



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**ΑΙΣΘΗΜΑ ΓΟΝΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ/ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ ΚΑΙ  
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ – ΣΤ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

ΛΥΣΙΟΒΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΤΣΟΥΡΤΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ ΗΛΙΑΣ

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΚΟΡΝΗΛΑΚΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

**Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Βασιλική Τσούρτου για την πολύτιμη βοήθειά της σε κάθε βήμα της διπλωματικής.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τη Michal Bat Or στο πανεπιστήμιο της Haifa για την προθυμία και τη συνεργασία της και τους φοιτητές της Or και Rotem που βοήθησαν στην αξιολόγηση των ιχνογραφημάτων και, το σύζυγό μου για την υποστηρικτική και υπομονετική του στάση.

<b>Περιεχόμενα</b>	<b>Σελ.</b>
Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
<b>1. Αποσαφήνιση της έννοιας της Γνωστικής Ευελιξίας</b>	<b>9</b>
1.1. Τύποι γνωστικής ευελιξίας	13
1.2. Η επίδραση του συναισθήματος στη γνωστική ευελιξία	14
1.3. Μοντέλα ερμηνείας της στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς	15
1.3.1. Ντοπαμινεργικό μοντέλο	15
1.3.2. Το μοντέλο διαδικαστικής ακολουθίας και η θεωρία δραστηριότητας	16
<b>2. Παράγοντες που σχετίζονται με τη γνωστική ευελιξία</b>	<b>18</b>
2.1. Ατομικοί και βιολογικοί παράγοντες	18
2.2. Πολιτισμικοί και Κοινωνικο - οικονομικοί παράγοντες	21
2.3. Οικογενειακοί παράγοντες	23
<b>3. Η διαπροσωπική θεωρία αποδοχής-απόρριψης (IPARTheory)</b>	<b>24</b>
3.1. Το γενικό θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας αποδοχής / απόρριψης	24
3.2. Το αίσθημα αποδοχής – απόρριψης με βάση τις 4 υποκλίμακες του PARQ	27
<b>4. Στόχος της παρούσας μελέτης:</b>	
Η σπουδαιότητα της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ αισθήματος αποδοχής και Γνωστικής Ευελιξίας	28
5. Ερευνητικά ερωτήματα	31
6. Μέθοδος	31
6.1. Ερευνητικά εργαλεία	31
6.1.1. Parental Acceptance/ Rejection Questionnaire (PARQ) child sort version.	32
6.1.2. Person Picking an apple from a Tree (PPAP)	33
6.1.3. Trail Making Test	36
7. Ερευνητική διαδικασία	39
8. Περιγραφή δείγματος	40
<b>9. Αποτελέσματα</b>	<b>41</b>
9.1. Περιγραφικά Αποτελέσματα	41
9.1.1. Γονική Αποδοχή / Απόρριψη (PARQ)	41
9.1.2. Επιδόσεις στο Trail Making Test (TMT)	42
9.1.3. Αναπαραστάσεις του εαυτού σε δράση: Επιδόσεις στο ιχνογράφημα (PPAT)	42
9.1.4. Ανάλυση διακύμανσης / Διερεύνηση πιθανών επιδράσεων στο αίσθημα Γονικής αποδοχής / απόρριψης (PARQ)	43
9.1.5. Διερεύνηση πιθανών επιδράσεων στο ιχνογράφημα PPAT	45

9.1.6. Ανάλυση διακύμανσης / Διερεύνηση πιθανών επιδράσεων στη γνωστική ευελιξία(Trail Making Test, TMT)	46
9.2. Έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων	47
9.2.1. Ανάλυση συσχέτισης (inter correlations)	47
9.2.2. Ανάλυση παλινδρόμησης (Regression)	49
<b>10. Συζήτηση</b>	51
Ποια είναι η σχέση μεταξύ γονικής απόρριψης και γνωστικής ευελιξίας;	51
Συνδέεται η «αναπαράσταση του εαυτού σε δράση» με το αίσθημα γονικής απόρριψης και τη γνωστική ευελιξία;	52
Διαφορές ανά φύλο	58
Οι επιδράσεις του πατρικού ρόλου	59
Περιορισμοί	61
<b>11.Βιβλιογραφία</b>	63
<b>12.Παράρτημα</b>	85
<b>Κατάλογος Πινάκων</b>	
Πίνακας 1. Περιγραφή δείγματος	40
Πίνακας 2. Περιγραφικός πίνακας του ερωτηματολογίου γονικής απόρριψης ανά υποκλίμακα	41
Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της δοκιμασίας PPAT στις 10 υποκλίμακες	43
Πίνακας 4. Διαφορές στις υποκλίμακες γονικής απόρριψης μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών	44
Πίνακας 5. t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών κατά εθνότητα	44
Πίνακας 6. Διαφορές στις υποκλίμακες μητρικής και πατρικής απόρριψης κατά φύλο	45
Πίνακας 7. t-test για ανεξάρτητα δείγματα μητρικής και πατρικής απόρριψης κατά φύλο	45
Πίνακας 8. Διαφορές στις επιδόσεις του ιχνογραφήματος κατά φύλο	45
Πίνακας 9. t-test για ανεξάρτητα δείγματα στο ιχνογράφημα κατά φύλο	45
Πίνακας 10. Ανάλυση συσχέτισης	48
Πίνακας 11. Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη γνωστική ευελιξία.	49
Πίνακας 12. Προβλεπτικοί παράγοντες της γνωστικής ευελιξίας στα κορίτσια.	50

## Περίληψη

Η γνωστική ευελιξία είναι μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά που επιτρέπει στα παιδιά να εναλλάσσουν την προσοχή και τη δράση τους έτσι ώστε να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος.

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε το αίσθημα γονικής αποδοχής / απόρριψης 76 παιδιών προεφηβείας (9 ως 11 ετών) και οι αναπαραστάσεις του εαυτού τους σε δράση, σε σχέση με τη γνωστική τους ευελιξία. Χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο γονικής αποδοχής/απόρριψης του Rohner. Η Γνωστική Ευελιξία αξιολογήθηκε με τη νευροψυχολογική δοκιμασία γνωστικής ευελιξίας Trail Making Test και η αναπαράσταση του εαυτού σε δράση αξιολογήθηκε με το σχέδιο ενός ανθρώπου που πιάνει ένα μήλο από ένα δέντρο (Person Picking an Apple from a Tree).

Βρέθηκε επίδραση του φύλου και της εθνότητας του παιδιού στην κλίμακα γονικής αποδοχής / απόρριψης. Επίσης βρέθηκε συσχέτιση της μητρικής και της πατρικής απόρριψης με τη γνωστική ευελιξία. Επιπλέον, φαίνεται ότι η αναπαράσταση του εαυτού σε δράση συνδέεται με τη γονική απόρριψη και με τη γνωστική ευελιξία. Το αίσθημα μητρικής εχθρότητας φάνηκε ότι αποτελεί αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της γνωστικής ευελιξίας των παιδιών προεφηβείας, ενώ το αίσθημα πατρικής απόρριψης φάνηκε να προβλέπει την αύξηση της γνωστικής ευελιξίας των κοριτσιών.

Τέλος, η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τις ικανότητες τους, το σχεδιασμό που κάνουν, τα εμπόδια που βλέπουν στις εξωτερικές συνθήκες και την επίτευξη του στόχου τους, φαίνεται ότι σχετίζεται τόσο με τη γονική απόρριψη όσο και με τη γνωστική ευελιξία.

**Λέξεις - κλειδιά:** εκτελεστικές λειτουργίες, γνωστική ευελιξία, αίσθημα γονικής αποδοχής/απόρριψης, αναπαράσταση του εαυτού σε δράση, Person Picking an Apple from a Tree (PPAT), οπτικοκινητική ιχνηλάτηση (TMT), παιδιά σχολικής ηλικίας (προεφηβεία)

## **Abstract**

Cognitive flexibility is a goal - directed behaviour, that allows children to alternate their attention and action, in order to adapt environmental changes.

The present study examined parental acceptance / rejection of 76 preadolescent children (9 to 11 years old) and their representations of self in action relatively to cognitive flexibility. Children filled in the Rohner Parental Acceptance / Rejection Questionnaire. Cognitive flexibility was assessed through the Trail Making Test. Representations of the self in action were evaluated through the Person Picking an Apple from a Tree task.

It was found that gender and nationality of children have a significant effect on children's perceptions about parental acceptance / rejection . There was also found a significant correlation between maternal and paternal expression with cognitive flexibility. Moreover, representation of self in action seems to be associated with parental rejection feeling and with cognitive flexibility

Maternal hostility / aggression appears to be a negative predictor of cognitive flexibility in pre-adolescent children, while parental rejection appears to predict increased cognitive flexibility in girls.

Finally, children's perceptions about their abilities, planning, the barriers they see in the external environment and the achievement of their goal, are associated with both parental rejection and cognitive flexibility.

**Keywords:** executive functions, cognitive flexibility, parental acceptance / rejection, representations of self in action, Person Picking an Apple from a Tree (PPAT), Trail Making Test (TMT), school age children.

## Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία, διερευνήθηκε το ερώτημα αν το αίσθημα μητρικής και πατρικής αποδοχής ή απόρριψης σχετίζεται με τη γνωστική ευελιξία παιδιών στην προεφηβεία. Στη συνέχεια, διερευνήθηκε αν οι αναπαραστάσεις των παιδιών για τον εαυτό τους σε δράση σχετίζονται τόσο με το αίσθημα γονικής αποδοχής/απόρριψης, όσο και με τη γνωστική ευελιξία.

Το αίσθημα αποδοχής /απόρριψης επιλέχθηκε λόγω της σπουδαιότητας που έχει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η γνωστική ευελιξία από την άλλη, επιλέχθηκε γιατί αποτελεί μια σημαντική στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά και ταυτόχρονα την ικανότητα των ανθρώπων για προσαρμογή σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Τα ευρήματα για την επίδραση της γονικής συμπεριφοράς και των συναισθημάτων στη γνωστική ευελιξία δεν φαίνεται να συγκλίνουν μεταξύ τους. Κάποιες μελέτες δείχνουν ότι η γονική συμπεριφορά επιδρά στη γνωστική ευελιξία (Fatima, Sheiki & Ardilaa, 2015. Bernier, Carlson, Deschenes & Gagne, 2012. Blair, Raver & Berry, 2014), κάποιες άλλες όμως δείχνουν ότι η γνωστική ευελιξία δεν δέχεται επιδράσεις από τη γονική συμπεριφορά (Lucassen, Kok, Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn, Jaddoe, Hofman, A., ... & Tiemeier, 2015). Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθεί αν η γνωστική ευελιξία συνδέεται με την αντίληψη γονικής αποδοχής / απόρριψης που έχουν τα παιδιά. Προστέθηκε επίσης και μια τρίτη μεταβλητή, οι αναπαραστάσεις του εαυτού σε δράση, με σκοπό να διερευνηθεί αν οι πεποιθήσεις των παιδιών για τη δράση τους σχετίζονται με την αντίληψη γονικής αποδοχής /απόρριψης και με τη γνωστική ευελιξία.

Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να φανεί αν η δέσμευση των παιδιών στο στόχο και η ολοκλήρωσή του, επηρεάζεται από το κατά πόσο αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως στοργικούς, εχθρικούς, αδιάφορους ή απορριπτικούς. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι άνθρωποι έχουν μια βιολογικά ορμώμενη ανάγκη για θετική ανταπόκριση από τους πιο σημαντικούς για αυτούς ανθρώπους (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005). Η ασφάλεια και άλλες συναισθηματικές και ψυχολογικές καταστάσεις των απογόνων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τους

γονείς τους. Η αυτοαντίληψη λοιπόν, ίσως να φαίνεται και στον τρόπο που δρουν οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους. Εκτός από το βασικό ερώτημα, για το αν το αίσθημα απόρριψης σχετίζεται με τη γνωστική ευελιξία, προστίθεται και το ερώτημα αν οι αναπαραστάσεις των παιδιών για τη δράση τους συνδέονται με το αίσθημα απόρριψης αλλά και με τη γνωστική ευελιξία.

Η κεντρική θέση της παρούσας έρευνας, είναι ότι τα παιδιά που αντιλαμβάνονται απορριπτικούς τους γονείς τους, τείνουν να αναπαριστούν τον κόσμο πιο απρόσιτο και βλέπουν τους στόχους τους πιο δύσκολους. Τα ευρήματα ερμηνεύονται μέσα από ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις για τους μηχανισμούς άμυνας, βιοψυχολογικές προσεγγίσεις σχετικά με το μηχανισμό δράσης κάτω από συνθήκες στρες, και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι γονικές συμπεριφορές και η αντίληψη του εαυτού.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τη γνωστική ευελιξία, την επίδραση του συναισθήματος και τα θεωρητικά μοντέλα που εξηγούν τη σχέση της στοχοκατευθυνόμενης δράσης με την γνωστική ευελιξία. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους παράγοντες που την επηρεάζουν, με έμφαση στους ατομικούς και βιολογικούς παράγοντες, στους πολιτισμικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και τους οικογενειακούς παράγοντες. Η πρώτη ενότητα ολοκληρώνεται με ιδιαίτερη αναφορά στη διαπροσωπική θεωρία αποδοχής / απόρριψης του Rohner (1980) και τις γονικές συμπεριφορές που διαμορφώνουν το αίσθημα αποδοχής / απόρριψης. Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τον αναλυτικό ερευνητικό σχεδιασμό. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα και τη συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα και τέλος, τους περιορισμούς της έρευνας. Στο παράρτημα περιλαμβάνεται το έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα, το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε και ενδεικτικά σκίτσα από τη δοκιμασία του ιχνογραφήματος (Person Peaking an Apple from a Tree).



## 1. Αποσαφήνιση της έννοιας της Γνωστικής Ευελιξίας

Η ανθρώπινη ανάπτυξη διαμορφώνεται μέσα σε έναν κόσμο κοινωνικό, σε διαρκή συναλλαγή μεταξύ συγκινήσεων, κινήτρων και νοητικών λειτουργιών, και η απαρτίωση τους είναι βασική διαδικασία που εξασφαλίζει την ασφαλή προσκόλληση και προωθεί την ψυχική ανθεκτικότητα (Siegel, 1999). Όλα τα άτομα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζονται συνεχώς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος για να επιβιώσουν, καθώς οι στόχοι που θέτουν απαιτούν σύνθετες συμπεριφορές και μπορούν να επιτευχθούν με τις εκτελεστικές λειτουργίες (Logue & Gould, 2014).

Οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι ένας όρος “ομπρέλα” για τις στοχοκατευθυνόμενες λειτουργίες, που συνδέονται με τον προμετωπιαίο φλοιό, είναι δηλαδή διεργασίες υψηλότερης τάξης, όπως ο ανασταλτικός έλεγχος, η γνωστική ευελιξία (ή μετατόπιση) και η μνήμη εργασίας, ο έλεγχος των παλμών, η παρεμπόδιση απόκρισης, η προσοχή, η μνήμη εργασίας, ο προγραμματισμός, η κρίση, και η λήψη αποφάσεων (Baddeley, 1998). Οι παραπάνω λειτουργίες επιτρέπουν μια στοχοκατευθυνόμενη δράση και την προσαρμογή των αποκρίσεων σε νέες διαφορετικές ή διφορούμενες καταστάσεις (Hughes, Graham & Grayson, 2004). Οι εκτελεστικές λειτουργίες, βοηθούν τους ανθρώπους να παραμένουν συγκεντρωμένοι σε ένα στόχο, να σκέφτονται πριν δράσουν, να αντιστέκονται στους πειρασμούς και να αντιμετωπίζουν ευέλικτα τις προκλήσεις (Diamond, 2013). Χωρίζονται σε ψυχρές και θερμές, καθώς εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όμως και οι δυο είναι μέρος ενός συντονισμένου συστήματος το οποίο συνήθως εργάζεται από κοινού (Zelazo & Carlson, 2012). Η παιδική ηλικία είναι μια σημαντική περίοδος για να κατανοήσουμε τις γονικές επιρροές στις εκτελεστικές λειτουργίες, επειδή το περιβάλλον και οι εμπειρίες επηρεάζουν την ανάπτυξη του προμετωπιαίου φλοιού (Kolb Mychasiuk, Muhammad, Li, Frost, & Gibb, 2012). Οι εκτελεστικές λειτουργίες αναπτύσσονται γρήγορα κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων (Carlson, 2005) και είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Επίσης, είναι οι πρώτες που πλήττονται αν κάτι δεν πάει καλά στη ζωή ενός ανθρώπου (στρες, θλίψη, μοναξιά, στέρηση ύπνου, κακή φυσιολογία στον οργανισμό) (Diamond, 2013).

Η γνωστική ευελιξία, είναι μια βασική λειτουργία γνωστικού ελέγχου (Diamond, 2013) και μαζί με τη μνήμη εργασίας και την αναστολή αποσπών την προσοχή ή τις ακατάλληλες απαντήσεις (Huizinga, Dolan, & van der Molen, 2006. Miyake, Emerson, Witzki, Howerter, & Wager, 2000). Είναι αναγκαία διεργασία για τη γρήγορη και ευέλικτη προσαρμογή του ανθρώπου σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Έτσι, ο άνθρωπος παραμερίζει τις συνήθειες αποκρίσεις, προκειμένου να οδηγηθεί σε σκόπιμες, στοχοκατευθυνόμενες συμπεριφορές (Cragg & Chevalier, 2012). Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της συμπεριφοράς είναι η ικανότητα ή το γνώρισμα του ατόμου να εναλλάσσεται ευέλικτα μεταξύ διαφορετικών καθηκόντων (Deák & Wiseheart, 2015. Fröber & Dreisbach, 2016), να αλλάζει οπτική χωρικά (“*πώς θα έμοιαζε ένα αντικείμενο αν το έβλεπα από άλλη γωνία;*”) ή διαπροσωπικά (“*μπορώ να δω τη δική σου οπτική των πραγμάτων;*”) (Diamond, 2013).

Κεντρική περιοχή του εγκεφάλου η οποία συμβάλλει στη γνωστική ευελιξία, είναι ο μετωπιαίος φλοιός. Ο μετωπιαίος φλοιός έχει συσχετιστεί με το σχεδιασμό (Koechlin et al., 2000), τον οραματισμό / πρόβλεψη μελλοντικών γεγονότων (Partiot et al., 1995, Okuda et al., 2003), τη συλλογιστική (Christoff et al., 2001, Kroger et al., 2002). Επίσης, ο μετωπιαίος φλοιός συμβάλλει στη διατήρηση των κανόνων που καθοδηγούν τη γνωστική δραστηριότητα (Sakai και Passingham, 2006), και την εναλλαγή μεταξύ καθηκόντων (Rogers et al., 2000).

Η γνωστική ευελιξία αναφέρεται σε αλλαγές σε σύνθετες συμπεριφορές, και όχι σε διακριτές απαντήσεις (Canas, Fajardo & Salmeron, 2006). Σχετίζεται με βασικούς μηχανισμούς μάθησης, που συνδέονται με τη δέσμευση των ερεθισμάτων στις αποκρίσεις σε συμπεριφορές ρουτίνας (Norman & Shallice, 1986), όμως, η μάθηση της ευέλικτης συμπεριφοράς αφορά στοχοκατευθυνόμενες συμπεριφορές που συμβαίνουν σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και όχι σε συνθήκες ρουτίνας (Hughes, et al., 2004). Όπως όλες οι εκτελεστικές λειτουργίες, έτσι και η γνωστική ευελιξία δεν είναι σε μέγιστη χρήση κατά την εκτέλεση ρουτίνας σε καλά μαθημένες συμπεριφορές, αλλά μάλλον χρειάζεται να ενεργοποιηθεί σε άγνωστα περιβάλλοντα όπου δεν υπάρχουν καθιερωμένες ρουτίνες (Shallice, 1990). Όταν τα άτομα αντιμετωπίζουν νέες ή πολύπλοκες περιστάσεις, πρέπει να αναπτύξουν νέες στρατηγικές και να παρακολουθήσουν την αποτελεσματικότητά τους. Αυτές είναι μεταγνωστικές ικανότητες που επιτρέπουν σε ένα άτομο να αντιλαμβάνεται

ερεθίσματα από το περιβάλλον, να ανταποκρίνεται προσαρμοστικά, να αλλάζει με ευελιξία την κατεύθυνση, να προβλέπει τους μελλοντικούς στόχους, να εξετάζει τις συνέπειες, και να χρησιμοποιεί όλες αυτές τις δυνατότητες που εξυπηρετούν έναν κοινό επιδιωκόμενο στόχο (Baron, 2004, σελ. 135).

Για παράδειγμα, είναι απαραίτητη η γνωστική ευελιξία για να σκεφτεί κάποιος διαφορετικά για το ίδιο θέμα, να αντιληφθεί την οπτική των άλλων αλλά και να εναλλάσσει την προσοχή του ανάμεσα σε δυο συμπεριφορές. Για τη διαλογή των ρούχων στο πλυντήριο, γίνεται μετατόπιση μεταξύ των επιλογών ταξινόμησης ανά ύφασμα και ταξινόμησης ανά χρώμα. Στην οδήγηση του αυτοκινήτου, γίνεται μετατόπιση μεταξύ επιτάχυνσης και επιβράδυνσης, ανάλογα με το φωτεινό σηματοδότη ή ανάλογα με άλλα πιθανά εμπόδια. Στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η ευελιξία επιτρέπει την κατανόηση μιας διαφορετικής άποψης, ή μιας άγνωστης κουλτούρας, ή ακόμα και ενδοατομικές διαφορές συμπεριφοράς σε διαφορετικά πλαίσια.

Η γνωστική ευελιξία ορίζεται ταυτόχρονα ως η ικανότητα μετατόπισης, ως ο αριθμός των ιδεών που μπορεί κανείς να παράξει, ως την «ανοικτότητα στην εμπειρία» και ως μια ιδιότητα ερευνητικών διεργασιών όπως ευελιξία της γλώσσας, ευέλικτη κατηγοριοποίηση ή ευέλικτα συναισθήματα (Ionescu, 2017). Η Ionescu (2017) παρ' όλ αυτά επισημαίνει ότι η γνωστική ευελιξία δεν είναι μια γνωστική ικανότητα, αλλά μια ιδιότητα του γνωστικού συστήματος που εξαρτάται από την αλληλεπίδραση πολλών γνωστικών μηχανισμών (πχ μετατόπιση, μνήμη, κατηγοριοποίηση) και από την αλληλεπίδραση των αισθητικοκινητικών μηχανισμών (π.χ. εκτελεστικές λειτουργίες, προσοχή, αναπαραστάσεις, αντίληψη, συντονισμό των παραμέτρων της εργασίας με στόχους, παρακολούθηση των συγκρούσεων, προηγούμενες γνώσεις). Με άλλα λόγια η γνωστική ευελιξία προϋποθέτει τη γνώση και το πλαίσιο ανάπτυξης του ανθρώπου. Η ευελιξία επομένως προκύπτει ως συνέπεια μηχανισμών που λειτουργούν μαζί. Είναι δηλαδή η συνέπεια της ικανότητας του ανθρώπου να εναλλάσσει την προσοχή του ανάμεσα σε δύο καθήκοντα και να αλλάζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τον εκάστοτε κανόνα. Επίσης, είναι αποτέλεσμα της σταθερότητας (η παλιά γνώση πάνω στην οποία στηρίζεται μια νέα συμπεριφορά) και της μεταβλητότητας που χρειάζεται όταν δοκιμάζει νέους τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος (Ionescu, 2017).

Αυτό το μοτίβο που προτείνει η Ionescu (2012), έχει κυκλικό σχήμα. Κινείται από τη μεταβλητότητα στη σταθερότητα και στη συνέχεια εναλλάσσεται εμπρός και πίσω από τη σταθερότητα στην ευελιξία, στη σταθερότητα, στην ευελιξία κ.ο.κ...ή παρουσιάζεται μια μεγαλύτερης διάρκειας μεταβλητότητα με την οποία το σύστημα οδηγείται στη σταθερότητα και αποκτά ευελιξία. Έτσι για παράδειγμα, για να λύσει κάποιος ένα μαθηματικό πρόβλημα, πρώτα θα κάνει δοκιμές (μεταβλητότητα), μετά θα επιλύσει το πρόβλημα (σταθερότητα) και στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσει τη λύση αυτή σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις (ευελιξία).

Συνοψίζοντας, η γνωστική ευελιξία είναι η ικανότητα μετατόπισης (Diamond, 2013), δημιουργικής αναπαραγωγής ιδεών (Dietrich & Kanso, 2010), προσαρμογής και ανοιχτότητας στην εμπειρία (Chung, Su, & Su, 2012. Kalbitzer, Frokjaer, Erritzoe, Svarer, Cumming, Nielsen, Knudsen, 2009), ικανότητα επιλογής μεταξύ πολλαπλών αναπαραστάσεων ενός αντικειμένου, πολλαπλών στρατηγικών ή πολλαπλών ομάδων εργασιών και η δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ αυτών των αναπαραστάσεων ως συνάρτηση της αλλαγής (Chevalier & Blaye, 2006. Diamond, 2006). Είναι επίσης η ικανότητα κατανόησης και εφαρμογής στρατηγικών για την ολοκλήρωση μιας συμπεριφοράς. Είναι περισσότερο από απλή προσαρμοστική συμπεριφορά, καθώς θεωρείται μηχανισμός “μετα-ελέγχου” (Goschke, 2003) και δεν ολοκληρώνεται πριν την ηλικία των 7 έως 9 ετών (Diamond, 2013).

