



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ: Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων

Οικονομικών

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

ΠΜΣ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός

«Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Γονεϊκή τυπολογία, έκφραση θυμού και επιθετικότητα σε παιδιά σχολικής ηλικίας.»

Χάλδα Βάγια

Αθήνα, 2017



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ: Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων

Οικονομικών

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

ΠΜΣ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός

«Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη»

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αικ. Αντωνοπούλου (επιβλέπουσα)

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη

**Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

Κ. Κουτρούμπα

**Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Ονομάζομαι Χάλδα Βάγια και δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», της κατεύθυνσης «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη». Με την ολοκλήρωσή της θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Αικατερίνη Αντωνοπούλου, επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη και Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, για την καθοδήγηση, την συνεργασία και τις πολύτιμες συμβουλές τους στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων για τη βοήθειά τους, καθώς και τους μαθητές που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, σε όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη» θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου για τη βοήθεια, συμπαράσταση και κατανόησή τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά.....	σ.8
Περίληψη στα Αγγλικά.....	σ.9
Κατάλογος Πινάκων.....	σ.10
Εισαγωγή.....	σ.11
Κεφ. 1: Οικογένεια και κοινωνικοποίηση.....	σ.13
Κεφ. 2: Γονεϊκή τυπολογία.....	σ.15
2.1. Ορισμός- Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	σ.15
2.2. Γονεϊκοί τύποι.....	σ.17
2.3. Γονεϊκή τυπολογία και επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού....	σ.19
Κεφ. 3: Θυμός.....	σ.23
3.1. Ορισμός- Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	σ.23
3.2. Τρόποι έκφρασης του θυμού.....	σ.24
3.3. Τρόποι αξιολόγησης του θυμού.....	σ.25
3.4. Εκδήλωση του θυμού και γονεϊκή τυπολογία.....	σ.26
3.5. Ο θυμός και οι επιπτώσεις του.....	σ.30
3.6. Προγράμματα παρέμβασης.....	σ.31

3.7. Συμπεράσματα.....	σ.32
Κεφ. 4: Επιθετικότητα.....	σ.33
4.1. Ορισμός- Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	σ.33
4.2. Διαστάσεις της επιθετικότητας.....	σ.34
4.3. Εκδήλωση επιθετικότητας-Ο ρόλος της γονεϊκής τυπολογίας.....	σ.35
4.4. Μέτρηση της επιθετικότητας.....	σ.40
4.5. Προγράμματα παρέμβασης.....	σ.42
4.6. Συμπεράσματα.....	σ.43
4.7. Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	σ.44
4.8. Ερευνητικές υποθέσεις.....	σ.44
Κεφ. 5: Μέθοδος.....	σ.45
5.1. Συμμετέχοντες.....	σ.45
5.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	σ.46
5.3. Διαδικασία.....	σ.47
Κεφ. 6: Αποτελέσματα.....	σ.48
6.1. Μέσοι όροι- τυπικές αποκλίσεις.....	σ.48
6.2. Συσχετίσεις.....	σ.51

6.3. Αναλύσεις παλινδρόμησηςσ.54

Κεφ. 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....σ.57

Βιβλιογραφία..... σ.64

Παράρτημα..... σ.79

Περίληψη στα Ελληνικά

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί η πιθανή σχέση μεταξύ της γονεϊκής μητρικής τυπολογίας και της εκδήλωσης θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς και ο ρόλος του χρόνου συναναστροφής μητέρας και παιδιού στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Τριακόσιοι εξήντα εννέα μαθητές και μαθήτριες της Ε΄και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου (138 αγόρια και 231 κορίτσια) (Μέση Ηλικία=11,13 έτη, τ.α.=0,68) συμπλήρωσαν τρία ερωτηματολόγια τα οποία αφορούσαν στη γονεϊκή τυπολογία της μητέρας, όπως αυτή αξιολογείται από τα ίδια, στο θυμό και στον τρόπο εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του αυταρχικού τρόπου διαπαιδαγώγησης, της εκδήλωσης θυμού και της επιθετικής συμπεριφοράς, με τα αγόρια να παρουσιάζουν σημαντική υπεροχή τόσο στην εκδήλωση του θυμού, όσο και στις τρεις υποκλίμακες της επιθετικότητας (σωματική, λεκτική, έμμεση). Αντίθετα, ο υποστηρικτικός τύπος μητέρας συσχετίζεται θετικά με τον έλεγχο του θυμού και αρνητικά με την εκδήλωση θυμού και την επιθετικότητα. Σημαντικές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ με του θυμού και της επιθετικότητας, ενώ δεν παρουσιάστηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου του περνά η μητέρα με το παιδί της και την έκφραση θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς.

Λέξεις κλειδιά

Γονεϊκή τυπολογία, θυμός, επιθετικότητα, χρόνος με τη μητέρα

Περίληψη στα Αγγλικά

The aim of the present study is to examine the possible interaction between maternal parenting styles and the expression of anger and aggression, as well as the association between amount of time mothers spend with their children and the appearance of behavior problems. Three hundred sixty nine students of the 5th and 6th grade (138 boys and 231 girls) (mean age=11,13 years, s.d=0,68) responded to three self-report questionnaires assessing maternal parenting styles, anger and aggression. The results have shown that positive correlation appears to exist between authoritarian parenting style, expression of anger and aggression, with boys to experience higher levels of anger and aggression (physical, verbal, relational). On the contrary authoritative parenting seems to be positively correlated to the control of anger and negatively to the expression of anger and aggression. Anger is positively associated with aggression, although no significant interaction seems to appear between maternal time spent with children and expression of anger and aggression.

Key words

Parenting styles, anger, aggression, maternal time

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίν. 1: Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο, την τάξη, τον χρόνο που περνούν με τη μητέρα τους και την επάρκεια του χρόνου αυτού.....σ.45
- Πίν. 2: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t-τιμές και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη βαθμολογία τους στο ερωτηματολόγιο «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)».....σ.48
- Πίν. 3: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t-τιμές και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη βαθμολογία τους στα Ερωτηματολόγια Anger Expression Scale For Children (AESC) και Buss-Perry Aggression Questionnaire: Short Form (BPAQ).....σ.49
- Πίν. 4: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t-τιμές και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών της Ε΄ και Στ΄ τάξης ως προς τη βαθμολογία τους στο Ερωτηματολόγιο Buss-Perry Aggression Questionnaire: Short Form (BPAQ).....σ.50
- Πίν. 5: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t-τιμές και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών της Ε΄ και Στ΄ τάξης ως προς τη βαθμολογία τους στο Ερωτηματολόγιο Anger Expression Scale For Children (AESC).....σ.51
- Πίν. 6: Δείκτες συνάφειας Pearson μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (N=369).....σ.53
- Πίν. 7: Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του θυμού ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (N=369).....σ.54
- Πίν. 8: Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της σωματικής επιθετικότητας (N=369).....σ.55
- Πίν. 9: Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της λεκτικής επιθετικότητας (N=369).....σ.55
- Πίν. 10: Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της έμμεσης επιθετικότητας (N=369).....σ.56

Εισαγωγή

Η οικογένεια διαδραματίζει έναν ουσιαστικό ρόλο στον τρόπο ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού, καθώς μέσα σε αυτή δημιουργούνται οι βάσεις για την ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική του ετοιμότητα (Πέκης, 2013). Η σχολική επίδοση, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική συμπεριφορά και η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζονται από τις στάσεις και τις συμπεριφορές που η οικογένεια υιοθετεί για την ανατροφή των παιδιών της (Πέκης, 2013· Lansford et al., 2003· Furnham & Cheng, 2000· Koenig et al., 2010, Nastasa & Sala, 2012). Σύμφωνα με τη Baumrind (1967, 1978, 1991), οι γονείς διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες αναφορικά με το γονεϊκό τύπο που επιλέγουν να ακολουθήσουν: τον υποστηρικτικό, τον αυταρχικό ή τον επιτρεπτικό.

Με δεδομένη την καταλυτική σημασία της οικογένειας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας αυξάνεται συνεχώς αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη γονεϊκή τυπολογία και στην εκδήλωση του θυμού και της επιθετικότητας (Strayer & Roberts, 2004· Rueth et al., 2016· De La Torre-Cruz et al., 2014· You & Lim, 2015· Lotfi Azimi et al., 2012· Buschgens et al., 2010· Feldman et al. 2011· Koenig et al., 2010· Moghaddam et al., 2016). Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του γονέα, αλλά και στα πιθανά αποτελέσματα, θετικά ή αρνητικά, που θα προκύψουν για το παιδί ανάλογα με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που επιλέγεται.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να προσδιοριστεί ο μητρικός τύπος διαπαιδαγώγησης, σύμφωνα με τον τρόπο που τα παιδιά τον αντιλαμβάνονται, καθώς και η πιθανή συσχέτισή του με την εκδήλωση θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, διερευνάται η πιθανή συσχέτιση μεταξύ του καθημερινού χρόνου συναναστροφής μητέρας και παιδιού και της εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται προσπάθεια να επισημανθεί ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας στην ομαλή κοινωνική ανάπτυξη και ένταξη του παιδιού και οι αρχικές προσπάθειες των ερευνητών να προσδιορίσουν με σαφήνεια την έννοια της κοινωνικοποίησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται η έννοια της γονεϊκής τυπολογίας, οι βασικοί άξονες στους οποίους εστιάζει η επιστημονική κοινότητα και οι διαστάσεις της. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση παραθέτονται οι «γονεϊκοί τύποι», επισημαίνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γονέων, ανάλογα με τον τρόπο ανατροφής που επιλέγουν, καθώς και τα αποτελέσματα στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Παράλληλα, αξιολογείται και ο ρόλος

του καθημερινού χρόνου συναναστροφής μητέρας και παιδιού στην ομαλή κοινωνική του ένταξη.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια του θυμού, στους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτός να εκφραστεί και στην αξιολόγησή του. Επιπλέον, μέσω της υπάρχουσας βιβλιογραφίας διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ θυμού και γονεϊκής τυπολογίας με δείγμα παιδιά από διάφορες ηλικιακές ζώνες. Με δεδομένα τα αρνητικά αποτελέσματα που συνδέονται με την έκφραση του θυμού, τα προγράμματα παρέμβασης που παρουσιάζονται κρίνονται ως αναγκαία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζεται η επιθετικότητα, οι διαστάσεις της, η μέτρηση και η συσχέτισή της με την ανατροφή των παιδιών. Παράλληλα, διερευνάται και η πιθανή σύνδεση του θυμού με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, επισημαίνοντας ότι η συμπεριφορά των γονέων επηρεάζει άμεσα και τον τρόπο αντίδρασης του παιδιού. Επιπλέον, γίνεται αναφορά και σε προγράμματα παρέμβασης που έχουν ως στόχο την ομαλή κοινωνική ένταξη του παιδιού, μέσω της αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του και της εκμάθησης συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών. Ακόμη, παρουσιάζεται ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται η μέθοδος της έρευνας και συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν. Συγκεκριμένα επιχειρήθηκαν αναλύσεις που εστιάζουν στην εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών και συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται μία συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, εκθέτοντας παράλληλα και κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1: Κοινωνικοποίηση και οικογένεια

Η παιδαγωγική επιστήμη και η ψυχολογία καθιστούν σαφές πως οι γονείς θέτουν τις βάσεις για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού. Αν και πρόκειται για μία διαδικασία που ξεκινά από τη γέννησή του και φτάνει μέχρι την ενήλικη ζωή του, η προσχολική και η σχολική περίοδος θεωρούνται οι πιο σημαντικές και συνδέονται άρρηκτα με τη συμπεριφορά των γονέων (Πέκης, 2013). Αυτό συμβαίνει αφού στις συγκεκριμένες ηλικιακές ζώνες διαμορφώνεται και αναπτύσσεται η προσωπικότητα των παιδιών. Επιπλέον, την περίοδο αυτή καλλιεργούνται και μεταλαμπαδεύονται οι αξίες και τα πρότυπα που οδηγούν στην κοινωνικοποίηση.

Αρχικά, δύο θεωρίες με εντελώς διαφορετική προσέγγιση η καθεμία, προσπάθησαν να παρουσιάσουν το ρόλο που η οικογένεια διαδραματίζει στην ανάπτυξη του παιδιού (Maccoby, 1992). Η συμπεριφοριστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται σε μεγάλο βαθμό ως ένας «άγραφος πίνακας» με τους γονείς να καθορίζουν οι ίδιοι τι πρέπει εκείνα να κατακτήσουν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα φτάσουν στον επιθυμητό στόχο. Αντίθετα, οι ψυχαναλυτικές θεωρίες εστιάζουν στις πρωτογενείς και έμφυτες παρορμήσεις των παιδιών, στις οποίες οι γονείς καλούνται να προσφέρουν μία διέξοδο κοινωνικά αποδεκτή και ελεγχόμενη.

Ο γονεϊκός ρόλος είναι μια διαδικασία απαιτητική, καθώς κάθε γονέας πρέπει να επιλέξει τη συμπεριφορά που θεωρεί την πλέον κατάλληλη. Ο τρόπος σκέψης, τα πιστεύω, τα προηγούμενα βιώματα, δρουν καταλυτικά στη συμπεριφορά που θα υιοθετήσουν οι γονείς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009). Άλλωστε η σχέση παιδιών και γονέων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και καθοριστική για την ομαλή ή όχι ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό πλαίσιο (Maccoby, 1992).

Πρωταρχική ευθύνη των γονέων αποτελεί η προσπάθεια να μεταλαμπαδεύσει στα παιδιά όλα εκείνα τα πρότυπα και τις αρχές που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, διατηρώντας παράλληλα και στοιχεία της προσωπικότητάς του (Baumrind, 1966, 2010). Με τον όρο «κοινωνικοποίηση» γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί μέσω της εκπαίδευσης και της μίμησης κατακτά κοινωνικές δεξιότητες, διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές, με στόχο την ομαλή ένταξη στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Parke & Buriel, 1998· Ladd & Pettit, 2002). Πρόκειται για μία διαδικασία αμφίδρομη κατά την οποία ένα μήνυμα μεταφέρεται από τους γονείς προς τα παιδιά. Εκείνα το λαμβάνουν, το επεξεργάζονται και διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο αποδοχής, δεκτικότητας και ενσωμάτωσής του (Grusec et al., 2000). Σύμφωνα με τους αναπτυξιολόγους οι πρακτικές κοινωνικοποίησης πρέπει να οδηγήσουν τα παιδιά σε έναν ικανοποιητικό βαθμό αυτορρύθμισης,

ανάλογα με τους κανόνες και τα κοινωνικά πρότυπα με τα οποία ζουν και αναπτύσσονται (Maccoby, 1992).

Προσπαθώντας να μελετήσουν πιο διεξοδικά την κοινωνικοποίηση του παιδιού, αρχικά ο Lewin και οι συνεργάτες του (Lewin et al., 1939) και στη συνέχεια ο Baldwin (1949, 1955) προσπάθησαν να εστιάσουν σε δύο εκ διαμέτρου αντίθετα στυλ ηγεσίας, το δημοκρατικό και το αυταρχικό. Οι Lewin και συν. (1939) επιχείρησαν να μελετήσουν παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, δίνοντας βάση στον διαφορετικό τρόπο αντίδρασής τους όταν είχαν να αντιμετωπίσουν τον δημοκρατικό ή τον αυταρχικό τρόπο ηγεσίας. Ο Baldwin (1949, 1955) προσπάθησε να μεταφέρει το ερευνητικό πεδίο στην ίδια την οικογένεια και να αντιμετωπίσει το οικογενειακό περιβάλλον ως τις μικρές εκείνες ομάδες όπου κυριαρχεί η δημοκρατική, η αυταρχική, ή η μη παρεμβατική ατμόσφαιρα. Πράγματι, ο ερευνητής κατόρθωσε να διακρίνει και να προσδιορίσει συμπεριφορές γονέων που τους κατέτασαν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι ο Baldwin δεν μπόρεσε να προσδιορίσει ένα γονεϊκό πρότυπο που να παραλληλιστεί αποκλειστικά με το μη παρεμβατικό στυλ. Αυτό τον οδήγησε στο συμπέρασμα ότι στην πραγματική ζωή οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν ως απλοί παρατηρητές των παιδιών τους. Αντίθετα, οι ίδιοι θα πρέπει να δώσουν τις απαραίτητες κατευθύνσεις για πράξεις, συμπεριφορές και ιδέες που είναι είτε κοινωνικά αποδεκτές είτε απορριπτές.

Κεφάλαιο 2: Γονεϊκή τυπολογία

2.1. Ορισμός- Εννοιολογικές διασαφήσεις

Με βάση τις παραπάνω αναφορές γίνεται αντιληπτό ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού δεν καθορίζονται μονάχα από γενετικούς παράγοντες, αλλά και από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που οι γονείς επιλέγουν (Baumrind, 1967). Εκείνοι, λειτουργώντας ως πρότυπο για τα παιδιά τους, ευθύνονται για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, συμπεριφέρονται και αλληλεπιδρούν. Εξάλλου και οι ίδιοι οι γονείς διαφέρουν ως προς το βαθμό και την επιθυμία να επηρεάσουν τα παιδιά τους, ως προς την αποτελεσματικότητα που έχει η επιρροή τους και ως προς την ικανότητά τους να επικοινωνήσουν, να ακούσουν και να αποδεχτούν διαφορετικές γνώμες και απόψεις από εκείνα.

Στην προσπάθεια να γίνει περισσότερο κατανοητή η διαδικασία της κοινωνικοποίησης και ανατροφής στα πλαίσια της οικογένειας θεωρείται απαραίτητη η διάκριση μεταξύ δύο όρων: των γονεϊκών πρακτικών (parental practices) και της γονεϊκής τυπολογίας (parenting style) (Darling & Steinberg, 1993).

Οι γονεϊκές πρακτικές (parental practices) αναφέρονται στις συγκεκριμένες συμπεριφορές που οι γονείς επιλέγουν να υιοθετήσουν με σκοπό την κοινωνικοποίηση και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Darling & Steinberg, 1993). Για παράδειγμα, η εμπλοκή των γονέων σε καθημερινές σχολικές δραστηριότητες των παιδιών, ο έλεγχος των εργασιών, η ενημέρωση για τη σχολική τους πρόοδο, η τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν κάποιες από τις γονεϊκές πρακτικές που στοχεύουν στη σχολική επιτυχία του παιδιού.

Η γονεϊκή τυπολογία ή το γονεϊκό στυλ (parenting style) ορίζεται ως το συναισθηματικό κλίμα που αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια, το οποίο διαμορφώνεται από το σύνολο των συμπεριφορών των γονέων προς το παιδί. Περικλύει τόσο τις γονεϊκές πρακτικές, δηλαδή τις συμπεριφορές που στοχεύουν στην ανατροφή και διαπαιδαγώγηση του παιδιού, όσο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ίδιων των γονέων που αφορούν στη γλώσσα του σώματος και στην αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων (Darling & Steinberg, 1993).

Στην προσπάθεια να αξιολογηθεί η γονεϊκή τυπολογία, η επιστημονική κοινότητα εστίασε σε τρεις βασικούς άξονες: τη συναισθηματική σχέση γονέα-παιδιού, τις γονεϊκές συμπεριφορές και πρακτικές και το σύστημα αξιών των γονέων (Darling & Steinberg, 1993). Λόγω του διαφορετικού επιστημονικού πεδίου των ερευνητών, ο καθένας υιοθέτησε ένα διαφορετικό μοντέλο αξιολόγησης για να μπορέσει να ερμηνεύσει τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που επιλέγεται. Το «ψυχοδυναμικό μοντέλο» (psychodynamic model) εστιάζει στη

συναισθηματική σχέση μεταξύ γονέα και παιδιού και την επίδραση που ασκείται στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με το «γνωστικό μοντέλο» (learning model) ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζει, στα πρότυπα και στις αξίες με τις οποίες ανατρέφεται, καθώς αυτά ευθύνονται για τον διαφορετικό τρόπο ανάπτυξης των παιδιών. Τέλος, αναφέρονται και οι «διαστάσεις του γονεϊκού στυλ» (dimensions of style) όπου οι ερευνητές έχοντας ένα διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο, εστιάζουν τόσο σε διαφορετικές διαδικασίες κοινωνικοποίησης, όσο και σε διαφορετικά αποτελέσματα (Darling & Steinberg, 1993). Συγκεκριμένα, ο Schaefer (1959) δίνει έμφαση στην αγάπη ή στην εχθρότητα που υπάρχει μέσα σε μια οικογένεια, καθώς και στο βαθμό αυτονομίας ή ελέγχου των γονέων προς τα παιδιά. Ο Becker (1964) εστιάζει και αυτός στη σχέση αγάπης/εχθρότητας, προσθέτοντας όμως και την έννοια της επιτρεπτικότητας ή της αυστηρότητας που βιώνουν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Darling & Steinberg, 1993).

Σύμφωνα με την Baumrind (1978, 1980, 1991a, 1991b) αναφέρονται δύο διαστάσεις της γονεϊκής τυπολογίας που αφορούν στον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών και προσδιορίζουν τη σχέση που αναπτύσσουν με τους γονείς τους: η ανταπόκριση (responsiveness) και η απαιτητικότητα (demandingness). Η ανταπόκριση αναφέρεται στη συναισθηματική υποστήριξη των γονέων προς τα παιδιά και στις ενέργειες που έχουν ως στόχο να προάγουν την ατομικότητα και την προσωπικότητα του παιδιού, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του. Παιδιά που ζουν σε ένα ανάλογο οικογενειακό περιβάλλον αισθάνονται ασφαλή, με έντονο το αίσθημα της αυτονομίας και της προκοινωνικής συμπεριφοράς (Greenberg et al., 1993· Simons et al., 1994).

Η απαιτητικότητα αναφέρεται στην επιθυμία και αξίωση των γονέων να καταφέρουν τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά και να ενσωματωθούν στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο (Baumrind, 1978, 1980, 1991a, 1991b). Η Baumrind (1989) σε μεταγενέστερη έρευνά της επισημαίνει δύο διαφορετικές όψεις της απαιτητικότητας: την περιοριστικότητα και τον σταθερό έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού. Ενώ η συμπεριφορά του παιδιού ελέγχεται, τόσο στο υποστηρικτικό όσο και στο αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον, αντίθετα το στοιχείο της περιοριστικότητας εμφανίζεται μόνο όταν επιλέγεται ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης.

Έρευνες των παρελθόντων ετών έχουν θέσει τις βάσεις για τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών (Sears & Maccoby, 1957· Hoffman, 1970). Μέσα από αυτές μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις νεότερες απόψεις και θεωρίες αναφορικά με τη γονεϊκή τυπολογία. Συγκεκριμένα, στα τέλη της δεκαετίας του '50 ο Sears και οι συνεργάτες του (1957) παρουσίασαν δύο τεχνικές πειθαρχίας που χρησιμοποιούνταν από τις μητέρες. Η μία

αναφερόταν στην ύπαρξη ζεστασίας, στοργής, τρυφερότητας και επιδοκιμασίας από εκείνη (love-oriented style), ενώ η άλλη στη χρήση αμοιβών, όπως καινούρια παιχνίδια και επιπλέον χρόνος παιχνιδιού (object-oriented style). Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά υιοθέτησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αξίες και τις αρχές των γονιών τους, έχοντας την ικανότητα να αυτοελέγχονται και να αυτορρυθμίζονται. Αντίθετα, η έντονη προσπάθεια να κατακτήσουν και να διατηρήσουν υλικά αγαθά, τους ανάγκασε να σπαταλήσουν όλη τους την ενέργεια προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς να μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των γονιών τους και να ενστερνιστούν τις αξίες και τις ιδέες τους.

