και οι 54 την ομάδα ελέγχου – και φάνηκε αποτελεσματικό ως προς την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας. Μάλιστα, τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων, με εξαίρεση τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια, δεν φάνηκαν να επιδρούν στο μέγεθος της αποτελεσματικότητάς του. Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη βελτίωση του επιπέδου της γονεϊκής σοφίας και των διαστάσεών της διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη λήξη του, σύμφωνα με την επαναληπτική μέτρηση που πραγματοποιήθηκε στους γονείς της ομάδας παρέμβασης.

Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η γονεϊκή σοφία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των γονέων μπορεί να μεταβληθεί μέσω στοχευμένης ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στην κατανόηση της φύσης της γονεϊκής σοφίας και εμπλουτίζουν τη θεωρία στη μεταβλητότητα της σοφίας. Παράλληλα, τα προαναφερόμενα ευρήματα σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με την αξιολόγηση του προγράμματος από τους γονείς και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη βελτίωση της γονεϊκής τυπολογίας, υποδεικνύουν ότι η παρουσιαζόμενη αυτοδιαχειριζόμενη παρέμβαση αποτελεί μια θετικά αξιολογημένη παρέμβαση στη γονεϊκή σοφία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί προληπτικά – στο γενικό πληθυσμό γονέων παιδιών νηπιακής έως εφηβικής ηλικίας – για τη θετική ανάπτυξη των γονέων και την πρόληψη των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών στα παιδιά.

Η παρούσα διατριβή αποτελεί, από όσο γνωρίζουμε, την πρώτη προσπάθεια εννοιολόγησης και λειτουργικοποίησης της έννοιας της γονεϊκής σοφίας, καθώς επίσης και την πρώτη προσπάθεια ανάπτυξης, εφαρμογής και αξιολόγησης ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης στη γονεϊκή σοφία. Παρά τον προκαταρκτικό χαρακτήρα των ευρημάτων της και τους περιορισμούς των μελετών της παρούσας διατριβής, τα ευρήματά της εμπλουτίζουν και διευρύνουν τη θεωρία, την έρευνα και την πρακτική στη γονεϊκότητα και στη σοφία, και θέτουν τα θεμέλια για την έναρξη και προαγωγή της θεωρίας, της έρευνας και της πρακτικής στη γονεϊκή σοφία, συνεισφέροντας με τον τρόπο αυτό στο πεδίο της γονεϊκής συμβουλευτικής (εφαρμοσμένης στο σχολικό ή άλλο πλαίσιο).

Βιβλιογραφία

- Achenbaum, W. A., & Orwoll, L. (1991). Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the Book of Job. *The International Journal of Aging and Human Development*, 32(1), 21-39.
- Adkins, T., Luyten, P., & Fonagy, P. (2018). Development and preliminary evaluation of family minds: a mentalization-based psychoeducation program for foster parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2519-2532.
- Akan, Y. (2021). Investigation of the effect of the "Violence Reduction Psychoeducation Program" on anger, violence and aggression levels of students. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 513-533.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία: Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Aldwin, C. M. (2009). Gender and wisdom: A brief overview. *Research in Human Development*, 6(1), 1-8.
- Aldwin, C. M., Igarashi, H., & Levenson, M. R. (2019). Wisdom as self-transcendence. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 122–143). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Anderson, S. B., & Guthery, A. M. (2015). Mindfulness-based psychoeducation for parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: an applied clinical project. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 28(1), 43-49.
- Ando, M., Asakura, T., Ando, S., & Simons-Morton, B. (2007). A psychoeducational program to prevent aggressive behavior among Japanese early adolescents. *Health Education & Behavior*, 34(5), 765-776.

- Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. A., & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of father parenting style, empathy, and self-esteem among Greek preadolescents. *Marriage & Family Review, 48*, 293–309.
- Antonopoulou K., Tsitsas G. (2011). An exploration of Greek mothers parental typology: Adaptation of Parenting Styles & Dimensions Questionnaire (PSDQ). *Epistimes Agogis, 2*, 51–60.
- Arakawa, D. (2010). What is a Positive Intervention? Theoretical, empirical and experiential perspectives. *Psicodebate-Psicología, Cultura y Sociedad, 10*, 39-52.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging, 25*, 275–324.
- Ardelt, M. (2011). The measurement of wisdom: A commentary on Taylor, Bates, and Webster's comparison of the SAWS and 3D-WS. *Experimental Aging Research, 37*(2), 241-255.
- Ardelt, M. (2016). Disentangling the relations between wisdom and different types of well-being in old age: Findings from a short-term longitudinal study. *Journal of Happiness Studies, 17*, 1963–1984.
- Ardelt, M. (2020). Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?. *Journal of Moral Education, 49*(1), 30-45.
- Ardelt, M. (2019). Wisdom and well-being. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 602–625). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ardelt, M., & Edwards, C. A. (2016). Wisdom at the end of life: An analysis of mediating and moderating relations between wisdom and subjective well-being. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 71*, 502–513.

- Ardelt, M., Gerlach, K. R., & Vaillant, G. E. (2018). Early and midlife predictors of wisdom and subjective well-being in old age. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73, 1514–1525.
- Ardelt, M., & Jeste, D. (2018). Wisdom and hard times: The ameliorating effect of wisdom on the negative association between adverse life events and wellbeing. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73(8), 1374–1383.
- Ardelt, M., Landes, S. D., Gerlach, K. R., & Fox, L. P. (2013). Rediscovering internal strengths of the aged: The beneficial impact of wisdom, mastery, purpose in life, and spirituality on aging well. In J. D. Sinnott (Ed.), *Positive psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 97-119). New York, NY: Springer.
- Ardelt, M., & Oh, H. (2016). Correlates of wisdom. In S. K. Whitbourne (Ed.), *The encyclopedia of adulthood and aging* (pp. 260-264). John Wiley & Sons, Inc.
- Ardelt, M., Pridgen, S., & Nutter-Pridgen, K. L. (2019). Wisdom as a personality type. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 144-161). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Assmann, A. (1994). Wholesome knowledge: Concept of wisdom in an historical and cross-cultural perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 12, pp. 187–224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Atri, A., & Sharma, M. (2007). Psychoeducation: Implications for the profession of health education. *Californian Journal of Health Promotion*, 5(4), 32-39.
- Authier, J. (1977). The psychoeducation model: Definition, contemporary roots and content. *Canadian Journal of Counselling and psychotherapy*, 12(1), 15-22.

- Aydin, Y., & Aydin, G. (2020). Acceptance and commitment therapy based psychoeducation group for test anxiety: A case study of senior high school students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *50*, 180-200.
- Baltes, P. B., Dittmann-Kohli, F., & Dixon, R. A. (1984). New perspectives on the development of intelligence in adulthood: Toward a dual-process conception and a model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & O. G. Brim Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 6, pp. 33–76). New York, NY: Academic Press.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, *55*, 122–136.
- Bangen, K. J., Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of the literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, *21*(12), 1254-1266.
- Banks, A. L. (2005). *The effects of a psychoeducational life skills class on the psychosocial development of student-athletes* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University.
- Barnes, E., Simpson, S., Griffiths, E., Hood, K., Craddock, N., & Smith, D. J. (2011). Developing an online psychoeducation package for bipolar disorder. *Journal of Mental Health*, *20*(1), 21-31.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Μπρούζος, Α., & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg.

- Βασιλού Ε. (2014). *Πνευματικότητα, μοναξιά και κατάθλιψη σε μοναχούς – μοναχές και ανέργους, σε σχέση με το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Bäumli, J., Froböse, T., Kraemer, S., Rentrop, M., & Pitschel-Walz, G. (2006). Psychoeducation: a basic psychotherapeutic intervention for patients with schizophrenia and their families. *Schizophrenia Bulletin*, 32(1), 1-9.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A.W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11–34). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Baumrind, D., & Thompson, R. A. (2002). The ethics of parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bechdorf, A., Knost, B., Kuntermann, C., Schiller, S., Klosterkötter, J., Hambrecht, M., & Pukrop, R. (2004). A randomized comparison of group cognitive-behavioural therapy and group psychoeducation in patients with schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 110(1), 21-28.
- Belsky, J., & Barends, N. (2002). Personality and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 415–438). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.

- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16, 78-117.
- Bergsma, A., & Ardel, M. (2012). Self-reported wisdom and happiness: An empirical investigation. *Journal of Happiness Studies*, 13, 481-99.
- Birren, J. E., & Svensson, C. M. (2005). Wisdom in history. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *Handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 3-31). New York, NY: Cambridge University Press.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 106-118.
- Βλαχιώτη, Α. Χ. (2015). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διευκόλυνση της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βλαχοκυριάκου, Φ. & Τζωρτζάκης, Ι. (2015) *Από την αντιπαραθετική στην παράλληλη σκέψη - Τα έξι καπέλα της σκέψης στην εκπαίδευση: Θεωρία και αναπαραστάσεις διαδικασίας για εφαρμογή από μαθητές και εκπαιδευτικούς*. Ηράκλειο. Ανακτήθηκε από <https://issuu.com/johntzortzakis/docs/6hats>
- Bluck, S., & Glück, J. (2004). Making things better and learning a lesson: Experiencing wisdom across the lifespan. *Journal of Personality*, 72, 543-72.
- Bluck, S., & Glück, J. (2005). From the inside out: People's implicit theories of wisdom. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 84-109). New York, NY: Cambridge University Press.

- Bobbio, A., & Manganelli, A. M. (2011). Measuring social desirability responding. A short version of Paulhus' BIDR 6. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 18*(2), 117-135.
- Böhmig-Krumhaar, S. A., Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (2002). In search of more tolerance: Testing the facilitative effect of a knowledge-activating mnemonic strategy on value relativism. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34*, 30-43.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC public health, 13*(1), 1-20.
- Borawski, D. (2017). Supporting the development of wisdom: the dialogical perspective. *Roczniki Psychologiczne, 20*(3), 563-578.
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2011). Maternal personality, parenting cognitions, and parenting practices. *Developmental Psychology, 47*(3), 658-675.
- Bradley, S. J., Jadaa, D. A., Brody, J., Landy, S., Tallett, S. E., Watson, W., ... & Stephens, D. (2003). Brief psychoeducational parenting program: An evaluation and 1-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(10), 1171-1178.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Baourda, V. C., Tassi, Ch., Stavrou, V., Moschou, K., & Brouzou, K. O. (2021). "Staying Home – Feeling Positive": Effectiveness of an on-line positive psychology group intervention during the COVID-19 pandemic. *Current Psychology*.

- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Romosiou, V., Stavrou, V., Tassi, Ch., Baourda, V. C., & Brouzou, K. O. (under review). "Stay Safe - Feel Positive" on the frontline: An online Positive Psychology intervention aimed at police officers during the pandemic of COVID-19.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Tassi, C. (2017). A psychoeducational group intervention for siblings of children with autism spectrum disorder. *The Journal for Specialists in Group Work*, 42(4), 274-298.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Vlachioti, A., & Baourda, V. C. (2020). A coping-oriented group intervention for students undergoing secondary school transition: Effects on coping strategies, self-esteem and social anxiety symptoms. *Psychology in the Schools*, 57(1), 31-43.
- Brown, S. C. (2004). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45, 134-148.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Brown, S. C., & Greene, J. A. (2006). The wisdom development scale: Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development*, 47(1), 1-19.
- Brown, R. A., & Lewinsohn, P. M. (1984). A psychoeducational approach to the treatment of depression: comparison of group, individual, and minimal contact procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(5), 774-783.
- Brugman, G. (2006). Wisdom and aging. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (6th ed., pp. 445–476). Amsterdam, The Netherlands: Academic Press.
- Bruya, B., & Ardelt, M. (2018). Wisdom can be taught: A proof-of-concept study for fostering wisdom in the classroom. *Learning and Instruction*, 58, 106-114.

- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. In W. Damon, R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 366-428). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bugental, D. B., & Happaney, K. (2002). Parental attributions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 509-535). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Camelford, K. G., & Ebrahim, C. (2016). The cyberbullying virus: A psychoeducational intervention to define and discuss cyberbullying among high school females. *Journal of Creativity in Mental Health, 11*(3-4), 458-468.
- Cardamone-Breen, M. C., Jorm, A. F., Lawrence, K. A., Rapee, R. M., Mackinnon, A. J., & Yap, M. B. H. (2018). A single-session, web-based parenting intervention to prevent adolescent depression and anxiety disorders: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research, 20*(4), e148.
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2020). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology, 1*-21.
- Carver, C. S., & Antoni, M. H. (2004). Finding benefit in breast cancer during the year after diagnosis predicts better adjustment 5 to 8 years after diagnosis. *Health Psychology, 23*(6), 595-598.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(2), 267-283.

- Chang, T. (2005). Online counseling: Prioritizing psychoeducation, self-help, and mutual help for counseling psychology research and practice. *The Counseling Psychologist, 33*(6), 881-890.
- Chen, L.-M., Wu, P.-J., Cheng, Y.-Y., & Hsueh, H.-I. (2011). A qualitative inquiry of wisdom development: Educators' perspectives. *International Journal Again and Human Development, 72*, 171–87.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7*(3), 309-319.
- Clayton, V. P. (1975). Erikson's theory of human development as it applies to the aged: Wisdom as contradictive cognition. *Human Development, 18*(1-2), 119-128.
- Clayton, V. P., & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the lifespan: A re-examination of an ancient topic. In P. B. Baltes & O. G. Brim Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 3, pp. 103–135). New York, NY: Academic Press.
- Clemans, S. E. (2005). Recognizing vicarious traumatization: A single session group model for trauma workers. *Social Work with Groups, 27*(2-3), 55-74.
- Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2011). The Effects of Methods of Imputation for Missing Values on the Validity and Reliability of Scales. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(1), 303-309.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*(1), 47-85.
- Collins, W. A., Madsen, S. D., & Susman-Stillman, A. (2002). Parenting during middle childhood. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 73–102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Colom, F., Vieta, E., Sanchez-Moreno, J., Palomino-Otiniano, R., Reinares, M., Goikolea, J. M., ... & Martinez-Aran, A. (2009). Group psychoeducation for stabilised bipolar disorders: 5-year outcome of a randomised clinical trial. *The British Journal of Psychiatry*, *194*(3), 260-265.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cousineau, T. M., Green, T. C., Corsini, E., Seibring, A., Showstack, M. T., Applegarth, L., ... & Perloe, M. (2008). Online psychoeducational support for infertile women: a randomized controlled trial. *Human Reproduction*, *23*(3), 554-566.
- Crnic, K., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 243–367). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crutzen, R., Cyr, D., & de Vries, N. K. (2012). The role of user control in adherence to and knowledge gained from a website: Randomized comparison between a tunneled version and a freedom-of-choice version. *Journal of Medical Internet Research*, *14*(2), e45.
- Curnow, T. (1999). *Wisdom, intuition, and ethics*. Aldershot: Ashgate.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*, 85.
- De Bono, E. (2017). *Six thinking hats*. London, UK: Penguin.

- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DeMichelis, C., Ferrari, M., Rozin, T., & Stern, B. (2015). Teaching for wisdom in an intergenerational high-school-English class. *Educational Gerontology, 41*(8), 551–566.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications, Inc.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Διαμάντης, Ο. Γ. (2020). *Μία πιλοτική θετική παρέμβαση ενίσχυσης των διαπροσωπικών δυνατών στοιχείων του χαρακτήρα σε δείγμα ανέργων με στόχο την περαιτέρω κινητοποίησή τους στην αναζήτηση εργασίας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πάντειον Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34-43.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(5), 1105-1117.
- Dittmann-Kohli, F., & Baltes, P. B. (1990). Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In C. N. Alexander & E. J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth* (pp. 54-78). New York, NY: Oxford University Press.
- Δημητριάδου, Δ. & Σταλίκας, Α. (2012). NEO-Five-Factor Inventory (NEO–FFI), Form S - Ερωτηματολόγιο πέντε παραγόντων προσωπικότητας NEO, Τύπος:

- Αυτοαναφορά. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Donker, T., Griffiths, K. M., Cuijpers, P., & Christensen, H. (2009). Psychoeducation for depression, anxiety and psychological distress: a meta-analysis. *BMC Medicine*, 7(1), 1-9.
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent–child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(3), 255-270.
- Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319, 1687-1688.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social problem-solving inventory-revised: Technical manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- Etezadi, S., & Pushkar, D. (2013). Why are wise people happier? An explanatory model of wisdom and emotional well-being in older adults. *Journal of Happiness Studies*, 14, 929–950.
- Farrant, B. M., Devine, T. A., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*, 21(2), 175-188.
- Feuerborn, L. L. (2004). *Promoting emotional resiliency through instruction: The effects of a classroom-based prevention program* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed). London, UK: Sage.
- Fordyce, M.W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology, 24*, 511–521.
- Fordyce, M.W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology, 30*, 483–498.
- Φούσκα, Σ. (2017). *Η αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος Cygnet σε γονείς παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 1045-1062.
- Fresco, D. M., Moore, M. T., Walt, L., & Craighead, L. W. (2009). Self-administered optimism training: Mechanisms of change in a minimally supervised psychoeducational intervention. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 23*(4), 350-367.
- Fristad, M. A. (2006). Psychoeducational treatment for school-aged children with bipolar disorder. *Development and Psychopathology, 18*(4), 1289-1306.
- Furman, W., & Lanthier, R. (2002). Parenting siblings. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp.165–187). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work, 25*(1), 29-49.
- Furr, R. M. (2011). Core principles, best practices and an overview of scale construction. In R. M. Furr (Ed.), *Scale construction and psychometrics for social*

- and personality psychology* (pp. 4–15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Furr, R. M. (2018). Validity: Estimating and evaluating convergent and discriminant validity evidence. In R. M. Furr (Ed.), *Psychometrics: An introduction* (pp. 253-307). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1241-1259.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 141-149.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., van Den Kommer, T., & Teerds, J. A. N. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence, 25*(6), 603-611.
- Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *The Journal for Specialists in Group Work, 32*(1), 97-106.
- Ghazavi, Z., Lohrasbi, F., & Mehrabi, T. (2010). Effect of communication skill training using group psychoeducation method on the stress level of psychiatry ward nurses. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research, 15*(1), 395-400.
- Γιαννάκη, Ι. (2015). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του εργασιακού άγχους στο νοσηλευτικό προσωπικό του ΠΓΝ Πατρών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Giannakopoulos, G., Dimitrakaki, C., Papadopoulou, K., Tzavara, C., Kolaitis, G., Ravens-Sieberer, U., & Tountas, Y. (2013). Reliability and validity of the Strengths and Difficulties Questionnaire in Greek adolescents and their parents. *Health, 5*(11), 1774-1783.
- Γκίνη, Α. (2015). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την πρόληψη του άγχους εξέτασης σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Glück, J., & Baltes, P. B. (2006). Using the concept of wisdom to enhance the expression of wisdom knowledge: Not the philosopher's dream but differential effects of developmental preparedness. *Psychology and Aging, 21*(4), 679-690.
- Glück, J., & Bluck, S. (2011). Laypeople's conceptions of wisdom and its development: Cognitive and integrative views. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 66*(3), 321-324.
- Glück, J., & Bluck, S. (2013). The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. In M. Ferrari & N. M. Weststrate (Eds.), *The scientific study of personal wisdom* (pp. 75–97). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Glück, J., Bluck, S., Baron, J., & McAdams, D. P. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 197–208.
- Glück, J., König, S., Naschenweng, K., Redzanowski, U., Dorner-Hörig, L., Straßer, I., & Wiedermann, W. (2013). How to measure wisdom: Content, reliability, and validity of five measures. *Frontiers in Psychology, 4*(405), 1-13.