Η ανάπτυξη της ικανότητας μετατόπισης διαρκεί αρκετά χρόνια και τα μικρά παιδιά είναι επιρρεπή σε λάθη στις μετατοπίσεις εργασιών (Crone, Bunge, van der Molen, & Ridderinkhof, 2006). Για τον αποτελεσματικό εκτελεστικό έλεγχο στις ενέργειες, τα παιδιά πρέπει να οικοδομούν σαφείς και πλήρεις αναπαραστάσεις των στόχων (Towse, Lewis, & Knowles, 2007) και ο καθορισμός του στόχου μπορεί να συμβάλει σημαντικά στις χαμηλές επιδόσεις στη γνωστική ευελιξία παιδιών 4 -5 ετών (Diamond, 2006). Όμως, η βελτίωση της ρύθμισης του στόχου, μπορεί να συμβεί εν μέρει για την ανάπτυξη ευελιξίας αργότερα στην παιδική ηλικία (Chevalier & Blaye, 2009). Για να εκτελέσουν μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά πρέπει πρώτα να καθορίσουν ποια εργασία εκτελείται, δηλαδή, να ορίσουν το σχετικό στόχο εργασίας (Chevalier & Blaye, 2009). Μετά προσανατολίζουν την προσοχή τους στις σχετικές πληροφορίες, αγνοώντας τις υπόλοιπες και αναστέλλουν ή εναλλάσσουν την

απόκρισή τους. Πρόκειται λοιπόν για ένα μοντέλο δύο παραγόντων, ρύθμισης στόχου και εναλλαγής (Kray & Lindenberger, 2000), και φαίνεται πως ενεργοποιούνται διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου (Crone, Donohue, Honomichl, Wendelken, & Bunge, 2006. Crone, Wendelken, Donohue, & Bunge, 2006., οπ. αναφ. στο Chevalier & Blaye, 2009).

Τα παιδιά, όταν θέτουν έναν νέο στόχο, ανακαλύπτουν κανόνες που μπορούν να τα βοηθήσουν να τον επιτύχουν (Crowley & Siegler, 1993). Οι κανόνες αυτοί εισάγονται εμπειρικά στη διαδικασία μάθησης και χρησιμοποιούν έναν κάθε φορά, μέχρι να φτάσουν στην επιτυχία. Η γνωστική ευελιξία, που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά τους, έχει κάποιους περιορισμούς. Ακόμη και μετά την ανακάλυψη πιο αποτελεσματικών τρόπων επίτευξης των στόχων και περισσότερης ακρίβειας, τα παιδιά συχνά επιμένουν στη χρήση προηγούμενα μαθημένων, λιγότερο αποτελεσματικών και λιγότερο ακριβών στρατηγικών (Siegler & Jenkins, 1989). Τα παιδιά λοιπόν, όπως και οι ενήλικες, προκειμένου να ολοκληρώσουν μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά, ανακαλούν μαθημένους κανόνες “ρουτίνας” και μετατοπίζουν τη δράση τους όταν αυτοί δεν είναι αποτελεσματικοί. Συχνά παραμένουν “κολλημένοι σε διανοητικά σύνολα” (Shouten, Oostrom, Peters, Berloop, & Jennekens-Schinkel, 2000), καθώς οι μαθημένοι κανόνες επιμένουν να προηγούνται και να επιλέγονται, έως ότου ένας νέος κανόνας εδραιωθεί. Τη στιγμή αυτή, χρειάζεται να αναστείλουν τη μαθημένη συμπεριφορά και να επιλέξουν τον νέο αποτελεσματικό τρόπο. Εκτός λοιπόν από το στόχο και τη μετατόπιση, είναι απαραίτητη και η αναστολή της μαθημένης συμπεριφοράς που προηγείται. Οι άνθρωποι όμως συχνά τείνουν να επαναλαμβάνουν παρά να αλλάζουν συμπεριφορές μεταξύ καθηκόντων, πιθανώς επειδή η τελευταία είναι πιο απαιτητική (Arrington & Logan, 2004). Ωστόσο, αυτή η τάση μπορεί να μειωθεί σημαντικά ή ακόμη και να καταργηθεί ενισχύοντας ή απλά αυξάνοντας τη συχνότητα της εναλλαγής καθηκόντων (Braem, 2017, Fröber & Dreisbach, 2017, οπ. αναφ. Braem & Hommel, 2019).

### **1.1. Τύποι γνωστικής ευελιξίας**

Σε αντίθεση με την ενιαία προσέγγιση της Ionescu (2017), η γνωστική ευελιξία δεν αντιμετωπίζεται ως μια ενιαία έννοια (κυρίως για ερευνητικούς σκοπούς). Οι

Eslinger και Grattan (1993) πρότειναν ότι υπάρχουν τουλάχιστον δύο όψεις για τη γνωστική ευελιξία:

α. Η αντιδραστική ευελιξία, η οποία αναφέρεται στην ετοιμότητα αλλαγής της συμπεριφοράς, δηλαδή σε απαντήσεις ως αντίδραση σε εξωτερικές ενδείξεις και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις κατάστασης, και

β. η αυθόρμητη ευελιξία, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής διαφορετικών και καινοτόμων ιδεών.

Ομοίως, οι Phillips et al. (2002) διαφοροποιούν την αυθόρμητη από την ελεγχόμενη ευελιξία. Μάλιστα, η ανταμοιβή και οι διαδικασίες ελέγχου, που βασίζονται στην προσοχή, φαίνεται να διαφέρουν ( Ravizza & Carter, 2008).

Η Shacharin (2009) διαχωρίζει τη γνωστική ευελιξία σε τρεις τύπους, την συνδετική ευελιξία, τη ρυθμιστική ευελιξία και την ευελιξία προσοχής. Η συνδετική ευελιξία αφορά το “σπάσιμο” ενός συνόλου και τη δημιουργία νέων συνδέσεων μεταξύ των μερών του. Η ρυθμιστική ευελιξία αφορά την αλλαγή των κανόνων με βάση το σύστημα ανταμοιβής. Τέλος, η ευελιξία προσοχής αφορά στην ικανότητα εναλλαγής μεταξύ καθηκόντων ή εργασιών.

## **1.2.Η επίδραση του συναισθήματος στη γνωστική ευελιξία**

Παρ’ όλο που οι εκτελεστικές λειτουργίες μπορούν να βελτιωθούν με συνεχή εξάσκηση σε οποιαδήποτε ηλικία (Best, 2010), είναι σημαντικές οι δεξιότητες θετικής προσαρμογής, η ψυχική ανθεκτικότητα και η ανθεκτικότητα στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Masten & Reed, 2002), για να νιώσουν τα παιδιά αυτοπεποίθηση και να κινητοποιηθούν για δράση. Το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον βοηθάει στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (Masten & Reed, 2002).

Η προσοχή συνήθως δίνεται σε πληροφορίες που είναι αντίθετες με την τρέχουσα συναισθηματική κατάσταση και ένας τέτοιος μηχανισμός επιτρέπει στον οργανισμό να ανταποκρίνεται εύελικτα σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται ως σημαντικές (Rothermund, Voss, & Wentura, 2008). Οι Rothermund et al., (2008) έδειξαν ότι καθώς η γνωστική ευελιξία είναι σημαντική για την επίτευξη των στόχων που θέτει ο άνθρωπος, ένας σημαντικός μεσολαβητικός παράγοντας είναι η μεταβαλλόμενη

συναισθηματική κατάσταση, που επιτρέπει την ευελιξία στα κίνητρα και τις αποφάσεις και όχι η σταθερή συναισθηματική κατάσταση, που μπορεί πιο εύκολα να οδηγήσει σε ακαμψία. Αυτό σημαίνει πως η ευελιξία στη μετατόπιση μεταξύ εργασιών, προϋποθέτει και συναισθηματική ευελιξία για να ολοκληρωθεί μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά. Όπως έχει φανεί, οι αρνητικές καταστάσεις διάθεσης μπορούν να οδηγήσουν σε μια πιο άκαμπτη κατηγοριοποίηση (Isen & Daubman, 1984). Στις μελέτες της κοινωνικής ψυχολογίας η διάθεση αναδεικνύεται ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για τη δημιουργικότητα, που είναι μέρος της γνωστικής ευελιξίας (Hirt, Devers & McCrea, 2008). Η καλή διάθεση φαίνεται πως επιτρέπει στους ανθρώπους να είναι όσο πιο δημιουργικοί (Ashby, Isen & Turken, 1999) και ευέλικτοι (Murray, Sujana, Hirt, & Sujana, 1990) γίνεται. Παρόμοια οι Calcott και Berkman (2014) βρήκαν ισχυρά στοιχεία που υποδηλώνουν ότι οι θετικές συναισθηματικές καταστάσεις διευκολύνουν την ευελιξία της προσοχής. Σύμφωνα με αυτούς, η θετική επίδραση μπορεί να αυξήσει την ευελιξία των γνωστικών διεργασιών, επιτρέποντας στα άτομα να σκέπτονται ευρύτερα και να ξεπερνούν τις κυρίαρχες γνωστικές συσχετίσεις για να οδηγηθούν σε ασυνήθιστες ή δημιουργικές αποκρίσεις. Η γνωστική ευελιξία επομένως, σχετίζεται με τη συναισθηματική κατάσταση και η εναλλαγή μεταξύ δύο καθηκόντων είναι αποτελεσματικότερη σε θετικά συναισθήματα.

### **1.3. Μοντέλα ερμηνείας της στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς**

#### **1.3.1. Ντοπαμινεργικό μοντέλο**

Η ευελιξία της συμπεριφοράς δεν είναι ένα ενιαίο φαινόμενο, αλλά μάλλον, μπορεί να θεωρηθεί ως μια ιεραρχική διαδικασία, η οποία κυμαίνεται από απλούστερες έως πιο πολύπλοκες διαδικασίες (Floresco, 2013). Υπάρχουν πολλές έρευνες, που συνδέουν την ανταμοιβή, δηλαδή τη ντοπαμίνη στο μετωπιαίο λοβό, και πώς αυτή ρυθμίζει την ευελιξία συμπεριφοράς. Σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη σχέση διαδραματίζουν η προσοχή και η μετατόπιση της στρατηγικής. Η εναλλαγή καθηκόντων μπορεί να επηρεαστεί από την ανταμοιβή (Braem, 2017), κάτι που σημαίνει πως οι επιδόσεις στην εναλλαγή μπορούν να ρυθμιστούν. Σε επίμνες, η αδρανοποίηση του μέσου προμετωπιαίου προκαλεί ελλείμματα εμμονής όταν πρέπει

να μετατοπίζουν την προσοχή τους από τη μια στρατηγική στην άλλη (Ragozzino, Detrich, and Kesner 1999. Floresco, Block, and Tse, 2008). Σε επίμυες πάλι, έχει φανεί ότι η (προσωρινή και αναστρέψιμη) αδρανοποίηση του προμετωπιαίου δεν επηρεάζει τη μάθηση αλλά επηρεάζει αρνητικά την αναστολή της μαθημένης στρατηγικής και την επιλογή μιας νέας (Dias, Robbins & Roberts, 1996. 1997. Ragozzino, Detrich & Kesner, 1999. Floresco, Block & Tse, 2008a). Επίσης, η γνωστική ευελιξία φαίνεται πως εξαρτάται από τη συνεργασία των ντοπαμινεργικών υποδοχέων D1 και D2 στον προμετωπιαίο (Floresco, Magyar, Ghods-Sharifi, Vexelman, & Tse, 2006). Έτσι, η D1 μειώνει ενώ η D2 αυξάνει τη δραστηριότητα του δικτύου, επιτρέποντας στα νευρικά σύνολα του προμετωπιαίου να επεξεργάζονται πολλαπλά ερεθίσματα. Τέλος, ο χαμηλός αυτοέλεγχος στην συμπεριφορά, συνήθως συνάδει με δυσκολίες στον προσχεδιασμό συμπεριφορών και δράσεων, δυσκολία στην ακολουθία των βημάτων για την επίτευξη ενός στόχου και με μικρότερα επίπεδα προσμονής για ανταμοιβή (Barkley, 2003).

Όλες οι παραπάνω μελέτες προσανατολίζουν την εναλλαγή καθηκόντων σε ένα μοντέλο ντοπαμινεργικό, σύμφωνα με το οποίο το κίνητρο για ανταμοιβή είναι καθοριστικός παράγοντας για την ενασχόληση με την εκμάθηση μιας νέας στρατηγικής που θα βοηθήσει την επίτευξη ενός στόχου. Τα παιδιά λοιπόν σύμφωνα με το μοντέλο αυτό επιμένουν στις δοκιμές παρά τις αποτυχίες, έως ότου ολοκληρώσουν το στόχο που έχουν θέσει, επειδή επιδιώκουν ικανοποίηση μέσα από την επίτευξή του.

### **1.3.2. Το μοντέλο διαδικαστικής ακολουθίας και η θεωρία δραστηριότητας**

Από την άλλη, υπάρχει το μοντέλο διαδικαστικής ακολουθίας (Procedural Sequence Model, PSM) που στηρίζεται στην αρχή ότι η ζωή του ανθρώπου είναι στοχοκατευθυνόμενη. Για να υλοποιήσει τους στόχους του ο άνθρωπος κατασκευάζει την πραγματικότητά του, μέσω διαδικασιών όπως είναι οι επιθυμίες, οι σκέψεις, οι ενέργειες, τα συναισθήματα και οι εκτιμήσεις που κάνει. Όταν καθορίζει ένα στόχο, τον συνδέει με ένα προσωπικό νόημα, εκτιμά και προβλέπει τις δυνατότητες και τους διαθέσιμους πόρους, ενεργεί και αξιολογεί το αποτέλεσμα, επιβεβαιώνοντας ή αναθεωρώντας την αρχική του εκτίμηση.



Η κοινωνικο - πολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky ενσωματώθηκε στη θεωρία δραστηριότητας (Activity Theory) από τους Leontev και Rubinstein (οπ. αναφ. στο Wilson, 2006), σύμφωνα με την οποία, οι δράσεις του ατόμου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον, στην προσπάθειά του να εκπληρώσει ένα σκοπό. Τα κίνητρα επηρεάζουν τους στόχους και παράγουν δράσεις και το άτομο προσπαθεί να προσαρμοστεί στις συνθήκες χρησιμοποιώντας πολιτισμικά εργαλεία (Wilson, 2006).

Και τα δυο μοντέλα προτείνουν συνδυαστικά ότι η στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά χρειάζεται τη διαμόρφωση ενός στόχου, την εκτίμηση της ικανότητας του ατόμου να τον επιτύχει, την πρόβλεψη των συνεπειών και της αποτελεσματικότητας και την λήψη απόφασης για συνέχεια ή εγκατάλειψη του στόχου. Η γονική φροντίδα επηρεάζει την ενοποίηση των αντιθέσεων στις προσλαμβάνουσες πληροφορίες και στις εμπειρίες των παιδιών (Ryle, 1991) και αυτό σημαίνει πως η αντίληψη των παιδιών για την αποδοχή από τους γονείς του θα επηρεάσει το αίσθημα ασφάλειας και επομένως και την τάση του για εξερεύνηση (στη βρεφική ηλικία) και για αυτονόμηση και ανάληψη πρωτοβουλιών στη νηπιακή και σχολική ηλικία.

Ο Ryle (1991) κατέληξε σε ένα μοντέλο στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς προερχόμενο από τον Kelly, τους Miller, Galanter & Pribram και το γενικό πεδίο της θεωρίας της γνωσιακής συμπεριφοράς και της κοινωνικής μάθησης. Το μοντέλο του υποστηρίζει ότι μπορεί να υπάρξουν αυτόματα πολύ ισχυρά εμπόδια, παρά την εμπειρία της νέας μάθησης, όπως είναι (1) οι παγίδες, οι αρνητικές πεποιθήσεις και εκτιμήσεις και μορφές δράσης που οδηγούν σε συνέπειες επιβεβαιώνοντας φαινομενικά αυτές τις αρνητικές πεποιθήσεις και εκτιμήσεις, (2) τα διλήμματα, που αντιπροσωπεύουν την ψευδή διχοτόμηση των επιλογών για ρόλους ή ενέργειες και (3) οι εμπλοκές, οι οποίες είναι ψευδείς προβλέψεις που οδηγούν στην εγκατάλειψη των προσπαθειών (Ryle, 1979). Με λίγα λόγια, οι στρεβλές πεποιθήσεις, τα ψευδή διλήμματα και οι ψευδείς προβλέψεις μπορούν να οδηγήσουν σε κακή επιλογή ή στην εγκατάλειψη της αποτελεσματικής στρατηγικής για να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Οι προβληματικές γονικές πρακτικές επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού να ενώνει τις αντιθέσεις και τις πολωμένες διαδικασίες που προκαλούν οι αντικρουόμενες

συναισθηματικές επιπτώσεις (Ryle, 1979). Είναι πιθανό λοιπόν το αίσθημα απόρριψης από τους γονείς να επιδρά αρνητικά στη γνωστική ευελιξία.

Συνοψίζοντας, φαίνεται πως η ανταμοιβή είναι εξίσου ισχυρή με τη δύναμη της αυτόματης σκέψης και οι εμπειρίες, οι προσδοκίες και το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζουν κάθε στάδιο της διαδικαστικής ακολουθίας. Για παράδειγμα, ένας άνθρωπος που βλέπει τον κόσμο ως επικίνδυνο τόπο και παντού βλέπει διώκτες, μπορεί να ενεργήσει κατά τρόπο που να προκαλεί πραγματική δίωξη από άλλους, γεγονός που του επιβεβαιώνει και ενισχύει την αίσθηση ότι ο κόσμος είναι επικίνδυνος τόπος (Moorey, Davidson, Evans & Feigenbaum, 2006). Επομένως όταν νιώθει ανασφάλεια και βιώνει τον κόσμο ως απειλητικό, θα χρησιμοποιήσει οικείες στρατηγικές που εμπιστεύεται περισσότερο για να επικοινωνήσει ή να επιλύσει ένα πρόβλημα, ενώ αν νιώθει ασφάλεια θα δοκιμάσει νέες μεθόδους πιο εύκολα.

## **2. Παράγοντες που σχετίζονται με τη γνωστική ευελιξία**

Η γνωστική ανάπτυξη συντελείται μέσα από τη νευρωνική ανάπτυξη, που υποστηρίζει τις διανοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών και η νευρωνική ανάπτυξη αλληλεπιδρά καθοριστικά σε πολλές διαστάσεις με το περιβάλλον και την εμπειρία (Westermann, Mareschal, Johnson, Sirois, Spratling & Thomas, 2007). Οι ατομικοί και βιολογικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με τους οικογενειακούς, και τους κοινωνικοπολιτισμικούς, αναδεικνύοντας αναπτυξιακές ευκαιρίες και περιορισμούς. Στη συνέχεια αναπτύσσονται οι παράγοντες αυτοί.

### **2.1. Ατομικοί και βιολογικοί παράγοντες**

Οι ενήλικες με καλύτερη γνωστική ευελιξία αναφέρουν ότι είναι πιο ευτυχισμένοι και έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής (Diamond & Ling, 2016). Όπως έχει φανεί, το συναίσθημα είναι ένας σημαντικός παράγοντας, που αλληλεπιδρά με τη γνωστική ευελιξία και συγκεκριμένα το χρόνο απόκρισης σε καθήκοντα εναλλαγής (Botvinick, Cohen, & Carter, 2004. Wang, Yanmei, Jie Chen & Zhenzhu Yue 2017). Οι Wang, et. al. (2017) βρήκαν ότι τα θετικά συναισθήματα διευκολύνουν τη γνωστική ευελιξία ενώ τα αρνητικά συναισθήματα συνδέονται με τη μείωσή της, σε σχέση με ουδέτερα ερεθίσματα. Μάλιστα, ο τρόπος που τα θετικά συναισθήματα διευκολύνουν τη

διεργασία της μετατόπισης μεταξύ καθηκόντων είναι μέσω της μείωσης των συγκρούσεων που σχετίζονται με την επιλογή απόκρισης (Wang, et. al., 2017). Σε απεικονίσεις του εγκεφάλου μάλιστα έχει φανεί, ότι κατά τη διάρκεια εκτέλεσης καθηκόντων με εναλλαγές, ο πρόσθιος φλοιός του προσαγωγείου ενεργοποιείται περισσότερο όταν το άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα (Ichikawa, Siegle, Jones, Kamishima, & Thompson, 2011. Wang, et. al., 2017). Ο πρόσθιος φλοιός του προσαγωγείου σχετίζεται με την αξιολόγηση της σημασίας των συναισθημάτων και των πληροφοριών που αφορούν την προσπάθεια για την εκπλήρωση ενός έργου, όπως στην πρόωρη μάθηση και την επίλυση προβλημάτων (Allman, Hakeem, Erwin, Nimchinsky & Hof , 2001). Με λίγα λόγια, η απόκριση διευκολύνεται καθώς τα εμπόδια από τις αντικρουόμενες πληροφορίες εξασθενούν σε θετική συναισθηματική κατάσταση και επομένως η στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά είναι πιο αποτελεσματική όταν απαιτούνται εναλλαγές.

Οι Payne, Bettman και Johnson (1988) βρήκαν ότι ένας παράγοντας για ταχύτερη χρήση ενός νέου πιο αποτελεσματικού κανόνα είναι η πίεση χρόνου, καθώς λόγω πίεσης χρόνου αποφασίζουν νωρίτερα να αναστείλουν τον παλιό μαθημένο κανόνα, να χρησιμοποιήσουν τον νέο και το κάνουν όταν υπάρχει κίνητρο ανταμοιβής. Το μοντέλο ανταμοιβής (ντοπαμινεργικό μοντέλο), εξηγεί γιατί οι άνθρωποι επιμένουν σε μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά παρά τις αποτυχίες, καθώς η ανταμοιβή θα είναι η αύξηση της ικανοποίησης μετά την αύξηση της ντοπαμίνης (Wang, et. al., 2017). Σχετικά με την ικανοποίηση αυτή, οι Ashby, Isen και Turken (1999) έδειξαν ότι τα αυξημένα επίπεδα ντοπαμίνης στον μετωπιαίο φλοιό και στον πρόσθιο φλοιό προσαγωγείου συνοδεύονται από αυξημένη ευελιξία, μετατόπιση μεταξύ καθηκόντων και δημιουργικότητα. Μια γενική αρχή είναι, ότι τα επίπεδα ντοπαμίνης στον προμετωπιαίο φλοιό, που ενεργεί στους υποδοχείς D1, ρυθμίζουν τη γνώση σύμφωνα με μια λειτουργία "ανεστραμμένου U", έτσι ώστε πολύ μικρή ή πάρα πολύ έντονη δραστηριότητα να έχει επιβλαβείς επιδράσεις στην εκτέλεση καθηκόντων μετατόπισης (Floresco, 2013). Σε αντίστοιχο σχήμα ανεστραμμένου U λειτουργεί και ο παράγοντας του στρες, όπως έχει φανεί, με την αύξηση της κορτιζόλης να αυξάνει τα επίπεδα του στρες σε τέτοιο βαθμό, που η μητέρα να βρίσκεται σε επαγρύπνηση, προσοχή και ευαισθησία ώστε να διατηρεί ασφαλές το βρέφος της. Το πιο πρόσφατο εύρημα δείχνει ότι η γυναίκα που γίνεται μητέρα είναι περισσότερο από ποτέ ικανή για πολλαπλή εκτέλεση (Kinsley & Lambert, 2006), κάτι που σχετίζεται με την

επιβίωση του βρέφους της. Η έκθεση στο στρες πρώιμης ζωής στα τρωκτικά φάνηκε πως προκαλεί μια ποικιλία φυσιολογικών και συμπεριφορικών αλλοιώσεων στην μετέπειτα ζωή και έχει συσχετιστεί με τις γνωστικές επιδόσεις (Kentner, Cryan, & Brummelte, 2019). Το στρες λοιπόν ως φυσιολογική λειτουργία, επηρεάζει τις εκτελεστικές λειτουργίες. Και η πρόωρη ωρίμανση των δικτύων επεξεργασίας του στρες και της απειλής στον εγκέφαλο των παιδιών (σε συνθήκη μητρικής αποστέρησης για παράδειγμα), οδηγεί σε απώλεια της ευελιξίας, προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο κίνδυνος (Boulanger-Bertolus, White, & Debiec, 2017), και μάλιστα η επακόλουθη επανένωση δεν αντιστρέφει τις αλλαγές από το πρώιμο στρες. Παρόμοια, οι Logue και Gould (2014) βρήκαν ότι η ανεπαρκής απόδοση στις εργασίες μετατόπισης και προσοχής παρατηρείται όταν τα επίπεδα δραστηριότητας της ντοπαμίνης στο μέσο προμετωπιαίο είναι χαμηλές, ενώ η αύξηση της δραστηριότητας της ντοπαμίνης βελτιώνει τη μετατόπιση και την προσοχή. Σε πρόσφατες μελέτες που εστιάζονται στην περιοχή του ιππόκαμπου, βρέθηκε ότι η μουσική προωθεί την έκλυση ντοπαμίνης (Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher & Zatorre, 2011), γεγονός που μπορεί να προλάβει τις βλαπτικές επιπτώσεις της μητρικής αποστέρησης σε βρέφη επίμυων, λειτουργώντας αγχολυτικά (Papadakakis, Sidiropoulou & Panagis, 2019).

Τα ευρήματα είναι πιο αντιφατικά όταν μελετάται η ευτυχία έναντι της θλίψης, και ενώ η πρόκληση θετικής διάθεσης στα παιδιά μπορεί να έχει ευεργετικές επιδράσεις όταν απαιτείται δημιουργικότητα ή ευελιξία (Rader & Hughes, 2005), οι Schnall, Jaswal, & Rowe (2008) βρήκαν ότι στη θλίψη, η προσοχή αυξάνεται περισσότερο από ό,τι στην ευτυχία. Αυτό ίσως εξηγείται με το γεγονός ότι σε κατάσταση ευτυχίας οι άνθρωποι επιθυμούν να διατηρούν το ευχάριστο συναίσθημα, μια ερμηνεία σύμφωνη με το ντοπαμινεργικό μοντέλο. Οι Lucassen, Kok, Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn, Jaddoe, Hofman, A., ... & Tiemeier (2015) δεν βρήκαν καμία σχέση της ευελιξίας παιδιών 4 ετών με τη γονική φροντίδα. Αντίθετα, βρήκαν ισχυρή συσχέτιση της ευελιξίας με την αναστολή αυτοελέγχου και τη μεταγνώση, εύρημα που εγείρει ερωτήματα γύρω από την αναπτυξιακή πορεία των νηπίων αναφορικά με τη σταθερότητα εκτελεστικών λειτουργιών, και τη σχέση τους με τη γονική φροντίδα.

