



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας

Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Π.Μ.Σ.)

«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education»

**Η σχέση παιδιού – μητέρας, η ποιότητα ζωής της μητρός και η επίδραση στην
αυτοεκτίμηση και στη σχολική προσαρμογή του παιδιού, στην πρωτοβάθμια
εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αικατερίνης Μαρτίνου

ΑΜ: 7981200220035

Εξεταστική Επιτροπή:

Δρ. Ευγενία Τριανταφύλλου, Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α. (Επιβλέπουσα)

Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

Αγγελική Βουδούρη, Ομότιμη καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Η Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Μ.Σ.) στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, Ιανουάριος 2025



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

— EST. 1837 —



**Department of Pedagogy and Primary Education,
School of Medicine, Department of Biology**

**Interdepartmental Master Degree Programme in
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”**

**The child – mother relationship, the mother’s quality of life and the effect on the
child’s self-esteem and school adjustment in the primary education, examined
through the perspective of Social Pedagogy**

A MASTER’S THESIS

Aikaterini Martinou
AN: 7981200220035

Examination Committee:

Dr. Eugenia Triantafillou, PhD, NKUA (Supervisor)

Iro Mylonakou-Keke, Professor, NKUA

Aggeliki Voudouri, Emeritus Professor, NKUA

A dissertation submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the NKUA for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, January 2025

Η σχέση παιδιού–μητέρας, η ποιότητα ζωής της μητρός και η επίδραση στην αυτοεκτίμηση και στη σχολική προσαρμογή του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Αικατερίνη Μαρτίνου

AM: 7981200220035

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Ευγενία Τριανταφύλλου, Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
- 3) Αγγελική Βουδούρη, Ομότιμη καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τον/ην συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από τον/ην υπογράφοντα/ουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΑΡΤΙΝΟΥ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Πνευματικά δικαιώματα Copyright © (Αικατερίνη Μαρτίνου, 2025)

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση/Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέως από το ΔΠΜΣ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ορολογία και Εκτίμηση της Ποιότητα ζωής.....	15
1.1 Εισαγωγή.....	15
1.2 Ορισμοί για την Ποιότητα Ζωής και Εκτίμηση της Ποιότητας Ζωής.....	15
1.2.1 Ορισμοί για την Ποιότητα ζωής	15
1.2. 2 Ερωτηματολόγια εκτίμησης της ποιότητας ζωής	19
1.3 Σύνοψη	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Σχέση τέκνου και μητέρας.....	22
2.1 Εισαγωγή.....	22
2.2. Αποσαφήνιση της σχέσης τέκνου-μητέρας.....	22
2.2.1 Η θεωρία του John Bowlby.....	22
2.2.2 Η διεύρυνση της αντίληψης του βρέφους μέσα από την δυαδική σχέση του με την μητέρα	26
2.2.3. Γονείς και παιδιά. Τυπολογία μητέρων	28
2.2.4 Ερωτηματολόγια εκτίμησης της σχέσης τέκνου-μητέρας.....	34
2.3 Σύνοψη	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Αυτοεκτίμηση : Ορολογία, Παράγοντες που επιδρούν και Εκτίμηση	36
3.1 Εισαγωγή.....	36
3.2 Ορισμοί για την Αυτοεκτίμηση, Παράγοντες που επιδρούν στην αυτοεκτίμηση του παιδιού και Εργαλεία Εκτίμησής της	37
3.2.1 Ορισμός της Αυτοεκτίμησης	37
3.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την Αυτοεκτίμηση του παιδιού.....	41
3.2.3 Ερωτηματολόγια εκτίμησης της Αυτοεκτίμησης	45
3.3 Σύνοψη	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Σχολική Προσαρμογή : Ορισμοί, Παράγοντες που επιδρούν, Εκτίμηση ...	47
4.1 Εισαγωγή.....	47
4.2.Σχολική Προσαρμογή, Παράγοντες που την επηρεάζουν, Δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή και ερευνητικά εργαλεία	47
4.2.1 Σχολική προσαρμογή: Ορισμοί.....	47
4.2.2 Παράγοντες που επιδρούν στη Σχολική Προσαρμογή	49
4.2.3 Δυσκολίες προσαρμογής στην παιδική ηλικία και ιδιαιτερότητες των δυσκολιών προσαρμογής	52
4.2.4 Ερωτηματολόγια εκτίμησης της Σχολικής Προσαρμογής.....	54
4.3 Σύνοψη	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Επισκόπηση ερευνών για την Ποιότητα Ζωής της μητέρας, της Σχέσης της με το τέκνο της, την Αυτοεκτίμηση του παιδιού και τη Σχολική του Προσαρμογή.....	56
5.1. Εισαγωγή.....	56
5.1.1 Έρευνες για την ποιότητα ζωής της μητρός σε σχέση με τη σχέση παιδιού-μητέρας	57
5.1.2. Έρευνες για την ποιότητα ζωής της μητρός σε σχέση με την αυτοεκτίμηση του παιδιού	60
5.1.3 Έρευνες για τη σχέση παιδιού-μητέρας σε σχέση με την αυτοεκτίμηση του παιδιού	60
5.1.4 Έρευνες για τη σχέση παιδιού-μητέρας σε σχέση με τη σχολική προσαρμογή και την αυτοεκτίμηση του παιδιού.....	63
5.2 Σύνοψη	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Κοινωνική Παιδαγωγική - Ποιότητα ζωής – Αυτοεκτίμηση - Σχολική Προσαρμογή	67
6.1 Εισαγωγή.....	67
6.2 Η Κοινωνικοπαιδαγωγική Προσέγγιση.....	69
6.2.1 Ορισμός, Βασικές Αρχές και Προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	69
6.2.2 Εκπρόσωποι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	71
6.2.3 Διασύνδεση Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Ποιότητας Ζωής, Σχολικής Προσαρμογής και Αυτοεκτίμησης	75
6.2.3.1 Η στήριξη του γονεϊκού ρόλου υπό την μέριμνα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	75
6.2.3.2 Οι σχέσεις γονέων – τέκνων και οι επιδράσεις τους στα τέκνα υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.....	77