- Golant, M., Altman, T., & Martin, C. (2003). Managing cancer side effects to improve quality of life: a cancer psychoeducation program. *Cancer Nursing, 26*(1), 37-44.
- Goldman, C. R. (1988). Toward a definition of psychoeducation. *Psychiatric Services, 39*(6), 666-668.
- Gondoli, D. M., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal emotional distress and diminished responsiveness: The mediating role of parenting efficacy and parental perspective taking. *Developmental Psychology, 33*(5), 861-868.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581 - 586.
- Goodnow, J. J. (2002). Parents' knowledge and expectations: Using what we know. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 439-460). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grant, H., & Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 541-553.
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 30*(8), 821-835.
- Greene, J. A., & Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. *The International Journal of Aging and Human Development, 68*(4), 289-320.
- Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2017). Universal interventions: Fully exploring their impacts and potential to produce population-level impacts. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 10*(1), 40-67.

- Grey, M., Whittlemore, R., Jeon, S., Murphy, K., Faulkner, M. S., Delamater, A., & TeenCope Study Group. (2013). Internet psycho-education programs improve outcomes in youth with type 1 diabetes. *Diabetes Care*, *36*(9), 2475-2482.
- Grolnick, W. S., Levitt, M. R., Caruso, A. J., & Lerner, R. E. (2021). Effectiveness of a brief preventive parenting intervention based in Self-Determination Theory. *Journal of Child and Family Studies*, *30*(4), 905-920.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 348–362.
- Grossmann, I. (2017a). Wisdom and how to cultivate it: Review of emerging evidence for a constructivist model of wise thinking. *European Psychologist*, *22*, 233-246.
- Grossmann, I. (2017b). Wisdom in context. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(2), 233-257.
- Grossmann, I., & Kross, E. (2014). Exploring Solomon’s Paradox: Self-distancing eliminates the self-other asymmetry in wise reasoning about close relationships in younger and older adults. *Psychological Science*, *25*(8), 1571–1580.
- Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E. W., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2013). A route to well-being: Intelligence versus wise reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, *142*(3), 944-953.
- Grusec, J. E. (2002). Parenting socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 143–167). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, *71*(1), 205-211.

- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the Family: The Roles of Parents. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284–308). New York, NY: Guilford Press.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development, 81*(3), 687-709.
- Guernsey, B., Stollak, G., & Guernsey, L. (1971). The practicing psychologist as educator: An alternative to the medical practitioner model. *Professional Psychology, 2*(3), 276-282.
- Gumus, F., Buzlu, S., & Cakir, S. (2015). Effectiveness of individual psychoeducation on recurrence in bipolar disorder; a controlled study. *Archives of Psychiatric Nursing, 29*(3), 174-179.
- Haidt, J. (2002). *It's more fun to work on strengths than weaknesses (but it may not be better for you)* (Unpublished manuscript). University of Virginia. Retrieved from http://people.virginia.edu/~jdh6n/strengths_analysis.doc
- Han, J., Batterham, P. J., Calear, A. L., Wu, Y., Xue, J., & van Spijker, B. A. (2018). Development and pilot evaluation of an online psychoeducational program for suicide prevention among university students: A randomised controlled trial. *Internet Interventions, 12*, 111-120.
- Hart, C. M., Ritchie, T. D., Hepper, E. G., & Gebauer, J. E. (2015). The balanced inventory of desirable responding-short form (BIDR-16). *Sage Open, 5*(4), 1-9.
- Hawk, C. K., & Holden, G. W. (2006). Meta-parenting: An initial investigation into a new parental social cognition construct. *Parenting: Science and Practice, 6*(4), 321-342.

- Hazzard, A. (1993). Psychoeducational groups to teach children sexual abuse prevention skills. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 3(1), 13-23.
- Helson, R., & Wink, P. (1987). Two conceptions of maturity examined in the findings of a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 531-541.
- Helson, R., & Srivastava, S. (2002). Creative and wise people: Similarities, differences and how they develop. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1430–1440.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Hodges, S. D., Clark, B., & Myers, M. W. (2011). Better living through perspective taking. In R. Biswas-Diener (Ed.), *Positive psychology as a mechanism for social change* (pp. 193-218). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Holden, G. W., & Buck, M. J. (2002). Parental attitudes toward childrearing. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 537–562). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). Wisdom: Explorations in adult competence. In J. A. Meacham (Ed.), *Contributions to human development* (p.p. 1-96). New York, NY: Karger.
- Hussin, U. R., Mahmud, Z., & Karim, D. N. F. M. (2020). Psychoeducation group counselling for emotional intelligence among secondary school female students. *Journal of Counseling, Education and Society*, 1(2), 53-57.
- Huynh, A. C., & Grossmann, I. (2018). A pathway for wisdom-focused education. *Journal of Moral Education*, 1–21.

- Huynh, A. C., Santos, H., Tse, C., & Grossmann, I. (2017). *The Socrates Effect: How a Teacher's Mindset Impacts Political Reasoning*. Waterloo, ON.
- Huynh, A. C., Yang, D. Y.-J., & Grossmann, I. (2016). The value of prospective reasoning for close relationships. *Social Psychological and Personality Science*, 7(8), 893–902.
- Jaccard, J., & Jacoby, J. (2019). *Theory construction and model-building skills: A practical guide for social scientists* (2nd ed.). New York, NY: Guilford publications.
- Jamali, S., Sabokdast, S., Nia, H. S., Goudarzian, A. H., Beik, S., & Allen, K. A. (2016). The effect of life skills training on mental health of Iranian middle school students: a preliminary study. *Iranian Journal of Psychiatry*, 11(4), 269-272.
- James, D. E., Schumm, W. R., Kennedy, C. E., Grigsby, C. C., Sheckman, K. L., & Nichols, C. W. (1985). Characteristics of the Kansas Parental Satisfaction Scale among two samples of married parents. *Psychological Reports*, 57(1), 163–169.
- Jason, L. A., Reichler, A., King, C., Madsen, D., Camacho, J., & Marchese, W. (2001). The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal of Community Psychology*, 29(5), 585-598.
- Jeste, D. V., Ardel, M., Blazer, D., Kraemer, H. C., Vaillant, G., & Meeks, T. W. (2010). Expert consensus on characteristics of wisdom: A delphi method study. *The Gerontologist*, 50, 668–680.
- Johnson, B. D., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A., & Walters, M. G. (2014). A parenting competency model. *Parenting*, 14(2), 92-120.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167–175.

- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*(3), 341-363.
- Jones, R. B., Thapar, A., Stone, Z., Thapar, A., Jones, I., Smith, D., & Simpson, S. (2018). Psychoeducational interventions in adolescent depression: a systematic review. *Patient Education and Counseling, 101*(5), 804-816.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7. User's reference guide*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software.
- Kagan, N. I., Kagan, H., & Watson, M. G. (1995). Stress reduction in the workplace: The effectiveness of psychoeducational programs. *Journal of Counseling Psychology, 42*(1), 71-78.
- Καλύβα, Κ. (2017). *Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καρακώστα-Στεφανοπούλου, Α., & Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2013). Αξιολόγηση της γονικής αυτο-αποτελεσματικότητας μέσω της κλίμακας TOPSE σε ομαδικά προγράμματα γονέων: Μια πιλοτική μελέτη. Στο Α. Τσαμπαρλή & Κ. Κουνέλου (Επιμ.), *Θέματα κοινοτικής κλινικής ψυχολογίας: Κοινοτική κλινική ψυχολογία, ψυχολογία της υγείας και δημόσια υγεία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kaslow, N. J., Collins, M. H., Rashid, F. L., Baskin, M. L., Griffith, J. R., Hollins, L., & Eckman, J. E. (2000). The efficacy of a pilot family psychoeducational intervention for pediatric sickle cell disease (SCD). *Families, Systems, & Health, 18*(4), 381.

- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., Εμβαλωτής, Α. (2010) *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Kenny, M. C. (2009). Child sexual abuse prevention: Psychoeducational groups for preschoolers and their parents. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(1), 24-42.
- Kleftaras, G., & Alexopoulos, D. A. (2015). Depressive symptomatology in Greek preadolescents: The role of parenting style perceptions. *Marriage & Family Review*, 51(6), 564-585.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 798-807.
- Koller, I., Levenson, M. R., & Glück, J. (2017). What do you think you are measuring? A mixed-methods procedure for assessing the content validity of test items and theory-based scaling. *Frontiers in Psychology*, 8(126), 1-20.
- König, S., & Glück, J. (2012). Situations in which I was wise: Autobiographical wisdom memories of children and adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 512–525.
- König, S., & Glück, J. (2013). Individual differences in wisdom conceptions: Relationships to gratitude and wisdom. *The International Journal of Aging & Human Development*, 77, 127–47.
- Κούτσιανου, Α. (2015). *Διερεύνηση αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής παιδιών πρώτης δημοτικού* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Krampen, G. (1988). Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students: Longitudinal results. *Anxiety Research*, 1(3), 185-197.

- Kross, E., & Grossmann, I. (2012). Boosting wisdom: Distance from the self enhances wise reasoning, attitudes, and behavior. *Journal of Experimental Psychology: General*, *141*(1), 43–48.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2003). Wisdom-related knowledge: Affective, motivational, and interpersonal correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 1104–19.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2005). The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *Handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 110–135). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kurtz, J. L. (2015). Seeing through new eyes: An experimental investigation of the benefits of photography. *Journal of Basic and Applied Sciences*, *11*, 354-358.
- Kurtz, J. L., & Lyubomirsky, S. (2012). Using mindful photography to increase positive emotion and appreciation. In J. J. Froh & A. C. Parks (Eds.), *Positive psychology in higher education: A practical workbook for the classroom* (pp. 133-136). Washington, DC: American Psychological Association.
- Latalova, K., Prasko, J., Kamaradova, D., Jelenova, D., Ociskova, M., & Sedlackova, Z. (2014). Internet psychoeducation for bipolar affective disorder: basis for preparation and first experiences. *Psychiatric Quarterly*, *85*(2), 241-255.
- Layous, K., Chancellor, J., Lyubomirsky, S., Wang, L., & Doraiswamy, P. M. (2011). Delivering happiness: Translating positive psychology intervention research for treating major and minor depressive disorders. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, *17*(8), 675-683.
- Le, T. N. (2011). Life satisfaction, openness value, self-transcendence, and wisdom. *Journal of Happiness Studies*, *12*(2), 171-182.

- Le, T. N., & Levenson, M. R. (2005). Wisdom as self-transcendence: What's love (& individualism) got to do with it?. *Journal of Research in Personality, 39*(4), 443-457.
- Lee, E. E., Bangen, K. J., Avanzino, J. A., Hou, B., Ramsey, M., Eglit, G., ... & Jeste, D. V. (2020). Outcomes of randomized clinical trials of interventions to enhance social, emotional, and spiritual components of wisdom: a systematic review and meta-analysis. *JAMA psychiatry, 77*(9), 925-935.
- Levenson, M. R., Jennings, P. A., Aldwin, C. M., & Shiraishi, R. W. (2005). Self-transcendence: Conceptualization and measurement. *The International Journal of Aging and Human Development, 60*(2), 127-143.
- Li, A., & Bagger, J. (2007). The Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR): A reliability generalization study. *Educational and Psychological Measurement, 67*, 525-544.
- Lieberei, B., & Linden, M. (2011). Wisdom psychotherapy. In M. Linden, & A. Maercker (Eds.). *Embitterment: Societal, psychological, and clinical perspectives* (pp. 208-219). Vienna: Springer.
- Linden, M. (2008). Posttraumatic embitterment disorder and wisdom therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 22*(1), 4-14.
- Linden, M. (2014). Promoting resilience and well-being with wisdom and wisdom therapy. In G. A. Fava & C. Ruini (Eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp. 75–90). Dordrecht: Springer.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review, 5*, 6-15.

- Llanque, S. M., Enriquez, M., Cheng, A. L., Doty, L., Brotto, M. A., Kelly, P. J., ... & Savage, L. M. (2015). The family series workshop: A community-based psychoeducational intervention. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 30(6), 573-583.
- Louis, M. (2011). Strengths interventions in higher education: Effects on implicit self-theory. *Journal of Positive Psychology*, 6, 204-215.
- Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 4(3), 205-225.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J.K., & Sheldon, K.M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11, 391-402.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., & Sheldon, K. M. (2004). *Pursuing sustained happiness through random act of kindness and counting one's blessings: Tests of two six-week interventions* (Unpublished raw data).
- MacCallum, R. C. (2009). Factor analysis. In R. E. Millsap & A. Maydeu-Olivares (Eds.), *The Sage handbook of quantitative methods in psychology* (pp. 123–147). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., Mar, C. M., & Reith, J. V. (1994). Alternative strategies for crossvalidation of covariance structure models. *Multivariate Behavioral Research*, 29, 1-32.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.

- Maccoby, E. E. (1994). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. In R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 589–615). American Psychological Association.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–101). New York, NY: Wiley.
- Maercker, A., & Zoellner, T. (2004). The Janus face of self-perceived growth: Toward a two-component model of posttraumatic growth. *Psychological Inquiry*, *15*(1), 41-48.
- Malouff, J. M., & Schutte, N. S. (2017). Can psychological interventions increase optimism? A meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(6), 594-604.
- Μανικάρου, Μ., (2018). Αλλάζοντας έξι καπέλα... έξι χρώματα. Η αξιοποίηση της τεχνικής των «έξι καπέλων σκέψης» του Edward De Bono στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. *Κείμενα*, *28*, 17-30. Ανακτήθηκε από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t28/02-manikarou.pdf>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, *57*(3), 519-530.
- Maridaki-Kassotaki A. (2009). Greek father’s parental typology according to child rearing practice: Adaptation and standardization of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). *Epistimes Agogis*, *4*, 23–33.
- Marsh, H. W., & Grayson, D. (1995). Latent variable models of multitrait-multimethod data. In R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts*,

issues and applications (pp. 177–198). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R., & Grayson, D. (1998). Is more ever too much?

The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, *33*(2), 181-220.

Maryam, E., Davoud, M. M., & Zahra, G. (2011). Effectiveness of life skills training

on increasing self-esteem of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 1043-1047.

Masia-Warner, C., Klein, R. G., Dent, H. C., Fisher, P. H., Alvir, J., Albano, A. M., &

Guardino, M. (2005). School-based intervention for adolescents with social anxiety disorder: Results of a controlled study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*(6), 707-722.

Matney, S. A. (2015). *Development of the theory of wisdom in action for clinical nursing* (Unpublished doctoral dissertation). University of Utah.

McAdams, D. P., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A. H., & Bowman, P. J. (2001).

When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative and their relation to psychosocial adaptation in midlife adults and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 474-485.

McCleary, L., & Ridley, T. (1999). Parenting adolescents with ADHD: Evaluation of

a psychoeducation group. *Patient Education and Counseling*, *38*(1), 3-10.

McCullough, M.E., Root, L.M., & Cohen, A.D. (2006). Writing about the benefits of

an interpersonal transgression facilitates forgiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *74*, 887-897.

- McCullough, M. E., & Worthington Jr, E. L. (1995). Promoting forgiveness: A comparison of two brief psychoeducational group interventions with a waiting-list control. *Counseling and Values, 40*(1), 55-68.
- McFarlane, W. R., Dixon, L., Lukens, E., & Lucksted, A. (2003). Family psychoeducation and schizophrenia: A review of the literature. *Journal of Marital and Family Therapy, 29*(2), 223-245.
- McHale, S. M., & Pawletko, T. M. (1992). Differential treatment of siblings in two family contexts. *Child Development, 63*(1), 68-81.
- Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2009). Neurobiology of wisdom: A literature overview. *Archives of General Psychiatry, 66*(4), 355-365.
- Μέλλου, Α. (2012). *Εφαρμογή κι αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη μείωση του κοινωνικού άγχους και των συμπτωμάτων κατάθλιψης σε παιδιά του δημοτικού μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Mickler, C., & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging, 23*(4), 787-799.
- Mitchell, J., Stanimirovic, R., Klein, B., & Vella-Brodrick, D. (2009). A randomised controlled trial of a self-guided internet intervention promoting well-being. *Computers in Human Behavior, 25*(3), 749-760.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2013). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση* (Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: Πεδίο.
- Mongrain, M., & Anselmo-Matthews, T. (2012). Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman et al. (2005). *Journal of Clinical Psychology, 68*(4), 382-389.