Ωστόσο η συναισθηματική κατάσταση φαίνεται πως επηρεάζει τη γνωστική ευελιξία των νηπίων σύμφωνα με τους Lapan και Boseovski (2017). Σημαντικό επίσης εύρημα είναι ότι σε ανασφαλή - αποδιοργανωμένο μητρικό δεσμό, που μπορεί να σχετίζεται με τη συναισθηματική παραμέληση, παρατηρείται μειωμένη ντοπαμίνη στο μεσομεταιχμιακό σύστημα ανταμοιβής, καθώς επίσης και μειωμένη απόκριση ωκυτοκίνης στην επαφή μητέρα-βρέφος (Strathearn, 2011). Η πρόωμη φροντίδα της μητέρας λοιπόν, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον προγραμματισμό τόσο των ωκυτοκινεργικών όσο και των ντοπαμινεργικών και νευροενδοκρινικών συστημάτων κατά την βρεφική ηλικία. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ακόμη και οι νευροψυχολογικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η γονική ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη και επομένως και την ευελιξία τους.

Με εξαίρεση την τελευταία αναφορά, τα περισσότερα από τα παραπάνω ευρήματα αφορούν συναισθηματικές καταστάσεις σε πειραματικές συνθήκες και σε μικρό χρονικό διάστημα. Είναι λοιπόν αναγκαίο να μελετηθεί η γνωστική ευελιξία σε σχέση με το αίσθημα αποδοχής των παιδιών από τους γονείς τους, καθώς είναι πιθανό, η ασφάλεια που τους παρέχει το αίσθημα αυτό και ο βαθμός ικανοποίησης των συναισθηματικών αναγκών τους, να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώνουν τους στόχους στην καθημερινότητα.

## **2.2. Πολιτισμικοί και κοινωνικο - οικονομικοί παράγοντες**

Η γνωστική ευελιξία, όπως και όλες οι εκτελεστικές λειτουργίες δεν παράγονται αποκλειστικά από τη γενετική εξέλιξη, αλλά από το συνδυασμό μιας βιολογικής τάσης και της μάθησης σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (Braem & Hommel, 2019). Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες ρίχνουν βαρύτητα στις γονικές πρακτικές που καθοδηγούν και ενθαρρύνουν σκόπιμα τα παιδιά τους να ασχοληθούν σε διαβαθμιζόμενης δυσκολίας ή πολυπλοκότητας δραστηριότητες (Lewis & Carpendale, 2009) και έτσι ενισχύουν τις γνωστικές δεξιότητές τους. Οι εκτελεστικές λειτουργίες γενικά, μπορούν να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης διαφορετικών βασικών διαδικασιών μάθησης (Braem & Hommel, 2019), όπου εμπλέκεται έντονα και η πολιτισμική διάσταση.

Οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν αρκετές πτυχές της ανθρώπινης ανάπτυξης, γνωστικής και συναισθηματικής. Η κοινωνικοποίηση για συμμόρφωση για παράδειγμα, μπορεί να είναι χαρακτηριστική οικονομικά φτωχότερων κοινωνικών ομάδων στις οποίες υπάρχει μεγαλύτερη αβεβαιότητα σχετικά με την ικανότητα της οικογένειας να συγκεντρώσει τα απαραίτητα αγαθά, ενώ στις οικονομικά πιο προνομιούχες ομάδες η έμφαση αλλάζει και πάλι στην κατάρτιση για ανεξαρτησία και ανάληψη κινδύνων (Barry, Child & Bacon, 1959). Η ανταπόκριση της μητέρας ιδιαίτερα στη λεκτική λειτουργία, επηρεάζεται από το πολιτισμικό υπόβαθρο και τη σχολική φοίτηση της μητέρας, δηλαδή από τους παράγοντες που αντικατοπτρίζουν τη συμμετοχή της σε θεσμικά συστήματα επικοινωνίας και εκπαίδευσης (Richman, Miller & LeVine, 1992). Η μητρική ανταπόκριση συνδέεται επίσης με την ποικιλότητα στον πολιτισμό, την εθνότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τη μητρική εκπαίδευση (π.χ. Bornstein, Tamis-LeMonda, Pecheux, & Rahn, 1991. Cohen & Beckwith, 1976). Η ποιότητα της γονικής μέριμνας είναι πιθανό να επηρεάζεται από απώλειες εισοδήματος, αυξήσεις της κοινοτικής βίας και μεγαλύτερη συμμετοχή σε χαμηλόμισθες εργασίες (Raver, 2003). Οι πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες φαίνεται πως επηρεάζουν τις γονικές πρακτικές, γι' αυτό στην παρούσα έρευνα προστέθηκε και η μεταβλητή της εθνότητας σε σχέση με το αίσθημα γονικής αποδοχής ή απόρριψης.

Οι Zmigrod, Zmigrod, Rentfrow & Robbins (2019) συνέδεσαν τη γνωστική ευελιξία με την ανοικτότητα της σκέψης, την πνευματική ταπεινοφροσύνη, την ικανότητα και το σεβασμό στις απόψεις των άλλων. Η σχέση αυτή δείχνει ότι η ευελιξία είναι μια ρέουσα μεταγνώση απαραίτητη και για την ατομική αλλά και για την κοινωνική δράση, επηρεάζει και επηρεάζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις και θα μπορούσε να επηρεάζει και να επηρεάζεται και από το πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό δείχνουν και οι Posada και Jacobs (2001) μελετώντας τις ιδιαιτερότητες της κάθε κουλτούρας, καθώς παρά τις διαφορές, διαπιστώνουν ότι σε όλους τους πολιτισμούς, τα παιδιά που νιώθουν ασφαλή προσκόλληση με τη μητέρα (ή το φροντιστή τους) είναι εκείνα που εξερευνούν περισσότερο και τελικά κοινωνικοποιούνται καλύτερα. Η θεωρία του ασφαλούς δεσμού μητέρας-παιδιού είναι εκείνη που καλύπτει τις ανάγκες του παιδιού και υπογραμμίζει τις βασικές πρακτικές ανατροφής διαπολιτισμικά. Η προσφορά της μητέρας στο παιδί, είναι ανεξάντλητη και στηρίζεται στη συναισθηματική αλληλεπίδραση.

### 2.3. Οικογενειακοί παράγοντες

Ο γονεϊκός ρόλος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών (Bernier, et al., 2012. Blair, et al., 2014). Στη γονική φροντίδα περιλαμβάνονται ο βαθμός ευαισθησίας, ο βαθμός αποκρισιμότητας στις ανάγκες των παιδιών και ο βαθμός αυστηρότητας σε συνάρτηση με την ιδιοσυγκρασία των παιδιών και την ιδιαίτερη αναπτυξιακή περίοδο (Blair, et. al., 2014). Επιπλέον, η υψηλότερη ευαισθησία και ανταπόκριση των γονέων σε νήπια 36 μηνών συνδέεται με τις υψηλότερες εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών σε ηλικία 60 μηνών (Blair, et. al., 2014). Ομοίως, η ποιότητα σχέσης των γονέων με τα έφηβα παιδιά τους μπορεί να επηρεάσει γενικά τη γνωστική ανάπτυξη και ειδικότερα τις εκτελεστικές λειτουργίες (Fatima, Sheiki,& Ardilaa, 2015). Οι Bernier, et al. (2012) βρήκαν συσχέτιση των εκτελεστικών λειτουργιών με τη γονική συμπεριφορά, και είδαν πως οι στρατηγικές αυτορρύθμισης προωθούνται όταν υπάρχει φροντίδα, ενώ υπονομεύονται σε συνθήκες εχθρότητας, σύγκρουσης ή απόρριψης.

Η παραμέληση και αδιαφορία είναι μια από τις τέσσερις υποκατηγορίες γονικής απόρριψης όπως τις αντιλαμβάνονται τα παιδιά σε όλες τις κουλτούρες, σύμφωνα με τον Rohner (1960) και φαίνεται να είναι καθοριστικός δείκτης για τη γνωστική ανάπτυξη βρεφών (Strathearn, 2011) αλλά και ο κύριος προγνωστικός δείκτης όλων των εκτελεστικών λειτουργιών στη μελέτη των Fatima et. al., (2015), συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής ευελιξίας που αξιολογήθηκε μέσω της δοκιμασίας οπτικο-νοητικής ιχνηλάτησης (Trail Making Test). Επίσης, στην ίδια έρευνα το αίσθημα απόρριψης συνδέθηκε με μειωμένη επαγρύπνηση και λιγότερες στρατηγικές αναζήτησης νέων λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις. Βέβαια, οι Blair, Raver, και Berry (2014) βρήκαν ότι η γονική ευαισθησία και η ανταπόκριση στα βρέφη, σχετίζεται μόνο με μεταγενέστερες εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών και δείχνουν πως οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι εύπλαστες και ανοιχτές στην επίδραση από την εμπειρία. Τέλος, αρκετές μελέτες βρήκαν σχέση των εκτελεστικών λειτουργιών με τον κίνδυνο θυματοποίησης (Averdijk, 2010. Beaver, Nedelec, Barnes, Boutwell, & Boccio, 2016. Sampson, & Lauritsen, 1990). Η γνωστική ικανότητα των παιδιών δηλαδή μειώνεται όταν παρατηρείται συσσώρευση δυσμενών

παιδικών εμπειριών, όπως η σωματική, συναισθηματική ή σεξουαλική κακοποίηση, η γονική παραμέληση, η έκθεση των παιδιών σε συνθήκες βίας, ο σχολικός εκφοβισμός, ή η απουσία γονικού ελέγχου.

Η πίστη σε έναν καλό και δίκαιο κόσμο μπορεί να βελτιώσει την ευελιξία και η προσαρμοστικότητα επηρεάζεται αρνητικά από το άγχος (Sacharin, 2009). Για παράδειγμα, το αίσθημα ασφάλειας θα μπορούσε να αυξήσει τη διερευνητική και δημιουργική συμπεριφορά (Fredrickson, 1998) ενώ στις διαταραχές άγχους αποσπάται η προσοχή από άσχετους στόχους και η εναλλαγή καθηκόντων δυσχεραίνει ή αναστέλλεται (Bishop, 2009). Από όλα τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται πως η συμπεριφορά των γονιών, μέσα από τη διαμόρφωση συνθηκών για ασφαλή συναισθηματικό δεσμό, συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική ανάπτυξη.

### **3. Η διαπροσωπική θεωρία αποδοχής-απόρριψης (IPARTheory)**

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται το γενικό θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζεται η διαπροσωπική θεωρία αποδοχής / απόρριψης του Rohner και ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνεται η αντίληψη της γονικής αποδοχής / απόρριψης στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

#### **3.1.Γενικό θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας αποδοχής – απόρριψης**

Μια ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη θεωρία που ανταποκρίνεται καλά στις γονικές πρακτικές, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της ζωής, με εφαρμογή σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι η θεωρία Γονικής Αποδοχής - Απόρριψης (Rohner, 2016). Η θεωρία Γονικής Αποδοχής-Απόρριψης πρωτοαναφέρεται το 1959–1960 από τον Rohner (2016), εστιάζει στην πρωταρχική αγάπη των γονιών προς τα παιδιά, την έκφρασή της, τις επιπτώσεις της (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2008) και έχει τρεις θεμελιώδεις αρχές:

α) Οι άνθρωποι έχουν μια βιολογικά καθορισμένη ανάγκη για θετική απόκριση (π.χ. συναισθηματική υποστήριξη, φροντίδα, άνεση, αγάπη), ή την αποδοχή, από τους σημαντικούς άλλους,



β) οι άνθρωποι έχουν την αίσθηση ότι λαμβάνουν ζεστασιά και στοργή ή ψυχρότητα, επιθετικότητα ή εχθρότητα, αδιαφορία ή παραμέληση και μη διαφοροποιημένη απόρριψη,

γ) η εμπειρία της μη αποδοχής οδηγεί σε τουλάχιστον 10 καταστάσεις (1) άγχος, (2) ανασφάλεια, (3) εξάρτηση ή αμυντική ανεξαρτησία, (4) θυμό, ενεργητική ή παθητική επιθετικότητα, ή προβλήματα αντιμετώπισης θυμού, (5) μειωμένη αυτοεκτίμηση, (6) μειωμένη αυτο-επάρκεια, (7) απουσία συναισθηματικής αποκρισιμότητας, (8) συναισθηματική αστάθεια, (9) αρνητική κοσμοθεωρία, και (10) άλλες γνωστικές στρεβλώσεις (Rohner & Buehler, 2017).

Η ανάγκη αυτή για αποδοχή συναντάται σε όλες τις κουλτούρες και δεν διαφέρει κατά φύλο, ηλικία ή εθνότητα (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2008). Φαίνεται ότι τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμού, οργανώνουν τις αντιλήψεις τους γύρω από τις τέσσερις αυτές τάσεις συμπεριφοράς (στοργή/ζεστασιά, επιθετικότητα/εχθρότητα, αδιαφορία/παραμέληση και αδιαφοροποίητη απόρριψη).

Η ευαισθησία και η ανταπόκριση των γονέων προκαλούν νοητικές αναπαραστάσεις του εαυτού στα παιδιά, με τη συνεχιζόμενη γονική απόρριψη να καθιστά το παιδί διστακτικό, επιθετικό ή εχθρικό στις διαπροσωπικές του σχέσεις λόγω της πιθανότητας απόρριψης (Bowlby, 1973). Ταυτόχρονα έχει φανεί ότι η αποδοχή ή η απόρριψη από ένα σημαντικό πρόσωπο έχει σημαντική επίδραση στην προσωπικότητα και την ψυχολογική προσαρμογή (Rohner, & Lansford, 2017). Η μακροχρόνια συναισθηματική σχέση του παιδιού με το σημαντικό πρόσωπο αναφοράς (γονέα) είναι απόλυτα αναγκαία, καθώς το πρόσωπο αυτό είναι μη ανταλλάξιμο (Rohner, & Lansford, 2017). Γι' αυτό και η συμπεριφορά του παιδιού συνήθως έχει μια κανονικότητα ή μια τακτικότητα που διαμορφώνεται από την πρόωμη σχέση με το σημαντικό ή τα σημαντικά πρόσωπα αυτά (Rohner, 2004). Η απόρριψη σχετίζεται με συναισθηματική ανωριμότητα, μειωμένη αυτοεκτίμηση, αρνητική εικόνα για τον κόσμο, φόβο οικειότητας και έλλειψη εμπιστοσύνης (Rohner & Lansford, 2017). Επίσης τα άτομα που αισθάνονται ότι απορρίφθηκαν από σημαντικούς άλλους είναι πιθανό να είναι ανήσυχα και ανασφαλής (Khaleque & Rohner, 2012. Rohner, 2016). Αντίθετα, η κινητοποίηση και η αυτοκυριαρχία σε μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά συνδέεται με το αίσθημα της υπερηφάνειας και της αυτοπεποίθησης (Stipek, Recchia, & McClintic, 1992). Το αίσθημα ασφάλειας

επίσης, είναι καθοριστικό για την αρχή της εξερεύνησης και της αυτονόμησης (Bowlby, 1988. Rohner, 2016), γι' αυτό οι γονείς είναι συνήθως το είδος σημαντικού άλλου που ονομάζεται "φιγούρες προσκόλλησης" στη θεωρία προσκόλλησης της Ainsworth (1989). Είναι πιθανό επομένως η απόρριψη να σχετίζεται με δυσκολίες στη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά, στην ευελιξία σκέψης, στη δημιουργικότητα και στην εναλλαγή μεταξύ καθηκόντων, καθώς η έναρξη κάθε συμπεριφοράς τόσο προς τον εαυτό όσο και προς τους άλλους, ξεκινά με λιγότερη αυτοεκτίμηση και περισσότερη ανασφάλεια. Το υποστηρικτικό περιβάλλον άλλωστε οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα κορτιζόλης, τα οποία με τη σειρά τους μειώνουν το στρες και συμβάλλουν στην αύξηση των εκτελεστικών λειτουργιών με την πάροδο του χρόνου. Φαίνεται ότι οι εκτελεστικές λειτουργίες της πρώιμης ηλικίας αναπτύσσονται μέσω μηχανισμών που είναι σύμφωνοι με τη θεωρία της βιολογικής ευαισθησίας (Boyce, & Ellis, 2005. Fay-Stammbach, Hawes & Meredith, 2014), σύμφωνα με την οποία, ο οργανισμός αντιδρά στο στρες με ένα ολοκληρωμένο ρεπερτόριο νευρικών και νευροενδοκρινικών αποκρίσεων, που τον προετοιμάζουν για τη μάχη ή τη φυγή. Όταν η κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο χαρακτηρίζεται από υπερβολική διέγερση, τότε εμφανίζει και μια βιολογική ευαισθησία (στον πόνο, στη συμμόρφωση, στη συγκέντρωση και στην παρατεταμένη προσοχή) (Boyce, & Ellis, 2005). Το υποστηρικτικό περιβάλλον επιπλέον αυξάνει τις ικανότητες στις εκτελεστικές λειτουργίες (Tangney, Baumeister & Boone, 2004).

Η γονική απόρριψη σχετίζεται στενά με το φόβο οικειότητας στους ενήλικες (Rohner, Filus, Melendez-Rhodes, Kuyumcu, Machado, Roszak, , ... και Ashdown, 2019). Οι Eley και Gregory (2004) βρήκαν ότι η γονική απόρριψη επηρεάζει το κοινωνικό άγχος σε παιδιά . Σύμφωνα με τους Snyder, Miyake και Hankin (2015), η γνωστική ευελιξία επηρεάζεται από την κατάθλιψη και από πολλές άλλες ψυχικές διαταραχές. Μια πληθώρα μελετών συνδέουν έμμεσα τη γνωστική ευελιξία με τη γονική αποδοχή, χωρίς όμως αυτή η σχέση να έχει μελετηθεί ευθέως. Καθίσταται λοιπόν αναγκαίο να διερευνηθεί, ποιοι παράγοντες ή ποια θεωρητικά μοντέλα συνδέουν τη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά με τη γνωστική ευελιξία.

### 3.2. Το αίσθημα αποδοχής – απόρριψης με βάση τις 4 υποκλίμακες του PARQ

Οι 4 κλίμακες στις οποίες κατέληξαν οι Rohner και Rohner (1981) είναι η ζεστασιά / στοργή, η εχθρότητα / επιθετικότητα, η αδιαφορία / παραμέληση και η αδιαφοροποίητη απόρριψη. Οι κλίμακες αυτές προέκυψαν από την κωδικοποίηση γονικών συμπεριφορών τις οποίες συγκέντρωσαν οι συγγραφείς από πολλές κουλτούρες. Πρόκειται για τις βασικές τάσεις γονικής συμπεριφοράς, όπως τις αντιλαμβάνονται τα παιδιά.

Σύμφωνα με τους Rohner και Rohner (1981) και τους Rohner, Khaleque, και Courpoyer, (2005), η ζεστή / στοργική συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά τους, περιλαμβάνει συμπεριφορές σωματικές (όπως φιλία, χάρδια, αγκαλιές) ή λεκτικές (επαίνους, φιλοφρονήσεις, όμορφα λόγια ή παρήγορα λόγια) ή συμβολικά με κάποιο άλλο τρόπο, όπως με τη χρήση πολιτισμικά συγκεκριμένων χειρονομιών. Οι γονείς δείχνουν να ενδιαφέρονται για τις δραστηριότητες των παιδιών τους, εγκρίνουν, αποδέχονται και σέβονται την προσωπικότητά τους.

Η εχθρική / επιθετική συμπεριφορά του γονέα μπορεί να είναι σωματική (όπως χτυπήματα, γρατζουνιές, σπρωξίματα, τσιμπήματα) ή λεκτική (κατάρεις, σαρκαστικά ή ντροπιαστικά σχόλια, υπονόμηση, επιπόλαιες και σκληρές κατηγορίες), βίαιη ή να περιλαμβάνει μη λεκτικές συμβολικές χειρονομίες προς τα παιδιά. Συχνά, οι γονείς είναι ευερέθιστοι, ασυμβίβαστοι και συγκρίνουν τα παιδιά τους με άλλα παιδιά, εκφράζονται με δυσαρέσκεια για αυτά που κάνουν τα δικά τους παιδιά, τα επιπλήττουν, τα γελοιοποιούν ή τους εκφράζουν οργή (Rohner, & Rohner, 1981).

Η αδιαφορία/ παραμέληση χαρακτηρίζεται από σωματική και ψυχολογική απουσία και από αδυναμία των γονέων να συμμετέχουν κατάλληλα στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών (δεν είναι διαθέσιμοι, δεν προσέχουν τις ανάγκες του παιδιού). Ξεχνούν τις υποσχέσεις που δίνουν στα παιδιά τους, τείνουν να είναι απρόσιτοι και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Rohner, & Rohner, 1981).

Τέλος, στην περίπτωση της αδιαφοροποίητης απόρριψης, τα παιδιά νιώθουν πως δεν είναι επιθυμητά στη ζωή των γονιών τους, δεν τα αγαπούν, δεν τα φροντίζουν και δεν

τα εκτιμούν. Οι γονείς μπορεί να εμφανίζονται περιστασιακά ή πολύ συχνά αδιάφοροι, απρόσιτοι και να αποφεύγουν να περάσουν χρόνο μαζί τους (Rohner, & Rohner, 1981).

Όταν τα παιδιά δέχονται τέτοιες απορριπτικές συμπεριφορές, τείνουν να αναφέρουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλή αυτεπάρκεια, δυσπιστία, επιθετικότητα και θυμό. Επίσης συχνά εμφανίζουν μια ανεξαρτησία αμυντική, μέσα από την οποία δηλώνουν αυτόνομα άτομα, όμως επιζητούν τη ζεστασιά και τη στοργή, χωρίς να έχουν επίγνωση ότι το κάνουν (Rohner et. al., 2005).

#### **4.Στόχος της παρούσας μελέτης: Η σπουδαιότητα της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ αισθήματος αποδοχής και γνωστικής ευελιξίας**

Η σπουδαιότητα διερεύνησης της σχέσης γονικής απόρριψης και γνωστικής ευελιξίας συνοψίζεται στο σημαντικό ρόλο των εμπειριών και του τρόπου με τον οποίο τις εσωτερικεύουν και τις αντιλαμβάνονται τα παιδιά. Οι εμπειρίες είναι καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της γνωστικής ευελιξίας (Shafto & Coley, 2003), καθώς οι διαθέσιμες πληροφορίες του περιβάλλοντος επηρεάζουν τις ανάγκες των παιδιών και τη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Shouten, Oostrom, Peters, Berloop, και Jennekens-Schinkel (2000), όσο καλύτερη είναι η ικανότητα μετατόπισης, τόσο πιο ευέλικτο είναι το άτομο και προσαρμόζεται στην αλλαγή. Οι εμπειρίες σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνονται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, ως εκ τούτου η οικογένεια είναι σημαντική για την ανάπτυξη ευέλικτης συμπεριφοράς των παιδιών. Άλλωστε ολόκληρη η γνωστική ανάπτυξη είναι εφικτή κάτω από το πρίσμα της εμπειρίας που επιδρά στην νευρωνική δραστηριότητα του εγκεφάλου των παιδιών (Westermann, et. al., 2007). Από την άλλη, η δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ δύο ή περισσότερων αναπαραστάσεων είναι συνάρτηση της αλλαγής και της μάθησης (Chevalier & Blaye, 2006), καθώς στη διαδικασία της μάθησης ο γνωστικός έλεγχος είναι απαραίτητος και απαιτείται βούληση και προσοχή για μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά (Norman & Shallice, 1986). Οι δύο αυτές πτυχές της ευελιξίας έχουν μελετηθεί ως ανθρώπινες δυνατότητες σε σχέση με τα συναισθήματα, όπως αυτά διαμορφώνονται κυρίως σε πειραματικές εργαστηριακές

συνθήκες. Όμως δεν έχει διερευνηθεί το αν το αίσθημα αποδοχής σχετίζεται με τη γνωστική ευελιξία.

Επειδή το αίσθημα αποδοχής παρέχει ασφάλεια στα παιδιά, είναι χρήσιμο να διερευνηθεί η σχέση γνωστικής ευελιξίας και αισθήματος γονικής αποδοχής, καθώς η συμπεριφορά των παιδιών σχετίζεται με τον τρόπο που δομείται ο κόσμος γύρω τους, τι είναι ασφαλές και πότε πρέπει να συμπεριφέρονται με επίμονη σταθερότητα ή με ευελιξία. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί αναλυτικά η σχέση της γνωστικής ευελιξίας με τους σταθερούς παράγοντες που υποστηρίζει η θεωρία του Rohner (ζεστασιά/στοργή, εχθρότητα/επιθετικότητα, αδιαφορία / παραμέληση και αδιαφοροποίητη απόρριψη), κυρίως γιατί οι τέσσερις αυτές τάσεις συμπεριφοράς αναδύονται παγκοσμίως από τις αντιλήψεις όλων των παιδιών αλλά και των ενηλίκων (Rohner et. al., 2008).

Η συμβολική αναπαράσταση των εμπειριών και των αναμνήσεων, μπορεί να εκφραστεί με ασφάλεια μέσω της ζωγραφικής, σύμφωνα με τον Siegel (1999). Για το λόγο αυτό, είναι χρήσιμο να φανεί η σχέση μεταξύ της ευελιξίας των παιδιών και τις αναπαραστάσεις που έχουν για τον εαυτό τους σε κατάσταση δράσης. Οι συνθήκες αυτές μετρώνται με το ιχνογράφημα Person Picking an apple from a Tree (PPAT). Όσο ισχυρότερη είναι η αντιληπτή αυτοδιαχείριση, τόσο μεγαλύτερος είναι ο στόχος που θέτουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους και τόσο πιο σταθερή είναι η δέσμευσή τους στο στόχο αυτό (Bandura, 2010). Η ρύθμιση του στόχου επομένως, εξαρτάται από την αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους και η αναπαράσταση της δράσης αντανακλά την αξιολόγηση αυτή. Στο ιχνογράφημα PPTA, η αναπαράσταση της δράσης γίνεται μη λεκτικά και μπορεί να απεικονίσει τη δυναμική της διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος και επίτευξης ενός στόχου. Άλλωστε, τα άτομα που αμφισβητούν τις δυνατότητές τους, κάνουν αρνητικά σενάρια και βρίσκουν τι μπορεί να πάει στραβά και η αναλυτική σκέψη τους μειώνει τις προσδοκίες και την αποτελεσματικότητα (Bandura, 2010). Επιπλέον, γνωστικά απαιτείται καλή αυτοαξιολόγηση των δυνατοτήτων για να παραμείνουν οι άνθρωποι συγκεντρωμένοι στο στόχο και να τον ολοκληρώσουν με επιτυχία (Bandura, 2010).

