



Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Διερεύνηση των σχέσεων της γονικότητας με τις στρατηγικές επίτευξης στόχου και τις
αιτιακές αποδόσεις των εφήβων στο σχολείο

Ελένη Μπαμπούλα (Α.Μ.: 201510)

Επόπτης καθηγητής: Σπυρίδων Τάνταρος

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Σχολική Ψυχολογία

Κατεύθυνση: Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

Αθήνα, 2018

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Φεβρουάριο του 2018.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Σπυρίδων Τάνταρος, Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας,
Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παναγιώτα Δημητροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα
Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Διαμάντω Φιλιππάτου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός την παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι έφηβοι για να πετύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους και οι αποδόσεις των αιτιών τους για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους στο σχολικό πλαίσιο σε σχέση με τις πρακτικές ανατροφής που χρησιμοποιούνται από τους γονείς τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 206 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούσαν σε λύκεια της Θήβας. Χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, η κλίμακα SAQ-O: Revised, κλίμακα Στρατηγικών και Αιτιακών Αποδόσεων (Nurmi και Sattin, 1998), η οποία μεταφράστηκε με την μέθοδο της διπλής μετάφρασης για της ανάγκες της έρευνας και η κλίμακα EMB-U Αναμνήσεις της Ανατροφής Ερωτηματολόγιο (αναθεωρημένη έκδοση για παιδιά και εφήβους) (Perris, Jacobsson, Linnström, Knorrng και Perris, 1980. Κοκκέβη & Στεφανή, 1988). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η εκδήλωση συμπεριφορών που δεν σχετίζονται με το έργο σχετίζεται θετικά με την απορριπτική στάση των γονέων και αρνητικά από την συναισθηματική ζεστασιά τους. Οι προσδοκίες των εφήβων για αποτυχία σχετίζονται αρνητικά με την συναισθηματική ζεστασιά και από τους δύο γονείς και θετικά με την απόρριψη από την μητέρα και την αγχώδη ανατροφή και από τους δύο γονείς, ενώ οι τομείς της ζωή των εφήβων στους οποίους παρουσιάζουν παρόμοιες στρατηγικές εμφάνισαν θετική σχέση με την απόρριψη και από τους δύο γονείς και την αγχώδη ανατροφή από την μητέρα και αρνητική σχέση με τη συναισθηματική ζεστασιά του πατέρα. Επιπλέον, ορισμένες διαστάσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος φάνηκε πως επιδρούν στην γονικότητα και στις στρατηγικές επίτευξης στόχου.

Λέξεις –κλειδιά: ανατροφή, εφηβεία, στρατηγικές επίτευξης στόχου, αιτιακές αποδόσεις επιτυχίας και αποτυχίας, οικογένεια

Abstract

The aim of the study was to investigate the strategies that adolescents apply in order to achieve their academic goals, to further understand their causal attributions for success and failure at school, and to examine the connection of these aspects to the perceived parental practices. The study sample consisted of 206 students, who attended two high schools of Thiva. The participants were presented with: a demographic questionnaire, the “Strategy and Attribution Questionnaire, SAQ-O: Revised” (Nurmi & Sattin, 1998. Kokkevi & Stefani, 1988), which was translated with the double translation method for the purposes of this investigation and the questionnaire “My memories of upbringing, EMBU-C: Revised questionnaire for children” (Perris, Jacobsson, Linnström, Knorring και Perris, 1980). According to the results, task-irrelevant behavior is positively correlated with parental rejection and negatively correlated with parental emotional warmth. Adolescents’ failure expectation was negatively correlated with both parents’ emotional warmth and positively associated to maternal rejection and anxious rearing from both parents. Moreover, the domain specificity of adolescents’ failure trap behaviors was positively correlated with the rejection from both parents and the anxious rearing on the mother’s part and negatively correlated with the paternal emotional warmth. Additionally, some demographic dimensions seemed to be statistically significant for some aspects of perceived parental practices and the students’ achievement strategies.

Key-words: parental rearing, adolescence, achievement strategies, causal attributions for success and failure, family

Περιεχόμενα	
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Κατάλογος γραφημάτων και πινάκων.....	8
Πρόλογος.....	9
Εισαγωγή.....	10
Εφηβεία.....	10
Οικογένεια και εφηβεία.....	12
Γονικότητα και γονική τυπολογία.....	14
Παράγοντες που σχετίζονται με την γονικότητα.....	22
Αιτιακές αποδόσεις.....	25
Αιτιακές αποδόσεις και συναισθήματα.....	32
Στρατηγικές επίτευξης στόχου.....	34
Γονικότητα, στρατηγικές επίτευξης στόχου και αιτιακές αποδόσεις.....	39
Ερευνητικοί στόχοι	45
Μέθοδος	47
Δείγμα	47
Μέσα συλλογής δεδομένων	50

Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	53
Ευρήματα	54
Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες	54
Διαφορές ως προς το φύλο.....	56
Διαφορές ως προς την ηλικία.....	60
Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα.....	61
Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.....	64
Διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	66
Δείκτες Συνάφειας.....	66
Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.....	71
Συζήτηση	74
Περιορισμοί και προτάσεις	85
Βιβλιογραφία	87

Κατάλογος γραφημάτων και πινάκων

Γράφημα 1. Ποσοστιαία αναλογία δείγματος ως προς το φύλο.....	47
Γράφημα 2. Ποσοστιαίες αναλογίες μορφωτικού επιπέδου πατέρων.....	49
Γράφημα 3. Ποσοστιαίες αναλογίες μορφωτικού επιπέδου πατέρων.....	49
Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις μεταβλητές.....	55
Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t-test των στρατηγικών επίτευξης στόχων, των αιτιακών αποδόσεων και των διαστάσεων της γονικότητας ως προς το φύλο.....	59
Πίνακας 3. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης της ηλικίας ως προς την αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα.....	60
Πίνακας 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα ως προς τις προσδοκίες αποτυχίας.....	62
Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα ως προς την υπερπροστασία από τον πατέρα.....	63
Πίνακας 6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα ως προς την αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα.....	64
Πίνακας 7. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας ως προς την συναισθηματική ζεστασιά από την μητέρα.....	65
Πίνακας 8. Δείκτες συνάφειας r του Pearson.....	70
Πίνακας 9. Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμηση για την στατιστική πρόβλεψη των προσδοκιών για αποτυχία από τις διαστάσεις της γονικότητας του πατέρα και της μητέρας.....	72
Πίνακας 10. Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμηση για την στατιστική πρόβλεψη των προσδοκιών για αποτυχία από το φύλο.....	73

Πρόλογος

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Αρχικά ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου Σπυρίδωνα Τάνταρο για την συνεργασία, την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, την Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, του τμήματος Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Κρήτης, Παναγιώτα Δημητροπούλου και την Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Διαμάντω Φιλιππάτου.

Ευχαριστώ την Ευαγγελία Καραμανώλη για την βοήθειά της, όπως επίσης και τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολείων που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και αφιέρωσαν χρόνο στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου για την υποστήριξη, την κατανόηση και την ενθάρρυνση που μου παρείχαν σε αυτή την προσπάθεια.

Εισαγωγή

Εφηβεία

Η εφηβεία αποτελεί το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενήλικη ζωή και θεωρείται μία μεταβατική περίοδος σημαντικών σωματικών και ψυχολογικών αλλαγών (Feldman, 2011). Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την τροποποίηση και την επαναδιαπραγμάτευση αρκετών πτυχών της ζωής του ατόμου, καθώς επέρχονται βιολογικές αλλαγές, οι οποίες πυροδοτούν τη γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι καλούνται να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους, να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις τους με τους γονείς και τους συνομήλικους και να μεταβούν από το σχολείο στο πανεπιστήμιο ή στην αγορά εργασίας (Hill, Bromell, Tyson & Flint, 2007).

Σε γενικές γραμμές, αρκετοί από τους μελετητές αυτού του σταδίου συγκλίνουν στην άποψη ότι η περίοδος αυτή ξεκινά λίγο νωρίτερα από τα 13 και ολοκληρώνεται στα 20 έτη. Ωστόσο υπάρχουν αρκετοί προβληματισμοί ως προς το εύρος της εφηβείας, καθώς λόγω διάφορων κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται τα τελευταία χρόνια τόσο η περίοδος έναρξής της, όσο και η ολοκλήρωσή της έχουν επιμηκυνθεί. Αρκετοί πλέον θεωρούν πως ξεκινά από τα 10 περίπου έτη και συνεχίζεται μετά τα 21 έτη, γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία υποσταδίων, όπως πρόωμη, μέση και ύστερη εφηβεία (Coleman, 2013).

Σημαντικές είναι οι αλλαγές που παρατηρούνται στον γνωστικό τομέα κατά την εφηβεία. Οι έφηβοι έχουν την ικανότητα να σκέφτονται με αφαιρετικό και σύνθετο τρόπο και να χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες. Διαμορφώνουν υποθέσεις, χρησιμοποιούν επιχειρήματα και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη (Feldman, 2011).

Ο Erikson (1968) χαρακτήρισε την εφηβεία ως το στάδιο που χρειάζεται να επιλυθεί η κρίση διαμόρφωσης ταυτότητας έναντι σύγχυσης ταυτότητας, όπου απαιτεί από τους εφήβους να συμφιλιώσουν ποικίλους ρόλους σε μία ενσωματωμένη και συνεκτική ταυτότητα. Οι έφηβοι προσπαθούν να κατανοήσουν ποιοί είναι, να διαπιστώσουν τις διάφορες ικανότητες και αδυναμίες τους και να αποφασίσουν για τις προσωπικές, επαγγελματικές, πολιτικές τους προτιμήσεις (Feldman, 2011). Σύμφωνα με την Marcia (1966), για να προχωρήσουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας, χρειάζεται πρώτα να αναζητήσουν τις πιθανές εναλλακτικές και στη συνέχεια να δεσμευτούν σε μία ταυτότητα. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα η εφηβεία να αποτελεί μία περίοδο εστίασης στον εαυτό, καλλιέργειας της συνείδησης του εαυτού και των πεποιθήσεων σχετικά με την επάρκεια (Hill et al., 2007). Ο εαυτός γίνεται διακριτός καθώς οι έφηβοι υιοθετούν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με διαφορετικούς ρόλους. Ξεκινούν λοιπόν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ένα άτομο που διαθέτει γνωστική, σωματική επάρκεια και αυταξία (Harter, Bresnick, Bouchey, & Whitesell, 1997).

Μια ακόμα πτυχή της ζωής των εφήβων που αλλάζει είναι οι διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ενώ από την παιδική ηλικία οι φιλίες θεωρούνται σημαντικές, στην αρχή της εφηβείας οι σχέσεις με τους συνομηλίκους αποκτούν μεγαλύτερη σημασία, εφόσον οι έφηβοι περνούν περισσότερο χρόνο με τους φίλους τους εκτός της οικογένειας (Coleman, 2013). Οι έφηβοι μοιράζονται κοινές εμπειρίες και έτσι οι ομάδες των συνομηλίκων προσφέρουν την ευκαιρία για κοινωνική σύγκριση και αξιολόγηση των μεταβολών που τους συμβαίνουν (Rankin, Lane, Gibbons & Gerrard, 2004). Οι φιλικές σχέσεις γίνονται πιο δυνατές και ζεστές συναισθηματικά, καθώς αναπτύσσεται η γνωστική και η κοινωνική επάρκεια των παιδιών σε αυτή την ηλικία. Επιπλέον, οι εφηβικές φιλίες είναι πιο πιθανό να μοιράζονται κοινές αξίες, θεωρούνται πιο

ικανοποιητικές και διευκολύνουν τη συμμόρφωση με την ομάδα των συνομηλίκων (Berndt & Perry, 1990, όπως αναφέρεται στο Hill et al., 2007). Οι φίλοι φαίνεται πως ασκούν σημαντική επίδραση σε θέματα που αφορούν κοινωνικά διλλήματα και δραστηριότητες αναψυχής, ωστόσο οι γονείς συνεχίζουν να κατέχουν σημαντική θέση σε θέματα που αφορούν το μέλλον (Hendry, Shucksmith & Glendinning, 1993). Σημαντικές είναι και οι ρομαντικές σχέσεις που συνάπτουν οι έφηβοι και μπορεί να οδηγήσουν σε στενές σχέσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας, παρέχοντας ευκαιρίες για διερεύνηση του εαυτού, ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης και δέσμευση (Moore & Rosenthal, 2006).

Οικογένεια και Έφηβοι

Έχει υποστηριχθεί ότι η εφηβεία αποτελεί ένα στάδιο συγκρούσεων και αψιμαχιών ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά τους, επειδή και οι δύο προσπαθούν να προσαρμοστούν στους νέους ρόλους που πρέπει να ακολουθήσουν (Feldman, 2011).

Από την πλευρά τους οι έφηβοι, προχωρώντας προς την ενήλικη ζωή, χρειάζεται να απεμπλακούν από τους γονείς και να αυτονομηθούν, ώστε να κατασκευάσουν τη ταυτότητά τους (Steinberg, 2001). Οι περισσότεροι γονείς συνήθως κατανοούν ότι οι αλλαγές αυτές εξυπηρετούν την ανάπτυξη και τις αποδέχονται. Η ασφάλεια που βιώνουν οι έφηβοι στο οικογενειακό τους περιβάλλον, παρέχει μία αίσθηση εμπιστοσύνης, η οποία υποστηρίζει την αναζήτηση της ταυτότητας και την κοινωνικοποίησή τους εκτός του περιβάλλοντος της οικογένειας (Collins & Laursen, 2004). Η αυτονομία κατακτάται από τους εφήβους σταδιακά σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας, και ταυτόχρονα αναπτύσσεται η αίσθηση ότι ελέγχουν οι ίδιοι τη ζωή τους

(Feldman, 2011). Παράλληλα, οι γονικότητα τροποποιείται προχωρώντας από την παιδική ηλικία στην εφηβεία ως απόκριση στη κοινωνική, γνωστική και βιολογική ωρίμανση της περιόδου, επιφέροντας μεταβολές και στις γονικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται (Hill et al., 2007). Έτσι, οι γονείς προσαρμόζουν τις πρακτικές επίβλεψης τους, για να δώσουν στα παιδιά περισσότερη αυτονομία και ανεξαρτησία, γεγονός που οδηγεί σε αλλαγή των στόχων και της φύσης της επίβλεψης (Dishion & McMahon, 1998). Η αύξηση αυτή της αυτονομίας μεταβάλλει τις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά, όπου αρχικά οι γονείς είναι εκείνοι που ασκούν την επιρροή στη σχέση, στη συνέχεια όμως παρατηρείται εξισορρόπηση και η σχέση γίνεται συμμετρική (Feldman, 2011).

Όσον αφορά στις συγκρούσεις που είναι πιθανό να εμφανιστούν στα πρώτα στάδια της εφηβείας, η Smetana (1988) υποστηρίζει πως δεν οφείλονται μόνο στις διαφορετικές απόψεις που μπορεί να έχουν οι έφηβοι και οι γονείς τους, αλλά σε γενικότερες διαφοροποιήσεις στον τρόπο που σκέφτονται και ορίζουν τα διάφορα θέματα. Κάποια από τα ζητήματα των συγκρούσεων ορίζονται από τους γονείς ως θέματα που ενέχουν κανόνες σωστής και λανθασμένης συμπεριφοράς, ηθικούς κανόνες ή κανόνες που βασίζονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αντιθέτως, για τους εφήβους, τα ίδια ζητήματα άπτονται των προσωπικών επιλογών του κάθε ατόμου (Smetana & Asquith, 1994).

Ανεξάρτητα από τις διαμάχες και την αποστασιοποίηση από τους γονείς, που συντελείται καθώς οι έφηβοι δημιουργούν στενότερες σχέσεις με τους συνομηλίκους, οι γονείς συνεχίζουν να αποτελούν μία σημαντική πηγή υποστήριξης για εκείνους (Steinberg, 2001). Η ποιότητα τόσο των γονικών σχέσεων, όσο και των σχέσεων με τους συνομηλίκους, αλλά και η αλληλεπίδραση αυτών των δύο, επηρεάζουν την

ανάπτυξη των εφήβων και την ψυχική τους υγεία (Chester, Jones, Zalot & Sterrett, 2007).

Γονικότητα και γονική τυπολογία

Ο όρος γονικότητα αφορά μία σύνθετη διαδικασία, που περιλαμβάνει ποικίλες συμπεριφορές. Οι συμπεριφορές αυτές τόσο ξεχωριστά, όσο και σε συνδυασμό επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη του παιδιού (Belsky, 1984).

Ο ρόλος του γονέα είναι κάτι που μαθαίνεται με την εμπειρία και επηρεάζει τους ίδιους τους γονείς και τα παιδιά. Οι καθημερινές ρουτίνες που αποσκοπούν στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών για ασφάλεια, φροντίδα και νοητικά ερεθίσματα, αποτελούν τα μέσα των γονέων για την ανάπτυξη της γονικότητάς τους (Carr, 2000, όπως αναφέρεται στο Τάνταρος, 2011). Οι γονείς αναλαμβάνουν την φροντίδα των παιδιών και καλούνται να τους προσφέρουν αγάπη, να τους δείχνουν ενδιαφέρον και αναγνώριση, θέτοντας όρια και παρέχοντας καθοδήγηση. Μέσω της οριοθέτησης τα παιδιά θα μπορέσουν να αναπτύξουν αισθήματα εμπιστοσύνης και σταθερότητας. Για τον λόγο αυτό, τα όρια θα πρέπει να είναι σταθερά και να τίθενται ύστερα από συζήτηση με τα ίδια τα παιδιά, ώστε να εξασφαλίζεται η δέσμευσή τους για συνεργασία. Αν οι γονείς παρουσιάσουν υπερβολική ανοχή ή αυταρχικότητα όσον αφορά τα όρια, δημιουργούνται στα παιδιά αισθήματα ανασφάλειας. Ανάλογα με τον τρόπο που εφαρμόζουν οι γονείς όλα αυτά και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν κατατάσσονται σε κατηγορίες γονικών στυλ.

Η Baumrind (1991) διατύπωσε έναν ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο το γονικό στυλ αφορά τυπικές διαβαθμίσεις των πρακτικών ανατροφής και δεν περιλαμβάνει

περιπτώσεις αποκλίνουσων μορφών γονικών πρακτικών. Οι γονικές πρακτικές αφορούν θέματα ελέγχου των παιδιών. Διακρίνονται από το γονικό στυλ, καθώς αφορούν συγκεκριμένες συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται από τους γονείς για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Darling & Steinberg, 1993). Αντιθέτως, το γονικό στυλ αποτελεί το σύνολο των στάσεων των γονέων, των πρακτικών και των συμπεριφορών που υιοθετούν, καθώς και των μη λεκτικών εκφράσεών τους, όπως ο τόνος της φωνής, η γλώσσα του σώματος, τα οποία χαρακτηρίζουν την φύση των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού σε ποικίλες καταστάσεις (Darling & Steinberg, 1993. Spera 2005). Επιπλέον, οι Russell, Pettit και Mize (1998) περιέγραψαν το γονικό στυλ ως «ένα μείγμα συμπεριφορών που περιγράφουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων και αναμένεται να δημιουργήσουν ένα κλίμα αλληλεπίδρασης».

Σύμφωνα με τη θεωρία της Baumrind (1978. 1991) το γονικό στυλ περιλαμβάνει δύο σημαντικές διαστάσεις της ανατροφής, την ανταπόκριση των γονέων στις ανάγκες των παιδιών και τον βαθμό απαιτητικότητας των γονέων από τα παιδιά τους με σκοπό να ενσωματωθούν στο σύνολο της οικογένειας.

Η διάσταση της ανταπόκρισης αναφέρεται στην υποστηρικτική αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών από τους γονείς, στην συναισθηματική ζεστασιά που δείχνουν στα παιδιά τους, στην αποδοχή και την εμπλοκή. Αυτά τα στοιχεία συμβάλλουν στην ενίσχυση της ατομικότητας, της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, της αυτοεπιβεβαίωσης των παιδιών και της ανάπτυξης της ταυτότητας. Επιπλέον, αναπτύσσονται θετικές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά και θετική αντιμετώπιση στις ενέργειές τους. Αναφορικά με την διάσταση της ανταπόκρισης, οι γονείς διακρίνονται σε εκείνους που έχουν καλή ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών

τους και σε εκείνους που δεν ανταποκρίνονται και είναι περισσότερο απόμακροι (Baumrind, 1978. 1991).

Η δεύτερη διάσταση, η απαιτητικότητα, αναφέρεται στον βαθμό που οι γονείς ασκούν έλεγχο στις συμπεριφορές των παιδιών τους, τα επιβλέπουν και απαιτούν από αυτά ωριμότητα. Αυτές οι πρακτικές μπορεί να οδηγήσουν στην υπερπροστασία, τον περιορισμό της αυτονομίας, τον υπερβολικό έλεγχο της προσωπικής ζωής των παιδιών και στην ρήξη των σχέσεων μεταξύ τους. Και ως προς αυτή τη διάσταση, οι γονείς μπορούν να διακριθούν σε εκείνους που είναι απαιτητικοί, θέτουν υψηλές προσδοκίες και ξεκάθαρους κανόνες για τα παιδιά τους, και σε εκείνους, οι οποίοι επιτρέπουν περισσότερες ελευθερίες στα παιδιά να κάνουν αυτό που επιθυμούν και δεν θέτουν ξεκάθαρα όρια (Baumrind, 1978, 1991. Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007).

Εκτός από τις διαστάσεις, της ανταπόκρισης και της απαιτητικότητας, στη γονική τυπολογία περιλαμβάνεται και η διάσταση του ψυχολογικού ελέγχου. Ο ψυχολογικός έλεγχος αναφέρεται στις πρακτικές ελέγχου που σχετίζονται με την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Barber, 1996). Τέτοιες πρακτικές αποτελούν η χρήση της ενοχής, η άρνηση της αγάπης και το αίσθημα της ντροπής.

Βασισμένη στις δύο κύριες διαστάσεις, δηλαδή την ανταπόκριση και την απαιτητικότητα, η Baumrind (1971) διέκρινε τρεις τύπους γονικής ανατροφής. Ο βαθμός στον οποίο οι διαστάσεις αυτές εμφανίζονται στον τρόπο που οι γονείς ανατρέφουν τα παιδιά τους οδηγεί στην κατηγοριοποίησή τους στο διαλεκτικό, το αυταρχικό και το ανεκτικό στυλ.