Μεταγενέστερα ο Hoffman (1970) θέτει τις έννοιες του «συλλογισμού» και της «διαλεκτικής συζήτησης», σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς δεν δρουν αυθαίρετα, αλλά δίνουν στα παιδιά τους επαρκείς και κατανοητές εξηγήσεις για τις πράξεις και τις ενέργειές τους. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορούν να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη γονεϊκή συμπεριφορά και να αντιληφθούν τον αντίκτυπο των πράξεών τους για τον περίγυρό τους. Με τον τρόπο αυτό η ενσυναίσθησή τους ενισχύεται και τα αλτρουιστικά τους συναισθήματα αναπτύσσονται.

2.2. Γονεϊκοί τύποι

Ακολουθώντας τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα η Baumrind (1971, 1978, 1989) μέσω παρατήρησης και συνεντεύξεων με γονείς, παρουσίασε το πιο διαδεδομένο μοντέλο γονεϊκής τυπολογίας. Σύμφωνα με εκείνη ένας γονέας μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποστηρικτικός (authoritative), αυταρχικός (authoritarian) ή επιτρεπτικός (permissive), με βάση το βαθμό απαιτητικότητας (demandingness) που επιθυμεί στην επαφή και επικοινωνία με τα παιδιά του (Lamb & Baumrind, 1978).

Οι αυταρχικοί γονείς χαρακτηρίζονται από έλλειψη στοργής και ζεστασίας προς το παιδί τους (Baumrind, 1980· Baumrind, 1978). Απαιτούν απόλυτη πειθαρχία, υπακοή και σεβασμό, χωρίς να δίνουν επαρκείς εξηγήσεις για τα όρια που θέτουν (Baumrind, 1978· Maccoby and Martin, 1983). Ο ψυχολογικός έλεγχος που ασκείται θέτει αυστηρούς κανόνες και δεν αφήνει περιθώρια στο παιδί για ανεξάρτητη σκέψη, αυτονομία και αυτοέκφραση (Kiff et al., 2011). Οι συγκεκριμένοι γονείς δεν μπορούν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο στις ανάγκες των παιδιών καθώς δεν υπάρχει ουσιαστικός διάλογος και επικοινωνία μεταξύ τους (Baumrind, 1978). Η χρήση της τιμωρίας, σωματικής και λεκτικής, χρησιμοποιείται ως πρωταρχικό μέσο διαπαιδαγώγησης (Αντωνοπούλου & Τσίτσας, 2011), υποστηρίζοντας ότι αυτός είναι ένας

ενδεδειγμένος τρόπος για να φτάσει το παιδί στην επιθυμητή συμπεριφορά που εκείνοι πρεσβεύουν (Altschul et al., 2016). Επιπλέον, ο αυταρχικός γονέας δεν μπορεί να αντιληφθεί και να προβλέψει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του στη μελλοντική εξέλιξη του παιδιού του (Barber, 1996· Baumrind, 1971).

Στα πλαίσια μιας αυταρχικής οικογένειας, η τιμωρία φαίνεται να οδηγεί σε αρνητικές συμπεριφορές, σε σύγκριση με ένα περιβάλλον υποστηρικτικό όπου κυριαρχεί η στοργή και η ζεστασιά (Gershoff, 2002). Ακόμη όμως και αν αυτή συνοδεύεται από εξηγήσεις προς το παιδί, τα αρνητικά αποτελέσματα συνεχίζουν να υπάρχουν, αφού εκείνο αισθάνεται έντονα το αίσθημα της απόρριψης (Bombi et al., 2015). Αξίζει να τονιστεί και το γεγονός ότι η σωματική τιμωρία εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Συγκεκριμένα η συχνότητα με την οποία εκδηλώνεται, η σοβαρότητα και ο τρόπος έκφρασής της, ο συνδυασμός της με άλλες μορφές πειθαρχίας, οι γονεϊκές πρακτικές και πεποιθήσεις αποτελούν ρυθμιστικούς παράγοντες των θετικών ή αρνητικών της αποτελεσμάτων (Gershoff, 2002).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι γονείς αντιλαμβάνονται τις τιμωρητικές τεχνικές που χρησιμοποιούν (Gershoff et al., 2010). Όταν θεωρούν την τιμωρία που επιβάλλουν λογική και κατάλληλη, νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση, μπορούν να δικαιολογήσουν την επιλογή τους, δρώντας με τρόπο ελεγχόμενο και όχι παρορμητικό. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα οι τιμωρητικές τεχνικές να είναι περισσότερο αποτελεσματικές, καθώς τα παιδιά τις αντιλαμβάνονται ως δίκαιες και λογικές (Grusec & Goodnow, 1994). Σε αντίθετη περίπτωση, η τιμωρία θα απορριφθεί, εάν τα παιδιά θεωρήσουν ότι δεν είναι η αρμόζουσα ή κάτι αντίστοιχο δεν συμβαίνει στους συνομηλίκους τους. Η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού πιθανότατα να ενισχυθεί, ενώ το μήνυμα που επιδιώκουν οι γονείς να μεταδώσουν σε εκείνα δεν θα μπορέσει να εσωτερικευτεί (Gershoff et al., 2010).

Αντίθετα, οι υποστηρικτικοί γονείς είναι στοργικοί, τρυφεροί και άμεσα παρόντες στην καθημερινότητα των παιδιών τους (Baumrind, 1978· Koutrouba et al., 2009). Θέτουν όρια, βάζουν κανόνες, αλλά πάντα παρέχουν λογικές εξηγήσεις για τις πράξεις και τις προτεραιότητές τους (Barber, 1996). Έχουν υψηλές απαιτήσεις από τα παιδιά τους, σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητές τους και το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται (Baumrind, 1978· Kiff et al., 2011). Ο σεβασμός καλλιεργείται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, η επικοινωνία είναι αμφίδρομη, ενώ οι απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (Lamb & Baumrind, 1978). Οι γονείς ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των παιδιών, χωρίς όμως να ασκούν ψυχολογικό έλεγχο και χωρίς να στερούν την αυτονομία και ανεξαρτησία τους. Επιπλέον, σε αρκετές έρευνες υπογραμμίζεται ότι οι αισιόδοξοι γονείς δείχνουν αισθήματα

στοργής και τρυφερότητας στα παιδιά τους (Brody & Flor, 1997· Brody et al., 2002· Kochanska et al., 2007). Καταφέρνουν και αντιμετωπίζουν τις καθημερινές προκλήσεις με τρόπο αποτελεσματικό, εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά άγχους και βλέπουν με αισιοδοξία το μέλλον (Castro-Schilo et al., 2013).

Οι επιτρεπτικοί γονείς παρουσιάζονται ιδιαίτερα ανεκτικοί ως προς την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών. Είναι χαλαροί, χωρίς να ασκούν τον απαραίτητο έλεγχο και χωρίς να θέτουν όρια και τιμωρίες (Baumrind, 1978). Δεν ασκούν κανέναν περιορισμό, παρέχουν απόλυτη ελευθερία, ενώ οι απαιτήσεις τους είναι ελάχιστες (Akhtar, 2012). Συχνά κακομαθαίνουν τα παιδιά τους αποδεχόμενοι, χωρίς καμία αντίρρηση, τις επιθυμίες και τις απαιτήσεις τους, λειτουργώντας περισσότερο ως φίλοι παρά ως γονείς (Baumrind, 1991). Σύμφωνα με τους Maccoby και Martin (1983) οι επιτρεπτικοί γονείς μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Σε εκείνους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους, είναι επιεικείς απέναντί τους, δεν έχουν σημαντικές απαιτήσεις από αυτά, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να δρουν ως αυτόνομες προσωπικότητες. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και οι επιτρεπτικοί γονείς που παρέχουν απόλυτη ελευθερία στα παιδιά τους, οι προσδοκίες τους είναι ιδιαίτερα χαμηλές, ενώ δεν δείχνουν να ενδιαφέρονται με ουσιαστικό τρόπον για τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους.

Με το πέρασμα των χρόνων σημαντικές αλλαγές φαίνεται να υπάρχουν στον τρόπο ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σουηδία (Trifan et al., 2014) έγινε προσπάθεια να προσδιοριστούν οι διαφορές στον τρόπο ανατροφής των παιδιών τα τελευταία 50 χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, τα παλαιότερα χρόνια η απαίτηση υποταγής και ο περιορισμός των συναισθηματικών αναγκών τους αποτελούσαν τις κυρίαρχες γονεϊκές πρακτικές. Αντίθετα, στον 21^ο αιώνα οι γονείς παρουσιάζονται περισσότερο δημοκρατικοί και ευέλικτοι. Σημαντικές αλλαγές στο νομοθετικό, κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο φαίνεται να παίζουν καταλυτικό ρόλο. Ο πατέρας αναλαμβάνει πιο ενεργητικό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών, η μητέρα δραστηριοποιείται στην αγορά εργασίας, ενώ τα θεσμοθετημένα πια δικαιώματα των παιδιών αποτρέπουν τιμωρητικές πρακτικές του παρελθόντος.

2.3. Γονεϊκή τυπολογία και επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπο για τα παιδιά τους και η δική τους συμπεριφορά αντανακλάται στη συμπεριφορά των παιδιών τους (Ladd & Pettit, 2005).

Πληθώρα ερευνών καταδεικνύει ότι τα παιδιά που ζουν και μεγαλώνουν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη για την μετέπειτα εξέλιξή τους (Castro-Schilo et al., 2013· Kiff et al., 2011· Altschul et al., 2016· Lahey, 2008· Papp et al., 2005· Denham, 1993). Αντίθετα, οι αυταρχικοί και οι επιτρεπτικοί γονείς συνδέονται με αρνητικές και μη επιθυμητές συμπεριφορές (Bandura, 1973· Altschul et al., 2016· McLeod et al., 2007· Harris-McKoy, 2016· Young et al., 2011· Akhtar, 2012· Milevsky, 2007).

Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου κυριαρχεί η αισιοδοξία και η θετική διάθεση κατορθώνουν και τα ίδια να αναπτύσσουν αντίστοιχες αντιλήψεις και να ακολουθούν έναν ανάλογο τρόπο ζωής (Castro-Schilo et al., 2013). Επιπλέον γίνονται ικανά να προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία σε νέα δεδομένα και καταστάσεις, παρουσιάζοντας παράλληλα αυξημένες κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες. Εκτός από την αισιοδοξία, η θετική κοινωνική συμπεριφορά και οι υψηλές κοινωνικές ικανότητες των παιδιών φαίνεται να συνδέονται με την στοργή και την τρυφερότητα που λαμβάνουν από τη μητέρα τους (Kiff et al., 2011· Altschul et al., 2016). Παράλληλα, τα παιδιά φαίνεται να εμφανίζουν λιγότερα συναισθηματικά, επικοινωνιακά και συμπεριφορικά προβλήματα όταν υπάρχει αποδοχή και ανταπόκριση από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Papp et al., 2005· Denham, 1993· Lahey, 2008). Επιπλέον, το αίσθημα της κατανόησης από τους γονείς επιδρά θετικά, περιορίζοντας σημαντικά την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων. Η επιχειρηματολογία που χρησιμοποιείται σε οποιαδήποτε διαφωνία μεταξύ γονέων και παιδιών δρα καταλυτικά στην προσωπικότητά τους, καθώς εκπαιδεύονται και εκείνα στην αντιμετώπιση ανάλογων συγκρουσιακών καταστάσεων με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό (Herrera & Dunn, 1997). Όταν το οικογενειακό περιβάλλον ενισχύει την αυτονομία των παιδιών, εκείνα γίνονται περισσότερο αποφασιστικά και δεκτικά, μαθαίνοντας να λαμβάνουν υπόψη τους, όχι μονάχα τα δικά τους συναισθήματα και πιστεύω, αλλά και των ατόμων που τα περιβάλλουν (Putallaz, 1987). Τέλος, τα παιδιά που βιώνουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον φαίνεται να έχουν αναπτυγμένη τόσο την αυτοεκτίμησή τους, όσο και την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (Antonopoulou et al., 2012).

Σε ένα αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η τιμωρία ως μέσο διαπαιδαγώγησης, η αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού αυξάνεται (Bandura, 1973). Αυτό συμβαίνει αφού το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει γιατί η συμπεριφορά που υιοθέτησε είναι λανθασμένη, αλλά και ποιες είναι οι εναλλακτικές συμπεριφορές που θα μπορούσε να ακολουθήσει (Gershoff, 2013). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και έρευνα σε παιδιά ηλικίας 3 ετών, σύμφωνα με την οποία η επιβολή σωματικής τιμωρίας από τη μητέρα συνδέεται με αύξηση της επιθετικότητας (Altschul et al., 2016). Επιπλέον, αισθήματα φόβου, θυμού και

άγχους γεννιούνται τα οποία αν γενικευτούν μπορούν να διαταράξουν τη σχέση γονέων και παιδιών (Gershoff, 2002). Παράλληλα, όταν η μητέρα δεν μπορεί να ανταποκριθεί με τον κατάλληλο τρόπο στα συναισθήματα των παιδιών, εκδηλώνει έλλειψη στοργής, απόρριψη και αρνητισμό προς αυτά. Ως αποτέλεσμα παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή τους και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (McLeod et al., 2007· Siqueland et al., 1996· Putallaz, 1987· Putallaz. & Heflin, 1990). Οι περιορισμοί στην αυτονομία και στην ανεξαρτησία του παιδιού, οι έντονες μητρικές καταναγκαστικές πρακτικές ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά και τις αντικοινωνικές εκδηλώσεις, αυξάνουν τα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης, μειώνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή του (Barber, 1996· Pettit et al., 1988, 1996· Hoffman, 1975· Patterson, 1982). Η αδυναμία των γονέων να ακολουθήσουν μία μέση οδό αναφορικά με την απαιτητικότητα και τον έλεγχο που ασκούν φαίνεται να έχει αρνητικές συνέπειες. Συγκεκριμένα, η υπερβολική, αλλά και η χαμηλή απαιτητικότητα συνδέονται με τη θυματοποίηση των παιδιών και τη χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντίστοιχα (Ladd & Ladd, 1998· Alegre, 2011). Τέλος, σε έρευνα με παιδιά εφηβικής ηλικίας (Harris-McKoy, 2016) επισημαίνεται ότι ο υψηλός αλλά και ο χαμηλός γονεϊκός έλεγχος οδηγεί σε αντικοινωνικές εκδηλώσεις.

Αν και οι υποστηρικτικοί γονείς χαρακτηρίζονται ως αφοσιωμένοι και ισορροπημένοι ανατρέφοντας ικανά και ευπροσάρμοστα παιδιά, κάτι αντίστοιχο δεν φαίνεται να ισχύει για τους επιτρεπτικούς γονείς (Baumrind, 2010). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σ' ένα συναισθηματικά ανασφαλές περιβάλλον, όπου δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία, αλληλεπίδραση, συναισθηματική ανταπόκριση και ουσιαστική προσοχή φαίνεται να εμφανίζουν κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές και βίαιη συμπεριφορά (Young et al., 2011· Akhtar, 2012). Χαμηλά κίνητρα για το σχολείο, έλλειψη περιέργειας, αυξημένες δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, είναι κάποιες από τις συνέπειες της έλλειψης εμπιστοσύνης που βιώνουν τα παιδιά (Appleyard & Berlin, 2007). Σύγχυση φαίνεται να δημιουργείται τόσο από την απόλυτη ελευθερία που τους παρέχεται όσο και από τις ασυνεπείς τεχνικές πειθαρχίας, οδηγώντας σε προβληματικές κοινωνικές συναναστροφές (Pettit et al., 1991· Harrist et al., 1994· Akhtar, 2012). Επιπλέον, η μητρική επιτρεπτικότητα συνδέεται με καταθλιπτική συμπεριφορά των παιδιών και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Milevsky, 2007).

Με δεδομένα τα θετικά και τα αρνητικά αποτελέσματα που συνδέονται με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών, τις τελευταίες δεκαετίες, έντονες ανησυχίες και προβληματισμοί ανακύπτουν για τις πιθανές συνέπειες που μπορεί να υπάρχουν από την είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας και τον περιορισμένο χρόνο επαφής των εργαζόμενων μητέρων με τα παιδιά τους (Huston et al., 2005). Αρκετοί ερευνητές (Hays, 1996· Warner, 2006· Milkie et al.,

2015) τονίζουν ότι ο χρόνος που περνούν τα παιδιά με τη μητέρα τους θεωρείται μοναδικός και αναντικατάστατος. Σύμφωνα με τον Hays (1996), η σωστή μητέρα θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού της, παρέχοντας όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο και ενέργεια σε αυτό. Η ισορροπία μεταξύ οικογένειας και εργασίας διαταράσσεται, καθώς οι γονείς αισθάνονται έντονη αναστάτωση όταν αντιλαμβάνονται ότι δεν ανταποκρίνονται με τρόπο αποτελεσματικό στις οικογενειακές ευθύνες και υποχρεώσεις (Milkie et al., 2010). Συγκεκριμένα, κατά την βρεφική ηλικία η απουσία της μητέρας μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία δημιουργίας ασφαλούς συναισθηματικού δεσμού με το παιδί, αδυνατώντας η ίδια να ανταποκριθεί στις ανάγκες του (Belsky, 2001· Conger et al., 2002). Αντίθετα, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι σε παιδιά βρεφικής και παιδικής ηλικίας ο χρόνος με τη μητέρα δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικούς τομείς στην ανάπτυξή τους (Booth et al., 2002· Milkie et al., 2015). Παρόλο που η εργασία μειώνει το χρόνο συναναστροφής μητέρας και παιδιών, οι Hsin και Felfe (2014) υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενες μητέρες παρέχουν περισσότερο ποιοτικό χρόνο στα παιδιά τους μέσω δραστηριοτήτων που βοηθούν στην ομαλή ανάπτυξή τους. Στην έρευνα των Chase-Landsdale και συν. (2003), η μητρική εργασία φαίνεται να δημιουργεί μια σταθερή καθημερινότητα που λειτουργεί προς όφελος των παιδιών. Επιπλέον, η κοινωνική προσαρμογή τους είναι ευκολότερη και το άγχος τους μειωμένο, αν και υπάρχει μικρότερη θετική συναναστροφή με τη μητέρα (Nomaguchi, 2006). Αντίθετα, σε έρευνα των Milkie et al. (2015) σε παιδιά εφηβικής ηλικίας η παρουσία της μητέρας φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση ή μη αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Κεφάλαιο 3: Θυμός

3.1. Ορισμός- Εννοιολογικές διασαφήσεις

Πρόκειται για ένα συναίσθημα ανθρώπινο και φυσιολογικό που είναι όμως αρκετά δύσκολο να κατανοηθεί, να παρουσιαστεί με λόγια και να βρεθεί ο πιο κατάλληλος τρόπος διαχείρισής του. Όταν αυτός εκφραστεί είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στο στιγματισμό του ατόμου, καθώς ο τρόπος έκφρασής του μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα (Motataianu, 2015).

Σύμφωνα με τους Kassinove and Tafrate (2006) πρόκειται για μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση που ποικίλει αναφορικά με την ένταση, τη διάρκεια και τη συχνότητά της. Στρέφεται, πολύ συχνά, εναντίον άλλων, με στόχο τον εκφοβισμό, την επίθεση ή την άσκηση ελέγχου. Είναι ιδιαίτερα εξοντωτικό, καθώς μπορεί να κάνει το άτομο που το βιώνει να συμπεριφερθεί με τρόπο παράλογο (Novaco, 1985). Είναι αρκετά δύσκολο να ελεγχεί εξαιτίας των ιδιαίτερα έντονων αντιδράσεων που χαρακτηρίζουν το άτομο τη στιγμή που προσπαθεί να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα υπερασπιστεί τον εαυτό του, απέναντι σε μια κατάσταση απειλητική για το ίδιο (Lazarus, 1991). Παρόλο που μεταξύ των δύο φύλων υπάρχουν κοινά στοιχεία για το συναίσθημα αυτό, φαίνεται να υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τον τρόπο έκφρασης και διαχείρισής του (Lochman et al., 2010).

Ο θυμός μπορεί να αποτελέσει ένα αρνητικό συναίσθημα τόσο για το άτομο που τον εκφράζει, όσο και για εκείνο που είναι αποδέκτης του, οδηγώντας πολλές φορές σε αρνητικές συνέπειες (Gansle, 2005). Παιδιά, έφηβοι και ενήλικες που διακατέχονται από συναισθήματα θυμού είναι πιθανόν να έρθουν αντιμέτωποι με δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να εμφανίσουν άγχος και κατάθλιψη, καθώς και προβλήματα υγείας (Deffenbacher et al., 1996).

Εκτός από το θυμό που εκδηλώνεται σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή για τον καθένα (θυμός κατάστασης) και αφυπνίζεται από συναισθηματικά χαρακτηριστικά, οι Spielberger και συν. (1985) τονίζουν ότι γνωστικά στοιχεία, όπως οι σκέψεις και οι στάσεις που ο καθένας υιοθετεί, αλλά και τα συμπεριφοριστικά, επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην εκδήλωση του θυμού. Εξαιτίας της σταθερότητας και της διάρκειας που επιδεικνύουν τα παραπάνω στοιχεία γίνεται λόγος για το θυμό, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (θυμός προδιάθεσης).

3.2. Τρόποι έκφρασης του θυμού

Υπάρχουν ποικίλοι τρόποι με τους οποίους μπορεί κάποιος να αντιδράσει όταν κυριεύεται από το αίσθημα του θυμού. Προσαρμοστικοί που αναφέρονται στις προσπάθειες για την επίλυση του προβλήματος ή δυσπροσαρμοστικοί που αφορούν στη σωματική ή λεκτική επίθεση. Γνωρίζοντας το πώς ο καθένας επιλέγει να εκφράσει το θυμό του βοηθάει, όχι μόνο στην καλύτερη κατανόηση της φύσης του θυμού, αλλά και στην κατανόηση του ίδιου του ατόμου (Deffenbacher et al., 1996).

Υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες αναφορικά με την έκφραση του θυμού. Αυτή κατά την οποία ο θυμός εξωτερικεύεται και περιλαμβάνει λεκτική ή σωματική δραστηριότητα του ατόμου (anger out) και αυτή όπου ο θυμός εσωτερικεύεται και δεν εκφράζεται, αλλά αντίθετα καταπιέζεται (anger in) (Averill, 1982). Ο Spielberger (1991) εκτός από την εσωτερίκευση και την εξωτερίκευση του θυμού, προσθέτει και έναν ακόμη τρόπο έκφρασής του, τον έλεγχο του θυμού (anger control). Βασικός στόχος του ατόμου στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι να μειώσει και να εξαλείψει τα αισθήματα αυτά, γι' αυτό και η έκφραση του θυμού είναι πιο ελεγχόμενη. Ο Mace (1982) παρουσιάζει περισσότερες κατηγορίες έκφρασης του θυμού και κάνει λόγο για το θυμό που μπορεί να εκφραστεί τόσο με λεκτικό όσο και με σωματικό τρόπο (venting anger), για την επιλογή του ατόμου να καταπιέσει το συναίσθημα αυτό κρατώντας το για τον εαυτό του (suppressing anger), να δει την κατάσταση αντικειμενικά αποφασίζοντας να συζητήσει και να λύσει τις διαφορές με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη (processing anger) ή να αποστασιοποιηθεί πλήρως από τη συγκεκριμένη κατάσταση που τον προκάλεσε (dissolving anger). Παράλληλα, ο Holt (1970) κάνει λόγο για τον εποικοδομητικό (constructive) και τον καταστροφικό (destructive) τρόπο έκφρασης του θυμού. Στην πρώτη περίπτωση ο θυμός εκλαμβάνεται ως ένα θετικό χαρακτηριστικό μιας και το άτομο επιλέγει να εμπλακεί σε διάλογο προσπαθώντας να ακούσει, να συζητήσει και να δώσει λύση. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση βασικός του στόχος είναι να υπερισχύσει και να κυριαρχήσει με οποιοδήποτε κόστος.

Αρκετοί είναι εκείνοι οι παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στην απόφαση των παιδιών να εκφράσουν ή να ελέγξουν τα συναισθήματά τους. Η ένταση και η έκφραση του θυμού εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού, το φύλο και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται. Σημαντικές αλλαγές φαίνονται να σημειώνονται με το πέρασμα του χρόνου. Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά μικρότερης ηλικίας εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό το θυμό τους και άλλα αρνητικά συναισθήματα, όπως η θλίψη, σε αντίθεση με μεγαλύτερα παιδιά που φαίνεται να χρησιμοποιούν κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων τους (Strayer & Roberts, 2004· Thompson, 1994· Zeman & Garber, 1996). Τα παιδιά συγκρατούν τα

συναισθήματά τους όταν συναναστρέφονται κατά κύριο λόγο με συνομηλίκους. Οι προηγούμενες εμπειρίες τους, οι προσδοκίες για υποστήριξη και βοήθεια, αλλά και ο φόβος για απόρριψη, γελοιοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό από άτομα της ίδιας ηλικίας, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για εκείνα (Zeman & Garber, 1996). Αντίθετα, όταν βρίσκονται μόνο τους ή στο οικογενειακό τους περιβάλλον, νιώθοντας πιθανόν μεγαλύτερη άνεση, εκφράζουν το θυμό τους με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση (Zeman & Garber, 1996· Shipman & Zeman, 2001). Επιπλέον, τα κορίτσια εκφράζουν το θυμό και τη θλίψη τους πιο συχνά από τα αγόρια, επιλέγοντας όμως διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης, όπως το κλάμα. Αντίθετα, τα αγόρια εκδηλώνουν το θυμό τους με επιθετικές πράξεις, κάτι που πιθανό να σχετίζεται με τα κοινωνικά πρότυπα με τα οποία έχουν ανατραφεί καθώς και με τις προηγούμενες θετικές ή αρνητικές εμπειρίες τους (Zeman & Garber, 1996).

3.3. Τρόποι αξιολόγησης του θυμού

Η αξιολόγηση του θυμού σε παιδιά και εφήβους μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά κύριο λόγο είτε με αυτοαναφορές των ίδιων είτε μέσω παρατήρησης της συμπεριφοράς τους από εκπαιδευμένους παρατηρητές (Kerr & Schneider, 2008). Επιπλέον, ένας μικρός αριθμός ερευνών εστιάζει σε λίστες ελέγχου που συμπληρώνονται από γονείς και εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις εκδηλώσεις θυμού των παιδιών.

Το πιο ευρέως διαδεδομένο ερωτηματολόγιο για ενήλικες που αξιολογεί το θυμό προδιάθεσης, την έκφραση και τον έλεγχο του θυμού μέσω αυτοαναφορών είναι του Spielberger (State-Trait Anger Expression Inventory, STAXI & STAXI-2, 1988, 1999). Στην προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα ανάλογο ερευνητικό εργαλείο για παιδιά και εφήβους, ο del Barrio και οι συνεργάτες του (2004), δημιούργησαν το STAXI-CA (Stait-Trait Anger Expression Inventory for Children and Adolescents), όπου αξιολογείται η εσωτερίκευση ή η εξωτερίκευση του θυμού και ο έλεγχός του. Παράλληλα, υπάρχουν και ερευνητικά εργαλεία που αξιολογούν το θυμό αποκλειστικά στο σχολικό χώρο (MSAI, Furlong et al., 2002· Smith et al., 1998), προσπαθώντας να προσδιορίσουν την έκφραση του θυμού, την εχθρότητα και τις αρνητικές σκέψεις για το σχολείο.

Για παιδιά νεαρότερης, κυρίως, ηλικίας η χρήση της παρατήρησης και η αποκωδικοποίηση λέξεων, συμπεριφορών και χειρονομιών αποτελεί ένα ακόμη τρόπο αξιολόγησης του θυμού που εκδηλώνουν. Συγκεκριμένα, ο Hubbard (2001) ανέπτυξε ένα σύστημα σύμφωνα με το οποίο παρατηρητές σημειώνουν τη συχνότητα και την ένταση με την

οποία εκφράζεται ο θυμός και η χαρά των παιδιών εστιάζοντας τόσο στις επικοινωνιακές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις τους, όσο και στις εκφράσεις του προσώπου τους.

Συμπερασματικά, για την αξιολόγηση της παιδικής-εφηβικής έκφρασης του θυμού χρησιμοποιούνται αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία έχουν σταθμιστεί αρχικά σε ενήλικο πληθυσμό. Σε μικρότερα παιδιά φαίνεται να είναι ιδιαίτερα έντονη και αισθητή η ανισορροπία που υπάρχει στην αξιοπιστία αξιολόγησης μεταξύ εξωτερικευμένου και εσωτερικευμένου θυμού. Παρόλο που οι ερευνητές έχουν καταφέρει μέσω των αυτοαναφορών και της παρατήρησης να αξιολογήσουν το θυμό και τις εκφράσεις του, η αδυναμία ενσωμάτωσης των δύο αυτών μεθόδων σε ένα σχέδιο έρευνας αποτελεί σημαντική ανεπάρκεια (Kerr & Schneider, 2008).

3.4. Εκδήλωση του θυμού και γονεϊκή τυπολογία

Ποικίλοι παράγοντες συνδέονται με το πότε και το πώς ένα παιδί εκφράζει ή όχι το θυμό του. Πληθώρα ερευνών κάνει λόγο για τη σημασία της γονεϊκής τυπολογίας, τον τρόπο με τον οποίο ένας γονέας επιλέγει να αναθρέψει και να κοινωνικοποιήσει το παιδί του. Η Baumrind (1971) επισημαίνει ότι ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης και συγκεκριμένα η επιβολή της κυριαρχίας στα παιδιά με τρόπο αυθαίρετο οδηγεί στην απογοήτευση, στη ματαίωση και στο θυμό. Η παραπάνω κατάσταση γίνεται ακόμα πιο έντονη και επίπονη για το παιδί όταν συνδυάζεται και με την απουσία τρυφερότητας από το οικογενειακό περιβάλλον. Αντίθετα, όταν οι γονείς επικοινωνούν ουσιαστικά με τα παιδιά τους μέσω του διαλόγου και της συζήτησης, εκείνα κατορθώνουν να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, εκφράζοντας σε μικρότερο βαθμό το θυμό τους (Thompson, 1994).

Σε έρευνα σε παιδιά σχολικής και πρώτης εφηβικής ηλικίας (5-13 ετών) υπογραμμίζεται ο ρόλος που ο τρόπος διαπαιδαγώγησης διαδραματίζει στη θετική ή αρνητική έκφραση των συναισθημάτων τους (Strayer & Roberts, 2004). Οικογένειες στις οποίες κυριαρχεί η αυταρχικότητα, η ανησυχία και ο φόβος, η χειραγώγηση των παιδιών μέσω τύψεων και οι υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων, οι εκφράσεις του θυμού είναι πιο έντονες. Αντίθετα, οικογενειακά πλαίσια στα οποία υπάρχει τρυφερότητα και ζεστασιά, η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων εκδηλώνεται σε πολύ μικρότερο βαθμό. Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, καταφέροντας παράλληλα να περιορίσουν σε σημαντικό βαθμό τις εκφράσεις θυμού και άλλων αρνητικών συναισθημάτων (Strayer & Roberts, 2004).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Houltberg και συν. (2016) σε 84 παιδιά ηλικίας 7-15 ετών. Η υψηλή γονεϊκή υποστήριξη και το πραγματικό ενδιαφέρον των γονέων οδήγησε σε συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών, στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με την ανάπτυξη και την εκδήλωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξε ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, στον οποίο κυριαρχούσαν η μικρή επίβλεψη και το ενδιαφέρον προς τα παιδιά. Εκείνα παρουσίασαν τόσο αντικοινωνική συμπεριφορά όσο και έντονη δυσκολία συναισθηματικής ρύθμισης. Συνεπώς, ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχεί η φροντίδα, η συνέπεια και η σταθερότητα, προσφέρει τις βάσεις για την ομαλή κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, αποτρέποντας την εκδήλωση μη αποδεκτών τρόπων έκφρασης και συμπεριφοράς.

Διαχρονική έρευνα σε παιδιά ηλικίας 9-13 ετών (Rueth et al., 2016) ενισχύει την άποψη ότι οι υποστηρικτικοί γονείς που προωθούν την αυτονομία των παιδιών τους, χωρίς να ασκούν σε αυτά ψυχολογικό έλεγχο, τα οδηγούν σε θετική κοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα με την άποψη των γονέων, κυρίως στα αγόρια, η καλλιέργεια της αυτονομίας σχετίζεται άμεσα με τη ρύθμιση του θυμού, αφού κατορθώνουν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλους προσαρμοστικούς τρόπους για την αντιμετώπισή του. Οι διαφυλικές αυτές διαφορές είναι πιθανό να οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης, με τα αγόρια να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευαισθησία στη γονεϊκή προσπάθεια για θετική συναισθηματική ρύθμιση.

Η σημασία της αυτονομίας και ανεξαρτησίας των παιδιών τονίζεται και στη διαχρονική έρευνα των Barnett και συν. (2010) κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Ο τρόπος ανατροφής και διαπαιδαγώγησης σε συνδυασμό με το φόβο των γονιών μήπως ανταποκρίνονται σε υπερβολικό βαθμό στις ανάγκες των παιδιών τους και έτσι τα κακομαθαίνουν, δρουν καταλυτικά στην εμφάνιση ή όχι προβληματικών συμπεριφορών. Γονείς που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους με ευαισθησία και ενσυναίσθηση, ανατρέφουν παιδιά στα οποία η εμφάνιση προβλημάτων είναι περιορισμένη. Η ανησυχία και η αγωνία της μητέρας ότι μπορεί να κακομάθει το παιδί της, οδηγεί σε συμπεριφορές που φέρνουν αρνητικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα επιλέγει να μην ανταποκρίνεται και να μην ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών, ακόμα και αν τις αντιλαμβάνεται. Με τον τρόπο αυτό δεν παρέχει τα απαραίτητα εφόδια σε εκείνα για να μάθουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να αυτορρυθμίζονται για να φτάσουν μεγαλώνοντας στην αυτονομία. Απουσία των στοιχείων αυτών οδηγεί σε εσωτερικευμένες ή εξωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές.

Τέλος, μία ακόμη έρευνα σε παιδιά νηπιακής ηλικίας επιβεβαιώνει τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τον υποστηρικτικό τρόπο διαπαιδαγώγησης (Feldman et al.

2011). Πιο συγκεκριμένα η μητρική ευαισθησία και υποστήριξη, η συνέπεια και η ευχάριστη διάθεση βοηθούν τα παιδιά να εκφράζουν το θυμό τους με μικρότερη ένταση και συχνότητα, αλλά και να χρησιμοποιούν πιο ώριμες στρατηγικές ελέγχου του θυμού, ακόμα και κατά την απουσία της μητέρας. Αντίθετα, η αυστηρή πειθαρχία και η μητρική παρεμβατικότητα σχετίζονται θετικά με μεγαλύτερη έκφραση θυμού και αντικοινωνική συμπεριφορά.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι αν και οι έρευνες των παρελθόντων ετών εστίαζαν και χαρακτήριζαν κατά κύριο λόγο τη γονεϊκή τυπολογία ως μία μονόδρομη επιρροή των γονέων προς το παιδί, οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τόσο των γονέων όσο και των παιδιών αλληλεπιδρούν, διαμορφώνουν και επεξηγούν τη γονεϊκή τυπολογία που επιλέγεται καθώς και τις συνέπειες που απορρέουν από αυτή (Koenig et al., 2010).

Σε διαχρονική έρευνα σε παιδιά βρεφικής και παιδικής ηλικίας επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων (νευρωτισμός, εξωστρέφεια, καλοσύνη, συναίσθηση, ανοιχτότητα και αισιοδοξία) σχετίζονται με τη γονεϊκή τυπολογία, αλλά και κατά πόσο ένα δύσκολο παιδί με ροπή προς το θυμό μπορεί να επηρεάσει τη σχέση αυτή (Koenig et al., 2010). Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας φαίνεται ότι μητέρες που χαρακτηρίζονται από έντονο νευρωτισμό και άγχος, αποτυγχάνουν να αναπτύξουν ομαλές σχέσεις με τα παιδιά, καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις απαιτήσεις τους με τρόπο αποτελεσματικό. Παλαιότερη έρευνα των Belsky και Jaffee (2006) καταλήγει σε παρόμοια αποτελέσματα. Γονείς εξωστρεφείς, καλοσυνάτοι, με έντονη φαντασία, ανοιχτοί σε προκλήσεις, χωρίς έντονο άγχος και αγωνία, παρουσιάζονται υποστηρικτικοί, με ευαισθησία και υπευθυνότητα απέναντι στις ανάγκες των παιδιών τους. Επιπλέον, η αισιοδοξία λειτουργεί ως ένα βοηθητικό και υποστηρικτικό μέσο διαχείρισης των δύσκολων παιδιών, καθώς ο αισιόδοξος γονέας με υπομονή και κατάλληλες στρατηγικές κατορθώνει να μετασχηματίσει και να δώσει ακόμα και στα αρνητικά στοιχεία μια θετική χροιά (Koenig et al., 2010).

Εκτός από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων που επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της γονεϊκής τυπολογίας, και τα χαρακτηριστικά των παιδιών παίζουν σημαντικό ρόλο. Σε έρευνες που διεξήχθησαν με δείγμα παιδιά από διάφορες ηλικιακές ζώνες επισημαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους επιδρούν τόσο στον τρόπο διαπαιδαγώγησης που οι γονείς επιλέγουν, όσο και στη συμπεριφορά που τα ίδια θα υιοθετήσουν (Egberts et al., 2015· Loginova & Slobodskaya, 2016· Morris et al., 2002).

Συγκεκριμένα, η Egberts και οι συνεργάτες της (2015) σε έρευνά τους σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας εστίασαν στο κατά πόσο η αίσθηση ικανότητας και αποτελεσματικής ανταπόκρισης των γονέων στις ανάγκες τους μπορεί να ερμηνεύσει τη σχέση μεταξύ γονεϊκής τυπολογίας και χαρακτηριστικών των παιδιών. Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας έδειξαν ότι παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ευγενικά, καλοσυνάτα, με φαντασία και ανεπτυγμένο το αίσθημα της συναίσθησης, βιώνουν τη γονεϊκή ζεστασιά και στοργή σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ ο γονεϊκός ψυχολογικός έλεγχος και οι υπερβολικές αντιδράσεις τους είναι περιορισμένα. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά των παιδιών δίνουν μια μεγαλύτερη αίσθηση ικανότητας στους γονείς ότι μπορούν να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις ανάγκες των παιδιών τους. Ως επακόλουθο είναι πιθανό να τους δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για να εκφράσουν τρυφερότητα και θετικά συναισθήματα απέναντί τους.

Αντίθετα, όταν τα παιδιά είναι περισσότερο παρορμητικά, μη οργανωτικά, με δυσκολίες στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους, οι γονείς είναι πιθανό, εξαιτίας της δικής τους αδυναμίας να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, να οδηγούνται σε έναν ασταθή τρόπο διαπαιδαγώγησης με σωματικές, πολλές φορές, ποινές (Logina & Slobodskaya, 2016).

Με δεδομένα τα αρνητικά αποτελέσματα από τον αυταρχικό ή τον επιτρεπτικό τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών, αλλά και τα θετικά στοιχεία που προκύπτουν από μια υποστηρικτική και συνεπή οικογένεια, η Morris και οι συνεργάτες της (2000) προσπαθούν να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών αποτελούν το ρυθμιστικό παράγοντα μεταξύ γονεϊκής τυπολογίας και συμπεριφοράς του παιδιού. Στη συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αρνητική μητρική τυπολογία δεν επιδρά σε όλους με τον ίδιο τρόπο. Όταν τα παιδιά έχουν αναπτύξει στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων, παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανοχή τόσο στη σωματική και λεκτική επιθετικότητα όσο και στον ψυχολογικό έλεγχο της μητέρας. Αντίθετα, παιδιά με δυσκολία στον έλεγχο της συμπεριφοράς τους, έντονο άγχος και αγωνία, δεν μπορούν να διαχειριστούν έναν αυταρχικό ή επιτρεπτικό τρόπο διαπαιδαγώγησης, με αυξημένες τις πιθανότητες εκδήλωσης προβλημάτων επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Επιπλέον, και τα παιδιά που βιώνουν στο οικογενειακό περιβάλλον διαμάχες μεταξύ των γονιών τους που συνοδεύονται από εκφράσεις θυμού (λεκτικές ή σωματικές), τα οδηγούν σε περισσότερες και πιο έντονες εκδηλώσεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Jenkins, 2000). Ο θυμός και η επιθετικότητα των παιδιών αυτών χαρακτηρίζει όλες τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, χωρίς σημαντικές διαφυλικές διαφορές.

Εκτός από τη γονεϊκή τυπολογία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας γονέων και παιδιών που συνδέονται με την εκδήλωση θυμού, και άλλοι παράγοντες επιδρούν καταλυτικά στην έκφραση μη επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η προσπάθεια του παιδιού να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε αυτό που ο κοινωνικός του περίγυρος επιθυμεί και επιτάσσει, φαίνεται να έχει αρνητικές συνέπειες στη συμπεριφορά του (Hewitt et al., 2002). Σε έρευνα με παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας υποστηρίζεται ότι η επίμονη προσπάθεια και η εξωτερική πίεση που δέχονται να φτάσουν στην «τελειομανία» οδηγεί σε εκδηλώσεις θυμού και επιθετικότητας, κυρίως στα αγόρια.

3.5. Ο θυμός και οι επιπτώσεις του

Οι αρνητικές συνέπειες του θυμού στους ενήλικες, τόσο στην ψυχική όσο και στη σωματική τους υγεία, είναι κοινά αποδεκτή από τον επιστημονικό χώρο εδώ και δεκαετίες (Kerr & Schneider, 2008). Ανάλογες έρευνες που αφορούν σε παιδιά και εφήβους βρίσκονται ακόμα σε αρχικό στάδιο. Με δεδομένο ότι οι ικανότητες αυτορρύθμισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς αναπτύσσονται και εξελίσσονται ακόμα στη συγκεκριμένη ηλικιακή ζώνη, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί πιο εντατικά ο τρόπος με τον οποίο ο θυμός επιδρά σε παιδιά και εφήβους (Kidwell et al., 2016). Φαίνεται ότι ο θυμός έχει συνδεθεί με προβλήματα υγείας και με δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή στην παιδική και εφηβική ηλικία, όπως ακριβώς συμβαίνει και στους ενήλικες (Kerr & Schneider, 2008).

Έρευνα των Clay και συν. (1996) σε παιδιά και εφήβους με και χωρίς προβλήματα υγείας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο του θυμού και ο τρόπος έκφρασής του αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για επιθετική συμπεριφορά, θλίψη και στενοχώρια. Οι διαφυλικές διαφορές είναι έντονες, καθώς τα κορίτσια επιλέγουν να εκφράσουν το θυμό τους, είτε εσωτερικεύοντας τον, είτε προσπαθώντας να τον ελέγξουν και να τον περιορίσουν. Οι συγκεκριμένοι τρόποι έκφρασης οδηγούν στη θλίψη, ενώ η επιθετικότητα δε συνδέεται ούτε με το επίπεδο του θυμού, ούτε με τον τρόπο έκφρασής του. Αντίθετα, στα αγόρια το επίπεδο του θυμού φαίνεται να σχετίζεται με όλους τους τρόπους έκφρασής του. Η αδυναμία ελέγχου του θυμού και η εξωτερικεύσή του οδηγεί στην επιθετικότητα και σε προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγεί η εξωτερικεύση του θυμού, όπως προκύπτει από τη συγχρονική έρευνα των Kidwell και συν. (2016). Συγκεκριμένα, ο τρόπος έκφρασης του θυμού σε παιδιά ηλικίας 8-11 ετών, που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας προβλέπει σημαντικά αρνητικά αποτελέσματα στη σωματική και ψυχική τους υγεία. Ο θυμός που εξωτερικεύεται

οδηγεί σε άγχος, κατάθλιψη, προβλήματα επικοινωνίας, αλλά και προβλήματα στον ύπνο. Σε αντίθεση, όταν ο θυμός δεν εξωτερικεύεται, δε φαίνεται να έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις σε κανέναν από τους παραπάνω τομείς.

Τέλος, μεγαλύτερες εκρήξεις θυμού παρουσιάζονται σε παιδιά που αντιμετωπίζουν κατάθλιψη, καθώς είναι λιγότερο ικανά να χρησιμοποιήσουν τις γνωστικές τους λειτουργίες για να περιορίσουν τις παρορμήσεις τους και να ελέγξουν το θυμό τους (Kashani, 1995). Η σημασία της διαχείρισης των συναισθημάτων και η ένταση με την οποία αυτά εμφανίζονται παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλή κοινωνική ένταξη του παιδιού (Rydell et al., 2003). Έντονες εκρήξεις θυμού, δυσκολία διαχείρισης και συγκράτησης θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων οδηγούν σε προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως προσδιορίζεται από αναφορές γονέων και δασκάλων.

