



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:
«Επιστήμες της Αγωγής»**

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ:

«Ψυχολογία- Συμβουλευτική»

Φοιτήτρια: Γαλάνη Χ. Αικατερίνη

Επιβλέπουσα: Δρ. Λεοντοπούλου Σ.

Συνεπιβλέπουσες: Δρ. Μορφίδη Ε.

Δρ. Παπαδοπούλου Σ.

ΘΕΜΑ: *«Η επίδραση των χαρακτηριστικών της
πολύτεκνης και μη πολύτεκνης οικογένειας στην
ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων»*

ΙΩΑΝΝΙΝΑ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ, 2011

Ευχαριστίες....

Θα ήθελα να εκφράσω ένα πολύ μεγάλο και θερμό ευχαριστώ στις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου. Πρωταρχικά στην καθηγήτρια μου κυρία Σόφη Λεοντοπούλου, έναν άνθρωπο που εμπνέει απόλυτο σεβασμό και εμπιστοσύνη και αποτελεί μια αστείρευτη πηγή μάθησης που την ασπάζεσαι ως αρχή στη ζωή σου.

Ευχαριστώ όλους τους καθηγητές μου από το ΜΠΣ για τις γνώσεις που μοιράστηκαν μαζί μας δείχνοντας μας αμέριστη υποστήριξη και μετάδοση των εμπειριών και των συμβουλών τους.

Ευχαριστώ όλους εκείνους τους γονείς οι οποίοι, ενέκριναν την συμμετοχή των παιδιών τους στην συγκεκριμένη έρευνα.

Ένα ευχαριστώ στους διευθυντές που συνεργάστηκαν μαζί μου και η συμβολή τους στην ερευνητική μου προσπάθεια ήταν καταλυτική.

Τα ιδιαίτερα ευχαριστώ.....

Είναι όλοι εκείνοι οι άνθρωποι που στάθηκαν διακριτικά δίπλα μου όλο αυτόν τον καιρό και υπήρξαν υποστηρικτές της προσπάθειάς μου....

Στις συμφοιτήτριες μου που μου χάρισαν στιγμές προβληματισμού και ανεμελιάς.

Στον Χρηστάκη που αποτελούσε αστείρευτη πηγή δύναμης και αισιοδοξίας όλο αυτό το διάστημα.

Στην Μαρία και την Νατάσσα που τα μίλια τα εκμηδένισαν και της αισθάνθηκα δίπλα μου, ακούγοντάς με και συμβουλευόντας με σε ό, τι με απασχολούσε.

Τέλος ένα ευχαριστώ στους γονείς μου γιατί απλά είναι εκεί.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	9
1. Εισαγωγή.....	13
1.1. <u>Η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός</u>.....	14
<i>1.1.2. Ορισμός της οικογένειας.....</i>	<i>15</i>
<i>1.1.3. Ιστορική αναδρομή.....</i>	<i>17</i>
<i>1.1.4. Ιστορική εξέλιξη της Ελληνικής οικογένειας.....</i>	<i>18</i>
<i>1.1.5. Είδη οικογένειας.....</i>	<i>22</i>
<i>1.1.5.1. Η πολύτεκνη οικογένεια.....</i>	<i>27</i>
<i>1.1.6. Κρίση του θεσμού της οικογένειας.....</i>	<i>32</i>
<i>1.1.7. Οι λειτουργίες της οικογένειας.....</i>	<i>34</i>
1.2. <u>Η οικογένεια ως σύστημα</u>.....	38
<i>1.2.1. Ορισμός της έννοιας του συστήματος.....</i>	<i>39</i>
<i>1.2.2. Τα υποσυστήματα μέσα στην οικογένεια.....</i>	<i>40</i>
<i>1.2.2.1. Το υποσυστήματα των συζύγων.....</i>	<i>41</i>
<i>1.2.2.2. Το υποσύστημα των γονέων.....</i>	<i>43</i>
<i>1.2.2.2.1. <u>Ο ρόλος της μητέρας μέσα στην οικογένεια</u>.....</i>	<i>47</i>
<i>1.2.2.2.2. <u>Ο ρόλος του πατέρα στην σύγχρονη οικογένεια</u>.....</i>	<i>50</i>
<i>1.2.2.3. Το υποσύστημα των αδελφών.....</i>	<i>53</i>
1.3. <u>Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις σχέσεις των αδελφών μέσα στην οικογένεια</u>.....	56
<i>1.3.1. Σειρά γέννησης.....</i>	<i>56</i>
<i>1.3.1.1. Το πρωτότοκο παιδί.....</i>	<i>58</i>
<i>1.3.1.2. Το δευτερότοκο παιδί.....</i>	<i>63</i>
<i>1.3.1.3. Τα δίδυμα, το μεσαίο και τα μοναχοπαίδια.....</i>	<i>66</i>

1.3.1.3.1. <u>Τα μοναχοπαίδια</u>	66
1.3.1.3.2. <u>Τα μεσαία παιδιά</u>	67
1.3.1.3.3. <u>Τα δίδυμα παιδιά</u>	68
1.3.1.4. <u>Τα υστερότοκα παιδιά</u>	68
1.3.2. <u>Η ηλικία</u>	71
1.3.3. <u>Το φύλο</u>	72
1.3.4. <u>Ο ρόλος των γονιών ως παράγοντας εγκαθίδρυσης υγιών σχέσεων ανάμεσα στα αδέρφια</u>	73
1.4. <u>Κοινωνική στήριξη</u>	76
1.4.1. <u>Ορισμός της κοινωνικής στήριξης</u>	76
1.4.2. <u>Έκφραση της κοινωνικής στήριξης</u>	78
1.4.3. <u>Κοινωνική στήριξη και υγεία</u>	81
1.4.4. <u>Κοινωνική στήριξη και μηχανισμοί επίδρασης στην υγεία</u>	82
1.4.5. <u>Διαφορές στην κοινωνική στήριξη ανάμεσα στα δύο φύλα</u>	83
1.4.6. <u>Κοινωνική στήριξη ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας</u>	84
1.4.7. <u>Αρνητική επίδραση της κοινωνικής στήριξης</u>	85
1.5. <u>Αυτοεκτίμηση</u>	86
1.5.1. <u>Ιστορική αναδρομή</u>	86
1.5.2. <u>Ορισμός της έννοιας της αυτοεκτίμησης</u>	87
1.5.3. <u>Θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης</u>	89
1.5.3.1. <u>Η θεωρία του William James (1963)</u>	89
1.5.3.2. <u>Η θεωρία του Charles Cooley (1902)</u>	89
1.5.3.3. <u>Η θεωρία του Robert White (1963)</u>	90
1.5.3.4. <u>Η θεωρία της Baumrind (1982)</u>	91
1.5.3.5. <u>Η θεωρία της Branden(1963)</u>	92

1.5.3.6. Η θεωρία του Stanley Coopersmith (1967).....	92
1.5.3.7. Η θεωρία του Epstein (1979).....	93
1.5.3.8. Η άποψη της κοινωνιομετρίας(1947).....	94
1.5.3.9. Η θεωρία του Morris Rosenberg(1965).....	94
1.5.3.10. Η θεωρία του Carl Rogers(1951).....	96
1.5.3.11. Η θεωρία του Brown(1988).....	97
1.5.4. Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης κατά τη διάρκεια της ζωής.....	97
1.5.5. Παράγοντες που συντελούν στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών.....	102
1.5.6. Ο ρόλος της οικογένειας στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης.....	103
1.5.7. Ο ρόλος των συνομηλίκων στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης.....	104
1.5.8. Ο ρόλος του σχολείου στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης.....	108
1.5.9. Το φύλο ως παράγοντας επίδρασης στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	110
1.5.10. Υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση.....	111
1.5.10.1. Χαρακτηριστικά των ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση.....	111
1.5.10.2. Χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση.....	114
1.5.11. Άλλα είδη αυτοεκτίμησης.....	117
1.6. Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	118
1.6.1. Ορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης.....	119
1.6.2. Ιστορική αναδρομή συναισθηματικής νοημοσύνης.....	119
1.6.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	120
1.6.3.1. Η θεωρία των Mayer και Salovey (1989).....	121
1.6.3.2. Η θεωρία του Goleman (1998).....	121
1.6.3.3. Η θεωρία του Baron (2005).....	122
1.6.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και προσωπικότητα.....	123

1.6.5. Η ρύθμιση του συναισθήματος.....	124
1.6.6. Τύποι δεσμού και συναίσθημα.....	126
1.6.7. Ατομικές διαφορές και συναίσθημα.....	127
1.7. <u>Ενσυναίσθηση</u>	128
1.7.1. Ιστορική ανασκόπηση.....	128
1.7.2. Η έννοια της ενσυναίσθησης.....	129
1.7.3. Η ανάπτυξη και ωρίμανση της ενσυναίσθησης.....	132
1.7.4. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ο ρόλος των γονιών.....	135
1.8. <u>Η παρούσα έρευνα</u>	137
1.8.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	138
2. Μέθοδος.....	142
2.1. <u>Δείγμα</u>	142
2.2. <u>Διαδικασία</u>	145
2.3. <u>Εργαλεία</u>	147
3. Αποτελέσματα.....	153
3.1. <u>Δημογραφικές διαφορές στο σύνολο του δείγματος</u>	157
3.1.1. Διαφορές ως προς το φύλο.....	157
3.1.2. Διαφορές ανάλογα με το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων/ -ουσών.....	158
3.1.3. Διαφορές ως προς την αστικότητα.....	158
3.1.4. Διαφορές ως προς τη σειρά γέννησης.....	158
3.1.5. Διαφορές ανάμεσα σε πολύτεκνες και μη πολύτεκνες οικογένειες.....	159
3.1.6. Επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης στις μεταβλητές της έρευνας.....	161

3.2. Διαφορές ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας (κοινωνική στήριξη, οικογενειακή λειτουργία, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση)	162
3.2.1. Διαφορές ως προς την οικογενειακή λειτουργία.....	162
3.2.2. Διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση.....	162
3.2.3. Διαφορές ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	164
3.2.4. Διαφορές ως προς την ενσυναίσθηση.....	164
4. Συζήτηση	166
4.1. Ευρήματα που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του συνόλου του δείγματος	168
4.1.1. Επίδραση του φύλου.....	168
4.1.1.1. Επίδραση του φύλου στην ακαδημαϊκή επίδοση.....	166
4.1.1.2. Επίδραση του φύλου στη στήριξη που παρέχεται μεταξύ των αδελφών.....	169
4.1.1.3. Επίδραση του φύλου στη μεταβλητή της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	170
4.1.1.4. Επίδραση του φύλου στην αυτοεκτίμηση των παιδιών.....	171
4.1.2. Επίδραση της αστικότητας στην αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη των παιδιών από τους γονείς τους.....	172
4.1.3. Επίδραση της σειράς γέννησης ως προς την μεταβλητή της ακαδημαϊκής επίδοσης και της κοινωνικής στήριξης.....	173
4.1.4. Επίδραση της πολυτεκνίας.....	174
4.1.4.1. Επίδραση της πολυτεκνίας στην ακαδημαϊκή επίδοση.....	174
4.1.4.2. Επίδραση της πολυτεκνίας ή μη στη στήριξη που παρέχεται από τα μέλη της οικογένειας.....	175
4.1.5. Επίδραση της ηλικίας.....	175

4.1.5.1. Επίδραση της ηλικίας στη στήριξη ανάμεσα στα αδέρφια.....	175
4.1.5.2. Επίδραση της ηλικίας στη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης των παιδιών.....	176
4.1.6. Επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης.....	176
4.1.6.1. Επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης στην αυτοεκτίμηση.....	176
4.1.6.2. Επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης στη συναισθηματική νοημοσύνη.....	177
4.2. <u>Ευρήματα που αφορούν στις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας</u>	179
4.2.1. Επίδραση της κοινωνικής στήριξης.....	179
4.2.1.1. Επίδραση της κοινωνικής στήριξης της μητέρας του πατέρα και των αδελφών στην καλή λειτουργία της οικογένειας.....	179
4.2.1.2. Επίδραση της κοινωνικής στήριξης στην αυτοεκτίμηση των παιδιών.....	180
4.3. <u>Επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτοεκτίμηση των παιδιών και των εφήβων</u>	181
4.4. <u>Επίδραση της πολυτεκνίας στη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης</u>	182
4.5. <u>Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ενσυναίσθηση</u>	183
4.5.1. Επίδραση της οικογενειακής λειτουργίας στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση.....	183
4.5.2. Επίδραση της πολυτεκνίας στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση.....	185
4.6. <u>Συνεισφορά της έρευνας</u>	185
4.7. <u>Περιορισμοί της έρευνας</u>	188
5. Βιβλιογραφία.....	190
Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο.....	218
Παράρτημα 2. Συνοδευτική Επιστολή.....	238
Παράρτημα 3. Φόρμα Συγκατάθεσης.....	239

Περίληψη

Η επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη μιας σειράς ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του παιδιού φαίνεται ότι είναι καθοριστική, σύμφωνα με διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και ερευνητικές προσπάθειες. Εκείνο, όμως, που έχει, μέχρι στιγμής, τύχει μικρότερης εμπειρικής διερεύνησης είναι η πολύτεκνη οικογένεια και η επίδραση διάφορων χαρακτηριστικών της στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η ενδεχόμενη διαφοροποιητική επίδραση των παρακάτω μεταβλητών σε τέκνα πολύτεκνων οικογενειών και μη πολύτεκνων οικογενειών: α. της αυτοεκτίμησης των παιδιών, β. της ενσυναίσθησης γ. της συναισθηματικής νοημοσύνης δ. της ακαδημαϊκής επίδοσης, ε. των οικογενειακών σχέσεων και στ. της κοινωνικής στήριξης, που τα παιδιά αντλούν από μέλη της οικογένειάς τους. Για τη μελέτη των παραπάνω μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο, το οποίο, εκτός από τις παραπάνω μεταβλητές, εξέταζε την επίδραση μιας σειράς δημογραφικών χαρακτηριστικών (όπως φύλο, τάξη φοίτησης, σειρά γέννησης, τόπος κατοικίας, επάγγελμα γονέων) στις συγκεκριμένες μεταβλητές. Το δείγμα (N = 219) αποτελούνταν από μαθητές και μαθήτριες τόσο πολύτεκνων οικογενειών, όσο και οικογενειών με δυο τέκνα. Οι συμμετέχοντες ήταν είτε πρωτότοκα (N = 103), είτε υστερότοκα παιδιά (N = 116). Τα παιδιά αυτά προέρχονταν από αστικές και ημιαστικές περιοχές του Νομού Αιτωλοακαρνανίας στην περιοχή της Δυτικής Ελλάδας. Η ηλικία των παιδιών του δείγματος κυμαίνονταν από εννέα έως δέκα οχτώ ετών, επρόκειτο, δηλαδή, για μαθητές και μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε μία σημαντική επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στις μεταβλητές της έρευνας. Για παράδειγμα, τα κορίτσια φάνηκαν να

διαθέτουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με τα αγόρια. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν διαφορές ως προς την επίδραση της πολυτεκνίας ή μη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με δύο τέκνα αντλούν μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους, συγκριτικά με τα παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες. Εξάλλου, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με υψηλή λειτουργικότητα αντλούσαν μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους, ενώ διέθεταν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση, συγκριτικά με τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλή λειτουργικότητα. Ακόμη, διαπιστώθηκε μία θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης. Επιπλέον, θετική συσχέτιση παρουσιάστηκε ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη στήριξη που αντλούν τα παιδιά από την μητέρα και τον πατέρα τους, όπως και από τα αδέρφια τους. Θετική συσχέτιση παρουσιάστηκε, επίσης, μεταξύ του οικογενειακού στυλ και της οικογενειακής υγείας. Τέλος, αποδείχθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Ακόμη, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών σε σχέση με τη σειρά γέννησης, με τους υστερότοκους εφήβους/παιδιά να υπερτερούν έναντι των πρωτότοκων. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα παραπάνω ευρήματα, καθώς και οι συνέπειες τους για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών συζητούνται.

Λέξεις - Κλειδιά: Οικογένεια, πολυτεκνία, σειρά γέννησης, κοινωνική στήριξη, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση.

Summary

The family influence in the development of a series of the child's personal and social characteristics seems to be crucial according to various theoretical approaches and investigatory efforts. Nevertheless, what has received less empirical study is the family consisting of many members and the impact of its various characteristics on the child's personality. The present survey investigates the possible differentiating effects of the following variables on children coming from large families and on children coming from families with two children: a. self-esteem, b. empathy, c. emotional intelligence, d. academic achievement, e. family relationships, f. social support from family members. An exploratory questionnaire was used to explore the effect of a series of demographic characteristics (such as gender, socio-economic status, school class, order of birth, place of residence) on the above variables, as well as the relationships between them. The study sample included 219 children who came both from families having many children and other families. Participants were either first-born (N = 103) or last born children (N = 116). The sample came from urban, semi-urban and rural regions of the prefecture of Aitolokarnania in Western Greece. Children's ages, who were students in the Primary School, Junior High School and High School, ranged from 9 to 18 years. Data analysis demonstrated a significant influence of the demographic factors on the study variables. For example, girls appeared to have greater empathy and emotional intelligence compared to boys. Furthermore, some differences appeared regarding large families' and other families' impact. For instance, children coming from families with two children were found to receive greater support from their parents compared to children coming from large families. Besides, it was discovered that children coming from high functioning families received greater support from their parents and also greater self-esteem, emotional intelligence and empathy in comparison to children coming from low functioning families. Also, a statistically important difference was found as far as children's emotional intelligence is concerned regarding order of birth: last born children and adolescents surpassed first-born children and adolescents in that respect. Furthermore, a statistically positive significant correlation was found between emotional intelligence and empathy and also between emotional intelligence and the social support from family members available to children. Finally, a positive

correlation was present between self – esteem and academic achievement. The conclusions drawn from the above findings, as well as their consequences in various aspects of children’s personality and development are discussed.

Keywords: Family, large family, order of birth, social support, self- esteem, emotional intelligence, empathy.

1. Εισαγωγή

Στη συγκεκριμένη εργασία θα παρουσιάσουμε μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με δύο παιδιά και σε εκείνα που μεγαλώνουν σε οικογένειες με περισσότερα από τέσσερα τέκνα, δηλαδή, σε πολύτεκνες οικογένειες. Οι μεταβλητές που αποφασίσαμε να μελετήσουμε αφορούν α. στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών, δηλαδή, στο φύλο, στη σειρά γέννησης (πρωτότοκα και υστερότοκα παιδιά), στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και στην περιοχή κατοικίας, β. στη ακαδημαϊκή επίδοση, γ. στην κοινωνική στήριξη από την οικογένεια, δ. στις οικογενειακές σχέσεις, ε. στην αυτοεκτίμηση, στ. στη συναισθηματική νοημοσύνη και ζ. στην ενσυναίσθηση.

Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αντιληφθήκαμε ότι λίγες μόνο έρευνες έχουν μελετήσει θέματα σχετικά με τις πολύτεκνες οικογένειες στον Ελλαδικό χώρο, ένα κενό που έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Εξίσου λίγες είναι και οι έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί έχοντας ως μεταβλητή τη σειρά γέννησης των παιδιών. Αξίζει να καταγραφεί, ότι ακόμη και οι υπάρχουσες έρευνες έχουν διεξαχθεί αρκετά χρόνια πριν. Ευελπιστούμε μέσα από την παρούσα μελέτη οι αναγνώστες να ενημερωθούν πάνω στις σύγχρονες εξελίξεις σχετικά με την τυχόν επίδραση της σειράς γέννησης σε μία σειρά από ψυχοκοινωνικές μεταβλητές, έτσι όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Παράλληλα, πρέπει να σημειωθεί ότι, μολονότι αρκετές έρευνες μελετούν τον καταλυτικό ρόλο που ασκεί η κοινωνική στήριξη στους πάσχοντες από κάποια ασθένεια και στους συγγενείς τους, δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που να αφορά στην κοινωνική στήριξη που λαμβάνει η οικογένεια, κυρίως δε η πολύτεκνη οικογένεια, ούτε επίσης στο ρόλο που ασκεί η στήριξη ανάμεσα στα αδέρφια, κάτι το

οποίο επιθυμούμε να γίνει μέσα από αυτήν την έρευνα. Εξαιτίας, λοιπόν, όλων των παραπάνω κενών, αποφασίσαμε να μελετήσουμε στην Εισαγωγή αυτής της έρευνας την οικογένεια, τόσο ως κοινωνικό θεσμό, όσο και ως σύστημα το οποίο διαθέτει υποσυστήματα και όρια. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, εξαιτίας της παρατηρούμενης ελλιπούς βιβλιογραφίας και προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα το μηχανισμό παροχής κοινωνικής στήριξης ανάμεσα στα αδέρφια, αποφασίσαμε να αναφερθούμε σε εκείνους τους παράγοντες που διαμορφώνουν υγιείς σχέσεις μεταξύ των αδελφών. Στη συνέχεια, γνωρίζοντας τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης κάνουμε εκτενή αναφορά σε αυτές τις μεταβλητές.

Τέλος, ελάχιστες είναι οι έρευνες στον Ελλαδικό χώρο, οι οποίες αναφέρονται στη συναισθηματική νοημοσύνη κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, συγκριτικά με εκείνες που υπάρχουν για την ενήλικη ζωή, ένα ακόμη κενό, το οποίο φιλοδοξεί να καλύψει η δική μας έρευνα. Εξίσου λίγα είναι τα ευρήματα που αναφέρονται στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής ζωής και της αυτοεκτίμησης. Όλα τα παραπάνω θέματα συνεξετάζονται στην παρούσα έρευνα. Η επόμενη ενότητα αναφέρεται στο θέμα της οικογένειας

1.1. Η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός

«Αν η ζωή είναι μια αλυσίδα που σχηματίζουν όλοι οι άνθρωποι που ζουν σ' αυτή τη γη, μπορούμε να φανταστούμε την κάθε καινούργια γενιά σαν ένα κρίκο που προστίθεται στην άπειρη σειρά των κρίκων που ήδη υπάρχουν, η απαρχή των οποίων χάνεται στα βάθη της αιωνιότητας. Κάθε γενιά κι ένας κρίκος: Πρώτα οι γονείς μας, μετά εμείς, μετά τα παιδιά μας, μετά τα παιδιά των παιδιών μας. Κάθε νέος κρίκος πιο γερός από τον προηγούμενο, πιο λειτουργικός και, μακάρι, πιο ωραίος» (Γεωργίου - Νίλσεν, 2002, σελ. 189.)

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα μελετήσουμε την *οικογένεια ως κοινωνικό θεσμό*. Δεν θα μπορούσαμε, άλλωστε, να μην μελετήσουμε την οικογένεια ως τέτοιο, δεδομένου ότι αυτή αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Αρχικά, θα πραγματοποιήσουμε μια ιστορική αναδρομή, μελετώντας την εξέλιξη που έχει υποστεί ο συγκεκριμένος θεσμός μέχρι να οδηγηθεί στην σημερινή του μορφή, τα είδη της οικογένειας και τις λειτουργίες που αυτή καλείται να επιτελέσει.

Η οικογένεια είναι ο σημαντικότερος πυλώνας για την οικοδόμηση ισορροπημένων προσωπικοτήτων. Είναι αυτή που μεταλαμπαδεύει από γενιά σε γενιά αξίες, πιστεύω, κοινωνικούς κανόνες και γενικότερα εδραιώνει ένα δίκτυο από συστήματα συμπεριφοράς του τύπου «πρέπει και δεν πρέπει» που κάθε μέλος πρέπει να τηρεί τόσο μέσα όσο και έξω από αυτήν (Κατάκη, 1984). Στους κόλπους της οικογένειας ικανοποιούνται ηθικές, κοινωνικές, οικονομικές, συναισθηματικές και όλων των ειδών ανάγκες, η ικανοποίηση των οποίων είναι απαραίτητη όχι μόνο για την επιβίωση του ατόμου αλλά και για την ολοκλήρωση του ως ανθρώπινο είδος (Μουσούρου, 1998). Μέσα στην οικογένεια το άτομο βιώνει όλες τις εμπειρίες, τα πιο αποκαλυπτικά, βαθύτερα, συγκλονιστικά και προσωπικά συναισθήματα της αγάπης, του πόνου και της συμπάθειας (Γεωργίου - Νίλσεν, 2002. Παρασκευόπουλος, 1985).

1.1.2. Ορισμός της οικογένειας

Προσπαθώντας να ορίσουμε την έννοια της οικογένειας, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις για τη μορφή και την σύνθεση της σύγχρονης οικογένειας. Για παράδειγμα, φυλλομετρώντας διάφορα λεξικά της νέας Ελληνικής γλώσσας, κατανοήσαμε την οικογένεια σαν ένα σύνολο από δύο ή περισσότερα

άτομα, τα οποία συνδέονται με δεσμούς αίματος και ζουν κάτω από την ίδια στέγη (Μπαμπινιώτης, 2009). Εξάλλου, σύμφωνα με το Λεξικό Εννοιών του Σωκράτη Γκίκα (1995), η οικογένεια είναι μία κοινωνική ομάδα, κατοχυρωμένη νομικά, που αποτελείται από τους γονείς και τα παιδιά τους. Είναι ο πιο βασικός κοινωνικός θεσμός, το θεμελιακό κοινωνικό κύτταρο. Η κοινωνία είναι διαιρεμένη σε οικογένειες, χαρακτηριστικό που υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι δεν ζουν σε αγέλες, αλλά σε πολύ μικρές ομάδες, που έχουν ψυχολογικές και βιολογικές βάσεις. Η οικογένεια, ως θεσμός είναι κατοχυρωμένη από την πολιτεία και υπηρετεί το σκοπό της γέννησης, τον πολλαπλασιασμό και τη διαίωνιση της κοινωνίας (Γκίκας, 1995).

Παρόμοιο με τους παραπάνω ορισμούς είναι και αυτός που υιοθετείται από τη Χουρδάκη (1995) και καταγράφεται στο βιβλίο “Relations Families” από τον Mauhce Parot (στο Founder, 1993), δηλαδή, οικογένεια είναι τα άτομα που συνδέονται με δεσμούς αίματος, κατοικούν κάτω από την ίδια στέγη, στην οποία υπάρχει το βασικό στοιχείο της αγάπης ανάμεσα στα άτομα που καλούνται να ζήσουν μαζί (Founder, 1993). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η οικογένεια μπορεί, εκτός από τα άτομα που μένουν στο ίδιο σπίτι να περιλαμβάνει και μέλη που μένουν αλλού, όπως για παράδειγμα χωρισμένους γονείς (Μουσούρου, 1998. Muncie, Wethelerr, Dallos, & Cochrane, 1995). Και σε άλλα εγχειρίδια γίνεται φανερό ότι κάποιοι ειδικοί κάνουν λόγο για μία ομάδα ανθρώπων ευρύτερη από αυτή του ζευγαριού και αναφέρονται στη γενετήσια ένωση των δύο συζύγων (Τσαούσης, 2001). Επίσης, για μία ομάδα προσώπων, που συνδέονται μεταξύ τους με νομικούς ή φυσικούς δεσμούς που ζουν στην ίδια κατοικία, συνδέονται εξ αίματος και τελούν αρκετές προσωπικές και κοινωνικές λειτουργίες κάνει λόγο και ο Κοκκινάκης (1995).

Ο ορισμός μιας και μόνης πραγματικότητας για την οικογένεια ως αντικειμενική αγνοεί τις πολλές άλλες, με τις οποίες παρουσιάζεται η σημερινή

οικογένεια. Η Μουσούρου (1998) αναφέρει ότι υπάρχει δυσκολία σήμερα να αρθρώσει η κοινωνιολογία έναν ενιαίο ορισμό που μπορεί να «προβλέψει και πολύ λιγότερο να δικαιολογήσει, τις εμφανείς μεταβολές που έχουν προκύψει στις σχετικές με την οικογένεια συμπεριφορές» (Μουσούρου, 1998, σελ. 68). Οι Ζαφείρης, Ζαφείρη και Μουζακίτης (1999) προσδίδουν στην έννοια της οικογένειας μία ακόμη διάσταση, ορίζοντάς την ως το φυσικό κοινωνικό σύστημα, το οποίο επεκτείνεται σε χρονικό διάστημα τουλάχιστον τριών γενεών και του οποίου τα μέλη καθορίζονται μέσω της γέννησης, του γάμου ή της υιοθεσίας. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι αυτός ο ορισμός παρουσιάζεται ως μεροληπτικός και περιορισμένος, καθώς αγνοεί μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων που δεν έχουν παντρευτεί και γενικότερα τους διάφορους τύπους προσωπικών σχέσεων που υπάρχουν σήμερα (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Για την ελληνική πραγματικότητα, όπως φάνηκε από διάφορες έρευνες, η οικογένεια δεν ορίζεται τόσο με βάση γνωστικά σχήματα, αλλά κυρίως με συναισθηματικά κριτήρια (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Σίγουρα, οι παραπάνω ορισμοί δεν αντίκεινται ολοκληρωτικά στην πραγματικότητα του σήμερα, καθώς τα δεδομένα έχουν αλλάξει αρκετά στην ελληνική κοινωνία και κατ' επέκταση και οι κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια. Για αυτό το λόγο, στη μελέτη μας αυτή θα εξετάσουμε το θεσμό της οικογένειας ως ένα σύστημα που μεταλλάσσεται διαρκώς σε μορφή και σε δομή, συνυφασμένο από τις γενικότερες αλλαγές που υφίσταται η κοινωνία μας.

1.1.3. Ιστορική αναδρομή

Σύμφωνα με τον Αμερικανό εθνολόγο Louis Henry Morgan (στο Βαρκά, 1992), η οικογένεια εκπροσωπεί μια ζωντανή αρχή που ποτέ δε μένει στάσιμη, αλλά αντιθέτως

συνεχώς προχωρά και εξελίσσεται, όπως και η κοινωνία προχωράει από ένα κατώτερο σε ένα ανώτερο επίπεδο οργάνωσης και εξέλιξης. Η οικογένεια που επικρατούσε στους προϊστορικούς χρόνους είναι γνωστό ότι είχε μητριαρχική δομή (Βάρκα, 1992). Παρόλα αυτά, πολλοί ερευνητές πιστεύουν, ότι μολονότι η συγκεκριμένη μορφή οικογένειας επικρατούσε τότε, κανένα γραπτό κείμενο δεν επιβεβαιώνει κάτι τέτοιο. Ενώ, αντιθέτως, ένα κλασσικό βιβλίο για την επιβεβαίωση της ύπαρξης της πατριαρχικής οικογένειας αποτελεί η Παλαιά Διαθήκη. Χαρακτηριστικά, στο Α΄ κεφάλαιο του κατά Ματθαίου Ευαγγελίου στη συγκεκριμένη πηγή, αναφέρεται, ότι «Αβραάμ γέννησε Ισαάκ», που σημαίνει ότι ούτε καν αναφερόταν οι μητέρες των παιδιών εκείνη την εποχή (Ζουμπούλη, 1994).

Ο Στόουν (1977) διέκρινε τρεις φάσεις στην εξέλιξη της οικογένειας. Από τον 16^ο έως τον 17^ο αιώνα ο τύπος της οικογένειας που επικρατούσε ήταν εκείνος της πυρηνικής οικογένειας, που ζούσε σε μικρά νοικοκυριά, αλλά ωστόσο διατηρούσε βαθιά ριζωμένες σχέσεις στην κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων και των άλλων συγγενών μέσα στην ίδια κοινότητα. Στη μορφή αυτής της οικογένειας, τα μέλη δεν επιζητούσαν τη συναισθηματική εγγύτητα, που περιμένουμε από την οικογένεια σήμερα. Η ατομική ελευθερία για την επιλογή συντρόφου υποτασσόταν στις επιθυμίες και στα συμφέροντα των γονιών του ζευγαριού και οι σεξουαλικές σχέσεις στα πλαίσια της έγγαμης ζωής δε θεωρούταν πηγή απόλαυσης, αλλά ως «καθήκον» για τη γέννηση απογόνων. Συγκεκριμένα, εκτός από τους αριστοκρατικούς κύκλους, ο ρομαντικός έρωτας θεωρούταν από τους ηθικολόγους και τους θεολόγους ως αρρώστια (Giddens, 2002).

Στην δεύτερη φάση, 17^{ος} έως και τον 18^ο αιώνα, της εξέλιξης της οικογένειας σύμφωνα με τον Στόουν (1977), δινόταν όλο και περισσότερη εξουσία στα παιδιά και στη σύζυγο, ενώ ταυτόχρονα έτεινε να αυξάνεται η εξουσία του πατέρα. Η πυρηνική

οικογένεια έγινε μία περισσότερο απομονωμένη οντότητα, που διαφοροποιούνταν αρκετά από την τοπική κοινότητα και τους άλλους συγγενείς (Giddens, 2002). Στην τρίτη φάση, 18^{ος} έως 19^{ος} αιώνας, της εξέλιξης της οικογένειας σύμφωνα με τον Στόουν (1977), αναπτύχθηκε σταδιακά ο τύπος του οικογενειακού συστήματος, με τον οποίο είμαστε περισσότερο εξοικειωμένοι. Στη μορφή αυτής της οικογένειας υπάρχουν ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί, ενώ οι ενδογαμιαίες σεξουαλικές όψεις του έρωτα άρχισαν να εξυμνούνται, αντί για τις εξωγαμιαίες. Αυτό που χαρακτηρίζει την οικογένεια «είναι η εμφάνιση του συναισθηματικού ατομισμού, η δημιουργία των δεσμών του γάμου με βάση την προσωπική επιλογή, που τη διαμορφώνει η σεξουαλική έλξη ή ο ρομαντικός έρωτας» (Giddens, 2002, σελ. 212). Χρειάστηκε να γίνουν πάρα πολλοί αγώνες και επαναστάσεις προκειμένου να θεσπιστεί νομικά η ισοτιμία ανδρών και γυναικών και τα δύο φύλα να έχουν τα ίδια δικαιώματα (Ζουμπούλη, 1994. Βάρκα, 1992. Κατάκη, 1984).

1.1.4. Ιστορική εξέλιξη της ελληνικής οικογένειας

Η οικογένεια είναι ένας θεσμός, ο οποίος υπήρχε πάντα σε όλες τις κοινωνίες, μολονότι η μορφή του αλλάζει διαρκώς. Πρόκειται για θεσμό γιατί «συνίσταται σε ένα σταθερό πλέγμα σχέσεων μεταξύ κοινωνικά προσδιορισμένων ρόλων (σύζυγος, αδέρφια, γιος, μητέρα κ.λ.π.). Με τη συνέχιση της οικογένειας επιτυγχάνεται εξάλλου η κοινωνική συνοχή στο επίπεδο της κοινωνίας και η κοινωνική ταυτότητα στο επίπεδο του ατόμου» (Μουσούρου, 2003, σελ. 15).

Η παραδοσιακή κοινωνική μορφή της οικογένειας για τα ελληνικά δεδομένα (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας) ήταν η αγροτική, στην οποία ο αριθμός των μελών ποίκιλλε, ανάλογα με τους συγγενείς που την απάρτιζαν. Σε αυτού του τύπου την οικογένεια, η

κοινωνικοποίηση των παιδιών προερχόταν από τη συμμετοχή τους και από τις παρατηρήσεις των ενεργειών των άλλων στην παραγωγική εργασία στα πλαίσια της οικογένειας, ενώ η ανατροφή των παιδιών σε καμία περίπτωση δεν γινόταν αποκλειστικά και μόνο από ειδικά εκπαιδευμένα άτομα, όπως δάσκαλοι· εξάλλου, μέχρι τότε δεν υπήρχε διαχωρισμός ανάμεσα στην ιδιωτική και στη δημόσια ζωή. Όλα τα μέλη της οικογένειας επιτελούσαν κάποια λειτουργία, τα παιδιά «χρησίμευαν» ως εργατικό δυναμικό στα πλαίσια της οικογένειας και οι ηλικιωμένοι φρόντιζαν τους πιο μικρούς σε ηλικία (Χουντουμάδη, 1996. Κατάκη, 1984). Σε αυτού του τύπου την οικογένεια ο άνδρας είχε μια υπεροχή έναντι της γυναίκας, της οποίας ο ρόλος ήταν πολύ υποδεέστερος και σε πολλές περιπτώσεις μαρτυρείται καταπάτηση πολλών δικαιωμάτων της. Επίσης, κυριαρχεί η επιβολή και η εξουσία από τον ενήλικα προς το παιδί (Μουσουρού, 2003). Από πολλούς θεωρούνταν ότι η γυναίκα τότε δεν είχε αξιώσεις, δεν πίστευε στον εαυτό της, ήταν μορφή εγκαρτέρησης και υπομονής, είχε παραδεχτεί και αποδεχτεί τη μοίρα της (Χουρδάκη, 1995). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ότι ακόμα και σήμερα σε πολλά μικρά χωριά της ελληνικής υπαίθρου τη γυναίκα τη φωνάζουν με το μικρό όνομα του συζύγου της π.χ. Γιάννινα, Γιώργινα (Παπαϊωάννου, 2000).

Στην αγροτική μορφή της οικογένειας ο πατέρας έλεγχε πλήρως τη μητέρα και τα παιδιά, όντας παράλληλα ο «κουβαλητής» και ο «προμηθευτής» της οικογένειας, χωρίς σίγουρα αυτό να σημαίνει ότι η γυναίκα πέραν του ρόλου της συζύγου, του ρόλου της μητέρας - τροφού - παιδαγωγού δεν ασχολούταν και με την καλλιέργεια της γης της οικογένειας. Όλα τα παιδιά δεν είχαν την ίδια μεταχείριση. Συνήθως, το κορίτσι ενθαρρύνονταν για να συνεχίσει τις σπουδές της, ενώ το αγόρι αναλάμβανε χρέη αρχηγού της οικογένειας, όταν ο πατέρας απουσίαζε. Συνήθως, σε αυτήν τη μορφή της οικογένειας, όταν το ζευγάρι παντρεύονταν, η κοπέλα μετακόμιζε στο

πατρικό του συζύγου της, όπου διέμεναν μαζί με τα πεθερικά της, τα οποία μελλοντικά θα «γηροκομούσε» (Παπαϊωάννου, 2000). Σε αυτό το πρότυπο οικογένειας, οι ρόλοι μέσα στην οικογένεια αποκτιόνταν από χαρακτηριστικά που δεν επηρεάζονταν από την προσωπικότητα και τις ικανότητες του ατόμου, αλλά από χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η ηλικία (Μουσούρου, 2003). Δεν θα πρέπει, άλλωστε, να λησμονούμε ότι η γέννηση ενός κοριτσιού σήμαινε ταυτοχρόνως και απογοήτευση για τους γονείς. Χαρακτηριστικό της παραπάνω θέσης αποτελούν και οι ακόλουθοι στίχοι του δημοτικού τραγουδιού: «*Να' ναι ο γαμπρός πολύχρονος και η νύφη καλομοίρα να κάμει 'σέρνικα παιδιά σαν του Μαγιού τα μήλα*» (Κατάκη, 1984, σελ. 124).

Εκτός όμως από τα παραπάνω, σ' αυτές τις οικογένειες το ζευγάρι μόλις παντρευτεί δε στήνει το δικό του σπιτικό, αλλά στην αρχή συγκατοικεί με τους γονείς του γαμπρού, τα ανύπαντρα αδέρφια, τους παντρεμένους αδελφούς και τα παιδιά τους και έφευγαν από εκεί μόνο όταν και αν τους θεωρούσαν ικανούς να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους, δίνοντας τους φυσικά και το μερίδιο τους από την οικογενειακή περιουσία, που τους αναλογεί, όπως τα χωράφια, κάτι το οποίο δεν επιτρεπόταν τις περισσότερες φορές στο πρωτότοκο παιδί και στη γυναίκα του καθώς θεωρούταν ότι αυτός έπρεπε να φροντίσει τόσο την πατρική περιουσία όσο και τους γονείς τους. (Κατάκη, 1984. Δουμάνη, 1989). Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε, ότι για να θεωρηθεί μια οικογένεια παραδοσιακή, δηλαδή να παραμείνει η μορφή που είχε δημιουργηθεί από παλιά και να μην μεταβάλλει εύκολα τα χαρακτηριστικά της (Μπαμπινιώτης, 2009), πρέπει να ισχύουν κάποια από τα χαρακτηριστικά που μόλις περιγράφηκαν.

Με το πέρασμα, όμως, των χρόνων, η ελληνική οικογένεια συρρικνώνεται και απομονώνεται, οι δεσμοί με την οικογένεια αποδυναμώνονται, χάνοντας σταδιακά

τον έντονο παραδοσιακό χαρακτήρα τους και από εκτεταμένη - αγροτική γίνεται πυρηνική, που προσαρμόζεται αναγκαστικά και αλλάζει την εσωτερική της δομή και λειτουργία (Παπαϊωάννου, 2000. Χουντουμάδη, 1996. Βλέπε και ενότητα 1.1.5., σελ.23). Στη συγκεκριμένη μορφή οικογένειας (πυρηνική), τα παιδιά αποτελούν ίσως και το βασικό λόγο δημιουργίας οικογένειας. Ίσως, η παιδοκεντρική αντίληψη της οικογένειας ενισχύει τη σταθερότητα και την ενότητα της, σε μια εποχή που οι συνθήκες ζωής πολλές φορές απειλούν την οικογένεια σε διάλυση (Κατάκη, 1984). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι στις τεράστιες αλλαγές που υπέστη η μορφή της οικογένειας μέσα στο χρόνο, έτσι όπως τις σκιαγραφήσαμε παραπάνω, σημαντικό ρόλο έχουν οι παρακάτω εξελίξεις. Καταρχάς, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η μείωση της παιδικής θνησιμότητας, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη διάρκεια του γάμου και, ταυτοχρόνως, τη μείωση των γεννήσεων, οι οποίες περιορίζονται στα πρώτα χρόνια του έγγαμου βίου ενός ζευγαριού (Τσαούσης, 2001). Εξάλλου, η μείωση των γεννήσεων είναι το άμεσο αποτέλεσμα της χρησιμοποίησης αντισυλληπτικών μέτρων και της ελεγχόμενης αναπαραγωγής του ζευγαριού, που, ταυτοχρόνως, όμως, αποτελεί απόδειξη του συναισθηματικού δεσμού που τους ενώνει (Τσαούσης, 2001). Οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί στον κοινωνικό, επαγγελματικό και γεωγραφικό χώρο επιτρέπουν το σχηματισμό νέων οικογενειών, οι οποίες βασίζονται αποκλειστικά και μόνο στην ελεύθερη επιλογή συντρόφου (Τσαούσης, 2001. Giddens, 2002). Επίσης, τα δικαιώματα των γυναικών αναγνωρίστηκαν ευρύτερα, τόσο όσον αφορά στο γάμο όσο και στις οικογενειακές αποφάσεις. Ταυτόχρονα, αναπτύχθηκαν υψηλά επίπεδα σεξουαλικής ελευθερίας σε κοινωνίες που ήταν πολύ περιοριστικές παλαιότερα, ενώ θεσπίστηκαν τα δικαιώματα των παιδιών, τα οποία και αναγνωρίζονταν ευρύτερα (Giddens, 2002).

Αξίζει να αναφερθεί ότι σε διάφορα συγγράμματα κοινωνιολογίας τονίζεται ότι η ελληνική οικογένεια δεν ακολούθησε μια ομαλή εξελικτική πορεία, προκειμένου να καταλήξει στη σημερινή της μορφή (Μισέλ, 2000). Κλείνοντας, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι σήμερα η οικογένεια, αν και μικρότερη σε αριθμό μελών, αντιμετωπίζει περισσότερα προβλήματα σε σχέση με το παρελθόν και το χειρότερο από όλα αυτά είναι το γεγονός ότι δεν καλύπτονται οι συναισθηματικές ανάγκες με αποτέλεσμα να ανοίγουν οι πόρτες μιας «παθολογικής» προσωπικότητας (Χουντουμάδη, 1996).

1.1.5. Είδη οικογένειας

Υπάρχουν διάφορα είδη οικογένειας, τα οποία παραθέτουμε παρακάτω προκειμένου να τεθεί πληρέστερα το πλαίσιο για την παρούσα έρευνα. *Μονογαμικές* είναι οι οικογένειες που έχουν ως πυρήνα ένα ζεύγος συζύγων. Κυριότερος τύπος μονογαμίας αποτελεί η οικογένεια που αποτελείται από τους δύο συζύγους και τα παιδιά (Κοκκινάκης, 1995). Στις *πυρηνικές* οικογένειες, η οικογένεια-πυρήνας αποτελείται αποκλειστικά και μόνο από τους γονείς και τα παιδιά (Κοκκινάκης, 1995). *Εκτεταμένες* είναι οι οικογένειες στις οποίες, εκτός από τους δύο συζύγους και τα παιδιά, μένουν στο ίδιο σπίτι τρεις ή περισσότερες γενιές ή συγγενείς των δύο συζύγων (πατέρας, αδελφός κ.α.). Το είδος αυτό της οικογένειας μπορεί, όμως, να αποτελείται και από περισσότερο αυτοτελείς, αλλά συγγενικές οικογένειες, όπως για παράδειγμα η οικογένεια του πατέρα μαζί με την οικογένεια του παιδιού που παντρεύτηκε, μαζί με τη νέα του οικογένεια. *Πολυγαμικές* είναι οι οικογένειες εκείνες που συνδέονται με πολλαπλούς γάμους μεταξύ του ενός τουλάχιστον από τους

συζύγους. Κυριότερες μορφές είναι η πολυγυνία, πολυανδρία, ομαδογαμία (Μουσούρου, 2003. Μισέλ, 2000. Sayres, 2000. Κοκκινάκης, 1994).

Με κριτήριο τον τόπο κατοικίας των συζύγων κατατάσσουμε επίσης τις οικογένειες σε *πατροτοπικές*, δηλαδή σε οικογένειες όπου η νύφη εγκαθίσταται στον τόπο του γαμπρού, σε *μητροτοπικές*, δηλαδή σε εκείνες που ο γαμπρός εγκαθίσταται στον τόπο της νύφης και σε *νεοτυπικές*, στις οποίες το ζευγάρι εγκαθίσταται κάπου ανεξαρτήτως του τόπου της νύφης και του γαμπρού. Στις σύγχρονες αστικές κοινωνίες αυτή η τελευταία μορφή οικογένειας κυριαρχεί (Μουσούρου, 2003). Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια ως ξεχωριστός τύπος οικογένειας θεωρείται και η *μονογονεϊκή*, η οποία μπορεί να είναι *μητροκεντρική* ή *πατροκεντρική*, ανάλογα με το ποιος είναι αρχηγός της οικογένειας. Στη μορφή της μονογονεϊκής οικογένειας η άρνηση της συζυγικής σχέσης δε σημαίνει και άρνηση της γονικής προσοχής προς τα παιδιά. Στην ελληνική κοινωνία παρατηρείται αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, η οποία ίσως οφείλεται στη σταδιακή εξάλειψη των προκαταλήψεων σχετικά με την άγαμη μητρότητα (Μουσούρου, 2003. Μισέλ, 2000. Sayres, 2000. Κοκκινάκης, 1994). Άλλη μορφή οικογένειας είναι η *χωλή* οικογένεια, στην οποία απουσιάζει για μακρύ χρονικό διάστημα ένας σύζυγος, χωρίς αυτό να σημαίνει τη διάσπαση και την έλλειψη συναισθηματικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Τέτοιες οικογένειες είναι, για παράδειγμα, οι οικογένειες των ναυτικών (Τσαούσης, 2002. Μουσούρου, 2003). Στις παραπάνω μορφές οικογένειας προστίθενται ακόμα και τα *άτεκνα ζευγάρια*. Με τον όρο αυτό δεν αναφερόμαστε στη στειρότητα, αλλά στην ηθελημένη ατεκνία (Μουσούρου, 2003). Υπάρχει ακόμη εκείνη η μορφή των *ομοφυλοφιλικών γονέων*, όπου πολλοί ομοφυλόφιλοι, άνδρες και γυναίκες ζουν μαζί ως ζευγάρια και, πολλές φορές, οι τεχνικές της σπερματέγχυσης δίνουν τη δυνατότητα σε γυναίκες που

ζουν μαζί να αποκτήσουν παιδιά χωρίς να έχουν ετεροφυλοφιλικές σχέσεις (Giddens, 2002). Υπάρχει, επίσης, η *ιδρυματική* οικογένεια, στην οποία τα (ορφανά, εγκαταλελειμμένα παιδιά) παιδιά που μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται σε αυτό το περιβάλλον και όπου το ίδρυμα, στην προκειμένη περίπτωση, αντικαθιστά την οικογένεια (Johnson – Τουρνά, 1995). Επιπλέον, η *μοναχικότητα* μπορεί να θεωρηθεί και ως σχήμα οργάνωσης του ιδιωτικού βίου, που είναι υποκατάστατο της οικογένειας. Είναι μια επιλογή που δημιουργήθηκε εξαιτίας της σύγχρονης αυτονομίας του ατόμου από την ομάδα (Μουσούρου, 2003). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι υπάρχουν οικογένειες που δημιουργούνται από το *δεύτερο γάμο* του ενός ή και των δύο συζύγων, οι οποίες με την αύξηση των διαζυγίων αύξησαν σημαντικά το ποσοστό των δευτέρων γάμων στην ελληνική κοινωνία (Μουσούρου, 2003).

Υπάρχουν και άλλου τύπου οικογένειες, οι οποίες τουλάχιστον στα ελληνικά δεδομένα είναι πολύ σπάνιες έως και ανύπαρκτες. Τέτοιες είναι οι *ομοαίμες*, όπου παππούδες και οι γιαγιάδες είναι σύντροφοι, το ίδιο και τα παιδιά τους, τα εγγόνια τους και γενικότερα όλες οι γενιές ζουν σε μια κοινότητα. Οι σεξουαλικές σχέσεις σ' αυτές τις οικογένειες απαγορεύονται μόνο μεταξύ ατόμων μεταξύ διαφορετικών γενεών όπως για παράδειγμα γονέων και παιδιών (Μισέλ, 2000. Τσαούσης, 2001). Σίγουρα, αλλάζοντας τα δεδομένα του θεσμού της οικογένειας, άλλαξαν και οι τύποι αυτής. Χαρακτηριστικά, στα σχετικά συγγράμματα αναφέρονται η οικογένεια *ελεύθερης ένωσης*, ή στη νεότερη ορολογία η *συγκατοίκηση*, όπου το ζευγάρι ζει μαζί, έχοντας σεξουαλικές σχέσεις, χωρίς να έχει παντρευτεί. Αυτού του τύπου η οικογένεια είναι περισσότερο διαδεδομένη στις δυτικές κοινωνίες (Giddens, 2002. Κοκκινάκης, 1994). Η πλειονότητα των ζευγαριών που ζουν μαζί, κατά πάσα πιθανότητα, οδηγούνται σε γάμο. Πολλά νέα ζευγάρια βλέπουν τη συγκατοίκηση ως

«δοκιμαστικό γάμο». Σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, όπως λόγω χάρη, στη Γαλλία, η συγκατοίκηση αναγνωρίζεται νομικά, έτσι ώστε, αν μια σχέση διακοπεί, τα άτομα μπορούν να διεκδικήσουν δικαστικά περιουσιακά στοιχεία. Στην Ελλάδα είναι αλήθεια πως ο θεσμός της συγκατοίκησης αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο, συγκριτικά με παλαιότερα χρόνια, όταν θεωρούταν ως κοινωνικό ταμπού (Giddens, 2002). Στο συγκεκριμένο σημείο θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στη θέσπιση του Συμφωνητικού Ελεύθερης Συμβίωσης Ετερόφυλων Προσώπων που έχει θεσπιστεί τελευταία (2008) στον ελλαδικό χώρο, και το οποίο καταρτίζεται με συμβολαιογραφική πράξη και λύνεται με τον ίδιο τρόπο, ακόμη και μόνο με δήλωση του ενός από τα συμβαλλόμενα μέρη ότι δεν επιθυμεί πλέον τη συνύπαρξη κάτω από την ίδια στέγη. Το Σύμφωνο προβλέπει και καθορίζει τα περιουσιακά και κληρονομικά στοιχεία του ζευγαριού, τόσο κατά το διάστημα της συμβίωσης, όσο και μετά, καθώς και την κληρονομική κατάσταση των παιδιών. Στα κληρονομικά δικαιώματα, ως προς τον επιζώντα σύντροφο, υπάρχουν ορισμένες αποκλίσεις από αυτές που ισχύουν στα ζευγάρια, τα οποία έχουν τελέσει γάμο. Το δικαίωμα διατροφής, εφόσον λυθεί το σύμφωνο και υπάρχει αδυναμία αυτοδιατροφής του ενός, δηλαδή δεν εργάζεται και δεν έχει άλλους οικονομικούς πόρους, δεν παρέχει τη δυνατότητα υιοθεσίας, ούτε το τεκμήριο της πατρότητας για τα παιδιά που θα γεννηθούν κατά τη συμβίωση, ανάλογο με αυτό του γάμου, ενώ το επώνυμο των παιδιών υποχρεωτικά θα είναι ένα από αυτά που έχουν οι γονείς ή ο συνδυασμός των επωνύμων τους, αλλά υποχρεωτικά όλα τα παιδιά θα έχουν το ίδιο επώνυμο. Η γονική μέριμνα ανήκει και στους δύο γονείς και ασκείται από κοινού. Παρέχεται ακόμα το δικαίωμα της πλήρους συνταξιοδοτικής κάλυψης μετά τον θάνατο του ενός, ανάλογη με αυτή που έχουν τα έγγαμα ζευγάρια (Τελευταία ανάκτηση από http://www.i-reportergr.com/2008/03/blog-post_3697.html στις 24/05/2010).

Άλλη μορφή οικογένειας είναι το *κοινόβιο*, το οποίο διακρίνεται σε δύο τύπους. Ο πρώτος τύπος κοινοβίου αποκαλείται συχνά *συλλογικό νοικοκυριό*, το οποίο έχει ως βασική μονάδα τη συζυγική οικογένεια, συμμετέχει με άλλες συζυγικές οικογένειες σε κοινές δραστηριότητες και την από κοινού χρησιμοποίηση των υλικών μέσων και των δυνατοτήτων που το νοικοκυριό διαθέτει. Ο δεύτερος τύπος μοιάζει πολύ με τον πρώτο, με τη διαφορά ότι έχει ως βασική μονάδα το άτομο και όχι τη συζυγική οικογένεια (Μουσούρου, 2003. Κοκκινάκης, 1995). Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι *οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας*. Οι οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας μπορεί να είναι οι α) *παραδοσιακές*, στις οποίες η σύζυγος αποδίδει όλη την ενέργεια της στην οικογένεια, παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχει επαγγελματικές προσδοκίες και ενασχολήσεις, β) οι *οικογενειοκεντρικές*, όπου και οι δύο σύζυγοί δίνουν το ίδιο βάρος στην οικογένεια, γ) οι *επαγγελματοκεντρικές*, όπου και οι δύο σύζυγοι αποβλέπουν σε επαγγελματική τους επιτυχία και δ) οι λεγόμενες *επαναστατικές*, στις οποίες η γυναίκα αφοσιώνεται περισσότερο στην επαγγελματική της επιτυχία και ο άντρας στην οικογένεια. Οι παραπάνω τύποι οικογένειας αφορούν σε οικογένειες που διατηρούν τη συμβατική μορφή της οικογένειας, αλλά των οποίων η δομή αλλάζει (Μουσούρου, 2003. Κοκκινάκης, 1994). Παράλληλα με τους παραπάνω τύπους οικογένειας κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε και την *θετή οικογένεια*, δηλαδή αυτή στην οποία ένας τουλάχιστον ενήλικας είναι θετός γονέας (Giddens, 2002).

1.1.5.1. Η πολύτεκνη οικογένεια

Πριν κλείσουμε την αναφορά μας στα είδη της οικογένειας, θα θέλαμε να κάνουμε μια πιο εκτενή αναφορά στην *πολύτεκνη οικογένεια*, καθώς στο επίκεντρο της έρευνας

μας βρίσκεται η μελέτη ορισμένων χαρακτηριστικών των παιδιών που προέρχονται από αυτόν τον τύπο της οικογένειας. Η πολύτεκνη οικογένεια αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα και τέσσερα ή παραπάνω παιδιά (Μπαμπινιώτης, 2009). Χαρακτηριστικό του πως είναι να μεγαλώνει κανείς σε μια μεγάλη οικογένεια αποτελεί το απόσπασμα από ένα άτομο που μεγάλωσε μέσα σε πολύτεκνη οικογένεια: «Η ζωή σε μια μεγάλη οικογένεια κοινωνικοποιεί ένα παιδί σε βαθμό υπολογίσιμο... Γενικά, το να ζεις και να μεγαλώνεις σε μια μεγάλη οικογένεια σε διδάσκει ότι η ζωή δεν είναι «στρωμένη με ρόδα» και ότι υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι στον κόσμο, όλοι με τα «ίδια δικαιώματα» στην αναζήτηση της ευτυχίας στη ζωή... Ένα παιδί σε μια μεγάλη οικογένεια έχει αδελφές της ίδιας ηλικίας που το καταλαβαίνουν σαν παιδί, και με το «δούναι και λαβείν» της καθημερινής τους ζωής μαθαίνει το καθένα να κυριαρχεί στα συναισθήματα του, να σκέφτεται ως «εμείς» και όχι ως «εγώ», να «ζει και να αφήνει τους άλλους να ζουν», να φροντίζει για τον εαυτό του και ταυτόχρονα να υπολογίζει τα δικαιώματα των άλλων, και ένα πλήθος από όμοιες φράσεις, που σημαίνουν ότι πρέπει να ζει κανείς ως ένα πραγματικό ανθρώπινο πλάσμα και όχι ως ζώο» (Dunn, 1988, σελ. 78).

Στην πολύτεκνη οικογένεια η δομή της οικογένειας αλλάζει, συγκριτικά με τις άλλες μορφές οικογένειας. Σε αυτή την οικογένεια υπάρχει ομαδικό πνεύμα και ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, προκειμένου να υπάρξει μεγαλύτερη λειτουργικότητα και αποδοτικότητα στον τρόπο ζωής της οικογένειας (Παρασκευόπουλος, 1985). Στις μεγάλες οικογένειες, για πολλά παιδιά υπάρχει ένας σημαντικά κλειστός κόσμος παιχνιδιού με τις αδελφές και τους αδελφούς (Dunn, 1988). Το κάθε άτομο προσπαθεί να εξειδικευτεί σε κάτι, να βρει τον προσωπικό του ρόλο (Harris, 2004). Ο ρόλος αυτός συνήθως, ανατίθενται από τα ίδια τα παιδιά και οι ρόλοι που σημειώνονται είναι κυρίως, αυτοί του «υπεύθυνου» τον οποίο αναλαμβάνει

το πρωτότοκο τέκνο της οικογένειας (Dunn, 1988). Συνήθως, ο πατέρας δουλεύει πολλές ώρες και σε δύο δουλειές προκειμένου να τα βγάλει πέρα. Το ίδιο και η μητέρα, της οποίας φυσικά οι ευθύνες είναι διπλάσιες καθώς αναλαμβάνει εξολοκλήρου την φροντίδα των παιδιών και δεν έχει καθόλου χρόνο για τον εαυτό της. Άμεση απόρροια αυτού είναι η ψυχική και σωματική της κόπωση και εξάντληση (Dunn, 1988). Στις πολύτεκνες οικογένειες επικρατούν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία διαφέρουν από τις συμβατικές οικογένειες, όπως το ότι ο ρόλος των γονέων χαρακτηρίζεται από *έκταση* και για αυτό το λόγο τα παιδιά των πολύτεκνων οικογενειών συχνά αλληλοβοηθούνται, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μια ανεπαρκή μητέρα ή έναν ανεπαρκή πατέρα (Παρασκευόπουλος, 1985). Εξαιτίας της έκτασης του ρόλου των γονέων, μερικά παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες νιώθουν συχνά ότι η ασφάλειά τους προέρχεται ακριβώς από το γεγονός ότι οι γονείς τους δεν είχαν χρόνο για να τους «παραχαϊδέψουν», εκτός ίσως από το μικρότερο παιδί της οικογένειας.