Στο διαλεκτικό στυλ εντάσσονται οι γονείς που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ανταπόκρισης και υψηλά επίπεδα ελέγχου. Χαρακτηρίζονται από υψηλή γονική εμπλοκή, καθώς παρουσιάζουν ενδιαφέρον και ενεργό συμμετοχή στη ζωή των παιδιών τους. Παρέχουν στα παιδιά ξεκάθαρες κατευθύνσεις και συνεπή και σταθερά όρια, μετριάζοντας τον τρόπο που ασκούν πειθαρχία μέσω της ζεστασιάς, της επεξήγησης και της λεκτικής επικοινωνίας. Οι γονείς αυτοί δίνουν ιδιαίτερη αξία στον διάλογο με τα παιδιά, και έτσι συχνά συζητούν μαζί τους για τις ανησυχίες τους, λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των παιδιών, δίνοντας τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις αποφάσεις και τους ζητούν εξηγήσεις για τις πράξεις τους. Επιπλέον, επιβάλουν και εφαρμόζουν κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς και τα ελέγχουν συνεχώς. Δεν χρησιμοποιούν συχνά πειθαρχικές μεθόδους για να τα οριοθετήσουν, όμως όταν αυτό συμβαίνει εξηγούν στα παιδιά τους λόγους που το κάνουν. Ακόμα, σέβονται την ατομικότητα των παιδιών, ενθαρρύνουν την αυτονομία, τους δείχνουν εμπιστοσύνη και αναμένουν από αυτά να είναι κοινωνικά υπεύθυνα και να επιδεικνύουν ώριμη συμπεριφορά. Σε γενικές γραμμές θέτουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και ανταποκρίνονται με στοργή στις ανάγκες τους. Τέλος, αξιολογούν και την δική τους συμπεριφορά σχετικά με την ανατροφή, αναγνωρίζουν τα λάθη τους και επιδιώκουν να βελτιώνονται (Baumrind, 1971,1978. Maccoby & Martin ,1983).

Οι γονείς που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα ελέγχου και χαμηλά επίπεδα ανταπόκρισης στην σχέση τους με τα παιδιά τους κατηγοριοποιούνται στο αυταρχικό στυλ. Τυπικά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στα παιδιά, αποθαρρύνοντας την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους. Ο αυταρχικός γονέας προσπαθεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του παιδιού με την τιμωρία και τον αυστηρό έλεγχο, δίνοντας έμφαση στην υπακοή και καταργώντας την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων. Δεν

ενθαρρύνουν τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους και αναμένουν από αυτά να ακολουθούν τους κανόνες που θέτουν χωρίς να τους εξηγούν τίποτα σε σχέση με αυτό. Εκτός από τα παραπάνω, περιορίζουν την αυτονομία, καθώς λαμβάνουν μόνο οι ίδιοι αποφάσεις και δεν αναγνωρίζουν στα παιδιά το δικαίωμα να συμμετέχουν και εκείνα σε αυτές τις διαδικασίες. Οι αυταρχικοί γονείς παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ψυχολογικού ελέγχου, τον οποίο ασκούν έμμεσα εκφοβίζοντας τα παιδιά ώστε να υπακούσουν. Τα υψηλά αυτά επίπεδα ψυχολογικού ελέγχου συχνά εκλαμβάνονται από τους εφήβους ως υποτίμηση και επίκριση. Οι γονείς αυτοί παρουσιάζουν ακαμψία στη σχέση τους με τα παιδιά τους, είναι αποστασιοποιημένοι και συνδέονται λιγότερο σχεσιακά μαζί τους από τους διαλεκτικούς γονείς (Baumrind, 1971,1978. Maccoby & Martin ,1983).

Σύμφωνα με την Baumrind (1971,1978) οι ανεκτικοί γονείς δεν είναι ελεγκτικοί, σπάνια επιβάλλουν κανόνες και χρησιμοποιούν ελάχιστες τιμωρίες. Τείνουν να έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τα παιδιά τους από ότι οι άλλοι γονείς, τους επιτρέπουν να ρυθμίζουν μόνα τους τις δραστηριότητες τους όσο γίνεται περισσότερο και απαντούν στις επιθυμίες και τις ενέργειες των παιδιών άμεσα. Αντί να τα τιμωρούν συζητούν μαζί τους και τα συμβουλεύονται σε διάφορα ζητήματα που αφορούν την οικογένεια, όπως τα θέματα των κανόνων. Οι ανεκτικοί γονείς δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους και δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες τους (Maccoby & Martin ,1983).

Οι Maccoby και Martin (1983) διαφοροποίησαν το μοντέλο της Baumrind όσον αφορά το ανεκτικό στυλ. Διέκριναν τους ανεκτικούς γονείς σε δύο τύπους: τους παραχωρητικούς και τους αμέτοχους.

Οι παραχωρητικοί παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ελέγχου και υψηλά επίπεδα ανταπόκρισης. Δεν απαιτούν πολλά πράγματα από το παιδί τους και δεν παρουσιάζουν σχεδόν καθόλου γονικό έλεγχο. Επιτρέπουν στα παιδιά να λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα, χωρίς όμως να αναμένουν από εκείνα να συμπεριφέρονται με ωριμότητα. Δεν θέτουν σαφή όρια και αποφεύγουν να ασκήσουν έλεγχο στη συμπεριφορά των παιδιών, με αποτέλεσμα να χειραγωγούνται από εκείνα. Εκτός από τα παραπάνω, αντιδρούν θετικά στις ανάγκες των παιδιών (Maccoby & Martin ,1983).

Αντιθέτως, οι αμέτοχοι διακρίνονται από χαμηλό έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών και χαμηλή ανταπόκριση. Δεν υποστηρίζουν, ούτε ενθαρρύνουν την αυτορρύθμιση των παιδιών τους. Συχνά αποτυγχάνουν να θέτουν όρια και να επιτηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών. Επιπλέον, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και φαίνεται να μην έχουν απαιτήσεις από εκείνα. Παρουσιάζουν μία γενικότερη απεμπλοκή από την ανατροφή των παιδιών, δείχνοντας πως δεν έχουν τη διάθεση να συναναστραφούν μαζί τους, να θέσουν όρια και να προσφέρουν στοργή και ζεστασιά. Σε ακραίες περιπτώσεις αυτό το στυλ διαπαιδαγώγησης μπορεί να καταλήξει στην παραμέληση (Maccoby & Martin ,1983).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα γονικά στυλ που περιγράφηκαν παραπάνω δεν είναι σταθερά. Οι γονείς μπορεί να τροποποιούν τις πρακτικές τους και την συμπεριφορά τους ανάλογα με τις περιστάσεις.

Τα παιδιά που μεγαλώνουν με διαλεκτικούς γονείς αισθάνονται πως η προσωπικότητά τους είναι αποδεκτή, καθώς οι γονείς τους παρέχουν δικαιώματα για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στις δραστηριότητες της καθημερινότητας και έτσι μαθαίνουν να εμπιστεύονται τις ικανότητές τους. Αναγνωρίζουν όμως ότι υπάρχουν όρια σε αυτά που τους επιτρέπονται. Χαρακτηρίζονται από συναισθηματική

σταθερότητα, αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχο και είναι σε θέση να ρυθμίζουν την συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους με αποτελεσματικό τρόπο (Baumrind, 1971,1978). Τα παραπάνω συντελούν στο να μην παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και στα χαμηλά ποσοστά παραβατικότητάς που παρατηρούνται από αυτά (Smith, & Hall, 2008). Θεωρούνται ανεξάρτητα, διεκδικητικά, συνεργατικά και φιλικά με τους συνομήλικους και αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Baumrind, 1978. Maccoby & Martin ,1983). Επιπροσθέτως, θέτουν υψηλούς στόχους σε όλους τους τομείς της ζωής τους και είναι συνήθως περισσότερο ευτυχημένα από τα παιδιά αυταρχικών ή ανεκτικών γονέων (Steinberg, Elmen, Mounts, 1989. Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992. Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, Dornbusch, 1994). Το διαλεκτικό στυλ διαπαιδαγώγησης έχει συσχετιστεί με υψηλά κίνητρα για επιτυχία, υψηλές επιδόσεις, σχολική εμπλοκή και ακαδημαϊκή επιτυχία, επειδή ενθαρρύνει τα παιδιά να επιλύουν τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται αυτόνομα και να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a).

Τα παιδιά των αυταρχικών γονέων είναι εσωστρεφή, αγχώδη και πιο απομονωμένα. Στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους φαίνονται ανασφαλή και σε ορισμένες περιστάσεις μοιάζουν να μην διαθέτουν τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται. Εμφανίζουν κοινωνική ανωριμότητα και δεν είναι σε θέση να λειτουργούν ανεξάρτητα, αφού οι σχέσεις τους με τους γονείς τους χαρακτηρίζονται από υπερβολική υπακοή και ελλιπή ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Αναπτύσσουν συναισθήματα πικρίας προς τους άλλους και ενώ κάποιες φορές φαίνονται να συμμορφώνονται, κάποιες άλλες είναι περισσότερο εχθρικά. Συνήθως τα κορίτσια είναι ιδιαίτερα εξαρτημένα από τους γονείς, ενώ τα αγόρια περισσότερο επιθετικά. Γενικότερα, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοαντίληψης, χαμηλές γνωστικές επιδόσεις,

παθητικότητα και έλλειψη ενδιαφέροντος για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Baumrind, 1967,1978,1991. Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg και Ritter 1997. Maccoby & Martin ,1983).

Τα παιδιά που μεγαλώνουν με ανεκτικό στυλ θεωρείται πως βρίσκονται στη δυσμενέστερη θέση. Διακρίνονται από ανωριμότητα, παρορμητικότητα και αναπτύσσουν λίγο ή καθόλου αυτοέλεγχο. Μπορεί να γίνουν αντιδραστικά αν δεν έχουν αυτό που θέλουν όταν το ζητούν, καθώς ο τρόπος που οι γονείς τους αντιδρούν στις επιθυμίες τους δεν ευνοεί την καλλιέργεια της αυτορρύθμισής τους (Thurber & Sigman, 1998). Οι γνωστικές και κοινωνικές τους επιδόσεις είναι χαμηλές. Έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση, όμως λόγω των ανεπαρκών ορίων που δέχονται από την οικογένεια και της μικρής καθοδήγησης δεν αναπτύσσουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σχολείο και συνδέονται με υψηλά ποσοστά παραβατικότητας. Τέλος, τείνουν να είναι εξαρτημένα με αρνητικό συναίσθημα, έχουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και αυτοέλεγχο και δείχνουν εγωιστές και αντικοινωνικά (Baumrind, 1971,1978; Glasgow et al.,1997. Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991).

Τα δεδομένα αρκετών ερευνών καταδεικνύουν ότι το διαλεκτικό στυλ ανατροφής υπερέχει σε σχέση με το αυταρχικό και το ανεκτικό, και επιδρά θετικότερα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού σε αντίθεση με τα άλλα δύο, τα οποία δεν παρουσιάζουν τόσο ευνοϊκές επιδράσεις (Baumrind, 1991. Miller, Cowan, Cowan, Hetherington & Clingempeel, 1993. Weiss & Schwarz 1996). Στον ελλαδικό χώρο διαφαίνεται πως η πλειοψηφία των εφήβων αντιλαμβάνεται την οικογένειά της ως διαλεκτική (Μπεζεβέγκης & Γεωργουλέας, 2004). Ο Steinberg (2008, όπως αναφέρεται στο Coleman, 2013) θεωρεί πως το στυλ αυτό φαίνεται πως είναι αποδοτικότερο επειδή εμπεριέχει τρία βασικά στοιχεία: την ζεστασιά, τα όρια και την στήριξη για την

ανάπτυξη της αυτονομίας. Συνεπώς, η άσκηση γονικού ελέγχου με τη χρήση ορίων από κοινού με το ζεστό συναισθηματικό κλίμα, που χαρακτηρίζουν το διαλεκτικό στυλ, αποτελούν τα χρησιμότερα μέσα για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Τάνταρος, 2011).

Στην παρούσα έρευνα, θα διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εφήβων για ορισμένες διαστάσεις της γονικότητας, όπως η υπερπροστασία, η συναισθηματική ζεστασιά, η απόρριψη και η αγχώδης ανατροφή, τόσο από την πλευρά του πατέρα, όσο και της μητέρας.

Παράγοντες που σχετίζονται με την γονικότητα

Διάφορες έρευνες έχουν υποδείξει ότι τα γονικά στυλ και οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης που υιοθετούνται από τους γονείς μπορεί να επηρεάζονται από μία πληθώρα παραγόντων. Τα ατομικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των γονέων, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών μπορούν να ασκήσουν σημαντική επίδραση στην γονικότητα.

Η ηλικία των γονέων έχει συσχετιστεί με ποικίλα αποτελέσματα. Οι μεγαλύτερες σε ηλικία μητέρες μεγαλώνουν τα παιδιά τους με περισσότερη στοργή και παρέχοντάς τους περισσότερα ερεθίσματα, σε σχέση με τις μικρότερες μητέρες (Belsky, 1984). Από την άλλη πλευρά, οι μικρότερες ηλικιακά μητέρες χαρακτηρίζονται από περισσότερο αρνητισμό, έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά και συνήθως δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες τους (Belsky, 1984). Για τους άνδρες έχει υποδειχθεί ότι είναι περισσότερο στοργικοί όταν βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία (Volling & Belsky, 1991).

Το φύλο των γονέων φαίνεται επίσης πως επηρεάζει τις πρακτικές τους. Οι μητέρες περιγράφονται ως πιο διαλεκτικές, παρέχοντας περισσότερες αιτιολογήσεις, ζεστασιά και δημοκρατική συμμετοχή στις αποφάσεις. Αντίθετα, οι άνδρες συνήθως είναι περισσότερο αυταρχικοί και κάποιες φορές ανεκτικοί. Υπάρχουν δύο πιθανές αιτιολογήσεις για τα ευρήματα αυτά. Η πρώτη αφορά στις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στα διαπροσωπικά στυλ ανάλογα με το φύλο, όπου οι γυναίκες θεωρούνται περισσότερο εκφραστικές από τους άνδρες. Η δεύτερη αναφέρεται στον παραδοσιακό ρόλο που θέλει τους άνδρες περισσότερο αυστηρούς και όχι φροντιστικούς (Russell, Aloa, Feder, Glover, Miller & Palmer, 1998). Επιπλέον, οι πατέρες είναι πιο αυστηροί και ελεγκτικοί (Metsäpelto & Pulkkinen, 2003) και ο έλεγχος αυτός αφορά περισσότερο την συμπεριφορά του παιδιού, ενώ οι μητέρες ασκούν ψυχολογικό έλεγχο (Collins & Russell, 1991). Σύμφωνα με τους Simons και Conger (2007) ιδανικό για την ανατροφή των παιδιών είναι να χρησιμοποιούν και οι δύο γονείς πρακτικές που ανήκουν στο διαλεκτικό στυλ, ή τουλάχιστον ο ένας από τους δύο, ενώ σπάνια είναι και οι δύο γονείς αυταρχικοί.

Η προσωπικότητα των γονέων επιδρά επίσης στη γονικότητα. Το στοιχείο της εσωστρέφειας των γονέων σχετίζεται θετικά με τη στοργή, ενώ ο υψηλός νευρωτισμός με χαμηλή στοργή, ζεστασιά και γονική επίγνωση (Metsäpelto & Pulkkinen, 2003). Επιπροσθέτως, έχει υποδειχθεί ότι οι περισσότερο αισιόδοξοι γονείς έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και είναι περισσότερο υποστηρικτικοί με τα παιδιά τους (Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi & Pulkkinen, 1999).

Το φύλο των παιδιών φαίνεται πως επενεργεί στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς. Σε γενικές γραμμές θεωρείται πως οι γονείς είναι περισσότερο αυταρχικοί με τα αγόρια και χρησιμοποιούν περισσότερες τιμωρίες (Russell et al., 1998). Πιο

συγκεκριμένα, οι μητέρες επιπλήττουν συχνότερα τα αγόρια από τα κορίτσια (McNally, Eisenberg, & Harris, 1991). Και οι δύο γονείς είναι περισσότερο συναισθηματικοί στις αλληλεπιδράσεις τους με τα κορίτσια, ενώ στη εφηβεία συνήθως παρουσιάζονται δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά ίδιου φύλου (Russell & Russell, 1987).

Αναφορικά με την ηλικία του παιδιού, έχει υποδειχθεί ότι όσο εκείνα μεγαλώνουν ηλικιακά, τόσο μειώνεται ο χρόνος που αλληλεπιδρούν με τους γονείς. Επιπλέον, αυξάνεται ο έλεγχος της συμπεριφοράς και μειώνεται ο ψυχολογικός έλεγχος (Kerestes, 1999). Στην εφηβεία οι γονείς είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν ένα επιτρεπτικό στυλ για την διαπαιδαγώγηση των αγοριών, και ένα περισσότερο αυταρχικό στυλ για τα κορίτσια. Ο μητρικό έλεγχος αυξάνεται στην μέση εφηβεία, ενώ η έκφραση της στοργής μειώνεται. Στο ίδιο αναπτυξιακό στάδιο φαίνεται πως αυξάνεται και η έμφαση των γονέων για επιτυχία (McKinney & Renk, 2007).

Εκτός από τα παραπάνω, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει την ανατροφή. Οι οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο διαλεκτικούς τρόπους διαπαιδαγώγησης και λιγότερο αυταρχικούς και ανεκτικούς (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts, & Fraleigh, M, 1987). Ο Glasgow και οι συνάδελφοί το (1997) υπέδειξαν επίσης ότι παρουσιάζουν καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά τους εξηγώντας τους οτιδήποτε τους ζητήσουν. Οι γονείς των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων ενθαρρύνουν την αυτονομία των παιδιών τους (McLoyd, 1998). Εκείνοι που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα συμπεριφέρονται με περισσότερο αυταρχικό τρόπο, δίνουν προτεραιότητα στην υπακοή και τη συμμόρφωση και όχι τόσο στην ανάπτυξη της αυτονομίας. Επιπλέον, παρουσιάζουν χαμηλότερες μορφωτικές και επαγγελματικές προσδοκίες για τα παιδιά τους (Fox, Platz & Bentley, 1995). Όταν υπάρχει χαμηλό

κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο τείνουν να είναι ανεκτικοί (Querido, Warner & Eyberg, 2002). Οι πατέρες από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο είναι πιο αυστηροί και χρησιμοποιούν περισσότερο τιμωρητικές μεθόδους, ενώ οι μητέρες είναι περισσότερο ελεγκτικές, περιοριστικές και απορριπτικές από εκείνες από υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο (Hoff, Laursen & Tardif, 2002).

Τέλος, οι σχέσεις που παρουσιάζουν οι δύο γονείς μεταξύ τους επηρεάζουν την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Οι συζυγικές σχέσεις που θεωρούνται περισσότερο θετικές και λιγότερο αρνητικές προβλέπουν καλύτερη ανταπόκριση και ευχαρίστηση στις αλληλεπιδράσεις πατέρα και παιδιού (Volling & Belsky, 1991). Επίσης, οι μητέρες που υποστηρίζονται από τους συζύγους τους έχουν καλύτερη σχέση με τα παιδιά τους (Vander Zanden, 1993). Σε μία έρευνα, τα ζευγάρια που παρουσίαζαν εχθρότητα μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα ασκούσαν κριτική ή μάλωναν, θεωρήθηκαν ως περισσότερο απορριπτικοί, σύμφωνα με τους εφήβους (Harold, Osborne & Conger, 1997).

Αιτιακές αποδόσεις

Η θεωρία αιτιακών αποδόσεων αποτελεί μια θεωρία κινήτρων που εστιάζει στον τρόπο που οι άνθρωποι προσδιορίζουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους και περιλαμβάνει στοιχεία όπως ερμηνείες, εξηγήσεις και δικαιολογίες για αυτά (Slavin, 2002). Βασίζεται στην άποψη ότι τα άτομα κινητοποιούνται να κατανοήσουν και να ελέγξουν τον κόσμο τους για να τον κάνουν πιο προβλέψιμο και ελέγξιμο (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Ο Fritz Heider (1958) έχει θεωρηθεί πως ήταν ο θεμελιωτής της θεωρίας των αιτιακών αποδόσεων. Εισήγαγε στη θεωρία τη διάσταση της εσωτερικότητας και της

εξωτερικότητας των αιτιακών αποδόσεων υποστηρίζοντας ότι τα αποτελέσματα των συμπεριφορών ανάγονται σε αιτίες που μπορεί να εντοπίζονται είτε στο ίδιο το άτομο, τις οποίες ονόμασε εσωτερικές, είτε στο περιβάλλον του, τις εξωτερικές. Τέτοιου είδους παράγοντες που εντοπίζονται στο άτομο είναι η ικανότητα και η προσπάθεια που καταβάλλει κάποιος για να πετύχει έναν στόχο. Οι παράγοντες του περιβάλλοντος περιλαμβάνουν διαστάσεις όπως η δυσκολία κάποιου έργου και η τύχη. Αυτούς τους δύο παράγοντες ονόμασε δυνάμεις και διέκρινε έτσι την προσωπική από την περιβαλλοντική δύναμη. Θεωρούσε πως η αποτελεσματική προσωπική δύναμη αποτελείται αφενός από την ισχύ, η οποία προσδιορίζει την ικανότητα και για τον λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία και αφετέρου από το κίνητρο, το οποίο αναφέρεται στις επιδιώξεις του ατόμου. Το κίνητρο περιλαμβάνει δύο στοιχεία την πρόθεση και την ένταση. Όσον αφορά την περιβαλλοντική δύναμη, κύριο χαρακτηριστικό της είναι η δυσκολία του έργου. Έτσι, για παράδειγμα, όταν η περιβαλλοντική αντίσταση, δηλαδή η δυσκολία του έργου είναι μεγάλη, και το άτομο καταφέρνει να την υπερνικήσει, τότε το αποτέλεσμα αποδίδεται στην ικανότητά του. Μία δεύτερη περιβαλλοντική δύναμη είναι η τύχη, η οποία αναφέρεται σε απρόβλεπτα γεγονότα που μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά (Weiner, 1985; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Συμπερασματικά, το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς κάποιου εξαρτάται τόσο από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, όσο και από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες του περιβάλλοντός του. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορεί να λειτουργούν βοηθητικά για το άτομο ή να επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στις προσπάθειές τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Οι ιδέες του Heider συνεχίστηκαν από τον Rotter (1966), καθώς εκείνος όρισε τις έννοιες της εσωτερικότητας και εξωτερικότητας των αιτιών, ως τόπο των αιτιών (locus).

Θεωρούσε πολύ σημαντικές διαστάσεις τον τόπο όπου εντοπίζεται η αιτία ενός γεγονότος και τον έλεγχο που έχει το άτομο στην αιτία αυτή, επειδή επηρεάζουν τον τρόπο που θα αντιδράσει στο μέλλον, όταν έρθει αντιμέτωπο με το ίδιο γεγονός. Ως προς τον έλεγχο των αιτιών υποστήριζε πως οι άνθρωποι έχουν τον έλεγχο μόνο των εσωτερικών αιτιών και όχι των εξωτερικών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Το 1967 ακολούθησε η θεωρία του Harold Kelley, ο οποίος προσπάθησε να κατανοήσει σε βάθος τον τρόπο που οι άνθρωποι κάνουν αιτιακές αποδόσεις, δίνοντας έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες. Βασική παραδοχή του αποτέλεσε η πεποίθηση πως πολλές αιτίες μπορεί να είναι υπεύθυνες για τα αποτελέσματα μίας συμπεριφοράς. Αυτό προϋποθέτει την επιλογή μεταξύ πολλών ενδεχόμενων αιτιών, με βάση την οποία ο παρατηρητής θα διαμορφώσει την καλύτερη ερμηνεία της συμπεριφοράς τόσο των άλλων ατόμων, όσο και τη δική του.

