

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΜΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



«Αναστολή της απόκρισης και συναισθηματική ρύθμιση: Σχέσεις με τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα διαφορετικά γονεϊκά μοντέλα ανατροφής».

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ  
ΜΠΟΥΖΑΚΗ ΑΦΡΟΔΙΤΗΣ  
Α.Μ. 142

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Κ<sup>α</sup> ΜΑΣΧΑ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2012

*ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ*

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Κατερίνα Μάσχα, καθώς και τους συνεπόπτες της διπλωματικής μου κ. Στέλλα Γιακουμάκη και κ. Κωνσταντίνο Καφέτσιο για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη που προσέφεραν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μου διαδικασίας.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ .....	8
Αναστολή της Απόκρισης.....	10
Ο ρόλος των γονέων στον έλεγχο της συμπεριφοράς.....	15
Έλεγχος του εαυτού και προβλήματα συμπεριφοράς.....	20
Σχέσεις μεταξύ ελέγχου της συμπεριφοράς, γονεϊκών μοντέλων ανατροφής και προβλημάτων συμπεριφοράς.....	26
ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ .....	30
Ανάπτυξη.....	34
Ρόλος των γονέων στη ρύθμιση του συναισθήματος.....	36
Ρύθμιση του συναισθήματος και προβλήματα συμπεριφοράς.....	40
Εκτελεστικές λειτουργίες, ρύθμιση του συναισθήματος, γονεϊκά μοντέλα ανατροφής και προβλήματα συμπεριφοράς.....	43
ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	52
Συμμετέχοντες.....	52
Διαδικασία.....	52
Μετρήσεις.....	54
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	62
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	111

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιστημονική κοινότητα έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ρόλο που κατέχουν η ικανότητα ρύθμισης συμπεριφοράς και του συναισθήματος και τα γονεϊκά μοντέλα ανατροφής στα πλαίσια της διερεύνησης των δυσκολιών αλλά και των θετικών συμπεριφορών των παιδιών. Η παρούσα έρευνα μελετά με ποιο τρόπο η Αρνητικότητα/Συναισθηματική αστάθεια, η συναισθηματική ρύθμιση και η Αναστολή απόκρισης προβλέπουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και την προκοινωνική συμπεριφορά. Επίσης, διερευνάται πώς τα γονεϊκά μοντέλα ανατροφής (επιτρεπτικός, αυταρχικός, δημοκρατικός τύπος γονέα) συσχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς και την προκοινωνική συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων των έμμεσων επιδράσεων της ρύθμισης του συναισθήματος. Οι σχέσεις αυτές μελετήθηκαν σε 87 παιδιά νηπιακής ηλικίας. Οι παραπάνω μεταβλητές αξιολογήθηκαν μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων στους γονείς και νηπιαγωγούς, ενώ τα παιδιά συμμετείχαν σε μια δοκιμασία μέτρησης της Αναστολής απόκρισης. Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις έδειξαν ότι η Αναστολή της απόκρισης, η Αρνητικότητα, η συναισθηματική ρύθμιση και ο αυταρχικός τύπος γονέα προβλέπουν δυσκολίες όπως συναισθηματικές, προβλήματα διαγωγής, υπερκινητικότητα, προβλήματα με τους συνομηλίκους αλλά και την προκοινωνική συμπεριφορά. Τα ευρήματα αυτά προκύπτουν τόσο από τις αναφορές των γονέων όσο και των νηπιαγωγών. Επίσης, η Αρνητικότητα/Αστάθεια μεσολαβεί ανάμεσα στον αυταρχικό τύπο γονέα και των συναισθηματικών προβλημάτων, προβλημάτων διαγωγής, της υπερκινητικότητας και της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Τέλος, οι δύο διαστάσεις της συναισθηματικής ρύθμισης μεσολαβούν στη σχέση ανάμεσα στην Αναστολή της απόκρισης και των θετικών και αρνητικών συμπεριφορών των παιδιών.

*Λέξεις-κλειδιά:* Αναστολή της απόκρισης, συναισθηματική ρύθμιση, γονεϊκά μοντέλα ανατροφής, προβλήματα συμπεριφοράς, προκοινωνική συμπεριφορά

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βαθύτερη κατανόηση και μελέτη της ικανότητας ρύθμισης του εαυτού προσφέρουν περισσότερες πληροφορίες για την ανάπτυξη των παιδιών στα διάφορα πλαίσια μέσα στα οποία μεγαλώνουν όπως το σχολείο ή το οικογενειακό περιβάλλον (Posner & Rothbart, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων δύναται να έχει ιδιαίτερη σημασία για την προσαρμογή των παιδιών κατά την παιδική ηλικία, καθώς για παράδειγμα έχει βρεθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική πορεία (Howse, Calkins, Anastasopoulos, Keane, & Shelton, 2003. Shields, Dickstein, Seifer, Guisti, Magee, & Spritz, 2001). Οι Rothbart, Ahadi και Evans (2000) διαπιστώνουν ότι ο βαθμός στον οποίο μπορεί ένα παιδί να ελέγξει τον εαυτό του, καθορίζει και το βαθμό ανάπτυξης της λειτουργικότητας του. Σε μια προσπάθεια ανάλυσης του τί περιλαμβάνει ο γενικότερος όρος «έλεγχος του εαυτού», οι Jahromi και Stifter (2008) αναφέρουν ότι αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει: τον έλεγχο του συναισθήματος (π.χ. συναισθηματική ρύθμιση), τον έλεγχο της κίνησης (π.χ. έλεγχος συμπεριφοράς) και τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών (π.χ. εκτελεστικές λειτουργίες). Αναπτυξιακά, αυτές οι ικανότητες πρωτοεμφανίζονται στη βρεφική ηλικία και παρουσιάζουν αξιοσημείωτη εξέλιξη στην προσχολική ηλικία. Θεωρητικά, διαφορές σε μια μορφή αυτορρύθμισης επηρεάζουν την ικανότητα ρύθμισης σε μία άλλη μορφή ρύθμισης (Calkins & Howse, 2004 όπως αναφέρεται στο Jahromi & Stifter, 2008). Για παράδειγμα, ο Blair (2002) υπέθεσε ότι παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη ρύθμιση του συναισθήματος, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν φτωχή ικανότητα ρύθμισης των γνωστικών διαδικασιών. Γενικότερα, γίνεται λόγος για κοινή δομή που είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία των διαδικασιών της δράσης, γνώσης, και του

συναίσθηματος και μάλιστα κάποιοι αναφέρονται ότι οι διαδικασίες αυτές παρουσιάζουν παρόμοιες δυσλειτουργίες στον προμετωπιαίο φλοιό, όταν υπάρχει κάποιο έλλειμμα σε αυτές (Fuster, 1997 όπως αναφέρεται στο Jahromi & Stifter, 2008).

Ο Fuster (1997) προσθέτει ότι εκτός από το να μπορεί κάποιος να ελέγχει και να οργανώνει τη συμπεριφορά του, πρέπει και να μπορεί να την «καταπιέζει». Δηλαδή όταν ένα παιδί έχει αναπτύξει την ικανότητα να ελέγχει τη συμπεριφορά του, θα είναι και σε θέση να αναστείλει μια αντίδραση του και να ανταποκριθεί με μια πιο κατάλληλη και λιγότερο «παρορμητική» συμπεριφορά (Rothbart & Bates, 2006 όπως αναφέρεται στο Cipriano & Stifter, 2010). Μεταφέροντας αυτή την άποψη στα πλαίσια της καθημερινότητας, αυτό σημαίνει ότι ένα παιδί μπορεί να κάθεται «ακίνητο» στην εκκλησία, μπορεί να εστιάζει την προσοχή του στο μάθημα όταν υπάρχουν γύρω του διασπαστικά στοιχεία, δεν διακόπτει άλλους, και «υποχρεώνει» τον εαυτό του να κάνει πράγματα που δεν είναι πάντα αρεστά σε εκείνο (Eisenberg, 2005). Δεδομένης της σημασίας που έχουν οι εν λόγω ικανότητες στην ζωή του παιδιού, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στους παράγοντες που συσχετίζονται με την ανάπτυξη τους. Ένας τέτοιος σημαντικός παράγοντας είναι η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά. Για παράδειγμα ενδεικτικά αναφέρεται πως οι Kochanska, Murray και Harlan (2000) βρήκαν ότι οι μητέρες που είναι συναισθηματικά διαθέσιμες, υποστηρικτικές και ευαίσθητες, όταν τα παιδιά τους είναι 22 μηνών, τότε αυτά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στην προαναφερόμενη ικανότητα εκείνη την περίοδο αλλά και 11 μήνες μετά. Μάλιστα οι συγκεκριμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για αιτιότητα στη διαχρονική αυτή σύνδεση.

Στο πλαίσιο των παραπάνω προβληματισμών, η παρούσα έρευνα μελετά την συμβολή των γονεϊκών μοντέλων ανατροφής στην ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς και του συναισθήματος του παιδιού, αλλά και πώς όλα αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Παρακάτω, δίνονται πληροφορίες σχετικά με το τί ακριβώς περιλαμβάνει η ικανότητα αυτοελέγχου και παρουσιάζονται ερευνητικά στοιχεία που αφορούν το ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη αυτού, αλλά και πώς όλα αυτά συνδέονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και την προκοινωνική συμπεριφορά.

### **ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ**

Η γνωστική αυτορρύθμιση αφορά την προσαρμογή και οργάνωση της συμπεριφοράς ανάλογα με το στόχο που έχει θέσει το άτομο ή την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Wiebe, Sheffield, Nelson, Clark, Chevalier, & Espy, 2011). Οι διαδικασίες που υποβόσκουν των συγκεκριμένων λειτουργιών είναι πολύπλοκες. Η συγκεκριμένη μορφή αυτορρύθμισης βασίζεται σε συγκεκριμένες διανοητικές λειτουργίες οι οποίες περιλαμβάνουν τον έλεγχο μίας αντίδρασης και την τροποποίηση αυτής ανάλογα του τί απαιτείται κάθε φορά (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, & Wager, 2000). Σε αυτή τη διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζει η μνήμη εργασίας. Γενικότερα, μπορεί να λεχθεί ότι η γνωστική αυτορρύθμιση «βρίσκεται πολύ κοντά» στις εκτελεστικές λειτουργίες και είναι ένας όρος ομπρέλα, ο οποίος αναφέρεται στις νοητικές διαδικασίες που εμπλέκονται στο συνειδητό έλεγχο των σκέψεων και πράξεων (Baddeley, 1996).

Στις εκτελεστικές λειτουργίες συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα αναστολής της απόκρισης και πολλές άλλες λειτουργίες. Η μνήμη εργασίας και η



προσοχή, βρίσκονται σε σημαντική αλληλεπίδραση με αυτές και αποτελούν διεργασίες που σχετίζονται κυρίως με τη λειτουργία του προμετωπιαίου φλοιού. Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διαχείριση της δράσης προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση αλλά και την προσαρμογή της συμπεριφοράς του ανθρώπου όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με καταστάσεις που του προκαλούν σύγχυση (Hughes & Ensor, 2011). Με άλλα λόγια πρόκειται για την γνωστική ευελιξία και διαμόρφωση στρατηγικής, λειτουργίες οι οποίες ανήκουν στις εκτελεστικές λειτουργίες.

Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν τις εκτελεστικές λειτουργίες ως μία μονοδιάστατη διαδικασία (Ettenhofer, Hambrick, & Abeles, 2006), ενώ κάποιιοι άλλοι ως μια πολυδιάστατη λειτουργία η οποία δημιουργείται από αλληλοσχετιζόμενες αλλά ανεξάρτητες μεταξύ τους ικανότητες (Esther, Martinez, Aranzazu, & Camino, 2010). *Η δική μας έρευνα, θα βασιστεί στη δεύτερη άποψη, η οποία περιλαμβάνει το διαχωρισμό των εκτελεστικών ικανοτήτων (αναστολή απόκρισης, προσοχή, μνήμη, προγραμματισμός).*

Οι εκτελεστικές ικανότητες των παιδιών πρωτοεμφανίζονται περίπου τον πρώτο χρόνο της ζωής, και παρουσιάζουν ταχύτερη ανάπτυξη από 3 έως 7 ετών. Σύμφωνα με τους Carlson και Wang (2007) η περίοδος της νηπιακής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη της ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς. Μεταξύ των εκτελεστικών ικανοτήτων που αναπτύσσονται εκείνη την περίοδο είναι κυρίως η ικανότητα αναστολής απόκρισης (Kirham, Cguess, & Diamond, 2003), η επιλεκτική προσοχή (Hughes & Ensor, 2011), η ικανότητα προγραμματισμού (Hudson, Shapiro, & Sosa, 1995).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο αυτοέλεγχος λειτουργεί συνεργατικά με την ρύθμιση του συναισθήματος για την επεξεργασία των πληροφοριών. Ωστόσο, γίνεται λόγος για

αμφίδρομη επίδραση αφού, τα συναισθήματα βοηθούν κάποιον να ρυθμίσει τη σκέψη του, τη δράση και τη μάθηση του και οι γνωστικές διαδικασίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση των συναισθημάτων (Bell & Wolfe, 2004). Ο Blair (2002) υποθέτει ότι παιδιά με δυσκολίες στη συναισθηματική ρύθμιση, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν φτωχή ρύθμιση της κίνησης και των εκτελεστικών λειτουργιών, συγκριτικά με άλλα παιδιά που είναι πιο ικανά να ρυθμίζουν τις αντιδράσεις τους.

Παλαιότερα, η λειτουργία των εκτελεστικών διαδικασιών στην πρώιμη παιδική ηλικία θεωρούνταν ασήμαντη και δε συσχετιζόταν καθόλου με την αιτιολογία και εξήγηση της προσχολικής συμπεριφοράς (Chelune & Baer, 1986 όπως αναφέρεται στους Wiebe, Sheffield, Nelson, Clark, Chevalier, & Espy, 2011). Αυτό συνέβαινε παρόλο που είχαν ήδη παρατηρηθεί αλλαγές στη δομή και οργάνωση των προμετωπιαίων περιοχών του εγκεφάλου εκείνη την ηλικιακή περίοδο (Thatcher, 1992). Ωστόσο, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, το ερευνητικό ενδιαφέρον αυξάνεται και δημιουργούνται όλο και περισσότερες δοκιμασίες για τη μελέτη των εκτελεστικών λειτουργιών στο συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα (Carlson, 2005). Όπως είναι αναμενόμενο, η πρόοδος αυτή συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών. Γι' αυτό και η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην πρώιμη παιδική ηλικία.

#### Αναστολή απόκρισης στην παιδική ηλικία

Γνωστικές, νευροψυχολογικές και αναπτυξιακές μελέτες κάνουν φανερό ότι ο ανασταλτικός έλεγχος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο προσδιορισμό του πώς οι νοητικές διεργασίες λειτουργούν για την επιτυχή εκτέλεση μιας δοκιμασίας.

Σύμφωνα με τον Diamond (1991<sup>α</sup>) «..το να μπορεί ένα άτομο να αναστείλει την αντίδραση του, το εξοπλίζει με αρκετή ευελιξία αλλά και την ελευθερία να διαλέγει και να ελέγχει τις δράσεις του» (όπως αναφέρεται στο Dowsett & Livesey, 2000).

Η ικανότητα αναστολής απόκρισης παρουσιάζεται από διαφορετικές οπτικές στη διεθνή βιβλιογραφία (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000). Πρώτοι οι Rothbart, Ahadi και Evans (2000) μίλησαν για την ικανότητα αναστολής ή ενεργοποίησης μιας συμπεριφοράς, ως *μια βασική διάσταση της ικανότητας αυτοελέγχου*, η οποία επιτρέπει στα παιδιά να ρυθμίζουν το θυμό τους (Rothbart & Bates, 1998 όπως αναφέρονται στο Rhoades, Greenberg, & Domitrovich, 2009). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η ικανότητα αναστολής της απόκρισης, αποτελεί την *πιο εξειδικευμένη μορφή της γενικότερης ικανότητας* του ατόμου να διαχειρίζεται την προσοχή του και να αναστέλλει ή να ενεργοποιεί μια συμπεριφορά (Kochanska et al., 2000. Olson, Sameroff, Kerr, Lopez, & Wellman, 2005). Το άτομο αναστέλλει μια πρωτογενή συμπεριφορά, προκειμένου να εμφανίσει μια δευτερογενή δράση. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στα παιδιά να ρυθμίζουν τις δράσεις τους (Rueda, Posner, & Rothbart, 2005).

Διαφορετική οπτική είναι αυτή των Olson, Schilling και Bates (1999) οι οποίοι κάνουν λόγο για μια *πολυδιάστατη κατασκευή ελέγχου των παρορμήσεων*. Μέρος αυτής της κατασκευής είναι η ικανότητα ελέγχου της αναστολής απόκρισης. Η ικανότητα ελέγχου των επιθυμιών αποτελείται από μια γνωστική διάσταση και μια διάσταση αναστολής των επιθυμιών. Η ικανότητα αναστολής απόκρισης υποβόσκει της γνωστικής διάστασης και μετριέται με αρκετά καλά δομημένες δοκιμασίες όπου τα παιδιά καλούνται να αναστείλουν μια δράση. Η διάσταση της αναστολής των επιθυμιών μετριέται με δοκιμασίες που απαιτούν την αναστολή ικανοποίησης της επιθυμίας (Olson, 1989). Υπάρχει η άποψη ότι η ικανότητα

καθυστέρησης ικανοποίησης μιας επιθυμίας (παρορμητισμός) αποτελεί έναν αρκετά δυνατό προβλεπτικό παράγοντα στην επίδοση των παιδιών (Olson et al., 1999). Παρ' όλα αυτά όμως και η γνωστική διάσταση επηρεάζει αρκετά τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη.

Η ικανότητα των παιδιών να αναστείλουν παρορμητικές συμπεριφορές παίζει σημαντικό ρόλο στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Για παράδειγμα, παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιο πιθανόν να εμπλακούν σε διαμάχη με κάποιο συνομήλικο (π.χ. κάποιο άλλο παιδί παίρνει το παιχνίδι που αυτό έπαιζε). Για πολλά παιδιά, υπάρχει η φυσική τάση να εκδηλώσουν επιθετικότητα σε μια τέτοια περίπτωση (να χτυπήσουν το παιδί που πήρε το παιχνίδι, ή να σπρώξουν το παιδί που τους πήρε το χώρο). Παιδιά που μπορούν να αναστείλουν την τάση να εκδηλώσουν σωματική επιθετικότητα (πρωτογενής αντίδραση) και αντί αυτού να αντιδράσουν λεκτικά (δευτερογενής αντίδραση) ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους, είναι πιο πιθανόν να είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά από δασκάλους και συνομηλίκους. Από την άλλη, παιδιά που δυσκολεύονται να αναστείλουν τον παρορμητισμό τους, είναι πιο πιθανόν να εκδηλώσουν προβλήματα συμπεριφοράς και σωματική επιθετικότητα. Αυτό συνεπάγεται απόρριψη από τους συνομηλίκους και κατ' επέκταση εσωτερίκευση αυτών των δυσκολιών (Rhoades, Greenberg, & Domitrovich, 2009).

Βασιζόμενοι στο μοντέλο της Claire Kopp (1982) σχετικά με την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, κατά τους 3 πρώτους μήνες η φυσιολογική κατάσταση του βρέφους ρυθμίζεται από γενετικά προγραμματισμένους φυσιολογικούς μηχανισμούς (όπως αναφέρεται στο Vohs & Baumeister, 2011) . Κατά τη διάρκεια μεταξύ 3 έως 9 μηνών, τα βρέφη εμπλέκονται σε αισθητικοκινητικές δραστηριότητες στο περιβάλλον τους, το οποίο τους προσφέρει

επαφές με άλλα άτομα. Μόλις στους 9 με 18 μήνες τα βρέφη μαθαίνουν να διορθώνουν και να οργανώνουν καινούργιες δράσεις (Posner & Rothbart, 1998). Από το διάστημα 9 έως 12 μηνών, τα βρέφη είναι πλέον περισσότερο ικανά να εμπλακούν σε δραστηριότητες με συγκεκριμένο στόχο και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των άλλων. Στο δεύτερο έτος, τα παιδιά αποκτούν καλύτερο επίπεδο στη γλώσσα και αυξάνεται η ικανότητα ελέγχου της παρορμητικότητας τους. Επίσης, αυξάνεται η κατανόηση του εαυτού. Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα των Putman, Rothbart και Gartstein (2008) σχετικά με την εξέλιξη της ικανότητας αναστολής απόκρισης. Με βάση αυτούς, η οριοθέτηση στη βρεφική ηλικία δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με την ικανότητα αναστολής της συμπεριφοράς στην ηλικία των 2 ετών. Παιδιά νηπιακής ηλικίας έχουν λιγότερες ικανότητες ελέγχου του εαυτού και λίγη υπομονή, και όταν δεν εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους, αντιδρούν με κλάμα και θυμό (Kopp, 2009 όπως αναφέρεται στο Vohs & Baumeister, 2011 pp. 448).

Ερευνητικές μελέτες, κάνοντας χρήση παραλλαγών της δοκιμασίας Stroop η οποία μεταξύ άλλων εξετάζει την αναστολή απόκρισης, αναφέρουν ότι τα νήπια έδειξαν αξιοσημείωτη πρόοδο στους 30 μήνες, ενώ στους 36 με 38 μήνες τα αποτελέσματα ήταν ακόμη καλύτερα (Gerardi-Caulton, 2000. Rothbart, Ellis, Rueda, & Posner, 2003). Με βάση άλλα ερευνητικά στοιχεία, η ικανότητα των παιδιών να αναστείλουν μια συμπεριφορά, προκύπτει περίπου όταν είναι 44 μηνών και φτάνει σε ικανοποιητικά επίπεδα περίπου στην ηλικία των 4 ετών (Posner & Rothbart, 1998), με συνεχή βελτίωση έως την παιδική ηλικία (Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard, & Guthrie, 1999). Σύμφωνα με το μοντέλο της Kopp, ο αληθινός αυτοέλεγχος δεν προκύπτει πριν τα 3 με 4 έτη. Μετά από αυτή την ηλικία, τα νήπια

αποκτούν σταδιακά την ικανότητα να συμβαδίζουν με τις επιθυμίες των ενηλίκων και να δείχνουν στοιχειώδη αυτοέλεγχο όταν είναι μόνα τους.

Εκτός από την ηλικία στην ανάπτυξη του ελέγχου της συμπεριφοράς σημαντικό ρόλο παίζει και η εξέλιξη του εκτελεστικού συστήματος προσοχής (Posner & Rothbart, 2007 όπως αναφέρεται στο Vohs & Baumeister, 2011 pp. 448). Χαρακτηριστικά, ο Ellis (2002) εξέτασε την εκτελεστική προσοχή σε 100 εφήβους, χρησιμοποιώντας μια παραλλαγή της δοκιμασία Stroop (στο Vohs & Baumeister, 2011 pp. 448). Με βάση τα αποτελέσματα, η επίδοση των συμμετεχόντων συσχετίστηκε θετικά με την ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς τους και αρνητικά με την αρνητική διάθεση και την έκφραση μη αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά, η εμφάνιση της ικανότητας ελέγχου του εαυτού ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και αναπτύσσεται σε τέτοιο βαθμό που το καθιστά πλέον ικανό στην πρώτη παιδική ηλικία να διαχειρίζεται την προσοχή του αλλά και να μπορεί να σταματήσει ή να αρχίσει μια συμπεριφορά (Wolfe & Bell, 2007). Νεότερα επιστημονικά δεδομένα κάνουν λόγο για μια συνέχιση της ανάπτυξης της έως τα 12 έτη αλλά και πέραν αυτού του ορίου (Bunge, Dudukovic, Thomason, Vaidya, & Gabrieli, 2002). Βέβαια, αυτό δε σημαίνει πως τα παιδιά δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναστολή των επιθυμιών τους (Diamond, Kirkham, & Amso, 2002. Dowsett & Livesey, 2000). Μεταξύ 3 έως 6 ετών υπάρχει εμφανής βελτίωση, όμως ενδέχεται παιδιά μικρότερα των πέντε ετών να εμφανίζουν ακόμα δυσκολίες στο να αναστείλουν μια πρωτογενή αντίδραση (Gerstadt, Hong, & Diamond, 1994). Γενικότερα όμως θα έλεγε κανείς ότι, η ηλικία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της ανάπτυξης της ικανότητας αναστολής.

### *Ο ρόλος των γονέων στον έλεγχο της συμπεριφοράς*

Μελετώντας κάποιος την Αναστολή της απόκρισης, ανακαλύπτει πληθώρα παραγόντων που συμβάλλουν είτε θετικά είτε αρνητικά στην ανάπτυξη της. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες, αρκετή έμφαση δίνεται στην οικογένεια. Οι συμπεριφορές των γονέων φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των βρεφών και των παιδιών (Kopp & Neufeld, 2003, όπως αναφέρεται στο Vohs & Baumeister, 2011 pp. 273). Συνοπτικά αναφέρεται ότι βρέφη ηλικίας 6 μηνών, τα οποία είχαν αναπτύξει ανασφαλή δεσμό με τις μητέρες τους, καθώς και αυτά που είχαν μητέρες που τους παρείχαν λιγότερα φυσικά ερεθίσματα, δεν μπορούσαν να ελέγξουν την προσοχή τους (Calkins, Dedmon, Gill, Lomax, & Johnson, 2002). Βέβαια, άλλη μελέτη προσθέτει ότι ο γονότυπος των παιδιών και η προσκόλληση των βρεφών αλληλεπιδρούν για να προβλέψουν το επίπεδο ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς τους. Παιδιά τα οποία γενετικά είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν προβλήματα αυτοελέγχου, εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα ελέγχου του εαυτού και παρουσίαζαν ανασφαλή προσκόλληση με τη μητέρα (Kochanska, Philibert, & Barry, 2009). Οι Bridgett, Gartstein, Putnam, McKay, Iddins, Robertson, και συν. (2009) τονίζουν με τα ευρήματά τους την άποψη περί *αμφίδρομης σχέσης* μεταξύ γονεϊκών παραγόντων και ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς, αφού οι ικανότητες ελέγχου ενδέχεται να «παράγουν» διαφορετικές γονεϊκές πρακτικές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια ορισμένων ερευνητών να περιγράψουν τους μηχανισμούς που υποβόσκουν των συνδέσεων μεταξύ των οικογενειακών παραγόντων και των εκτελεστικών λειτουργιών, οι οποίοι παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1. Έτσι το πρώτο μοντέλο αφορά τις

θετικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά το διάλογο μεταξύ μητέρας-παιδιού αλλά και τις ψύχραιμες αντιδράσεις σε πιθανές επιθετικές συμπεριφορές από την πλευρά του παιδιού. Αυτός ο μηχανισμός λέγεται *συνολικό θετικό μοντέλο* (Hughes & Ensor, 2009). Οι Valiente, Eisenberg, Spinrad, Reiser, Cumberland, Losoya και συν. (2006) αναφέρουν ότι, είναι σημαντικό οι γονείς να αντιδρούν με ηρεμία, όταν τα παιδιά τους εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα, καθώς με αυτό τον τρόπο βελτιώνεται η ικανότητα τους να ελέγχουν την συμπεριφορά τους. Οι ίδιοι μιλούν για την αρνητική επίδραση της αποδιοργανωμένης και χαώδους κατάστασης που πιθανόν να υπάρχει στην οικογένεια. Το μοντέλο αυτό ονομάζεται *συνολικό αρνητικό μοντέλο* (Hughes & Ensor, 2009). Το τρίτο μοντέλο είναι το *μοντέλο μίμησης*, το οποίο τονίζει τη σημασία της μάθησης μέσω παρατήρησης. Η Dunn (1993) αναφέρει ότι από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να παρατηρούν την οικογενειακή ζωή, προσέχοντας μάλιστα «*πιθανές αδικίες*» (όπως αναφέρεται στο Hughes & Ensor, 2009). Άρα λοιπόν, θα έλεγε κανείς, ότι οι γονείς αποτελούν παραδείγματα προς μίμηση, όσον αφορά στον τρόπο που χειρίζονται συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα εντός του οικογενειακού πλαισίου. Το τέταρτο μοντέλο αφορά την *καθοδήγηση που δίνουν οι γονείς στα παιδιά*, προκειμένου να επιτύχουν ένα στόχο. Η καθοδήγηση που προσφέρεται από τους γονείς, προς επίλυση κάποιου προβλήματος συσχετίζεται με τις εκτελεστικές λειτουργίες. Ειδικότερα, ο βαθμός στον οποίο οι μητέρες εμπλέκονται σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου με το παιδί, η ενθάρρυνση, ο έπαινος και η παροχή λεπτομερειών σε ένα θέμα, προκαλούν ατομικές διαφορές στις επιδόσεις στις εκτελεστικές λειτουργίες (Hughes & Ensor, 2009). Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την θεωρητική οπτική του Vygotsky, κατά την οποία οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με έναν πιο απαιτητικό «*παρτενέρ*» ενισχύουν τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού (Hughes & Ensor,



2009). Οι Noble, Norman και Farah (2005) αναφέρουν ότι οι γονείς ασκούν ισχυρότερη επίδραση στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών και της γλώσσας, απ' ό τι σε άλλες εκτελεστικές λειτουργίες (μνήμη, οπτικό-χωρικές ικανότητες). Ο ρόλος των γονέων να βοηθούν τα παιδιά τους στο να μπορούν να επιλύουν καθημερινά προβλήματα είναι αρκετά σημαντικός.