3.6. Προγράμματα παρέμβασης

Με δεδομένα τα αρνητικά αποτελέσματα που συνδέονται με την έκφραση του θυμού, οι ερευνητές έχουν εστιάσει σε ποικίλα προγράμματα παρέμβασης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη γνωστική συμπεριφοριστική παρέμβαση (Cognitive-Behavioral Approach, CBT, Beck & Fernandez, 1998) βασικός στόχος της οποίας είναι να καταστήσει το άτομο όσο το δυνατόν πιο ικανό να αντιμετωπίζει καταστάσεις εξαλείφοντας ή περιορίζοντας το αίσθημα αυτό (Gansle, 2005). Η συγκεκριμένη παρέμβαση με βάση τους στόχους που θέτει και τις θεραπευτικές διαδικασίες, μπορεί να εστιάσει στην καλλιέργεια των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων, στην εφαρμογή των πιο αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων, στη διαδικασία ανάπτυξης του αυτοελέγχου και αναγνώρισης των συναισθημάτων ή στη χρήση ετερόκλητων και ποικίλων προσεγγίσεων (Sukhodolsky, 2004). Πιο θετικά αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχουν όταν χρησιμοποιούνται τεχνικές εκμάθησης συμπεριφορών (κοινωνικές δεξιότητες και ποικίλες προσεγγίσεις) παρά όταν ο στόχος είναι να τροποποιηθούν τα εσωτερικά εκείνα στοιχεία που συνδέονται με την αρνητική συμπεριφορά.

Επιπλέον, πιο θετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται όταν χρησιμοποιείται μία «κοινωνική» προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει οπτική επαφή, επικοινωνιακές δεξιότητες, επίλυση προβλημάτων και γενίκευση θετικών αντιδράσεων (Gansle, 2005). Παράλληλα, η επιλογή παρέμβασης με ποικίλες δραστηριότητες, όπως η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η πρακτική εφαρμογή και η επίδειξη κατάλληλων τρόπων συμπεριφοράς και αντιμετώπισης καταστάσεων, οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα.

Μια ακόμη παρέμβαση που χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί ο θυμός των παιδιών είναι η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skill Training, SST, Stern & Fodor, 1989) αφού η αδυναμία ελέγχου του θυμού δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές τους. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι να καλλιεργηθούν, να αναπτυχθούν και να γενικευτούν όλες εκείνες οι δεξιότητες που θα βοηθήσουν στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Gansle, 2005).

3.7. Συμπεράσματα

Ο θυμός αποτελεί μια συναισθηματική κατάσταση κοινά αποδεκτή από όλους. Αν και έχει μελετηθεί κυρίως σε ενήλικα άτομα, αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο παιδιών και εφήβων. Ο τρόπος έκφρασης του θυμού παρέχει σημαντικές πληροφορίες τόσο για το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί, όσο και για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών, τα βιώματά τους στο οικογενειακό περιβάλλον, η ικανοποίηση ή όχι των αναγκών τους, η δυνατότητα να αυτορρυθμίζονται, μαζί με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τόσο των γονέων τους όσο και των ίδιων αποτελούν κάποια από τα στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, ο τρόπος εκδήλωσης του θυμού μπορεί να αποτελέσει και σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν. Δεδομένων των αρνητικών συνεπειών και αποτελεσμάτων που συνδέονται με το θυμό, ανεξάρτητα με τον τρόπο έκφρασής του, η παρέμβαση θεωρείται ως μοναδική και επιβεβλημένη λύση. Επομένως, πιο συστηματικές και μακροχρόνιες μελέτες, ανάλογες με αυτές που αναφέρονται στους ενήλικες, θεωρούνται απαραίτητες.

Κεφάλαιο 4: Επιθετικότητα

4.1. Ορισμός- Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός κοινά αποδεκτός για την έννοια της επιθετικότητας έχει απασχολήσει αρκετά την επιστημονική κοινότητα. Έχουν παρουσιαστεί αρκετοί ορισμοί, με τους Harre and Lamb (1983) να αναφέρουν πάνω από 200 διαφορετικούς, στους οποίους γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η συγκεκριμένη έννοια. Ο Buss (1961) προσδιορίζει την επιθετικότητα ως μία συμπεριφορά που πληγώνει ή τραυματίζει κάποιο άλλο άτομο. Ο ορισμός αυτός όμως παρουσιάζει αρκετούς περιορισμούς, αφού δεν αποκλείεται η ακούσια πρόθεση του ατόμου να φτάσει στην επιθετικότητα, η επιθυμία του ίδιου του ατόμου να βιώσει τον πόνο (σε περιπτώσεις αυτοκτονίας) ή η πρόκληση πόνου από άτομο που δεν παρουσιάζει ανάλογες προθέσεις (για παράδειγμα ο πόνος που προκαλεί ο οδοντίατρος στον ασθενή του).

Ως απάντηση σε αυτούς τους περιορισμούς οι Baron και Richardson (1994) δίνουν έναν ορισμό στον οποίο περιλαμβάνονται αρκετές μορφές επιθετικότητας. Εστιάζουν τόσο στην πρόθεση του ατόμου να βλάψει ένα άλλο πρόσωπο, σωματικά, συναισθηματικά ή στο πλαίσιο των κοινωνικών του σχέσεων, όσο και στην προσπάθεια του θύματος να αποφύγει αυτή τη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για επιθετικότητα εστιάζοντας στο κίνητρο του δράστη να προκαλέσει κακό σε ένα άλλο πρόσωπο, ανεξάρτητα με τον αν θα κατορθώσει να φτάσει σε αυτό το αποτέλεσμα. Επιπλέον, για να θεωρηθεί μια πράξη επιθετική θα πρέπει το πρόσωπο που προβαίνει σε αυτή να έχει ακριβή και σαφή επίγνωση των αποτελεσμάτων της στο άλλο άτομο. Τέλος, το θύμα θα πρέπει να είναι συνειδητοποιημένο και να επιθυμεί να αποφύγει τις πράξεις που θα το βλάψουν και θα του προκαλέσουν πόνο.

Με βάση το συγκεκριμένο ορισμό, η επιθετικότητα προσδιορίζεται ως μία μορφή συμπεριφοράς παρά ως ένα συναίσθημα (θυμός), κίνητρο (να προκληθεί κακό σε κάποιον) ή στάση (προκατάληψη). Παρόλο που τα παραπάνω στοιχεία παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της επιθετικότητας, δε θεωρούνται απαραίτητα για την έκφρασή της. Η Krahe (2013) θέτει και κάποιους άλλους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην προσπάθεια να προσδιοριστεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια η επιθετικότητα και να γίνει κατανοητός ο εκάστοτε ορισμός που δίνεται. Κάνει λόγο για το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αναπτύσσεται κάθε άτομο, τα πιστεύω του αλλά και τις κοινωνικές αξίες και αρχές που διέπουν την κάθε εποχή.

Για να διασαφηνιστεί σε μεγαλύτερο βαθμό η έννοια της «επιθετικότητας» κρίνεται απαραίτητο να προσδιοριστούν οι έννοιες του «θυμού» και της «εχθρότητας» και να

αντιπαρατεθούν μεταξύ τους. Όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, η επιθετικότητα είναι μια μορφή συμπεριφοράς που στοχεύει να βλάψει κάποιο ζωντανό ον, το οποίο θέλει να την αποτρέψει. Αντίθετα, ο θυμός είναι μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση που στρέφεται συχνά προς τρίτους και παρουσιάζει ποικιλία ως προς την ένταση, τη διάρκεια και τη συχνότητά της (Kassinove & Tafrate, 2006). Άλλωστε όπως αναφέρει ο Spielberg, (1991) η επιθετική συμπεριφορά και ο θυμός προς τρίτους δεν είναι έννοιες ταυτόσημες. Παρόλο που ο θυμός αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επιθετικότητας, δεν είναι όμως αρκετός και απαραίτητος για να οδηγήσει σ' αυτή. Η εχθρότητα από την άλλη πλευρά αναφέρεται στην αντίληψη και συνειδητοποίηση του ίδιου του ατόμου για τα αρνητικά συναισθήματα που τρέφει για κάποιο άλλο πρόσωπο (Buss, 1961). Επισημαίνεται ότι η συγκεκριμένη κατάσταση δεν εκδηλώνεται με κανέναν τρόπο, σωματικό ή λεκτικό προς τρίτους. Αντίθετα, όταν η εχθρότητα εκφραστεί, τότε βρίσκεται πιο κοντά στην έννοια της επιθετικότητας (Parrott & Giancola, 2007).

4.2. Διαστάσεις της επιθετικότητας

Εδώ και αρκετές δεκαετίες οι ερευνητές έχουν προτείνει και παρουσιάσει τρόπους με τους οποίους μπορεί να εκφραστεί η επιθετικότητα (Parrott & Giancola, 2007). Ο Buss (1961), ανάλογα με τον τρόπο έκφρασής της, παρουσιάζει διαφορετικές κατηγορίες επιθετικής συμπεριφοράς βασιζόμενος σε 3 διαστάσεις: τη σωματική-λεκτική, την ενεργητική-παθητική και την άμεση-έμμεση επιθετικότητα. Αν και υπάρχουν πολλά και διαφορετικά πρόσωπα της επιθετικότητας, δε θα γίνει εκτενής αναφορά σε αυτά, καθώς πολλές επιθετικές πράξεις φαίνεται ότι μπορούν να καταταγούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται την τελευταία δεκαετία στη διάκριση μεταξύ άμεσης και έμμεσης επιθετικότητας. Η βασική διαφορά μεταξύ αυτών είναι η δυνατότητα του θύματος να γνωρίζει το θύτη του και ο τρόπος εκδήλωσής της (Parrott & Giancola, 2007). Στην άμεση επιθετικότητα γίνεται λόγος για την κατά μέτωπο επίθεση και σύγκρουση, με το δράστη να είναι αναγνωρίσιμος, έχοντας ως βασικό στόχο να βλάψει. Σε αντίθεση, στην έμμεση επιθετικότητα, αν και υπάρχει ο ίδιος στόχος, ο δράστης δεν είναι εμφανής και αναγνωρίσιμος με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αρνητικές συνέπειες για εκείνον (Krahe, 2013). Αρκετοί επιστήμονες χρησιμοποιούν στη θέση της «έμμεσης επιθετικότητας» τον όρο «επιθετικότητα στις σχέσεις», εστιάζοντας στην προσπάθεια του δράστη να προκαλέσει ζημία στις φιλίες, στις κοινωνικές σχέσεις και επαφές του στόχου του. Σύμφωνα με έρευνες, η άμεση επιθετικότητα (σωματική ή λεκτική) μειώνεται όσο η ηλικία του παιδιού αυξάνεται (Côté et al., 2006, 2007· Dodge et al., 2006) και αντικαθίσταται από μια πιο «εκλεπτισμένη» μορφή επιθετικότητας, την έμμεση

(Bjorkqvist, 1994· Bjorkqvist et al., 1992b· Lagerspetz, 1988). Αυτό πιθανώς να εξηγείται από το γεγονός ότι η αύξηση της ηλικίας οδηγεί στη βελτίωση των γλωσσικών και νοητικών δεξιοτήτων, στοιχεία που επιτρέπουν να υπάρχει διαφορετικός τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών.

Μεταξύ ενεργητικής και παθητικής επιθετικότητας η βασική διαφορά προσδιορίζεται στην επιθυμία ή όχι του επιτιθέμενου να βλάψει τα θύματά του (Parrott & Giancola, 2007). Όταν γίνεται λόγος για ενεργητική επιθετική συμπεριφορά, ο δράστης έχει στόχο να προκαλέσει κάποια βλάβη, ενώ στην παθητική επιθετικότητα κάτι ανάλογο δεν ισχύει. Η πλειονότητα των επιθετικών ενεργειών, σύμφωνα με τον Buss (1961), προσδιορίζονται ως ενεργητικές, είτε είναι άμεσες, για παράδειγμα η επίθεση σε κάποιον, είτε έμμεσες, όπως για παράδειγμα η διάδοση αρνητικών φημών για κάποιον.

Δύο ακόμη διαφορετικές διαστάσεις της επιθετικότητας που χρειάζονται να αποσαφηνιστούν είναι εκείνες της «εχθρικής επιθετικότητας» (hostile aggression) και της «προσχεδιασμένης επιθετικότητας» (instrumental aggression). (Baron & Richardson, 1994). Στις συγκεκριμένες υποκατηγορίες οι επιθετικές πράξεις διαφέρουν ως προς το στόχο, την ύπαρξη ή όχι συναισθημάτων θυμού και τον προσχεδιασμό ή όχι των πράξεων αυτών (Parrott & Giancola, 2007). Στην περίπτωση της «εχθρικής επιθετικότητας» το άτομο δρα παρορμητικά, κυριευμένο από έντονα συναισθήματα θυμού, έχοντας ως στόχο να βλάψει το θύμα του (Baron & Richardson, 1994· Parrott & Giancola, 2007). Σε αντίθεση η «προσχεδιασμένη επιθετικότητα» είναι μια ενέργεια σκόπιμη, που δεν έχει ως στόχο να προκαλέσει κάτι κακό, αλλά να αποκομίσει το ίδιο το άτομο οφέλη, όπως είναι η αποδοχή, ο θαυμασμός και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του. Νεότερα όμως δεδομένα αναφέρουν ότι ο παραπάνω διαχωρισμός έχει, σε ένα βαθμό, ανατραπεί μιας και πολλές επιθετικές πράξεις δεν μπορούν να τοποθετηθούν ξεκάθαρα σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες (Bushman & Anderson, 2001). Ανεξάρτητα το πώς θα ονομαστούν οι διαφορετικές μορφές επιθετικότητας, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ότι κινητοποιούνται από διαφορετικούς στόχους και σκοπούς.

4.3. Εκδήλωση επιθετικότητας- Ο ρόλος της γονεϊκής τυπολογίας

Συχνά τίθεται το ερώτημα ποιος είναι ο λόγος που κάποια άτομα οδηγούνται σε επιθετικές συμπεριφορές, ποια είναι εκείνη η κινητήριος δύναμη που τα ωθεί να εκφράζονται με ανάλογο τρόπο. Τα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσαν και αποτελούν αντικείμενο συζήτησης και διαφωνιών εδώ και πολλά χρόνια. Φαίνεται όμως ότι οι απόψεις συγκλίνουν σε κάποιους

κοινούς παράγοντες που δικαιολογούν την εκδήλωση της επιθετικότητας (Baron & Richardson, 1994).

Η παλαιότερη άποψη που υπάρχει κάνει λόγο για την έμφυτη ορμή ή προδιάθεση του ατόμου να εκφράζεται με τρόπο επιθετικό, παρακινούμενο από εσωτερικά κίνητρα, που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η επιθετικότητα δε θα εξαλειφθεί ποτέ, ακόμα και αν πραγματοποιηθούν σημαντικότερες, θετικές αλλαγές στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως η εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας ή η ικανοποίηση όλων των υλικών αναγκών. Τα τελευταία 50 χρόνια όμως οι ψυχολόγοι φαίνεται να έχουν τροποποιήσει τις απόψεις τους και η παραπάνω θεωρία να βρίσκει πολύ λίγους πια υποστηρικτές (Baron & Richardson, 1994· Huesmann, 1994).

Εκτός από τα εσωτερικά κίνητρα υπάρχουν και εξωτερικά ερεθίσματα που αποτελούν σημαντική αιτία εκδήλωσης επιθετικών ενεργειών. Η ματαίωση, η απογοήτευση που βιώνει το άτομο, όταν δεν μπορεί να ικανοποιήσει τους στόχους που έχει θέσει, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του είναι ένα απ'αυτά. Η προσπάθεια να μειωθεί ή να εξαλειφθεί η στέρηση αυτή οδηγεί με έμμεσο τρόπο στην επιθετικότητα (Baron & Richardson, 1994).

Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες με τους οποίους συνδέεται η επιθετικότητα όπως γενετικοί, νευροανατομικοί, ψυχολογικοί. Ακόμα και αν αυτοί συνυπάρξουν δεν υπάρχει η βεβαιότητα ότι θα εκδηλωθούν επιθετικές πράξεις. Ιδιαίτερη βαρύτητα και έμφαση δίνεται στην άποψη ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης και έχει ως στόχο να οδηγήσει στη λύση διαπροσωπικών προβλημάτων (Huesmann, 1994). Οι πιθανότητες αυξάνονται σημαντικά όταν το ίδιο το άτομο έχει βιώσει την επιθετικότητα και έχει μάθει από προηγούμενες εμπειρίες του ότι αυτός είναι ο φυσιολογικός τρόπος αντίδρασης.

Κάτι ανάλογο έχει παρουσιαστεί εκτενώς από τον Bandura (1983) σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Η επιθετικότητα αποτελεί κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα μάθησης. Η άμεση εμπειρία του παιδιού να συμμετέχει το ίδιο σε επιθετικές πράξεις για τις οποίες ενθαρρύνεται και ενισχύεται, αλλά και η άμεση παρατήρηση αντικοινωνικών συμπεριφορών, κάνουν τα παιδιά που ζουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον να ενστερνιστούν την άποψη ότι η βία αποτελεί τη μοναδική και λογική απάντηση και αντίδραση σε γεγονότα που βιώνουν (Huesmann, 1994).

Πληθώρα ερευνών (De La Torre-Cruz et al., 2014· You & Lim, 2015· Lotfi Azimi et al., 2012· Logan-Greene & Jones, 2015· Chang et al., 2003) παρουσιάζουν τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Η οικογένεια

αποτελεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, την απαρχή εκμάθησης συμπεριφορών και κοινωνικών ρόλων. Η συμπεριφορά που θα υιοθετήσει και θα ακολουθήσει το κάθε άτομο σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτή (Um, 2001) και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που έχει επιλεγεί.

Η εφηβική ηλικία, ως μία μεταβατική περίοδος, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού. Αν και οι κοινωνικές σχέσεις ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την ομαλή ή όχι εξέλιξή του, οι σχέσεις του με τους γονείς αποτελούν ένα αμφιλεγόμενο θέμα απέναντι στα προβλήματα της εφηβείας (Piko & Balázs, 2012). Ο De La Torre-Cruz και οι συνεργάτες του (2014) προσπαθώντας να διερευνήσουν τον ρόλο αυτό σε παιδιά ηλικίας 12-16 ετών εστίασαν στο γονεϊκό στυλ διαπαιδαγώγησης και στα αποτελέσματά του. Το υποστηρικτικό στυλ κατορθώνει να αποτρέψει το φόβο, την ανασφάλεια και την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων. Τα παιδιά βιώνοντας αισθήματα ασφάλειας, ηρεμία και συναισθηματική ισορροπία αντιμετωπίζουν σε πολύ μικρότερο ποσοστό προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, δεν υπάρχουν τα ίδια θετικά αποτελέσματα όταν ακολουθείται ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης. Τα παιδιά που ζουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον παρατηρούν τους γονείς τους να ενισχύουν με τη συμπεριφορά τους την άποψη ότι μέσω επιθετικών πράξεων μπορούν να αποκομίσουν πολλά προσωπικά οφέλη. Η σωματική και λεκτική επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους είναι ένα σύνηθες αποτέλεσμα προκαλώντας σοβαρότατα προβλήματα στις κοινωνικές συναναστροφές τους.

Η συναισθηματική αλλά και η σωματική κακοποίηση μπορούν να προβλέψουν επιθετικότητα και κατάθλιψη σε παιδιά πρώτης εφηβικής ηλικίας. Άλλωστε, η κακοποίηση δεν επιδρά μονάχα άμεσα οδηγώντας στη βιαιότητα, αλλά και έμμεσα μιας και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σωματική, συναισθηματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (You & Lim, 2015). Τα ίδια αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε παιδιά που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ζώνη και βιώνουν έλλειψη ζεστασιάς, αποδοχής και υψηλή απόρριψη κυρίως από τη μητέρα τους. Ιδιαίτερα η απόρριψη που βιώνουν τα παιδιά φαίνεται να συνδέεται θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό με την επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά (Lotfi Azimi et al., 2012· Buschgens et al., 2010).

Η αυταρχικότητα και πιο συγκεκριμένα η σωματική τιμωρία και η έντονη αυστηρότητα για να πειθαρχήσει το παιδί στα πλαίσια της οικογένειας οδηγεί σε φτωχή ψυχική υγεία, εσωτερικευμένα προβλήματα και επιθετικές εκδηλώσεις σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής του (Sheehan & Watson, 2008). Ο θυμός και η επιθετικότητα είναι συχνά τα αποτελέσματα της

αυταρχικής διαπαιδαγώγησης, ενώ τα ποσοστά είναι σημαντικά μειωμένα όταν τα παιδιά ζουν με υποστηρικτικούς γονείς (Moghaddam et al., 2016).

Τονίζοντας ακόμη περισσότερο τη σημασία της οικογένειας, διαχρονική έρευνα στον Καναδά κάνει λόγο για την αυξημένη πιθανότητα να διατηρηθεί και να ενισχυθεί η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών εκείνων που αντιμετωπίζουν αντιξοότητες στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Côté et al., 2006). Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τις μη αποτελεσματικές στρατηγικές ανατροφής και την εχθρότητα που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Ομοίως σε έρευνα των Piko και Balázs, (2012) δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον γονεϊκό έλεγχο και στην επίβλεψη των παιδιών. Όταν οι συγκεκριμένες γονεϊκές πρακτικές δε φτάνουν στα όρια της χειριστικότητας και της ψυχολογικής πίεσης, δρουν ως προστατευτικοί παράγοντες για τους εφήβους.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και έρευνα των Logan-Greene και Jones (2015) στην οποία μελετήθηκαν οι επιπτώσεις από την έλλειψη επίβλεψης και επιτήρησης των παιδιών από τους γονείς τους. Οι επιπτώσεις με τη συχνότερη εμφάνιση ήταν εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς και δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή, με τα αγόρια να παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες εμφάνισης ανάλογων συμπεριφορών. Άλλωστε και οι ίδιοι οι γονείς μπορεί να είναι κοινωνικά απομονωμένοι και να αδυνατούν να παρέχουν τα απαραίτητα κοινωνικά εφόδια σε εκείνα. Άλλωστε, ακόμα και όταν η επιθετικότητα βρίσκεται αρχικά σε χαμηλά επίπεδα, η έλλειψη ελέγχου από τη μητέρα ενισχύει και αυξάνει τις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών (Underwood et al., 2009).

Σε έρευνα σε παιδιά νηπιακής ηλικίας η αυταρχική συμπεριφορά φαίνεται να επηρεάζει έντονα τη συναισθηματική ρύθμιση του παιδιού, με τη μητέρα να παίζει πιο δραστικό και καθοριστικό ρόλο σε αυτή (Chang et al., 2003). Όπως προκύπτει από αναφορές των δασκάλων τους η αδυναμία στη ρύθμιση των συναισθημάτων οδηγεί τα παιδιά αυτά σε επιθετική συμπεριφορά και αντικοινωνικές εκδηλώσεις στο σχολικό χώρο, με τα αγόρια να εκδηλώνουν πιο έντονα ανάλογες συμπεριφορές.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία η αυταρχικότητα στο πλαίσιο της οικογένειας και συγκεκριμένα ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης της μητέρας συνδέεται θετικά με την αύξηση της επιθετικότητας των παιδιών, ανεξάρτητα από την ηλικία τους. Αν και δεν μπορεί να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια ποια στοιχεία του αυταρχικού στυλ εντείνουν ακόμα περισσότερο την συγκεκριμένη συμπεριφορά, ίσως τα παιδιά που αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερα σκληρό τρόπο διακατέχονται από υψηλότερα ποσοστά θυμού, ο οποίος οδηγεί σε αντικοινωνικές εκδηλώσεις. Επιπλέον, πιθανότατα να μην δίνονται στα παιδιά οι ευκαιρίες και

τα κατάλληλα ερεθίσματα να αντιμετωπίσουν διαμαχές ή προστριβές με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό ζώντας σε ένα περιβάλλον με τιμωρητικούς γονείς και έχοντας αυτούς ως πρότυπο συμπεριφοράς (Underwood et al., 2009).