Σε συνέχεια της έρευνας των Bat Or, Ishai, και Levi (2014) που βρήκαν συσχέτιση μεταξύ της στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς των νηπίων και των εκτελεστικών

τους λειτουργιών, στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η σχέση αυτή στις ηλικίες 9-11 ετών. Στην παρούσα έρευνα η αναπαράσταση του εαυτού σε δράση μελετήθηκε τόσο σε σχέση με τη γνωστική ευελιξία, που είναι στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά, όσο και με τη γονική απόρριψη.

## 5 Ερευνητικά ερωτήματα

Από την ανασκόπηση που προηγήθηκε προκύπτει το ερώτημα: άραγε, το αίσθημα γονικής απόρριψης σχετίζεται με τη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά, όπως αυτή προκύπτει μέσα σε απροσδόκητες συνθήκες εναλλαγής της προσοχής και δράσης;

Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

1ο ερώτημα: Σχετίζεται η γνωστική ευελιξία με το αίσθημα γονικής απόρριψης;

2<sup>ο</sup> ερώτημα: Όσο η γνωστική ευελιξία αυξάνεται, μειώνεται το αίσθημα γονικής απόρριψης;

3<sup>ο</sup> ερώτημα: Η αναπαράσταση του εαυτού σε δράση συνδέεται με το αίσθημα γονικής απόρριψης και με τη γνωστική ευελιξία;

## 6. Μέθοδος

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε μέθοδος συσχέτισης. Η μέθοδος συσχέτισης είναι κατάλληλη για να περιγραφεί ο βαθμός της σχέσης μεταξύ μεταβλητών (Christensen, 2007), είναι επομένως κατάλληλη για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Άλλωστε, η μέθοδος συσχέτισης, εξασφαλίζει το στόχο της προβλεψιμότητας (Christensen, 2007).

### 6.1. Ερευνητικά εργαλεία

Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τρία εργαλεία, ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για το αίσθημα αποδοχής των παιδιών από τους γονείς (Parental Acceptance/ Rejection Questionnaire (PARQ) child sort version), ένα μη λεκτικό εργαλείο για την αξιολόγηση της στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς, και συγκεκριμένα το ιχνογράφημα Person Picking an apple from a Tree (PPAP), και ένα ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση της γνωστικής ευελιξίας, το Trail Making Test (TMT).

Αν και πολλές εκτελεστικές λειτουργίες συσχετίζονται με το δείκτη νοημοσύνης, οι Friedman, Miyake, Corley, Young, DeFries & Hewitt, (2006) έδειξαν ότι η αναστολή και η εναλλαγή καθηκόντων δε σχετίζονται με καμία μορφή νοημοσύνης.

Για το λόγο αυτό, στις δοκιμασίες δεν προστέθηκε μέτρηση του νοητικού δυναμικού. Αντιθέτως, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της γνωστικής ευελιξίας και ενός άλλου παράγοντα, που εκπροσωπεί τις μη γλωσσικές, κυρίως συμβολικές αναπαραστάσεις του εαυτού σε σκόπιμη δράση, που στην παρούσα μελέτη αξιολογείται μέσα από το ιχνογράφημα *Person Picking an Apple from a Tree*.

### **6.1.1. Parental Acceptance/ Rejection Questionnaire (PARQ) child sort version**

Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ξεκάθαρα ότι η γονική φροντίδα προωθεί τις στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων (Bernier, Corlson, Deschenes & Matte-Gagné 2012), ενώ η εχθρότητα, η σύγκρουση και οι απορριπτικές τακτικές τις υπονομεύουν (Grolnick & Pomerantz, 2009). Οι εκτελεστικές λειτουργίες φαίνεται να επηρεάζονται από γονικές συμπεριφορές όπως η υποστήριξη και προώθηση της αυτονομίας (Bernier, Carlson & Whipple, 2010), η λεκτική εκφραστικότητα (Matte - Gagne & Bernier, 2011. Clark et. al., 2013) και το ψυχολογικό στρες που προκαλούν οι απορριπτικές συμπεριφορές (Martindate & Greenough, 1973).

Ένα εργαλείο για να ελεγχθούν οι επιμέρους παράγοντες γονικής φροντίδας είναι το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε το Parental Acceptance rejection Questionnaire (PARQ), ως κατάλληλο εργαλείο για να ελεγχθούν οι επιμέρους παράγοντες γονικής φροντίδας. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο περιέχει 8 προτάσεις - δηλώσεις για τη ζεστασιά και τη στοργή που νιώθουν τα παιδιά ότι παίρνουν από τους γονείς τους, 6 προτάσεις δηλώσεις για την εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά των γονιών τους προς το πρόσωπό τους, 6 προτάσεις δηλώσεις για την αδιαφορία ή παραμέληση και 4 προτάσεις δηλώσεις για την απόρριψη που βιώνουν από αυτούς. Τα 24 αυτά στοιχεία αξιολογούνται σε μια 4βάθμια κλίμακα από το Πάντα ως το Ποτέ (1 Ποτέ 2 Σπάνια 3 Μερικές φορές 4 Ποτέ) και επαναλαμβάνονται δύο φορές, μία για τον πατέρα και μία για τη μητέρα. Για παράδειγμα, «*Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται*», εκφράζει στοργή ή ψυχρότητα, «*Με φοβερίζει ή με απειλεί όταν κάνω κάποιο λάθος*» εκφράζει εχθρότητα / επιθετικότητα, «*Με αγνοεί όταν του/της ζητώ βοήθεια*»



εκφράζει αδιαφορία / παραμέληση, «Μου δείχνει ότι δεν είναι επιθυμητός/-ή» εκφράζει την αδιαφοροποίητη απόρριψη.

Συγκεκριμένα, τα στοιχεία 1,3,9,12,17,19,22 και 24 αφορούν τη γονική ζεστασία / στοργή. Τα στοιχεία 4,6,10,14,18 και 20 αφορούν τη γονική εχθρότητα / επιθετικότητα, τα στοιχεία 2,7,11,13,15 και 23 αφορούν τη γονική αδιαφορία / παραμέληση και τα στοιχεία 5,8,16 και 21 αφορούν την αδιαφοροποίητη απόρριψη. Επειδή το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί τη γονική απόρριψη, τα στοιχεία που αφορούν τη ζεστασιά είναι όλα καταφατικά και αντιστρέφονται και η υποκλίμακα από γονική στοργή μετατρέπεται σε γονική ψυχρότητα. Αντιστροφή γίνεται επίσης και στην πρόταση 13 που είναι καταφατική. Η αντιστροφή γίνεται μετατρέποντας το Ποτέ σε Πάντα, το Σπάνια σε Μερικές φορές, το Μερικές φορές σε Σπάνια και το Πάντα σε Ποτέ. Η μητρική και η πατρική ψυχρότητα βαθμολογούνται επομένως σε ένα εύρος από 8 ως 32, με 8 την απόλυτη στοργή και 32 την απόλυτη ψυχρότητα για κάθε γονέα. Ομοίως, η μητρική και πατρική εχθρότητα/επιθετικότητα βαθμολογούνται από 6 ως 24 με 24 την απόλυτη εχθρότητα / επιθετικότητα για κάθε γονέα. Η μητρική και πατρική αδιαφορία βαθμολογούνται από 6 ως 24 με 24 την απόλυτη αδιαφορία / παραμέληση για κάθε γονέα και η αδιαφοροποίητη μητρική και πατρική απόρριψη βαθμολογούνται από 4 ως 16, με 16 την απόλυτη αδιαφοροποίητη απόρριψη για κάθε γονέα. Η μέση βαθμολόγηση για τη μητρική απόρριψη και για την πατρική απόρριψη προκύπτει σε ένα εύρος από 24 ως 96 για κάθε γονέα, με 24 την απόλυτη αποδοχή και 96 την απόλυτη απόρριψη.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι πολύ καλή στον ελληνικό πληθυσμό (Cronbach's alpha 0.91 για τις κλίμακες της μητέρας και 0.92 για τις κλίμακες του πατέρα) (Tsaousis, Giovazolias, & Mascha, 2012).

### **6.1.2. Person Picking an apple from a Tree (PPAT)**

Το εργαλείο Person Picking an apple from a Tree (PPAT), (“Σχεδίασε έναν άνθρωπο να παίρνει ένα μήλο από ένα δέντρο”), είναι ένα απλό εργαλείο ζωγραφικής, που πρωτοχρησιμοποιήθηκε για αξιολόγηση στη θεραπεία μέσω τέχνης. Δημιουργήθηκε από την Goodenough (1926) σε μια πρώτη μορφή (“Draw-A Person test”) και

δέχτηκε παραλλαγές όπως το “Draw House-Tree -Person Test” (Buck, 1964). Οι Gantt and Tabone (1998) το χρησιμοποίησαν για περισσότερο από 14 χρόνια, το στάθμισαν και βρήκαν υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα (Cronbach’s alpha, από 0.90 ως 0.98). Επίσης, οι Bat Or et al. (2018) βρήκαν πολύ μεγάλη αξιοπιστία σε κάθε μία υποκλίμακα στη μέτρηση με το Συμβολικό Περιεχόμενο των σχεδίων PPAT (Bat Or et al., 2014, 2017).

Το συμβολικό περιεχόμενο των εικόνων μπορεί να διευκολύνει την αναπαράσταση της δυναμικής του υποσυνείδητου (Vasarhelyi, 1990). Από το σχέδιο αυτό προβάλλουν οι συμβολικές ικανότητες των παιδιών σε στοχοκατευθυνόμενες συμπεριφορές και ο βαθμός προσδοκίας και βεβαιότητας για την εγγύτητα και την επιτυχία των στόχων. Κυρίως αναδύονται ένα άτομο, ένας στόχος (το μήλο) και το μέσο επιτυχίας (το δέντρο), η τριγωνική σχέση ανάμεσα σε αυτά τα τρία στοιχεία και τρεις παράγοντες στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς, η αυτοδιαχείριση ή αυτοέλεγχος του ατόμου, η εγγύτητα προς το στόχο (βαθμός ευκολίας ή δυσκολίας του στόχου) και τα κίνητρα επίτευξης του στόχου (Bat Or, Ishaï και Levi, 2017).

Οι Bat Or, Papadaki, Shalev & Kourkoutas (2018) βρήκαν ότι το PPAT συμβαδίζει με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αισθήματος γονικής αποδοχής (PARQ) σε παιδιά 10-12 ετών. Επιπλέον, οι Bat Or et. al., (2014) βρήκαν ισχυρές συσχετίσεις κάποιων επιμέρους μετρήσεων του PPAT με εκτελεστικές λειτουργίες παιδιών και γενικότερα με τις μεταγνωστικές ικανότητες σε παιδιά νηπιαγωγείου, με κοινωνικά προβλήματα αλλά και με την κινητοποίηση.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χορηγηθεί το συγκεκριμένο ιχνογράφημα αφ’ ενός για να βρεθεί αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της μη λεκτικής απόδοσης μιας στοχοκατευθυνόμενης δράσης με τη γνωστική ευελιξία και αφ’ ετέρου για να διερευνηθεί αν η δοκιμασία αυτή σχετίζεται με το αίσθημα γονικής απόρριψης.

Οι οδηγίες είναι απλές "Σχεδιάστε ένα άτομο που συλλέγει ένα μήλο από ένα δέντρο" (PPAT). Δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός και δίνονται μια λευκή σελίδα Α3 και 12 χρώματα (του εμπορίου) μαύρο, καφέ, κίτρινο, πορτοκαλί, κόκκινο, μοβ, ροζ, τουρκουάζ, μπλε, πράσινο και σκούρο πράσινο (Gantt and Tabone, 1998).

Στην παρούσα μελέτη η αξιολόγηση των ιχνογραφημάτων έγινε με βάση το Συμβολικό Περιεχόμενο του σχεδίου PPAT των Bat Or και συν. (2017) με σκοπό την απεικόνιση των αναπαραστάσεων του εαυτού σε δράση. Η αξιολόγηση του σκίτσου έγινε με βάση την 9βάθμια κλίμακα αξιολόγησης των Bat Or, Ishai και Levi (2017) από την Bat Or και τους συνεργάτες της Or και Rotem. Η 9/βάθμια κλίμακα περιλαμβάνει μετρήσεις για την ποσότητα των μήλων στο δέντρο, για την αντοχή / αδυναμία δέντρου, για το βαθμό δράσης ατόμου, την επαφή του ατόμου με το δέντρο, την επιτυχία συλλογής μήλου ή μήλων, την αναλογία ύψους μεταξύ ατόμου και δέντρου, τη θέση κορμού σε σχέση με άτομο, τη θέση κλαδιών σε σχέση με άτομο, και για το βαθμό διασποράς των μήλων στο δέντρο. Οι εννιά αυτές υποκλίμακες εκπροσωπούν τρεις κεντρικούς θεματικούς παράγοντες της αναπαράστασης του εαυτού στη δράση (Bat Or et al., 2017). Ο πρώτος παράγοντας είναι η αυτοδιαχείριση, που μετράται από την ενεργητικότητα του ατόμου, την επιτυχία του στόχου και την επαφή μεταξύ ατόμου και δέντρου. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η εγγύτητα προς το στόχο, που μετράται από τη διαφορά ύψους ανάμεσα στο άτομο και στο δέντρο, το βαθμό κλίσης του κορμού προς το άτομο και το βαθμό κλίσης των κλαδιών προς το άτομο. Ο τρίτος παράγοντας είναι τα κίνητρα επίτευξης του στόχου και μετρώνται από την ποσότητα των μήλων στο δέντρο, το βαθμό αντοχής του δέντρου, και το βαθμό διασποράς των μήλων πάνω στο δέντρο (βλ. Παράρτημα για σχετικά παραδείγματα).

Επίσης, η αξιολόγηση του σκίτσου περιέλαβε μια νέα κλίμακα, τη μη λεκτική αφήγηση της στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς στο σκίτσο. Η αφήγηση, είναι το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους (Wigren, 1994). Μπορεί να ερμηνευτεί ως τα σχήματα που οργανώνουν τα συναισθήματα, συνδέουν τις σκέψεις με τα συναισθήματα, διαμορφώνουν την ατομική ταυτότητα και επηρεάζουν τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Wigren, 1994). Η κλίμακα αυτή αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αφηγούνται μη λεκτικά την ιστορία της συλλογής του μήλου από το δέντρο με συμβολισμούς. Οι συμβολισμοί αυτοί αναδεικνύουν συνδέσεις εικόνων και βιωμάτων που έχουν τα παιδιά πάνω σε μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά. Με λίγα λόγια, μέσα από το σχέδιο, διερευνήθηκε η πιθανή σχέση της αναπαράστασης του εαυτού σε δράση με τη γνωστική ευελιξία καθώς πρόκειται για στοχοκατευθυνόμενες συμπεριφορές. Επίσης, διερευνήθηκε αν σχετίζεται η τρόπος που αντιλαμβάνονται τα παιδιά την απόρριψη

από τους γονείς με τον τρόπο που αποτυπώνουν μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά σε ένα ιχνογράφημα.

### 6.1.3. Trail Making Test

Σε παιδιά δημοτικού, συναντώνται συχνά ελλείμματα στην αναστολή και την προσοχή (Swanson, 2011). Η προσοχή και η αναστολή μπορούν να επηρεάσουν την ευελιξία της σκέψης και την ταχύτητα εναλλαγής μεταξύ δύο καθηκόντων. Η επιμονή (ακαμψία) είναι η αδυναμία της προσοχής να αποδεσμευτεί από μια αντιληπτική διάσταση (Owen et al, 1993). Αν και η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη δοκιμασία είναι το Wisconsin Card Sorting Task (WCST), δεν επιλέχθηκε καθώς στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά ότι πρόκειται για μια απαιτητική δοκιμασία, κουραστική για τα μικρά παιδιά και ακόμα και στην περίπτωση του αυτισμού φαίνεται πως διαφοροποιούνται πολύ τα αποτελέσματα σε σχέση με τις υπόλοιπες δοκιμασίες γνωστικής ευελιξίας (Geurts, Corbett & Solomon, 2009).

Η νευροψυχολογική δοκιμασία ανίχνευσης ίχνους (οπτικο-νοητικής ιχνηλάτησης) Trail Making test (TMT) εισήχθη το 1938 από τους Partington και Leiter (1949) αρχικά για την αξιολόγηση της προσοχής. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι αξιολογεί τη γνωστική ευελιξία, την ικανότητα μετατόπισης της προσοχής και την ικανότητα αναστολής και συνειδητού ελέγχου της συμπεριφοράς. Είναι εύκολη στη χορήγησή της και διακρίνεται για την ευαισθησία σε εγκεφαλικές βλάβες (Lezak, Howieson, & Loring, 2004). Η επίδοση στη δοκιμασία αυτή εξαρτάται από την ενεργοποίηση του μετωπιαίου λοβού και εξετάζει κυρίως την οπτική ανίχνευση, την ψυχοκινητική ταχύτητα (στο πρώτο μέρος) και την προσοχή και τη διαμόρφωση στρατηγικής, την παρακολούθηση αλληλουχίας και τη μετατόπιση, την ψυχοκινητική ταχύτητα, την αφαίρεση, την ευελιξία, την ικανότητα εκτέλεσης και τροποποίησης ενός σχεδίου δράσης και την ικανότητα να διατηρούν ταυτόχρονα δύο διαδρομές σκέψης (στο δεύτερο μέρος της δοκιμασίας) (Lezak, et. al., 2004. Salthouse & Fristoe, 1995. Strauss, Sherman & Spreen, 2006). Η ρευστή γνωστική ικανότητα σχετίζεται άμεσα με την ταχύτητα απόκρισης (Salthouse, 2011). Η δοκιμασία Trail Making test της συστοιχίας D-KEFS που αποτελεί μια παραλλαγή της κλασικής της μορφής και

χρησιμοποιείται σε παιδιά από 10 ετών, έχει φανεί ότι αποφέρει διαφορετικά αποτελέσματα σε υγιή παιδιά από ότι σε παιδιά με διάγνωση ΔΕΠ-Υ, με χαμηλότερη βαθμολόγηση στα αγόρια (Wodka, Loftis, Mostofsky, Prahme, Larson, Denckla, & Mahone, 2008).

Αν και το Trail Making test είναι σταθμισμένο σε ενήλικες του Ελληνικού πληθυσμού και όχι σε παιδιά, ωστόσο χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία και σε παιδιά, για ερευνητικούς σκοπούς (βλ. Reitan & Wolfson, 2004. Ρήγα, 2015. Ψωμά-Μακρή, 2014). Ο προβληματισμός σχετικά με τον αριθμό των εναλλαγών που μπορούν τα παιδιά να κάνουν χωρίς να επέλθει μείωση της επίδοσής τους από κούραση ή απόσπαση προσοχής λόγω ηλικίας, είναι αντικείμενο συζήτησης από τους Cragg και Chevalier (2012). Στα παιδιά σχολικής ηλικίας η ικανότητα αλλαγής καθηκόντων εξερευνήθηκε από τους Cepeda, Kramer και Gonzalez de Sather, (2001). χρησιμοποιώντας το πρότυπο εναλλαγής εργασιών. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι σημειώνουν περισσότερα λάθη από την συνεχιζόμενη ενεργοποίηση. Ωστόσο, η χορήγησή του δείχνει μια σταθερότητα στις χρονικές αποκρίσεις στις μελέτες με υγιή παιδιά Ελληνικού πληθυσμού (Ρήγα, 2015. Ψωμά-Μακρή, 2014).

Η δοκιμασία αυτή επιλέχθηκε με σκοπό να φανεί η γνωστική ευελιξία υγιών παιδιών 9-11 ετών σε συνάρτηση με το αίσθημα αποδοχής από τους γονείς τους και την αναπαράσταση του εαυτού σε μια στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά. Η χαμηλή προσοχή σχετίζεται με χαμηλές επιτελικές λειτουργίες και τα προβλήματα στις επιτελικές λειτουργίες φαίνεται να μην σχετίζονται με την ικανότητα ανάγνωσης (Preston, Heaton, McCann, Watson Selke, & Amador-Campos, 2018), γι' αυτό η δοκιμασία αυτή κρίνεται κατάλληλη, με το Β μέρος της να απαιτεί απλά τη γνώση της αλφαβήτας.

Στην συνθήκη Α, ο συμμετέχων συνδέει με γραμμές έλξης τους κυκλικούς αριθμούς σε μια αριθμητική ακολουθία (δηλ., 1-2-3, κ.λπ.) όσο πιο γρήγορα γίνεται. Στην συνθήκη Β, ο συμμετέχων πρέπει να σχεδιάσει γραμμές για να συνδέσει τους κυκλικούς αριθμούς και τα γράμματα σε εναλλασσόμενη αριθμητική και αλφαβητική αλληλουχία (δηλ. 1-Α-2-Β, κλπ.), όσο ταχύτερα μπορεί. Πριν την έναρξη της δοκιμασίας, ζητήθηκε από κάθε παιδί να μετρήσει από το 1 ως το 25 (για την

συνθήκη Α) και να πει την αλφαβήτα από το Α ως το Μ (για τη συνθήκη Β). Σε περιπτώσεις δίγλωσσων παιδιών δεν παρατηρήθηκαν ελλείμματα ως προς το γλωσσικό κομμάτι της συνθήκης Β, άλλωστε ήταν μαθητές 9-11 ετών και η αλφαβήτα φάνηκε να ανακαλείται και από αυτούς το ίδιο εύκολα.

Σύμφωνα με τον Corrigan (1987), στο Α μέρος της δοκιμασίας, ο μέσος χρόνος είναι 29 δευτερόλεπτα, ενώ στο Β μέρος, ο μέσος χρόνος είναι 75 δευτερόλεπτα. Ελλείμματα διαπιστώνονται όταν στο Α μέρος ο μέσος χρόνος ξεπερνά τα 78 δευτερόλεπτα και όταν στο Β μέρος ο μέσος χρόνος ξεπερνά τα 273 δευτερόλεπτα. Η βαθμολογία προκύπτει από τη διαφορά του Α μέρους από το Β μέρος (B-A). Όσο μικρότερη είναι η διαφορά, τόσο πιο ευέλικτα χειρίστηκε τις εναλλαγές το παιδί. Αυτό σημαίνει πως όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά χρόνου (σε δευτερόλεπτα) μεταξύ των δύο μερών, τόσο μικρότερη ευελιξία παρουσιάζει ο εξεταζόμενος. Αντίστοιχα, όσο μικρότερη είναι η διαφορά χρόνου, τόσο καλύτερη είναι η γνωστική ευελιξία.

Επειδή η ανταμοιβή επηρεάζει τις επιδόσεις στη δοκιμασία αυτή (Braem, 2017), σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκε ο ίδιος αριθμός επιβράβευσης (“πολύ καλά” και “μπράβο”), στην πρώτη συνθήκη όταν έφταναν με το μολύβι στον αριθμό 5, 15 και 25, και στη δεύτερη συνθήκη όταν έφταναν με το μολύβι στον αριθμό 5, 10, 15, 20 και 25.

## 7. Ερευνητική διαδικασία

Επιλέχθηκαν δύο σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου με κριτήριο το ποσοστό διαφορετικών εθνικοτήτων των μαθητών που φοιτούσαν, κατά το σχολικό έτος 2018-19. Οι γονείς των μαθητών υπέγραψαν το έντυπο συγκατάθεσης για να συμμετέχουν τα παιδιά τους στην ερευνητική διαδικασία και συμπλήρωσαν τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία παιδιού, τάξη παιδιού και εθνότητα). Επίσης, τα παιδιά ενημερώνονταν από την αρχή για τη διαδικασία, τον απαιτούμενο χρόνο και το δικαίωμά τους να αποσυρθούν, οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν. Ενημερώνονταν επίσης ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και όχι υποχρεωτική. Η έρευνα διεξήχθη με απόλυτο σεβασμό στα δικαιώματα και τα συμφέροντα των παιδιών.

Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν μέσα σε σχολικούς χώρους στους συμμετέχοντες ατομικά. Το Trail Making Test χορηγούνταν εναλλάξ στην αρχή ή στο τέλος. Το ερωτηματολόγιο Parental Acceptance/ Rejection Questionnaire (PARQ) child sort version χορηγούνταν πάντα πριν από το Person Picking an Apple from a Tree. Το πρόσωπο του σκίτσου ήταν ο εαυτός τους στις περισσότερες περιπτώσεις, όπως ανέφεραν τα ίδια τα παιδιά. Από αυτό φαίνεται ότι τα εκλούμενα συναισθήματα επηρεάζουν τα αναπαραστασιακά σχήματα (Marcovich & Zelazo, 2009).

## 8. Περιγραφή δείγματος

Για τους ερευνητικούς σκοπούς επιλέχθηκαν 76 μαθητές και μαθήτριες 9 ως 11 ετών (Μ.Ο.=10,16 ετών, Τ.Α.= 0,567), 38 κορίτσια και 38 αγόρια, από δύο σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου, που φοιτούσαν στην Τετάρτη (Δ), Πέμπτη (Ε) και έκτη (Στ) τάξη Δημοτικού. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, μια συμμετέχουσα παρουσίαζε προβλήματα όρασης και ένας συμμετέχων δυσπραξία λόγου και διαταραχή διάθεσης, οι επιδόσεις τους όμως στις δοκιμασίες ήταν εντός των φυσιολογικών τιμών και δεν αποκλείστηκαν από το δείγμα.

Πίνακας 1. Περιγραφή δείγματος

	αγόρια	κορίτσια
9 ετών	5	2
10 ετών	23	27
11 ετών	10	9
Ελληνικής εθνότητας	32	32
άλλης εθνότητας	6	6



## 9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τις στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το SPSS 17.0. Έγινε ανάλυση διακύμανσης για να φανεί αν το φύλο και η εθνότητα, επιδρούν στις υπόλοιπες μεταβλητές και έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε εργαλείο που χορηγήθηκε. Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των κατηγοριών της γονικής απόρριψης και της γνωστικής ευελιξίας. Τέλος, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης για να φανεί ποιες μεταβλητές προβλέπουν τη γνωστική ευελιξία.