Σε διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τονίστηκε ιδιαίτερα, από ένα σημαντικό ποσοστό ανθρώπων που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες, η ασφάλεια που παρέχουν τα αδέλφια, γεγονός που προκάλεσε έντονες αντιρρήσεις καθώς πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η ασφάλεια προέρχεται από την υγιή σχέση των παιδιών με τους γονείς και δη με τη μητέρα (Dunn, 1988). Στις οικογένειες με πολλά παιδιά υπάρχει μεγαλύτερο αυταρχικό και συγκεντρωτικό πλαίσιο λόγω των πολλών μελών και των πολλών απαιτήσεων που τα διακρίνει. Συνήθως τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία, καθώς βιώνουν και πρέπει να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες (Παρασκευόπουλος, 1985. Dunn, 1988). Στην πολυμελή οικογένεια το κάθε παιδί υιοθετεί έναν τύπο συμπεριφοράς, προκειμένου να μπορέσει να επιβιώσει και να διατηρήσει την ταυτότητα του και τον ρόλο του (Παρασκευόπουλος,

1985), μαθαίνοντας εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς, στις σχέσεις μεταξύ των μελών της ίδιας οικογένειας, φέρνοντας έτσι στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις την εμπειρική αυτή γνώση τους (Dreikurs, 2007). Ακόμη, στις πολύτεχνες οικογένειες κυριαρχεί έντονα το στοιχείο της «προσφοράς» προς τους άλλους και της «θυσίας» προς τα αδέρφια, αλλά και της ύπαρξης περισσότερης ευσπλαχνίας προς τους άλλους, συγκριτικά με κάποιον από μικρότερη οικογένεια (Παρασκευόπουλος, 1985). Στην πολυμελή οικογένεια κύριο ρόλο στην επιβολή ποινών έχουν τα μεγαλύτερα αδέρφια και όχι οι γονείς. Συνήθως τα μεγαλύτερα αδέρφια αναλαμβάνουν και σε άλλους τομείς τον πατρικό και μητρικό ρόλο αντίστοιχα (Παρασκευόπουλος, 1985). Τα παιδιά αυτά σε διάφορες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν εξέφρασαν την άποψη ότι η αδελφική πειθαρχία ήταν πιο αποτελεσματική από εκείνη των γονιών, διότι περισσότερο τους ενδιέφερε η αποδοκιμασία των αδελφών, ενώ η τιμωρία των γονιών τους (κυρίως η σωματική τιμωρία, που κάποιες φορές επέβαλλαν) πονούσε περισσότερο (Dunn, 1988).

Η πολύτεχνη οικογένεια λειτουργεί σαν ομάδα με σαφείς ρόλους παρέχοντας έτσι στα μέλη της την ασφάλεια και την ικανοποίηση και όλα τα στοιχεία που περιλαμβάνει η αίσθηση του ανήκειν (Παρασκευόπουλος, 1985). Σε αυτήν την ομάδα μπορεί να δημιουργηθούν και «κλίκες» εξαιτίας της ηλικιακής διαφοράς που έχουν τα παιδιά μεταξύ τους (Dreikurs, 2007). Αυτές οι «κλίκες» δεν είναι πάντοτε σταθερές, αφού αλλάζουν οι συμμαχίες εναντίον ορισμένων παιδιών ή μικρότερων ομάδων από παιδιά (Dunn, 1988).

Μέσα σ' αυτό το κοινωνικό εργαστήριο που λέγεται *υποσύστημα πολλών αδελφών* τα παιδιά μέσα από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις μπορούν να πειραματιστούν ακόμα καλύτερα με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε συνομηλίκους (Minuchin, 2000), καθώς η επιβίωση τους σε μια τέτοιου είδους

οικογένεια τους εφοδίασε με τη συναίσθηση του να μοιράζεσαι, την αυτοπειθαρχία και το σεβασμό των άλλων προσώπων (Dunn, 1988). Μέσα στους κόλπους αυτών των οικογενειών τα παιδιά απομονώνονται, παίρνουν και δίνουν σε άλλους ρόλους, όπως αυτόν του αρχηγού, αυτόν του αποδιοπομπαίου τράγου, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ανταγωνίζονται και να διαπραγματεύονται. «Τα μικρότερα παιδιά αυτών των οικογενειών των οποίων οι συναλλαγές αφορούν ακόμη θέματα που έχουν σχέση με την ασφάλεια, τη φροντίδα, την καθοδήγηση μέσα στην οικογένεια, διαφοροποιούνται από τα μεγαλύτερα αδέρφια, τα οποία έχουν επαφές και κάνουν συμφωνίες με τον κόσμο που βρίσκεται έξω από τα πλαίσια της οικογένειας» (Minuchin, 2000, σελ.127).

Η ζωή, επίσης, σε μια μεγάλη οικογένεια διδάσκει την αυτοκυριαρχία και την αυτοπειθαρχία, καθώς κανείς μαθαίνει να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τους παραδεχτούς κανόνες της μικρής κοινωνίας που λέγεται οικογένεια, κάτι που επεκτείνεται αργότερα και στην ευρύτερη κοινωνία (Dunn, 1988). Οι γονείς σε αυτές τις οικογένειες συχνά δεν έχουν το χρόνο προκειμένου να ασχοληθούν με το κάθε τους παιδί ξεχωριστά. Είναι λιγότερο συμμετοχικοί στην αγωγή των παιδιών, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να κατανοήσουν τα προβλήματα, τις ανάγκες, τις επιθυμίες των παιδιών και, έτσι, γίνονται περισσότερο αυταρχικοί και, σύμφωνα με κάποιους μελετητές, ακόμα και επιθετικοί απέναντι στα παιδιά τους. Άρα, κάποιες φορές η ατμόσφαιρα σε αυτές τις οικογένειες έχει δημιουργηθεί με αρνητικές προϋποθέσεις, παρουσιάζει λιγότερες αλληλεπιδράσεις και συνεπώς μειωμένη επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη τους (Βουιδάσκης, 1987).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά οδηγούν στην ενσωμάτωση διάφορων ρόλων από τα παιδιά των πολύτεκνων οικογενειών από πολύ μικρή ηλικία, κάτι που σίγουρα θα επηρεάσει την όλη βιοψυχοκοινωνική προσαρμογή και εξέλιξη τους,

καθώς και την ομαλή είσοδο τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Παρασκευόπουλος, 1985). Συγκεκριμένα, «τα παιδιά μπορούν να παίρνουν διαφορετικές θέσεις κάνοντας διάφορους ελιγμούς και κόλπα το ένα στο άλλο. Οι θέσεις που από νωρίς πήραν στο υποσύστημα των αδελφών μπορεί να αποδειχθούν σημαντικές στην πορεία της ζωής τους» (Salvador, 2000, σελ. 127). Στις αρνητικές συνέπειες του να είσαι μέλος μιας πολύτεκνης οικογένειας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι πολλές φορές τα παιδιά αυτά χάνουν τις επαφές με τους απ' έξω, η οικογενειακή ζωή γίνεται ένας ολόκληρος κόσμος, δεν μπαίνουν σε άλλα σπιτικά· αυτό ισχύει, κυρίως, στις αγροτικές περιοχές (Dunn, 1988).

Συμπερασματικά, πιστεύουμε ότι το να είναι κανείς μέλος μιας μεγάλης οικογένειας ενισχύει πολλά από τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του, όπως την επιθυμία του να ανήκει κανείς σε μία ομάδα ή του να σε χρειάζονται, αλλά ταυτοχρόνως, όταν χρειάζεται κανείς κάποιον, να τον έχει. Το να ανήκει κανείς σε μια πολυμελή οικογένεια σημαίνει ότι διδάσκεται να του αρέσει να αγαπά και ταυτοχρόνως να αγαπιέται, να διαφέρει από τους άλλους ως μοναδική και ξεχωριστή προσωπικότητα, ενώ του δημιουργεί την επιθυμία της αλληλοβοήθειας - αλληλοκαθοδήγησης και του αλληλοσεβασμού. Η πολύτεκνη οικογένεια δεν παράγει ψυχρά, επιφυλακτικά και ακοινωνήτα άτομα (Dunn, 1988. Παρασκευόπουλος, 1985. Dreikurs, 2007. Βουιδάσκης, 1987. Salvador, 2000).

1.1.6. Κρίση του θεσμού της οικογένειας

Σύμφωνα με ορισμένους κοινωνικούς επιστήμονες, ο θεσμός της οικογένειας έχει υποστεί μία σωρεία μεταβολών, όπως η μεταβολή των σχέσεων των δύο φύλων, η μείωση των μελών της οικογένειας, η συνεχής μεταβολή της φύσης της εργασίας, η

αλλαγή των αντιλήψεων για τη μητρότητα και τις οικιακές ασχολίες, οι οποίες οδήγησαν σε «κρίση», ή κατά άλλους επιστήμονες, ακόμη και στο «θάνατο της οικογένειας», ή σε μια διαδικασία «αποθεσμοποίησής» της (Κορώσης, 1997. Κούπερ, 1988). Σήμερα, η δημιουργία οικογένειας έπαψε από πολλούς να είναι σκοπός του ανθρώπου και προορισμός των νέων, όπως συνηθιζόταν παλαιότερα. Για κάποιους νέους ανθρώπους σήμερα αυτοσκοπός μπορεί να είναι η ίδια η ύπαρξη μιας σχέσης ή και η συμβίωση, κάτι που οδηγεί στην απόρριψη του θεσμού του γάμου. Πολλοί υπογραμμίζουν ότι η συμβίωση δεν πρέπει να βασίζεται σε κοινωνικές συμβάσεις και υποχρεώσεις (Κατάκη, 1991). Το γεγονός ότι πολλές λειτουργίες, που παλαιότερα επιτελούνταν αποκλειστικά μέσα στην οικογένεια, σήμερα έχουν μεταφερθεί σε άλλους θεσμούς (χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ψυχαγωγία, η οποία παλαιότερα άνηκε αποκλειστικά στην οικογένεια, ενώ τώρα έχει αντικατασταθεί από το θέατρο, τον κινηματογράφο και άλλες δραστηριότητες εκτός σπιτιού), κάτι που συνέβαλε στην κρίση του θεσμού της οικογένειας (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Κατά πολλούς, η οικογένεια είναι ένας θεσμός, τον οποίο κανένας άλλος δεν μπορεί να υποκαταστήσει, ίσως γιατί κανείς άλλος δεν μπορεί να καλύψει τις ψυχολογικές ανάγκες των μελών του στο βαθμό που το κάνει η οικογένεια (Κορώσης, 1997. Μουστάκης, 1984). Καταλύτης όλων αυτών των εξελίξεων σύμφωνα με ορισμένους επιστήμονες είναι η θέση της γυναίκας σήμερα και, δη, η αυτονομία της γυναίκας. Αρκεί να σκεφθούμε ότι τις περισσότερες φορές οι γυναίκες αποφασίζουν πότε και αν θα κάνουν παιδιά, εκείνες παίρνουν συνήθως την πρωτοβουλία να χωρίσουν, και εκείνες παίρνουν συνήθως την επιμέλεια των παιδιών τους (Κογκίδου, 1995).

Σύμφωνα με τη Μουσούρου (2003), η προβληματική της κρίσης της οικογένειας πρέπει να εξεταστεί κάτω από το πρίσμα δυο διαφορετικών κριτηρίων:

πρώτον, σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων στον ενδοοικογενειακό χώρο και, δεύτερον, σε επίπεδο διασυλλογικών σχέσεων στο φάσμα της κοινωνικής αλλαγής, στην πορεία της οποίας δημιουργούνται προβλήματα που αντιμετωπίζουν γενικότερα οι κοινωνικοί θεσμοί (Μουσούρου, 2003). Παρά τις αλλαγές και τις συστηματικές εκτιμήσεις πάνω στο θέμα της κρίσης του θεσμού της οικογένειας, οι ειδικοί που ασχολούνται με αυτά τα θέματα σημειώνουν ότι, ανεξαρτήτως των ραγδαίων εξελίξεων που συνέβηκαν στο θεσμό της οικογένειας, τελικά αυτή θα επιβιώσει, εξαιτίας του ότι η ασφάλεια που προέρχεται από την οικογένεια ως σύστημα μαζί με τα υποσυστήματα της (υποσύστημα γονιών, αδελφών, συζύγων) είναι, κατά πολλούς, αποδοτικότερη από οποιαδήποτε άλλη που προσφέρεται κατά καιρούς μέσω διάφορων σχέσεων. Επίσης, καμία κοινωνία μέχρι σήμερα δεν έχει αναθέσει την κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των βρεφών και των παιδιών σε ομάδες εκτός της οικογένειας (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1991). Πολλοί ισχυρίζονται, ότι η ελληνική οικογένεια διανύει ένα μεταβατικό στάδιο προσαρμογής, το οποίο επιβάλλουν οι νέοι ρόλοι και οι λειτουργίες, τις οποίες η ελληνική οικογένεια καλείται να εκπληρώσει με τη νέα της πυρηνική μορφή. Υποστηρίζουν, αντιθέτως, ότι η οικογένεια βρίσκεται σε κρίση και αυτό ακριβώς δείχνει τη δυσλειτουργία της. Ωστόσο, η κρίση δεν είναι πρωτογενής, αλλά απεναντίας είναι έκφραση της κρίσης των θεσμών, των αλλαγών και των προβλημάτων της κοινωνίας γενικότερα (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Συμπερασματικά, το μέλλον της οικογένειας φαντάζει ευοίωνο, ωστόσο χρειάζεται συστηματική βοήθεια και στήριξη, τόσο από ιδιωτικούς, όσο και από δημόσιους φορείς, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα οποιαδήποτε προβλήματα αντιμετωπίζει.

1.1.7. Οι λειτουργίες της οικογένειας

Παρά τις αλλαγές που σημειώθηκαν με το πέρασμα των χρόνων στη δομή και τη μορφή της ελληνικής οικογένειας, αυτή εξακολουθεί να επιτελεί ορισμένες βασικές *λειτουργίες*. Με τον όρο λειτουργίες εννοούμε εκείνες τις υπευθυνότητες που αναλαμβάνει η οικογένεια προκειμένου να φροντίσει τα μέλη της και να τα οδηγήσει στην ομαλή ανάπτυξη (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1991). Οι λειτουργίες της οικογένειας κατατάσσονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, όπως αυτές αναφέρονται στα σχετικά συγγράμματα: α) ψυχολογικές, β) εκπαιδευτικές, γ) οικονομικές και δ) αναπαραγωγικές (Μουσούρου, 2003. Παρασκευόπουλος, 1985).

Η πρώτη κατηγορία, δηλαδή αυτή των *ψυχολογικών* λειτουργιών, αναφέρεται στην ικανοποίηση της ανάγκης των ατόμων να νιώθουν ασφάλεια και να τυγχάνουν την στοργή από τους άλλους. Στη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή αυτή των *εκπαιδευτικών* λειτουργιών εντάσσονται οι λειτουργίες εκείνες που θα μεταβιβάσουν από γενιά σε γενιά τις διάφορες πολιτιστικές αξίες, την κουλτούρα και γενικότερα την αναπαραγωγή της κοινωνίας. Κάποιοι κοινωνιολόγοι ισχυρίζονται ότι στις εκπαιδευτικές λειτουργίες εντάσσονται και οι λειτουργίες που αποβλέπουν στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων όπως επίσης και η λειτουργία της κοινωνικοποίησης. Η τρίτη, τέλος, κατηγορία, δηλαδή αυτή των *οικονομικών* λειτουργιών. Στην παραδοσιακή κοινωνία οι λειτουργίες αυτές καθιστούν την ομάδα οικογένεια ως μια μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης ενώ στις σύγχρονες οικογένειες η οικογένεια ως ομάδα είναι κατά κύριο λόγο μια μονάδα κατανάλωσης. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία, δηλαδή αυτή των *αναπαραγωγικών* λειτουργιών μπορούμε να καταλάβουμε ότι είναι η σημαντικότερη λειτουργία εξασφάλισης της βιολογικής αναπαραγωγής της κοινωνίας. Αντιλαμβανόμαστε, ότι τα παιδιά είναι

απαραίτητα για τη συνέχιση της οικογένειας και των συγγενικών δεσμών (Μουσούρου, 2003).

Εύκολα θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι στη σημερινή μορφή της οικογένειας πολλές από τις λειτουργίες που περιγράφηκαν παραπάνω έχουν μεταφερθεί σε άλλα πρόσωπα. Για παράδειγμα, το σχολείο σήμερα αναλαμβάνει να καθοδηγήσει, να κοινωνικοποιήσει και να προσανατολίσει επαγγελματικά το παιδί (Μισέλ, 2000. Μουσούρου, 2003. Dunn, 1988). Υπάρχει τεράστια ανάπτυξη στην δημιουργία διαφόρων φορέων που επιτελούν λειτουργίες που παλιότερα ήταν αποκλειστικά και μόνο στην υπευθυνότητα της οικογένειας. Για παράδειγμα, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση ήταν προνόμιο της οικογένειας τώρα την εκτελεί και το σχολείο (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1991). Παράλληλα με τις παραπάνω λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει η οικογένεια ως προς το υποσύστημα των παιδιών εξίσου σημαντικές είναι και εκείνες που καλείται να επιτελέσει στο υποσύστημα των συζύγων, καθώς οικογένεια δεν είναι και δεν πρέπει να θεωρείται, όπως πολύ συχνά συμβαίνει τουλάχιστον από την πλευρά των συζύγων, μόνο τα παιδιά. Έτσι, η συναισθηματική και σεξουαλική κάλυψη των αναγκών των συζύγων, ο καταμερισμός της εργασίας και των ευθυνών εντός του σπιτιού, η συναισθηματική στήριξη, η τρυφερότητα, η στοργή, η ανοιχτή επικοινωνία, η ελευθερία στην έκφραση, η οικειότητα, η υποστήριξη και κατανόηση είναι μερικές ακόμη από τις λειτουργίες της οικογένειας (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1991. Dunn, 1988).

Σε παλαιότερα συγγράμματα, αναφέρεται ότι ο ρόλος που έχει η σύγχρονη οικογένεια είναι να αποτελέσει το επίκεντρο της ανθρώπινης ανάπτυξης και μέσω αυτού να προσφέρει αγάπη μεταξύ των συζύγων, μεταξύ των παιδιών μεταξύ των αδελφών και αναμφισβήτητα μεταξύ διάφορων γενεών. Μέσω του δυναμικού που

διαθέτει η οικογένεια πρέπει να παροτρύνει για δημιουργικότητα και για κοινωνική τοποθέτηση στο κάθε μέλος του ξεχωριστά (Μισέλ, 2000. Dunn, 1988. Duvall, 1985. Μουσούρου, 2003. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1991). Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθούν και οι λειτουργίες της οικογένειας από την πλευρά της εξελικτικής ψυχολογίας, όπως καταγράφονται παρακάτω (Παρασκευόπουλος, 1985). Η οικογένεια είναι αρμόδια να φροντίσει για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων η οποία επέρχεται μέσα από την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος πλούσιο σε ερεθίσματα. Μέσα στα διάφορα εγχειρίδια που αναφέρονται στον ρόλο της οικογένειας, η οικογένεια περιγράφεται ως ο στυλοβάτης προκειμένου το παιδί να αναπτύξει την προσωπική του ταυτότητα, η οποία είναι συνδεδεμένη με την οικογενειακή ταυτότητα. Αυτό το αίσθημα του ανήκειν θα βοηθήσει να αντιμετωπίσει καινούργιες εμπειρίες και να συνάπτει υγιείς δεσμούς (Παρασκευόπουλος, 1985. Τσιάντης, & Μανωλόπουλος, 1988).

Αντίστοιχες με τις παραπάνω απόψεις είναι και εκείνες του Τσιάντη (2004), ο οποίος καταγράφει ότι η οικογένεια πρέπει να παρέχει ασφαλή στέγη, κατοικία και υλικά αγαθά σε όλα τα μέλη της, να προωθεί την ισορροπία και τη συναισθηματική υγεία των μελών της, να παρέχει σωματική και συναισθηματική φροντίδα τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά και να παρέχει τη δυνατότητα για την ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας συνδεδεμένης με την οικογενειακή ταυτότητα (Τσιάντης, 2004). Ανάλογη με τα παραπάνω είναι και ο διαχωρισμός που κάνει ο Κυριακίδης (2000) για τις λειτουργίες της οικογένειας. Εισάγει και την έννοια της προνοιακή λειτουργίας της οικογένειας, το ότι δηλαδή, κανένα ίδρυμα και κανένας άλλος χώρος δεν μπορεί να υποκαταστήσει τον προνιακό ρόλο που επιτελεί μια υγιής οικογένεια (Κυριακίδης, 2000).

Τέλος, ο Parsons (1964) αποδίδει στην οικογένεια δύο βασικές λειτουργίες, την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τη σταθεροποίηση της προσωπικότητας των ενηλίκων (Μισέλ, 2000). Συμπεραίνουμε λοιπόν από τα παραπάνω, ότι υπάρχει μια πληθώρα λειτουργιών που καλείται να εκπληρώσει η οικογένεια, καθώς σε αυτό το σύστημα θεσμοποιούνται πολλές ζωτικής σημασίας λειτουργίες με κυριότερη αυτή της στερέωσης της ανιδιοτελούς αγάπης, αγάπης που συνεπάγεται υπέρβαση των ορίων του εγώ. Για αυτό κρίνεται απαραίτητη στην επόμενη ενότητα να γίνει μελέτη της οικογένειας ως σύστημα με τα συστήματα που αυτή περιέχει.

1.2. Η οικογένεια ως σύστημα

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα εξετάσουμε την *οικογένεια* ως σύστημα με υποσυστήματα, προκειμένου να γίνει καλύτερα αντιληπτό το πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας και ιδιαίτερα ο άξονας που αναφέρεται στις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια και στην κοινωνική στήριξη των μελών της. Πριν προβούμε στην ανάλυση της συγκεκριμένης ενότητας θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στη συστημική προσέγγιση γενικότερα. Η συστημική προσέγγιση έχει την απαρχή της στις θέσεις ψυχολόγων, ψυχοθεραπευτών, κοινωνιολόγων αλλά και ερευνητών και θεωρητικών από άλλους επιστημονικούς χώρους των αρχών του 20^{ου} αιώνα (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). « Η έμφαση στην σημασία της σχέσης μητέρας - παιδιού (αναφερόμενη ως προσκόλληση), που επισημάνθηκε από ψυχολόγους, όπως ο Bowlby, η Mahler και η Ainsworth, η αναγνώριση του ρόλου της οικογένειας στην ανάπτυξη σοβαρών ψυχοπαθολογικών καταστάσεων που διαπιστώθηκε από ψυχοθεραπευτές, όπως ο Sullivan, ο Litz και ο Bowen, και η επισήμανση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την αλληλεπίδραση των

βιολογικών καταβολών του οργανισμού και των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων για την ανάπτυξη του ατόμου από τον χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας έστρεψαν το ενδιαφέρον των ψυχοθεραπευτών από το άτομο στις σχέσεις (Hawkins, & Nestoros, 1997). Η ύπαρξη της κυβερνητικής και της πληροφορικής και, κυρίως, παρατηρήσεις από το χώρο της φυσικής και της βιολογίας οδήγησαν στην διαμόρφωση της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων, η οποία εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1940 (Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2000 σελ.19).

1.2.1. Ορισμός της έννοιας του συστήματος

Πριν προβούμε στη λεπτομερή εξέταση της οικογένειας ως σύστημα θεωρούμε απαραίτητο να ορίσουμε την έννοια του *συστήματος*, όπως θα τη χρησιμοποιούμε στο εξής. Στην *γενική θεωρία συστημάτων* το σύστημα ορίζεται ως μια «ομάδα από ενότητες και οι μεταξύ τους σχέσεις» (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000, σελ. 40). Άλλοι συγγραφείς ορίζουν την έννοια του συστήματος ως ένα σύνολο από αντικείμενα και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους. Αντιλαμβανόμαστε ότι τα στοιχεία - συστατικά του συστήματος επηρεάζουν το ένα το άλλο (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000).

Σύμφωνα με τον Elkaim (1991), ο, τιδήποτε συμβαίνει στο ένα από τα στοιχεία του συστήματος επηρεάζει άμεσα και τα υπόλοιπα και, κατ' επέκταση, το σύνολο. Για ένα ενιαίο σύνολο, που αποτελείται από διασυνδέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης των μερών του κάνει λόγο ο Δέκλερης (1996). Χαρακτηριστική είναι η παρομοίωση του Dallos (1997), ότι δηλαδή η λειτουργία του συστήματος μοιάζει με τη μουσική. Οι νότες που απαρτίζουν τη μουσική ακούγονται πολύ διαφορετικά αν τις ακούσαμε μεμονωμένα σε σχέση με το αν τις ακούσουμε

ολοκληρωμένες, δηλαδή στο τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει από το μεταξύ τους συνδυασμό. Την παραπάνω θεωρία είναι πολύ εύκολο να την κατανοήσουμε, αν λάβουμε υπ' όψη ένα απλό παράδειγμα, αυτό της δημιουργίας του ψωμιού. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή του, όπως αλεύρι, νερό και ζάχαρη είναι πολύ διαφορετικά όταν τα βλέπουμε μεμονωμένα, συγκριτικά με το τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000).

Ο Skinner (1986) αναφέρει ότι για να κατανοήσει κανείς ένα σύστημα, δεν αρκεί να παρατηρήσει μόνο τα μέρη του: «Δεν είναι δυνατόν να καταλάβει το σκάκι παρατηρώντας μόνο τα κομμάτια του. Θα πρέπει να εξετάσει το παιχνίδι ως όλο και να δει πως οι κινήσεις των μερών επηρεάζουν τη θέση και τις κινήσεις των άλλων τμημάτων στο όλο πλαίσιο» (Skinner, 1986, σελ. 12). Γιατί ακριβώς αυτό περιέχει η έννοια της ολότητας ότι δηλαδή δεν «μπορούμε να μελετήσουμε μια ξεχωριστή δραστηριότητα που αναπτύσσεται μέσα στο σύστημα χωρίς να κατανοούμε τον τρόπο με τον οποίο αυτή συσχετίζεται με το σύνολο των συναλλαγών του συστήματος» (Brown, & Christensen, 1986, σελ.12). Με βάση λοιπόν τα παραπάνω κατανοούμε ότι η οικογένεια είναι ένα ψυχοκοινωνικό σύστημα που περιέχει κανόνες, όρια, στόχους, σκοπούς, σχέσεις, δυναμικές αλληλεπιδράσεις, διεργασίες (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999. Napier, & Whitaker, 1978) ένα πολύπλοκο και προσαρμοστικό σύστημα δυναμικών σχέσεων (Touliatos, Perimutter, & Straus, 1990. Bernard & Corrales, 1979. Skinner, 1987). Το οικογενειακό σύστημα διαφοροποιείται και διεκπεραιώνει τις λειτουργίες του μέσω υποσυστημάτων (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000).

1.2.2. Τα υποσυστήματα μέσα στην οικογένεια

Μέσα σ' ένα οικογενειακό σύστημα παρατηρούμε δίκτυα σχέσεων που συνυπάρχουν, σχηματίζοντας υποσυστήματα. Δηλαδή, πρόκειται για «μια ενότητα σε ένα σύστημα που επιτελεί συγκεκριμένη διεργασία» (Miller, 1965, σελ. 219). Αυτά τα υποσυστήματα συγκροτούνται ανάλογα με τις λειτουργίες και τα ενδιαφέροντα των μελών της οικογένειας, καθώς και τις συμμαχίες και τους συνασπισμούς που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέλη. Κάθε μέλος μιας οικογένειας, ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου, μπορεί ταυτόχρονα να ανήκει σε δύο υποσυστήματα (Herworth, & Larsen, 1986). Πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε υποσύστημα είναι σύστημα ως προς τον εαυτό του και υποσύστημα ως προς το αμέσως ανώτερο σύστημα. Για το λόγο αυτό κάθε υποσύστημα μπορεί να ορίζεται και ως σύστημα, αναλόγως από την οπτική γωνία που το εξετάζουμε (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000).

1.2.2.1. Το υποσύστημα των συζύγων

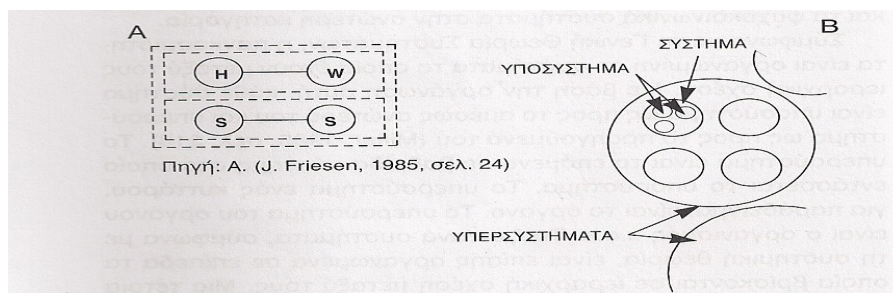
Ένα από τα πιο βασικά υποσυστήματα του συστήματος της οικογένειας είναι το *υποσύστημα των συζύγων*, από το οποίο αρχίζει η ύπαρξη οικογένειας και το οποίο παρέχει στα μέλη του ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης που διδάσκει την οικειότητα, τη στοργή, την αγάπη και τη δέσμευση ανάμεσα στα μέλη της (Salvador, 2000. Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Χαρακτηριστική της σπουδαιότητας αυτού του υποσυστήματος σημασίας δηλώνεται από την παρομοίωση του Burnham (1986) ότι το ζευγάρι αποτελεί τους αρχιτέκτονες της οικογένειας. Το συγκεκριμένο υποσύστημα έχει να επιτελέσει πολύ βασικές λειτουργίες και πολύ συγκεκριμένους ρόλους, καθώς η μεγαλύτερη πορεία της ζωής της οικογένειας εξαρτάται από το

συγκεκριμένο σύστημα και τις επιλογές που θα κάνει, αλλά και τον τρόπο που θα τις επιτελέσει (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Οι σπουδαιότερες ικανότητες που χρειάζεται το συγκεκριμένο υποσύστημα είναι η συμπληρωματικότητα και η αμοιβαία προσαρμογή, δηλαδή η αλληλοϋποστήριξη και η αλληλοκατανόηση μεταξύ των συζύγων σε διάφορες κάθε φορά λειτουργίες. Μέσω αυτής της αλληλοκατανόησης κάποιες φορές κάποιος από τους δύο συζύγους θα χρειασθεί να υποχωρήσει, χωρίς όμως να νιώθει ηττημένος, αλλά, αντιθέτως και οι δυο σύζυγοι θα νιώθουν ότι παραχώρησαν μέρος της διαφορετικότητας τους προκειμένου να έχουν την αίσθηση του «ανήκειν» (Salvador, 2000).

Βασική κριτική από την πλευρά της συστημικής προσέγγισης είναι ότι στο ζευγάρι, για την εκδήλωση οποιασδήποτε συμπεριφοράς, η ευθύνη δεν είναι μόνο του ενός συζύγου. Για παράδειγμα, για να ενεργοποιηθεί και να λειτουργήσει το νευρωτικό τμήμα του συντρόφου πρέπει να βρεθεί το κατάλληλο πρόσωπο ως σύντροφος, δίνοντας έτσι έμφαση στη συνυπευθυνότητα (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Η αποδοχή της αμοιβαίας αλληλεξάρτησης που χαρακτηρίζει μια συμμετρική σχέση μπορεί να εμποδιστεί, αν οι σύζυγοι επιδείξουν επιμονή σε θέματα σχετικά με τα δικαιώματα του καθενός ως προς τη δική του ανεξαρτησία (Salvador, 2000). Γνωρίζουμε ότι με την δημιουργία οικογένειας, εκτός από την ταυτότητα «αυτού» και ταυτότητα «αυτής», μπαίνει και η ταυτότητα του «εμείς», καθώς και οι δύο εγκαταλείπουν μέρος της προηγούμενης ανεξαρτησίας τους, διαμορφώνουν την ταυτότητα του ζευγαριού και, έτσι επιτυγχάνεται συνεξάρτηση αυτού (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Επιπροσθέτως, αξίζει να καταγραφεί ότι το υποσύστημα των συζύγων, πρέπει να θέσει όρια προκειμένου να προστατεύεται από τις διάφορες παρεμβάσεις που πιθανόν θα επιχειρούν τα υπόλοιπα υποσυστήματα. Θα πρέπει η οικογένεια να είναι

για τους συζύγους ένας παράδεισος μέσα στον οποίο θα προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη ο ένας στον άλλο, ένα καταφύγιο που θα τους απομονώνει από τις πολλές απαιτήσεις της καθημερινής ζωής (Salvador, 2000). Συμπεραίνουμε ότι, για να ισχυριζόμαστε ότι το σύστημα των συζύγων λειτουργεί ομαλά θα πρέπει να τηρεί ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως αυτό της ανοιχτής έκφρασης, της ελεύθερης επικοινωνίας, της οικειότητας, της αμοιβαίας υποστήριξης, της σεξουαλικής ικανοποίησης, του ελέγχου και του εποικοδομητικού χειρισμού των διάφορων διαφωνιών που θα προκύψουν στα πλαίσια του οικογενειακού συστήματος, να είναι ικανοί να επιδείξουν ευελιξία προσαρμογή στις διάφορες αλλαγές. Κλείνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι στα «υγιή» υποσυστήματα δεν υπάρχει μια σταθερότητα ούτε στην ιεραρχία των μελών που παίρνουν τις διάφορες αποφάσεις σε διαφορετικές καταστάσεις αλλά αντιθέτως σε ορισμένα θέματα και καταστάσεις την «εξουσία» ασκεί το ένα μέλος και σε άλλες καταστάσεις την «εξουσία» ασκεί το άλλο μέλος (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Στο Σχήμα 1, σελ. 43 αποτυπώνονται τα όσα μέχρι στιγμής ειπώθηκαν για το σύστημα των συζύγων.



Σχήμα 1. Οριοθέτηση συστημάτων (Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2000, σελ. 86)

1.2.2.2. Το υποσύστημα των γονέων

Άμεση απόρροια του υποσυστήματος των συζύγων είναι εκείνο, όπου ασκείται επιπλέον ο γονικός ρόλος, χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει ότι το πρώτο υποσύστημα

έχασε την αυτοτέλεια του και την ταυτότητα του. Εξάλλου, στα λειτουργικά συστήματα τα όρια είναι σαφώς προσδιορισμένα και ορισμένα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να επιτρέπουν στο παιδί να έχει πρόσβαση και στους δύο γονείς χωρίς, ωστόσο, το ίδιο να παρεμβαίνει στη μεταξύ τους σχέση (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000).

Το γονεϊκό υποσύστημα έχει υπό την ευθύνη του τη φροντίδα, την κοινωνικοποίηση, την ανατροφή, την πειθαρχία, την εκπαίδευση, την καθοδήγηση των νεαρών μελών της οικογένειας (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Όλα τα παραπάνω θα τα πετύχει ο γονιός μόνο αν αποδεχτούν το ίδιο το παιδί και αν οι γονείς έχουν κάποιο κύρος, το οποίο αναγνωρίζεται από την πλευρά των παιδιών (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Το γονεϊκό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί στους νέους κανόνες που επιβάλλονται εξαιτίας της εισόδου του παιδιού στην κοινωνία. Αναμφισβήτητα η επιρροή του παιδιού από τον έξω κόσμο καθώς επίσης και η υπερβολική πίεση που δέχεται πολλές φορές από αυτόν οδηγούν συχνά στη σύγκρουση γονέα - παιδιού και, σε κάποιες περιπτώσεις, και στο υποσύστημα των συζύγων. Στη φάση αυτή οι γονείς καλούνται να καταλάβουν τις αυξημένες ανάγκες που έχει το παιδί εξαιτίας της φάσης που βρίσκεται (Salvador, 2000).

Θεωρείται από πολλούς μελετητές ότι η αμοιβαία αυτή αλληλεπίδραση, την οποία καλείται να διεξάγει ο γονέας με το παιδί, επιφέρει κάποιου είδους αλλαγή και στα δύο μέρη, αλλαγή που πραγματοποιείται μέσα από τη διεργασία της ταύτισης (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Ο Bying Hall (1995) σημείωσε ότι το παιδί αναπτύσσει με το γονέα τον ίδιο τύπο προσκόλλησης που είχε αναπτύξει ο δικός του γονέας με τους δικούς του γονείς. Σίγουρα, όμως, για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο γονιός αποτελεσματικότερα και πιο λειτουργικά στο γονικό ρόλο, δε θα πρέπει να ταυτιστεί πλήρως και να παραγκωνίζει τους άλλους, εξίσου σημαντικούς, ρόλους (Ξωχέλλης, 1986). Παράλληλα με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι σε όλους

μας, πολλές φορές, στην καθημερινή μας ζωή, τυγχάνει να ακούσουμε ότι το να γίνεις γονιός είναι μια πολύ εύκολη υπόθεση, το να είσαι πραγματικός γονιός είναι δύσκολο. Αυτήν την ιδιότητα καλείται μέσα στο γονεϊκό σύστημα να εκπληρώσει ο γονιός προκειμένου να φέρει εις πέρας αυτό το βαρύ τίτλο που του έχει αποδοθεί. Μέσα σ' αυτό το υποσύστημα οι αρμοδιότητες των γονιών είναι συνήθως περισσότερο αυξημένες, συγκριτικά με τα υπόλοιπα υποσυστήματα, αφού πρέπει να φροντίσουν για την καλή υγεία των παιδιών τους, να τα διαπαιδαγωγήσουν και να τα κοινωνικοποιήσουν με τον πιο σωστό τρόπο από μικρή ηλικία, να μορφώσουν τα τέκνα τους με γνώσεις, όχι μόνο εγκυκλοπαιδικές, αλλά και με γνώσεις που πηγάζουν από τα βιώματα και τις εμπειρίες της ζωής (Μουδατσάκη, 1995).

Με το δημοκρατικό τρόπο και την ανοιχτή επικοινωνία που καλείται να επιλύει τις συγκρούσεις ένα ζευγάρι στο υποσύστημα των συζύγων, με τον ίδιο τρόπο επιβάλλεται να μπορεί να ρυθμίζει τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη μεταξύ τους σχέση (Ηλιόπουλος, 1998). Εξάλλου, τις περισσότερες φορές οι συγκρούσεις προέρχονται από τα ελαστικά όρια και την ανυπαρξία άκαμπτων κανόνων εντός της οικογένειας, τη διαφορά γενεών μέσω των οποίων κάποιες φορές ενώνεται το παρόν με το παρελθόν των απόψεων και των γνωμών. Αξίζει, επίσης, να υπογραμμιστεί ότι, οι συγκρούσεις υπάρχουν κυρίως μεταξύ των γονιών και των πρωτότοκων παιδιών, εξαιτίας της άγνοιας από την πλευρά των γονιών του ρόλου τους (Ξωχέλλης, 1986). Επιπροσθέτως, στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στον Goleman (1998), ο οποίος εξαίρει ότι η οικογενειακή ζωή είναι το πρώτο σχολείο της συναισθηματικής μάθησης. Τονίζει, ότι σε αυτό το οικείο και τόσο προσωπικό χωνευτήρι μαθαίνουμε τι αισθανόμαστε για τον εαυτό μας, πώς οι άλλοι αντιδρούν στα συναισθήματα μας, πώς να αντιδράμε στις διάφορες καταστάσεις, πώς να εκφράζουμε και να κατανοούμε τους φόβους μας. Μέσα σε αυτό το υποσύστημα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το

προσωπικό παράδειγμα των ίδιων των γονιών, πως δηλαδή χειρίζονται τις διάφορες καταστάσεις και αν μέσω αυτού κληρονομούν στους απογόνους τους τη συναισθηματική νοημοσύνη ή όχι. Για αυτό ο ίδιος συγγραφέας κατατάσσει τους γονείς σε τέσσερις κατηγορίες, σε αυτή των *αποστασιοποιημένων* γονέων, οι οποίοι είναι «μακριά» από τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, δε δίνουν βάρος στα αρνητικά συναισθήματα του παιδιού τους απλά κάποιες φορές πιστεύουν «ότι κάτι δεν πάει καλά». Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στους *συναισθηματικούς μέντορες*, οι οποίοι είναι εκείνοι που έχουν επίγνωση τόσο των δικών τους συναισθημάτων, είτε αρνητικά είτε θετικά, όσο και των συναισθημάτων των άλλων. Δίνουν αξία και στα δύο είδη συναισθημάτων με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, να μπορούν να χειριστούν τα συναισθήματα τους και τις περισσότερες φορές να δημιουργούν καλές σχέσεις με τους κοινωνικά άλλους. Οι *επιτρεπτικοί – παραχωρητικοί* γονείς είναι εκείνοι που επιτρέπουν στο παιδί τους την έκφραση των συναισθημάτων μολονότι αδυνατούν να του προσφέρουν καθοδήγηση. Τα παιδιά αυτά συνήθως αδυνατούν να χειρίζονται τα συναισθήματα τους και αρκετά συχνά δεν τα πάνε καλά με τους συνομηλίκους. Τέλος, οι *επικριτικοί- αποδοκιμαστικοί* γονείς, είναι πλήρως απορριπτικοί στην έκφραση των συναισθημάτων από την πλευρά των παιδιών. Όταν το παιδί το κάνει συνήθως το υποτιμούν ή και το τιμωρούν (Goleman, 1998). Ανάλογα με τον παραπάνω τύπο γονιού που υιοθετεί ο καθένας εκδηλώνει και την ανάλογη συμπεριφορά όπως προκύπτει και από το Σχήμα 2, σελ. 46



Γονεϊκοί τύποι συμπεριφοράς, όπως τοποθετούνται στους δύο βασικούς άξονες-διαστάσεις.

Σχήμα 2 . Γονεϊκοί τύποι συμπεριφοράς (Herbert, 1995, σελ. 31)

Πριν κλείσουμε την αναφορά μας στο υποσύστημα των γονέων αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς πρέπει να βλέπουν τα παιδιά σαν ξεχωριστή προσωπικότητα που αξίζουν το σεβασμό και την προσοχή τους και όχι ως μικρογραφία δική τους, που θα τα κάνουν ό, τι εκείνοι θέλουν.

1.2.2.2.1. Ο ρόλος της μητέρας μέσα στην οικογένεια

Προκειμένου να γίνει καλύτερα αντιληπτός ο γονικός ρόλος, κρίνουμε σκόπιμο να κάνουμε μια αναφορά ξεχωριστά στο ρόλο που έχει η μητέρα μέσα στην οικογένεια καθώς επίσης και στο ρόλο που έχει ο πατέρας, αφού μέρος των ερωτήσεων που επιδιώκει να απαντήσει η παρούσα έρευνα βασίζεται στην κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά από τον πατέρα και από τη μητέρα ξεχωριστά. Η πορεία των κοινωνικών αλλαγών, στην Ελλάδα μας κάνει να πιστεύουμε ότι ιστορικοί και

οικονομικοί λόγοι καθορίζουν το πρόσωπο ανατροφής του παιδιού, όπως και το ποιος από τους δύο γονείς αναλαμβάνει τον πρωταρχικό ρόλο στη διαπαιδαγώγησή του. Υπάρχουν οικογένειες στις οποίες ο καταμερισμός της εργασίας γινόταν με βάση το φύλο, οι πατέρες δηλαδή ασχολούνταν πιο πολύ με τους γιους και οι μητέρες με τις κόρες. Η Mead (1934) ήταν η πρώτη που τόνισε ότι ο ρόλος της μητέρας ήταν βιολογικά καθορισμένος, ενώ του πατέρα μια κοινωνική εφεύρεση (Τσιάντης, 2004). Η γυναίκα, μέσω της μητρικής λειτουργίας, δεν εκφράζει μόνο την ολοκλήρωση της ως γυναίκα, αλλά και την οντότητα της, την παραδοχή της και τη θηλυκότητά της (Μαρκαντώνη, & Ρήγα, 1991).

Βασισμένοι στην παραπάνω θέση θα ξεκινήσουμε την ανάλυση μας με το ρόλο που καλείται να παίξει η μητέρα στη σύγχρονη οικογένεια. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο ρόλος της μητέρας έχει υποστεί τις περισσότερες αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου. Μολονότι όμως θεωρείται ισότιμο μέλος και νομικά με το σύζυγό της, οι πολλαπλοί ρόλοι που αναλαμβάνει για τη διατήρηση και τη συντήρηση του οικογενειακού συστήματος είναι πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενοι (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Η μητέρα - γυναίκα - σύζυγος μετέχει πλέον ισότιμα στο εργατικό δυναμικό της οικογένειας. Ταυτοχρόνως, όμως, καλείται να επιτελέσει και το ρόλο της παιδαγωγού. Σύμφωνα με την Χουρδάκη (1995), η μητέρα είναι αυτή που αφοσιώνεται περισσότερο στο παιδί και η φιγούρα της είναι πολύ απαραίτητη, για την ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού (Χουρδάκη, 1995). Είναι εκείνη που έρχεται σε άμεση επαφή με το παιδί, με αποτέλεσμα ακόμα και το νεογέννητο να ανταποκρίνεται στη δική της συμπεριφορά. Ακόμη και οι εξωτερικές υποχρεώσεις της μητέρας δεν την αποκόβουν από την τιμητική θέση που της έδωσε η φύση. Το παιδί συγχωρεί τα πάντα στη μητέρα του, εκτός από την έλλειψη αξιοπιστίας, αρκεί μόνο να του αποδείξει ότι είναι η μόνη και πιο πιστή

σύντροφος (Dreikurs, 2007). Γενικότερα, η μητέρα είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη της ψυχολογικής ωριμότητας, για την ανατροφή και την αγωγή του παιδιού. Ο ρόλος της είναι συνυφασμένος με τα συναισθήματα της στοργής, της ανιδιοτελούς αγάπης και της προστασίας. Διδάσκει στο παιδί τους ευπρεπείς τρόπους και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχει για την εκάστοτε περίπτωση. Γίνεται σύμβολο της αγκαλιάς και της προστασίας (Greer, 2001. Λυκιαρδοπούλου, 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η, έστω μερικώς, ισότιμη συμμετοχή του ζευγαριού στη ζωή του παιδιού παρουσιάζεται ως πολύτιμη, ιδίως για τη γυναίκα. Αυτομάτως αυξάνεται ο προσωπικός της χρόνος, με αποτέλεσμα να αυξάνεται και ο χρόνος ενασχόλησης με τα προσωπικά κι επαγγελματικά της ενδιαφέροντα. Η αποδέσμευση της από την ολοκληρωτική φροντίδα του παιδιού της συντελεί στην ενίσχυση της συναισθηματικής αυτονομίας, της αυτοπεποίθησης και της επιβεβαίωσης πως είναι ικανή να απεξαρτηθεί από καταπιεστικές σχέσεις, λόγω των παγιωμένων κοινωνικών αντιλήψεων (Ζυγούρη, 2009). Δεν είναι λίγες οι φορές που ερχόμαστε αντιμέτωποι με μητέρες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ανησυχία, υπερφροντίδα, επιείκεια, επαγρύπνηση συναισθήματα, τα οποία είναι περιττά μέχρι και επιβλαβή. Συγκεκριμένα, ο Γερμανός Ψυχίατρος Werner Schwidder (στο Σέφελντ, 1990), ύστερα από μελέτη σε μητέρες και παιδιά υποστήριξε ότι αυτή η αγάπη είναι υπερβολική και την ταξινομεί σε διάφορες κατηγορίες όπως αγάπη απαιτητική, αγάπη μέχρι αυτοθυσίας της μητέρας, συντηρητική αγάπη, αγάπη που εκδηλώνεται με υποταγή, αγάπη που αναζητάει εκδηλώσεις τρυφερότητας (Σέφελντ, 1990). Τονίζουν ότι οι μητέρες θα πρέπει να περιορίζουν τη φροντίδα αυτή, καθώς το παιδί θα μεγαλώνει και προκειμένου να το πετύχει αυτό, θα πρέπει να είναι κατασταλαγμένες, υπεύθυνες και συναισθηματικά ώριμες γυναίκες. Το παιδί δεν πρέπει να αντικατοπτρίζει όλο της το είναι (Dreikurs, 2007).

Ως εργαζόμενη γυναίκα, η μητέρα πρέπει να ανταποκρίνεται τόσο στις ανάγκες και στη φροντίδα των παιδιών της, όσο και στις απαιτήσεις της εργασίας της, γεγονός που επιβάλλει την υποστηρικτική φροντίδα του συζύγου (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Υπάρχει διαχωρισμός των γυναικών που εργάζονται και εκείνων που δεν εργάζονται, μολονότι το ποσοστό των δεύτερων είναι πολύ μικρό, ο οποίος υποδηλώνει ότι οι γυναίκες που δεν εργάζονται εκτός σπιτιού δεν είναι πάντα ευχαριστημένες από το ρόλο τους και ότι τα παιδιά αυτών παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα από ότι των εργαζομένων. Έτσι, ακόμα και η εργαζόμενη μητέρα μπορεί να προσφέρει στο παιδί της ότι χρειάζεται ιδίως καθώς αυτό μεγαλώνει. Μπορεί να του προσφέρει πάντα το στοιχείο της σιγουριάς και της ασφάλειας (Dreikurs, 2007). Με βάση τα παραπάνω κατανοούμε τον ρόλο που έχει η μητέρα και τον χαρακτηρίζουμε ως ανεξίτηλο, αναντικατάστατο και ανεξάντλητο τον οποίο καμία κυβερνάντα δεν μπορεί να αναπληρώσει, όταν αυτή απουσιάζει (Ζυγούρη, 2009. Dreikurs, 2007. Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999).

1.2.2.2.2. Ο ρόλος του πατέρα στη σύγχρονη οικογένεια

Στις ανεπτυγμένες χώρες το βάρος της ανατροφής των παιδιών ήταν παραδοσιακά αποκλειστικό προνόμιο της γυναίκας, ενώ ο πατέρας ήταν αυτός που κουβαλούσε τα υλικά αγαθά (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας), όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Αυτή η πραγματικότητα πιθανόν να εξηγείται από τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν αναφορικά με την θέση της γυναίκας και του άντρα μέσα στην κοινωνία (Τσιάντης, 2004). Με το πέρασμα, όμως, των χρόνων αυτή η εικόνα άρχισε να φθείρεται, μολονότι ακόμα και σήμερα ισχύει σε κάποιες αγροτικές περιοχές. Τυπικά, λοιπόν, ο ρόλος του πατέρα παραμένει ουσιαστικά αναλλοίωτος, παρότι έχει

αλλάξει ο ρόλος του στην οικογενειακή δομή. Παραμένει ως «αρχηγός» της οικογένειας, ωστόσο, η εξουσία του ως «αφέντη-πατέρα» τείνει να εκλείψει (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Αν και ο Μισέλ (2000) αναφέρει πως, παρά τις νέες δραστηριότητες που αναλαμβάνει, ο πατέρας τείνει να θεωρείται ο εκτελεστικός ηγέτης της οικογένειας, ενώ η γυναίκα αναλαμβάνει τις ενδοοικογενειακές υποθέσεις (Μισέλ, 2000). Η ενεργός παρουσία του πατέρα στη ζωή της οικογένειας και σε αυτή του ίδιου του παιδιού ενισχύει την ταύτιση του παιδιού μαζί του και επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Η προσωπικότητα του πατέρα είναι πάρα πολύ σπουδαία τόσο για την κόρη, όσο, κυρίως, για το γιο. Δυστυχώς, παρατηρείται στα συγγράμματα ο υπερτονισμός του ρόλου της μητέρας για την αγωγή του παιδιού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι εξίσου σπουδαίος ο κοινωνικός και πνευματικός ρόλος του πατέρα. Τα παιδιά, βέβαια, αναγνωρίζουν το κύρος τους απέναντι στον πατέρα τους μέσα από το σύνολο των πράξεων της προσωπικότητας του (Χουρδάκη, 1995).

Ακόμη και σήμερα στις περισσότερες οικογένειες ο πατέρας εξακολουθεί να κερδίζει τα περισσότερα χρήματα στην οικογένεια για αυτό και στα μάτια των παιδιών θεωρείται συχνά σαν το πιο πρακτικό και αποδοτικό μέλος της οικογένειας. Η επιρροή του πατέρα αντανακλάται συχνά στη στάση του παιδιού απέναντι στην εργασία, για αυτό ο ίδιος είναι ο καλύτερα εξοπλισμένος για να παρακινήσει το παιδί του να γίνει κάτι ή αντιθέτως να το αποθαρρύνει και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, που να οδηγήσει το γιο του να αμφιβάλλει αν θα μπορέσει να γίνει «αληθινός άνδρας», ενώ μπορεί εύκολα να κάνει το κορίτσι να αμφιβάλλει για την απόδοση της (Dreikurs, 2007). Η παρουσία του πατέρα στηρίζει και συμπληρώνει την οικογένεια και βοηθά από την αρχή τα παιδιά να ολοκληρωθούν σαν προσωπικότητες και να τους κάνουν να αντιληφθούν ότι, όπως οι γυναίκες μπορεί να εκφράζουν έντονα συναισθήματα

χαράς, θυμού, λύπης, το ίδιο μπορεί να κάνουν, και δικαιούνται να το κάνουν και οι άνδρες (Τσιάντης, 2004).

Αντιθέτως, η απουσία του πατέρα από το σπίτι με οποιονδήποτε τρόπο και για οποιονδήποτε λόγο, επιφέρει διάφορα προβλήματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Για αυτό κάθε πατέρας που επιζητά την αναγνώριση και την αποδοχή από τα παιδιά του θα πρέπει να θέσει τα θεμέλια κατά τη διάρκεια της κύησης και των πρώτων μηνών της ζωής του παιδιού. Γνωρίζουμε ότι η σχέση του βρέφους με το γονιό είναι μια αμφίδρομη διαδικασία από την οποία το νεογέννητο μπορεί από μικρή ηλικία να μάθει με δάσκαλο τον πατέρα του. Ο τρόπος που αντιμετωπίζει ο πατέρας το παιδί θα του μάθει το σωστό τρόπο προκειμένου να ασκεί κοινωνικό έλεγχο. Ο πατέρας πρέπει να επιδιώξει να συνδεθεί αναπόσπαστα και ποιοτικά με το παιδί του προκειμένου να μην χαθούν οι οικείες και προσωπικές λεπτομέρειες, το υλικό δηλαδή που αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία πατέρας και παιδί οικοδομούν τη σχέση τους. Στη σημερινή εποχή δεν έχει σημασία η «ποσότητα» του χρόνου αλλά η «ποιότητα». Τι να το κάνει το παιδί αν βρίσκεται συνεχώς με τον πατέρα του και η παρουσία του πατέρα είναι «θαμμένη» κάτω από ένα τεράστιο όγκο δουλειάς (Horst, 2003). Εξάλλου, έχει αποδειχτεί ότι η πατρική απουσία είναι ιδιαίτερα επιζήμια και μακροπρόθεσμα μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση αναφορικά με την ταυτότητα του φύλου, σε διαστρεβλωμένη αυτοεικόνα και σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, όπως μπορεί να συμβεί αργότερα στην εφηβεία (Καλλινικάκη, 1996). Πιθανόν, η όλη αυτή διαδικασία συμβάλλει στο να τονιστεί η αναγκαιότητα της διαμοιρασμένης φροντίδας μεταξύ των δύο συζύγων. Αναντίρρητα, η μοιρασμένη φροντίδα της ανατροφής του παιδιού παρέχει μια μοναδική ευκαιρία στον άνδρα να έρθει κοντά στο παιδί στον ξεχασμένο συναισθηματικό του κόσμο (Johansson, & Klinth, 2008. Dinnerstein, 1978. Ehrenshaft, 1980).

Εκτός όμως από τη σχέση του με τα παιδιά, η σχέση του συζύγου με τη σύζυγο βασίζεται περισσότερο στη συνεργασία. Έτσι, ο πατέρας σήμερα τείνει να δίνει ένα «χέρι βοήθειας» στη σύζυγό του, μολονότι η ίδια εξακολουθεί να κάνει τις περισσότερες δουλειές. Αξίζει να σημειωθεί ότι η προσήλωση τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα της ελληνικής οικογένειας στο να αποκτήσουν τα παιδιά τους επαρκή μόρφωση έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού αυτή αποτελεί το κλειδί της κοινωνικής ανόδου και της προώθησης της οικογένειας συνολικά (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Κλείνοντας την αναφορά μας στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο πατέρας στη σύγχρονη οικογένεια, πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο οι πατέρες όσο και οι μητέρες έχουν να υπερνικήσουν σήμερα πάρα πολλά εμπόδια. «Τα «σπασμένα νεύρα», οι συγκινησιακές φορτίσεις και οι απογοητεύσεις δίπλα στους υπερενθουσιασμούς είναι αποτέλεσμα εσφαλμένης στάσης, όπως είναι και η αμυντική θέση απέναντι στη ζωή, η ανησυχία για το μέλλον, ο αγώνας για τη δύναμη» (Dreikurs, 2007, σελ. 45). Για αυτό οι γονείς πρέπει να θυμούνται ότι ο ένας γονιός μπορεί να μεταβάλλει την πολιτική του άλλου μόνο με την ειλικρινή συζήτηση και, τελικά, τη συμφωνία του. Σε καμία περίπτωση όμως δεν πρέπει τα παιδιά να γίνονται συμμετέχοι των διαφορών ανάμεσα στο ζευγάρι (Dreikurs, 2007).

1.2.2.3. Το υποσύστημα των αδελφών

Όπως τονίστηκε και στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, το οικογενειακό σύστημα αποτελείται από διάφορα άλλα υποσυστήματα. Μέχρι τώρα έγινε αναφορά στο υποσύστημα των συζύγων, στο υποσύστημα των γονέων και στις λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει το καθένα από αυτά. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα ασχοληθούμε με το *υποσύστημα των αδελφών*. Γνωρίζοντας, ότι είναι πολύ

σημαντικές οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα αδέλφια και, φυσικά, ο τρόπος που διαχειρίζονται τις μεταξύ τους σχέσεις και τις πιθανές συγκρούσεις οι γονείς, θελήσαμε να τις εξετάσουμε και στη συγκεκριμένη έρευνα.