- Montgomery, A., Barber, C., & McKee, P. (2002). A phenomenological study of wisdom in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 52, 139–157.
- Moraitou, D., & Efklides, A. (2012). The wise thinking and acting questionnaire: The cognitive facet of wisdom and its relation with memory, affect, and hope. *Journal of Happiness Studies*, 13(5), 849-873.
- Morris, A. S., Cui, L., & Steinberg, L. (2013). Parenting research and themes: What we have learned and where to go next. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 35-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- Μπαούρδα, Β. Χ. (2018). *Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την προαγωγή των θετικών τρόπων αντιμετώπισης δυσμενών καταστάσεων και της αισιοδοξίας σε μαθητές δημοτικού σχολείου* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ., Καλύβα, Κ., Μπαούρδα, Β., & Μισαηλίδη, Π. (2020). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τον έλεγχο του θυμού σε παιδιά ηλικίας 7-9 ετών. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ.*, 13, 202-234.
- Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ., Σουρτζίνου, Α., & Μπαούρδα, Β. (2019). Ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση για την ενίσχυση της διάθεσης για συγχώρεση σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών. *Ψυχολογία*, 24(1), 32-50.
- Murray-Swank, A. B., & Dixon, L. (2004). Family psychoeducation as an evidence-based practice. *CNS Spectrums*, 9(12), 905-912.

- Μωραΐτου, Δ. (2002). *Η έρευνα της σοφίας ως γνωστικού χαρακτηριστικού των ατόμων και κυρίως των ηλικιωμένων* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μωραΐτου, Δ., & Ευκλείδη, Α. (2009). Το Ερωτηματολόγιο για τη Σοφία (ΕΣ): Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 7: Μελέτες στην ψυχολογική αξιολόγηση* (σ. 31-63). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality, 41*, 908–916.
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development, 82*(3), 259-267.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., & Brenner, V. (2002). One family at a time: A prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling & Development, 80*(3), 362-371.
- Oakes, H., Brienza, J., Elnakouri, A., & Grossmann, I. (2018). Wise reasoning: Converging evidence for the psychology of sound judgment. In R. Sternberg & J. Glück (Eds.). *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 202-225). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Orwoll, L., & Perlmutter, M. (1990). The study of wise persons: Integrating a personality perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 160–77). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Osterlund, L. C. (2014). Wisdom in the counseling relationship. *Jesuit Higher Education, 3*(2), 74-84.
- Pachter, L. M., Auinger, P., Palmer, R., & Weitzman, M. (2006). Do parenting and the home environment, maternal depression, neighborhood, and chronic poverty affect child behavioral problems differently in different racial-ethnic groups?. *Pediatrics, 117*(4), 1329-1338.
- Parent, M. C. (2013). Handling item-level missing data: Simpler is just as good. *The Counseling Psychologist, 41*(4), 568-600.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character, 10*(4), 1-10.
- Parks, A. C. (2014). A case for the advancement of the design and study of online positive psychological interventions. *The Journal of Positive Psychology, 9*(6), 502-508.
- Parks, A. C., & Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: Past, present, and future. In T. Kashdan & J. Ciarrochi (Eds.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (pp. 140–165). Oakland, CA: Context Press.
- Parks, A. C., Della Porta, M. D., Pierce, R. S., Zilca, R., & Lyubomirsky, S. (2012). Pursuing happiness in everyday life: The characteristics and behaviors of online happiness seekers. *Emotion, 12*(6), 1222-1235.
- Parks, A. C., & Layous, K. (2015). Positive psychological interventions. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, & D. K. Freedheim (Eds.), *APA handbook of clinical psychology: Applications and methods* (Vol. 3, pp. 438-449). Washington, DC: American Psychological Association.

- Parks, A. C., & Titova, L. (2016). Positive psychological interventions: An overview. In A. M. Wood & J. Johnson (Eds.), *The Wiley handbook of positive clinical psychology: An integrative approach to studying and improving well-being* (pp. 307–320). Somerset, NJ: Wiley-Blackwell.
- Parry, C., & Νομικού, Μ. (2014). *Δεξιότητες ζωής: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες*. Αθήνα: British Council. Ανακτήθηκε από <https://www.britishcouncil.gr/sites/default/files/life-skills-manual-gr.pdf>
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology, 37*(3), 351-361.
- Patra, S., Arun, P., & Chavan, B. S. (2015). Impact of psychoeducation intervention module on parents of children with autism spectrum disorders: A preliminary study. *Journal of Neurosciences in Rural Practice, 6*(4), 529-535.
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 598-609.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego, CA: Academic Press.
- Perry, J., VanDenKerkhof, E. G., Wilson, R., & Tripp, D. A. (2017). Development of a guided internet-based psycho-education intervention using cognitive behavioral therapy and self-management for individuals with chronic pain. *Pain Management Nursing, 18*(2), 90-101.
- Petch, J., & Halford, W. K. (2008). Psycho-education to enhance couples' transition to parenthood. *Clinical Psychology Review, 28*(7), 1125-1137.

- Peters, M. L., Flink, I. K., Boersma, K., & Linton, S. J. (2010). Manipulating optimism: Can imagining a best possible self be used to increase positive future expectancies?. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 204-211.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. Parker (Eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence* (pp. 85-101). New York, NY: Springer.
- Pettersen, G., Rosenvinge, J. H., & Wynn, R. (2011). Eating disorders and psychoeducation—patients' experiences of healing processes. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(1), 12-18.
- Poole, R., Simpson, S. A., & Smith, D. J. (2012). Internet-based psychoeducation for bipolar disorder: a qualitative analysis of feasibility, acceptability and impact. *BMC Psychiatry*, 12(1), 1-10.
- Proudfoot, J., Parker, G., Manicavasagar, V., Hadzi-Pavlovic, D., Whitton, A., Nicholas, J., ... & Burckhardt, R. (2012). Effects of adjunctive peer support on perceptions of illness control and understanding in an online psychoeducation program for bipolar disorder: a randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 142(1-3), 98-105.
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015). Strengths-based positive psychology interventions: A randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strengths- vs. a lesser strengths-intervention. *Frontiers in Psychology*, 6(456).
- Proyer, R. T., Ruch, W., & Buschor, C. (2013). Testing strengths-based interventions: A preliminary study on the effectiveness of a program targeting curiosity,

- gratitude, hope, humor, and zest for enhancing life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 275-292.
- Rajiah, K., & Saravanan, C. (2014). The effectiveness of psychoeducation and systematic desensitization to reduce test anxiety among first-year pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(9), 1-7.
- Reams, J. (2015). The Cultivation of Wisdom in the Classroom. *Integral Review: A Transdisciplinary & Transcultural Journal for New Thought, Research, & Praxis*, 11(2), 103-133.
- Reid, C. A. (2012). *Assessing contemporary parenting dimensions: development and psychometric investigation of the parenting behaviours and dimensions questionnaire* (Unpublished doctoral dissertation). Curtin University.
- Reid, C. A., Roberts, L. D., Roberts, C. M., & Piek, J. P. (2015). Towards a model of contemporary parenting: The parenting behaviours and dimensions questionnaire. *PloS one*, 10(6), e0114179.
- Reznitskaya, A., & Sternberg, R. J. (2004). Teaching students to make wise judgments: The “Teaching for Wisdom” program. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp.181–196). New York, NY: Wiley.
- Rice, K. G., & Meyer, A. L. (1994). Preventing depression among young adolescents: Preliminary process results of a psycho-educational intervention program. *Journal of Counseling & Development*, 73(2), 145-152.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819-830.

- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). *Handbook of Family Measurement Techniques, 3*, 319-321.
- Rocco, P. L., Ciano, R. P., & Balestrieri, M. (2001). Psychoeducation in the prevention of eating disorders: An experimental approach in adolescent schoolgirls. *British Journal of Medical Psychology, 74*(3), 351-358.
- Rolfe, G., Freshwater, D., & Jasper, M. (2001). *Critical reflection for nursing and the helping professions: A user's guide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Romosiou, V., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2018). Emotional intelligence and resilience psychoeducational program in police officers: Implementation and evaluation. *Hellenic Journal of Psychology, 15*(1), 76–107.
- Romosiou, V., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2019). An integrative group intervention for the enhancement of emotional intelligence, empathy, resilience and stress management among police officers. *Police Practice and Research, 20*(5), 460-478.
- Roth, P. L. (1994). Missing data: A conceptual review for applied psychologists. *Personnel Psychology, 47*(3), 537-560.
- Rummel-Kluge, C., Pitschel-Walz, G., Bäuml, J., & Kissling, W. (2006). Psychoeducation in schizophrenia—results of a survey of all psychiatric institutions in Germany, Austria, and Switzerland. *Schizophrenia Bulletin, 32*(4), 765-775.
- Rummel-Kluge, C., Pitschel-Walz, G., & Kissling, W. (2009). Psychoeducation in anxiety disorders: results of a survey of all psychiatric institutions in Germany, Austria and Switzerland. *Psychiatry Research, 169*(2), 180-182.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Sameroff, A. J., & Feil, L. A. (1985). Parental concepts of development. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 84-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sangawi, H., Adams, J., & Reissland, N. (2015). The effects of parenting styles on behavioral problems in primary school children: a cross-cultural review. *Asian Social Science*, 11(22), 171-186.
- Scheibe, S., Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2009). New territories of positive life-span development: Wisdom and life longings. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford library of psychology: Oxford handbook of positive psychology* (pp. 171–183). Oxford University Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Schlippe, A. V., & Schweitzer, J. (2008). *Εγχειρίδιο της Συστημικής Θεραπείας και συμβουλευτικής* (Μτφ. Ε. Μοτάκη, Επιμ. Β. Ιωαννίδου). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, *126*(5), 1763-1768.
- Schueller, S. M., & Parks, A. C. (2012). Disseminating self-help: positive psychology exercises in an online trial. *Journal of Medical Internet Research*, *14*(3), 4-13.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy, *American Psychologist*, *61*, 774-788.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, *60*(5), 410-421.
- Shapira, L. B., & Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, *5*(5), 377-389.
- Sharma, A., & Dewangan, R. L. (2017). Can wisdom be fostered: Time to test the model of wisdom. *Cogent Psychology*, *4*(1), 1-17.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, *7*, 55-86.

- Sigel, I. E., & McGillicuddy-DeLisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 485–508). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Simms, L. J. (2008). Classical and modern methods of psychological scale construction. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 414-433.
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams III, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 249-269.
- Σουρτζίνου, Α. (2018). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Stanton, A. L., Ganz, P. A., Kwan, L., Meyerowitz, B. E., Bower, J. E., Krupnick, J. L., ... & Belin, T. R. (2005). Outcomes from the Moving Beyond Cancer psychoeducational, randomized, controlled trial with breast cancer patients. *Journal of Clinical Oncology*, 23(25), 6009-6018.
- Stattin, H., & Kerr, M., & Tilton-Weaver, L. (2010). Parental monitoring: A critical examination of the research. In J. Guilamo-Ramos, J. Jaccard, & P. Dittus (Eds.), *Parental monitoring of adolescents: Current perspectives for researchers and practitioners* (pp. 3–38). New York, NY: Columbia University Press.

- Staudinger, U. M. (1999). Older and wiser? Integrating results on the relationship between age and wisdom-related performance. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3), 641-664.
- Staudinger, U. M. (2013). The need to distinguish personal from general wisdom: A short history and empirical evidence. In M. Ferrari & N. M. Weststrate (Eds.), *The scientific study of personal wisdom* (pp. 3–19). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 746-762.
- Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241.
- Staudinger, U. M., & Kessler, E.-M. (2009). Adjustment and growth: Two trajectories of positive personality development across adulthood. In M. C. Smith & N. DeFrates-Densch (Eds.), *Handbook of research on adult learning and development* (pp. 241-268). New York, NY: Routledge.
- Staudinger, U. M., Kessler, E. M., & Dörner, J. (2006). Wisdom in social context. In K. W. Schaie & L. L. Carstensen (Eds.), *Social structures, aging, and self-regulation in the elderly* (pp. 33–54). New York, NY: Springer.
- Staudinger, U. M., & Kunzmann, U. (2005). Positive adult personality development: Adjustment and/or growth?. *European Psychologist*, 10(4), 320-329.
- Staudinger, U. M., Lopez, D. F., & Baltes, P. B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality, and more?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(11), 1200-1214.

- Staudinger, U. M., Maciel, A. G., Smith, J., & Baltes, P. B. (1998). What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence, and facilitative experiential contexts. *European Journal of Personality, 12*(1), 1-17.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 103–134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 607–627.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of general psychology, 2*(4), 347-365.
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist, 36*(4), 227-245.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Reznitskaya, A. (2008). Teaching for wisdom through history: Infusing wise thinking skills in the school curriculum. In M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom* (pp. 37–57). New York, NY: Springer.
- Sternberg, R. J., Reznitskaya, A., & Jarvin, L. (2007). Teaching for wisdom: What matters is not just what students know, but how they use it. *London Review of Education, 5*(2), 143-158.
- Stone, B. M. & Parks, A. C. (2018). Cultivating subjective well-being through positive psychological interventions. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of Well-being* (pp. 730–740). Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Sutton, A. (2016). Measuring the effects of self-awareness: Construction of the self-awareness outcomes questionnaire. *Europe's Journal of Psychology, 12*(4), 645-658.

- Takahashi, M. (2000). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: Historical roots in the East and West. *The International Journal of Aging and Human Development*, 51(3), 217-230.
- Takahashi, M., & Bordia, P. (2000). The concept of wisdom: A cross-cultural comparison. *International Journal of Psychology*, 35, 1–9.
- Takahashi, M., & Overton, W. F. (2002). Wisdom: A culturally inclusive developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 269–277.
- Takahashi, M., & Overton, W. F. (2005). Cultural foundations of wisdom: an integrated developmental approach. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 32-60). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Taylor, M., Bates, G., & Webster, J. D. (2011). Comparing the psychometric properties of two measures of wisdom: Predicting forgiveness and psychological well-being with the Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) and the Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS). *Experimental Aging Research*, 37(2), 129-141.
- Taylor-Rodgers, E., & Batterham, P. J. (2014). Evaluation of an online psychoeducation intervention to promote mental health help seeking attitudes and intentions among young adults: randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 168, 65-71.

- Thomas, M. L., Bangen, K. J., Ardelt, M., & Jeste, D. V. (2017). Development of a 12-item abbreviated Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS-12): Item selection and psychometric properties. *Assessment, 24*, 71–82.
- Thomas, M. L., Bangen, K. J., Palmer, B. W., Martin, A. S., Avanzino, J. A., Depp, C. A., ... & Jeste, D. V. (2019). A new scale for assessing wisdom based on common domains and a neurobiological model: The San Diego Wisdom Scale (SD-WISE). *Journal of Psychiatric Research, 108*, 40-47.
- Tkach, C. T. (2006). *Unlocking the treasury of human kindness: Enduring improvements in mood, happiness, and self-evaluations* (Unpublished doctoral dissertation). University of California Riverside.
- Τόπτη, Κ. (2013). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την πρόληψη των διατροφικών διαταραχών σε εφήβους* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Tursi, M. F. D. S., Baes, C. V. W., Camacho, F. R. D. B., Tofoli, S. M. D. C., & Juruena, M. F. (2013). Effectiveness of psychoeducation for depression: a systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 47*(11), 1019-1031.
- Uehara, T., Kawashima, Y., Goto, M., Tasaki, S. I., & Someya, T. (2001). Psychoeducation for the families of patients with eating disorders and changes in expressed emotion: A preliminary study. *Comprehensive Psychiatry, 42*(2), 132-138.
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Damer, D. E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A psychoeducational school-based group intervention for socially anxious children. *The Journal for Specialists in Group Work, 38*(4), 307-329.

- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., & Koutsianou, A. (2018). Outcomes of a universal social and emotional learning (SEL) group for facilitating first-grade students' school adjustment. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(3), 223-236.
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., & Rentzios, C. (2014). Evaluation of a universal social information-processing group program aimed at preventing anger and aggressive behaviour in primary school children. *Hellenic Journal of Psychology*, 11, 208-222.
- Vivyan, C. (2011). *STOPP Worksheet*. Retrieved from <http://www.getselfhelp.co.uk/docs/STOPPworksheet.pdf>
- Watkins, P. C., McLaughlin, T., & Parker, J. P. (2019). Gratitude and subjective well-being: Cultivating gratitude for a harvest of happiness. In N. Sifton (ed.), *Scientific concepts behind happiness, kindness, and empathy in contemporary society* (pp. 20-42). Hershey: IGI Global.
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13-22.
- Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, 65(2), 163-183.
- Webster, J. D., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2014). Wisdom and mental health across the lifespan. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 69, 209–218.
- Webster, J. D., Weststrate, N. M., Ferrari, M., Munroe, M., & Pierce, T. W. (2018). Wisdom and meaning in emerging adulthood, 6, 118–136. *Emerging Adulthood*, 6, 118–136.

- Webster-Smith, A. (2011). Scaling the Pyramid of Self Reflection: A Model and an Assignment for the Preparation of Inclusive Leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-14.
- Weststrate, N. M., Bluck, S., & Glück, J. (2019). Wisdom of the crowd: Exploring people's conceptions of wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 97–121). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Weststrate, N. M., Ferrari, M., Fournier, M. A., & McLean K. C. (2018). “It was the best worst day of my life”: Narrative content, structure, and process in wisdom-fostering life event memories. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73, 1359–1373.
- Weststrate, N. M., & Glück, J. (2017). Wiser but not sadder, blissful but not ignorant: Exploring the co-development of wisdom and well-being over time. In M. D. Robinson & M. Eid (Eds.), *The happy mind: Cognitive contributions to wellbeing* (pp. 459–80). New York, NY: Springer.
- Wink, P., & Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, 4(1), 1-15.
- Wink, P., & Staudinger, U. M. (2016). Wisdom and psychosocial functioning in later life. *Journal of Personality*, 84(3), 306-318.
- Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R., & Weisberg, D. (2017). Self-report measures of parental self-efficacy: A systematic review of the current literature. *Journal of Child and Family Studies*, 26(11), 2960-2978.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934.

- Worthington, E. L., Jr. (2006). *The path to forgiveness: Six practical sessions for becoming a more forgiving person* (Unpublished manual). Retrieved from <http://www.people.vcu.edu/~eworth/>
- Yang, S.-Y. (2001). Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 662–80.
- Yang, S. Y. (2014). Wisdom and learning from important and meaningful life experiences. *Journal of Adult Development, 21*(3), 129-146.
- Yang, S. Y. (2017). The complex relations between wisdom and significant life learning. *Journal of Adult Development, 24*(4), 227-238.
- Zacher, H., & Staudinger, U. M. (2018). Wisdom and Well-Being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Zhao, D., Lustria, M. L. A., & Hendrickse, J. (2017). Systematic review of the information and communication technology features of web-and mobile-based psychoeducational interventions for depression. *Patient Education and Counseling, 100*(6), 1049-1072.