### 9.1. Περιγραφικά Αποτελέσματα

#### 9.1.1. Γονική Αποδοχή / Απόρριψη (PARQ)

Το αίσθημα της μητρικής αποδοχής / απόρριψης, όπως το αποτυπώνουν οι συμμετέχοντες στα ερωτηματολόγια, έχει μέση τιμή 80,40 (Τ.Α.=9,4) με ακραίες τιμές από 55 ως 96. Το αίσθημα πατρικής αποδοχής / απόρριψης έχει μέση τιμή 85,09 (Τ.Α.= 10,1) με ακραίες τιμές από 39 ως 96. Οι τιμές αυτές είναι μέσα στο εύρος πιθανών τιμών όπως το ορίζει ο Rohner (από 24 ως 96 για κάθε γονέα). Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους δήλωσαν περισσότερη πατρική ψυχρότητα (Μ.Ο.=28.94, Τ.Α.=3,36) και μητρική ψυχρότητα (Μ.Ο.=27.69, Τ.Α.=4,30). Ο πίνακας 2 περιλαμβάνει αναλυτικά τις τιμές για κάθε υποκλίμακα.

Πίνακας 2. Περιγραφικός πίνακας του ερωτηματολογίου γονικής απόρριψης ανά υποκλίμακα

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Μητρική Ψυχρότητα	12,00	32,00	27,6974	4,30510
Μητρική Εχθρότητα / Επιθετικότητα	10,00	24,00	21,5921	2,86672
Μητρική Αδιαφορία / Παραμέληση	10,00	24,00	19,5395	3,30834
Αδιαφοροποίητη Μητρική Απόρριψη	6,00	16,00	13,9737	2,11013
Πατρική Ψυχρότητα	17,00	32,00	28,9474	3,36608
Πατρική Εχθρότητα / Επιθετικότητα	9,00	36,00	21,7763	3,53873
Πατρική Αδιαφορία / Παραμέληση	9,00	26,00	20,3816	3,29026
Αδιαφοροποίητη Πατρική Απόρριψη	4,00	16,00	13,9868	2,41381
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΑΠΟΡΡΙΨΗ	55,00	93,00	80,4079	9,47583
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΑΤΡΙΚΗ ΑΠΟΡΡΙΨΗ	39,00	96,00	85,0921	10,13532

Τέλος, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας για την κλίμακα γονικής αποδοχής / απόρριψης. Το τεστ Cronbach's alpha έδειξε υψηλή αξιοπιστία, τόσο για την κλίμακα της μητρικής αποδοχής/απόρριψης ( $\alpha = ,879$ ), όσο και για την κλίμακα της πατρικής αποδοχής/απόρριψης ( $\alpha = ,864$ ).

### **9.1.2. Γνωστική ευελιξία: Επιδόσεις στο Trail Making Test (TMT)**

Οι επιδόσεις στο Trail Making test ήταν όλες εντός των φυσιολογικών τιμών όπως τις ορίζει ο Corrigan (1987) (M.O.=47,04 και T.A.=26,04), και δε χρειάστηκε να αποκλειστεί κανένας συμμετέχων από το δείγμα. Δεν βρέθηκαν διαφορές χρόνου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Επίσης, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ψυχομετρικού εργαλείου Trail Making Test. Το τεστ Cronbach's alpha έδειξε μέτρια αξιοπιστία ( $\alpha = ,721$ ).

### **9.1.3. Αναπαραστάσεις του εαυτού σε δράση: Επιδόσεις στο ιχνογράφημα (PPAT)**

Για το ιχνογράφημα PPAT, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε υποκλίμακας φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα 5. Η Αυτοδιαχείριση (M.O.=5,36, T.A.=1,42), η Εγγύτητα προς το Στόχο (M.O.=5,53, T.A.=,68) και τα Κίνητρα Επίτευξης του Στόχου (M.O.=1,98, T.A.=0,38) αποτελούν τους τρεις παράγοντες της αναπαράστασης του εαυτού σε δράση. Κάθε παράγοντας της αναπαράστασης του εαυτού σε δράση εμπεριέχει τρεις υποκλίμακες. Ακολουθεί η μη λεκτική αφήγηση του σκίτσου (M.O.=2,52, T.A.=1,23) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της δοκιμασίας PPAT στις 10 υποκλίμακες

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	M.O.	T.A.
<b>Αυτοδιαχείριση</b>	<b>3,00</b>	<b>9,00</b>	<b>5,3684</b>	<b>1,42213</b>
ενεργητικότητα ατόμου	2,00	6,00	4,1711	,88526
επιτυχία στόχου	1,00	5,00	3,1447	1,32367
επαφή ατόμου με δέντρο	1,00	5,00	1,5921	,92632
<b>Εγγύτητα στόχου</b>	<b>4,00</b>	<b>7,00</b>	<b>5,5395</b>	<b>,68197</b>
σχέση ύψους ατόμου δέντρου	1,00	5,00	3,3355	1,07514
κλίση κλαδιών	1,00	4,00	2,8947	,96026
θέση κορμού	1,00	5,00	2,9342	,57354
<b>Κίνητρα Επίτευξης Στόχου</b>	<b>4,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,6579</b>	<b>,70338</b>
διασπορά μήλων στο δέντρο	2,00	5,00	3,1184	,63176
δύναμη δέντρου	2,00	5,00	4,4079	,69623
ποσότητα μήλων	1,00	6,00	5,1447	1,19671
<b>Μη λεκτική αφήγηση σκίτσου</b>	<b>1,00</b>	<b>5,00</b>	<b>2,5263</b>	<b>1,23799</b>

#### 9.1.4. Ανάλυση διακύμανσης / Διερεύνηση πιθανών επιδράσεων στο αίσθημα γονικής αποδοχής / απόρριψης (PARQ)

Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε πως η εθνότητα και το φύλο επιδρούν στο αίσθημα γονικής απόρριψης Συγκεκριμένα, βρέθηκε επίδραση της εθνότητας στην μητρική εχθρότητα / επιθετικότητα ( $F=5,44$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ), στην πατρική αδιαφορία / παραμέληση ( $F=6,30$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ) και στην πατρική εχθρότητα / επιθετικότητα ( $F=64,25$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ).

Επίσης, βρέθηκε επίδραση του φύλου στη μητρική εχθρότητα/ επιθετικότητα ( $F=6,39$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ), πατρική εχθρότητα /επιθετικότητα ( $F=64,83$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ) και στην αδιαφοροποίητη πατρική απόρριψη ( $F=10,01$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ) .

Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ Ελλήνων ( $M=21,90$  T.A.=2,47) και αλλοδαπών μαθητών ( $M=19,91$ , T.A.=4,14) ως προς τη μητρική εχθρότητα /

επιθετικότητα ( $t=2,26$ ,  $df=74$ ,  $p=.026$ ), (βλ. Πίνακα 5). Επίσης, διαφορές βρέθηκαν μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών στην πατρική αδιαφορία / παραμέληση ( $t=2,53$ ,  $df=74$ ,  $p=.013$ ) και στην πατρική εχθρότητα /επιθετικότητα (Έλληνες,  $M=22,12$ ,  $T.A.=3,04$  και αλλοδαποί  $M=19,91$ ,  $T.A.=5,28$ ) ( $t=2,02$ ,  $df=74$ ,  $p=.047$ ), (βλ. Πίνακες 4 και 5). Οι διαφορές αυτές δείχνουν ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος, δήλωσαν περισσότερη πατρική αδιαφορία / παραμέληση και μητρική και πατρική εχθρότητα / επιθετικότητα από τους αλλοδαπούς μαθητές.

Πίνακας 4. Διαφορές στις υποκλίμακες γονικής απόρριψης μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών

	ΕΘΝΟΤΗΤΑ	N	M.O.	T.A.
Μητρική Εχθρότητα/Επιθετικότητα	Έλληνες	64	21,9063	2,47988
	Αλλοδαποί	12	19,9167	4,14418
Πατρική Αδιαφορία/Παραμέληση	Έλληνες	64	20,7813	2,96256
	Αλλοδαποί	12	18,2500	4,20227
Πατρική Εχθρότητα/Επιθετικότητα	Έλληνες	64	22,1250	3,04203
	Αλλοδαποί	12	19,9167	5,28219
Συνολική Μητρική Απόρριψη	Έλληνες	64	81,2188	9,08246
	Αλλοδαποί	12	76,0833	10,74885
Συνολική Πατρική Απόρριψη	Έλληνες	64	86,3125	7,72314
	Αλλοδαποί	12	78,5833	17,43277

Πίνακας 5. *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών κατά εθνότητα

	M	T.A.	t	df	p - value
Μητρική Εχθρότητα/επιθετικότητα	1,98958	,87792	2,26	74	,026
Πατρική Αδιαφορία/παραμέληση	2,53125	,99960	2,53	74	,013
Πατρική Εχθρότητα/επιθετικότητα	2,20833	1,09090	2,02	74	,047

Επίσης, ο έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα *t*-test στις υποκλίμακες της μητρικής και πατρικής απόρριψης έδειξε επίδραση του φύλου στην αδιαφοροποίητη πατρική απόρριψη (βλ. Πίνακες 6 και 7). Τα κορίτσια ( $M=14,68$ ,  $T.A.=1,93$ ) δήλωσαν

περισσότερη αδιαφοροποίητη πατρική απόρριψη από τα αγόρια ( $M=13,28$   $T.A.=2,66$ ), ( $t=-2,61$ ,  $df=74$ ,  $p=.011$ ).

Πίνακας 6. Διαφορές στις υποκλίμακες μητρικής και πατρικής απόρριψης κατά φύλο

	φύλο	N	M	T.A.
Αδιαφοροποίητη Πατρική Απόρριψη	Αγόρια	38	13,2895	2,66009
	κορίτσια	38	14,6842	1,93272

Πίνακας 7. t-test για ανεξάρτητα δείγματα μητρικής και πατρικής απόρριψης κατά φύλο

	M	T.A.	t	df	p value
Πατρική Αδιαφοροποίητη Απόρριψη	1,39474	0,53340	2,61	74	.011

#### 9.1.5. Διερεύνηση πιθανών επιδράσεων στην αναπαράσταση του εαυτού σε δράση (ιχνογράφημα PPAT)

Επειδή η Ανάλυση Διακύμανσης έδειξε επίδραση του φύλου στα κίνητρα επίτευξης του στόχου ( $F=6,01$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ), διεξήχθη t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Βρέθηκε ότι τα κορίτσια ( $M=5,89$ ,  $T.A. =0,64$ ) εμφανίζουν περισσότερα κίνητρα επίτευξης του στόχου σε σχέση με τα αγόρια ( $M=5,23$ ,  $T.A.=1,36$ ) ( $t=-3,49$ ,  $df=74$ ,  $p<.01$ , (βλ. Πίνακες 8 και 9).

Πίνακας 8. Διαφορές στις επιδόσεις του ιχνογραφήματος κατά φύλο

		N	M	T.A.
Κίνητρα επίτευξης του στόχου	Αγόρια	38	5,2368	1,36430
	Κορίτσια	38	5,8947	,64889

Πίνακας 9. t-test για ανεξάρτητα δείγματα στο ιχνογράφημα κατά φύλο

	M	T.A.	t	df	p value
Κίνητρα επίτευξης του στόχου	,65789	,24508	3,49	74	.009

Από τις διαφορές αυτές φαίνεται πως τα κορίτσια σχεδίασαν δέντρα με περισσότερα μήλα –στόχους, καλύτερη διασπορά των μήλων πάνω στο δέντρο σε σχέση με τη θέση τους και πιο ανθεκτικά δέντρα.

**9.1.6. Ανάλυση διακύμανσης / Διερεύνηση πιθανών επιδράσεων στη γνωστική ευελιξία(Trail Making Test, TMT)**

Η Ανάλυση Διακύμανσης έδειξε ότι ούτε η εθνότητα ούτε το φύλο επιδρούν στη γνωστική ευελιξία.

## 9.2. Διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων

### 9.2.1. Αναλύσεις συσχέτισης (*inter-correlations*)

Η γνωστική ευελιξία αποδίδεται ως η διαφορά χρόνου μεταξύ της επίδοσης του Β και του Α μέρους της δοκιμασίας Trail Making Test. Όσο αυξάνεται η διαφορά χρόνου μειώνεται η γνωστική ευελιξία, ενώ όσο μειώνεται η διαφορά χρόνου, η γνωστική ευελιξία αυξάνεται. Στην παρούσα έρευνα η γνωστική ευελιξία βρέθηκε να συσχετίζεται με τη μητρική εχθρότητα / επιθετικότητα ( $r=-.288$ ,  $p<.05$ ), με την πατρική αδιαφορία ( $r=-.277$ ,  $p<.05$ ), με την πατρική ψυχρότητα ( $r=-.239$ ,  $p<.05$ ) με την πατρική εχθρότητα/επιθετικότητα ( $r=-.264$ ,  $p<.05$ ) και με την πατρική αδιαφοροποίητη απόρριψη ( $r=-.303$ ,  $p<.01$ ) (βλ. Πίνακα 10) .

Οι σχέσεις που βρέθηκαν είναι αρνητικές με τη διαφορά χρόνου ανάμεσα στο Trail A και στο Trail B (B-A). Αυτό σημαίνει πως οι σχέσεις είναι θετικές. Δηλαδή όσο αυξάνεται η μητρική εχθρότητα και η πατρική εχθρότητα, αδιαφορία, ψυχρότητα και αδιαφοροποίητη απόρριψη, τόσο αυξάνεται και η γνωστική ευελιξία των παιδιών.

Η εγγύτητα του στόχου στο ιχνογράφημα συσχετίστηκε με την μητρική εχθρότητα ( $-.24$ ,  $p<.05$ ). Επίσης, η εγγύτητα του στόχου συσχετίστηκε με την πατρική αδιαφορία ( $r=.236$ ,  $p<.05$ ) και την πατρική ψυχρότητα ( $r=.268$ ,  $p<.05$ ). Τέλος, η γνωστική ευελιξία συσχετίστηκε με τον παράγοντα «εγγύτητα του στόχου» στο ιχνογράφημα PPAT ( $r=-.579$ ,  $p<.05$ ) (βλ. Πίνακα 10). Όσο αυξάνεται η εγγύτητα του στόχου, αυξάνεται και η γνωστική ευελιξία των παιδιών.

Τέλος, η μη λεκτική αφήγηση του παιδιού για την αναπαράσταση του εαυτού σε δράση (ιχνογράφημα PPAT), συσχετίστηκε αρνητικά με τη μητρική ψυχρότητα ( $r=-.242$ ,  $p<.05$ ), την πατρική αδιαφορία/παραμέληση ( $r=-.240$ ,  $p<.05$ ), την πατρική εχθρότητα/ επιθετικότητα ( $r=-.292$ ,  $p<.05$ ) και την αδιαφοροποίητη πατρική απόρριψη ( $r=-.234$ ,  $p<.05$ ).

Πίνακας 15. Ανάλυση συσχέτισης

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Αδιαφοροποίητη Μητρική Απώρευση	1	,510**	,582**	,445**	,063	,131	,126	,516**	-,120	,106	-,106	-,183	-,011
2.ΜητρικήΨυχρότητα	,510**	1	,575**	,568**	,134	,316**	,332**	,355**	,126	,163	,199	-,242*	,042
3.ΜητρικήΕχθρότητα /επιθετικότητα	,582**	,575**	1	,542**	,372**	,450**	,515**	,560**	,008	,155	-,324*	-,080	-,288*
4.ΜητρικήΑδιαφορία / παραμέληση	,445**	,568**	,542**	1	,283*	,118	,254*	,330**	,058	,165	,049	-,202	-,021
5.ΠατρικήΑδιαφορία / παραμέληση	,063	,134	,372**	,283*	1	,572**	,614**	,524**	-,045	,083	-,236*	-,240*	-,277*
6.ΠατρικήΨυχρότητα	,131	,316**	,450**	,118	,572**	1	,413**	,550**	-,071	,030	,268*	-,208	-,239*
7.ΠατρικήΕχθρότητα/επιθετικότητα	,126	,332**	,515**	,254*	,614**	,413**	1	,476**	-,021	,221	,088	-,292*	-,264*
8.Αδιαφοροποίητη Πατρική Απώρευση	,516**	,355**	,560**	,330**	,524**	,550**	,476**	1	-,183	,047	,008	-,234*	-,303**
9.Αυτοδιαχείριση	-,120	,126	,008	,058	-,045	-,071	-,021	-,183	1	,087	-,021	,021	,026
10.Κίνητρα_Επίτευξης_Στόχου	,106	,163	,155	,165	,083	,030	,221	,047	,087	1	,453**	-,267*	,166
11.Εγώτητα στόχου	-,106	,199	-,324*	,049	-,236*	,268*	,088	,008	-,021	,453**	1	-,055	-,579*
12.Αφήγηση	-,183	-,242*	-,080	-,202	-,240*	-,208	-,292*	-,234*	,021	-,267*	-,055	1	,035
13.Trail Making Test	-,011	,042	-,288*	-,021	-,277*	-,239*	-,264*	-,303**	,026	,166	-,579*	,035	1

\*p<.05

\*\*p<.01

\*\*\*p<.001

Μεταβλητές : 1-8: κλίμακα Γονικής αποδοχής / απορριψής (PARQ)

9-12: κλίμακα Αναπαράστασης Εαυτού σε δράση

13: Γνωστική ευελιξία (Trail Making Test)



### 9.2.2. Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Regression)

Εφαρμόστηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη γνωστική ευελιξία (Trail Making Test) και ανεξάρτητες όλες τις κατηγορίες της γονικής απόρριψης. Το αίσθημα γονικής αποδοχής / απόρριψης εξηγεί τη γνωστική ευελιξία κατά 22,4% (R Square=.224, F=2,423, df=8 και p=.023). Συγκεκριμένα, η μητρική εχθρότητα είναι ο μόνος προβλεπτικός παράγοντας της γνωστικής ευελιξίας ( $\beta=-,435$ ,  $T=-2,413$ ,  $p=.019$ ) (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11. Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη γνωστική ευελιξία.

	$\beta$	t	sig
Αδιαφοροποίητη Μητρική Απόρριψη	,123	,403	,688
Μητρική Ψυχρότητα	,025	,046	,963
<b>Μητρική Εχθρότητα / Επιθετικότητα</b>	<b>-,435</b>	<b>-2,413</b>	<b>,019</b>
Μητρική Αδιαφορία / Παραμέληση	,074	,167	,868
Πατρική Αδιαφορία / Παραμέληση	-,086	-,307	,760
Πατρική Εχθρότητα/ Επιθετικότητα	-,049	-,235	,815
Αδιαφοροποίητη Πατρική Απόρριψη	-,290	-1,234	,222

Στη συνέχεια, έγινε διαχωρισμός των δεδομένων ανά φύλο, επειδή είχαν βρεθεί διαφορές ως προς το φύλο. Η μητρική και η πατρική απόρριψη, τα κίνητρα επίτευξης του στόχου και η εγγύτητα του στόχου εξηγούν το 60,4% της διακύμανσης της γονικής απόρριψης και της αναπαράστασης του εαυτού σε δράση, μόνο στα κορίτσια ( $F=3,184$ ,  $df=12$ ,  $p=.007$ ,  $R\ Square=.604$ ), (βλ. Πίνακα 12). Συγκεκριμένα, η αδιαφοροποίητη μητρική απόρριψη, η μητρική εχθρότητα / επιθετικότητα και τα κίνητρα επίτευξης του στόχου προβλέπουν τη μείωση της γνωστικής ευελιξίας. Αντίθετα, η αδιαφοροποίητη πατρική απόρριψη και η εγγύτητα του στόχου προβλέπουν την αύξηση της γνωστικής ευελιξίας.

Πίνακας 12. Προβλεπτικοί παράγοντες της γνωστικής ενελξίας στα κορίτσια.

	$\beta$	t	sig.
<b>Αδιαφοροποίητη Μητρική Απόρριψη</b>	<b>,443</b>	<b>2,616</b>	<b>,014</b>
Μητρική Ψυχρότητα	,663	1,045	,306
<b>Μητρική Εχθρότητα</b>	<b>,441</b>	<b>2,648</b>	<b>,019</b>
Μητρική Αδιαφορία	,130	,224	,825
Πατρική Αδιαφορία	-,212	-,943	,355
Πατρική Ψυχρότητα	-,023	-,120	,906
Πατρική Εχθρότητα	-,589	-1,823	,080
<b>Αδιαφοροποίητη Πατρική Απόρριψη</b>	<b>-,520</b>	<b>-3,231</b>	<b>,003</b>
Αυτοδιαχείριση	-,088	-,598	,555
<b>Κίνητρα Επίτευξης Στόχου</b>	<b>,694</b>	<b>3,660</b>	<b>,001</b>
<b>Εγγύτητα στόχου</b>	<b>-,765</b>	<b>-3,492</b>	<b>,002</b>

## 10. Συζήτηση - συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να απαντήσει στα ερωτήματα αν το αίσθημα γονικής αποδοχής/απόρριψης σχετίζεται με τη γνωστική ευελιξία, αν το αυξημένο αίσθημα απόρριψης μειώνει τη γνωστική ευελιξία και αν οι αναπαραστάσεις του εαυτού σε δράση συνδέονται με τις δυο αυτές μεταβλητές. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν πως υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο αίσθημα γονικής απόρριψης και στην γνωστική ευελιξία και επιπλέον πως υπάρχει σύνδεση μεταξύ του αισθήματος απόρριψης και της γνωστικής ευελιξίας με την αναπαράσταση εαυτού σε δράση. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το δεύτερο ερώτημα λαμβάνει αρνητική απάντηση, καθώς η αύξηση του βαθμού απόρριψης δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τη μείωση της γνωστικής ευελιξίας.

### Ποια είναι η σχέση μεταξύ γονικής απόρριψης και γνωστικής ευελιξίας;

Η συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των παιδιών στο Trail Making test και των αναφορών των παιδιών στις υποκλίμακες της γονικής απόρριψης επιβεβαιώθηκαν από τα ευρήματα. Το αίσθημα μητρικής εχθρότητας / επιθετικότητας προβλέπει την αύξηση της γνωστικής ευελιξίας, ενώ είναι εμφανής και η εμπλοκή της αναπαράστασης του εαυτού σε δράση στη σχέση μεταξύ αισθήματος μητρικής απόρριψης και γνωστικής ευελιξίας.

Στο ερώτημα αν η γνωστική ευελιξία μειώνεται όσο το αίσθημα απόρριψης αυξάνεται, τα ευρήματα δίνουν αρνητική απάντηση. Φαίνεται ότι το αίσθημα απόρριψης σχετίζεται ενίοτε με μία αυξημένη γνωστική ευελιξία. Ενδεχομένως, τα παιδιά προσπαθούν να αναπληρώσουν αυτό το αίσθημα μέσα από την προσπάθεια του εαυτού να αποδείξει ότι μπορεί να τα καταφέρει σε γνωστικά έργα, και άρα έτσι να κερδίσει την αποδοχή από τον σημαντικό άλλο (γονέα).

Η εχθρότητα / επιθετικότητα της μητέρας, όπως και η απόλυτα απορριπτική συμπεριφορά του πατέρα, συσχετίζονται με τις επιδόσεις στη νευροψυχολογική δοκιμασία. Παρ' όλ' αυτά η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης σε όλο το δείγμα (χωρίς να ελέγχουμε το φύλο) έδειξε ότι μόνο το αίσθημα εχθρικής / επιθετικής

συμπεριφοράς της μητέρας αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα για τη γνωστική ευελιξία. Επίσης, στο δείγμα μας βρέθηκε ότι όσο πιο εχθρική και επιθετική γίνεται αντιληπτή η συμπεριφορά της μητέρας από τα παιδιά, και όσο πιο απορριπτικός γίνεται αντιληπτός ο πατέρας από τα παιδιά, τόσο αυξάνεται η γνωστική ευελιξία των παιδιών. Σημαντικός παράγοντας βέβαια, που πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν, είναι οι επιδράσεις του φύλου και της εθνότητας που επηρεάζουν αναμφισβήτητα την τελική εικόνα των αποτελεσμάτων. Οι επιδράσεις αυτές συζητώνται σε ξεχωριστό κεφάλαιο (βλ. Σελίδα 57) μετά τη σχετική συζήτηση για τη σύνδεση της αναπαράστασης εαυτού σε δράση με τη γνωστική ευελιξία και με το αίσθημα γονικής απόρριψης.

Σε αντίθεση με τους Fatima et al. (2015), Bernier et al. (2012), και Blair et al. (2014), τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν πως η αντίληψη εχθρικής ή επιθετικής συμπεριφοράς από τη μητέρα ενίοτε ενισχύει τη γνωστική ευελιξία. Το ίδιο και η αντίληψη πατρικής απόρριψης. Ωστόσο, οι Schnall, Jaswal & Rowe, (2008) έδειξαν ότι σε συνθήκες θλίψης και σε ουδέτερες συνθήκες οι άνθρωποι ενεργοποιούν πιο εύκολα το σύστημα προσοχής, ενώ σε συνθήκες ευτυχίας τείνουν να διατηρούν το ευχάριστο αίσθημα και δεν ενεργοποιείται η προσοχή τους. Ενδεχομένως το αίσθημα αποδοχής και το αίσθημα απόρριψης να λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο, καθώς η γνωστική ευελιξία προϋποθέτει την προσοχή και την αναστολή. Επίσης η συσχέτιση του αισθήματος γονικής απόρριψης με τη γνωστική ευελιξία αλλάζει, όταν εξετάζεται η μεταβλητή της αναπαράστασης του εαυτού σε δράση, που αξιολογήθηκε από τη δοκιμασία Person Picking An Apple From A Tree. Συγκεκριμένα, τα παιδιά και περισσότερο τα κορίτσια, που αναφέρουν γονική απόρριψη, αναπαριστούν τον εαυτό τους σε δράση με λιγότερη εγγύτητα προς το στόχο και παρουσιάζουν μειωμένη γνωστική ευελιξία.