Μέσα στο υποσύστημα των αδελφών, τα παιδιά μαθαίνουν πώς να κάνουν φίλους και σύμμαχους, πώς να διασώζουν το γόητρο τους ενώ υποχωρούν και συνθηκολογούν, μαθαίνοντας παράλληλα να αναγνωρίζουν τις ικανότητες τους, (Salvador, 2000), αποκτούν δεξιότητες που θα χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους σε κάθε πτυχή της ζωής τους (Ζαφείρης, Ζαφείρη, & Μουζακίτης, 1999). Πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι στις μεγάλες οικογένειες το υποσύστημα των αδελφών είναι ένα επιπλέον υποσύνολο. Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν διαφορετικούς τρόπους «σχετίζεσθαι», να φέρνουν πίσω, μέσα στον κόσμο των αδελφών, τη νέα εμπειρική γνώση. Τη σημασία του υποσυστήματος των αδελφών μπορούμε να την καταλάβουμε ακόμα περισσότερο όταν αυτό δεν υπάρχει, όπως στην περίπτωση των μοναχοπαιδιών, που αναπτύσσουν ένα πρόωρο πρότυπο προσαρμογής στον κόσμο των ενηλίκων. Κάποιες άλλες φορές, τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν προβλήματα στην ανάπτυξη της αυτονομίας και στην ικανότητα να μοιράζονται, να συνεργάζονται και να συναγωνίζονται με τους άλλους (Salvador, 2000). Το υποσύστημα των αδελφών είναι αυτό που θα βοηθήσει το παιδί να μάθει να μοιράζεται, να μοιράζεται ακόμα και το χρόνο με τους γονείς του, την αγάπη τους, την προσοχή τους. Θα βιώσει, ίσως ακόμα και το μίσος ανάμεσα στα αδέλφια ή τον αγώνα για να κερδίσει την αγάπη των γονιών του. Τα παιδιά άλλωστε, διαπαιδαγωγούνται μεταξύ τους (Vutz, & Unzner, 2006).

Σε κάποιες έρευνες αναφέρεται ότι από τα δύο χρόνια το παιδί αναζητά συναισθηματική στήριξη όχι μόνο από τους γονείς, αλλά και από τα αδέλφια (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Χαρακτηριστικά αντικατοπτρίζεται στα λόγια ενός

κοριτσιού μοναχοπαιδιού: «Η μητέρα μου δεν ήθελε ποτέ ένα δεύτερο παιδί, γιατί τα παιδιά έχουν πολλή δουλειά. Όμως εγώ θα ήμουν φοβερά ευχαριστημένη αν είχα αδέρφια, και πιστεύω ότι και ο πατέρας μου θα ήταν κι αυτός πολύ χαρούμενος, αλλά εκείνη όχι! Και πάλι όχι!. Έτσι μεγάλωσα και ανατράφηκα, σα μοναχοπαιδί, τρομερά υπερπροστατευμένη. Οι φίλες μου έρχονταν βέβαια σε μας, στο σπίτι μας, αλλά το βράδυ έμενα πάλι μονάχη και έρημη. Οι γονείς μου, μου έβαζαν και στα παρά μικρότερα θέματα κανόνες και μου έδιναν εντολές: Ακόμα και σ' ότι αφορούσε το επάγγελμά μου! Ήθελα πάρα πολύ να πάρω το απολυτήριο του λυκείου και να σπουδάσω. Όμως αντί για σπουδές έπρεπε, μετά το γυμνάσιο, να πάω να εργαστώ στην επιχείρηση των γονιών μου - έχουν ένα κατάστημα λιανικού εμπορίου. Από το πατρικό σπίτι έφυγα μόνον όταν έγινα 26 ετών και με μεγάλο κόπο έμαθα να είμαι κάπως ανεξάρτητη και να έχω κάποια αυτοπεποίθηση. Όσο για την επιθυμία μου για περισσότερα παιδιά, αυτή εξακολουθούσε να υπάρχει ακλόνητη μέσα μου. Σήμερα έχουμε τρεις γιους, δώδεκα, δέκα και επτά χρονών. Βλέποντας τους, καταλαβαίνω πόσο σωστή ήταν η απόφαση μου να μη μείνουμε στο ένα παιδί, στο μοναχοπαιδί» (Vutz & Unzner, 2006, σελ. 29).

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι η αδελφική εμπειρία έχει δύο διαστάσεις, η μία από τις οποίες προέρχεται από την εμπειρία των αδελφών μεταξύ τους και η άλλη προέρχεται από τον γονέα (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Στο υποσύστημα αυτό, κυρίαρχο ρόλο παίζει η σειρά γέννησης του παιδιού, καθώς επηρεάζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. Η σειρά γέννησης συνήθως προκαθορίζει ένα συγκεκριμένο ρόλο στην οικογένεια και πάνω σε αυτό βασίζονται πολλές σχέσεις (Bowen, 1978).

Κλείνοντας την αναφορά μας στην οικογένεια ως σύστημα και στα υποσυστήματα της πρέπει να τονίσουμε ότι οι πολιτισμικές νόρμες που ισχύουν σε

κάθε κοινωνία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στις σχέσεις τόσο μεταξύ των υποσυστημάτων της οικογένειας όσο και στο εσωτερικό τους. Η οικογένεια με τα υποσυστήματα της συνυπάρχουν με άλλα συστήματα, όπως το σύστημα του σχολείου, της εκκλησίας, των κοινωνικών υπηρεσιών, τα ιδρύματα παροχής υγείας και το νομικό σύστημα. Υπάρχει ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ του συστήματος της οικογένειας και των άλλων συστημάτων (Boynd - Franklin, 1987) όπως εξίσου σημαντικές είναι και οι αλληλεπιδράσεις και οι διεργασίες μεταξύ των μελών της, κάτι το οποίο μελετάμε στην επόμενη ενότητα. Συγκεκριμένα, μελετάμε τα δημογραφικά και κοινωνικά εκείνα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις σχέσεις των αδελφών μέσα στην οικογένεια.

1.3. Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις σχέσεις των αδελφών μέσα στην οικογένεια

Στην προηγούμενη ενότητα μελετήσαμε την οικογένεια με τα υποσυστήματα της. Θεωρούμε απαραίτητο στην συγκεκριμένη ενότητα να αναφερθούμε στα *δημογραφικά και κοινωνικά εκείνα χαρακτηριστικά* (όπως για παράδειγμα την σειρά γέννησης, την ηλικία, τον καταλυτικό ρόλο που οφείλουν να έχουν οι γονείς προκειμένου να εγκαθιδρύσουν υγιή σχέση μεταξύ των παιδιών τους) που επιδρούν θετικά, έτσι ώστε τα αδέρφια να αναπτύσσουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς και ισχυρά δίκτυα κοινωνικής στήριξης. Θα δούμε συνεπώς, στην συγκεκριμένη ενότητα ότι η συμπεριφορά ενός μέλους επηρεάζει άμεσα και τα υπόλοιπα μέλη. Η συμπεριφορά ενός μέλους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (όπως για παράδειγμα, η σειρά γέννησης, η ηλικία, το φύλο). Αυτοί οι παράγοντες, πολλές φορές, είναι που συμβάλλουν στην καλή επικοινωνία μεταξύ των αδελφών, καθώς, επίσης, και στην

αμοιβαία ενσυναίσθηση που πρέπει να έχουν. Γνωρίζουμε ότι, η αλληλεπίδραση των αδελφών είναι πολύ σημαντική, καθώς μέσα από αυτήν τα αδέλφια νιώθουν αρκετά ασφαλή και ελεύθερα να συζητήσουν τις αντιδικίες, την απογοήτευση που νιώθει το ένα για το άλλο, καθώς και τα αρνητικά συναισθήματα που πιθανόν θα νιώθουν για τους γονείς.

1.3.1. Η σειρά γέννησης

Πολλές φορές οι γονείς αναρωτιούνται γιατί οι χαρακτήρες των παιδιών τους είναι διαφορετικοί μολονότι, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται, τα μεγάλωσαν με τον ίδιο τρόπο και στο ίδιο περιβάλλον, δίνοντας τους την ίδια αγάπη, στοργή και φροντίδα. Είναι μια λάθος αντίληψη ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν στην ίδια οικογένεια μεγαλώνουν και στο ίδιο περιβάλλον. Οι γονείς, το σπίτι, η γειτονιά μπορεί να είναι τα ίδια, δε σημαίνει, όμως, ότι οι σχέσεις μεταξύ των μελών μέσα στην οικογένεια είναι οι ίδιες (Λέμαν, 1996). Συχνά σκέφτονται γιατί το μεγαλύτερο παιδί συμπεριφέρεται σαν αφεντικό, γιατί το μικρότερο παιδί θέλει να τραβάει την προσοχή; Μια πιθανή εξήγηση που δίνεται για τέτοιου είδους ερωτήματα αφορά στη σειρά γέννησης των παιδιών. Προκύπτει, λοιπόν, το ερώτημα πώς μπορεί να επηρεάσει η σειρά γέννησης τόσο πολύ τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα ενός παιδιού. Την απάντηση θα την αναζητήσουμε στη διαδικασία που κάνει κάθε παιδί προκειμένου να βρει τη δική του θέση και το δικό του ρόλο που θα το καταστήσει αξιαγάπητο για τους γονείς του. Εξάλλου, η θέση των αδελφών ή η σειρά γέννησης των αδελφών μπορεί να εξηγήσει σε μεγάλο βαθμό τη διαφορετική θέση που κατέχουν τα παιδιά μέσα στην οικογένεια σε σχέση με τη θέση και το φύλο τους, καθώς επίσης τη θέση σε σχέση με το φύλο των αδελφών τους (Ζερβανός, 2009. Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Η

σειρά γέννησης παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων στην οικογένεια για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000).

Από τα παραπάνω μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε αυτό που τόνιζε ο Άλφρεντ Άντλερ (1958) (στο Λέμαν 1993, σελ. 39-40): «Η θέση στην οικογένεια αφήνει ανεξίτηλη σφραγίδα στο στιλ ζωής. Κάθε δυσκολία ανάπτυξης προέρχεται από τον ανταγωνισμό και την έλλειψη συνεργασίας στην οικογένεια. Αν κοιτάξουμε γύρω μας στην κοινωνική ζωή κι αναρωτηθούμε γιατί η αντιπαλότητα και ο ανταγωνισμός είναι οι πιο φανερές της όψεις - κι αλήθεια, όχι μόνο στην κοινωνική μας ζωή, σε όλο τον κόσμο μας - τότε πρέπει να αναγνωρίσουμε πως οι άνθρωποι, παντού επιδιώκουν να είναι κατακτητές ή να επιβάλλονται και να ξεπερνούν τους άλλους. Αυτός ο στόχος είναι το αποτέλεσμα της ανατροφής από τα πρώτα παιδικά χρόνια, της μάχης της άμιλλας κι του ανταγωνισμού των παιδιών που δεν ένιωσαν τον εαυτό τους σαν ίσα μέρη του συνόλου της οικογένειας τους». Και ο ψυχολόγος Καρλ Κόνινγκ σημείωσε ότι η θέση ενός ατόμου μέσα στο σύστημα της οικογένειας «διαμορφώνει την κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου. Καθορίζει τον τρόπο που αντιδρά απέναντι στους άλλους, το αν είναι ικανός να κάνει ή όχι φίλους, τον τρόπο που βρίσκει συντροφιά και επικοινωνία με τους άλλους. Ακόμη και η επιλογή συζύγου επηρεάζεται βαθιά από τα γεγονότα του οικογενειακού συστήματος» (στο Λέμαν, 1993, σελ. 39 - 40).

Από τα παραπάνω δύο αποσπάσματα αντιλαμβανόμαστε ότι η σειρά γέννησης είναι πάρα πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Για να είμαστε ακόμα πιο ακριβείς, σύμφωνα με την αντλεριανή ψυχολογία, δεν παίζει ρόλο τόσο η σειρά γέννησης αυτή καθ' αυτή όσο η «θέση» που έχει λάβει το κάθε παιδί μέσα στην οικογένεια. Ο Toman (1961) είχε παρατηρήσει ότι παιδιά

προερχόμενα από διαφορετικές οικογένειες, με ταυτόσημη, όμως σειρά γέννησης παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (Toman, 1961). Στην παραπάνω θέση ο Bowen πρόσθεσε, επίσης ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το επίπεδο διαφοροποίησης του παιδιού. Χαρακτηριστικά δίνει το παράδειγμα ενός ώριμου πρωτότοκου που αναπτύσσει ηγετικά προσόντα, χωρίς να ζητεί να καθυποτάξει τους άλλους, ενώ το ανώριμο πρωτότοκο παιδί προσπαθεί να κυριαρχήσει πάνω στους άλλους (Ζερβανός, 2009). Ομοίως, ο Frank Sulloway το 1995, σε μία έρευνα βρήκε ότι συσχετίζεται στενά η σειρά γέννησης με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και δήλωσε ότι αδέλφια που είχαν μεγαλώσει μαζί, διέφεραν τόσο πολύ όσο σχεδόν τα παιδιά που μεγάλωσαν σε ξεχωριστές οικογένειες (Sulloway, 1995). Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε την σημασία της σειράς γέννησης, κάνοντας αναφορά στα πρωτότοκα, στα δευτερότοκα και στα υστερότοκα παιδιά, καθώς στην παρούσα έρευνα ασχολούμαστε με τις διαφορές ανάμεσα τους.

1.3.1.1. Το πρωτότοκο παιδί

Στην αρχή της ζωής τους όλα τα πρωτότοκα παιδιά είναι σαν τα μοναχοπαιδιά και απολαμβάνουν τα προνόμια αυτών. Όταν έρθει το δεύτερο παιδί, τότε το πρωτότοκο παιδί βιώνει το πλήγμα, το σοκ του «εκθρονισμού» όπως πολλοί ειδικοί (με πρώτο τον Άντλερ) ονομάζουν. Αυτή η δήλωση παριστάνεται με ενάργεια από τον τρόπο που δηλώνουν τα παιδιά την έλευση ενός δεύτερου, τρίτου παιδιού μέσα στην οικογένεια. Πράγματι, πρόκειται για μεγάλο σοκ, αφού τώρα πια το παιδί δε βρίσκεται στο επίκεντρο των γονιών του και κάποιες φορές των παππούδων του, με βάση το πώς εισπράττει αυτήν την πραγματικότητα το παιδί. Δεν πρέπει να απορούν οι γονείς για αυτή τη συμπεριφορά του, καθώς μέχρι εκείνη τη δεδομένη χρονική

στιγμή το παιδί δεν ήταν υποχρεωμένο να μοιράζεται την προσοχή και την αγάπη των γονιών του, ούτε ήταν υποχρεωμένο να ανησυχεί για το πώς θα καταφέρει να έχουν άψογη συμπεριφορά οι γονείς του (Vutz, & Unzer, 2006).

Εξάλλου, δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι η συμπεριφορά του πρωτότοκου παιδιού διαμορφώνεται ανάλογα με το ποια ήταν η στάση των πρωτότοκων στις οικογένειες καταγωγής των δύο συζύγων. Αυτήν την παράδοση της οικογένειας, δηλαδή να αντιγράφει το παιδί πιστά τις αρχές της οικογένειας και τις συμπεριφορές των γονιών του, ακολουθεί συνήθως το πρωτότοκο παιδί (Ζερβανός, 2009), καθώς ακολουθεί και υπερασπίζεται τη γονική φωλιά (Prekop, 2008). Δεν είναι, εξάλλου, σπάνιο το φαινόμενο όπου οι γονείς έχουν εξωπραγματικές απαιτήσεις από τα πρωτότοκα παιδιά τους, εναποθέτοντας σε αυτά όλες τις υψηλές τους προσδοκίες και τα δικά τους πολλές φορές ανεκπλήρωτα όνειρα, καθώς θεωρούν το παιδί δικό τους δημιούργημα που πρέπει να τους βγάλει ασπροπρόσωπους (Gerald, 2005). Στο σημείο αυτό, αξίζει να θυμηθούμε ότι το πρωτότοκο σε παλαιότερες εποχές θυσιαζόταν προς τιμήν των θεών κάτι το οποίο βλέπουμε να συμβαίνει και στις μέρες μας με άλλη μορφή βέβαια. Γυναίκες που δυσκολεύονται να αποκτήσουν παιδιά ή που ταλαιπωρούνται μέχρι να το αποκτήσουν υπόσχονται στις θείες δυνάμεις να τους «χαρίσουν» τον απόγονο τους όταν αυτός έρθει (Prekop, 2008). Το παιδί, όμως, έτσι βιώνει όλο το άγχος και το βάρος των γονιών του στους δικούς του ώμους (Gerald, 2005).

Αναντίρρητα, αυτή η μοναδικότητα παύει να ισχύει κάποια στιγμή με την έλευση του δεύτερου παιδιού. Η έλευση αυτή κάνει το πρώτο παιδί να αναρωτιέται γιατί οι γονείς του επιθυμούν δεύτερο παιδί, αγχώνεται για το μοίρασμα της αγάπης. Ξαφνικά γίνεται «μεγάλο παιδί» το οποίο αρχίζει να έχει προβλήματα, ωστόσο όμως επιβάλλεται να αντιμετωπίζει το αδελφάκι του με σύνεση και αγάπη (Baum, 2003).

Έχει παρατηρηθεί σε διάφορες έρευνες ότι τα πρωτότοκα παιδιά υιοθετούν συχνότερα το ρόλο του προστάτη και το ρόλο του αρχηγού. Αυτό το ρόλο πολλές φορές τον αναλαμβάνουν και μέσα στα πλαίσια της οικογένειας υιοθετώντας ηγετικές θέσεις και έχοντας την τάση να επιβάλλονται στα υστερότοκα (Ζερβανός, 2009. Prekop, 2008. Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000). Αυτό, ίσως, απορρέει και από την κοινή πεποίθηση ότι τα πρωτότοκα είναι άτομα μη απελευθερωμένα και διψασμένα για δύναμη. Εξαιτίας αυτής της ποθητής δύναμης καταβάλλουν πολλές προσπάθειες προκειμένου να πετύχουν πολλά και ξεχωριστά πράγματα, για αυτό συνήθως αποδεικνύονται και ικανότερα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι διαθέτουν αναγκαστικά και υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης (Prekop, 2008).

Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοούμε ότι από αυτόν τον ανελλιπή αγώνα για την εξουσία και για την απόκτηση δύναμης, τα παιδιά αυτά κάποτε γίνονται κυριαρχικά, επιθετικά, φιλόδοξα και ζηλόφθονα (Prekop, 2008). Πώς θα μπορούσε άραγε να αποφύγει αυτά τα δυσάρεστα συναισθήματα, όταν αυτά τα παιδιά διαρκώς αγωνίζονται για να ευχαριστήσουν τους άλλους, κάνουν τα πάντα προκειμένου να εκλεγούν σε διάφορα αξιώματα, προκειμένου να φέρουν στην οικογένεια τους δόξα, θέτοντας τόσο υψηλούς στόχους στον εκτός οικογένειας κόσμο. Αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται να αποκτήσουν επίγνωση των συναισθημάτων και των πραγματικών αναγκών τους (Napier, 1997). Αρκετά συχνά έχει σημειωθεί πως πολλοί πρωτότοκοι πέφτουν με τα μούτρα σε κάθε είδους επιβλαβή δραστηριότητα, καθώς αισθάνονται πως δεν μπορούν να ζήσουν τη ζωή τους για τους ίδιους και πιστεύουν ότι, ακολουθώντας μια ζωή παρακμής και κατάπτωσης, θα απελευθερωθούν από την πικρία που τους έχει οδηγήσει η συνεχή επιθυμία των γονιών προκειμένου να είναι παράδειγμα προς μίμηση (Λέμαν, 1993).

Εκτός όμως απ' όλα αυτά, τα πρωτότοκα παιδιά και, κυρίως, των πολυμελών οικογενειών, αναλαμβάνουν και τη διαπαιδαγώγηση των μικρότερων αδελφών, διαδικασία που τους γεμίζει με άγχος και αγωνία, καθώς ακόμη και σε αυτή την «τελετή» τα πρωτότοκα ενδιαφέρονται για την επίδραση που θα έχουν στα μικρότερα αδέρφια (Prekop, 2006. Λέμαν, 1993). Η αλήθεια είναι πως οι γονείς με το πέρασμα του χρόνου αρχίζουν και οι ίδιοι να προσαρμόζονται και να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους, όταν έρχεται το δεύτερο παιδί. Συνήθως, σε αυτά τα παιδιά δείχνονται πιο επιεικείς, κάτι το οποίο εκλαμβάνεται διαφορετικά στα μάτια των πρωτότοκων. Έχοντας ήδη την πείρα και την εμπειρία καταλαβαίνουν ότι δεν είναι τόσο απαραίτητες οι λεπτομέρειες της ανατροφής και, από άκαμπτοι, γίνονται περισσότερο ευέλικτοι. Σχετικά με την αγάπη που δίνουν οι γονείς στα πρωτότοκα και στα δευτερότοκα, λέγεται ότι οι γονείς ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στα πρωτότοκα από ότι στα άλλα παιδιά, άλλοι ερευνητές δεν πιστεύουν ότι το ζητούμενο είναι η ποσότητα του χρόνου, αλλά η δημιουργικότητα, όταν ασχολούνται μαζί τους (Dunn, 1988).

Όσον αφορά στις κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους, τα πρωτότοκα επιλέγουν συχνά να παίζουν περισσότερο με άτομα εκτός σπιτιού και λιγότερο με τα αδέρφια τους, μολονότι στους τελευταίους παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή τους. Συνήθως, το πρωτότοκο τέκνο δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει σε πόση εκτίμηση τον έχουν τα αδέρφια του, παρά το γεγονός ότι κάποιες φορές τον ζηλεύουν. Προτιμά να συναναστρέφεται με άτομα μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας από τους ίδιους και σπανιότατα με συνομηλίκους, γεγονός που πιθανόν απορρέει από την ιδιαίτερη σχέση που είχαν με τους γονείς τους και τα νεότερα αδέρφια (Λέμαν, 1993). Πριν κλείσουμε την αναφορά μας στα πρωτότοκα παιδιά, θα αναφερθούμε συγκεντρωτικά στα χαρακτηριστικά του πρωτότοκου και στις θετικές και αρνητικές

όψεις που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά. Αρχικά, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το πρωτότοκο παιδί είναι πρότυπο τελειότητας, που τα κάνει όλα καλά, αλλά είναι εξίσου υπερβολικό και ανικανοποίητο με τις επιδόσεις του. Εν συνέχεια, θα πρέπει να τονιστεί ότι είναι υπερβολικά δραστήριο και προχωρεί προς την επιτυχία, αλλά αυτό το πιέζει πάντα. Είναι υπερβολικά οργανωμένο, κάτι που το κάνει πολλές φορές άκαμπτο και αλύγιστο. Χαρακτηρίζεται ως εμβριθές, ικανό να σκεφθεί τα προβλήματα και να βρίσκει την λύση τους, πράγμα που το αναγκάζει να σκέφτεται πάρα πολύ και να είναι πολύ σοβαρό. Αναλαμβάνει τον ρόλο του ηγέτη στην οικογένεια και στην κοινότητα πράγμα που κάποιες φορές το αναγκάζει να φέρεται εγωιστικά και να αγνοεί τα συναισθήματα των άλλων (Λέμαν, 1993).

Θα θεωρούσαμε παράληψη αν δεν αναφερόμασταν καθόλου στα καταστρεπτικά συναισθήματα που μπορεί να νιώθει ένα πρωτότοκο παιδί. Έχει σημειωθεί στη βιβλιογραφία ότι κάποτε οι πρωτότοκοι διακατέχονται από μνησικακία απέναντι στους γονείς τους και, προκειμένου να κατευνάσουν αυτά τα συναισθήματα, πρέπει να τα ομολογούν με κάποιο τρόπο (είτε γραπτώς είτε προφορικώς) σε αυτούς (Λέμαν, 1993). Αρκετές φορές χαρακτηρίζονται από έναν αυτό - κατευθυνόμενο θυμό, για αυτό επιβάλλεται να μάθουν να συγχωρούν τον εαυτό τους και τους άλλους. Πολύ συχνά συμπεριφέρονται με αισθήματα ζήλιας απέναντι στα αδέρφια τους, μολονότι, αν το συζητούσαν μεταξύ τους θα αντιλαμβάνονταν ότι και τα αδέρφια τους τα ζηλεύουν. Τέλος, εξίσου συχνά διακατέχονται από το φόβο της αποτυχίας, από το αίσθημα της ανεπάρκειας και από αμφιβολίες για τον εαυτό τους και προκειμένου να αντιμετωπίσουν αυτά τα αισθήματα, θα πρέπει να συμπεριφέρονται ευνοϊκά και περισσότερο θετικά απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό (Λέμαν, 1993). Κλείνοντας, πρέπει να αναφερθεί ότι σημαντικό ρόλο, προκειμένου να μη βιώσει το πρωτότοκο παιδί όλα αυτά τα συναισθήματα αναφορικά με την έλευση άλλων παιδιών

διαδραματίζουν οι γονείς, ιδιαίτερα, αν και με ποιο τρόπο θα κινητοποιήσουν το πρωτότοκο παιδί τους, αν και πως θα το προστατεύσουν από τις νέες απαιτήσεις που προκύπτουν από την έλευση των παιδιών (Prekop, 2008. Λέμαν, 1993).

1.3.1.2. Το δευτερότοκο παιδί

Η επιθυμία του πρωτότοκου παιδιού να θέλει να αποκτήσει ένα αδελφάκι είναι κατά βάση απόλυτα λογική και φυσιολογική. Όταν αυτήν την επιθυμία του τη συνοδεύει και η ανάλογη ενημέρωση (από την πλευρά των γονιών του) και ωριμότητα, τότε ο ερχομός του δεύτερου μωρού εκλαμβάνεται ως «δώρο» από την πλευρά του πρώτου παιδιού. Έτσι, το παιδί θα συμμετέχει στην αναμονή του νέου μέλους της οικογένειας και δε θα τραυματιστεί από τις επικείμενες αλλαγές, αλλά αντιθέτως θα χαρεί. Μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι η αδελφική σχέση είναι αυτή που διαρκεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη στα πλαίσια του οικογενειακού συστήματος (Prekop, 2008). Καταλαβαίνουμε λοιπόν, ότι οι γονείς θα πρέπει να θεμελιώσουν τη σχέση ανάμεσα στα αδέλφια από τη στιγμή της κυοφορίας ή τουλάχιστον από το μαιευτήριο, όπου θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στα αδέλφια να γνωριστούν (Prekop, 2008). Αυτό θα επιτευχθεί μόνο αν δοθεί η δυνατότητα στο πρώτο παιδί να επισκέπτεται τη μητέρα του και το νεογέννητο στο μαιευτήριο. Έτσι θα το κάνουν να νιώσει ασφάλεια και αν είναι επαρκώς αναπτυγμένο το συναίσθημα του εγώ του θα το κάνει να νιώσει έτοιμο να μοιραστεί τους γονείς του και να δώσει πράγματα στο αδελφάκι του (Prekop, 2008. Baum, 2003).

Είναι αλήθεια πως το δεύτερο παιδί, όσο καλά προετοιμασμένο και να είναι το πρώτο παιδί για την έλευση του νέου μέλους, δε θα έχει ποτέ την αποκλειστική φροντίδα των γονιών του. Θα μάθει να λειτουργεί σα να βρίσκεται σε αγώνα δρόμου

διαρκώς, υπό εγρήγορση, όπου πάντα θα προσπαθεί να φθάσει το μεγαλύτερο και σαφώς πιο προχωρημένο αδελφό του. Συνήθως, αποκτά τα χαρακτηριστικά εκείνα που δεν έχει ο πρώτος αδελφός προκειμένου να αποκτήσει τον έπαινο, τόσο μέσα από την οικογένεια του όσο και από τους δασκάλους του (Gerald, 2005). Η αλήθεια είναι πως το δεύτερο παιδί αντιμετωπίζεται πάντα από τους γονείς του με μεγαλύτερη επιείκεια και σύνεση, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Αυτό εν μέρει, οφείλεται, στο γεγονός ότι οι γονείς τώρα πια είναι περισσότερο πεπειραμένοι και ο ερχομός του βιώνεται ως συνειδητό και γνώριμο, γεγονός που οδηγεί να μεγαλώνει το παιδί σε μια πιο ήπια κατάσταση με γονείς πιο ήρεμους και πιο σίγουρους (Άντλερ, 1971).

Αναφορικά με τη θέση των δευτερότοκων παιδιών μέσα στην οικογένεια, χρειάζεται να παλέψουν πολύ για να τη βρουν καθώς χαρακτηρίζονται από ένα κράμα χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, η σειρά γέννησης τα γλιτώνει από τις έντονες πιέσεις που δέχονται τα πρωτότοκα και τα υστερότοκα, όμως, ίσως να αναγκαστούν να καταβάλουν πολλές προσπάθειες προκειμένου να τα προσέξουν. Αυτές οι συνθήκες, βέβαια, το εφοδιάζουν με ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία. Ειδικά για τα δευτερότοκα παιδιά ο Άντλερ (1971) σημειώνει τα εξής: «Η διάθεση του δευτερότοκου μοιάζει με τη ζήλια των μη κυρίαρχων τάξεων, με τη βαθιά εντύπωση που προκαλείται από την ταπείνωση. Είναι δυνατόν να τοποθετήσει το σκοπό του τόσο ψηλά, ώστε να υποφέρει σε ολόκληρη τη ζωή του, με αποτέλεσμα να καταστραφεί η εσωτερική του αρμονία, λόγω του ότι παραγνωρίζει τα πραγματικά γεγονότα για μια ιδέα, για μια φανταστική επιδίωξη, χωρίς καμία αληθινή αξία» (Ζερβανός, 2009, σελ. 191).

Συνήθως, όπως τονίστηκε και παραπάνω, τα δευτερότοκα παιδιά είναι σαν να ζούνε σε μια ατμόσφαιρα ανωνυμίας. Αυτό παρά τις αρνητικές όψεις που έχει, παρουσιάζει επίσης πολλά θετικά στοιχεία, καθώς δεν το πιέζουν τόσο, ούτε

περιμένουν από αυτό να πετύχει όσα έχει καταφέρει μέχρι τώρα οι άλλοι (Λέμαν, 1993), καθώς πάντα υπάρχει η δικαιολογία ότι πίσω από κάθε ζημιά υπάρχει ο μεγάλος αδελφός (Prekop, 2008). Βέβαια, αυτό ελλοχεύει πολλούς κινδύνους και ίσως αποβεί καταστρεπτικό για την πορεία εξέλιξης του παιδιού, καθώς σε πολλές δοκιμασίες δεν καταβάλλουν την ίδια προσπάθεια με τα πρωτότοκα (Prekop, 2008). Από κάποιους συγγραφείς υποστηρίζεται ότι αυτό είναι πολύ καλύτερο από το να σου ζητούν να κάνεις πράγματα πέρα από τις δυνατότητες σου (Λέμαν, 1993).

Πέρα όμως από όλα αυτά, το δευτερότοκο παιδί δε βιώνει την εμπειρία της απώλειας, ακόμα και αν έρθει το τρίτο παιδί, καθώς σημειώνεται ότι αυτό το παιδί δεν έχει αποκομίσει τόσα πολλά προνόμια όσο τα πρώτα. Κατά συνέπεια δεν έχει και τόσα να χάσει, αφού δεν έχει καρπωθεί τόσα οφέλη. Από την αρχή είχε μάθει να μοιράζεται. Αναγνωρίζει ότι οι γονείς του απαιτούν πράγματα και από το τρίτο μέλος της οικογένειας. Αναντίρρητα όμως, με βάση τα όσα μέχρι τώρα έχουμε πει, όταν το δευτερότοκο παιδί γίνεται μεσαίο λόγω της έλευσης ενός τρίτου, πιθανόν στην αρχή να πιστέψει ότι θα απολαύσει την ίδια ανώτερη θέση, ανάλογη με εκείνη που είχε το πρωτότοκο παιδί. Γρήγορα όμως θα αντιληφθεί ότι δεν έχει ούτε τα προνόμια του μεγάλου, ούτε τα προνόμια του μικρού (Dreikurs, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι συγγραφείς κάνουν λόγο για εκδίκηση των δευτερότοκων προς τους πρωτότοκους, κάτι που φανερώνεται και από τον όρο «εκθρονισμός» του πρωτότοκου (Prekop, 2008).

1.3.1.3. Τα δίδυμα, το μεσαίο παιδί και τα μοναχοπαιδιά

Μέχρι τώρα έχουμε κάνει διεξοδική αναφορά στα πρωτότοκα και στα δευτερότοκα, τα οποία τα τελευταία χρόνια συγχρόνως αποτελούν και τα υστερότοκα για τις

οικογένειες που αποτελούνται από δύο παιδιά. Θεωρούμε απαραίτητο να γίνει μια πολύ μικρή αναφορά, στα μεσαία παιδιά, στα δίδυμα και στα μοναχοπαίδια καθώς αυτός ο πληθυσμός αποτελεί ειδικές περιπτώσεις (Vutz, & Unzer, 2006).

1.3.1.3.1. Τα μοναχοπαίδια

Τα μοναχοπαίδια βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο της οικογένειας τους και δεν εκτοπίζονται ποτέ από αυτήν τη θέση. Πολλές φορές ένα μοναχοπαίδι δεν έχει την δυνατότητα να καρπωθεί από πολλά ωραία βιώματα αλλά γλιτώνει και από άλλα εξίσου οδυνηρά (Vutz, & Unzer, 2006). Συνήθως, αυτό το παιδί βιώνει ενδιάμεσες, ανάμεικτες συμπεριφορές, δηλαδή συνδυάζει χαρακτηριστικά ενός μεγαλύτερου και ενός μικρότερου παιδιού. Μοιάζει πάρα πολύ με το πρωτότοκο στην προσοχή που αντλεί από τους γονείς τους και από τους άλλους. Συνήθως το παιδί αυτό, έχει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, κινήτρων και ακαδημαϊκών επιδόσεων. Είναι ανεξάρτητο και κοινωνικά έχει την τάση να μην εμπλέκεται με ζέση στις διάφορες σχέσεις (Ζερβανός, 2009). Δυστυχώς, από το μοναχοπαίδι συνήθως οι γονείς έχουν απαιτήσεις τεραστίων διαστάσεων, κάτι που το κάνει να αγχώνεται υπερβολικά. Πέρα όμως από αυτό το αρνητικό σημείο, ένα μοναχοπαίδι περνά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας με ενήλικες, κάτι που το κάνει να ωριμάζει πολύ πιο γρήγορα και ταυτοχρόνως να αποκτά διάφορες δεξιότητες, που δεν έχουν άλλες οικογένειες με περισσότερα παιδιά. Αυτό είναι συνήθως άμεση απόρροια των επιπλέον κινήτρων και των ερεθισμάτων που του παρέχονται (Άντλερ, 1974).

1.3.1.3.2. Τα μεσαία παιδιά

Το μεσαίο παιδί έχει χαρακτηριστεί από πολλούς ως το παιδί «σάντουιτς». Η θέση του είναι εξαιρετικά δύσκολη, καθώς δεν απολαμβάνει ούτε την προτίμηση που χαίρει ο πρώτος, ούτε την προστασία και τη φροντίδα που τυγχάνει ο μικρότερος. Πιστεύει ότι δεν το αγαπούν τόσο πολύ και ότι η ζωή είναι άδικη απέναντι του. Από την άλλη πλευρά, όμως, απολαμβάνει τα πλεονεκτήματα της θέσης του, καθώς οι γονείς δεν του δίνουν πολλή σημασία, με αποτέλεσμα να απολαμβάνει μεγαλύτερη ελευθερία στις επιλογές και στις επιθυμίες του, συγκριτικά με τα αδέρφια του. Αρκετά συχνά το παιδί αυτό έχει ένα μεγάλο κύκλο γνωριμιών και συνήθως δημιουργεί στενές προσωπικές σχέσεις. Πολλές φορές αισθάνεται κατωτερότητα συγκριτικά με το μεγάλο του αδελφό και για αυτό έχει μάθει διαρκώς να διεκδικεί τα σκήπτρα του πρωτότοκου (Baum, 2003. Ryckman, 1989. Άντλερ, 1974). Αυτονόητο είναι ότι τα μεσαία παιδιά έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τα δευτερότοκα.

1.3.1.3.3. Τα δίδυμα παιδιά

Οι περιπτώσεις των διδύμων δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τη γενετική επίδραση στην ανάπτυξη. Υπάρχουν δύο είδη διδύμων, οι μονοζυγωτές και οι διζυγωτές. Η τελευταία κατηγορία αναφέρεται σε εκείνα τα παιδιά που γεννιούνται την ίδια ώρα από ξεχωριστά γονιμοποιημένα αβγά, ενώ η πρώτη σε εκείνα που προέρχονται από ένα αβγό και στη συνέχεια χωρίζονται σε δύο κλώνους. Τα σωματικά χαρακτηριστικά αυτών χρησιμοποιούνται προκειμένου να προσδιοριστεί το είδος των διδύμων. Οι μαιευτήρες πετυχαίνουν τη διάγνωση με βάση το είδος του πλακούντα. Όπως στην εξωτερική εμφάνιση, έτσι και ως προς την προσωπικότητα, τα μονοζυγωτικά δίδυμα μοιάζουν περισσότερο σε σχέση με τα διζυγωτικά. Ο ψυχολόγος Klaus Minde (αναφορά στο Dunn, 1988) υπογραμμίζει ότι οι μητέρες δεν

αφιερώνουν τον ίδιο χρόνο στα παιδιά τους, ενώ αντιθέτως δίνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο ένα από τα δύο, γεγονός που επιδρά αρνητικά στο σύνδεσμο των παιδιών με τη μητέρα (Dunn, 1988)

1.3.1.4. Τα υστερότοκα παιδιά

Έχει σημειωθεί ότι τα τελευταία παιδιά τείνουν να είναι περισσότερο επαναστάτες, αντιτίθενται στην εξουσία και αμφισβητούν το κατεστημένο. Είναι πολύ κοινωνικό και ανοιχτό σε νέες εμπειρίες και νέες γνωριμίες (Ζερβανός, 2009). Λέγεται, ότι το μικρό παιδί μοιάζει με το μοναχοπαιδί και το δευτερότοκο παιδί μοιάζει με το υστερότοκο αν οι γονείς του αποφασίσουν να μην κάνουν άλλα παιδιά. Προσπαθεί να ξεπεράσει με κάθε είδους τέχνασμα τα προηγούμενα αδέλφια του και, προκειμένου να το πετύχει αυτό, γίνεται εξαιρετικά εφευρετικό και επινοητικό. Συνήθως, έχει την τάση να εντρυφεί σε εκείνα τα ενδιαφέροντα και να καταπιάνεται με δραστηριότητες που κανένας άλλος δεν έχει ασχοληθεί έως τώρα (Ζερβανός, 2009. Dreikurs, 2007). Έχει παρατηρηθεί ότι στο υστερότοκο παιδί συνήθως δίνεται περισσότερη ελευθερία από τους γονείς τους στις καθημερινές τους δραστηριότητες, λόγω της υπομονής και της επιείκειας που διαθέτουν οι γονείς. Συχνά παρουσιάζεται ως το «καλομαθημένο παιδί», που συνήθως παραμένει το «μωρό της οικογένειας», που περιμένει τους άλλους να πάρουν θέση για τις ευθύνες των δικών τους πράξεων (Dunn, 1988).

Πέραν όμως από όλα τα θετικά στοιχεία που απολαμβάνει ο μικρότερος, κάποιες φορές δεν είναι διόλου αστείο και ευχάριστο να είναι κανείς ο μικρότερος, καθώς αναγκάζεται να φοράει τα ρούχα των μεγαλύτερων, τα οποία μπορεί να είναι φθαρμένα ή «ντεμοντέ». Ακόμη, πολλές φορές τρώει και καμιά «ξυλιά» παραπάνω χωρίς να φταίει. Δεν είναι επίσης σπάνιο το στερνοπαιδί τις περισσότερες φορές να το

φωνάζουν με διάφορα υποκοριστικά, τα οποία δεν είναι και τόσο κολακευτικά (Λέμαν, 1993). Ακόμη, πολύ συχνά τα μεγαλύτερα παιδιά βλέπουν το μικρότερο σαν εμπόδιο και περιορισμό για την επιρροή της δικής τους δύναμης (Άντλερ, 1974). Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι το τελευταίο παιδί, επειδή περιστοιχίζεται από διάφορα ερεθίσματα αναπτύσσεται γρηγορότερα σε σχέση με τα πριν από αυτό παιδιά της οικογένειας. Όντας το πιο χαϊδεμένο, όμως, όπως και το πρωτότοκο, είναι πιο επιρρεπές να παρουσιάσει προβλήματα συμπεριφοράς (Μαλικιώση - Λοΐζου, 1999).

Εκτός όμως από αυτά, πολλές φορές αγνοούνται πολλές από τις ανάγκες αυτού του παιδιού από την πλευρά των γονιών, καθώς έχουν εξαντλήσει όλη τους τη συναισθηματική προσπάθεια με τα πρώτα παιδιά. Δυστυχώς, ο «Βενιαμίν» της οικογένειας γίνεται πολλές φορές «μπιμπελό» που ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μελών της οικογένειας και του συγγενικού του περιβάλλοντος. Έτσι, το παιδί αυτό μετατρέπεται μάλλον σε ένα παραμελημένο συναισθηματικά άτομο, παρά σε κακομαθημένο (Baum, 2003). Καταλαβαίνουμε ότι το παιδί αυτό μεγαλώνει σε ιδιαίτερα αντιφατική κατάσταση. Από τη μια πλευρά, δέχεται τις αγκαλιές και τα χάρδια των άλλων και από την άλλη την κοροϊδία και την έλλειψη εμπιστοσύνης. Έτσι το παιδί αυτό δεν το παίρνουν πάντα στα σοβαρά (Prekop, 2008. Ryckman, 1989).

Κατά τον Adler (1956), «τα στερνοπαίδια έχουν ενισχυμένες φιλοδοξίες, επιζητούν να τεθούν επικεφαλείς, θέλουν να γίνουν πρωταθλητές και συχνά υποσκελίζουν τα αδέλφια τους. Αν δεν το κατορθώσουν, γίνονται δειλά, αποφεύγουν δε να κριθούν για τις έμπρακτες δυνατότητες τους. Τα στερνοπαίδια αναπτύσσουν συνήθως συναισθήματα μειονεκτικότητας και γενικά δεν είναι καλοί σύντροφοί για τους άλλους» (Ζερβανός, 2009, σελ. 190). Κλείνοντας, αξίζει να καταγραφεί ότι αναφορικά με την επίδραση, που ασκεί η σειρά γέννησης, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας σημαντικό ρόλο παίζουν και κάποιες εξαιρέσεις, όπως για

παράδειγμα το φύλο του παιδιού. Λόγω χάρη, αν το πρώτο παιδί μέσα σε μια οικογένεια είναι αγόρι και το δεύτερο κορίτσι, τότε αναφερόμαστε στην περίπτωση των δύο πρωτότοκων, ή, αν ο χρόνος που μεσολαβεί στις γεννήσεις, ειδικά αν ο μικρότερος απέχει από το μεγαλύτερο περίπου πέντε χρόνια, τότε πολλά χαρακτηριστικά του δευτέρου μοιάζουν με εκείνα του πρωτότοκου (Prekop, 2008. Λέμαν, 1993).

Τελικά, αναγνωρίζουμε ότι η κάθε οικογένεια έχει τη δική της ιστορία, τις δικές της ανάγκες, αξίες και κανόνες που την κάνουν μοναδική και ξεχωριστή. Όπως μοναδικό και ξεχωριστό γίνεται το κάθε άτομο που ανήκει σε αυτήν, ανεξαρτήτως της σειράς γέννησεως. Άρα, το κάθε παιδί μέσα στο ίδιο σπίτι «βλέπει και βιώνει» μια πολύ διαφορετική όψη της πραγματικότητας (Prekop, 2008. Λέμαν, 1993). Αναντίρρητα, εκτός από την σειρά γέννησης του παιδιού υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στις μεταξύ τους σχέσεις. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο) τα οποία μελετάμε στην συνέχεια αυτής της ενότητας.

1.3.2. Η ηλικία

Όπως τονίστηκε και στην προηγούμενη ενότητα, σημαντικό ρόλο πέραν της σειράς γέννησης στις σχέσεις μεταξύ των αδελφών και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας αυτών διαδραματίζει η ηλικία των παιδιών. Πιστεύεται ότι τα παιδιά που είναι πιο κοντά στην ηλικία είναι μεταξύ τους εγκάρδια και κυμαίνονται με φιλική διάθεση το ένα προς το άλλο. Ίσως αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά συνήθως έχουν κοινά ενδιαφέροντα (Dunn, 1988). Άλλωστε, όταν τα παιδιά βρίσκονται τόσο κοντά στην ηλικία, μοιράζονται πολύ συχνά χώρο και χρόνο, κάτι

βεβαίως που μπορεί να οδηγήσει σε καβγάδες (Baum, 2003). Τα μεγαλύτερα παιδιά επιδεικνύουν πολλές φορές τεράστια υπομονή και ευαισθησία στο να εξηγούν και να βοηθούν το μικρότερο, γιατί μπορούν να μπουν ευκολότερα στη θέση του από ό, τι ένας ενήλικας (Χουντουμάδη, 1996). Στην αντίπερα όχθη αυτής της άποψης βρίσκεται η άποψη ορισμένων γονιών που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τους τα πηγαίνουν καλά, ακριβώς επειδή έχουν μεγάλη διαφορά ηλικίας. Το μεγαλύτερο παιδί δεν αισθάνεται τόσο εκθρονισμένο, με αποτέλεσμα να συμπεριφέρεται πιο φιλικά και περισσότερο θετικά απέναντι στο μικρότερο (Dunn, 1988). Η συχνότητα των κοινωνικών αντιδράσεων αυξάνεται από τα μικρότερα αδέρφια προς τα μεγαλύτερα αδέρφια. Τα μικρότερα αδέρφια συνήθως μιμούνται τα μεγαλύτερα ιδίως δε όταν ανήκουν στο ίδιο φύλο (Χουντουμάδη, 1996). Αναμφισβήτητα, η συμμαχία ανάμεσα στα παιδιά εκφράζεται πάντα με την ομοιότητα χαρακτήρα, διάθεσης και συμφερόντων, καθώς ο ανταγωνισμός τα οδηγεί σε θεμελιώδεις διαφορές στις προσωπικότητες (Dreikurs, 2007). Και οι δύο απόψεις φαίνονται ως ένα βαθμό αληθείς. Σίγουρα, η ηλικία από μόνη της δεν έχει τόση μεγάλη σημασία, όσο ο συνδυασμός τόσο της σειράς γέννησης, όσο και του φύλου του παιδιού..

1.3.3. Το φύλο

Με βάση τα όσα έχουμε πει μέχρι τώρα, η σειρά γέννησης και η ηλικία παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στις σχέσεις μεταξύ των αδελφών. Εξίσου καθοριστικό ρόλο παίζει και το φύλο. Έρευνες υποστηρίζουν την άποψη ότι τα κορίτσια είναι πιο τρυφερά με τα μικρότερα αδέρφια τους, ιδίως όταν είναι αρσενικού γένους. Λειτουργούν ως «μαμάδες» ή στην καλύτερη περίπτωση ως «βοηθοί» αυτών. Αντιστοίχως και τα αγόρια υποστηρίζουν περισσότερο τα μικρότερα αγόρια της οικογένειας σε πρακτικά

θέματα (Dreikurs, 2007. Baum, 2003). Πολλοί ισχυρίζονται πως, όταν ένα αγόρι μεγαλώνει με πολλές αδελφές, θα αποκτήσει «θηλυπρεπή» συμπεριφορά και το αντίστοιχο συμβαίνει και με τα κορίτσια που μεγαλώνουν με πολλά αγόρια, υιοθετούν, δηλαδή, «ανδρική» συμπεριφορά. Κάποιες έρευνες αποδεικνύουν πως τα αγόρια που είχαν μεγαλύτερες αδελφές, είχαν λιγότερη ανάμειξη με συμμαθήτριες σε σχέση με αγόρια που δεν είχαν αδελφές. Έχει ακόμα διαπιστωθεί ότι τα πολύ μικρά αδέρφια διακρίνονται από φιλική διάθεση, όταν είναι του ίδιου φύλου, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στα μεγαλύτερα αδέρφια τα οποία χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα όταν είναι του ίδιου φύλου (Dunn, 1988). Όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στο βιβλίο της Prekop (2008), η επιλογή στην δυναμική της αδελφικής ομάδας γίνεται με βάση το φύλο. Δυο αδελφοί συμπεριφέρονται συνήθως σαν κοκόρια σε κοτέτσι και δύο αδελφές σαν δυο μάγισσες στο ίδιο σκουπόξυλο (Prekop, 2008).

Αναμφίβολα οι σχέσεις και οι διάφορες συμμαχίες μέσα στο σπίτι και στην αδελφική σχέση δεν μπορούν να προσδιοριστούν μόνο με βάση το φύλο, αλλά αντιθέτως με βάση το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη υγιών σχέσεων στο υποσύστημα των αδελφών διαδραματίζει η στάση των γονιών απέναντι στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Αυτήν τη στάση και το «σωστό» τρόπο που πρέπει να τηρούν οι γονείς απέναντι στις συμμαχίες θα μελετήσουμε στην ενότητα που ακολουθεί (Dunn, 1988. Prekop, 2008. Baum, 2003. Dreikurs, 2007).

1.3.4. Ο ρόλος των γονιών ως παράγοντας εγκαθίδρυσης υγιών σχέσεων ανάμεσα στα αδέρφια

Από τη συμπεριφορά των γονιών στις διάφορες διαμάχες των παιδιών και γενικότερα από τη στάση τους απέναντι στο κάθε παιδί ξεχωριστά ορίζονται σε μεγάλο ποσοστό οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Οι γονείς δε θα πρέπει να καταπνίγουν το παραμικρό συναίσθημα που εκφράζει το παιδί τους σε σχέση με κάποιο άλλον αδελφό του, αλλά αντιθέτως πρέπει να δείχνουν και στα δύο παιδιά το ίδιο μερίδιο αγάπης και να προσπαθούν, ώστε με τη συμπεριφορά τους και μέσα από το διάλογο να συνδράμουν στην ανάπτυξη σχέσης στοργής του ενός αδελφού προς τον άλλο (Nutz - Muzer, 1999). Οι γονείς οφείλουν να προσπαθούν, αν όχι να αποβάλλουν, τουλάχιστον να κατευνάσουν τα οποιαδήποτε αρνητικά συναισθήματα έχουν τα παιδιά μεταξύ τους (Γιαννακόπουλος, 1991). Δυστυχώς, όμως, οι γονείς πολλές φορές πέφτουν στην παγίδα και ασκούν περισσότερη κριτική σε κάποιο από τα παιδιά ή, ακόμα χειρότερα, παίρνουν θέση σε κάποιο μεταξύ τους πρόβλημα. Έτσι, όμως, το παιδί πολλές φορές κινείται εχθρικά, τόσο απέναντι στους γονείς του, όσο και απέναντι στα αδέρφια του (Atkin, 1979). Δεν πρέπει οι γονείς να λησμονούν ότι η συμπεριφορά του ενός παιδιού προς το άλλο εξαρτάται, εν μέρει, από το πώς η μητέρα αντιμετωπίζει το ένα παιδί σε σχέση με το άλλο. Όταν η μητέρα συμπεριφέρεται με προθυμία προς το ένα παιδί για να το βοηθήσει και να το παρηγορήσει, ενώ δεν έκανε το ίδιο και για το άλλο παιδί και τα δύο παιδιά μεταξύ τους συμπεριφέρονται το ένα προς το άλλο χωρίς διάθεση υποστήριξης και συμπαράστασης. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι η συμπεριφορά των γονιών επηρεάζει τη σχέση των αδελφών και ότι η σχέση των αδελφών επηρεάζει την συμπεριφορά των γονιών προς το παιδί (Dunn, 1988).

Προκειμένου λοιπόν, οι γονείς να μην πέσουν στην παγίδα των οδυνηρών καταστάσεων της σύγκρισης και της ζηλοτυπίας, καλό θα είναι να τηρούν τέτοια συμπεριφορά, που θα τους βοηθήσει και θα τους ενθαρρύνει προκειμένου να βρίσκουν τις οποιεσδήποτε διαφορές μεταξύ τους (Dreikurs, 2007). Εξάλλου, η

«συναισθηματική διάσταση» που δίνει ο γονιός στον τρόπο αγωγής του παιδιού είναι πολύ σημαντική για τις μεταξύ τους σχέσεις. Ακόμη, οι γονείς θα πρέπει να θυμούνται, ότι είναι πολύ βασικό να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των παιδιών τους και να «απονέμουν» δικαιοσύνη μέσα από αυτή. Το κάθε παιδί επηρεάζεται και πληγώνεται, όταν νιώθει ότι κάποιο από τα αδέρφια του έχει ευνοηθεί. Για παράδειγμα, η τάση των γονιών να παίρνουν στα παιδιά καινούργια ρούχα ανεξαρτήτως αν το έχουν ή όχι ανάγκη, δε λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες και την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού και δε συνιστά δίκαιη μεταχείριση (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000).

Επιπροσθέτως, οι γονείς θα πρέπει να αποφεύγουν τις διακρίσεις και τις συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών αλλά αντιθέτως θα πρέπει να δίνουν έμφαση στα θετικά στοιχεία του κάθε παιδιού χωριστά. Θα πρέπει να δίνεται στο κάθε παιδί χωριστά χρόνος και προσοχή, προκειμένου έτσι να νιώσει ασφάλεια, εκτίμηση και αγάπη (Prekop, 2008. Dunn, 1988). Ένας ακόμη επιβαρυντικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει τη στάση των γονέων προς ένα παιδί και, άρα, τη σχέση των αδελφών μεταξύ τους είναι η αμφιθυμία των γονέων και τα αντιφατικά συναισθήματα που τρέφουν για τα παιδιά τους. Τα αμφιθυμικά συναισθήματα που τρέφουν οι γονείς τα προβάλλουν τις περισσότερες φορές πάνω στα παιδιά, διαχωρίζοντάς τα σε «καλά» και σε «κακά», με ό,τι συνεπάγεται αυτός ο διαχωρισμός στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη της προσωπικότητάς τους. Σημαντικό, επίσης, ρόλο παίζει η στάση που θα κρατήσουν οι γονείς απέναντι στα δικαιώματα και στον ρόλο που πραγματικά πρέπει να έχουν τα παιδιά μέσα στην οικογένεια. Δυστυχώς, συμβαίνει πολλές φορές, οι γονείς να μεταθέτουν αρμοδιότητες και γονικούς ρόλους στο παιδί, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη μετέπειτα ρήξη των σχέσεων μεταξύ των αδελφών (Παπαδιώτη - Αθανασίου, 2000).

Εξάλλου, οι γονείς πρέπει να θυμούνται ότι ο γονικός ρόλος έχει δύο βασικές διαστάσεις: «η μία ορίζεται από τη συναισθηματική στάση – τα δύο άκρα της οποίας αποτελεί ή η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδιού και από την άλλη από τον τρόπο άσκησης της πειθαρχίας» (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2008, σελ. 70). Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε, ότι οι γονείς που είναι ψυχολογικά ώριμοι και αισθάνονται ασφαλείς αναφορικά με τα συναισθήματα τους δεν παρασύρονται από τις διάφορες προκλήσεις των παιδιών, αλλά αντιθέτως προσπαθούν να δημιουργήσουν υγιή σχέση ανάμεσα τους. Παράλληλα, είναι κοντά στην εκάστοτε κατάσταση, αντιλαμβανόμενοι έτσι τα κίνητρα των παιδιών τους κάθε φορά (Λέμαν, 1993). Συμπερασματικά, θα ισχυριζόμασταν ότι ορισμένα κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην δημιουργία κατάλληλων δικτύων κοινωνικής στήριξης, απαραίτητη για την δημιουργία ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Για αυτό τον λόγο, θεωρούμε σημαντικό η πορεία της εισαγωγής να γίνει με την μελέτη της κοινωνικής στήριξη

1.4. Κοινωνική στήριξη

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα μελετήσουμε το θέμα της κοινωνικής στήριξης. Θα επικεντρωθούμε στη στήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά από μέλη της οικογένειάς τους, καθώς γνωρίζουμε πόσο σημαντική είναι αυτή για τη λειτουργία μιας οικογένειας και πόσο καθοριστική είναι η συμβολή της στην ανάπτυξη των παιδιών. Η σχέση, εξάλλου, των κοινωνικών δεσμών με την ψυχική υγεία έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από πολλούς ερευνητές.