Παράρτημα Ι

Η δομή της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ) και η πηγή της κάθε δήλωσης

Η δομή της Κλίμακας Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ) και η πηγή της κάθε δήλωσης

Διάσταση και δηλώσεις ¹ της ΚΓΣ	Πηγή δήλωσης
Αναστοχασμός	
2. Επικεντρώνομαι σε τρόπους τροποποίησης της συμπεριφοράς μου που θα ήταν χρήσιμοι.	Self-Awareness Outcomes Questionnaire: Sutton, 2016
6. Με ενδιαφέρει να εξετάζω πιθανές συνδέσεις ανάμεσα στις εμπειρίες της παιδικής μου ηλικίας και στην ανατροφή που παρέχω εγώ στο παιδί μου.	Νέα δήλωση
10. Συλλογίζομαι συχνά τον τρόπο που νιώθω για τα πράγματα.	Self-Reflection and Insight Scale: Grant et al., 2002
14. Η εμπειρία μου στον ρόλο του γονέα με βοηθά να ανακαλύπτω καινούργια πράγματα για τον εαυτό μου.	Νέα δήλωση
17. Εξετάζω συχνά αν η διαπαιδαγώγησή που παρέχω συναντά τις ανάγκες του παιδιού μου.	Νέα δήλωση
20. Σκέφτομαι σχετικά με το πώς ως γονέας-παιδί αλληλεπιδρούμε μεταξύ μας.	Νέα δήλωση
23. Εξετάζω συχνά αν οι αλληλεπιδράσεις που έχω με το παιδί μου συνεισφέρουν στους στόχους που έχω θέσει για τη διαπαιδαγώγησή του.	Νέα δήλωση
26. Αξιολογώ συχνά αν η αντίδρασή μου ταίριαζε σε μία ορισμένη κατάσταση.	Νέα δήλωση
29. Συλλογίζομαι συχνά τον τρόπο που σκέφτομαι για τα πράγματα.	Νέα δήλωση
Αλλαγή οπτικής	
1. Για να κατανοήσω καλά κάτι σημαντικό που συνέβη με το παιδί μου, συνήθως προσπαθώ να το δω από πολλές σκοπιές. Για παράδειγμα, να το δω όχι μόνο από τη δική μου σκοπιά, αλλά και από τη σκοπιά του παιδιού μου.	Ερωτηματολόγιο για τη Σοφία (ΕΣ): Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009
5. Όταν είμαι αναστατωμένος/η με το παιδί μου, συνήθως προσπαθώ να βάλω τον εαυτό μου στη θέση του για λίγο.	Interpersonal Reactivity Index (IRI): Davis, 1980/ Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS): Ardel, 2003
9. Όταν προσπαθώ να επιλύσω ένα πρόβλημα, σκέφτομαι όσες περισσότερες επιλογές μπορώ μέχρι να μην μπορώ να βρω καμία άλλη ιδέα.	Social problem-solving Inventory Revised: D' Zurilla et al., 2002

13. Προσπαθώ να δω την πλευρά όλων σε μια διαφωνία πριν διαμορφώσω άποψη. IRI: Davis, 1980/
3D-WS: Ardel, 2003
16. Όταν είμαι μπερδεμένος/η από ένα πρόβλημα που ανακύπτει στην οικογένεια, ένα από τα πρώτα πράγματα που κάνω είναι να ερευνήσω την κατάσταση και να λάβω υπόψη όλες τις σχετικές πληροφορίες. 3D-WS: Ardel, 2003
19. Όταν πρέπει να πάρω μία σημαντική απόφαση, σκέφτομαι το θέμα από όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές. Δηλαδή, σκέφτομαι τι μου λέει η λογική μου, τι μου λέει η καρδιά μου, η εμπειρία μου, οι αρχές μου, κ.λ.π. Ερωτηματολόγιο για τη Σοφία (ΕΣ): Μωραΐτου & Ευκλείδη, 2009
22. Όταν λαμβάνω μία απόφαση, σκέφτομαι όχι μόνο τις βραχυπρόθεσμες, αλλά και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της κάθε επιλογής, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται και σε αντίφαση μεταξύ τους. Social problem-solving Inventory Revised: D' Zurilla et al., 2002
25. Πριν ασκήσω κριτική σε κάποιο μέλος της οικογένειάς μου, προσπαθώ να φανταστώ πώς θα αισθανόμουν αν ήμουν εγώ στη θέση του. IRI: Davis, 1980/
3D-WS: Ardel, 2003
28. Συνήθως ζητώ από τα μέλη της οικογένειάς μου να μου πουν πώς βλέπουν τα πράγματα από την πλευρά τους προτού καταλήξω σε συμπεράσματα για μία κατάσταση. Νέα δήλωση

Ρύθμιση συναισθημάτων

3. Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου. Νέα δήλωση
7. Όταν είμαι αντιμέτωπος/η με μια δύσκολη κατάσταση στο σπίτι, βάζω τον εαυτό μου να σκεφτεί για αυτή την κατάσταση με τρόπο που με βοηθά να παραμένω ψυχραιμος/η. The Emotion Regulation Questionnaire: Gross & John, 2003
11. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω. Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): Petrides, 2009
15. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι "άνετος" ως γονέας. TEIQue: Petrides, 2009
21. Παραμένω ήρεμος/η όταν έχω κάποια διαφωνία με το παιδί μου. Νέα δήλωση
27. Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανός/ή να διαχειριστώ το άγχος που γεννά η ανατροφή ενός TEIQue: Petrides, 2009

παιδιού.

Μάθηση από τις εμπειρίες

- | | |
|---|---|
| 4. Έχω την ικανότητα να επιλύω τα περισσότερα προβλήματα που ανακύπτουν στο σπίτι, ακόμη κι αν αρχικά δεν φαίνεται κάποια άμεση λύση. | Problem-Solving Inventory: Heppner & Petersen, 1982 |
| 8. Έχω βιώσει δύσκολες εμπειρίες οι οποίες συνέβαλαν στην προσωπική μου ανάπτυξη. | Benefit Finding scale: Carver & Antoni, 2004 |
| 12. Όταν αντιμετωπίζω μία δύσκολη κατάσταση, προσπαθώ να μάθω κάτι από την εμπειρία μου αυτή. | COPE inventory: Carver et al., 1989 |
| 18. Δύσκολα γεγονότα που αντιμετώπισα στο παρελθόν, με βοήθησαν να είμαι πιο επικεντρωμένος/η σε προτεραιότητες. | Benefit Finding scale: Carver & Antoni, 2004 |
| 24. Έχω αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις που με οδήγησαν να διαχειρίζομαι καλύτερα το στρες και τα προβλήματα. | Benefit Finding scale: Carver & Antoni, 2004 |
| 30. Έχω βιώσει δυσκολίες που μου έμαθαν πώς να προσαρμόζομαι σε καταστάσεις που δεν μπορώ να αλλάξω. | Benefit Finding scale: Carver & Antoni, 2004 |

Σημείωση. ¹Η αρίθμηση των δηλώσεων είναι με βάση τη σειρά παρουσίασής τους στην τελική εκδοχή της κλίμακας.

The structure of the PWS and the source on which the development of every item was based

Dimension and items ¹ of the PWS	Source
Reflection	
2. I focus on ways of amending my behavior that would be useful.	Self-Awareness Outcomes Questionnaire; Sutton, 2016
6. I am interested in examining possible connections between my childhood experiences and the way I raise my child.	New item
10. I often think about the way I feel about things.	Self-Reflection and Insight Scale; Grant et al., 2002
14. My experience in the parenting role helps me discover new things about myself.	New item
17. I often examine if the way I nurture my child meets my child's needs.	New item
20. I reflect on the interaction between my child and myself as a parent.	New item
23. I often examine if our parent-child interactions contribute to the parenting goals I have set.	New item
26. I often evaluate if my reaction to a certain situation fits the given situation.	New item
29. I often think about the way I think about things.	New item
Perspective change	
1. When I want to fully understand an important event that has happened with my child, I usually try to look at it from different angles. That is, look at it not only from my point of view but also from the perspective of my child.	Wise Thinking and Acting Questionnaire; Moraitou & Efklides, 2012
5. When I am upset with my child, I usually try to "put myself in his/her shoes" for a while.	Interpersonal Reactivity Index (IRI); Davis, 1980/ Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS); Ardel, 2003
9. When I am trying to solve a problem, I think of as many options as possible until I cannot come up with any more ideas.	Social problem-solving Inventory Revised; D' Zurilla et al., 2002
13. I try to look at everybody's side of disagreement before I make a decision.	IRI; Davis, 1980/ 3D-WS; Ardel, 2003

16. When I am confused by a problem that has arisen in the family, one of the first things I do is survey the situation and consider all relevant information. 3D-WS; Ardel, 2003
19. When I have to reach an important decision, I take into account as many aspects as possible. That is, I take into consideration what my sense, my heart, my experiences, my principles, etc. say. Wise Thinking and Acting Questionnaire; Moraitou & Efklides, 2012
22. When making a decision, I consider both the immediate consequences and the long-term consequences of each option, which may even contradict each other. Social problem-solving Inventory Revised; D' Zurilla et al., 2002
25. Before criticizing a member of the family, I try to imagine how I would feel if I were in their place. IRI; Davis, 1980/ 3D-WS; Ardel, 2003
28. I usually ask family members to share how they look at things from their point of view, before I reach a conclusion regarding a situation. New item

Emotion regulation

3. I am able to control my anger. New item
7. When I'm faced with a stressful situation at home, I make myself think about it in a way that helps me stay calm. The Emotion Regulation Questionnaire; Gross & John, 2003
11. I'm usually able to find ways to control my emotions when I want to. Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue); Petrides, 2009
15. Others admire me for being a relaxed parent. TEIQue; Petrides, 2009
21. I stay calm when having a disagreement with my child. New item
27. On the whole, I'm able to deal with stress deriving from parenting. TEIQue; Petrides, 2009

Learning from life experiences

4. I have the ability to solve most problems that arise at home, even though initially no solution is immediately apparent. Problem-Solving Inventory; Heppner & Petersen, 1982
8. Having been confronted with difficult experiences, has contributed to my overall personal growth. Benefit Finding scale; Carver & Antoni, 2004

12. When coping with a difficult situation, I try to learn something from this experience.	COPE inventory; Carver et al., 1989
18. Difficult past events have helped me become more focused on priorities.	Benefit Finding scale; Carver & Antoni, 2004
24. Having dealt with difficult situations has led me to deal with stress and problems in a better way.	Benefit Finding scale; Carver & Antoni, 2004
30. I have experienced difficulties that have taught me how to adjust to situations I cannot change.	Benefit Finding scale; Carver & Antoni, 2004

¹The items are numbered according to their order of appearance on the PWS-final form.

Παράρτημα II

Έντυπα ενήμερης συγκατάθεσης και Ερωτηματολόγια έρευνας (Μέρος πρώτο)

Πρόσκληση για συμμετοχή σε έρευνα

Αγαπητέ γονέα,

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε σε έρευνα με την οποία επιδιώκουμε να διερευνήσουμε πώς οι γονείς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αναφορικά με τις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη σχέση τους με το παιδί (τα παιδιά) τους. Απώτερος στόχος της μελέτης είναι η ανάπτυξη ενός προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης γονέων, που ως στόχο θα έχει την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης των γονέων. Για το λόγο αυτό η δική σας συμμετοχή και συμβολή είναι πολύτιμη!

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της Χριστίνας Μπουμπούλη, υποψήφιας διδάκτορος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, υπό την εποπτεία Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, η οποία απαρτίζεται από την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πλουσία Μισαηλίδη, τον Καθηγητή Ανδρέα Μπρούζο και τον Αναπληρωτή Καθηγητή Στέφανο Βασιλόπουλο. Η διδακτορική διατριβή έχει λάβει υποτροφία από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» - 2ος Κύκλος (Α.Π. 13077/ 7-9-2018).

Εάν επιθυμείτε να πάρετε μέρος, παρακαλούμε να συμπληρώσετε τα παρακάτω ερωτηματολόγια. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε οποιαδήποτε στιγμή να σταματήσετε. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση είναι περίπου 45 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις, δηλαδή, καλείστε να επιλέγετε για κάθε ερώτηση την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Κάθε ειλικρινής απάντηση είναι σημαντική για εμάς για να κατανοήσουμε καλύτερα τις εμπειρίες που έχετε σε αυτή τη φάση της ζωής σας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ΑΝΩΝΥΜΗ και κανένας δεν θα μπορεί να σας αναγνωρίσει από τις απαντήσεις σας. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν ΜΟΝΟ για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και κανείς άλλος ΔΕΝ θα έχει πρόσβαση σε αυτές.

Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη και για αυτό μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας (μέσω των στοιχείων επικοινωνίας που δίνονται παρακάτω), για οποιαδήποτε διευκρίνιση και υποστήριξη χρειαστείτε. Παρακαλούμε, επίσης, να επικοινωνήσετε μαζί μας αν επιθυμείτε να προωθήσετε το ερωτηματολόγιο σε άλλους γονείς. Μας ενδιαφέρουν οι εμπειρίες γονέων όλων των ηλικιών.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω διαβάσει και κατανοήσει τις πληροφορίες που παρέχονται στην παρούσα πρόσκληση συμμετοχής και αποδέχομαι τη συμμετοχή μου στην έρευνα.

(σημειώστε ένα \surd στην περιοχή που αντιστοιχεί στην επιλογή σας)

ΝΑΙ	ΟΧΙ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας!

Χριστίνα Μπουμπούλη
Ψυχολόγος, MSc Σχολικής Συμβουλευτικής
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
E-mail: cboumprou@hotmail.com

Πρόσκληση για συμμετοχή σε έρευνα

Αγαπητέ γονέα,

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε σε έρευνα με την οποία επιδιώκουμε να διερευνήσουμε πώς οι γονείς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αναφορικά με τις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη σχέση τους με το παιδί (τα παιδιά) τους. Απώτερος στόχος της μελέτης είναι η ανάπτυξη ενός προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης γονέων, που ως στόχο θα έχει την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης των γονέων. Για το λόγο αυτό η δική σας συμμετοχή και συμβολή είναι πολύτιμη!

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της Χριστίνας Μπουμπούλη, υποψήφιας διδάκτορος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, υπό την εποπτεία Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, η οποία απαρτίζεται από την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πλουσία Μισαηλίδη, τον Καθηγητή Ανδρέα Μπρούζο και τον Αναπληρωτή Καθηγητή Στέφανο Βασιλόπουλο. Η διδακτορική διατριβή έχει λάβει υποτροφία από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» - 2ος Κύκλος (Α.Π. 13077/ 7-9-2018).

Εάν επιθυμείτε να πάρετε μέρος, παρακαλούμε να συμπληρώσετε τα παρακάτω ερωτηματολόγια. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και μπορείτε οποιαδήποτε στιγμή να σταματήσετε. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση είναι περίπου 25 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις, δηλαδή, καλείστε να επιλέγετε για κάθε ερώτηση την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Κάθε ειλικρινής απάντηση είναι σημαντική για εμάς για να κατανοήσουμε καλύτερα τις εμπειρίες που έχετε σε αυτή τη φάση της ζωής σας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ΑΝΩΝΥΜΗ και κανένας δεν θα μπορεί να σας αναγνωρίσει από τις απαντήσεις σας. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν ΜΟΝΟ για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και κανείς άλλος ΔΕΝ θα έχει πρόσβαση σε αυτές.

Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη και για αυτό μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας (μέσω των στοιχείων επικοινωνίας που δίνονται παρακάτω), για οποιαδήποτε διευκρίνιση και υποστήριξη χρειαστείτε. Παρακαλούμε, επίσης, να επικοινωνήσετε μαζί μας αν επιθυμείτε να προωθήσετε το ερωτηματολόγιο σε άλλους γονείς. Μας ενδιαφέρουν οι εμπειρίες γονέων όλων των ηλικιών.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω διαβάσει και κατανοήσει τις πληροφορίες που παρέχονται στην παρούσα πρόσκληση συμμετοχής και αποδέχομαι τη συμμετοχή μου στην έρευνα.

(σημειώστε ένα \surd στην περιοχή που αντιστοιχεί στην επιλογή σας)

ΝΑΙ ΟΧΙ

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας!

Χριστίνα Μπουμπούλη
Ψυχολόγος, MSc Σχολικής Συμβουλευτικής
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
E-mail: cboumprou@hotmail.com

Ερωτηματολόγιο ατομικών στοιχείων

Σας παρακαλούμε απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις, οι οποίες έχουν συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο προκειμένου να διευκολύνουν τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Σας υπενθυμίζουμε ότι οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές.

1. Φύλο (βάλτε «X»):
Αντρας
Γυναίκα
2. Ηλικία:
3. Εργασιακή κατάσταση (βάλτε «X»):
Εργαζόμενος/η με πλήρη απασχόληση
Εργαζόμενος/η με μερική απασχόληση
Συνταξιούχος/α
Άνεργος/η
Οικιακά

4. Εκπαίδευση που έχετε ολοκληρώσει (βάλτε «X»):
Δημοτικό
Γυμνάσιο
Λύκειο
ΑΕΙ/ΤΕΙ
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
5. Περιοχή μόνιμης κατοικίας (βάλτε «X»):
Αγροτική (<2.000 κατ.)
Ημιαστική (2.000-10.000 κατ.)
Αστική (>10.000 κατ.)
6. Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα (βάλτε «X»):
< 10.000 €
10.000 – 20.000 €
20.000 – 30.000 €
30.000 – 40.000 €
40.000 – 50.000 €
> 50.000 €

7. Συζυγική κατάσταση (βάλτε «X»):
Έγγαμος/η
Διαζευγμένος/η/ Χωρισμένος/η
Χήρος/α
Συζώ με κάποιον/α
8. Για κάθε σας παιδί, παρακαλώ σημειώστε φύλο και ηλικία:
1^ο παιδί: αγόρι κορίτσι ηλικία:ετών μηνών
2^ο παιδί: αγόρι κορίτσι ηλικία: ετών μηνών
3^ο παιδί: αγόρι κορίτσι ηλικία: ετών μηνών
4^ο παιδί: αγόρι κορίτσι ηλικία: ετών μηνών
Άλλα παιδιά:
.....