*Πίνακας 1: Μοντέλα αλληλεπίδρασης εκτελεστικών λειτουργιών και οικογενειακών παραγόντων*

Συνολικό θετικό μοντέλο	⇒ Δίνεται έμφαση στις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέα και παιδιού και στις ψύχραιμες αντιδράσεις των γονέων σε πιθανές επιθετικές συμπεριφορές του παιδιού
Συνολικό αρνητικό μοντέλο	⇒ Αναφέρεται στην αποδιοργανωμένη και χαώδη κατάσταση που πιθανόν να επικρατεί στην οικογένεια
Μοντέλο μίμησης	⇒ Δίνεται έμφαση στην μάθηση του παιδιού μέσω παρατήρησης
Μοντέλο καθοδήγησης	⇒ Αφορά την καθοδήγηση που προσφέρεται από τους γονείς προς το παιδί προς επίλυση πιθανού προβλήματος

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Karreman, Van Tuijl, Van Aken και Dekovic (2008), η οποία ασχολήθηκε με την συσχέτιση των διαφορετικών μορφών διαπαιδαγώγησης και της ικανότητας ελέγχου συμπεριφοράς που διαθέτουν τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, οι συμπεριφορές των γονέων χωρίστηκαν με βάση τρεις διαστάσεις: τον θετικό έλεγχο, τον αρνητικό έλεγχο και τη θετική ανταπόκριση/ζεστασιά. Ο θετικός έλεγχος από την πλευρά των γονέων σήμαινε ότι τα παιδιά λάμβαναν καθοδήγηση στις συμπεριφορές τους, οριοθέτηση και κατάλληλη διδασχία. Ο αρνητικός έλεγχος αφορούσε τη χρήση τιμωρητικών τεχνικών, τόσο λεκτικών όσο και φυσικών, προκειμένου να ελεγχθεί η συμπεριφορά του παιδιού. Η τρίτη διάσταση της συμπεριφοράς των γονέων αναμενόταν ότι θα συσχετιζόταν θετικά με την ικανότητα αυτοελέγχου των παιδιών. Οι ερευνητές συγκέντρωσαν τα δεδομένα μέσω βιντεοσκόπησης και ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν στους γονείς. Με βάση τα αποτελέσματα από τις βιντεοσκοπήσεις, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης τόσο της μητέρας όσο και του

πατέρα προέβλεπαν σε σημαντικό ποσοστό την ικανότητα αυτοελέγχου των παιδιών. Ο θετικός έλεγχος και η ανταπόκριση από τις μητέρες προέβλεπε σε υψηλό επίπεδο την εν λόγω ικανότητα. Από την άλλη, ο αρνητικός έλεγχος βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τον εαυτό τους. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι στις αναλύσεις που αφορούσαν τα δεδομένα που είχαν ληφθεί από τα ερωτηματολόγια, διαπιστώθηκε πώς η μητρική θετική στάση και ο θετικός πατρικός έλεγχος δεν επηρέαζαν την ικανότητα αυτοελέγχου.

Αυτά τα συμπεράσματα έρχονται σε συμφωνία με άλλα ευρήματα όπου διαπιστώνεται ότι ο δημοκρατικός τύπος γονέα (αποδοχή, ζεστασιά, επεξηγήσεις), συσχετίζεται θετικά με την ικανότητα αυτοελέγχου που διαθέτουν τα παιδιά (Eisenberg, Chang, & Haung, 2009). Η Baumrind (1996) αναφέρει ότι ο δημοκρατικός τύπος γονέα, που ελέγχει αλλά ταυτόχρονα είναι συναισθηματικά κοντά στο παιδί του, θεωρείται το ιδανικό μοντέλο για την προώθηση της ανάπτυξης του παιδιού, συγκριτικά, με τον αυταρχικό τύπο γονέα, του οποίου ο ρόλος είναι κυρίως ελεγκτικός. Η εγγύτητα λειτουργεί ως ένα από τα πιο δυνατά κίνητρα για το παιδί. Ο έλεγχος, στα πλαίσια μιας θετικής ατμόσφαιρας και ασφαλούς προσκόλλησης, προωθεί στο μέγιστο την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Kochanska, 1995).

Η έρευνα των Cipriano και Stifter (2010) έρχεται να συμπληρώσει τις παραπάνω ανακαλύψεις προσφέροντας πιο συγκεκριμένα ευρήματα, τα οποία αφορούν το ρόλο του *θετικού συναισθηματικού τόνου*, όταν οι γονείς πρόκειται να προβούν σε έλεγχο των παιδιών τους. Μητέρες, που χρησιμοποιούσαν συμπεριφορές απαίτησης και απαγόρευσης, αξιολογούσαν τα παιδιά τους, ως πιο ικανά, αναφορικά με τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους αλλά αυτό συνέβαινε μόνο στα πλαίσια θετικού συναισθηματικού τόνου. Όταν οι μητέρες παιδιών με έντονα

εκδηλωτική συμπεριφορά, χρησιμοποιούσαν επεξήγηση και καθοδήγηση με ουδέτερο ύφος, τα παιδιά τους μπορούσαν λιγότερο να αναστείλουν μια κυρίαρχη αντίδραση και να εμφανίσουν μια άλλη. Έτσι, χάνεται η ευκαιρία να εδραιωθεί η ικανότητα απορρύθμισης στα παιδιά που εκδηλώνουν έντονα τα συναισθήματα τους.

Επιπροσθέτως, έρευνες εστιάζουν πολύ συγκεκριμένα στη *μητρική εγγύτητα*, διάσταση η οποία φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη του ελέγχου της συμπεριφοράς. Μάλιστα για ένα παιδί που είναι 22 μηνών αποτελούσε το μοναδικό παράγοντα που συνέβαλλε σε αυτό, όταν είχε μεγαλώσει κατά ένα χρόνο (Kochanska et al., 2000). Δεδομένου ότι η φύση της μητρικής εγγύτητας είναι κάπως πολύπλοκη, οι συγκεκριμένοι ερευνητές διερεύνησαν πολλαπλές παραμέτρους της μητρικής συμπεριφοράς όπως το βαθμό ευαισθησίας, αποδοχής, συνεργασίας, συναισθηματικής διαθεσιμότητας, την ικανότητα τους να «ακολουθούν» το παιδί τους και να προσαρμόζονται οι ίδιες σε αυτά. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν παρατηρηθεί σε παλαιότερες έρευνες ως βασικές παράμετροι της μητρικής εγγύτητας (Ainsworth et al., 1971 όπως αναφέρεται στο Kochanska et al., 2000). Μάλιστα, αναφέρεται ότι θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί και η συμβολή του κάθε παράγοντα ξεχωριστά, για παράδειγμα να μελετηθεί αν ο έλεγχος της συμπεριφοράς συσχετίζεται περισσότερο με συμπεριφορές των γονέων που ενισχύουν την αυτονομία του παιδιού. Οι Lengua, Honorado και Bush (2007) τονίζουν την ενίσχυση της αυτονομίας, στην αύξηση των επιδόσεων στη ικανότητα ελέγχου της αντίδρασης. Επίσης, θα μπορούσε να μελετηθεί αν η αυτορρύθμιση συσχετίζεται με συμπεριφορές των γονέων που μειώνουν το άγχος και την αγωνία του παιδιού τους. Αυτό ίσως σημαίνει ότι η δυνατότητα ρύθμισης καταστάσεων που προκαλούν αναστάτωση έχει μεσολαβητικό ρόλο στη συγκεκριμένη σχέση.

Τέλος, δεδομένα παρέχονται αναφορικά με την *προσωπικότητα των γονέων*. Χαρακτηριστικά όπως η πραότητα, η αποδοχή των πολιτισμικών κανόνων, η υπομονή και η επιμονή, φάνηκαν να αυξάνουν την ικανότητα καταπίεσης της κυρίαρχης συμπεριφοράς όταν τα παιδιά ήταν σχεδόν 3 ετών (Kochanska et al., 2000). Μητέρες με υψηλή βαθμολογία στην κοινωνικοποίηση δύνανται να αποτελέσουν μοντέλα προς μίμηση που προωθούν την υπομονετικότητα και τον αυτοέλεγχο (Maccoby, 1980 όπως αναφέρονται στο Kochanska et al., 2000).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι αρκετές και διαφορετικές διαστάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος συμβάλλουν διαφορετικά στην ικανότητα του παιδιού να ελέγχει την συμπεριφορά του. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί στο πώς τα διαφορετικά μοντέλα γονέων συμβάλλουν είτε θετικά είτε αρνητικά σε αυτό, καθώς θα έλεγε κανείς ότι οι συγκεκριμένες διαστάσεις τείνουν να συμπεριλαμβάνουν πολλά από τα χαρακτηριστικά που μελετώνται ξεχωριστά σε έρευνες όπως για παράδειγμα η μητρική εγγύτητα ή η προσωπικότητα των γονέων.

#### *Έλεγχος του εαυτού και προβλήματα συμπεριφοράς*

Την προσοχή της επιστημονικής κοινότητας έχει τραβήξει τα τελευταία χρόνια το πώς ο περιορισμένος έλεγχος της συμπεριφοράς οδηγεί στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού. Ενδεικτικό είναι το εύρημα ότι βρέφη που αρπάζουν πιο γρήγορα τα παιχνίδια τους, εμφανίζουν πιο γρήγορα παρορμητική συμπεριφορά, θυμό, ματαίωση και επιθετικότητα στα 7 έτη (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000). Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι βασικός προβλεπτικός παράγοντας έλεγχου της συμπεριφοράς κατά τη βρεφική ηλικία, είναι η ταχύτητα

με την οποία τα παιδιά αρπάζουν τα παιχνίδια στο εργαστήριο, καθώς κατά τους πρώτους μήνες δεν υπάρχει δυνατότητα άμεσης μέτρησης (Rothbart et. al , 2000).

Οι Kochanska και Knaack (2003) ανακάλυψαν ότι, νήπια που παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα έντασης π.χ. ήταν πιο πιθανόν να εκφράσουν θυμό ή χαρά στους 14 ή 22 μήνες ηλικίας, είχαν χαμηλότερη βαθμολογία σε δοκιμασία που αφορούσε τη μέτρηση ελέγχου της συμπεριφοράς όταν ήταν 22, 33 και 45 μηνών. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα άλλων μελετών, σύμφωνα με τα οποία, παιδιά που μπορούσαν να ελέγξουν καλύτερα τη συμπεριφορά τους, εξέφραζαν λιγότερο έντονο θυμό, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν ήταν σημαντικά για τα συμπτώματα άγχους (Hanish, Eisenberg, Fabes, Spinrad, Ryan, & Schmidt, 2004). Το εύρημα των Fabes, Eisenberg, Jones, Smith, Guthrie, Poulin και συν. (1999) έρχεται να συμπληρώσει τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα, καθώς παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία παρουσίαζαν υψηλότερο αυτοέλεγχο, είχαν λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν ισχυρή αρνητική συναισθηματική ένταση στο πλαίσιο των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι ο Maccoby (1980) θεωρεί το θυμό και τον ενθουσιασμό ως σχετικές πλευρές της αναπτυσσόμενης ικανότητας του αυτοελέγχου ή του ελέγχου του αυθορμητισμού. Φαίνεται λοιπόν ότι ο αυτοέλεγχος συμβάλλει θετικά στο τρόπο που εκφράζουν τα παιδιά τα συναισθήματα τους.

Δεδομένης της σημασίας που έχει ο έλεγχος της συμπεριφοράς στην ένταση με την οποία βιώνουν τα παιδιά αρνητικά συναισθήματα, οι Caspi, Henry, McGee, Moffitt και Silva (1995) διερεύνησαν την επίδραση αυτού στην πρώιμη παιδική ηλικία (3 και 5 ετών) στην ψυχοπαθολογία κατά τα επόμενα χρόνια και την εφηβεία. Μελετήθηκαν 1037 παιδιά τα οποία συμμετείχαν σε συστοιχίες ψυχολογικών, ιατρικών και κοινωνιολογικών δοκιμασιών. Επίσης, γονείς και

δάσκαλοι συμπλήρωσαν κλίμακες σχετικά με τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Γενικότερα βρέθηκε ότι η έλλειψη ελέγχου κατά την πρώιμη παιδική ηλικία αυξάνει τις πιθανότητες τα παιδιά να παρουσιάζουν εσωτερικευμένα προβλήματα δέκα χρόνια αργότερα, όμως οι πιθανότητες είναι πιο πολλές για τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα έλλειψη ελέγχου στα 3 και 5 χρόνια, συσχετίζεται θετικά με υπερδραστήρια συμπεριφορά, μειωμένη ικανότητα προσοχής, αντικοινωνική συμπεριφορά ή διαταραχή διαγωγής στην εφηβεία. Επίσης, τα κορίτσια είναι πιο πιθανόν να βιώσουν άγχος και φοβίες στην μετέπειτα ηλικία. Ακόμη, μειωμένος αυτοέλεγχος στα 3 και 5 έτη, συσχετίζεται αρνητικά με χαρακτηριστικά του παιδιού όπως ωριμότητα, φιλικότητα, αίσθηση χιούμορ, και συνεργατικότητα. Τέλος αναφέρεται ότι στην ηλικία των 18 ετών άτομα με παντελή έλλειψη ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς σκόραραν υψηλά στις μετρήσεις που αφορούσαν τον κίνδυνο, την επιθετικότητα και τον αυθορμητισμό.

Μάλιστα οι ίδιοι ερευνητές (1999) μελέτησαν τις συσχετίσεις μεταξύ του ελέγχου της συμπεριφοράς, της εγκατάλειψης του σχολείου και τα αντικοινωνικών συμπεριφορών κατά την ενήλικη ζωή, στο ίδιο δείγμα όταν ήταν 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, και 21 χρόνων. Με βάση τα αποτελέσματα η απουσία του ελέγχου στα 21 έτη, συνδέεται με ένα αριθμό εγκληματικών πράξεων στους άνδρες και τις γυναίκες, με τους άνδρες να υπερέχουν στη παραπάνω σχέση. Επιπροσθέτως, παιδιά που κατά τη νηπιακή ηλικία είχαν μειωμένη ικανότητα ελέγχου, ήταν πιο αντικοινωνικά στην ηλικία των 21 ετών και είχαν φτωχότερες κοινωνικές σχέσεις.

Παρόμοια είναι τα ευρήματα των Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Maszk, Smith και συν. (1994) σύμφωνα με τα οποία αγόρια 4 έως 6 ετών, τα οποία διαθέτουν καλό έλεγχο της προσοχής, διοχετεύουν το θυμό τους με μη

εχθρικές συμπεριφορές. Αυτό σημαίνει ότι ο έλεγχος της συμπεριφοράς συμβάλλει σε περιορισμένη έκφραση της επιθετικότητας. Σχετικές είναι και άλλες διαπιστώσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο έλεγχος της συμπεριφοράς και της προσοχής προβλέπει την ανάπτυξη των εσωτερικευμένων κανόνων και κατ'επέκταση τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Kochanska, Murray, Jacques, Koenig, & Vandegest, 1996).

Παρόλο που αρκετές έρευνες έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στα προβλήματα συμπεριφοράς, ο αυτοέλεγχος δύναται επίσης να συμβάλλει στην εκδήλωση *θετικών συμπεριφορών*. Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στη συμβολή της ικανότητας ελέγχου της προσοχής ή της συμπεριφοράς στην εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς, δηλαδή κατά πόσο υπάρχει ενδιαφέρον και προθυμία προς άλλα άτομα. Οι Diener & Kim (2004) μελετώντας 110 παιδιά και τις μητέρες τους, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, τα άτομα που μπορούν να ρυθμίσουν το συναίσθημα και τη συμπεριφορά τους είναι πιο πιθανό να φροντίσουν άλλα άτομα και να εκδηλώσουν ενδιαφέρον. Η διάρκεια της έρευνας ήταν 5 μήνες και τα δεδομένα προέρχονται από παρατήρηση, και αναφορές από τους γονείς και δασκάλους. Ειδικότερα, μετρήθηκαν χαρακτηριστικά όπως αναστολή απόκρισης, αυθορμητισμός, επίπεδο ενεργητικότητας, η ντροπή, το άγχος αποχωρισμού από την πλευρά της μητέρας, προκοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, επιθετικότητα του παιδιού ή απόσυρση. Επίσης, οι ερευνητές προκειμένου να διασταυρώσουν τα δεδομένα, προχώρησαν σε βιντεοσκόπηση των μητέρων όταν έλαβαν κάποιο ρόλο μέσα στην τάξη των παιδιών, για 45 λεπτά. Αξίζει να αναφερθεί βέβαια ότι η προκοινωνική συμπεριφορά συνδέεται με την ηλικία και το φύλο, με τα κορίτσια να υπερέχουν. Παιδιά που είχαν δυσκολία να ελέγξουν την συμπεριφορά τους, είχαν μητέρες που βίωναν άγχος αποχωρισμού και δεν παρείχαν

συχνά θετική υποστήριξη, προχωρούσαν σε λιγότερες προκοινωνικές συμπεριφορές. Ακόμη, τα επίπεδα αναστολής του παιδιού και τα χαρακτηριστικά της μητέρας, φάνηκαν να προβλέπουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Η επίδραση αυτών των παραγόντων είναι αθροιστική. Αξιοσημείωτο ήταν το εύρημα πως ο θυμός από μόνος του δεν είχε σοβαρά αρνητικά αποτελέσματα, αλλά αυτό συνέβαινε μόνο όταν συνδυαζόταν με περιορισμένες ρυθμιστικές ικανότητες. Φαίνεται λοιπόν ότι η ικανότητα αναστολής απόκρισης είναι ιδιαίτερα σημαντική σε παιδιά που είναι ευπαθή στην εκδήλωση θυμού.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται σε συμφωνία με το ερευνητικό πλαίσιο άλλων μελετών, όπου διαπιστώνεται ότι οι σχέσεις της ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς και κοινωνικής λειτουργικότητας τείνουν να είναι ιδιαίτερα φανερές για παιδιά τα οποία είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στο να βιώσουν αρνητικό συναίσθημα (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000. Belsky, Fearon, & Bell, 2007). Επίσης, στην έρευνα των Eisenberg & Fabes (1992) γίνεται λόγος για το συνδυασμό ή την αλληλεπίδραση της ρύθμισης και συναισθηματικότητας, στον παράγοντα κοινωνική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό προτείνει ότι παιδιά με υψηλά επίπεδα αρνητικής συναισθηματικής διάθεσης και χαμηλά επίπεδα στη ρύθμιση, είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν εξωτερικά προβλήματα συμπεριφοράς. Νεότερη διαχρονική έρευνα από τους Eisenberg, Spinrad, Fabes, Reiser, Cumberland, Shepard και συν. (2004) αξιολόγησε την ικανότητα ρύθμισης συμπεριφοράς παιδιών και επιβεβαιώνει τις παραπάνω απόψεις, τονίζοντας μάλιστα ότι παιδιά με χαμηλή αρνητική συναισθηματική διάθεση, παρουσίαζαν σε γενικές γραμμές λιγότερα εξωτερικευμένα προβλήματα. Ωστόσο δεν σημείωσαν κάποια επίδραση της ικανότητας ελέγχου της προσοχής στα προβλήματα αυτά.



Τέλος, μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι ο περιορισμένος έλεγχος της συμπεριφοράς δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ικανότητα ελέγχου συμπεριφοράς και προσοχής βοηθάει τα παιδιά να μπαίνουν στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Rothbart, Ahadi, & Hershey, 1994). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι παιδιά ηλικίας 6 και 7 ετών με υψηλά επίπεδα ελέγχου συμπεριφοράς και προσοχής παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης αλλά και αισθήματα ντροπής και ενοχής, και χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας.

Οι Carlson & Moses (2001) κάνουν λόγο για τη σημαντική συμβολή των εκτελεστικών λειτουργιών στην ικανότητα των παιδιών να μπαίνουν στη θέση του άλλου. Γύρω από αυτή την ιδέα αναπτύχθηκε η «θεωρία του νου». Σύμφωνα με τον Moses (2001) οι εκτελεστικές λειτουργίες επηρεάζουν τόσο την ύπαρξη όσο και την έκφραση αυτής. Τα παιδιά θα πρέπει να διαθέτουν ένα επίπεδο εκτελεστικών λειτουργιών ανεπτυγμένο, προκειμένου να μπορέσουν να «φτιάξουν» πιο σύνθετες πνευματικές θεωρήσεις (Russell, 1996 όπως αναφέρεται στο Carlson & Moses, 2001). Σε αντίθετη περίπτωση, θα είναι δύσκολο να αναπαραστήσουν τις όποιες αντανάκλασεις έχουν απέναντι τους. Οι Carlson και Moses (2001) αναφέρονται στις σημαντικές αλλαγές τόσο στην ικανότητα ανασταλτικού ελέγχου όσο και στην ικανότητα των παιδιών να κατανοούν ότι οι άλλοι διαμορφώνουν τις δικιές τους νοητικές αναπαραστάσεις, κατά την προσχολική ηλικία. Γενικότερα, επιτυχείς επιδόσεις σε δοκιμασίες που αφορούν τη θεωρία του νου, φαίνεται να έχουν ως απαραίτητη προϋπόθεση την επαρκή ανάπτυξη των ικανοτήτων του ανασταλτικού ελέγχου. Έτσι, τρίχρονα παιδιά σε δοκιμασία που απαιτεί να ξεγελάσουν τον πειραματιστή για το πού πραγματικά βρίσκεται το αντικείμενο, αυτά θα δείξουν τη συνηθισμένη τοποθεσία του αντικειμένου, ενώ θα πρέπει να ξεγελάσουν και να

δείξουν μια άδεια τοποθεσία (Carlson & Moses, 2001). Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου και την ικανότητα αναστολής. Επίσης, σημαντικό ήταν το γεγονός ότι δεν απέδιδαν σωστά, ακόμη και μετά από εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, τα ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν υπέρ της άποψης ότι η ικανότητα προσαρμογής των παιδιών επηρεάζεται αρνητικά από την έλλειψη αυτοελέγχου, στη νηπιακή, προσχολική ηλικία, εφηβεία και κατά την ενήλικη ζωή.

*Σχέσεις μεταξύ ελέγχου της συμπεριφοράς, γονεϊκών μοντέλων ανατροφής και προβλημάτων συμπεριφοράς*

Αρκετά δεδομένα παρέχονται από έρευνες που μελετούν μεμονωμένα τις σχέσεις αναφορικά με τον αυτοέλεγχο και το ρόλο των γονέων στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών. Ωστόσο, το ερευνητικό ενδιαφέρον ολοένα και αυξάνεται προς μια προσπάθεια δημιουργίας αιτιακών μοντέλων μεταξύ αυτών των παραγόντων (Eisenberg, Spinrad, Eggum, Silva, Reiser, Hofer, & al., 2010).

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Rothbart και Bates (2006), οι οποίοι αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και του γονεϊκού στυλ στη πρόβλεψη των προβλημάτων. Η αρνητική συναισθηματική διάθεση του παιδιού αυξάνει την επίδραση του μη επαρκούς τρόπου διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν οι γονείς. Από την άλλη, η ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς προστατεύει το παιδί από τη συγκεκριμένη επίδραση (όπως αναφέρεται στο Vohs & Baumeister, 2011 pp. 450). Με αυτά τα συμπεράσματα συμφωνούν και τα ευρήματα των Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenevoli και Essex (2002) όπου διαπιστώθηκε ότι παιδιά των οποίων οι μητέρες, τα κατέτασσαν ως υψηλά αναφορικά με τον έλεγχο της συμπεριφοράς και προσοχής, επηρεάστηκαν λιγότερο

από ενδεχόμενη μη κατάλληλη στάση και περιορισμένη εγγύτητα της μητέρας, αναφορικά με την ανάπτυξη των προβλημάτων τους. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι ο έλεγχος λειτουργεί προστατευτικά όταν υπάρχει ακατάλληλη στάση από την πλευρά των γονέων.

Γενικότερα τονίζεται ο μεσολαβητικός ρόλος του ελέγχου της συμπεριφοράς μεταξύ των γονεϊκών τρόπων διαπαιδαγώγησης και της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (Belsky, Fearon, & Bell, 2007. Spinrad, Eisenberg, Gaertner, Popp, Smith, Kupfer, et al., 2007). Ειδικότερα, ορισμένοι μελετητές έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη των συσχετίσεων των τρόπων διαπαιδαγώγησης, των προβλημάτων συμπεριφοράς, και του ρόλου της ικανότητας ρύθμισης της προσοχής στη σχέση αυτή. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές στηρίχτηκαν στα ήδη υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα με βάση τα οποία ο τρόπος διαπαιδαγώγησης προβλέπει την ικανότητα αυτορρύθμισης και αυτή με τη σειρά της προβλέπει τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Caspi, Henry, McGee, Moffitt, & Silva, 1995). Έτσι, οι Belsky και συν. (2007) μελέτησαν πιο διεξοδικά τη μεσολαβητική δράση της ικανότητας ελέγχου της προσοχής. Το δείγμα της μελέτης αποτελούσαν 1,364 μητέρες μαζί με τα παιδιά τους. Τα παιδιά συμμετείχαν όταν ήταν περίπου 4 ετών μέχρι την ηλικία των 10 ετών, και η λήψη των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια αυτού του διαστήματος. Ως μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν η βιντεοσκόπηση, νευροψυχολογικές δοκιμασίες και ερωτηματολόγια. Με βάση τις αναλύσεις, διαπιστώθηκε ότι η περιορισμένη μητρική φροντίδα και ευαισθησία στους 54 μήνες και στην πρώτη τάξη προβλέπουν περιορισμένη ικανότητα ελέγχου της προσοχής. Επίσης, χαμηλά επίπεδα της ικανότητας ελέγχου της προσοχής στους 54 μήνες, στην πρώτη και τετάρτη τάξη προβλέπουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στην πρώτη, τρίτη και

πέμπτη τάξη. Ακόμη, ο έλεγχος της προσοχής στην πρώτη τάξη μεσολαβεί της σχέσης μεταξύ του τρόπου διαπαιδαγώγησης στους 54 μήνες και των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τρίτη τάξη. Επίσης, ο έλεγχος της προσοχής στην πρώτη τάξη βρέθηκε να μεσολαβεί μεταξύ της μητρικής ευαισθησίας στην πρώτη τάξη και των προβλημάτων συμπεριφοράς στην πέμπτη τάξη. Ωστόσο, οι ερευνητές κάνουν λόγο και για άλλους μεσολαβητικούς μηχανισμούς.

Η δεύτερη σχετική έρευνα των Spinrad, Eisenberg, Gaertner, Popp, Smith, Kupfer, και συν. (2007) αφορούσε τη διερεύνηση παρόμοιων συσχετίσεων αλλά σε παιδιά περίπου 2 με 3 ετών. Μάλιστα, οι ερευνητές τόνισαν την περιορισμένη διερεύνηση τέτοιων σχέσεων σε πολύ μικρά παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, ασχολήθηκαν με την μελέτη των συνδέσεων της ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς, πρώιμων εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων, και κοινωνικής επάρκειας. Έτσι, οι ίδιοι στηρίχτηκαν στην ιδέα πως ζεστοί και ευαίσθητοι γονείς και αυτοί που ανταποκρίνονται επαρκώς στα συναισθήματα των παιδιών τους, μεγαλώνουν παιδιά που είναι πιο ικανά να ρυθμίσουν το συναίσθημα τους. Αυτό με τη σειρά του μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από παρατήρηση, χορήγηση των ερωτηματολογίων, και δοκιμασιών για την μελέτη της ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς. Η ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς μετρήθηκε μέσω τριών κλιμάκων που χορηγήθηκαν στους γονείς και φροντιστές των παιδιών, και μέσω μιας σύντομης δοκιμασίας που χορηγήθηκε στα παιδιά. Το τελικό δείγμα αποτελούσαν 223 παιδιά μαζί με τις μητέρες τους. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας, τονίζοντας τις συσχετίσεις του υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών. Η ικανότητα αυτοελέγχου αναπτύσσεται περισσότερο όταν οι μητέρες

ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των παιδιών τους και αλληλεπιδρούν με αυτά με ζεστό τρόπο. Επίσης, υψηλά επίπεδα αυτοελέγχου στα παιδιά συνδέονταν με λιγότερα εξωτερικευμένα προβλήματα και άγχους αποχωρισμού. Ακόμη, οι ερευνητές τόνισαν το μεσολαβητικό ρόλο της ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς ανάμεσα στο οικογενειακό περιβάλλον και τα προβλήματα συμπεριφοράς, τόσο στους 18 και 30 μήνες ζωής των παιδιών. Συμπερασματικά, τονίζεται ότι ανάλογες σχέσεις δύναται να παρατηρηθούν και σε νεότερα παιδιά.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται προς μια κατεύθυνση διερεύνησης περισσότερων παραγόντων ταυτόχρονα, προκειμένου να διασαφηνιστούν ικανότητες όπως ο έλεγχος της συμπεριφοράς, αφού όπως φαίνεται αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Οι έρευνες που μελετούν το μεσολαβητικό ρόλο του ελέγχου της συμπεριφοράς στην σχέση ανάμεσα στα γονεϊκά μοντέλα ανατροφής και τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι κάπως περιορισμένες. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι όταν οι γονείς είναι κοντά συναισθηματικά με τα παιδιά τους και τα αντιμετωπίζουν λαμβάνοντας υπόψη το συναίσθημα τους, τότε τα ίδια δύναται να ελέγχουν καλύτερα την συμπεριφορά και το συναίσθημα τους και κατ'επέκταση παρουσιάζουν λιγότερες δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή τους. Στην παρούσα έρευνα διερευνάται πιο συγκεκριμένα ο μεσολαβητικός ρόλος της συναισθηματικής ρύθμισης δεδομένου ότι αποτελεί κύρια διάσταση του αυτοελέγχου και η μειωμένη ανάπτυξη αυτής, οδηγεί τα παιδιά να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα στην καθημερινότητα τους.

## ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

Σύμφωνα με τον Thompson (1994, pp, 27-28) η συναισθηματική ρύθμιση αφορά «τις ενδογενείς και εξωγενείς διαδικασίες, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την επίβλεψη, αξιολόγηση και τροποποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων, ειδικότερα των πιο έντονων και προσωρινών χαρακτηριστικών αυτών, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκάστοτε στόχοι». Η ρύθμιση του συναισθήματος αφορά τις ρυθμιστικές διαδικασίες, οι οποίες στοχεύουν τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά συναισθήματα και μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές στην ένταση, την ταχύτητα έναρξης ή της αποκατάστασης, το ρυθμό, και την επιμονή της συναισθηματικής αντίδρασης. Η διαχείριση του συναισθήματος επιτυγχάνεται από τις προσπάθειες που καταβάλλει το ίδιο το άτομο, αλλά και από την επιρροή άλλων ατόμων. Συνεπώς, τα συναισθήματα των παιδιών αρχικά τα διαχειρίζονται οι ενήλικες και οι συναισθηματικές συμπεριφορές τους διαμορφώνονται από τις εμπειρίες που έχουν με το εξωτερικό τους περιβάλλον. Βέβαια, ορισμένες φορές οι ενήλικες παρερμηνεύουν τους στόχους των παιδιών, πράγμα που τους οδηγεί στο να τα χαρακτηρίζουν ως «δύσκολα» και επίμονα, προκειμένου να αποκτήσουν αυτό που επιθυμούν. Γενικώς, τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν αλλάζουν ως προς την ικανότητα τους να εκτιμούν τα συναισθήματα τους, πράγμα το οποίο επιδρά στην ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης (Kring & Sloan, 2010).

Επομένως, η συναισθηματική ρύθμιση αφορά εκείνες τις διαδικασίες που μειώνουν, διατηρούν ή αυξάνουν, μία ή περισσότερες πλευρές του συναισθήματος και ποικίλουν από το εάν είναι εσωτερικές, όπου το άτομο ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα, ή είναι εξωτερικές, όπου σε αυτή την περίπτωση κάποιος άλλος βοηθά το άτομο να ρυθμίσει τα συναισθήματά του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα

της δεύτερης περίπτωσης είναι όταν οι γονείς προσπαθούν να ηρεμήσουν το παιδί τους, όταν για κάποιο λόγο έχει αναστατωθεί.

Ο Gross (1998) προτείνει ένα μοντέλο θεώρησης της ρύθμισης του συναισθήματος, προκειμένου να συμπεριλάβει όλες εκείνες τις παραμέτρους που εμπλέκονται στη ρύθμιση. Στο προτεινόμενο μοντέλο της συναισθηματικής αυτορρύθμισης, εντάσσονται διαφορετικές κατηγορίες στρατηγικών ρύθμισης. Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο επιλέγει ή αποφεύγει ανθρώπους ή καταστάσεις, προκειμένου να υπάρχει μια ισορροπία στο συναίσθημα του. Μόλις γίνει αυτό, συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να τροποποιήσει τις συνθήκες ώστε να ρυθμιστεί το συναίσθημα του. Στη συνέχεια το άτομο εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένες παραμέτρους, τις οποίες επεξεργάζεται γνωστικά, με συνέπεια να υπάρχει μια διαφοροποίηση στον τρόπο που ερμηνεύεται μια κατάσταση. Όλα αυτά γίνονται πριν την εκδήλωση της συναισθηματικής αντίδρασης. Η προσπάθεια αλλαγής της αντίδρασης αναφέρεται στη διαδικασία επηρεασμού των συναισθηματικών αντιδράσεων. Το άτομο στην προσπάθεια του να διαχειριστεί πιθανά αρνητικά συναισθήματα, χρησιμοποιεί κάποια από τις παραπάνω στρατηγικές.

Επίσης, σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, αναφέρουν ότι η συναισθηματική ρύθμιση που ευνοεί την προσαρμογή του ατόμου περιλαμβάνει στρατηγικές οι οποίες είναι κατάλληλες του εκάστοτε πλαισίου, ελεγκτικές αναφορικά με τα γεγονότα εσωτερικά και εξωτερικά, και συμβαδίζουν με τους μακροπρόθεσμους στόχους του ατόμου (Berenbaum, Raghavan, Vernon, & Gomez, 2003. Mennin & Farach, 2007). Έτσι, βοηθητικές στρατηγικές είναι *η παύση, η επίγνωση των σημαντικών συναισθηματικών αντιδράσεων, η απόφαση του πόσο ελέγξιμα είναι τα συναισθήματα και οι καταστάσεις και η δράση με βάση τους μακρόχρονους στόχους.*

Οι Gross και Thompson (2007) τονίζουν το ρόλο αυτορυθμιστικών διαδικασιών, που επηρεάζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις όπως οι αλλαγές που κάνει το άτομο στις γνωστικές του εκτιμήσεις.

Πιο συγκεκριμένοι γίνονται οι Bridges και Gronlick (1995), κάνοντας λόγο για δύο ξεχωριστές διαδικασίες που εμπλέκονται στη συναισθηματική ρύθμιση. Η πρώτη αφορά τη *συναισθηματική ανταπόκριση*, η οποία αναφέρεται στην «έκταση που τα άτομα βιώνουν και εκφράζουν ποικίλα συναισθήματα» (όπως αναφέρεται στο Morales & Bridge, 1996, pp, 578). Αυτή η διάσταση αφορά την ένταση με την οποία βιώνουν τα άτομα τα συναισθήματα αλλά και άλλα προσωρινά χαρακτηριστικά του συναισθήματος όπως το πώς προσαρμόζονται ύστερα από την πυροδότηση μιας συναισθηματικής αντίδρασης. Η δεύτερη διαδικασία αφορά τη *χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών συμπεριφοράς* για τη ρύθμιση των συναισθηματικών εμπειριών. Μάλιστα οι ερευνητές αναφέρουν ότι, οι στρατηγικές ρύθμισης περιλαμβάνουν διάφορες παραμέτρους, όπως την αποφυγή ή την απόσυρση από το ερέθισμα που προκαλεί την αντίδραση, την εστίαση ή την αποφυγή της προσοχής, αλλά και σκέψεις που κάνει το άτομο, προκειμένου να μπορέσει να διαχειριστεί το συναίσθημα του.

Σε παρόμοιες διαστάσεις του συναισθήματος αναφέρονται και οι Eisenberg και συν. (1995), όπως την αρνητική συναισθηματικότητα (Negative emotionality) και την ρύθμιση (Regulation). Μάλιστα, οι ίδιοι επιχειρούν τη διερεύνηση της συμβολής τους (τόσο σε ταυτόχρονο επίπεδο όσο και σε ξεχωριστό επίπεδο) στην κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, στην προκοινωνική συμπεριφορά αλλά και τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς η έρευνα σε αυτό το πεδίο είναι περιορισμένη. Αναφορικά με την πρώτη διάσταση, οι Larsen και Diener (1987) αναφέρουν ότι όταν το άτομο βρίσκεται σε μία ισορροπία, τότε η



συναισθηματική του αντίδραση είναι ανάλογη του ερεθίσματος που την προκάλεσε. Με βάση αυτή την άποψη, υπάρχουν εκείνα τα άτομα που βιώνουν τα συναισθήματα τους με έντονο τρόπο και η αντίδραση τους συνεχώς αλλάζει, ανεξαρτήτως από το συναίσθημα που έχει προκύψει. Ωστόσο, οι ίδιοι διαχωρίζουν τον όρο συναισθηματικότητα (emotionality), ο οποίος αφορά το βίωμα αρνητικών συναισθημάτων, από το όρο ένταση της διάθεσης (affect intensity), ο οποίος αφορά το βίωμα ισχυρών συναισθημάτων, τόσο θετικών όσο και αρνητικών (όχι μόνο τη συχνότητα βίωσης αρνητικής συναισθηματικότητας). Η ένταση της διάθεσης θεωρείται ότι συνδέεται θετικά με την αρνητική διάθεση.

Αναφορικά με την δεύτερη διάσταση, οι Eisenberg και συν. (1995) αναφέρονται μεταξύ άλλων στη ρύθμιση της συναισθηματικής εμπειρίας και της καθοδηγούμενης από το συναίσθημα συμπεριφοράς (emotionally driven behavior) ως διαφορετικές διαδικασίες που αναφέρονται στη ρύθμιση. Μάλιστα, με βάση τη δεύτερη, τα άτομα κατατάσσονται σε ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο ανήκουν εκείνα που ελέγχουν υπερβολικά την συμπεριφορά τους καθοδηγούμενη από το συναίσθημα, και στο άλλο άκρο εκείνα τα οποία δεν την ελέγχουν καθόλου.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος λαμβάνει τη μορφή διαφορετικών διαστάσεων, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς λεπτομέρειες. Όπως φαίνεται το άτομο υπό φυσιολογικές συνθήκες, εξοπλίζεται βιολογικά αλλά και με τη βοήθεια του περιβάλλοντος τους, με τις κατάλληλες ρυθμιστικές διαδικασίες, προκειμένου να μπορεί να διαχειρίζεται το συναίσθημα του και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του.

### *Ανάπτυξη*

Η συναισθηματική ρύθμιση ξεκινά ήδη από την προγεννητική περίοδο, αν ληφθούν υπόψη οι επιδράσεις του μητρικού άγχους στην ψυχοβιολογική ανταπόκριση του εμβρύου (Calkins & Hill, 2007 όπως αναφέρεται στο Gross, 2007). Στους 6 μήνες, βρέφη που χαρακτηρίζονται ως «αγχώδη» ξεκινούν να κάνουν ησυχία όταν ακούν βήματα και περιμένουν τη μητέρα τους ή φωνάζουν δυνατά όταν τα πλησιάζει ο ενήλικας αλλά δεν τα παίρνει αγκαλιά (Gekoski, Rovee-Collier, & Carulli-Rabinowitz, 1983). Ήδη από τη βρεφική ηλικία, οι γονείς παρεμβαίνουν στη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, μέσω διάφορων τρόπων όπως μειώνοντας το στρες των παιδιών, προσφέροντας ένα πλαίσιο ασφάλειας σε αυτά, οργανώνοντας τις καθημερινές ρουτίνες, δημιουργώντας καταστάσεις που απαιτείται συναισθηματική εμπλοκή. Όλα αυτά όμως πραγματοποιούνται μέσα σε ένα πλαίσιο ασφάλειας. Αυτές οι παρεμβάσεις από πολύ νωρίς έχουν επίδραση στις ρυθμιστικές ικανότητες του παιδιού. Οι Adamson και Frick (2003) αναφέρουν ότι, η κατάλληλη υποστήριξη από τους ενήλικες, κατά τη διάρκεια παιχνιδιού, αυξάνει την ανοχή στο άγχος και τη ρύθμιση του συναισθήματος κατά την κοινωνική συνδιαλλαγή. Επίσης, επηρεάζεται θετικά η σχέση μεταξύ γονέα και του παιδιού.

Τα νεογέννητα έχουν έμφυτα την τάση να αποσύρονται ή να πλησιάζουν ερεθίσματα και διαθέτουν εκ γενετής πρωτογενείς συμπεριφορές ώστε να ηρεμούν τον εαυτό τους π.χ. πιπίλισμα. Οι Posner και Rothbart (2000) μιλούν για την ωρίμανση των νευροβιολογικών συστημάτων προσοχής, νωρίς κατά το πρώτο έτος, η οποία επιτρέπει στο βρέφος να αποκτάει μεγαλύτερο έλεγχο, και να απομακρύνεται από γεγονότα που του προκαλούν συναισθηματική ένταση. Επίσης, η βελτίωση στον κινητικό τους έλεγχο στο πρώτο έτος ζωής, τους επιτρέπει να

διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα το άγχος με το να πλησιάζουν για παράδειγμα τον γονιό τους για να ηρεμήσουν, ή να αποχωρούν από δυσάρεστες καταστάσεις.

Κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία, τα συναισθήματα αναπαριστώνται νοητικά και γίνονται περισσότερο κατανοητά, καθώς αναπτύσσεται και η γλώσσα. Έτσι, πλέον τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα και να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους. Κατά την προσχολική περίοδο, σύμφωνα με τους Thompson και Lagattuta (2006) τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν τις συνδέσεις των συναισθημάτων και άλλων φυσιολογικών καταστάσεων όπως την επιθυμία, την προσδοκία, την υποκειμενικότητα της εμπειρίας των συναισθημάτων αλλά και τη σχέση των συναισθημάτων με τις λανθασμένες πεποιθήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της τελευταίας περίπτωσης είναι η σκέψη *«..ένιωσε έτσι επειδή νόμισε πώς δεν θα ερχόταν η μητέρα του, αλλά εκείνη ήρθε»*. (όπως αναφέρεται στο Krings & Sloan, 2010).

Ωστόσο, οι παραπάνω βελτιώσεις στην αντίληψη, δεν ενισχύουν πάντα την συναισθηματική ρύθμιση. Τα προνήπια για παράδειγμα, ενδέχεται να επιμένουν περισσότερο για να πάρουν αυτό που θέλουν, γνωρίζοντας ότι η λύπη συνδέεται με ανεκπλήρωτη επιθυμία. Ένα μεγαλύτερο παιδί προσχολικής ηλικίας, γνωρίζοντας ότι η συναισθηματική εμπειρία είναι δυνατόν να μη γίνεται αντιληπτή από τους άλλους, ενδέχεται να αρχίσει να κρύβει αυτά που νιώθει. Σύμφωνα με τον Thompson (1990) τα παιδιά στη μέση παιδική ηλικία αναγνωρίζουν πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους με το να σκέφτονται ευχάριστα πράγματα όταν βρίσκονται μπροστά σε μία δύσκολη κατάσταση, με το να επαναπροσδιορίζουν τις σκέψεις τους και να αναθεωρούν καταστάσεις, εφαρμόζοντας τεχνικές χαλάρωσης μπροστά σε μια στρεσογόνο κατάσταση (όπως αναφέρεται στο Krings & Sloan, 2010). Στην εφηβεία, οι στρατηγικές που

συνοδεύουν διαδικασίες αυτοελέγχου είναι πιο προσωπικές και μοναδικές. Έτσι, ένας έφηβος ενδέχεται να ζητήσει βοήθεια από κάποιο φίλο του, ή να εκτονωθεί στη μουσική (Kring & Sloan, 2010).

Γενικότερα, όταν τα παιδιά γίνονται ενήμερα ότι μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους, ενισχύεται η πολυπλοκότητα των συναισθηματικών εμπειριών και βελτιώνεται η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος τους.

#### *Ρόλος των γονέων στη ρύθμιση του συναισθήματος*

Όπως στον έλεγχο της συμπεριφοράς, έτσι και στην περίπτωση της ικανότητας ρύθμισης τους συναισθήματος του ατόμου, οι πρώτες αλληλεπιδράσεις μεταξύ μητέρας και παιδιού κατέχουν πολύ σημαντικό ρόλο (Korpp, 1989). Χαρακτηριστική είναι η άποψη των Thompson και Meyer (2007) οι οποίοι διαπιστώνουν ότι, παιδιά που είχαν ασφαλή δεσμό με τους γονείς τους ήταν πιο ικανά να διαχειριστούν το αρνητικό συναίσθημα τους, απ' ότι παιδιά με ανασφαλή δεσμό.

Κατά τη Baumrind (1991) ο τρόπος που μεγαλώνει ένα παιδί, αποτελεί μια διαδικασία η οποία «απαιτεί» συγκεκριμένες τεχνικές και τρόπους, προκειμένου να υπάρχουν θετικές συνέπειες μέσα από αυτό. Η ίδια μάλιστα, περιγράφει δύο τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιού και γονέα: εκείνον που οι γονείς ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού, και εκείνον που έχουν απαιτήσεις από αυτό. Έτσι, η Baumrind, με βάση αυτές τις διαστάσεις, καθόρισε τους τρεις τύπους γονέα: τον αυταρχικό τύπο, ο οποίος έχει απαιτήσεις από το παιδί και μειωμένα επίπεδα αποδοχής του παιδιού του, τον δημοκρατικό τύπο, ο οποίος συνδυάζει τον

έλεγχο με την υποστήριξη και τις λογικές συνέπειες των πράξεων, και τον ανεκτικό τύπο, όπου τα επίπεδα του ελέγχου απέναντι στο παιδί είναι μέτρια.

Αρκετές μελέτες επιβεβαιώνουν την άποψη ότι τα γονεϊκά μοντέλα ανατροφής παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας των παιδιών (Abar, Carter, & Winsler, 2009. Ling Pung, Jonston, & Chen, 2010). Ωστόσο, η έρευνα των Lavasani, Borhanzadeh, Afzali και Hejazi (2011) δεν ανέφερε ευρήματα που να στοιχειοθετούν την παραπάνω άποψη, καθώς βρήκαν ότι ο δημοκρατικός τύπος γονέα δεν λειτουργούσε ως προβλεπτικός παράγοντας στην υγιή ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών στο Ιραν. Κατά τους ερευνητές, αυτό σημαίνει ότι ο έλεγχος και η υπακοή στους ασιατικούς πολιτισμούς, από όπου προέρχεται και το δείγμα είναι ζωτικής σημασίας. Τα συμπεράσματα είναι κάπως διαφορετικά για τον επιτρεπτικό και απορριπτικό τύπο γονέα, οι οποίοι έχουν βρεθεί ότι συσχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής αυτορρύθμισης, όπως και αυξημένη επιθετική συμπεριφορά (Ramsden & Hubbard, 2002). Τα συμπεράσματα αυτά αφορούν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ενδεικτικό επίσης για το συγκεκριμένο θέμα είναι το μοντέλο του Krohne και Hock (1991) σύμφωνα με το οποίο, οι γονείς παιδιών με αυξημένα επίπεδα άγχους, είναι λιγότερο πιθανό να επιβραβεύσουν και να ενισχύσουν τις αυτόνομες συμπεριφορές και σκέψεις των παιδιών (όπως αναφέρεται στο Dadds, Barrett, Rapee, & Ryan, 1996). Αυτό έχει σαν συνέπεια, το παιδί να αποτυγχάνει να αναπτύξει επαρκή αυτό-αποτελεσματικότητα, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση. Οι Dadds και συν. (1996) αναφέρονται σε ένα παρόμοιο μοντέλο που αφορά την ψυχοπαθολογία του παιδιού και το οποίο δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός του οικογενειακού πλαισίου και στο τρόπο που επεξεργάζονται τα παιδιά τις πληροφορίες.

Ενδιαφέρον προκαλεί η διασαφήνιση του πώς οι τακτικές διαπαιδαγώγησης επηρεάζουν τις δεξιότητες των παιδιών όπως το να εκφράζουν τη συναισθηματική τους διάθεση, να την προσαρμόζουν ανάλογα την περίπτωση, να ρυθμίζουν το συναίσθημα τους και γενικότερα να αντιδρούν ανάλογα στην κατάσταση μέσα στην οποία εμπλέκονται (Halberstadt, 1991 όπως αναφέρεται στο Havighurt, Harley, & Prior, 2004). Αυτοί οι τρόποι αφορούν τη *μίμηση (modeling)*, τη *ρύθμιση απρόβλεπτων αντιδράσεων και την εκμάθηση των σχετικών δεξιοτήτων*. Μάλιστα ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν τις ίδιες παραμέτρους αλλά με διαφορετική ονομασία: η ρύθμιση και έκφραση των συναισθημάτων των ίδιων των γονέων, ο τρόπος που αντιδρούν οι γονείς στα συναισθήματα των παιδιών τους, και ο τρόπος που μαθαίνουν στα παιδιά τις παραπάνω δεξιότητες και συζητούν μαζί τους για το πώς νιώθουν (Eisenberg, Shepard, Fabes, Murphy, & Guthrie, 1998 όπως αναφέρεται στο Havighurt et al., 2004). Άλλοι τρόποι που χρησιμοποιούνται από τους γονείς προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ρυθμίσουν τη συναισθηματική τους ένταση είναι η *απόσπαση προσοχής και η εύρεση λύσης στο εκάστοτε πρόβλημα* (Miller & Sperry, 1987 όπως αναφέρεται στο Kring & Sloan, 2010). Οι παραπάνω σχέσεις είναι αμφίδρομες καθώς μέσω της αυξανόμενης αντίληψης των παιδιών για τα συναισθήματα, παρέχονται ευκαιρίες στους γονείς και στους φροντιστές να συμβάλλουν στη συναισθηματική αυτορρύθμιση των παιδιών.

Οι καθημερινές συζητήσεις μεταξύ γονέων και παιδιών, σχετικά με το τί νιώθουν τα παιδιά ή για τα συναισθήματα των άλλων, μαζί με την παροχή πληροφοριών από τους ενήλικες για τα συναισθήματα και τις αιτίες τους και τα σχόλια για στρατηγικές διαχείρισης τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος (Thompson, Laible, & Ontai, 2003 όπως

αναφέρεται στο Kring & Sloan, 2010 ). Οι Thompson & Meyer (2007) αναφέρονται στα λόγια των γονέων «*πες μου τι νιώθεις με λόγια*», για να τονίσουν το βασικό ρόλο των γονέων στις στρατηγικές αυτοελέγχου που αναπτύσσουν τα παιδιά τους.

Μια άλλη διάσταση του οικογενειακού πλαισίου που εμπλέκεται στην ρύθμιση του συναισθήματος αφορά τον *τρόπο με τον οποίο οι γονείς αξιολογούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών*, ο οποίος επηρεάζει τη συναισθηματική τους αυτορρύθμιση. Σύμφωνα με ευρήματα μελετών, τα παιδιά αναπτύσσουν πιο δημιουργικούς τρόπους να ρυθμίζουν το συναίσθημα τους, όταν οι γονείς τα αποδέχονται και τα υποστηρίζουν όταν αυτά βιώνουν και εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα (Denham, Workman, Cole, Weissbrod, Kendziora, & Zahn-Waxler, 2007). Η κοινωνική υποστήριξη έχει τις ρίζες της και στη θεωρία των Bowlby και Ratler, σχετικά με τους δεσμούς και τις σχέσεις προσκόλλησης, η οποία, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ του παιδιού και του ατόμου που το φροντίζει, κατά τη διάρκεια της ωρίμανσης του. Επίσης, το κλίμα που επικρατεί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, οι συναισθηματικές απαιτήσεις αυτού, τα μοντέλα συναισθηματικής αντιμετώπισης που υπάρχουν μέσα στην οικογένεια και τις προσδοκίες εμπλέκονται στην αυτορρύθμιση. Οι Halberstadt και συν. (2003) αναφέρουν ότι η ενδοοικογενειακή επιθετικότητα και οι συμπεριφορές θυμού δεν συμβάλλουν θετικά σε αυτήν.

Δεδομένης λοιπόν της σημασίας των γονέων στην συναισθηματική επάρκεια των παιδιών οι Havighurt και συν. (2004) τονίζουν ότι πρέπει να γίνεται παρέμβαση στο τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν συναισθηματικά τα παιδιά με τους γονείς. Κατά τους Gottman, Katz και Hooven (1997) η σωστή ενημέρωση των

γονέων σε αυτό τον τομέα σημαίνει ότι: έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών τους, βλέπουν τις καταστάσεις αυτές ως μια ευκαιρία να διδάξουν στα παιδιά τους και να έρθουν πιο κοντά με αυτά, βοηθούν τα παιδιά τους να αναφέρουν λεκτικά τα συναισθήματα τους, δείχνουν ότι τα κατανοούν και τα βοηθούν να βρουν λύση σε προβλήματα που πιθανόν προκύπτουν. Σε όλα αυτά βέβαια συμπεριλαμβάνονται και τα όρια που πρέπει να βάζουν οι γονείς. Επίσης, οι Gottman, Katz και Hooven (1996) αναφέρουν πόσο σημαντικό είναι οι γονείς να μαθαίνουν στα παιδιά τους τρόπους να χαλαρώνουν όταν βιώνουν κάποιο έντονο αρνητικό συναίσθημα και γενικότερα πώς να ηρεμούν όταν βρίσκονται σε έντονη συναισθηματική κατάσταση.

Οι Havighurst & Harley (2001) εφαρμόζοντας ένα σχετικό πρόγραμμα παρέμβασης σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα ήταν θετικά αφού υπήρξε βελτίωση της συναισθηματικής λειτουργικότητας των παιδιών, δηλαδή μειώθηκαν τα αρνητικά συναισθήματα τους, καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς τους (όπως αναφέρεται στο Havighurst et al., 2004). Μάλιστα, στο πρόγραμμα αυτό, τονίστηκε στους γονείς ότι όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να επιτρέπονται όλες οι συμπεριφορές των παιδιών. Επίσης, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι γονείς είχαν τη μεγαλύτερη δυσκολία στο πώς να ενισχύουν στα παιδιά τους στην έκφραση των συναισθημάτων τους, και δεύτερον στο πώς μπορούν να μάθουν σε αυτά να λύνουν τα προβλήματα τους με κατάλληλο τρόπο.

#### *Ρύθμιση του συναισθήματος και προβλήματα συμπεριφοράς*

Η μελέτη της σχέσης μεταξύ της ρύθμισης του συναισθήματος και των προβλημάτων συμπεριφοράς καθίσταται πλέον αναγκαία, αν αναλογιστεί κανείς ότι



οι περισσότερες διαταραχές της διάθεσης σχετίζονται με τη δυσλειτουργία του συναισθήματος, αλλά και με διαταραχές όπως προβλήματα διαγωγής, μετατραυματικό στρες, διαταραχή υπερκινητικότητας και διάσπαση προσοχής. Αδυναμία των παιδιών να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους οδηγεί σε προβλήματα κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής. Ωστόσο, η μελέτη της ρύθμισης του συναισθήματος, βοηθά στη κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη δυσλειτουργική ρύθμιση του συναισθήματος και στην καλύτερη μελέτη των κλινικών πληθυσμών (Kring & Sloan, 2010, pp. 51).

Προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο σκιαγραφείται η δυσλειτουργική συναισθηματική ρύθμιση στα παιδιά και τους ενήλικες, είναι σημαντικό να δοθεί προσοχή στις καταστάσεις μέσα στις οποίες τα άτομα βιώνουν συναισθηματικά προβλήματα και πώς προσπαθούν να τα αντιμετωπίσουν. Πολλές φορές βέβαια τα παιδιά και οι ενήλικες χρησιμοποιούν στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος, όπου φαινομενικά τους βοηθούν να προσαρμοστούν ανάλογα στις εκάστοτε καταστάσεις, όμως αυξάνουν τις πιθανότητες για περισσότερο μακρόχρονα προβλήματα.

Χαρακτηριστική περίπτωση της παραπάνω άποψης αποτελούν οι ρυθμιστικές ικανότητες παιδιών που έχουν κακοποιηθεί. Αυτό που περιμένει κανείς με τα παιδιά που κακοποιούνται είναι ότι θα έχουν περιορισμένες ρυθμιστικές ικανότητες, καθώς πρέπει να αντιμετωπίσουν τα προσωπικά τους τραύματα χωρίς την υποστήριξη και φροντίδα κάποιων ενηλίκων. Ωστόσο, αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι τα κακοποιημένα παιδιά αποκτούν ένα ποικίλο ρεπερτόριο στρατηγικών αυτορρύθμισης, το οποίο τα βοηθά να ανταπεξέρχονται σε δυσμενή περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζουν (Kring & Sloan, 2010). Οι Gross και Thompson (2007) τονίζουν μια στρατηγική για τη ρύθμιση του συναισθήματος, αυτή της εστίασης της

προσοχής σε βοηθητικά στοιχεία του περιβάλλοντος. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι τα κακοποιημένα παιδιά, είναι πολύ *ευαίσθητα* σε εκρήξεις θυμού από τους ενήλικες, γιατί αυτό τα βοηθά να φανταστούν και να προετοιμαστούν για τη βίαιη συμπεριφορά που πρόκειται να υποστούν. Βέβαια αυτή η στρατηγική ρύθμιση του συναισθήματος είναι αποτελεσματική στα πλαίσια του σπιτιού, ενώ σε άλλα περιβάλλοντα όπως το σχολείο οδηγεί το παιδί πολλές φορές σε παρερμηνεία καταστάσεων.