Ο Kelley ανέπτυξε δύο μοντέλα αιτιακής απόδοσης: το μοντέλο της συμμεταβολής και το μοντέλο του συσχηματισμού. Κατά το πρώτο ο προσδιορίζων διαθέτει πληροφορίες από πολλαπλές παρατηρήσεις της συμπεριφοράς, ενώ στο μοντέλο του συσχηματισμού λαμβάνονται υπόψη τα πράγματα ή γεγονότα που συνυπάρχουν σε μία δεδομένη χρονική στιγμή. Αυτό το μοντέλο λαμβάνει χώρα σε περιπτώσεις όπου ο προσδιορίζων έχει πληροφορίες από μία και μόνο παρατήρηση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Το μοντέλο της συμμεταβολής προϋποθέτει την ύπαρξη πληροφοριών από δύο ή περισσότερες παρατηρήσεις της ίδιας συμπεριφοράς, κάτι που έχει ονομαστεί ως αρχή της συμμεταβολής. Για την κατανόηση της σχέσης αιτίου αποτελέσματος σε μία συγκεκριμένη κατάσταση, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη και άλλες προηγούμενες περιστάσεις, κατά τις οποίες η αιτία και το αποτέλεσμα παρουσιάστηκαν μαζί ή όχι.

Έτσι, ένα αποτέλεσμα αποδίδεται σε μία από τις πολλές δυνατές αιτίες του, σε εκείνη με την οποία συµμεταβάλεται στο πέρασμα του χρόνου. Υπάρχουν τέσσερις κρίσιμες διαστάσεις στο μοντέλο. Η πρώτη διάσταση αφορά τις οντότητες, δηλαδή τα αντικείμενα και τους ανθρώπους στα οποία στοχεύει η συµπεριφορά. Η δεύτερη, αναφέρεται στα άτομα, δηλαδή στο βαθµό που υπάρχει συµφωνία στη δράση διάφορων ατόµων που επιδιώκουν το ίδιο αποτέλεσµα. Παραδείγµατος χάριν, αν οι άλλοι άνθρωποι διαφέρουν στον τρόπο που προσεγγίζουν τον ίδιο στόχο, τότε η συµπεριφορά προσιδιάζει στο άτοµο, άρα αυτό µπορεί να θεωρηθεί αιτία της. Την τρίτη διάσταση αποτελεί ο χρόνος, δηλαδή ύπαρξη ή µη χρονικής συνέπειας στη συµπεριφορά κάποιου, αν ενεργεί πάντα έτσι ή είναι η µοναδική φορά. Την τελευταία διάσταση αποτελούν οι συνθήκες, που αφορούν στον βαθµό που η κατάσταση ή οι συνθήκες κατά τις οποίες εμφανίζεται η συµπεριφορά είναι οι ίδιες ή διαφέρουν. Κάθε µία από τις παραµέτρους συνδυάζεται µε την συµπεριφορά και εξετάζεται αν υπάρχει σχέση µεταξύ τους, ώστε να προσδιοριστεί η αιτία. Έτσι, η συµπεριφορά µπορεί να αποδοθεί είτε σε µία µόνο αιτία, σε εκείνη που εντοπίζεται σε µία µόνο διάσταση, είτε στην αλληλεπίδραση των αιτιών που εντοπίζονται σε δύο ή περισσότερες διαστάσεις (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Το μοντέλο του συσχηµατισµού αφορά τις περιπτώσεις που το άτοµο χρειάζεται να αποδώσει την αιτία από µία και µόνο παρατήρηση µια συµπεριφοράς, καθώς δεν διαθέτει επαρκείς πληροφορίες και πρέπει να εξάγει άµεσα κάποια συµπεράσµατα. Αυτό σηµαίνει πως δεν υπάρχει προοπτική χρόνου ή τρόπου, αλλά το άτοµο πρέπει να αποφασίσει µεταξύ εσωτερικών αιτιών, εξωτερικών αιτιών, ή συνδυασµό τους. Για τον λόγο αυτό χρησιµοποιεί τα αιτιακά σχήµατα, που περιλαµβάνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις εµπειρίες του από προηγούµενες αντίστοιχες περιπτώσεις και διάφορα στοιχεία όπως τα συναισθήµατα, οι σκέψεις που δηµιουργούνται, η άµεση αντίληψη, οι

συμβουλές τρίτων. Τα σχήματα αυτά είναι μαθημένα, έχουν αποθηκευτεί στη μνήμη και ανακαλούνται όταν παρουσιάζονται κάποια ερεθίσματα στο περιβάλλον. Μπορεί να περιλαμβάνουν περισσότερες από μία δυνατές αιτίες, που βοηθούν ή αναστέλλουν το αποτέλεσμα. Επιπλέον, οι αιτίες μπορούν να είναι αναγκαίες, δηλαδή, να χρειάζεται να εμφανίζονται όλες μαζί, ή επαρκείς, να αρκεί να παρουσιαστεί μία ή κάποιες από αυτές για να παραχθεί συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Στο μοντέλο αυτό υπάρχουν και δύο επιπλέον αρχές: η αρχή της έκπτωσης και η αρχή της επαύξησης. Σύμφωνα με την αρχή της έκπτωσης, ο ρόλος μιας αιτίας στη παραγωγή ενός αποτελέσματος μειώνεται, εάν συνυπάρχει με άλλες αιτίες (Kelley 1973). Η αρχή της επαύξησης προβλέπει ότι τα άτομα τείνουν να αποδίδουν τις αιτίες σε εσωτερικούς διευκολυντικούς παράγοντες, όταν θεωρούν πως υπάρχουν σημαντικοί εξωτερικοί παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά. Παραδείγματος χάριν, ένας μαθητής θα θεωρήσει τον εαυτό του ιδιαίτερα ικανό αν πετύχει σε ένα εξαιρετικά δύσκολο διαγώνισμα.

Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων συνεχίστηκε από τον Bernard Weiner (1985,1986) και έχει συνδεθεί με την επίδοση στο σχολικό πλαίσιο. Το άτομο προβληματίζεται για τις αιτίες των γεγονότων, ιδιαίτερα εκείνων που θεωρούνται απρόσμενα, οδηγούν σε αποτυχία και έχουν σημασία για το ίδιο (Weiner, 1986; Graham, 1991). Ο Weiner διέκρινε την ύπαρξη τριών διαστάσεων βάσει των οποίων γίνονται οι προσδιορισμοί των αιτιών και οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση.

Η πρώτη διάσταση αφορά τον τόπο των αιτιών (locus), που όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μπορεί να εντοπίζονται είτε σε εσωτερικά, είτε σε εξωτερικά κίνητρα. Κάποια παραδείγματα εσωτερικών αιτιών είναι η ικανότητα, η προσπάθεια, η προσοχή,

η προσωπικότητα και η διάθεση. Εξωτερικές αιτίες μπορεί να αποτελούν η δυσκολία του έργου, η τύχη, η βοήθεια από άλλους και η αμοιβή.

Μία ακόμη διάσταση είναι η σταθερότητα ή μη των αιτιών, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο οι αιτίες παραμένουν συγκεκριμένες και σταθερές ή μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου. Έτσι, κάποιες αιτίες θεωρούνται σταθερές και έχουν διαρκή δράση, όπως η ικανότητα, ενώ κάποιες άλλες είναι παροδικές, όπως η διάθεση. Η θεωρία και η έρευνα στο πεδίο των αιτιακών αποδόσεων έχουν δείξει ότι η διάσταση της σταθερότητας είναι αυτή που σχετίζεται περισσότερο με τη διαμόρφωση των προσδοκιών για μελλοντικές επιτυχίες (Weiner, 1986), εφόσον αν η αιτία θεωρείται από το άτομο σταθερή το ίδιο αποτέλεσμα θα προσδοκάται και στο μέλλον. Αντιθέτως, στην περίπτωση που θεωρείται ασταθής, το άτομο δεν μπορεί να προβλέψει αν το αποτέλεσμα θα είναι ίδιο μελλοντικά ή αν θα διαφοροποιηθεί (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Η διάσταση της ελεγχιμότητας αναφέρεται στην προσωπική ευθύνη του ατόμου ως προς την δυνατότητά του να ασκεί έλεγχο ή όχι σε κάποιες αιτίες. Όσον αφορά την διάσταση αυτή, ο Rotter (1966) είχε υποστηρίξει πως οι εσωτερικές αιτίες είναι ελέγξιμες, ενώ οι εξωτερικές όχι. Υπάρχουν όμως αιτίες εσωτερικές, που βρίσκονται υπό τον έλεγχο του ατόμου, όπως είναι η προσπάθεια, και άλλες που δεν είναι ελέγξιμες, όπως η ικανότητα. Επιπλέον, υπάρχουν εξωτερικές αιτίες στις οποίες το άτομο δεν μπορεί να ασκήσει έλεγχο, όπως η τύχη, και άλλες για τις οποίες έχει αυτή τη δυνατότητα, όπως οι αποφάσεις των άλλων που επηρεάζονται από το ίδιο το άτομο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Τέλος, η πρόθεση που μπορεί να έχει το άτομο για μία ενέργεια ή για ένα αποτέλεσμα έχει θεωρηθεί πως αποτελεί την τέταρτη διάσταση. Η διάσταση αυτή συνδυάζει την πρόθεση και την προσπάθεια του Heider και προστέθηκε από τον

Rosenbaum (1972, όπως αναφέρεται στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Αναφέρεται στις εσωτερικές αιτίες, που μπορεί να εμπεριέχουν πρόθεση, όπως η προσπάθεια, ή να μην εμπεριέχουν, όπως η ικανότητα και είναι σημαντική για την απόδοση ευθυνών. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί πως η πρόθεση αποτελεί προϋπόθεση για να πράξει κάποιος κάτι, ωστόσο δεν είναι άμεσα υπεύθυνη για το αποτέλεσμα. Έτσι κάποιος μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνος για το αποτέλεσμα μόνο όταν έχει πρόθεση και έλεγχο στην αιτία (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Ο Weiner υποστήριξε πως οι αιτιώδεις αυτές διαστάσεις έχουν την ψυχολογική δύναμη να επηρεάσουν τις μελλοντικές προσδοκίες των ατόμων για επιτυχία, καθώς μπορεί να επιδρούν στην αίσθηση της ελπίδας ή της απόγνωσης, στις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, στα συναισθήματα και στις μελλοντικές πράξεις (Weiner 1986, 1992). Αν το άτομο αποδίδει την επιτυχία του σε μια σταθερή και εσωτερική αιτία, τότε θα αναμένει ότι θα επιτύχει και στο μέλλον, ενώ αν το ίδιο αποτέλεσμα αποδοθεί σε μία ασταθή αιτία, δεν θα προσδοκάται η ίδια επιτυχία και στο μέλλον. Έχει υποστηριχθεί ότι για την αποτυχία οι πιο προσαρμοστικές αποδόσεις είναι εκείνες που αναφέροντες σε ασταθείς και ελέγξιμες αιτίες, όπως όταν ένας μαθητής αποδίδει την αποτυχία του στην έλλειψη προσπάθειας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αιτιακές αποδόσεις χρειάζεται να είναι ρεαλιστικές, ώστε τα άτομα να επωφελούνται από αυτές (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Αιτιακές αποδόσεις και συναισθήματα

Το αποτέλεσμα μίας συμπεριφοράς από μόνο του είναι ικανό να πυροδοτήσει κάποια συναισθήματα στο άτομο, όπως είναι η χαρά που προκαλείται από την επιτυχία ή η λύπη που σχετίζεται με την αποτυχία. Ωστόσο οι αποδόσεις που γίνονται για αυτά τα αποτελέσματα και κυρίως οι τρεις διαστάσεις του τόπου, της σταθερότητας και της ελεγχιμότητας είναι αυτές που ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στις συναισθηματικές αντιδράσεις (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Ο Weiner (1986) αρχικά θεωρούσε πως οι αποδόσεις που αφορούν στην προσπάθεια επηρεάζουν περισσότερο τα συναισθήματα από τις αποδόσεις ικανότητας, δηλαδή πως οι άνθρωποι στεναχωριούνται περισσότερο όταν κάποια αποτυχία τους αποδίδεται σε λιγότερη προσπάθεια, παρά σε έλλειψη ικανότητας. Αντίθετη άποψη είχε ο Nicholls (1976), που υποστήριζε πως είναι πολύ σημαντικό να προσδιορίζεται κάποιος ως ικανός, ιδιαίτερα σε συνθήκες που υπάρχουν κοινωνικές προσδοκίες, επειδή η ικανότητα συνδέεται με τις προσδοκίες για μελλοντικές επιτυχίες. Από την άλλη πλευρά, η απόδοση προσπάθειας μπορεί να έχει σημαντικότερες επιπτώσεις στις μελλοντικές επιδόσεις, όταν το άτομο διαθέτει εσωτερικά κίνητρα και κάνει συγκρίσεις με άλλους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Αποτελέσματα ερευνών έχουν υποδείξει πως υπάρχει ένα σύνολο συναισθημάτων που εξαρτώνται από την έκβαση μιας ενέργειας ανεξάρτητα από το αν η αιτία αποδίδεται σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες (Weiner, Russel & Lerman 1979). Στην έρευνα φάνηκε ότι όταν η επιτυχία αποδιδόταν στην ικανότητα δημιουργούνταν αισθήματα εμπιστοσύνης στον εαυτό και αυταξίας, ενώ όταν η αποτυχία αποδιδόταν στον ίδιο παράγοντα δημιουργούνταν αισθήματα ανικανότητας. Επιπλέον, αν η επιτυχία αποδίδεται στους άλλους τα άτομα νιώθουν ευγνωμοσύνη, ενώ

αν συμβεί το ίδιο με την αποτυχία νιώθουν θυμό. Η απόδοση των αιτιών στην τύχη δημιουργούσε τα ίδια συναισθήματα και στις περιπτώσεις της επιτυχίας και της αποτυχίας, προκαλώντας έκπληξη.

Η διάσταση της σταθερότητας, που όπως αναφέρθηκε σχετίζεται με τις προσδοκίες για μελλοντική αποτυχία, έχει συνδεθεί με συναισθήματα αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας. Έτσι, η αποτυχία που αποδίδεται σε σταθερές αιτίες οδηγεί στην απελπισία. Η έρευνα των Weiner, Russel και Lerman (1978) υπέδειξε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα αισιοδοξίας, απελπισίας και κατάθλιψης και στις αποδόσεις της αποτυχίας σε εσωτερικούς, σταθερούς παράγοντες.

Τα συναισθήματα υπερηφάνειας και ντροπής που ακολουθούν την επιτυχία ή την αποτυχία σχετίζονται με τη διάσταση του ελέγχου. Η αποτυχία δημιουργεί ενοχές όταν το άτομο πιστεύει πως δεν προσπάθησε όσο έπρεπε για να πετύχει, δηλαδή αν θεωρεί πως δεν έκανε κάτι που ήταν μέσα στις δυνατότητές του και υπό τον έλεγχό του (Weiner, 1994). Επίσης, η αποτυχία μπορεί να δημιουργεί αισθήματα ντροπής, όταν το άτομο θεωρεί ότι αποτυγχάνει διότι δεν έχει την ικανότητα, καθώς είναι κάτι πέρα από τον έλεγχο του (Brown & Weiner, 1984). Αντιθέτως, η επιτυχία δημιουργεί αισθήματα υπερηφάνειας, όταν τα αποτελέσματα αποδίδονται στον εαυτό και το άτομο θεωρεί ότι υπερτερεί έναντι των άλλων.

Θυμικές αντιδράσεις μπορεί να δημιουργήσουν στα άτομα και οι αντιδράσεις ή οι κρίσεις των άλλων για αυτούς, όταν αξιολογούν τις επιδόσεις τους και έχει φανεί ότι συνδέονται με την διάσταση του ελέγχου (Weiner, 1986). Παραδείγματος χάριν, όταν μία αποτυχία αποδοθεί σε έλλειψη ικανότητας κάποιου μαθητή, ο δάσκαλος πιθανόν να νιώσει οίκτο ή συμπάθεια για εκείνον. Αυτή η αντίδραση του δασκάλου φαίνεται πως είναι συμπληρωματική των αντιδράσεων ντροπής που βιώνει ο μαθητής (Weiner, 1994).

Στην αντίθετη περίπτωση που η αποτυχία εκλαμβάνεται ως υπό τον έλεγχο του ατόμου, όπως η έλλειψη προσπάθειας, προκαλεί θυμό. Σύμφωνα με αυτές τις αποδόσεις οι γονείς ή οι δάσκαλοι συνήθως δεν τιμωρούν τους μαθητές που αποτυχίας τους αποδίδεται σε αιτίες πέρα από τον έλεγχό τους, αντιθέτως τους προσφέρουν περισσότερη βοήθεια (Brophy & Rohrkemper, 1981. Weiner, 1986).

Ο τρόπος που οι αιτιακές αποδόσεις επηρεάζουν και συνδέονται με τα συναισθήματα αποκαλύπτει πως αυτά με τη σειρά τους ενεργοποιούν τη συμπεριφορά. Δεδομένου ότι τόσο η ίδια η συμπεριφορά και τα αποτελέσματά της, όσο και οι αιτιακές αποδόσεις δημιουργούν κάποια συναισθήματα, τα ίδια τα συναισθήματα μπορούν να κινητοποιήσουν τη μελλοντική συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει άμεσα μέσω της τάσης προσέγγισης ή αποφυγής που δημιουργείται, ή έμμεσα, μέσω των ποικίλων συναισθημάτων που απορρέουν από τις μελλοντικές προσδοκίες που γεννούν οι αιτιακές αποδόσεις και οι διαστάσεις τους (Weiner 1985).

Στρατηγικές επίτευξης στόχου

Κατά την δεκαετία του 1980 ορισμένοι ερευνητές των Θεωριών Κινήτρων πρότειναν την ύπαρξη κάποιων «ενδιάμεσων επιπέδων» στην έννοια της προσωπικότητας, τα οποία αφορούν στη σύνδεση των σκέψεων με τις πράξεις (Cantor, 1990. McAdams, 1995). Τέτοιου είδους λειτουργίες επιτελούνται από διάφορους ψυχολογικούς μηχανισμούς, όπως η αυτοεκτίμηση, οι προσδοκίες, οι αιτιακές αποδόσεις, ο προσανατολισμός στη μάθηση (Määttä, 2007) και στην επίδοση (Diener & Dweck 1978), οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (Lazarus 1993. Miller 1987) και οι στρατηγικές επίτευξης στόχου (Norem & Cantor 1986. Nurmi 1993).

Αρκετές από τις λειτουργίες αυτού του είδους σκιαγραφούν τους τρόπους που τα άτομα προσπαθούν να διαχειριστούν τις διάφορες προκλήσεις και απαιτήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Määttä, 2007). Επιπλέον, έχει υποδειχθεί πως τέτοιου είδους γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές αποτελούν τη βάση για την ατομική επιτυχία σε ποικίλες καταστάσεις, όπως τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και η εύρεση εργασίας (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a. Cantor, 1990. Midgley, Arunkumar & Urdan, 1996).

Ως τέτοιες και οι στρατηγικές επίτευξης στόχου αποτελούν γνωστικά και συμπεριφορικά μοτίβα που σχετίζονται με διαδοχικές ψυχολογικές διεργασίες, οι οποίες έχουν περιγραφεί σε τρία υποστάδια. Πρώτον, όταν οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με κάποιες απαιτητικές καταστάσεις τους δημιουργούνται προσδοκίες όσον αφορά αφενός αυτό που πρόκειται να συμβεί, και αφετέρου τις πιθανές επιρροές που μπορεί να επιφέρει σε εκείνους (Bandura, 1993. Cantor, 1990. Diener & Dweck, 1978). Αυτές οι προσδοκίες και τα συναισθήματα που δημιουργούν βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες των ίδιων των ατόμων σε παρόμοιες καταστάσεις του παρελθόντος, δηλαδή στην αυτοαντίληψή τους, και καθοδηγούν τον τρόπο αντίδρασής τους. Κατά το δεύτερο υποστάδιο υπάρχουν δύο κατευθύνσεις, αναμένεται είτε η επιτυχία, είτε η αποτυχία. Έτσι, αν κάποιος αναμένει ότι θα τα πάει καλά θέτει στόχους που σχετίζονται με το έργο (task-related goals), σχεδιάζει πλάνα για τον τρόπο που θα πραγματοποιήσει το έργο και επενδύει μεγάλη προσπάθεια για να το φέρει εις πέρας (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994). Αντιθέτως, κάποιος που αναμένει την αποτυχία συνήθως θα προσπαθήσει να αποφύγει την κατάσταση, μέσω της απόσυρσης και της παθητικότητας, ή θα συμπεριφερθεί με τρόπο που θα του παρέχει κάποια δικαιολογία για την πιθανή αποτυχία (Diener & Dweck, 1978. Jones & Berglas, 1978. Midgley, Arunkumar &

Urduan, 1996). Τρίτον, όταν τους είναι διαθέσιμες οι πληροφορίες για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, οι άνθρωποι διερευνούν τις αιτίες της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους μέσω των αιτιακών αποδόσεων (Weiner, 1985).

Στη βιβλιογραφία περιλαμβάνονται αρκετές διαφορετικές στρατηγικές που ακολουθούνται από τα άτομα, οι οποίες υποστηρίζεται πως ποικίλουν με βάση τρεις διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν τις προσδοκίες του ατόμου σχετικά με αυτό που πρόκειται να συμβεί και τα συναισθήματα που σχετίζονται με αυτό, την συμπεριφορά τους, για παράδειγμα τον προσανατολισμό στο έργο ή την αποφυγή του έργου, και τέλος τη χρήση ή μη αυτό-ενισχυτικών αιτιακών αποδόσεων (Määttä, Stattin, Nurmi, 2002).

Ορισμένες από τις στρατηγικές επίτευξης στόχου θεωρούνται λειτουργικές, ενώ κάποιες άλλες χαρακτηρίζονται ως δυσπροσαρμοστικές (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Η κύρια διαφορά τους έγκειται στο αν η ανταπόκριση του ατόμου στην πρόκληση θα είναι προσανατολισμένη στο έργο ή αν θα επιχειρήσει να αποφύγει ενεργητικά ή παθητικά το έργο.