1.4.1. Ορισμός της κοινωνικής στήριξης

Η *κοινωνική στήριξη* (social support) είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο ορίζεται με ποικίλους τρόπους, παρά την προσπάθεια ορισμένων ερευνητών για εννοιολογική αποσαφήνιση. Η κοινωνική στήριξη θεωρείται ότι αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την υγεία, σωματική και πνευματική, των ανθρώπων. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί που προσπαθούν να αποδώσουν την έννοια αυτή. Ένας από τους πιο γνωστούς είναι του Cobb (1976), ο οποίος αντιλαμβάνεται την κοινωνική στήριξη ως μια ένδειξη ότι ο άτομο, όντας μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού υπερβάλλοντος, τυγχάνει της φροντίδας και της αγάπης των υπόλοιπων μελών του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει. Ο Straub (2002) αντιλαμβάνεται την κοινωνική στήριξη ως την υλική και συναισθηματική βοήθεια που παρέχουν οι άνθρωποι ο ένας στον άλλον, όντας μέλη κοινωνικών δικτύων. Ανάλογος με αυτόν τον ορισμό είναι και αυτός που ορίζει ο Sarfino (1999). Οι Hobfoll και Stephens (1990) αναφέρονται στη φροντίδα και στην προστασία που παρέχονται στο άτομο από τους σημαντικούς του άλλους, μέσα από τους ουσιαστικούς δεσμούς που έχουν αναπτύξει. Οι Procidiano και Heller (1983) στον ορισμό της έννοιας της κοινωνικής στήριξης προσθέτουν την ανάγκη των ανθρώπων για υποστήριξη και πληροφόρηση, ενώ η Thoitis (1982) ορίζει την κοινωνική στήριξη ως το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών του ατόμου, μέσα από την αλληλεπίδραση του με τα άλλα άτομα. Πιο σύγχρονοι ερευνητές την ορίζουν ως «τη λεκτική επικοινωνία ή συμπεριφορά, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του άλλου ατόμου και υπηρετεί τη λειτουργία της παρηγοριάς, της ενθάρρυνσης, της επιβεβαίωσης για φροντίδα και της συμμετοχής στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων μέσω της παροχής πληροφοριών ή πρακτικής βοήθειας» (Gardner, & Cutrona, 2004, σελ. 495).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η έννοια της κοινωνικής στήριξης δεν προέρχεται από μια μόνο θεωρία και δεν αφορά σε μια μόνο έννοια, αλλά βασίζεται σε τρεις κυρίως ξεχωριστές θεωρίες. Η πρώτη είναι η *θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης* (social comparison theory Steward, 1993), η οποία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν την αντίληψη για τον εαυτό τους μέσα από τη σύγκριση με τους άλλους ανθρώπους. Η δεύτερη είναι η *θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής* (social exchange theory. Tilden & Gaylen, 1987), η οποία ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα από την αμοιβαία ανταλλαγή διάφορων δραστηριοτήτων, από τις οποίες ένα άτομο απολαμβάνει μία αμοιβή και την ανταποδίδει σε άλλους. Η τρίτη, τέλος, θεωρία, δηλαδή αυτή της *κοινωνικής ικανότητας* (social competence), όπως περιγράφηκε από τους Pender (1987) και White (1959), θεωρεί την κοινωνική στήριξη ως την ικανότητα του ατόμου να δρα αποδοτικά στο περιβάλλον. Ο Steward (1993) σημειώνει ότι η κοινωνική ικανότητα αποτελεί θεμέλιο λίθο στη δημιουργία σχέσεων και βοηθά στην ευεξία των ανθρώπων. Η ύπαρξη διαφορετικών μεταξύ τους θεωριών κοινωνικής στήριξης οδηγεί στη διαπίστωση ότι η έννοια της κοινωνικής στήριξης αποτελείται από διάσπαρτα στοιχεία, τα οποία δημιουργούν το «όλον». Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, το πιο ουσιαστικό συστατικό της κοινωνικής στήριξης φαίνεται να είναι *κοινωνικά δίκτυα* (social networks), στα οποία ανήκουν οι άνθρωποι και από τα οποία παρέχεται η κοινωνική στήριξη (Hogue, 1985. Berkman, 1984). Κατά άλλους, η κοινωνική στήριξη φαίνεται να παρέχεται στα άτομα στο βαθμό και στην ένταση την οποία ορίζουν οι κοινωνικές σχέσεις, που έχουν διαμορφωθεί ανάμεσα τους, όπως για παράδειγμα, έμπρακτες παροχές, ή υλικά αγαθά (House, & Kahn, 1985). Αυτό το στοιχείο, αναφέρεται στην έκφραση της κοινωνικής στήριξης, η οποία μελετάται στην συνέχεια.

1.4.2. Έκφραση της κοινωνικής στήριξης

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, η κοινωνική στήριξη εκφράζεται μέσα από διάφορους τρόπους κάθε φορά. Αξίζει, όμως, να καταγραφεί ότι δεν είναι όλοι έτοιμοι και πρόθυμοι πάντα να δεχτούν την κοινωνική στήριξη. Ο τρόπος έκφρασης της κοινωνικής στήριξης που ο καθένας επιθυμεί να λάβει εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του καθενός (Gregory, 2005). Αρχικά θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην *πρακτική υποστήριξη* (instrumental support), που αναφέρεται, κυρίως, στην παροχή υλικών αγαθών και υπηρεσιών, στη *στήριξη εκτίμησης* (appraisal support), η οποία εξασφαλίζει στο άτομο την αίσθηση ότι οι άλλοι το εκτιμούν, το σέβονται και το αποδέχονται, έτσι όπως ακριβώς είναι (Sanderson, 2004). Η αποδοχή αυτή, συνήθως, δεν εκφράζεται μέσα από τα λόγια, αλλά μέσα από πράξεις σεβασμού και ενθάρρυνσης προς το άτομο, τις ιδέες του και τα συναισθήματα του (Cohen, & Mc Kay, 1984. Sarafino, 1999). Σημαντική διάσταση της κοινωνικής στήριξης, η οποία συμβάλλει καθοριστικά στην υγεία των ανθρώπων, αποτελεί η *συναισθηματική στήριξη* (emotional support), η οποία αναφέρεται στη διάθεση των ανθρώπων να ακούσουν με ενδιαφέρον για τα όποια προβλήματα τους ταλανίζουν (Sanderson, 2004). Αυξημένο ενδιαφέρον έχει, επίσης, η μορφή της κοινωνικής στήριξης, που γίνεται μέσω πληροφόρησης και εκφράζεται κυρίως μέσω συμβουλών (informational support), την ώρα που το άτομο ή η οικογένεια βρίσκεται σε κρίση και νιώθει ότι απειλείται (Sanderson, 2004). Η έρευνα έχει δείξει ότι, όταν τα άτομα που απειλούνται έχουν άτομα δίπλα τους που τα «προστατεύουν», κάτι που συνήθως εκφράζεται με την μορφή συμβουλών και μπορεί να πραγματοποιείται και από ειδικούς, τότε εκείνοι αναπτύσσουν καλύτερες στρατηγικές αντιμετώπισης των όποιων απειλών και των προκλήσεων που

αντιμετωπίζουν (Ringdal, Jordhoy, Kaasa, & Ringdel, 2007). Αναντίρρητα, πάρα τη μοναξιά που βιώνει πολλές φορές το άτομο που απειλείται, έχει ανάγκη τη στήριξη των άλλων, ακόμα και όταν δεν τη ζητά, καθώς δεν πρέπει να λησμονούμε ότι, πολλές φορές, η άρνηση που εκφράζεται από τα άτομα που έχουν άμεση ανάγκη από κοινωνική στήριξη υποδηλώνει αδυναμία. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι όσοι προσφέρουν κοινωνική στήριξη καλό είναι να είναι ιδιαίτερος προσεκτικοί, καθώς ενδέχεται η κοινωνική στήριξη να έχει αρνητικό αντίκτυπο, όταν δεν καλύπτει τα «θέλω» αυτού που έχει ανάγκη (Παπαδάτου, & Αναγνωστόπουλος, 1999). Επίσης, είναι σημαντική η επιρροή που ασκούν οι *ομάδες κοινωνικής στήριξης* (social support groups), οι οποίες συνήθως έχουν βιώσει και οι ίδιες ανάλογες εμπειρίες με το πρόβλημα ή την κατάσταση που απειλεί το άτομο. Μέσα σε τέτοιες ομάδες τα άτομα εκφράζουν κοινές ανησυχίες και φόβους, κοινά βιώματα και εμπειρίες, παρέχοντας παράλληλα στήριξη ο ένας στον άλλον. Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτές οι ομάδες είναι ιδιαίτερα βοηθητικές σε περιπτώσεις διαβήτη, καρκίνου και γενικότερα σε γενετικές ασθένειες (Sanderson, 2004), βοηθούν δηλαδή, στην ποιότητα ζωής και στην καλύτερη ψυχική υγεία του ανθρώπου για αυτό και αποφασίσαμε η επόμενη ενότητα να αναφέρεται στην υγεία στην οποία συμβάλλει η κοινωνική στήριξη.

1.4.3. Κοινωνική στήριξη και υγεία

Οι Hogan κ.ά. (2002), ο Reifman (1995) και ο Rhodes (2004) σημείωσαν ότι τα άτομα που διέθεταν υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα διέτρεχαν μικρότερο κίνδυνο να αναπτύξουν προβλήματα υγείας, συγκριτικά με αυτούς που δεν διέθεταν αντίστοιχα δίκτυα. Ο Durkheim (1952) υποστήριξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της κοινωνικής στήριξης και της ψυχικής υγείας, καθώς οι περισσότερες αυτοκτονίες σημειωνόταν

στα άτομα που είχαν λιγότερες κοινωνικές σχέσεις και ήταν λιγότερο ενταγμένα σε κοινωνικά δίκτυα (Cohen, & Syne, 1985). Οι Brown (1979), Cohen (1985) και Wills (1985) υποστήριζαν ότι οι άνθρωποι που διέθεταν περισσότερες πηγές στήριξης προσαρμόζονταν καλύτερα στο στρες και παρουσίαζαν σπανιότερα καταθλιπτικά σύνδρομα. Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Καλιφόρνια από τους Berkman και Syne (1979) κατέδειξε ότι η κοινωνική στήριξη σχετίζεται με τη θνησιμότητα (Sanderson, 2004). Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα των Stroebe και Stroebe (1996), τα οποία συνοψίζονται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι που δέχτηκαν κατάλληλη στήριξη παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά ψυχικής ευεξίας και υγείας, αντιμετώπιζαν καλύτερα τις δύσκολες καταστάσεις και είχαν χαμηλότερα ποσοστά θνησιμότητας (Sanderson, 2004). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με διαθέσιμες πηγές στήριξης δε χαρακτηρίζονται συχνά από ψυχολογικές διαταραχές (Schwarzer, & Leppin, 1992, στο Sanderson, 2004). Αντίστοιχα με τα παραπάνω ήταν και τα ευρήματα από την Ιαπωνία και τις Η.Π.Α., που απέδειξαν ότι τα άτομα με λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα διέθεταν καλύτερες πηγές στήριξης (Sugisawa, Shibata, Hougham, Sugihara, & Liang, 2002, στο Sanderson, 2004). Εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι η κοινωνική στήριξη στην τρίτη ηλικία. Οι ηλικιωμένοι που δέχονται υψηλά επίπεδα στήριξης δε βιώνουν τόσο έντονα την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, συγκριτικά με αυτούς που είναι εγκαταλελειμμένοι (Ferriere, & Sherman, 2007). Ευρήματα άλλων ερευνών απέδειξαν τη συνάφεια μεταξύ της κοινωνικής στήριξης και της διανοητικής υγείας του πληθυσμού (Nott et al., 1995) στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης (Friedland et al., 1996). Ακόμη, σημαντική είναι η συμβολή της κοινωνικής στήριξης στην αντιμετώπιση του στρες, καθώς οι πηγές κοινωνικής στήριξης αποτελούν ταυτόχρονα και στρατηγική αντιμετώπισης του (Χατήρα, 2000).

Μια άλλη σειρά ερευνών κατέδειξε τα ευεργετικά αποτελέσματα της κοινωνικής στήριξης στη σωματική υγεία. Για παράδειγμα, μία έρευνα έδειξε ότι οι άνθρωποι που διέθεταν υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα είχαν λιγότερες πιθανότητες να χτυπηθούν από κάποιο καρδιακό νόσημα ή από κάποια μορφή καρκίνου (Schwarzer & Leppin, 1992, στο Sanderson, 2004). Άλλες έρευνες κατέδειξαν, ότι άτομα με προβλήματα ορθοπεδικής φύσεως π.χ., οστεοπόρωση, βιώνουν λιγότερο πόνο όταν έχουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής στήριξης (Evers, Kraimaat, Geenen, & Bijlsma, 1998). Ανάλογη είναι και η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στους ασθενείς με καρκίνο (Ringdal et.al., 2007), όπως και στους ασθενείς που πάσχουν από HIV (Hayes et.al., 1992. Lackner et al., 1993. Nott et al., 1995. Siegel et al., 1994). Έχει ακόμα παρατηρηθεί ότι εγκυμονούσες γυναίκες με υψηλά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης τείνουν να επιζητούν συχνότερα και να λαμβάνουν βοήθεια στις οικιακές δουλειές, έτσι ώστε και να τυγχάνουν της δέουσας συναισθηματικής υποστήριξης (DiMatteo, & Martin, 2006). Μέσα από τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών αντιλαμβανόμαστε ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα στήριξης διακρίνονται και από καλύτερη ποιότητα ζωής και, όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε ο Heitman (2006), η κοινωνική στήριξη μπορεί να επηρεάσει θετικά την έκβαση μιας ασθένειας.

1.4.4. Κοινωνική στήριξη και μηχανισμοί επίδρασης στην υγεία

Η κοινωνική στήριξη επιδρά με δύο τρόπους στην υγεία του ατόμου, σύμφωνα με τους Cohen και Wills (1985), οι οποίοι περιγράφουν δύο μοντέλα επίδρασης. Το πρώτο είναι το μοντέλο της κύριας επίδρασης (main-effect model), το οποίο υποστηρίζει ότι η κοινωνική στήριξη παρέχει μια γενική ευεργετική επίδραση στο

άτομο. Οι Baumaister και Leary (1995) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική επαφή και κατ' επέκταση η κοινωνική στήριξη αποτελεί θεμελιώδη ανάγκη του οργανισμού. Το δεύτερο μοντέλο είναι αυτό της *έμμεσης επίδρασης* (the buffering model), το οποίο καταγράφει ότι η κοινωνική στήριξη μπορεί να δράσει με δύο τρόπους: α) επηρεάζοντας γνωστικά τα άτομα για την επάρκεια και σωστή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους για τη διαχείριση της υπό απειλής κατάστασης και β) συμβάλλοντας στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και των επιπέδων του στρες, καθώς οι άνθρωποι που υπάρχουν γύρω τους δημιουργούν ένα κλίμα ευχάριστο και αισιόδοξο (Καραδήμας, 2004). Το περιβάλλον, δηλαδή, επιδρά στη διαμόρφωση θετικής σκέψης στο άτομο (Connell, Davis, Gallant, & Sharpe, 1994). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι και τα δυο μοντέλα επίδρασης της κοινωνικής στήριξης είναι πολύ σημαντικά και ευεργετικά για την ευεξία του ανθρώπου (Honn, & Bornstein, 2002). Πρέπει να σημειωθεί ότι, το άτομο θεωρεί ότι λαμβάνει χαμηλή κοινωνική στήριξη για τρεις, κυρίως, λόγους. Πρώτον, υπάρχουν λίγες κοινωνικές δεξιότητες από την πλευρά του άτομο, κάτι που το εμποδίζει να αναζητήσει και να λάβει την επιθυμητή στήριξη. Δεύτερον, η έλλειψη των κοινωνικών δικτύων μπορεί να είναι μόνιμη και τρίτον, μπορεί να υπάρχουν ατομικές διαφορές που δεν επιτρέπουν σε ένα άτομο να δεχτεί την προτεινόμενη κοινωνική στήριξη (Hogan, Linden, & Najarian, 2002).

1.4.5. Διαφορές στην κοινωνική στήριξη ανάμεσα στα δυο φύλα

Σύμφωνα με πορίσματα διάφορων ερευνών η παροχή και αποδοχή κοινωνικής στήριξης διαφέρει ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι γυναίκες φαίνονται περισσότερο δεκτικές απέναντι στην κοινωνική στήριξη. Είναι, λοιπόν, αυτονόητο ότι οι ίδιες

επωφελούνται από αυτό περισσότερο, τόσο ως προς τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους, όσο και ως προς την αποφυγή εκδήλωσης συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους και, κατ' επέκταση, στη διαμόρφωση υψηλότερου προσδόκιμου ορίου επιβίωσης (Schwarzer, & Leppin, 1992, στο Sanderson, 2004). Μια έρευνα απέδειξε ότι γυναίκες, που δε διέθεταν ένα ικανοποιητικό κοινωνικό δίκτυο είχαν ποσοστό θνησιμότητας 2.8% μεγαλύτερο σε σχέση με αυτές που διέθεταν τέτοιο δίκτυο. Αντίστοιχα, οι άνδρες που δεν διέθεταν ένα επαρκές κοινωνικό δίκτυο είχαν ποσοστό θνησιμότητας 2.3% μεγαλύτερο, σε σχέση με αυτούς που είχαν ένα ικανοποιητικό κοινωνικό δίκτυο (Schwarzer, & Leppin, 1992, στο Sanderson, 2004). Θεωρούμε σκόπιμο να σημειώσουμε ότι οι άνδρες φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από το γάμο, καθ' ότι έχει παρατηρηθεί ότι οι άνδρες των οποίων οι γυναίκες απεβίωσαν πρώτες, παρουσίαζαν προβλήματα υγείας (Sanderson, 2004. Straub, 2002). Αυτές οι διαφορές φύλου πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι οι γυναίκες αντλούν στήριξη από τα παιδιά τους, καθώς και από άλλα δίκτυα, συνήθως έχουν περισσότερες κοινωνικές επαφές, ενώ οι άνδρες κατά κύριο λόγο αντλούν συναισθηματική στήριξη από τις συζύγους τους (Sanderson, 2004. Straub, 2002).

1.4.6. Κοινωνική στήριξη ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας

Στην συγκεκριμένη ενότητα δεν θα μπορούσαμε να μην κάνουμε λόγο για τους παροχείς της κοινωνικής στήριξης και, ειδικότερα, για την οικογένεια, η οποία θεωρείται η σημαντικότερη πηγή στήριξης για τα μέλη της. Η κοινωνική στήριξη που παρέχει το ένα μέλος στο άλλο βοηθά στην μείωση των επιπέδων του άγχους αλλά και στην δημιουργία ικανοτήτων αντιμετώπισης σε διάφορες αγχογόνες καταστάσεις (Taniguchi κ.α, 2003. Baider κ.α., 2003). Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι, όταν μια

οικογένεια απειλείται από μια χρόνια ασθένεια, η κοινωνική υποστήριξη που είναι διαθέσιμη στην οικογένεια βοηθά σημαντικά στην προσαρμογή της οικογένειας απέναντι στην ασθένεια. Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί, ότι οι οικογένειες που διαθέτουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής στήριξης, διατηρούν περισσότερες κοινωνικές επαφές σχετίζονται με μεγαλύτερη ευεξία και με καλύτερη ποιότητα ζωής (LeMaistre, 1999).

Σε κάποια άλλη έρευνα που έγινε στην Βρετανία αποδείχθη ότι τα παιδιά που λάμβαναν κοινωνική στήριξη από την μητέρα τους παρουσίαζαν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα σε σχέση με εκείνα που δεν τύγχαναν παρόμοιας στήριξης, ενώ παρουσίαζαν λιγότερο αντικοινωνική συμπεριφορά (Daniel, Dunn, Furstenberg, & Plomin, 1985). Ακόμη, σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Cambridge παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που οι μητέρες τους εκδήλωναν μεγαλύτερη στοργή και τρυφερότητα, απολάμβαναν μεγαλύτερη κοινωνική στήριξη και εκδήλωναν μεγαλύτερα ποσοστά αυτοεκτίμησης (Dunn, 1998). Δυστυχώς όμως, η κοινωνική στήριξη δεν έχει πάντα τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, αλλά αντιθέτως, μπορεί να επιδράσει αρνητικά, κάτι που μελετάμε στην συνέχεια.

1.4.7. Η αρνητική επίδραση της κοινωνικής στήριξης

Παρά το μεγάλο αριθμό των ερευνών που αποδεικνύουν την χρησιμότητα της κοινωνικής στήριξης, γίνεται συχνά φανερό ότι η συμβολή της ορισμένες φορές δεν είναι τόσο ευεργετική, όσο αρχικά φαίνεται, τόσο για εκείνους που την παρέχουν, όσο και για τους αποδέκτες της (Rook, 1990). Αυτό μπορεί να συμβαίνει για διάφορους λόγους. Ένας από αυτούς έχει να κάνει με την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του ατόμου, για παράδειγμα πόσο πρόθυμος είναι να ανταποκριθεί

θετικά στη βοήθεια που του προσφέρεται, ή αν το είδος της βοήθειας που του προσφέρεται είναι ίδιο με αυτό που εκείνος αναζητά (Wilcox, Kasl, & Berkman, 1994, στο Straub, 2003). Για αυτό, εξάλλου, η υποστήριξη που παρέχεται κάθε στιγμή πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τα δεδομένα και τις συνθήκες της εκάστοτε κατάστασης. Όταν δε γίνεται αυτό, το άτομο που δέχεται τη στήριξη βιώνει εντονότερο άγχος και οι προθέσεις των ατόμων που παρείχαν κοινωνική στήριξη εκμηδενίζονται (Bolger et al., 2000). Έτσι, μέσα από ένα λανθασμένο χειρισμό, ο αποδέκτης της κοινωνικής στήριξης μπορεί να νιώσει μειωμένη αυτοεκτίμηση και ότι δεν είναι ικανός να ρυθμίσει τη ζωή του μόνος του (Fisher, Nadler, & Whitcheer-Alagna, 1982). Εξάλλου, κάποιες πηγές στήριξης που σε άλλες συνθήκες μπορεί να λειτουργούσαν θετικά, ορισμένες φορές μπορεί να προκαλέσουν δεινά (Lakey, Tardiff, & Drew, 1994). Κλείνοντας την αναφορά μας στην έννοια της κοινωνικής στήριξης θέλουμε να τονίσουμε τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει στην ζωή ενός ανθρώπου καθώς επίσης και την σημαντική επίδραση που ασκεί αυτή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης ενός παιδιού, την οποία μελετάμε στην συνέχεια.

1.5. Αυτοεκτίμηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετήσουμε την έννοια της *αυτοεκτίμησης*, γνωρίζοντας ότι είναι ουσιώδης για την επιβίωση του ατόμου, καθώς αυτή διαπερνά και ενδυναμώνει όλες τις πλευρές της ζωής του ατόμου. Έχοντας υπόψη μας διάφορα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με την επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση υψηλής αυτοεκτίμησης (Gerard, & Buehler, 2004), αποφασίσαμε να εξετάσουμε αν ισχύει αυτό. Η αυτοεκτίμηση, όπως θα δούμε στη συγκεκριμένη ενότητα, ποικίλλει ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο που βρίσκεται ο άνθρωπος. Συνήθως, αναφέρεται στις

αξιολογήσεις και στις κρίσεις εκείνες που κάνει ο άνθρωπος για τον εαυτό του (Παπάνης, 2004. Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

1.5.1. Ιστορική αναδρομή

Πριν μελετήσουμε την έννοια της αυτοεκτίμησης με ό,τι αυτή περιλαμβάνει θεωρούμε σκόπιμο να κάνουμε μια μικρή αναφορά στο παρελθόν. Στο χώρο της Ψυχολογίας, η έννοια αυτή χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1890 από τον Αμερικανό Ψυχολόγο και φιλόσοφο William James (1890-1963), ο οποίος διέκρινε στην έννοια του εαυτού δύο ιδιότητες, αυτή του υποκειμένου και αυτή του αντικειμένου. Από το 1980 και μετά, όταν οι μελετητές άρχισαν να διερευνούν το θέμα αυτό, είχαν σαν αφετηρία τους τις απόψεις του James. Οι πρώτοι μελετητές του φαινομένου ήταν οι κοινωνιολόγοι C. Cooley (1902) και G. Mead (1932), οι οποίοι τόνισαν ιδιαίτερος τη σημασία του κοινωνικού παράγοντα στη διαδικασία της αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, οι απόψεις αυτές δεν έβρισκαν σύμφωνους τους συμπεριφοριστές, για αυτό και κατά τη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα παρατηρήθηκε κάμψη στη μελέτη της αυτοεκτίμησης. Στη θεωρία των Freud και Erickson η αυτοεκτίμηση εισέρχεται με έμμεσο τρόπο. Οι νεοφρουδικοί την αντιμετωπίζουν σαν ένα ξεχωριστό θέμα, και όχι όπως η ατομική θεωρία, ως ένα κεντρικό στοιχείο. Οι φαινομενολόγοι επισημαίνουν τη συνειδητή εμπειρία του ατόμου, που συνεπάγεται αποδοχή της εκτίμησης του εαυτού. Σήμερα, όμως, στα πλαίσια της μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, φαίνεται πως η αυτοεκτίμηση αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1991).

1.5.2. Ορισμός της έννοιας της αυτοεκτίμησης

Μολονότι η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει μέχρι σήμερα μελετηθεί διεξοδικά, παραμένει εξαιρετικά δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς. Στην ενότητα αυτή θα καταγράψουμε τους διάφορους ορισμούς που χρησιμοποιήθηκαν για αυτήν κατά καιρούς. Κατά τον James (1963), η αυτοεκτίμηση είναι το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου ως προς τις επιδιώξεις, τις φιλοδοξίες ή τις προθέσεις του. Θεωρούσε ότι η αυτοεκτίμηση αυξάνεται ή μειώνεται ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που είχε ένα άτομο για τον εαυτό του, ως προς την εκπλήρωση αυτών (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Ο Coopersmith (1967) θεωρεί την αυτοεκτίμηση ως την προσωπική αυταξία και στάση που έχει το κάθε άτομο απέναντι στον εαυτό του (Λεονταρή, 1998). Ανάλογος είναι και ο ορισμός που δίνει ο Hamachek (1980), ο οποίος πιστεύει ότι η αυτοεκτίμηση εκφράζει το κατά πόσο ένα άτομο θαυμάζει η εκτιμά τον εαυτό του (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1999). Η Satir (1989) ερμηνεύει την αυτοεκτίμηση «ως τα συναισθήματα και τις ιδέες που έχει κάποιος για το εαυτό του» (Satir, 1989, σελ. 22). Ο Dryden (2000) δίνει μία άλλη διάσταση στην έννοια της αυτοεκτίμησης, σημειώνοντας ότι προέρχεται από τη λέξη εκτίμηση του ρήματος «εκτιμώ» που σημαίνει κρίνω, αποτιμώ, αξιολογώ και από τη λέξη «εαυτός», δηλαδή κρίνω τον εαυτό μου (Dryden, 2000). Στα πλαίσια της προαγωγής της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής και προσωπικής υπευθυνότητας το «California Task Force» δήλωσε την αυτοεκτίμηση ως το γεγονός ότι «εκτιμώ τη δική μου αξία και σπουδαιότητα και έχω τη διάθεση να είμαι υπόλογος για τον εαυτό μου και να ενεργώ υπεύθυνα απέναντι στους άλλους» (Σίμου, Reasoner, & Borba, 1995, σελ. 3).

Ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος ορισμός είναι αυτός του Rosenberg (1965), ο οποίος περιγράφει την αυτοεκτίμηση ως μια ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή στάση για τον

εαυτό (Brooks, 2008). Επίσης, αναφέρει ότι η αυτοεκτίμηση δεν αναφέρεται σε συναισθήματα ανωτερότητας ή κατωτερότητας, αλλά αντιθέτως αυτοεκτίμηση είναι το συναίσθημα που νιώθουμε όταν αυτό που κάνουμε ταιριάζει με την ηθική εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας (Παπάνης, 2004). Ο Brooks (2008) αναφέρει ότι η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει τα συναισθήματα και τις σκέψεις που έχουμε για την αξία μας, το επίπεδο της αισιοδοξίας που μας διακατέχει, την ικανότητα να μαθαίνουμε τόσο από επιτυχίες, όσο και από αποτυχίες, την ικανότητα να συμπεριφερόμαστε με σεβασμό προς τον εαυτό μας και τους άλλους και την ικανότητα να αντιμετωπίζουμε τις διάφορες καταστάσεις με θετικό τρόπο. Σημειώνει ότι η συμπεριφορά και ο τρόπος που ενεργούμε καθορίζεται από την αυτοεκτίμηση αλλά και το αντίστροφο (Brooks, 2008).

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι οι μελετητές ουσιαστικά καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα σχετικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι πολλοί ειδικοί συγχέουν την αυτοεκτίμηση με την αυτοαντίληψη. Ωστόσο, πρέπει να διαφοροποιηθούν οι δύο αυτές έννοιες, καθώς η αυτοαντίληψη έχει να κάνει με τον προβληματισμό γύρω από την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση με την αξιολόγηση αυτού. Η σχέση αυτή περιγράφεται ως εξής: αν θεωρήσουμε την αυτοαντίληψη ως ένα σύνολο στάσεων προς τον εαυτό, η αυτοεκτίμηση εκφράζει την αξιολόγηση μας προς κάθε μία από τις στάσεις αυτές (Λεονταρή, 1998).

1.5.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αυτοεκτίμηση

Στην συγκεκριμένη ενότητα θα κάνουμε μια αναφορά στις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την αυτοεκτίμηση.

1.5.3.1. Η θεωρία του William James (1963)

Σύμφωνα με τη Λεονταρή (1998), ο James (1963) πίστευε ότι ο εαυτός περιλαμβάνει τα διάφορα μέρη του, τις πράξεις και τα συναισθήματα που συνδέονται με αυτές. Ο James (1963) διέκρινε τέσσερις πτυχές στην έννοια του εαυτού. Αυτές είναι α) ο υλικός εαυτός που περιλαμβάνει τα υλικά που βρίσκονται στο σώμα μας και στην κυριότητα μας, β) το πνευματικό εγώ που περιλαμβάνει τις ψυχικές διεργασίες και τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά του «εγώ», γ) το καθαρό εγώ που γίνεται κατανοητό με ένα υποθετικό τρόπο και δ) ο κοινωνικός εαυτός που περιλαμβάνει τις σχέσεις μας με τους κοινωνικά άλλους. Συγκεκριμένα, ο James υποστήριξε ότι το άτομο έχει τόσους «κοινωνικούς εαυτούς», όσες είναι και οι ομάδες που τον αναγνωρίζουν (Παπάνης, 2004. Λεονταρή, 1998).

1.5.3.2. Η θεωρία του Charles Cooley (1902)

Ο Cooley (1902) εισήγαγε την έννοια του καθρεπτιζόμενου εαυτού (looking - glass self), προκειμένου να δηλώσει τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αποκτά συνείδηση του εαυτού του. Θεωρώντας τον εαυτό του ως κοινωνικό δημιούργημα, έδωσε σημαντικό βάρος στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους, δηλαδή θεωρούσε ότι η αυτοεκτίμηση εξαρτιόταν από την αποδοχή από τους άλλους, εφόσον αυτή προηγείται. Εκτιμούμε, δηλαδή, τις απόψεις που είχαν οι άλλοι για τον εαυτό μας και μετά τις εσωτερικεύουμε στη δική μας αυτοεκτίμηση (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Στη βάση αυτή υποστηρίζεται ότι η εικόνα του εαυτού έχει τρία βασικά στοιχεία: 1) το πώς φαντάζεται ότι τον βλέπουν οι άλλοι, 2) την κριτική που ασκούν οι άλλοι και γ) ένα είδος αυτοσυναισθήματος που πηγάζει από τα παραπάνω (Λεονταρή, 1998).

1.5.3.3. Η θεωρία του Robert White (1963)

Ο White (1963) αντιμετωπίζει την αυτοεκτίμηση εξελικτικά και πιστεύει ότι οι ρίζες της βρίσκονται στις ίδιες τις επιτυχίες του ατόμου και δεν εξαρτάται από τις δράσεις των άλλων ανθρώπων. Αποδίδει αυτήν την άποψη στη βάση του ότι η αυτοεκτίμηση αποκτάται ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο που βρίσκεται το παιδί. Οι τρεις διαστάσεις που δίνει στη βάση της εξελικτικής ανάπτυξης είναι α) η βιολογική, που προκύπτει από την ανάγκη που έχει κάθε άτομο να αντεπεξέρχεται στις διάφορες απαιτήσεις προκειμένου να επιβιώσει, β) η κινητική - γνωστική, απαραίτητη προκειμένου να κατανοήσει το περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο και γ) η αναζήτηση ταυτότητας, η οποία αναπτύσσεται σε μεταγενέστερα εξελικτικά στάδια (Παπάνης, 2004. Λεονταρή, 1998).

1.5.3.4. Η θεωρία της Baumrind (1982)

Από την εν λόγω θεωρία προκύπτει ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της γονεϊκής εξουσίας. Η Baumrind (1982) σημείωσε ότι οι γονείς διακρίνονται σε ελαστικούς, δημοκρατικούς και αυταρχικούς και, ανάλογα με τον τύπο του γονιού που μεγαλώνει ένα παιδί, αναπτύσσει ή όχι την αυτοεκτίμηση του. Δίνει έμφαση στο πλαίσιο και στην ποιότητα της επικοινωνίας που χαρακτηρίζει το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Υπογραμμίζει ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν με δημοκρατικούς γονείς είναι περισσότερο ανεξάρτητα, αυτάρκη, φιλόδοξα με όνειρα και διάθεση εκπλήρωσης αυτών και, άρα, διαθέτουν περισσότερη αυτοεκτίμηση (Dreikurs, 2007).

1.5.3.5. Η θεωρία του Braden (1963)

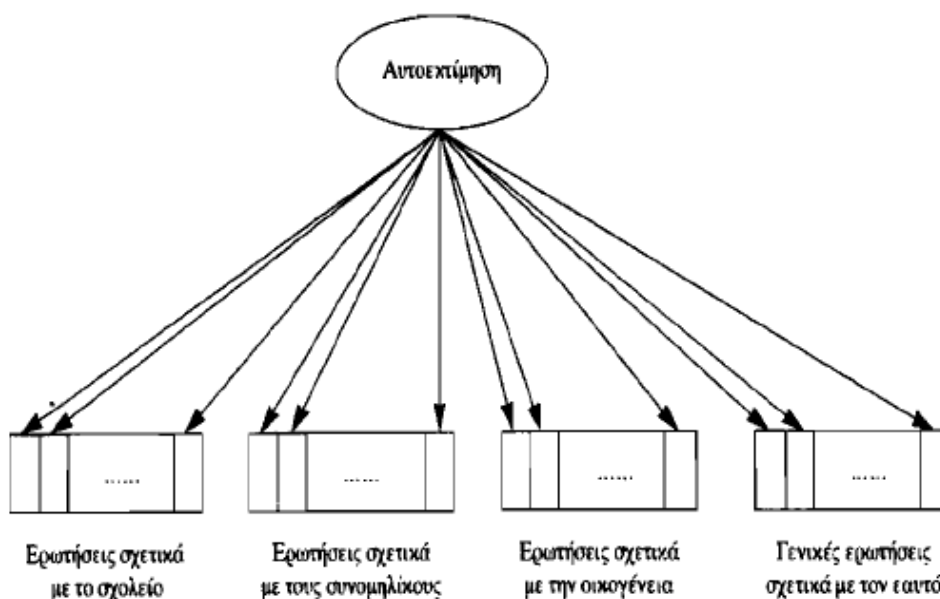
Σύμφωνα με τη θεωρία του Braden (1963), η αυτοεκτίμηση είναι η πεποίθηση που έχει κάποιος ότι είναι ικανός όχι μόνο να ζει αλλά ότι αξίζει και να ζει. Δίνει, δηλαδή, διάσταση και σημασία στην ικανότητα και στην αξία ως βασικά συστατικά της αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2004). Από αυτήν τη θέση αντιλαμβανόμαστε ότι η έλλειψη της αυτοεκτίμησης μπορεί να οδηγήσει ένα άτομο στην υιοθέτηση μιας ψευδοεκτίμησης, η οποία τις περισσότερες φορές τείνει να είναι αρνητική. Στα στοιχεία της θετικής αυτοεκτίμησης όπως θα διαπιστώσουμε και σε επόμενο κεφάλαιο, περιλαμβάνεται η αποδοχή του εαυτού, όπως ακριβώς είναι η ακεραιότητα του ατόμου, την προθυμία να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεων του, το βαθμό της αυτοσυνειδησίας ενός ατόμου. Οι προϋποθέσεις είναι αλληλένδετες για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης στη συνολική πορεία ζωής του ατόμου (Παπάνης, 2004. Braden, 2000).

1.5.3.6. Η θεωρία του Stanley Coopersmith (1967)

Η θεωρία του Coopersmith (1967) υποστήριξε ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών βασίζεται σε τρία βασικά πράγματα που συμβαίνουν στους κόλπους της οικογένειας. Αυτά έχουν να κάνουν με τη γονεϊκή ζεστασιά, τα καθορισμένα όρια και την αξιοπρεπή μεταχείριση των διάφορων καταστάσεων που συμβαίνουν μέσα στο σπίτι. Καταλαβαίνουμε ότι, τόσο η αυτοεκτίμηση, όσο και η έλλειψη αυτής μπορούν να διδαχθούν. Από αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι γίνονται πρότυπα μίμησης για τα παιδιά, αφού εκείνα παρατηρούν αν οι ίδιοι σέβονται τόσο τα ίδια, όσο και τους ανθρώπους που βρίσκονται στο στενό περιβάλλον τους. Έτσι, τα

παιδιά θα μάθουν ότι αξίζουν ως άτομα και να αγαπούν τον εαυτό τους, αν οι γονείς τους τα μεταχειρίζονται με αγάπη. Για αυτό η θεωρία αυτή μελετά περισσότερο τις συνθήκες εκείνες και τις εμπειρίες που ενισχύουν ή ελαττώνουν την αυτοεκτίμηση των ανθρώπων (Coopersmith, 1967· βλ. Σχήμα 3, σελ.93).

Το μονοδιάστατο-αθροιστικό μοντέλο του Coopersmith



Σχήμα 3. Το μονοδιάστατο - αθροιστικό μοντέλο του Coopersmith (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σελ. 28).

1.5.3.7. Η θεωρία του Epstein (1979)

Σύμφωνα με τη Λεονταρή (1998), ο Epstein (1979) πραγματεύθηκε την έννοια του εαυτού από τη γνωστική πλευρά. Έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη διπολική μορφή του εαυτού, δηλαδή αυτή του εαυτού ως υποκείμενο και αυτή του εαυτού ως αντικείμενο της γνώσης. Υποστήριξε ότι όλοι οι άνθρωποι διαμορφώνουν μια θεωρία για τον κόσμο που τους περιβάλλει. Αυτή η θεωρία περιλαμβάνει την αυτοθεωρία και την κοσμοθεωρία και τις ιδέες που συνδέουν αυτές τις δύο. Το άτομο, αξιολογώντας την

αυτοαντίληψη που έχει για τον εαυτό του, έχει τη δυνατότητα αλλαγής της συμπεριφοράς του (Λεονταρή, 1998).

1.5.3.8. Η άποψη της κοινωνιομετρίας(1947)

Η κοινωνιομετρία (Moreno, 1947) θεωρούσε την αυτοεκτίμηση ως ένα ψυχολογικό δείκτη ο οποίος έλεγχε την ποιότητα των σχέσεων των ανθρώπων. Έδινε έμφαση στις αλλαγές που συνέβαιναν κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους. Για αυτό και διακρίνει τις στιγμιαίες διακυμάνσεις των συναισθημάτων ενός ατόμου (state self-esteem) από τη γενική αποτίμηση του ατόμου για την αξία που έχει σαν άνθρωπος (trait self-esteem) (Cast, & Burke, 2002).

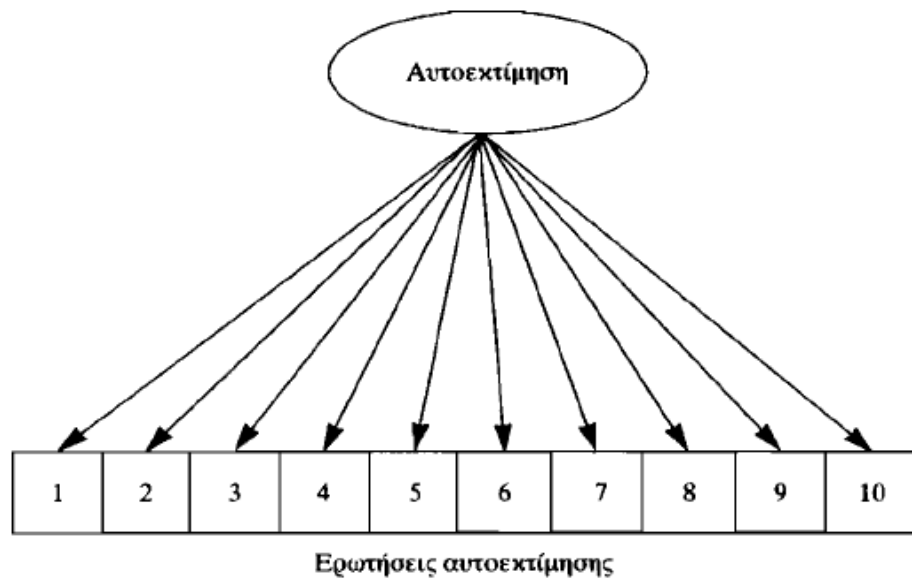
1.5.3.9. Η θεωρία του Morris Rosenberg (1965)

Η αυτοεκτίμηση συνδέθηκε στενά με την έννοια του σεβασμού και της αξιοπρέπειας και πολλές φορές οι δύο αυτές έννοιες αποτέλεσαν αντικείμενα ερευνητικής μελέτης. Ο Rosenberg (1965) θεωρεί την αυτοεκτίμηση ως μια αρνητική ή θετική στάση που έχει ένα άτομο προς τον εαυτό του. Στηρίζεται σε μία υπόθεση αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την οποία ένα υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης σε κάποιο τομέα αυξάνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Ο άνθρωπος με υψηλή αυτοεκτίμηση σέβεται τον εαυτό του για αυτό που είναι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θεωρεί τον εαυτό του ως κάτι ανώτερο. Ο Rosenberg καθόρισε, δηλαδή, την αυτοεκτίμηση ως μια έκφραση της αξίας παρά της ικανότητας και εισηγήθηκε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της συμπεριφοράς και της εμπειρίας αναφορικά με την αυτοεκτίμηση. Θεωρώντας τον εαυτό ως μία σύνθεση από προσωπικές, πολιτιστικές,

οικογενειακές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους «κοινωνικά άλλους», εξέτασε την επιρροή των διάφορων κοινωνικών μορφωμάτων, όπως είναι η θρησκεία και η κοινωνική τάξη στην εξέλιξη και στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Ο Rosenberg (1965) εισήγαγε και την έννοια του κινήτρου, καθώς θεωρεί ότι η αυτοεκτίμηση είναι μεταβλητή που συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική εξέλιξη, την κοινωνική μόνωση και την ικανότητα ηγεσίας (Rosenberg, 1979).

Όπως σημειώνει η Λεονταρή (1998), ο Rosenberg (1965) δεν αναφέρεται σε συναισθήματα ανωτερότητας ή τελειότητας, αλλά σε συναισθήματα αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού. Παράλληλα, σημείωσε ότι η αυτοεκτίμηση πηγάζει από μια διαδικασία σύγκρισης ανάμεσα στον «ιδανικό» και στον «πραγματικό» εαυτό. Αναντίρρητα, όσο μικρότερη είναι η απόσταση ανάμεσα σε αυτά τα δύο τόσο υψηλότερη αυτοεκτίμηση θα χαρακτηρίζει το άτομο. Ο Rosenberg (1965) όρισε την αυτοεκτίμηση ως στάση που περιέχει το γνωστικό, το πραξιακό και το συναισθηματικό στοιχείο και πίστεψε ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να μετρηθεί (Παπάνης, 2004). Οι τέσσερις βασικοί όροι της θεωρίας του Rosenberg (1965) που καθορίζουν την αυτοεκτίμηση είναι οι ακόλουθες. α) *αυτοχαρακτηρισμοί* (self – attributions), δηλαδή το γεγονός ότι παρατηρούμε τη συμπεριφορά μας και τις ικανότητες μας, β) *κοινωνικές συγκρίσεις* (social comparisons), όπου αξιολογούμε τον εαυτό μας συγκρίνοντας με άλλα άτομα, γ) *αντανakλώμενες εκτιμήσεις* (reflected appraisals), ενώ διασταυρώνοντας τις παραπάνω τρεις αρχές προκύπτει η έννοια της *ψυχολογικής ικανότητας για εστίαση* (psychological centrality) (Winter, 1996). Ακολουθεί το μονοδιάστατο σφαιρικό μοντέλο του Rosenberg Σχήμα 4, σελ. 95

Το μονοδιάστατο-σφαιρικό μοντέλο του Rosenberg.



Σχήμα 4. Το μονοδιάστατο σφαιρικό μοντέλου του Rosenberg (Μακρή- Μπότσαρη, 2001, σελ. 29).

1.5.3.10. Η Θεωρία του Carl Rogers (1951,1956,1959,1961)

Ως ανθρωπιστής ψυχολόγος ο Rogers (1951,1956,1959,1961) έθεσε σα βασικό στόχο στη θεραπευτική του διαδικασία την αποδοχή του εαυτού του από την πλευρά του πελάτη και στην αποκατάσταση της μέσα από μία ορθότερη αντίληψη τόσο του περιβάλλοντος του όσο και του εαυτού του. Θεωρεί ότι δεν είναι απαραίτητη μόνο η θετική εικόνα του ίδιου για την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης αλλά και η άνευ όρων αγάπη και αποδοχή των άλλων χωρίς κριτική διάθεση εκ μέρους τους (Μακρή – Μπότσαρη, 2001. Pervin, & John, 2001). Κάνει και ο ίδιος λόγο για την ασυμφωνία που υπάρχει μεταξύ «ιδανικού» και «πραγματικού» η οποία πολλές φορές αποτελεί πηγή άγχους. Τέλος, αναφέρεται και στις σχέσεις που είχε ένα άτομο στο παρελθόν καθώς πιστεύει ότι επηρεάζει ο επίπεδο της αυτοεκτίμησης (Hayes, 1999).

1.5.3.11. Η θεωρία του Brown (1988)

Ο Brown (αναφορά στο Μακρή - Μπότσαρη, 2001) υποστήριξε ότι η αυτοεκτίμηση δεν εξαρτάται από την πεποίθηση που έχει κάποιος για τις ικανότητες του στους επιμέρους τομείς της ζωής του, αλλά, αντιθέτως, αυτή είναι που οδηγεί κάποιον στην πεποίθηση ότι έχει πολλά θετικά στοιχεία. Στηρίζει τη θέση του αυτή βασιζόμενος στο ότι τα χαρακτηριστικά κάποιου για συγκεκριμένους τομείς της ζωής του είναι λιγότερο σταθερά από την ίδια την αξία που έχει ένα άτομο ως άνθρωπος (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Από τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις αντιλαμβανόμαστε ότι η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης επηρεάζεται από πολλούς άμεσους και έμμεσους παράγοντες κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του.

1.5.4. Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης κατά τη διάρκεια της ζωής

Καθώς η ζωή εξελίσσεται, η αυτοεκτίμηση αυξάνεται και μειώνεται. Όπως γίνεται αντιληπτό, αυτή η αυξομείωση πιθανότατα να οφείλεται σε αλλαγές που συμβαίνουν στο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει ο άνθρωπος. Στην ενότητα αυτή θα κάνουμε αναφορά στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση από τη στιγμή της γέννησης μέχρι και τα γηρατειά. Σύμφωνα με τον Bowen (1978) και τον Stern (1985), τα παιδιά αρχίζουν να μορφοποιούν τα συναισθήματα της αυτοεκτίμησης από τις πρώτες έξι εβδομάδες της ζωής και ανάλογα με τον τρόπο που αντιδρούν οι ενήλικοι στις διάφορες ανάγκες τους. Συγκεκριμένα, η Mahler (1968) υποστηρίζει ότι, η αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα της ενίσχυσης, της παρακίνησης και της ενθάρρυνσης των γονιών και κυρίως της μητέρας κατά τα πρώτα στάδια της ζωής

(Johnson, 1998). Δηλαδή, το είδος του δεσμού που θα δημιουργηθεί ανάμεσα στην μητέρα και το παιδί, και κυρίως, κατά την διάρκεια του πρώτου χρόνου ζωής, θα παίζει σημαντικό ρόλο αργότερα στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Οι σχετικές έρευνες αναφέρουν, ότι τα παιδιά που έχουν ασφαλή προσκόλληση με την μητέρα τους παρουσιάζουν μια πιο θετική αυτοεικόνα από τα παιδιά που έχουν μη ασφαλή προσκόλληση (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001)

Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι είναι πολύ σημαντική η αξία και η εκτίμηση που τρέφουν οι γονείς για τον ίδιο τους τον εαυτό, καθώς τις περισσότερες φορές αυτές μεταλαμπαδεύουν και στα παιδιά τους, ασκώντας έτσι, τεράστια επίδραση στο πόσο το παιδί τους θα εκτιμήσει ή όχι τον εαυτό του (Κυριακίδης, 2000. Ball, 1992). Αυτή η επιρροή είναι σημαντική κυρίως στις πρώτες έξι εβδομάδες της ζωής, αφού τα βρέφη αντιλαμβάνονται τον εξωτερικό κόσμο ανάλογα με τον τρόπο που καλύπτονται οι σωματικές και συναισθηματικές τους ανάγκες (Σίμου, Reasoner, & Borba, 1995. Παρασκευόπουλος, 1985). Στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας τα παιδιά έχουν υψηλά επίπεδα προσωπικής αυτοεκτίμησης, τα οποία τις περισσότερες φορές είναι εξωπραγματικά. Αυτά τα ποσοστά πιθανολογείται ότι οφείλονται στη γνωστική άγνοια των παιδιών και στην ουτοπική εικόνα που έχουν τόσο για τον εξωτερικό κόσμο, όσο και για τον εαυτό τους. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά, αρχίζουν να αποκτούν μια περισσότερο πραγματική εικόνα, η οποία βασίζεται σε κοινωνικές ανατροφοδοτήσεις. Έτσι, έχουν επίγνωση και, ακριβή τις περισσότερες φορές, αποτίμηση της πραγματικότητας τους. Ως απόρροια αυτού, η αυτοεκτίμηση τους μειώνεται. Αναντίρρητα, στη μείωση αυτή συμβάλλει και η περισσότερη κριτική που ασκείται στο παιδί, τόσο από την πλευρά των γονιών, όσο και από την πλευρά ενός άλλου, εξίσου σημαντικού θεσμού για την επιρροή του στην προσωπικότητα του παιδιού, εκείνου του σχολείου. Τώρα πια ασκείται

περισσότερο αρνητική κριτική στο παιδί για τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, γίνονται δέκτες αρνητικής ανατροφοδότησης από τους δασκάλους και άρα περισσότερο αρνητικοί στις προσωπικές τους αξιολογήσεις (Trzesniewski, Robins, Roberts, & Capsi, 2004). Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών μειώνεται από το πέρασμα της προακαδημαϊκής ηλικίας στη ακαδημαϊκή ηλικία. Με την είσοδο του παιδιού στην εφηβεία αυτή η μείωση γίνεται περισσότερο αντιληπτή και αισθητή. Δεν θα μπορούσε να συμβαίνει το αντίθετο, καθώς σε αυτήν την φάση ζωής, η οποία πολλές φορές έχει χαρακτηριστεί ως φάση της αναταραχής από πολλούς ειδικούς, υπεισέρχονται διάφορες αλλαγές στη ζωή του παιδιού, τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει. Αυτές οι αλλαγές έχουν να κάνουν με την εμφάνιση του σώματος, την αποδοχή από τους «σημαντικά άλλους» και κυρίως από τους συνομηλίκους (Trzesniewski, Danellon, & Robins, 2001). Ακόμη, τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία σημειώνουν στροφή προς τον εσωτερικό τους κόσμο. Αντιλαμβάνονται ότι κάποιος διαφέρει από τους άλλους όχι μόνο εξωτερικά, αλλά και επειδή έχει διαφορετικά συναισθήματα (Λεονταρή, 1998). Αποκτούν, δηλαδή, θεωρητική σκέψη για τον εαυτό τους, αξιολογούν τις προσπάθειες που έχουν καταβάλει έως τώρα στις διάφορες δοκιμασίες, αναγνωρίζουν τις χαμένες και αποτυχημένες προσπάθειες, αντιλαμβάνονται τις περισσότερες απαιτήσεις από την πλευρά του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Trzesniewski, Robins, Roberts, & Capsi, 2004).

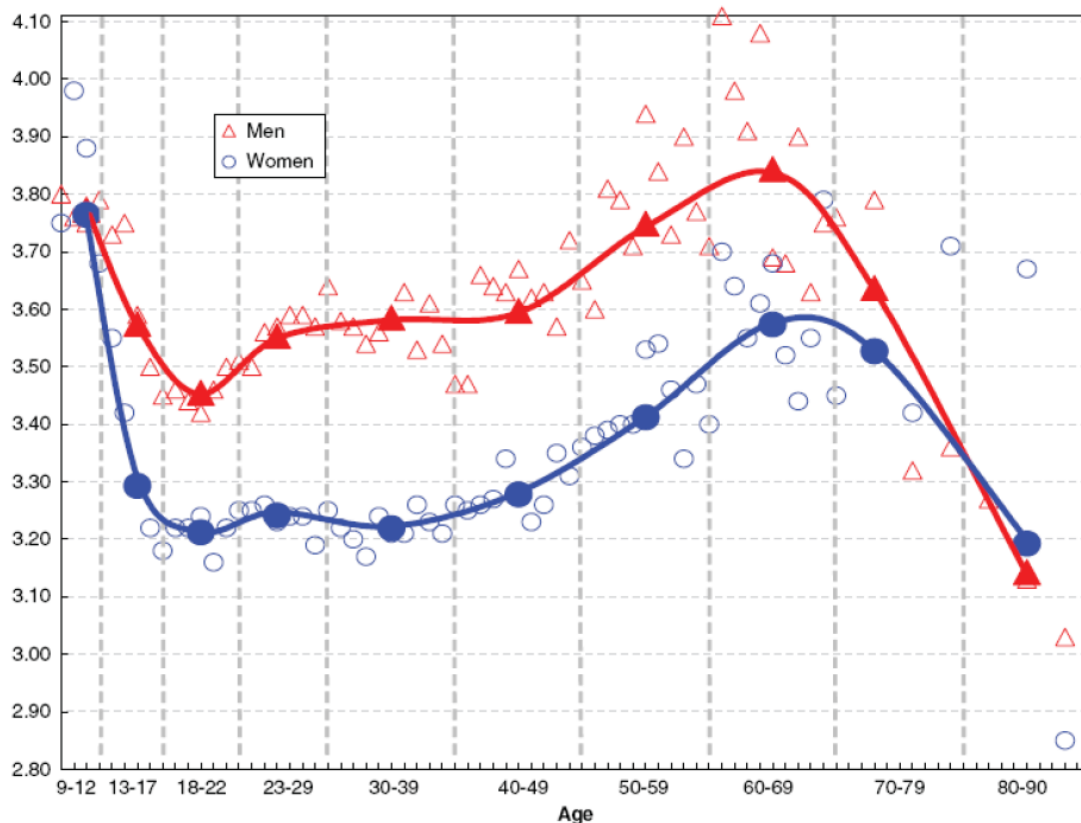
Η αυτοεκτίμηση, λοιπόν, παρουσιάζει κλιμακωτή μείωση κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής ζωής με ιδιαίτερη έμφαση στη διάρκεια της εφηβείας. Αυτή τη μείωση έρχεται να καλύψει η φάση της ενήλικης ζωής, στην οποία τις περισσότερες φορές η αυτοεκτίμηση αυξάνεται βαθμιαία. Αυτή η αύξηση κορυφώνεται κυρίως στην ηλικία των 40 ετών, καθώς σε εκείνο το σημείο ζωής οι περισσότεροι είναι

καταξιωμένοι και επιτυχημένοι, τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επαγγελματικό. Κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής, οι άνθρωποι κατέχουν θέσεις κύρους και δύναμης, οι οποίες συμβάλλουν ακόμη περισσότερο στην ενίσχυση και στην καθιέρωση της θετικής εικόνας και αξίας που έχουν για τον εαυτό τους (Donellan, Trzesniewski, Robins, Moffit, & Caspi, 2005). Εξάλλου, αυτή η αίσθηση της αξίας που έχουν οι ενήλικοι, πολλές φορές, αποτελεί υποπροϊόν της μεταχείρισης τους προς τους μικρότερους (Satir, 1989). Ίσως αυτό το αίσθημα πηγάζει από την υπεροχή και τον έλεγχο που αισθάνονται ότι ασκούν στο περιβάλλον και στον εαυτό τους (Erikson, 1985). Δε θα πρέπει, εξάλλου, να λησμονούμε ότι στη φάση αυτή τόσο τα επίπεδα της συναισθηματικής ωριμότητας όσο και τα επίπεδα της ψυχολογικής ωριμότητας είναι πολύ ανεπτυγμένα (Donellan, Trzesniewski, Robins, Moffit, & Caspi, 2005). Την περίοδο της αυξημένης αυτοεκτίμησης διαδέχεται η περίοδος που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη από όλες τις φάσεις ζωής κάμψη, αυτή των γηρατειών. Η αλήθεια είναι πως λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των ηλικιωμένων. Σημειώνεται πάντως, ότι αυτή μειώνεται αισθητά κυρίως μετά την ηλικία των 70 ετών. Ίσως, οφείλεται στις αλλαγές που υφίσταται το πνεύμα των ανθρώπων εκείνη την περίοδο, ή ακόμη και στην έκπτωση των λειτουργιών που σημειώνεται. Εκείνη την περίοδο τα άτομα χάνουν πολλές από τις θέσεις που κατείχαν και μεταβάλλονται οι ρόλοι τους. Παράλληλα με τα παραπάνω, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι αν το άτομο έχει περάσει όλες τις αναπτυξιακές κρίσεις με επιτυχία τότε νιώθει ικανοποίηση από τον εαυτό του και έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του. Αντιθέτως, αν δεν έχουν ξεπεράσει αυτές τις κρίσεις με επιτυχία τότε νιώθουν ανάξιοι και ανίσχυροι οδηγούμενοι προς την απομόνωση και την απελπισία (Παρασκευόπουλος, 1985). Μπορεί, βέβαια, να γνωρίζουν την αξία τους, καθώς αποτελούν παρακαταθήκες σοφίας και γνώσεων, ωστόσο γνωρίζουν

πολύ καλά τους περιορισμούς που επιβάλλονται λόγω της ηλικίας τους. Αναγνωρίζουν περισσότερο από ποτέ τα λάθη τους και, έτσι, δεν έχουν τόση διάθεση να παρουσιάζουν θετικά τον εαυτό τους στους άλλους (Donellan, Trzesniewski, Robins, Moffit, & Caspi, 2005).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, η οποία αναφέρεται, στην αναπτυξιακή πορεία της αυτοεκτίμησης, μέσα από την ανασκόπηση των διάφορων συγγραμμάτων αντιληφθήκαμε ότι η αυτοεκτίμηση και η διατήρηση της προέρχονται από την ικανότητα των ατόμων να την κερδίζουν και φυσικά από την ικανότητα των ανθρώπων να την προσφέρουν άνευ όρων, ιδιαιτέρως κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ατόμου (Johnson, 1997). Αυτή δεν είναι έμφυτη, αλλά αντιθέτως είναι αποτέλεσμα της ποιότητας των εμπειριών και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Εξελίσσεται, δηλαδή, από μια καθολικά αδιαφοροποίητη ολότητα σε μια λειτουργικά διαφοροποιημένη ενότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία που την αποτελούν (Harter, 1999).

Το Σχήμα 5, σελ.102 παρουσιάζει τα μέσα επίπεδα αυτοεκτίμησης για άνδρες (γεμάτα τρίγωνα) και γυναίκες (γεμάτοι κύκλοι) κατά την διάρκεια της ζωής. Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι αυτοεκτίμησης σε διαφορετικά ηλικιακά στάδια ανεξάρτητα για τους άνδρες(κενά τρίγωνα) και ανεξάρτητα για τις γυναίκες (κενοί κύκλοι) (Robins, Trzesniewski, Tracy, Golsing, & Potter, 2002. Αναφορά στο Robins, & Trzesniewski, 2005).



Σχήμα 5. Μέσα επίπεδα αυτοεκτίμησης για άνδρες και γυναίκες κατά την διάρκεια της ζωής και μέσοι όροι αυτοεκτίμησης σε διάφορα εξελικτικά στάδια ανεξαρτήτως φύλου (Robins, & Trzesniewski, 2005).