Η Lengua (2003) διερεύνησε συσχετίσεις μεταξύ ορισμένων διαστάσεων της συναισθηματικότητας (emotionality), του αυτοελέγχου, προβλημάτων συμπεριφοράς και της προσαρμογής στη μέση παιδική ηλικία, μεμονωμένα αλλά και συνδυαστικά. Εδώ αξίζει να αναφερθούν οι δύο διαστάσεις της συναισθηματικότητας, η θετική και η αρνητική (Capaldi & Rothbart, 1992). Η αρνητική διάσταση περιλαμβάνει στοιχεία όπως φόβος, θυμός, ενόχληση σε καταστάσεις που προκαλούν σύγχυση στο άτομο, και η θετική διάσταση περιλαμβάνει στοιχεία όπως ευχαρίστηση, γέλιο. Έτσι, μία από τις υποθέσεις ήταν η διερεύνηση της διακύμανσης των διαστάσεων της συναισθηματικότητας στα προβλήματα συμπεριφοράς και τη θετική προσαρμογή. Στη μελέτη συμμετείχαν 89 παιδιά με μέσο όρο ηλικίας 9.9 χρόνια, μαζί με τις οικογένειες τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από καλά δομημένες συνεντεύξεις, βιντεοσκοπημένες δοκιμασίες και ερωτηματολόγια. Η συλλογή πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις στα σπίτια των παιδιών. Ένα από τα ευρήματα που σχετίζονται με την παρούσα συζήτηση, αφορά την αρνητική διάσταση της συναισθηματικότητας, όπου βρέθηκε ότι η ευερεθιστότητα στα παιδιά προβλέπει εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και περιορισμένη κοινωνική επάρκεια. Αυτό είναι λογικό αν σκεφτεί κανείς ότι το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό αυξάνει τα

προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, και κατ'επέκταση την αγωνία και το άγχος, οι οποίες αποτελούν εσωτερικές δυσκολίες. Εδώ θα έλεγε κανείς ότι η σχέση θα μπορούσε να είναι και αντίστροφη, αφού οι αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο ικανοτήτων αυτοελέγχου

Οι Rydell, Berlin και Bohlin (2003) αναφέρονται πιο συγκεκριμένα στον όρο συναισθηματικότητα (*emotionality*) και συναισθηματική ρύθμιση (*emotion regulation*). Η συναισθηματικότητα αναφέρεται γενικά στο πόσο εύκολα και πόσο έντονα προκύπτουν τα συναισθήματα (Murphy et al., 1999). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 151 παιδιά και η διάρκεια αυτής ήταν 4 χρόνια, ξεκινώντας από την ηλικία των 5 ετών. Τα παιδιά συμμετείχαν σε δοκιμασίες εντός εργαστηρίου και ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι γονείς και οι δάσκαλοι συμπλήρωναν ερωτηματολόγια, τα οποία αφορούσαν τις υπό εξέταση μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμπεριφορές που εκφράζουν θυμό συσχετίζονται με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, η μειωμένη ικανότητα ρύθμισης του φόβου προβλέπει τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, και τόσο ο φόβος όσο και ο θυμός προβλέπουν την εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς. Ακόμη, η χαμηλή ρύθμιση των θετικών συναισθημάτων και της διαχυτικότητας προβλέπουν τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και την προκοινωνική συμπεριφορά. Επίσης, τονίζεται η σημασία της ικανότητας ρύθμισης των θετικών συναισθημάτων και της υπερβολικής εκδήλωσης αυτών.

### **Εκτελεστικές λειτουργίες, ρύθμιση του συναισθήματος, γονεϊκά μοντέλα ανατροφής και προβλήματα συμπεριφοράς**

Σύμφωνα με τον Belsky (1997) παιδιά με διαφορετικά ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που επηρεάζονται από τις

συμπεριφορές αυτό-φροντίδας, όπως επίσης η αλληλεπίδραση μεταξύ της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και των τρόπων διαπαιδαγώγησης μπορεί είτε θετικά είτε αρνητικά να επηρεάζουν τις συμπεριφορές αυτοελέγχου του παιδιού.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η ιδιοσυγκρασία ορίζεται ως οι "ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στον τρόπο αντίδρασης και στον έλεγχο του εαυτού, στο συναισθηματικό, κινητικό τομέα και στον τομέα της προσοχής" (Rothbart & Bates, 2006). Ενδιαφέρουσα είναι η θέση των Thompson και Goodvin (2007) σύμφωνα με την οποία τα χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας επηρεάζουν τη διαχείριση του συναισθήματος με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά τα βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά στο ξεκίνημα των αρνητικών συναισθημάτων που επηρεάζουν την ένταση και επιμονή των αντιδράσεων τους, οι οποίες απαιτούν με τη σειρά τους κάποιο επίπεδο ελέγχου από τα ίδια παιδιά. Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Calkins και Hill (2007) ότι τα νήπια που αντιδρούν πολύ έντονα από φόβο ή θυμό, παρουσιάζουν χαμηλότερο αυτοέλεγχο σε άλλες ανεξάρτητες καταστάσεις (όπως αναφέρεται στο Krings & Sloan, 2010). Δεύτερον, οι Kochanska και συν. (2000) τονίζουν ότι, ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά όπως η ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς και της προσοχής σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος. Τρίτον, τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της ρύθμισης του συναισθήματος, μέσω της αλληλεπίδρασης τους με τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά με τα πρόσωπα φροντίδας. Για παράδειγμα οι Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz και Buss (1996) βρήκαν ότι, ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών ορισμένων παιδιών 18 μηνών όπως η έλλειψη σιγουριάς όταν βρίσκονταν μπροστά σε στρεσογόνους παράγοντες σε συνδυασμό με τον ανασφαλή δεσμό μεταξύ αυτών και των γονέων τους, προβλέπουν αύξηση στα επίπεδα κορτιζόλης. Μάλιστα, μόνο τα προνήπια,

που είχαν ανασφαλή δεσμό με τους γονείς αλλά ήταν πιο «δυναμικά στην αντίδραση τους» παρουσίαζαν φυσιολογικά επίπεδα στρες. Για τα παιδιά που είχαν ασφαλή δεσμό και μεγαλύτερη σιγουριά στην αντίδραση τους, η παρουσία της μητέρας βοήθησε στην αντιμετώπιση των φυσιολογικών επιδράσεων σε γεγονότα που προκαλούν άγχος, και τα παιδιά με ανασφαλή δεσμό λειτούργησαν καλύτερα εξαιτίας της παρουσίας της μητέρας. Από αυτά, βγαίνει το συμπέρασμα ότι, για να γίνει κατανοητή η ανάπτυξη της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος, είναι αρκετά χρήσιμο να εξεταστεί η αλληλεπίδραση των βιολογικών χαρακτηριστικών ανθεκτικότητας με τη κοινωνική υποστήριξη ή τα επίπεδα του στρες που πιθανό να βιώνει το παιδί.

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στην αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών του παιδιού και του τρόπου διαπαιδαγώγησης από τους γονείς, στην ανάπτυξη της ικανότητας καταπίεσης της κυρίαρχης συμπεριφοράς και εμφάνισης μιας πιο κατάλληλης αλλά δευτερογενούς συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά όπως η αρνητική διάθεση, η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος, η έκφραση του συναισθήματος, μπορούν να βοηθήσουν ή να χειροτερέψουν τις σχέσεις μεταξύ των συμπεριφορών των γονέων και την ανάπτυξη της εν λόγω ικανότητας (Eisenberg et al., 2003 όπως αναφέρεται στο Cipriano & Stifter, 2010). Για παράδειγμα όταν οι γονείς είναι πιο ζεστοί κατά την αλληλεπίδραση τους με παιδιά που μπορούν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, τότε αυτά επιδεικνύουν ικανοποιητικό επίπεδο συναισθηματικής ρύθμισης. Ενώ κάποιοι άλλοι επιστήμονες είναι υπέρ της άποψης ότι όταν οι μητέρες χρησιμοποιούν πιο ελεγκτικές συμπεριφορές με αρνητικό ή ουδέτερο τόνο φωνής, εκδηλώνουν λιγότερο θετική διάθεση και χρησιμοποιούν λιγότερες επεξηγήσεις προς τα «άταχτα» παιδιά τους, τότε αυτά συμβιβάζονται λιγότερο και

δυσκολεύονται να ελέγξουν τον εαυτό τους (Braungart-Rieker, Garwood, & Stifter, 1997).

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Rubin, Burgess, Dwyer και Hastings (2003), οι οποίοι ασχολήθηκαν με την μελέτη της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος και της συμπεριφοράς τους και εμφάνισης εξωτερικευμένων προβλημάτων, καθώς και παραμέτρους σχετικές με τη διαπαιδαγώγηση από την μητέρα. Το δείγμα ήταν 108 παιδιά νηπιακής ηλικίας, μαζί με τις μητέρες τους. Αρχικά μητέρες μαζί με τα παιδιά τους επισκέφτηκαν το εργαστήριο, όπου και συμμετείχαν σε δυαδική αλληλεπίδραση. Η πρώτη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε όταν τα νήπια ήταν περίπου 2 ετών, και μετά από 12 εβδομάδες οι συμμετέχοντες ξαναπήγαν στο εργαστήριο. Από αυτούς, 46 αγόρια και 42 κορίτσια, που είχαν συμμετάσχει στην έρευνα όταν ήταν 2 ετών, ξαναπήγαν όταν είχαν συμπληρώσει το 4<sup>ο</sup> έτος. Οι ερευνητές, τα παρατήρησαν κατά την αλληλεπίδραση τους με συνομήλικα ομόφυλα παιδιά, και δόθηκε στις μητέρες να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, το οποίο αφορούσε πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Όλες οι αλληλεπιδράσεις βιντεοσκοπήθηκαν και έγινε αποκωδικοποίηση των δεδομένων. Με βάση τα αποτελέσματα, παιδιά που είχαν δυσκολίες στον αυτοέλεγχο και που είχαν αυστηρούς και μη υποστηρικτικούς γονείς, παρουσίαζαν επιθετικές συμπεριφορές. Αυτό δε συνέβαινε για τα παιδιά που επίσης είχαν δυσκολίες στον αυτόελεγχο αλλά είχαν γονείς ζεστούς που τους προσέφεραν καθοδήγηση. Δηλαδή, όταν ο τρόπος διαπαιδαγώγησης ήταν πιο κατάλληλος, τότε μειώνονταν οι πιθανότητες ο αυτολέγχος των παιδιών στα 2 έτη να οδηγεί στην εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων. Εδώ θα έλεγε κανείς ότι η ικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς και του συναισθήματος δεν παίζει μόνο ρόλο προστατευτικό αλλά μία σωστή διαπαιδαγώγηση μπορεί επίσης να οδηγήσει σε

μικρότερες επιδράσεις της ρύθμισης σε προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι, διαφοροποιήσεις στην εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων στην ηλικία των 4 ετών, οφείλονται στα διαφορετικά επίπεδα της ικανότητας αυτορρύθμισης (temperament) και στα γονεϊκά μοντέλα ανατροφής, που λαμβάνουν χώρα κατά τη νηπιακή ηλικία (όταν τα παιδιά είναι δύο ετών).

Βέβαια, υπάρχει η άποψη ότι ο έλεγχος της συμπεριφοράς παίζει βασικό ρόλο στην ρύθμιση του συναισθήματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κατάσταση κατά την οποία όταν ένα άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα, είναι πιθανόν να χρησιμοποιήσει την ικανότητα του να αναστείλει ενδεχόμενες επιθετικές αντιδράσεις ή ακόμα και να «καταπιέσει» την έκφραση του αρνητικού συναισθήματος (Vohs & Baumeister, 2011). Έτσι, οι Eisenberg, Fabes, Guthrie και Reiser (2000) προτείνουν ότι η σχέση μεταξύ αυτοελέγχου και κοινωνικής επάρκειας επηρεάζεται από τα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος που βιώνει το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας τους αποτέλεσαν 142 παιδιά (σχολικής ηλικίας) σε δυο χρονικές περιόδους και διερευνήθηκαν μεταξύ άλλων ο έλεγχος της συμπεριφοράς, το επίπεδο συναισθηματικότητας των παιδιών και η κοινωνική επάρκεια των παιδιών. Οι γονείς και δάσκαλοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και τα παιδιά συμμετείχαν σε δοκιμασίες εντός εργαστηρίου για τη μέτρηση της ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς. Μεταξύ άλλων βρήκαν ότι η αρνητική συναισθηματικότητα τροποποιούσε τη σχέση μεταξύ του ελέγχου της συμπεριφοράς και των κοινωνικά αποδεκτών ή προκοινωνικών συμπεριφορών. Μάλιστα οι ίδιοι τόνιζαν ότι η αρνητική συναισθηματικότητα αποτελούσε παράγοντα κινδύνου και ανέφεραν ότι πρέπει να διερευνώνται τόσο οι άμεσες όσο και οι έμμεσες επιδράσεις για την μελέτη των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς.

## ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς και του συναισθήματος δύναται να αποτελέσει βασικό στοιχείο πρόβλεψης της προσαρμογής και σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Έρευνα στο εθνικό εκπαιδευτικό κέντρο στις Ηνωμένες Πολιτείες, φανερώνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων σε παιδικούς σταθμούς, θεωρεί πολύ σημαντικό τα παιδιά να μπορούν να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τον εαυτό τους, προκειμένου να ξεκινήσουν να πηγαίνουν εκεί (Lewit & Baker, 1995). Ωστόσο, τα συμπεράσματα δεν είναι ξεκάθαρα σχετικά με το πώς η ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς και του συναισθήματος συνδέεται με την προσαρμογή των παιδιών, αφού τα ευρήματα των μελετών δεν συγκλίνουν προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Για παράδειγμα, οι Murray και Kochanska (2002) διερεύνησαν μεταξύ άλλων τις σχέσεις ανάμεσα στον έλεγχο της συμπεριφοράς και στα προβλήματα συμπεριφοράς σε 83 παιδιά τυπικής ανάπτυξης 4 ετών (δηλαδή δεν παρουσίαζαν κάποια καθυστέρηση στην ανάπτυξη τους). Για τη μέτρηση της ικανότητας ελέγχου της συμπεριφοράς χορήγησαν συστοιχίες δοκιμασιών και οι μητέρες συμπλήρωσαν την κλίμακα Child Behavior Checklist για την αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Παρόλο που τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι υψηλά και χαμηλά επίπεδα αυτοελέγχου συνδέονται με υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα μέτρησης των προβλημάτων συμπεριφοράς, ωστόσο οι σχέσεις ήταν μέτριες. Δηλαδή, υψηλότερα επίπεδα ελέγχου σχετίζονταν με τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα ελέγχου με συγκεκριμένα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως έλλειψη προσοχής. Οι ίδιοι οι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της ανάπτυξης φυσιολογικής συμπεριφοράς, προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας.



Ακόμη, οι Vohs και Baumeister (2011) τονίζουν τη μη ξεκάθαρη εικόνα των ευρημάτων αναφορικά με αυτούς τους παράγοντες.

Επίσης, τα τελευταία χρόνια, η επιστημονική κοινότητα επιχειρεί τη μελέτη κι' άλλων παραγόντων συγχρόνως, προκειμένου να δουν πώς προκύπτουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ξεκάθαρα, ότι η ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς προβλέπει τα προβλήματα συμπεριφοράς, ιδιαίτερα σε παιδιά που είναι πιο επιρρεπή στο να βιώσουν έντονα αρνητικά συναισθήματα (Valiente, et al., 2007). Ωστόσο κάποιοι ερευνητές δε βρίσκουν αυτή τη σχέση σε παιδιά 3 ετών (Olson, Sameroff, Kerr, Lopez, & Wellman, 2005). Αυτό σημαίνει ότι σταδιακά η επιστημονική κοινότητα αρχίζει να μελετά και τη συμβολή της ρύθμισης του συναισθήματος, όταν ασχολείται με τις σχέσεις του αυτοελέγχου και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Ακόμη, όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η ανάπτυξη της ρύθμισης της συμπεριφοράς και του συναισθήματος απαιτεί αρκετά χρόνια κοινωνικής αλληλεπίδρασης, γεγονός που καθιστά τα κοινωνικά και οικογενειακά πλαίσια, μέσα στα οποία ωριμάζει το παιδί, ιδιαίτερα σημαντικά για την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και της συναισθηματικής ρύθμισης. Ας μην ξεχνιέται ότι κατά την προσχολική περίοδο, οι τρόποι γονεϊκής διαπαιδαγώγησης (parenting) αποτελούν σημαντικές εξωτερικές επιρροές στη ρύθμιση του εαυτού (Kochanska et al., 2000). Γι'αυτό η παρούσα έρευνα μελετά το ρόλο της ρύθμισης του συναισθήματος στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των γονεϊκών μοντέλων ανατροφής. Αξίζει να αναφερθεί η άποψη των Eisenberg, Spinrad, Eggum, Silva, Reiser, Hofer, και συν. (2010), σύμφωνα με την οποία, λίγοι ερευνητές έχουν μελετήσει το ρόλο της συναισθηματικής

ρύθμισης, στη σχέση μεταξύ των γονεϊκών πρακτικών διαπαιδαγώγησης και προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η βαθύτερη διερεύνηση των παραγόντων αυτών, θα δώσει περισσότερες πληροφορίες για τη φύση της σχέσης τους, και θα εμπλουτιστεί η δημιουργία παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στην μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Έτσι, η παρούσα έρευνα θα ασχοληθεί με τη μελέτη των προαναφερόμενων παραγόντων, προκειμένου να διασαφηνιστούν περισσότερο οι σχέσεις αυτών, σε παιδιά 3 έως 5 ετών. Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι οι ήδη υπάρχουσες μελέτες αφορούν κυρίως σχολικό πληθυσμό και άνω. Επίσης, δεν βρίσκονται έρευνες που να διερευνούν τα μοντέλα που να συμπεριλαμβάνουν ταυτόχρονα, την συναισθηματική ρύθμιση, τα γονεϊκά μοντέλα ανατροφής και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Η μελέτη των παραπάνω θεμάτων είναι πολύ σημαντική αν αναλογιστεί κανείς την αξία της κοινωνικής υποστήριξης και τη θετική συμβολή που έχει στην ανάπτυξη της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου (Phillips, Lingsiu, Yeh, & Chen, 2008. Savi, 2010).

#### *Ερευνητικές Υποθέσεις*

Με βάση τα ευρήματα προηγούμενων μελετών αναμένεται ότι:

1. Η ικανότητα αναστολής της απόκρισης και η ρύθμιση του συναισθήματος θα προβλέπουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και την προκοινωνική συμπεριφορά. Γενικά περιμένουμε ότι θα υπάρχει αρνητική συσχέτιση με τα συναισθηματικά συμπτώματα, τα προβλήματα διαγωγής, την υπερκινητικότητα, και τα προβλήματα με τους συνομηλίκους. Επίσης, περιμένουμε θετική συσχέτιση με την προκοινωνική συμπεριφορά.

2. Θα υπάρξει διαφοροποίηση στη σχέση μεταξύ των τριών τύπων γονεϊκών μοντέλων ανατροφής και των προβλημάτων συμπεριφοράς, όταν διαμεσολαβεί η ικανότητα ελέγχου του συναισθήματος. Δηλαδή περιμένουμε ότι, ο αυταρχικός τύπος γονέα θα αυξήσει την συναισθηματική ένταση και θα μειώσει την ικανότητα ρύθμισης, τα οποία με την σειρά τους θα αυξήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και θα μειώσουν την προκοινωνική συμπεριφορά, ενώ με τον δημοκρατικό και τον επιτρεπτικό τύπο γονέα περιμένουμε τα αντίθετα αποτελέσματα.
3. Θα υπάρξει διαφοροποίηση στη σχέση μεταξύ της Αναστολής της απόκρισης και της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς, όταν διαμεσολαβεί το επίπεδο της ρύθμισης του συναισθήματος του παιδιού. Περιμένουμε ότι χαμηλά επίπεδα αναστολής θα οδηγούν σε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής έντασης και σε μικρότερη ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος, τα οποία θα προκαλούν την αύξηση προβλημάτων συμπεριφοράς και την μείωση της προκοινωνικής συμπεριφοράς.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### *Συμμετέχοντες*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 87 παιδιά με τους γονείς τους και την αντίστοιχη νηπιαγωγό του κάθε παιδιού. Τα παιδιά φοιτούσαν σε δημόσιους και ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς του δήμου Χανίων. Στη έρευνα έλαβαν μέρος ο 1<sup>ος</sup> βρεφονηπιακός σταθμός του δήμου Νέας Κυδωνίας, ο 1<sup>ος</sup> βρεφονηπιακός σταθμός του δήμου Ακρωτηρίου, ο 4<sup>ος</sup> παιδικός σταθμός του δήμου Χανίων, ο 5<sup>ος</sup> παιδικός σταθμός του δήμου Χανίων, και ο ιδιωτικός παιδικός σταθμός «Ζαβολάκια». Επίσης, στην έρευνα έλαβαν μέρος και οικογένειες, όπου τα παιδιά δεν είχαν ενταχτεί σε κάποιο παιδικό σταθμό ακόμη.

Η ηλικία των παιδιών κυμαινόταν από 3 ετών έως 5,5 ετών (ΜΟ: 4,2, Τ.Α. 0,5), και χωρίζονταν σε 43 αγόρια και 44 κορίτσια. Από τις οικογένειες των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα 78 μητέρες και 9 πατέρες συμπλήρωσαν το πακέτο ερωτηματολογίων. Η ηλικία των γονέων ξεκινούσε από 25 ετών έως 45 ετών (ΜΟ: 36,5, ΤΑ. 4,7). Το 52,3% των γονέων είχαν ανώτερη εκπαίδευση, το 43% είχαν τελειώσει το λύκειο, το 3,5% είχε τελειώσει το γυμνάσιο και το 1,2% είχε ολοκληρώσει το δημοτικό. Ως προς το επάγγελμα το 74,4 % ήταν υπάλληλοι, το 11,6% ασχολούνταν με οικιακά, το 9,3% ήταν σε αναζήτηση εργασίας και το 4,7% δεν ανέφερε κάποια συγκεκριμένη ασχολία.

### *Διαδικασία*

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν σε χρονικό διάστημα 3 μηνών (Μάιος 2011-Ιούλιος 2011). Για την είσοδο στους δημόσιους παιδικούς σταθμούς δόθηκε σχετική άδεια από το δήμο Χανίων. Η πρώτη επαφή με τους παιδικούς σταθμούς πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφώνου με στόχο τη συγκατάθεση των υπεύθυνων των

παιδικών σταθμών για την πρόσβαση της ερευνήτριας εκεί και την πραγματοποίηση της έρευνας. Έτσι έγινε μια σύντομη τηλεφωνική ενημέρωση για το θέμα της μελέτης στη διευθύντρια του κάθε σταθμού. Απαραίτητη προϋπόθεση για την συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ήταν η συγκατάθεση των γονέων τους, καθώς ένα μέρος των συμμετεχόντων αφορούσε παιδιά ηλικίας από 3 έως 5 ετών που δεν μπορούσαν να δώσουν γραπτή συγκατάθεση.

Σε αρχικό στάδιο, είτε η ερευνήτρια είτε η νηπιαγωγός της τάξης, μοίρασαν τα πακέτα ερωτηματολογίων στους γονείς, τα οποία ήταν τοποθετημένα μέσα σε φακέλους. Στην πρώτη σελίδα του πακέτου των ερωτηματολογίων οι γονείς συμπλήρωσαν τα απαραίτητα στοιχεία, ώστε να ήταν εφικτή η εύρεση των αντίστοιχων παιδιών. Στη συνέχεια ο ίδιος ο γονέας τοποθέτησε το κλειστό φάκελο μέσα σε ένα κουτί, το οποίο είχε τοποθετήσει η ερευνήτρια σε κάθε παιδικό σταθμό ξεχωριστά. Μόνο η ερευνήτρια μπορούσε να ανοίξει τους κλειστούς φακέλους με τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Αφού πραγματοποιήθηκαν και οι δοκιμασίες με τα παιδιά, τα ονόματα τους διαγράφηκαν και αντικαταστάθηκαν με κωδικούς αριθμούς. Στόχος ήταν η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Μετά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η διάρκεια της οποίας ήταν περίπου 30 λεπτά, διεξήχθη η δοκιμασία με τα παιδιά, των οποίων οι γονείς είχαν δεχτεί και είχαν συμπληρώσει το πακέτο των ερωτηματολογίων που τους είχε δοθεί. Η δοκιμασία είχε τη μορφή παιχνιδιού και διεξήχθη σε ήρεμο χώρο εντός των παιδικών σταθμών. Η ερευνήτρια ήταν ιδιαίτερα προσεκτική σε πιθανή δυσφορία ή άγχους του παιδιού. Μετά την ολοκλήρωση της δοκιμασίας, τα παιδιά έλαβαν ένα δώρο, ως ενίσχυση για τη συμμετοχή τους.

Εκτός από την ερευνήτρια, η οποία κατέγραφε τις αντιδράσεις των παιδιών, παρίστατο και δεύτερος παρατηρητής προκειμένου να καταγράφει και αυτός τις

αντιδράσεις, αλλά αφορούσε ένα μέρος του δείγματος (~35%). Ο δεύτερος παρατηρητής ήταν κατάλληλα εκπαιδευμένος στη μέτρηση και κωδικοποίηση της δοκιμασίας, καθώς και σε θέματα δεοντολογίας. Για τα παιδιά, των οποίων οι γονείς είχαν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια και συμμετείχαν και στην δοκιμασία, δόθηκε αντίστοιχο πακέτο ερωτηματολογίων στους νηπιαγωγούς τους.

Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα δεδομένα, από τους γονείς, τα παιδιά και τους νηπιαγωγούς, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση και καταχώρηση των δεδομένων.

### *Μετρήσεις*

#### **Αναστολή απόκρισης**

Για τη μέτρηση της αναστολή απόκρισης στα παιδιά (Strommen, 1973 από Carlon & Wang, 2007), χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος “.. *O Simon λέει..*”. Λόγω του ότι το όνομα Simon δεν χρησιμοποιείται στην Ελληνική γλώσσα, καταλήξαμε να επιλέξουμε ένα οικείο όνομα για τα παιδιά, το οποίο και συναντάται συχνά στην καθημερινότητα τους. Έτσι, επιλέχθηκε το όνομα Μαρία.

Ο εξεταστής αρχίζει με απλές προτάσεις και ζητάει από το παιδί να κάνει αυτά που του λέει (π.χ. ακούμπησε τη μύτη) ενώ έπειτα του εξηγεί τους κανόνες του παιχνιδιού. Τα παιδιά καλούνται να μιμηθούν τις κινήσεις του εξεταστή μόνο όταν η κίνηση ακολουθεί τη φράση ‘*Η Μαρία λέει..*’. Διαφορετικά, θα πρέπει το παιδί να μείνει ακίνητο. Η ερευνήτρια πραγματοποιεί όλες τις κινήσεις, ανεξάρτητα από το αν το παιδί πρέπει να τις μιμηθεί ή όχι. Αρχικά πραγματοποιούνται 2 παραδείγματα, ώστε να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει τους κανόνες και όπου γίνονται λάθη διορθώνονται. Πραγματοποιούνται 10 προσπάθειες (5 όπου λέγεται «η Μαρία είπε..» και 5 όπου δεν λέμε τη φράση), με συγκεκριμένη σειρά χωρίς ανατροφοδότηση (Μαρία, Μαρία, όχι Μαρία, Μαρία, όχι Μαρία, Μαρία, θυμίζω το

κανόνα, όχι Μαρία, Μαρία, όχι Μαρία, όχι Μαρία, Μαρία). Κάθε προσπάθεια βαθμολογείται σε 4βάθμια κλίμακα (0= καμία μίμηση/ ολοκληρωμένη μίμηση, 1= δισταγμός/ μερική μίμηση, 2= μερική μίμηση/δισταγμός, 3 = ολοκληρωμένη μίμηση / καθόλου μίμηση). Η τελική βαθμολογία κυμαίνεται από 0 έως 30. Μερικές από τις μιμήσεις που πραγματοποιούνται είναι : *ακούμπησε την μύτη σου, σήκωσε τα χέρια, ακούμπησε την κοιλιά σου, ακούμπησε το πάτωμα*. Η συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών βρέθηκε ικανοποιητική  $Kappa=0.64$ ,  $p=0.000$ .