**Συνδέεται η «αναπαράσταση του εαυτού σε δράση» με το αίσθημα γονικής απόρριψης και τη γνωστική ευελιξία;**

Από τους τρεις κεντρικούς παράγοντες της αναπαράστασης του εαυτού σε δράση (αυτοδιαχείριση, εγγύτητα του στόχου και κίνητρα για επίτευξη του στόχου), η αυτοδιαχείριση φαίνεται να μη σχετίζεται με το αίσθημα γονικής απόρριψης. Η εγγύτητα του στόχου όμως, σχετίζεται με το αίσθημα μητρικής εχθρότητας / επιθετικότητας. Όσο αυξάνονται το αίσθημα μητρικής εχθρότητας / επιθετικότητας

και πατρικής αδιαφορίας / παραμέλησης τόσο μειώνεται η εγγύτητα του στόχου στα κορίτσια. Όμως, όσο αυξάνεται το αίσθημα πατρικής ψυχρότητας, τόσο αυξάνεται η εγγύτητα του στόχου. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι στο δείγμα μας, τα παιδιά αναπαριστούν το στόχο ως πιο απρόσιτο όταν αντιλαμβάνονται εχθρική συμπεριφορά από τη μητέρα ή αδιαφορία από τον πατέρα, όμως ο στόχος είναι πιο προσιτός όταν αντιλαμβάνονται πατρική ψυχρότητα. Συμπεριφορές λοιπόν, που γίνονται συχνά αντιληπτές από τα παιδιά ως σωματική ή λεκτική επιθετικότητα της μητέρας, και ως απουσία του πατέρα από τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τους, τα οδηγούν να βλέπουν πιο δύσκολο το στόχο. Το γεγονός ότι η εγγύτητα του στόχου αυξάνεται όσο αυξάνεται και το αίσθημα πατρικής ψυχρότητας, ίσως σημαίνει πως η ψυχρή συμπεριφορά του πατέρα οδηγεί τα παιδιά να αμύνονται, εστιάζοντας καλύτερα στην επίτευξη του στόχου. Τέλος, το γεγονός ότι όσο αυξάνονται τα κίνητρα του στόχου μειώνεται η γνωστική ευελιξία, ίσως συμβαίνει γιατί τα αυξημένα κίνητρα σηματοδοτούν το σχεδιασμό επίλυσης, αλλά σε αυτό το στάδιο δράσης του ατόμου δε χρειάζεται ευελιξία, αλλά σταθερότητα (ρουτίνα) σύμφωνα με το κυκλικό μοντέλο της Ionescu (2012). Συγκεκριμένα, είναι πιθανό να μην ενεργοποιείται η ευέλικτη συμπεριφορά στο στάδιο αυτό, καθώς τα κίνητρα υπάρχουν, οι στόχοι έχουν τεθεί, ο σχεδιασμός επίλυσης έχει γίνει και η στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά έχει τεθεί σε λειτουργία, πράγμα που σημαίνει πως το άτομο στοχεύει σε μια σαφή δράση και δεν προτίθεται να μετατοπίσει την προσοχή του σε άλλες λύσεις.

Το φύλο επιδρά στο αίσθημα γονικής απόρριψης (καθώς διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς το αίσθημα γονικής απόρριψης). Οι διαφορές αυτές φαίνονται και στον τρόπο που αναπαριστούν τον εαυτό τους μέσα σε μια στοχοκατευθυνόμενη δράση.

Το αίσθημα μητρικής εχθρότητας / επιθετικότητας προβλέπει θετικά τη γνωστική ευελιξία, αλλά όταν στις αναλύσεις λαμβάνεται υπόψη και η αναπαράσταση του εαυτού σε δράση, το αίσθημα μητρικής εχθρότητας / επιθετικότητας προβλέπει αρνητικά τη γνωστική ευελιξία στα κορίτσια. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με αρκετές μελέτες που δείχνουν ότι η γνωστική ικανότητα μειώνεται όταν τα παιδιά γίνονται θύματα επιθετικής συμπεριφοράς (Beaver, Nedelec, Barnes, Boutwell, Boccio, 2016. Averdijk, 2010. Sampson & Lauritsen, 1990. 1994. Moffitt, Arseneault, Belsky,

Dickson, Hancox, Harrington ....&Sears,2011). Οι τραυματικές δηλαδή εμπειρίες των παιδιών από την επιθετικότητα της μητέρας σχετίζονται με μειωμένη γνωστική ικανότητα. Η ευερεθιστότητα της μητέρας, που εκφράζεται με εχθρότητα και επιθετικότητα, έχει φανεί ότι σχετίζεται με την αναπαράσταση στρεβλών γνωστικών σχημάτων των παιδιών για τον εαυτό τους (Murray, Hipwell, Woolgar & Cooper, 2001). Μάλιστα, όταν λαμβάνεται υπόψη η αναπαράσταση του εαυτού σε δράση, το αίσθημα αδιαφοροποίητης μητρικής απόρριψης επίσης προβλέπει τη μείωση της γνωστικής ευελιξίας. Τα κίνητρα για επίτευξη του στόχου, μαζί με το αίσθημα μητρικής εχθρότητας / επιθετικότητας και αδιαφοροποίητης μητρικής απόρριψης, προβλέπουν αρνητικά τη γνωστική ευελιξία στα κορίτσια. Όσο περισσότερα κίνητρα για την επίτευξη του στόχου τους αναπαριστούν τα κορίτσια και όσο πιο απορριπτική και επιθετική αντιλαμβάνονται τη μητέρα τους, τόσο μειώνεται η γνωστική τους ευελιξία. Αυτό σύμφωνα με τους Rohner et al., (2005) συμβαίνει ως μια αμυντική τάση για ανεξαρτησία. Παρ' όλ αυτά, οι συγγραφείς εξηγούν ότι παρά την επιθυμία τους να δηλώνουν αυτόνομα άτομα, επιζητούν τη ζεστασιά και τη στοργή, χωρίς να γνωρίζουν ότι το κάνουν. Οι γνωστικές επιδόσεις έχει βρεθεί ότι μεσολαβούν προστατευτικά στη σχέση ανάμεσα στη γονική ψυχρότητα και τη συναισθηματική επίγνωση των παιδιών (Dedikousi, Gonida & Kiosseoglou, 2013). Οι γνωστικές δεξιότητες λοιπόν, ενδέχεται να λειτουργούν ως δείκτης ισορρόπησης ανάμεσα στο αίσθημα απόρριψης και τη στοχοκατευθυνόμενη δράση, αφ' ενός για να ανακουφιστούν από το στρες και αφ' ετέρου για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των γονέων.

Τα ευρήματα συνολικά, υποδηλώνουν ότι η σχέση μεταξύ της γονικής αποδοχής / απόρριψης και της γνωστικής ευελιξίας δεν είναι γραμμική, ούτε μονοδιάστατη. Άλλοτε το αίσθημα γονικής απόρριψης λειτουργεί θετικά προς τη γνωστική ευελιξία και άλλοτε αρνητικά. Για παράδειγμα, ο στόχος αναπαρίσταται πιο δυσπρόσιτος όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη μητέρα ως εχθρική / επιθετική και όταν αντιλαμβάνονται τον πατέρα ως αδιάφορο. Ταυτόχρονα, ο στόχος αναπαρίσταται πιο εγγύς από εκείνους που αντιλαμβάνονται τον πατέρα ως ψυχρό. Παρ' όλ' αυτά, η γνωστική ευελιξία μειώνεται όταν αυξάνονται τα κίνητρα των παιδιών για την επίτευξη του στόχου τους. Ο τρόπος που σχετίζεται η εγγύτητα και τα κίνητρα επίτευξης του στόχου με το αίσθημα γονικής απόρριψης ρίχνει φως σε πολύ ευαίσθητες πτυχές της παιδικής αυτοαντίληψης. Η αναπαράσταση ενός εμποδίου

προς το στόχο, (όπως για παράδειγμα, η διαφορά ύψους ατόμου με δέντρο, ή η κλίση του κορμού και των κλαδιών μακριά από το άτομο), σχετίζεται με το αίσθημα γονικής απόρριψης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη σχέση απόρριψης και μειωμένης αυτοεκτίμησης (Rohner, Filus, Melendez-Rhodes, Kuyumcu, Machado, Roszak,...& Ashdown, 2019), ότι δηλαδή η απόρριψη επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση των παιδιών, όταν βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των απορριπτικών γονιών τους.

Επίσης, το αίσθημα μητρικής και πατρικής αδιαφορίας / παραμέλησης και το αίσθημα πατρικής εχθρότητας / επιθετικότητας και αδιαφοροποίησης πατρικής απόρριψης σχετίζονται με μειωμένη (μη λεκτική) αφηγηματικότητα στα σκίτσα των παιδιών καθώς ιχνογραφούν. Ο τρόπος που οργανώνουν και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και τα εκλυόμενα συναισθήματα (Wigren, 1994), φαίνεται πως συνδέονται κυρίως με την το αίσθημα πατρικής απόρριψης και με το αίσθημα μητρικής ψυχρότητας.

Το αίσθημα γονικής απόρριψης εμπλέκεται και στην ανάπτυξη γνωστικών στρεβλώσεων, όπως στην τάση να υπερβάλλει κάποιος κατά την εκτίμηση απορριπτικών συμπεριφορών των άλλων (Downey, Lebolt, Rincon & Freitas, 1998), και αυτό θα μπορούσε να εξηγήσει τη σχέση μεταξύ των αναπαραστάσεων που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους μπροστά στο στόχο και της μειωμένης γνωστικής τους ευελιξίας.

Είναι γνωστό πως σε συνθήκες άγχους, αποσπάται η προσοχή από άσχετους στόχους και η εναλλαγή καθηκόντων δυσχεραίνει ή αναστέλλεται ( Bishop, 2009. Lyche et al., 2010). Η υπερβολική διέγερση του νευρικού και νευροενδοκρινικού συστήματος είναι αντίδραση στο στρες (Boyce & Ellis, 2005). Όπως τα συναισθήματα ενδέχεται να ασκούν επιδράσεις στη γνωστική ευελιξία κάτω από συγκεκριμένη ένταση (Wang, et. al., 2017), έτσι και το αίσθημα απόρριψης ενδέχεται να αυξάνει τα επίπεδα στρες στα παιδιά. Ο τρόπος που αντιδρούν στο στρες εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Είναι πιθανό να εξαρτάται και από το βαθμό με τον οποίο αντιλαμβάνονται την απόρριψη. Στο δείγμα μας τα παιδιά δεν δήλωσαν ακραίο βαθμό απόρριψης και αυτό ίσως εξηγεί και τις αντικρουόμενες συσχετίσεις εντός των παραγόντων. Φαίνεται ότι το υπό μελέτη φαινόμενο είναι πολυσύνθετο και πολυδιάστατο, και χρήζει περαιτέρω

μελέτης προκειμένου να αποσαφηνιστεί η δυναμική των παραγόντων που εμπλέκονται.

Υπάρχουν αρκετές πιθανές ερμηνείες για αυτά τα ευρήματα, όπως οι πιθανοί μηχανισμοί άμυνας που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να διαχειριστούν την απόρριψη. Το αίσθημα γονικής απόρριψης έχει συνδεθεί με μηχανισμούς άμυνας (Rohner et. al. 2005. Giovazolias, Karagianopoulou & Mitsopoulou, 2017). Τα παιδιά προσανατολίζονται στη δράση χρησιμοποιώντας ώριμους ή ανώριμους μηχανισμούς άμυνας για προσαρμοστικούς λόγους (Kramer, 2010). Οι μηχανισμοί αυτοί βοηθούν τα παιδιά να διαχειρίζονται τις εσωτερικές συγκρούσεις με λειτουργικό τρόπο και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Είναι πολύ συνηθισμένο, σε επαναλαμβανόμενη εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά της μητέρας τα παιδιά να απαντούν με άρνηση, εκλογίκευση, απώθηση ή εκδραμάτιση, να μετατρέπουν δηλαδή την παθητική συμπεριφορά σε ενεργητική, κατευνάζοντας έτσι το άγχος τους (McWilliams, 2011. σελ.105). Οι άμυνες είναι πρωτογενείς υγιείς μηχανισμοί που λειτουργούν προστατευτικά και βοηθούν στην προσαρμογή του ατόμου στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Ενώ λοιπόν το αίσθημα απόρριψης από τους γονείς μπορεί να προκαλέσει μια σύγχυση στα παιδιά, με αποτέλεσμα να απαντούν με γνωστική ακαμψία (Ryle, 1991), το σημείο σύγχυσης εξαρτάται από τη διαβάθμιση της αντιλαμβανόμενης απόρριψης, τους μηχανισμούς άμυνας που επιστρατεύουν και ένα γενικότερο υποστηρικτικό ή όχι περιβάλλον. Είναι λοιπόν πιθανό, το αίσθημα γονικής απόρριψης σε κάποιο βαθμό, αντί για σύγχυση, να ενεργοποιεί μηχανισμούς δράσης και να επηρεάζει αρνητικά την αυτοαντίληψη και την αυτοπεποίθηση όταν γενικεύεται ως αίσθημα απόρριψης.

Επίσης, σύμφωνα με τον Gray (1987), σε καταστάσεις που σηματοδοτούν απειλή, τιμωρία ή απογοήτευση, ενεργοποιείται το Σύστημα Αναστολής της Συμπεριφοράς (Behavioural Inhibition System, BIS), με σκοπό να σταματήσει η επιζήμια συμπεριφορά. Οι καταστάσεις αυτές πυροδοτούν την αντίδραση μάχης ή φυγής και σε ένα δεύτερο χρόνο αυτοματοποιούνται μηχανισμοί άμυνας που εκφράζονται με δράση (Gilbert, 1993). Η αντίδραση μάχης ενεργοποιεί το Συμπεριφορικό Σύστημα Δράσης (Behavioural Activation System, BAS) που αυξάνει τη δράση και σχετίζεται με την ανταμοιβή. Σε αυτήν την ενεργοποίηση εμπλέκεται η αυξημένη ευελιξία και προσοχή (Gilbert, 1993). Είναι πιθανό λοιπόν, σε βιοψυχολογικό επίπεδο, η αύξηση



της γνωστικής ευελιξίας να αποτελεί έναν αυτοματοποιημένο μηχανισμό άμυνας με σκοπό όχι μόνο την αναστολή της απογοήτευσης, αλλά και την ανταμοιβή. Αυτό ίσως να εξηγεί το γεγονός ότι τα παιδιά παρά την αντιλαμβανόμενη πατρική ψυχρότητα αναπαριστούν πιο εγγύ το στόχο.

Άλλη πιθανή εξήγηση για τη θετική συσχέτιση μεταξύ αισθήματος γονικής απόρριψης και γνωστικής ευελιξίας θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι η πολύ αυστηρή συμπεριφορά δεν συνδέεται πάντα με μειωμένη αυτοεκτίμηση (Rudy & Grusec, 2006). Οι εξουσιαστικοί γονείς ασκούν ψυχολογικό έλεγχο στα παιδιά τους, παρέχουν ωστόσο καλά οργανωμένα και δομημένα περιβάλλοντα με σαφώς καθορισμένους κανόνες (Darling, 1999). Επίσης, αντίληψη της γονικής εχθρότητας ήταν η μόνη διάσταση γονικής απόρριψης που συσχετίστηκε με την αυστηρότητα και τον έλεγχο στη διαπολιτισμική μελέτη των Rohner και Rohner (1981). Η υγιής ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προωθείται αποτελεσματικά από την αγάπη των γονιών με έναν τουλάχιστον μέτριο γονικό έλεγχο. Αυτό σημαίνει ότι μέσα σε ένα καλά δομημένο περιβάλλον, τα παιδιά είναι πιο εύκολο να αναπτύξουν γνωστική ευελιξία, αν αυτή αποτελεί απαίτηση των γονιών. Ο τρόπος που διαχειρίζονται τα παιδιά το αίσθημα απόρριψης εξαρτάται λοιπόν από το αν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν είναι δομημένο και οργανωμένο. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να παρέχει στα παιδιά το έδαφος για ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Άλλωστε, έχει βρεθεί ότι το υπερβολικά επιτρεπτικό γονικό στυλ συνδέεται με επιθετική συμπεριφορά των παιδιών προς τους γονείς τους (Micucci, 1995), ως απόκριση στην έλλειψη δομημένου πλαισίου και στην απουσία γονικού ελέγχου. Τα παιδιά επομένως που αντιλαμβάνονται ως απορριπτικούς τους γονείς τους, είναι πιθανό να έχουν καλή γνωστική ευελιξία και αυτό γιατί οι γονείς αν και είναι περιοριστικοί και αυστηροί, τους παρέχουν ένα κατάλληλο πλαίσιο ανάπτυξης.

Τέλος, ο γνωστικός έλεγχος ίσως επηρεάζεται από την παιδική ιδιοσυγκρασία (Bernier, et al., 2012), κάτι που επίσης εξηγεί τις αντιφάσεις που εμφανίζονται και αφορούν διαφορετικές πτυχές μιας σκόπιμης συμπεριφοράς.

## Διαφορές ανά φύλο

Τα κορίτσια εμφανίζουν περισσότερα ελλείμματα στη γνωστική ευελιξία, ειδικά όταν αντιλαμβάνονται απόρριψη από τη μητέρα. Το ίδιο εύρημα συναντάται και στη μελέτη των Bat Or και συν., (2016) όπου μόνο τα κορίτσια είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στις εκτελεστικές λειτουργίες. Τα αγόρια από την άλλη, δε σημειώνουν ελλείμματα στη γνωστική ευελιξία όταν δηλώνουν απόρριψη από τους γονείς τους. Πιθανή εξήγηση για την ανεξάρτητη από το αίσθημα απόρριψης γνωστική ευελιξία των αγοριών, είναι η εσωτερίκευση των έμφυλων στερεοτύπων που συνοψίζονται σε κοινωνικοπολιτισμικούς, οικονομικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (Arnold, Choe & Roy, 1998). Τα πολιτισμικά πρότυπα, οι πεποιθήσεις, οι αξίες που σχετίζονται με την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα, και οι κανόνες έμφυλης συμπεριφοράς επηρεάζουν την ανάπτυξη των γονικών πεποιθήσεων σχετικά με τις ικανότητές των παιδιών τους, και διαφοροποιούν τις γονικές πρακτικές ανάλογα με το φύλο του παιδιού (Bateson & Mead, 1942. Benedict, 1938). Τα αγόρια εκπαιδεύονται να διατηρούν τα κίνητρά τους και να παραμένουν προσηλωμένα στο στόχο τους, ενώ τα κορίτσια μαθαίνουν να εξαρτώνται από τη συναισθηματική υποστήριξη περισσότερο. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των κοριτσιών και των αγοριών για τις ικανότητές τους αποκλίνουν περισσότερο όσο αυξάνεται η ηλικία τους (Hunter, Gambell & Randhawa, 2005).

Τέλος, τα αγόρια και τα κορίτσια από πολύ νωρίς προσανατολίζονται σε διαφορετικούς ρόλους και οι γονείς τείνουν να δίνουν προσοχή στη θλίψη των κοριτσιών και το θυμό των αγοριών (Birnbaum & Croll, 1984). Οι πατέρες μάλιστα τείνουν να ασχολούνται με τη διάκριση των έμφυλων κοινωνικών ρόλων στα παιδιά τους και ενισχύουν τα έμφυλα πρότυπα συναισθηματικής έκφρασης (Charlin, Cole & Zahn-Waxler, 2005). Οι έμφυλες αναπαραστάσεις επομένως είναι μια πιθανή εξήγηση για την ευαλωτότητα των κοριτσιών στις γνωστικές δεξιότητες.

Άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι τα αγόρια μαθαίνουν στρατηγικές διαχείρισης σε απρόβλεπτες συνθήκες πιο συχνά σε σύγκριση με τα κορίτσια, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η γνωστική τους ευελιξία (Polderman, Posthuma, De Sonnevill, Stins, Verhulst & Boomsma, 2007). Τέλος, η γνωστική ευελιξία σε αντίθεση με άλλες εκτελεστικές λειτουργίες, ίσως επηρεάζεται και αναπτύσσεται

μέσω της γονικής καθοδήγησης και υποστήριξης για στοχοκατευθυνόμενες συμπεριφορές (scaffolding), ενώ δεν επηρεάζεται από τις επιτρεπτικές ή αυστηρές γονικές πρακτικές (Lucassen, Kok, Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn, Jaddoe, Hofman, ... & Tiemeier, 2015).

Τέλος, κατά την ιχνογράφηση, τα κορίτσια στις μη λεκτικές αφηγήσεις του σκίτσου τους, αναφέρονται με περισσότερη έμφαση στη συναισθηματική έκφραση από ό,τι τα αγόρια (Birnbbaum & Croll, 1984) και αυτό είναι ένα πολιτισμικό στοιχείο που επιδρά στην κατασκευή της κοινωνικής τους ταυτότητας και στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων τους. Η αίσθηση του εαυτού που έχει ψυχολογική σημασία για τους ανθρώπους διαμορφώνεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Hardin, Leong & Bhagwat, 2004) και τα συναισθήματα για τον εαυτό διαμορφώνονται μέσα σ' αυτό το πλαίσιο (Mesquita, & Leu, 2007).

### **Οι επιδράσεις του πατρικού ρόλου**

Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι ο πατρικός ρόλος είναι πιο σημαντικός στην προεφηβεία (Rohner, 1998. Rohner & Veneziano, 2001) και η έλλειψη πατρικής υποστήριξης ή ο πατρικός υπερπροστατευτισμός αυξάνει τις πιθανότητες για ανάπτυξη τραυματικών συμπτωμάτων, θυματοποίηση ή επιθετική συμπεριφορά (Plexousakis, Kourkoutas, Giovazolias, Chatira & Nikolopoulos, 2019).

Όταν δεν υπάρχει ασφαλής δεσμός, οι Calkins και Leerkes (2004) διαπιστώνουν πως ενεργοποιούνται συναισθηματικά πλαίσια και τα παιδιά ενσωματώνουν στο ρεπερτόριό τους συμπεριφορές και στρατηγικές διαχείρισης απρόοπτων συνθηκών, από εμπειρίες που επαναλαμβάνονται. Αυτό σημαίνει πως η έλλειψη γονικής φροντίδας μπορεί να στερήσει από τα νήπια σημαντικές στρατηγικές ευελιξίας και προσαρμογής, που τις χρειάζονται για να αντιμετωπίζουν απρόοπτες καταστάσεις, αλλά όταν πρόκειται για παιδιά στην προεφηβεία, η κοινωνική τους ταυτότητα και η αλληλεπίδραση τους με τους ομηλικούς, ίσως λειτουργεί υποστηρικτικά και τους παρέχει στρατηγικές ευελιξίας και προσαρμογής.

Το αίσθημα πατρικής απόρριψης εμπλέκεται επίσης στην ανάπτυξη των συμπεριφορικών και ψυχολογικών προβλημάτων, καθώς και στην ανάπτυξη της

αίσθησης υγείας και ευημερίας (Rohner, 1998. Rohner & Veneziano, 2001). Σε μελέτη των Sultana and Khaleque (2016) φάνηκε ότι ενώ η μητρική και η πατρική αποδοχή οδηγούν σε σημαντικές και ανεξάρτητες συνεισφορές στην προσαρμογή των ενήλικων γιων, μόνο οι αναμνήσεις της πατρικής αποδοχής στην παιδική ηλικία κατέστησαν σημαντικές στην προσαρμογή των ενήλικων θυγατέρων. Ομοίως και οι Bonifacci, Storti, Tobia και Suardi (2016) βρήκαν μια ξεκάθαρη προτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για τον πατέρα τους και αυτό είχε επίδραση στην αυτοπεποίθησή τους και στο βαθμό κατάθλιψης. Ο ρόλος του πατέρα επομένως φαίνεται πιο ενεργητικός για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας (Charlin et. al., 2005).

Όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, το αίσθημα απόρριψης και από τους δυο γονείς συνδέεται με την αναπαράσταση της εγγύτητας του στόχου. Το αίσθημα απόρριψης συνδέεται λοιπόν με τη σκόπιμη συμπεριφορά. Η αντίληψη της απόρριψης κάνει τα παιδιά να βλέπουν τους στόχους τους με περισσότερα εμπόδια, και αυτό αντανακλάται στη μειωμένη γνωστική ευελιξία των κοριτσιών.

Ένα ακόμα σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι όλα τα παιδιά προσανατολίζονται στη δράση όταν αισθάνονται ψυχρότητα ή εχθρότητα / επιθετικότητα, αλλά μόνο τα κορίτσια που αντιλαμβάνονται τη μητέρα ως απορριπτική ή εχθρική / επιθετική, αναπαριστούν τους στόχους τους ως πιο δυσπρόσιτους. Το αίσθημα μητρικής απόρριψης σε συνδυασμό με την πεποίθηση ότι οι στόχοι είναι πιο απρόσιτοι, μειώνουν τη γνωστική ευελιξία. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με εκείνο των Moffitt et.al. (2011) που διαπίστωσαν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε μειωμένη γνωστική ικανότητα και με το εύρημα των Juang & Silbereisen (2002) που έδειξαν ότι η στοργική συμπεριφορά των γονιών συνδέεται με θετικότερες πεποιθήσεις ικανότητας και καλύτερες γνωστικές ικανότητες. Επίσης, οι ενήλικες που δήλωσαν ανάμνηση μόνο μητρικής ή μόνο πατρικής απόρριψης εμφάνιζαν καλύτερες ικανότητες ψυχολογικής προσαρμογής από εκείνους που δήλωσαν απόρριψη και από τους δύο γονείς (Rohner, 2016), κάτι που σημαίνει πως η στοργή ενός εκ των δυο γονέων, μπορεί να αντισταθμίσει την απόρριψη του άλλου μακροπρόθεσμα και να βοηθήσει στη γνωστική ανάπτυξη.