1.5.5. Παράγοντες που συντελούν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα ασχοληθούμε με τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι στη διαμόρφωση αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι παράγοντες εκείνοι που έχουν να κάνουν με τη σωματική διάπλαση και εμφάνιση, τη νοημοσύνη και γενικότερα τις διάφορες επιδόσεις του ατόμου συγκριτικά με τις φιλοδοξίες του (Χαραλαμπόπουλος, 1987). Ορισμένοι άλλοι υποστηρίζουν, ότι η

αυτοεκτίμηση είναι η απάντηση στην αλληλεπίδραση του τρίπτυχου σχολείο – οικογένεια - κοινότητα (Μακρή - Μπότσαρη, 2001. Τάνος, 1985). Η Κοντοπούλου - Κοκκινάκη (1990) στη δική της διατριβή εισαγάγει ως βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης τη βιολογικά καθορισμένη προδιάθεση, με την οποία είναι εφοδιασμένο το άτομο (Κοντοπούλου - Κοκκινάκη, 1990). Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε, εν συντομία, στους κυριότερους παράγοντες προκειμένου να γίνουν πληρέστερα κατανοητά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας.

1.5.6. Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Αρχίζουμε την αναφορά μας στους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης ενός παιδιού στα πλαίσια του θεσμού της οικογένειας, αναγνωρίζοντας ότι αποτελεί το φυτώριο, όπου αναπτύσσεται ο νέος βλαστός που θα σχηματίσει την πρώτη του εντύπωση για την ζωή. Ο Παπάνης (2004), προκειμένου να εξάρει την σπουδαιότητα της οικογένειας στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης γράφει: «Η οικογένεια αποτελεί το προπύργιο της αυτοεκτίμησης και το κέλυφος μέσα στο οποίο θα μεταλαμπαδεύουν, θα διαμορφωθούν και θα οριστικοποιηθούν τα συστήματα αξιών, οι κανονιστικοί κώδικες και τα κριτήρια επιτυχίας... Τα βιώματα από το οικογενειακό περιβάλλον είναι τόσο έντονα και διηλεκτή, που οριοθετούν συνειδητά ή ασυνείδητα τις μελλοντικές αποφάσεις και ενέργειες του ατόμου. Η οικογένεια, ως μικρογραφία της κοινωνίας και ως αποδέκτης των μεταλλάξεων της, διυλίζει τις ικανότητες και τις αρετές που κρίνουν την αυτοεκτίμηση και προσδιορίζουν τα όρια της» (Παπάνης, 2004, σελ. 109).

Από το παραπάνω απόσπασμα αντιλαμβανόμαστε τη σημασία που διαδραματίζει η οικογένεια στη διαμόρφωση τόσο μιας θετικής, όσο και μιας

αρνητικής εικόνας του εαυτού στα μέλη της. Τα παιδιά που βιώνουν επανειλημμένη απόρριψη και κριτική έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα παιδιά που έλαβαν περισσότερη ενίσχυση και υποστήριξη από το γονικό περιβάλλον τους (Tucker, 1999). Αισθήματα αξίας και υψηλής αυτοεκτίμησης ανθίζουν μόνο, όταν στο οικογενειακό περιβάλλον αντιλαμβάνονται και γίνονται αποδεκτές οι ατομικές διαφορές του εκάστοτε μέλους, όταν η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη είναι ανοιχτή, αναπτύσσοντας έτσι την υπευθυνότητα (Satir, 1989). Η Μακρή – Μπότσαρη (2001) κάνει λόγο για τον κοινωνικό καθρέπτη που αποτελούν τα παιδιά για τους γονείς τους, καθώς υπογραμμίζει ότι ό, τι αυτά εισπράζουν αυτό θα δώσουν και θα σκέφτονται για τον εαυτό τους (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Αν οι γονείς είναι στοργικοί και γεμάτοι φροντίδα για τα παιδιά τους, το ίδιο θα είναι και εκείνα για τον εαυτό τους (Κυριακίδης, 2000).

Καθοριστικής σημασίας είναι και ο τρόπος ανατροφής των παιδιών μέσα στην οικογένεια (Bensaid, 1994). Οι γονείς, άλλοτε χαρακτηρίζονται από λεπτά αισθήματα για τα παιδιά τους και, άλλοτε, όταν πρόκειται να τα προστατεύσουν, γίνονται σκληροί και άκαμπτοι (Κυριακίδης, 2000). Σπάνια, ο τρόπος των γονιών ενθαρρύνει το δικαίωμα στην ευχαρίστηση, αλλά αντιθέτως οι γονείς δίνουν περισσότερο έμφαση στο καθήκον και στις απαγορεύσεις (Bensaid, 1994). Αυτό, δυστυχώς, είναι το παράδειγμα των γονιών που τις περισσότερες φορές έχει μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά από ότι ο λόγος τους. Τα παιδιά έχουν ανάγκη από τη σταθερότητα των γονιών τους. Αν ένα παιδί καθημερινά βλέπει τους γονείς του να διάκεινται φιλικά ο ένας προς τον άλλον και με διάθεση αυτοπειθαρχίας, τότε θα μάθει πως αυτός είναι ο σωστός τρόπος συμπεριφοράς (Κυριακίδης, 2000). Δεν είναι καθήκον των γονιών να κάνουν τα πάντα για το παιδί τους αλλά είναι καθήκον τους να μάθουν στο παιδί να κάνει τα πάντα μόνο του (Dreikurs, 2007). Έτσι, άλλωστε, θα μπορέσουν και τα

παιδιά να ωριμάσουν ψυχολογικά. Εξάλλου, σημαντικό συστατικό για την ψυχολογική ωριμότητα του παιδιού αποτελεί η ειλικρίνεια και η συνέπεια των λόγων και έργων από την πλευρά των γονιών. Για το σκοπό αυτό, δεν θα πρέπει να δίνονται στα παιδιά υποσχέσεις οι οποίες δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν. Επίσης, οι γονείς θα πρέπει να παραδέχονται τα λάθη τους και τις αδυναμίες τους, καθώς δεν θα πρέπει να τους διαφεύγει ότι η ανυποληψία ενός ανθρώπου είναι μεγαλύτερη, όταν κανείς αρνείται τα λάθη και τις αδυναμίες του, παρά όταν τις παραδέχεται (Κυριακίδης, 2000).

Παρατηρείται ακόμα, κάποιες φορές οι γονείς να είναι πολύ ελαστικοί με τα παιδιά τους και να τους επιτρέπουν δραστηριότητες, που δεν αρμόζουν στην ηλικία τους. Σίγουρα κάτι τέτοιο δεν είναι σωστό, αφού κάθε παιδί έχει ανάγκη από κανόνες και όρια, τα οποία, πρέπει να τηρεί. Λανθασμένα λοιπόν, πιστεύουν οι γονείς ότι με αυτό τον τρόπο, το παιδί θα αυτονομηθεί και θα αποκτήσει περισσότερη αυτοεκτίμηση. Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000 από τους Kernis, Brown και Brody (2000) και αναφερόταν στα διάφορα είδη επικοινωνίας μεταξύ των γονιών και των παιδιών τους, βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν μεγαλώσει με γονείς που τους μιλούσαν υποτιμητικά, τους ενοχοποιούσαν, τα αποκαλούσαν με προσβλητικά ονόματα, παρουσίαζαν την χαμηλή και σταθερή αυτοεκτίμηση συγκριτικά με εκείνους που είχαν ανατραφεί με καλύτερες παιδαγωγικές μεθόδους (Kernis, Brown, & Brody, 2000). Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι, όταν ένα παιδί συνεχώς δέχεται ταπεινωτικά ονόματα από την πλευρά των γονιών του, αναμφίβολα θα του γεννηθούν ερωτηματικά για την αυτοαξία του. Προκειμένου να αποφθεχθεί αυτό το συναίσθημα, καλό θα είναι οι γονείς να δείχνουν σεβασμό στις δυνάμεις και στην αξία του παιδιού, να βοηθούν το παιδί προκειμένου να πετύχει τους στόχους του και να του δείχνουν εμπιστοσύνη.

Με βάση όλα τα παραπάνω, κατανοούμε ότι η συμβολή της οικογένειας είναι πάρα πολύ σημαντική στην διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης των παιδιών. Εξίσου, σημαντικός είναι και ο ρόλος των συνομηλίκων στον οποίο θα αναφερθούμε στην συνέχεια (Κυριακίδης, 2000).

1.5.7. Ο ρόλος των συνομηλίκων στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Ο ρόλος των συνομηλίκων φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα ίδια τα παιδιά δίνουν μεγάλη σημασία στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και, ιδιαίτερα, στις στενές προσωπικές τους σχέσεις. Τα παιδιά κάνουν τα «πάντα» προκειμένου να γίνονται αποδεκτοί από την ομάδα των συνομηλίκων τους (Παρασκευόπουλος, 1985). Ο Damon αναφέρει ότι το παιδί στην αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους και ιδίως με τους συνομηλίκους μαθαίνει να μοιράζεται, μαθαίνει να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και των άλλων (Dowling, 2002). Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι κάποιες ικανότητες αναδύονται, από τις οποίες ένα άτομο μπορεί να βιώσει την στοργή, την αυταξία, την αποδοχή, την ειλικρίνεια, την εμπιστευτικότητα και όλα εκείνα τα στοιχεία που θα λειτουργήσουν καταλυτικά στις κάθε είδους μελλοντικές σχέσεις του παιδιού (Γαλανάκη, 2003).

Η Μακρή - Μπότσαρη (2001) αναφέρει ότι η αυτοεκτίμηση αυξάνεται μέσα από σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού, φροντίδας και εκτίμησης. Η μη αποδοχή των ανθρώπων από τους άλλους αποτελεί σοβαρό πλήγμα για την διατήρηση της αυτοεκτίμησης ενός παιδιού (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Ο βαθμός στον οποίο αυτές οι λειτουργίες επιτελούνται στα πλαίσια της φιλίας σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των μελών, όπως επίσης και με την εγγύτητα της φιλίας. Ο

«καλός» φίλος κάνει θετικά σχόλια για την προσωπικότητα του φίλου του, τον επαινεί και τον δέχεται χωρίς να προσπαθεί να τον αλλάξει, περνά ευχάριστες στιγμές όταν είναι μαζί του, χωρίς να χρειάζεται να φορέσει ένα «προσωπείο» προκειμένου να είναι αρεστός. Μέσα από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που έχουν ποιοτικές φιλίες έχουν υψηλότερη εκτίμηση από εκείνα που δεν έχουν φίλους (Γαλανάκη, 2003). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τα άτομα που δεν έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση βιώνουν τις προσωπικές και φιλικές τους σχέσεις ως κενές, ανούσιες με συμπτώματα εξάρτησης και απόρριψης πολλές φορές (Παπάνης, 2004. Coie, & Dodge, 1988). Αντιθέτως, τα άτομα που διαθέτουν φιλίες παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή σε διάφορους τομείς της ζωής του, όπως, λόγω χάρη, στο σχολικό περιβάλλον. Εξάλλου, ο Sullivan (1995) σημείωσε: «όλοι όσοι έχετε παιδιά είστε βέβαιοι ότι τα παιδιά σας, σας αγαπούν. Όταν το λέτε αυτό βιώνετε μια ευχάριστη αυταπάτη. Αλλά αν κοιτάξετε πιο προσεκτικά κάποιο από τα παιδιά σας, όταν τελικά βρει ένα στενό φίλο, περίπου ανάμεσα στο όγδοο έτος και μισό και στο δέκατο έτος, θα ανακαλύψετε κάτι πολύ διαφορετικό στη σχέση αυτή- δηλαδή ότι το παιδί σας αρχίζει να αναπτύσσει μια αληθινή ευαισθησία για οτιδήποτε αφορά ένα άλλο πρόσωπο. Και αυτή δεν είναι η αίσθηση - τι πρέπει να κάνω για να αποκτήσω αυτό που θέλω - αλλά αντίθετα- τι θα έπρεπε να κάνω για να συμβάλλω στην ευτυχία ή να υποστηρίξω το κύρος και το συναίσθημα της προσωπικής αξίας του φίλου μου» (Γαλανάκη, 2003)

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι πολλοί επιστήμονες πιστεύουν ότι είναι τόσο σημαντικές οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, ακριβώς γιατί στηρίζονται στην ισοτιμία (Festinger, 1954). Πολλοί τις ερμηνεύουν ως γέφυρες που ενώνουν την ψυχολογική προσαρμογή με την ψυχολογική ωριμότητα (Rubin, & Stewart, 1996. Savin – Williams, & Berndt, 1990). Δεν πρέπει, βεβαίως, να παραλείψουμε να

σημειώσουμε ότι ορισμένες έρευνες τόνισαν την επιρροή που έχει η ομάδα των συνομηλίκων προς την αντικοινωνική συμπεριφορά (Dishion, Capaldi, Sprackleen, & Li, 1995. Jessor, Van De Boss, Vanderryn, Costa, & Turban, 1995. Mason, Cause, Gonzales & Higara, 1996). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, αλλά και στην προαγωγή και διατήρηση της ψυχικής υγείας του παιδιού και του μετέπειτα ενήλικα.

1.5.8. Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού

Όπως ήδη μέχρι τώρα έχουμε αναφέρει η αυτοεκτίμηση είναι η απάντηση της αλληλεπίδρασης του τρίπτυχου σχολείου – οικογένεια – κοινότητα. Στην συγκεκριμένη έρευνα κρίνουμε απαραίτητη την μελέτη και την επίδραση του σχολείου στην αυτοεκτίμηση του παιδιού, καθώς στην έρευνα αυτή μελετάμε αν η υψηλή ή η χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών συνδέεται αντίστοιχα και με υψηλότερη ή χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης είναι πολύ σημαντικός και ένας λανθασμένος χειρισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορεί να αποβεί μοιραίος και αρνητικός για τη διαμόρφωση και διατήρηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού (Λεονταρή, 1998). Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο αποτελεί ορόσημο, καθώς το παιδί απομακρύνεται από το στενό οικογενειακό περιβάλλον και πρέπει διαρκώς να αγωνίζεται με σκοπό να αποδείξει την αξία του. Είναι ευρέως γνωστό πως κατά την διάρκεια της ακαδημαϊκής ζωής το παιδί παρουσιάζει την τάση για παραγωγικότητα και την τάση για συμμετοχή στις ομάδες των συνομηλίκων. Η στάση του δασκάλου θα πρέπει να είναι ενθαρρυντική προκειμένου το παιδί να αποκτήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Λεονταρή,

1998. Παρασκευόπουλος, 1985). Σύμφωνα με τον Τάνο (1985), τόσο η εικόνα που έχει ένα παιδί για τον εαυτό του, όσο και η αυτοεκτίμηση του δημιουργούνται κατά «προφητικό» τρόπο, με βάση την γνώμη και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού (Τάνος, 1985). Αν τα παιδιά βλέπουν ότι ο εκπαιδευτικός έχει μια θετική εικόνα για τους ίδιους, αυτή η εικόνα απαντάται και στη δική τους συμπεριφορά (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Δηλαδή, η υψηλή αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται μέσα από την λεγόμενη *αυτοεκπληρούμενη προφητεία*, δηλαδή την εκδηλούμενη προσδοκία του εκπαιδευτικού για επιτυχία και διάκριση του μαθητή (Κυριακίδης, 2000). Για αυτό το λόγο, το σχολείο θα πρέπει να ενδιαφέρεται όχι μόνο για την μετάδοση στείρας γνώσης, αλλά και για την κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Κυριακίδης, 2000). Για να το πετύχει αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δεχτεί τον μαθητή όπως αυτός είναι, ακόμη και στην περίπτωση που απορρίπτει την συμπεριφορά του. Θα πρέπει να τον ενθαρρύνει σε κάθε του προσπάθεια και σε κάθε του επίτευγμα προωθώντας ένα κλίμα συνεργασίας και όχι ένα κλίμα ανταγωνισμού (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Αναμφισβήτητα, για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να μεταδώσει αυτά στους μαθητές του θα πρέπει να διακατέχεται από μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Κυριακίδης, 2000). Σημαντικά είναι τα ευρήματα ορισμένων επιστημόνων που αναφέρονται στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην αυτοεικόνα, τα οποία δηλώνουν ότι όσο πιο μεγάλη είναι η ακαδημαϊκή επίδοση, τόσο καλύτερη αυτοεικόνα έχουν τα παιδιά (Mecca, Andrew – Smelser, & Neil - Vasconcellos, 1989). Για τα παιδιά, τόσο οι συμμαθητές τους, όσο και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους «σημαντικά άλλους» και όσο μεγαλύτερη είναι η αυτοεκτίμηση που τους δείχνουν, τόσο περισσότερο θα βελτιώνεται και η αυτοεικόνα και αυταξία τους (Κυριακίδης, 2000). Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί, ότι για να πετύχει κανείς, την ενίσχυση των μαθητών και κατ' επέκταση τη δημιουργία υψηλής αυτοεκτίμησης, ο εκπαιδευτικός,

θα πρέπει να παροτρύνει τους μαθητές να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, να τους δίνει την ευκαιρία να βιώνουν την επιτυχία και να «θεσπίζει», όσο το δυνατόν καλύτερα, ένα σχολείο «δικαιοσύνης».

1.5.9. Το φύλο ως παράγοντας επίδρασης στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο ρόλος του φύλου αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ατόμου από την στιγμή της σύλληψης μέχρι τα βαθιά γεράματα του (Παρασκευόπουλος, 1994). Μεταξύ των δύο φύλων έχουν παρατηρηθεί αναμφισβήτητες διαφορές στην προσωπικότητα τους. Τα αίτια που τα διαφοροποιούν έχουν αναζητηθεί από διάφορους ερευνητές τόσο σε βιολογικούς, όσο και σε κοινωνικούς παράγοντες (Παρασκευόπουλος, 1994). Μεταξύ των δύο φύλων η αυτοεκτίμηση παρουσιάζει την ίδια τροχιά. Ένα μεγάλο χάσμα δημιουργείται κατά την περίοδο της εφηβείας. Τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τα κορίτσια (Robins κ.α., 2005). Αυτό πιθανολογείται ότι ισχύει λόγω του διαφορετικού κοινωνικού ρόλου του φύλου και των διαφορετικών προτύπων συμπεριφοράς, που επιβάλλει κάθε φορά η εκάστοτε κοινωνία (Παρασκευόπουλος, 1994). Αυτό το χάσμα, όμως, εξακολουθεί να υφίσταται και κατά την διάρκεια της ενήλικης ζωής, όπου παρατηρείται μια υπεροχή των ανδρών έναντι των κοριτσιών. Με βάση τις διάφορες εξηγήσεις που δίνονται, το συγκεκριμένο φαινόμενο οφείλεται, τόσο στην αλληλεπίδραση των κοινωνικών και βιολογικών παραγόντων, όσο και στον διαφορετικό τρόπο που αντιμετωπίζονται τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, ήδη από τα σχολικά τους χρόνια (Lawrence, & Oliver, 1999). Συνοψίζοντας, τα όσα μέχρι τώρα καταγράψαμε και διαβάσαμε από την βιβλιογραφία, αντιλαμβανόμαστε ότι ο παράγοντας «φύλο» θεωρείται εξαιρετικά

σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση και την επίδραση της αυτοεκτίμησης. Μικρής σημαντικότητας και ελάχιστης σημασίας είναι, επίσης, η επίδραση που ασκεί το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο, τα προσωπικά βιώματα του ατόμου, οι σχέσεις μεταξύ τω αδελφών (Λεονταρή, 1998).

1.5.10. Υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση

Μελετώντας στην συγκεκριμένη ενότητα, την αυτοεκτίμηση, πως αυτή αναπτύσσεται και πως δυο σημαντικοί θεσμοί (οικογένεια, σχολείο), συμβάλλουν στην ανάπτυξη της, θεωρούμε σκόπιμο να αφιερωθεί μέρος της ενότητας αυτής στην χαμηλή και υψηλή αυτοεκτίμηση. Δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά αν λάβει κανείς υπόψη του τα όσα μέχρι στιγμής έχουν υποστηριχθεί στην εισαγωγή, δηλαδή τον καταλυτικό ρόλο που έχει η οικογένεια και το σχολείο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Επίσης, μέρος των ερευνητικών υποθέσεων αναφέρεται στο αν τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, αν τα άτομα με χαμηλή κοινωνική στήριξη παρουσιάζουν, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αν τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν εν τέλει χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη και χαμηλή ενσυναίσθηση.

1.5.10.1. Χαρακτηριστικά των ατόμων με χαμηλή αυτοεκτίμηση

«Όταν μπορώ να αποδεχτώ πως είμαι ένα μοναδικό ον, ίδιο με τους άλλους αλλά και ταυτόχρονα διαφορετικό από όλα τα άλλα ανθρώπινα πλάσματα, τότε μπορώ να πάψω να συγκρίνω τον εαυτό μου με όλους τους άλλους και έτσι, να πάψω να τον δικάζω και να τον τιμωρώ» (Satir, 1989, σελ.35)

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα σκιαγραφήσουμε τις προσωπικότητες εκείνες που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όταν μιλάμε χαμηλή αυτοεκτίμηση, εννοούμε το αποτέλεσμα που μεταδίδουμε στον εαυτό μας σχετικά με τα συναισθήματα μας και με την προσπάθεια να τα κρύψουμε παρά να τα αναγνωρίσουμε (Satir, 1989). Όπως, χαρακτηριστικά, τονίζει ο Ball (1992), οι αρνητικές μας ερμηνείες για τις ερμηνείες και τα συναισθήματα μας και τα αρνητικά μας συναισθήματα για τα συναισθήματα και τις ερμηνείες είναι η ρίζα της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Ball, 1992). Κάποιοι πιστεύουν ότι το να αγαπάνε τον εαυτό τους είναι πολύ εγωιστικό, αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι εγωισμός και αυτοεκτίμηση δεν είναι το ίδιο πράγμα. Προκειμένου, λοιπόν, να μπορέσει κάποιος να αγαπήσει τον συνάνθρωπό του, πρέπει πρώτα απ' όλα να αγαπήσει τον εαυτό του (Satir, 1989). Τα προβλήματα που σχετίζονται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν κατά κανόνα αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Sorensen, 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με μια ποικιλία ψυχολογικών δυσκολιών και προσωπικών προβλημάτων όπως κατάθλιψη, απομόνωση, κατάχρηση ουσιών, παραβατικότητα, εφηβική εγκυμοσύνη, ακαδημαϊκή αποτυχία (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Πολλοί άνθρωποι στρέφονται προς την εξάρτηση - την κάθε είδους εξάρτηση - προκειμένου να συμπληρώσουν το κενό που νιώθουν μέσα τους. Σε όλους μας είναι εν μέρει γνωστά τα συμπτώματα της χαμηλής αυτοεκτίμησης, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι μπορούμε να την αναγνωρίζουμε εκατό τοις εκατό. Συνήθως, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση νιώθουν ότι τους λείπει η τάση για εξερεύνηση, ότι έχουν μικρότερο αυτοέλεγχο και δεν είναι τόσο παραγωγικά, αφού δεν θέτουν υψηλούς στόχους και δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεων τους. Επίσης, τείνουν να εξαρτώνται πολύ από άλλους ανθρώπους. Γενικά, έχει συνδυαστεί

η χαμηλή αυτοεκτίμηση με συναισθήματα όπως, η αμφιβολία, η ανασφάλεια και ο φόβος της απόρριψης (Παπάνης, 2004). Ο φόβος και το άγχος αποτελούν κινητήριες δυνάμεις των ανθρώπων με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Φοβούμενοι ότι θα χάσουν ό,τι έχουν, είναι ανίκανοι να διατηρήσουν κάποια προσωπική ή επαγγελματική επιτυχία (Sorensen, 2002). Παράλληλα, δεν αξιολογούν σωστά τις δυνατότητες τους (Παπάνης, 2004) καταναλώνοντας υπερβολική ενέργεια στις αδυναμίες τους, ίσως γιατί έχουν μάθει να προσέχουν μόνο τα λάθη τους (Sorensen, 2002). «Τιμωρούν» και κατηγορούν τον εαυτό τους επειδή η επίδοσή τους δεν είναι αντάξια των προσδοκιών τους (Fontana, 1995). Η Kleghorn (1998) σαν χαρακτηριστικό χαμηλής αυτοεκτίμησης αναφέρει την αποδοκιμασία του εαυτού του ατόμου, η οποία πηγάζει από συσσωρευμένη αρνητικότητα, με αποτέλεσμα να κρίνει τον εαυτό του με αυστηρότητα (Kleghorn, 1998). Συνήθως, τα άτομα αυτά παραμελούν τον εαυτό τους και την σωματική τους υγεία με συνέπεια να αυξάνονται τα επίπεδα του στρες στο σώμα τους και να εξασθενούν το ανοσοποιητικό σύστημα (Hay, 2002).

Ωστόσο, για να μη μακρηγορούμε σχετικά , θα κλείσουμε με τα τρία «πρόσωπα» της χαμηλής αυτοεκτίμησης, όπως αποτυπώνονται παρακάτω. Το άτομο που διακατέχεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση ζει διαρκώς με το θυμό ότι αισθάνεται «αρκετά καλά». Είναι ικανό να δρα σύμφωνα με τις απόψεις ή την καλή θέληση των άλλων, οι οποίοι συνήθως είναι άτομα δυναμικά και σημαντικά. Είναι άτομο αντιφατικό, γιατί συνηθίζει να αμφισβητεί αυτούς που επιλέγει να συναναστρέφεται, προκειμένου έτσι να τονίσει το εγώ του (The Counseling and Mental Health Center, 1999). Δρα, συνήθως, ως αδύναμο, που περιμένει κάποιον άλλον να το σώσει. Αυτό, όπως είναι λογικό, τον οδηγεί σε προβλήματα, όπως, έλλειψη αποδοτικότητας και έλλειψη θετικών δεξιοτήτων. Υιοθετεί μονίμως την εικόνα του θλιμμένου και δεν αναλαμβάνει την ευθύνη της αλλαγής στη ζωή του. Μπορεί εξωτερικά να δείχνει

χαρούμενος και επιτυχημένος, στην πραγματικότητα, όμως, φοβάται σε μεγάλο βαθμό την αποτυχία. Συνήθως, προσπαθεί να επιτύχει αλλεπάλληλες επιτυχίες προκειμένου να διατηρεί την μάσκα της υψηλής αυτοεκτίμησης (The Counseling and Mental Health Center, 1999).

Συνήθως, τα άτομα που εξωτερικά δείχνουν και παρουσιάζουν τον εαυτό τους συνέχεια ευνοϊκά, στην πραγματικότητα ίσως θέλουν να κρύψουν την χαμηλή αυτοεκτίμηση που τους διακατέχει (Greenberg, 2008). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η μη σταθερή αυτοεκτίμηση και ο ναρκισσισμός μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και στην επιθετικότητα, την εχθρικότητα, την εγκληματικότητα και γενικότερα σε προβλήματα ψυχικής υγείας (Greenberg, 2008). Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση στερούνται την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο ευπαθή στις διάφορες παραπτωματικές δραστηριότητες.

1.5.10.2. Χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλή αυτοεκτίμηση

«Αυτοεκτίμηση είναι η πεποίθηση κάποιου ότι όχι μόνο είναι ικανός να ζει, αλλά ότι ΑΞΙΖΕΙ να ζει» (Branden, 2000, σελ.42)

Στη συγκεκριμένη υποενότητα θα κάνουμε αναφορά στα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοεκτίμηση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοεκτίμηση διαθέτουν μια δυνατή αίσθηση προσωπικής αξίας και με βάση αυτή την αίσθηση πορεύονται και αντιμετωπίζουν θετικά τόσο την επιτυχία, όσο και την αποτυχία, καθώς νιώθουν πολύ καλά με τον εαυτό τους και γνωρίζουν τα όρια τους (Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, 1996). Αυτή η πηγή

δύναμης και η αίσθηση αυτοϊκανοποίησης είναι που κινητοποιεί και ενδυναμώνει τους ανθρώπους να συνεχίζουν παρά τις οποιοσδήποτε ατυχίες (Παπάνης, 2004). Οι ανθρωπιστικοί ψυχολόγοι έχουν υπογραμμίσει την ταύτιση της υψηλής αυτοεκτίμησης με την ύπαρξη του αληθινού κι ιδεατού εαυτού του ατόμου (Leary, 1999). Σύμφωνα με τη Σίμου (1996), τα άτομα που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση θέτουν στόχους για τον εαυτό τους προσπαθώντας να τους εκπληρώσουν. Ξέρουν τι θέλουν και πώς να το διεκδικούν. Βλέπουν τον εαυτό τους ρεαλιστικά και συνήθως ακτινοβολούν από εμπιστοσύνη, ελπίδα και δυνατότητα,. Συνήθως, τα άτομα αυτά πιστεύουν ότι είναι εξίσου ικανά με τους άλλους, δεν ανησυχούν για την απόδοση τους και μπορούν να παραδεχτούν την όποια αδυναμία και αποτυχία τους προκύψει χωρίς να νιώσουν αμήχανοι (Sorensen, 2002). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του μαθητή, ο οποίος έχοντας συνηθίσει να παίρνει υψηλούς βαθμούς στο σχολείο του, σε κάποια δοκιμασία που πιθανόν αποτύχει, αν χαρακτηρίζεται από υψηλή αυτοεκτίμηση θα προστατευθεί από το άγχος που πιθανόν θα βίωνε εξαιτίας αυτής της «αποτυχίας». Αυτό είναι το αποτέλεσμα, όταν τα άτομα διαθέτουν περισσότερο «γνωστικές πηγές», τις οποίες φροντίζουν με κάθε τρόπο να ενδυναμώνουν. Έτσι, εξισορροπούνται τα αρνητικά αυτά συναισθήματα με τις προσωπικές σταθερές που διαθέτει το κάθε άτομο (Cast, & Burke, 2002).

Επίσης, όσοι διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, δεν φοβούνται την αλλαγή, αλλά είναι έτοιμοι να την βιώσουν με οποιοδήποτε κόστος. Είναι απαλλαγμένοι από κάθε είδους προκατάληψη και αποφεύγουν την χρήση των μηχανισμών άμυνας. Διαθέτουν χρόνο για τους ίδιους και φροντίζουν για την αυτοεικόνα τους (Hay, 2002. Makey, 1992). Άτομα με πραγματικά υψηλή εκτίμηση για τον εαυτό τους επιλέγονται πιο συχνά από τους υπόλοιπους για παρέα. Ακόμη, έχουν την δυνατότητα να επιλέγουν τις περισσότερες φορές τις δικές τους

στρατηγικές για τη διαχείριση των διάφορων καταστάσεων που συμβαίνουν στα πλαίσια μιας ομάδας. Εκφράζουν με μεγαλύτερη άνεση την άποψη τους, η οποία πολλές φορές έχει απήχηση στο μεγαλύτερο μέρος των συνομηλίκων τους. Είναι πολύ επιλεκτικά σε ποιες ομάδες θα συμμετέχουν, και συνήθως διακρίνονται από αισιοδοξία για το μέλλον και από την δημιουργικότητα τους, την φαντασία τους και την δεκτικότητα τους στις διάφορες προκλήσεις. Αξίζει στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί η αξία της σταθερότητας της υψηλής αυτοεκτίμησης καθώς, τα άτομα με υψηλή σταθερή αυτοεκτίμηση λειτουργούν ικανοποιητικά, ενώ τα άτομα χωρίς σταθερή αυτοεκτίμηση λειτουργούν παρορμητικά παρουσιάζοντας συναισθηματική αστάθεια (Παπάνης, 2004., Baumeister, Campbel, Krueger, & Vohs, 2003. Λεονταρή, 1998). Πρέπει να τονιστεί ακόμη ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση πρέπει να τηρούν τις βασικές της αρχές και συγκεκριμένα να τρέφουν εκτίμηση για τον εαυτό τους, αποδεχόμενοι αυτόν έτσι ακριβώς όπως είναι και επιδοκιμάζοντας τον. Έτσι, θα το βοηθήσει να αποκτήσει σχέσεις με περιεχόμενο οι οποίες θα τον γεμίζουν και θα εξαρτάται λιγότερο από την γνώμη των άλλων (Kleghorn, 1998). Έχοντας, λοιπόν, το άτομο υψηλή αυτοεκτίμηση θα καταφέρει να εκπληρώσει τους προσωπικούς του στόχους, να προκαλέσει την αποτελεσματικότητά του όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με διάφορες προκλήσεις που τον καλούν να φανεί αντάξιος του εαυτού του, να αποκτήσει θετική εικόνα του εαυτού του και να αντεπεξέρχεται στις διάφορες προκλήσεις με θετικό τρόπο καθώς, επίσης, να έχει ένα σημαντικό λόγο ύπαρξης στα πλαίσια της ομάδας (Cast, & Burke, 2002).

1.5.11. Άλλα είδη αυτοεκτίμησης

Μέχρι τώρα κάναμε αναφορά στη σημαντικότερη ταξινόμηση της αυτοεκτίμησης, δηλαδή, στη χαμηλή και την υψηλή. Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλες λιγότερο γνωστές και λειτουργικές κατηγοριοποιήσεις, για τις οποίες θεωρούμε σκόπιμο να κάνουμε μια μικρή αναφορά. Σύμφωνα με τον Coopersmith (1967), η αυτοεκτίμηση διακρίνεται σε *φαινομενική/αμυντική*, στην οποία ανήκουν τα άτομα που φαίνονται ότι έχουν αυτοεκτίμηση, αλλά στην πραγματικότητα δεν διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ, αντιθέτως πολλές φορές χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ο συγκεκριμένος τύπος αυτοεκτίμησης διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες αυτή της φαινομενικής αυτοεκτίμησης, στην κατηγορία όπου το άτομο έχει θετική εικόνα της αξίας του, όχι όμως και των ικανοτήτων του. Συνήθως, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ναρκισσιστικής προσωπικότητας και αντιδρούν υπερβολικά όταν κάποιος αμφισβητεί τις ικανότητες τους. Ο δεύτερος τύπος της φαινομενικής αυτοεκτίμησης είναι ο αντίστροφος του πρώτου, δηλαδή, τα άτομα αυτά έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση για το επίπεδο των ικανοτήτων τους, όχι όμως και αίσθηση της αξίας τους. Συνήθως, ανησυχούν για την επιτυχία και την αποτυχία. Άλλη μορφή κατηγοριοποίησης είναι η υψηλή έναντι της μέσης αυτοεκτίμησης, στην οποία ταξινομούνται τα άτομα τα οποία βιώνουν κατά καιρούς αισθήματα άγχους ή ανασφάλειας μολονότι έχουν ποσοστά μέσης αυτοεκτίμησης. Η ποιότητα ζωής τους χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές ικανοποιητική. Ένας, τρίτος τύπος αυτοεκτίμησης είναι η μέτρια προς χαμηλή, όπου τα άτομα αυτής της κατηγορίας είναι πολύ ευάλωτα και υπερβολικά συντηρητικά και προσεκτικά στην καθημερινή τους ζωή. Επίσης, είναι πολύ αγχώδη και δεν δέχονται την κριτική. Τέλος, υπάρχει και η κατηγορία της μέσης αυτοεκτίμησης, στην οποία ανήκουν οι

περισσότεροι άνθρωποι. Το επίπεδο ικανοποίησης τους χαρακτηρίζεται ως ικανό και γενικότερα έχουν μια μέτρια επίδοση σε ότι κάνουν (Παπάνης, 2004).

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, και πριν προβούμε στην επόμενη ενότητα αντιλαμβανόμαστε ότι η αυτοεκτίμηση είναι πολύ σημαντική και ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να την κατακτά προκειμένου να έχει ψυχική ισορροπία και να πορεύεται στη ζωή με ηρεμία και αγάπη τόσο για τον εαυτό του όσο και για τον συνάνθρωπό του. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι το παιδί, που έχει αναπτύξει την αυτοεκτίμηση του, είναι σε θέση να λάβει και την ανάλογη συναισθηματική αγωγή κάτι που θα το βοηθήσει να διαχειρίζεται καλύτερα τα συναισθήματα του. Για αυτό τον λόγο κρίνεται απαραίτητο η εισαγωγή μας να συνεχίζεται με το κεφάλαιο που αναφέρεται στην συναισθηματική νοημοσύνη.

1.6. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Στη συγκεκριμένη έρευνα θελήσαμε να μελετήσουμε αν υπάρχουν διαφορές ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα σε παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες και σε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με δύο παιδιά. Ακόμη, θελήσαμε να ερευνήσουμε αν η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζεται από τον παράγοντα «σειρά γέννησης», καθώς και αν η συναισθηματική νοημοσύνη διέφερε ανάλογα με την κοινωνική στήριξη που ελάμβαναν τα παιδιά από την οικογένειά τους. Με αφορμή τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, αποφασίσαμε να μελετήσουμε στην παρακάτω ενότητα την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, τις ρίζες της, τις θεωρητικές προσεγγίσεις που την πλαισιώνουν και τη σχέση της με την προσωπικότητα του ατόμου.

1.6.1. Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο όρος αυτός είναι σχετικά νέος στο χώρο της ψυχολογίας και επινοήθηκε προς το τέλος της δεκαετίας του 1980 (Mayer, & Salovey, 1990). Κατά τον Mayer *συναισθηματική νοημοσύνη* είναι η ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης του συναισθήματος επακριβώς και λειτουργικά η ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος και της συναισθηματικής γνώσης, η ικανότητα πρόσβασης σε, και προξένησης ή δημιουργίας συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης, καθώς και η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος με τρόπους που υποβοηθούν την σκέψη (Mayer, & Salovey, 1997). Υπήρξαν, ωστόσο, και ορισμένοι επιστήμονες, όπως ο Goleman (1998), οι οποίοι απομακρύνθηκαν από αυτόν τον ορισμό και συμπεριέλαβαν ως πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα κίνητρα (Καφέτσιος, 2003).

1.6.2. Ιστορική αναδρομή συναισθηματικής νοημοσύνης

Παρότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σχετικά νέα στο χώρο της ψυχολογίας, έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις γύρω από αυτό το θέμα. Η πρώτη γραπτή αναφορά λέγεται ότι υπήρξε από τον Leuner το 1966 σε ένα γερμανικό άρθρο με τον τίτλο « Η συναισθηματική νοημοσύνη και η απελευθέρωση» (Matthews, Zeider, & Roberts, 2002). Επίσης, ο Rayne το 1986 χρησιμοποίησε τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη σε μια αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή (Rayne, 1986). Σήμερα ο όρος αυτός είναι πολύ γνωστός από τους Mayer και Salovey, οι οποίοι θεωρούνται ως οι «δημιουργοί» του όρου συναισθηματική νοημοσύνη. Ανεξάρτητα, όμως, από το πότε σημειώνεται η ακριβής γέννηση του όρου, σίγουρα αποτελεί ένα

νέο πεδίο έρευνας. Αναμφίβολα, το βιβλίο του Goleman το 1998 που φέρνει τον ακριβή τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» συνέβαλε στην διάδοση αυτού του όρου και για αυτό θεωρήθηκε καταλυτικό για την προαγωγή της σκέψης αναφορικά με την συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002. Matthews, Zeider, & Roberts, 2002).

Στην μελέτη του αυτή ο Goleman (1998) κάνει λόγο για διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως αυτό του ελέγχου των παρορμήσεων και την ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ένα άτομο, προκειμένου να μπορεί να διαχειρίζεται με ομαλό τρόπο τις διάφορες κρίσεις, που πιθανόν να συμβούν (Goleman, 1998). Από το χώρο της νευροψυχολογίας υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση και η εξάσκηση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης μας μαθαίνει πώς να χειριζόμαστε τις διάφορες αγχογόνες καταστάσεις (Nelson, & Low, 1999).

Την ίδια εκείνη περίοδο άρχιζαν να δημοσιεύουν και άλλοι θεωρητικοί διάφορες εργασίες πάνω στο θέμα αυτό (Matthews, Zeider, & Roberts, 2002). Οι Nelson και Low πιστεύουν ότι ένα άτομο έχει αναπτύξει σημαντικά τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όταν είναι σε θέση να κατανοεί τα συναισθήματα του. Αυτά είναι τόσο έντονα, που διαβρώνουν την φυσική και διανοητική μας υγεία και συμβάλουν στην προσωπική ήττα πάνω στην συμπεριφορά μας (self - defeat) (Nelson, & Low, 1999). Κλείνοντας την ιστορική αναδρομή της συναισθηματικής νοημοσύνης, αντιλαμβανόμαστε ότι αυτή αποτελεί τμήμα της κοινωνικής ευφυΐας. Οι δύο έννοιες συνδέονται αρκετά μεταξύ τους και, ίσως, αντιπροσωπευθούν όψεις μιας κοινής ιδέας (Matthews, Zeider, & Roberts, 2002. Nelson, & Low, 1999. Goleman, 1998).

1.6.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα αναφερθούμε στις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.6.3.1. Η θεωρία των Mayer και Salovey (1989)

Οι Mayer και Salovey μίλησαν για πρώτη φορά στον όρο αυτό το 1989. Με αυτόν τον όρο περιέγραφαν ένας είδος νοημοσύνης που περιλαμβάνει τις ικανότητες του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αξιολογεί τα συναισθήματα του, αλλά και να τα ρυθμίζει προκειμένου να προάγει την συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη (Τρίλιβα, & Chimienti, 2002). Η θεωρία των Mayer και Salovey (1989), δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, δίνει έμφαση στις δεξιότητες εκείνες που ανήκουν στην αντίληψη, στην αξιολόγηση και στην έκφραση των συναισθημάτων, στις δεξιότητες της διευκόλυνσης, της σκέψης μέσω των συναισθημάτων και στις δεξιότητες εκείνες που θα το καταστήσουν ικανό να ρυθμίζει αποδοτικά τα συναισθήματα του (Mayer, & Salovey, 1997). Η ικανότητα οργάνωσης του συναισθήματος συμβάλλει θετικά στην προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης. Χαρακτηριστικά έχει βρεθεί ότι υψηλή βαθμολόγηση σε διάφορες έρευνες των κλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται με την καλή κοινωνική προσαρμογή και τις θετικές αλληλεπιδράσεις μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Chiammochi, Chan, & Caputi, 2000. Brackett, Mayer, & Warner, 2004) και έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη ποιότητα ζωής ενός ανθρώπου (Goleman, 1998. Salovey, & Mayer, 1990. Καφέτσος, 2004).

1.6.3.2. Η θεωρία του Goleman (1998)

Ο Goleman (1998) μελετώντας την νοημοσύνη υποστήριξε ότι η διανοητική ζωή απαρτίζεται από την αλληλεπίδραση του λογικού νου (δηλαδή του τρόπου κατανόησης, που έχει ως βάση τη συνείδηση και το στοχασμό) και του συγκινησιακού νου (δηλαδή που αντιδρά άμεσα στα συναισθήματα) (Goleman, 1998). Προσδιορίζει, δηλαδή, την ουσία και το περιεχόμενο της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τέσσερις άξονες, της αυτεπίγνωσης, της αυτορρύθμισης, της κοινωνικής επίγνωσης και της ικανότητας διαχείρισης των σχέσεων (Goleman, 2000).

1.6.3.3. Η θεωρία του Bar-on (2005)

Η θεωρία αυτή είναι όμοια με εκείνη του Goleman καθώς και οι δύο περιλαμβάνουν όχι μόνο ικανότητες που έχουν να κάνουν με τα συναισθήματα, αλλά και στοιχεία που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα και την διάθεση (Palmer, Manocha, Gognac, & Stough, 2003). Ο Bar - on (2005) περιέγραψε την συναισθηματική νοημοσύνη βασιζόμενος σε οχτώ κοινωνικές δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες είναι οι εξής: η ενσυναίσθηση, η επίγνωση των πολιτιστικών κανόνων έκφρασης, η ικανότητα να χρησιμοποιεί στρατηγικές αυτορρύθμισης προκειμένου να χειρίζεται τις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, η ικανότητα συνειδητοποίησης ότι μια κατάσταση μπορεί να μην είναι αποκλειστικά αυτή που φαίνεται, η ικανότητα να κατανοεί ότι η δική του συναισθηματική κατάσταση μπορεί να επηρεάζεται από κάποιον άλλον ή αντίστοιχα να επηρεάσει κάποιον άλλον, η συναισθηματική αυτεπίγνωση, η ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων, η ικανότητα γλωσσικής περιγραφής των συναισθημάτων (Saarni, 1990).

Ακόμη, ο Baron (2000) σημειώνει ότι το μοντέλο του βασίζεται σε ένα ευρύτερο τομέα μελέτης και δεν δημιουργήθηκε με σκοπό να ψυχομετρήσει χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Baron, 2000). Αντιλαμβανόμαστε ότι η θεωρία αυτή, είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην διαδικασία παρά προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα (Baron, 2000). Σε αντιστοιχία του όρου νοητικό πηλίκιο (N.Π.) είναι ο όρος *συναισθηματικό πηλίκιο* (Σ.Π.), το οποίο ορίζεται ως ένα μέτρο εκτίμησης της συνολικής συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης (Baron, 2005).

1.6.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και προσωπικότητα

Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητή η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρούμε απαραίτητο να κάνουμε μια αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει η προσωπικότητα στη διαμόρφωση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η έννοια αυτή είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσεγγισθεί εννοιολογικά, καθώς περιλαμβάνει πολλά στοιχεία (λόγω χάρη, τα κίνητρα, ο χαρακτήρας, ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία). Ορισμένα εξ αυτών είναι βιολογικά καθορισμένα και σταθερά με την πάροδο του χρόνου, χωρίς φυσικά να αποκλείεται η πιθανότητα της ανθρώπινης παρέμβασης πάνω σε αυτά (Diener, & Lucas, 1999. Larsen, & Katelar, 1989, σε Lopes, Salovey, & Straus, 2003). «Στην επιστημονική ορολογία, ο όρος «προσωπικότητα» δηλώνει το σύνολο των σωματοψυχικών χαρακτηριστικών του ατόμου και, κυρίως, τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται και οργανώνονται σε ένα ενιαίο δυναμικό όλο. Ο όρος, δηλαδή, προσωπικότητα χρησιμοποιείται για να δηλωθεί η δυναμική οργάνωση του συνόλου των σωματικών χαρακτηριστικών, των αντιληπτικών και νοητικών ικανοτήτων, της

συναισθηματικής ιδιοσυγκρασίας, της βούλησης και του χαρακτήρα του ατόμου» (Παρασκευόπουλος, 1994, σελ. 70). Από τις διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και προσωπικότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ελαττώνεται όταν μετράται μέσα από τα διάφορα τεστ ικανοτήτων (Lopes, Salovey, & Straus, 2003). Σίγουρα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσωπικότητας, αφού αν ένα άτομο διακατέχεται από συναισθηματική αστάθεια, συνήθως, βιώνει έντονα την ανησυχία και το θυμό και επιθυμώντας να αντεπεξέρθει στα αρνητικά συναισθήματα, χρειάζεται να αποκτήσει περισσότερο αυτοέλεγχο (Larsen, 2000 αναφορά στο Lopes, Salovey, & Straus, 2003).

Αντίθετα, κάποιος που βιώνει με μεγαλύτερη ένταση τα θετικά συναισθήματα μπορεί να διαχειριστεί καλύτερα και με αποδοτικότερες στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων, τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν και τα διάφορα αρνητικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα που είναι περισσότερο εξωστρεφή βιώνουν με μεγαλύτερη ένταση τα θετικά συναισθήματα, είναι περισσότερο ευσυνείδητοι, δεκτικοί και μπορούν να διαχειριστούν οποιαδήποτε κρίση προέρχεται στον εργασιακό χώρο (Larsen, 2000 αναφορά στο Lopes, Salovey, & Straus, 2003).

Αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς γνωρίζουμε ότι μία συναισθηματική κατάσταση συνοδεύεται ουκ ολίγες φορές και από σωματικές εκδηλώσεις. Αυτές είναι, εξάλλου, τις περισσότερες φορές η απόδειξη από το είδος του συναισθήματος που διακατέχεται ένα άτομο. Υπάρχει, με άλλα λόγια, αιτιώδης σχέση μεταξύ των συναισθημάτων και της εκδήλωσης των φυσιολογικών σωματικών λειτουργιών,

καθώς γνωρίζουμε ότι το συναίσθημα επηρεάζει αποφασιστικά πολλές φορές την μνήμη, την σκέψη και την αντίληψη (Παπαδόπουλος - Ζάχος, 1989).

1.6.5. Η ρύθμιση του συναισθήματος

Στην συγκεκριμένη ενότητα θα αναφερθούμε διεξοδικά στην ρύθμιση του συναισθήματος καθώς αυτή αποτελεί τμήμα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ρύθμιση του συναισθήματος αναφέρεται σε διαδικασίες τις οποίες ένας άνθρωπος μπορεί να κάνει προκειμένου να ρυθμίζει ποια συναισθήματα θα έχει κάποια στιγμή και ποια συναισθήματα θα έχει κάποια άλλη στιγμή (Zimmerman, Maier, Winter, & Grossmann, 2001). Ο Gross (1998) σημείωσε ότι τα άτομα έχουν την δυνατότητα να αυξήσουν, να μειώσουν ή να διατηρήσουν τα συναισθήματα τους. Ακόμη, στη ρύθμιση του συναισθήματος περιλαμβάνεται και ο τρόπος που θα βιώσει ένα άτομο ένα συναίσθημα και, κατ' επέκταση, πως, θα εκφράσει αυτό το συναίσθημα (Gross, 1988). Αναντίρρητα, δεν πρόκειται για μηχανές που τις ρυθμίζει κανείς αλλά για διαδικασίες (συνειδητές ή και ασυνείδητες), που επιδρούν σε ένα ή περισσότερα σημεία της συναισθηματικής διαδικασίας. Δηλαδή, μέσα από την ρύθμιση των συναισθημάτων είναι δυνατόν να επέλθει αλλαγή σε διάφορα συναισθήματα τόσο σε ένταση όσο και σε διάρκεια και συχνότητα. Τη μια στιγμή μπορεί να νιώθει κανείς τόσο απαισιόδοξα και την άλλη στιγμή να νιώθει πολύ αισιόδοξα (Zimmerman Maier, Winter, & Grossmann, 2001). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αιτία που αποδίδουν στην αποτυχία οι αισιόδοξοι και οι απαισιόδοξοι. Οι μεν πρώτοι πιστεύουν ότι η αποτυχία οφείλεται σε κάτι που μπορεί να αλλάξει, ώστε την επόμενη φορά να το πετύχουν, οι δε δεύτεροι την θεωρούν ως μομφή και ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, το οποίο είναι ανίκανοι να το αλλάξουν (Goleman, 1998). Αναφορικά με τη ρύθμιση

του συναισθήματος, αυτή μπορεί να γίνει τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά. Στην πρώτη περίπτωση περιλαμβάνονται στρατηγικές αντιμετώπισης, που στόχο έχουν την αλλαγή μιας κατάστασης, προκειμένου να γίνει περισσότερο ελεγχόμενη. Στη δεύτερη περιλαμβάνονται διαδικασίες, όπως η συναισθηματική αφύπνιση και η επανεκτίμηση (Zimmerman, Maier, Winter, & Grossmann, 2001). Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ της ρύθμισης της διάθεσης και της ρύθμισης του συναισθήματος. Η μεν πρώτη αναφέρεται στην συναισθηματική συμπεριφορά, ενώ η δεύτερη στην αλλαγή της συναισθηματικής εμπειρίας του ατόμου (Gross, 1998).

1.6.6. Τύποι δεσμού και συναίσθημα

Εύκολα θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί για την σχέση που διαδραματίζουν τα συναισθήματα, είτε αρνητικά είτε θετικά στην διαδικασία σύναψης σχέσεων δεσμού. Διάφορες μελέτες τόνισαν τον καταλυτικό ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις (Καφέτσιος, 2005). Έχει αποδειχθεί ότι τα ανασφαλή άτομα διακατέχονται από περισσότερο αρνητικά συναισθήματα, δίνουν περισσότερο προσοχή στα αρνητικά συναισθήματα, συγκριτικά με τα πιο ασφαλή άτομα τα οποία είναι περισσότερο ανθεκτικά και μπορούν να καταστέλλουν το αρνητικό συναίσθημα προστατεύοντας, έτσι, το εγώ τους (Καφέτσιος, 2005). Αντιθέτως, άτομα που έχουν δημιουργήσει ασφαλείς τύπους δεσμού δίνουν μεγάλη έμφαση στα θετικά συναισθήματα και βιώνουν τις διαπροσωπικές καταστάσεις με περισσότερη χαρά και ευεξία (Καφέτσιος, 2005). Μπορούν, δηλαδή, μέσα από γνωστικές διαδικασίες να αποφεύγουν την γενίκευση του αρνητικού συναισθήματος (Καφέτσιος, 2005). Έχει ακόμη αποδειχθεί, ότι άτομα που χαρακτηρίζονταν ως αγχώδη, δημιουργούν σχέσεις

εξάρτησης και δεν μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους (Zimmermann, 2001). Αντίθετα, τα άτομα με ασφαλή τύπο δεσμού δεν καταπιέζουν τα συναισθήματα τους, τα εκφράζουν και έτσι νιώθουν ανακούφιση η οποία αντανακλούσε στο πρόσωπό τους (Zimmermann, 2001).

1.6.7. Ατομικές διαφορές και συναίσθημα

Όπως ήδη έχουμε πει, ο όρος προσωπικότητα περιλαμβάνει όλα τα σωματοψυχικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1994). Στην περιγραφή του για αυτήν ο Eysenck (αναφέρεται στο Ekman, & Davidson, 1994) αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις που καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της, δηλαδή τον νευρωτισμό, τον ψυχωτισμό και την εξωστρέφεια (Ekman, & Davidson, 1994). Σύμφωνα με τον Gray (1987) υπάρχουν δύο συστήματα που ρυθμίζουν τα ανθρώπινα συναισθήματα και την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αυτά τα συστήματα αναφέρονται το πρώτο στην αμοιβή μιας συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα την ενίσχυση και την καθιέρωση της και το δεύτερο στην τιμωρία με στόχο την αποτροπή μιας συμπεριφοράς (Ekman, & Davidson, 1994). Ύστερα από αρκετές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί αναφορικά με τα συναισθήματα του ανθρώπου και γενικότερα για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δημιουργήθηκε το μοντέλο των πέντε παραγόντων το οποίο φαίνεται να γίνεται αποδεκτό από τις περισσότερες θεωρίες (Pervin, & John, 1999). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα πέντε κυρίαρχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου αποτελούν η «εξωστρέφεια», η «δεκτικότητα» οι οποίες περιλαμβάνουν διαπροσωπικά χαρακτηριστικά, ο «νευρωτισμός», η «ευσυνειδησία» και η «προσήνεια» η οποία περιγράφει το εύρος και την

πολυπλοκότητα της πνευματικής και βιωματικής ζωής του ατόμου (Pervin, & John, 1999).

1.7. Ενσυναίσθηση

Στην ενότητα αυτή θα μελετήσουμε την *ενσυναίσθηση*, καθώς και τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στη διαδικασία απόκτησης ενσυναίσθησης. Στην παρούσα έρευνα μελετούμε το σπουδαίο ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών. Εξάλλου, πορίσματα ερευνών έχουν αποδείξει ότι ενσυναισθητικοί γονείς έχουν και ενσυναισθητικά παιδιά (Goleman, 1998). Στηριζόμενοι, λοιπόν, σε αυτό θα μελετήσουμε αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της οικογένειας και της ενσυναίσθησης και αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στην συνέχεια και πριν ολοκληρώσουμε την Εισαγωγή μας, θα μελετήσουμε την ενσυναίσθηση σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, προκειμένου τα παιδιά να διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά και ενσυναίσθηση θα πρέπει να έχουν καλλιεργήσει τη σχέση με τους γονείς τους. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι ο γονιός που είναι συναισθηματικά νοήμων τις περισσότερες φορές εκπαιδεύει με αυτόν τον τρόπο και το παιδί του.

1.7.1. *Ιστορική ανασκόπηση του όρου ενσυναίσθηση*

Σύμφωνα με τους Duan και Hill (1996), ο πρώτος που εισήγαγε τον ορισμό αυτό υπήρξε ο γερμανός Robert Vischer που πρότεινε τον όρο «Einführung» το 1873, προκειμένου να προβάλλει τα ανθρώπινα συναισθήματα των ανθρώπων, όπως αυτά

γίνονται αντιληπτά από τους ίδιους (Duan, & Hill, 1996). Η απόδοση του συγκεκριμένου όρου δίνεται ως «αισθάνομαι μέσα σε». Στην συνέχεια το 1897 ο Theodore Lipps «υιοθέτησε το συγκεκριμένο όρο για να εντάξει στο χώρο της ψυχολογίας από μια «ψυχολογική μη μεταφυσική προοπτική» και μέσω «μιας φαινομενολογικής μεθόδου» (Wispe, 1987, αναφέρεται στο Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004, σελ. 22). Ο Lipps πίστευε ότι από την στιγμή που ο άνθρωπος μελετά ένα αντικείμενο, μέσω αυτού μελετά και τον ίδιο του τον εαυτό. Το 1926 επέκτεινε ο ίδιος την θεωρία του περιλαμβάνοντας και την ενσυναισθητική προσπάθεια (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004). Στην συνέχεια, ο όρος αυτός μεταφράστηκε στα αγγλικά ως «empathy» από τον Titchener (1924) δηλώνοντας ότι είναι «η διαδικασία με την οποία εξανθρωπίζουμε τα αντικείμενα, διαβάζουμε ή αισθανόμαστε τον εαυτό μας μέσα σε αυτό» (Titchener, 1924, σελ. 417, αναφέρεται στο Duan, & Hill, 1996). Πρόκειται δηλαδή για ένα είδος μίμησης της δυστυχίας του άλλου, η οποία μίμηση στη συνέχεια προκαλεί τα ίδια συναισθήματα στους άλλους (Goleman, 1985). Κάποιοι άλλοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1918 από τον Southard για την διάγνωση της διανοητικής ασθένειας (Mahrer, Boulet, & Fairweather, 1994). Άλλοι αντίστοιχα θεωρούν ότι ο όρος προέρχεται από την ελληνική λέξη «εμπάθεια» (Astin, 1967. Smith, 1989. Shlien, 1997, αναφέρεται στο Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004).