Η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς τόσο από τα αγόρια όσο και από τα κορίτσια φαίνεται να συνδέεται με τον τρόπο ανατροφής και κοινωνικοποίησης στο οικογενειακό περιβάλλον που μεγαλώνουν (Piko et al., 2006). Η προσπάθεια να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες κοινωνικές επιταγές ωθεί τα αγόρια να αποζητούν την σωματική κυριαρχία και τα κορίτσια να αναζητούν την ασφάλεια στις κοινωνικές συναναστροφές (Crick & Grotpeter, 1995). Πολλές έρευνες (Ostov & Keating, 2004· Rubin et al., 1998· Lochman et al., 2010· Goldstein et al., 2013· Paschall et al., 2015) τονίζουν ότι τα αγόρια φαίνεται να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα κορίτσια, με τη σωματική και τη λεκτική επιθετικότητα να αποτελεί χαρακτηριστικό κυρίως των αγοριών, ανεξάρτητα αν βρίσκονται στη θέση του θύματος ή του θύτη. Αναφορικά με την έμμεση επιθετικότητα, τα αποτελέσματα των ερευνών δεν φαίνεται να συγκλίνουν. Σε κάποιες έρευνες (Crick, 2003· Nelson & Crick, 2002) οι αρνητικές γονεϊκές πρακτικές φαίνεται να αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για εμφάνιση έμμεσης επιθετικότητας κυρίως στα αγόρια, ενώ σε άλλες περιπτώσεις (Yang et al., 2004· Nelson et al., 2006) το εχθρικό οικογενειακό περιβάλλον έχει αρνητικό αντίκτυπο κυρίως για τα κορίτσια.

Παρόλο που τα πορίσματα πολλών ερευνών εστιάζουν και θεωρούν ως αιτία ή προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που επιλέγεται από τους γονείς, οι Sheehan και Watson (2008) σε έρευνά τους υποστηρίζουν ότι η επιθετική «φυσική» συμπεριφορά του παιδιού αναγκάζει τους γονείς να χρησιμοποιήσουν πιο αυστηρές και αυταρχικές τεχνικές διαπαιδαγώγησης. Η παιδική επιθετικότητα σε πιο νεαρές ηλικίες αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για μεγαλύτερη αυταρχική πειθαρχία από τη μητέρα. Ως αποτέλεσμα το υπάρχον πρόβλημα ενισχύεται με το παιδί να υιοθετεί ακόμα πιο έντονες και συχνές επιθετικές συμπεριφορές σε κάθε ηλικιακή ζώνη.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η συμπεριφορά των γονέων επηρεάζει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά των παιδιών. Αποτελεί όμως και τον τρόπο αντίδρασης ή απάντησης στη δική τους συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, παιδιά τα οποία παρουσιάζουν, εκ γενετής, περισσότερα σημάδια επιθετικής συμπεριφοράς δέχονται από το γονεϊκό τους περιβάλλον μεγαλύτερη αρνητική κριτική (Narusyte et al., 2007). Το γεγονός αυτό δεν οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα, αλλά

αντίθετα δημιουργεί σημαντικά εμπόδια στην κοινωνική τους προσαρμογή, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της εφηβείας.

Σε οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο η μητέρα χρησιμοποιεί τιμωρητικές πρακτικές, αναμένεται μεγαλύτερη σωματική επιθετικότητα των παιδιών και μικρότερη κοινωνική προσαρμοστικότητα (Romano et al., 2005). Άλλωστε παιδιά που ζουν και μεγαλώνουν μέσα στο ίδιο οικογενειακό περιβάλλον μπορούν να λαμβάνουν διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης. Συγκεκριμένα, εκείνα που παρουσιάζουν έναν δύσκολο χαρακτήρα, με προβλήματα στην κοινωνικοποίηση και στις κοινωνικές τους επαφές βιώνουν μεγαλύτερη εχθρική και τιμωρητική συμπεριφορά από τη μητέρα τους.

Τέλος, ο μη αποτελεσματικός και κατάλληλος τρόπος διαπαιδαγώγησης αποτελεί τη βασική αιτία για το χαμηλό αυτοέλεγχο των παιδιών (Özdemir et al., 2013). Παιδιά που δρουν με τρόπο παρορμητικό, που αρέσκονται να παίρνουν πρωτοβουλίες και να διακινδυνεύουν, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. Όταν όμως υπάρχει αρμονία και εγγύτητα στις οικογενειακές σχέσεις, τα παιδιά αποκτούν αυτονομία, τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν από εκείνα αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται άμεσα, με αποτέλεσμα η επιθετικότητα να περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι σε αρκετές έρευνες επισημαίνεται η άμεση συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στο θυμό και στην επιθετική συμπεριφορά. Ο θυμός μπορεί να αποτελέσει τον προάγγελο τόσο της επιθετικότητας όσο και προβλημάτων συμπεριφοράς (Bohnert et al., 2003· Eisenberg et al., 2005). Σε διαχρονική έρευνα η οποία διενεργήθηκε σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών που παρουσίαζαν συχνότερες εκδηλώσεις θυμού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αυτά, 2-4 χρόνια αργότερα, χαρακτηρίστηκαν ως περισσότερο επιθετικά σε σύγκριση με εκείνα που δεν εκδήλωναν συχνές εκρήξεις θυμού (Eisenberg et al., 1999). Επιπλέον, ο θυμός φαίνεται να συνδέεται με εκδήλωση αυθόρμητης επιθετικότητας που χαρακτηρίζεται από έντονο συναίσθημα και έχει εκδικητικό, προκλητικό ή αμυντικό χαρακτήρα (Lochman et al., 2006).

4.4. Μέτρηση της επιθετικότητας

Υπάρχουν ποικίλοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να μετρηθεί η επιθετική συμπεριφορά. Η παρατήρηση και οι αναφορές αποτελούν τις δύο βασικές κατηγορίες στις οποίες βασίζεται η μέτρηση της επιθετικότητας (Krahe, 2013). Η παρατήρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε σε φυσικές συνθήκες είτε σε πειραματικό περιβάλλον.

Στην πρώτη περίπτωση, τα άτομα δεν γνωρίζουν ότι αποτελούν αντικείμενα παρατήρησης και ως επακόλουθο δεν προσπαθούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους γνωρίζοντας ότι αυτή είναι κοινωνικά ανεπιθύμητη. Έρευνα των Ostroff και Keating (2004) πραγματοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού. Εκπαιδευμένοι παρατηρητές προσδιόριζαν και κατέγραφαν τη συμπεριφορά των παιδιών με αναφορές στη μορφή επιθετικότητας (σωματική, λεκτική, αναφορικά με τις σχέσεις) που αυτά παρουσίαζαν. Από την άλλη πλευρά, η παρατήρηση σε πειραματικό περιβάλλον επιτρέπει στον παρατηρητή να επέμβει και να τροποποιήσει τις μεταβλητές που επιθυμεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Rehm και συν. (1987) στην οποία τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν από τους παρατηρητές επιβεβαίωσαν την άποψη ότι η ανωνυμία και η μη αναγνωρισιμότητα επιτρέπει στο άτομο να κινηθεί με μεγαλύτερη ελευθερία, δρώντας πιο εύκολα με τρόπο επιθετικό.

Παρατήρηση μπορεί ακόμη να πραγματοποιηθεί και μέσω εργαστηριακών παραδειγμάτων, ο στόχος των οποίων είναι να κινητοποιηθούν τα άτομα που συμμετέχουν για να αντιδράσουν με τρόπο εναντιωματικό (Krahe 2013). Κάποια από τα εργαστηριακά παραδείγματα που έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί και έχουν προσφέρει σημαντικές πληροφορίες στη βαθύτερη κατανόηση της επιθετικής συμπεριφοράς είναι «Ο ανταγωνιστικός τρόπος αντίδρασης» (The Competitive Reaction Time, CRT, Taylor, 1967) και «Ο δάσκαλος και ο μαθητής» (The teacher-learner, Buss, 1961). Τα παραπάνω παραδείγματα παρατηρούν και προσδιορίζουν την επιθετική διάθεση και συμπεριφορά των συμμετεχόντων, μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων.

Σε πολλές περιπτώσεις όμως η συγκέντρωση πληροφοριών μέσω της παρατήρησης δεν είναι πάντα κάτι εφικτό και εφαρμόσιμο. Άλλωστε αρκετές επιθετικές πράξεις λαμβάνουν χώρα χωρίς προηγούμενη προειδοποίηση ή έρχονται στην επιφάνεια αφού έχουν πραγματοποιηθεί. Στις παραπάνω περιπτώσεις οι ερευνητές μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες μέσω αυτοαναφορών ή αναφορών από τρίτους (Krahe, 2013). Αυτοαναφορές μπορούν να καταγραφούν στο ερωτηματολόγιο των Buss και Perry (1992) («The Buss-Perry Aggression Questionnaire: Short Form»). Αυτό αξιολογεί την τάση των ατόμων να εμπλέκονται σε καταστάσεις σωματικής, λεκτικής και έμμεσης επιθετικότητας, καθώς και την εχθρότητα που αυτά επιδεικνύουν. Για τη μέτρηση της λεκτικής επιθετικότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο των Infante και Wigley (1986), στο οποίο ο ερευνητής αξιολογεί το κατά πόσο χρησιμοποιούνται στρατηγικές λεκτικής επιθετικότητας στην προσπάθεια να επηρεαστούν οι συνομιλητές. Μια διαφορετική μορφή προσέγγισης της επιθετικότητας αποτελούν τα ερωτηματολόγια των Barratt και συν (1999) («The Aggressive Acts Questionnaire») και των

Plutchik και van Praag (1990) («The Past Feelings and Acts of Violence scale»). Στόχος και των δύο είναι να προσδιοριστεί το επιθετικό παρελθόν των ερωτηθέντων.

Σε έρευνες που αφορούν σε παιδιά προσχολικής, σχολικής ηλικίας και εφήβους είναι πιθανό να ζητηθεί από γονείς και εκπαιδευτικούς να παρέχουν πληροφορίες για την ύπαρξη επιθετικών συμπεριφορών, δίνοντας επιπρόσθετα στοιχεία που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των επιθετικών εκδηλώσεων. Προς αυτή την κατεύθυνση έχει αναπτυχθεί η κλίμακα αξιολόγησης της επιθετικότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς («Preschool Social Behavior Scale- PSBS», Crick et al., 1997) και προσδιορίζει το βαθμό της σωματικής, λεκτικής επιθετικότητας, καθώς και αυτής που αφορά στις κοινωνικές τους σχέσεις. Ανάλογη είναι και η κλίμακα των Tremblay και συν. (1999) η οποία αξιολογεί τη σωματική επιθετικότητα παιδιών βρεφικής ηλικίας και συμπληρώνεται από τους γονείς των παιδιών.

4.5. Προγράμματα παρέμβασης

Ο σχολικός χώρος αποτελεί ένα αρκετά κατάλληλο περιβάλλον στο οποίο μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην εξάλειψη ή στον περιορισμό επιθετικών συμπεριφορών (Wilson & Lipsey, 2007). Είναι ένα περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται καθημερινά διαπροσωπικές σχέσεις, πολλές από τις οποίες χαρακτηρίζονται από επιθετικές εκδηλώσεις. Υπάρχουν πολλές στρατηγικές που στοχεύουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, με μεγαλύτερη βάση να δίνεται στα ψυχολογικά προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Σε ανασκόπηση των Wilson και Lipsey (2007) αναφέρονται τέσσερα διαφορετικά προγράμματα παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί και διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους συμμετέχοντες, τη μεθοδολογία και τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης. Υπάρχουν τα προγράμματα που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, χωρίς να προσδιορίζεται κάποια συγκεκριμένη ομάδα-στόχος. Εκείνα που είναι σχεδιασμένα για μαθητές που φαίνεται από παρατηρήσεις και επιστημόνους εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικών επαφών. Επίσης, αρκετά προγράμματα εφαρμόζονται σε ειδικά σχολεία και τάξεις, στα οποία φοιτούν παιδιά με συμπεριφοριστικές ή ακαδημαϊκές δυσκολίες. Τέλος, υπάρχουν και εκείνα στα οποία εφαρμόζονται ποικίλες παρεμβάσεις που απευθύνονται σε παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Στόχος όλων των προγραμμάτων είναι η τροποποίηση του τρόπου σκέψης, η ανάπτυξη του αυτοελέγχου και η ανακάλυψη αποτελεσματικών τεχνικών διαχείρισης του θυμού. Παράλληλα, επιχειρείται η εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων, εστιάζοντας στην εκμάθηση και εφαρμογή αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς, επικοινωνιακών δεξιοτήτων και διαχείρισης συγκρούσεων. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις συμπεριφοριστικές στρατηγικές, με τα κατάλληλα ερεθίσματα και τις ανταμοιβές να έχουν ως στόχο την τροποποίηση ή τον περιορισμό μη αποδεκτών συμπεριφορών. Εξίσου σημαντική θεωρείται και η συμβουλευτική γονέων και παιδιών.

Συμπερασματικά, τα προγράμματα που πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο κατορθώνουν να ικανοποιήσουν, σε ένα βαθμό, τους στόχους που έχουν θέσει (Wilson & Lipsey, 2007). Η αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών έδειξε ότι θετικότερα αποτελέσματα εμφανίζονται σε εκείνα που χρησιμοποιούν ποικίλες τεχνικές προσέγγισης και σε αυτά που δρουν στοχευμένα για παιδιά που έχουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων επικοινωνίας. Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα ή μη των παραπάνω παρεμβάσεων προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν με στόχο θετικότερα μελλοντικά αποτελέσματα, σε σχέση με τη διαχείριση της επιθετικότητας.

4.6. Συμπεράσματα

Η επιθετικότητα αποτελεί μία συμπεριφορά κατά την οποία ο θύτης έχει ως στόχο να βλάψει το θύμα του το οποίο με τη σειρά του προσπαθεί να την αποτρέψει και να αμυνθεί. Αν και αρκετές φορές ο θυμός και η επιθετικότητα θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες, ο θυμός δεν είναι πάντα αρκετός για να οδηγήσει σε αντικοινωνικές εκδηλώσεις. Τα άτομα που αποφασίζουν να εκφραστούν με ανάλογο τρόπο δεν παρακινούνται τόσο από έμφυτα, εσωτερικά κίνητρα, όσο από εξωτερικά ερεθίσματα και συμπεριφορές. Θεωρώντας ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά υιοθετούν συμπεριφορές και κοινωνικούς ρόλους. Μέσα σε μία οικογένεια όπου επικροτούνται επιθετικές πράξεις, υπάρχει σωματική, λεκτική και ψυχολογική επιθετικότητα, έντονη αυταρχικότητα, προβλήματα στην ανατροφή και αδυναμία ικανοποίησης των αναγκών των παιδιών, η επιθετικότητα και η δυσκολία στην κοινωνική προσαρμογή θεωρούνται λογικές συνέπειες. Ο χώρος του σχολείου, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα σημαντικός για τον περιορισμό ή ακόμα και την εξάλειψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Πρόκειται για προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών

δεξιότητων, ενώ παράλληλα καλλιεργούν τον αυτοέλεγχο και προσπαθούν να αναπτύξουν στρατηγικές διαχείρισης του θυμού.

4.7. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των αντιλήψεων των παιδιών σχολικής ηλικίας για τη γονεϊκή τυπολογία της μητέρας τους και της πιθανής σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων αυτών και της εκδήλωσης θυμού και επιθετικότητας από τα ίδια τα παιδιά. Επίσης, διερευνάται ο ρόλος που διαδραματίζει ο καθημερινός χρόνος των παιδιών με τη μητέρα τους, ως προς την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και θυμού. Επιπρόσθετα, εξετάζονται διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την έκφραση θυμού και επιθετικότητας.

4.8. Ερευνητικές υποθέσεις

Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώνονται είναι οι ακόλουθες:

- Οι αντιλήψεις των παιδιών για την αυταρχική μητέρα θα συσχετίζονται θετικά με τις απόψεις τους για το βαθμό στον οποίο εκφράζουν θυμό και επιθετικότητα.
- Οι αντιλήψεις των παιδιών για την υποστηρικτική μητέρα θα συσχετίζονται αρνητικά με τις απόψεις τους για το βαθμό στον οποίο εκφράζουν θυμό και επιθετικότητα.
- Οι αντιλήψεις των παιδιών για την επιτρεπτική μητέρα θα συσχετίζονται θετικά με τις απόψεις τους για το βαθμό στον οποίο εκφράζουν θυμό και επιθετικότητα.
- Θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ έκφρασης θυμού και επιθετικότητας.
- Θα υπάρχουν διαφυλικές διαφορές ως προς την έκφραση του θυμού και την επιθετική συμπεριφορά.
- Θα υπάρχουν διαφορές ως προς την τάξη των παιδιών αναφορικά με την εκδήλωση θυμού και επιθετικότητας.
- Θα υπάρχουν διαφορές όπως προς την έκφραση θυμού και την επιθετική συμπεριφορά ανάλογα με το χρόνο συναναστροφής των παιδιών με τη μητέρα τους.

Κεφάλαιο 5: Μέθοδος

5.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 369 μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού από 14 διαφορετικά σχολεία του Ν. Αττικής. Ως προς το φύλο τα αγόρια ήταν 138 και τα κορίτσια 231 με μέση ηλικία τα 11,13 έτη (Τ.Α.=0,68, εύρος ηλικίας: 10-12 έτη). Από αυτούς 191 μαθητές (51,8%) φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη και οι υπόλοιποι 178 στην Στ΄ τάξη. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές δήλωσαν ότι ο χρόνος που περνούν με τη μητέρα τους είναι αρκετός, προσδιορίζοντας ότι αυτός κυμαίνεται σε καθημερινό χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των δύο ωρών.

Πίνακας 1

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο, την τάξη, τον χρόνο που περνούν με τη μητέρα τους και την επάρκεια του χρόνου αυτού

Μεταβλητές	Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες (N=369)
Φύλο	
Αγόρια	138 (37,4%)
Κορίτσια	231 (62,6%)
Τάξη	
Ε΄ Τάξη Δημοτικού	191 (51,8%)
Στ΄ Τάξη Δημοτικού	178 (48,2%)
Επάρκεια χρόνου με τη μητέρα	
Ναι	269 (80,2%)
Όχι	73 (19,8%)
Καθημερινός χρόνος με τη μητέρα	
Λιγότερο από 1 ώρα	19 (5,1%)
1-2 ώρες	62 (16,8%)
Περισσότερο από 2 ώρες	288 (78%)

5.2. Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να αξιολογηθεί η μητρική γονεϊκή τυπολογία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)» των Robinson, Mandlco, Olsen και Hart (2001), βασιζόμενο στο μοντέλο γονεϊκής τυπολογίας της Baumrind (1989), μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Αντωνοπούλου και Τσίτσα (2011) («Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της τυπολογίας της μητέρας»). Αν και σύμφωνα με τους Robinson, Mandlco, Olsen και Hart (2001) προσδιορίζονται τρεις γονεϊκοί τύποι, ο υποστηρικτικός, ο αυταρχικός και ο επιτρεπτικός, στην ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου αναδείχθηκε και ένας τέταρτος τύπος μητέρας, ο αυστηρός (Αντωνοπούλου & Τσίτσας, 2011). Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 32 προτάσεις στην τελική του μορφή, ανέδειξε τρεις τύπους γονέα: 16 προτάσεις που αφορούν στον υποστηρικτικό τύπο (π.χ. «Η μητέρα μου με παροτρύνει να συζητώ μαζί της τα προβλήματά μου»), 10 προτάσεις που αναφέρονται στον αυταρχικό (π.χ. «Η μητέρα μου χρησιμοποιεί την τιμωρία ως μέσο πειθαρχίας»), και 3 που αφορούν τον επιτρεπτικό (π.χ. «Η μητέρα μου με κακομαθαίνει»). Η κάθε πρόταση αξιολογείται με βάση 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολύ συχνά, 5=πάντα). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's *alpha* της συνολικής κλίμακας βρέθηκε να είναι 0,7 ($\alpha=0,7$).

Για την αξιολόγηση του θυμού χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Θυμού» (Μακρή-Μπότσαρη, 2010), το οποίο αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου «The Anger Expression Scale for Children» (AESC, Steele et al., 2009) που περιλαμβάνει 32 δηλώσεις. Στην ελληνική του εκδοχή αποτελείται από 22 προτάσεις, 10 από τις οποίες αξιολογούν το θυμό προδιάθεσης (*trait anger*) που αφορούν στο πώς αισθάνεται το άτομο γενικά (π.χ. «Νιώθω σαν να είμαι συνέχεια θυμωμένος») και οι υπόλοιπες 12 τον τρόπο αντίδρασης στο θυμό (εξωτερίκευση, έλεγχος ή καταστολή) (π.χ. «Λογοφέρνω ή καυγαδίζω», «Προσπαθώ να είμαι υπομονετικός», «Δεν το λέω σε κανέναν»). Οι απαντήσεις στις δηλώσεις της κλίμακας αξιολογούνται με τη βοήθεια 4/βαθμης κλίμακας τύπου Likert με 1=σχεδόν ποτέ και 4=σχεδόν πάντα. Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's *alpha* για τον θυμό ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας βρέθηκε να είναι 0,82 ($\alpha=0,82$), ενώ για τον τρόπο αντίδρασης του ατόμου στο θυμό ο δείκτης Cronbach's *alpha* είναι 0,72 ($\alpha=0,72$), για την εξωτερίκευση του θυμού 0,69 ($\alpha=0,69$) για την καταστολή και για τον έλεγχο 0,75 ($\alpha=0,75$).

Για την αξιολόγηση της επιθετικότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «The Buss-Perry Aggression Questionnaire: Short Form» (BPAQ) (Bryant and Smith, 2001· Buss and Perry, 1992), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα από

την Μακρή-Μπότσαρη (2010) («Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των Μορφών Επιθετικότητας και της Εχθρότητας»). Περιλαμβάνει 12 προτάσεις, 9 από τις οποίες αξιολογούν τη σωματική, τη λεκτική και την έμμεση επιθετικότητα (π.χ. «Αν προκληθώ αρκετά μπορεί να χτυπήσω κάποιον», «Συχνά μαλώνω με τους άλλους», «Μερικές φορές προσπαθώ να δημιουργήσω συναισθήματα ενοχής στους άλλους, για να τους κάνω να νιώσουν άσχημα» ενώ 3 προτάσεις αναφέρονται στην εχθρότητα (π.χ. «Συχνά νιώθω φθόνο για τους άλλους»). Η κάθε πρόταση αξιολογείται με βάση 6/βαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου 1=καθόλου δε μου ταιριάζει και 6=απόλυτα μου ταιριάζει. Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's *alpha* βρέθηκαν να είναι 0,73 ($\alpha=0,73$) για τη φυσική επιθετικότητα, 0,52 ($\alpha=0,52$) και 0,51 ($\alpha=0,51$) για την λεκτική και έμμεση επιθετικότητα αντίστοιχα και 0,52 ($\alpha=0,52$) για την εχθρότητα. Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα της «εχθρότητας» δεν χρησιμοποιήθηκε, καθώς δεν εξυπηρετούσε τους συγκεκριμένους σκοπούς της.