Επίσης, οι γονείς και οι νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν τις ακόλουθες κλίμακες:

*Children's Behavior Questionnaire* (Rothbart, Ahadi, Karen, & Fisher, 2001). Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται στους φροντιστές (caregiver) των παιδιών ηλικίας 3 έως 7 ετών και έχει σχεδιαστεί για να προσφέρει μια λεπτομερή αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών. Διαθέτει υποκλίμακες, οι οποίες εξετάζουν χαρακτηριστικά όπως θυμό, εστίαση προσοχής, επίπεδο ενεργητικότητας, φόβο, ευχαρίστηση, αυθορμητισμό, δυσφορία, ντροπή. Σύμφωνα με τους Ahadi, Rothbart & Ye (1993) οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων κυμαίνονται από 0,67 έως 0,94, με μέσο όρο 0,77 σε όλες τις υποκλίμακες (όπως αναφέρεται στο Rothbart et al., 2001). Επίσης, οι δημιουργοί αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας μεταξύ των γονέων, δηλαδή ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες (Pearson  $r=0.51$ ,  $p<0.05$ ). Ακόμη, αναφέρουν στοιχεία σταθερότητας σε διαφορετικά δείγματα αλλά και σταθερότητα στο χρόνο. Τέλος, αναφέρουν συσχετίσεις και με άλλα ψυχομετρικά εργαλεία που μετρούν παρόμοια χαρακτηριστικά. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα που εξετάζει την αναστολή απόκρισης και η οποία αποτελείται από 13 σχετικά ερωτήματα. Σύμφωνα με τους δημιουργούς του ερωτηματολογίου, η συγκεκριμένη υποκλίμακα παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια 0,74. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η κλίμακα που χορηγήθηκε

παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια 0.63. Ο γονέας καλείται να επιλέξει μια απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν συμπεριφορές των παιδιών του, ανάμεσα σε μία 7βάθμια κλίμακα η οποία κυμαίνεται από 1 (τελείως ψευδής) έως 7 (απολύτως αληθής) και μία απάντηση ΜΔ (*μη διαθέσιμη*) η οποία αναφέρεται στην περίπτωση όπου δεν έχουν παρατηρήσει αυτή τη συμπεριφορά. Ένα παράδειγμα αυτής της κλίμακας αποτελεί η ερώτηση «*Μπορεί να περιμένει πριν αρχίσει να συμμετέχει σε κάποια καινούργια δραστηριότητα αν του ζητηθεί*».

### **Ρύθμιση του συναισθήματος**

Οι γονείς και οι νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν την κλίμακα:

*Emotion Regulation Checklist* (Shields & Cicchetti, 1998). Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορά τη μελέτη της συναισθηματικής ρύθμισης των νηπίων. Αποτελείται από 24 ερωτήσεις, με σκοπό τη ανίχνευση της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος του παιδιού. Σε κάθε ερώτηση, αντιστοιχεί μια κλίμακα με τέσσερις διαβαθμίσεις, η οποία ξεκινά από την απάντηση 1 « Σπάνια» έως το 4 « Σχεδόν πάντα». Οι γονείς καλούνται να διαλέξουν μία από τις τέσσερις απαντήσεις ανάλογα με το πόσο συχνά παρατηρούν τις συμπεριφορές που περιγράφονται. Τα ερωτήματα χωρίζονται σε δύο υποκλίμακες: την κλίμακα για την αρνητικότητα/αστάθεια (Lability/Negativity) η οποία περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις και την κλίμακα για τη ρύθμιση συναισθήματος με 14 ερωτήσεις. Η υποκλίμακα της αρνητικότητας/αστάθειας περιλαμβάνει ερωτήματα που εξετάζουν χαρακτηριστικά όπως έλλειψη ευελιξίας, δυσκολίες στην ρύθμιση αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης και την αρνητική συναισθηματική διάθεση. Υψηλότερα σκορ σε αυτή τη κλίμακα αντανακλούν χαμηλότερο επίπεδο ρύθμισης. Ένα παράδειγμα αυτής της υποκλίμακας αποτελεί η ερώτηση «*Έχει συχνά αλλαγές στη διάθεση (δηλαδή η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού είναι δύσκολο να προβλεφθεί γιατί αλλάζει εύκολα από θετική σε αρνητική)*». Η κλίμακα για τη



ρύθμιση του συναισθήματος αφορά την κατάλληλη έκφραση συναισθήματος, την ενσυναίσθηση-κατανόηση, και τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση. Υψηλότερα σκορ σε αυτή την υποκλίμακα, δηλώνουν υψηλότερη συναισθηματική ρύθμιση. Ένα παράδειγμα αυτής της υποκλίμακας αποτελεί η ερώτηση «*Επιδεικνύει αναμενόμενα αρνητικά συναισθήματα (θυμό, φόβο, απογοήτευση, θλίψη) ως αντίδραση σε εχθρικές, επιθετικές ή αδιάκριτες συμπεριφορές συνομηλίκων*» .

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε και τις δύο υποκλίμακες για τη μέτρηση της συναισθηματικής ρύθμισης. Οι Shields & Cicchetti (1997), αναφέρουν υψηλή εσωτερική συνέπεια και για τις δύο υποκλίμακες (0.96 για την κλίμακα της αρνητικότητας/αστάθειας και 0.83 για την κλίμακα της συναισθηματικής ρύθμισης) και μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους ( $r = - 0.50, p < 0.001$ ). Η συνολική κλίμακα παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια 0.89. Με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η υποκλίμακα Αρνητικότητα/Αστάθεια παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια 0.79, η υποκλίμακα συναισθηματική ρύθμιση 0.53, ενώ η συνολική κλίμακα παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια 0.62.

Τέλος, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει καλή δομική εγκυρότητα, καθώς συσχετίστηκε με δεδομένα από το ερωτηματολόγιο Child Behavior Checklist αλλά και με τις παρατηρήσεις ερευνητών σε ελεύθερο παιχνίδι που αφορούσαν τη συναισθηματική ρύθμιση (Shields & Cicchetti, 1997).

### **Γονεϊκά μοντέλα ανατροφής**

Οι γονείς συμπλήρωσαν:

*Parental Authority Questionnaire - Revised* (Reitman, Rhode, Hupp, & Altobello, 2002) προκειμένου να διερευνηθούν οι γονεϊκοί τρόποι διαπαιδαγώγησης (measurement of Parental Authority Prototypes). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε γονείς παιδιών 3 έως 8 ετών και είναι η αναθεωρημένη έκδοση του

Parental Authority Questionnaire του Buri (1991). Ο Reitman και οι συνεργάτες του (2002) βελτίωσαν το ερωτηματολόγιο του Buri, κάνοντας κυρίως φραστικές και γραμματικές αλλαγές. Δεν παραλείφθηκε κανένα ερώτημα από την αρχική κλίμακα, η οποία μάλιστα διαθέτει αρκετά καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά όπως εσωτερική συνέπεια η οποία κυμαίνεται από 0,74 έως 0,87, ενώ ο ίδιος ο δημιουργός αναφέρει στοιχεία για υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου (Buri, 1989). Παρόλο που η αρχική κλίμακα με βάση τον Buri, παρουσιάζει υψηλές μετρήσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η αναθεωρημένη κλίμακα, καθώς όπως αναφέρουν και οι Reitman και οι συν. (2002) δημιουργήθηκε προκειμένου να χορηγείται ειδικά στους γονείς που έχουν παιδιά 3 έως 8 ετών. Η αρχική κλίμακα χορηγείται στους ίδιους τους εφήβους (Buri, 1989), οπότε δεν θα μπορούσε να χορηγηθεί στους γονείς της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με την αναθεωρημένη κλίμακα, η οποία χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα μας, αναφέρονται στοιχεία εσωτερικής συνέπειας τα οποία κυμαίνονται από 0,56 έως 0,77 από τους δημιουργούς. Ακόμη, οι ίδιοι αναφέρουν στοιχεία που δείχνουν μέτρια συγκλίνουσα εγκυρότητα με αντίστοιχες κλίμακες που μετρούν ανάλογα χαρακτηριστικά. Βέβαια, οι ίδιοι τονίζουν ότι παράγοντες όπως χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων, σίγουρα επηρέασαν τις τιμές, ώστε να δείχνουν χαμηλότερες. Με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η πρώτη κλίμακα που αφορά τον επιτρεπτικό τύπο γονέα παρουσιάζει 0.70 δείκτη εσωτερικής συνέπειας, η κλίμακα του Αυταρχικού τύπου γονέα παρουσιάζει 0.83 και η τρίτη υποκλίμακα που αφορά τον δημοκρατικό τύπο γονέα έχει 0.50 δείκτη εσωτερικής συνέπειας.

Έτσι, η αναθεωρημένη κλίμακα αποτελείται από 30 ερωτήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν τρεις τύπους γονεικών μοντέλων ανατροφής: υποστηρικτικό

(authoritative), αυταρχικό (authoritarian), επιτρεπτικό (permissive). Οι απαντήσεις διαβαθμίζονται σε 5βάθμια κλίμακα η οποία κυμαίνεται από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Χαρακτηριστικά του επιτρεπτικού τύπου γονέα είναι η σχετική ζεστασιά που εκπέμπει, χωρίς έλεγχο και κάποια απαίτηση. Το εύρος σε αυτή τη κλίμακα κυμαίνεται από 10 έως 50 βαθμούς, με υψηλότερα σκορ να δηλώνουν ένα πιο υποστηρικτικό γονέα και χαμηλότερα να μην αντανakλούν αυτό το τύπο. Ένα παράδειγμα ερώτησης είναι «*Σε μια σωστή οικογένεια τα παιδιά θα πρέπει να έχουν λόγο στην οικογένεια εξίσου με τους γονείς*». Χαρακτηριστικά του αυταρχικού τύπου, είναι η αξία που δίνεται στην αυστηρή υπακοή και στην προσπάθεια ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού, μέσω χρήσης τιμωρίας. Ένα παράδειγμα ερώτησης είναι «*Πιστεύω ότι είναι για το καλό των παιδιών μου να τους ζητώ να κάνουν αυτό που εγώ θεωρώ σωστό, ακόμη και αν δεν συμφωνούν*». Ο υποστηρικτικός τύπος γονέα, είναι κυρίως σταθερός και ξεκάθαρος στις προσδοκίες, αλλά είναι διαλλακτικός στην οριοθέτηση και στις εξαιρέσεις. Υψηλότερα σκορ σε αυτή την υποκλίμακα αντανakλούν ένα πιο υποστηρικτικό τύπο, ενώ χαμηλότερα δεν αντανakλούν αυτό το στυλ διαπαιδαγώγησης. Ένα παράδειγμα ερώτησης είναι «*Από τη στιγμή που υιοθετηθούν κάποιοι κανόνες στην οικογένεια, συζητώ με τα παιδιά μου τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκαν*».

### **Προβλήματα συμπεριφοράς**

Οι γονείς και οι νηπιαγωγοί συμπλήρωσαν:

*Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί ένα σύντομο διαγνωστικό εργαλείο για ηλικίες 4-16 χρόνων, το οποίο δημιουργήθηκε από τον Άγγλο παιδοψυχίατρο Robert Goodman στην Μεγάλη Βρετανία (Goodman, 2001). Υπάρχει σε πολλές εκδόσεις (πάνω από 40 γλώσσες) ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες των ερευνητών, κλινικών και εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα

χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 25 ερωτήματα που αφορούν ψυχολογικά χαρακτηριστικά, είτε θετικά είτε αρνητικά. Τα 25 ερωτήματα κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες: συναισθηματικά συμπτώματα (π.χ. «τον απασχολεί το παραμικρό, φαίνεται ανήσυχος»), προβλήματα διαγωγής (π.χ. «συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος»), υπερκινητικότητα/διάσπαση (π.χ. «συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα») προβλήματα με τους συνομηλίκους (π.χ. «Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η»), προκοινωνική συμπεριφορά (π.χ. «λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων»). Τα ίδια 25 ερωτήματα υπάρχουν και στα ερωτηματολόγια για τους γονείς και δασκάλους για ηλικίες 4 έως 16 ετών.

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά παρέχονται και για την ελληνική έκδοση από τους Giannakopoulos, Tzavara, Dimitrakaki, Kolaitis, Rotsika και Tountas (2009) οι οποίοι μελέτησαν την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου και επιβεβαίωσαν τους πέντε παράγοντες στα οποία φορτίζουν τα ερωτήματα. Έτσι, οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν στοιχεία εσωτερικής συνέπειας, τα οποία κυμαίνονται από 0.50 έως 0.77. Με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αναφέρεται ότι: η κλίμακα για τα συναισθηματικά συμπτώματα παρουσιάζει εσωτερική συνέπεια 0.41, η κλίμακα προβλήματα διαγωγής 0.64, η κλίμακα υπερκινητικότητα 0.74, η κλίμακα προβλήματα με τους συνομηλίκους 0.55, η κλίμακα προκοινωνική συμπεριφορά 0.55.

Οι συγκεκριμένοι ερευνητές δεν εξετάζουν στοιχεία εγκυρότητας, όμως δίνονται ορισμένα στοιχεία σε άλλες εκδόσεις όπως αυτή των Capron et al. (2007), στη γαλλική έκδοση. Έτσι, οι συγκεκριμένοι παρέχουν δεδομένα για την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, η οποία επικυρώνεται μέσω της ομοιογένειας των ερωτήσεων και δίνονται στοιχεία αποκλίνουσας εγκυρότητας.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Goodman (2001) οι κλίμακες που εξετάζουν τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και αυτές που αφορούν τα εξωτερικευμένα προβλήματα δεν αλληλεπικαλύπτονται. Επίσης, αναφέρει σταθερότητα στις μετρήσεις μετά από 4 έως 6 μήνες, ιδιαίτερα το ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους δασκάλους. Γενικότερα, σύμφωνα με τον δημιουργό, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του SDQ το μετατρέπει σε μια χρήσιμη σύντομη μέτρηση της προσαρμογής και ψυχοπαθολογίας των παιδιών και εφήβων.

Για καθεμία από τις υποκλίμακες η βαθμολογία κυμαίνεται 0 έως 10. Η συνολική βαθμολογία για τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά προκύπτει από το άθροισμα των βαθμολογιών όλων των υποκλιμάκων εκτός από τη κλίμακα της προκοινωνικής συμπεριφοράς και κυμαίνεται από 0 έως 40.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά εξετάσαμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ώστε να δούμε αν επηρεάζουν τις μελετώμενες μεταβλητές. Για να ελεγχθεί αυτό πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις Pearson r και t-test αναλύσεις. Στην συνέχεια, διερευνήσαμε τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που μας ενδιαφέρουν με την χρήση των στατιστικών κριτηρίων Pearson r και της παλινδρόμησης (όμως για λόγους οικονομίας του χώρου θα αναφερθούν αναλυτικά μόνο οι συσχετίσεις των μεταβλητών). Στην συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο πολλαπλής διαμεσολάβησης, ώστε να μελετηθούν η συναισθηματική ρύθμιση και η αναστολή απόκρισης ως διαμεσολαβητές στη σχέση μεταξύ του τρόπου διαπαιδαγώγησης των παιδιών και της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς, και η συναισθηματική ρύθμιση ως διαμεσολαβητής στη σχέση μεταξύ Αναστολή της απόκρισης και προβλημάτων συμπεριφοράς.

### *Δημογραφικά χαρακτηριστικά*

Πραγματοποιώντας t-test για ανεξάρτητα δείγματα για να δούμε αν υπάρχουν διαφορές κατά φύλο σε όλες τις κύριες μεταβλητές, βρέθηκε ότι το φύλο επηρεάζει την αναστολή απόκρισης όπως αυτή μετρήθηκε από τα παιδιά  $t(81)=-2.045, p=0.04$ . Μάλιστα, τα κορίτσια (ΜΟ:20,33, Τ.Α. 4,83) τα κατάφεραν καλύτερα από τα αγόρια (ΜΟ:18,34, Τ.Α.3,99) στην δοκιμασία που τους χορηγήθηκε για την μέτρηση της αναστολής απόκρισης. Επίσης, διαφορές κατά φύλο βρέθηκαν στις μεταβλητές υπερκινητικότητα (Γονέας)  $t(85)=2.795, p=0.00$  και υπερκινητικότητα (Νηπιαγωγός)  $t(85)=3.881, p=0.000$ , με τα αγόρια (ΜΟ: 3,49, Τ.Α. 2,56 και ΜΟ: 3,53, Τ.Α. 1,99 αντίστοιχα) να υπερέχουν από τα κορίτσια (ΜΟ: 2,13, Τ.Α. 1.92 και ΜΟ: 1,84, Τ.Α. 2,07 αντίστοιχα) και στα δύο. Εκτός από το φύλο του παιδιού, η ηλικία του παιδιού βρέθηκε να συσχετίζεται μόνο με την μεταβλητή Προβλήματα με τους συνομηλίκους (Γονέας) (Pearson 's  $r=-.227, p=0.03$ ). Δηλαδή, όσο νεότερο ήταν το παιδί, τόσο

περισσότερες δυσκολίες θα παρουσίαζε με συνομήλικα παιδιά σύμφωνα με τους γονείς. Ακόμη, μελετήθηκαν πιθανές συσχετίσεις της μεταβλητής Ηλικία γονέων με όλες τις κύριες μεταβλητές. Η ηλικία των γονέων βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τη μεταβλητή Αναστολή απόκρισης (Νηπιαγωγός) (Pearson's  $r=0.285$ ,  $p=0.013$ ). Δηλαδή, μεγαλύτεροι γονείς τείνουν να έχουν παιδιά που μπορούν να αναστείλουν περισσότερο τη συμπεριφορά τους, με βάση τη γνώμη των νηπιαγωγών (τα έτη εκπαίδευσης των γονέων δεν φάνηκαν να επηρεάζουν κάποια από τις μεταβλητές). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά πρέπει να εξετάζονται με προσοχή, καθώς ο αυξημένος αριθμός των πολλαπλών συγκρίσεων που πραγματοποιήθηκαν ενδέχεται να οδηγούν σε σφάλμα τύπου I.

#### *Συσχετίσεις δεδομένων από διαφορετικές πηγές (γονείς, νηπιαγωγοί, παιδιά)*

Η μέτρηση της αναστολής απόκρισης βάσει της δοκιμασίας που χορηγήθηκε στα παιδιά συσχετίζεται θετικά με τις αναφορές τόσο των γονέων όσο και των νηπιαγωγών σχετικά με τα επίπεδα αναστολής των παιδιών. Ωστόσο, γενικά δεν παρατηρούνται συσχετίσεις μεταξύ των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τους γονείς και των δεδομένων από τους νηπιαγωγούς. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των τιμών που λήφθηκαν από τους γονείς και των τιμών που λήφθηκαν από τους νηπιαγωγούς, Μόνο η τιμές που αφορούν στην Υπερκινητικότητα συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Πίνακας 1: Συσχετίσεις από τις διαφορετικές πηγές (Π=παιδιά, Γ=γονείς, Ν=Νηπιαγωγός)

Μεταβλητή	Αναστολή Γ.	Αναστολή Ν.	Συνολικές Δυσκολίες Ν.	Συν.συμπτ. Ν.	Διατ.δι αγωγής Ν.	Υπερκινητ. Ν.	Προβλήμ. συνομηλ. Ν.	Προκοιν. Συμπερ. Ν.	Αρνητ./Αστάθ. Ν.	Συναισθ. ρύθμιση Ν.
Αναστολή Π.	0.27*	0.24*								
Αναστολή Γ.		0.08								
Συνολ. Δυσκ. Γ.			0.054						-	
Συν.συμπτ. Γ.				0.059						
Διατ.διαγωγής Γ.					0.071					
Υπερκινητ. Γ						0.25*				
Προβλήμ. συνομηλ.Γ							0.082			
Προκοινων. συμπερ.Γ								0.13		
Αρνητ./Αστάθ. Γ.									0.10	
Συναισθ. ρύθμιση Ν.										0.05

\*p<0.05

*Μεταβλητές που επηρεάζουν τα Προβλήματα συμπεριφοράς και την Προκοινωνική συμπεριφορά*

Προκειμένου να διερευνηθούν ποιές μεταβλητές προβλέπουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και την Προκοινωνική συμπεριφορά, πραγματοποιήθηκαν Pearson r αναλύσεις και παλινδρομήσεις. Στον Πίνακα δύο παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ Αναστολής της απόκρισης, συναισθηματικής ρύθμισης, των γονεϊκών μοντέλων ανατροφής και των προβλημάτων συμπεριφοράς.



Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης

	Αρνητ./ Ασταθ. Γ.	Συναισ θ.ρύθ. Γ.	Αναστο λή Γ.	Αναστ ολή Π.	Αρνητ./ Ασταθ. Ν.	Συναισ θ.ρύθ. Ν.	Αναστο λή Ν.	Αυταρχ	Επιτρ επτ.	Δημο κρ.
Συνολικές Δυσκολίες Γ.	0.68**	-0.32**	-0.35**	-0.06	0.12	0.03	-0.14	0.28*	-0.11	0.06
Συν.συμπτ.Γ.	0.38**	-0.31**	-0.10	-0.01	0.08	-0.01	-0.00	0.25*	-0.03	0.09
Διατ.διαγωγ ής Γ.	0.65**	-0.21*	-0.27**	-0.04	0.04	0.14	-0.06	0.29**	-0.09	-0.09
Υπερκινητ. Γ	0.57**	-0.19	-0.38**	-0.08	0.16	-0.04	-0.22*	0.11	-0.14	0.09
Προβλήμ. συνομηλ.Γ	0.22**	-0.24*	-0.12	-0.01	0.03	0.01	-0.02	0.21*	0.03	0.03
Προκοινων.σ υμπεριφ.Γ	-0.48**	0.32**	0.33**	0.12	-0.02	0.05	0.11	-0.20	0.12	0.03
Συνολικές Δυσκολίες Ν.	0.04	0.09	-0.01	0.05	0.81**	-0.53**	-0.27*	-0.04	-0.02	-0.06
Συν.συμπτ.Ν	0.01	-0.08	0.01	0.09	0.57**	-0.35**	-0.09	-0.01	0.15	-0.00
Διατ.διαγωγ ής Ν.	0.12	0.08	-0.06	0.06	0.71**	-0.34**	-0.14	-0.07	-0.03	-0.16
Υπερκινητ.Ν	0.07	0.03	-0.06	0.06	0.71**	-0.49**	-0.30**	0.02	-0.05	-0.05
Προβλήμ.Συ νομηλ.Ν.	0.01	0.10	0.01	-0.06	0.25*	-0.33**	-0.02	-0.01	-0.07	-0.02
Προκοινων.σ υμπερ. Ν.	-0.15	0.04	0.07	-0.04	-0.60**	-0.64**	0.26*	-0.08	0.06	-0.06

\*p&lt;0.05, \*\*p&lt;0.01

Σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων τα παιδιά που έχουν χαμηλότερη ικανότητα αναστολής της απόκρισης παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα διαγωγής ( $p=0.01$ ), αυξημένη υπερκινητικότητα ( $p=0.000$ ), μειωμένα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς ( $p=0.002$ ) και περισσότερα συνολικά προβλήματα ( $p=0.001$ ). Παρόμοια είναι τα ευρήματα που προκύπτουν από τις αναφορές των νηπιαγωγών, όπου τα παιδιά που έχουν χαμηλότερη ικανότητα αναστολής της απόκρισης παρουσιάζουν αυξημένη υπερκινητικότητα ( $p=0.004$ ), μειωμένα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς ( $p=0.014$ ) και περισσότερα συνολικά προβλήματα ( $p=0.011$ ).

Επίσης, σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων, τα παιδιά που διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικής συναισθηματικής διάθεσης και έντασης παρουσιάζουν περισσότερα συναισθηματικά συμπτώματα ( $p=0.000$ ), περισσότερα προβλήματα διαγωγής ( $p=0.000$ ), αυξημένη υπερκινητικότητα ( $p=0.000$ ), μειωμένα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς ( $p=0.000$ ) και περισσότερα συνολικά προβλήματα ( $p=0.000$ ). Τα ευρήματα

αυτά έρχονται σε συμφωνία με αυτά που προκύπτουν από τις αναφορές των νηπιαγωγών. Είναι ενδιαφέρον πως όσον αφορά τόσο τις αναφορές γονέων όσο και τις αναφορές των νηπιαγωγών οι συσχετίσεις της αρνητικής συναισθηματικής διάθεσης με τα προβλήματα συμπεριφοράς και την προκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών είναι ιδιαίτερα υψηλές (με εξαίρεση τις δυσκολίες που αφορούν τα προβλήματα με τους συνομηλίκους όπου οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές αλλά όχι ιδιαίτερα υψηλές).

Ακόμη, σύμφωνα με τους γονείς, τα παιδιά που διαθέτουν χαμηλότερη ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης παρουσιάζουν περισσότερα συναισθηματικά συμπτώματα ( $p=0.003$ ), περισσότερα προβλήματα διαγωγής ( $p=0.046$ ), περισσότερα προβλήματα με τους συνομηλίκους ( $p=0.023$ ), μειωμένα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς ( $p=0.002$ ) και περισσότερα συνολικά προβλήματα ( $p=0.002$ ). Τα ίδια συμπεράσματα προκύπτουν από τις αναφορές των νηπιαγωγών, αναφέροντας επιπλέον ότι χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης συνδέονται με αυξημένη υπερκινητικότητα ( $p=0.000$ ).

Τέλος, το γονεϊκό μοντέλο ανατροφής που φαίνεται να επηρεάζει τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ο αυταρχικός τύπος γονέα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με γονείς που υιοθετούν αυστηρούς και αδιάλλακτους τρόπους διαπαιδαγώγησης, παρουσιάζουν αυξημένα συναισθηματικά συμπτώματα ( $p=0.018$ ), περισσότερα προβλήματα διαγωγής ( $p=0.006$ ), περισσότερα προβλήματα με τους συνομηλίκους ( $p=0.045$ ) και περισσότερα συνολικά προβλήματα ( $p=0.007$ ).

Γενικότερα, γίνεται σαφές ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές υπάρχουν, όταν πρόκειται για την ίδια πηγή από πού υπάρχουν τα δεδομένα. Δηλαδή, όταν ο γονέας είναι η πηγή τότε προκύπτουν οι επιδράσεις των παραπάνω μεταβλητών στα προβλήματα συμπεριφοράς και την προκοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Αντίστοιχες συσχετίσεις παρουσιάζονται όταν πηγή είναι η νηπιαγωγός. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η μέτρηση της Αναστολής της απόκρισης που προέρχεται από τα παιδιά δεν παρουσιάζει

κάποια συσχέτιση από τις μελετώμενες μεταβλητές, γι'αυτό το λόγο δεν συμπεριλαμβάνεται στις αναλύσεις που ακολουθούν. Οι παλινδρομήσεις που ακολουθούν και εξετάζουν τον προβλεπτικό ρόλο της συναισθηματικής ρύθμισης και της ικανότητας αναστολής απόκρισης των παιδιών στα επιμέρους προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και την προκοινωνική συμπεριφορά, επιβεβαιώνουν απόλυτα τα παραπάνω συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

*Πίνακας :3 Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις Συνολικές Δυσκολίες*

Μεταβλητή ή κριτήριο	ΓΟΝΕΙΣ						ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		
	Μοντέλο	F	R <sup>2</sup>	Beta	t	p<	F	R <sup>2</sup>	p<
Συνολικές Δυσκ.	Αναστολή ή απόκρ.	F <sub>(1,85)</sub> =12,267, p=0.001	0.126	-0.355	-3.502	0.001	F <sub>(1,85)</sub> =6.673, p=0.011	0.07 3	p=0.01 1
	Αρνητική ότ./Αστάθ.	F <sub>(1,85)</sub> =76,080, p=0.000	0.472	0.687	8.722	0.000	F <sub>(1,85)</sub> =168.604, p=0.000	0.66 5	p=0.00 0
	θ. Συναισθημ. ρυθμισμό	F <sub>(1,85)</sub> =76,080, p=0.000	0.108	-.328	-3.207	0.002	F <sub>(1,85)</sub> =33.660, p=0.000	0.28 4	p=0.00 0

Με βάση τις αναφορές των γονέων η μεταβλητή Αναστολής της απόκρισης είναι υπεύθυνη για το 13% της διακύμανσης στις Συνολικές Δυσκολίες, η μεταβλητή Αρνητικότητα είναι υπεύθυνη για το 47%, και η μεταβλητή συναισθηματική ρύθμιση είναι υπεύθυνη για το 10% . Επίσης, συνοπτικά αναφέρεται ότι με βάση τις αναφορές των νηπιαγωγών η Αναστολή της απόκρισης εξηγεί το 7% της διακύμανσης στις Συνολικές δυσκολίες, η Αρνητικότητα/Αστάθεια προβλέπει το 66% και η συναισθηματική ρύθμιση προβλέπει το 28% της διακύμανσης στις Συνολικές Δυσκολίες.