10. Παρακαλώ σημειώστε τον τομέα (ή τους τομείς) στον οποίο αντιμετωπίσατε δυσκολίες ή προκλήσεις, οι οποίες σας οδήγησαν σε νέες μορφές σκέψης και ιδεών (βάλτε «X» σε όσες επιλογές θέλετε):

Εκπαίδευση-Σχολείο Εργασία Οικονομικά Υγεία Ρομαντικές σχέσεις
Σχέσεις με γονείς/αδέρφια Φιλικές σχέσεις Αναπαραγωγή/ Εγκυμοσύνη Παιδί/ Παιδιά

10. Αν δεν έχετε σύντροφο στην παρούσα φάση, παρακαλώ βάλτε «X» σε αυτό το κουτί και μεταβείτε στην ερώτηση 12.

11. Σημειώστε την εκπαίδευση που έχει ολοκληρώσει ο/η σύντροφός σας:
.....

12. Παιδί εστίασης:

Για τους σκοπούς της έρευνας, σας ζητάμε να απαντήσετε στις ερωτήσεις ενώ θα έχετε κατά νου ένα σας παιδί (σε περίπτωση που έχετε περισσότερα από ένα). Παρακαλώ σημειώστε για το παιδί που επιλέξατε το φύλο και την ηλικία του.

Παιδί εστίασης: αγόρι κορίτσι ηλικία: ετών μηνών

Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ)

Παρακαλώ χρησιμοποιείστε την παρακάτω κλίμακα για να απαντήσετε στις ακόλουθες δηλώσεις, κυκλώνοντας τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε δήλωση. Προσπαθήστε να απαντάτε με όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια, χωρίς ωστόσο να ξοδεύετε πολύ χρόνο. Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Διαφωνώ πολύ 1	Διαφωνώ μέτρια 2	Διαφωνώ λίγο 3	Συμφωνώ λίγο 4	Συμφωνώ μέτρια 5	Συμφωνώ πολύ 6
----------------------	------------------------	----------------------	----------------------	------------------------	----------------------

1. Για να κατανοήσω καλά κάτι σημαντικό που συνέβη με το παιδί μου, συνήθως προσπαθώ να το δω από πολλές σκοπιές. Για παράδειγμα, να το δω όχι μόνο από τη δική μου σκοπιά, αλλά και από τη σκοπιά του παιδιού μου.
2. Επικεντρώνομαι σε τρόπους τροποποίησης της συμπεριφοράς μου που θα ήταν χρήσιμοι.
3. Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου.
4. Έχω την ικανότητα να επιλύω τα περισσότερα προβλήματα που ανακύπτουν στο σπίτι, ακόμη κι αν αρχικά δεν φαίνεται κάποια άμεση λύση.
5. Όταν είμαι αναστατωμένος/η με το παιδί μου, συνήθως προσπαθώ να βάλω τον εαυτό μου στη θέση του για λίγο.
6. Με ενδιαφέρει να εξετάζω πιθανές συνδέσεις ανάμεσα στις εμπειρίες της παιδικής μου ηλικίας και στην ανατροφή που παρέχω εγώ στο παιδί μου.
7. Όταν είμαι αντιμέτωπος/η με μια δύσκολη κατάσταση στο σπίτι, βάζω τον εαυτό μου να σκεφτεί για αυτή την κατάσταση με τρόπο που με βοηθά να παραμένω ψύχραιμος/η.
8. Έχω βιώσει δύσκολες εμπειρίες οι οποίες συνέβαλαν στην προσωπική μου ανάπτυξη.
9. Όταν προσπαθώ να επιλύσω ένα πρόβλημα, σκέφτομαι όσες περισσότερες επιλογές μπορώ μέχρι να μην μπορώ να βρω καμία άλλη ιδέα.
10. Συλλογίζομαι συχνά τον τρόπο που νιώθω για τα πράγματα.
11. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.
12. Όταν αντιμετωπίζω μία δύσκολη κατάσταση, προσπαθώ να μάθω κάτι από την εμπειρία μου αυτή.
13. Προσπαθώ να δω την πλευρά όλων σε μια διαφωνία πριν διαμορφώσω άποψη.

14. Η εμπειρία μου στον ρόλο του γονέα με βοηθά να ανακαλύπτω καινούργια πράγματα για τον εαυτό μου.
15. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι "άνετος" ως γονέας.
16. Όταν είμαι μπερδεμένος/η από ένα πρόβλημα που ανακύπτει στην οικογένεια, ένα από τα πρώτα πράγματα που κάνω είναι να ερευνήσω την κατάσταση και να λάβω υπόψη όλες τις σχετικές πληροφορίες.
17. Εξετάζω συχνά αν η διαπαιδαγώγησή που παρέχω συναντά τις ανάγκες του παιδιού μου.
18. Δύσκολα γεγονότα που αντιμετώπισα στο παρελθόν, με βοήθησαν να είμαι πιο επικεντρωμένος/η σε προτεραιότητες.
19. Όταν πρέπει να πάρω μία σημαντική απόφαση, σκέφτομαι το θέμα από όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές. Δηλαδή, σκέφτομαι τι μου λέει η λογική μου, τι μου λέει η καρδιά μου, η εμπειρία μου, οι αρχές μου, κ.λ.π.
20. Σκέφτομαι σχετικά με το πώς ως γονέας-παιδί αλληλεπιδρούμε μεταξύ μας.
21. Παραμένω ήρεμος/η όταν έχω κάποια διαφωνία με το παιδί μου.
22. Όταν λαμβάνω μία απόφαση, σκέφτομαι όχι μόνο τις βραχυπρόθεσμες, αλλά και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της κάθε επιλογής, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται και σε αντίφαση μεταξύ τους.
23. Εξετάζω συχνά αν οι αλληλεπιδράσεις που έχω με το παιδί μου συνεισφέρουν στους στόχους που έχω θέσει για τη διαπαιδαγώγησή του
24. Έχω αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις που με οδήγησαν να διαχειρίζομαι καλύτερα το στρες και τα προβλήματα.
25. Πριν ασκήσω κριτική σε κάποιο μέλος της οικογένειάς μου, προσπαθώ να φανταστώ πώς θα αισθανόμουν αν ήμουν εγώ στη θέση του.
26. Αξιολογώ συχνά αν η αντίδρασή μου ταίριαζε σε μία ορισμένη κατάσταση.
27. Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανός/ή να διαχειριστώ το άγχος που γεννά η ανατροφή ενός παιδιού.
28. Συνήθως ζητώ από τα μέλη της οικογένειάς μου να μου πουν πώς βλέπουν τα πράγματα από την πλευρά τους προτού καταλήξω σε συμπεράσματα για μία κατάσταση.
29. Συλλογίζομαι συχνά τον τρόπο που σκέφτομαι για τα πράγματα.
30. Έχω βιώσει δυσκολίες που μου έμαθαν πώς να προσαρμόζομαι σε καταστάσεις που δεν μπορώ να αλλάξω.

Kansas Parental Satisfaction Scale
(James et al., 1985)

Παρακαλώ χρησιμοποιείτε την παρακάτω κλίμακα για να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Γράψτε έναν αριθμό δίπλα σε κάθε δήλωση.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 = Πάρα πολύ δυσαρεστημένος/η | 5 = Ικανοποιημένος/η |
| 2 = Πολύ δυσαρεστημένος/η | 6 = Πολύ ικανοποιημένος/η |
| 3 = Δυσαρεστημένος/η | 7 = Πάρα πολύ ικανοποιημένος/η |
| 4 = Ανάμεικτα (συναισθήματα) | |

1. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον εαυτό σας ως γονέας;
2. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη συμπεριφορά του παιδιού σας;
3. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σχέση σας με το παιδί σας;

**Parenting Behaviours and Dimensions Questionnaire - Emotional warmth
subscale
(Reid et al., 2015)**

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα σαν οδηγό, γράψτε έναν αριθμό δίπλα σε κάθε δήλωση για να υποδείξετε πόσο συχνά κάνετε τα παρακάτω.

Ποτέ	Κάποιες φορές	Περίπου τις μισές φορές	Συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

1. Λέω στο παιδί μου πόσο περήφανος/η είμαι για αυτό.
2. Ανταποκρίνομαι στα συναισθήματα ή τις ανάγκες του παιδιού μου.
4. Δείχνω στο παιδί μου ότι το αγαπώ άνευ όρων.
6. Βρίσκω χρόνο για το παιδί μου όταν με χρειάζεται.

Σημείωση. Παρέχεται μόνο ένα δείγμα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

**Parenting Sense of Competence Scale - Parenting Efficacy subscale
(Johnston & Mash, 1989)**

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις.

Διαφωνώ πολύ 1	Διαφωνώ μέτρια 2	Διαφωνώ λίγο 3	Συμφωνώ λίγο 4	Συμφωνώ μέτρια 5	Συμφωνώ πολύ 6
----------------------	------------------------	----------------------	----------------------	------------------------	----------------------

1. Τα προβλήματα φροντίδας ενός παιδιού είναι εύκολο να επιλυθούν όταν γνωρίζεις πώς οι πράξεις σου επηρεάζουν το παιδί σου, μία γνώση που έχω αποκτήσει.
2. Θα ήμουν ένα καλό πρότυπο για να με ακολουθήσει ως παράδειγμα μία νέα μητέρα/ ένας νέος πατέρας προκειμένου να μάθει ό, τι θα χρειαζόταν να γνωρίζει ώστε να είναι ένας καλός γονέας.
4. Ανταποκρίνομαι στις προσωπικές μου προσδοκίες για γνώσεις στη φροντίδα του παιδιού μου.
7. Πιστεύω ειλικρινά ότι διαθέτω όλες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να είμαι μία καλή μητέρα/ ένας καλός πατέρας για το παιδί μου.

Σημείωση. Παρέχεται μόνο ένα δείγμα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Brief Wisdom Screening Scale
(Glück et al., 2013)

Οι ακόλουθες προτάσεις αφορούν στο πώς αντιλαμβάνεστε τον εαυτό σας αναφορικά με εμπειρίες της ζωής. Κυκλώστε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε πρόταση.

Διαφωνώ πολύ 1	Διαφωνώ μέτρια 2	Διαφωνώ λίγο 3	Συμφωνώ λίγο 4	Συμφωνώ μέτρια 5	Συμφωνώ πολύ 6
----------------------	------------------------	----------------------	----------------------	------------------------	----------------------

2. Φαίνεται ότι έχω ταλέντο στο να διαβάζω τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων.
12. Έχω μάθει πολύτιμα μαθήματα ζωής από άλλους.
14. Εάν τα πράγματα πάνε στραβά είτε θυμώνω πολύ είτε μελαγχολώ.
16. Αισθάνομαι ότι η ατομική μου ζωή είναι μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου.
21. Έχω έρθει αντιμέτωπος/η με πάρα πολλά διαφορετικά είδη ανθρώπων κατά τη διάρκεια της ζωής μου.

Σημείωση. Παρέχεται μόνο ένα δείγμα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

**Balanced Inventory of Desirable Responding - 16-item version
(Hart et al., 2015)**

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα σαν οδηγό, γράψτε έναν αριθμό δίπλα σε κάθε δήλωση για να υποδείξετε πόσο αληθής είναι για εσάς.

1	—————	2	—————	3	—————	4	—————	5
Καθόλου				Σχετικά				Πολύ
αληθής				αληθής				αληθής

1. Δεν έχω υπάρξει πάντα ειλικρινής με τον εαυτό μου.
4. Ποτέ δεν μετανιώνω για τις αποφάσεις μου.
9. Μερικές φορές λέω ψέματα αν χρειαστεί.
13. Έχω πει κάτι αρνητικό για ένα φίλο/ μία φίλη πίσω από την πλάτη του/ της.

Σημείωση. Παρέχεται μόνο ένα δείγμα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Psychological Well-Being Scales - Personal Growth scale
(Ryff, 1989)

Οι ακόλουθες ερωτήσεις αφορούν στο πώς νιώθετε για τον εαυτό σας και για τη ζωή σας. Κυκλώστε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε πρόταση. Παρακαλώ, να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Διαφωνώ πολύ 1	Διαφωνώ μέτρια 2	Διαφωνώ λίγο 3	Συμφωνώ λίγο 4	Συμφωνώ μέτρια 5	Συμφωνώ πολύ 6
----------------------	------------------------	----------------------	----------------------	------------------------	----------------------

2. Γενικά, αισθάνομαι ότι συνεχίζω να μαθαίνω περισσότερα για τον εαυτό μου με το πέρασμα του χρόνου.
6. Τώρα που το σκέφτομαι, δεν έχω βελτιωθεί πολύ στην πραγματικότητα ως άτομο με το πέρασμα των χρόνων.
9. Έχω την αίσθηση ότι σταδιακά έχω εξελιχθεί πολύ ως άτομο.
11. Για μένα, η ζωή έχει υπάρξει μία συνεχής διαδικασία μάθησης, αλλαγής και ανάπτυξης.

Σημείωση. Παρέχεται μόνο ένα δείγμα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

**NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) - Openness subscale
(Costa & McCrae, 1992)**

**Ερωτηματολόγιο πέντε παραγόντων προσωπικότητας NEO – υποκλίμακα
Δεκτικότητα στην εμπειρία
(Δημητριάδου & Σταλίκας, 2012)**

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω προτάσεις σας χαρακτηρίζουν; Παρακαλώ κυκλώστε την πρώτη απάντηση που θα σας έρθει στο μυαλό διαβάζοντας την πρόταση.

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	---------------------------------	---------	--------------------

1. Δε μου αρέσει να χάνω τον χρόνο μου ονειροπολώντας.
3. Τα μοτίβα της τέχνης και της φύσης μου εγείρουν έντονο ενδιαφέρον.
6. Συχνά δοκιμάζω καινούρια και ξένα φαγητά.
9. Μερικές φορές όταν διαβάζω ποίηση ή κοιτάζω ένα έργο τέχνης αισθάνομαι ένα ρίγος ή κύμα ενθουσιασμού.

Σημείωση. Παρέχεται μόνο ένα δείγμα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)
(Goodman, 1997)

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών
(Giannakopoulos et. al., 2013)

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

Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
1	2	3

Το παιδί μου...

1. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων
5. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η
12. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά
20. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)
25. Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή

Σημείωση. Παρέχεται μόνο ένα δείγμα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Παράρτημα III

Πρόσκληση συμμετοχής, Έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης και Ερωτηματολόγια έρευνας (Μέρος δεύτερο)

Πρόσκληση συμμετοχής στο πρόγραμμα «Γίνομαι σοφότερος γονέας»

Είστε γονέας, με παιδί/παιδιά προσχολικής, σχολικής ή εφηβικής ηλικίας;

Η ψυχολόγος Χριστίνα Μπουμπούλη σε συνεργασία με το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, προσφέρουν ένα διαδικτυακό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα σε γονείς που ενδιαφέρονται να ενισχύσουν τη σοφία τους.

Το πρόγραμμα έχει τίτλο «Γίνομαι σοφότερος γονέας», διαρκεί τέσσερις εβδομάδες και παρέχεται σε όλους δωρεάν. Στη διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων, ο κάθε συμμετέχων και η κάθε συμμετέχουσα θα εφαρμόσει στο σπίτι μία σειρά από ασκήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της σοφίας του/της. Πιο συγκεκριμένα, θα εφαρμοστούν ασκήσεις για τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού ως γονέα, το συνυπολογισμό πολλαπλών οπτικών και πλευρών κατά την εξέταση γεγονότων, προβλημάτων και λύσεων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες.

Το πρόγραμμα αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιεί η συντονίστρια του προγράμματος, Χριστίνα Μπουμπούλη, στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός διαδικτυακού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας. Η συμμετοχή στην έρευνα γίνεται ανώνυμα.

Πρόκειται για μία ωραία ευκαιρία!

Για να δηλώσετε συμμετοχή στο πρόγραμμα και να λάβετε αναλυτικές πληροφορίες, γράψτε το email σας στο παρακάτω πεδίο.

(Αναμενόμενη έναρξη προγράμματος: Δευτέρα, 29 Ιουνίου 2020)

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

Σχόλια ή ερωτήσεις

Διαδικτυακό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας

Αγαπητέ γονέα,

Έχετε προσκληθεί να συμμετέχετε στο πρόγραμμα «Γίνομαι σοφότερος γονέας», που αποτελεί μέρος διδακτορικής έρευνας. Σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τις πληροφορίες που παρέχονται στο παρόν έντυπο, προκειμένου να μπορείτε ενημερωμένα να αποφασίσετε για το αν θα συμμετέχετε ή όχι σε αυτή την έρευνα.

- Ποιος συμμετέχει στην έρευνα;

Στη συγκεκριμένη έρευνα μπορούν να λάβουν μέρος γονείς με παιδί προσχολικής, σχολικής ή εφηβικής ηλικίας.

- Ποιος είναι ο στόχος της έρευνας;

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της Χριστίνας Μπουμπούλη στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στόχος της είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός διαδικτυακού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της γονεϊκής σοφίας.

- Τι θα μου ζητηθεί να κάνω;

Αν αποφασίσετε να συμμετέχετε:

- Πριν την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε ένα σύντομο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.
- Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης (αναμενόμενη έναρξη: 29/6/2020):
 - Κάθε Δευτέρα και ώρα 10:00, θα λαμβάνετε ένα email στο οποίο θα υπάρχει ένας συνημμένος σύνδεσμος, όπου θα δίνονται οι οδηγίες μίας άσκησης για το σπίτι. Οι ασκήσεις που θα λάβετε στη διάρκεια του προγράμματος (τέσσερις εβδομάδες) αφορούν στην καλλιέργεια της σοφίας σας. Πιο συγκεκριμένα, θα εφαρμοστούν ασκήσεις για τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού ως γονέα, τον συνυπολογισμό πολλαπλών οπτικών και πλευρών κατά την εξέταση γεγονότων, προβλημάτων και λύσεων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες.
 - Στο τέλος της κάθε εβδομάδας, Κυριακή και ώρα 18:00, θα λαμβάνετε ένα email στο οποίο θα υπάρχει ένας συνημμένος σύνδεσμος, όπου θα

συμπληρώνετε ένα πολύ σύντομο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της εκάστοτε άσκησης.

- Μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης και ένα μήνα μετά τη λήξη της παρέμβασης, θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε το ίδιο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με αυτό που είχατε συμπληρώσει και πριν την έναρξη του προγράμματος.

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι από το σύνολο των συμμετεχόντων θα δημιουργηθούν δύο ισάριθμες ομάδες, στις οποίες οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες θα κατανεμηθούν τυχαία. Στην πρώτη ομάδα, θα ακολουθηθεί η διαδικασία που περιγράφεται παραπάνω. Τα μέλη της δεύτερης ομάδας θα εγγραφούν σε λίστα αναμονής. Όσοι και όσες εγγραφούν στη λίστα αναμονής θα συμπληρώσουν ταυτόχρονα με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες το ερωτηματολόγιο που προορίζεται για χορήγηση πριν και μετά τη παρέμβαση. Ωστόσο, τις ασκήσεις του προγράμματος θα αρχίσουν να τις λαμβάνουν όταν ολοκληρωθεί η παρακολούθηση του προγράμματος για την πρώτη ομάδα, δηλαδή στις 27 Ιουλίου 2020. Δε θα χρειαστεί να συμπληρώσουν ξανά άλλα ερωτηματολόγια. Η πιθανότητα κατανομής για κάθε συμμετέχοντα ή συμμετέχουσα στην πρώτη ή την δεύτερη ομάδα είναι 50/50. Σε περίπτωση που εγγραφείτε στη λίστα αναμονής, θα λάβετε σχετική ενημέρωση πριν την έναρξη του προγράμματος (δηλαδή πριν τις 29/6/2020).

- Θα έχω κάποιο όφελος από τη συμμετοχή μου στην έρευνα;

Εκτιμούμε ότι μέσα από τη συμμετοχή σας στην παρέμβαση που πραγματοποιείται για την ενίσχυση της σοφίας στους γονείς θα ωφεληθείτε τόσο εσείς προσωπικά ως γονέας όσο και η οικογένειά σας. Επίσης, με τη συμμετοχή σας συμβάλλετε στη μελέτη που πραγματοποιείται για τη σοφία στους γονείς και επομένως στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.

- Υπάρχουν κάποιες αρνητικές συνέπειες ή πιθανοί κίνδυνοι;

Η συμμετοχή σε αυτή την έρευνα δεν αναμένεται να προκαλέσει δυσφορία ή να εκθέσει τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε κίνδυνο.

- Πρέπει να συμμετέχω;

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι απολύτως εθελοντική. Το αν θα λάβετε μέρος είναι καθαρά δική σας επιλογή και μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετέχετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Επίσης, ακόμη και αφού δεχτείτε να συμμετέχετε, μπορείτε

να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια για εσάς.

- Τι θα γίνει με τις πληροφορίες που θα σας παρέχω;

Οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε κατά τη διάρκεια της έρευνας θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Κάθε συμμετέχων και συμμετέχουσα θα κληθεί να δημιουργήσει έναν προσωπικό κωδικό. Αυτός ο κωδικός θα συμπληρώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, στις ασκήσεις και τα ερωτηματολόγια που θα χορηγηθούν. Έτσι, δε θα είναι δυνατό να σας ταυτοποιήσει κάποιος από τις πληροφορίες που θα παραχωρήσετε. Τα ανώνυμα, μη ταυτοποιήσιμα δεδομένα που θα συλλέξουμε θα συμπεριληφθούν σε επιστημονικές δημοσιεύσεις και θα παρουσιαστούν ομαδικά.

Επίσης, θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι αν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας θελήσετε να αποσύρετε τη συμμετοχή σας από την έρευνα, τα δεδομένα που έχετε υποβάλει θα είναι δυνατό να διαγραφούν μόνο με την παραχώρηση του προσωπικού σας κωδικού, καθώς διαφορετικά δε μπορούμε να ταυτοποιήσουμε τις απαντήσεις σας στα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί.

- Με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω για περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα;

Σε περίπτωση που επιθυμείτε να λάβετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα ή έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια μέσω email.

Email επικοινωνίας: cboumprou@gmail.com, cboumprou@hotmail.com

Σας ευχαριστούμε πολύ.

Χριστίνα Μπουμπούλη
Ψυχολόγος, MSc Σχολικής συμβουλευτικής
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής Συμβουλευτικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

Επιβεβαιώνω ότι:

	OXI	NAI
1. Διάβασα και κατανόησα το περιεχόμενο του εντύπου ενημέρωσης που αφορά στην παρούσα έρευνα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Γνωρίζω με ποιον μπορώ να επικοινωνήσω αν επιθυμώ να λάβω περισσότερες πληροφορίες για την έρευνα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Συμφωνώ να συμμετάσχω στην έρευνα. Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου στην έρευνα περιλαμβάνει τη συμπλήρωση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και τη συμμετοχή μου σε πρόγραμμα παρέμβασης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και είμαι ελεύθερος/η να μη συμμετάσχω σε κάποιο μέρος της έρευνας εάν το επιθυμώ, χωρίς να δώσω εξηγήσεις και χωρίς καμία συνέπεια. Επίσης, έχω κατανοήσει τους περιορισμούς που ισχύουν σχετικά με την απόσυρση της συμμετοχής μου από την έρευνα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Δίνω τη συγκατάθεσή μου τα ανώνυμα δεδομένα της έρευνας να χρησιμοποιηθούν σε επιστημονικές δημοσιεύσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Δηλώνω ότι υπογράφω αυτό το έντυπο συγκατάθεσης με ελεύθερη βούληση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ημερομηνία συμπλήρωσης

Υπενθύμιση σημαντικών ημερομηνιών και πληροφοριών:

- Αναμενόμενη έναρξη προγράμματος: Δευτέρα, 29 Ιουνίου 2020
- Πριν την έναρξη του προγράμματος θα λάβετε στο email που δηλώσατε στο παρόν έντυπο ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Στο ερωτηματολόγιο αυτό, θα δημιουργήσετε και τον προσωπικό σας κωδικό, που θα χρησιμοποιείτε στο εξής για τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα. Δευτέρα, 29 Ιουνίου 2020, θα λάβετε την πρώτη άσκηση του προγράμματος για το σπίτι!
- Σε περίπτωση που εγγραφείτε στη λίστα αναμονής θα λάβετε σχετική ενημέρωση πριν τις 29/06/2020.

Ερωτηματολόγιο ατομικών στοιχείων

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία.

1. Προσωπικός κωδικός

Παρακαλούμε να δημιουργήσετε τον προσωπικό σας κωδικό ακολουθώντας τις οδηγίες που σας δίνονται παρακάτω. Οδηγίες: Δημιουργήστε τον κωδικό σας με το αρχικό γράμμα του ονόματός σας, το αρχικό γράμμα του ονόματος της μητέρας σας και την ημερομηνία γέννησής σας. Για παράδειγμα, ο Γιάννης με μητέρα την Ελένη και ημερομηνία γέννησης 1 Ιουνίου 1979, θα είχε τον κωδικό ΓΕ01061979.

2. Φύλο

- Γυναίκα
- Άνδρας

3. Ηλικία

4. Εκπαίδευση που έχετε ολοκληρώσει

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- Τεχνική Σχολή, ΙΕΚ, ΕΠΑΣ
- ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικές σπουδές
- Άλλο: _____

5. Οικογενειακή κατάσταση

- Έγγαμος/η - Σύμφωνο συμβίωσης
- Διαζευγμένος/η - Σε διάσταση
- Χήρος/α
- Άγαμος/η
- Άλλο: _____

6. Επαγγελματική κατάσταση

- Εργαζόμενος/η
- Άνεργος/η

- Συνταξιούχος/α
- Άλλο: _____

7. Περιοχή μόνιμης κατοικίας

- Αγροτική (<2.000 κατ.)
- Ημιαστική (2.000-10.000 κατ.)
- Αστική (>10.000 κατ.)

8. Αριθμός παιδιών

9. Φύλο παιδιού/παιδιών

- Αγόρι/ια
- Κορίτσι/ια

10. Ηλικία μικρότερου παιδιού/ μοναδικού παιδιού

11. Ηλικία μεγαλύτερου παιδιού

12. Παιδί εστίασης

Για τους σκοπούς της έρευνας, σας παρακαλούμε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις ενώ θα έχετε κατά νου ένα σας παιδί (σε περίπτωση που έχετε περισσότερα από ένα). Παρακαλούμε να σημειώσετε το ΦΥΛΟ και την ΗΛΙΚΙΑ του παιδιού στο οποίο αναφέρεστε (π.χ. Κορίτσι 12).

Κλίμακα Γονεϊκής Σοφίας (ΚΓΣ)

Για κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις, παρακαλούμε να επιλέξετε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε δήλωση. Προσπαθήστε να απαντάτε με όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια, χωρίς ωστόσο να ξοδεύετε πολύ χρόνο. Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Διαφωνώ πολύ 1	Διαφωνώ μέτρια 2	Διαφωνώ λίγο 3	Συμφωνώ λίγο 4	Συμφωνώ μέτρια 5	Συμφωνώ πολύ 6
----------------------	------------------------	----------------------	----------------------	------------------------	----------------------

1. Για να κατανοήσω καλά κάτι σημαντικό που συνέβη με το παιδί μου, συνήθως προσπαθώ να το δω από πολλές σκοπιές. Για παράδειγμα, να το δω όχι μόνο από τη δική μου σκοπιά, αλλά και από τη σκοπιά του παιδιού μου.
2. Επικεντρώνομαι σε τρόπους τροποποίησης της συμπεριφοράς μου που θα ήταν χρήσιμοι.
3. Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου.
4. Έχω την ικανότητα να επιλύω τα περισσότερα προβλήματα που ανακύπτουν στο σπίτι, ακόμη κι αν αρχικά δεν φαίνεται κάποια άμεση λύση.
5. Όταν είμαι αναστατωμένος/η με το παιδί μου, συνήθως προσπαθώ να βάλω τον εαυτό μου στη θέση του για λίγο.
6. Με ενδιαφέρει να εξετάζω πιθανές συνδέσεις ανάμεσα στις εμπειρίες της παιδικής μου ηλικίας και στην ανατροφή που παρέχω εγώ στο παιδί μου.
7. Όταν είμαι αντιμέτωπος/η με μια δύσκολη κατάσταση στο σπίτι, βάζω τον εαυτό μου να σκεφτεί για αυτή την κατάσταση με τρόπο που με βοηθά να παραμένω ψύχραιμος/η.
8. Έχω βιώσει δύσκολες εμπειρίες οι οποίες συνέβαλαν στην προσωπική μου ανάπτυξη.
9. Όταν προσπαθώ να επιλύσω ένα πρόβλημα, σκέφτομαι όσες περισσότερες επιλογές μπορώ μέχρι να μην μπορώ να βρω καμία άλλη ιδέα.
10. Συλλογίζομαι συχνά τον τρόπο που νιώθω για τα πράγματα.
11. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.
12. Όταν αντιμετωπίζω μία δύσκολη κατάσταση, προσπαθώ να μάθω κάτι από την εμπειρία μου αυτή.
13. Προσπαθώ να δω την πλευρά όλων σε μια διαφωνία πριν διαμορφώσω άποψη.

14. Η εμπειρία μου στον ρόλο του γονέα με βοηθά να ανακαλύπτω καινούργια πράγματα για τον εαυτό μου.
15. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι "άνετος" ως γονέας.
16. Όταν είμαι μπερδεμένος/η από ένα πρόβλημα που ανακύπτει στην οικογένεια, ένα από τα πρώτα πράγματα που κάνω είναι να ερευνήσω την κατάσταση και να λάβω υπόψη όλες τις σχετικές πληροφορίες.
17. Εξετάζω συχνά αν η διαπαιδαγώγησή που παρέχω συναντά τις ανάγκες του παιδιού μου.
18. Δύσκολα γεγονότα που αντιμετώπισα στο παρελθόν, με βοήθησαν να είμαι πιο επικεντρωμένος/η σε προτεραιότητες.
19. Όταν πρέπει να πάρω μία σημαντική απόφαση, σκέφτομαι το θέμα από όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές. Δηλαδή, σκέφτομαι τι μου λέει η λογική μου, τι μου λέει η καρδιά μου, η εμπειρία μου, οι αρχές μου, κ.λ.π.
20. Σκέφτομαι σχετικά με το πώς ως γονέας-παιδί αλληλεπιδρούμε μεταξύ μας.
21. Παραμένω ήρεμος/η όταν έχω κάποια διαφωνία με το παιδί μου.
22. Όταν λαμβάνω μία απόφαση, σκέφτομαι όχι μόνο τις βραχυπρόθεσμες, αλλά και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της κάθε επιλογής, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται και σε αντίφαση μεταξύ τους.
23. Εξετάζω συχνά αν οι αλληλεπιδράσεις που έχω με το παιδί μου συνεισφέρουν στους στόχους που έχω θέσει για τη διαπαιδαγώγησή του
24. Έχω αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις που με οδήγησαν να διαχειρίζομαι καλύτερα το στρες και τα προβλήματα.
25. Πριν ασκήσω κριτική σε κάποιο μέλος της οικογένειάς μου, προσπαθώ να φανταστώ πώς θα αισθανόμουν αν ήμουν εγώ στη θέση του.
26. Αξιολογώ συχνά αν η αντίδρασή μου ταίριαζε σε μία ορισμένη κατάσταση.
27. Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανός/ή να διαχειριστώ το άγχος που γεννά η ανατροφή ενός παιδιού.
28. Συνήθως ζητώ από τα μέλη της οικογένειάς μου να μου πουν πώς βλέπουν τα πράγματα από την πλευρά τους προτού καταλήξω σε συμπεράσματα για μία κατάσταση.
29. Συλλογίζομαι συχνά τον τρόπο που σκέφτομαι για τα πράγματα.
30. Έχω βιώσει δυσκολίες που μου έμαθαν πώς να προσαρμόζομαι σε καταστάσεις που δεν μπορώ να αλλάξω.

Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)
(Robinson et al., 2001)

Ερωτηματολόγιο Γονεϊκής Τυπολογίας
(Antonopoulou & Tsitsas, 2011. Maridaki-Kassotaki, 2009)

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα σαν οδηγό, επιλέξτε έναν αριθμό σε κάθε δήλωση για να υποδείξετε πόσο συχνά κάνετε τα παρακάτω.

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

7. Παροτρύνω το παιδί μου να συζητάει μαζί μου τα προβλήματά του.

13. Το μαλώνω και του φωνάζω όταν φέρεται άσχημα.

14. Το επαινώ όταν είναι καλό και υπάκουο παιδί.

20. Λέω στο παιδί μου με ποιο τρόπο θα το τιμωρήσω αλλά δεν εφαρμόζω την τιμωρία.

Σημείωση. Παρέχεται μόνο ένα δείγμα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης/ επεξεργασίας ασκήσεων

Παρακαλούμε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη την αντιστοιχία:

- 1 = Καθόλου
- 2 = Λίγο
- 3 = Αρκετά
- 4 = Πολύ
- 5 = Πάρα πολύ

1. Πόσο ενδιαφέρουσα σας φάνηκε η άσκηση αυτής της εβδομάδας;
2. Πόσο χρήσιμη σας φάνηκε η άσκηση;
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ανταποκριθήκατε-συμμετείχατε ενεργά στην άσκηση αυτής της εβδομάδας;
4. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα εφαρμόζατε και μόνος/η στο μέλλον την ίδια ή παρόμοια άσκηση;
5. Σε ποιο βαθμό θα παροτρύνατε άλλους γονείς να εφαρμόσουν την ίδια άσκηση;
6. Πόσο θετική θα κρίνατε την εμπειρία αυτής της εβδομάδας;
7. Πόσο αρνητική θα κρίνατε την εμπειρία αυτή;

Πάρτε ένα λεπτό για να σκεφτείτε τις παρακάτω ερωτήσεις και γράψτε (αν το επιθυμείτε) τις σκέψεις σας.

Τι νιώθετε για την εμπειρία αυτής της εβδομάδας;/ Τι θεωρείτε ότι έχετε αποκομίσει;/
Τι νέο μάθατε που σας φάνηκε ενδιαφέρον;/ Τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση;

Ερωτηματολόγιο συνολικής αξιολόγησης προγράμματος

Σας ευχαριστούμε που πήρατε μέρος στο πρόγραμμα «Γίνομαι σοφότερος γονέας». Είναι ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην ενίσχυση τεσσάρων χαρακτηριστικών της γονεϊκής σοφίας: τον αναστοχασμό, την αλλαγή οπτικής, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και τη μάθηση από τις εμπειρίες. Θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερα τη βοήθειά σας στην αξιολόγηση του προγράμματος με τη συμπλήρωση αυτού του σύντομου ερωτηματολογίου.

Παρακαλούμε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη την αντιστοιχία:

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

1. Αποκομίσατε νέες εμπειρίες και γνώσεις από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;
2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ενσωματώσατε στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με το παιδί σας γνώσεις ή δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα;
3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα επιχειρήσετε από εδώ και μπρος να ενσωματώσετε στην καθημερινότητά σας γνώσεις ή δεξιότητες που αποκτήθηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;
4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή των όσων μάθατε στο πρόγραμμα έχει προκαλέσει θετικές συνέπειες για τον εαυτό σας;
5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή των όσων μάθατε στο πρόγραμμα έχει προκαλέσει θετικές συνέπειες για την οικογένειά σας;
6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι όσα μάθατε στο πρόγραμμα θα έχουν θετικές συνέπειες για τη ζωή σας από εδώ και μπρος;
7. Ποια άσκηση σας άρεσε περισσότερο και ποια λιγότερο και γιατί; (Οι ασκήσεις ήταν: «Το παγόβουνο του αναστοχασμού», «Αλλάζω οπτική ... αλλάζοντας καπέλα!», «Τι; Και λοιπόν; Και τώρα τι;», «Τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας»)

8. Έχετε κάποια πρόταση για το πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί το πρόγραμμα (παρακαλώ να είστε συγκεκριμένος/η);

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας!