Συνοπτικά, από την παρούσα έρευνα μπορούν να εξαχθούν τέσσερα βασικά συμπεράσματα. Πρώτον, η εθνότητα και το φύλο διαμορφώνουν τις γονικές

συμπεριφορές και το φύλο επηρεάζει την αναπαράσταση του εαυτού σε δράση. Δεύτερον, το αίσθημα γονικής απόρριψης αντανakλάται στην αναπαράσταση του εαυτού σε δράση και σχετίζεται με τη γνωστική ευελιξία των παιδιών. Τρίτον, η γονική απόρριψη, η εγγύτητα του στόχου και τα κίνητρα επίτευξής του, προβλέπουν τη γνωστική ευελιξία των κοριτσιών. Τέταρτον, τα παιδιά προσανατολίζονται στη δράση ανάλογα με τις αναπαραστάσεις που έχουν για τον εαυτό τους, ενίοτε μετατρέποντας την παθητική συμπεριφορά σε ενεργητική. Μάλιστα, η σύνδεση του αισθήματος γονικής απόρριψης με την αναπαράσταση του εαυτού σε δράση αλλά και με τη γνωστική ευελιξία, αναδεικνύει το διαφορετικό ρόλο που διαδραματίζει η μητέρα και ο πατέρας στον προσανατολισμό των παιδιών για δράση. Υπάρχουν ωστόσο και κάποιοι μεθοδολογικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

### **Περιορισμοί**

Αρχικά, η νευροψυχολογική δοκιμασία Trail Making Test για την αξιολόγηση της γνωστικής ευελιξίας αν και χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό για τα παιδιά. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν τις δοκιμασίες και όλοι είχαν επιδόσεις εντός των φυσιολογικών τιμών, όπως ορίζονται για τους εφήβους και τους ενήλικες.

Δεύτερον, οι συμμετέχοντες ήταν όλοι κάτοικοι της επαρχιακής πόλης του Ρεθύμνου. Αυτός ο περιορισμός αποκλείει πληθυσμό όπως παιδιά που ζουν σε μεγαλύτερα αστικά κέντρα ή στην ύπαιθρο, όπου κινούνται περισσότερες ώρες έξω σε πιο φυσικό περιβάλλον. Πρόσφατα οι Niemistö, Finni, Haapala, Cantell, Korhonen & Sääkslahti (2019) ανέδειξαν διαφορές στις κινητικές δεξιότητες των παιδιών της πόλης σε σχέση με παιδιά του χωριού. Μια ακόμη ενδιαφέρουσα θετική συσχέτιση παρουσιάζεται και στους Westendorp, Houwen, Hartman, Mombarg, Smith και Visscher (2014) μεταξύ δεξιοτήτων στη μπάλα και γνωστικής ευελιξίας σε μαθητές (7-12 ετών) με μαθησιακές δυσκολίες. Ενδεχομένως τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης να διέφεραν, αν στο δείγμα συμπεριλαμβάνονταν παιδιά που κατοικούν σε χωριά και κινούνται ελεύθερα στη φύση.

Ένας τρίτος περιορισμός είναι ότι η φύση του ερωτηματολογίου Γονικής αποδοχής / απόρριψης είναι αυτοαναφορική. Επίσης είναι πιθανό οι απαντήσεις να κυμάνθηκαν

ανάλογα με τη διάθεση ή την κούρασή τους τη συγκεκριμένη μέρα, κάτι που δεν διερευνήθηκε μέσω επανεξέτασης. Οι αυτοαναφορές των παιδιών σχετικά με το αίσθημα απόρριψης δεν καλύπτουν όλο το συναισθηματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνουν την αυτοαντίληψή τους. Μια πιο ευαίσθητη μέτρηση του επικείμενου στρες που ακολουθεί το αίσθημα απόρριψης, και σε συνδυασμό με την εφαρμογή μίας ποιοτικής μεθοδολογίας, θα έδινε πιο ξεκάθαρη εικόνα της σχέσης μεταξύ αισθήματος απόρριψης και γνωστικής ευελιξίας, καθώς τα αγχώδη άτομα εμφανίζουν ελλείμματα στην εναλλαγή μεταξύ καθηκόντων και η προσοχή τους αποσπάται πιο εύκολα (Bishop, 2009). Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι στο δείγμα μας συμμετείχαν μόνο 12 αλλοδαποί μαθητές, γεγονός που δε μας επιτρέπει να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα ως προς την εθνότητα.

### **Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της ποιότητας του γονικού δεσμού στη στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο, σε παιδιά προεφηβείας.

Προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του αισθήματος γονικής απόρριψης και της γνωστικής ευελιξίας, αλλά και του ενδεχόμενου μεσολαβητικού ή ρυθμιστικού ρόλου των αναπαραστάσεων του εαυτού σε δράση. Στο αίσθημα της απόρριψης προτείνεται να συμπεριληφθεί όχι μόνο η μητρική και πατρική απόρριψη αλλά και η αδελφική, κι αυτό επειδή η αδελφική αλληλεπίδραση μπορεί να επιδράσει τόσο καθοριστικά στην αντίληψη εαυτού και την αυτοαποτελεσματικότητα, όσο και η σχέση παιδιού - γονέα (Gecas, 2003). Τέλος, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γονικής απόρριψης και γνωστικής ευελιξίας, υπό το πρίσμα μίας πολιτισμικής προσέγγισης που θα μπορούσε να αναδείξει το ρόλο των γονικών συμπεριφορών που διαφοροποιούνται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο.

## Βιβλιογραφία

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Arrington, C. M., & Logan, G. D. (2004). The cost of a voluntary task switch. *Psychological science*, 15(9), 610-615.
- Arnold, F., Choe, M. K., & Roy, T. K. (1998). Son preference, the family-building process and child mortality in India. *Population Studies*, 52(3), 301-315.
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550.
- Allman, J.M., Hakeem, A., Erwin, J.M., Nimchinsky, E., Hof, P. (2001). "The anterior cingulate cortex. The evolution of an interface between emotion and cognition". *Annals of the New York Academy of Sciences*. 935 (1), 107–117.
- Averdijk, M. (2010). Reciprocal effects of victimization and routine activities. *Journal of Quantitative Criminology*, 27 (2), 125–149.
- Baddeley, A. (1998). The central executive: A concept and some misconceptions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4(5), 523-526.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
- Barkley, R. A. (2003). *Attention-deficit/hyperactivity disorder*. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 75–143). NY: Guilford.
- Baron, I. S. (2004). *Neuropsychological evaluation of the child*. New York: Oxford University Press.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173-1182.

Barry, H., Child, I. L., & Bacon, M. K. (1959). Relation of Child Training to Subsistence Economy<sup>1</sup>. *American Anthropologist*, *61*(1), 51-63.

Bat Or, M., Ishai, R., and Levi, N. (2014). Validating PPAT's symbolic meanings of emotional and cognitive functioning among children. *Arts Psychotherapy*, *41*, 309–319.

Bat Or, M., Papadaki, A., Shalev, O., & Kourkoutas, E. (2018). Associations between perception of parental behavior and " Person Picking an Apple from a Tree" drawings among children with and without Special Educational Needs (SEN). *Frontiers in Psychology*, *9*, 1613.

Bateson, G., & Mead, M. (1942). Balinese character: A photographic analysis. *New York*, 17-92.

Beaver, K. M., Nedelec, J. L., Barnes, J. C., Boutwell, B. B., & Boccio, C. (2016). The association between intelligence and personal victimization in adolescence and adulthood. *Personality and Individual Differences*, *98*, 355–360.

Benedict, R. (1938). Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry*, *1*(2), 161-167.

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, *81*(1), 326-339.

Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, *15*(1), 12-24.



Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review, 30*(4), 331-351.

Birnbaum, D. W., & Croll, W. L. (1984). The etiology of children's stereotypes about sex differences in emotionality. *Sex Roles, 10*(9-10), 677-691.

Bishop, S. J. (2009). Trait anxiety and impoverished prefrontal control of attention. *Nature Neuroscience, 12*(1), 92-98.

Blair, C., Raver, C. C., & Berry, D. J. (2014). Two approaches to estimating the effect of parenting on the development of executive function in early childhood. *Developmental Psychology, 50*(2), 554-565.

Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of learning disabilities, 49*(5), 532-545.

Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Pecheux, M. G., & Rahn, C. W. (1991). Mother and infant activity and interaction in France and in the United States: A comparative study. *International Journal of Behavioral Development, 14*(1), 21-43.

Botvinick, M. M., Cohen, J. D., and Carter, C. S. (2004). Conflict monitoring and anterior cingulate cortex: an update. *Trends Cogn. Sci.* 8, 539–546.

Boulanger-Bertolus, J., White, A. M., & Debiec, J. (2017). Enduring Neural and Behavioral Effects of Early Life Adversity in Infancy: Consequences of Maternal Abuse and Neglect, Trauma and Fear. *Current Behavioral Neuroscience Reports, 4*(2), 107-116.

Bowlby, J. (1988). Attachment, communication, and the therapeutic process. A secure base: *Parent-child attachment and healthy human development, 137-157.*

Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and psychopathology*, *17*(2), 271-301.

Braem, S. (2017). Conditioning task switching behavior. *Cognition*, *166*, 272-276.

Braem, S., & Hommel, B. (2019). Executive functions are cognitive gadgets. *Behavioural and Brain Sciences*.

Buck, J. N. (1964). The House-Tree-Person (HTP manual supplement). *Beverly Hills, CA: Western Psychological Services*.

Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, *1*, 297-301.

Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2004). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, 324-339.

Calcott, R. D., & Berkman, E. T. (2014). Attentional flexibility during approach and avoidance motivational states: The role of context in shifts of attentional breadth. *Journal of Experimental Psychology: General*, *143*(3), 1393-1408.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, *28*(2), 595–616.

Cepeda, N. J., Kramer, A. F., & Gonzalez de Sather, J. (2001). Changes in executive control across the life span: examination of task-switching performance. *Developmental Psychology*, *37*(5), 715-730.

Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, *5*(1), 80-88.

Chevalier, N., & Blaye, A. (2006). Le développement de la flexibilité cognitive chez l'enfant préscolaire: enjeux théoriques. *L'Année Psychologique*, *106*(4), 569-608.

Chung, S. H., Su, Y. F., & Su, S. W. (2012). The impact of cognitive flexibility on resistance to organizational change. *Social Behavior and Personality*, *40*(5), 735–746.

Clark, C. A., Sheffield, T. D., Chevalier, N., Nelson, J. M., Wiebe, S. A., & Espy, K. A. (2013). Charting early trajectories of executive control with the shape school. *Developmental psychology*, *49*(8), 1481-1493.

Cohen, S. E., & Beckwith, L. (1976). Maternal language in infancy. *Developmental Psychology*, *12*(4), 371-372.

Corrigan J. D. (1987). Hinkeldey MS. Relationships between parts A and B of the Trail Making Test. *Journal of Clinical Psychology*. *43*(4), 402–409.

Cragg, L., & Chevalier, N. (2012). The processes underlying flexibility in childhood. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *65*(2), 209-232.

Christoff, K., Prabhakaran, V., Dorfman, J., Zhao, Z., Kroger, J. K., Holyoak, K. J., & Gabrieli, J. D. (2001). Rostrolateral prefrontal cortex involvement in relational integration during reasoning. *Neuroimage*, *14*(5), 1136-1149.

Crone, E. A., Bunge, S. A., Molenvan der, M. W., & Ridderinkhof, K. R.(2006). Switching between tasks and responses: a developmental study. *Developmental Science*, *9*, 278–287.

Crone, E. A., Wendelken, C., Donohue, S., van Leijenhorst, L., & Bunge, S. A. (2006). Neurocognitive development of the ability to manipulate information in working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *103*(24), 9315-9320.

Crone, E. A., Donohue, S. E., Honomichl, R., Wendelken, C., & Bunge, S. A. (2006). Brain regions mediating flexible rule use during development. *Journal of Neuroscience*, 26(43), 11239-11247.

Crowley, K., & Siegler, R. S. (1993). Flexible strategy use in young children's tic-tac-toe. *Cognitive Science*, 17(4), 531-561.

Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. ERIC Digest.

Deák, G. O., and Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity? *J. Exp. Child Psychol.* 138, 31–53  
Dedikousi, A., Gonida, E., & Kiosseoglou, G. (2013). Emotional understanding and awareness in school age: The contribution of children's cognitive performance and their perceptions of parental warmth/coldness. *Scientific Annals-School of Psychology AUTH*, 10, 1-31.

Dietrich, A., & Kanso, R. (2010). A review of EEG, ERP, and neuroimaging studies of creativity and insight. *Psychological Bulletin*, 136(5), 822-848.

Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71(1), 44-56.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.

Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.

Dias, R., Robbins, T. W., and Roberts, A. C. (1996). Primate analogue of the Wisconsin Card Sorting Test: effects of excitotoxic lesions of the prefrontal cortex in the marmoset. *Behavioral Neuroscience*. 110, 872–886.

Downey, G., Lebolt, A., Rincón, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development, 69*(4), 1074-1091.

Eley, T. C., & Gregory, A. M. (2004). Behavioral genetics. *Anxiety disorders in children and adolescents, 2*, 71-97.

Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia, 31*(1), 17-28.

Fatima, S., Sheikh, H., & Ardila, A. (2016). Association of parent-child relationships and executive functioning in South Asian adolescents. *Neuropsychology, 30*(1), 65-74.

Fröber, K., and Dreisbach, G. (2016). How sequential changes in reward magnitude modulate cognitive flexibility: evidence from voluntary task switching. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 42*(2), 285-295.

Fay-Stammbach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives, 8*(4), 258-264.

Figuroa, I. J., Youmans, R. J., & Shaw, T. H. (2014). Cognitive Flexibility and Sustained Attention: See something, say something (even when it's not there). In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 58*(1), 954-958.

Floresco, S., Block, A., & Tse, M. (2008). Inactivation of the medial prefrontal cortex of the rat impairs strategy set-shifting, but not reversal learning, using a novel, automated procedure. *Behavioural Brain Research, 190*(1), 85-96.

Floresco, S., Block, A., & Tse, M. (2008). Inactivation of the medial prefrontal cortex of the rat impairs strategy set-shifting, but not reversal learning, using a novel, automated procedure. *Behavioural Brain Research, 190*(1), 85-96.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.

Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R. P., Young, S. E., DeFries, J. C., & Hewitt, J. K. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17(2), 172-179.

Gantt, L., & Tabone, C. (1998). Formal elements art therapy scale: The rating manual. Morgantown, WV: Gargoyle Press

George, M. S., Ketter, T. A., Parekh, P. I., Rosinsky, N., Ring, H., Casey, B. J., ... & Post, R. M. (1994). Regional brain activity when selecting a response despite interference: An H2 15O PET study of the Stroop and an emotional Stroop. *Human Brain Mapping*, 1(3), 194-209.

Geurts, H. M., Corbett, B., & Solomon, M. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in cognitive sciences*, 13(2), 74-82.

Gecas, V. (2003). Self-agency and the life course. In *Handbook of the life course* (pp. 369-388). Springer, Boston, MA.

Gilbert, P. (1993). Defence and safety: Their function in social behavior and psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology*, 32(2), 131-153.

Giovazolias, T., Karagiannopoulou, E., & Mitsopoulou, E. (2017). Can the Factor Structure of Defense Style Questionnaire (DSQ-40) Contribute to Our Understanding of Parental Acceptance/Rejection, Bullying, Victimization and Perceived Well-Being in Greek Early Adolescents?. *Europe's Journal of Psychology*, 13(2), 269-285..

Golden, Z. L., & Golden, C. J. (2002). Patterns of performance on the Stroop Color and Word Test in children with learning, attentional, and psychiatric disabilities. *Psychology in the Schools*, 39(5), 489-495.

Goodenough, F. L. (1926). Racial differences in the intelligence of school children. *Journal of experimental Psychology*, 9(5), 388-397.

Goschke, T. (2003). Voluntary action and cognitive control from a cognitive neuroscience perspective. In *Voluntary action: Brains, minds, and sociality* (pp. 49-85). Oxford University Press.

Gray, J. A. (1987). *The Psychology of Fear and Stress*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. Greenberg, L. S. & Safran, J. D. (1987). *Emotion in Psychotherapy*. New York : Guilford Press

Gurdal, S., Lansford, J. E., & Sorbring, E. (2016). Parental perceptions of children's agency: Parental warmth, school achievement and adjustment. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1203-1211.

Hardin, E. E., Leong, F. T., & Bhagwat, A. A. (2004). Factor structure of the self-construal scale revisited: Implications for the multidimensionality of self-construal. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(3), 327-345.

Hirt, E. R., Devers, E. E., & McCrea, S. M. (2008). I Want to Be Creative: Exploring the Role of Hedonic Contingency Theory in the Positive Mood–Cognitive Flexibility Link. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 214-230.

Homack, S., & Riccio, C. A. (2004). A meta-analysis of the sensitivity and specificity of the Stroop Color and Word Test with children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 19(6), 725-743.

Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017-2036.

Hughes, C., Graham, A., & Grayson, A. (2004). Executive function in childhood: Development and disorder. In J. Oates (Ed.), *Cognitive development* (pp. 205–230). Milton Keynes, UK: Open University Press.

Hunter, D., Gambell, T., & Randhawa, B. (2005). Gender gaps in group listening and speaking: issues in social constructivist approaches to teaching and learning. *Educational Review*, 57, 329–355.

Ichikawa, N., Siegle, G. J., Jones, N. P., Kamishima, K., Thompson, W. K., Gross, J. J., & Ohira, H. (2011). Feeling bad about screwing up: emotion regulation and action monitoring in the anterior cingulate cortex. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 11(3), 356-366.

Ionescu, T. (2017). When Is a Cognitive System Flexible? The Variability–Stability–Flexibility Pattern on the Way to Novel Solutions. *AVANT. Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej*, (S), 255-264.

Isen, A. M., & Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of personality and social psychology*, 47(6), 255-264.

Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of adolescence*, 25(1), 3-18.

Kalbitzer, J., Frokjaer, V. G., Erritzoe, D., Svarer, C., Cumming, P., Nielsen, F. Å., . . . Knudsen, G. M. (2009). The personality trait openness is related to cerebral 5-HTT levels. *Neuroimage*, 45(2), 280–285

Kentner, A. C., Cryan, J. F., & Brummelte, S. (2019). Resilience priming: Translational models for understanding resiliency and adaptation to early life adversity. *Developmental Psychobiology*, 61(3), 350-375.

Kinsley, C. H., & Lambert, K. G. (2006). The maternal brain. *Scientific American*, 294(1), 72-79.

Koechlin, E., Corrado, G., Pietrini, P., & Grafman, J. (2000). Dissociating the role of the medial and lateral anterior prefrontal cortex in human planning. *Proceedings of*



*the National Academy of Sciences of the United States of America*, 97(13), 7651-7656.

Konstantopoulos, K., Vogazianos, P., Thodi, C., & Nikopoulou-Smyrni, P. (2015). A normative study of the Children's Color Trails Test (CCTT) in the Cypriot population. *Child Neuropsychology*, 21(6), 751-758.

Kolb, B., Mychasiuk, R., Muhammad, A., Li, Y., Frost, D. O., & Gibb, R. (2012). Experience and the developing prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(2), 17186-17193.

Kramer, U. (2010). Coping and defence mechanisms: What's the difference?—Second act. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83(2), 207-221.

Kray, J., & Lindenberger, U. (2000). Adult Age Differences in Task Switching. *Psychology and Aging*, 15(1), 126-147.

Kroger, J. K., Sabb, F. W., Fales, C. L., Bookheimer, S. Y., Cohen, M. S., & Holyoak, K. J. (2002). Recruitment of anterior dorsolateral prefrontal cortex in human reasoning: a parametric study of relational complexity. *Cerebral Cortex*, 12(5), 477-485.

Lewis, C., & Carpendale, J. I. (2009). Introduction: Links between Social Interaction and Executive Function. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 123, 1-15.

Lapan, C., & Boseovski, J. J. (2017). The effects of guilt on preschoolers' cognitive flexibility and inhibition. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 95-102.

Lezak, M. D., Howieson, D. B., Loring, D. W., & Fischer, J. S. (2004). *Neuropsychological Assessment*. Oxford University Press, USA.

Lucassen, N., Kok, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & Tiemeier, H. (2015). Executive functions in early childhood:

The role of maternal and paternal parenting practices. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 489-505.

Little, T. D., Card, N. A., Bovaird, J. A., Preacher, K. J., & Crandall, C. S. (2007). Structural equation modeling of mediation and moderation with contextual factors. *Modeling Contextual Effects in Longitudinal Studies*, 1, 207-230.

Logue, S. F., & Gould, T. J. (2014). The neural and genetic basis of executive function: attention, cognitive flexibility, and response inhibition. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 123, 45-54.

Lucassen, N., Kok, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & Tiemeier, H. (2015). Executive functions in early childhood: The role of maternal and paternal parenting practices. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 489-505.

Lyche, P., Jonassen, R., Stiles, T. C., Ulleberg, P., & Landro, N. I. (2010). Cognitive control functions in unipolar major depression with and without co-morbid anxiety disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 1, 1-9.

MacKinnon, D. P., Cheong, J., Pirlott, A. G. (2012) In Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D., Sher, K. J. (Eds.) (2012). *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological.*, (pp. 313-331). Washington, DC, US: American Psychological Association.

MacLeod, C. M. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: an integrative review. *Psychological Bulletin*, 109(2), 163-203.

Marcovitch, S., & Zelazo, P. D. (2009). A hierarchical competing systems model of the emergence and early development of executive function. *Development Science*, 12(1), 1-18.

Masten, A. S., Cutuli, J., Herbers, J. E., & Reed, M. G. J. (2012). Resilience in Development. In *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, (2 Ed.). Oxford University Press.

Martindale, C., & Greenough, J. (1973). The differential effect of increased arousal on creative and intellectual performance. *The Journal of genetic psychology*, *123*(2), 329-335.

Matte-Gagné, C., & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(4), 611-625.

McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process*. Guilford Press.

Meiran, N., & Marciano, H. (2002). Limitations in advance task preparation: Switching the relevant stimulus dimension in speeded same—different comparisons. *Memory & Cognition*, *30*(4), 540-550.

Mesquita, B., & Leu, J. (2007). The cultural psychology of emotion. *Handbook of Cultural Psychology*, 734-759.

Micucci, J. A. (1995). Adolescents who assault their parents: A family systems approach to treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *32*, 154-161.

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*(1), 49-100.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth,

and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.

Moorey, J., Davidson, K., Evans, M., & Feigenbaum, J. (2006). Psychological theories regarding the development of personality disorder. *Personality Disorder and Community Mental Health Teams: A Practitioner's Guide*, 59-89.

Mortimer, J. T., & Shanahan, M. J. (Eds.). (2007). *Handbook of the life course*. Springer Science & Business Media.

Murray, L., Hipwell, A., Woolgar, M., & Cooper, P. (2001). Cognitive vulnerability to depression in 5-year-old children of depressed mothers. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 891-899.

Murray, N., Sujan, H., Hirt, E. R., & Sujan, M. (1990). The influence of mood on categorization: A cognitive flexibility interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 411-425.

Niemistö, D., Finni, T., Haapala, E. A., Cantell, M., Korhonen, E., & Sääkslahti, A. (2019). Environmental Correlates of Motor Competence in Children—The Skilled Kids Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11), 1-17, 1989.

Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action. In *Consciousness and self-regulation*, 1-18. Springer US.

Okuda, J., Fujii, T., Ohtake, H., Tsukiura, T., Tanji, K., Suzuki, K., ... & Yamadori, A. (2003). Thinking of the future and past: The roles of the frontal pole and the medial temporal lobes. *Neuroimage*, 19(4), 1369-1380.

Owen, A. M., Roberts, A. C., Hodges, J. R., & Robbins, T. W. (1993). Contrasting mechanisms of impaired attentional set-shifting in patients with frontal lobe damage or Parkinson's disease. *Brain*, 116(5), 1159-1175.

Papadakakis, A., Sidiropoulou, K., & Panagis, G. (2019). Music exposure attenuates anxiety-and depression-like behaviors and increases hippocampal spine density in male rats. *Behavioral Brain Research*, 372, 112023.

Partington, J. E., & Leiter, R. G. (1949). Partington Pathways Test. Washington, DC: Psychological Services Center.

Partiot, A., Grafman, J., Sadato, N., Wachs, J., & Hallett, M. (1995). Brain activation during the generation of non-emotional and emotional plans. *Neuroreport*, 6(10), 1397-1400.

Payne, J. W., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1988). Adaptive strategy selection in decision making. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(3), 534-552

Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from Stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2(1), 12-22.

Plexousakis, S. S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., & Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: the role of parental bonding. *Frontiers in Public Health*, 7, 1-15.

Polderman, T. J., Posthuma, D., De Sonneville, L. M., Stins, J. F., Verhulst, F. C., & Boomsma, D. I. (2007). Genetic analyses of the stability of executive functioning during childhood. *Biological Psychology*, 76(1-2), 11-20.

Posada, G., & Jacobs, A. (2001). Child-mother attachment relationships and culture. *The American Psychologist*, 56(10), 821-822.

Preston, A.S., Heaton, S.C., McCann, S.J., Watson J.D., Selke, G., & Amador-Campos, G. J. (2018). Assessment of executive function in ADHD adolescents: contribution of performance tests and rating scales. *Child Neuropsychology*, 24, 1063–1087.

- Rader, N., & Hughes, E. (2005). The influence of affective state on the performance of a block design task in 6-and 7-year-old children. *Cognition & Emotion, 19*(1), 143-150.
- Ragozzino, M. E., Detrich, S., and Kesner, R. P. (1999). Involvement of the prelimbic-infralimbic areas of the rodent prefrontal cortex in behavioral flexibility for place and response learning. *Journal of Neuroscience, 19*, 4585–4594.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development, 75*(2), 346-353.
- Ravizza, S. M., & Carter, C. S. (2008). Shifting set about task switching: Behavioral and neural evidence for distinct forms of cognitive flexibility. *Neuropsychologia, 46*(12), 2924-2935.
- Reitan, R. M., & Wolfson, D. (2004). The Trail Making Test as an initial screening procedure for neuropsychological impairment in older children. *Archives of Clinical Neuropsychology, 19*(2), 281-288.
- Ρήγα, Α. (2015). Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη Διδακτική της Γλώσσας σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολία διατήρησης της προσοχής στο γνωστικό έργο. Διδακτορική Διατριβή. Παν/μιο Βόλου.
- Richman, A. L., Miller, P. M., & LeVine, R. A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology, 28*(4), 614-621.
- Rogers, S. J., & Bennetto, L. (2000). Intersubjectivity in autism: The roles of imitation and executive function. *Autism spectrum disorders: A Transactional Developmental Perspective, 9*, 79-107.
- Rohner, R. P. (1980). Worldwide tests of parental acceptance-rejection theory: An overview. *Behavior Science Research, 15*(1), 1-21.

Rohner, R. P., & Buehler, C. (2017). Introduction to the Special Collection. *Journal of Family Theory & Review*, 9(4), 423-425.