Πίνακας 4: Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τα Συναισθηματικά Συμπτώματα

Μεταβλητή κριτήριο	Μοντέλα	ΓΟΝΕΙΣ					ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		
		F	R <sup>2</sup>	Beta	t	p<	F	R <sup>2</sup>	p<
Συναισθηματικά Συμπτώματα	Αναστολή ή απόκριση	F <sub>(1,85)</sub> =0.951, p=0.332	0.011	-0.105	-0.975	0.332	F <sub>(1,85)</sub> =0.731, p=0.395	0.009	p=0.395
	Αρνητικότητα/Αστάθεια	F <sub>(1,85)</sub> =14.662, p=0.000	0.147	0.384	3.829	0.000	F <sub>(1,85)</sub> =41.821, p=0.000	0.330	p=0.000
	Συναισθηματική ρύθμιση	F <sub>(1,85)</sub> =9.248, p=0.003	0.098	-0.313	-3.041	0.003	F <sub>(1,85)</sub> =12.460, p=0.001	0.128	p=0.001

Με βάση τις αναφορές των γονέων η μεταβλητή Αναστολής της απόκρισης δεν εξηγεί κάποιο ποσοστό διακύμανση στα συναισθηματικά συμπτώματα, η Αρνητικότητα/Αστάθεια είναι υπεύθυνη για το 15%, και η συναισθηματική ρύθμιση εξηγεί περίπου το 10%. Με βάση τις αναφορές των νηπιαγωγών, η Αρνητικότητα/Αστάθεια προβλέπει το 33% στα Συναισθηματικά Συμπτώματα και η συναισθηματική ρύθμιση περίπου το 13% της διακύμανσης.

Πίνακας 5: Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τα Προβλήματα διαγωγής

Μεταβλητές κριτήριο	Μοντέλα	ΓΟΝΕΙΣ					ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		
		F	R <sup>2</sup>	Beta	t	p<	F	R <sup>2</sup>	p<
Προβλήματα διαγωγής	Αναστολή ή απόκριση	F <sub>(1,85)</sub> =7.011, p=0.010	0.076	-0.276	-2.648	0.010	F <sub>(1,85)</sub> =1.923, p=0.169	0.022	p=0.169
	Αρνητικότητα/Αστάθεια	F <sub>(1,85)</sub> =62.297, p=0.000	0.423	0.650	7.893	0.000	F <sub>(1,85)</sub> =86.180, p=0.000	0.503	p=0.000
	Συναισθηματική ρύθμιση	F <sub>(1,85)</sub> =4.111, p=0.046	0.046	-0.215	-2.028	0.046	F <sub>(1,85)</sub> =11.078, p=0.001	0.115	p=0.001

Με βάση τις αναφορές των γονέων η μεταβλητή Αναστολή της απόκρισης προβλέπει περίπου το 8% των προβλημάτων διαγωγής, η Αρνητικότητα/Αστάθεια το 42%, και η συναισθηματική ρύθμιση το 5% . Με βάση τις αναφορές των νηπιαγωγών η Αρνητικότητα/Αστάθεια προβλέπει το 50% στα προβλήματα διαγωγής, και η συναισθηματική ρύθμιση το 12%.

*Πίνακας 6: Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την Υπερκινητικότητα*

Μεταβλητή Κριτήριο	Μοντέλα	ΓΟΝΕΙΣ					ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		
		F	R <sup>2</sup>	Beta	t	p<	F	R <sup>2</sup>	p<
Υπερκινητικ ότητα	Αναστολή απόκρ.	F <sub>(1,85)</sub> =14.482 , p=0.000	0.146	-0.382	-3.806	0.000	F <sub>(1,85)</sub> =8.942, p=0.004	0.09 5	p=0.004
	Αρνητικότ. /Ασταθ.	F <sub>(1,85)</sub> =40.847 , p=0.000	0.325	0.570	6.391	0.000	F <sub>(1,85)</sub> =89.796 , p=0.000	0.51 4	p=0.000
	Συναισθημ .ρύθμιση	F <sub>(1,85)</sub> =3.181, p=0.078	0.036	-0.190	-1.783	0.078	F <sub>(1,85)</sub> =27.761 , p=0.000	0.24 6	p=0.000

Με βάση τις αναφορές των γονέων η μεταβλητή Αναστολή της απόκρισης προβλέπει περίπου το 15% της διακύμανσης στην υπερκινητικότητα, η Αρνητικότητα/Αστάθεια εξηγεί το 33%, ενώ η συναισθηματική ρύθμιση δεν φάνηκε να εξηγεί διακύμανση. Με βάση τις αναφορές των νηπιαγωγών η Αναστολή απόκρισης εξηγεί το 10% στην Υπερκινητικότητα, η Αρνητικότητα/Αστάθεια το 52% και συναισθηματική ρύθμιση το 25%.

Πίνακας 7: Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τα Προβλήματα με τους Συνομηλίκους.

Μεταβλητή κριτ.	Μοντέλα	ΓΟΝΕΙΣ					ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		
		F	R <sup>2</sup>	Beta	t	p<	F	R <sup>2</sup>	p<
Προβλήμ με τους Συνομηλ .	Αναστολή ή απόκρ.	F <sub>(1,85)</sub> =1.346, p=0.249	0.016	-0.125	-1.160	0.249	F <sub>(1,85)</sub> =0.044, p=0.835	0.001	p=0.835
	Αρνητικ ότ./Αστα θ.	F <sub>(1,85)</sub> =4.714, p=0.033	0.053	0.229	.171	0.033	F <sub>(1,85)</sub> =6.089, p=0.016	0.067	p=0.016
	Συναισθ ημ.ρύθμι ση	F <sub>(1,85)</sub> =5.333, p=0.023	0.059	-0.243	-2.309	0.023	F <sub>(1,85)</sub> =11.041 , p=0.001	0.115	p=0.001

Με βάση τις αναφορές των γονέων η μεταβλητή Αναστολή της απόκρισης δεν εξηγεί διακύμανση των προβλημάτων με τους συνομηλίκους, η Αρνητικότητα/Αστάθεια εξηγεί περίπου το 5%, και η συναισθηματική ρύθμιση εξηγεί περίπου το 6%. Με βάση τις αναφορές των νηπιαγωγών, η Αρνητικότητα/Αστάθεια εξηγεί το 7% της διακύμανσης στα προβλήματα με τους συνομηλίκους και η συναισθηματική ρύθμιση το 12%.

Πίνακας 8: Παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την Προκοινωνική συμπεριφορά.

Μεταβλητή κριτήριο	Μοντέλα	ΓΟΝΕΑΣ					ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ		
		F	R <sup>2</sup>	Beta	t	p<	F	R <sup>2</sup>	p<
Προκοινω νική Συμπερ.	Αναστολή ή απόκρ.	F <sub>(1,85)</sub> =10.378 , p=0.002	0.109	0.330	3.222	0.002	F <sub>(1,85)</sub> =6.32 3, p=0.014	0.069	p=0.014
	Αρνητικό τ./Ασταθ.	F <sub>(1,85)</sub> =26.507 , p=0.000	0.238	-0.488	-5.149	0.000	F <sub>(1,85)</sub> =49.0 44, p=0.000	0.366	p=0.000
	Συναισθη μ.ρύθμιση	F <sub>(1,85)</sub> =10.001 , p=0.002	0.105	0.324	3.162	0.002	F <sub>(1,85)</sub> =60.5 67, p=0.000	0.416	p=0.000

Με βάση τις αναφορές των γονέων η Αναστολή της απόκρισης προβλέπει το 11% της διακύμανσης στην προκοινωνική συμπεριφορά, η Αρνητικότητα/Αστάθεια προβλέπει το 24%, και η συναισθηματική ρύθμιση εξηγεί το 10% της εξαρτημένης μεταβλητής.

Με βάση τις αναφορές των νηπιαγωγών, η Αναστολή της απόκρισης προβλέπει το 7% της διακύμανσης στην Προκοινωνική συμπεριφορά, η Αρνητικότητα/Αστάθεια το 37% και η συναισθηματική ρύθμιση το 42%.

*Ρύθμιση του συναισθήματος ως διαμεσολαβητής στη σχέση μεταξύ των γονεϊκών μοντέλων ανατροφής και της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς*

Η δεύτερη υπόθεση αναφέρεται στην μελέτη της ρύθμισης του συναισθήματος, ως μεσολαβητής στη σχέση μεταξύ των γονεϊκών μοντέλων ανατροφής και της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Αρχικός σκοπός της έρευνας ήταν η ταυτόχρονη διερεύνηση των έμμεσων επιδράσεων της ρύθμισης του συναισθήματος και της αναστολής, όμως επειδή η Αναστολή της απόκρισης δεν παρουσίασε κάποια συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή, και φάνηκε πώς όταν συμπεριλαμβάνεται στο μοντέλο μειώνει τελείως την τελική έμμεση επίδραση, αποφασίσαμε να μην την συμπεριλάβουμε στο μοντέλο μας. Επίσης, οι συγκεκριμένες αναλύσεις αφορούν τα δεδομένα που προέρχονται από τους γονείς, αφού δεν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ του αυταρχικού τύπου γονέα και των δεδομένων που προέρχονται από τους νηπιαγωγούς.

Όπως φάνηκε και από τον πίνακα δύο με τις συσχετίσεις, μόνο ο αυταρχικός τύπος γονέα συσχετίζεται με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, προκειμένου να εξεταστούν οι έμμεσες επιδράσεις στη σχέση αυτή (Preacher & Hayes, 2008). Ωστόσο, συσχετίσεις δεν υπάρχουν ανάμεσα στον επιτρεπτικό και δημοκρατικό τύπο γονέα ούτε και τις μεταβλητές Αρνητικότητα/Αστάθεια και συναισθηματική ρύθμιση, οι οποίοι είναι οι μεσολαβητές μας, γι' αυτό και οι αναλύσεις επικεντρώνεται στον αυταρχικό τύπο γονέα. Οι σχέσεις αυτές επιβεβαιώθηκαν και με παλινδρόμηση, ώστε να είμαστε σίγουροι για το ποιές μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή και τον μεσολαβητικό παράγοντα και τον μεσολαβητικό παράγοντα και την εξαρτημένη μεταβλητή.



Προκειμένου να ελέγξουμε την υπόθεση ότι η ρύθμιση του συναισθήματος μεσολαβεί στη σχέση του τρόπου διαπαιδαγώγησης και των προβλημάτων συμπεριφοράς, και στη σχέση μεταξύ αναστολής της απόκρισης και των προβλημάτων συμπεριφοράς, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των Preacher και Hayes (2008). Μάλιστα, σύμφωνα με τους ίδιους, προκύπτουν αρκετά πλεονεκτήματα όταν χρησιμοποιείται το μοντέλο πολλαπλής διαμεσολάβησης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται υπολογισμός της τελικής έμμεσης επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής προς την εξαρτημένη μεταβλητή, όπως γίνεται και στην παλινδρόμηση βάζοντας πολλούς προβλεπτικούς παράγοντες στο μοντέλο. Υπολογίζεται ο βαθμός συμβολής του κάθε μεσολαβητή ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψη και την συμβολή των άλλων μεσολαβητών. Ακόμη, γίνεται σύγκριση του μεγέθους των ειδικών έμμεσων επιδράσεων, τακτική όπου επιτρέπει την σύγκριση των διαφορετικών θεωρητικών υπόβαθρων σε ένα μοντέλο και θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματικός επιστημονικός τρόπος (Preacher & Hayes, 2008). Οι τελικές έμμεσες επιδράσεις υπολογίστηκαν αφού ελέγχτηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία και το φύλο του παιδιού και η ηλικία των γονέων. Για την αξιολόγηση των τελικών έμμεσων επιδράσεων χρησιμοποιήθηκαν τα διαστήματα εμπιστοσύνης (Bootstrapping BCa 95%), αφού σύμφωνα με τους δημιουργούς του μοντέλου, θεωρείται αρκετά κατάλληλη μέθοδος για την παραγωγή αποτελεσμάτων σε μικρά και μεσαία δείγματα (Preacher & Hayes, 2008). Η μέθοδος αυτή ουσιαστικά χρησιμοποιείται προκειμένου να εξασφαλιστεί η υπόθεση της συμμετρίας και της κανονικότητας στην κατανομή των έμμεσων επιδράσεων. Επίσης, η μέθοδος Bootstrapping BCa παρουσιάζει πολύ καλά αποτελέσματα αναφορικά με το σφάλμα τύπου I.

**Πίνακας 9** : Μεσολαβητικές επιδράσεις της ρύθμισης του συναισθήματος ανάμεσα στον αυταρχικό τύπο γονέα και τις Συνολικές Δυσκολίες.

	Point estimate	SE	Z	Bootstrapping	
				BCa 95% CI *	
				Lower	Upper
Indirect effects					
(a) Αρνητικότητα/Αστάθ.	0.1407	0.0521	2.7036	0.0065	0.2600
(b) Συναισθηματική Ρύθμ.	0.0134	0.0171	0.7832	-0.0191	0.0761
Τελικό	0.1541	0.0545	2.8271	0.0012	0.2863
Contrasts					
(a) Versus (b)	0.1273	0.0551	2.3091	0.0116	0.2691

SE: standard error

\*Bootstrapping bias corrected and accelerated (5000 bootstrap samples)

Η τελική διαμεσολάβηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή οι δύο διαμεσολαβητές συμβάλλουν ως μοντέλο στην τελική έμμεση επίδραση στην εμφάνιση Συνολικών Δυσκολιών. Η άμεση επίδραση έγινε στατιστικά μη σημαντική (c' path) (point estimate=0.0580,  $t=0.9367$ ,  $p=0.3516$ ). Αυταρχικές συμπεριφορές οδηγούν σε μεγαλύτερη Αρνητικότητα/Αστάθεια και χαμηλότερη συναισθηματική ρύθμιση, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε περισσότερες Συνολικές Δυσκολίες. Από τις δύο μεσολαβητικές μεταβλητές, η επίδραση της Αρνητικότητας/Αστάθειας βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, η μεταβλητή Αρνητικότητα/Αστάθεια μεσολαβεί στην σχέση του αυταρχικού τύπου γονέα και Συνολικών Δυσκολιών. Σύμφωνα και με τους Preacher και Hayes (2008), οι συγκεκριμένοι μεσολαβητές αξιολογήθηκαν η μία σε σχέση με την άλλη, επομένως δεν σημαίνει πώς η συναισθηματική ρύθμιση δεν έχει διαμεσολαβητικό ρόλο. Επίσης, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά στο μέγεθος της συμβολής αυτών των δύο. Δηλαδή, η Αρνητικότητα/Αστάθεια συμβάλλει περισσότερο από την συναισθηματική ρύθμιση. Όπως αναφέρουν οι παραπάνω ερευνητές, οι διαφορές συγκρίνουν την μοναδική ικανότητα της κάθε μεταβλητής να μεσολαβεί μεταξύ των άλλων.

**Πίνακας 10:** Μεσολαβητικές επιδράσεις της ρύθμισης του συναισθήματος ανάμεσα στον αυταρχικό τύπο γονέα και τα συναισθηματικά συμπτώματα.

	Point estimate	SE	Z	Bootstrapping	
				BCa 95% CI * Lower	Upper
Indirect effects					
(a) Αρνητικότητα/Αστάθ.	0.0190	0.0098	1.9449	0.0006	0.0513
(b) Συναισθηματική Ρύθμ.	0.0104	0.0075	1.3842	-0.0025	0.0356
Τελικό	0.0294	0.0119	2.4820	0.0020	0.0648
Contrasts					
(a) Versus (b)	0.0087	0.0128	0.6736	-0.0180	0.0490

SE: standard error

\*Bootstrapping bias corrected and accelerated (5000 bootstrap samples)

Η τελική διαμεσολάβηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή οι δύο διαμεσολαβητές συμβάλλουν ως μοντέλο στην τελική έμμεση επίδραση στην εμφάνιση συναισθηματικών συμπτωμάτων. Η άμεση επίδραση έγινε στατιστικά μη σημαντική (c' path) (point estimate=0.0283,  $t=1.1883$ ,  $p=0.2381$ ). Αυτό σημαίνει ότι αυταρχικές συμπεριφορές οδηγούν σε μεγαλύτερη Αρνητικότητα/Αστάθεια και χαμηλότερη συναισθηματική ρύθμιση, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε περισσότερα συναισθηματικά συμπτώματα. Από τις δύο μεσολαβητικές μεταβλητές, η επίδραση της Αρνητικότητας/Αστάθειας βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, η μεταβλητή Αρνητικότητα/Αστάθεια μεσολαβεί στην σχέση του αυταρχικού τύπου γονέα και συναισθηματικών συμπτωμάτων. Επίσης, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορά στο μέγεθος της συμβολής των μεσολαβητών. Δηλαδή, δεν φαίνεται κάποιος μεσολαβητής να συμβάλλει περισσότερο από κάποιον άλλον.

**Πίνακας 11:** Μεσολαβητικές επιδράσεις της ρύθμισης του συναισθήματος ανάμεσα στον αυταρχικό τύπο γονέα και τα προβλήματα διαγωγής.

	Point estimate	SE	Z	Bootstrapping	
				BCa 95% CI * Lower	Upper
Indirect effects					
(a) Αρνητικότητα/Αστάθ.	0.0491	0.0183	2.6858	0.0006	0.0954
(b) Συναισθηματική Ρύθμ.	-0.0035	0.0061	-0.5766	-0.0250	0.0097
Τελικό	0.0456	0.0182	2.5096	-0.0014	0.0912
Contrasts					
(a) Versus (b)	0.0526	0.0204	2.5852	0.0044	0.1098

SE: standard error

\*Bootstrapping bias corrected and accelerated (5000 bootstrap samples)

Η τελική διαμεσολάβηση δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή οι δύο διαμεσολαβητές δεν συμβάλλουν ως μοντέλο στην τελική έμμεση επίδραση στα προβλήματα διαγωγής. Από τις δύο μεσολαβητικές μεταβλητές, η επίδραση της Αρνητικότητας/Αστάθειας βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, η μεταβλητή Αρνητικότητα/Αστάθεια μεσολαβεί στην σχέση του αυταρχικού τύπου γονέα και προβλήματα διαγωγής. Αυτό σημαίνει ότι αυταρχικές συμπεριφορές οδηγούν σε υψηλά επίπεδα αρνητικής διάθεσης, τα οποία με τη σειρά τους προκαλούν περισσότερα προβλήματα διαγωγής. Επίσης, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχει κάποια διαφορά στο μέγεθος της συμβολής των μεσολαβητών. Δηλαδή, η Αρνητικότητα/Αστάθεια συμβάλλει περισσότερο από την συναισθηματική ρύθμιση.

**Πίνακας 12:** Μεσολαβητικές επιδράσεις της ρύθμισης του συναισθήματος ανάμεσα στον αυταρχικό τύπο γονέα και την Υπερκινητικότητα.

	Point estimate	SE	Z	Bootstrapping	
				BCa 95% CI * Lower	Upper
Indirect effects					
(a)Αρνητικότητα/Αστάθ.	0.0660	0.0252	2.6187	0.0056	0.1124
(b) Συναισθηματική Ρύθμ.	-0.0015	0.0094	-0.1656	-0.0145	0.0342
Τελικό	0.0645	0.0255	2.5309	0.0006	0.1212
Contrasts					
(a) Versus (b)		0.0283	2.3893	0.0055	0.1199

SE: standard error

\*Bootstrapping bias corrected and accelerated (5000 bootstrap samples)

Η τελική διαμεσολάβηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή οι δύο διαμεσολαβητές συμβάλλουν ως μοντέλο στην τελική έμμεση επίδραση στην Υπερκινητικότητα. Η άμεση επίδραση έγινε στατιστικά μη σημαντική (c' path) (point estimate=0.0358,  $t=0.9244$ ,  $p=0.3579$ ). Έντονες αυταρχικές συμπεριφορές οδηγούν σε αυξημένη αρνητική διάθεση και χαμηλή συναισθηματική ρύθμιση, τα οποία με τη σειρά τους προκαλούν αυξημένη υπερκινητικότητα. Από τις δύο μεσολαβητικές μεταβλητές, η επίδραση της Αρνητικότητας/Αστάθειας βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, η μεταβλητή Αρνητικότητα/Αστάθεια μεσολαβεί στην σχέση του αυταρχικού τύπου γονέα και Υπερκινητικότητας. Επίσης, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχει κάποια διαφορά στο μέγεθος της συμβολής των μεσολαβητών. Δηλαδή, η Αρνητικότητα/Αστάθεια συμβάλλει περισσότερο από την συναισθηματική ρύθμιση.

**Πίνακας 13:** Μεσολαβητικές επιδράσεις της ρύθμισης του συναισθήματος ανάμεσα στον αυταρχικό τύπο γονέα και τα προβλήματα με τους Συνομηλίκους.

	Point estimate	SE	Z	Bootstrapping	
				BCa 95% CI * Lower	Upper
Indirect effects					
(a)Αρνητικότητα/Αστάθ.	0.0078	0.0073	1.0615	-0.0036	0.0298
(b) Συναισθηματική Ρύθμ.	0.0083	0.0067	1.2371	-0.0030	0.0451
Τελικό	0.0161	0.0089	1.8107	0.0008	0.0424
Contrasts					
(a) Versus (b)	-0.0006	0.0109	-0.0522	-0.0448	0.0238

SE: standard error

\*Bootstrapping bias corrected and accelerated (5000 bootstrap samples)

Η τελική διαμεσολάβηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή οι δύο διαμεσολαβητές συμβάλλουν *ως μοντέλο* στην τελική έμμεση επίδραση του αυταρχικού γονέα στα προβλήματα με τους συνομηλίκους. Η άμεση επίδραση έγινε στατιστικά μη σημαντική (c' path) (point estimate=0.0381,  $t=1.7543$ ,  $p=0.0831$ ). Αυταρχικές συμπεριφορές οδηγούν σε αύξηση της αρνητικής διάθεσης και χαμηλή συναισθηματική ρύθμιση, τα οποία αυξάνουν τα προβλήματα με τους συνομηλίκους. Από τις δύο μεσολαβητικές μεταβλητές, καμία επίδραση δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Επίσης, η διαφορά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική, επομένως δεν υπάρχει κάποιος μεσολαβητής που να συμβάλλει περισσότερο από τον άλλον στην τελική έμμεση επίδραση.

**Πίνακας 14:** Μεσολαβητικές επιδράσεις της ρύθμισης του συναισθήματος ανάμεσα στον αυταρχικό τύπο γονέα και την Προκοινωνική Συμπεριφορά.

	Point estimate	SE	Z	Bootstrapping	
				BCa 95% CI *	
				Lower	Upper
Indirect effects					
(a) Αρνητικότητα/Αστάθ.	-0.0324	0.0137	-2.3601	-0.0625	-0.0071
(b) Συναισθηματική Ρύθμ.	-0.0107	0.0081	-1.3221	-0.0345	0.0008
Τελικό	-0.0431	0.0158	-2.7285	-0.0762	-0.0106
Contrasts					
(a) Versus (b)	-0.0217	0.0161	-1.3462	-0.0613	0.0046

SE: standard error

\*Bootstrapping bias corrected and accelerated (5000 bootstrap samples)

Η τελική διαμεσολάβηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή οι δύο διαμεσολαβητές συμβάλλουν ως μοντέλο στην τελική έμμεση επίδραση του αυταρχικού γονέα στην Προκοινωνική Συμπεριφορά. Η άμεση επίδραση έγινε στατιστικά μη σημαντική (c' path) (point estimate=-0.0115,  $t=-0.4401$ ,  $p=0.6610$ ). Δηλαδή αυταρχικές συμπεριφορές από την πλευρά των γονέων αυξάνουν την αρνητική διάθεση και μειώνουν την συναισθηματική ρύθμιση και αυτά μειώνουν την εμφάνιση της Προκοινωνικής συμπεριφοράς. Από τις δύο μεσολαβητικές μεταβλητές, η επίδραση της Αρνητικότητας/Αστάθειας βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, η μεταβλητή Αρνητικότητα/Αστάθεια μεσολαβεί στην σχέση του αυταρχικού τύπου γονέα και της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, από τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια διαφορά στο μέγεθος συμβολής των δύο μεσολαβητών.

Οι πίνακες 15 και 16 που ακολουθούν εξετάζουν την τρίτη υπόθεση της έρευνας, σχετικά με το αν η συναισθηματική ρύθμιση μεσολαβεί μεταξύ της αναστολής της απόκρισης και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τα δεδομένα των γονέων και ο πίνακας 16 τα αποτελέσματα από τα δεδομένα των νηπιαγωγών.

**Πίνακας 15:** Ρύθμιση του συναισθήματος ως διαμεσολαβητής στη σχέση μεταξύ Αναστολής της απόκρισης και της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Γονέας)

	Point estimate	SE	Z	Bootstrapping BCa 95% CI *	
				Lower	Upper
<b>EM: συναισθ. Συμπτ.</b>					
Indirect effect					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	-0.0282	0.0115	-2.4627	-0.0617	-0.0105
<b>EM: προβλ. Διαγωγής</b>					
Indirect effect					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	-0.0515	0.0172	-2.9964	-0.0919	-0.0220
<b>EM: Υπερκινητικότητα</b>					
Indirect effect					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	-0.0514	0.0208	-2.8185	-0.0993	-0.0198
<b>EM: Προβλ. Συνομηλ.</b>					
Indirect effect					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	-0.0197	0.0082	-1.6441	-0.0444	-0.0061
<b>EM: Προκοιν. Συμπερ.</b>					
Indirect effect					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	0.0351	0.0134	2.6224	0.0159	0.0639

SE: standard error

\*Bootstrapping bias corrected and accelerated (5000 bootstrap samples)

Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ της Αναστολής απόκρισης και της συναισθηματικής ρύθμισης, στο μοντέλο αυτό μελετήθηκε μόνο η Αρνητικότητα/Αστάθεια, η οποία βρέθηκε πως μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ Αναστολής απόκρισης και των προβλημάτων συμπεριφοράς, και της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Όταν το παιδί έχει χαμηλά επίπεδα Αναστολής, τότε αυξάνεται η αρνητική του διάθεση, και αυξάνονται τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς του και μειώνεται η προκοινωνική συμπεριφορά.



**Πίνακας 16:** Ρύθμιση του συναισθήματος ως διαμεσολαβητής στη σχέση μεταξύ Αναστολής της απόκρισης και της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Νηπιαγωγός)

	Point estimate	SE	Z	Bootstrapping BCa 95% CI *	
				Lower	Upper
<b>EM: συναισθ.Συμπτ.</b>					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	-0.0491	0.0235	-2.0915	-0.0940	-0.0161
συναισθηματική ρύθμιση	-0.0110	0.0111	-0.9943	-0.0396	0.0084
Τελικό	-0.0602	0.0260	-2.3147	-0.1048	-0.0262
<b>EM: προβλ.Διαγωγής</b>					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	-0.0873	0.0398	-2.1946	-0.1536	-0.0298
συναισθηματική ρύθμιση	0.0012	0.0117	0.01017	-0.0199	0.0243
Τελικό	-0.0861	0.0398	-2.1613	-0.1531	-0.0265
<b>EM: Υπερκινητικότητα</b>					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	-0.0748	0.0398	-2.1739	-0.1345	-0.0206
συναισθηματική ρύθμιση	-0.0176	0.0167	-1.5520	-0.0521	0.0022
Τελικό	-0.0924	0.0456	-2.4631	-0.1494	-0.0350
<b>EM: Προβλ.Συνομηλ.</b>					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	-0.0108	0.0106	-1.0247	-0.0370	0.0031
συναισθηματική ρύθμιση	-0.0260	0.0147	-1.7722	-0.0613	-0.0064
Τελικό	-0.0368	0.0168	-2.1880	-0.0775	-0.0108
<b>EM: Προκοιν. Συμπερ.</b>					
Αρνητικότητα/Αστάθεια	0.0479	0.0238	2.0151	0.0168	0.0913
συναισθηματική ρύθμιση	0.0628	0.0280	2.2425	0.0199	0.1354
Τελικό	0.1107	0.0414	2.6746	0.0542	0.1876

SE: standard error

\*Bootstrapping bias corrected and accelerated (5000 bootstrap samples)

Οι τελικές διαμεσολαβήσεις βρέθηκαν όλες στατιστικά σημαντικές. Αυτό σημαίνει ότι η Αρνητικότητα/Αστάθεια και η συναισθηματική ρύθμιση συμβάλλουν ως μοντέλο στην τελική έμμεση επίδραση στην εμφάνιση όλων προβλημάτων συμπεριφοράς. Σύμφωνα λοιπόν με την γνώμη των νηπιαγωγών, η χαμηλή ικανότητα αναστολής της απόκρισης αυξάνει την αρνητική διάθεση του παιδιού και μειώνει τα επίπεδα της συναισθηματικής ρύθμισης, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται πολλά συναισθηματικά συμπτώματα, αυξημένα προβλήματα διαγωγής, αυξημένη υπερκινητικότητα, αυξημένα προβλήματα με τους συνομηλίκους και μειωμένα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, η μεταβλητή Αρνητικότητα/Αστάθεια μεσολαβεί μεταξύ της Αναστολής απόκρισης και συναισθηματικών προβλημάτων, προβλημάτων διαγωγής, υπερκινητικότητας και προκοινωνικής συμπεριφοράς. Η συναισθηματική ρύθμιση μεσολαβεί μεταξύ Αναστολής απόκρισης και προβλήματα με τους συνομηλίκους και προκοινωνικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, αυτά τα συμπεράσματα θα πρέπει να αναφέρονται με προσοχή. Όπως αναφέρουν οι Preacher και Hayes (2008) η κάθε μεσολαβητική μεταβλητή αναπαριστά την ικανότητα να μεσολαβεί, αφού ελεγχτούν και οι υπόλοιποι μεσολαβητές.