Χρησιμοποιήθηκε επίσης ερωτηματολόγιο ατομικών στοιχείων που διαμορφώθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικές με δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την ηλικία και την τάξη των συμμετεχόντων. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τον χρόνο που περνούν καθημερινά με τη μητέρα τους και κατά πόσο θεωρούν το χρονικό αυτό διάστημα αρκετό.

5.3. Διαδικασία

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν για το σκοπό της. Στη συνέχεια στάλθηκε στους γονείς των παιδιών της Ε' και Στ' τάξης ενημερωτική επιστολή όπου παρουσιαζόταν ο σκοπός της παρούσας έρευνας και τα αποτελέσματα στα οποία στόχευε αυτή. Αναφέρθηκε επίσης η ύπαρξη έγκρισης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας (Φ15/18997/41607/Δ1), τονίζοντας παράλληλα τον ανώνυμο και εμπιστευτικό χαρακτήρα της. Οι γονείς γνωστοποιούσαν τη συναίνεσή τους με την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε στην τάξη. Οι οδηγίες διατυπώθηκαν προφορικά σε όλους τους συμμετέχοντες και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Επιπλέον, τονίστηκε ο ανώνυμος και εμπιστευτικός χαρακτήρας της έρευνας. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χρειάστηκε περίπου μία διδακτική ώρα.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

6.1. Μέσοι όροι- τυπικές αποκλίσεις

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση για το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση αναφορικά με τον τρόπο που τα αγόρια και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται την μητρική τυπολογία, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, φαίνεται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στον «Αυταρχικό τύπο μητέρας». Τα αγόρια δηλαδή αντιλαμβάνονται τη μητέρα τους σε μεγαλύτερο βαθμό ως αυταρχική συγκριτικά με τα κορίτσια. Για τον υποστηρικτικό και τον επιτρεπτικό τύπο δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t-τιμές και στατιστική σημαντικότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη βαθμολογία τους στο ερωτηματολόγιο «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)»

Τυπολογία μητέρας	Αγόρια (n=138)		Κορίτσια (n=231)		Σύγκριση Μέσων Όρων	
	M.O.	T.A	M.O.	T.A.	t	p
Υποστηρικτικός τύπος	3,85	0,66	3,96	0,62	-1,60	0,111
Αυταρχικός τύπος	2,26	0,64	1,92	0,61	5,10	0,001*
Επιτρεπτικός τύπος	2,31	0,65	2,32	0,71	-0,23	0,819

Σημείωση. p<0,001.*

Για να διερευνηθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με το θυμό ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, τον τρόπο με τον οποίο αυτός εκδηλώνεται, αλλά και την επιθετικότητα διεξήχθη Independent Samples t-test. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς το θυμό ως στοιχείο της προσωπικότητάς τους, αλλά και ως προς την εξωτερική του έκφραση. Συγκεκριμένα, τα αγόρια αισθάνονται στην καθημερινότητά τους περισσότερο θυμωμένα, επιλέγοντας να εξωτερικεύσουν το συναίσθημα αυτό συγκριτικά με τα κορίτσια. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για την επιθετικότητα, όπου και στις 3 υποκλίμακες, τη σωματική, τη λεκτική και την έμμεση παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών, με τα αγόρια να εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιθετική συμπεριφορά.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t-τιμές και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη βαθμολογία τους στα Ερωτηματολόγια Anger Expression Scale For Children (AESC) και Buss-Perry Aggression Questionnaire: Short Form (BPAQ)

Μεταβλητές	Αγόρια (n=138)		Κορίτσια (n=231)		Σύγκριση Μέσων Όρων	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t	p
Θυμός ως χαρακτηριστικό	19,79	6,063	18,23	5,180	2,62	0,009**
Εξωτερική έκφραση Θυμού	6,43	2,841	5,67	1,860	2,81	0,005**
Καταστολή Θυμού	8,45	2,705	8,39	2,843	0,21	0,831
Έλεγχος Θυμού	11,12	3,014	11,51	3,076	-1,180	0,239
Σωματική Επιθετικότητα	2,53	1,492	1,68	0,906	6,04	0,001**
Λεκτική Επιθετικότητα	2,25	1,193	1,94	0,922	2,62	0,010*
Έμμεση Επιθετικότητα	1,44	0,772	1,27	0,568	2,28	0,024*

*Σημείωση. *p<0,05, **p<0,01.*

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση (Πίνακας 4), φαίνεται ότι αναφορικά με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (σωματικής, λεκτικής και έμμεσης) και την τάξη των παιδιών (Ε' και Στ') υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη σωματική και την λεκτική επιθετικότητα, με τα παιδιά της Στ' τάξης να έχουν υψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τα παιδιά της Ε' τάξης. Όσον αφορά στην έμμεση επιθετικότητα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τάξεων.

Πίνακας 4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t-τιμές και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών της Ε' και Στ' τάξης ως προς τη βαθμολογία τους στο Ερωτηματολόγιο Buss-Perry Aggression Questionnaire: Short Form (BPAQ)

Επιθετικότητα	Ε' τάξη (n=191)		Στ' τάξη (n=178)		Σύγκριση Μέσων Όρων	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t	p
Σωματική	1,87	1,136	2,14	1,311	-2,12	0,035*
Λεκτική	1,88	0,958	2,25	1,094	-3,47	0,001**
Έμμεση	1,36	0,683	1,31	0,626	0,66	0,509

Σημείωση. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Για να προσδιοριστεί αν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές και ως προς τον τρόπο εκδήλωσης του θυμού (εξωτερίκευση, έλεγχος, καταστολή) και την τάξη των παιδιών, διεξήχθη Independent Samples t-test. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, έδειξαν ότι παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μονάχα όσον αφορά στον έλεγχο του θυμού, με τα παιδιά της Ε' τάξης να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους και να παιδιά της Στ' τάξης να εμφανίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στον έλεγχό του.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, *t*-τιμές και στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των παιδιών της Ε' και Στ' τάξης ως προς τη βαθμολογία τους στο Ερωτηματολόγιο Anger Expression Scale For Children (AESC)

Θυμός	Ε' τάξη (n=191)		Στ' τάξη (n=178)		Σύγκριση Μέσων Όρων	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t	p
Εξωτερίκευση	5,81	2,269	6,11	2,335	-1,25	0,211
Καταστολή	8,63	2,857	8,17	2,701	1,60	0,110
Έλεγχος	11,80	2,816	10,90	3,236	2,83	0,005*

Σημείωση. * $p < 0,01$.

6.2. Συσχετίσεις

Για να διερευνηθεί αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's *r*. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με τη γονεϊκή τυπολογία από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου (Πίνακας 6), βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ του υποστηρικτικού τρόπου διαπαιδαγώγησης και του θυμού, ως προς την εξωτερίκευσή του, αλλά και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις παρουσιάζονται και αναφορικά με την επιθετικότητα, και στις 3 υποκλίμακες, την σωματική, την λεκτική και την έμμεση. Αντίθετα, όταν ακολουθείται ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις τόσο με το θυμό ως στοιχείο της προσωπικότητας, και την εκδήλωσή του, όσο και με την επιθετικότητα, τη σωματική, τη λεκτική, και την έμμεση. Ανάλογες στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις έδειξαν τα αποτελέσματα ανάμεσα στο μητρικό επιτρεπτικό στυλ, το θυμό και την εξωτερίκευσή του. Αναφορικά με τον έλεγχο του θυμού και τη συσχέτιση που αυτός έχει με τον τρόπο

διαπαιδαγώγησης που επιλέγεται από τη μητέρα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το υποστηρικτικό στυλ, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το αυταρχικό στυλ, ενώ δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον έλεγχο του θυμού και στο επιτρεπτικό στυλ.

Ο θυμός, ως στοιχείο της προσωπικότητας φαίνεται να συσχετίζεται θετικά και με τις 3 υποκλίμακες της επιθετικής συμπεριφοράς, τη σωματική, τη λεκτική και την έμμεση, καθώς και με την εξωτερίκευση του θυμού. Αντίθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του θυμού, ως χαρακτηριστικό του ατόμου, της εκδήλωση του θυμού και της δυνατότητας ελέγχου του. Η εξωτερίκευση του θυμού φαίνεται όμως να συσχετίζεται θετικά με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, έμμεσης, λεκτικής και σωματικής. Μεταξύ των 3 υποκλιμάκων την επιθετικής συμπεριφοράς υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις, ενώ η επιθετικότητα, με όποια μορφή και αν εκδηλώνεται φαίνεται να συσχετίζεται αρνητικά, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τη δυνατότητα ελέγχου του θυμού.

Πίνακας 6

Δείκτες συνάφειας Pearson μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (N=369)

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Έμμεση Επιθετικότητα	-									
2.Λεκτική Επιθετικότητα	,41 ^{***}	-								
3.Σωματική Επιθετικότητα	,36 ^{***}	,53 ^{***}	-							
4.Έλεγχος Θυμού	-,19 ^{***}	-,34 ^{***}	-,36 ^{***}	-						
5.Καταστολή Θυμού	,07	-,004	-,03	,26 ^{***}	-					
6.Εξωτερίκευση Θυμού	,41 ^{***}	,56 ^{***}	,61 ^{***}	-,47 ^{***}	-,04	-				
7.Θυμός ως χαρακτηριστικό	,40 ^{***}	,60 ^{***}	,58 ^{***}	-,46 ^{***}	-,001	,70 ^{***}	-			
8.Επιτρεπτικοί γονείς	,05	,10	,09	-,06	-,12 [*]	,16 ^{**}	,17 ^{**}	-		
9.Αυταρχικοί γονείς	,18 ^{**}	,26 ^{***}	,23 ^{***}	-,19 ^{***}	,03	,30 ^{***}	,37 ^{***}	,10	-	
10.Υποστηρικτικοί γονείς	-,21 ^{***}	-,18 ^{**}	-,15 ^{**}	,36 ^{***}	,04	-,16 ^{**}	-,23 ^{***}	,10 [*]	-,22 ^{***}	-

Σημείωση. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

6.3. Αναλύσεις παλινδρόμησης

Για να ελεγχθεί αν οι 3 διαφορετικοί τρόποι διαπαιδαγώγησης (αυταρχικός, υποστηρικτικός, επιτρεπτικός) μπορούν να προβλέψουν το θυμό, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη του θυμού ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (N=369)

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος R ²
Θυμός ως Χαρακτηριστικό	Υποστηρικτικό Στυλ	-0,18	-3,74	0,001	0,178
	Αυταρχικό Στυλ	0,31	6,43	0,001	
	Επιτρεπτικό Στυλ	0,16	3,30	0,001	

Διαπιστώθηκε ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές, το υποστηρικτικό, το αυταρχικό και το επιτρεπτικό μητρικό στυλ συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής, του θυμού ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, ερμηνεύοντας το 17,8% της συνολικής διακύμανσης.

Παράλληλα, για να προσδιοριστεί αν οι 3 διαφορετικοί τρόποι διαπαιδαγώγησης (αυταρχικός, υποστηρικτικός, επιτρεπτικός) μπορούν να προβλέψουν την επιθετικότητα (σωματική, λεκτική, έμμεση) χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Πίνακες 8,9,10).

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι το μητρικό στυλ διαπαιδαγώγησης συμβάλλει στην πρόβλεψη της σωματικής επιθετικότητας, ερμηνεύοντας το 6,1% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της σωματικής επιθετικότητας (N=369)

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος R ²
Σωματική Επιθετικότητα	Υποστηρικτικό Στυλ	-0,12	-2,30	0,022	0,061
	Αυταρχικό Στυλ	0,19	3,68	0,001	
	Επιτρεπτικό Στυλ	0,08	1,55	1,55	

Αναφορικά με τη λεκτική επιθετικότητα, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης που επιλέγεται από τη μητέρα ερμηνεύει το 8,6% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της λεκτικής επιθετικότητας (N=369)

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος R ²
Λεκτική Επιθετικότητα	Υποστηρικτικό Στυλ	-0,14	-2,73	0,007	0,086
	Αυταρχικό Στυλ	0,22	4,33	0,001	
	Επιτρεπτικό Στυλ	0,10	1,89	0,060	

Το υποστηρικτικό, το αυταρχικό και το επιτρεπτικό στυλ διαπαιδαγώγησης φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της έμμεσης επιθετικότητας σε ποσοστό 5,6% (Πίνακας 10).

Πίνακας 10

Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της έμμεσης επιθετικότητας (N=369)

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος R ²
Έμμεση Επιθετικότητα	Υποστηρικτικό Στυλ	-0,18	-3,50	0,001	0,056
	Αυταρχικό Στυλ	0,13	2,53	0,012	
	Επιτρεπτικό Στυλ	0,06	1,06	0,288	

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την μητρική γονεϊκή τυπολογία και την πιθανή σχέση της με την εκδήλωση θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, εξετάστηκε η πιθανή θετική συσχέτιση μεταξύ θυμού και επιθετικότητας, καθώς και οι διαφυλικές διαφορές ως προς τις παραπάνω μεταβλητές. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί η σημασία του καθημερινού χρόνου που περνούν τα παιδιά με τη μητέρα τους ως προς την εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στον μητρικό αυταρχικό τρόπο διαπαιδαγώγησης, στο θυμό και στις τρεις διαστάσεις της επιθετικής συμπεριφοράς, τη σωματική, τη λεκτική και την έμμεση. Τα παιδιά δηλαδή που μεγαλώνουν μέσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου υπάρχει έλλειψη στοργής, αγάπης, αποδοχής και κατανόησης, νιώθουν το αίσθημα της απόρριψης. Για το λόγο αυτό και δεν κατορθώνουν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, να αυτοελέγχονται και να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις. Ως αποτέλεσμα υπάρχουν έντονα ξεσπάσματα θυμού και επιθετικές αντιδράσεις τόσο στον οικογενειακό όσο και στον φιλικό κύκλο. Επιπλέον, το παιδί που ζει σ' ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου κυριαρχεί η βία, μαθαίνει και το ίδιο να την υιοθετεί και να την εφαρμόζει όπου θεωρείται απαραίτητη. Η άμεση παρατήρηση αντικοινωνικών συμπεριφορών στην ίδια του την οικογένεια ή η επιβράβευση από τη συμμετοχή του ίδιου του παιδιού σε επιθετικές πράξεις, οδηγεί και εντείνει ακόμα περισσότερο την εμπλοκή του σε αντικοινωνικές εκδηλώσεις. Παράλληλα, όταν η μητέρα, που αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά δρα με τρόπο αντικοινωνικό, τότε και εκείνα στις κοινωνικές τους συναναστροφές επιλέγουν ανάλογο τρόπο αντίδρασης. Η οικογένεια αδυνατεί να εκπαιδεύσει τα παιδιά στην αντιμετώπιση προστριβών και αντιπαράθεσεων με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, με αποτέλεσμα να υπάρχουν έντονες δυσκολίες στην κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση του παιδιού. Ένα παιδί, όταν διαπαιδαγωγείται σε ένα περιβάλλον όπου η μητέρα παρουσιάζεται ως «αυθεντία», νιώθει θυμό. Αυτό συμβαίνει καθώς εκείνη δρα χωρίς να παρέχει επαρκείς εξηγήσεις για τις τιμωρητικές τεχνικές που επιλέγει, και το παιδί, αφού δεν μπορεί να κατανοήσει τη συγκεκριμένη επιλογή, την κρίνει ως άδικη. Ως αποτέλεσμα, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά όχι μόνο δεν εξαλείφεται, αλλά γίνεται ακόμα πιο έντονη. Τέλος, τα παιδιά που μεγαλώνουν με μία μητέρα που δεν αντιλαμβάνεται τις πραγματικές τους ανάγκες και επιθυμίες, δεν γνωρίζει τις δυνατότητές τους και τα αδύναμα σημεία τους και δεν επικοινωνεί ουσιαστικά μαζί τους, είναι πιθανό να διακατέχονται από αισθήματα θυμού που πολλές φορές οδηγούν ακόμα και σε επιθετική συμπεριφορά.

Αντίθετα, όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται την μητέρα τους ως υποστηρικτική, φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση με τον έλεγχο του θυμού και αρνητική με την εξωτερίκευσή του, καθώς και με τις επιθετικές εκδηλώσεις. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν έναν ουσιαστικό διάλογο με τη μητέρα τους. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα για ό,τι τους απασχολεί χωρίς να αισθάνονται φόβο. Επιπλέον, τους δίνεται η δυνατότητα να μειώσουν την ένταση που νιώθουν, ελέγχοντας με τον τρόπο αυτό το αίσθημα του θυμού χωρίς να αισθάνονται την ανάγκη να τον εξωτερικεύσουν ή να οδηγηθούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Ακόμη, ζώντας σε ένα περιβάλλον όπου βιώνουν τον σεβασμό, την κατανόηση και την ανταπόκριση στα συναισθήματά τους μαθαίνουν να συμπεριφέρονται με ανάλογο τρόπο στις κοινωνικές τους συναναστροφές, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των άλλων. Καλλιεργείται δηλαδή το αίσθημα της ενσυναίσθησης το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να εκδηλώνουν, αλλά και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Παράλληλα, η προσαρμοστική τους ικανότητα και οι κοινωνικές τους δεξιότητες είναι ιδιαίτερα αυξημένες, ενώ η αισιοδοξία και η ευτυχία αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Η στοργή, η αποδοχή, η αγάπη και η απουσία ψυχολογικού ελέγχου δημιουργούν αισθήματα ασφάλειας στο παιδί. Πιθανά συμπεριφορικά προβλήματα είτε απομακρύνονται είτε ακόμα και αν εκδηλωθούν είναι αρκετά περιορισμένα σε ένταση. Παράλληλα, όταν τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου θέτονται όρια, δίνονται λογικές εξηγήσεις και υπάρχει σαφής επιχειρηματολογία από τους γονείς σε περιπτώσεις διαφωνιών και διαφορετικών απόψεων, κατορθώνουν και εκείνα να δρουν με παρόμοιο τρόπο σε ανάλογες περιστάσεις, περιορίζοντας την πιθανότητα εκδήλωσης θυμού και επιθετικότητας.

Αναφορικά με τον επιτρεπτικό τρόπο διαπαιδαγώγησης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με το θυμό ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του παιδιού και με την εξωτερίκευσή του και αρνητική με τον έλεγχο του θυμού. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που ζουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον χωρίς όρια και έλεγχο νιώθουν έντονα το αίσθημα του θυμού στην καθημερινότητά τους, εκδηλώνοντάς τον σε αρκετές περιστάσεις. Οι περιορισμένες απαιτήσεις και η έντονη ανεκτικότητα της μητέρας δημιουργούν στα παιδιά την εντύπωση ότι μπορούν να δρουν όπως επιθυμούν, χωρίς να υπάρχει κάποια αρνητική συνέπεια γι' αυτά. Άλλωστε, η απόλυτη ελευθερία και οι ασυνεπείς τεχνικές πειθαρχίας δημιουργούν έντονη σύγχυση στο παιδί, καθώς δεν μπορεί να αντιληφθεί ποια συμπεριφορά πρέπει να υιοθετεί και ποια να απορρίπτει. Επιπλέον, η απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας με τη μητέρα, η έλλειψη συναισθηματικής ανταπόκρισης και εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό της είναι πιθανό να συνδέεται με την αδυναμία ελέγχου του θυμού. Άλλωστε, το συγκεκριμένο οικογενειακό

περιβάλλον δεν επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν να αυτοελέγχονται και να αυτορρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, γι' αυτό και ο θυμός και η αδυναμία ελέγχου του αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Αναφορικά με το θυμό και την επιθετική συμπεριφορά βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις, με τα παιδιά που παρουσιάζονται ως οξύθυμα στην καθημερινότητά τους και εξωτερικεύουν το θυμό τους, να εκδηλώνουν και επιθετικές συμπεριφορές. Αν και ο θυμός δεν είναι πάντοτε αρκετός για να οδηγήσει στην επιθετικότητα, στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι τα παιδιά που αισθάνονται στην καθημερινότητά τους θυμό, όχι μόνο αδυνατούν να τον ελέγξουν, αλλά το συναίσθημα αυτό συνοδεύεται από επιθετική συμπεριφορά, σωματική, λεκτική ή έμμεση.

Σε ότι αφορά τις διαφυλικές διαφορές τα αγόρια έδειξαν να υπερέχουν σημαντικά στο θυμό, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους και στην εξωτερικεύσή του. Αντίθετα τα κορίτσια φάνηκε να ελέγχουν το θυμό τους σε μεγαλύτερο βαθμό. Σημαντική υπεροχή των αγοριών παρουσιάστηκε και στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, σωματικής, λεκτικής και έμμεσης. Ο τρόπος ανατροφής των παιδιών και η διαπαιδαγώγηση που λαμβάνουν είναι πιθανό να ερμηνεύουν τα παραπάνω αποτελέσματα. Συγκεκριμένα τα κορίτσια γνωρίζουν ότι είναι κοινωνικά αποδεκτό να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με ποικίλους τρόπους όπως το κλάμα, χωρίς να στιγματιστούν ή να γελοιοποιηθούν. Επιπλέον, αρκετές φορές εκείνα επιλέγουν να ελέγξουν το θυμό τους και να μην τον εξωτερικεύσουν υπό το άγχος του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης από τον φιλικό τους κύκλο. Αντίθετα, τα αγόρια, μεγαλώνοντας σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου υπάρχουν διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετικοί τρόποι αντίδρασης στις συναισθηματικές εκφράσεις μεταξύ των δύο φύλων, προσπαθούν να ανταποκριθούν στον ρόλο που τους αποδίδεται για να μην απορριφθούν και αποκλειστούν κοινωνικά. Ως αποτέλεσμα, η έκφραση θυμού και οι επιθετικές εκδηλώσεις γίνονται περισσότερο αποδεκτές από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον όταν αφορούν τα αγόρια παρά τα κορίτσια.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ήταν τα αποτελέσματα που αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η επιθετικότητα των παιδιών με την αύξηση της ηλικίας τους. Αν και σε παλαιότερες έρευνες υπογραμμίζεται ότι η επιθετικότητα των παιδιών περιορίζεται με το πέρασμα στην εφηβεία (Côté et al., 2006, 2007· Dodge et al., 2006), στην παρούσα έρευνα η σωματική και λεκτική επιθετικότητα αυξάνεται, ενώ δεν παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές ως προς την έμμεση επιθετικότητα. Αναφορικά με το θυμό, σημαντικές αλλαγές σημειώνονται με την πάροδο του χρόνου ως προς τον τρόπο έκφρασής του. Σε παρελθοντικές έρευνες

επισημαίνεται ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία ελέγχου του θυμού τους, εκφράζοντάς τον σε μεγαλύτερο βαθμό (Strayer & Roberts, 2004· Thompson, 1994· Zeman & Garber, 1996). Στην παρούσα έρευνα δεν φαίνεται να ισχύει κάτι αντίστοιχο, καθώς τα παιδιά της Στ' τάξης έχουν περισσότερα ξεσπάσματα θυμού μπαίνοντας στην προεφηβική ηλικία.