Rohner, R. P. (2016). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 1-40.

Rohner, R. P., Filus, A., Melendez-Rhodes, T., Kuyumcu, B., Machado, F., Roszak, J., ... & Ashdown, B. K. (2019). Psychological Maladjustment Mediates the Relation Between Remembrances of Parental Rejection in Childhood and Adults' Fear of Intimacy: A Multicultural Study. *Cross-Cultural Research*, 53 (5), 508-542.

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. *Ethos*, 33(3), 299-334.

Rohner, R. P., Khaleqye, A., Cournoyer, D. E., (2008). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. *Journal of the Society for the Psychological Anthropology*, 33(3), 299-334.

Rohner, R. P., & Lansford, J. E. (2017). Deep Structure of the Human Affectional System: Introduction to Interpersonal Acceptance–Rejection Theory. *Journal of Family Theory & Review*, 9(4), 426-440.

Rohner, R. P., & Rohner, E. C. (1981). Parental acceptance-rejection and parental control: Cross-cultural codes. *Ethnology*, 20(3), 245-260.

Rothermund, K., Voss, A., & Wentura, D. (2008). Counter-regulation in affective attentional biases: a basic mechanism that warrants flexibility in emotion and motivation. *Emotion*, 8(1), 34-46.

Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68-78.

Ryle, A. (1979). The focus in brief interpretive psychotherapy: Dilemmas, traps and snags as target problems. *The British Journal of Psychiatry*, 134(1), 46-54.

Ryle, A. (1991). Object relations theory and activity theory: A proposed link by way of the procedural sequence model. *British Journal of Medical Psychology*, 64(4), 307-316.

Sacharin, V. (2009). *The Influence of Emotions on Cognitive Flexibility*. Doctoral dissertation, The University of Michigan.

Sakai, K., & Passingham, R. E. (2006). Prefrontal set activity predicts rule-specific neural processing during subsequent cognitive performance. *Journal of Neuroscience*, 26(4), 1211-1218.

Salthouse, T. A., & Fristoe, N. M. (1995). Process analysis of adult age effects on a computer-administered Trail Making Test. *Neuropsychology*, 9(4), 518-528.

Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A., & Zatorre, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14(2), 257-262.

Sampson, R. J., & Lauritsen, J. L. (1990). Deviant lifestyles, proximity to crime, and the offender-victim link in personal violence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 27(2), 110-139.

Sampson, R. J., & Lauritsen, J. L. (1994). Violent victimization and offending: Individual-, situational-, and community-level risk factors. *Understanding and Preventing Violence*, 3, 1-114.

Schmitz, M., Cadore, L., Paczko, M., Kipper, L., Chaves, M., Rohde, L. A., ... & Knijnik, M. (2002). Neuropsychological performance in DSM-IV ADHD subtypes: An exploratory study with untreated adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 47(9), 863-869.



Schnall, S., Jaswal, V. K., & Rowe, C. (2008). A hidden cost of happiness in children. *Developmental Science*, *11*(5), 25-30.

Shallice, T. (1990). *From neuropsychology to mental structure*. New York: Cambridge University Press.

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind* (Vol. 296). New York: Guilford Press.

Siegler, R., & Jenkins, E. A. (2014). *How Children Discover New Strategies*. Psychology Press.

Silvetti, M., Seurinck, R., and Verguts, T. (2011). Value and prediction error in medial frontal cortex: integrating the single-unit and systems levels of analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*. *5*, 1-15.

Shafto, P., & Coley, J. D. (2003). Development of categorization and reasoning in the natural world: novices to experts, naïve similarity to ecological knowledge. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, *29*, 641–649.

Schouten, A., Oostrom, K. J., Peters, A. C. B., Verloop, D., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Set-shifting in healthy children and in children with idiopathic or cryptogenic epilepsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *42*(6), 392-397.

Σκοτεινού, Δ, (2008), *Διατομικές διαφορές στην παρεμβολή Stroop σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα*. Διπλωματική εργασία για το ΠΜΣ «Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή επιστήμη». Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εθνικό και Καπδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Snyder, H. R., Miyake, A., & Hankin, B. L. (2015). Advancing understanding of executive function impairments and psychopathology: bridging the gap between clinical and cognitive approaches. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-24..

Stipek, D., Recchia, S., McClintic, S., & Lewis, M. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the society for research in child development*, *57*(1), 1-84.

Strathearn, L. (2011). Maternal neglect: oxytocin, dopamine and the neurobiology of attachment. *Journal of Neuroendocrinology*, 23(11), 1054-1065.

Strauss, E., Sherman, E. M., & Spreen, O. (2006). *A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, Norms, and Commentary*. Oxford University Press.

Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), 15-23.

Sultana, S., & Khaleque, A. (2016). Differential effects of perceived maternal and paternal acceptance on male and female adult offspring's psychological adjustment. *Gender Issues*, 33(1), 42-52.

Swanson, H. L. (2011). Working memory, attention, and mathematical problem solving: A longitudinal study of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 821-837.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.

Thaler, N. S., Allen, D. N., Hart, J. S., Boucher, J. R., McMurray, J. C., & Mayfield, J. (2012). Neurocognitive correlates of the trail making test for older children in patients with traumatic brain injury. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 27(4), 446-452.

Towse, J. N., Lewis, C., & Knowles, M. (2007). When knowledge is not enough: The phenomenon of goal neglect in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(4), 320-332.

Tsaousis, I., Mascha, K., & Giovazolias, T. (2012). Can parental bonding be assessed in children? Factor structure and factorial invariance of the Parental Bonding

Instrument (PBI) between adults and children. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(2), 238-253.

Vasarhelyi V (1990) *The cat, the fish, the man and the bird: or how to be a nothing. Illness behavior in children; the case study of a 10 year old girl*. In: Case C., Dalley T. (eds) Working with children in art therapy. Routledge, London, pp 54–71.

Wang, Y., Chen, J., & Yue, Z. (2017). Positive emotion facilitates cognitive flexibility: An fMRI study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1832. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01832

Wecker, N. S., Kramer, J. H., Hallam, B. J., & Delis, D. C. (2005). Mental flexibility: age effects on switching. *Neuropsychology*, 19(3), 345-352.

Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E., Mombarg, R., Smith, J., & Visscher, C. (2014). Effect of a ball skill intervention on children's ball skills and cognitive functions. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(2), 414-422.

Westermann, G., Mareschal, D., Johnson, M. H., Sirois, S., Spratling, M. W., & Thomas, M. S. (2007). Neuroconstructivism. *Developmental Science*, 10(1), 75-83.

Wigren, J. (1994). Narrative Completion in the treatment of trauma. *Psychotherapy: Theory/research/practice/training*, 31(3), 415-423.

Wilson, T. D. (2006). A Re-Examination of Information Seeking Behaviour in the Context of Activity Theory. *Information Research: an International Electronic Journal*, 11(4), n4.

Wodka, E. L., Loftis, C., Mostofsky, S. H., Prahme, C., Larson, J. C. G., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2008). Prediction of ADHD in boys and girls using the D-KEFS. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(3), 283-293.

Wodka, E. L., Mostofsky, S. H., Prahme, C., Gidley Larson, J. C., Loftis, C., Denckla, M. B., & Mark Mahone, E. (2008). Process examination of executive function in ADHD: Sex and subtype effects. *The Clinical Neuropsychologist*, 22(5), 826-841.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.

Zmigrod, L., Zmigrod, S., Rentfrow, P. J., & Robbins, T. W. (2019). The psychological roots of intellectual humility: the role of intelligence and cognitive flexibility. *Personality and Individual Differences*, 141, 200-208.

Ψωμά – Μακρή, Μ. (2014). *Η μαθηματική επάρκεια των μαθητών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού*. ΠΜΣ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ», Πανεπιστήμιο Βόλου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Έντυπο συγκατάθεσης γονέα για συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα:

Αγαπητέ γονέα,

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, ερευνώνται διαστάσεις της γνωστικής ευελιξίας σε παιδιά ηλικίας 7-13 ετών. Η έρευνα διεξάγεται για την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Παιδεία, Πολιτισμός και Ανάπτυξη» του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, με επίπτρια την επίκουρη καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας Τσούρτου Βασιλική.

Η ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνει κάποιες ευχάριστες και σύντομες δοκιμασίες που θα συμπληρώσουν τα παιδιά στο σχολείο.

Σας διαβεβαιώνω ότι τα στοιχεία της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επίσης, θα τηρηθούν αυστηρά οι κανόνες δεοντολογίας της έρευνας με παιδιά, με σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού και διασφαλίζοντας την πλήρη ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οποιαδήποτε στιγμή το θελήσει, το παιδί μπορεί να διακόψει τη συμμετοχή του στην έρευνα. Η ενυπόγραφη συγκατάθεσή σας είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή του παιδιού σας.

Για τους λόγους αυτούς, αιτούμαι τη συναίνεσή σας στη συμμετοχή του παιδιού σας στη συγκεκριμένη έρευνα. Εάν συναινείτε, σας παρακαλώ να συμπληρώσετε κάποια δημογραφικά στοιχεία (2<sup>η</sup> σελίδα) που θα μας βοηθήσουν στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας,

Λυσιόβα Κατερίνα

μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ Παιδεία, Πολιτισμός και Ανάπτυξη του τμήματος ΦΚΣ

Επικοινωνία: katerinalisiova@gmail.com , fks5394@fks.uoc.gr , 2831042179

Επίπτρια καθηγήτρια Τσούρτου Βασιλική (vtsourtou@uoc.gr)

---

Ο/ Η .....  
 κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας .....της  
 .....τάξης στο .....δημοτικό σχολείο, επιτρέπω τη συμμετοχή του/ της  
 στις δοκιμασίες για την έρευνα που διεξάγει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Λυσιόβα  
 Κατερίνα.

Όνοματεπώνυμο κηδεμόνα.....

Υπογραφή.....

**Δημογραφικά στοιχεία**

**Εθνικότητα:** \_\_\_\_\_

**Ηλικία γονέα:**

α. 20-30

β. 31-40

γ. 41-50

δ. 51 και άνω

**Σπουδές :**

α. Απόφοιτος/η δημοτικού

β. απόφοιτος/η γυμνασίου

γ. απόφοιτος/η λυκείου

δ. απόφοιτος/η Επαγγελματικής σχολής

ε. απόφοιτος TEI / AEI

ζ. μεταπτυχιακός τίτλος

η. διδακτορικός τίτλος

**αριθμός παιδιών** \_\_\_\_\_

**ο/η μαθητής/τρια είναι κατά σειρά γέννησης το** \_\_\_\_\_ **παιδί της οικογένειας**(συμπληρώνω 1<sup>ο</sup> ή 2<sup>ο</sup> ή 3<sup>ο</sup>....κτλ...)

## Ερωτηματολόγιο PARQ – Συνοπτική Έκδοση

Rohner & Khaleque, 2005

(Προσαρμογή στα Ελληνικά: Θ. Γιοβαζολιάς & Ι. Τσαούσης)

Στο φυλλάδιο αυτό θα βρεις κάποιες προτάσεις που περιγράφουν τρόπους με τους οποίους οι **πατέρες** συμπεριφέρονται στα παιδιά τους. Θέλω να σκεφτείς κατά πόσο η καθεμιά απ' αυτές ταιριάζει με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο **δικός σου πατέρας**.

Δίπλα από κάθε πρόταση υπάρχουν τέσσερα κουτάκια. Αν η πρόταση σε γενικές γραμμές ταιριάζει με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο δικός σου πατέρας, τότε ρώτησε τον εαυτό σου:

► «Είναι σχεδόν πάντοτε έτσι;». Αν νομίζεις ότι ο πατέρας σου σχεδόν πάντοτε σου συμπεριφέρεται όπως γράφει στην πρόταση, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΠΑΝΤΑ**.

► Αν πάλι η πρόταση ταιριάζει μόνο μερικές φορές στη συμπεριφορά του πατέρα σου απέναντί σου, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**.

► Αν πιστεύεις ότι η πρόταση σε γενικές γραμμές δεν ταιριάζει στον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο πατέρας σου, τότε αναρωτήσου και πάλι: «Είναι σπάνια έτσι;». Αν σπάνια σου συμπεριφέρεται ο πατέρας σου, όπως γράφει στην πρόταση, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΣΠΑΝΙΑ**.

► Αν ο πατέρας σου σχεδόν ποτέ δε σου συμπεριφέρεται όπως γράφει στην πρόταση, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΠΟΤΕ**.

**Να θυμάσαι:** Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση σε καμία από τις προτάσεις, έτσι μπορείς να τις απαντήσεις με ειλικρίνεια. Να απαντήσεις την κάθε πρόταση σύμφωνα με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται πραγματικά ο πατέρας σου και, όχι όπως θα επιθυμούσες να σου συμπεριφέρεται.

		<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
1.	Λέει καλά λόγια για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δε μου δίνει καθόλου σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Με διευκολύνει με τον τρόπο του να του μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με βλέπει ως μεγάλο μπελά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Με τιμωρεί πολύ αυστηρά όταν θυμώνει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Φαίνεται να με αντιπαθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Με αγνοεί όταν του ζητώ βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Μου δίνει πολλή σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έπρεπε να θυμάται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Με κάνει να νιώθω ότι δε μ' αγαπά, αν κάνω κάποια αταξία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Με φοβερίζει ή με απειλεί όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Ό,τι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/ή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Μου δείχνει την αγάπη του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Με αγνοεί, όσο δεν κάνω κάτι που τον ενοχλεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## 3

Στη συνέχεια, θα βρεις κάποιες προτάσεις που περιγράφουν τρόπους με τους οποίους οι **μητέρες** συμπεριφέρονται στα παιδιά τους. Θέλω να σκεφτείς κατά πόσο η καθεμιά απ' αυτές ταιριάζει με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται η **δική σου μητέρα**.

		<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
1.	Λέει καλά λόγια για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δε μου δίνει καθόλου σημασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Με διευκολύνει με τον τρόπο της να της μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με βλέπει ως μεγάλο μπελά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Με τιμωρεί πολύ αυστηρά όταν θυμώνει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένη για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Φαίνεται να με αντιπαθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Με αγνοεί όταν της ζητώ βοήθεια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Μου δίνει πολλή σημασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έρεπε να θυμάται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Με κάνει να νιώθω ότι δε μ' αγαπά αν κάνω κάποια αταξία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Με φοβερίζει ή με απειλεί, όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

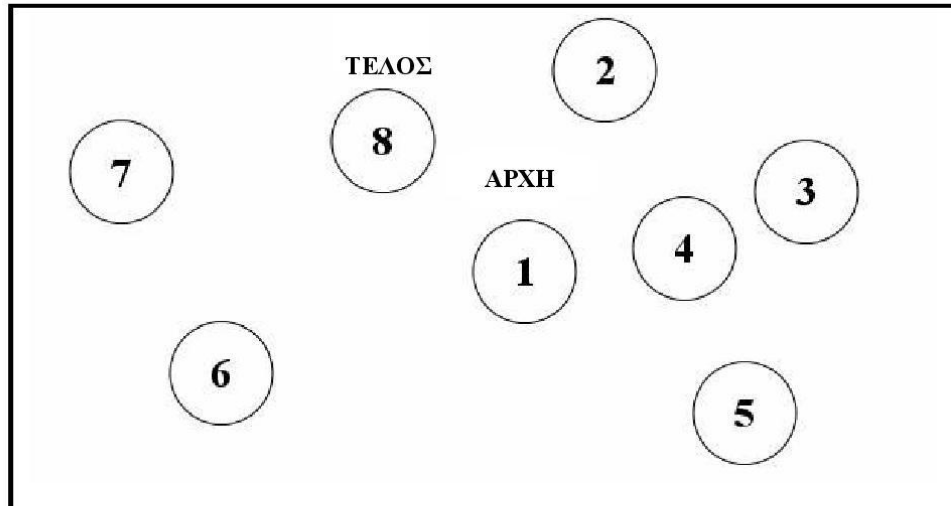
4

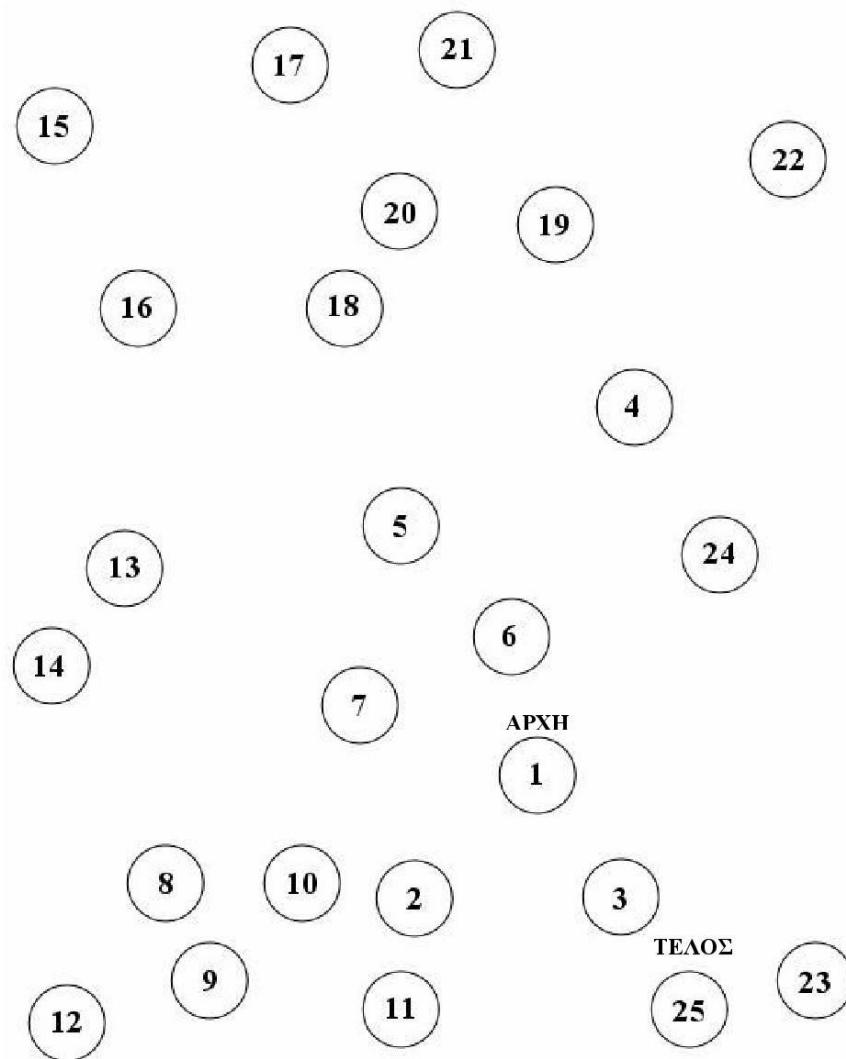
	<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
20. Ότι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/ή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Μου δείχνει την αγάπη της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Με αγνοεί, όσο δεν κάνω κάτι που την ενοχλεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Σε ευχαριστώ Πολύ**

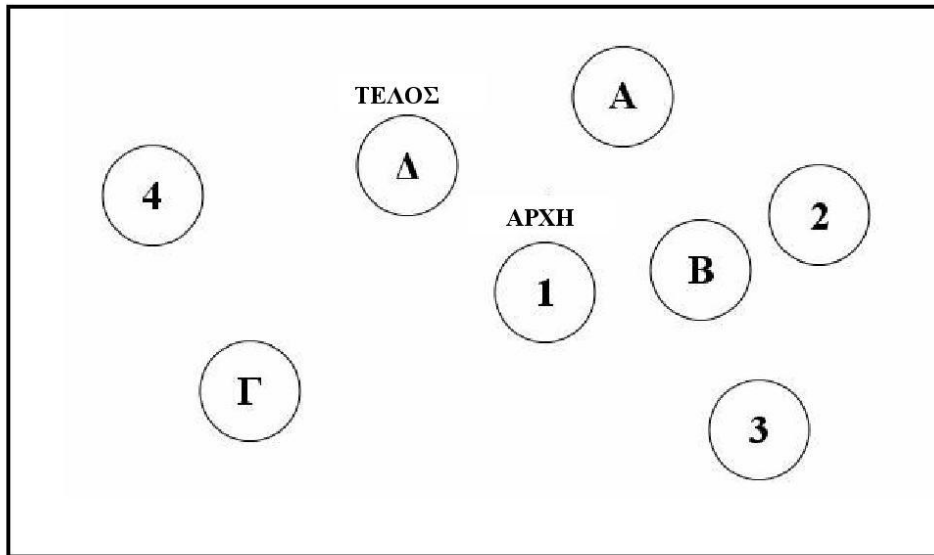
ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ

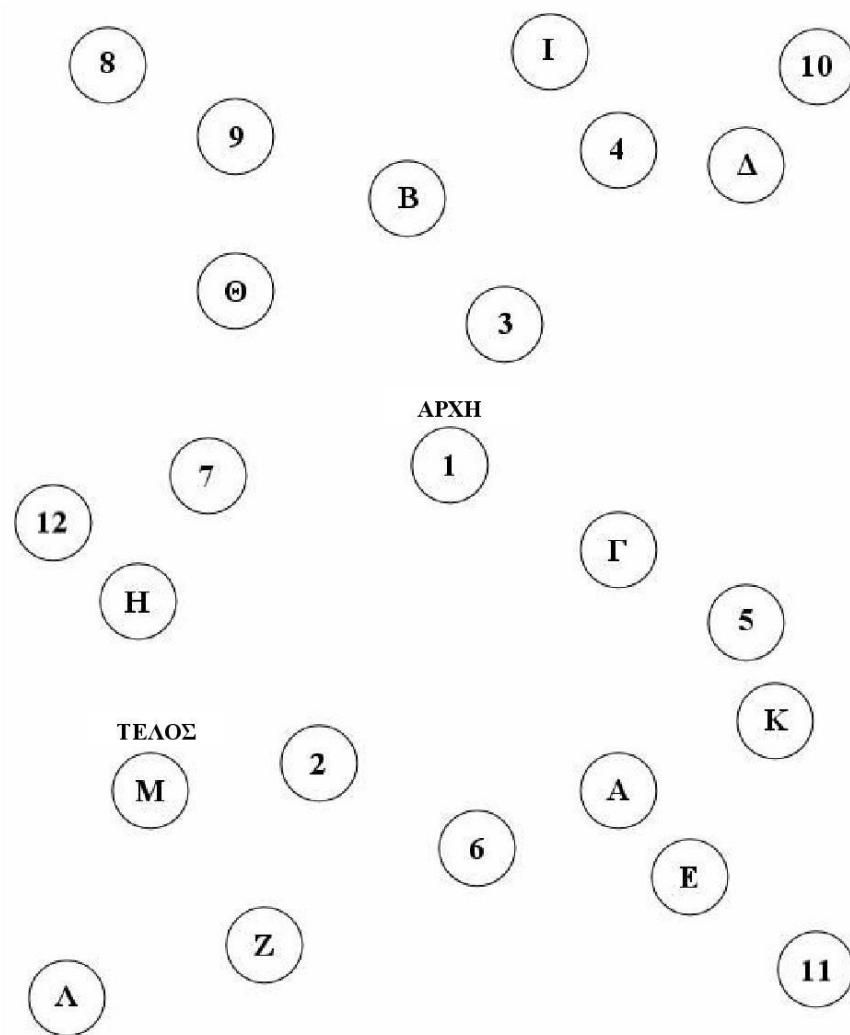
## ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ Α



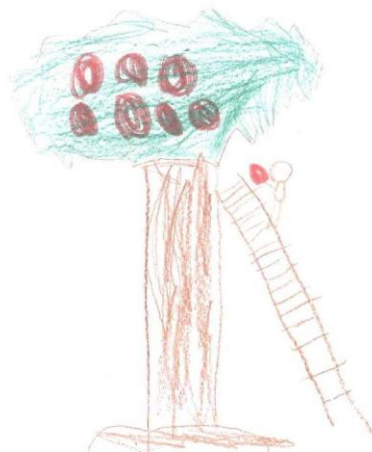
ΜΕΡΟΣ Α

## ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ Β



ΜΕΡΟΣ Β

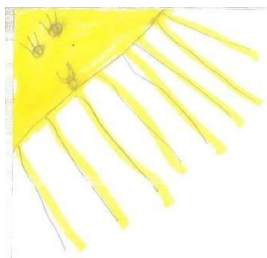
## Παραδείγματα σκίτσων



Παράδειγμα σκίτσου με υψηλό βαθμό αυτοδιαχείρισης και χαμηλό βαθμό εγγύτητας προς το στόχο, φτωχή αφήγηση και υψηλό βαθμό στα κίνητρα επίτευξης του στόχου



Παράδειγμα σκίτσου με υψηλό βαθμό αυτοδιαχείρισης, χαμηλή εγγύτητα προς το στόχο, μέτριο βαθμό στα κίνητρα επίτευξης του στόχου και μέτριο βαθμό αφήγησης.



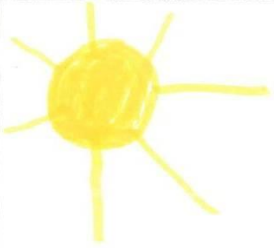
Παράδειγμα σκίτσου με μέτριο βαθμό αυτοδιαχείρισης, χαμηλή εγγύτητα προς το στόχο, υψηλά κίνητρα επίτευξης του στόχου και καλή αφήγηση.

Δ42



Παράδειγμα σκίτσου με χαμηλό βαθμό αυτοδιαχείρισης, μικρή εγγύτητα προς το στόχο, λίγα κίνητρα επίτευξης του στόχου και φτωχή αφήγηση.





Παράδειγμα σκίτσου με καλή αυτοδιαχείριση, υψηλή εγγύτητα προς το στόχο, υψηλά κίνητρα επίτευξης του στόχου και πλούσια αφήγηση.



Παράδειγμα σκίτσου με υψηλό βαθμό αυτοδιαχείρισης, υψηλό βαθμό εγγύτητας προς το στόχο, υψηλό βαθμό κινήτρων επίτευξης του στόχου, μέτρια αφήγηση.



Παράδειγμα σκίτσου με υψηλό βαθμό αυτοδιαχείρισης, μέτρια εγγύτητα προς το στόχο, υψηλά κίνητρα επίτευξης του στόχου και πλούσια αφήγηση.