Οι Määttä, Stattin και Nurmi (2002) συγκέντρωσαν τις διαφορετικές στρατηγικές που υπήρχαν στη βιβλιογραφία και περιέγραψαν τα βασικά στοιχεία της κάθε μίας σε μία προσπάθεια διαχωρισμού τους με κεντρικό άξονα τις τρεις διαστάσεις που περιγράφηκαν παραπάνω. Στις λειτουργικές στρατηγικές περιλαμβάνεται η στρατηγική αισιοδοξίας (optimistic strategy) (Cantor, 1990) η οποία χαρακτηρίζεται από αισιοδοξία, πεποιθήσεις επιδεξιότητας, υψηλό επίπεδο εστίασης στο έργο, υψηλή προσπάθεια και εμπλοκή, χρήση ενεργητικών και εστιασμένων στο πρόβλημα στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων, καθώς και αυτό-ενισχυτικών αιτιακών αποδόσεων (Norem & Cantor, 1986. Cantor 1990). Ο προσανατολισμός στη βελτίωση (mastery-orientation)

αποτελείται από τα ίδια χαρακτηριστικά με την στρατηγική αισιοδοξίας, περιλαμβάνει όμως και πεποιθήσεις προσωπικού ελέγχου (Diener & Dweck, 1978. Dweck, 1986).

Κατά την αμυντική απαισιόδοξη στρατηγική (defensive pessimism) αν και τα άτομα που την εφαρμόζουν είναι αγχώδη σε μία περίπτωση και αναφέρουν πως έχουν χαμηλούς στόχους, επενδύουν μεγάλη προσπάθεια και οι συμπεριφορές τους είναι εστιασμένες στο έργο. Επιπλέον, οι αιτιακές αποδόσεις τους είναι περισσότερο ρεαλιστικές από των υπολοίπων και για αυτούς τους λόγους θεωρείται και αυτή μία λειτουργική στρατηγική (Cantor, 1990. Norem & Cantor, 1986).

Αντιθέτως, τα άτομα που χρησιμοποιούν την στρατηγική αυτό-υπονόμευσης (self-handicapping) αναμένουν την αποτυχία, γεγονός που τα οδηγεί σε ενεργητική αποφυγή του έργου ή την χαμηλή προσπάθεια. Η χρήση της ενεργητικής αποφυγής αποσκοπεί στη δημιουργία μίας κατάστασης που θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον ως δικαιολογία από το ίδιο το άτομο για την αποτυχία του. Επειδή τα άτομα δημιουργούν τα ίδια τις συνθήκες που θα αιτιολογήσουν το αποτέλεσμα της αντίδρασής τους, το είδος των αποδόσεων τους θεωρείται πως μοιάζει με τη χρήση αυτό-ενισχυτικών αποδόσεων (Jones & Berglas, 1978). Ένα παράδειγμα της στρατηγικής αυτής είναι το να μένει ένας μαθητής ξύπνιος έως αργά το βράδυ ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιήσει την έλλειψη ύπνου σαν δικαιολογία στην περίπτωση που αποτύχει σε κάποιο διαγώνισμα. Μία ακόμα δυσλειτουργική στρατηγική είναι η μαθημένη αβοηθησία (learned helplessness) που σχετίζεται με την πεποίθηση κάποιου ότι δεν έχει την ικανότητα να ξεπεράσει την αποτυχία. Προηγούμενες εμπειρίες κατά τις οποίες το άτομο ένιωθε ότι δεν είχε τον έλεγχο της κατάστασης, το κάνουν να νιώθει αβοήθητο και να αναμένει ότι θα αποτύχει. Αυτό σχετίζεται με τις αποδόσεις της αποτυχίας, τις οποίες το άτομο κάνει μη ελέγξιμους από το ίδιο παράγοντες όπως είναι η

έλλειψη ικανότητας, και όχι σε ελέγξιμους όπως η προσπάθεια. Τα παραπάνω τυπικά οδηγούν το άτομο σε μία αβοήθητη παθητικότητα (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Στις περιπτώσεις αυτές δεν εφαρμόζονται αυτό-ενισχυτικές αποδόσεις, αλλά περισσότερο ένα αρνητικό στυλ απόδοσης (Diener & Dweck, 1978). Επίσης, η στρατηγική άμβλυνσης του προβλήματος (blunting type coping), που αποτελεί μία στρατηγική αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, μπορεί να θεωρηθεί και ως στρατηγική επίτευξης στόχου. Χαρακτηρίζεται από άγχος πριν το έργο και ακολουθείται από ενεργητική αποφυγή του έργου. Η λειτουργικότητα της αποφυγής του έργου αποσκοπεί στη μείωση του άγχους σε μία κατάσταση που το άτομο θεωρεί ότι είναι εκτός του ελέγχου του (Miller, 1987. Kliewer, 1991). Η χρήση της τελευταίας στρατηγικής έχει θεωρηθεί πως οδηγεί σε μία παγίδα συνεχόμενων αποτυχιών (failure trap) (Nurmi, 1993). Εκείνοι που τη χρησιμοποιούν τυπικά αναμένουν την αποτυχία, αποφεύγουν ενεργητικά το έργο, κάτι που πιθανώς οδηγεί ξανά στην αποτυχία και επίσης δεν χρησιμοποιούν αυτό-ενισχυτικές τάσεις, κινδυνεύοντας έτσι να παραμείνουν σε αυτό τον φαύλο κύκλο αποτυχίας.

Οι στρατηγικές αποφυγής έχει υποδειχθεί πως οδηγούν σε προβλήματα στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Eronen & Nurmi, 1999) και την κοινωνικοποίηση (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994).

Στην παρούσα έρευνα οι διαστάσεις των στρατηγικών επίτευξης στόχου που μελετώνται είναι η συμπεριφορά που δεν σχετίζεται με το έργο, οι προσδοκίες για αποτυχία, οι εσωτερικές και εξωτερικές αιτιακές αποδόσεις για την επιτυχία και την αποτυχία και οι τομείς της ζωής των εφήβων στους οποίους παρουσιάζουν δυσλειτουργικές στρατηγικές, σε ποιο βαθμό δηλαδή παρουσιάζουν αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω ως παγίδα συνεχόμενων αποτυχιών .

Γονικότητα, αιτιακές αποδόσεις και στρατηγικές επίτευξης στόχου

Αρκετές έρευνες έχουν υποδείξει την σύνδεση ανάμεσα στη γονικότητα και στις γονικές πρακτικές και στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Ωστόσο, δεν είναι πολλές οι έρευνες που έχουν προσπαθήσει να αναδείξουν πώς η γονικότητα συνδέεται με τις στρατηγικές επίτευξης στόχου και τις αιτιακές αποδόσεις των παιδιών για την σχολική επιτυχία και αποτυχία. Σε γενικές γραμμές έχει υποστηριχθεί ότι το διαλεκτικό στυλ ανατροφής επιδρά θετικά σε αυτόν τον τομέα της ζωής των παιδιών.

Η σχολική επιτυχία των εφήβων έχει συσχετιστεί θετικά με το διαλεκτικό οικογενειακό περιβάλλον. Στην έρευνα των Dornbusch et al., (1987) οι μαθητές που περιέγραφαν τους γονείς του ως δημοκρατικούς είχαν υψηλότερους βαθμούς στο σχολείο από εκείνους που τους θεωρούσαν περισσότερο αυταρχικούς ή ανεκτικούς. Επιπλέον, έχει υποδειχθεί ότι το διαλεκτικό στυλ ενδέχεται να διευκολύνει την ακαδημαϊκή επιτυχία των εφήβων. Πιο συγκεκριμένα, η αποδοχή από τους γονείς, η ψυχολογική αυτονομία και ο συμπεριφορικός έλεγχος επιδρούν θετικά στην σχολική επιτυχία. Οι έφηβοι που περιγράφουν την συμπεριφορά των γονιών τους ως περισσότερο δημοκρατική, όπου τους αντιμετωπίζουν με περισσότερη ζεστασιά, ευθύτητα και αποδοχή, είναι πιο πιθανό από τους συνομηλίκους τους να αναπτύξουν θετικές στάσεις και πεποιθήσεις για την σχολική τους επιτυχία, και έτσι είναι πιο πιθανό να έχουν καλύτερες επιδόσεις (Steinberg, Elmen, Mounts, 1989).

Έρευνες που ασχολήθηκαν με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα εκτός των βαθμών υποστηρίζουν ότι το διαλεκτικό περιβάλλον συνδέεται επίσης με άνοδο σε μία σειρά στάσεων και συμπεριφορών που σχετίζονται με τον σχολικό προσανατολισμό, όπως είναι μεγαλύτερος προσανατολισμός στο έργο, μεγαλύτερη εμπλοκή στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης, θετικότερα συναισθήματα, αφιέρωση περισσότερου

χρόνου στη μελέτη, περισσότερη συγκέντρωση και χαμηλότερα επίπεδα ανάρμοστης συμπεριφοράς στο σχολείο (Lamborn et al., 1991; Patterson & Yoerger, 1991, όπως αναφέρεται στο Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992).

Επιπροσθέτως, οι άμεσες τεχνικές άσκησης ελέγχου έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην επιτυχία, ιδίως όταν ασκούνται με σταθερότητα από τους γονείς. Οι Hess και McDevitt (1984) υπέδειξαν τα παιδιά των μητέρων που τους ασκούσαν άμεσο έλεγχο τόσο για να πειθαρχήσουν, όσο και σε εκπαιδευτικές περιστάσεις, είχαν χαμηλή απόδοση στα έργα που σχετίζονταν με το σχολείο. Οι αυταρχικοί γονείς υπονομεύουν την μάθηση, επειδή αποθαρρύνουν την ενεργητική εξερεύνηση των παιδιών και την επίλυση προβλημάτων και ενθαρρύνουν την εξάρτηση στον έλεγχο των ενηλίκων και στην καθοδήγησή τους. Επιπλέον η επίκριση από τους γονείς και η έλλειψη εμπιστοσύνης μπορεί να πείσουν τους έφηβους ότι δεν είναι ικανοί να λύσουν δύσκολα προβλήματα ή ότι υπολείπονται αυτοέλεγχου για να κάνουν κάτι τέτοιο (Barber, 1996). Αντιθέτως, έχει υποστηριχθεί ότι όταν ο έλεγχος είναι σε πολύ χαμηλά επίπεδα, όπως συμβαίνει με τις παραχωρητικές και αμέτοχες οικογένειες, υπονομεύεται η αυτορρύθμιση των παιδιών και είναι περισσότερο παρορμητικά (Barber, 1996). Οι έφηβοι που χαρακτήρισαν τους γονείς τους ως ανεκτικούς, φάνηκε ότι ήταν σε μειονεκτικότερη θέση αναφορικά με την σχολική επιτυχία. Παρουσιάζονταν σχετικά αποδυσμενμένοι από το σχολείο και είχαν υψηλή συχνότητα εμπλοκής σε αποκλίνουσες συμπεριφορές. Ωστόσο, τα παιδιά παραχωρητικών γονέων παρουσίασαν υψηλότερη προσλαμβανόμενη επάρκεια και προσανατολισμό στο έργο σε σύγκριση με τα παιδιά αμέτοχων γονέων (Lamborn et al., 1991).

Έχουν διεξαχθεί δύο διαχρονικές έρευνες που υποδεικνύουν ότι τα θετικά αποτελέσματα του διαλεκτικού στυλ διατηρούνται διαχρονικά. Στην πρώτη έρευνα

φάνηκε πως κατά τη διάρκεια ενός έτους, οι έφηβοι που θεωρούσαν τους γονείς τους διαλεκτικούς είχαν καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο και εμπλέκονταν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου. Έτσι, η διαλλακτικότητα, καθώς και η εμπλοκή των ιδίων των γονιών στο σχολείο σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής και ενθάρρυνση για σχολική επιτυχία (Steinberg et al., 1992). Η δεύτερη διαχρονική έρευνα, έδειξε ότι οι έφηβοι από διαλεκτικά περιβάλλοντα πλεονεκτούσαν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους όσον αφορά την ψυχοκοινωνική και την ακαδημαϊκή τους επάρκεια. Στην ίδια έρευνα, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των παιδιών αυτών βελτιώθηκε. Αντίθετα αποτελέσματα παρουσίασαν τα παιδιά από παραχωρητικές και αμέτοχες οικογένειες. Τα πρώτα αν και ανέπτυξαν θετικότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, παρουσίασαν σημαντικές πτώσεις στον προσανατολισμό στο σχολείο και αύξηση της ανάρμοστης συμπεριφοράς. Τα παιδιά αμέτοχων γονιών παρουσίαζαν συνεχόμενες μειώσεις στην επίδοσή τους και χαρακτηρίζονταν από σχολική απεμπλοκή (Steinberg et al., 1994).

Εκτός από τα παραπάνω, η σύνθεση και το είδος της οικογένειας μπορούν να διαφοροποιήσουν εκείνους που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, από εκείνους με υψηλές επιδόσεις. Τα παιδιά που είχαν χαμηλές επιδόσεις συνήθως προέρχονταν από μονογονεϊκές οικογένειες και μεγάλωναν μόνο με την μητέρα, ή τη νέα οικογένεια της μητέρας, ενώ εκείνοι που οι επιδόσεις τους θεωρούνταν άριστες ζούσαν και με τους δύο γονείς τους (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 1997). Επιπροσθέτως, η αρνητική ατμόσφαιρα στην οικογένεια φαίνεται πως σχετίζεται με την χαμηλή επίδοση (Gustafson, 1994. Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 1997). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι διαμάχες στις οικογενειακές σχέσεις μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και πεποιθήσεις εξωτερικού ελέγχου. Συνεπώς, κάτι τέτοιο μπορεί να

αυξήσει τη χρήση δυσπροσαρμοστικών γνωστικών και αιτιακών αποδόσεων στο σχολείο, που οδηγούν σε χαμηλή επίδοση (Nurmi, Salmela-Aro & Haavisto, 1995).

Μία ακόμη διάσταση της γονικότητας που έχει φανεί ότι ασκεί επιρροή στη σχολική επιτυχία είναι η ενθάρρυνση της αυτονομίας, η οποία σχετίζεται θετικά με την αυτορρύθμιση, την επάρκεια, την προσαρμογή και την εμπλοκή των παιδιών. Η ίδια διάσταση συσχετίζεται αρνητικά με την ύπαρξη προβλημάτων στην μάθηση (Grolnick & Ryan, 1989).

Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί, όταν εκείνο αντιμετωπίζει κάποιο ματαιωτικό έργο, και ιδιαίτερα οι αρνητικές εκφράσεις και η κριτική, σχετίζονται με την τάση των παιδιών προς τα ελλείμματα που είναι συναφή με την μαθημένη αβοηθησία. Οι μητέρες που δεν ενίσχυαν την βελτίωση των παιδιών όταν εκείνα ματαιώνονταν, προτείνοντάς τους νέες λύσεις και εμπυχώνοντάς τα να συνεχίσουν την προσπάθεια, είχαν παιδιά που παρουσίαζαν ενδείξεις μαθημένης αβοηθησίας (Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995).

Παράλληλα, οι Onatsu-Arvilommi, Nurmi και Aunola (1998) υπέδειξαν ότι η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας των γονιών και τα γονικά στυλ επιδρούν στις στρατηγικές επίτευξης που εφαρμόζουν τα παιδιά στο σχολείο. Οι μητέρες που χρησιμοποιούσαν αρκετά τον αυταρχικό έλεγχο στον τρόπο διαπαιδαγώγησης, είχαν παιδιά που εμφάνιζαν λιγότερο στοιχεία αβοηθησίας και έδειχναν περισσότερη επιμονή στο σχολείο. Εκτός από τα παραπάνω, όσο περισσότερο εκείνες εξέφραζαν στοργή και υποδείκνυαν λογική καθοδήγηση, τόσο λιγότερο ανέφεραν τα παιδιά ότι εξέφραζαν συμπεριφορές που δεν σχετίζονταν με το έργο. Συμπερασματικά, η καθοδήγηση από την μητέρα, ο σταθερός έλεγχος και η ανοιχτή επικοινωνία της στοργής, στοιχεία που απαντώνται στο

διαλεκτικό στυλ, έχουν ευεργετικά αποτελέσματα στην υιοθέτηση προσαρμοστικών στρατηγικών στο σχολείο.

Μία ακόμη μελέτη που προσπάθησε να ρίξει φως στον εντοπισμό των κινήτρων των παιδιών για επιτυχία στο οικογενειακό περιβάλλον, είναι εκείνη των Hokoda και Fincham (1995). Οι μητέρες των παιδιών που προσανατολίζονταν στην βελτίωση, ενίσχυαν τα κίνητρα των παιδιών, την επίτευξη και τις συμπεριφορές που σχετίζονταν με το έργο, όταν τα παιδιά φαίνονταν να δυσκολεύονται με την ολοκλήρωση κάποιου έργου. Έτσι, ενθάρρυναν τις ικανότητες των παιδιών, τις πεποιθήσεις αυταξίας τους και αντιμετώπιζαν τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις τους ανασκευάζοντας τις απόψεις για χαμηλή ικανότητα. Αντιθέτως, οι μητέρες των παιδιών που παρουσίαζαν μαθημένη αβοηθησία, έδειχναν λιγότερο θετικά συναισθήματα, και αποτύγγαναν να υποδείξουν στα παιδιά πώς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους ή να προσηλωθούν στο έργο. Καθώς οι πεποιθήσεις που αφορούν στην ικανότητα είναι κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη κινήτρων για επιτυχία (Weiner, 1985), αυτές οι διαφορές στις συμπεριφορικές αντιδράσεις των μητέρων είναι μείζονος σημασίας.

Τα στυλ γονικότητας της οικογένειας επηρεάζουν τις στρατηγικές επίτευξης με διάφορους τρόπους. Το διαλεκτικό στυλ συσχετίζεται με τη χρήση προσαρμοστικών στρατηγικών από τους εφήβους, οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα προσδοκιών για αποτυχία, συμπεριφορών που δεν σχετίζονται με τον στόχο, αποφυγής και παθητικότητας, ενώ συχνά κάνουν χρήση αυτό-ενισχυτικών αποδόσεων (Aunola, 2001. Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a). Το αυταρχικό στυλ, που περιλαμβάνει υπερβολικό έλεγχο και μειωμένη ανταπόκριση, σχετίζεται με δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές από τους εφήβους. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι αυτοί αναπτύσσουν παθητική συμπεριφορά και δεν χρησιμοποιούν αυτό-ενισχυτικές αποδόσεις, κάτι που παρατηρείται στην

μαθημένη αβοηθησία (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a). Το αμέτοχο στυλ συντελεί στις πιο δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές, και χαρακτηρίζεται από αποφυγή του έργου. Τα παιδιά από αμέτοχες οικογένειες τυπικά παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα παθητικότητας και συμπεριφοράς που δεν σχετίζεται με το έργο, ενώ δεν χρησιμοποιούν αυτό-ενισχυτικές αποδόσεις (Aunola, 2001. Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a). Οι έφηβοι από παραχωρητικές οικογένειες διέφεραν μόνο όσον αφορά τις αιτιακές αποδόσεις που έκαναν σε σχέση με εκείνους από αυταρχικές οικογένειες. Ανέφεραν σε υψηλότερο ποσοστό αυτό-ενισχυτικές αποδόσεις. Αυτό υπονοεί ότι η γονική ανταπόκριση μπορεί να έχει ιδιαίτερο ρόλο στις αιτιακές αποδόσεις των εφήβων. Οι έφηβοι από παραχωρητικές οικογένειες παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα συμπεριφορών που δεν σχετίζονταν με το έργο και παθητικότητα, και υψηλότερα επίπεδα αυτό-ενισχυτικών αποδόσεων, σε σχέση με εκείνους από αμέτοχες οικογένειες. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν και κάποιες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα κορίτσια ανέφεραν χαμηλότερη χρήση αυτό-ενισχυτικών αποδόσεων και ανέμεναν την αποτυχία σε υψηλότερα επίπεδα από ότι τα αγόρια (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a). Αναφορικά με τις αιτιακές αποδόσεις, οι έφηβοι που δεν μεγαλώνουν με διαλεκτικούς γονείς, τείνουν λιγότερο να θεωρούν ότι τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα είναι αποτελεσμάτων δικών τους ικανοτήτων και προσπαθειών. Σύμφωνα με τον Glasgow και τους συναδέλφους του (1997) οι έφηβοι από αυταρχικά, παραχωρητικά και ανεκτικά περιβάλλοντα συχνά είτε απέδιδαν τους υψηλούς βαθμούς σε εξωτερικούς παράγοντες, είτε θεωρούσαν την χαμηλή ικανότητα ως αιτία για χαμηλούς βαθμούς. Οι δυσπροσαρμοστικές αυτές αποδόσεις τους φάνηκαν να μειώνουν την πρόθεσή τους για εμπλοκή σε συμπεριφορές που αύξαναν την επιτυχία, αλλά προοδευτικά δεν επηρέασαν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία ή εκπαιδευτικές προσδοκίες τους.

Ερευνητικοί Στόχοι

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα σε κάποιες διαστάσεις της γονικότητας και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι έφηβοι για να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, καθώς και στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς που οι ίδιοι καταφεύγουν για τις επιτυχίες τους και τις αποτυχίες τους στο σχολικό πλαίσιο. Οι διαστάσεις της γονικότητας που διερευνούνται είναι η υπερπροστασία, η συναισθηματική ζεστασιά, η απόρριψη και η αγχώδης ανατροφή από τον πατέρα και την μητέρα. Πιο συγκεκριμένα θα γίνει προσπάθεια να βρεθούν οι οποιεσδήποτε σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω και σε διάφορες μεταβλητές. Η έρευνα στοχεύει να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις της γονικότητας και τις στρατηγικές επίτευξης στόχου των εφήβων; Επιπλέον, οι διαστάσεις της γονικότητας σχετίζονται με τις αιτιακές αποδόσεις των εφήβων για τη σχολική επιτυχία και αποτυχία;
2. Εμφανίζονται διαφορές φύλου όσον αφορά τις στρατηγικές επίτευξης στόχου και τις αιτιακές αποδόσεις των εφήβων;
3. Παρατηρούνται διαφορές ανάλογα με το φύλο των εφήβων σχετικά με τους προσλαμβανόμενους τρόπους διαπαιδαγώγησης που υιοθετούνται από τους γονείς;
4. Παρατηρούνται διαφορές ανάλογα με την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας στις στρατηγικές επίτευξης στόχου και τις αιτιακές αποδόσεις των εφήβων και τις προσλαμβανόμενες διαστάσεις της γονικότητας;
5. Παρατηρούνται διαφορές αναφορικά με τον τρόπο ζωής της οικογένειας, δηλαδή αν ζουν μαζί όλα τα μέλη της ή όχι, και του είδους της οικογενειακής

κατάστασης ως προς τις στρατηγικές επίτευξης στόχου, τις αιτιακές αποδόσεις των εφήβων και των διαστάσεων της γονικής λειτουργίας;

6. Το φύλο έχει προβλεπτική ισχύ για τις προσδοκίες για αποτυχία των εφήβων;
7. Ακόμα, διερευνάται η ύπαρξη προβλεπτικής ισχύς της μεταβλητής των προσδοκιών των εφήβων για αποτυχία από τις τέσσερις διαστάσεις της γονικής λειτουργίας.