Ως προς τη διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ του φύλου και του χρόνου που περνούν τα παιδιά με τη μητέρα τους αναφορικά με την εκδήλωση θυμού και επιθετικότητας, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Αν και η επικοινωνία του παιδιού με τη μητέρα θεωρείται σημαντική σε όλες τις περιόδους της ανάπτυξής του, πιθανώς ο ρόλος της να είναι περισσότερο καταλυτικός κατά τη βρεφική και πρώτη παιδική ηλικία όπου δημιουργούνται ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί και το παιδί διαμορφώνει έναν ασφαλή συναισθηματικό δεσμό μαζί της.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν ομοιότητες με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών που προσπάθησαν να προσδιορίσουν τον ρόλο της μητρικής γονεϊκής τυπολογίας στην εκδήλωση θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, στη διαχρονική έρευνα των Barnett και συν. (2010) παιδιά βρεφικής και παιδικής ηλικίας που βίωσαν την ανικανότητα της μητέρας να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους δεν κατόρθωσαν να μάθουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να λειτουργούν ως αυτόνομες προσωπικότητες και να απέχουν από προβληματικές συμπεριφορές. Ανάλογη διαχρονική έρευνα σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας φαίνεται να ενισχύει την παραπάνω άποψη, καθώς η καλλιέργεια της αυτονομίας και η απουσία ψυχολογικού ελέγχου από τους γονείς οδηγεί σε ομαλή κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Rueth et al., 2016). Αντίθετα, οικογένειες που ανταποκρίθηκαν με ευαισθησία, κατανόηση και αγάπη στις ανάγκες των παιδιών, βίωσαν προβλήματα συμπεριφοράς σε μικρότερο βαθμό. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και έρευνα σε παιδιά παιδικής ηλικίας (Feldman et al., 2011), στην οποία υπογραμμίζεται ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν με μια ευαίσθητη και υποστηρικτική μητέρα κατορθώνουν και αναπτύσσουν αποτελεσματικές στρατηγικές ελέγχου του θυμού τους, ο οποίος εκδηλώνεται με μικρότερη συχνότητα και ένταση. Επιπλέον, αρκετές έρευνες και σε παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας (Strayer & Roberts, 2004· Houlberg et al., 2016) επισημαίνουν ότι το ενδιαφέρον, η φροντίδα και η υποστήριξη της οικογένειας βοηθούν τα παιδιά να περιορίσουν την έκφραση του θυμού τους και να προσαρμοστούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο.

Αναφορικά με τη γονεϊκή τυπολογία και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με άλλες παρόμοιες που

μελέτησαν την παραπάνω σχέση. Συγκεκριμένα, η έλλειψη ζεστασιάς, αποδοχής και η έντονη απόρριψη, κυρίως από τη μητέρα, φαίνεται να οδηγούν τα παιδιά σε επιθετικές και αντικοινωνικές εκδηλώσεις (Lotfi Azimi et al., 2012· Buschgens et al., 2010). Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγεί τόσο η έντονη αυστηρότητα, η σωματική τιμωρία και η ενίσχυση επιθετικών συμπεριφορών από τους ίδιους τους γονείς, όσο και η έλλειψη ουσιαστικής επίβλεψης και επιτήρησης των παιδιών, τονίζοντας ότι η αδυναμία της μητέρας να ελέγξει το παιδί της ενισχύει ακόμα περισσότερο την επιθετική συμπεριφορά (De La Torre-Cruz et al., 2014· Sheehan & Watson, 2008· Logan-Greene & Jones, 2015· Underwood et al., 2009). Επιπλέον, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν την αντίληψη ότι ο θυμός αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Σε συμφωνία με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας είναι και παλαιότερες έρευνες (Bohnert et al., 2003· Eisenberg et al., 2005· Lochman et al., 2006· Eisenberg et al., 1999) στις οποίες υπογραμμίζεται ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ θυμού και επιθετικότητας.

Σχετικά με τις διαφυλικές διαφορές, φαίνεται ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν το θυμό και την επιθετικότητάς τους σε μικρότερο βαθμό και με διαφορετικό τρόπο συγκριτικά με τα αγόρια. Εκείνο που επισημαίνεται σε αντίστοιχες μελέτες είναι ότι ενώ τα αγόρια εκφράζουν το θυμό τους με επιθετικές πράξεις, τα κορίτσια επιλέγουν άλλους τρόπους αντίδρασης, όπως είναι η εσωτερίκευση ή η προσπάθεια ελέγχου και περιορισμού του θυμού (Zeman & Garber, 1996· Clay et al., 1996). Επίσης σε έρευνα με παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας η πίεση που βιώνουν τα παιδιά οδηγεί πολλές φορές σε εκρήξεις θυμού και επιθετικές συμπεριφορές, με τα αγόρια να παρουσιάζουν σημαντική υπεροχή (Hewitt et al., 2002). Το στοιχείο στο οποίο φαίνεται να συμφωνούν τόσο η παρούσα έρευνα όσο και οι περισσότερες έρευνες παρελθόντων ετών αφορά στον τρόπο εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς, με τα αγόρια να επιλέγουν κατά κύριο λόγο τη σωματική και λεκτική επιθετικότητα (Lochman et al., 2010· Goldstein et al., 2013· Paschall et al., 2015). Αντίθετα, τα αποτελέσματα των ερευνών αναφορικά με την έμμεση επιθετικότητα δεν φαίνεται να συγκλίνουν μεταξύ τους. Η παρούσα έρευνα και άλλες παρόμοιες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια υπερέχουν και στην επιθετικότητα που αφορά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Crick, 2003· Nelson & Crick, 2002), ενώ σε άλλες έρευνες (Yang et al., 2004· Nelson et al., 2006) το αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα έμμεσης επιθετικότητας κυρίως για τα κορίτσια.

Τέλος, αρκετοί ερευνητές τονίζουν τη σημασία του χρόνου που οι μητέρες αφιερώνουν στα παιδιά τους συνδέοντας την έλλειψή του με αρνητικά αποτελέσματα. Η αποτυχία δημιουργίας ασφαλούς συναισθηματικού δεσμού μεταξύ μητέρας και παιδιού, η αδυναμία ανταπόκρισής της στις ανάγκες του παιδιού, αλλά και η πιθανότητα εκδήλωσης αντικοινωνικών

συμπεριφορών αποτελούν κάποια από τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα (Hays, 1996· Warner, 2006· Milkie et al., 2015· Booth et al., 2002· Belsky, 2001· Milkie et al., 2015). Στην παρούσα έρευνα, αλλά και σε άλλες παρόμοιες δεν φάνηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του χρόνου που αφιερώνει η μητέρα στο παιδί της και σε αρνητικά αποτελέσματα που αφορούν στην ανάπτυξη και εξέλιξή του (Chase-Landsdale, et al., 2003· Booth et al., 2002· Milkie et al., 2015), υπογραμμίζοντας ότι είναι πιθανό η ηλικία του παιδιού να παίζει καταλυτικό ρόλο στην παραπάνω σχέση.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι δεν επιτρέπουν τα αποτελέσματά της να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό. Αν και ο αριθμός του δείγματος θεωρείται ικανοποιητικός, η συλλογή των δεδομένων μόνο από δημόσια σχολεία των βορείων προαστίων, δεν καθιστά το δείγμα αντιπροσωπευτικό και θεωρείται απαραίτητο να υπάρχει μεγαλύτερο δείγμα ατόμων που προέρχεται από διάφορες περιοχές της Αττικής. Επιπλέον, θα μπορούσε να υπάρχει μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων για να διερευνηθεί κατά πόσο τροποποιείται ο τρόπος έκφρασης του θυμού και της επιθετικότητας, ανάλογα με την ηλικιακή ζώνη των παιδιών. Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα συλλέχθηκαν από ερωτηματολογία αυτοαναφοράς των ίδιων των μαθητών, στα οποία καταγράφονται οι προσωπικές τους αντιλήψεις για τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που λαμβάνουν από τη μητέρα τους. Ιδιαίτερα χρήσιμη και ενδιαφέρουσα θα ήταν και η συμπλήρωση αντίστοιχου ερωτηματολογίου από τις μητέρες των παιδιών, όπου θα παρουσιάζονται οι δικές τους απόψεις για το γονεϊκό στυλ τυπολογίας που ακολουθούν. Με τον τρόπο αυτό τα δύο ερωτηματολόγια θα μπορούσαν να συγκριθούν, να αξιολογηθούν και να παραχθούν σημαντικά συμπεράσματα για το αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απόψεων μητέρων και παιδιών. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί και ο ρόλος του πατέρα στην ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών, καθώς η συμβολή ή η απουσία του επιδρά σημαντικά με θετικό ή αρνητικό τρόπο στην ανάπτυξή τους. Αναφορικά με την αξιολόγηση του θυμού και της επιθετικότητας, οι αυτοαναφορές των παιδιών πιθανόν να μην παρέχουν μία απόλυτα αντικειμενική άποψη. Η συμβολή των εκπαιδευτικών θα ήταν σημαντική, παρέχοντας επιπρόσθετες πληροφορίες για το πώς και το πότε εκφράζονται συναισθήματα θυμού και εκδηλώνεται επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό χώρο. Επιπλέον, θα πρέπει να προσδιοριστεί με σαφήνεια εάν ο χρόνος που περνά το παιδί με τη μητέρα του μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ποιοτικός» και ποιες είναι εκείνες οι δραστηριότητες με τις οποίες επιλέγουν να εμπλακούν στον ελεύθερο χρόνο τους.

Για τους παραπάνω λόγους προτείνεται η επανάληψη της έρευνας σε ένα περισσότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα όπου θα υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων, διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Επίσης, αφού η σχέση μητέρας-

παιδιού είναι αμφίδρομη, θα πρέπει να μελετηθεί πιο διεξοδικά, όχι μόνο η επίδραση που ασκεί η συμπεριφορά του γονέα στο παιδί, αλλά και σε ποιο βαθμό τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα του παιδιού επιδρούν στον τρόπο διαπαιδαγώγησης που επιλέγεται από τη μητέρα. Ακόμη, αν και η γονεϊκή τυπολογία αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την εκδήλωση θυμού και επιθετικής συμπεριφοράς, θα πρέπει να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες. Οι βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές που συμβαίνουν λόγω της εισόδου του παιδιού στην εφηβεία, η επίδραση του φιλικού κύκλου, η επιθυμία να γίνει αποδεκτό από τους συνομηλίκους του και να ενταχθεί σε μία ομάδα, μπορούν να οδηγήσουν στην επιλογή αντικοινωνικών συμπεριφορών. Τέλος, θα μπορούσε να διεξαχθεί διαχρονική έρευνα στην οποία να προσδιορίζεται και να αξιολογείται ο θυμός και η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης, ελέγχοντας με τον τρόπο αυτό την αποτελεσματικότητά του.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την άμεση συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της μητρικής γονεϊκής τυπολογίας, του θυμού και της επιθετικής συμπεριφοράς σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας. Τα ευρήματα θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν γονείς και εκπαιδευτικούς στην καλύτερη κατανόηση της παραπάνω σχέσης. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο θα μπορούσε να βρει εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα όπου υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το εάν ο τρόπος ανατροφής που ο κάθε γονέας εφαρμόζει είναι ο καταλληλότερος, καθώς και τα βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στα οποία αυτός θα οδηγήσει. Η βαθύτερη κατανόηση της σημασίας της γονεϊκής τυπολογίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη και πρόοδο του παιδιού θα μπορούσε να οδηγήσει στη διατύπωση κατάλληλων παρεμβατικών προτάσεων στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον βελτιώνοντας τη γενικότερη ποιότητα ζωής των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akhtar, Z. (2012). The Effect of Parenting Style of Parents on the Attachment Styles of Undergraduate Students. *Language in India: Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 12(1), 555-566.
- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do we know? *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 19(1), 56-62.
- Altschul, I., Lee, S.J. & Gershoff, E.T. (2016). Hugs, Not Hits: Warmth and Spanking as Predictors of Child Social Competence. *Journal of Marriage and Family*, 78, 695- 714.
- Antonopoulou, K., Alexopoulos, A. D. & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of father parenting style, empathy and self-esteem among Greek preadolescents. *Marriage & Family Review*, 48(3), 293-309.
- Αντωνοπούλου, Α. & Τσίτσας, Γ. (2011). Η διερεύνηση της γονεϊκής τυπολογίας της Ελληνίδας μητέρας: Στάθμιση του ερωτηματολογίου: «Parenting Styles & Dimensions Questionnaire (PSDQ)». *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 51-60.
- Appleyard, K. & Berlin, L. J. (2007). *Supporting Healthy Relationships Between Young Children and their Parents*. Center for child and family process. Ανακτήθηκε 7 Αυγούστου, 2017, από www.childandfamilypolicy.duke.edu
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Spring Verlag.
- Baldwin, A. L. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20, 49-62.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (pp. 11-40). New York: Academic Press.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.

- Barnett, M. A., Shanahan, L., Deng, M., Haskett, M. E. & Cox, M. J. (2010). Independent and Interactive Contributions of Parenting Behaviors and Beliefs in the Prediction of Early Childhood Behavior Problems. *Parenting: Science and Practice, 10*, 43-59.
- Baron, R. A. & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*, (2nd edition). New York: Plenum.
- Barratt, E. S., Stanford, M. S., Dowdy, L., Liebman, M. J. & Kent, T. A. (1999). Impulsive and premediated aggression: A factor analysis of self-reported acts. *Psychiatry Research, 86*, 163-173.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*, 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society, 9*(3), 239-276.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist, 35*, 639-652.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In Damon, W. (ed.), *Child Development Today and Tomorrow*, (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass
- Baumrind, D. (1991a). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C. Peterson (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp.746-758). NY: Garland.
- Baumrind, D. (1991b). *Types of middle-class adolescent substance users: Concurrent family and personality influences*. Unpublished manuscript, Institute of Human Development, University of California, Berkley.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. & Owens, E. B. (2010). Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development. *Parenting: Science & Practice, 10*, 157-201.

- Beck, R. & Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 63-74.
- Belsky, I. & Jaffee, S. R. (2006). The multiple determinants of parenting. In D. I. Cohen & D. Cicchetti (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 38-85). Hoboken, NJ: Wiley.
- Belsky, J. (2001). Developmental risk (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 845-860.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1992b). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Bjorkqvist, & P. Niemela (eds), *Of mice and women: aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.
- Bohnert, A.M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 79-91.
- Bombi, A. S., Di Norcia, A., Di Giunta, L., Pastorelli, C. & Lansford, J. E. (2015). Parenting Practices and Child Misbehavior: A Mixed-Method Study of Italian Mothers and Children. *Parenting: Science and Practice*, 15, 207-228.
- Booth, C. L., Clarke-Steward, K.A., Lowe Vandell, D., McCartney, K. & Tresch Owen, M. (2002). Child-Care Usage and Mother-Infant "Quality Time". *Journal of Marriage and Family*, 64, 16-26.
- Buschgens, C. J. M., van Aken, M. A. G., Swinkels, S. H. N., Ormel, J., Verhulst, F. C. & Buitelaar, J. K. (2010). Externalizing behaviors in preadolescents: familiar risk to externalizing behaviors and perceived parenting styles. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 567-575.
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley.
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.

- Castro-Schilo, L., Taylor, Z.E., Ferrer, E., Robins, R.W., Conger, R.D. & Widaman, K.F. (2013). Parents' Optimism, Positive Parenting, and Child Peer Competence in Mexican-Origin Families. *Parenting: Science and Practice*, *13*, 95-112.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. & McBride- Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, *17*, 598-606.
- Chase-Landsdale, P. L., Moffitt, R., Lohman, B., Cherlin, A., Coley, R. & Pittman, L. (2003). Mothers' transition from welfare to work and the well-being of preschoolers and adolescents. *Science*, *299*, 1548-1552.
- Clay, D. L., Hagglund, K. J., Kashani, J. H. & Frank, R. G. (1996). Sex Differences in Anger Expression, Depressed Mood, and Aggression in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, *3*(1), 79-92.
- Conger, R., Ebert-Wallace, L., Sun, Y., Simons, R., McLoyd, V. & Brody, G. (2002). Economic pressure in African American families: a replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, *38*, 179-193.
- Côté, M. S. (2007). Sex differences in physical and indirect aggression: A developmental perspective. *European Journal on Criminal Policy and Research*, *13*(3-4), 183-200.
- Côté, M. S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (2006). The development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescent: A Nation Wide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(1), 71-85.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*, 710-722.
- Crick, N. R. (2003). A gender-balanced approach to the study of childhood aggression and reciprocal family influences. In A.C. Crouter & A. Booth (Eds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (pp.229-235). Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, *33*(4), 579-588.

- Darling, D. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Intergrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- De la Torre-Cruz, M. J., García- Linares, M. C. & Casanova- Arias, P. F. (2014). Relationship between Parenting Styles and Aggressiveness in Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 147-170.
- Deffenbacher, J. L., Lynch, R. S., Oetting, E. R. & Kemper, C. C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 149-157.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Lynch, R. S. & Morris, C. D. (1996). The expression of Anger and its Consequences. *Behavior Research and Therapy*, 34(7), 575-590.
- del Barrio, V., Aluja, A. & Spielberger, C. (2004). Anger assessment with the STAXI-CA: Psychometric properties of a new instrument for children and adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37, 227-244.
- Denham, S.A. (1993). Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 715-728.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 719-788. Hoboken NJ: Wiley.
- Egberts, M.R., Prinzie, P., Deković, M., de Haan, A. D. & van den Akker, A. L. (2015). The prospective relationship between child personality and perceived parenting: Mediation by parental sense of competence. *Personality and Individual Differences*, 77, 193-198.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Shepard, S., Guthrie, I. K., Mazsk, P., Poulin, R. & Jones, S. (1999). Prediction of elementary school children's socially appropriate and problem behavior from anger reactions at age 4-6 years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(1), 119-142.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A. & Shepard, SA. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41, 193-211.

- Feldman, R., Dollberg, D. & Nadam, R. (2011). The expression and regulation of anger in toddlers: Relations to maternal behavior and mental representations. *Infant Behavior and Development, 34*, 310-320.
- Furlong, M. J., Smith, D. C. & Bates, M. P. (2002). Further development of the multidimensional school anger inventory: Construct validation, extension to female adolescents, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment, 20*, 46-65.
- Gansle, K. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 321-341.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin, 128*(4), 539-579.
- Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives, 7*, 133-137.
- Gershoff, E. T., Kaylor-Grogan, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deckard-Deater, K. & Dodge, K. A. (2010). *Child Development, 81*(2), 487-502.
- Goldstein, N. E. S., Serico, J. M., Riggs Romaine, C. L., Zelechowski, A. D., Kalbeitzer, R., Kemp, K. & Lane, C. (2013). Development of the Juvenile Justice Anger Management Treatment for Girls. *Cognitive and Behavioral Practice, 20*, 171-188.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L. & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology, 5*, 191-213.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental psychology, 30*, 4-19.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development, 71*, 205-211.
- Harre, R. & Lamb, R. (1983). *The encyclopaedic dictionary of psychology*. Great Britain: Basil Blackwell Publisher Limited.

- Harris-McKoy, D. (2016). Adolescent Delinquency: Is Too Much or Too Little Parental Control a Problem? *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2079-2088.
- Harrist, A. W., Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Bates, J. E. (1994). Dyadic synchrony in mother-child interaction: Relations with children's kindergarten adjustment. *Family Relations*, 43, 417-424.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Herrera, C., & Dunn, J. (1997). Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*, 33, 869-881.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L. & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32, 1049-1061.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In Mussen, P. H. (ed.), *Carmichaels' Manual of Child Psychology, Vol.2* (pp. 261-360). New York: Wiley
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Holt, R. (1970). On the interpersonal and intrapersonal consequences of expressing or not expressing anger. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 8-12.
- Houlberg, B. J., Morris, A. S., Cui, L., Henry, C. S. & Criss, M. M. (2016). The Role of Youth Anger in Explaining Links Between Parenting and Early Adolescent Prosocial and Antisocial Behavior. *Journal of Early Adolescence*, 36(3), 297-318.
- Hsin, A. & Felfe, C. (2014). When does time matter? maternal employment, children's time with parents, and child development. *Demography*, 51(5), 1867-1894.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72, 1426-1438.
- Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. New York: Plenum.

- Huston, A. C. & Rosenkrantz Aronson, S. (2005). Mothers' Time With Infant and Time in Employment as Predictors of Mother–Child Relationships and Children's Early Development. *Child Development*, 76, 467-482.
- Infante, D. A. & Wigley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs*, 53, 61-69.
- Jenkins, J. M. (2000). Marital Conflict and Children's Emotions: The Development of an Anger Organization. *Journal of Marriage and Family*, 62, 723-736.
- Kashani, J. H., Dahlmeier, J. M., Borduin, C. M., Soltys, S. & Reid, J. C. (1995). Characteristics of Anger Expression in Depressed Children. *Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 34(3), 322-326.
- Kassinove, H. & Tafrate, R. C. (2006). Anger-related disorders: Basic issues, models, and diagnostic considerations. In E. L. Feindler (Ed.), *Anger-related disorders: A practitioner's guide to comparative treatments* (pp. 1-27). New York: Springer.
- Kerr, M. & Schneider, B. H. (2008). Anger expression in children and adolescents: A review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*, 28, 559-577.
- Kidwell, K. M., Van Dyk, T. R., Guenther, K. D. & Timothy, D. (2016). Anger and children's health: Differentiating role of inward versus outward expressed anger on sleep, medical service utilization, and mental health. *Children's Health Care*, 45(3), 342-358.
- Kiff, C.J., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2011). Nature and Nurturing: Parenting in the Context of Child Temperament. *Clinical Child Family Psychology Review*, 14, 251-301.
- Kochanska, G., Aksan, N., Penney, S. J. & Boldt, L. J. (2007). Parental personality as an inner resource that moderates the impact of ecological adversity on parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 136-150.
- Koenig, J. L., Barry, R. A. & Kochanska, G. (2010). Rearing Difficult Children: Parents' Personality and Children's Proneness to Anger as Predictors of Future Parenting. *Parenting: Science and Practice*, 10, 258-273.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsistas, G. & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.