Οι διαφορές μεταξύ των μεσολαβητών δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές, εκτός από την περίπτωση των προβλημάτων διαγωγής (για λόγους οικονομίας του χώρου δεν συμπεριλαμβάνονται στον πίνακα). Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε ότι η Αρνητικότητα/Αστάθεια συμβάλλει περισσότερο στην τελική έμμεση επίδραση (BCa 95% από -0.1610 έως -0.0268).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει δείξει η επιστημονική κοινότητα για τη διερεύνηση των παραγόντων που εμπλέκονται στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη νηπιακή ηλικία. Ο τρόπος που μεγαλώνει ένα παιδί μέσα σε μια οικογένεια αλλά και εσωτερικές παράμετροι όπως το να μπορεί να ελέγχει τη συμπεριφορά του, συνδέονται με την πρόκληση ή τη μείωση συμπεριφορών που δυσκολεύουν την προσαρμογή του (Valiente, Lemery-Chalfant, & Reiser, 2007). Η παρούσα έρευνα προσφέρει στοιχεία σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των γονεϊκών μοντέλων ανατροφής και του αυτοελέγχου στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενων μελετών περί μεσολάβησης της συναισθηματικής ρύθμισης στις σχέσεις αυτές. Δεδομένου ότι οι πληροφορίες από διαφορετικές πηγές συμβάλλουν σε μία πιο ολοκληρωμένη και ολιστική εικόνα για τη συμπεριφορά του παιδιού, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από τους γονείς και τους νηπιαγωγούς. Οι γονείς γνωρίζουν αρκετά καλά το παιδί τους και τις αντιδράσεις του σε διαφορετικές καταστάσεις και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί έχουν την πείρα και την εμπειρία από ένα μεγάλο αριθμό παιδιών και μπορούν να κάνουν συγκρίσεις και να παρατηρούν πιθανές «περίεργες» συμπεριφορές. Στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα των γονέων και των νηπιαγωγών δεν παρουσίασαν κάποια συσχέτιση μεταξύ τους. Μία από τις εξηγήσεις των Fergusson και Horwood (όπως αναφέρεται στο Verhulst & Akkerhuis, 1989) είναι ότι οι συγκεκριμένες διαφορές προκύπτουν εξαιτίας των διαφορετικών οπτικών που διαθέτουν οι γονείς και οι νηπιαγωγοί. Επίσης τα παιδιά συμπεριφέρονται διαφορετικά στο δομημένο σχολικό περιβάλλον και αλλιώς στο σπίτι. Ακόμη, ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των διαφορετικών πηγών πιθανόν να εξαρτάται από το περιεχόμενο της ερώτησης, για παράδειγμα οι δάσκαλοι είναι πιο ευαίσθητοι σε

ερωτήματα που αφορούν διαταρακτικές συμπεριφορές, ενώ οι γονείς σε ερωτήματα που αφορούν εσωτερικευμένες δυσκολίες, όπως κατάθλιψη και άγχος (Abikoff, et al., όπως αναφέρεται στο Youngstrom, Loeber, Stouthamer-Loeber, 2000). Οι παραπάνω απόψεις μπορούν να δικαιολογήσουν εν μέρει τη μη συσχέτιση των δεδομένων από τους γονείς και τους νηπιαγωγούς της έρευνας.

*Αναστολή απόκρισης και Ρύθμιση του συναισθήματος: Σχέσεις με τα Προβλήματα συμπεριφοράς των νηπίων*

Αρχικά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την άποψη ότι το να μπορεί ένα παιδί να «καταπιέσει» μια συμπεριφορά, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του στο ευρύτερο περιβάλλον. Ειδικότερα, βρήκαμε ότι παιδιά που ήταν υψηλά στην ικανότητα Αναστολής της απόκρισης, ήταν χαμηλότερα στα προβλήματα διαγωγής, την υπερκινητικότητα και υψηλότερα στην προκοινωνική συμπεριφορά. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι αυτά τα συμπεράσματα προέκυψαν από τις αναλύσεις των δεδομένων τόσο των γονέων όσο και των νηπιαγωγών των παιδιών. Συνεπώς, παιδιά ηλικίας 3 έως 5.5 ετών, τα οποία μπορούν να αναστείλουν μια αυθόρμητη συμπεριφορά τους, ενδέχεται να μπορούν να ελέγχουν καλύτερα την κινητικότητα τους και να υπακούν σε κοινωνικούς κανόνες. Επίσης, παιδιά που διαχειρίζονται καλύτερα αυθόρμητες συμπεριφορές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπεριφορές που να αντανακλούν ενσυναίσθηση και να εκφράσουν ενδιαφέρον για τους άλλους. Αυτά τα συμπεράσματα έρχονται σε συμφωνία με παρόμοια ευρήματα άλλων μελετών (Lemery, Essex, & Smider, 2000. Hughes & Ensor, 2011. Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003). Ωστόσο, δεν επιβεβαιώθηκαν οι απόψεις περί σύνδεσης της αναστολής με την εμφάνιση συναισθηματικών συμπτωμάτων και προβλημάτων με συνομηλίκους (Spinrad, Eisenberg, Gaertner,

Popp, Smith, Kupfer, & συν., 2007). Η αδυναμία επιβεβαίωσης αυτών, ενδέχεται να οφείλεται στην χαμηλή εσωτερική συνέπεια των συγκεκριμένων υποκλιμάκων.

Επιπροσθέτως, βρήκαμε ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας που έχουν συνήθως αρνητική διάθεση και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε καταστάσεις που τους προκαλούν συναισθηματική ένταση (π.χ. ενθουσιασμό) εκτός από τις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε μια παρέα με συνομήλικα παιδιά και να οριοθετηθούν εμφανίζοντας διαταρακτικές συμπεριφορές. Επίσης, τα παιδιά αυτά έχουν έντονη υπερκινητική συμπεριφορά και σπάνια δείχνουν προθυμία να βοηθήσουν άλλα άτομα. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διάσταση της αυτορρύθμισης προβλέπει σε μεγάλα ποσοστά τα προβλήματα συμπεριφοράς και την προκοινωνική συμπεριφορά που αναφέρονται παραπάνω. Η άποψη της Lengua (2003) έρχεται σε συμφωνία με αυτά ευρήματα, τονίζοντας ότι παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που είναι ευερέθιστα και κατ'επέκταση διακατέχονται με συναισθήματα που τους προκαλούν δυσφορία, εμφανίζουν εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμη, οι Rydell και συν. (2003) τονίζουν ότι ένα παιδί που δυσκολεύεται να ρυθμίσει θετικά συναισθήματα και είναι αρκετά ενθουσιώδης, έχει λιγότερες πιθανότητες να δείξει ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον σε άλλα παιδιά. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με το εύρημα της παρούσας μελέτης.

Επίσης, βρήκαμε ότι τα παιδιά που δυσκολεύονται να ρυθμίσουν το συναίσθημα τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να αντιληφθούν τι ακριβώς νιώθουν οι ίδιοι αλλά και να μπουν στην θέση του άλλου, αντιμετωπίζουν συναισθηματικού τύπου δυσκολίες, δεν υπακούνε εύκολα σε κοινωνικές κανόνες και δυσκολεύονται να συνάψουν ομαλές σχέσεις με συνομηλικούς τους. Επίσης, τα παιδιά που δεν μπορούν να ρυθμίσουν τη συναισθηματική τους αντίδραση ή πολλές φορές φαίνονται σαν να

είναι συναισθηματικά απών, τότε δυσκολεύονται να δείξουν ενδιαφέρον προς άλλα άτομα. Οι Rydell και συν. (2003) αναφέρουν ότι δυσκολίες ρύθμισης του φόβου σε παιδιά 5 έως 8 ετών οδηγούν σε εσωτερικές δυσκολίες, ενώ αρνητικά συναισθήματα όπως φόβος και θυμός σχετίζονται αρνητικά με την εκδήλωση προκοινωνικής συμπεριφοράς.

*Ρύθμιση του συναισθήματος ως διαμεσολαβητής στη σχέση μεταξύ των γονεϊκών μοντέλων ανατροφής των προβλημάτων συμπεριφοράς και της προκοινωνικής συμπεριφοράς*

Επιπλέον τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι ο έλεγχος συναισθήματος του νηπίου διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Γονείς, οι οποίοι δίνουν μεγάλη σημασία στην υπακοή και προσπαθούν να ελέγξουν την συμπεριφορά των παιδιών, χρησιμοποιώντας συχνά την τιμωρία, ενδέχεται να επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συναισθηματικές τους δυσκολίες. Επίσης, παιδιά με γονείς οι οποίοι είναι αδιάλλακτοι στην οριοθέτηση απέναντι σε αυτά, είναι πιθανόν να έχουν δυσκολίες με άλλα παιδιά και να εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι Coplan, Reichel και Rowan (2009) τονίζουν μεταξύ άλλων ότι παιδιά μεγαλύτερη ηλικίας, τα οποία δυσκολεύονται να ρυθμίσουν το συναίσθημα τους, είναι πιο πιθανόν να έχουν γονείς που υιοθετούν «αυταρχικές» πρακτικές. Από την άλλη δεν βρέθηκαν στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι πρακτικές που χαρακτηρίζονται από ζεστασιά, οριοθέτηση με επεξήγηση συνδέονται με μειωμένα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι Garon, Bryson και Smith (2008) τονίζουν περισσότερο, το ρόλο του συστήματος προσοχής και της απαρτίωσης των εκτελεστικών λειτουργιών, στο συγκεκριμένο θέμα. Ακόμη, οι Eisenberg και συν. (2010) διαπιστώνουν ότι οι γονείς είναι πιο σημαντικοί νωρίτερα περίπου στα 1,5 και

2 έτη, από ότι στους 30 και 54 μήνες, εξαιτίας της συμβολής των γλωσσικών ικανοτήτων κυρίως στην ικανότητα αυτοελέγχου.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του ρόλου της ρύθμισης του συναισθήματος μεταξύ των γονεϊκών μοντέλων ανατροφής και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Βέβαια, μόνο ο αυταρχικός τύπος γονέα συσχετίζεται με τα προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά η σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής με την εξαρτημένη μεταβλητή δεν είναι αναγκαία όπως έχει αναφερθεί από τους Preacher και Hayes (2008), προκειμένου να φανεί η διαμεσολάβηση. Σχετικά με αυτό, οι Shrout και Bolger (2002) υποστηρίζουν ότι το μέγεθος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής μικραίνει όταν εμπλέκονται άλλες αιτίες ή όταν μεταδίδεται μέσω μεσολαβητών, γεγονός που δημιουργεί δυσκολία στο να εντοπιστεί η επίδραση της ανεξάρτητης στην εξαρτημένη μεταβλητή. Ωστόσο, ο επιτρεπτικός και ο δημοκρατικός τύπος γονέα δεν προέβλεπαν την Αρνητικότητα και τη συναισθηματική ρύθμιση, οπότε οι διαμεσολαβήσεις που εξετάστηκαν αφορούσαν μόνο τον αυταρχικό τύπο γονέα.

Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε εν μέρει καθώς η ρύθμιση του συναισθήματος βρέθηκε ως κύριος μεσολαβητής στη σχέση αυτή. Ειδικότερα, παιδιά που έχουν μεγαλώσει σε οικογενειακά περιβάλλοντα με αυστηρότητα χωρίς επεξηγήσεις και διαλλακτικότητα και δυσκολεύονται να ρυθμίσουν τη συναισθηματική τους ένταση, ενδέχεται να εμφανίσουν συναισθηματικές τύπου δυσκολίες, διαταρακτικές συμπεριφορές και υπερκινητικότητα. Ενδιαφέρον, είναι το εύρημα ότι αυστηροί γονείς και χαμηλή ρύθμιση του συναισθήματος, συνδέονται με χαμηλά επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς. Οι Yap, Allen και Ladouceur (2008) συμπεραίνουν ότι μη υποστηρικτικοί γονείς συνδέονται με χαμηλά επίπεδα

συναισθηματικής ρύθμισης, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε εφήβους.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πώς η πρώτη διάσταση της ρύθμισης του συναισθήματος, η Αρνητικότητα/Αστάθεια φάνηκε να συμβάλλει περισσότερο στο μοντέλο διαμεσολάβησης από την δεύτερη διάσταση η οποία αφορά τη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από το γεγονός ότι η Αρνητικότητα προέβλεπε σε μεγάλα ποσοστά τα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως φάνηκε από τις παλινδρομήσεις. Εδώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένα παιδί θα εμφανίζει πιο συχνά διαταρακτικές συμπεριφοράς, υπερκινητικότητα, προβλήματα με συνομηλίκους όταν δεν μπορεί να διαχειριστεί την συναισθηματική του ένταση και είναι πολύ διαχυτικό. Ενώ, όπως φαίνεται και από τις παλινδρομήσεις, οι δυσκολίες στην συναισθηματική ρύθμιση, η οποία ουσιαστικά αφορά έλλειμμα στην αυτεπίγνωση του συναισθήματος, συνδέονται ηπιότερα με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σημαντικά, καθώς γίνεται διαφοροποίηση των συναισθημάτων, αφού η πρώτη κλίμακα αφορά και το πώς εκδηλώνονται τα αρνητικά αλλά και τα θετικά συναισθήματα. Οι Eisenberg και συν. (1998) αναφέρουν ότι η έρευνα είναι κάπως περιορισμένη αναφορικά με τη διαχείριση των θετικών μόνο συναισθημάτων και τονίζουν την ανάγκη για μελλοντική προσπάθεια από τους ερευνητές να διαφοροποιούν τα συμπεράσματα τους ως προς την ποικιλία των συναισθημάτων.

*Ρύθμιση του συναισθήματος ως διαμεσολαβητής στη σχέση μεταξύ Αναστολής της απόκρισης και της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς*

Ακόμη, με βάση το μοντέλο μας, υπογραμμίζουμε ότι η ρύθμιση του συναισθήματος των παιδιών και συγκεκριμένα η ικανότητα τους να ρυθμίζουν την συναισθηματική



τους ένταση μεσολαβεί μεταξύ της Αναστολής απόκρισης και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Όπως έχει ήδη ειπωθεί ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας έχει τονίσει το ρόλο της αναστολής απόκρισης στην εμφάνιση των προβλημάτων (Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010), και άλλα ερευνητικά δεδομένα εμπλέκουν την αρνητική συναισθηματική κατάσταση σε αυτή τη σχέση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα αυτά, παρουσιάζοντας την ιδέα ότι η συναισθηματική ένταση και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ένα παιδί νηπιακής ηλικίας, μεσολαβούν στο να εκδηλώσει εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες δυσκολίες, όταν αυτό δυσκολεύεται να αναστείλει μια συμπεριφορά του. Οι αναλύσεις των δεδομένων που λήφθηκαν από τους νηπιαγωγούς δίνουν παρόμοια αποτελέσματα, επιβεβαιώνοντας τα συμπεράσματα της έρευνας. Ωστόσο, οι Olson και συν. (2005) δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση τους περί αλληλεπίδρασης του θυμού και του ελέγχου της συμπεριφοράς στην εμφάνιση δυσκολιών προσαρμογής σε παιδιά ηλικίας 3 ετών. Γενικότερα όμως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά των περισσότερων μελετών, εστιάζοντας μάλιστα σε μια πολύ συγκεκριμένη διάσταση του αυτοελέγχου, στην Αναστολή της απόκρισης. Είναι αναμενόμενο λοιπόν, ότι άτομα που εκδηλώνουν μεγαλύτερο έλεγχο της συμπεριφοράς, είναι πιο ικανά να ρυθμίζουν την διάθεση τους, το οποίο με τη σειρά του προωθεί την ανάπτυξη κατάλληλων συμπεριφορών (Kochanska et al., 2000).

### *Περιορισμοί*

Η παρούσα έρευνα έχει αρκετούς περιορισμούς.

Για την αξιολόγηση της ρύθμισης του συναισθήματος στα παιδιά συμπληρώθηκαν κλίμακες από τους γονείς και τους νηπιαγωγούς τους. Οι απαντήσεις και απόψεις των νηπιαγωγών ενδέχεται να είναι επηρεασμένες από προσωπικές τους προκαταλήψεις,

επομένως η εικόνα για την ρύθμιση του συναισθήματος των παιδιών μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτική αυτών. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν καλό να συμπεριλαμβάνουν βιντεοσκοπήσεις και μεθόδους παρατήρησης των συμπεριφορών των παιδιών και των γονέων τους στα φυσικά τους περιβάλλοντα, προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι πιο αξιόπιστα και ολοκληρωμένα.

Ακόμη, αρκετές από τις υποκλίμακες που χορηγήθηκαν στους γονείς και στους νηπιαγωγούς παρουσίασαν χαμηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας, όπως η υποκλίμακα για την αξιολόγηση των συναισθηματικών συμπτωμάτων, οι υποκλίμακες για την αξιολόγηση των προβλημάτων με συνομηλικούς και της προκοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς και η κλίμακα που αφορούσε το δημοκρατικό τύπο γονέα. Αυτό σημαίνει ότι τα συγκεκριμένα ερωτήματα δεν ήταν κατάλληλα για την μέτρηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, στην δική μας έρευνα, καθώς προηγούμενα δεδομένα παρουσίαζαν καλύτερα στοιχεία αξιοπιστίας. Σύμφωνα με τους Breakwell, Hammond, Fife-Schaw και Smith (2006) η αξιοπιστία μιας κλίμακας επηρεάζεται από τον αριθμό των ερωτημάτων. Όσο περισσότερα ερωτήματα υπάρχουν για τη μέτρηση ενός χαρακτηριστικού, τόσο μεγαλύτεροι είναι οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας. Μάλιστα οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι κλίμακες που αποτελούνται από πέντε ερωτήματα, ενδέχεται να παρουσιάζουν χαμηλή αξιοπιστία. Ο περιορισμένες λοιπόν προτάσεις στην εξέταση των χαρακτηριστικών στις υποκλίμακες ενδέχεται να αποτέλεσαν πηγές σφάλματος στην έρευνας μας. Επίσης, ορισμένα ερωτήματα παρουσίαζαν χαμηλό βαθμό συσχέτισης με τη συνολική κλίμακα, πράγμα που σημαίνει ότι η διαγραφή ή τροποποίηση αυτών των ερωτημάτων θα αντιμετώπιζε το πρόβλημα αυτό και θα βελτιωνόταν η αξιοπιστία (Σίμος & Κομίλη, 2003).

Επίσης, η έρευνα εστίασε στις γονεϊκές πρακτικές, ωστόσο μόνο 9 πατέρες συμπλήρωσαν τη συγκεκριμένη κλίμακα. Οι απαντήσεις λοιπόν αφορούσαν κυρίως τις μητέρες, γεγονός που μας περιορίζει στο να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα σχετικά με τις οικογενειακές πρακτικές. Ωστόσο, για να μπορούσαμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα μας για τις μητέρες, θα έπρεπε να μην είχαμε συμπεριλάβει τους 9 πατέρες.

Τέλος, τα συμπεράσματα της μελέτης αφορούν πληθυσμό με συγκεκριμένο πολιτισμικό υπόβαθρο. Διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια θα δίνουν διαφορετική εικόνα για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων είναι αναγκαίο τα ευρήματα αυτά να επαναληφθούν και σε άλλους πληθυσμούς και διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

### **Βιβλιογραφία**

Abar, B., Carter, K. L. & Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self – regulation, academic achievement, and risk behavior among African –American parochial college students. *Journal of Adolescence*, 32, 259-273.

Adamson, L., & Frick, J. (2003). The still face: A history of a shared experimental paradigm. *Infancy*, 4, 451–473.

Ainsworth, M.D.D., Bell, S.M.V., & Stayton, D.J. (1971). Individual differences in strange-situation behavior in one-year-olds. In H.R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations* (pp.17-57). London: Academic Press.

Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 49, 5–28.

Baumrind, D. (1991).The influences of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence* ,11, 56-95.

Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-411.

Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development*, 75, 366–370.

Belsky, J. (1997).Theory testing, effect-size evaluation, and differential susceptibility to rearing influence: The case of mothering and attachment. *Child Development*, 68, 598–600.

Belsky, J., Fearon, R. M. P., & Bell, B. (2007). Parenting, attention and externalizing problems: Testing mediation longitudinally, repeatedly and reciprocally. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 1233–1242.

Berenbaum, H., Raghavan, C., Le, H. N., Vernon, L. L., & Gomez, J. J. (2003). A taxonomy of emotional disturbances. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*, 206–226.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's function at school entry. *American Psychologist, 57*, 111-127.

Braungart-Rieker, J., Garwood, M. M., & Stifter, C. A. (1997). Compliance and non compliance: The roles of maternal control and child temperament. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 411–428.

Breakwell, G.M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J.A. (2006). *Research Methods in Psychology 3rd edition*. London: Sage Publications.

Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Social Development* (pp. 185-211). Newbury Park, CA: Sage.

Bridgett, D. J. (2009). Maternal and contextual influences and the effect of temperament development during infancy on parenting in toddlerhood. *Infant Behavior and Development, 32*, 103–116.

Bunge, S. A., Dudukovic, N. M., Thomason, M. E., Vaidya, C. J., & Gabrieli, J. D. E. (2002). Immature frontal lobe contributions to cognitive control in children: evidence from FMRI. *Neuron, 33*, 301-311.

Buri, J.R. (1991). Parental Authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 57*, 110-119.

Buri, J.R. *An Instrument for the Measurement of Parental Authority Prototypes*. Paper presented at the 61<sup>st</sup> Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, May, 1989.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). New York: Guilford Press.

Calkins, S. D., & Howse, R. B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In Jahromi, L.B., & Stifter, C.A. (2008). *Individual Differences in preschoolers' Self-Regulation and Theory of Mind. Merrill-Palmer Quarterly, 54*, 125-150.

Calkins, S. D., Dedmon, S. E., Gill, K. L., Lomax, L. E., & Johnson, L. M. (2002). Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament. *Infancy, 3*, 175–197.

Capaldi, D. M., & Rothbart, M. K. (1992). Development and validation of an early adolescent temperament measure. *Journal of Early Adolescence, 12*, 153-173.

Capron, C., Therond, C., & Duyme, M. (2007). Psychometric Properties of the French Version of the Self-Report and Teacher Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 23*, 79-88.

Carlson, S. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28*, 595-616.

Carlson, M. S., & Moses, L. J. (2001). Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. *Child Development, 72*, 1032-1053.

Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*, 489-510.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child Development, 66*, 55-68.

Chelune, G. J., & Baer, R. A. (1986). Development norms for the Wisconsin Card Sorting Test. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 8*, 219-228.

Cipriano, E. A., & Stifter, C.A. (2010). Predicting preschool effortful control from toddler temperament and parenting behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 221-230.

Coplan, R. J., Reichel, M., & Rowan, K. (2009). Exploring the associations between maternal personality, child temperament, and parenting: A focus on emotions. *Personality and Individual differences, 46*, 241-246.

Dadds, M. R., Barrett, P. M., Rapee, R. M., Ryan, S. (1996). Family process and Child Anxiety and Aggression: An observational Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 715-734.

Diamond, A. (1990a). Developmental time course in human Infants and infant monkeys, and the neural bases of inhibitory control in reaching. In A. Diamond (Ed.), *The Development and neural bases of higher cognitive functions*. Annals of the New York Academy of Sciences: 608 (pp.637-676). New York: New York Academy of Sciences.

Diamond, A., Kirkham, N., & Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental Psychology*, *38*, 352–362.

Diener, M. L., & Kim, D.-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, *25*, 3–24.

Dowsett, S. M., & Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of “executive skills” training. *Developmental Psychobiology*, *36*, 161–174.

Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N. (2005). Temperamental Effortful Control. *Encyclopedia on Early Childhood Development* (on line), 1-5.

Eisenberg, N., Chang, L., Ma, Y., & Haung, X. (2009). Relations of parenting style to Chinese children's effortful control, ego resilience, and maladjustment. *Development and Psychopathology*, *21*, 455–477.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inq*, *9*, 241-273.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*, 136–157.



Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Murphy, B. C., & Guthrie, I. K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. *Child Development, 69*, 767–790.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., et al. (1994). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development, 66*, 1360–1384.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., Silva, K.M., Reiser, M., Hofer, C., Smith, C.L., et al., (2010). Relations among maternal socialization, effortful control, and maladjustment in early childhood. *Developmental Psychopathology, 22*, 507-525.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., et al. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development, 75*, 25–46.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., & Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development, 74*, 875–895.

Ellis, L. K. (2002). *Individual differences and adolescent psychosocial development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.

Esther, G-A., Martinez, J. A., Aranzazu, A., Camino, F. (2010). Emotional regulation and executive function profiles of functioning related to the social development of children. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 2077-2081.

Ettenhofer, M. L., & Hambrick, D. Z., & Abeles, N. (2006). Reliability and stability of executive functioning in older adults. *Neuropsychology, 20*, 607-613.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., et al. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development, 70*, 432–442.

Fuster, J.M. (1997). Human neuropsychology. In J.M. Fuster (Ed.), *The prefrontal cortex: Anatomy, physiology, and neuropsychology of the frontal lobe* (pp.150-184). New York: Raven.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework. *Psychological Bulletin, 134*, 31-60.

Gekoski, M., Rovee-Collier, C., & Carulli-Rabinowitz, V. (1983). A longitudinal analysis of inhibition of infant distress: The origins of social expectations? *Infant Behavior and Development, 6*, 339–3.

Gerardi-Caulton, G. (2000). Sensitivity to spatial conflict and the development of self-regulation in children 24-36 months of age. *Developmental Science, 3*, 397-404.

Gerstadt, C. L., Hong, Y., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 31/2–7 years old on a Stroop-like day–night test. *Cognition, 53*, 129–153.

Giannakopoulos, G., Tzavara, C., Dimitrakaki, C., Kolaitis, G., Rotsika, V., & Tountas, Y. (2009). The factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), in Greek adolescents. *Annals of General Psychiatry, 8*.

Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 1337–1345.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*, 243-268.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.

Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.

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

Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). Washington, DC: American Psychological Association.

Halberstadt, A. G. (1991). Socialization of expressiveness: Family influences in particular and a model in general. In R. S. Feldman & S. Rime (Eds.), *Fundamentals of emotional expressiveness*. (pp. 106-162). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2003). A meta- analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage and Family Review, 34*, 35–62.

Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology, 16*, 335–353.

Havighurt, S.S., Harley, A., & Prior, M. (2004). Building Preschool Children's Emotional Competence: A Parenting Program. *Early Education & Development, 15*, 423-448.

Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., & Silva, P. (1999). Staying in school protects boys with poor self-regulation in childhood from later crime: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 23*, 1049–1073.

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P. & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14*, 101-119.

Hudson, J.A., Shapiro, L.R., & Sosa, B.B. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. *Child Development, 66*, 984–998.

Hughes, C. H., & Ensor, R. A. (2009). How Do Families Help or Hinder the Emergence of Early Executive Function? *New Directions in Child and Adolescent Development, 123*, 35-50.

Hughes, C., & Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 663-676.

Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual Differences in preschoolers' Self-Regulation and Theory of Mind. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*, 125-150.

Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology, 22*, 30–40.

Kirkham, N., Cruess, L., & Diamond, A. (2003). Helping children apply their knowledge to their behavior on a dimension-switching tasks. *Developmental Science, 6*, 449–476.

Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mother's discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development, 66*, 597–615.

Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality, 71*, 1087–1112.

Kochanska, G., Murray, K., Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*, 220-232.

Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T.Y., Koenig, A.L., & Vandegeest, K. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development, 67*, 490-507.

Kochanska, G., Philibert, R. A., & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother–child relationship in the development of self- regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 5*, 1331–1338.

Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία και τη γνωστική επιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Kopp, C.B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*, 343-354.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self- regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*, 199–214.

Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. In Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation*. New York: Oxford University Press.

Kring, A. M., & Sloan, D. M. (2010). *Emotion Regulation and Psychopathology*. New York: The Guilford Press.

Larsen, R.J., & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality, 21*, 1- 39.

Lavasani, G. M., Borhanzadeh, S., Afzali, L., & Hejazi, E. (2011). The relationship between perceived parenting styles, social support, with psychological well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1852-1856.