Παράρτημα IV

Υλικό προγράμματος παρέμβασης (Μέρος δεύτερο)

"Γίνομαι σοφότερος γονέας" - Άσκηση 1ης εβδομάδας

(Εισαγωγή στο θέμα της συνάντησης)

Καλώς ήρθατε στο πρόγραμμα παρέμβασης που πραγματοποιείται για την ενίσχυση της σοφίας στους γονείς! Ευελπιστούμε το πρόγραμμα να αποτελέσει για εσάς μία ωφέλιμη εμπειρία.

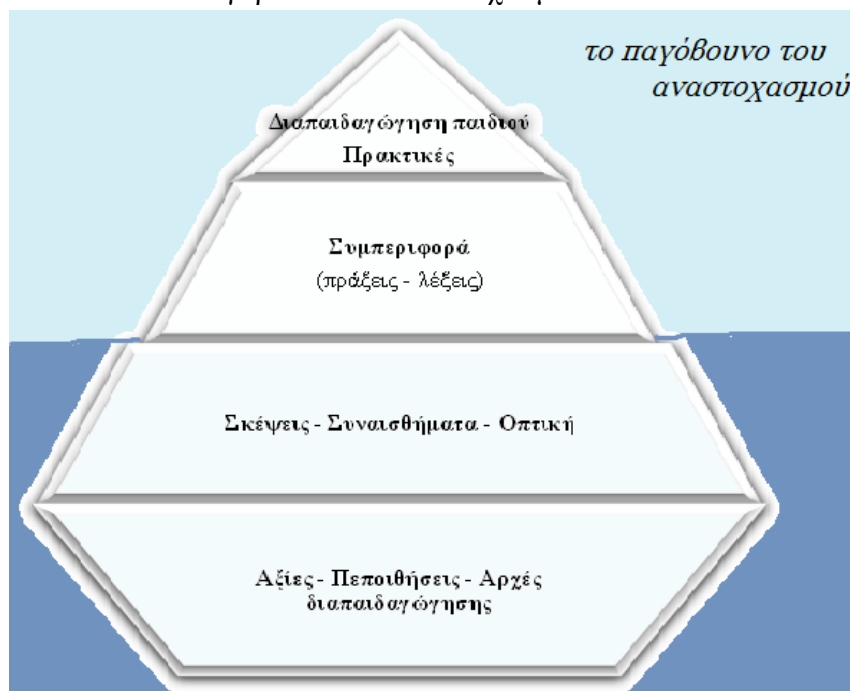
Η πρώτη εβδομάδα του προγράμματος είναι αφιερωμένη στον αναστοχασμό.

Ένα παράδειγμα για τον αναστοχασμό είναι το παρακάτω: Φανταστείτε το τέλος μίας ημέρας σας ως γονέας. Σίγουρα αισθάνεστε κουρασμένη/ος, όμως το πιο πιθανό είναι ότι συλλογίζεστε το έργο της ημέρας. Ως γονέας, ξαναφέρνετε στο νου σας τις αλληλεπιδράσεις σας με το παιδί σας, αξιολογείτε τις συμπεριφορές σας ή άλλες πλευρές του εαυτού σας, σκέφτεστε τους στόχους σας και αλλάζετε τη συμπεριφορά σας αντίστοιχα. Η διαδικασία αυτή είναι μέρος του αναστοχασμού. Οι γονείς που αναστοχάζονται δεν διατηρούν παγιωμένες αρχές για το μεγάλωμα του παιδιού τους και συμπεριφορές χωρίς να τις εξετάζουν. Προχωρούν συχνά σε αυτοανάλυση γιατί επιδιώκουν να βελτιώνονται ως γονείς για τον εαυτό τους και για το παιδί τους. Αναστοχασμός, λοιπόν, σημαίνει το να εξετάζετε σε βάθος πλευρές του εαυτού σας, όπως τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις σας, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις σας με το παιδί σας.

Αυτήν την εβδομάδα θα δουλέψουμε πάνω στον αναστοχασμό μέσα από μία άσκηση.

Άσκηση: «Το παγόβουνο του αναστοχασμού»

Αυτό είναι το παγόβουνο του αναστοχασμού.



Όπως σε κάθε παγόβουνο βλέπουμε μόνο μία μικρή επιφάνεια ενώ το μεγαλύτερο μέρος του είναι κρυμμένο κάτω από την επιφάνεια του νερού, το ίδιο συμβαίνει και με τη διαπαιδαγώγηση που παρέχουμε στο παιδί μας και τη συμπεριφορά μας. Είναι εύκολο να δούμε τη συμπεριφορά ενός γονέα και τον τρόπο που διαπαιδαγωγεί το παιδί του, αλλά είναι πολύ δύσκολο να δούμε τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την οπτική του γονέα που υπάρχουν πίσω από αυτά. Ακόμη πιο δύσκολο είναι να δούμε τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις αρχές διαπαιδαγώγησης που έχει ο γονέας, και που βρίσκονται πίσω τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την οπτική του.

Θα χρησιμοποιήσουμε, λοιπόν, το παγόβουνο του αναστοχασμού για να κατανοήσουμε καλύτερα πώς ο τρόπος που διαπαιδαγωγούμε το παιδί μας και συγκεκριμένες συμπεριφορές ή συνήθειες πρακτικές μας, που βρίσκονται στην κορυφή του παγόβουνου, συνδέονται με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την οπτική μας, καθώς και με τις αξίες, τις πεποιθήσεις μας και τις αρχές μας, που δεν φαίνονται με την πρώτη ματιά.

Το παγόβουνο μπορείτε να το χρησιμοποιήσετε με τρεις τρόπους:

Πρώτον, μπορείτε να κινηθείτε από την κορυφή του παγόβουνου προς την βάση του για να ερευνήσετε την προέλευση μίας συμπεριφοράς ή πρακτικής σας. Για παράδειγμα, σκεφτείτε μία συγκεκριμένη συμπεριφορά σας ή μία συνήθη πρακτική σας και σταδιακά αρχίστε να πηγαίνετε στα κατώτερα στρώματα του παγόβουνου. Δηλαδή, σκεφτείτε με ποια σκέψη συνδέεται αυτή η συμπεριφορά ή πρακτική σας; Ποια είναι η οπτική που κρύβεται πίσω από τη συμπεριφορά σας; Με ποιο συναίσθημα συνδέεται η συμπεριφορά σας; Από ποια αξία, πεποίθηση ή αρχή σας πηγάζουν τα παραπάνω;

Ο δεύτερος τρόπος είναι να κινηθείτε με την αντίθετη φορά, δηλαδή από την βάση του παγόβουνου προς την κορυφή του, για να εξετάσετε τι παράγει μία βασική σας πεποίθηση, αξία ή αρχή (δηλαδή με ποιες σκέψεις, συναισθήματα, οπτικές και συμπεριφορές συνδέεται).

Τέλος, μπορείτε να κινηθείτε τόσο προς την κορυφή όσο και προς την βάση του παγόβουνου από το μεσαίο στρώμα. Δηλαδή, να ξεκινήσετε από μία σκέψη που κάνατε ή ένα συναίσθημα που νιώσατε και να τα συνδέσετε τόσο μεταξύ τους όσο και με τη συμπεριφορά (κορυφή παγόβουνου) και με τις αξίες ή πεποιθήσεις σας (βάση παγόβουνου).

Ο αναστοχασμός συνδέεται με την βαθύτερη κατανόηση του εαυτού ως γονέα και την αυτογνωσία. Είναι σημαντικό να κάνετε παύση σε κάθε στρώμα του παγόβουνου και να θέτετε δύσκολες ερωτήσεις στον εαυτό σας, έτσι ώστε να μπορείτε να λαμβάνετε συνειδητές, καλά πληροφορημένες αποφάσεις για τις πρακτικές και τη συμπεριφορά σας.

Εξασκηθείτε στον αναστοχασμό χρησιμοποιώντας το παγόβουνο του αναστοχασμού μία φορά την ημέρα για μία εβδομάδα. Την άσκηση μπορείτε να την κάνετε είτε αμέσως μετά από μία αλληλεπίδραση με το παιδί σας είτε σε μια ήσυχη ώρα της ημέρας, για παράδειγμα το βράδυ όταν ξεκουράζεστε. Κάθε φορά που χρησιμοποιείτε το παγόβουνο του αναστοχασμού μπορείτε να σημειώνετε σε ένα χαρτί τις σκέψεις σας. Μπορείτε να γράφετε, επίσης, τι σημαίνει για εσάς αυτή η νέα γνώση που αποκομίσατε. Συνεπάγεται κάποια αλλαγή;

(Ενεργοποιητής)

Και μία άσκηση για εδώ και τώρα!

Εσείς εξετάζετε σε βάθος πλευρές του εαυτού σας, όπως τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις σας, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις σας με το παιδί σας; Γιατί; Πάρτε ένα λεπτό για να σκεφτείτε και γράψτε (αν το επιθυμείτε) τουλάχιστον έναν λόγο.

"Γίνομαι σοφότερος γονέας" - Άσκηση 2ης εβδομάδας

(Εισαγωγή στο θέμα της συνάντησης)

Βρισκόμαστε στη δεύτερη εβδομάδα. Αυτή την εβδομάδα θα εστιάσουμε σε ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της γονεϊκής σοφίας: την αλλαγή οπτικής.

Η γονεϊκότητα περιλαμβάνει αμέτρητους προβληματισμούς, αποφάσεις, γεγονότα και ζητήματα τα οποία μπορούν να αναλυθούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Μερικά μόνο παραδείγματα είναι τα παρακάτω: Ήταν η αντίδραση του παιδιού μου δικαιολογημένη; Τι μπορώ να κάνω για να το βοηθήσω να...; Κάνω κάτι που δεν το βοηθάει; Θα πρέπει οι γονείς να χρησιμοποιούν τη σωματική τιμωρία για να επιτύχουν το σκοπό τους; Πότε θα πρέπει να κάνω πίσω στη πίεση του παιδιού μου και πότε θα πρέπει να αντισταθώ σε αυτή τη πίεση; Ποιο είναι το νόημα αυτού του συμβάντος; Γιατί συνέβη; Τι μπορώ να κάνω σε αυτή τη κατάσταση; Πώς θα λύσω αυτό το πρόβλημα; Τι προκάλεσε τη διαμάχη με το παιδί μου; Θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί; Πόσο σημαντικό είναι να έχει το παιδί υλικά αγαθά/προϊόντα νέας τεχνολογίας; Πόσο σημαντικό είναι να έχει φίλους; Πόσο σημαντικό είναι να τα πηγαίνει καλά με τα μαθήματα; Πώς μπορώ να το επιτύχω; Ποιες αξίες θα πρέπει οι γονείς να μεταδίδουν στα παιδιά τους; Πώς μπορώ να ξεχωρίσω τι είναι καλό και τι είναι κακό για το παιδί μου; Πειράζει αν ο παππούς/ η γιαγιά προσέχουν κάποιες ώρες το παιδί; Ποιος έχει δίκιο στην διαφωνία μου με το παιδί μου, εγώ ή αυτό; Πότε θα πρέπει να εκφράζω τα αρνητικά συναισθήματά μου; Είναι ο καλύτερος κανόνας να μην εκφράζω τα συναισθήματά μου; Είναι ο καλύτερος κανόνας να αποφεύγει το παιδί τα ατυχήματα στη παιδική χαρά ή μπορώ να σκεφτώ κάτι καλύτερο; Είναι ο καλύτερος κανόνας να μην έχει ο έφηβος Facebook ή μπορώ να σκεφτώ κάτι καλύτερο; Πήρα τη σωστή απόφαση να...;

Η αλλαγή οπτικής συμβαίνει όταν προσπαθούμε ενεργά να αναγνωρίζουμε και να συνυπολογίζουμε διαφορετικές οπτικές και πλευρές όταν σκεφτόμαστε ένα ζήτημα ή ένα γεγονός, όταν επιλύουμε ένα πρόβλημα ή όταν λαμβάνουμε μία απόφαση.

Θα δουλέψουμε πάνω στην αλλαγή οπτικής μέσα από μία άσκηση.

Άσκηση: «Αλλάζω οπτική ... αλλάζοντας καπέλα!»

Βήμα 1ο: Κάθε μέρα, για μία εβδομάδα, επιλέξτε και ένα διαφορετικό θέμα (σχετικό με το παιδί) το οποίο θέλετε να εξετάσετε: μπορεί να είναι ένα ζήτημα που σας απασχολεί, κάτι που συνέβη ή σας προβληματίζει, ένα πρόβλημα που καλείστε να διαχειριστείτε ή μία απόφαση που θέλετε να πάρετε.

Βήμα 2ο: Σκεφτείτε πάνω στο θέμα αυτό χρησιμοποιώντας επτά διαφορετικά καπέλα σκέψης! Κάθε καπέλο έχει διαφορετικό χρώμα και αντιπροσωπεύει μία διαφορετική πλευρά της σκέψης, μία διαφορετική οπτική.

Η διαδικασία: Κάθε φορά το κεφάλι σας θα «καλύπτει» ένα μόνο καπέλο σκέψης. Αφιερώστε σε κάθε καπέλο τουλάχιστον τρία λεπτά και μετά αλλάξτε το με ένα άλλο καπέλο σκέψης. Κατά τη διαδικασία αυτή, θα είναι πολύ βοηθητικό να κρατήσετε σημειώσεις. Προτιμήστε, λοιπόν, να καταγράψετε τα καπέλα από το να κάνετε αυτήν την άσκηση νοερά. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα καπέλα της σκέψης με όποια σειρά σας ταιριάζει, ανάλογα με το θέμα το οποίο σκέφτεστε. Δεν υπάρχει μία «σωστή» σειρά. Προσπαθήστε, ωστόσο, να χρησιμοποιείτε κάθε φορά, για κάθε θέμα που εξετάζετε, και τα επτά καπέλα της σκέψης ή τουλάχιστον όσο περισσότερα μπορείτε.

Δείτε παρακάτω τις περιγραφές των καπέλων και ορισμένες ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορείτε να θέσετε στον εαυτό.

Μπλε καπέλο



Έχει το χρώμα του ουρανού που καλύπτει τα πάντα, γι' αυτό αναλαμβάνει να καθοδηγεί και να οργανώνει τη σκέψη. Το

μπλε καπέλο είναι ο συντονιστής της σκέψης. Εξηγεί αρχικά τι θέλουμε να πετύχουμε και συνθέτει στο τέλος τα τελικά συμπεράσματα. Ενδιάμεσα, ελέγχει αν έχουν αναγνωριστεί και συνυπολογιστεί όλες οι οπτικές. Όταν φοράτε το μπλε καπέλο θα συμπεραίνετε και θα αποφασίζετε.

Ενδεικτικές ερωτήσεις (στην αρχή της διαδικασίας):

Ποιο είναι το ζήτημα για το οποίο σκέφτομαι; Ποιος είναι ο ακριβής ορισμός της κατάστασης ή του προβλήματος; Τι θέλω να πετύχω; Που θέλω να καταλήξω;

Ενδεικτικές ερωτήσεις (στο τέλος της διαδικασίας):

Πού βρίσκομαι αναφορικά με το θέμα που εξετάζω; Ποιο είναι το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξα και πώς έφτασα σε αυτό; Τι προσδοκούσα να πετύχω και τι επιτεύχθηκε; Ποιο είναι το αποτέλεσμα; Τι κατάλαβα από όσα σκέφτηκα; Ποιες είναι οι μελλοντικές μου ενέργειες, το μελλοντικό μου σχέδιο;

Κόκκινο καπέλο



Το χρώμα του είναι έντονο, όπως η φωτιά, γι' αυτό και παραπέμπει στα συναισθήματα, τις απόψεις, τους φόβους, τις επιθυμίες και τη διαίσθηση επί ενός θέματος.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Ποια είναι τα συναισθήματα που υπάρχουν εδώ; Πώς με κάνει αυτό να αισθάνομαι; Τι μου αρέσει; Τι δεν μου αρέσει; Τι μου υπαγορεύει η διαίσθησή μου; Τι μου λείπει η καρδιά μου;

Λευκό καπέλο



Το καπέλο αυτό, λόγω έλλειψης χρώματος, αντιπροσωπεύει την ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα. Εστιάζει στις πληροφορίες. Επικεντρώνεται στα δεδομένα και ψάχνει για τυχόν κενά και ελλείψεις. Αντιπροσωπεύει την αναλυτική περιγραφή μιας κατάστασης και όχι την εξήγησή της. Απαιτεί από τον χρήστη του μεγάλη αυτοπειθαρχία, ώστε να ξεχωρίζει τα δεδομένα από τις υποθέσεις, τις απόψεις και τις ερμηνείες. Επομένως, όταν φοράτε το λευκό καπέλο θα περιγράφετε αναλυτικά την κατάσταση και όχι το τι υποθέτετε για την κατάσταση.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Ποιο είναι το πρόβλημα; Ποιες πληροφορίες έχω για αυτό; Τι δεν ξέρω για αυτό; Είναι αρκετές οι πληροφορίες που διαθέτω; Τι πληροφορίες μου λείπουν και τις χρειάζομαι; Ποιες είναι οι συνθήκες του προβλήματος; Τι συμβαίνει στην προβληματική κατάσταση; Ποιος κάνει τι, πού, πότε, πώς, με ποιον, από πότε, για πόσο; Πώς ανταποκρίνομαι εγώ και ποιο αποτέλεσμα έχω;

Ροζ καπέλο



Έχει το χρώμα του ενδιαφέροντος για τους άλλους, της στοργής και της ενσυναίσθησης, για αυτό και αναλαμβάνει να βλέπει μέσα από τα