6.2.3.3 Σχέσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και Κοινωνική Παιδαγωγική.....	78
6.2.3.4 Κοινωνική Παιδαγωγική στην πράξη και Ποιότητα Ζωής	79
6.2.3.5 Κοινωνικοπαιδαγωγικά μοντέλα	80
6.2.3.6 Κοινωνική Παιδαγωγική και Συνεκπαίδευση	83
6.2.3.7 Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο Συνεκπαίδευσης: SPIM4ReSt	85
6.2.4 Οι Επιστημολογικές Διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και η αιτιολόγηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού χαρακτήρα της έρευνάς μας.....	88
6.3 Σύνοψη	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Η συμβολή της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης.....	95
7.1 Εισαγωγή.....	95
7.2 Η έννοια της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, η Κοινωνική Νευροεπιστημονική προσέγγιση	96
7.2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης	96
7.2.2 Η Κοινωνική Νευροεπιστημονική Προσέγγιση.....	96
7.3 Σύνοψη	103
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Ταυτότητα, Σημαντικότητα και Σχεδιασμός της έρευνας.....	105
8.1 Εισαγωγή.....	105
8.2 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα.....	106
8.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα - δημογραφικά στοιχεία.....	107
8.4 Η Μεθοδολογία της έρευνας.....	107
8.5 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	107
8.6 Διαδικασία συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων.....	110
8.7 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων – Στατιστική Ανάλυση.....	111
8.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	112
8.9 Σύνοψη	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. Αποτελέσματα της έρευνας.....	113

9.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Διερεύνηση των συσχετίσεων της ποιότητας ζωής των μητέρων, της σχέσης τους με τα τέκνα τους, με την αυτοεκτίμηση και τη σχολική προσαρμογή των τέκνων	117
9.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Διερεύνηση της επίδρασης της ποιότητας ζωής της μητέρας, των σχέσεων παιδιού-μητέρας, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών (μητέρων και τέκνων) στη σχολική προσαρμογή των τέκνων τους.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. Σύνθεση Αποτελεσμάτων και Ευρημάτων – Συμπεράσματα – Συζήτηση	129
10.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα	129
10.2 Διασύνδεση των Συμπερασμάτων της εργασίας με την Κοινωνική Παιδαγωγική	134
10.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	135
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	177