1.7.2. Η έννοια της ενσυναίσθησης

Μέσα από την επισκόπηση διάφορων συγγραμμάτων αντιλαμβανόμαστε ότι ο «προσδιορισμός και ο μηχανισμός της ενσυναίσθησης φαίνονται ασαφείς» (Sexton, & Whiston, 1994, σελ. 26. Αναφορά στο Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004, σελ. 21) και

στην έρευνα έχει παρατηρηθεί «περιορισμένη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών» (Moore, 1990. Αναφορά στο Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004, σελ. 21). Κάποιοι την οριοθετούν «ως μέσο γνώσης ή παρατήρησης (Rowe, 1997) προσεκτική ακρόαση και κατανόηση (Bozarth, Bohart, & Tallman, 1997), κατανόηση των εσωτερικών νοημάτων του βιώματος του πελάτη (Barrett - Lennard, 1997), κοινωνική ευφυΐα (Shlien, 1997), διαπροσωπική αντίληψη (Jenkins, 1997), υιοθέτηση ρόλου (Eagle, & Wolitsky, 1997) και προσαρμογή (Greenberg, Eliot, & Rowe, 1997)» (αναφορά στο Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004, σελ. 33). Ένας από τους παλαιότερους ορισμούς, αυτός της κοινωνιολόγου G. Mead, θεωρούσε την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να παίρνει κανείς τον ρόλο ενός άλλου και την ικανότητα να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του (Goldstein, & Michaels, 1985). Ανάλογη είναι και η άποψη του Piaget, η οποία αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση ως μια δυνατότητα ενός ατόμου να παίρνει το μέρος ενός άλλου ατόμου (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004). Ο Gottman (2000) υπογραμμίζει ότι στην πλέον βασική της μορφή η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να νιώθει κανείς τα συναισθήματα που βιώνει ένα άλλο άτομο. Για παράδειγμα, οι ενσυναισθητικοί γονείς νιώθουν τον πόνο του παιδιού τους όταν βλέπουν το παιδί τους να χτυπά τα πόδια του από θυμό. Αυτή η μετάδοση της συναισθηματικής κατανόησης στο παιδί δείχνει εμπιστοσύνη και πίστη στο ίδιο το παιδί (Gottman, 2000). Παρομοίως, ο Adler (1931) δήλωνε ότι τα πιο επιτυχημένα συστατικά μια θεραπείας είναι «να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια και να ακούμε με τα αυτιά του άλλου» (Adler, 1931, σελ. 172). Με βάση έναν πιο σύγχρονο ορισμό επί του θέματος καταγράφεται η ενσυναίσθηση ως «η ευαίσθητη αλλά και ισχυρή επιλογή να επιτραπούν νοερές εικόνες και /ή αισθήσεις των εμπειριών τις οποίες μοιράζεται ο πελάτης να αναδυθούν μέσα από τον θεραπευτή (Ryback, 2001, σελ. 77). Ο Goleman (1998) θεωρεί την ενσυναίσθηση ως την κατανόηση των συναισθημάτων

και των απόψεων των άλλων και τον σεβασμό στον διαφορετικό τρόπο που οι άλλοι σκέπτονται πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα (Goleman, 1998). Εμπεριέχει, δηλαδή, το γνωστικό στοιχείο της ενσυναίσθησης, δηλαδή αναφέρεται στην προσπάθεια που καταβάλλει κάποιος να κατανοήσει τις εμπειρίες κάποιου άλλου ατόμου χωρίς ίχνος κριτικής διάθεσης (Wispe, 1986). Ο Reed (1984) «παραθέτει επτά ορισμούς όταν λέει ότι η ενσυναίσθηση συνιστά: α) γνώση και επικοινωνία, β) ταυτόχρονα μια ικανότητα, μια διαδικασία και μία έκφραση, γ) δυνατότητα να δοκιμάζεις τα συναισθήματα των άλλων και να μπορείς να ανταποκρίνεσαι ως αντήχηση τους, δ) μέθοδο συλλογής δεδομένων, ε) την εσωτερική εμπειρία του να μοιράζεσαι και να κατανοείς την ψυχολογική κατάσταση του άλλου, στ) μια ειδική μέθοδο αντίληψης, ζ) ένα μέσο επικοινωνίας και μη λογικής κατανόησης» (αναφορά στο Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004). Από τα όσα μέχρι τώρα έχουν αναφερθεί παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι ο όρος «ενσυναίσθηση» περιέχει τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά στοιχεία (Davis, 1994). Τα συναισθηματικά στοιχεία σχετίζονται με αισθήματα συμπόνιας και ανησυχίας προς τον άλλον, ενώ τα γνωστικά απεικονίζουν την δυνατότητα κάποιου να ταυτίζεται με την οπτική άλλων ανθρώπων και να την κατανοεί (Psychogiou, Daley, Thompson, & Barke, 2008). Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί ότι η διάκριση μεταξύ «συναισθηματικής» ενσυναίσθησης και «γνωστικής» ενσυναίσθησης αποτέλεσε πρωταρχική διαμάχη μεταξύ των θεωρητικών (Riggio, Tucker, & Coffaro, 1988). Άλλοι την θεωρούν ως μια πρωταρχική συναισθηματική διαδικασία, που εμπεριέχει και γνωστικά στοιχεία (Feshbach, 1978. Hoffman, 1984). Η Bryant (1982) υπογραμμίζει ότι απαιτείται η κατανόηση της συναισθηματικής αντίδρασης στα συναισθήματα που βιώνονται από άλλους ανθρώπους προκειμένου να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ενσυναίσθηση (Bryant, 1982). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι προκειμένου να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ενσυναίσθηση μεταξύ κάποιων ανθρώπων

θα πρέπει τουλάχιστον ένα άτομο να βρίσκεται σε κάποια συναισθηματική κατάσταση και ο άλλος να αναγνωρίζει ότι αυτή η συναισθηματική κατάσταση δεν είναι δική του, αλλά ανήκει στον άλλον (Wispe, 1986. Eisenberg, & Fabes, 1990. De Vignemont, & Singer, 2006). Πριν κλείσουμε την ενότητα που αναφέρεται στον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της «ενσυναίσθησης», αξίζει να υπογραμμιστεί ότι πολλές φορές αυτή η έννοια έχει ταυτιστεί με τις έννοιες της συμπάθειας, της προβολής, της ταύτισης κάτι το οποίο πρέπει να αποφεύγεται καθώς η ενσυναίσθηση είναι αυτή που οδηγεί στην ανάπτυξη ειλικρινών σχέσεων (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004).

1.7.3. Η ανάπτυξη και η ωρίμανση της ενσυναίσθησης

Μέσα από διάφορες μελέτες έχει αποδειχθεί ότι ενσυναίσθηση μπορεί να εντοπιστεί ήδη από την περίοδο της νηπιακής ηλικίας ή ακόμα και της βρεφικής ηλικίας. Τα μωρά από την μέρα που γεννιούνται στεναχωριούνται όταν βλέπουν κάποιον άνθρωπο να κλαίει. Από την παραπάνω θέση εύκολα θα μπορούσε να κατανοήσει κανείς ότι η ενσυναίσθηση στα παιδιά αναπτύσσεται καθώς βλέπουν πως αντιδρούν οι άλλοι στην στεναχώρια τρίτων προσώπων (Sagi, & Hoffman, 1976, αναφορά στο Eagle, & Wolitzky, 1997. Goleman, 1998). «Είναι ένα πρώιμο στάδιο αντίδρασης στον πόνο του άλλου, που αργότερα μεταλλάσσεται σε «εγωκεντρική ενσυναίσθηση» αφού η συμπεριφορά του ατόμου έχει στόχο να δώσει στους άλλους αυτό που οι ίδιοι θεωρούν πιο ανακουφιστικό» (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004, σελ. 93-94). Κάποιοι ισχυρίζονται ότι μερικοί άνθρωποι γεννιούνται με ενσυναίσθηση, με υψηλή ευαισθησία στα συναισθήματα, ενώ άλλοι χαρακτηρίζονται ως άδειοι συναισθημάτων. Το μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπων βρίσκονται κάπου στην μέση αλλά αυτό που

έχει για όλους σημασία είναι ότι όλοι μας μπορούμε να μάθουμε και να ξαναμάθουμε την συναισθηματική επίγνωση (Σταιντερ, 2006). Λέγεται, ακόμη, ότι η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτεπίγνωση και μπορεί να αναπτυχθεί, καθώς τα παιδιά θα βλέπουν πως αντιδρούν οι άλλοι στην στεναχώρια τρίτων προσώπων. Έτσι, αναπτύσσουν μια γκάμα ενσυναισθητικής ανταπόκρισης (Goleman, 1998). Τα νεογνά πριν από την γέννηση ακούν κι αμέσως μετά τον τοκετό δείχνουν μια ιδιαίτερη και σταθερή προτίμηση στην φωνή της μητέρας και έλκονται από αυτήν (DeCasper, 1992). Σημειώνεται ότι η ικανότητα της κατανόησης του άλλου αναπτύσσεται σταδιακά στον άνθρωπο. Στην ηλικία περίπου των δεκαοχτώ μηνών το παιδί κατανοεί την υποκειμενική φύση τόσο των δικών του συναισθημάτων όσο και των άλλων· κάτι που φανερώνει ότι υπάρχουν ενσυναισθητικά στοιχεία (Repacholi, & Gopnik, 1997).

Στην ηλικία περίπου των 18 - 24 μηνών τα παιδιά αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στον καθρέπτη, εκφράζουν πολλά από τα συναισθήματα, μιμούνται διάφορες δραστηριότητες από το οικείο περιβάλλον τους, συναναστρέφονται με τους άλλους γύρω τους και μπορούν να αντιδρούν πολλές φορές με ενσυναίσθηση στην δυσφορία των άλλων (Zahn - Waxler, Radke - Yarrow, & King, 1979). Μελέτες σε δίχρονα βρέφη απέδειξαν ότι τα παιδιά διαθέτουν γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες και δείχνουν αρκετές φορές ενσυναισθητικό ενδιαφέρον (Bretherton, Fritz, Zahn-Walxer, & Ridgeway, 1986. Denham, 1998. Zahn - Waxler, Radke - Yarrow, Wagner, & Charman, 1992). Στην ηλικία των 2 - 3 ετών το παιδί με την ανάπτυξη του λόγου μπορεί να εκφράσει αυτά που νιώθει, να αντιλαμβάνεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να νιώθει ενσυναίσθηση για την ποικιλία των συναισθηματικών αποχρώσεων που το χαρακτηρίζει (Hoffman, 1984). Επίσης, στο στάδιο αυτό το παιδί μπορεί να εκδηλώσει ενσυναίσθηση ακόμα και για κάποιο άτομο το οποίο δεν είναι παρών (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004). Ακόμη, το παιδί

μέσα από το μιμητικό παιχνίδι αντιλαμβάνεται τους διαφορετικούς ρόλους που εκτυλίσσονται στο περιβάλλον που βρίσκεται και κατανοεί ότι αυτά μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο (Κακαβούλης, 1994). Με το πέρασμα του χρόνου και κάπου στην ηλικία των 6-9 ετών τα παιδιά αρχίζουν να έχουν καλύτερη επίγνωση της εικόνας και της έννοιας του εαυτού τους και να αποκτούν συνείδηση τόσο της δικής τους ταυτότητας όσο και των άλλων ανθρώπων. Μπορεί, επιπλέον, να σχηματίζει κοινωνικές έννοιες και μέσω αυτών πολλές φορές αναπτύσσει υψηλή ενσυναίσθηση όπως, για παράδειγμα, η ενσυναίσθηση μπορεί να συνδυαστεί με την νοητική αναπαράσταση της δυστυχίας μιας ολόκληρης ομάδας ανθρώπων (Κακαβούλης, 1994). Στο στάδιο αυτό το οποίο περιλαμβάνει την παιδική και μπορεί να καλύπτει και την αρχή της εφηβείας, το παιδί μπορεί να εκδηλώσει ενσυναίσθηση όχι μόνο για το τι συμβαίνει στο τώρα αλλά γενικότερα για χρόνια προβλήματα που πιθανόν απασχολεί ένα άτομο (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004). Μέσα από αυτή την εξελικτική σκιαγράφηση (σύμφωνα με το Hoffman, 1984) της πορείας της ενσυναίσθησης κατανοούμε, λοιπόν, ότι η χρονιά του νηπιαγωγείου σηματοδοτεί την κορύφωση και την ωρίμανση των κοινωνικών συναισθημάτων». Όλα αυτά σίγουρα απαιτούν να έχει κανείς την ικανότητα να συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους (Goleman, 1998).

Από τα όσα μέχρι τώρα έχουν καταγραφεί αντιλαμβανόμαστε ότι, αν ένα άτομο περάσει επιτυχώς τα στάδια της συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης, είναι ώριμο να κατανοήσει την κατάσταση που βρίσκεται ο άλλος (Κακαβούλης, 1994). Αναμφισβήτητα, για την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων βασική προϋπόθεση είναι η κατανόηση των δικών μας συναισθημάτων προκειμένου να αποκτάμε επίγνωση ακόμα και της έντασης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων (Στάιντερ, 2006. Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004). «Έτσι σε μια

σχέση καθώς αναπτύσσονται η εμπιστοσύνη και η ειλικρινής επικοινωνία, οι άνθρωποι αυτόματα μοιράζονται τα προαισθήματα τους και βρίσκουν τον πυρήνα της αλήθειας για να επικυρώσουν τα προαισθήματα του άλλου. Αυτός ο συνεχιζόμενος διάλογος συντονίζει την κατανόηση των ανθρώπων για την συναισθηματική περιοχή του ενός για τον άλλον. Οι άνθρωποι μαθαίνουν πως είναι πιθανόν να νιώσουν οι άλλοι σε κάποιες καταστάσεις: Τι είναι αυτό που τους ανησυχεί και τι είναι αυτό που τους διευκολύνει. Με αυτές τις συνδιαλέξεις, στις οποίες εξασκούνται με το πέρασμα του χρόνου, η διαίσθηση ωριμάζει σε μια ισχυρή αίσθηση ενσυναίσθησης» (Στάιντερ, 2006, σελ. 174-175).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη και την ωρίμανση της ενσυναίσθησης, πρέπει να καταγραφεί ότι όλα τα παιδιά δεν έχουν τον ίδιο βαθμό ενσυναίσθησης. Πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης διαδραματίζει η οικογένεια και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών, όπως θα δούμε και στη συνέχεια. Για παράδειγμα, έρευνες έχουν αποδείξει, ότι τα παιδιά που το μεγαλύτερο μέρος της διαπαιδαγώγησης τους ήταν η προσοχή στην συμπεριφορά τους, ώστε να μην προκαλέσουν δυστυχία στους άλλους γινόταν περισσότερο ενσυναισθητικά: «Κοίταξε τώρα πόσο την στεναχώρησες» αντί «Αυτό που έκανες ήταν κακό» (Goleman, 1998).

1.7.4. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ο ρόλος των γονέων

Όπως έχει ήδη μέχρι τώρα τονιστεί, τα μαθήματα της ενσυναίσθησης αρχίζουν ήδη από την νηπιακή ηλικία με γονείς «που εναρμονίζονται με τα συναισθήματα των παιδιών τους. Παρόλο, που ορισμένες συναισθηματικές δεξιότητες «ακονίζονται» με τους φίλους όσο περνούν τα χρόνια, οι συναισθηματικά επαρκείς γονείς μπορούν να

κάνουν πολλά για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης: μπορούν να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν, να χειρίζονται και να χαλιναγωγούν τα συναισθήματα τους, να ενσυναισθάνονται και να χειρίζονται τα συναισθήματα που περιβάλλουν τις σχέσεις τους (Goleman, 1998, σελ. 270). Έτσι, οι συναισθηματικές συναλλαγές μεταξύ γονιού και παιδιού φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο κατά πόσο τα παιδιά ήδη από την νηπιακή τους ηλικία θα αντιδράσουν με ενσυναίσθηση στην δυστυχία του άλλου (Maccoby, 1997). Υπάρχουν μελέτες που αποδεικνύουν ότι ο τρόπος που οι γονείς συμπεριφέρονται στα παιδιά τους, είτε αυτός σχετίζεται με άτεγκτη πειθαρχία είτε για ενσυναισθητική κατανόηση έχει πάρα πολύ ισχυρή επίδραση στην ζωή του παιδιού (Goleman, 1998). Μια τέτοια μελέτη που υποστηρίζει την παραπάνω θέση είναι της Kochanska (1991) η οποία απέδειξε ότι υπάρχει ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ της ενσυναίσθησης των παιδιών για τα θύματα της αδικίας και τις συναλλαγές που είχαν με τους γονείς τους (Maccoby, 1997). Κάποια άλλη έρευνα υποστηρίζει ότι η απουσία της ενσυναίσθησης είναι συχνό φαινόμενο σε παιδιά-θύματα, ήδη από την τρυφερή τους ηλικία, της σωματικής και συναισθηματικής κακοποίησης από το σπίτι (Goleman, 1998).

Εύλογα λοιπόν, θα υπέθετε κανείς ότι τα παιδιά που προέρχονται από ενσυναισθητικούς γονείς και περνούν μαζί τους τρυφερές στιγμές ανταποκρίνονται καλύτερα και εκδηλώνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Zahn - Walzer, 1991). Γιατί αυτές οι στιγμές «διαπλάθουν τις συναισθηματικές προσδοκίες του παιδιού ως προς τις ανθρώπινες σχέσεις, προσδοκίες που θα δώσουν το στίγμα της συμπεριφοράς σε κάθε σφαίρα της ζωής του, είτε προς το καλό είτε προς το κακό» (Goleman, 1998, σελ. 275). Ακόμη, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η ερευνητική ομάδα της Ψυχογιού (2008) βρήκαν ότι τα παιδιά που προερχόταν από οικογένειες με στοιχεία ψυχοπαθολογίας και δίχως ασφαλή τύπο δεσμού, μεγάλωναν δίχως να έχουν

ενσυναίσθηση (Psychogiou, Daley, Thompson, & Sonuga - Barke, 2008. Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2008). Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι σημαντικό ρόλο μέσα σε αυτό το «καζάνι» που λέγεται οικογένεια διαδραματίζει όχι τόσο τι λένε οι γονείς, αλλά το τι κάνουν οι ίδιοι. Τυγχάνει κάποιοι γονείς να είναι προικισμένοι δάσκαλοι του συναισθήματος, ενώ κάποιοι άλλοι χαρακτηρίζονται επιεικώς απαράδεχτοι (Goleman, 1998). Σίγουρα λοιπόν υπάρχουν γονικές συμπεριφορές που ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση και την ευαισθητοποίηση των παιδιών προς τους συνομηλίκους τους (Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland, & Shepard, 2002). Είναι λιγότερες οι πιθανότητες παιδιών που ανατράφηκαν με θετικά συναισθήματα από τους γονείς τους να έχουν χαμηλή ενσυναίσθηση (Curtner - Smith κ. α, 2006). Πριν ολοκληρώσουμε την ενότητα αυτή αξίζει να αναφερθεί ότι η έρευνα παρέχει ελάχιστη εμπειρική υποστήριξη για την σχέση μεταξύ παιδικής ενσυναίσθησης και γονικού ρόλου (Stayer, & Roberts, 2004). Κλείνοντας την ενότητα αυτή, που αναφέρεται στην ενσυναίσθηση και πριν μεταβούμε στην εξέταση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε σε αυτήν την έρευνα και στα αποτελέσματά της, αξίζει να αναφέρουμε ότι η ενσυναίσθηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τις ανθρώπινες σχέσεις όσο και τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004).

1.8. Η παρούσα έρευνα

Ευρύτερος στόχος της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση της επίδρασης διαφόρων χαρακτηριστικών του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών και των εφήβων, τόσο δημογραφικών, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών, η περιοχή διαμονής, το φύλο, η ηλικία, ο αριθμός των παιδιών και η σειρά γέννησής τους, όσο

και σε επίπεδο λειτουργικότητας και σχέσεων των μελών μεταξύ τους, στην εμφάνιση μιας σειράς θετικών ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των παιδιών, όπως η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση τους και η κοινωνική στήριξη, καθώς και η ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η έρευνα εστιάστηκε στη σύγκριση παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με δύο παιδιά και σε εκείνα που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες, ως προς τις παραπάνω μεταβλητές (δηλαδή, κοινωνική στήριξη, οικογενειακές σχέσεις, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση). Ακόμη, ως προς τις παραπάνω μεταβλητές έγιναν συγκρίσεις ανάμεσα σε πρωτότοκα και σε υστερότοκα παιδιά.

1.8.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Δυο κύρια ερευνητικά ερωτήματα κατεύθυναν τη συγκεκριμένα έρευνα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (ερώτημα 1), το οποίο περιείχε δύο υπο-ερωτήματα, αναφερόταν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών. Το πρώτο σχετικό υπο-ερώτημα (υπο-ερώτημα 1.1) εξέταζε την τυχόν επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών στις μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή, στην κοινωνική στήριξη που αντλούν τα παιδιά από μέλη της οικογένειας τους, στη λειτουργία της οικογένειας, στην αυτοεκτίμηση, στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ενσυναίσθηση.

Από το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, όπως και από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, πηγάζουν επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες έγκεινται στα εξής:

1.1.1. Τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, υψηλότερη αυτοεκτίμηση, υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και υψηλότερη ενσυναίσθηση συγκριτικά με τα αγόρια

1.1.2. Τα κορίτσια παρέχουν μεγαλύτερη στήριξη στα αδέρφια που είναι κορίτσια και τα αγόρια στα αδέρφια που είναι αγόρια

1.1.3. Τα παιδιά και οι έφηβοι από ανώτερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα παρουσιάζουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά και τους εφήβους που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα

1.1.4. Τα παιδιά και οι έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες που μένουν σε αστικές περιοχές αντλούν μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους συγκριτικά με τις οικογένειες που προέρχονται από τις ημιαστικές περιοχές

1.1.5. Τα πρωτότοκα παιδιά και οι πρωτότοκοι έφηβοι παρουσιάζουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με τα υστερότοκα παιδιά και τους υστερότοκους εφήβους και παρέχουν μεγαλύτερη στήριξη στα υστερότοκα αδέρφια τους. Αντίστοιχα τα υστερότοκα παιδιά και οι υστερότοκοι έφηβοι αντλούν μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους συγκριτικά με τα πρωτότοκα παιδιά και τους πρωτότοκους εφήβους και παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά και τους μεγαλύτερους εφήβους

Το δεύτερο υπό-ερώτημα (υπο-ερώτημα 1.2) αυτού του πρώτου μας ερευνητικού ερωτήματος αφορούσε στη διερεύνηση της επίδρασης του τύπου της οικογένειας, δηλαδή της πολύτεκνης και της μη πολύτεκνης οικογένειας στην κοινωνική στήριξη, την αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση των παιδιών και των εφήβων. Οι ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες πηγάζουν από το δεύτερο υπό-ερώτημα είναι οι ακόλουθες

1.2.1. Τα παιδιά και οι έφηβοι των πολύτεκνων οικογενειών αντλούν μεγαλύτερη στήριξη από την οικογένεια τους και παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα παιδιά των μη πολύτεκνων οικογενειών

1.2.2. Τα παιδιά των πολύτεκνων οικογενειών παρέχουν μεγαλύτερη στήριξη στα αδέρφια τους συγκριτικά με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με δύο παιδιά

1.2.3. Τα παιδιά και οι έφηβοι των πολύτεκνων οικογενειών χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης συγκριτικά με τα παιδιά και τους εφήβους των μη πολύτεκνων οικογενειών

1.2.4. Τα παιδιά και οι έφηβοι που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες παρουσιάζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά και τους εφήβους που μεγαλώνουν σε οικογένειες με δύο τέκνα

1.2.5. Οι γονείς που έχουν δυο παιδιά παρέχουν μεγαλύτερη στήριξη στα παιδιά και τους εφήβους συγκριτικά με τους γονείς που έχουν περισσότερα παιδιά.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (ερώτημα 2) της παρούσας έρευνας αναφέρεται στις σχέσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από το συγκεκριμένο ερώτημα πηγάζουν επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες είναι οι εξής:

2.1. Τα παιδιά που αντλούν μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς και τα αδέρφια τους παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση και καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση από ότι τα παιδιά που δε λαμβάνουν ικανοποιητική στήριξη από μέλη της οικογένειας τους

2.2. Στις οικογένειες με καλή λειτουργικότητα τα παιδιά αντλούν μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους και παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση

2.3. Τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, δέχονται περισσότερη κοινωνική στήριξη από τα μέλη της οικογένειας τους και παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση σε σχέση με τα παιδιά που σημειώνουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης

2.4. Τα παιδιά και οι έφηβοι με ενσυναίσθηση δείχνουν μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με εκείνα που δεν έχουν υψηλή ενσυναίσθηση

2.5. Τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και λαμβάνουν περισσότερη κοινωνική στήριξη από τους γονείς τους συγκριτικά με τα παιδιά που δεν σημειώνουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη

2. Μέθοδος

2.1. Δείγμα

Στην έρευνα αυτή πήραν συνολικά μέρος 219 παιδιά και έφηβοι, 57,1% (N = 125) μαθήτριες και 42,9% (N = 94) μαθητές. 44,3% (N = 97) του δείγματος ήταν τέκνα μη πολύτεκνων οικογενειών. 40% (N = 39) από αυτά ήταν αγόρια και 60% (N = 58) κορίτσια. 55,7% (N = 122) του δείγματος ήταν τέκνα πολύτεκνων οικογενειών. 48 % (N = 56) από αυτά ήταν αγόρια και 52 % (N = 66) ήταν κορίτσια.

47% (N = 103) των συμμετεχόντων/-ουσών του συνολικού δείγματος φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο, 11% (N = 24) στο Γυμνάσιο και 42% (N = 92) στο Λύκειο. Από τους συμμετέχοντες/-ουσες που προέρχονταν από μη πολύτεκνες οικογένειες, 50 % (N = 49) παιδιά και έφηβοι φοιτούσαν στο Δημοτικό, 5% (N = 11) φοιτούσαν στο Γυμνάσιο και 45% (N = 47) ήταν έφηβοι, μαθητές/-τριες Λυκείου. Από τους συμμετέχοντες/-ουσες που προέρχονταν από πολύτεκνες οικογένειες, 50% (N = 59) φοιτούσαν στο Δημοτικό, 7% (N = 13) στο Γυμνάσιο και 43% (N = 50) φοιτούσαν στο Λύκειο.

74% (N = 162) του συνολικού δείγματος προερχόταν από αστικές περιοχές και 26% (N = 57) από ημιαστικές. Από τους μη πολύτεκνους συμμετέχοντες/-ουσες, 85% (N = 87) προέρχονταν από αστικές περιοχές, και το υπόλοιπο 15% (N = 10) από ημιαστικές. Το αντίστοιχο ποσοστό των πολύτεκνων οικογενειών ήταν 65% (N = 67) από αστικές περιοχές και 35% (N = 55) από ημιαστικές.

Αναφορικά με το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο από το οποίο προέρχονταν τα παιδιά, 22,8 % (N = 50) του συνολικού δείγματος προερχόταν από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, 60,3% (N = 132) από μεσαία κοινωνικο-

οικονομικά στρώματα και 16,9% (N = 37) από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Από τις μη πολύτεκνες οικογένειες, 14,3% (N = 8) προερχόταν από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, 63,7 (N = 61) από μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, ενώ 22% (N = 28) από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Από τις πολύτεκνες οικογένειες, 20% (N = 29) προερχόταν από τα κοινωνικο-οικονομικά κοινωνικά στρώματα 60,7% (N = 70) από τα μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα 19,3% (N = 23) προερχόταν από κατώτερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα.

Τέλος, 46,6% (N = 102) του συνολικού δείγματος ήταν πρωτότοκα παιδιά και έφηβοι και 53,4% (N = 117) ήταν υστερότοκα παιδιά και έφηβοι. Από τις μη πολύτεκνες οικογένειες 54% (N = 51) ήταν πρωτότοκα παιδιά και έφηβοι και 46% (N = 46) ήταν υστερότοκα παιδιά και έφηβοι. Από τις πολύτεκνες οικογένειες 44% (N = 52) ήταν πρωτότοκα παιδιά και έφηβοι και 56% (N = 70) ήταν υστερότοκα παιδιά και έφηβοι. Τα παραπάνω αποτυπώνονται στον Πίνακα 1, σελ. 144.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (%· σε παρένθεση: N) του ερευνητικού δείγματος (N = 219)

	Μη πολύτεκνες οικογένειες (N = 97)			Πολύτεκνες οικογένειες (N =122)		
Φύλο	<i>Κορίτσια</i> 60% (58)		<i>Αγόρια</i> 40% (39)	<i>Κορίτσια</i> 52% (66)		<i>Αγόρια</i> 48% (56)
Σειρά Γέννησης	<i>Πρωτότοκα</i> 54% (51)		<i>Υστερότοκα</i> 46% (46)	<i>Πρωτότοκα</i> 44% (52)		<i>Υστερότοκα</i> 56% (70)
Κοινωνικό - οικονομικό Επίπεδο	<i>Ανώτερο</i> 14,3 (8)	<i>Μεσαίο</i> 63,7 (61)	<i>Κατώτερο</i> 22% (28)	<i>Ανώτερο</i> 20% (29)	<i>Μεσαίο</i> 60,7 (70)	<i>Κατώτερο</i> 19,3% (23)
Ακαδημαϊκή Βαθμίδα	<i>Δημοτικό</i> 50% (39)	<i>Γυμνάσιο</i> 5% (11)	<i>Λύκειο</i> 45%(47)	<i>Δημοτικό</i> 50% (59)	<i>Γυμνάσιο</i> 7% (13)	<i>Λύκειο</i> 43% (50)
Τόπος Κατοικίας	<i>Αστική</i> 85% (87)		<i>Ημιαστική</i> 15% (10)	<i>Αστική</i> 65% (67)		<i>Ημιαστική</i> 35% (55)

2.2. Διαδικασία

Η έρευνα έλαβε χώρα την περίοδο από τον Ιανουάριο 2010 ως τον Μάιο του 2010 σε ορισμένα δημοτικά διαμερίσματα του νομού Αιτωλοακαρνανίας και, συγκεκριμένα, στο Δήμο Αγρινίου, Δήμο Νεάπολης και στο Δήμο Μακρυνείας. Προηγήθηκε η διεξαγωγή μιας πιλοτικής έρευνας. Για την ανεύρεση δείγματος για την πιλοτική έρευνα απευθυνθήκαμε στο 12θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου και στο Δημοτικό σχολείο Γαβαλούς. Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας αποτελούσαν 15 αγόρια και 15 κορίτσια που φοιτούσαν στην Τετάρτη, Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, προκειμένου να εξεταστεί αν το ερωτηματολόγιο γίνεται εξίσου κατανοητό και από τα δύο φύλα, αλλά και από τις διαφορετικές ηλικίες. Η πιλοτική έρευνα, η οποία έλαβε χώρα στις 21/01/2010 συνέβαλλε στο να αντιληφθούμε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητό και να περάσουμε στην κύρια έρευνα. Ως αποτέλεσμα της πιλοτικής μελέτης, οι συμμετέχοντες/-ουσες και οι εμπλεκόμενοι/-ες (διευθυντές, δάσκαλοι) στην έρευνα αντιλήφθηκαν με μεγαλύτερη πληρότητα το περιεχόμενο και τον σκοπό της έρευνας, ενώ η ερευνήτρια σιγουρεύτηκε ότι το μεθοδολογικό εργαλείο για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων (ερωτηματολόγιο) ήταν απόλυτα κατανοητό από τους μαθητές/-τριες.

Οι μαθητές/-τριες που έλαβαν μέρος στην κυρίως έρευνα προερχόταν από τα παρακάτω σχολικά συγκροτήματα: 12^ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου, Δημοτικό Σχολείο Γαβαλούς, Δημοτικό Σχολείο Σπολάιτας, Γυμνάσιο Σπολάιτας, Γυμνάσιο Γαβαλούς, Λύκειο Παναιτωλίου και 2^ο Λύκειο Αγρινίου. Τα σχολικά συγκροτήματα επιλέχθηκαν με τέτοιον τρόπο, ώστε οι συμμετέχοντες/-ουσες να κατοικούν τόσο σε αστικές, όσο και σε ημιαστικές περιοχές. Αξίζει να σημειωθεί ότι το Αγρίνιο θεωρείται αστική περιοχή, ενώ τα υπόλοιπα διαμερίσματα θεωρούνται ημιαστικές

περιοχές. Ακόμα, πρέπει να καταγραφεί ότι τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν λόγω εύκολης πρόσβασης από την πλευρά της ερευνήτριας. Οι μαθητές/-τριες, οι οποίοι πήραν μέρος, μετά την έγγραφη συγκατάθεση των γονιών τους, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στο σπίτι τους και τα επέστρεψαν στο σχολικό περιβάλλον, όπως είχε συμφωνηθεί μεταξύ της ερευνήτριας, των διευθυντών και εκπαιδευτικών των εκάστοτε σχολείων. Τα παιδιά και οι έφηβοι παρέδιδαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια είτε στο διευθυντή/-τρια του σχολείου ή στο δάσκαλό/-α, καθηγητή/-τρια της τάξης τους, όπως αυτό είχε συμφωνηθεί από τον διευθυντή του εκάστοτε σχολείου. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν πολύ ανοιχτοί και διευκολυντικοί για την ολοκλήρωση της έρευνας μας. Σε αρχική φάση η ερευνήτρια ερχόταν πρώτα σε επαφή με τον διευθυντή του σχολείου, ενημερωνόταν για το σκοπό της έρευνας και εκείνος με την σειρά του ενημέρωνε τους συναδέλφους του προκειμένου να συμβάλλουν με τον τρόπο τους (όπως για παράδειγμα, στην συλλογή των ερωτηματολογίων από τους μαθητές) στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Στην βάση των παραπάνω, το δείγμα μας χαρακτηρίζεται ως δείγμα ευκολίας. Συμμετείχαν στην έρευνα όσα παιδιά πληρούσαν τις προϋποθέσεις για τη συγκεκριμένη έρευνα, δηλαδή να είναι πρωτότοκα ή υστερότοκα τέκνα, προερχόμενα είτε μόνο από πολύτεκνες οικογένειες, είτε από οικογένειες που είχαν μόνο δύο παιδιά και με την προϋπόθεση, ότι οι γονείς τους είχαν συμπληρώσει την φόρμα συγκατάθεσης. Στους μαθητές/-τριες από πολύτεκνες οικογένειες μοιράστηκαν ερωτηματολόγια και σε παιδιά, που δεν ήταν ούτε πρωτότοκα ούτε υστερότοκα τέκνα, προκειμένου να τα μοιράσουν στα αδέρφια τους, τα οποία πληρούσαν αυτήν την προϋπόθεση.

Οι γονείς των μαθητών και μαθητριών που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα έντυπο συγκατάθεσης για τη συμμετοχή του παιδιού τους στη συγκεκριμένη έρευνα. Το έντυπο συγκατάθεσης (Παράρτημα 2, σελ. 238) καταρχάς μοιράστηκε στα παιδιά στο σχολείο, τα οποία την παρέδωσαν στους γονείς τους μαζί με μια συνοδευτική επιστολή. Η συνοδευτική επιστολή (Παράρτημα, 3 σελ. 239) περιλάμβανε ενημερωτικά στοιχεία για το περιεχόμενο της έρευνας, το σκοπό της και τον φορέα υλοποίησής της. Από την ημέρα αποστολής των ερωτηματολογίων στο σπίτι (μέσω του παιδιού), δίνονταν στα παιδιά το περιθώριο των πέντε ημερών προκειμένου να τα επιστρέψουν στο σχολείο. Σε κάποιο σχολικό συγκρότημα οι μαθητές/-τριες λόγω εκδρομών και κάποιων άλλων διαδικασιών, που ανήκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθυστέρησαν περισσότερο από το μόλις τώρα αναφερόμενο διάστημα για την παράδοση των ερωτηματολογίων. Ωστόσο, ενημερώθηκε η ερευνήτρια και κατόπιν συνεννόησης με το διευθυντή δόθηκαν επιπλέον άλλες πέντε μέρες. Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την έναρξη της έρευνας κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης με τους διευθυντές των σχολείων, ορίστηκε η πρώτη συνάντηση, στην οποία δόθηκαν πληροφορίες για την έρευνα μας. Στη συνέχεια, ορίστηκαν οι συναντήσεις για την διανομή των ερωτηματολογίων. Τέλος, ο μέσος όρος του χρόνου που χρειάστηκαν τα παιδιά να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ήταν περίπου 30 λεπτά, όπως αποδείχθηκε κατά την φάση της πιλοτικής έρευνας. Το 95% των παιδιών επέστρεψαν πίσω τα ερωτηματολόγια, ωστόσο μέρος αυτών (5%) δεν χρησιμοποιήθηκαν, λόγω μη πλήρους συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

2.3. Εργαλεία

Οι συμμετέχοντες/-ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αναφέρονταν σε δημογραφικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά τους (δηλαδή, μόρφωση και επάγγελμα πατέρα και μητέρας, τόπος κατοικίας, βαθμός στον τελευταίο έλεγχο προόδου στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, ύπαρξη ή μη αδελφών και πόσων, σειρά γέννησης, σχολείο και τάξη φοίτησης, φύλο). Το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων/-ουσών καθορίστηκε σύμφωνα με τις οδηγίες του Μητσόπουλου (1990).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από πέντε κλίμακες, οι οποίες αναφέρονταν στην κοινωνική στήριξη, στις οικογενειακές σχέσεις - δηλαδή στο στυλ και την υγεία της οικογένειας, αλλά και στην αυτοεκτίμηση, στην ενσυναίσθηση και στη συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετοχόντων/-ουσών. Συγκεκριμένα, για την μελέτη της κοινωνικής στήριξης των μαθητών/-τριών χρησιμοποιήθηκε το **Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Στήριξης** (The Social Support Questionnaire, SSQ6: Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987. Στην ελληνική γλώσσα αποδόθηκε από τον Κ. Καφέτσιο). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μετρά την αντιλαμβανόμενη στήριξη, που λαμβάνουν τα παιδιά από τα στενά μέλη της οικογένειας τους, δηλαδή από τον πατέρα τους, τη μητέρα τους και τα αδέρφια τους. Αυτό το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρία μέρη, το πρώτο εκ των οποίων αναφέρεται στη στήριξη που λαμβάνει από την μητέρα, το δεύτερο από τον πατέρα και το τρίτο από τα αδέρφια. Το καθένα από αυτά περιέχει άλλες τρεις ερωτήσεις, οι οποίες είναι ίδιες και για τα τρία μέρη. Οι πιθανές απαντήσεις κυμαίνονται από το 1

(«ποτέ») έως και το 7 («πάντα»). Παραδείγματα ερωτήσεων: «Μπορείς να μιλήσεις ειλικρινά και να μοιραστείς τα συναισθήματα σου με τη μητέρα σου;», «Μπορείς να βασιστείς και να στραφείς στη μητέρα σου σε στιγμές δυσκολίας;», «Σου προσφέρει πρακτική βοήθεια;». Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν $\alpha = ,79$ (μητέρα), $\alpha = ,76$ (πατέρας), $\alpha = ,85$ (αδέλφια). Υψηλότερη βαθμολογία στο SSQ είναι ενδεικτική υψηλότερης αντιλαμβανόμενης στήριξης από τα μέλη της οικογένειας.

Η κλίμακα **Αυτό - Αναφοράς της Οικογένειας II του Beaver** (Beaver's Self Report Family Inventory II, SFI-II: Beavers & Hampson, 1990. Η κλίμακα αυτή μεταφράστηκε στα Ελληνικά από την Σ. Λεοντοπούλου) χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει τις δυναμικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια της οικογένειας. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 36 ερωτήσεις τύπου Likert, όπως για παράδειγμα «Όλοι έχουμε λόγο στα οικογενειακά σχέδια» ή «Η οικογένεια μου αντιμετωπίζει το μέλλον δυσίωνα». Οι πιθανές απαντήσεις κυμαίνονται από το 1 («Ναι: Ταιριάζει στην οικογένεια μου πολύ καλά», το 3 «Μέτρια: κάπως ταιριάζει στην οικογένεια μου», έως και το 5 «Όχι: Δεν ταιριάζει στην οικογένεια μου»). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η κλίμακα διαθέτει καλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach's $\alpha = ,86$) και αξιοπιστία εξέτασης - επανεξέτασης ($r = ,80$ έως $r = ,88$). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ήταν Cronbach's $\alpha = ,93$ για τις ερωτήσεις που μελετά την υγεία της οικογένειας και $\alpha = ,62$ για τις ερωτήσεις που μελετούν το οικογενειακό στυλ. Η χαμηλότερη βαθμολογία στο SFII αντανακλά καλύτερη λειτουργία της οικογένειας.

Προκειμένου να μετρηθεί η ενσυναίσθηση που διαθέτουν τα παιδιά και οι έφηβοι που πήραν μέρος στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η **Κλίμακα Ενσυναίσθησης για Παιδιά και Εφήβους** (An Index of Empathy for Children and Adolescents.

Bryant, 1982. Η κλίμακα αυτή μεταφράστηκε στα Ελληνικά από τον Γ. Τσίτσα). Αποτελείται από 22 ερωτήσεις, στις οποίες τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν «ναι» ή «όχι» ανάλογα με το τι τα αντιπροσωπεύει καλύτερα. Η συγκεκριμένη κλίμακα βασίστηκε στην Κλίμακα Ενσυναίσθησης (A Measure of Emotional Empathy) των Mehrabian και Epstein (1972), από την οποία χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι 17 από τις 33 δηλώσεις, που αποτελούσαν την αρχική κλίμακα. Προκειμένου οι συγκεκριμένες δηλώσεις να είναι κατανοητές από τα παιδιά, αναδιατυπώθηκαν από την Bryant. Μια από τις δηλώσεις, οι οποίες αναδιατυπώθηκαν είναι η εξής: «Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι», η οποία ήταν η εξής: «Συχνά ενοχλούμαι από τις δημόσιες εκδηλώσεις συναισθημάτων». Ακόμη, η Bryant βασισμένη στα ευρήματα των Feshback και Roe (1968), που έδειχναν ότι τα παιδιά δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση σε άτομα του ίδιου φύλου, διαμόρφωσε δύο ανάλογες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, η δήλωση «Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δεν βρίσκει κανένα να παίξει» προέρχεται από την δήλωση «Στεναχωριέμαι όταν βλέπω ένα μοναχικό άτομο σε μια ομάδα». Άλλες ερωτήσεις της εν λόγω κλίμακας είναι: «Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο, που θέλω να κλάψω», «Γελάω ακόμα και αν δεν ξέρω γιατί γελάει κάποιος». Πιθανή βαθμολόγηση που θα μπορούσε να τύχει αυτή η δοκιμασία είναι από 0 έως 22. Ο δείκτης αξιοπιστίας για το δείγμα μας ήταν Cronbach's $\alpha = ,68$. Η υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα δείχνει και υψηλότερη ενσυναίσθηση.

Για την αυτοεκτίμηση των μαθητών/-τριών χρησιμοποιήθηκε η **Κλίμακα Αυτοεκτίμησης** (SEI, Self – Esteem Inventory. Rosenberg, 1965). Η κλίμακα αυτή η αποτελείται από 10 ερωτήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες/-ουσες απαντούν σε μια κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων σημείων που κυμαίνονται από «Συμφωνώ απόλυτα», «Συμφωνώ», «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα». Παράδειγμα αποτελεί η ερώτηση:

«Πιστεύω ότι είμαι άνθρωπος με αξία, τουλάχιστον στο ίδιο επίπεδο με τους άλλους». Στις δηλώσεις με θετικό περιεχόμενο η πρώτη απάντηση(συμφωνώ απόλυτα) βαθμολογείται με τρία η δεύτερη (συμφωνώ) με δύο, η τρίτη (διαφωνώ) με ένα και τέταρτη (διαφωνώ απόλυτα) με μηδέν. Στις δηλώσεις με αρνητικό περιεχόμενο ακολουθείται η αντίστροφη βαθμολόγηση. Δηλαδή η πρώτη απάντηση (συμφωνώ απόλυτα) βαθμολογείται με μηδέν, η δεύτερη (συμφωνώ) με ένα, η τρίτη (διαφωνώ) με δύο και η τέταρτη (διαφωνώ απόλυτα) με τρία. Παραδοσιακά, η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται για ενήλικες, αλλά ο υψηλός βαθμός εγκυρότητας που τη διακρίνει οδήγησε στην συχνή χρήση της και σε ομάδες εφήβων (Young κ.α., 2004). Ο δείκτης αξιοπιστίας για το δείγμα μας ήταν Cronbach's $\alpha = ,42$. Υψηλότερη βαθμολογία στο τεστ υποδηλώνει και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Σκορ κάτω από 15 σημαίνει χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το τεστ μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης **MSCEIT** για παιδιά (Mayer, Caruso & Salovey, 1999, μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Σίμο, Λιθαδιώτη, Θεοδωράκη, Κλαμπάνη και Κοκκινάκη, 2008). Προκειμένου να εξεταστεί η συναισθηματική αντίληψη των παιδιών, το τεστ κάνει χρήση διάφορων εικόνων που αποτυπώνουν εικόνες, τοπία και πρόσωπα, τα οποία αντανακλούν τα έξι βασικά συναισθήματα του Ekman (στο Goleman, 1998). Στην έρευνα μας, χρησιμοποιήσαμε το τμήμα εκείνο μόνο των εικόνων με τα πρόσωπα και, στη συνέχεια, τρία σενάρια με προτεινόμενες «απαντήσεις» τύπου Likert. Το πρώτο μέρος του τελικού μας ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τρεις φωτογραφίες ανδρών και τρεις γυναικών, οι οποίες απεικονίζουν συνολικά δεκαοχτώ εκφράσεις προσώπων. Το αντιπροσωπευόμενο πρόσωπο στην κάθε εικόνα εκφράζει μια γκάμα συναισθημάτων. Ζητήθηκε από τους μαθητές/-τριες να αντιστοιχήσουν αυτά τα πρόσωπα με ένα και

μόνο από τα έξι βασικά συναισθήματα, για να δείξουν πως νιώθει το πρόσωπο της κάθε εικόνας. Έπειτα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ορίσουν την ένταση του εκάστοτε εξεφραζόμενου συναισθήματος, η οποία κυμαίνονταν από 1 («πολύ λίγο») έως το 5 («πάρα πολύ»). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από διάφορα σενάρια. Ένα χαρακτηριστικό σενάριο αποτελεί το ακόλουθο: «Από πέρυσι ο Γιάννης έχει ένα πολύ καλό φίλο στο σχολείο. Σήμερα, ο φίλος του, του είπε ξαφνικά ότι φεύγει από το σχολείο κι ότι από καιρό προσπαθούσε να πείσει τους γονείς του να του αλλάξουν σχολείο. Δεν είχε πει τίποτα στο Γιάννη γι' αυτό. Για να μείνουν φίλοι ποιος από τους παρακάτω τρόπους είναι ο καλύτερος; α) ο Γιάννης χάρηκε που ο φίλος του πηγαίνει σε ένα καλύτερο σχολείο. Στη διάρκεια των επόμενων εβδομάδων ο Γιάννης κανόνισε να μείνουν σε επαφή. β) ο Γιάννης λυπήθηκε που ο φίλος του έφυγε. Πίστεψε όμως ότι για να θέλει να φύγει ο φίλος του από το σχολείο και να μην του πει τίποτα, μάλλον δε νοιαζόταν πολύ για το Γιάννη. Πάντως ο Γιάννης δεν του είπε τίποτα και προσπάθησε να βρει καινούργιους φίλους στο σχολείο. γ) Ο Γιάννης θύμωσε πολύ που ο φίλος του δεν είχε πει τίποτα. Για να δείξει τον θυμό του δεν έδωσε σημασία στο φίλο του μέχρι να πει ο φίλος του κάτι για αυτό που είχε κάνει. Αν ο φίλος του δεν του μιλούσε πρώτος τότε σίγουρα ο Γιάννης δεν άξιζε να του ξαναμιλήσει» (Συμφωνώ πολύ, συμφωνώ λίγο, ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, διαφωνώ λίγο, διαφωνώ πολύ). Ο δείκτης αξιοπιστίας για το δείγμα μας ήταν Cronbach's $\alpha = ,43$ για την αναγνώριση του συναισθήματος, ενώ για την ένταση του συναισθήματος ήταν $\alpha = ,76$. Υψηλότερη βαθμολογία στο τεστ της συναισθηματικής νοημοσύνης αντανακλά και υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

3. Αποτελέσματα

Στη συγκεκριμένη ενότητα καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας μας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών της έρευνας και στην πορεία παρουσιάζονται οι αναλύσεις από το συνολικό δείγμα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, εν συνεχεία οι διαφορές σε μια από τις βασικές μεταβλητές της έρευνας μας, δηλαδή την πολυτεκνία ή μη, αναλύσεις σχετικά με την σειρά γέννησης και τέλος οι διαφορές ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας. Για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v. 16.00.

Καταρχάς, για να εξετασθούν οι ερευνητικές υποθέσεις που έχουμε ορίσει για τη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε έλεγχος των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, όπως αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, σελ. 155. Αξίζει να αναφερθεί ότι παρατηρείται σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης της τάξεως του ($r = ,19, p < ,01$). Αυτό σημαίνει ότι, όσο αυξάνεται η συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο αυξάνεται και η ενσυναίσθηση και το αντίστροφο. Ακόμη, βρίσκεται μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη στήριξη που αντλούν τα παιδιά από τον πατέρα ($r = ,14, p < ,05$), τη στήριξη από τα αδέρφια ($r = ,15, p < ,05$), όπως και τη στήριξη από τη μητέρα ($r = ,15, p < ,05$). Επίσης, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην οικογενειακή υγεία και το οικογενειακό στυλ ($r = ,45, p < ,001$). Ισχυρή, ακόμη, θετική συσχέτιση προκύπτει και ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τη στήριξη της μητέρας ($r = ,23, p < ,001$), κάτι που καταδεικνύει ότι, όσο αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη, τόσο αυξάνεται και η

ενσυναίσθηση και το αντίστροφο. Επιπλέον, συσχέτιση προκύπτει και μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης ($r = ,17$, $p < ,05$).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας: Στήριξη μητέρας, στήριξη πατέρα, οικογενειακή υγεία, οικογενειακό στυλ, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση.

	Μ. Ο. (Τ. Α.)	Στήριξη μητέρας	Στήριξη πατέρα	Οικογενειακή υγεία	Οικογενειακό Στυλ	Αυτοεκτίμηση	Συναισθηματική Νοημοσύνη
Στήριξη μητέρας	5,60 (1,41)						
Στήριξη πατέρα	4,87 (1,60)	,65***					
Οικογενειακή υγεία	2,32 (,76)	-,41***	-,40***				
Οικογενειακό στυλ	2,78 (,50)	-,26***	-,20*	,45***			
Αυτοεκτίμηση	8,65 (3,90)	,23***	,15*	-,21**	-00		
Συναισθηματική Νοημοσύνη	1,36 (,49)	-,04*	,14*	-,04***,	-36***	-11	
Ενσυναίσθηση	1,36 (,18)	-,23	,00	-,14	,00	,07	,19*

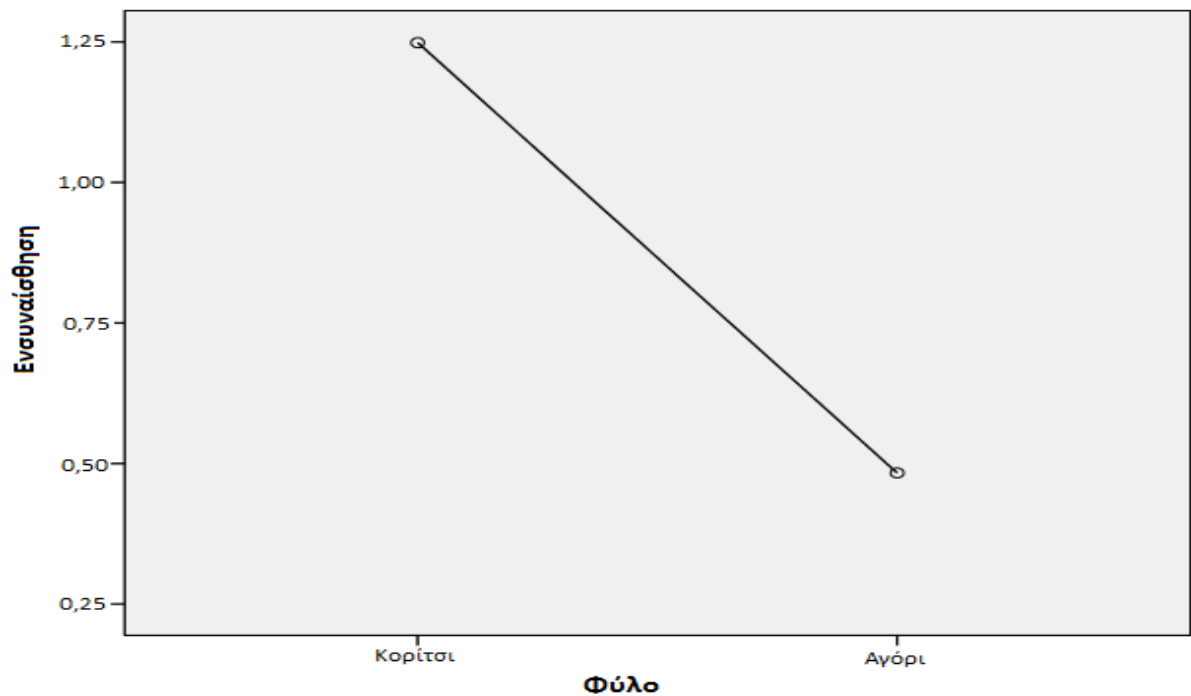
*p < ,05 **p < ,01,***p < ,001

3.1. Δημογραφικές διαφορές στο σύνολο του δείγματος

Στην υποενότητα που ακολουθεί καταγράφονται οι δημογραφικές διαφορές που εντοπίστηκαν στο σύνολο του δείγματος. Στην αρχή της υποενότητας αυτής μελετούνται οι διαφορές, όπως αυτές παρουσιάζονται ανάλογα με το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων/-ουσών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων/-ουσών, τη σειρά γέννησης, την περιοχή διαμονής τους και την πολυτεκνία ή μη. Στο τέλος αυτής της υποενότητας και πριν καταγραφούν οι διαφορές ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας, καταγράφεται η επιρροή της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/-τριών στις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας μας.

3.1.1. Διαφορές ως προς το φύλο

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στην ενσυναίσθηση ανάλογα με το φύλο, όπου καταγράφεται ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση συγκριτικά με τα αγόρια ($t(217) = 8,59, p < ,05$), όπως αποτυπώνεται και στο Σχήμα 6, σελ. 157.



Σχήμα 6. Η ενσυναίσθηση ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων

3.1.2. Διαφορές ανάλογα με το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων/-ουσών.

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται ως προς τη στήριξη που παρέχεται στα παιδιά και στους εφήβους από τους γονείς τους, ανάλογα με το κοινωνικό - οικονομικό τους επίπεδο. Συγκεκριμένα, στα άτομα που συγκαταλέγονται στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα προσφέρεται μεγαλύτερη στήριξη από τη μητέρα, από ότι στα άτομα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ($F(4, 214) = 4,41, p < ,05$). Ανάλογο εύρημα καταδεικνύεται και για τη στήριξη από τον πατέρα, με τα παιδιά και τους εφήβους από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να δέχονται μικρότερη στήριξη από τον πατέρα τους από ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που

προέρχονται από τα υψηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα ($F(4, 213) = 2,60$, $p < ,05$).

3.1.3. Διαφορές ως προς την αστικότητα

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά και έφηβους και σε ό,τι αφορά τη στήριξη που λαμβάνεται από τη μητέρα τους ως προς την περιοχή που κατοικούν. Συγκεκριμένα, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι εκείνοι που κατοικούν στις αστικές περιοχές δέχονται περισσότερη στήριξη από την μητέρα τους συγκριτικά με εκείνα που κατοικούν στις ημιαστικές ($F(1, 217) = 4,92$, $p < ,05$). Ανάλογη στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται και αναφορικά με την περιοχή διαμονής και την στήριξη που αντλείται από τον πατέρα. Συγκεκριμένα, στα παιδιά και στους εφήβους των αστικών περιοχών παρέχεται μεγαλύτερη στήριξη από τον πατέρα τους από ότι των ημιαστικών ($F(1, 216) = 9,32$, $p < ,05$). Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται, επίσης, στην λειτουργία της οικογένειας των οικογενειών που προέρχονται από αστικές περιοχές σε σύγκριση με τις μη αστικές περιοχές. Χαρακτηριστικά, στις οικογένειες των αστικών περιοχών παρουσιάζεται καλύτερη οικογενειακή λειτουργία συγκριτικά με τις ημιαστικές ($F(1, 217) = 12,32$, $p < ,05$).

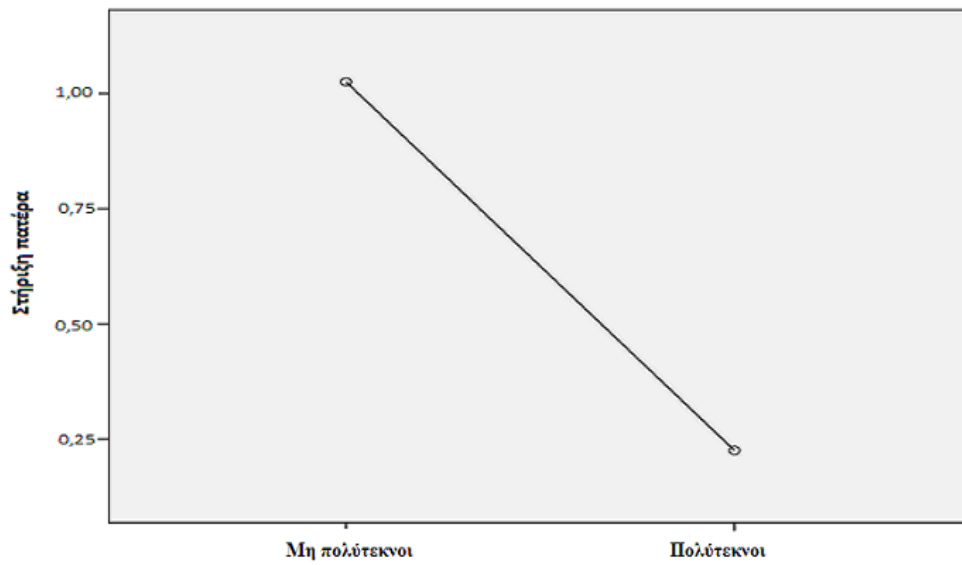
3.1.4. Διαφορές ως προς τη σειρά γέννησης

Δεν παρατηρείται καμία απολύτως επίδραση της σειράς γέννησης των συμμετεχόντων/-ουσών ως προς τη μεταβλητή της κοινωνικής στήριξης της μητέρας, του πατέρα και των αδελφών, καθώς επίσης και την ενσυναίσθηση. Μολονότι

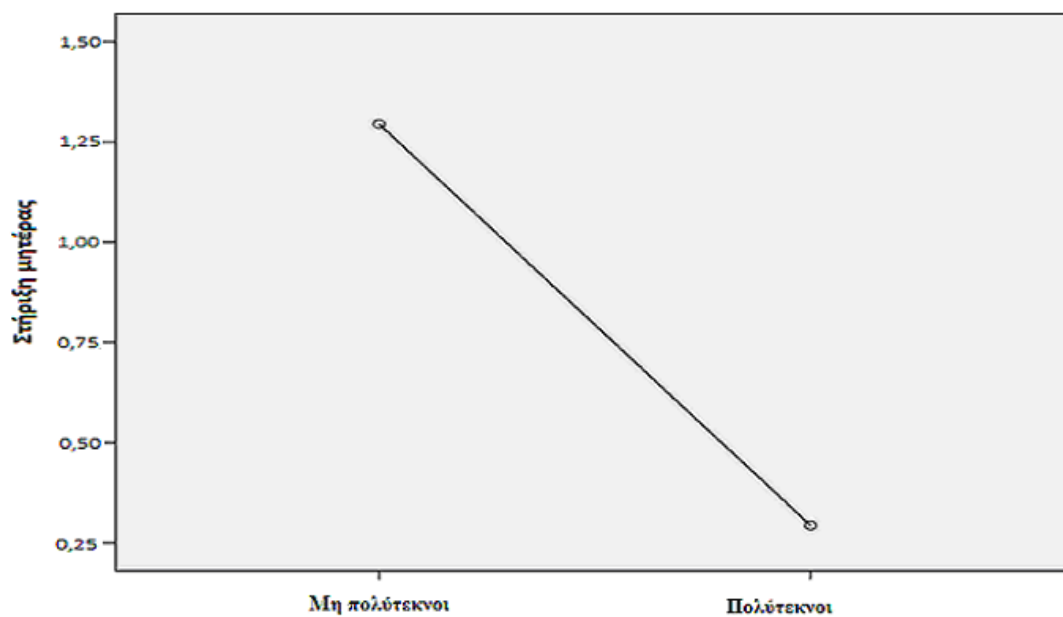
αναμένεται να υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σειράς γέννησης και της αυτοεκτίμησης (Prekop, 2008), στην έρευνα μας δεν παρουσιάζεται κάτι τέτοιο. Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σειρά γέννησης. Χαρακτηριστικά, αποδεικνύεται ότι τα υστερότοκα παιδιά και οι υστερότοκοι έφηβοι χαρακτηρίζονται από υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με τα πρωτότοκα παιδιά ($\chi^2 = ,04, p < ,05$).