μάτια του άλλου, να «μπαίνει στα παπούτσια» του άλλου. Επικεντρώνεται στην αναγνώριση και κατανόηση της οπτικής του άλλου. Επομένως, όταν φοράτε το ροζ καπέλο θα εστιάζετε στις σκέψεις και τα συναισθήματα του παιδιού σας, προκειμένου να δείτε τα πράγματα από την οπτική του.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Ποια είναι η οπτική του παιδιού μου για το θέμα; Τι αισθάνεται - σκέφτεται το παιδί μου; Η συμπεριφορά μου/ η απόφασή μου λαμβάνει υπόψη την οπτική του παιδιού μου; Πώς επηρεάζεται το παιδί από τη συμπεριφορά μου/ από την απόφασή μου; Πώς δείχνει η συμπεριφορά μου/ η απόφασή μου από την οπτική του παιδιού μου; Ποια είναι η «σωστή» δράση που πρέπει να αναλάβω; Πώς μπορεί να ερμηνευτεί η συμπεριφορά μου από την οπτική του παιδιού μου; Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στην ερμηνεία που κάνω εγώ για τη συμπεριφορά μου και στην ερμηνεία που κάνει το παιδί μου; Ποια δική μου διαφορετική συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευτεί από το παιδί μου ως μια θετική αλλαγή;

Πράσινο καπέλο



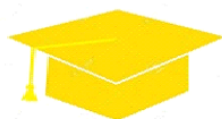
Έχει το χρώμα της βλάστησης και της γόνιμης ανάπτυξης, γι' αυτό το πράσινο καπέλο συμβολίζει τις νέες ιδέες και αντιλήψεις. Είναι

το καπέλο της ανοικτής σκέψης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, γιατί προχωρά πέρα από το γνωστό, το προφανές, το ικανοποιητικό και μας πηγαίνει σε νέους δρόμους. Επομένως, όταν φοράτε το πράσινο καπέλο θα αναζητάτε εναλλακτικές προτάσεις, λύσεις, δυνατότητες, και καινούργιους τρόπους προσέγγισης και επίλυσης του προβλήματος.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Ποια είναι η τωρινή ερμηνεία που έχω για την προβληματική κατάσταση/ συμπεριφορά; Μπορώ να δώσω άλλες ερμηνείες; Ποιες εναλλακτικές, θετικές ερμηνείες θα μπορούσαν να διατυπωθούν για αυτή τη συμπεριφορά; Βασιζόμενος σε μία ή περισσότερες από αυτές τις θετικές ερμηνείες, πώς θα μπορούσα να αντιδράσω, να ανταποκριθώ με διαφορετικό τρόπο από ό,τι στο παρελθόν; Κάποιος άλλος πώς θα αντιμετώπιζε την κατάσταση/ πρόβλημα; Πώς μπορεί να λυθεί το πρόβλημα; Ποιες νέες ιδέες έχω; Μπορώ να σκεφτώ μια καινούργια λύση; Υπάρχουν εναλλακτικές προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος; Πόσοι διαφορετικοί τρόποι υπάρχουν για την επίτευξη του στόχου;

Κίτρινο καπέλο



Το χρώμα του είναι φωτεινό, συμβολίζει τη λιακάδα και τη λαμπρότητα, γι' αυτό επικεντρώνεται στη θετική αξιολόγηση και στις θετικές πλευρές και τα πλεονεκτήματα μιας κατάστασης ή απόφασης και αναζητά τα πιθανά οφέλη από την εφαρμογή μιας ιδέας.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Ποια είναι τα θετικά σημεία και πλεονεκτήματα του γεγονότος που με απασχολεί; Ποια είναι τα προτερήματα αυτής της λύσης και γιατί πιστεύω ότι θα αποδώσει; Ποιος θα ωφεληθεί από αυτό; Αν ήταν δυνατόν να αλλάξω την κατάσταση, τι θα μπορούσα να κάνω για να τη βελτιώσω; Ποιες είναι οι θετικές πλευρές της κατάστασης; Ποιες είναι οι θετικές πλευρές της κάθε εναλλακτικής επιλογής; Πότε θα υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα για επιτυχία; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή αυτής της απόφασης (βραχυπρόθεσμα ή/ και μακροπρόθεσμα); Ποια είναι η αξία της απόφασης για μένα/ για το παιδί μου;

Μαύρο καπέλο










Το χρώμα του είναι σκούρο και σοβαρό, γιατί αναπαριστά τη σύνεση, τις επιφυλάξεις και την αρνητική αξιολόγηση. Υποδεικνύει τι είναι λάθος και τι δεν έχει αποτέλεσμα. Συλλέγει όλες τις αρνητικές πτυχές μιας λύσης ή απόφασης. Περιγράφει πιθανούς κινδύνους, δυσκολίες, εμπόδια, ενδεχόμενα προβλήματα, αδυναμίες, μειονεκτήματα ή αρνητικές επιπτώσεις (βραχυπρόθεσμα ή/ και μακροπρόθεσμα!). Με το μαύρο καπέλο αποφεύγεις τον κίνδυνο για σένα και τους άλλους.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

Ποιες είναι οι αρνητικές πλευρές αυτής της κατάστασης; Ποιες είναι οι επιπτώσεις του γεγονότος που με απασχολεί; Τι είναι πιθανόν να γίνει στο μέλλον; Ποιες είναι οι «λάθος» πρακτικές; Ποια είναι τα ενδεχόμενα προβλήματα που θα ανακύψουν αν...; Ποια είναι τα μειονεκτήματα ή αρνητικές επιπτώσεις της κάθε εναλλακτικής επιλογής (βραχυπρόθεσμα ή/ και μακροπρόθεσμα); Τι συνέπειες θα προκύψουν από αυτές τις ενέργειες; Τι θα συμβεί αν...; Θα πετύχει; Τι μπορεί να πάει λάθος με αυτή την απόφαση; Ποιες είναι οι αδυναμίες στο πλάνο μου; Βλέποντας μπροστά, τι προβλήματα μπορεί να συναντήσω στο μέλλον αν εφαρμόσω ή δεν εφαρμόσω αυτή την απόφαση; Τι θα κάνω αν η απόφαση αποτύχει;

Συνοπτική παρουσίαση των επτά καπέλων της σκέψης

	Τα συναισθήματά μου
	Οι πληροφορίες μου
	Η οπτική του παιδιού μου
	Οι νέες ιδέες/ ερμηνείες/ λύσεις
	Οι θετικές πλευρές/ συνέπειες
	Οι αρνητικές πλευρές/ συνέπειες
	Τα συμπεράσματα μου/ οι αποφάσεις μου

Κάθε μέρα, λοιπόν, αυτή την εβδομάδα, επιλέξτε και ένα διαφορετικό θέμα το οποίο θέλετε να εξετάσετε (ένα ζήτημα, ένα γεγονός, ένα πρόβλημα ή μία απόφαση) και σκεφτείτε πάνω στο θέμα αυτό χρησιμοποιώντας τα επτά καπέλα της σκέψης. Καταγράψτε τις σκέψεις σας. Ένας εύκολος τρόπος για να αποτελέσει κομμάτι της ρουτίνας σας είναι να χρησιμοποιείτε τα επτά καπέλα της σκέψης, για ένα θέμα που σας απασχόλησε πρόσφατα ή μέσα στην ημέρα, λίγο πριν κοιμηθείτε.

Καλή αρχή!

(Ενεργοποιητής)

Και μία άσκηση για εδώ και τώρα!

Εσείς συνυπολογίζετε διαφορετικές οπτικές και πλευρές όταν εξετάζετε ζητήματα ή γεγονότα, επιλύετε προβλήματα ή λαμβάνετε αποφάσεις που αφορούν σε εσάς και στο παιδί σας; Γιατί; Πάρτε ένα λεπτό για να σκεφτείτε και γράψτε (αν το επιθυμείτε) τουλάχιστον έναν λόγο.

"Γίνομαι σοφότερος γονέας" - Άσκηση 3ης εβδομάδας

(Εισαγωγή στο θέμα της συνάντησης)

Βρισκόμαστε στην τρίτη εβδομάδα. Είναι η εβδομάδα κατά την οποία θα επικεντρωθούμε σε ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των σοφών γονέων: την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων.

Λίγα λόγια για τη ρύθμιση των συναισθημάτων: Είναι φυσικό να αισθανόμαστε τόσο αρνητικά όσο και θετικά συναισθήματα, όμως ορισμένες φορές ο τρόπος και ο βαθμός που τα εκφράζουμε μπορεί να μην είναι βοηθητικός για εμάς και τους γύρω μας. Η ρύθμιση των συναισθημάτων βασίζεται στη γνώση που έχουμε σχετικά με τα συναισθηματά μας και την καταλληλότητά τους. Η γνώση αυτή μας βοηθά να ρυθμίζουμε τα συναισθήματά μας, καθώς μας οδηγεί σε πιθανές δράσεις για την αντιμετώπισή τους.

Αυτήν την εβδομάδα θα δουλέψουμε πάνω στην αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων μέσα από μία άσκηση.

Άσκηση: «Τι; Και λοιπόν; Και τώρα τι;»

Η άσκηση αυτής της εβδομάδας βασίζεται στο να θέτετε στον εαυτό τρεις ερωτήσεις: Τι; Και λοιπόν; Και τώρα τι;

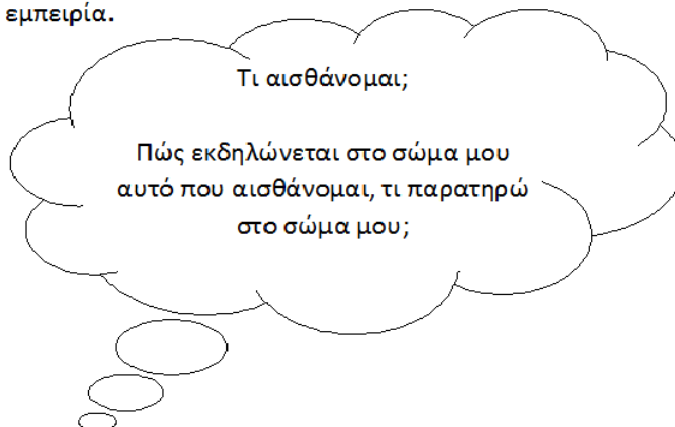
Τι; Και λοιπόν; Και τώρα τι;



Βήμα 1ο

Τι;

Σταματήστε για ένα λεπτό για να παρατηρήσετε και να περιγράψετε με λεπτομέρεια τη συναισθηματική σας εμπειρία.



Βήμα 2ο

Και λοιπόν;

Δείτε τα πράγματα στο πλαίσιο όπου ανήκουν.

Τι νόημα δίνω σε αυτό το γεγονός ώστε να αισθάνομαι έτσι; Πόσο σημαντικό είναι τώρα αυτό που συνέβη; Πόσο σημαντικό θα είναι σε έξι μήνες;

Ποια είναι η σκέψη που συνδέεται με αυτό το συναίσθημα; Η σκέψη αυτή είναι γεγονός ή μία μόνο άποψη; Πώς αλλιώς θα μπορούσα να σκεφτώ για την κατάσταση;

Τι μου λέει το συναίσθημά μου να κάνω; Ποιες θα είναι οι επιπτώσεις αυτής της συμπεριφοράς για εμένα/για το παιδί μου;

Βήμα 3ο

Και τώρα τι;

Σκεφτείτε πιθανές δράσεις και πραγματοποιήστε μία.

Πώς μπορώ να εκφράσω τι νιώθω, με τρόπο βοηθητικό για εμένα/ για το παιδί μου;

Ποιο είναι το καλύτερο πράγμα που μπορώ να κάνω τώρα (για εμένα/ για το παιδί μου/ για την κατάσταση); Τι θα είναι πιο αποτελεσματικό και κατάλληλο; Τι θα βοηθήσει;

Εφαρμόστε καθημερινά αυτή την εβδομάδα τα βήματα «Τι; Και λοιπόν; Και τώρα τι;» προκειμένου να διαχειριστείτε μία δυσάρεστη ή έντονη συναισθηματική εμπειρία που μπορεί να έχετε μέσα στην ημέρα ή αν δεν έχετε μία τέτοια εμπειρία, αναγνωρίστε διαφορετικές καταστάσεις από το παρελθόν στις οποίες θα μπορούσατε να εφαρμόσετε τα βήματα αυτά.

Καλή αρχή!

(Ενεργοποιητής)

Και μία άσκηση για εδώ και τώρα!

Εσείς ρυθμίζετε τα συναισθήματά σας κατά τις αλληλεπιδράσεις σας με το παιδί σας; Γιατί; Πάρτε ένα λεπτό για να σκεφτείτε και γράψτε (αν το επιθυμείτε) τουλάχιστον έναν λόγο.

"Γίνομαι σοφότερος γονέας" - Άσκηση 4ης εβδομάδας

(Εισαγωγή στο θέμα της συνάντησης)

Βρισκόμαστε στην τέταρτη εβδομάδα, ένα βήμα πριν την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τις προηγούμενες εβδομάδες δουλέψαμε πάνω στον αναστοχασμό και τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού, την αλλαγή οπτικής κατά την εξέταση γεγονότων, ζητημάτων, προβλημάτων και αποφάσεων, καθώς και την αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων. Την εβδομάδα αυτή θα επικεντρωθούμε στο τέταρτο χαρακτηριστικό της γονεϊκής σοφίας, στη μάθηση από τις εμπειρίες.

Η γονεϊκότητα -αλλά και γενικότερα η ζωή- είναι γεμάτη από προκλήσεις, αναπάντεχα γεγονότα και δυσκολίες, που μπορεί να αποτελούν πηγή άγχους και στρες για τους γονείς, όμως, παράλληλα, αποτελούν και μία σημαντική πηγή για τη σοφία τους.

Βέβαια, δεν αρκούν από μόνες τους οι προκλήσεις και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε για να γινόμαστε σοφότεροι. Χρειάζεται να τις σκεφτόμαστε με τρόπο που να μαθαίνουμε από αυτές.

Η μάθηση από τις εμπειρίες συμβαίνει όταν αναγνωρίζουμε θετικές πλευρές και θετικές συνέπειες για τη ζωή μας στις δύσκολες καταστάσεις και εμπειρίες.

Θα δουλέψουμε πάνω στη μάθηση από τις εμπειρίες μέσα από μία άσκηση.

Άσκηση: «Τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας»

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες και τα αρνητικά γεγονότα στη ζωή μας. Οι διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης μοιάζουν με διαφορετικά γυαλιά, που όταν τα φοράμε εστιάζουμε σε συγκεκριμένα σημεία. Όπως τα γυαλιά της μυωπίας μας επιτρέπουν να δούμε αντικείμενα που βρίσκονται μακριά και τα γυαλιά της υπερμετροπίας αντικείμενα που βρίσκονται κοντά, έτσι, και τα γυαλιά που φοράμε κατά την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, μας επιτρέπουν να δούμε συγκεκριμένα πράγματα.

Για παράδειγμα, υπάρχουν τα γυαλιά της καταστροφολογίας, τα οποία εστιάζουν στις πολύ αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει ένα γεγονός και όταν τα φοράμε βλέπουμε τα πράγματα πολύ χειρότερα από ότι είναι στην πραγματικότητα. Υπάρχουν τα γυαλιά του μηρυκασμού (ή του αναμασήματος), που εστιάζουν στην υπερανάλυση της εμπειρίας και όταν τα φοράμε σκεφτόμαστε επαναλαμβανόμενα σκέψεις και συναισθήματα που σχετίζονται με το γεγονός. Υπάρχουν τα γυαλιά της κατηγορίας των άλλων, τα οποία εστιάζουν στα λάθη των άλλων και όταν τα φοράμε κατηγορούμε τους άλλους για το γεγονός. Υπάρχουν τα γυαλιά της αυτο-κατηγορίας, τα οποία εντοπίζουν τα λάθη του εαυτού και όταν τα φοράμε κατηγορούμε τον εαυτό

μας για το αρνητικό γεγονός. Υπάρχουν και τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας, τα οποία εστιάζουν στη θετική πλευρά της αρνητικής εμπειρίας και όταν τα φοράμε εντοπίζουμε το κέρδος που προκύπτει από την εμπειρία.

Η θετική επανερμηνεία είναι μία στρατηγική αντιμετώπισης αρνητικών εμπειριών. Σημαίνει το να σκέφτεσαι μία αρνητική εμπειρία και να προσπαθείς να βρίσκεις μία θετική πλευρά σε αυτή. Συνδέεται με το να μαθαίνεις κάτι από κάθε αρνητική εμπειρία και θεωρείται το κλειδί της προσωπικής ανάπτυξης.

Η άσκηση αυτής της εβδομάδας βασίζεται σε τέσσερα βήματα:

Βήμα 1ο: Ανακαλέστε μία προκλητική, δύσκολη ή αρνητική για εσάς εμπειρία από το παρελθόν ή που είχατε μέσα στην ημέρα και καταγράψτε την.

Βήμα 2ο: Αναγνωρίστε με ποιον τρόπο αντιμετωπίσατε την εμπειρία αυτή, πού εστιάσατε.

Βήμα 3ο: Τώρα, φορέστε τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας και απαντήστε στις ερωτήσεις:

Τι καλό βρίσκω σε αυτό που συνέβη; Ποια είναι η θετική πλευρά αυτής της εμπειρίας; Ποιες είναι οι θετικές συνέπειες για τη ζωή μου; Τι έμαθα από την εμπειρία αυτή;

Βήμα 4ο: Αναγνωρίστε πώς αισθάνεστε φορώντας τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας.

Φορέστε καθημερινά αυτή την εβδομάδα τα γυαλιά της θετικής επανερμηνείας για να σκεφτείτε δύσκολες, αρνητικές ή προκλητικές εμπειρίες του παρελθόντος ή που είχατε μέσα στην ημέρα και καταγράψτε τις σκέψεις σας.

Καλή αρχή!

(Ενεργοποιητής)

Και μία άσκηση για εδώ και τώρα!

Εσείς αναγνωρίζετε θετικές πλευρές και θετικές συνέπειες για τη ζωή σας στις δύσκολες καταστάσεις και εμπειρίες; Γιατί; Πάρτε ένα λεπτό για να σκεφτείτε και γράψτε (αν το επιθυμείτε) τουλάχιστον έναν λόγο.