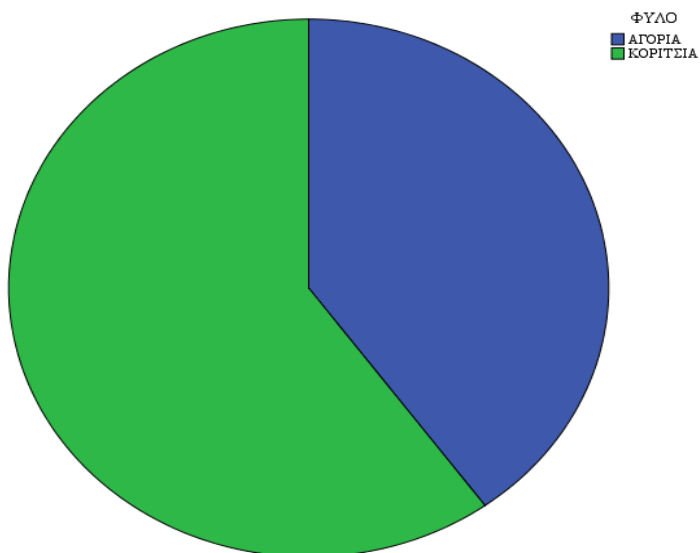
Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 206 μαθητές, εκ των οποίων οι 82 ήταν αγόρια (39,8%) και οι 124 κορίτσια (60,2%) (Γράφημα 1). Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ήταν 16,36 (SD=0,67). Ο πληθυσμός του δείγματος προήλθε από Λύκεια του νομού Βοιωτίας, και πιο συγκεκριμένα από την πόλη της Θήβας.

Γράφημα 1.

Ποσοστιαία αναλογία δείγματος ως προς το φύλο

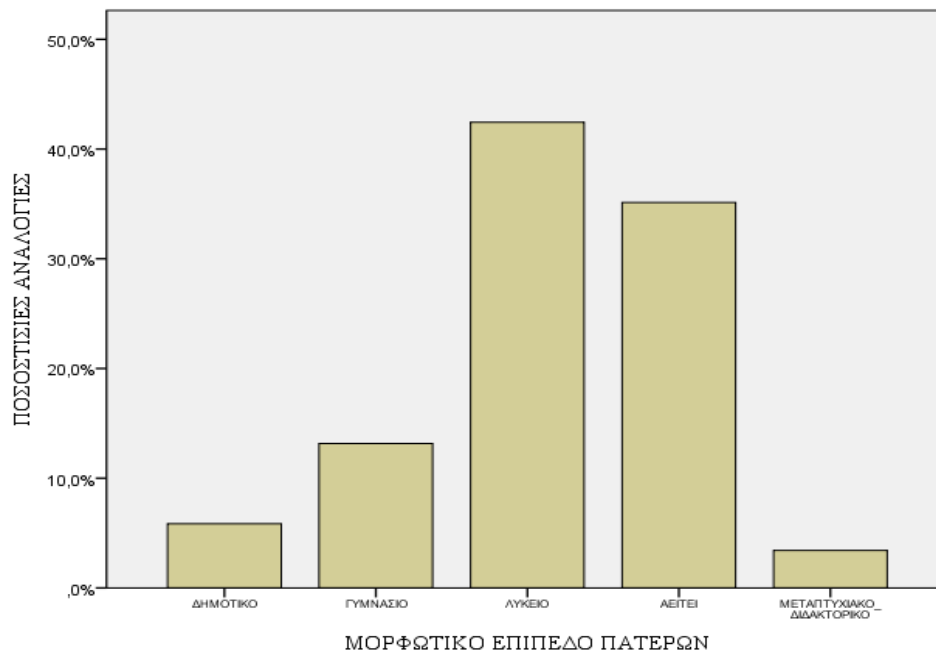


Από τους μαθητές συλλέχθηκαν και τα στοιχεία που αφορούσαν τους γονείς τους. Το δείγμα των γονέων περιελάμβανε 206 μητέρες και 205 πατέρες, καθώς για τους δεύτερους υπήρχε ένα ελλιπές στοιχείο. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το 5,8% των πατέρων (12 άτομα) και το 1,5% των μητέρων (3 άτομα) είχαν λάβει την βασική εκπαίδευση του δημοτικού σχολείου. Το 13,1% των πατέρων (27 άτομα) και το 12,1% των μητέρων (25 άτομα), ήταν απόφοιτοι γυμνασίου, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά εκείνων που είχαν αποφοιτήσει από το λύκειο ήταν 41,7% (86 άτομα) και 55,3% (114 άτομα) για τους πατέρες και τις μητέρες. Επιπλέον, το 35,0% (72 άτομα) των πατέρων και το 25,7% (53 άτομα) των μητέρων είχαν ολοκληρώσει την φοίτησή τους σε κάποιο ανώτερο πανεπιστημιακό (Α.Ε.Ι.) ή τεχνολογικό ίδρυμα (Τ.Ε.Ι.) και τέλος το 3,4% (7 άτομα) και το 5,3% (11 άτομα) αντίστοιχα ήταν κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος (Γράφημα 2,3). Δεν υπάρχουν στοιχεία για την εκπαίδευση του πατέρα δύο ατόμων.

Το 89,8% των συμμετεχόντων ζούσαν και με τους δύο γονείς τους, ενώ το 10,2% δήλωσε ότι δεν ζούσε και με τους δύο γονείς. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των οικογενειών των συμμετεχόντων το 87,9% των γονέων ήταν παντρεμένοι, το 1,9% ζούσαν μαζί, το 1,0% ήταν σε διάσταση, το 7,3% ήταν διαζευγμένοι, ενώ το 1,9% δήλωσαν ως οικογενειακή κατάσταση των γονέων την επιλογή άλλο .

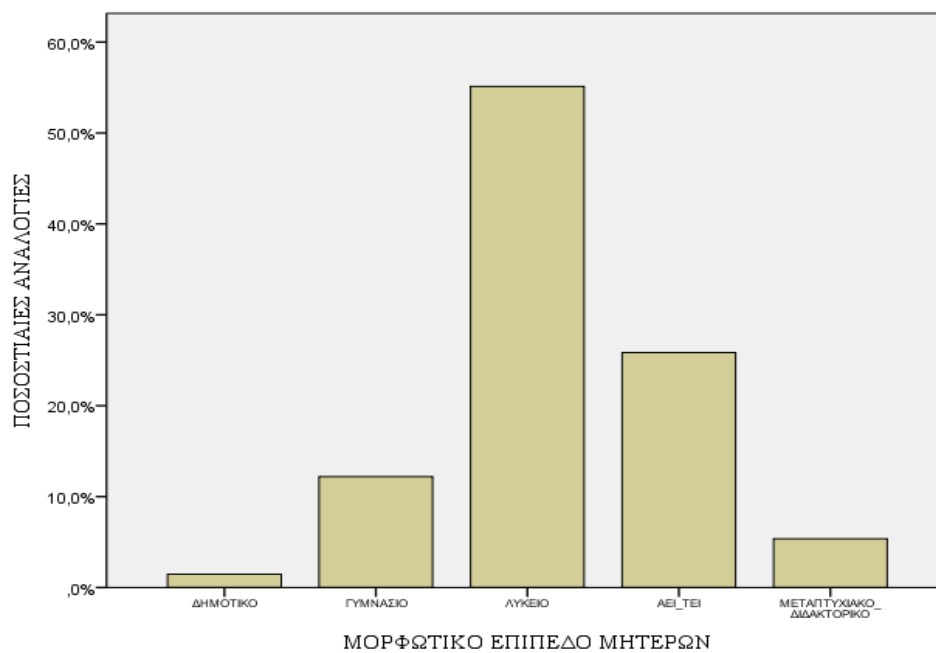
Γράφημα 2.

Ποσοστιαίες αναλογίες μορφωτικού επιπέδου πατέρων



Γράφημα 3.

Ποσοστιαίες αναλογίες μορφωτικού επιπέδου μητέρων



Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας, αποτελούνταν από ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, τη κλίμακα SAQ-O: Revised (Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών και Αιτιακών Αποδόσεων) των Nurmi και Sattin (1998) και τη κλίμακα EMBU-C (Αναμνήσεις της Ανατροφής Ερωτηματολόγιο για Παιδιά και Εφήβους) των Κοκκέβη & Στεφανή (1988).

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Αρχικά χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, όπου τους ζητούνταν να καταγράψουν το φύλλο, την ηλικία τους, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αν μένουν με τον ένα ή και με τους δύο γονείς τους και τέλος την οικογενειακή τους κατάσταση.

Κλίμακα στρατηγικών και αιτιακών αποδόσεων. Οι στρατηγικές επίτευξης στόχου και οι αιτιακές αποδόσεις των εφήβων διερευνήθηκαν με την Κλίμακα SAQ-O, κλίμακα Στρατηγικών και Αιτιακών Αποδόσεων (Nurmi, Salmela-Aro & Haavisto, 1995). Χρησιμοποιήθηκε η ανανεωμένη έκδοση, η οποία δημιουργήθηκε το 1998 από τους Nurmi και Sattin. Αποτελεί μία κλίμακα αυτοαναφοράς και περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις, στις οποίες οι έφηβοι απαντούν με μία τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στην αξιολόγηση «διαφωνώ απόλυτα» και το 4 «συμφωνώ απόλυτα». Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες. Η πρώτη αναφέρεται στις συμπεριφορές που δεν σχετίζονται με το έργο (task-irrelevant behavior), όπου αξιολογείται σε ποιο βαθμό τα υποκείμενα τείνουν να συμπεριφέρονται με τρόπους που τους εμποδίζουν από το να ολοκληρώσουν τα έργα. Η δεύτερη υποκλίμακα αξιολογεί τις προσδοκίες για αποτυχία, κατά πόσο δηλαδή οι έφηβοι αναμένουν ότι θα αποτύχουν και νιώθουν αγχωμένοι σε δοκιμασίες που αντιμετωπίζουν. Η τρίτη υποκλίμακα

διερευνά τις αυτό-ενισχυτικές αιτιακές αποδόσεις και περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις που αφορούν στις εσωτερικές αποδόσεις για την επιτυχία και δύο στις εσωτερικές αποδόσεις για την αποτυχία. Οι υψηλές βαθμολογίες στην κλίμακα αυτή υποδεικνύουν ότι τα παιδιά αποδίδουν στον εαυτό τους τις επιτυχίες και αποτυχίες, και οι χαμηλές ότι τις αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες. Σε αυτήν περιλαμβάνονται ερωτήσεις όπως «Σκέψου τον τελευταίο μισό χρόνο σου στο μάθημα. Προσπάθησε να θυμηθείς μία κατάσταση που δεν πήγε καλά ή που εσύ ένιωσες ότι απέτυχες: Ποια ήταν η κατάσταση αυτή; Γιατί συνέβη αυτό; Κατά πόσο θεωρείς ότι αυτό οφειλόταν σε εσένα;». Σε αυτές τις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες απαντούσαν με μία τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο «οφειλόταν εξολοκλήρου σε εμένα» και το 4 στο «δεν σχετιζόταν καθόλου με εμένα». Η τελευταία υποκλίμακα διερευνά τους τομείς της ζωής των εφήβων στους οποίους απαντώνται οι ίδιες δυσλειτουργικές στρατηγικές με αυτές που περιέγραψαν στις προηγούμενες υποκλίμακες, και περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις. Αυτή η υποκλίμακα διερευνά κατά πόσο οι έφηβοι παγιδεύονται στη παρουσία συνεχόμενων αποτυχιών και οδηγούνται στη χρήση δυσλειτουργικών στρατηγικών και σε άλλους τομείς της ζωής του ή σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει σε έναν φαύλο κύκλο αποτυχιών. Και αυτή η υποκλίμακα απαντάται με μία τετράβαθμη κλίμακα Likert, όπου η απάντηση 1 αντιστοιχούσε στην αξιολόγηση «σκέφτομαι και συμπεριφέρομαι ακριβώς με τον ίδιο τρόπο» και το 4 στη αξιολόγηση «σκέφτομαι και συμπεριφέρομαι εντελώς διαφορετικά». Μία ερώτηση αυτής της υποκλίμακας ήταν: «Κατά πόσο πιστεύεις πως οι αντιδράσεις που ανέφερες παραπάνω αλλάζουν στο σχολικό πλαίσιο και στο σπίτι σου;». Τα σκορ της συγκεκριμένης υποκλίμακας ήταν αντίστροφα, καθώς οι υψηλές βαθμολογίες της υποδεικνύουν ότι τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν σε όλα τα πλαίσια της ζωής τους τις ίδιες στρατηγικές και η χαμηλές βαθμολογίες ότι συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο. Η κλίμακα SAQ-O:

Revised προσαρμόστηκε από την αγγλική γλώσσα στα ελληνικά με την μέθοδο της διπλής μετάφρασης για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Κλίμακα αναμνήσεων της ανατροφής. Για την διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τους τρόπους ανατροφής τους από τους γονείς τους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα EMBU-C. Η συγκεκριμένη κλίμακα δημιουργήθηκε από τους Perris, Jacobsson, Linnström, Knorrning και Perris (1980) για την διερεύνηση των αναμνήσεων ενηλίκων για την ανατροφή τους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται μία αναθεωρημένη έκδοση, που αφορά την μέτρηση των αναμνήσεων των παιδιών και εφήβων και έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από τους Κοκκέβη & Στεφανή (1988). Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που περιλαμβάνει 80 ερωτήσεις, που απαντώνται με μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert, στην οποία το 1 αντιστοιχεί στο «όχι, ποτέ» και το 4 στο «ναι, όλη την ώρα». Η κλίμακα EMBU-C αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες, οι οποίες είναι η υπερπροστασία, η συναισθηματική ζεστασιά, η απόρριψη και η αγχώδης ανατροφή. Κάθε υποκλίμακα περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται ξεχωριστά για τον κάθε γονέα. Οι συμμετέχοντες απαντούν πρώτα στις ερωτήσεις που αφορούν την ανατροφή από τον πατέρα και στη συνέχεια τις ίδιες για την ανατροφή από την μητέρα. Η κλίμακα αυτή επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται της μεθόδους ανατροφής που ακολουθούν οι γονείς τους.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από πληθυσμό, ο οποίος προερχόταν από μαθητές της πρώτης και της δευτέρας τάξης, δύο λυκείων της πόλης της Θήβας. Αρχικά ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι στη συνέχεια ενημέρωσαν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για την έρευνα. Επιπλέον, οι διευθυντές έλαβαν την συγκατάθεση των γονέων για την συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα.

Η διαδικασία χορήγησης και συλλογής των δεδομένων από τους μαθητές ολοκληρώθηκε σε μία επίσκεψη στο κάθε σχολείο. Η χορήγηση έγινε στο πλαίσιο της τάξης των μαθητών και αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα από κάθε τάξη. Οι μαθητές αρχικά ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και συμμετείχαν εθελοντικά στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς τους επισημάνθηκε ότι δεν είναι υποχρεωτικό να συμμετέχουν όλοι, μόνο όσοι το επιθυμούν. Επιπλέον, τους δόθηκαν κάποιες οδηγίες για την συμπλήρωση και διαβεβαιώθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά και πως τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτά θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Εκτός από τα παραπάνω διευκρινίστηκε στους μαθητές πως δεν υπήρχαν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και πως ο καθένας έπρεπε να απαντήσει με όσο το δυνατόν περισσότερη ειλικρίνεια, δίνοντας την απάντηση που θεωρούσε πως ταιριάζει καλύτερα στον ίδιο.

Στη σειρά χορήγησης των ερωτηματολογίων πρώτη ήταν η κλίμακα στρατηγικών και αιτιακών αποδόσεων (SAQ-O Revised), στη συνέχεια η κλίμακα των αναμνήσεων της ανατροφής (EMB-U) και τέλος το ερωτηματολόγιο των δημογραφικών στοιχείων.

Η παραπάνω διαδικασία υλοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2017.

Ευρήματα

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Παρατίθενται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των στρατηγικών επίτευξης στόχων, των αιτιακών αποδόσεων και των διαστάσεων της γονικότητας. Αναφορικά με τις στρατηγικές επίτευξης στόχου οι περιγραφικοί δείκτες ήταν υψηλότεροι για την συμπεριφορά που δεν σχετίζεται με το έργο ($M=9.05$, $SD=1.88$) από τις προσδοκίες για αποτυχία ($M=8.84$, $SD=2.31$), τις αιτιακές αποδόσεις ($M=-0.16$, $SD=1.70$) και τους τομείς της ζωής των παιδιών στους οποίους παρουσιάζουν τις ίδιες συμπεριφορές ($M=6.66$, $SD=1.83$). Ως προς τις διαστάσεις της γονικότητας οι περιγραφικοί δείκτες είχαν ως εξής, για την υπερπροστασία από τον πατέρα ($M=20.47$, $SD=3.92$), από την μητέρα ($M=22.95$, $SD=4.41$), για την συναισθηματική ζεστασιά από τον πατέρα ($M=29.85$, $SD=4.94$), από την μητέρα ($M=31.06$, $SD=4.89$), για την απόρριψη από τον πατέρα ($M=13.92$, $SD=3.91$), από την μητέρα ($M=14.58$, $SD=4.32$) και για την αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα ($M=24.34$, $SD=4.97$) και από την μητέρα ($M=26.59$, $SD=5.21$) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις μεταβλητές

	# προτ.	M.O.	T.A.	Min	Max	Alpha
Συμπεριφορά που δεν σχετίζεται με το έργο	4	9,05	1,88	5,00	16,00	0,54
Προσδοκίες αποτυχίας	4	8,84	2,31	4,00	15,00	0,73
Αιτιακές αποδόσεις	4	-0,16	1,70	-5,00	4,00	0,65
Τομείς της ζωής	3	6,66	1,83	3,00	12,00	0,56
Υπερπροστασία πατέρα	10	20,47	3,92	10,00	34,00	0,63
Υπερπροστασία μητέρα	10	22,95	4,41	10,00	35,00	0,68
Συναισθηματική ζεστασιά πατέρα	10	29,85	4,94	11,00	39,00	0,81
Συναισθηματική ζεστασιά μητέρα	10	31,06	4,89	11,00	40,00	0,83
Απόρριψη πατέρα	10	13,92	3,91	9,00	30,00	0,80
Απόρριψη μητέρα	10	14,58	4,32	9,00	32,00	0,81
Αγχώδης ανατροφή πατέρα	10	24,34	4,97	14,00	37,00	0,78
Αγχώδης ανατροφή μητέρας	10	26,59	5,21	15,00	40,00	0,79

Η εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων SAQ-O και EMB-U εξετάστηκε με τον δείκτη Cronbach's α . Για τις στρατηγικές επίτευξης στόχου οι δείκτες ήταν $\alpha=0.54$ για την συμπεριφορά που δεν σχετίζεται με το έργο, $\alpha=0.73$ για τις προσδοκίες για αποτυχία, $\alpha=0.65$ για τις αιτιακές αποδόσεις και $\alpha=0.56$ για τους τομείς της ζωής όπου παρουσιάζονται παρόμοιες συμπεριφορές. Όσον αφορά τις διαστάσεις της γονικότητας για την υπερπροστασία από τον πατέρα $\alpha=0.63$, από την μητέρα $\alpha=0.68$, για την συναισθηματική ζεστασιά από τον πατέρα $\alpha=0.81$, από την μητέρα $\alpha=0.83$, για την απόρριψη από τον πατέρα $\alpha=0.80$, από την μητέρα $\alpha=0.81$ και για την αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα $\alpha=0.78$ και από την μητέρα $\alpha=0.79$. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής θεωρείται ικανοποιητική.

Διαφορές ως προς το φύλο

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την χρήση του t κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα, για να διερευνηθούν τυχόν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τις στρατηγικές επίτευξης στόχου που εφαρμόζουν και τις αιτιακές αποδόσεις που κάνουν για την σχολική επιτυχία ή αποτυχία τους, καθώς και για διαφορές τους στις αναμνήσεις τους από την ανατροφή τους.

Σε γενικές γραμμές δεν αναδύθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τα δύο φύλα στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων.

Η πρώτη στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε αφορούσε τον παράγοντα των προσδοκιών για αποτυχία των εφήβων, ανάμεσα στα αγόρια ($M=8.14$, $SD=2.04$) και στα κορίτσια ($M=9.28$, $SD=2.38$), $t(190.98)=-3.66$, $p=0.00$. Αυτό υποδεικνύει ότι το φύλο σχετίζεται σημαντικά με τις προσδοκίες για αποτυχία των

εφήβων, και πιο συγκεκριμένα ότι τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια ανέμεναν ότι θα αποτύχουν όταν αντιμετώπιζαν μία δοκιμασία στο σχολικό πλαίσιο.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα της αγχώδους ανατροφής από την πλευρά του πατέρα ανάμεσα στα αγόρια ($M=23.41$, $SD=4.94$) και τα κορίτσια ($M=24.95$, $SD=4.92$), $t(203)=-2.19$, $p=0.03$. Με βάση το παραπάνω εύρημα, τα φύλο φάνηκε πως σχετίζεται σημαντικά με την διάσταση της αγχώδους ανατροφής από τον πατέρα, καθώς υποδεικνύεται ότι τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια θεωρούσαν πως οι συμπεριφορές του πατέρα τους μπορούν να ενταχθούν σε αυτό το είδος ανατροφής.