3.1.5. Διαφορές ανάμεσα σε πολύτεκνες και μη πολύτεκνες οικογένειες

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις πολύτεκνες οικογένειες και στις μη πολύτεκνες, ως προς τη στήριξη που εισπράττεται από τα παιδιά και τους εφήβους από τους γονείς τους. Χαρακτηριστικά, βρίσκεται ότι στα παιδιά και στους εφήβους, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες με δύο τέκνα προσφέρεται μεγαλύτερη στήριξη από τη μητέρα τους συγκριτικά με τα παιδιά και τους εφήβους των πολύτεκνων οικογενειών ($t(216) = 2,67, p < ,05$). Αντιθέτως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι στα παιδιά και στους εφήβους των πολύτεκνων οικογενειών παρέχεται μεγαλύτερη στήριξη από τον πατέρα, συγκριτικά με τα παιδιά και τους εφήβους, που προέρχονται από τις οικογένειες με δύο παιδιά ($t(215) = ,27, p < ,05$). Τα παραπάνω αποτυπώνονται στο Σχήμα 7, σελ.160 για τη στήριξη του πατέρα και στο Σχήμα 8, σελ. 160 για τη στήριξη της μητέρας. Ωστόσο, μολονότι αναμενόταν διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους της οικογένειας (πολύτεκνες και μη) αναφορικά με τη στήριξη που λαμβάνεται από τα παιδιά και τους εφήβους από τα αδέρφια τους, στα αποτελέσματα της έρευνάς μας δε φαίνεται κάτι τέτοιο.



Σχήμα 7. Η στήριξη που προσφέρεται στα παιδιά των πολύτεκνων και μη πολύτεκνων οικογενειών από τον πατέρα



Σχήμα 8. Η στήριξη που παρέχεται στα παιδιά των πολύτεκνων και μη οικογενειών πολύτεκνων από τη μητέρα

Αντίθετα, δεν παρουσιάζεται καμία απολύτως διαφορά ως προς τις μεταβλητές της λειτουργίας της οικογένειας, τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη μεταβλητή της ακαδημαϊκής επίδοσης ανάμεσα στους δύο τύπους οικογένειας.

3.1.6. Επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης στις μεταβλητές της έρευνας

Στην έρευνά μας παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση και τη στήριξη που παρέχεται στα παιδιά από τους γονείς τους. Συγκεκριμένα, για το μάθημα των Μαθηματικών φαίνεται από την έρευνά μας ότι τα παιδιά, που δέχονται στήριξη από τους γονείς τους και τα αδέρφια τους χαρακτηρίζονται από καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά εκείνα που δε δέχονται την ανάλογη στήριξη [(F (12,170) = 3,47, p < ,05) για τον πατέρα (F (12,171) = 3,67, p < ,05) για τη μητέρα και (F (12,171) = 2,16, p < ,05) για τα αδέρφια]. Ανάλογη παρουσιάζεται και η στατιστικά σημαντική διαφορά για το μάθημα της Γλώσσας. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών που δέχονται στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζεται υψηλότερη [για τη μητέρα (F (12,171) = 3,67, p < ,05), για τον πατέρα (F (12,170) = 3,47, p < ,05) και για τα αδέρφια (F (12,171) = 2,16, p < ,05)]. Επιπλέον, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σειράς γέννησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης, με την πρώτη θέση να κατέχεται από τα πρωτότοκα έναντι των υστερότοκων παιδιών (F (1,182) = 10,63, p < ,05). Δεν παρατηρείται, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης ανάμεσα με την πολυτεκνία και το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων/-ουσών.

3.2. Διαφορές ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας (κοινωνική στήριξη, οικογενειακή λειτουργία, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση)

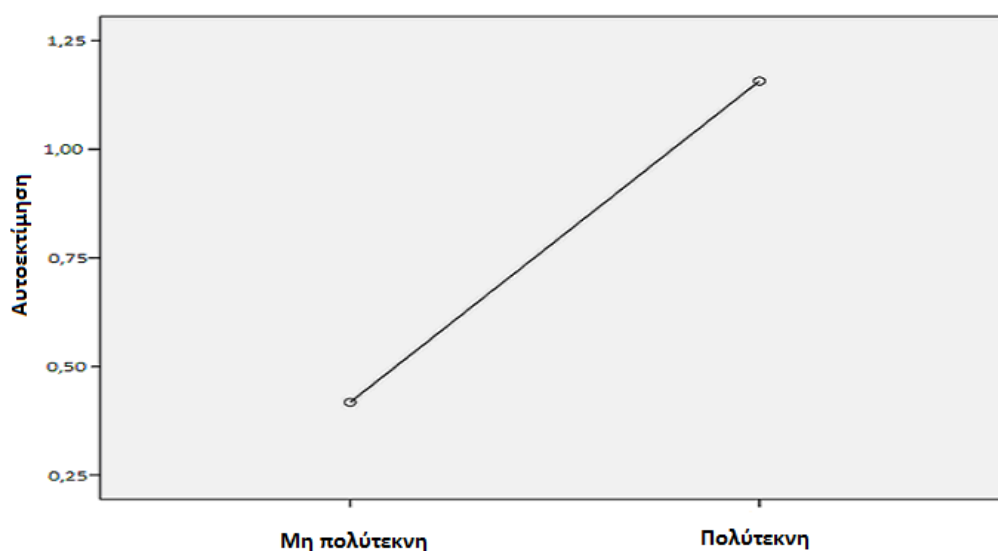
Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας. Στην αρχή καταδεικνύονται οι διαφορές που σημειώνονται ως προς τις οικογενειακές σχέσεις και στην συνέχεια οι διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

3.2.1. Διαφορές ως προς την οικογενειακή λειτουργία

Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται μεταξύ της οικογενειακής λειτουργίας και της στήριξης από τον πατέρα. Τα παιδιά και οι έφηβοι που ανατρέφονται σε σπίτια όπου προσφέρεται στήριξη από τον πατέρα, θεωρούν καλύτερη την λειτουργία της οικογένειάς τους, συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά και τους έφηβους που δεν τους προσφέρεται στήριξη από τον πατέρα ($F(46, 105) = 1,71, p < ,05$). Ανάλογο αποδεικνύεται και το στατιστικό αποτέλεσμα αναφορικά με τη στήριξη της μητέρας και την οικογενειακή λειτουργία. Σε οικογένειες στις οποίες στα παιδιά και στους εφήβους παρέχεται μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους φαίνεται να υπάρχει πιο λειτουργικό στυλ ($F(46, 106) = 2,32, p < ,05$). Δεν παρουσιάζεται καμία απολύτως στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά και τους έφηβους που γαλουχούνται σε πολύτεκνη οικογένεια και σε παιδιά και έφηβους των οικογενειών με δύο τέκνα ως προς την οικογενειακή λειτουργία.

3.2.2. Διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση

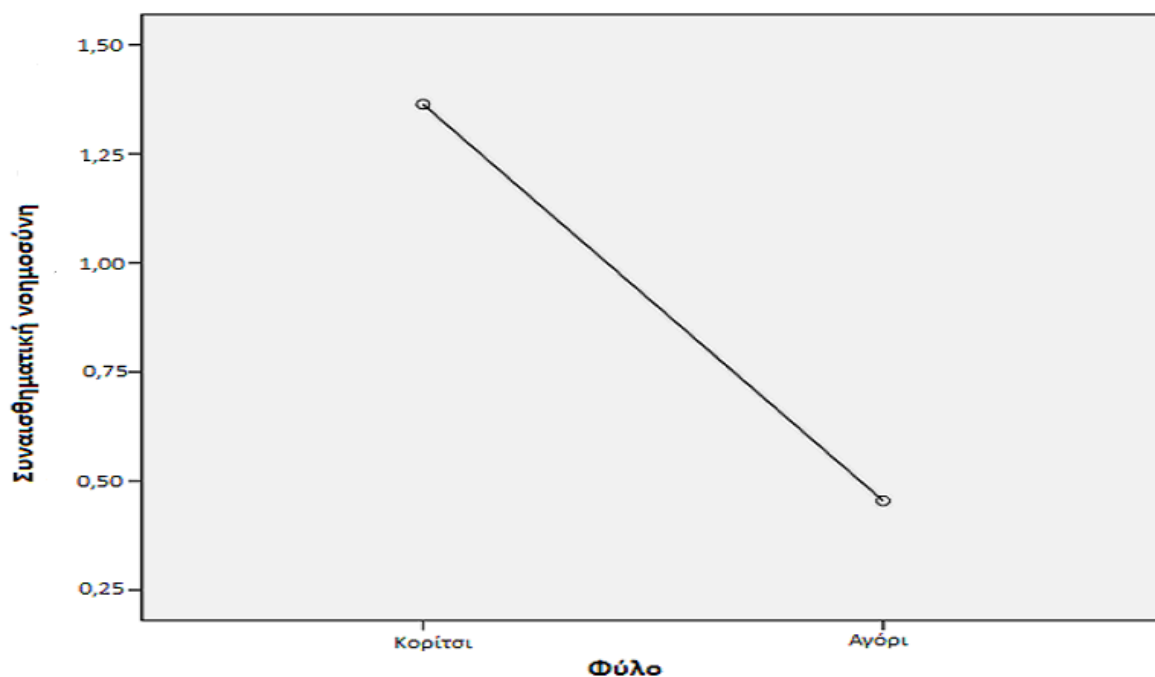
Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το βαθμό αυτοεκτίμησης των παιδιών και των εφήβων που προέρχονται από πολύτεκνες και μη οικογένειες. Χαρακτηριστικά, στην έρευνά μας φαίνεται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι των πολύτεκνων οικογενειών υπερτερούν ως προς την αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα παιδιά και τους έφηβους από τις μη πολύτεκνες οικογένειες ($t(115) = 2,73, p < ,05$) (Σχήμα 9, σελ.163). Μολονότι αναμένονταν μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτοεκτίμησης, του φύλου και της σειράς γέννησης, δε βρίσκεται κάτι τέτοιο.



Σχήμα 9. Η αυτοεκτίμηση ανάλογα με τον τύπο της οικογένειας

3.2.3. Διαφορές ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του φύλου (βλ. Σχήμα 10, σελ.164) Φαίνεται ότι τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη από ότι τα αγόρια ($t(217) = 11,87, p < ,05$). Δεν παρουσιάζεται καμία απολύτως διαφορά μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ή της περιοχής διαμονής των συμμετοχόντων/-ουσών.



Σχήμα 10. Η συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με το φύλο

3.2.4. Διαφορές ως προς την ενσυναίσθηση

Σημειώνεται μια στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς την ενσυναίσθηση και τον τύπο οικογένειας από τον οποίο προέρχονται οι μαθητές/-τριες. Χαρακτηριστικά,

φαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες διακατέχονται από υψηλότερη ενσυναίσθηση συγκριτικά με εκείνους τους μαθητές/-τριες που προέρχονται από οικογένειες με δύο παιδιά ($t(214) = ,31, p < ,05$). Τέλος, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ενσυναίσθησης και του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου ή της σειράς γέννησης.

4. Συζήτηση

Πριν ξεκινήσει η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, υπενθυμίζεται ότι η πορεία της έρευνας μας κατευθύνθηκε από δύο κύρια ερευνητικά ερωτήματα, το πρώτο εκ των οποίων αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών, στο πώς, δηλαδή, αυτά επηρεάζουν τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνάς μας. Η εξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας κατέδειξε ότι η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών είναι σημαντική για τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διαφοροποίηση που παρουσιάζεται ως προς την μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης ανάλογα με το φύλο. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια έδειξαν να υπερτερούν έναντι των αγοριών, τόσο ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και ως προς την ενσυναίσθηση. Ένα ακόμη παράδειγμα επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών, αποτελεί η επίδραση της αστικότητας ως προς την μεταβλητή της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης που αντλούν τα παιδιά από τους γονείς τους. Δηλαδή τα παιδιά από τις αστικές περιοχές αντλούν μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους συγκριτικά με τα παιδιά από τις ημιαστικές περιοχές. Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί ότι η επίδραση της σειράς γέννησης είναι ισχυρή, αν αναλογιστούμε ότι τα πρωτότοκα παιδιά και έφηβοι διαφοροποιούνται από τα υστερότοκα παιδιά και εφήβους ως προς την μεταβλητή της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Επιπλέον, άτομα που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες διαφοροποιούνται από τα παιδιά που προέρχονται από μη πολύτεκνες οικογένειες ως προς τις μεταβλητές της α. αυτοεκτίμησης β. της ενσυναίσθησης γ. της συναισθηματικής νοημοσύνης δ. της ακαδημαϊκής επίδοσης ε. της κοινωνικής

στήριξης. Χαρακτηριστικά, αποδείχθηκε ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών διαφοροποιείται αναλογικά με τον *τύπο της οικογένειας* από την οποία προέρχονται τα παιδιά. Δηλαδή, τα παιδιά των πολύτεκνων οικογενειών έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τα παιδιά των μη πολύτεκνων οικογενειών. Επιπροσθέτως, παρατηρείται ότι προσφέρεται μεγαλύτερη στήριξη στα παιδιά/ εφήβους που προέρχονται από οικογένειες με δυο παιδιά συγκριτικά με εκείνα που προέρχονται από πολύτεκνη οικογένεια.

Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας. Καταρχάς, παρουσιάστηκε διαφορά ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση των παιδιών που δέχονται στήριξη από τους γονείς και εκείνων που δεν δέχονται αντίστοιχη στήριξη. Δηλαδή, τα παιδιά που δέχονται στήριξη από τους γονείς τους παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και συναισθηματικής νοημοσύνης συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά που δεν έχουν την αντίστοιχη στήριξη. Διαφάνηκε, επίσης, ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες με πιο λειτουργικό στυλ παρουσιάζουν μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση και αυτοεκτίμηση. Παράλληλα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν και υψηλή ενσυναίσθηση.

Στη συνέχεια αυτής της ενότητας θα συζητηθούν αναλυτικά οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες κατεύθυναν την πορεία της έρευνας μας. Η συζήτηση ξεκινά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας μας και συνεχίζει με τις σχέσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας.

4.1. Ευρήματα που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του συνόλου του δείγματος

4.1.1. Επίδραση του φύλου

4.1.1.1. Επίδραση του φύλου στην ακαδημαϊκή επίδοση

Στο διεθνή χώρο έχει διεξαχθεί πλήθος μελετών προκειμένου να διαπιστωθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών και των εφήβων (φύλο, σειρά γέννησης, μέγεθος οικογένειας) και στην επίδοσή τους σε διάφορα μαθήματα στο σχολείο, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Στις διάφορες έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν, αποδεικνύεται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν συχνότερα μαθησιακές δυσκολίες από ότι τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα νέες λέξεις στο λεξιλόγιό τους (Thomson, 1993). Όμως, στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου, ούτε για το μάθημα των Μαθηματικών, ούτε για το μάθημα της Γλώσσας, με αποτέλεσμα η ερευνητική μας υπόθεση που αναφέρεται στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στη ακαδημαϊκή επίδοση, να καταρρίπτεται. Αυτό το εύρημα αντιπαρατίθεται με άλλα ερευνητικά ευρήματα, στα οποία συνήθως υποστηρίζεται ότι στα κορίτσια παρουσιάζεται υπεροχή έναντι των αγοριών σε θέματα γλωσσικών - αναγνωστικών ικανοτήτων, ενώ τα αγόρια διακρίνονται στις μαθηματικές ικανότητες (Πόρποδας, 1996. Stemmler, & Petreiser, 1996. Τάφα, 1995. Παππούλια – Τζελέπη, & Σπινθουράκη, 1999. Κατή, 1990. Calfee, & Curley, 1995 παραπομπή στο Φιλιππάτου, Αλεξόπουλος, Διαμαντή, Σηφάκη, 2003. Βαμβουκάς, 1987). Βρίσκεται, όμως, σε συμφωνία με την απουσία αυτών των διαφορών, στην οποία καταλήγουν

πολλοί άλλοι ερευνητές (Lubs, Rabin, Feldman, Jallad, Kushch, Gross – Glenn, Duara, & Elston, 1993. Fijakow, 1999. Oakland, & Stern, 1989, στο Φιλιππάτου, Αλεξόπουλος, Διαμαντή, Σηφάκη, 2003). «Συνεπώς το φύλο πρέπει να εκληφθεί ως μια πολυσύνθετη μεταβλητή» (Φιλιππάτου, Αλεξόπουλος, Διαμαντή, Σηφάκη, 2003, σελ. 216).

4.1.1.2. Επίδραση του φύλου στη στήριξη που παρέχεται μεταξύ των αδελφών

Μη αναμενόμενη θεωρείται η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στη στήριξη που παρέχεται στα αδέρφια ανάλογα με το φύλο στην έρευνά μας. Από διάφορα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύεται ότι μέσα στο υποσύστημα των αδελφών τα παιδιά διδάσκονται να κάνουν φίλους και να συνθηκολογούν με βάση συνήθως το φύλο (Salvador, 2000. Μουζακίτης, Μουζακίτη, Ζαφείρη, 1999). Χαρακτηριστικά, αποτυπώνονται τα παραπάνω στην παρομοίωση, ότι δυο αδελφοί συμπεριφέρονται συνήθως σαν κοκόρια στο ίδιο κοτέτσι και δύο αδελφές σαν δυο μάγισσες στο ίδιο σκουπόξυλο (Prekop, 2008). Μολονότι, δηλαδή, η ερευνητική μας υπόθεση προβλέπει ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κοινωνικής στήριξης ανάμεσα στα αδέρφια και στο φύλο, αυτή καταρρίπτεται. Αυτό το μη εύρημα μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ποιότητα αγάπης μεταξύ των αδελφών, η συνεργασία, η σχέση του παιδιού με το γονιό και η συναισθηματική κατανόηση που προσφέρεται μεταξύ των αδελφών κατά τη διάρκεια της προακαδημαϊκής, της ακαδημαϊκής, της προεφηβικής και της εφηβικής ηλικίας αποδεικνύονται μεγαλύτεροι και περισσότερο προσδιοριστικοί παράγοντες από κάποια άλλα κριτήρια, όπως λόγω χάρη το φύλο (Dunn, 1988).

4.1.1.3. Επίδραση του φύλου στη μεταβλητή της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στατιστικά σημαντική διαφορά, επιπλέον, παρατηρείται μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και του φύλου. Αποδεικνύεται ότι τα κορίτσια υπερτερούν τόσο ως προς την ενσυναίσθηση, όσο και ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με τα αγόρια. Το παραπάνω πρόκειται για ένα αποτέλεσμα αναμενόμενο και ένα εύρημα κοινό στη σχετική βιβλιογραφία, αφού από πλήθος ερευνών αποδεικνύεται η υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στο συγκεκριμένο ζήτημα (Anastasiou – Hadjicharalampous, & Warden, 2007). Αυτή η υπεροχή αποδίδεται σε διάφορους λόγους. Ένας από αυτούς είναι η γρηγορότερη ωρίμανση των κοριτσιών και αυτό συνδέεται είτε με τη μητρική αποστολή τους, είτε με τον τρόπο κοινωνικοποίησης των κοριτσιών, που απαιτείται από την κοινωνία μας να είναι περισσότερο ευαίσθητες (Block, 1983). Οι εξελικτικές θεωρίες προτείνουν ότι η υπεροχή αυτή των γυναικών οφείλεται στην υπευθυνότητα από την οποία χαρακτηρίζονται οι γυναίκες (Babchuk, Hames, & Thompson, 1985, στο Proverbio, Matarazzo, Brignone, Del Zotto, & Zani, 2007). Ακόμη, σε διάφορες έρευνες καταγράφεται η υπεροχή των γυναικών ως προς την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη έναντι των ανδρών (Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, 1998). Αναντίρρητα, σε άλλες έρευνες δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών (Petrides, & Furnham, 2000. Πλατσίδου, 2005^γ. Πλατσίδου, 2005^α. Charbonneau, & Nicol, 2002. Shimanof, 1980). Εξάλλου, δεν υφίσταται ο ισχυρισμός ότι οι άνδρες δεν εκφράζονται, απλά εκδηλώνονται με άλλον τρόπο και σε άλλη συχνότητα (Shimanoff, 1980). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η αναγνώριση των

συναισθημάτων θεωρείται πιο εύκολη και γίνεται με περισσότερη σαφήνεια από τις γυναίκες, αν και οι άνδρες θεωρούνται καλύτερα προετοιμασμένοι στην αντιμετώπιση αυτών (Petrides, & Furnham, 2000. Bar - On, 2000). Χρειάζεται ακόμα να αναφερθεί ότι σε έρευνα των Lepannen, & Hietanen (2001) δε βρίσκεται καμία απολύτως διαφορά μεταξύ των δύο φύλων.

4.1.1.4. Επίδραση του φύλου στην αυτοεκτίμηση των παιδιών

Σχετικά με την αυτοεκτίμηση και το φύλο, στη συγκεκριμένη έρευνα δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Αναμένεται υπεροχή των αγοριών στον τομέα αυτόν, βασιζόμενοι σε ευρήματα διεθνών ερευνών, στις οποίες αποδίδεται η διαφορά αυτή στην υψηλότερη εκτίμηση από την οποία διακατέχονται τα αγόρια για τα επιτεύγματα τους. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε διαπολιτισμικά σχολεία στον Καναδά φάνηκε ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση εξαιτίας του τρόπου ζωής τους (ενασχόληση με τον αθλητισμό κ.τ.λ.) (Hyde, 2007. Khanlou, 2004). Χρειάζεται, βέβαια, να καταγραφεί και η άποψη στην οποία υποστηρίζεται ότι, τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια παρουσιάζονται παρόμοια επίπεδα αυτοεκτίμησης τα οποία διαφοροποιούνται με την είσοδο τους στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή, κατά τη διάρκεια της οποίας η αυταξία των κοριτσιών χάνεται (Rosenfield, 1999).

Κρίνεται άξιο λόγου να εισαχθεί και άλλη μια παράμετρος σχετικά με τη διαφορά φύλου και αυτοεκτίμησης, που διαπιστώνεται από διάφορες έρευνες, όπως για παράδειγμα ο διαφορετικός τρόπος κοινωνικοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα. Συνήθως, τα κορίτσια κοινωνικοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο συναισθηματισμό ενώ τα αγόρια με τέτοιο τρόπο ώστε να

χαρακτηρίζονται ως περισσότερο ανεξάρτητες και με περισσότερη αυτοεκτίμηση (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002).

4.1.2. Επίδραση της αστικότητας στην αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη των παιδιών από τους γονείς τους

Παράλληλα με τα παραπάνω, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αστικότητα και στη στήριξη που προσφέρεται στα παιδιά και στους εφήβους από τους γονείς τους. Αυτό προβλέπεται και από τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση, ότι δηλαδή η στήριξη που προσφέρεται από τους γονείς στα παιδιά τους διαφοροποιείται ανάλογα με την περιοχή διαμονής τους. Φαίνεται ότι στα παιδιά και στους εφήβους που προέρχονται από αστικές περιοχές παρέχεται μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους συγκριτικά με εκείνα που προέρχονται από ημι-αστικές περιοχές. Η σχετική ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε και μπορεί εν μέρει να εξηγηθεί αν αναλογιστεί κανείς ότι στις μητέρες που προέρχονται από ημιαστικές περιοχές, εκτός της φροντίδας και της επιμέλειας των παιδιών και της οικογένειας, ανατίθεται ακόμη η «υποχρέωση» να ασχοληθούν με τη γεωργία και την κτηνοτροφία της οικογένειας, η οποία πολλές φορές αποδεικνύεται χρονοβόρα, με αποτέλεσμα να μην αφιερώνεται ο απαιτούμενος χρόνος αποκλειστικά και μόνο στη φροντίδα των παιδιών τους (Παπαϊωάννου, 2000. Μουσούρου, 2003. Χουρδάκη, 1995). Για αυτό το λόγο, στο σημείο αυτό τονίζεται ότι καθίσταται επιτακτική ανάγκη οι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό των πόλεων, των σπιτιών και των γειτονιών να υπονοούν λύσεις, έτσι ώστε να εξουδετερώνεται η μοναξιά και να ενδυναμώνονται τα κοινωνικά δίκτυα καθώς μέσω αυτών βελτιώνεται η υγεία, αυξάνεται η κοινωνική συνοχή και γίνονται πιο ασφαλείς οι τοπικές κοινωνίες (Π. Ο. Υ. , 2002).

4.1.3. Επίδραση της σειράς γέννησης ως προς τη μεταβλητή της ακαδημαϊκής επίδοσης και της κοινωνικής στήριξης

Αξιοσημείωτη φαίνεται να είναι η διαφορά στη ακαδημαϊκή επίδοση που εντοπίζεται ανάμεσα στα πρωτότοκα και στα υστερότοκα παιδιά και εφήβους, με τα πρωτότοκα παιδιά να προηγούνται έναντι των υστερότοκων παιδιών και εφήβων. Το εύρημα αυτό θεωρείται αναμενόμενο, καθώς είναι γνωστό ότι τα πρωτότοκα παιδιά και οι πρωτότοκοι έφηβοι παρουσιάζονται συνήθως υπερβολικά δραστήριοι και «ρίχνονται με τα μούτρα» προς την επιτυχία αυτού με το οποίο ασχολούνται (Λέμαν, 1993). Η κύρια απασχόληση τους είναι, πώς θα αποτελέσουν πρότυπα προς μίμηση από τους άλλους (Λέμαν, 1993). Τα πρωτότοκα παιδιά και οι πρωτότοκοι έφηβοι, όπως εξάλλου έχει μέχρι τώρα υποστηριχθεί, συχνά ασχολούνται με διάφορα πράγματα προκειμένου να τύχουν κοινωνικής επιδοκιμασίας (Napier, 1997). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η υπόθεση μας ότι τα πρωτότοκα παιδιά και οι πρωτότοκοι έφηβοι έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, επιβεβαιώνεται.

Πρέπει να σημειωθεί ιδιαίτερα ότι στην έρευνά μας παρουσιάζεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της σειράς γέννησης και της στήριξης που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους. Χαρακτηριστικά, αποδεικνύεται ότι στα υστερότοκα παιδιά και στους εφήβους προσφέρεται μεγαλύτερη στήριξη συγκριτικά με τα πρωτότοκα παιδιά και τους πρωτότοκους εφήβους. Η σχέση αυτή, αναφορικά με τη σειρά γέννησης και τη στήριξη των γονιών, αποδίδεται στη μείωση της φροντίδας του πρωτότοκου παιδιού μετά την άφιξη του δεύτερου παιδιού και στο γεγονός ότι τις περισσότερες φορές τα μικρότερα παιδιά παρουσιάζονται να είναι «παραχαϊδεμένα» από τους γονείς τους (Napier, 1997). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να καταγραφεί το γεγονός ότι, στα μικρότερα αδέλφια συχνά προσφέρεται στήριξη από τα μεγαλύτερα αδέλφια,

ειδικότερα όταν οι ανταμοιβές των μεγαλύτερων παιδιών πολλαπλασιάζονται, καθώς αισθάνονται ότι αποτελούν πρότυπα για τα μικρότερα παιδιά (Dunn, 1988). Εξάλλου, τονίζεται ιδιαίτερος ο καταλυτικός ρόλος της κοινωνικής στήριξης και στο πρώτο μέρος της συγκεκριμένης έρευνας, στην Εισαγωγή (σελ. 76). Στη συνέχεια της υποενότητας αυτής, σημειώνεται η επίδραση που ασκεί η αστικότητα στην κοινωνική στήριξη των παιδιών.

4.1.4. Επίδραση της πολυτεκνίας

4.1.4.1. Επίδραση της πολυτεκνίας στην ακαδημαϊκή επίδοση

Σχετικά με την επίδραση της πολυτεκνίας και της σειράς γέννησης στη ακαδημαϊκή επίδοση, σημειώνεται ότι, μολονότι αναμένονται διαφορές στη ακαδημαϊκή επίδοση ανάμεσα στα παιδιά που προέρχονται από τους διαφορετικούς τύπους οικογένειας (πολύτεκνη ή μη οικογένεια), δεν παρουσιάζονται τέτοιες διαφορές στην έρευνά μας. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι μεγάλο μέρος του δείγματος των παιδιών των πολύτεκνων οικογενειών προέρχεται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Αποδεικνύεται από έρευνες ότι στα παιδιά από υψηλότερα κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα παρουσιάζεται καλύτερη απόδοση στο σχολείο (Huston, 1994. Kantor, & Lowe, 1995). Συνεχίζεται η συζήτηση μας με τη μεταβλητή της σειράς γέννησης προκειμένου να διαφανεί η επίδρασή της στις υπόλοιπες μεταβλητές.

4.1.4.2. Επίδραση της πολυτεκνίας ή μη στη στήριξη που παρέχεται από τα μέλη της οικογένειας

Ένα μη αναμενόμενο εύρημα αφορούσε στη μη εύρεση στατιστικά σημαντικής διαφοράς στη στήριξη των αδελφών ανάλογα με τον τύπο της οικογένειας (πολύτεκνη ή μη). Η ασφάλεια που προσφέρεται από τα αδέλφια, τονίζεται από έναν εκπληκτικό αριθμό ατόμων σε προηγούμενες έρευνες, που ανατρέφονται σε μια πολυμελή οικογένεια. Μολονότι, δηλαδή, περιμέναμε τα παιδιά και οι έφηβοι που μεγαλώνουν σε μια πολυμελή οικογένεια να παρέχουν στήριξη στα αδέλφια τους αυτή η ερευνητική υπόθεση καταρρίπτεται. Τα παιδιά μέσα σε αυτήν την οικογένεια συχνά αλληλοβοηθούνται όταν έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες με έναν ανεπαρκή πατέρα ή με μια ανεπαρκή μητέρα ή γενικότερα με δύσκολες κοινωνικές περιστάσεις. Το γεγονός ότι τα αδέλφια γνωρίζονται τόσο καλά μεταξύ τους αποτελεί ταυτοχρόνως το κλειδί της συναισθηματικής ασφάλειας και την αιτία της υψηλής ενσυναίσθησης, που παρουσιάζεται στα παιδιά που δέχονται στήριξη από τα αδέλφια τους (Dunn, 1988). Εξάλλου, η μητέρα σε αυτού του τύπου την οικογένεια καλείται να εξυπηρετήσει πολλές ανάγκες ταυτοχρόνως για το κάθε παιδί της χωριστά (Dunn, 1988), κάτι που δεν υφίσταται σε οικογένειες με δύο παιδιά.

4.1.5. Επίδραση της ηλικίας

4.1.5.1. Επίδραση της ηλικίας στη στήριξη ανάμεσα στα αδέλφια

Στην πορεία της συζήτησης μας γίνεται λόγος για τη στήριξη που παρέχουν τα αδέλφια αναλογικά με την ηλικία. Αναμενόμενη είναι η ισχυρή θετική συσχέτιση που

σημειώνεται ανάμεσα στη στήριξη των αδελφών ανάλογα με την ηλικία. Μέσα από πορίσματα διάφορων ερευνών φαίνεται ότι η ηλικία καθορίζει σημαντικά τις σχέσεις μεταξύ των αδελφών· όταν τα αδέλφια βρίσκονται το ένα κοντά στο άλλο ηλικιακά, μοιράζονται πολύ χρόνο και χώρο (Baum, 2003). Όμως, ακόμη και όταν υφίσταται διαφορά ηλικίας, τα μεγαλύτερα αδέλφια χαρακτηρίζονται από την τάση και την υπομονή να βοηθούν και να στηρίζουν τα μικρότερα αδέλφια (Χουντουμάδη, 1998).

4.1.5.2. Επίδραση της ηλικίας στη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης των παιδιών

Μια ακόμη ερευνητική υπόθεση, η οποία δεν επιβεβαιώνεται, αφορά στην αυτοεκτίμηση και στο βαθμό που αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών (Trzesniewski, Danellon, & Robins, 2001. Donellan, Trzesniewski, Robins, Moffit, & Caspi, 2005). Μετά την ομαδοποίηση των τάξεων στις οποίες φοιτούν τα παιδιά και οι έφηβοι και κατ' επέκταση, της ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκουν, δεν παρουσιάζονται διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση τους. Κατά συνέπεια, η ερευνητική μας υπόθεση αναφορικά με τη διαφοροποίηση της αυτοεκτίμησης ανάλογα με την ηλικία καταρρίπτεται. Αυτό το «μη εύρημα» αποδίδεται στο γεγονός ότι το δείγμα μας αποτελείται από άτομα που συγκαταλέγονται στο στάδιο της εφηβείας και της προεφηβείας και οι σημαντικές διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση των ανθρώπων παρουσιάζονται μεταξύ ευρύτερων ηλικιακών σταδίων (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002). Υφίστανται, βέβαια, και εκείνοι οι θεωρητικοί που ισχυρίζονται ότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας τα κορίτσια διακατέχονται από υψηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα αγόρια (Bolognini, Plancheret, Bettschart, & Halfon, 1996). Παρατηρείται δηλαδή διαφορά κατά τη

μετάβαση από το ένα ηλικιακό στάδιο στο άλλο (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002).

4.1.6. Επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης

4.1.6.1. Επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης στην αυτοεκτίμηση

Όπως ήδη επισημαίνεται στα Αποτελέσματα (σελ.156), αναμενόμενη είναι η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με τη ακαδημαϊκή επίδοση. Μολονότι τα ευρήματα των διάφορων ερευνών επί του θέματος διαφοροποιούνται, κοινός παρανομαστής όλων των ερευνών, αποδεικνύεται ότι τα άτομα που διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση συμμετέχουν λιγότερο στην τάξη, ενώ αντίστοιχα τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση συμμετέχουν περισσότερο και φαίνεται να έχουν καλύτερες σχέσεις και δεξιότητες επικοινωνίας, τόσο με τους συμμαθητές τους, όσο και με τους καθηγητές τους (Burnett, 1998). Είναι γνωστή, εξάλλου, η θετική σχέση που υφίσταται μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Μακρή – Μπότσαρη, 2001. Kistner, & Osborne, 1987. La Greca, & Stone, 1990). Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι, η χαμηλή αυτοεκτίμηση πολλές φορές θεωρείται προβλεπτικός παράγοντας για αντιμετώπιση προβλημάτων προσαρμογής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο (Eisenberg, 2000. Eliason, & Richman, 1988).

4.1.6.2. Επίδραση της ακαδημαϊκής επίδοσης στη συναισθηματική νοημοσύνη

Στην έρευνα μας παρουσιάστηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Αναφορικά με αυτή τη συσχέτιση

χρειάζεται να καταγραφεί ότι κάποιες έρευνες επιβεβαιώνουν αυτή τη σχέση (Πλατσίδου, 2005β. Newsome, Day, & Catano, 2000), ενώ κάποιες άλλες την απορρίπτουν (O'Connor, Little, 2003. Van Der Zee Thijs, & Schakel, 2002). Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι σε διάφορες έρευνες αναφέρεται σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του μαθήματος της Γλώσσας, ενώ λιγότερο σημαντική εμφανίζεται αυτή η συσχέτιση με το μάθημα των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004). Αξιόλογο ενδιαφέρον παρουσιάζεται και στα ευρήματα των Parker και των συνεργατών του (2004a), όπου υποστηρίζεται ότι η μέτρια ή χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Η άριστη ακαδημαϊκή επίδοση σημειώνεται στα παιδιά που χαρακτηρίζονται επίσης από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1998). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από των Lam και Kirby (2002) και Zeinder, Shani – Zinovich, Matthews, & Roberts (2005), από τους οποίους υποστηρίζεται κατόπιν μελέτης, ότι η καλή ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζεται θετικά από τη συναισθηματική νοημοσύνη από μόνη της. Καταλήγοντας, χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη ακαδημαϊκή επίδοση δε γίνεται να είναι ανεξάρτητη. Σίγουρα αυτή (η συναισθηματική νοημοσύνη) δε γίνεται να είναι τόσο ισχυρή όσο η γνωστική νοημοσύνη. Εκείνο, όμως, που αξίζει να τονιστεί ιδιαίτερος είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στις «ευπαθείς» ομάδες ατόμων, όπως για παράδειγμα στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Χαρακτηριστικό φαίνεται να είναι το εύρημα των Reif, Hatzes, Bramet και Gibbob (2001), ότι δηλαδή στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται πολύ χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η συνέχεια της συζήτησης μας αναφέρεται στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας μας, δηλαδή, στις σχέσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας, δηλαδή στην κοινωνική στήριξη, στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ενσυναίσθηση, προκειμένου να διαπιστωθεί αν διαψεύδονται ή επιβεβαιώνονται οι σχετικές ερευνητικές μας υποθέσεις.

4.2. Ευρήματα που αφορούν στις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας

4.2.1. Επίδραση της κοινωνικής στήριξης

4.2.1.1. Επίδραση της κοινωνικής στήριξης της μητέρας, του πατέρα και των αδελφών στην καλή λειτουργία της οικογένειας

Στην έρευνα μας επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση που αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στη λειτουργία της οικογένειας και τη στήριξη που δέχονται τα παιδιά από τους γονείς τους. Συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της στήριξης που παρέχεται από τη μητέρα στα παιδιά και στους εφήβους με τη λειτουργία της οικογένειας. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα που συμπορεύεται με τη σημασία των διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων αναφορικά με την επίδραση που ασκείται από την οικογένεια στην εξελικτική πορεία ενός ατόμου. Για παράδειγμα, στη θεωρία του δεσμού (Bowlby, 1988) υποστηρίζεται ότι η σχέση του βρέφους και των μικρών παιδιών με τη μητέρα τους θεωρείται πολύ σημαντική για τη μετέπειτα εξέλιξη τους. Μέσα από αυτήν τη σχέση διδάσκονται να αποκτούν ομαλές σχέσεις, σχέσεις εμπιστοσύνης οι οποίες διατηρούνται σε όλα τα εξελικτικά στάδια (Bowlby, 1988). Ο ασφαλής δεσμός με τους γονείς φαίνεται να λειτουργεί καταλυτικά κατά τη

διάρκεια της εφηβείας, όπου από τους περισσότερους νέους ζητείται αυτονομία, με την καθοδήγηση και την υποστήριξη όμως των γονιών τους (Hauser, & Bowlds, 1990). Ακόμη, η δημιουργία και η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού των παιδιών με τη μητέρα τους φαίνεται να σχετίζεται με υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών και με ό,τι αυτή συνεπάγεται (υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση) (Burke, & Mitchel, 1990. Kenny, Gallagher, & Alvarez – Salvat, 2002)· κάτι που διαπιστώθηκε και στη δική μας έρευνα.

Στο σημείο αυτό τονίζεται ότι και από τη συστημική θεωρία, όπως έχει ήδη αποτυπωθεί στην Εισαγωγή (σελ. 37), δίνεται μεγάλη έμφαση και σπουδαιότητα στην καλή λειτουργία και επικοινωνία όλων των συστημάτων μέσα στην οικογένεια (τόσο σε επίπεδο δομής, όσο και σε επίπεδο επικοινωνίας), προκειμένου οι νέοι να είναι αποδοτικοί και λειτουργικοί, χωρίς να εμφανίζουν στοιχεία παθολογίας (Παπαδιώτη, 2000. Fergusson, Horwood, & Lynskey, 1994. Minuchin, 1974). Από τα μέχρι τώρα αναφερόμενα είναι «καταφανής η σημασία διαφόρων όψεων της οικογενειακής λειτουργικότητας στην ομαλή εξελικτική πορεία των ατόμων, είτε κάτω από ομαλές συνθήκες, είτε και υπό το βάρος κανονιστικών και μη αλλαγών και δυσχερειών» (Λεοντοπούλου, 2007, σελ. 948).

4.2.1.2. Επίδραση της κοινωνικής στήριξης στην αυτοεκτίμηση των παιδιών

Παρατηρήθηκε μία θετική συσχέτιση ανάμεσα στην υψηλή αυτοεκτίμηση και την κοινωνική στήριξη. Αυτή εξηγείται από το γεγονός ότι η κοινωνική στήριξη φαίνεται να βοηθά στην οικοδόμηση και ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, ενώ και η υψηλή αυτοεκτίμηση αυξάνεται από την κοινωνική στήριξη αντίστοιχα (Felson, & Zielinski, 1989).

Είναι γνωστό ότι, για την τόνωση της αυτοεκτίμησης στα παιδιά θεωρείται σημαντική η στήριξη από τους γονείς. Από τις περισσότερες έρευνες συμπεραίνεται ότι η στήριξη από τους γονείς σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους. Όταν η γονική στήριξη εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής και αποδοχής των πράξεων των παιδιών, παρουσιάζεται θετική η συμβολή στην αυτοεκτίμηση του αναπτυσσόμενου ατόμου (Gecas, 1972. Hatie, 1992. Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Από τους γονείς που επιδιώκεται να αναπτύξει το παιδί τους ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, υλοποιείται αυτός ο στόχος δείχνοντας του αποδοχή, κατανόηση, ενδιαφέρον και ζεστασιά άνευ όρων, διατηρώντας ένα σταθερό σύστημα αξιών, δίνοντας σημασία και ακούγοντας με προσοχή τα προβλήματα των παιδιών τους, προσφέροντας συνεχώς νέες ευκαιρίες για ατομική έκφραση και πρωτοβουλία, ενισχύοντας την ανάγκη του ατόμου για εξερεύνηση και απόδειξη της δύναμης του (Ball, 1992. Coopersmith, 1967. Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με τον Rosenberg η υψηλή αυτοεκτίμηση ενός παιδιού σχετίζεται άμεσα με το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται από τους γονείς, τόσο για το ίδιο, όσο και για τις δραστηριότητες του (Rosenberg, 1965). Στη βάση της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζεται η θετική συμβολή της γονεϊκής στήριξης στην προσπάθεια του παιδιού να διαμορφώσει θετική άποψη για την αξία του ως άτομο (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με τον Conger (στο Μακρή - Μπότσαρη, 2001) υποστηρίζεται ακόμη ότι, αν το άτομο δε βιώσει ισχυρές και αδιαμφισβήτητες αποδείξεις της γονεϊκής αγάπης και προστασίας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον όπου ανατρέφεται, δυσκολεύεται να διαμορφώσει θετική αυτοεκτίμηση, να αισθανθεί υψηλή αυτοαποδοχή και να οικοδομήσει εγκάρδιες και σταθερές σχέσεις με τους συνανθρώπους του. Έτσι, αν βιωθεί από τα παιδιά η απόρριψη και η παραμέληση από

τους γονείς, δεν θα επιτευχθεί η ανάπτυξη σε ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης (Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

4.3. Επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτοεκτίμηση των παιδιών και των εφήβων

Μολονότι θα περίμενε κανείς ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην αυτοεκτίμηση, στην έρευνα μας δεν παρουσιάζεται κάτι ανάλογο. Θα μπορούσαμε να εικάσουμε ότι οφείλεται στο χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας που παρουσιάζει η κλίμακα που μετρά την αυτοεκτίμηση των παιδιών στην έρευνα μας. Δεν πρέπει εξάλλου να λησμονούμε ότι, όπως συμβαίνει και με την συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, την υποκειμενική ευεξία και την ικανοποίηση από την ζωή. Γενικά, φαίνεται ότι από τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν θετικότερη διάθεση και υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Schutte, Malouff, Simunek, McKenely, & Hollander, 2002). Είναι γεγονός ότι η διεθνής έρευνα είναι περιορισμένη στον τομέα όπου μελετάται αυτή η σχέση. Για αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει περισσότερη έρευνα γύρω από αυτήν τη σχέση.

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή, συζητούνται τα ευρήματα σχετικά με την επίδραση της κοινωνικής στήριξης στην αυτοεκτίμηση των παιδιών.

4.4. Επίδραση της πολυτεκνίας στη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης

Παράλληλα με τα παραπάνω, πρέπει να σημειωθεί ότι η υπεροχή των πολύτεκνων παιδιών ως προς τη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης αποδίδεται στο γεγονός ότι η

πολύτεκνη μητέρα καλείται να μοιράσει ακριβοδίκαια τα συναισθήματα και τις ατέλειωτες φροντίδες σε όλα τα μέλη της οικογένειάς της. Η ηθελημένη πολυτεκνία για πολλούς προέρχεται από τις ορθόδοξες θρησκευτικές πεποιθήσεις ενώ για άλλους βασίζεται σε μια «οικογενειοκεντρική βιοθεωρία», που ωστόσο και τα δύο κίνητρα αν και διαφορετικά, σέβονται την ανθρώπινη ζωή ως αυταξία. Μέσα σε αυτή λοιπόν την οικογένεια η μητέρα θεωρείται ο πιο ισχυρός κρίκος στην αλυσίδα της ζωής και μέσα σε αυτόν προσφέρεται στο παιδί για τα επόμενα χρόνια συναισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης τα οποία προέρχονται από τη συναισθηματική θέρμη από την οποία κυριεύεται η μητέρα σε αυτού του τύπου την οικογένεια (ανάκτηση από www.olgamousiou.gr/keimena/2010-08-24-07-01-06/79-2010-08-18-14-34-32.html)

4.5. Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση

4.5.1. Επίδραση της οικογενειακής λειτουργίας στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ενσυναίσθηση.

Στη συγκεκριμένη υποενότητα συζητείται ο βαθμός στον οποίο επαληθεύονται ή διαψεύδονται οι ερευνητικές μας υποθέσεις που αναφέρονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ενσυναίσθηση. Υπενθυμίζεται ότι η πρώτη ερευνητική μας υπόθεση αναφέρεται στην ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα στις πολύτεκνες και στις μη πολύτεκνες οικογένειες ως προς την οικογενειακή λειτουργία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση, κάτι που όπως φαίνεται επιβεβαιώνεται. Μια δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναφέρεται στο αν τελικά υφίσταται συσχέτιση μεταξύ

της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, κάτι που όπως αποδεικνύεται υφίσταται.

Σε σχέση με τις δυναμικές που αναπτύσσονται στα πλαίσια της οικογένειας πιστεύεται ότι, η ύπαρξη καλής οικογενειακής λειτουργίας συνεπάγεται την επίδειξη από τα παιδιά υψηλότερης συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης. Με την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση: όπου υφίσταται καλή λειτουργία της οικογένειας, υφίσταται και υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση. Βασισμένοι στο βιβλιογραφικό πλαίσιο, που καταγράφεται στην Εισαγωγή (σελ. 129), οι γονείς που δίνουν σημασία και προτεραιότητα στα συναισθήματα των παιδιών τους συμβάλλουν θετικά, ώστε το παιδί να αποκτήσει τόσο συναισθηματική νοημοσύνη όσο και ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά που δε διακατέχονται από ασφαλή προσκόλληση και κοινωνική στήριξη από τους γονείς τους, δεν καθίστανται δυνατοί να εκδηλώσουν ενσυναίσθηση (Bischof - Kohler, 2000).

Σημειώνεται, επίσης, ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης. Υποστηρίζεται ότι, στα άτομα που διακατέχονται από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζεται και μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Goleman, 1998. Στάιντερ, 2006). Μετά την παραπάνω διαπίστωση κανείς αντιλαμβάνεται εύκολα, ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από υψηλή ενσυναίσθηση και υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης χαρακτηρίζονται και από περισσότερη κατανόηση και επίγνωση για τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (Findlay, Girardi, & Coplan, 2006). Απόρροια της ενσυναίσθησης και της υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης, από τις οποίες διακρίνονται ορισμένα παιδιά, είναι η σύναψη υγιών και ασφαλών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Laible, Carlo, & Roesh, 2004). Συνήθως, τα άτομα αυτά

διακατέχονται από περισσότερο αναπτυγμένες κοινωνικές σχέσεις και γενικότερα παρουσιάζονται περισσότερο συνεργάσιμοι σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους (Austin, Saklofske, & Egan, 2005). Δε γίνεται να ισχύει το αντίθετο, καθώς είναι γνωστό ότι μέρος της επικοινωνίας και της καθημερινής αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους είναι και η συναισθηματική αντίληψη και ταύτιση (Niec, & Russ, 2002. Stayer, 1987).

4.5.2. Επίδραση της πολυτεκνίας στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση

Μια ακόμα ερευνητική μας υπόθεση αναφέρεται στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολυτεκνίας. Γενικά, θεωρείται ότι τα παιδιά που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες διακρίνονται από μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση συγκριτικά με τους συμμετέχοντες που προέρχονται από οικογένειες με δύο παιδιά (Dunn, 1988. Παρασκευόπουλος, 1985. Dreikurs, 2007), κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και στη δική μας έρευνα. Αυτό το εύρημα θεωρείται κάτι αναμενόμενο, καθώς στην πολυπλοκότητα και την πολυμορφία της αδελφικής συμπεριφοράς αντικατοπτρίζεται ένας σημαντικός βαθμός κατανόησης του συναισθήματος. «Ακριβώς επειδή κατανοούν τα αδέλφια τους τόσο καλά και επειδή έχουν τόσο δυνατά συναισθήματα για αυτά, η σχέση τους είναι τόσο σημαντική και τόσο αποκαλυπτική. Έχει σημασία να αναγνωρίσουμε, πόσο στενά συνδέεται η αδελφική κατανόηση και το συναισθηματικό βάθος της σχέσης. Στα πλαίσια της αδελφικής σχέσης, τα παιδιά επιδεικνύουν παρηγορητική διάθεση και συναισθηματική κατανόηση, αναγνώριση, ενδιαφέρον για το άλλο πρόσωπο, που

βρίσκεται σε απελπισία πολύ νωρίτερα από ότι θεωρούνταν πιθανό για τόσο μικρά παιδιά» (Dunn, 1988, σελ. 155) .

Στο κλείσιμο της συζήτησης των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται αναφορά στη συνεισφορά της, καθώς και σε κάποιους περιορισμούς της, οι οποίοι επικεντρώνονται στη φάση της πραγματοποίησής της.

4.6. Συνεισφορά της έρευνας

Στην έρευνα αυτή γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης της πολυτεκνίας σε μια σειρά μεταβλητών, όπως η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η κοινωνική στήριξη, η οικογενειακή λειτουργικότητα, η αστικότητα, η ακαδημαϊκή επίδοση και το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο. Μέσα από αυτή την ερευνητική εργασία θεωρούμε ότι μειώνεται κατά κάποιο βαθμό το έλλειμμα που εμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με την πολύτεκνη οικογένεια. Για παράδειγμα, μέσα από την έρευνα μας διαπιστώνεται ότι τα παιδιά των πολύτεκνων οικογενειών διακατέχονται από μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με δύο τέκνα, κάτι για το οποίο δεν υφίσταται καμία αναφορά. Ακόμη, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα στον Ελλαδικό χώρο αναφορικά με τη σειρά γέννησης εμπλουτίζονται (η συναισθηματική νοημοσύνη των υστερότοκων είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με εκείνη των πρωτότοκων, τα πρωτότοκα παιδιά υπερτερούν έναντι των υστερότοκων ως προς τη ακαδημαϊκή τους επίδοση), καθώς η σειρά γέννησης αποτελεί μια από τις κυριότερες μεταβλητές της έρευνας μας. Διερευνάται, επίσης, η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τη διάρκεια της παιδικής, της προεφηβικής και της εφηβικής ηλικίας, καθώς οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα

επικεντρώνονται στη συναισθηματική νοημοσύνη των ενηλίκων. Αυτό το κενό, βέβαια, ίσως προέρχεται εξαιτίας των μεθοδολογικών δυσκολιών στην εξέταση και την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και εφήβων (Charbonneau, & Nicol, 2002. Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond, & Hogan, 2004a).

Επιπλέον, για πρώτη φορά στον Ελλαδικό χώρο διερευνάται η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης. Εξετάζεται, επίσης, η επίδραση της αστικότητας στις μεταβλητές της ακαδημαϊκής επίδοσης, της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, της πολυτεχνίας και της κοινωνικής στήριξης. Γίνεται αντιληπτό ότι από τον παράγοντα φύλο επηρεάζεται σημαντικά τόσο η ενσυναίσθηση, όσο και η συναισθηματική νοημοσύνη με τα κορίτσια να υπερτερούν. Επιπλέον η στήριξη που προσφέρεται στα παιδιά από τους γονείς τους επηρεάζεται καθοριστικά από το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο. Αποδεικνύεται ότι τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικό - οικονομικά στρώματα δέχονται μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους. Κατ' επέκταση παρουσιάζεται καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση στα παιδιά που δέχονται μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς τους. Παράλληλα με τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι από την αστικότητα επηρεάζεται η υγεία της οικογένειας στα παιδιά που προέρχονται από αστικές περιοχές σημειώνεται καλύτερη οικογενειακή υγεία συγκριτικά με εκείνα που προέρχονται από τις ημιαστικές. Τέλος, γίνεται κατανοητό ότι η μεταβλητή της πολυτεχνίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο.

4.7. Περιορισμοί της έρευνας

Στη διάρκεια της πραγματοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας παρουσιάστηκαν κάποιοι περιορισμοί και προβλήματα, έτσι όπως αυτά φαίνονται ακολούθως. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά για τους Δήμους από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές/-τριες. Προτείνεται, ωστόσο, να πραγματοποιηθεί η έρευνα σε ευρύτερο γεωγραφικό πλάτος προκειμένου να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα των ευρημάτων της.

Αρχικά, σημειώνεται μια ανισοκατανομή του δείγματος, τόσο αναφορικά με την περιοχή διαμονής των συμμετεχόντων/-ουσών (αστικότητα), όσο και ως προς τις ηλικίες αυτών. Για αυτόν το λόγο, θεωρείται προτιμότερο να επαναληφθεί η έρευνα σε ευρύτερο πληθυσμό, ηλικιακά μεγαλύτερο, προκειμένου να καταστούν καλύτερα αντιληπτές οι αναπτυξιακές αλλαγές που σημειώνονται στον άνθρωπο στην πορεία της ζωής του σε συνάρτηση με τις συναισθηματικές αλλαγές. Θεωρείται χρήσιμο, ακόμη, εκτός από τις κλίμακες αυτές, να χρησιμοποιηθούν και άλλα μέσα συλλογής δεδομένων, όπως η χρήση του βίντεο, το σύστημα κωδικοποίησης εκφράσεων του προσώπου (Izard, Dougherty, & Hementree, 1983).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί, ότι κάποιες από τις κλίμακες που χρησιμοποιούνται για την εν λόγω έρευνα δεν έχουν σταθμιστεί στον Ελληνικό χώρο. Βέβαια, τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των κλιμάκων που χρησιμοποιούνται σε αυτήν την έρευνα θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικά. Στα μεγαλύτερα μειονεκτήματα συγκαταλέγεται ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας που εμφανίζεται στο ερωτηματολόγιο της αυτοεκτίμησης, κάτι που μπορεί να οφείλεται στο μικρό αριθμό του δείγματος.

Επιπλέον, ο αριθμός ερευνών που αναφέρεται στην πολυτεκνία στον ελλαδικό χώρο είναι ιδιαίτερα χαμηλός. Στο πλαίσιο αυτό, για πληρέστερα αποτελέσματα

χρειάζεται να εξεταστούν οι απόψεις και των ίδιων των γονέων, όπως και των δασκάλων, των συμμαθητών/-τριών και άλλων σημαντικών προσώπων στη ζωή των παιδιών και των εφήβων, προκειμένου να υπάρξει η δυνατότητα συνεκτίμησης όλων εκείνων των πληροφοριών από τις οποίες συνίσταται το προφίλ της πολύτεκνης οικογένειας.

Σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, κρίνεται σκόπιμο να ερευνηθούν ποια συναισθήματα (θετικά και αρνητικά) δύνανται να ρυθμιστούν, να αναγνωριστούν και να κατανοηθούν περισσότερο από έναν άνθρωπο.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτησή μας, καταγράφεται η επιτακτική ανάγκη για τη διεξαγωγή ερευνών, προκειμένου να εντοπιστούν οι, εν πολλοίς, ακάλυπτες κοινωνικές ανάγκες της πολύτεκνης οικογένειας και να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης για την κάλυψη τους. Μόνο μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών πραγματοποιούνται σχεδιασμένες, συντονισμένες και οργανωμένες προσπάθειες και προγράμματα, μέσα από τα οποία προάγεται η βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολύτεκνων οικογενειών. Θεωρείται σημαντικό η πολιτεία να προβεί σε εκείνες τις ενέργειες από τις οποίες κινητοποιούνται τα μέλη της οικογένειας για τη συμμετοχή τους στην ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Τέλος, προσδοκάται ότι οι υπάρχουσες γνώσεις γύρω από την πολύτεκνη οικογένεια, την κοινωνική στήριξη, τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη, εμπλουτίζονται και θα συνεχίζουν να εμπλουτίζονται, καθώς είναι γνωστό ότι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά από αυτές τις μεταβλητές.