- Krahé, B. (2013). *The Social Psychology of Aggression*, (2nd edition). London & New York: Psychology Press.
- Ladd, G. W. & Ladd, B. J. (1998). Parenting behaviors and the parent-child relationship: Correlates of peer victimization in kindergarden? *Developmental Psychology*, *34*, 1450-1458.
- Ladd, G. W. & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In Bornstein, M. H. (ed.), *Handbook of Parenting: Vol 5: Practical Issues in Parenting* (pp. 269-309). Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, *14*, 403-414.
- Lahey, B. B., Van Hulle, C. A., Keenan, K., Rathouz, P. J., D' Onofrio, B. M., Rodgers, J. L., et al. (2008). Temperament and parenting during the first year of life predict future child conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 1139-1158.
- Lamb, M. E. & Baumrind, D. (1978). Socialization and personality development in the preschool years. M. E. Lamb (Ed.), *Social and Personality Development*, USA: Holt, Rinehart & Winston, 50-67.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, *46*, 819-834.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, *10*, 271-299.
- Lochman, J. E., Barry, T., Powell, N. & Young, L. (2010). Anger and Aggression. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills* (pp. 155-166). New York: Springer.
- Lochman, J. E., Powell, N., Clanton, N. & McElroy, H. (2006). Anger and aggression. In G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Need III* (pp. 115-133). Washington, DC: National Association of School Psychology.
- Logan-Greene, P. & Jones, A. S. (2015). Chronic neglect and aggression/delinquency: A longitudinal examination. *Child Abuse and Neglect*, *45*, 9-20.

- Loginova, S. V. & Slobodskaya, H. R. (2016). The mediating role of parenting in the relation between personality and externalizing problems in Russian children. *Personality and Individual Differences*. doi: 10.1016/j.paid.2016.10.055.
- Lotfi Azimi, A., Vaziri, Sh. & Lotfi Kashani, F. (2012). *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1276-1281.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development*, 4th Edition (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maccoby, E. E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2009). Τυπολογία του Έλληνα πατέρα με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών του: Προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου: «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)». *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 23-34.
- Mase, D. (1982). *Love and Anger in Marriage*. Zondervan Publishing House of the Zondervan Corporation, Grand Rapids, MI.
- McLeod, D., Weisz, J. R. & Wood, J. J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 986-1003.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47.
- Milkie, M. A., Kendig, S. M., Nomaguchi, K. M. & Denny, K. E. (2010). Time With Children, Children's Well-Being, and Work-Family Balance Among Employed Parents. *Journal of Marriage and Family*, 72, 1329-1343.
- Milkie, M. A., Nomaguchi, K. M. & Denny, K. E. (2015). Does the Amount of Time Mothers Spend with Children or Adolescents Matter? *Journal of Marriage and Family*, 77, 355-372.
- Moghaddam, M. F., Asli, F., Rakhshani, T. & Taravatmanesh, S. (2016). The Relationship Between Parenting Styles and Aggression in Adolescents of Zahedan City in 2014. *Shiraz E-Medical Journal*, 17(7-8).

- Morris, A. S., Steinberg, L., Silk, J. S., Sessa, F. M., Avenevoli, S. & Essex, M. J. (2002). Temperamental Vulnerability and Negative Parenting as Interacting Predictors of Child Adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461-471.
- Motataianu, I. R. (2015). The Relation between Anger and Emotional Synchronization in Children from Divorced Families. *Social and Behavioral Sciences*, 203, 158-162.
- Narusyte, J., Andershed, A. K., Neiderhiser, J. M. & Lichtenstein, P. (2007). Aggression as a mediator of genetic contributions to the association between negative parent-child relationships and adolescent antisocial behavior. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 128-137.
- Nelson, D. A. & Crick, N. R. (2002). Parental psychological control: Implications for childhood physical and relational aggression. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 161-189). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nelson, D. A., Hart, C. H., Yang, C., Olsen, J. A. & Jin, S. (2006). Aversive parenting in China: Associations with child physical and relational aggression. *Child Development*, 77, 554-572.
- Nomaguchi, K. M. (2006). Maternal employment, no parental care, mother-child interactions and child outcomes during preschool years. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1341-1369.
- Novaco, R. W. (1985). Anger and its therapeutic regulation. In M. A. Chesney & R. H. Rosenman (Eds.), *Anger and Hostility in Cardiovascular and Behavioral Disorders* (pp. 203-226). New York: Hemisphere.
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Özdemir, Y., Vazsonyi, A. T. & Çokç, F. (2013). Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 65-77.
- Papp, L. M., Cummings, E. M. & Goeke-Morey, M. C. (2005). Parental psychological distress, parent-child relationship qualities, and child adjustment: Direct, mediating, and reciprocal pathways. *Parenting: Science and Practice*, 5, 259-283.

- Parke, R. D. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In Damon, W. (Series ed.) & Eisenberg, N. (Vol. ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. New York: Wiley.
- Parrott, D. J. & Giancola, P. R. (2007). Addressing “The criterion problem” in the assessment of aggressive behavior: Development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 280-299.
- Paschall, K. W., Gonzalez, H., Mortensen, J. A., Barnett, M. A. & Mastergeorge, A. M. (2015). Children’s negative emotionality moderates influence of parenting styles on preschool classroom adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 39*, 1-13.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process: Vol. 3. A social learning approach*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Πέκης, Α. (2013). Γονεϊκό στυλ διαπαιδαγώγησης και επιδόσεις μαθητών σχολικής ηλικίας: θεωρητικές και πρακτικές όψεις. *Τα εκπαιδευτικά, 107-108*, 189-200.
- Pettit, G. S., Clawson, M., Dodge, K. A. & Bates, J. E. (1996). Stability and change in children’s peer-rejected status: The role of child behavior, parent-child relations, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 91-118.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. (1988). Early family experience, social problem-solving patterns, and children’s social competence. *Child Development, 59*, 107-120.
- Pettit, G. S., Harrist, A. W., Bates, J. E. & Dodge, K. A. (1991). Family interaction, social cognition, and children’s subsequent relationships with peers at kindergarten. *Journal of Social and Personal Relationships, 8*, 383-402.
- Piko, B. F. & Balázs, M. Á. (2012). Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. *Addictive Behaviors, 37*, 353-356.
- Piko, B. F., Keresztes, N. & Pluhar, Z. F. (2006). Aggressive behavior and psychosocial health among children. *Personality and Individual Differences, 40*, 885-895.
- Plutchik, R. & van Praag, H. M. (1990). A self-report measure of violence risk, II. *Comprehensive Psychiatry, 31*, 450-456.
- Putallaz, M. & Heflin, A. H. (1990). Parent-child interaction. In S. R. Asher and J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 189-216). New York: Cambridge University Press.

- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Rehm, J., Steinleitner, M. & Lilli, W. (1987). Wearing uniforms and aggression-A field experiment. *European Journal of Social Psychology*, 17, 357-360.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 565-578.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S. & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69, 1614-1629.
- Rueth, J. E., Otterpohl, N. & Wild, E. (2016). Influence of Parenting Behavior on Psychosocial Adjustment in Early Adolescence: Mediated by Anger Regulation and Moderated by Gender. *Social Development*. 26(1), 40-58.
- Rydell, A. M., Berlin, L. & Bohlin, G. (2003). Emotionality, Emotion Regulation, and Adaptation Among 5-to 8 -Year-old Children. *American Psychological Association*, 3(1), 30-47.
- Sears, R. R., Maccoby, E. & Levin, H. (1957). *Patterns of Child Rearing*. Row, Peterson and Company.
- Sheehan, M. J. & Watson, M. W. (2008). Reciprocal Influences Between Maternal Discipline Techniques and Aggression in Children and Adolescents. *Aggressive Behavior*, 34, 245-255.
- Shipman, K. L. & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13, 317-336.
- Simons, R. L., Johnson, C. & Conger, R. D. (1994). Harsh corporal punishment versus quality of parental involvement as an explanation of adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 56, 591-607.
- Siqueland, L., Kendall, P. C. & Steinberg, L. (1996). Anxiety in children: Perceived family environments and observed family interaction. *Journal of Clinical Psychology*, 25, 225-237.

- Smith, D. C., Furlong, M., Bates, M. & Laughlin, J. D. (1998). Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools, 35*, 1-15.
- Spielberger, C. D. (1988). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D. (1991). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory (revised research edition)*. FL: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D. (1999). *STAXI-2: State-Trait Anger Expression Inventory-2: professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S. F., Crane, R. J., Jacobs, G. A. & Worden, T. J. (1985). The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale. In M. A. Chesney & R. H. Rosenman (Eds.), *Anger and Hostility in Cardiovascular and Behavioral Disorders* (pp. 5-30). New York: Hemisphere/McGraw-Hill.
- Stern, J. B. & Fodor, L. G. (1989). Anger control in children: A review of social skills and cognitive behavioral approaches to dealing with aggressive children. *Child and Family Behavior Therapy, 11*(3), 1-20.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social Development, 13*(2), 229-254.
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H. & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 247-269.
- Taylor, S. (1967). Aggressive behavior and physiological arousal as a function of provocation and the tendency to inhibit aggression. *Journal of Personality, 35*, 297-310.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52.
- Tremblay, R.E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of "onset" of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health, 9*(1), 8-23.

- Um, M. Y. (2001). Relationship between child abuse and youth delinquency: A test of moderating effects of parental support and monitoring. *The Korean Family Welfare*, 8, 149-178.
- Underwood, M. K., Beron, K. J. & Rosen, L. H. (2009). Continuity and Change in Social and Physical Aggression from Middle Childhood through Early Adolescence. *Aggressive Behavior*, 35, 357-375.
- Warner, J. (2006). *Perfect madness: Motherhood in the age of anxiety*. New York: Riverhead Books.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M.W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143.
- Yang, C., Hart, C. H., Nelson, D. A., Porter, C. L., Olsen, S. F., Robinson, C.C., et al. (2004). Fathering in a Beijing, Chinese sample: Associations with boys' and girls' negative emotionality. In R. D. Day & M. E. Lamb (Eds.), *Conceptualizing and measuring father involvement* (pp. 185-215). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- You, S. & Lim, S. A. (2015). Development pathways from abusive parenting to delinquency: The mediating role of depression and aggression. *Child Abuse & Neglect*, 46, 152-162.
- Young, R., Lennie, S. & Minnis, H. (2011). Children's perceptions of parental emotional neglect and control and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(8), 889-897.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996). Display Rules for Anger, Sadness, and Pain: It depends on Who is Watching. *Child Development*, 67, 957-973.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ερωτηματολόγιο έρευνας

Αγαπητέ μαθητή / Αγαπητή μαθήτρια,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αναφέρεται στη σχέση που έχεις με τη μητέρα σου. Διάβασε με προσοχή τις προτάσεις που ακολουθούν και κύκλωσε τον αριθμό που πιστεύεις πως ταιριάζει περισσότερο στην περίπτωση σου. Είναι σημαντικό να απαντάς με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

ΜΕΡΟΣ Ι

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά	Πάντα
1	Η μητέρα μου κατανοεί τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
2	Η μητέρα μου χρησιμοποιεί την τιμωρία ως μέσο πειθαρχίας.	1	2	3	4	5
3	Η μητέρα μου λαμβάνει υπόψη της τι θέλω, πριν μου ζητήσει να κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
4	Όταν ζητάω να μάθω το λόγο για τον οποίο πρέπει να υπακούσω σε κάτι, η μητέρα μου απαντά ως εξής: <i>«Γιατί είμαι η μητέρα σου και σου το ζητάω».</i>	1	2	3	4	5
5	Η μητέρα μου λέει σε μένα πως νοιώθει, όταν συμπεριφέρομαι καλά ή όταν συμπεριφέρομαι άσχημα.	1	2	3	4	5
6	Η μητέρα μου με μαλώνει όταν δεν είμαι υπάκουος/η.	1	2	3	4	5
7	Η μητέρα μου με παροτρύνει να συζητώ μαζί της τα προβλήματά μου.	1	2	3	4	5
8	Η μητέρα μου πιστεύει ότι είναι δύσκολο να με μάθει να πειθαρχώ.	1	2	3	4	5
9	Η μητέρα μου ζητά από μένα να εκφράζω τη γνώμη μου ακόμα και όταν διαφωνεί μαζί μου.	1	2	3	4	5
10	Η μητέρα μου με τιμωρεί απαγορεύοντάς μου να κάνω κάτι που μου αρέσει, χωρίς να μου δίνει εξηγήσεις.	1	2	3	4	5
11	Η μητέρα μου λέει σε μένα πόσο σημαντικό είναι να ακολουθώ τους κανόνες της οικογένειας.	1	2	3	4	5

12	Η μητέρα μου δείχνει σε μένα κατανόηση όταν είμαι αναστατωμένος /η.	1	2	3	4	5
13	Η μητέρα μου με μαλώνει και μου φωνάζει, όταν φέρομαι άσχημα.	1	2	3	4	5
14	Η μητέρα μου με επαινεί, όταν είμαι καλό και υπάκουο παιδί.	1	2	3	4	5
15	Η μητέρα μου υποκύπτει στις επιθυμίες μου, όταν επιμένω έντονα σε αυτές.	1	2	3	4	5
16	Η μητέρα μου ξεσπάει το θυμό της πάνω μου.	1	2	3	4	5
17	Η μητέρα μου περισσότερο με απειλεί με τιμωρία, παρά με τιμωρεί.	1	2	3	4	5
18	Η μητέρα μου λαμβάνει υπόψη της τις επιθυμίες μου, όταν κάνει οικογενειακά σχέδια.	1	2	3	4	5
19	Η μητέρα μου με δέρνει, όταν δεν υπακούω.	1	2	3	4	5
20	Η μητέρα μου λέει σε μένα με ποιο τρόπο θα με τιμωρήσει, αλλά δεν εφαρμόζει την τιμωρία.	1	2	3	4	5
21	Η μητέρα μου ζητά τη γνώμη μου για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να λειτουργεί η οικογένεια.	1	2	3	4	5
22	Η μητέρα μου επιτρέπει σε μένα να πω τη γνώμη μου για τους κανόνες που υπάρχουν στην οικογένεια.	1	2	3	4	5
23	Η μητέρα μου κάνει συστάσεις σε μένα για να βελτιωθεί η συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5
24	Η μητέρα μου με κακομαθαίνει.	1	2	3	4	5
25	Η μητέρα μου εξηγεί σε μένα τους λόγους για τους οποίους πρέπει να τηρούνται οι κανόνες της οικογένειας.	1	2	3	4	5
26	Η μητέρα μου χρησιμοποιεί απειλές για να με τιμωρήσει, χωρίς να μου δίνει εξηγήσεις.	1	2	3	4	5
27	Η μητέρα μου δείχνει σε μένα τρυφερότητα.	1	2	3	4	5
28	Η μητέρα μου με τιμωρεί στέλνοντάς με στο δωμάτιο μου, χωρίς να μου δίνει εξηγήσεις.	1	2	3	4	5
29	Η μητέρα μου με βοηθά να καταλάβω τις συνέπειες μιας κακής πράξης μου μέσα από διάλογο και	1	2	3	4	5

	συζήτηση.					
30	Η μητέρα μου με μαλώνει, όταν την απογοητεύω με τη συμπεριφορά μου.	1	2	3	4	5
31	Η μητέρα μου συζητά με μένα για τις συνέπειες των πράξεών μου.	1	2	3	4	5
32	Η μητέρα μου με χαστουκίζει, όταν δεν συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ II

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί παρουσιάζει κάποιες προτάσεις που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να περιγράψουν πώς νιώθουν συνήθως. Αφού διαβάσεις προσεκτικά κάθε πρόταση **κύκλωσε** τον αριθμό που δείχνει **πόσο συχνά** ισχύει αυτό για σένα.

		Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1	Νιώθω σαν να είμαι συνέχεια θυμωμένος(η).	1	2	3	4
2	Νιώθω σαν να θέλω να βάλω τις φωνές σε κάποιον.	1	2	3	4
3	Γίνομαι πολύ ανυπόμονος(η), αν πρέπει να περιμένω για κάτι.	1	2	3	4
4	Χάνω εύκολα την ψυχραιμία μου.	1	2	3	4
5	Νιώθω σαν να θέλω να σπάσω αντικείμενα (πράγματα).	1	2	3	4
6	Είμαι ευέξαπτος(η).	1	2	3	4
7	Θυμώνω όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως τα θέλω.	1	2	3	4
8	Είμαι οξύθυμος(η).	1	2	3	4
9	Θυμώνω πολύ όταν δέχομαι κριτική από τους γονείς ή τους καθηγητές μου.	1	2	3	4
10	Νευριάζω εύκολα.	1	2	3	4

Όλοι μας κατά διαστήματα νιώθουμε θυμωμένοι, αλλά ο καθένας από εμάς αντιδρά με διαφορετικό τρόπο όταν θυμώνει. Στη συνέχεια υπάρχουν κάποιες προτάσεις που κάποιοι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τον εαυτό τους και το πώς αντιδρούν όταν **είναι θυμωμένοι**. Διάβασε προσεκτικά την κάθε πρόταση και αποφάσισε **πόσο συχνά ισχύει** για σένα όταν **νιώθεις θυμό**.

		Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1	Λογοφέρνω ή καυγαδίζω.	1	2	3	4
2	Δεν το λέω σε κανέναν.	1	2	3	4
3	Προσπαθώ να είμαι υπομονετικός(ή).	1	2	3	4
4	Χτυπάω αντικείμενα ή ανθρώπους.	1	2	3	4
5	Το νιώθω μέσα μου, αλλά δεν το δείχνω.	1	2	3	4
6	Διατηρώ την ψυχραιμία μου.	1	2	3	4
7	Βρίζω.	1	2	3	4
8	Παραμένω εξοργισμένος(η), αλλά το κρατάω κρυφό.	1	2	3	4
9	Προσπαθώ να παραμείνω ήρεμος(η) και να διευθετήσω το πρόβλημα.	1	2	3	4
10	Ξεσπώ την οργή μου σε όποιον βρω μπροστά μου.	1	2	3	4
11	Κρατώ μέσα μου τον θυμό μου.	1	2	3	4
12	Διατηρώ μια ευπρεπή-σωστή συμπεριφορά.	1	2	3	4

ΜΕΡΟΣ III

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά κάποιος όταν οι άλλοι τον προκαλούν ή διαφωνούν μαζί του, στο κατά πόσο διαδίδει φήμες και κάνει κακόγουστα αστεία σε βάρος τρίτων και εάν διακατέχεται από αισθήματα καχυποψίας και ζήλιας για τους άλλους. Αφού διαβάσεις προσεκτικά την κάθε πρόταση **κύκλωσε** τον αριθμό που σου ταιριάζει περισσότερο. Το **1** δείχνει ότι η πρόταση **δεν σου ταιριάζει καθόλου** και το **6** ότι **σου ταιριάζει απόλυτα**.

		Καθόλου δεν μου ταιριάζει					Απόλυτα μου ταιριάζει
1	Αν προκληθώ αρκετά, μπορεί να χτυπήσω κάποιον.	1	2	3	4	5	6
2	Συχνά μαλώνω με τους άλλους.	1	2	3	4	5	6
3	Μερικές φορές προσπαθώ να δημιουργήσω συναισθήματα ενοχής στους άλλους, για να τους κάνω να νιώσουν άσχημα.	1	2	3	4	5	6
4	Ξέρω ότι οι «φίλοι» μου λένε λόγια για μένα πίσω από την πλάτη μου.	1	2	3	4	5	6
5	Υπήρξαν άτομα που με έφτασαν τόσο πολύ στα άκρα, ώστε «ήρθαμε στα χέρια».	1	2	3	4	5	6
6	Δεν μπορώ να αποφύγω τη λογομαχία όταν οι άλλοι διαφωνούν μαζί μου.	1	2	3	4	5	6
7	Κάνω κακοπροαίρετες φάρσες και κακοπροαίρετα αστεία σε βάρος άλλων για να τους προσβάλλω και να τους κάνω να νιώσουν αμήχανα.	1	2	3	4	5	6
8	Συχνά νιώθω φθόνο για τους άλλους.	1	2	3	4	5	6
9	Μερικές φορές δεν μπορώ να συγκρατήσω την (έντονη επιθυμία) παρόρμησή μου να χτυπήσω κάποιον.	1	2	3	4	5	6
10	Οι φίλοι μου λένε ότι είμαι κάπως εριστικός(ή).	1	2	3	4	5	6
11	Συχνά πιάνω τον εαυτό μου να προσπαθεί να αποκλείσει τους άλλους από μια παρέα διαδίδοντας κακόβουλες φήμες σε βάρος τους ή στρέφοντας τους φίλους τους εναντίον τους.	1	2	3	4	5	6
12	Μερικές φορές με τρώει η ζήλια.	1	2	3	4	5	6

ΜΕΡΟΣ IV

Μερικές πληροφορίες για σένα...

Είσαι: Αγόρι Κορίτσι

Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

Πόσο χρονών είσαι;

Πιστεύεις ότι είναι αρκετός ο χρόνος που περνάς με τη μητέρα σου;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Πόσο χρόνο περνάς καθημερινά με τη μητέρα σου;

Λιγότερο από 1 ώρα

1-2 ώρες

Περισσότερο από 2 ώρες



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Μαρούσι, 10-3-2017

Αρ. Πρωτοκόλλου :Φ15/18997/41607/Δ1

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudopre@inedu.gov.gr
Πληροφορίες : Κ. Γκουνέλα
Τηλέφωνο : 210 344 2248

ΠΡΟΣ : κα Βάγια Χάλδα

ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.
info@ieo.edu.gr
2. Διευθυντή Π.Ε. Β' Αθήνας.
3. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους
(Μέσω της Δ/σης Π.Ε. Β' Αθήνας)

ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την με αριθ. 5/2-2-2017 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «Γονεϊκή τυπολογία, έκφραση θυμού και επιθετικότητα σε παιδιά σχολικής ηλικίας» η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

2. Να κατατεθεί ηλεκτρονικό αντίτυπο της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς επίσης και η ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι, γνώμη της ερευνήτριας για το αν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας. Το αντίτυπο, αφού κατατεθεί στο πρωτόκολλο, θα διαβιβασθεί αρμοδίως στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.

3. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.

4. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει ενυπόγραφη-υπεύθυνη δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική. Σε κάθε περίπτωση να εξασφαλισθεί η σύμφωνη γνώμη των εμπλεκόμενων στην έρευνα, αφού ενημερωθούν

σχετικά με το περιεχόμενο των εργαλείων συλλογής της έρευνας, τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων και το δικαίωμα της απόσυρσής τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.

5. Η έρευνα απευθύνεται σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ δημοτικού και θα διεξαχθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017, σε χρόνο που θα συναποφασιστεί με τις σχολικές μονάδες. Για τη συμπλήρωσή των ερωτηματολογίων οι μαθητές θα απασχοληθούν μία (1) διδακτική ώρα και πάντα παρουσία του/της εκπαιδευτικού του τμήματος.

6. Οι ώρες και οι μέρες των επισκέψεων της ερευνήτριας στα σχολεία θα οριστούν μετά από συνεννόηση με τον/την Διευθυντή/ντρια και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος και της λειτουργίας των σχολείων.

7. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα και να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Ι.Ε.Π.

Επισημαίνεται ότι το συνημμένο υλικό της έρευνας θα φυλάσσεται στο αρχείο του Ι.Ε.Π. για δύο χρόνια από την ημερομηνία συζήτησής της στο Διοικητικό Συμβούλιο και μετά θα καταστρέφεται με ευθύνη του Τμήματος Γραμματειακής Υποστήριξης.

Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον οποίο κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλείται να ενημερώσει σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν.: 1 φύλλο

Εσωτερική Διανομή:
Δ/ση Σπουδών, Προγραμμάτων
& Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Α΄

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΙΩΑΝΝΗΣ Δ. ΠΑΝΤΗΣ