Στους υπόλοιπους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα. Δεν υπήρχε λοιπόν, στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα της συμπεριφοράς που δεν σχετίζεται με το έργο ανάμεσα στα αγόρια ($M=8.86$, $SD=2.01$) και τα κορίτσια ($M=9.18$, $SD=1.77$), $t(204)=-1.17$, $p=0.24$. Παράλληλα, όσον αφορά τις αιτιακές αποδόσεις δεν παρατηρήθηκαν ούτε εδώ στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αγόρια ($M=-0.36$, $SD=1.67$) και τα κορίτσια ($M=-0.02$, $SD=1.70$), $t(204)=-1.41$, $p=0.16$, το ίδιο και για τους τομείς της ζωής των εφήβων, στους οποίους συναντώνται οι ίδιες συμπεριφορές για τα αγόρια ($M=6.51$, $SD=1.79$) και τα κορίτσια ($M=6.75$, $SD=1.85$), $t(204)=-0.91$, $p=0.36$. Σχετικά με τον παράγοντα της υπερπροστασία των δύο γονέων, δεν υπήρχαν επίσης διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, τόσο ως προς την υπερπροστασία του πατέρα ανάμεσα στα αγόρια ($M=20.58$, $SD=4.17$) και τα κορίτσια ($M=20.39$, $SD=3.76$), $t(203)=0.35$, $p=0.73$, όσο και ως προς την υπερπροστασία της μητέρας ανάμεσα στα αγόρια ($M=22.80$, $SD=4.52$) και τα κορίτσια ($M=22.98$, $SD=4.37$), $t(204)=-0.28$, $p=0.78$. Εκτός από τα παραπάνω, ο παράγοντας της συναισθηματικής ζεστασιάς των πατέρων δεν εμφάνισε διαφορές

ανάμεσα στα αγόρια ($M=29.54$, $SD=5.32$) και τα κορίτσια ($M=30.05$, $SD=4.68$), $t(203)=-0.74$, $p=0.46$. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στην συναισθηματική ζεστασιά των μητέρων ανάμεσα στα αγόρια ($M=30.24$, $SD=4.88$) και τα κορίτσια ($M=31.56$, $SD=4.84$), $t(204)=-1.91$, $p=0.06$. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα της απόρριψης από τον πατέρα ανάμεσα στα αγόρια ($M=13.85$, $SD=3.88$) και τα κορίτσια ($M=13.96$, $SD=3.95$), $t(203)=-0.19$, $p=0.85$, ούτε και στην αντίστοιχη διάσταση από την μητέρα ανάμεσα στα αγόρια ($M=13.95$, $SD=3.66$) και τα κορίτσια ($M=14.96$, $SD=4.68$), $t(204)=-1.65$, $p=0.10$. Τέλος, ο παράγοντας της αγχώδους ανατροφής από την πλευρά των μητέρων, επίσης δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια ($M=26.31$, $SD=5.31$) και τα κορίτσια ($M=26.77$, $SD=5.14$), $t(204)=0.61$, $p=0.54$. Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t-test των στρατηγικών επίτευξης στόχων, των αιτιακών αποδόσεων και των διαστάσεων της γονικότητα ως προς το φύλο

	Φύλο				df	t
	Αγόρια		Κορίτσια			
	M	SD	M	SD		
Συμπεριφορά που δεν σχετίζεται με το έργο	8,86	2,01	9,18	1,77	204	-1,17
Προσδοκίες αποτυχίας	8,14	2,04	9,28	2,38	190,98	-3,66**
Αιτιακές αποδόσεις	-0,36	1,67	-0,02	1,70	204	-1,41
Τομείς της ζωής	6,51	1,79	6,75	1,85	204	-0,91
Υπερπροστασία πατέρα	20,58	4,17	20,39	3,76	203	0,35
Υπερπροστασία μητέρα	22,80	4,52	22,98	4,37	204	-0,28
Συναισθηματική ζεστασιά πατέρα	29,54	5,32	30,05	4,68	204	-0,74
Συναισθηματική ζεστασιά μητέρα	30,24	4,88	31,56	4,84	204	-1,91
Απόρριψη πατέρα	13,85	3,88	13,96	3,95	204	-0,19
Απόρριψη μητέρα						
Αγχώδης ανατροφή πατέρα	23,41	4,94	24,95	4,92	203	-2,19*
Αγχώδης ανατροφή μητέρα	26,31	5,31	26,77	5,14	204	0,61

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

Διαφορές ως προς την ηλικία

Διενεργήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way) για να διερευνηθούν τυχόν διαφορές της ηλικίας στις διαστάσεις των στρατηγικών επίτευξης στόχου, των αιτιακών αποδόσεων για την επιτυχία και αποτυχία και των διαστάσεων της γονικότητας από τον πατέρα και την μητέρα. Στην πλειονότητα των διαστάσεων δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις.

Η μόνη διάσταση στην οποία παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της ηλικίας ήταν η αγχώδης ανατροφή από τον πατέρα $F(2,202)=3.33$, $p=0.04$. Στη συνέχεια τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν με το post hoc κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni από το οποίο προέκυψε πως οι εκτιμήσεις των εφήβων για την διάσταση της αγχώδους ανατροφής από τον πατέρα διάφεραν σε εκείνους που η ηλικία τους ήταν 15 έτη ($M=26.44$, $SD=4.17$) και σε εκείνους που ήταν 17 έτη ($M=23.61$, $SD=4.72$) (Πίνακας 3). Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδεικνύουν πως οι έφηβοι ηλικίας 15 ετών προσλαμβάνουν τη συμπεριφορά του πατέρα τους ως περισσότερο αγχώδη σε σχέση με εκείνους που η ηλικία τους είναι τα 17 έτη.

Πίνακας 3.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης της ηλικίας ως προς την αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα

	15 έτη		17έτη		F
	M	SD	M	SD	
Αγχώδης ανατροφή πατέρα	26,44	4,17	23,61	4,72	3,33*

Σημείωση: * $p<0,05$.

Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα

Διενεργήθηκαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης (one way) για να ελεγχθούν οι επιδράσεις του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα στις μεταβλητές των στρατηγικών επίτευξης στόχου, των αιτιακών αποδόσεων των εφήβων για την επιτυχία και την αποτυχία και των διαστάσεων της γονικότητας από τον πατέρα και από τη μητέρα. Οι περισσότερες διαστάσεις δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από τις αναλύσεις διακύμανσης προέκυψαν συστηματικές διαφορές ως προς τις διαστάσεις των προσδοκιών για αποτυχία, της υπερπροστασίας από τον πατέρα και της αγχώδους ανατροφής από τον πατέρα. Πιο συγκεκριμένα, για τη διάσταση των προσδοκιών για αποτυχία παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων $F(4,200)=3.74$, $p=0.006$, με τους συμμετέχοντες με πατέρα που είχε αποφοιτήσει από το γυμνάσιο να παρουσίασαν τα υψηλότερα επίπεδα ($M=9.67$, $SD=2.34$), και να ακολουθούν εκείνοι που ο πατέρας τους ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος ($M=9.57$, $SD=2.30$), εκείνοι που ήταν απόφοιτος δημοτικού ($M=9.33$, $SD=2.70$), εκείνοι με πατέρα απόφοιτο λυκείου ($M=9.11$, $SD=2.18$) και τέλος εκείνοι που ο πατέρας τους είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του σε κάποιο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. ($M=8.05$, $SD=2.22$). Από τον έλεγχο με το post hoc κριτήριο Bonferroni προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα εκείνων που είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε κάποιο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. και στις ομάδες εκείνων που είχαν αποφοιτήσει από το γυμνάσιο και το λύκειο, χωρίς όμως να διαφέρουν μεταξύ τους και οι ομάδες αυτές (Πίνακας 4).

Πίνακας 4.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα ως προς τις προσδοκίες αποτυχίας

	Δημοτικό		Γυμνάσιο		Λύκειο		Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.		Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Προσδοκίες αποτυχίας	9,33	2,70	9,67	2,34	9,11	2,18	8,05	2,22	9,57	2,30	3,74*

Σημείωση: * $p < 0,01$.

Αναφορικά με την υπερπροστασία από τον πατέρα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων $F(4,200)=2.63$, $p=0.04$. Οι συμμετέχοντες με πατέρα κάτοχο μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος παρουσίασαν τα υψηλότερα επίπεδα ($M=21.28$, $SD=6.10$) και ακολουθούνται από εκείνους που είχαν αποφοιτήσει από Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ($M=20.79$, $SD=4.23$), εκείνους που ήταν απόφοιτοι λυκείου ($M=20.78$, $SD=3.38$), όσους είχαν αποφοιτήσει από γυμνάσιο ($M=19.81$, $SD=3.72$) και εκείνους που ήταν απόφοιτοι δημοτικού ($M=17.25$, $SD=3.49$). Σύμφωνα με το post hoc κριτήριο Bonferroni στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν ανάμεσα στην ομάδα εκείνων που ήταν απόφοιτοι δημοτικού και στις ομάδες εκείνων που είχαν αποφοιτήσει από το λύκειο και εκείνων που είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε κάποιο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., ενώ δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ αυτών των δύο ομάδων (Πίνακας 5).

Πίνακας 5.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα ως προς την υπερπροστασία από τον πατέρα

	Δημοτικό		Γυμνάσιο		Λύκειο		Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι		Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Υπερπροστασία πατέρα	17,25	3,49	19,81	3,72	20,78	3,38	20,79	4,23	21,28	6,10	2,63*

Σημείωση: * $p < 0,05$.

Όσον αφορά την διάσταση της αγχώδους ανατροφής από τον πατέρα προέκυψαν συστηματικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες $F(4,200)=5.65$, $p=0.00$. Ανάμεσα στις ομάδες των συμμετεχόντων τα υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν εκείνοι που ο πατέρας τους είχε ολοκληρώσει την φοίτησή του στο λύκειο ($M=26.06$, $SD=4.72$) και ακολουθούσαν εκείνοι που ο πατέρας τους είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του σε κάποιο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ($M=23.49$, $SD=4.78$), εκείνων που ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος ($M=23.43$, $SD=3.69$), εκείνων που είχε ήταν απόφοιτος γυμνασίου ($M=22.71$, $SD=4.91$) και εκείνων που είχε αποφοιτήσει από το δημοτικό ($M=21.08$, $SD=5.03$). Όπως προέκυψε από τον έλεγχο με το post hoc κριτήριο Bonferroni στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν ανάμεσα στις ομάδες εκείνων που ήταν απόφοιτοι δημοτικού και εκείνων που είχαν αποφοιτήσει από το λύκειο (Πίνακας 6).

Πίνακας 6.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα ως προς την αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα

	Δημοτικό		Γυμνάσιο		Λύκειο		Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι		Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Αγχώδης ανατροφή πατέρα	21,08	5,03	22,74	4,91	26,06	4,72	23,49	4,78	23,43	4,91	5,64*

Σημείωση: * $p < 0,001$.

Διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας

Διενεργήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way) για να διερευνηθούν τυχόν διαφορές του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας στις διαστάσεις των στρατηγικών επίτευξης στόχου, των αιτιακών αποδόσεων για την επιτυχία και αποτυχία και των διαστάσεων της γονικότητας από τον πατέρα και την μητέρα. Για τις περισσότερες διαστάσεις δεν παρουσιάστηκαν συστηματικές διαφορές.

Από τις αναλύσεις διακύμανσης προέκυψε συστηματικές διαφορές που αφορούσαν την διάσταση της συναισθηματικής ζεστασιάς της μητέρας $F(4,200)=4.34$, $p=0.002$. Ανάμεσα στις ομάδες των συμμετεχόντων τα υψηλότερα επίπεδα παρουσιάστηκαν σε εκείνους που η μητέρα τους είχε αποφοιτήσει από το δημοτικό ($M=35.33$, $SD=3.51$) και ακολουθούσαν εκείνοι που η μητέρα τους ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος ($M=33.45$, $SD=3.75$), εκείνων που ήταν απόφοιτη λυκείου ($M=31.83$, $SD=4.70$), εκείνων που είχε αποφοιτήσει από το γυμνάσιο

($M=29.44$, $SD=6.00$) και εκείνων που είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της σε κάποιο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ($M=29.43$, $SD=4.37$). Όπως προέκυψε από τον έλεγχο με το post hoc κριτήριο Bonferroni στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν ανάμεσα στην ομάδα που η μητέρα τους είχε αποφοιτήσει από το λύκειο και σε εκείνους που είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της σε κάποιο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι (Πίνακας 7).

Πίνακας 7.

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας ως προς την συναισθηματική ζεστασιά από την μητέρα

	Δημοτικό		Γυμνάσιο		Λύκειο		Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι		Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό		F
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Συναισθηματική ζεστασιά μητέρα	35,33	3,51	29,44	6,00	31,83	4,70	29,43	4,37	33,45	3,75	4,34*

Σημείωση: $p<0,01$

Διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με την χρήση του t κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα, για να διερευνηθούν τυχόν επιδράσεις της ζωής της οικογένειας, δηλαδή αν όλα τα μέλη της ζουν μαζί ή όχι, στις στρατηγικές επίτευξης στόχου που εφαρμόζουν και στις αιτιακές αποδόσεις για την σχολική επιτυχία ή αποτυχία τους και στις προσλαμβανόμενες διαστάσεις της γονικής λειτουργίας και από τους δύο γονείς. Ωστόσο δεν αναδύθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για καμία από τις μεταβλητές.

Διενεργήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way) για να διερευνηθούν τυχόν επιδράσεις αναφορικά με την κατάσταση της οικογένειας, δηλαδή το είδος οικογένειας, στις διαστάσεις των στρατηγικών επίτευξης στόχου, των αιτιακών αποδόσεων για την επιτυχία και αποτυχία και των διαστάσεων της γονικότητας από τον πατέρα και την μητέρα. Δεν παρουσιάστηκαν συστηματικές διαφορές με καμία από τις μεταβλητές.

Δείκτες Συνάφειας

Για τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων των δύο ερωτηματολογίων, δηλαδή της συμπεριφοράς που δεν σχετίζεται με το έργο, των προσδοκιών για αποτυχία σε δοκιμασίες, των αυτό-ενισχυτικών αιτιακών αποδόσεων και των τομέων στους οποίους απαντώνται οι ίδιες συμπεριφορές των εφήβων, της υπερπροστασία, της συναισθηματικής ζεστασιάς, της απόρριψη και της αγχώδους ανατροφής της μητέρας και του πατέρα υπολογίστηκε ο δείκτης r του Pearson.

Από τις αναλύσεις βρέθηκε ότι η διάσταση της συμπεριφοράς που δεν σχετίζεται με το έργο παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αδύναμη αρνητική συνάφεια με τις

διαστάσεις της συναισθηματικής ζεστασιάς από τον πατέρα, $r(205) = -0.29$ $p < 0.001$ και την μητέρα, $r(206) = -0.27$ $p < 0.001$ και αδύναμη θετική συνάφεια με την διάσταση της απόρριψης από τον πατέρα $r(205) = 0.24$ $p < 0.001$ και από την μητέρα $r(206) = 0.268$ $p < 0.001$.

Αναφορικά με την διάσταση των προσδοκιών για αποτυχία παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική αδύναμη συνάφεια με την συναισθηματική ζεστασιά από τον πατέρα $r(205) = -0.20$ $p < 0.01$, στατιστικά σημαντική αρνητική αδύναμη με τη συναισθηματική ζεστασιά από τη μητέρα $r(206) = -0.18$, $p < 0,01$, στατιστικά σημαντική ελαφρώς θετική συνάφεια με τις διαστάσεις της απόρριψης από την μητέρα $r(206) = 0.21$ $p < 0.01$, της αγχώδους ανατροφής από τον πατέρα $r(205) = 0.23$ $p < 0.001$ και της αγχώδους ανατροφής από τη μητέρα $r(206) = 0.14$ $p < 0.05$. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διάσταση των αυτό-ενισχυτικών αιτιακών αποδόσεων δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές συνάφειες με τις διαστάσεις της γονικότητας.

Επιπλέον, η διάσταση του τομέα της ζωής των εφήβων στον οποίο απαντώνται παρόμοιες συμπεριφορές φάνηκε πως σχετίζεται με στατιστικά σημαντική αρνητική αδύναμη συνάφεια με την συναισθηματική ζεστασιά από τον πατέρα $r(205) = -0.15$, $p < 0.05$, με αδύναμη θετική συνάφεια με την απόρριψη από τον πατέρα $r(205) = 0.22$ $p < 0.01$ και την μητέρα $r(206) = 0.24$ $p < 0.001$ και την αγχώδη ανατροφή από την μητέρα $r(206) = 0.17$ $p < 0.05$.

Όσον αφορά τις συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας των στρατηγικών επίτευξης στόχου και αιτιακών αποδόσεων, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συνάφεια ανάμεσα στην διάσταση της συμπεριφοράς που δεν σχετίζεται με τον στόχο και των προσδοκιών για αποτυχία $r(206) = 0.39$ $p < 0.001$, ενώ ανάμεσα στις προσδοκίες για αποτυχία και στη διάσταση του τομέα της ζωής των

εφήβων στον οποίο παρουσιάζονται παρόμοιες συμπεριφορές παρατηρήθηκε στατιστική σημαντική αδύναμη θετική συνάφεια $r(206)=0.21$ $p<0.05$.

Ως προς τις συνάφειες που παρουσιάστηκαν ανάμεσα στις διαστάσεις της γονικότητας, βρέθηκε ότι η υπερπροστασία από τον πατέρα συνδέεται με στατιστικά σημαντική δυνατή θετική συνάφεια με την υπερπροστασία από την μητέρα $r(205)=0.70$ $p<0.001$, με αδύναμη θετική συνάφεια με την συναισθηματική ζεστασιά από την μητέρα $r(205)=0.17$ $p<0.05$, με αδύναμη θετική συνάφεια την απόρριψη από τον πατέρα $r(205)=0.23$ $p<0.001$ και από την μητέρα $r(205)=0.14$ $p<0.05$, με μέτρια θετική συνάφεια με την αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα $r(205)=0.50$ $p<0.001$ και από την μητέρα $r(205)=0.42$ $p<0.001$. Η διάσταση της υπερπροστασία από την μητέρα σχετίζεται με στατιστικά σημαντική ελαφρώς θετική συνάφεια με την απόρριψη από τον πατέρα $r(205)=0.20$ $p<0.01$, με μέτρια θετική με την απόρριψη από την μητέρα $r(206)=0.32$ $p<0.001$, με μέτρια θετική συνάφεια με την αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα $r(205)=0.36$ $p<0.001$ και με δυνατή θετικά συνάφεια με την αγχώδη ανατροφή από την μητέρα $r(206)=0.59$ $p<0.001$. Επιπλέον, η διάσταση της συναισθηματικής ζεστασιάς από τον πατέρα βρέθηκε πως σχετίζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο ισχυρά θετικά με την συναισθηματική ζεστασιά από την μητέρα, $r(205)=.71$ $p<0.001$, μέτρια αρνητικά με την απόρριψη από τον πατέρα $r(205)=-0.50$ $p<0.011$ και μέτρια αρνητικά με την απόρριψη από την μητέρα $r(205)=-0.34$ $p<0.001$. Η διάσταση της συναισθηματικής ζεστασιάς από την μητέρα παρουσίασε μέτρια αρνητική συνάφεια με την απόρριψη από τον πατέρα $r(205)=-0.33$ $p<0.001$ και από την μητέρα $r(206)=-0.50$ $p<0.001$. Αναφορικά με την διάσταση της απόρριψης από τον πατέρα φάνηκε πως σχετίζεται με στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συνάφεια με την απόρριψη από την μητέρα $r(205)=0.72$ $p<0.001$ και με αδύναμη θετική συνάφεια με την αγχώδη ανατροφή

από τον πατέρα $r(205)=0.22$ $p<0.001$ και την μητέρα $r(205)=0.29$ $p<0.001$. Τέλος, η διάσταση της απόρριψης από την μητέρα παρουσίασε στατιστικά σημαντική μέτρια θετικά συνάφεια με την αγχώδη ανατροφή από την μητέρα $r(206)=0.35$ $p<0.001$, ενώ η διάσταση της αγχώδους ανατροφής από τον πατέρα παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συνάφεια με την διάσταση της αγχώδους ανατροφής από την μητέρα $r(205)=0.70$ $p<0.001$ (Πίνακας 8).

Πίνακας 8.

Δείκτης συνάφειας r του Pearson

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Συμπεριφορά που δεν σχετίζεται με το έργο	--											
2. Προσδοκίες αποτυχίας	0,39***	--										
3. Αιτιακές αποδόσεις	0,03	0,05	--									
4. Τομείς της ζωής	0,05	0,21*	-0,06	--								
5. Υπερπροστασία πατέρα	-0,08	-0,01	0,00	0,09	--							
6. Υπερπροστασία μητέρας	-0,00	0,02	0,11	0,13	0,70***	--						
7. Συναισθηματική ζεστασιά πατέρα	-0,29***	-0,20**	0,04	-0,15*	0,13	0,07	--					
8. Συναισθηματική ζεστασιά μητέρας	-0,27***	-0,18**	0,04	-0,13	0,17*	0,04	0,71***	--				
9. Απόρριψη πατέρα	0,24***	0,10	0,07	0,22**	0,23**	0,20**	-0,50***	-0,33***	--			
10. Απόρριψη μητέρας	0,27***	0,21**	0,10	0,24***	0,14*	0,32***	-0,34***	-0,50***	0,72***	--		
11. Αγχώδης ανατροφή πατέρα	-0,01	0,23***	0,09	0,06	0,50***	0,36***	0,11	0,10	0,22***	0,11	--	
12. Αγχώδης ανατροφή μητέρας	-0,04	0,14*	0,12	0,17*	0,42***	0,59***	0,01	-0,06	0,29***	0,35***	0,70***	--

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

Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Στη συνέχεια θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν περαιτέρω τα αποτελέσματα αυτά, μέσω της ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (μέθοδος enter) ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή των προσδοκιών για αποτυχία των εφήβων και στις ανεξάρτητες μεταβλητές της υπερπροστασία, της συναισθηματικής ζεστασιάς, της απόρριψης και της αγχώδους ανατροφής του πατέρα και της μητέρας, παρουσίασε σημαντική συνάφεια. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας ήταν $R = 0.43$ και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού $R^2 = 0.15$, δηλαδή το 15% της διασποράς των προσδοκιών για αποτυχία μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης ήταν σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(8,196) = 5.46$, $p < 0.001$.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τέσσερις ανεξάρτητες μεταβλητές, η συναισθηματική ζεστασιά από τον πατέρα ($\beta = -0.35$, $t = -3.09$, $p < 0.01$), η απόρριψη από τον πατέρα ($\beta = -0.38$, $t = -3.14$, $p < 0.01$), η απόρριψη από την μητέρα ($\beta = 0.44$, $t = 3.64$, $p < 0.001$) και η αγχώδης ανατροφή από τον πατέρα ($\beta = 0.44$, $t = 4.16$, $p < 0.001$) παρουσίασαν σημαντική πολλαπλή συνάφεια και συμβάλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής ($p < 0,001$). Αυτό υποδεικνύει ότι τα παιδιά αναμένουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα αποτύχουν όταν η συναισθηματική ζεστασιά και απόρριψη από τον πατέρα είναι σε χαμηλά επίπεδα, ενώ η απόρριψη από τη μητέρα και η αγχώδης ανατροφή από τον πατέρα είναι σε υψηλά επίπεδα (Πίνακας 9).

Όσον αφορά την συμπεριφορά που δεν σχετίζεται με το έργο, τις αιτιακές αποδόσεις για την σχολική επιτυχία και αποτυχία και τους τομείς της ζωής των εφήβων εκτός του σχολείου, στους οποίους παρουσιάζουν παρόμοιες συμπεριφορές, δεν

παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές συνάφειες με τους παράγοντες της γονικής ανατροφής.

Πίνακας 9.

Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την στατιστική πρόβλεψη των προσδοκιών για αποτυχία από τις διαστάσεις της γονικότητας του πατέρα και της μητέρας

	B	SE B	Beta
1. Υπερπροστασία πατέρα	-0,05	0,06	-0,09
2. Υπερπροστασία μητέρας	-0,02	0,06	-0,05
3. Συναισθηματική ζεστασιά πατέρα	-0,16	0,05	-0,35*
4. Συναισθηματική ζεστασιά μητέρας	0,06	0,05	-0,12
5. Απόρριψη πατέρα	-0,22	0,07	-0,38*
6. Απόρριψη μητέρας	0,24	0,06	0,44**
7. Αγχώδης ανατροφή πατέρα	0,20	0,05	0,44**
8. Αγχώδης ανατροφή μητέρας	-0,06	0,05	-0,13

Σημείωση: * $p < 0,001$. ** $p < 0,01$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Προσδοκίες αποτυχίας (μέθοδος enter). $R^2 = 0,18$, $F(8,196) = 5,46$, $p < 0,001$

Καθώς η μεταβλητή των προσδοκιών για αποτυχία παρουσίασε σημαντική συνάφεια με τους παράγοντες γονικής ανατροφής, και εφόσον προηγουμένως είχε παρατηρηθεί στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την συγκεκριμένη μεταβλητή, θεωρήθηκε σημαντικό να ελεγχθεί η εξαρτημένη αυτή μεταβλητή ως προς το φύλο, μέσω της ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι $R = 0,25$ και ο προσαρμοσμένος συντελεστής

προσδιορισμού $R^2=0.06$, δηλαδή το 25% της διασποράς των προσδοκιών για αποτυχία μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου. Η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός, $F(1,203)=13.18, p<.001$. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή του φύλου έχει σημαντική πολλαπλή συνάφεια με την μεταβλητή των προσδοκιών για αποτυχία και συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψή της ($\beta=0.25, t=3.63, p<0.001$) (Πίνακας 10). Αναμένεται έτσι ότι τα κορίτσια θα αναμένουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα αποτύχουν.