5. Βιβλιογραφία

- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Little Brown.
- Atkln, E.L. (1979). *Παιδική επιθετικότητα*. Αθήνα: Ταμασός.
- Anastasiou – Hadjicharalampous, X., & Warden, D. (2007). Sex, age and perceived competence as correlates of empathic ability in adolescence. *Adolescence*, 14(56), 811-818.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional psychology. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Άντλερ, Α. (1971). *Ανθρωπογνωσία*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Άντλερ, Α. (1974). *Το νόημα της ζωής*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Bohart, A.C., & Tallman, K. (1997). Empathy and the active client: An integrative, cognitive-experiential approach. Στο A. Bohart, & L. Greenberg (Επιμ. Εκδ.), *Empathy reconsidered: New Directions in psychotherapy* (σ. 393-414). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bozarth, J. (1997). Empathy from the framework of client – centered theory and the Rogerian hypothesis. Στο A. Bohart, & L. Greenberg (Επιμ. Εκδ.), *Empathy reconsidered: New Directions in psychotherapy* (σ. 81-102). Washington, DC: American Psychological Association.
- Baumsteir, R. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychology Bulletin*, 117, 495-529.
- Beavers, W. R., & Hampson, R. W. (1990). *Successful families: Assessment and intervention*. London: Norton.

- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Bretherton, I., Fritz, J. Zahn – Walxer, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions. *Child Development*, 57, 529-548.
- Bolognini M., Plancheret,,B., Bettchart, W., Halfon, O. (1996). Self – esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233-245
- Bryant, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescent. *Child Development* 53, 413-425.
- Ball, M. C. (1992). *Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Δίοδος.
- Bernard, C. P., & Corrales, R.G. (1979). *The theory and techniques of family therapy*. Springfield IL: Charles C. Thomas.
- Branden, N. (2000). *Η δύναμη της αυτοεκτίμησης*. Αθήνα: Δίοδος.
- Barett – Lenard, G. (1997). The recovery of empathy towards others and self. Στο A. Bohart, & L. Greenberg (Επιμ. Εκδ.). *Empathy, Reconsidered: New Directions in psychotherapy* (σ. 103-121). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bar-on, R., Parker, J.D. A. (2000). Introduction. In R. Bar- on κ J. D.A., Parker (Επιμ. Εκδ.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assessment and application at home, school, and in the workplace* (σ. xi- xv). San Francisco.
- Baum, H. (2003). *Μαμά αυτός όλο με κάνει να θυμώνω!* Αθήνα: Θυμάρι.
- Baumeister, R. ,Campbel, J.D, Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2003). Does high self_esteemcause better performance, interpersonal success, happiness or Healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest* 4(1), 11-44.

- Bensaid, C. (1994). *Αγάπησε τον εαυτό σου, η ζωή θα σε αγαπήσει* (Μτφ. Κοκκίνου Β). Αθήνα: Λιβάνη.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. N.Y. : Jason – Aronson.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent- child attachment and healthy human development*. New York, NY: Basic Books.
- Boyd-Franklin N. (1987). The contributions of family therapy models to the treatment of black families. *Psychotherapy, 24*, 621- 629.
- Bar- on, R. (2005). Emotional intelligence and subjective well- being
Manuscript submitted for publication.
- Bischoff-Kohler, D. (2000). Empathie, prosoziales verhalte und bindungs-qualitat bei zweijährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47*, 142-158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. , & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence And its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*, 1387-1402.
- Brown, J.D. (1998). *The self*. New York.: Mc Gran Hill.
- Brown, J. H. & Christensen, D.N. (1986). Family Therapy models to the treatment of black families. *Psychotherapy, 24*, 621-629.
- Brooks, R. (2008). *Self- esteem and resilience in children*. Schwab Learning.
- Burnham, J. (1986). *Family therapy*. London: Routledge.
- Byng-Hall, J. (1995). *Rewriting Family Scripts*. London: The Guilford Press.
- Burnett, P.C. (1998). Measuring behavioral indicators of Self-esteem in the Classroom. *Journal of Humanistic Education & Development, 37*, 107-114.
- Baider, L., Ever – Hadani, P., Goldzweig, G. (2003). Is perceived family support a relevant variable in psychological distress? A sample of postate and breast cancer couples. *Journal of Psychosomatic Research, 55*, 453-460.

- Bolger, N., Zuckerman, A., & Kessler, R.C. (2000). Invisible support and adjustment to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 953-961.
- Βαρκά – Αδάμη Α.(1992). Από την μητριαρχία και την πατρική εξουσία στην γονική μέριμνα. Η σημερινή νομική δομή της ελληνικής οικογένειας. *Εκλογή Θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας, Απρίλιος- Μάιος - Ιούνιος*.
- Βαμβούκας, Μ.Ι. (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών 9 - 12 ετών. *Γλώσσα*, 13, 40-52.
- Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Cast, A. Burke, P. (2002). A theory of self – esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068.
- Ciamochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A Critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Charbonneau, D., & Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33, 1101-1113.
- Curtner - Smith, M., Culp, A., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Lauren Parkman, L., & Coleman, P. (2006). Mother's Parenting and Young Economically Disadvantaged Children's Relational and Overt Bulling. *Journal of Child and Family Studies*, 15(2), 181-193.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self – esteem*. California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Cohen, S. & Will, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. 98, 310-357.

- Connell, C.M., Davis, W.K., Gallant, M.P., & Sharpe, P.A. (1994). Impact of social support cognitive variables and perceived threat on depression among adults with diabetes. *Health Psychology, 13*, 263-273.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας, γνωστική-κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργίου – Νίλσεν, Μ. (2002). *Η τέχνη να είσαι γονιός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννακόπουλος, Α. (1991). *Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού και του ενήλικα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκίκας, Σ. (1995). *Λεξικό εννοιών, γενικής παιδείας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Daniels, D., Dunn, J., Furstenberg, E., & Plomin, R. (1985). Environmental differences within the family and adjustment differences within pairs of adolescent siblings. *Child Development, 56*, 764-774.
- Davis, M. (1994). *Empathy a social psychological approach*. U.S.A : Wm, C. Brown Communications Inc..
- Dallos, R. (1997). *Interacting stories, narratives, family beliefs and therapy*. London: Karnac Books.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well – being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302.
- Dreikurs, R. (2007). *Η πρόκληση να είμαστε γονείς*. Αθήνα: Θυμάρι.
- De Casper, A. J. (1992). Πως επηρεάζουν οι προγεννητικές ακουστικές Εμπειρίες τη μεταγεννητική αντίληψη. Στο Γ. Κουγιουμουντζάκης, *Πρόδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των Πρώτων Χρόνων*. Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- De Vignemont F, & Singer T. (2006). The empathic brain: How when and why?. *Trends in Cognitive Sciences, 10*(10), 435-441.

- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York, London: The Guilford Press.
- Dinnerstein, D.(1978). *The rocking of the Cradle and the Ruling of the World*. First published in 1976 by Harper and Row, New York: London Souvenir Press.
- Deborah, J. L., Gustavo C., Scott., R., (2004). Pathways to self – esteem in late adolescence: the role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviors. *Journal of Adolescence*, 27(6), 703-716.
- Dunn, J. (1988). *Αδέλφια σχέσεις- προβλήματα- αντιθέσεις*. Αθήνα : Β. Κουτσομπος, Α.Ε..
- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal Of Counselling Psychology*. 43, 261-274.
- Duvall, E. M., & Miller, B. C. (1985). *Marriage and family development* (6th ed.). New York, N.Y.: Harper and Row.
- Dryden, W. (2000). *Μάθε να αποδέχεσαι τον εαυτό σου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Dowling, M.(2000). *Young children, personal, social and emotional Development*. : Paul Chapman, Publishing (P. C. P.).
- Donellan, M. B.; Trzesniewski, K.H.; Robins, R.W., Moffit, T.E., Caspi, A. (2005). Low Self- esteem is related to aggression, antisocial behavior and Delinquency. *Psychological Science*, 14(4) 328-335.
- Δέκλερης, Μ. (1996). *Συστημική θεωρία*. Αθήνα: Σακούλα.
- Δουμάνη, Μ-Χ. (1989). *Η ελληνίδα μητέρα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Eisenberg, N. Y. & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization Measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.

- Eisenberg, N. (2000). Emotion Regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.
- Ekman, P. & Davidson, R.J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press.
- Eliason, M. J., & Richman, L. C. (1988). Behavior and attention in LD children. *Learning Disability Quarterly, 11*, 360- 369.
- Eagle, M. & Wolitzky, D. (1997). Empathy: A psychoanalytic perspective, στο *A. Bohart, & L. Greenberg, Empathy reconsidered: New Directions* .
- Ehrenshaft, D. (1980). When women and men mother. *Socialist Review, 49*(10) 37-73.
- Erickson, E. H. (1985). *The life cycle completed: A review*. New York: W.W. Norton.
- Evers, A.M.W., Kraaimat, F.W., Geenen, R. & Bijlmasma J.W.J. (1998). Psychological predictors of functional change in recently diagnosed rheumatoid arthritis patients. *Behaviour Research and Therapy, 36*, 179-193.
- Ernst, C., & Angst, J. (1983). *Birth order its influence on personality*. Berlin Germany: Springer- Verlag.
- Εγκυκλοπαίδεια της γυναίκας* (2005). Αθήνα: Αλκυών.
- Festinger, L. (1954). A Theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-40.
- Findlay, L.c., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2008). Links Between empathy, social behaviour, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 347-359.

- Fergusson D.M., Horwood, Lynskey M.T. (1994). Parental separation, adolescent psychopathology and problem behaviours. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 1122-1133.
- Fisher, J.D., Nadier, A. & Witcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91, 27-54.
- Fontana, D. (1995). *Άγχος και η αντιμετώπιση του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Felson, R. B., & Zielinski, M.A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727-735.
- Founder, K. (1993). *Images of Australian families*. Longman Chesire, Australian: Insitute of Family Studies.
- Feshbach, N. (1987). Parental empathy and children adjustment/ Maladjustment in Eisenberg, N., Stayer, J. (Επιμ. Εκδ.), *Empathy and its Development*. New York: Cambridge University Press, 271-291.
- Gecas V. (1972). Parental behavior and Contextual Variations in Adolescent Self - Esteem. *Sociometry*, 35, 332-345.
- Gerald, C. (2005). *Θεωρία και πρακτική της συμβουλευτικής και της ψυχολογίας*. Αθήνα: Έλλην.
- Gardner, K., A., & Cutrona, C.E. (2004). Social support communication in families. In A. Vangelisti (Επιμ. Εκδ.), *Handbook of Family Communication* (σ. 495-512). Mahwah, N.J: Erlbaum Associates.
- Gerard, J.M., & Buehler, C. (2004). Cumulative environmental risk and youth maladjustment: The role of youth attributes. *Child Development*, 75(6), 1832-1849.
- Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, Training*

- and consequences*. London: Lawrence Erlbaum.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Greenberg, J. (2008). Understanding the vital human quest for self - esteem. *Perspective on Psychological Science*, 3(1) 1- 44.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation. An intelligence Review. *Review of General Psychology* 3, 271-299.
- Gottman J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hauser, S.T., & Bowlds, M.K. (1990). Stress, coping and adaptation. In S.S. Feldman & G. R. Elliott (Επιμ. Εκδ.). *At the threshold: The developing adolescent*, (338-413). Cambridge , DA: Harvard University Press.
- Harris, J. R. (2004). *Ο μύθος της ανατροφής γινόμαστε ή γεννιόμαστε και ο ρόλος των γονέων στην εξέλιξη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, N., (1999). *Ψυχολογία με την μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*. μτφ. Παπαδάκης Ν., Αθήνα: Καστανιώτη.
- Hattie, J. (1992). *Self- concept*. Hillsdale, N. J Erlbaum.
- Harter, S. (1990). *The constructions of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hepworth, D.H., & Larsen, J. A. (1986). *Direct social work practice: Theory and skills*, Chicago: IL Dorsey Press.

- Hogan, B.E., Linden W. & Najarian, B. (2002). Social support interventions: Do they work?. *Clinical Psychology Review*, 22, 381-440.
- Huston, A.C. (1994). Children in poverty: Designing research to effect social policy. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 8(2), 1-12.
- Horst, P. (2003). *Μεγαλώνοντας χωρίς πατέρα*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Hawkins, P., & Nestoros, I. (1997). *Psychotherapy*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Hay, L. L. (2002). *Η δύναμη είναι μέσα σου, Η δυναμική της επιτυχίας*. Αθήνα.
- Herbert, M. (1997). *Ψυχολογικά προβλήματα του παιδιού και της οικογένειας*. , τόμος Β΄, μτφ ,Παρασκευόπουλος Ι., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hoffman, M.I. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. Στο C.E. , Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc, (Επιμ. Εκδ.). *Emotion, Cognition, and Behavior*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Honn V. J., Bornstein, R. A. (2002). Social Support, neuropsychological performance, and depression in HIV infection. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8(3), 436-447.
- Hyde, J. S. (2007). New Directions in the study of Gender Similarities and Differences. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 259-263.
- Ηλιόπουλος, Ι. (1998). *Οικογενειακή και Ακαδημαϊκή Αγωγή*. Πάτρα: Πετράκη.
- Johnson C., Powers P., Dick R. (1999). Athletes and eating Disorders: The national Collegiate Athletic Association Study. *International Journal of Eating Disorders* 26(1), 79-88.
- Zahn-Waxler, C., Radke- Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

- Zahn-Waxler, C. (1991). The case for empathy: A developmental Perspective. *Psychological Inquiry*, 2, 155-158.
- Zahn-Waxler, C. Radke-Yarrow, N., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development* 50, 319-330.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I. Matthews, G., & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.
- Zimmermann, P. Maier, M.A., Winter, M. & Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescent's emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development* 25(4), 331-343.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H. , Fabes, R., Reiser, M., Guthrie, .K., Murphy, B.C., Cumberland, A.J., & Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I. Matthews, G., & Roberts, R.D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non – gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Personality and Individual Differences*, 33, 369- 391.
- Zuckerman, M., De Paulo, B. M., & Rosenthal R. (1981). Verbal and non Verbal communication in deception. In L. Berkowitz *Advances in experimental Social Psychology*, 14, New York: Academic Press.

- Ζερβανός, Κ. (2009). *Τα οικογενειακά συστήματα, Εισαγωγή στην θεωρία του Bowen*. Αθήνα: Αίολος.
- Ζαφείρης, Α. Γ., Ζαφείρη Ε. Α, Μουζακίτης Χ., Μ. (1999). *Οικογενειακή θεραπεία θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζουμπούλη, Μ. (1994). Η μητέρα στον παραδοσιακό πρότυπο Οικογένειας. *Εκλογή Θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας, Οκτώβριος- Νοέμβριος- Δεκέμβριος*.
- Ζυγούρη, Μ. (2009). Η έννοια της κοινωνικής μητρότητας στη Συμφιλίωση της Οικογένειας και της Επαγγελματικής ζωής και ο Νέος Πατρικός ρόλος. *Κοινωνική Εργασία Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών, 96*, 242-248,
- Folkman, J., Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other slide of Coping. *American Psychologist, 55*, 647-654.
- Jenkins, A. (1997). The empathic context in psychotherapy with people of color. Στο A. Bohart & L. Greenberg (Επιμ Εκδ.). *Empathy reconsidered: New Directions in psychotherapy* (σ. 321 -341). Washigton, D C: American Psychological Association.
- Izard, C., Dougherty, L., & Hembree, E. (1983). *A system for identifying affect expression by holistic judgment*. Newark: University of Delaware. International Resources Center.
- Kantor, H., & Lowe, R. (1995). Class, race and the emergence of federal education policy. *Educational Researcher, 24*, 4-1.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development, 62*, 1379-1392.
- Khanlou, N. (2004). Influences of adolescent self – esteem in multicultural Canadian secondary schools. *Pubbling Health Nursing, 21(5)*, 404-411.

- Kleghorn, P. (1998). *Τα μυστικά της αυτοεκτίμησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Kernis, M.H., Brown, A.C. Brody, G.H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent- child communication. *Journal of Personality*, 68(2), 226-252.
- Kenny, M., Gallagher, L., & Alvarez - Salvat, R. (2002). Sources of support and psychological distress among academically successful inner - city youth. *Adolescence*, 37(4), 161-182.
- Kistner, J. A., & Osborne, M. L. (1987). A longitudinal study of LD children's self - evaluations. *Learning Disability Quarterly*, 10, 258-266.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1994). *Ηθική Ανάπτυξη και αγωγή: Ψυχοπαιδαγωγική : Β*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός- συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Καφέτσιος, Κ. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 3(1), 129-145.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Θεωρία και Εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Καλλινικάκη, Θ. (1996). *Ο ρόλος του πατέρα στην ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου στην εφηβεία, Διαφυλικές σχέσεις*. Εισηγήσεις στο σεμινάριο κατάρτισης Εκπαιδευτικών στελεχών σε θέματα σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας Των Φύλων, επιμ.: Παρασκευόπουλος Ι., Μπεζεβέγκης Η., Γιαννίτσας Ν, Καραθανάση Α., Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, β' τόμος.
- Κατάκη, Δ. Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος.

- Κατάκη, Δ. Χ. (1991). *Το μοβ Υγρό*. Αθήνα, Εργαστήριο Διερεύνησης Ανθρωπίνων σχέσεων: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δ. (1990). *Νοημοσύνη και φύλο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Κοκκινάκης, Σ. (1995). Οικογένεια και κοινωνική πολιτική. *Εκλογή* 105.
- Καλούρη - Αντωνοπούλου Ρ. (1994). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Κοντοπούλου - Κοκκινάκη Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού Μέσα στην οικογένεια..* (Διδακτορική διατριβή), Ιωάννινα.
- Κορώσης, Κ. (1997). Κριτική αναθεώρηση του πατριού ρόλου. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Α(2), Αθήνα.
- Κούπερ, Ν. (1988). *Ο θάνατος της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κυριακίδης, Α. Π. (2000). *Η οικογενειακή σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καραδήμας Ε. Χ. (2004). Η κοινωνική υποστήριξη και ο ρόλος της στη σωματική υγεία και λειτουργικότητα του ατόμου. *Ελεύθερα Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης*, 1, 123-141.
- Lakey, B., Tardiff, T.A. & Drew, J.B. (1994). Negative social interaction: Associations to social support, cognition and psychological distress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 42- 62.
- Lacroix, C. (2001). The Concept of Emotion in affective Neuroscience. A Graduate student Conference of philosophy of mind, philosophy of language and cognitive science. *Carleton University*, 28-30.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adoption*. New York: Oxford University Press.
- Laura Thi Lam, Susan, L. Kirby (2002). Is emotional Intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general Intelligence of individual performance. *The Journal of Social Psychology, 142*(1), 133-143.
- Leary, M. (1999). Making sense of self-esteem. *Curent Directions in Psychological Science, 8*(1), 32-35.
- Larsen, R.J., Katelar, J. (1989). Extraversion, neuroticism and susceptibility To positive and negative mood induction procedures. *Personality and Individual Differences, 10*, 1221-1228.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Difference, 25*, 641-658.
- Leppanen, J. K., & Hietanen, J. P. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school – aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*, 429-435.
- La Greca, Annette M., & Stone, Wendy L. (1990). LD status and achievement: Confounding variables in the study of children's social status, self – esteem and behavioral functioning. *Journal of Learning Disabilities, 23*(8), 483-490.
- Laible, D.J., Carlo, G., & Roesch, S.C. (2004). Pathways to self- esteem in late adolescence: the role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence, 27*, 703-716.
- LeMaistre, J. (1999). *Coping with chronic illness. After the Diagnosis*. Dillon.
- Λέμαν, Κ. (1996). *Πρωτότοκα και μοναχοπαίδια, προσόν ή μειονέκτημα το να*

είσαι. Αθήνα: Αποσπερίτης.

Λεοντοπούλου, Σ. (2007). Η επίδραση της οικογένειας στην αυτοεκτίμηση, την κοινωνική στήριξη, την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχική υγεία των νέων κάτω από αντίξοες συνθήκες. Πρακτικά του Συνεδρίου «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*» (σελ. 938-952), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λυκιαρδοπούλου, Κ. (1999). *Ο οικογενειακός κύκλος*. Αθήνα: Μέγας Σείριος.

Maccoby, E. (1997). Ο Ρόλος των γονέων στην κοινωνικοποίηση των Παιδιών: Μια Ιστορική αναδρομή. Στο Γ. Κουγιουμουντζάκης, *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης,

Matthews, G, Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, M.A.: The Mit Press.

Mahrer, A. R., Boulet, D. B. & Fairweather, D. R. (1994). Beyond empathy: Advances in the clinical theory and methods of empathy. *Clinical Psychology Review, 14*, 183-198.

Mayer, J. D., Salovey P., & Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence, meets traditional standards for intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) *User's manual*, Toronto, On: Mult-Health Systems.

Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). *Emotional Development and emotional Intelligence: Educational Implication*. New York: Basic Books

Mayer, J.D., Salovey, P. (1990). Emotional intelligence, imagination.

- Cognition and Personality, 1*, 185-211.
- Mecca, M. Andrew- Smelser, J. Neil- Vasconcellos, J. (1989). *The social Importance of self– esteem*. California: University of California Press.
- Makey, Mathiou, Πάτρικ Φάννιγκ (1992). *Αυτοεκτίμηση-το καλύτερο πρόγραμμα αυτοβοήθειας*. Αθήνα: Μπίμπης.
- Mason, C.A., Cause, A.M., Gonzalez, N., & Higara, Y. (1996). Neither too sweet nor too sour. Problem peers, maternal control and problem behaviour in African American adolescents. *Child Development, 67*, 2115-2130.
- Muncie, J., Wethelerr, M., Dallos, R., & Cohrane, A. (1995). *Understanding the family*, The open university, London: Sage Publications.
- Miller, J. (1965). Living Systems: Structure and Process, cross Level Hypothesis. *Behavioral Science, 10*(3), 337-411.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge: M. A Harvard University Press.
- Moreno, J.L. (1947). Sociometry and the social psychology of G. H. Mead. *Sociometry, 10*(4), 350-353.
- Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μισέλ, Α. (2000). *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκαντώνη, Ι., Ρήγα, Α. (1991). *Οικογένεια , μητρότητα, αναδοχή*. Αθήνα: Δ. Μαυρομάτη.
- Μουστάκης, Α. Γ. (1984). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Πατάκη.

- Μουσούρου, Λ. Μ. (2003). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουδουτσάκη, Δ. (1995). *Οικογένεια και Παιδί*. Ηράκλειο.
- Μητσόπουλος, Α. (1990). *Προσαρμογή στα ελληνικά των οδηγιών της ESOMAR για την κατάταξη του Κοινωνικού - Οικονομικού Επιπέδου*: Παρουσίαση στο Συνέδριο της ΣΕΔΕΑ. Προσωπική Επικοινωνία με τον συγγραφέα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., 4^ος τόμος.
- Napier, A., & Whitaker, C. (1978). *The family crucible*. New York, N. Y: Harper and Row.
- Napier A. (1997). *Το ζευγάρι ο εύθραυστος δεσμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nathanson, D. (1992). *Shame and pride*. w. w. Norton και Company, New York: London.
- Niec, L., & Russ, S. (2002). Children's internal representations, empathy, and fantasy play: A validity study of the Scors Q. *Psychological Assessment, 14*, 331-338.
- Nelson, D., & Low, G. (1999). *Exploring and developing emotional intelligence Skills*. Corpus Christi. EI. Learning Systems.
- Newcomb, M.D. (1997). General Deviance and psychological distress: impact of family support/ bonding over 12 years from adolescence to adulthood. *Criminal Behavior and Mental Health, 7*, 369-400.
- Newsome, S., Day, A.L., & Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive

- Validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- O' Connor Jr., R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of Emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Ξωχέλλης, Π. (1986). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the Factor structure of the Bar - On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1210.
- Parsons, T. (1965). *Theories of society - foundations of modern sociological theory*. N.Y.: Free press.
- Procidiano, M.E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-25.
- Parker, J.D. A., Creque Sr., R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majesi, A. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M., J. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear pain and desire (theory, structure of reality problem solving contraction/ expansion tuning in/ Coming out/ letting. (Doctoral dissertation. *The Union for Experimenting Colleges and Universities. Dissertation Abstracts International*, 47(01), 203-228.

- Proverbio A.M. Matarazzo, S., Brignone V., Zotto, M.D., & Zani, A. (2007). Processing valence and intensity of infant expressions: The roles of expertise and gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(6), 477-485.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self – estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Psychogiou, L., Daley, D., Thompson, M.I., - & Souga - Bark, E.J.S. (2008). Parenting empathy: Associations with dimensions of parent and child Psychopathology. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 221-232.
- Prekop, J. (2008). *Τα πρωτότοκα*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Pervin, L. A., John, O.D. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (1991). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (1996). *Ταυτότητα και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια συστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρηση της, εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπούλια, - Τζελέπη, Π., & Σπινθουράκη, Ι. Α. (1999). Οι ρίζες της ακαδημαϊκής

- αποτυχίας στα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης, στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.) Πρακτικά του ΙΙ Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Παιδαγωγικής εταιρείας με θέμα *Ακαδημαϊκή αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. 1-58, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι.(1985). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα, τομ., 1, 2, 3.
- Παρασκευόπουλος Ν. Ι. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών, διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος Ν. ,& Ζάχος Δ. (1989). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Κέντρο ψυχολογικών Μελετών.
- Παπαδάκη – Μιχαηλίδου, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων: Η Μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαϊωάννου Κ. (2000). *Παιδιά γονείς κοινωνικοί λειτουργοί*. Αθήνα: Έλλην.
- Πλατσίδου, Μ. (2005^α). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με την μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου, Μ. (2005β). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 3 , 249-270.
- Πλατσίδου, Μ. (200γ). Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματικό άγχος σε δασκάλους ειδικής αγωγής. *Ανακοίνωση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ιωάννινα*.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη, Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 27-39.
- Πόρποδας, Κ. Λ. (1996). *Γνωστική ψυχολογία Τόμος 2: Θέματα ψυχολογίας*

της γλώσσας λύση προβλημάτων, Αθήνα.

- Π. Ο. Υ. (2002). *Γραφείο περιοχής Ευρώπης, Υγεία 21*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρβανος.
- Robin D. M., & Leslie, M. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reif, H. B., Hatzes, N. M., Bramet, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of Learning difficulties and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities, 34*(1), 66-68.
- Riggio, R. E., Tucker, J., & Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personal Individual Differences, 10*, 93-99.
- Rosenfield, S. (1999). Splitting the difference: gender, the self and mental health. In C. S. Aneshensel, & J.C. Phelan (Eds). *Handbook of the Sociology of Mental Health* (σ. 209 -224), New York: Kluwer Academic, Chapter 11.
- Robins, R. W., Trzesniewski K.H. (2005). Self-Esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science, 14*(3), 158-162.
- Robins, R. W., Trzesniewski K. H, Tracy J. L, Gosling S.D., Potter J. (2002). Global self-esteem across the lifespan, *Psychology and Aging, 17*(3) 423 -434.
- Repacholi, B. M., & Copnik, A. (1997). Early reasoning about desires. Evidence from 14 -18 months-olds. *Developmental Psychology, 33*, 12 - 21.
- Rubin K. H., & Stewart, S. (1996). *Social withdrawal*, in: Mash EJ, Barkley, RA, (Επιμ. Εκδ.), *Child psychopathology* : Guilford Press, 227-307.
- Ringdal, G. I., Ringdal, K., Jordhoy, S. M., & Kaasa, S. (2007). Does social Support from family and friends work as a buffer against reactions to Stressful live events such as terminal cancer. *Palliative and Supportive Care, 5*, 61- 69.

- Rook, K.S. (1990). Parallels in the study of social support and social strain. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*, 118-132.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent self – image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryckman, R. (1989). *Theories of Personality*. 4th edition, California. : Brooks/Cole Company, Pacific Grove.
- Ryback, D. (2001). Mutual affect therapy and the emergence of Transformational empathy. *Journal of Humanistic Psychology, 41*, 75-94.
- Saarni, C. (1990). *Emotional Competence. How emotion and relationships Become integrated*. In R. A., Thompson: Lincoln.
- Savin, W., & Berndt, T. J. (1990). Friendships and peer relations during adolescence. In *At the Threshold: The Developing Adolescent*, s. s. Feldman and G. R. Elliott, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sabine Vutz & Ulrich Unzer (2006). *Τα μοναχοπαίδια. ένα ή περισσότερα παιδιά*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Sabin, J., Silver, M. (2005). Ekman's basic emotions. Why not love and Jealousy?. *Cognition and emotion 19(5)*, 693-712.
- Sayres W. (2000). *Τι είναι τελικά η οικογένεια*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Derwiler, J. B. Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process. In C.R. Snyder (Επιμ. Εκδ.). *Coping: the psychology of what works* (σ. 141-164) New York: Oxford Psychology Press.
- Salovey, P., Mayer, D. J. (1997). Emotional Intelligence, Imagination. *Cognition and Personality, 9*, 185-211.

- Satir, V. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος.
- Skinner, S. (1986). *Family therapy: the treatment of natural systems*.
Routledge & Kegan Paul, N. Y. .
- Salvador, M. (2000). *Οικογένειες και οικογενειακή θεραπεία*. Αθήνα:
Ελληνικά Γράμματα.
- Skinner, R. (1987). *Explorations with families*. London: Tavistock/Routledge.
- Sorensen, M. (2002). *Σπάστε τα δεσμά της χαμηλής αυτοεκτίμησης*. Αθήνα:
Φυτράκη.
- Sroufe, L. A. (1999). *Συναισθηματική ανάπτυξη: Η οργάνωση της
Συναισθηματικής ζωής στα πρώιμα χρόνια*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's Affect, Emotional Expressiveness
And empathy: Relations with Parent's Empathy, Emotional Expressiveness,
and parenting practices. *Social Development, 13*(2), 229-254.
- Sulloway, F. J. (1995). Birth order and evolutionary psychology: A meta
Analytic overview. *Psychological Inquiry, 6*, 75-80.
- Stemmler, M., & Peterser, A. C. (1996). Sex differences in behaviour and
Development στο E. De Corte & F. E. Weinert (Επιμ. Εκδ.). *International
Encyclopaedia of Developmental and Instructional Psychology*, 184-187,
Exeter: Pergamon.
- Steelman, L.C. & Mercy, J. A. (1983). Sex differences in the impact of the
number of older and younger siblings in IQ performances. *Social Psychology
Quarterly, 46*(2), 157-162.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J.T., Golden,
C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of emotional
intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177

- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion, 16*(6), 769-785.
- Shlien J. (1997). Empathy in psychotherapy: A vital Mechanism? Yes. Therapist's Conceit? Al too often. By itself enough? No. Στο A. Bohart, & L. Greenberg (Επιμ. Εκδ.), *Empathy reconsidered: New Directions in psychotherapy* (σ. 63-80), Washington, DC: American Psychological Association
- Shimanoff, S. B. (1980). *Communication rules: Theory and research*. Beverly Hills: Sage.
- Shimanoff, S. B. (1980). *Communication rules: Theory and research*. Beverly Hills C. A : Sage.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Επιμ. Εκδ.), *Empathy and its development* (σ. 218-244). New York: Cambridge University Press.
- Straub, R. O. (2002). *Health psychology*. New York: Worth Publishers.
- Sanderson, M.J. (2004). *Health psychology*. New York: Willey and sons.
- Steward M. J. (1993). *Integrating social support in nurshing*. Newbury Park C.A.
- Σίμου, Β., Reasoner, Μ., Borba, Μ. (1996). *Χτίζοντας την αυτοεκτίμηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Σταλίκας, Α., Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στάιντερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τρίλιβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία,*

- αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τάνος, Γ. Χ. (1985). *Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων*.
Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα.
- Τσαούσης, Δ. (2001). *Κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάντης, Ι., Μανωλόπουλος, Σ. (1988). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*.
Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάντης, Ι. (2004). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα:
Καστανιώτη.
- Thomson, M. (1993). *Developmental Dyslexia*, London: Whurr Publishers.
- Thoitis, P.A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems in
studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health
Behavior*, 23,145-156.
- Taniguchi, K., Akechi, T., Suzuki, S. (2003). Lack of marital support and poor
psychological responses in male cancer patients. *Supportive Care in Cancer*,
11, 604-610.
- Toman, W. (1961). *Family Constellation : Its effects on personality and social
Behavior*. New York: Springer.
- Touliatos, J., Perlmutter, B. F., & Straus, M. A. (Επιμ. Εκδ.) (1990). *Handbook of
family measurement techniques*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Tresniewski, K.H., Donellan, M.B., & Robins, R.W. (2001). *Self – esteem across the
life span: A meta – analysis. Poster session presented at the biennial meeting
of the society for research on Child Development*. Mineapolis. M.N.
- Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Roberts, B.W., & Capsi, A. (2004).
*Personality and self- esteem development across the life seam: A meta
analysis. Poster Session presented at the biennial meeting of the society for*

- research on child development*, Mineapolis, M.N., In P.T. Costa Jr & I.c. Siegler (Επιμ. Εκδ.), *Recent advances in psychology and aging* (σ. 163-185), Amsterdam: The Neverthelands Elsevier.
- Trzesniewski K., Danellon, M.B. & Robins, R. W. (2001). *Self- esteem Across the life seam: A meta analysis. Poster Session presented at the bienal meeting of the society for research on child development*. Mineapolis, M.N.
- Tucker, N. (1999). *Εξελικτική ψυχολογία 4 (εφηβεία, ωριμότητα και Τρίτη Ηλικία)* μτφ, Γαλανάκη, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Johnson-Τουρνά Α. (1995). *Μέθοδοι κοινωνικής εργασίας*. Πάτρα.
- Johnson, A.I. (1998). *Προκατάληψη, Ποιος Εγώ;*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Johnson, M. (1997). *On the dynamics of self- esteem, Empirical validation of Basic self-esteem and earring self- esteem*. Department of Psychology: Stockholm University.
- Johansson, T., & Klinth, R. (2008). Caring Fathers: The ideology of Gender Equality and Masculine Positions. *Men and Masculinities*, 11, 42-62. Retrieved on January, 14.
- Φιλίππατου, Δ. Ν., Αλεξόπουλος, Δ.Σ., Διαμαντή, Β., Σηφάκη Α. (2003). Επίδραση της σειράς γέννησης των παιδιών, του μεγέθους της οικογένειας, της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος των γονέων στην γλωσσική- αναγνωστική ικανότητα μαθητών ηλικίας εννέα ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 213-228.
- Χαντζηνεοφύτου-Δημητρίου, Λ. (2001). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλαμπίδης, Β. (1987). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας*. Αθήνα: Gutenberg (παιδαγωγική σειρά).

- Χουντουμάδη, Α. (1996). *Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης*.
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουρδάκη, Μ. (1995). *Ψυχολογία της οικογένειας και εξελικτική- ακαδημαϊκή-
Εφηβεία*. έκδοση Τρίτη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional
intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and
Health, 18*, 63-68.
- University of Texas at Austin (1999). *The Counseling and mental Health
Center, Better-Self-esteem*.
- Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy. To call
Forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social
Psychology, 50*, 314-321.
- Winter, D. G. (1996). *Personality, Analysis and Interpretation of Lives*. ED, Mc
Graw-Hill.

Πηγές από το διαδίκτυο

www.olgamousiou.gr/keimena/2010-08-24-07-01-06/79-2010-08-18-14-34-32.html.

http://www.i-reportergr.com/2008/03/blog-post_3697.html.

Παράρτημα 1.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλούμε συμπλήρωσε τις παρακάτω ερωτήσεις που ακολουθούν. Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, ανεξάρτητα από το πόσο σίγουρος /η είσαι για την απάντησή σου. Απάντησε με ειλικρίνεια και αυθόρμητα - μην ξοδέψεις πολύ χρόνο για κάθε απάντηση. Δεν πρόκειται για τεστ γνώσεων. Όλες οι απαντήσεις και τα στοιχεία σου είναι εμπιστευτικά.

A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΣΧΟΛΕΙΟ - ΤΑΞΗ: _____

2. ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ _____ ΑΓΟΡΙ _____

3. ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: Καθόλου (- 2^η Δημοτ.) _____ Κατώτερη (-3^η Γυμν.) _____

Μέση (-Λύκειο) _____ Ανώτερη _____ Ανώτατη _____

4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: _____

5. ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ: Καθόλου (- 2^η Δημοτ.) _____ Κατώτερη (-3^η Γυμν.) _____

Μέση (-Λύκειο) _____ Ανώτερη _____ Ανώτατη _____

6. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: _____

7. ΚΥΡΙΟΣ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΙΑΣ: Μητέρα. _____ Πατέρας _____

8. ΕΧΕΤΕ ΑΔΕΛΦΙΑ; Ναι ___ Πόσα; ___ Όχι ___

α) Πόσα κορίτσια _____ β) Πόσα αγόρια _____

γ) Τι σειρά έχετε εσείς.....

9. ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ:

Ελλάδα, μεγαλωμένος/η στην Ελλάδα (παρακαλώ προσδιορίστε πόλη ή χωριό): _____

Ελλάδα, μεγαλωμένος/η στο εξωτερικό (παρακαλώ προσδιορίστε χώρα): _____

Άλλη Ευρωπαϊκή χώρα (παρακαλώ προσδιορίστε): _____

Άλλη χώρα (παρακαλώ προσδιορίστε): _____

10. ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΟΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΛΕΓΧΟ ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

Γλώσσα: _____

Μαθηματικά: _____

B. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Οδηγίες: Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στα μέλη της οικογένειάς σας. Για κάθε πρόσωπο ξεχωριστά βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 έως το 7, για να δείξετε σε ποιο βαθμό αυτό το πρόσωπο σας παρέχει το είδος της στήριξης που αναφέρεται στην ερώτηση.

ΜΕΡΟΣ 1 – Μητέρα

1. Μπορείς να εμπιστευτείς, να μιλήσεις ειλικρινά και να μοιραστείς τα συναισθήματά σου με την μητέρα σου;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

2. Μπορείς να βασιστείς και να στραφείς στη μητέρα σου σε στιγμές δυσκολίας;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

3. Σου προσφέρει πρακτική βοήθεια;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

ΜΕΡΟΣ 2 - Πατέρας

1. Μπορείς να εμπιστευτείς, να μιλήσεις ειλικρινά και να μοιραστείς τα συναισθήματά σου με τον πατέρα σου;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ

Μερικές φορές

Πάντα

2. Μπορείς να βασιστείς και να στραφείς στο πατέρα σου σε στιγμές δυσκολίας;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ Μερικές φορές Πάντα

3. Σου προσφέρει πρακτική βοήθεια;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ Μερικές φορές Πάντα

ΜΕΡΟΣ 3 - Αδέρφια

1. Μπορείς να εμπιστευτείς, να μιλήσεις ειλικρινά και να μοιραστείς τα συναισθήματά σου με τα αδέρφια σου;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ Μερικές φορές Πάντα

2. Μπορείς να βασιστείς και να στραφείς στα αδέρφια σου σε στιγμές δυσκολίας;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ Μερικές φορές Πάντα

3. Σου προσφέρουν πρακτική βοήθεια;

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ποτέ Μερικές φορές Πάντα

Γ. Καθεμιά από τις δέκα παρακάτω προτάσεις ακολουθείται από 4 πιθανές απαντήσεις:

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

Διάβασε την κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο την απάντηση που περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεσαι για τον εαυτό σου αυτή τη στιγμή.

1. Πιστεύω ότι είμαι άνθρωπος με αξία, τουλάχιστον στο ίδιο επίπεδο με τους άλλους.

1

2

3

4

1	2	3	4
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

10. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω τίποτα καλό επάνω μου.

1	2	3	4
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Δ. Για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις, σημειώστε την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στον τρόπο που βλέπετε την οικογένειά σας τώρα. Εάν αισθάνεστε ότι η απάντησή σας είναι ανάμεσα σε δύο από τους τιτλοφορημένους αριθμούς (δηλαδή τους μονούς αριθμούς), τότε επιλέξτε τον αριθμό που βρίσκεται ανάμεσά τους.

Ναι:	Μέτρια:	Όχι:
Ταιριάζει	Κάπως	Δεν
στην	ταιριάζει	ταιριάζει
οικογένει	στην	στην
ά μου	οικογένε	οικογένε
πολύ	ιά μου	ιάμου
καλά		

1. Τα μέλη της οικογένειάς μου δίνουν σημασία στα συναισθήματα των άλλων μέσα στην οικογένεια	1	2	3	4	5
2. Στην οικογένειά μας προτιμάμε να κάνουμε πράγματα μεταξύ μας παρά με άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
3. Όλοι έχουμε λόγο στα οικογενειακά σχέδια	1	2	3	4	5
4. Οι ενήλικοι σε αυτήν την οικογένεια κατανοούν και συμφωνούν με τις αποφάσεις που παίρνουμε ως οικογένεια	1	2	3	4	5
5. Οι ενήλικοι στην οικογένειά μου ανταγωνίζονται μεταξύ τους	1	2	3	4	5

και μαλώνουν

6. Στην οικογένειά μου είμαστε κοντά ο ένας στον άλλον, αλλά ο καθένας μας έχει τη δυνατότητα να είναι ξεχωριστός και διαφορετικός	1	2	3	4	5
7. Ο καθένας αποδέχεται τους φίλους των υπολοίπων	1	2	3	4	5
8. Επικρατεί σύγχυση στην οικογένειά μου γιατί δεν υπάρχει κάποιος αρχηγός	1	2	3	4	5
9. Τα μέλη της οικογένειάς μου αγγίζουν και αγκαλιάζουν το ένα το άλλο	1	2	3	4	5
10. Τα μέλη της οικογένειάς μου μειώνουν το ένα το άλλο	1	2	3	4	5
11. Λέμε τη γνώμη μας, ό,τι και αν γίνει	1	2	3	4	5
12. Στο σπίτι μας, αισθανόμαστε ότι ο ένας αγαπάει τον άλλον	1	2	3	4	5
13. Ακόμη και όταν αισθανόμαστε κοντά ο ένας στον άλλον, η οικογένειά μας αισθάνεται αμηχανία να το παραδεχτεί	1	2	3	4	5
14. Μαλώνουμε πολύ και ποτέ δε λύνουμε τα προβλήματά μας	1	2	3	4	5
15. Οι πιο ευτυχισμένες μας στιγμές είναι στο σπίτι μας	1	2	3	4	5
16. Οι ενήλικοι σε αυτήν την οικογένεια είναι ισχυρές ηγετικές	1	2	3	4	5

φυσιογνωμίες

17. Η οικογένειά μου αντιμετωπίζει το μέλλον ευοίωνα 1 2 3 4 5

18. Συνήθως επιρρίπτουμε ευθύνες σε ένα συγκεκριμένο άτομο 1 2 3 4 5

στην οικογένειά μας όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά

19. Καθένα από τα μέλη της οικογένειάς μου τραβά το δικό του 1 2 3 4 5

δρόμο τις περισσότερες φορές

Ναι:	Μέτρια:	Όχι: Δεν
Ταιριάζει	Κάπως	ταιριάζει
στην	ταιριάζει	στην
οικογένει	στην	οικογένει
ά μου	οικογένει	ά μου
πολύ	ά μου	
καλά		

20. Η οικογένειά μας είναι περήφανη που είναι κοντά ο ένας στον άλλον 1 2 3 4 5

21. Στην οικογένειά μας είμαστε καλοί στο να λύνουμε προβλήματα 1 2 3 4 5

όλοι μαζί

22. Τα μέλη της οικογένειάς μας εκφράζουν εύκολα τη ζεστασιά και το νοιάξιμο που νοιώθουν το ένα απέναντι στα άλλα	1	2	3	4	5
23. Είναι αποδεκτό να φωνάζουμε και να τσιρίζουμε στην οικογένειά μας	1	2	3	4	5
24. Ένας από τους ενήλικες σε αυτήν την οικογένεια έχει αδυναμία σε κάποιο από τα παιδιά	1	2	3	4	5
25. Όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά κατηγορούμε ο ένας τον άλλον	1	2	3	4	5
26. Λέμε αυτό που σκεφτόμαστε και αισθανόμαστε	1	2	3	4	5
27. Τα μέλη της οικογένειάς μας προτιμούν να κάνουν πράγματα με άλλους ανθρώπους παρά μεταξύ τους	1	2	3	4	5
28. Τα μέλη της οικογένειας προσέχουν αυτά που λένε οι άλλοι και ακούν αυτά που λέγονται	1	2	3	4	5
29. Νοιαζόμαστε να μην πληγώσουμε τα συναισθήματα των άλλων	1	2	3	4	5
30. Το κλίμα στην οικογένειά μου είναι συνήθως θλιμμένο και βαρύ	1	2	3	4	5
31. Μαλώνουμε πολύ	1	2	3	4	5

32. Ένα άτομο ελέγχει και καθοδηγεί την οικογένειά μας 1 2 3 4 5

33. Η οικογένειά μου είναι ευτυχισμένη τον περισσότερο καιρό 1 2 3 4 5

34. Κάθε άτομο αναλαμβάνει την ευθύνη για τη συμπεριφορά του/της 1 2 3 4 5

35. Σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, θα αξιολογούσα την οικογένειά μου ως εξής:

1 2 3 4 5

Η οικογένειά μου

λειτουργεί πολύ

καλά σαν σύνολο

Η οικογένειά μου δεν λειτουργεί

καθόλου καλά σαν σύνολο.

Πραγματικά χρειαζόμαστε

βοήθεια

36. Σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5, θα αξιολογούσα την ανεξαρτησία στην οικογένειά μου ως εξής:

1 2 3 4 5

(Κανείς δεν είναι

ανεξάρτητος. Δεν

γίνονται ανοιχτοί

καυγάδες. Τα μέλη της

(Μερικές φορές

υπάρχει ανεξαρτησία.

Υπάρχουν κάποιες

διαφωνίες. Τα μέλη της

(Τα μέλη της οικογένειάς μας

συνήθως τραβούν το

δρόμο τους. Οι διαφωνίες

είναι ανοιχτές. Τα μέλη

οικογένειάς μας βασίζονται οικογένειάς μας βρίσκουν
το ένα στο άλλο για να βρουν ικανοποίηση εξίσου
ικανοποίηση παρά σε μέσα και έξω από
άλλους έξω από αυτήν) την οικογένειά μας)

της οικογένειάς μας ψάχνουν
να βρουν ικανοποίηση
έξω από αυτήν)

Ε. Σε παρακαλούμε διάβασε προσεκτικά κάθε μία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια κύκλωσε το ΝΑΙ εάν το περιεχόμενο της πρότασης ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι ή το ΟΧΙ εάν το περιεχόμενο δεν ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι.

1. Στεναχωριέμαι όταν ένα κορίτσι δε βρίσκει κανένα να παίζει

ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Οι άνθρωποι που αγκαλιάζονται και φιλιούνται στο δρόμο είναι ανόητοι

ΝΑΙ ΟΧΙ

3. Τα αγόρια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα

ΝΑΙ ΟΧΙ

4. Μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να ανοίγουν δώρα ακόμα και αν
εγώ δεν έχω πάρει κάποιο δώρο

ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Ένα αγόρι που κλαίει με κάνει να θέλω να κλάψω κι εγώ

ΝΑΙ ΟΧΙ

6. Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα κορίτσι

ΝΑΙ ΟΧΙ

7. Γελάω ακόμα και αν δε ξέρω γιατί γελάει κάποιος

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Μερικές φορές κλαίω όταν βλέπω τηλεόραση

ΝΑΙ ΟΧΙ

9. Τα κορίτσια που κλαίνε από χαρά είναι ανόητα

ΝΑΙ ΟΧΙ

10. Δυσκολεύομαι να καταλάβω γιατί κάποιος εκνευρίζεται

ΝΑΙ ΟΧΙ

11. Θυμώνω όταν βλέπω ένα ζώο να το έχουν χτυπήσει

ΝΑΙ ΟΧΙ

12. Στεναχωριέμαι όταν ένα αγόρι δε βρίσκει κανένα να παίζει

ΝΑΙ ΟΧΙ

13. Μερικά τραγούδια με στεναχωρούν τόσο που θέλω να κλάψω

ΝΑΙ ΟΧΙ

14. Θυμώνω όταν βλέπω να έχουν χτυπήσει ένα αγόρι

ΝΑΙ ΟΧΙ

15. Οι μεγάλοι μερικές φορές κλαίνε χωρίς να είναι λυπημένοι για κάτι

ΝΑΙ ΟΧΙ

16. Είναι ανόητο να συμπεριφέρεσαι στα σκυλιά και στις γάτες σαν να έχουν ανθρώπινα αισθήματα

ΝΑΙ ΟΧΙ

17. Εκνευρίζομαι όταν βλέπω ένα συμμαθητή μου να προσποιείται συνεχώς ότι θέλει βοήθεια από το δάσκαλο

ΝΑΙ ΟΧΙ

18. Τα παιδιά που δεν έχουν φίλους προφανώς δε θέλουν να έχουν

ΝΑΙ ΟΧΙ

19. Όταν βλέπω ένα κορίτσι να κλαίει θέλω να κλάψω κι εγώ

ΝΑΙ ΟΧΙ

20. Νομίζω ότι είναι χαζό να κλαίνε οι άνθρωποι όταν βλέπουν μια θλιβερή ταινία ή όταν διαβάζουν ένα θλιβερό βιβλίο

ΝΑΙ ΟΧΙ

21. Μπορώ να φάω όλα τα μπισκότα μου ακόμα και αν βλέπω κάποιον να με κοιτάει ζητώντας μου ένα

ΝΑΙ ΟΧΙ

22. Δεν στεναχωριέμαι όταν ο δάσκαλός μου τιμωρεί ένα συμμαθητή μου επειδή δεν υπάκουσε στους κανόνες του σχολείου

ΝΑΙ ΟΧΙ

Στ) Α. ΜΕΡΟΣ.

1. Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κτλ. είναι η κυρία. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ Λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ Λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ Λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Λύπη Χαρά



Φόβος

Αηδία



Θυμός

Έκπληξη

2. Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κτλ. είναι η κυρία. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Φόβος Έκπληξη Χαρά Αηδία Λύπη Θυμός

3. Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κτλ. είναι η κυρία. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Αηδία Θυμός

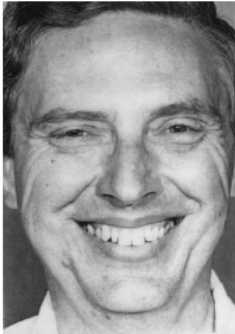
Έκπληξη

Φόβος

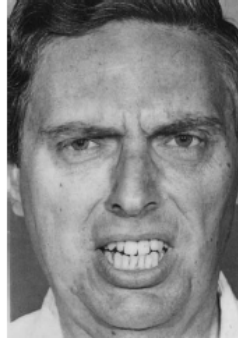
Χαρά Λύπη

4. Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται ο κύριος της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος κτλ. είναι ο κύριος. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

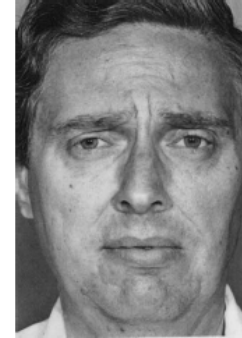
Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Χαρά

Έκπληξη

Αηδία

Λύπη

Φόβος Θυμός

5. Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται ο κύριος της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος κτλ. είναι ο κύριος. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

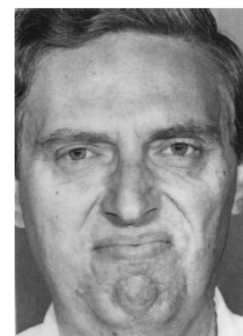
Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Αηδία

Θυμός

Έκπληξη

Λύπη Χαρά

Φόβος

6. Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται ο κύριος της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος κτλ. είναι ο κύριος. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Λύπη

Χαρά

Αηδία

Φόβος

Θυμός Έκπληξη

Β ΜΕΡΟΣ. Οδηγία: Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω ιστορίες και απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν όπως εσύ νομίζεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1. Από πέρσι ο Γιάννης έχει ένα πολύ καλό φίλο στο σχολείο. Σήμερα, ο φίλος του του είπε ξαφνικά ότι φεύγει από το σχολείο κι ότι από καιρό προσπαθούσε να πείσει τους γονείς του να του αλλάξουν σχολείο. Δεν είχε πει τίποτα στο Γιάννη γι' αυτό. Για να μείνουν φίλοι ποιος από τους παρακάτω τρόπους είναι ο καλύτερος;

Α. Ο Γιάννης χάρηκε που ο φίλος του πήγαινε σε ένα καλύτερο σχολείο. Στη διάρκεια των επόμενων βδομάδων ο Γιάννης κανόνισε να μείνουν σε επαφή.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
-----------------	-----------------	------------------------------	-----------------	-----------------

Β: Ο Γιάννης λυπήθηκε που ο φίλος του έφευγε. Πίστεψε όμως ότι για να θέλει να φύγει ο φίλος του από το σχολείο και να μην του πει τίποτα, μάλλον δε νοιαζόταν πολύ για το Γιάννη.

Πάντως ο Γιάννης δεν του είπε τίποτα και προσπάθησε να βρει καινούργιους φίλους στο σχολείο.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
-----------------	-----------------	------------------------------	-----------------	-----------------

Γ: Ο Γιάννης θύμωσε πολύ που ο φίλος του δεν είχε πει τίποτα. Για να δείξει το θυμό του δεν

έδωσε σημασία στο φίλο του μέχρι να πει ο φίλος του κάτι γι' αυτό που είχε κάνει.

Αν ο

φίλος του δεν του μιλούσε πρώτος τότε σίγουρα ο Γιάννης δεν αξίζει να του ξαναμιλήσει.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
-----------------	-----------------	------------------------------	-----------------	-----------------

2. Στην αρχή της χρονιάς ο καινούργιος δάσκαλος του Κώστα τον κάλεσε στο διάλειμμα στο γραφείο για να του πει ότι δεν τα πάει καλά στο σχολείο. Ο δάσκαλος του είπε ότι δεν προσέχει στο μάθημα, ενοχλεί τα άλλα παιδιά και δεν κάθεται ποτέ στη θέση του. Ο Κώστας έχει ακούσει από άλλα παιδιά ότι αυτός ο δάσκαλος δεν τα πάει καλά με τα ζωηρά παιδιά. Όταν ο δάσκαλος του λέει ότι αν συνεχίσει έτσι θα μείνει στην ίδια τάξη, ο Κώστας θυμώνει και λυπάται. Τι πρέπει να κάνει για να τα πάει καλύτερα με το δάσκαλό του;

Α: Ο Κώστας ζητά συγγνώμη γιατί δεν είχε καταλάβει ότι έκανε κάτι κακό. Με δάκρυα στα

μάτια υπόσχεται ότι θα βάλει τα δυνατά του να μην το ξανακάνει.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
-----------------	-----------------	------------------------------	-----------------	-----------------

B: Ο Κώστας λέει στο δάσκαλο ότι δεν είναι δικό του λάθος. Εκείνος δεν κάνει τίποτα κακό,
ο διπλανός του τον πειράζει συνέχεια και του μιλάει. Δεν είναι δίκαιο να την πληρώσει
εκείνος για το διπλανό του.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Όχιτε συμφωνώ όχιτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
-----------------	-----------------	--------------------------------	-----------------	-----------------

Γ: Ο Κώστας λέει στο δάσκαλο ότι δεν έχει κάνει τίποτα κακό. Ο δάσκαλος φταίει
που τους
βάζει να γράφουν πολύ στο μάθημα και πολλές φορές δεν καταλαβαίνουν τι τους λέει.
Θυμωμένος ο Κώστας λέει ότι θα πει στους γονείς του ότι ο δάσκαλος δεν του
φέρεται καλά
και εκείνοι θα κάνουν παράπονα στο διευθυντή.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Όχιτε συμφωνώ όχιτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
-----------------	-----------------	--------------------------------	-----------------	-----------------

3. Όλα πάνε καλά για την Ελευθερία. Είναι η καλύτερη μαθήτριά στην
τάξη και η ομάδα μπάσκετ που παίζει μόλις πήρε το μαθητικό
πρωτάθλημα. Ο μπαμπάς της που είναι γιατρός της έκανε δώρο ένα
πανάκριβο κινητό τηλέφωνο για τους βαθμούς της. Η Ελευθερία
νιώθει πολύ καλά με τον εαυτό της και συχνά αναφέρει στις φίλες της
τις επιτυχίες της. Τι πρέπει να κάνει για να συνεχίσουν να την
συμπαθούν οι φίλες της;

A: Καθώς όλα πάνε τόσο καλά, δεν είναι κακό να νιώθει περήφανη γι αυτό. Η
Ελευθερία
καταλαβαίνει όμως ότι κάποιες φίλες της δεν το βλέπουν με καλό μάτι και μπορεί να
τη
ζηλεύουν κιόλας. Αποφάσισε να μιλά μόνο στην καλύτερή της φίλη για τις επιτυχίες
της.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Όχιτε συμφωνώ όχιτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
-----------------	-----------------	--------------------------------	-----------------	-----------------

B: Η Ελευθερία άρχισε να σκέφτεται η ζωή δεν είναι μόνο επιτυχίες και ότι πολλά
πράγματα
μπορεί να πάνε στραβά στο μέλλον.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Όχιτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
-----------------	-----------------	-------------------------------	-----------------	-----------------

Γ: Η Ελευθερία μίλησε στη μητέρα της γι' αυτό που την απασχολεί. Σκέφτηκε ότι αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία στη ζωή είναι να την αγαπούν οι γονείς και οι φίλοι της γι' αυτό που είναι κι όχι μόνο για τις επιτυχίες της.

Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Όχιτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
-----------------	-----------------	-------------------------------	-----------------	-----------------

Σας ευχαριστώ πολύ.

Παράρτημα 2. Συνοδευτική επιστολή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

Σας παρακαλούμε να επιτρέψετε στο παιδί (ή στα παιδιά) σας να συμμετάσχει στην έρευνα που πραγματοποιείται στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας της φοιτήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Αικατερίνης Γαλάνη. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η συγκριτική μελέτη συναισθηματικών χαρακτηριστικών παιδιών που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες και παιδιών από μη πολύτεκνες οικογένειες.

Στα πλαίσια αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας θα δοθεί στο παιδί σας ένα ερωτηματολόγιο σε συνεργασία με το σχολείο του ή το φροντιστήριό του προκειμένου να το συμπληρώσει. Η διανομή του ερωτηματολογίου θα γίνει από το σχολείο ή το φροντιστήριο του παιδιού σας και η συμπλήρωση θα γίνει στο σχολείο, στο φροντιστήριο ή στο σπίτι σας. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι φυσικά εθελοντική.

Οι πληροφορίες του ερωτηματολογίου συλλέγονται ανώνυμα, με τρόπο ώστε τα δεδομένα της έρευνας να μην είναι δυνατόν να προδώσουν την ταυτότητα του παιδιού.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνδρομή σας σε αυτήν μας την προσπάθεια. Για οποιαδήποτε πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας στο τηλέφωνο 6932263252.

Η ερευνητική ομάδα

Δρ. Σόφη Λεοντοπούλου (Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Γαλάνη Αικατερίνη

Παράρτημα 3. Φόρμα Συγκατάθεσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/-η.....γονιός/
κηδεμόνας του μαθητή/-τριας..... και του μαθητή/-
τριας δηλώνω ότι είμαι γνώστης της έρευνας και δέχομαι
να συμμετέχει το παιδί/ τα παιδιά μου σε αυτήν.

Ημερομηνία

Ο /Η υπογεγραμμένος/-η