Lemery, K. S., Essex, M. J., & Smider, N. A. (2002). Revealing the Relation between Temperament and Behavior Problem Symptoms by Eliminating Measurement Confounding: Expert Ratings and Factor Analysis. *Child Development, 73*, 867-882.

Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 595–618.

Lengua, L. J., Honorado, E., Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 40- 55.

Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *The Future of Children, 5*, 128–139.

Lieberman, D., Giesbrecht, G., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development, 22*, 511-529.

Ling pong ,S., Johnston, J. ,Chen, V. (2010). Authoritarian parenting and asian adolescent school performance: insights from the US and Taiwan. *International Journal of Behavioral Development, 34*, 62-72.

Maccoby, E. E. (1980). Social development. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Mennin, D., & Farach, F. (2007). Emotion and evolving treatments for adult psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice, 14*(329–352).

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49-100.

Moses, L. J. (2001). Executive accounts of theory of mind development. *Child Development, 72*, 688-690.

Morales, M., & Bridges, L. J. (1996). Associations between Non parental Care Experience and Preschoolers emotion regulation in the presence of mother. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 577-596.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family, 64*, 461–471.

Murphy, B. C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S.A., Guthrie, I. K. (1999). Consistency and change in children's emotionality and regulation: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 413-444.

Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, R. H., & Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity: The moderating role of attachment security. *Child Development, 67*, 508–522.

Noble, K., Norman, M. F., & Farah, M. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science, 8*, 74-87.

Olson, S. L. (1989). Assessment of impulsivity in preschoolers: Cross-measure convergences, longitudinal stability, and relevance to social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*, 176–183.

Olson, S. L., Schilling, E. M., & Bates, J. E. (1999). Measurement of impulsivity: Construct coherence, longitudinal stability, and relationship with externalizing problems in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 151–165.

Olson, S.L., Sameroff, A.J., Kerr, D.C.R., Lopez, N.L., & Wellman, H.M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology, 17*, 25–45.



Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 278–305). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Phillips, D. R., Lingsiu, O., Yeh, A. G. O., Chen, K. H. C. (2008). Informal social support and older person's psychological well-being in Hong Kong. *Journal Cross-Cultural Gerontol.*, 23,39-55.

Posner, M. I., Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical transactions of the Royal Society of London Series B-Biological Sciences*, 353, 1915-1927.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. Washington, DC: American Psychological Association.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.

Putnam, S. P., Rothbart, M. K., & Gartstein, M. A. (2008). Homotypic and heterotypic continuity of fine-grained temperament during infancy, toddlerhood, and early childhood. *Infant and Child Development*, 17, 387–405.

Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657-667.

Reitman, D., Rhode, P. C., Hupp, S. D. A., & Altobello, C. (2002). Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire-Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 24*, 119-127.

Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 310-320.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology :Vol.3 Social, emotional and personality development* (pp.105–176). New York: Wiley. In Rhoades, B.L., Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 310-320.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. Lerner and N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Vol 3, social, emotional and personality development*. New York, NY: Wiley.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 122-135.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill–Palmer Quarterly, 40*, 21–39.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Karen, L. H., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*, 1394-1408.

Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rueda, M. R., Posner, M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of personality, 71*, 1113-1143.

Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology, 39*, 164–176.

Rueda, R. M., Posner, M., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology, 28*, 573-594.

Russel, J. (1996). Agency: its role in mental development. Hove, U.K.: Erlbaum.

Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion, 3*, 30–47.

Savi, F. (2010). The personality traits of parents and parents reports of adolescents problems. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 5*, 152-166.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children; The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Child Clinical Psychology, 27*, 381-395.

Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion Regulation Among School –Age Children: The development and Validation of a New Criterion Q-Sort Scale. *Developmental Psychology, 33*, 906-916.

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K.D. & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12, 73-96.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., et al. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology*, 43, 1170–1186.

Shrout, P.E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and non experimental studies. New procedures and recommendations. *Psychological methods*, 7, 422-445.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25–52.

Thatcher, R. W. (1992). Cyclical cortical reorganization during early childhood. *Brain and Cognition*, 20, 24-50.

Thompson, R. A. (1990). Emotion and self- regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Socioemotional development* (Vol. 36, pp. 383–483). Lincoln: University of Nebraska Press.

Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 320–41). New York: Guilford Press.

Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and the self: Developing a working model. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31, pp. 137–171). San Diego, CA: Academic Press.

Thompson, R. A., & Lagattuta, K. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Oxford, UK: Blackwell.

Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249–268). New York: Guilford Press.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development, 16*, 249-267.

Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Cumberland, A., Losoya, S. H., et al. (2006). Relations among mothers' expressivity, children's effortful control, and their problem behaviors: A four-year longitudinal study. *Emotion, 6*, 459–472.

Valiente, C., Lemery-Chalafant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to Problems Behavior: Chaotic Homes, Parent and Child Effortful Control, and Parenting. *Social Development, 16*, 249-267.

Verhust, F. C., & Akkerhuis, G. W. (1989). Agreement Between Parents' and Teachers' Ratings of Behavioral/Emotional Problems of Children Aged 4-12. *Journal Child Psychological Psychiatry, 30*, 123-136.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation*. New York: Oxford University Press.

Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A. C., Chevalier, N., Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 436-452.

Wolfe, C. D. & Bell, M. A. (2007). Sources of variability in working memory in early childhood: A consideration of age, temperament, language, and brain electrical activity. *Cognitive Developmental*, 22, 431-455.

Yap, M. B. H., Allen, N. B., & Ladouceur, C. D. (2008). Maternal Socialization of Positive Affect: The impact of Invalidation on Adolescent Emotion Regulation and Depressive Symptomatology. *Child Development*, 79, 1415-1431.

Youngstrom E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and Correlates of Agreement Between Parent, Teacher, and Male Adolescent Ratings of Externalizing and Internalizing Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 1038-1050.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**Στόχος της παρούσας έρευνας και πρόσκληση συμμετοχής**

Αξιότιμε κύριε/α,

Θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε για τη συνεργασία σας σε αυτή την έρευνα. Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης γνωστικών λειτουργιών, συναισθήματος και οικογενειακού περιβάλλοντος, σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Αυτή είναι μια σημαντική περιοχή επιστημονικής μελέτης που μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών.

Η έρευνα θα περιλαμβάνει δύο φάσεις: ένα πακέτο ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώνονται σε λίγα μόλις λεπτά και μία δοκιμασία για το παιδί σας, η οποία θα γίνει εφόσον συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτών των ερωτηματολογίων, θα θέλαμε να τονίσουμε τα παρακάτω: Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και η ταυτότητά των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Η συμπλήρωση και η επιστροφή των ερωτηματολογίων, αποτελεί την αποδοχή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Αναφορικά με τη δοκιμασία που θα χορηγηθεί στο παιδί σας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι θα υπάρχει επιτήρηση από την ερευνήτρια, η διαδικασία θα είναι ευχάριστη και το παιδί δεν διατρέχει κανένα κίνδυνο σωματικής ή ψυχικής βλάβης. Η ερευνήτρια θα είναι ιδιαίτερα προσεκτική με πιθανή απροθυμία του παιδιού να συμμετέχει στη διαδικασία και το δικαίωμα απομάκρυνσης του είναι σεβαστό. Το παιδί θα εμπλακεί σε δραστηριότητα, η οποία θα έχει τη μορφή παιχνιδιού. Δεν θα χρειαστεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο, από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητα του παιδιού. Η ταυτότητα των παιδιών θα είναι ανώνυμη. Κάθε γονέας θα λαμβάνει ένα φάκελο, μέσα στο οποίο θα τοποθετεί τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα, μαζί με τα στοιχεία, ώστε να καταστεί δυνατή η εύρεση των παιδιών. Αφού πραγματοποιηθεί και η δοκιμασία με τα παιδιά, θα αντικατασταθούν τα ονόματα με κωδικούς αριθμούς και έπειτα θα διαγραφούν τα ονόματα.

Επίσης, μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από εσάς, θα δοθούν τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια στους νηπιαγωγούς.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία αναφορικά με αυτήν την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας: Μπουζάκη Αφροδίτη, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τηλ. 6947157352.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη βοήθειά σας.



**ΑΝΑΣΤΟΛΗ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ πρωτόκολλο απαντήσεων**

1. «**Η Μαρία** **είπε**... *ακούμπησε τη μύτη σου...*»

0 (καμία κίνηση)    1 (δισταγμός)    2 (μερική κίνηση)    3 (ολοκληρωμένη κίνηση)

2. « **Η Μαρία** **είπε**...*στάσου σταθερά στα πόδια σου...*»

0 (καμία κίνηση)    1 (δισταγμός)    2 (μερική κίνηση)    3 (ολοκληρωμένη κίνηση)

3. « *...κυμάτισε τα χέρια σου...*»

0 (ολοκληρωμένη κίνηση)    1 (μερική κίνηση)    2 (δισταγμός)    3 (καθόλου Κίνηση)

4 « **Η Μαρία** **είπε**...*ακούμπησε τη κοιλιά σου...*»

0 (καμία κίνηση)    1 (δισταγμός)    2 (μερική κίνηση)    3 (ολοκληρωμένη κίνηση)

5. «*..σήκωσε τα χέρια...*»

0 (ολοκληρωμένη κίνηση)    1 (μερική κίνηση)    2 (δισταγμός)    3 (καθόλου Κίνηση)

ΘΥΜΙΖΩ ΤΟΝ ΚΑΝΟΝΑ

6. « *ακούμπησε το γόνατο...*»

0 (ολοκληρωμένη κίνηση)    1 (μερική κίνηση)    2 (δισταγμός)    3 (καθόλου Κίνηση)

7. « **Η Μαρία** **είπε**...*βάλε χέρια στο κεφάλι...*»

0 (καμία κίνηση)    1 (δισταγμός)    2 (μερική κίνηση)    3 (ολοκληρωμένη κίνηση)

8. « *στάσου πίσω...*»

0 (ολοκληρωμένη κίνηση)    1 (μερική κίνηση)    2 (δισταγμός)    3 (καθόλου Κίνηση)

9. «*στάσου μπροστά...*»

0 (ολοκληρωμένη κίνηση)    1 (μερική κίνηση)    2 (δισταγμός)    3 (καθόλου Κίνηση)

10. « **Η Μαρία** **είπε**...*ακούμπησε το πάτωμα...*»

0 (καμία κίνηση)    1 (δισταγμός)    2 (μερική κίνηση)    3 (ολοκληρωμένη κίνηση)

## Ερωτηματολόγιο αναστολής απόκρισης (Rothbart, 1996)

### Οδηγίες :

Παρακάτω θα δείτε μια σειρά από προτάσεις οι οποίες περιγράφουν τις αντιδράσεις των παιδιών σε ορισμένες καταστάσεις. Θα θέλαμε να μας πείτε ποια θα είναι **πιθανόν η αντίδραση του παιδιού σας** σε αυτές. Δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις καθώς τα παιδιά διαφέρουν ως προς τις αντιδράσεις και αυτές τις διαφορές προσπαθούμε να μελετήσουμε. Παρακαλώ, διαβάστε κάθε πρόταση και αποφασίστε αν είναι "αληθής" ή "ψευδής" η περιγραφή της αντίδρασης του.

Εάν δεν μπορείτε να απαντήσετε σε κάποιο από τα ερωτήματα επειδή δεν έχετε δει το παιδί σας σε αυτή τη κατάσταση, για παράδειγμα εάν η πρόταση αφορά την αντίδραση του παιδιού σας στο τραγούδι, ενώ δεν το έχετε δει ποτέ να τραγουδάει, τότε κυκλώστε **ΜΔ (μη διαθέσιμη)**. Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε κυκλώσει ένα αριθμό ή ΜΔ για κάθε ερώτημα.

### Το παιδί μου:

#### 1. Μπορεί να χαμηλώσει το τόνο της φωνής του όταν του ζητηθεί.

1	2	3	4	5	6	7	ΜΔ
Τελείως ψευδής	σχεδόν ψευδής	ελαφρώς ψευδής	ούτε αληθής ούτε ψευδής	ελαφρώς αληθής	σχεδόν αληθής	απολύτως αληθής	μη διαθέσιμο

#### 2. Τα πάει καλά σε παιχνίδια όπως "Αγαματάκια ακούνητα, αμίλητα, αγέλαστα", "πετάει -πετάει ο γάιδαρος", "1-2-3- στοπ", μουσικές καρέκλες.

1	2	3	4	5	6	7	ΜΔ
Τελείως ψευδής	σχεδόν ψευδής	ελαφρώς ψευδής	ούτε αληθής ούτε ψευδής	ελαφρώς αληθής	σχεδόν αληθής	απολύτως αληθής	μη διαθέσιμο

#### 3. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες.

1	2	3	4	5	6	7	ΜΔ
Τελείως ψευδής	σχεδόν ψευδής	ελαφρώς ψευδής	ούτε αληθής ούτε ψευδής	ελαφρώς αληθής	σχεδόν αληθής	απολύτως αληθής	μη διαθέσιμο

#### 4. Προετοιμάζεται για εκδρομές και βόλτες, με το να προγραμματίζει από πριν τα πράγματα που θα χρειαστεί

1	2	3	4	5	6	7	ΜΔ
Τελείως ψευδής	σχεδόν ψευδής	ελαφρώς ψευδής	ούτε αληθής ούτε ψευδής	ελαφρώς αληθής	σχεδόν αληθής	απολύτως αληθής	μη διαθέσιμο

#### 5. Μπορεί να περιμένει πριν αρχίσει να συμμετέχει σε κάποια καινούργια δραστηριότητα αν του ζητηθεί.

1	2	3	4	5	6	7	ΜΔ
---	---	---	---	---	---	---	----

Τελείως σχεδόν ψευδής ελαφρώς ούτε αληθής ελαφρώς σχεδόν απολύτως μη  
ψευδής ψευδής ψευδής ούτε ψευδής αληθής αληθής αληθής αληθής διαθέσιμο

**6. Δυσκολεύεται να περιμένει στη σειρά για κάτι.**

1 2 3 4 5 6 7 ΜΔ

Τελείως σχεδόν ψευδής ελαφρώς ούτε αληθής ελαφρώς σχεδόν απολύτως μη  
ψευδής ψευδής ψευδής ούτε ψευδής αληθής αληθής αληθής αληθής διαθέσιμο

**7. Δυσκολεύεται να καθίσει ακίνητο όταν του ζητηθεί (π.χ., στην Εκκλησία, τον κινηματογράφο κλπ.)**

1 2 3 4 5 6 7 ΜΔ

Τελείως σχεδόν ψευδής ελαφρώς ούτε αληθής ελαφρώς σχεδόν απολύτως μη  
ψευδής ψευδής ψευδής ούτε ψευδής αληθής αληθής αληθής αληθής διαθέσιμο

**8. Μπορεί να συγκρατηθεί να μη γελάσει ή χαμογελάσει όταν δεν πρέπει.**

1 2 3 4 5 6 7 ΜΔ

Τελείως σχεδόν ψευδής ελαφρώς ούτε αληθής ελαφρώς σχεδόν απολύτως μη  
ψευδής ψευδής ψευδής ούτε ψευδής αληθής αληθής αληθής αληθής διαθέσιμο

**9. Είναι καλό στο να ακολουθεί οδηγίες.**

1 2 3 4 5 6 7 ΜΔ

Τελείως σχεδόν ψευδής ελαφρώς ούτε αληθής ελαφρώς σχεδόν απολύτως μη  
ψευδής ψευδής ψευδής ούτε ψευδής αληθής αληθής αληθής αληθής διαθέσιμο

**10. Πλησιάζει μέρη που του έχουν πει ότι είναι επικίνδυνα, αργά και προσεκτικά.**

1 2 3 4 5 6 7 ΜΔ

Τελείως σχεδόν ψευδής ελαφρώς ούτε αληθής ελαφρώς σχεδόν απολύτως μη  
ψευδής ψευδής ψευδής ούτε ψευδής αληθής αληθής αληθής αληθής διαθέσιμο

**11. Δεν είναι πολύ προσεκτικό όταν διασχίζει το δρόμο.**

1 2 3 4 5 6 7 ΜΔ

Τελείως σχεδόν ψευδής ελαφρώς ούτε αληθής ελαφρώς σχεδόν απολύτως μη  
ψευδής ψευδής ψευδής ούτε ψευδής αληθής αληθής αληθής αληθής διαθέσιμο

**12. Μπορεί εύκολα να διακόψει μια δραστηριότητα όταν του ζητηθεί.**

1 2 3 4 5 6 7 ΜΔ

Τελείως σχεδόν ψευδής ελαφρώς ούτε αληθής ελαφρώς σχεδόν απολύτως μη  
ψευδής ψευδής ψευδής ούτε ψευδής αληθής αληθής αληθής αληθής διαθέσιμο

**13. Συνήθως μπορεί να αντισταθεί στον «πειρασμό» όταν του ειπωθεί να μην κάνει κάτι.**

1 2 3 4 5 6 7 ΜΔ

Τελείως σχεδόν ψευδής ελαφρώς ούτε αληθής ελαφρώς σχεδόν απολύτως μη  
ψευδής ψευδής ψευδής ούτε ψευδής αληθής αληθής αληθής αληθής διαθέσιμο

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ (Shields & Cicchetti, 1998)**

**Παρακαλώ σημειώστε, κυκλώνοντας τον κατάλληλο αριθμό, πόσο συχνά κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις περιγράφουν τη συμπεριφορά του παιδιού σας.**

**(1= Ποτέ, 2 = Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4= Σχεδόν πάντα).**

	<b>Ποτέ</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>
<b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1.</b> Είναι ευδιάθετο παιδί.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>2.</b> Έχει συχνά αλλαγές στη διάθεση (δηλαδή η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού είναι δύσκολο να προβλεφθεί γιατί αλλάζει εύκολα από θετική σε αρνητική).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>3.</b> Ανταποκρίνεται θετικά όταν οι ενήλικες το πλησιάζουν με φιλικό ή μη εχθρικό τρόπο.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>4.</b> Αλλάζει εύκολα δραστηριότητες χωρίς να νευριάζει, να ανυπομονεί, να αγχώνεται ή να δείχνει υπερδιέγερση σε μεγάλο βαθμό.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>5.</b> Γρήγορα ξεπερνά τη κακή διάθεση ή τα συναισθήματα λύπης, άγχους και στεναχώριας που προέρχονται από γεγονότα που το αναστατώνουν.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>6.</b> Απογοητεύεται / Αποθαρρύνεται εύκολα/	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>7.</b> Ανταποκρίνεται θετικά όταν ένα άλλο παιδί το πλησιάζει με φιλικό ή μη εχθρικό τρόπο.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>8.</b> Έχει νευρικά ξεσπάσματα ή καταλήγει εύκολα σε κλάματα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>9.</b> Είναι ικανό να περιμένει αυτό που θέλει.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>10.</b> Ικανοποιείται βλέποντας τους άλλους να είναι δυστυχημένοι (π.χ., γελά όταν κάποιος άλλος χτυπάει ή τιμωρείται του αρέσει να πειράζει τους άλλους) .	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>11.</b> Μπορεί να ελέγξει τον ενθουσιασμό του σε καταστάσεις που του προκαλούν συναισθηματική διέγερση (π.χ. δεν το «παρακάνει»σε περιπτώσεις	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

έντονου σωματικού παιχνιδιού ή δεν ενθουσιάζεται υπερβολικά όταν αυτό δεν το επιτρέπει η κατάσταση).				
<b>12.</b> Κλαψουρίζει και προσκολλάται στους ενήλικες.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>13.</b> Συνηθίζει να έχει ξεσπάσματα υπερδιέγερσης και έξαψης που είναι διασπαστικά.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>14.</b> Αντιδρά με θυμό, όταν κάποιος ενήλικας του θέτει όρια.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>15.</b> Μπορεί να εκφράσει πότε αισθάνεται λυπημένο, θυμωμένο ή φοβισμένο.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>16.</b> Φαίνεται να είναι λυπημένο ή να μην έχει ενέργεια (παθητικό)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>17.</b> Όταν προσπαθεί να παίξει με τα άλλα παιδιά εκδηλώνει υπερδιέγερση (υπερβολικό ενθουσιασμό).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>18.</b> Δείχνει επίπεδο συναίσθημα (π.χ. έχει απλανές βλέμμα και είναι συναισθηματικά απόν).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>19.</b> Όταν ένα άλλο παιδί το πλησιάζει με φιλικό ή μη εχθρικό τρόπο για να παίξει ή να κάνει παρέα μαζί του, εκείνο αντιδρά αρνητικά (π.χ. ο τόνος της φωνής του είναι θυμωμένος ή αντιδρά φοβισμένα).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>20.</b> Είναι παρορμητικό, κάνει πράγματα χωρίς να σκέφτεται.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21.</b> Δείχνει ενσυναίσθηση· δηλαδή δείχνει ενδιαφέρον όταν οι άλλοι είναι αναστατωμένοι ή δυστυχισμένοι.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>22.</b> Δείχνει υπερδιέγερση που διασπά ή ενοχλεί τους άλλους.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>23.</b> Επιδεικνύει αναμενόμενα αρνητικά συναισθήματα (θυμό, φόβο, απογοήτευση, θλίψη) ως αντίδραση σε εχθρικές, επιθετικές ή αδιάκριτες συμπεριφορές συνομηλίκων.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>24.</b> Επιδεικνύει αρνητικά συναισθήματα όταν προσπαθεί να κάνει τους άλλους να παίξουν μαζί του.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Μητέρα:  Πατέρας: 

Ηλικία:.....

Έτη Εκπαίδευσης:.....

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΪΚΟΥ ΚΥΡΟΥΣ

Για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την κατάλληλη απάντηση σχετικά με τις πεποιθήσεις σας για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού σας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απαντήστε αυθόρμητα και σύντομα. Βεβαιωθείτε ότι δεν έχετε αφήσει αναπάντητη κάποια ερώτηση.

1.	Διαφωνώ Απόλυτα	2.	Διαφωνώ	3.	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	4.	Συμφωνώ	5.	Συμφωνώ Απόλυτα
----	-----------------	----	---------	----	------------------------------	----	---------	----	-----------------

1. Σε μια σωστή οικογένεια τα παιδιά θα πρέπει να έχουν λόγο στην οικογένεια εξίσου με τους γονείς.	①	②	③	④	⑤
2. Πιστεύω ότι είναι για το καλό των παιδιών μου να τους ζητώ να κάνουν αυτό που εγώ θεωρώ σωστό, ακόμη και αν δεν συμφωνούν.	①	②	③	④	⑤
3. Όταν ζητώ από τα παιδιά μου να κάνουν κάτι, περιμένω να γίνει αμέσως και χωρίς ερωτήσεις.	①	②	③	④	⑤
4. Από τη στιγμή που υιοθετηθούν κάποιοι κανόνες στην οικογένεια, συζητώ με τα παιδιά μου τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκαν.	①	②	③	④	⑤
5. Πάντα ενθαρρύνω τη συζήτηση όταν τα παιδιά μου νιώθουν ότι κάποιοι από τους κανόνες και τους περιορισμούς, είναι αδικαιολόγητοι.	①	②	③	④	⑤
6. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να είναι ελεύθερα, να σκέφτονται και να κάνουν ότι αυτά θέλουν, ακόμη και όταν αυτό δεν συμβαδίζει με ότι οι γονείς θα ήθελαν να κάνουν.	①	②	③	④	⑤
7. Δεν επιτρέπω στα παιδιά μου να αμφισβητούν τις αποφάσεις που έχω πάρει.	①	②	③	④	⑤
8. Κατευθύνω τις δραστηριότητες και τις αποφάσεις των παιδιών μου συζητώντας μαζί τους και χρησιμοποιώντας αμοιβές και τιμωρίες.	①	②	③	④	⑤
9. Οι άλλοι γονείς πρέπει να πιέζουν περισσότερο τα παιδιά τους προκειμένου να μάθουν να φέρονται με τον κατάλληλο τρόπο.	①	②	③	④	⑤
10. Τα παιδιά μου δεν χρειάζεται να υπακούουν σε κανόνες συμπεριφοράς απλά επειδή κάποιος που έχει μια εξουσία τους έχει πει να το κάνουν.	①	②	③	④	⑤
11. Τα παιδιά μου γνωρίζουν τι περιμένω από εκείνα, αλλά νιώθουν ελεύθερα να συζητήσουν μαζί μου, αν αισθάνονται ότι οι προσδοκίες μου είναι παράλογες.	①	②	③	④	⑤

1.	Διαφωνώ Απόλυτα	2.	Διαφωνώ	3.	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	4.	Συμφωνώ	5.	Συμφωνώ Απόλυτα
----	--------------------	----	---------	----	------------------------------	----	---------	----	--------------------

12. Οι έξυπνοι γονείς πρέπει από νωρίς να δείχνουν στα παιδιά τους ποιος είναι ο αρχηγός στο σπίτι.	①	②	③	④	⑤				
13. Συνήθως δεν ορίζω αυστηρούς κανόνες που αφορούν στη συμπεριφορά των παιδιών μου.	①	②	③	④	⑤				
14. Τις περισσότερες φορές κάνω αυτό που τα παιδιά θέλουν όταν παίρνουμε κάποιες αποφάσεις που αφορούν στην οικογένεια.	①	②	③	④	⑤				
15. Λέω στα παιδιά μου ακριβώς τι πρέπει να κάνουν, αλλά τους εξηγώ γιατί επιθυμώ να το κάνουν.	①	②	③	④	⑤				
16. Ενοχλούμε πολύ αν τα παιδιά μου προσπαθήσουν να διαφωνήσουν μαζί μου.	①	②	③	④	⑤				
17. Τα πιο πολλά από τα προβλήματα στην κοινωνία θα είχαν λυθεί αν οι γονείς επέτρεπαν στα παιδιά τους να επιλέξουν τις δραστηριότητες τους, να πάρουν τις αποφάσεις τους και να ακολουθήσουν τις δικές τους επιθυμίες καθώς μεγάλωναν.	①	②	③	④	⑤				
18. Έχω πει τι είδους συμπεριφορά περιμένω από τα παιδιά μου και αν δεν ακολουθήσουν τους κανόνες, τότε τα τιμωρώ.	①	②	③	④	⑤				
19. Επιτρέπω στα παιδιά μου να αποφασίζουν για τα περισσότερα πράγματα που τα αφορούν χωρίς πολύ βοήθεια από εμένα.	①	②	③	④	⑤				
20. Ακούω τα παιδιά μου όταν παίρνουν μια απόφαση, αλλά δεν αποφασίζω για κάτι απλά επειδή το θέλουν εκείνα.	①	②	③	④	⑤				
21. Δεν θεωρώ ότι είμαι υπεύθυνος/η να λέω στα παιδιά μου τι πρέπει να κάνουν.	①	②	③	④	⑤				
22. Έχω ξεκάθαρες αρχές για την συμπεριφορά των παιδιών μου, αλλά είμαι πρόθυμος/η να τις αναπροσαρμόσω σύμφωνα με τις ανάγκες τους.	①	②	③	④	⑤				
23. Αναμένω από τα παιδιά μου να ακολουθούν τους κανόνες που έχω θέσει, αλλά είμαι πάντα πρόθυμος/η να ακούσω και τις δικές τους σκέψεις και να συζητήσω μαζί τους γι' αυτούς.	①	②	③	④	⑤				
24. Επιτρέπω στα παιδιά μου να διαμορφώσουν τη δική τους γνώμη σε θέματα που αφορούν στην οικογένειά μας και τους επιτρέπω να αποφασίσουν μόνοι τους για το τι πρόκειται να κάνουν με αυτά τα θέματα.	①	②	③	④	⑤				
25. Τα περισσότερα από τα προβλήματα στην κοινωνία θα είχαν λυθεί αν οι γονείς ήταν πιο αυστηροί με την ανυπακοή των παιδιών τους.	①	②	③	④	⑤				
26. Συχνά λέω στα παιδιά μου τι ακριβώς θα ήθελα να κάνουν και πως περιμένω να το κάνουν.	①	②	③	④	⑤				
27. Θέτω αυστηρούς κανόνες για τα παιδιά μου, αλλά τα κατανοώ όταν διαφωνούν μαζί μου.	①	②	③	④	⑤				
28. Δεν κατευθύνω τις πράξεις, τις δραστηριότητες και τις επιθυμίες των παιδιών μου.	①	②	③	④	⑤				
29. Τα παιδιά μου ξέρουν τι περιμένω από εκείνα και κάνουν ότι τους ζητείται απλά από σεβασμό στο πρόσωπό μου.	①	②	③	④	⑤				
30. Εάν πάρω μια απόφαση που θίγει τα παιδιά μου, είμαι πρόθυμος/η να παραδεχτώ ότι έκανα λάθος.	①	②	③	④	⑤				

### Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel)

3/4

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

Όνομα του παιδιού: .....

Αγόρι/Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης: .....

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά είναι δυστηγισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι καλός/η με τα μικρότερα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά αντιμιλά στους ενήλικους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μπορεί να σκέφτεται πριν πράξει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μπορεί να είναι κακεντρεχής με τους άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

Ημερομηνία.....

Γονέας / Δάσκαλος / Άλλος (διευκρινίστε):

**Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια**

© Robert Goodman, 2005