Πίνακας 10.

Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την στατιστική πρόβλεψη των προσδοκιών για αποτυχία από το φύλο

	B	SE B	Beta
Φύλο	1,16	0,32	0,23*

Σημείωση: * $p<0,001$. Εξαρτημένη μεταβλητή: Φύλο (μέθοδος enter).

$R^2=0,06, F(1,203)=13,18, p<0,001$.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων που πιθανόν υπάρχουν ανάμεσα σε κάποιες διαστάσεις των γονικών πρακτικών και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι έφηβοι στο σχολικό πλαίσιο για να πετύχουν τους στόχους τους και στις αιτιακές τους αποδόσεις για την σχολική επιτυχία ή αποτυχία τους.

Από τις κατανομές των απαντήσεων των συμμετεχόντων προκύπτει ότι σε γενικές γραμμές οι έφηβοι παρουσίαζαν συμπεριφορές που δεν σχετίζονταν με το έργο ή αποσύρονταν όταν έπρεπε να αντιμετωπίσουν κάποιο δύσκολο έργο και ανέμεναν ότι θα αποτύχουν όταν αντιμετώπιζαν ένα νέο έργο. Οι επιτυχίες ή αποτυχίες αναφορικά με διάφορες καταστάσεις του σχολικού πλαισίου αποδίδονταν σε εξωτερικούς παράγοντες, ενώ συμπεριφορές όμοιες με τις παραπάνω δεν παρουσιάζονταν και σε άλλους τομείς της ζωής του, όπως στο σπίτι, στον ελεύθερό τους χρόνο ή σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Σχετικά με τις διαστάσεις της γονικότητας που εξετάστηκαν, η συναισθηματική ζεστασιά ήταν εκείνη που οι έφηβοι ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό. Ακολουθούσαν η αγχώδης ανατροφή, η υπερπροστασία και τέλος η απόρριψη. Σε προηγούμενες έρευνες στον ελληνικό πληθυσμό έχουν παρατηρηθεί παρόμοια αποτελέσματα, καθώς οι περισσότεροι έφηβοι χαρακτηρίζουν διαλεκτικές τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται και από τους δύο γονείς τους (Μπεζεβέγκης & Γεωργουλέας, 2004). Παράλληλα, παρατηρήθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους των διαστάσεων της γονικότητας ανάμεσα στους δύο γονείς, με τις μητέρες να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους πατέρες σε όλες τις διαστάσεις. Στη ίδια έρευνα των Μπεζεβέγκη και Γεωργουλέα (2004), υπήρχαν αντίστοιχες διαφορές ως προς την δημοκρατικότητα των δύο γονέων, καθώς οι έφηβοι χαρακτήρισαν τις μητέρες ως περισσότερο δημοκρατικές

συγκριτικά με τους πατέρες. Διαφορές ανάμεσα στους δύο γονείς έχουν παρατηρηθεί και ως προς τον προσλαμβανόμενο έλεγχο, και πιο συγκεκριμένα σε διαστάσεις όπως ο έλεγχος των δραστηριοτήτων και των συμπεριφορών των εφήβων, η πειθαρχία και ο ψυχολογικός και συμπεριφορικός έλεγχος (Shek, 2007). Σύμφωνα με την θεωρία των ρόλων, τέτοιου είδους διαφορές στις γονικές πρακτικές οφείλονται στους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι δύο γονείς στην ανατροφή των παιδιών. Συνήθως οι γυναίκες είναι εκείνες που εμπλέκονται περισσότερο στο μέγιστο των παιδιών και για τον λόγο αυτό κοινωνικοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι περισσότερο υποστηρικτικές και συναισθηματικές, ενώ οι άνδρες περισσότερο αυστηροί (Hosley & Montemayor, 1997, όπως αναφέρεται στο McKinney & Renk, 2007).

Όπως προκύπτει από τα συναφειακά αποτελέσματα της έρευνας, οι στρατηγικές επίτευξης στόχου των εφήβων σχετίζονται με ορισμένες από τις διαστάσεις των γονικών πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τους γονείς συναισθηματικά ζεστούς τότε οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν είναι περισσότερο προσαρμοστικές, καθώς παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συμπεριφορών που δεν σχετίζονται με το έργο που καλούνται να αντιμετωπίσουν και δεν αναμένουν ότι θα αποτύχουν σε ένα καινούργιο έργο. Αντιθέτως, η απόρριψη και από τους δύο γονείς συνδέεται με υψηλά επίπεδα συμπεριφορών που δεν σχετίζονται με το έργο, ενώ η απόρριψη από την πλευρά της μητέρας και η αγχώδης ανατροφή και από τους δύο γονείς σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών για αποτυχία. Σε αρκετά δεδομένα προηγούμενων ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι το διαλεκτικό στυλ διαπαιδαγώγησης συντελεί στην χρήση περισσότερο προσαρμοστικών στρατηγικών από τους εφήβους. Η έκφραση της στοργής από τη μητέρα από κοινού με τη λογική καθοδήγηση και τον σταθερό έλεγχο συντελούν στην μείωση της εμφάνισης συμπεριφορών που δεν

σχετίζονται με το έργο (Onatsu-Arviolommi, Nurmi & Aunola, 1998). Οι επιδράσεις αυτές του διαλεκτικού στυλ οφείλονται στην ενθάρρυνση που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους και στις συμβουλές για την βελτίωση των ικανοτήτων του, που ενισχύουν την αυτόνομη δράση (Holloway & Hess, 1982). Τα παιδιά μαθαίνουν να δρουν ανεξάρτητα και να αντιμετωπίζουν ενεργητικά τα προβλήματα αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτορρύθμισης και πεποιθήσεις ότι έχουν τα ίδια τον έλεγχο (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a). Η ατμόσφαιρα αποδοχής που κυριαρχεί σε αυτό το είδος ανατροφής προωθεί την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών, και έτσι ενισχύεται η χρήση προσαρμοστικών στρατηγικών (Cantor, 1990). Από την άλλη πλευρά, η διάσταση της απόρριψης συνδέεται με το αμέτοχο στυλ διαπαιδαγώγησης, καθώς οι γονείς κριτικάρουν και κατηγορούν το παιδί σε υπερβολικό βαθμό, ενώ τα παιδιά νιώθουν ότι δεν είναι αρεστά και ότι δεν παίρνουν όσα αξίζουν από τους γονείς (Baumrind, 1971, 1978). Αυτό το είδος γονική λειτουργίας φαίνεται πως επηρεάζει τις στρατηγικές επίτευξης στόχου που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σχολείο, και οδηγεί σε αποφυγή του έργου, υψηλά επίπεδα παθητικότητας και συμπεριφορών που δεν σχετίζονται με το έργο (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a. Aunola, Stattin & Nurmi, 2000b). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί πως στη περίπτωση που οι μητέρες είναι επικριτικές και αρνητικές, όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν κάποιο αρνητικό γεγονός, εκείνα χρησιμοποιούν στρατηγικές που χαρακτηρίζουν την μαθημένη αβοηθησία (Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995). Είναι πιθανό ότι όταν οι γονείς είναι απορριπτικοί και δεν εμπλέκονται με τα παιδιά, δεν τα ενθαρρύνουν και δεν τα υποστηρίζουν, ενισχύουν τις πεποιθήσεις των παιδιών για χαμηλή ικανότητα, και συνεπώς οδηγούνται σε παθητικότητα και αρνητικές στρατηγικές επίτευξης στόχου (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a). Τέλος αναφορικά με την αγχώδη ανατροφή, έχει υποστηριχθεί ότι το άγχος μπορεί να μεταδοθεί ανάμεσα στα μέλη μίας οικογένειας. Ένας μηχανισμός μέσω του οποίου

μεταδίδεται το άγχος από τους γονείς στα παιδιά είναι η μίμηση προτύπου, κατά την οποία τα παιδιά βλέποντας τους γονείς τους να εκδηλώνουν άγχος μαθαίνουν και εκείνα να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε ορισμένες καταστάσεις (Fisak & Grills-Taquechel, 2007). Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν πως ορισμένες διαστάσεις της γονικής ανατροφής, όπως η απόρριψη και η αγχώδης ανατροφή σχετίζονται με τη δημιουργία αισθημάτων ανησυχίας στα παιδιά (Muris, Meesters, Merckelbach, & Hülsenbeck, 2000), που είναι πιθανό να δημιουργηθούν πεποιθήσεις και προσδοκίες για αποτυχία.

Ακόμα, η διάσταση που αφορά την εκδήλωση παρόμοιων δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών σε διάφορα πλαίσια της ζωής των εφήβων ή σε διαφορετικές χρονικές περιόδους παρουσίασε συσχετίσεις με ορισμένες από τις διαστάσεις της γονικότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα σκορ της συγκεκριμένης διάστασης ήταν αντίστροφα, καθώς η υψηλή βαθμολογία, υποδήλωνε ότι τα παιδιά συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στα διάφορα πλαίσια της ζωής τους, ενώ η χαμηλή βαθμολογία ότι συμπεριφέρονται πάντα με τον ίδιο τρόπο, χρησιμοποιώντας δηλαδή τις ίδιες στρατηγικές. Λόγω αυτής της αντιστροφής των σκορ προκύπτει πως όταν οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τον πατέρα τους συναισθηματικά ζεστό δεν εκδηλώνουν παρόμοιες δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές σε διαφορετικά πλαίσια, ενώ αντίθετα συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο όταν αντιλαμβάνονται την ανατροφή από την μητέρα ως αγχώδη και απορριπτικούς και τους δύο γονείς. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως το διαλεκτικό στυλ ανατροφής, μέρος του οποίου είναι η συναισθηματική ζεστασιά, η υποστήριξη σχετίζεται με την χρήση προσαρμοστικών στρατηγικών από τους εφήβους (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a, Cantor, 1990). Από την άλλη πλευρά, η κριτική και οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις έχουν συνδεθεί με παθητικότητα, έλλειψη κινήτρων και μειωμένη επιμονή εκ μέρους των παιδιών που

απαντώνται σε διάφορους τομείς της ζωής τους (Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995). Στην παρούσα μελέτη φαίνεται πως η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική ζεστασιά από την πλευρά του πατέρα ασκεί επιδράσεις στην εκδήλωση δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών σε διαφορετικά πλαίσια. Σε αρκετές έρευνες έχει υποδειχθεί πως όταν ο πατέρας εμπλέκεται στην ανατροφή, οι έφηβοι διαχειρίζονται με επιτυχία τις αγχογόνες καταστάσεις (Harris, Furstenberg, & Marmer, 1998) και αναπτύσσουν συναισθήματα αποδοχής για τον εαυτό τους και για τους άλλους (Culp, Schadle, Robinson, & Culp, 2000). Επιπλέον, η εμπλοκή του πατέρα έχει σχετιστεί θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, τα κίνητρά τους για μάθηση (Nord, Brimhall, & West, 1997) και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Marsiglio, Day, & Lamp, 2000). Στην έρευνα των Antonopoulou, Alexopoulos και Maridaki-Kassotaki, (2012) που διεξήχθη σε ελληνικό πληθυσμό προέκυψε πως οι πεποιθήσεις των παιδιών και των εφήβων για την διαλεκτική ανατροφή από τον πατέρα σχετίζονταν θετικά με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και θετική αυτοεκτίμηση από τα παιδιά. Ο διαλεκτικός πατέρας ίσως δημιουργεί θετικό και υποστηρικτικό κλίμα στην οικογένεια, όπου οι προσπάθειες των παιδιών θεωρούνται σημαντικές και επιδοκιμάζονται και τα παιδιά νιώθουν ασφαλή, ικανά και σίγουρα για τον εαυτό του (Heaven & Ciarrochi, 2008). Σε ένα τέτοιο υποστηρικτικό περιβάλλον οι πιθανότητες των παιδιών για επιτυχίες είναι αυξημένες και έτσι τα ίδια αναπτύσσουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Antonopoulou, Alexopoulos & Maridaki-Kassotaki, 2012). Ωστόσο, καταδεικνύεται η ανάγκη να διερευνηθούν οι επιδράσεις της συναισθηματικής ζεστασιάς του πατέρα περισσότερο διεξοδικά σε μελλοντικές έρευνες .

Σύμφωνα με τα ευρήματα των αναλύσεων των διαφυλικών διαφορών, παρουσιάστηκαν συστηματικές διαφορές στις προσδοκίες για αποτυχία. Τα κορίτσια

φάνηκε πως αναμένουν ότι θα αποτύχουν σε ένα δύσκολο έργο σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια. Το συγκεκριμένο εύρημα απαντάται στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία που αφορά αυτή τη στρατηγική (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a. Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi & Pulkkinen, 1999). Σε παλαιότερες έρευνες είχε παρατηρηθεί ότι τα κορίτσια παρουσίαζαν συστηματικά την τάση να υποτιμούν τις πιθανότητες τους για μελλοντική επιτυχία, ενώ να αγόρια να τις υπερεκτιμούν (Crandall & Rabson, 1960). Οι Dweck, Davidson, Nelson και Enna (1978) υποστήριζαν πως αυτές οι προσδοκίες μπορούν να εξηγηθούν από το διαφορετικό νόημα των αξιολογήσεων της επιτυχίας και της αποτυχίας για τα αγόρια και τα κορίτσια. Βασικό συστατικό των προσδοκιών των μαθητών συνιστούν τα αποτελέσματα του παρελθόντος που σχετίζονται με την επικείμενη απόδοση, και κυρίως εκείνα που αφορούν την ικανότητα. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό από τα κορίτσια να δίνουν περισσότερη έμφαση στις προηγούμενες επιτυχίες τους κατά τον «υπολογισμό» των πιθανοτήτων που έχουν για επιτυχία. Εκτός από τα παραπάνω, οι αιτιακές αποδόσεις επηρεάζουν την γενίκευση της αποτυχίας σε νέες καταστάσεις. Έτσι αν θεωρηθεί ότι η αιτία της αποτυχίας παραμένει και στην νέα κατάσταση, η αποτυχία θα αναμένεται εκ νέου. Στην περίπτωση των κοριτσιών όμως αν μετά από μία αποτυχία υπάρξουν διαφοροποιήσεις ως προς τις συνθήκες οι προσδοκίες τους θα παραμείνουν χαμηλές, εφόσον η ικανότητα θεωρείται η ίδια. Αυτό υποδεικνύει ότι η ακαδημαϊκή αποτυχία των κοριτσιών θα λειτουργήσει αθροιστικά και θα έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην εμπιστοσύνη που έχουν στις δυνατότητές τους. Στην παρούσα έρευνα η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης υπέδειξε ότι το φύλο αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις προσδοκίες για αποτυχία, ερμηνεύοντας όμως ένα μικρό ποσοστό της διασποράς (25%), κάτι που υποδεικνύει ότι χρειάζεται να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επιδρούν στην μεταβλητή αυτή. Είναι σημαντικό να

σημειωθεί πως η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας ήταν κορίτσια γεγονός που ενδεχομένως επιδρά στη σημαντική αυτή διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα.

Άλλη μία διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα αφορούσε την αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα. Τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια αντιλαμβάνονταν την ανατροφή από τον πατέρα ως αγχώδη. Τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύουν ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο ευάλωτα απέναντι στο άγχος και την κατάθλιψη από τα αγόρια. Επίσης, αυτή η ευαλωτότητα των κοριτσιών γίνεται περισσότερο εμφανής κατά την εφηβεία και συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994). Έχει υποστηριχθεί ότι ο τρόπος κοινωνικοποίησης κάθε φύλου καθορίζει τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τις αγχογόνες καταστάσεις (Rosenfield, Lennon & White, 2005). Οι πρακτικές κοινωνικοποίησης για τα κορίτσια δίνουν έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις ενθαρρύνοντας την εξάρτηση και την ενσυναίσθηση. Έτσι, τα κορίτσια μπορεί να νοιάζονται περισσότερο για τις σχέσεις τους με τους άλλους και να κατανοούν καλύτερα πως νιώθουν οι άλλοι (Seiffge-Krenke, 2011).

Αναφορικά με τη ηλικία των συμμετεχόντων υπήρχαν διαφορές ως προς την προσλαμβανόμενη αγχώδη ανατροφή από τον πατέρα. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι ηλικίας 15 ετών αντιλαμβάνονταν την γονικότητα από τον πατέρα τους περισσότερο αγχώδη σε σύγκριση με εκείνους που ήταν 17 ετών. Η εφηβεία αποτελεί μία περίοδο επαναδιαπραγμάτευσης των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά, περιλαμβάνοντας τη δημιουργία ταυτότητάς και την κατάκτηση της αυτονομίας από τους εφήβους. Οι γονείς βρίσκονται αντιμέτωποι με αρκετές καταστάσεις που τους δημιουργούν άγχος, όπως η επικείμενη ενηλικίωση των παιδιών τους, η αυτονομία, οι διαμάχες, η λήψη αποφάσεων και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (Elliot & Feldman,

1990). Ο αποχωρισμός αποτελεί άλλη μία κατάσταση που προκαλεί άγχος και ανησυχία τόσο στους εφήβους όσο και στους γονείς, καθώς έχει υποστηριχθεί πως και οι ίδιοι βιώνουν άγχος του αποχωρισμού (Hock, McBride & Gnezda, 1989). Παράλληλα, η αυξανόμενη αυτονομία των εφήβων αλλά και οι συχνές διαμάχες ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά δημιουργούν στους γονείς αισθήματα άγχους (Hock, Eberly, Bartle-Haring Ellwanger & Widaman, 2001. Patterson, Reid & Dishion, 1992). Όσο τα παιδιά προχωρούν από την εφηβεία στην ενηλικίωση οι δυσκολίες αυτές φθίνουν και οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά εξομαλύνονται (Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006).

Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στις προσδοκίες των εφήβων για αποτυχία, καθώς τα παιδιά εκείνων που είχαν λάβει χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (γυμνάσιο και λύκειο) παρουσίασαν σε υψηλότερο βαθμό προσδοκίες για αποτυχία από τα παιδιά εκείνων με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.). Έχει υποστηριχθεί πως το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επιδρά στην ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών με πολλούς τρόπους. Η εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει τις δεξιότητες, τις αξίες και τις γνώσεις των γονέων για την εκπαίδευση και όλα αυτά επιδρούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται από εκείνους, όπως οι αλληλεπιδράσεις μέσα από το διάβασμα, στις δεξιότητές τους που αποτελούν πρότυπα δράσεων για τα παιδιά, αλλά και την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Eccles, 2005). Οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης θεωρούν σημαντική την επαφή των παιδιών με διάφορα εκπαιδευτικά μέσα και δραστηριότητες. Παράλληλα, η εκπαίδευση των γονέων έχει σημαντικό αντίκτυπο στο οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, όπως ο τόπος διαμονής και η εργασία των γονέων, τα οποία ασκούν επιδράσεις στις ευκαιρίες των παιδιών στην εκπαίδευση και

στον ενδιαφέρον τους για τις σχολικές δραστηριότητες (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder & Sameroff, 1999). Όλα τα παραπάνω, επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών, επιδρώντας αρχικά στις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των γονέων, που επηρεάζουν με τη σειρά τους την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών, τις αξίες, τα κίνητρα, την αυτοεικόνα τους και έτσι τις δραστηριότητες στις οποίες επενδύουν (Eccles, 2005). Ακόμα και οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους επηρεάζουν το αποτέλεσμα της επιτυχίας ή αποτυχίας (Davis-Kean, 2005).

Άλλες επιδράσεις του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα αφορούσαν την αντιλαμβανόμενη υπερπροστασία και την αγχώδη ανατροφή από τον ίδιο. Η υπερπροστασία από τον πατέρα συνδέθηκε με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ η αγχώδης ανατροφή με υψηλότερα επίπεδα. Η υπερπροστασία και ο υπερβολικός συμπεριφορικός και ψυχολογικός έλεγχος αποτελούν συστατικά του αυταρχικού τύπου γονικότητας, ο οποίος σε γενικές γραμμές συνδέεται με το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Επιπλέον, το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται θετικά με τον διαλεκτικό τύπο ανατροφής και αρνητικά με τον αυταρχικό (Hoff, Laursen & Tardif, 2002). Οι περισσότερες έρευνες που αναζητούσαν συνδέσεις ανάμεσα στο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων και στα συναισθήματα άγχους και ανησυχίας που βιώνουν παρατήρησαν πως οι γονείς χαμηλότερου εκπαιδευτικού και κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου ανέφεραν ότι βιώνουν περισσότερο άγχος (Webster-Stratton, 1990). Ωστόσο, έχει επίσης υποστηριχθεί ότι το άγχος που συνδέεται με την γονικότητα αποτελεί κοινή εμπειρία όλων των γονέων ανεξάρτητα κοινωνικού-οικονομικού ή οποιουδήποτε άλλου πλαισίου (Crnic & Low, 2002). Το άγχος αυτό των γονέων συχνά γίνεται αντιληπτό από τους

εφήβους και επιδρά στον τρόπο που εκείνοι αντιλαμβάνονται την γονική λειτουργία (Putnick, Bornstein, Hendricks, Painter, Suwalsky & Collins, 2008).

Διαφορές παρουσιάστηκαν και ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, στην διάσταση της συναισθηματικής ζεστασιάς από την ίδια. Τα παιδιά των μητέρων που ήταν απόφοιτες λυκείου αντιλαμβάνονται περισσότερη συναισθηματική ζεστασιά από τη μητέρα τους, σε σχέση με εκείνα των οποίων η μητέρα είχε αποφοιτήσει από κάποιο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. Η συναισθηματική ζεστασιά από κοινού με την εμπλοκή των γονέων στη ζωή των παιδιών τους, την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ τους και την τήρηση σταθερών ορίων αποτελούν τα κύρια συστατικά του διαλεκτικού στυλ ανατροφής. Το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και ιδιαίτερα των μητέρων σχετίζεται θετικά με το διαλεκτικό στυλ διαπαιδαγώγησης (Dornbusch, Ritter, Leiderman & Roberts, 1987. Glasgow et al., 1997). Στην παρούσα έρευνα είναι πιθανό οι διαφορές που παρουσιάστηκαν να οφείλονται στις διαφορετικές εργασιακές συνθήκες των μητέρων που είναι απόφοιτες κάποιου Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., οι οποίες μπορεί να επιδρούν στις αλληλεπιδράσεις των μητέρων αυτών με τα παιδιά τους και τον τρόπο που τα παιδιά τις προσλαμβάνουν. Επιπλέον, ορισμένα χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως ότι προέρχεται από μία επαρχιακή πόλη μπορεί να επιδρούν στα παραπάνω. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η εξήγηση αυτή αποτελεί μία εικασία και λόγω αυτού οι επιδράσεις που αφορούν το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας χρειάζεται να διερευνηθούν περισσότερο.

Τα αποτελέσματα που αφορούσαν την οικογενειακή ζωή και την οικογενειακή κατάσταση δεν παρουσίασαν συστηματικές διαφορές. Είναι πιθανό τα αποτελέσματα αυτά να οφείλονται στην συμπτωματική δειγματοληψία με την οποία επιλέχθηκε το δείγμα. Σύμφωνα με τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του δείγματος το 89,8% των

συμμετεχόντων ζούσαν και με τους δύο γονείς τους και το 87,9% των γονιών ήταν παντρεμένοι. Έτσι, μία μικρή μειοψηφία μεγάλωνε σε κάποιο άλλο είδος οικογένειας πέραν της πυρηνικής.

Τέλος, οι προσδοκίες αποτυχίας μπορούν να προβλεφθούν όταν ο πατέρας παρουσιάζει υψηλά επίπεδα αγχώδους ανατροφής και χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής ζεστασίας και απόρριψης και η μητέρα υψηλά επίπεδα απόρριψης. Όπως υποστηρίχθηκε παραπάνω, η αρνητικότητα και η κριτική αντιμετώπιση των μητέρων σχετίζεται με τη χρήση δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών από τα παιδιά (Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme & Guskin, 1995. Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a), ενώ το άγχος των γονέων μπορεί να προκαλέσει αισθήματα ανησυχίας στα παιδιά (Muris, 2000), τα οποία πιθανόν να επηρεάζουν τις προσδοκίες αποτυχίας. Αντιθέτως, η συναισθηματική ζεστασιά, η υποστήριξη, η ενθάρρυνση και η αποδοχή σχετίζονται με την ανάπτυξη προσαρμοστικών στρατηγικών (Cantor, 1990. Onatsu-Arvilommi, Nurmi & Aunola, 1998). Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι περισσότερες γονικές πρακτικές που εμπλέκονται στην πρόβλεψη των προσδοκιών για αποτυχία αφορούν στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τον πατέρα. Η εμπλοκή του πατέρα στην ανατροφή των παιδιών έχει σχετιστεί με τις θετικότερες στάσεις και συμπεριφορές των εφήβων προς το σχολείο (Flour, Buchanan & Bream, 2002) και την σχολική επιτυχία (Flouri & Buchanan, 2004). Συνεπώς, φαίνεται πως οι πατρικές πρακτικές ανατροφής μπορούν να ασκήσουν ιδιαίτερες επιδράσεις τόσο στις γενικότερες στάσεις των εφήβων, όσο και στις στρατηγικές επίτευξης στόχου που χρησιμοποιούν. Αξίζει να σημειωθεί, πως οι παραπάνω διαστάσεις της γονικής λειτουργίας ερμηνεύουν το 15% της διασποράς, πράγμα που σημαίνει πως επιπλέον παράγοντες επιδρούν στις στρατηγικές των εφήβων, κάτι που χρίζει περαιτέρω διερεύνησης.

Περιορισμοί και Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι σχέσεις που τυχόν υπάρχουν ανάμεσα σε κάποιες διαστάσεις της γονικής λειτουργίας και στις στρατηγικές επίτευξης στόχου και τις αιτιακές αποδόσεις για την επιτυχία και την αποτυχία των εφήβων. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας.

Η μέθοδος επιλογής του δείγματος αποτελεί έναν βασικό περιορισμό. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με την μέθοδο της συμπτωματικής δειγματοληψίας και δεν πληροί τα κριτήρια της τυχαίας δειγματοληψίας, γεγονός που επηρεάζει την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό. Οι συμμετέχοντες ήταν ηλικίας 15, 16 και 17 ετών, γεγονός που υποδεικνύει ότι διανύουν το αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας. Παρά ταύτα, καθώς το συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο είναι αρκετά ευρύ και αρκετές μεταβολές λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκειά του, η γενίκευση των συμπερασμάτων σε όλο το εύρος της εφηβείας θεωρείται επισφαλής. Ένας ακόμα περιορισμός που αφορά το δείγμα σχετίζεται με το φύλο. Οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους ήταν κορίτσια, κάτι που δημιουργεί επιφυλάξεις στα ευρήματα που σχετίζονται με επιδράσεις του φύλου.

Ένας ακόμα σημαντικός περιορισμός είναι ότι η παρούσα έρευνα είναι συναφειακή. Αυτό υποδηλώνει πως τα ευρήματα που έχουν χαρακτηριστεί ως στατιστικά σημαντικά και παρουσιάζουν προβλεπτική ισχύ δίνουν πληροφορίες αποκλειστικά για την ύπαρξη συμμεταβολών και όχι αιτιωδών σχέσεων.

Εκτός από τα παραπάνω, τα δεδομένα συλλέχθηκαν από την πλευρά των εφήβων, χωρίς να συμπεριληφθούν και οι πεποιθήσεις των γονέων τόσο αναφορικά με τις διαστάσεις της γονικότητας, όσο και αναφορικά με τις στρατηγικές επίτευξης στόχου

και τις αιτιακές αποδόσεις που παρουσιάζουν τα παιδιά τους στο σχολικό πλαίσιο. Σε γενικές γραμμές έχει υποστηριχθεί πως οι αντιλήψεις για τις γονικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην οικογένεια διαφέρουν ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά τους. Επιπλέον, τα δεδομένα προέρχονται αποκλειστικά από αυτό-αναφορικές κλίμακες μέτρησης, χωρίς να γίνει κάποια παρατήρηση. Τα παραπάνω ενδεχομένως να έχουν περιορισμούς στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Τέλος, κάποιοι από τους δείκτες αξιοπιστίας που υπολογίστηκαν για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου των στρατηγικών επίτευξης στόχου και αιτιακών αποδόσεων (SAQ-O) θεωρούνται σχετικά χαμηλοί. Πιο συγκεκριμένα οι δείκτες Cronbach's α των υποκλιμάκων της συμπεριφοράς που δεν σχετίζεται με το έργο και του τομέα της ζωής όπου παρουσιάζονται παρόμοιες στρατηγικές παρουσίασαν τιμές μικρότερες από 0,6.

Στις μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν οι διαστάσεις των πρακτικών γονικής ανατροφής, των στρατηγικών επίτευξης στόχου και των αιτιακών αποδόσεων για την επιτυχία και την αποτυχία των εφήβων με την χρήση μετρήσεων τόσο από τους ίδιους τους εφήβους, όσο και από την πλευρά των γονέων, καθώς σε ορισμένες από αυτές τις διαστάσεις έχουν παρατηρηθεί διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις των γονέων και των παιδιών (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000a). Επιπλέον, θα ήταν σημαντικό να συμπεριληφθούν και άλλοι παράγοντες που πιθανόν αλληλεπιδρούν με τις παραπάνω διαστάσεις, όπως είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εφήβων. Εκτός από τα παραπάνω αξίζει να διερευνηθούν και οι στρατηγικές επίτευξης στόχου που παρουσιάζουν οι έφηβοι και σε άλλες πτυχές της ζωής τους και κατά πόσο συνάδουν με τις στρατηγικές που παρατηρούνται στο σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. Doi:10.1037/0021-843X.87.1.49
- Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. A., & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of father parenting style, empathy, and self-esteem among *Greek preadolescents*. *Marriage & Family Review*, 48(3), 293-309. Doi:10.1080/01494929.2012.665016
- Aunola, K. (2001). Children's and Adolescents' Achievement Strategies, School Adjustment and Family Environment. *University of Jyväskylä*. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 17 από: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41823>
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000a). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205-222. Doi:10.1006/jado.2000.030
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000b). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306. Doi:10.1023/A:1005143607919
- Aunola, K., Nurmi, J. -E., Onatsu-Arviolommi, T., & Pulkkinen, L. (1999). The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(4), 307-317. Doi:10.1111/1467-9450.404131

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Barber, B., K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67(6), 30296-30319. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. Doi:10.1177/02724316911111004
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth Society*, 9(3), 239–276. Doi:10.1177/0044118X7800900302
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1-103. Doi:10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. Doi:10.2307/1129836
- Brophy, J., & Rohrkemper, M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 295-311. Doi: 10.1037/0022-0663.73.3.295
- Brown, J., & Weiner, B. (1984). Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions, and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 146-158. Doi:10.1037/0022-0663.76.1.146

- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735-750.
Doi:10.1037/0003-066X.45.6.735
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2)147-176.
Doi:10.3200/GNTP.168.2.147-176
- Castro, J., Toro, J., Van der Ende, J., & Arrindell, W., A. (1993). Exploring the Feasibility of Assessing Perceived Parental Rearing Styles in Spanish Children With Theembu. *International Journal of Social Psychiatry*, 39(1):47-57.
Doi:10.1177/002076409303900105
- Chester, C., Jones, D. J., Zalot, A., & Sterrett, E. (2007). The psychosocial adjustment of African American youth from single mother homes: The relative contribution of parents and peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 356–366. Doi:10.1080/15374410701444306
- Coleman, J. C. (2013). *Ψυχολογία της Εφηβικής Ηλικίας*. Η., Μπεζεβέγκης, (επιστημονική επιμέλεια), Αθήνα: Gutenberg
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In Lerner, R. M., Steinberg, L. (Eds) *Handbook of adolescent psychology*, 2nd edition. Wiley. New York.
- Collins, W. A., & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11(2), 99-136. Doi:10.1016/0273-2297(91)90004-8

- Crandall, V. J., & Rabson, A. (1960). Children's repetition choices in an intellectual achievement situation following success and failure. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 97, 161-168.
Doi:10.1080/00221325.1960.10534323
- Crnic, K., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 243-267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Culp, R. E., Schadle, S., Robinson, L., & Culp, A. M. (2000). Relationships among paternal involvement and young children's perceived self-competence and behavioral problems. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 27-38.
Doi:10.1023/A:1009455514587
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3):487-496. Doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
Doi:10.1037/0893-3200.19.2.294
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5):451-462.
Doi:10.1037//0022-3514.36.5.451

- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 61-75.
Doi:10.1023/A:1021800432380
- Dornbusch, S., Ritter, P., Liederman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257. Doi:10.2307/1130618
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14(3), 268-276.
Doi:10.1037/0012-1649.14.3.268
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. Doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Eccles, J., S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3(3), 191-204. Doi:10.1080/14748460500372309
- Elliot, G. R., & Feldman, S. (Eds.). (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: Norton
- Eronen, S., & Nurmi, J.-E. (1999). Life events, predisposing cognitive strategies and well-being. *European Journal of Personality*, 13, 129-148.
Doi:10.1002/(SICI)1099-0984(199903/04)13:2<129::AID-PER323>3.0.CO;2-9

Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία – Δια βίου Ανάπτυξη*. Η. Μπεζεβέγκης, (Επ. Επιμ), Αθήνα: Gutenberg

Fisak Jr, B., & Grills-Taquechel, A. E. (2007). Parental modeling, reinforcement, and information transfer: risk factors in the development of child anxiety?. *Clinical child and family psychology review*, 10(3), 213-231.

Doi:10.1007/s10567-007-0020-x

Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153. Doi:10.1348/000709904773839806

Flouri, E., Buchanan, A., & Bream, V. (2002). Adolescents' perceptions of their fathers' involvement: Significance to school attitudes. *Psychology in the Schools*, 39(5), 575-582. Doi:10.1002/pits.10055

Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal Factors Related to Parenting Practices, Developmental Expectations, and Perceptions of Child Behavior Problems. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 431-441.
Doi:10.1080/00221325.1995.9914835

Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., Elder, G. H., & Sameroff, A. (1999) *Managing To make it: urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.

- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39. Doi:10.1007/BF01323661
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. Doi:10.1037/0022-0663.81.2.143
- Gustafson, S.B. (1994). Female underachievement and overachievement: Parental contributions and long-term consequences. *International Journal of Behavioral Development*. 17(3), 469-484. Doi:10.1177/016502549401700305
- Harold, G. T., Osborne, L. N., & Conger, R. D. (1997). Mom and dad are at it again: Adolescent perceptions of marital conflict and adolescent psychological distress. *Developmental Psychology*, 33(2), 333-350. Doi:10.1037/0012-1649.33.2.333
- Harris, K. M., Furstenberg, F. F., & Marmer, J. K. (1998). Paternal involvement with adolescents in intact families. The influence of fathers over the life course. *Demography*, 35(2), 201–216. Doi:10.2307/3004052
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H. A., & Whitesell, N. R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9(4):835-853. Doi:10.1017/S0954579497001466
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 704–724. Doi:10.1002/per.699
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hendry, L., Shucksmith, J., & Glending, A. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. Routledge: London

- Hess, R. D., & McDevitt, T. M. (1984). Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. *Child Development*, 55(6), 2017-2030. Doi:10.2307/1129776
- Hill, N. E., Bromell, L., Tyson, D. F., & Flint, R. (2007). Developmental Commentary: Ecological Perspectives on Parental Influences During Adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3)367-377. Doi:10.1080/15374410701444322
- Hock, E., Eberly, M., Bartle-Haring, S., Ellwanger, P., & Widaman, K. F. (2001). Separation Anxiety in Parents of Adolescents: Theoretical Significance and Scale Development. *Child Development*, 72(1), 284-298. Doi:10.1111/1467-8624.00279
- Hock, E., McBride, S., & Gnezda, M. T. (1989). Maternal Separation Anxiety: Mother-infant separation from the maternal perspective. *Child Development*, 60(4), 793-802. Doi:10.2307/1131019
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. In M. H. Bornstein (ed.) (Vol. 2) *Handbook of Parenting, Biology and Ecology of Parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 375-385. Doi:10.1037/0022-0663.87.3.375

- Holloway, S. D., & Hess, R. D. (1982). Causal explanations for school performance: Contrasts between mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3(4), 319-327. Doi:10.1016/0193-3973(82)90004-1
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). 'Control of attributions about the self through self-handicapping: the appeal of alcohol and the rate of underachievement'. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 20-206.
Doi:10.1177/014616727800400205
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107-128. Doi:10.1037/h0034225
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192-238. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting and locus of control. *Developmental Psychology*, 27: 689-697. Doi:10.1037/0012-1649.27.4.689
- Kokkevi, A., & Stefanis, C. (1988). Parental rearing patterns and drug abuse: Preliminary report. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 78(S344), 151-157.
Doi:10.1111/j.1600-0447.1988.tb09015.x
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
Doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44,1-21.
Doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.000245
- Määttä, S. (2007). Achievement strategies in adolescence and young adulthood. *University of Jyväskylä*. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2017 από:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13319>
- Määttä, S., Stattin, H., & Nurmi, J., E. (2002). Achievement strategies at school: types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25(1), 31–46.
Doi:10.1006/jado.2001.0447
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101), Mussen, P. H. (Ed.). New York:Wiley.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. Doi:10.1037/h0023281
- Marsiglio, W., Day, R. D., & Lamp, M. E. (2000). Exploring fatherhood diversity : Implications for conceptualizing father involvement. *Marriage & Family Review*, 29(4), 269–293. Doi:10.1300/J002v29n04_03

- McAdams, D. P. (1995). What Do We Know When We Know a Person?. *Journal of personality*, 63(3),365–396. Doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x
- McKinney, C., & Renk, K. (2007).Differential Parenting Between Mothers and Fathers: Implications for Late Adolescents. *Journal of Family Issues*, 29(6), 806-827. Doi:10.1177/0192513x07311222
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204. Doi:10.1037/0003-066X.53.2.185
- McNally, S., Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1991). Consistency and Change in Maternal Child-Rearing Practices and Values: A Longitudinal Study. *Child development*, 62(1), 190–198. Doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01524.x
- Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2003).Personality traits and parenting: neuroticism, extraversion, and openness to experience as discriminative factors. *European Journal of Personality*, 17(1), 59-78. Doi:10.1002/per.468
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434. Doi:10.1037/0022-0663.88.3.423
- Miller, S.M. (1987). Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 345-353. Doi:10.1037/0022-3514.52.2.345

- Miller, N. B., Cowan, P. A., Cowan, C. P., Hetherington, E. M., & Clingempeel, W. G. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29(1), 3-18.
Doi:10.1037/0012-1649.29.1.3
- Moore, S. M., & Rosenthal, D. A. (2006). *Sexuality in Adolescence: Current Trends*. Routledge. London.
to assess styles of information seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 345-353. Doi:10.1037/0022-3514.52.2.345
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., & Hülßenbeck, P. (2000). Worry in children is related to perceived parental rearing and attachment. *Behaviour research and therapy*, 38(5), 487-497. Doi:10.1016/s0005-7967(99)00072-8
- Μπεζεβέργης, Η., & Γεωργουλέας, Γ. (2004). Σχέσεις γονέων- εφήβων: Είναι τόσο άσχημα τα πράγματα; Στο Σ.Τάνταρος (επιστημονική επιμέλεια), *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια* (σελ. 103-123). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nicholls, J. G. (1976). Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Research in Personality*, 10(3), 306-315. Doi:10.1016/0092-6566(76)90020-9
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(3), 424-443.
Doi:10.1037/0033-2909.115.3.424

- Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology*, 31(3), 377-387. Doi:10.1037/0012-1649.31.3.377
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208-1217. Doi:10.1037/0022-3514.51.6.1208
- Nord, C., Brimhall, D. A., & West, J. (1997). *Fathers' involvement in their children's schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Nurmi, J.-E. (1993). Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behaviour and delinquency. *Psychiatria Fennica*, 24, 75-85.
- Nurmi, J. -E., Salmela-Aro, K., & Haavisto, T. (1995). The strategy and attribution questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 108-121. Doi:10.1027/1015-5759.11.2.108
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8,135–148. Doi:10.1002/per.2410080205
- Nurmi, J. -E., & Stattin, H. (1998). Strategy and Attribution Questionnaire for Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(2), 108-121.
- Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during

the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 478-491. Doi:10.1037/0022-0663.92.3.478

Onatsu-Arvilommi, T. P., & Nurmi, J. -E. (1997). Family background and problems at school and in society: The role of family composition, emotional atmosphere and parental education. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 315-330.

Onatsu-Arvilommi, T. P., Nurmi, J. -E., & Aunola, K. (1998). Mothers' and fathers' well-being, parenting styles, and their children's cognitive and behavioural strategies at primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 543-556.
Doi:10.1007/BF03173104

Perris, C., Jacobsson, L., Linndström, H., Knorrning, L. V., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61(4), 265-274.
Doi:10.1111/j.1600-0447.1980.tb00581.x

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. D., & Collins, W. A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in European American families. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 752-762. Doi:10.1037/a0013177

Querido, J. G., Warner, T. D., & Eyberg, S. M. (2002). Parenting Styles and Child Behavior in African American Families of Preschool Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(2), 272-277.

Doi:10.1207/153744202753604548

Rankin, J. L., Lane, D. J., Gibbons, F. X., & Gerrard, M. (2004). Adolescent Self-Consciousness: Longitudinal Age Changes and Gender Differences in Two Cohorts. *Journal of Research on Adolescence*, 14(1), 1–21.

Doi:10.1111/j.1532-7795.2004.01401001.x

Rosenfield, S., Lennon, M. C., & White, H. R. (2005). The self and mental health: Self-salience and the emergence of internalizing and externalizing problems. *Journal of Health and Social Behavior*, 46(4), 323 – 340.

Doi:10.1177/002214650504600402

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.

Doi:10.1037/h0092976

Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50(2), 69-99. Doi:10.1080/00049539808257539

Russell, A., Pettit, G. S., & Mize, J. (1998). Horizontal qualities in parent–child relationships: Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review*, 18(3), 313-352.

Doi:10.1006/drev.1997.0466

- Russell, G., & Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle-childhood. *Child Development*, 58(6), 1573-1585. Doi:10.2307/1130696
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Ν. Μακρής, & Δ. Πνευματικός. (Επιστημονική επιμέλεια), Αθήνα: Gutenberg.
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking Mother–Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241. Doi:10.1177/0192513X06294593
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 196-210.

Doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00723.x
- Shek, D. T. L. (2007). A Longitudinal Study of Perceived Differences in Parental Control and Parent-Child Relational Qualities in Chinese Adolescents in Hong Kong. *Journal of Adolescent Research*, 22(2), 156-188.

Doi:10.1177/0743558406297509
- Slavin, R. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, θεωρία και πράξη*. Κ., Μ., Κόκκινος, (επιστ. επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and Parents' Conceptions of Parental Authority. *Child Development*, 59(2), 321-335. Doi:10.2307/1130313
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annu. Rev. Psychol.*, 57(1), 255-284.

Doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190124

Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65(4), 1147-1162.

Doi:10.2307/1131311

Smith, D. C., & Hall, J. A. (2008). Parenting Style and Adolescent Clinical Severity: Findings From Two Substance Abuse Treatment Studies. *Journal of Social Work Practices in the Addictions*, 8(4), 440-463. Doi:10.1080/15332560802341073

Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*. 17(2), 125-146. Doi:10.1007/s10648-005-3950-1

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19.

Doi:10.1111/1532-7795.00001

Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770. Doi: 10.2307/1131416

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. Doi:10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x
- Τάνταρος, Σ. (2011). Οικογένεια και Ανάπτυξη του Παιδιού και του Εφήβου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Προβληματισμοί. Στο Σ. Τάνταρος (επιστημονική επιμέλεια) *Ανθρώπινη Ανάπτυξη και Οικογένεια*. Αθήνα: Πεδίο
- Thurber, C. A., & Sigman, M. D. (1998). Preliminary Models of Risk and Protective Factors for Childhood Homesickness: Review and Empirical Synthesis. *Child Development*, 69(4), 903-934. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06151.x
- Vander Zanden, J. W. (1993). *Human Development, 5th ed.* New York: Mcgraw-Hill Book Company.
- Volling, B. L., & Belsky, J. (1991). Multiple determinants of father involvement during infancy in dual-earner and single-earner families. *Journal of Marriage and the Family*, 53(2), 461-474. Doi:10.2307/352912
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302-312. Doi:10.1207/s15374424jccp1904_2
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573. Doi:10.3102/00346543064004557

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. Doi:10.1037/0033-295X.92.4.548

Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions for attribution research*(Vol 2) (pp59-90). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition–emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211-1220. Doi:10.1037/0022-3514.37.7.1211

Weiss, L., H., & Schwarz, J., C. (1996). The Relationship between Parenting Types and Older Adolescents' Personality, Academic Achievement, Adjustment, and Substance Use. *Child development*, 67(5), 2101–2114.

Doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01846.x