Ευχαριστίες

Η διπλωματική αυτή εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του ΔΠΜΣ «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και με το πέρας αυτής ολοκληρώνεται ο κύκλος σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό αυτό Πρόγραμμα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλες τις καθηγήτριες και όλους τους καθηγητές του Προγράμματος για όλη τη μαθητεία κοντά τους, για την πολύτιμη συμβολή τους στην ακαδημαϊκή μου κατάρτιση, μέσω του υψηλού επιπέδου σχεδιασμού του Προγράμματος, για τη μετάδοση της αγάπης για την έρευνα και για την έμπνευση που μου μετέδωσαν σε όλες τις πτυχές της διδασκαλίας μου ως εκπαιδευτικός στο Δημοτικό Σχολείο.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την Δρ. Ευγενία Τριανταφύλλου, διδάσκουσα στο ΔΠΜΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», η οποία με υποστήριξε ουσιαστικά στην τελική επιλογή του θέματος της διπλωματικής εργασίας και με καθοδήγησε για τον σχεδιασμό-μεθοδολογία της έρευνας, καθώς και για την ανάλυση και συγγραφή των αποτελεσμάτων αυτής, σε όλα τα στάδια της εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτριά μου κα Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ για την υποστήριξή της στη διπλωματική μου και για όλη της τη συνεισφορά ως εκπαιδευτικός και ως άνθρωπος με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και την αγάπη που αποπνέει.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις μητέρες και τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα καθώς χωρίς αυτούς θα ήταν αδύνατη η εκπόνησή της, όπως επίσης και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που αδειοδότησαν την έρευνα και με εμπιστεύτηκαν.

Ολόψυχα θέλω να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, τους στενούς μου φίλους και την οικογένειά μου για την πολύτιμη στήριξή τους, την πίστη τους σε μένα και την αγάπη τους που με συνόδευαν σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

Τελειώνοντας θέλω να ευχαριστήσω ξεχωριστά τον άνθρωπο που χωρίς την υλική στήριξή του θα ήταν αδύνατον να συμμετέχω στο Μεταπτυχιακό αυτό Πρόγραμμα και του εύχομαι να λάβει κάθε καλό στη ζωή του για τη δυνατότητα που μου πρόσφερε.

Περίληψη

Η ποιότητα ζωής των μητέρων και το είδος των σχέσεων με τα τέκνα τους είναι πολύ σημαντικά για την ολόπλευρη και ομαλή ανάπτυξη του παιδιού. Η Κοινωνική Παιδαγωγική με διεπιστημονικότητα και κατάλληλες κοινωνικοπαιδαγωγικές μεθόδους μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μητέρων, με θετικές επιδράσεις στη σχολική προσαρμογή των τέκνων τους. Η παρούσα έρευνα διερευνά τη συσχέτιση της ποιότητας ζωής της μητέρας, της σχέσης της μητέρας με το παιδί της, με την αυτοεκτίμηση και τη σχολική προσαρμογή του παιδιού, στο Δημοτικό Σχολείο. Επίσης, διερευνάται η επίδραση της ποιότητας ζωής της μητέρας και της σχέσης της με το παιδί της στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική προσαρμογή του παιδιού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 112 μητέρες και τα τέκνα τους (N=112), ηλικίας 9 έως 12 ετών. Τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας-Σύντομη μορφή –WHOQOL-BREF (WHOQOLGROUP, 1998), η κλίμακα Σχέσης Παιδιού-Γονέα, το Child-Parent Relationship Scale (CPRS) του Pianta (1992), η κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής, το School Adjustment Scale των Power και Cotterell (1979), το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence – Lawrence Self- Esteem Questionnaire (LAWSEQ) (Lawrence, 1981) και το έντυπο κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων που συμπλήρωσε η μητέρα. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρησιμοποίηση του Στατιστικού Πακέτου των Κοινωνικών Επιστημών (Statistical Package of Social Sciences, IBMSPSS Statistics 26.0). Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν τα εξής: α) Εντοπίστηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των θετικών σχέσεων παιδιού-μητέρας, της αυτοεκτίμησης, της σχολικής προσαρμογής των παιδιών και της ποιότητας ζωής των μητέρων. Επίσης εντοπίστηκαν αρνητικές σχέσεις μεταξύ των συγκρούσεων στη σχέση παιδιού-μητέρας, της ποιότητας ζωής της μητέρας και της σχολικής προσαρμογής του παιδιού. Επίσης, εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σχέσης εξάρτησης παιδιού-μητέρας και της σχολικής προσαρμογής του. β) Επιπλέον, οι θετικές σχέσεις παιδιού-μητέρας, η αυτοεκτίμηση, ο έγγαμος βίος και η ποιότητα ζωής της μητέρας ήταν οι παράγοντες που φάνηκε να επιδρούν σημαντικά στη σχολική προσαρμογή του τέκνου και οι θετικές σχέσεις παιδιού-μητέρας φάνηκε να επιδρούν σημαντικά στην αυτοεκτίμηση του τέκνου.

Λέξεις κλειδιά: ποιότητα ζωής, σχέση μητέρας –τέκνου, αυτοεκτίμηση, σχολική προσαρμογή, Κοινωνική Παιδαγωγική

Abstract

The mothers' quality of life and relationships with their children are crucial to the comprehensive and smooth development of the child. Social Pedagogy with multidisciplinary and appropriate socio-pedagogical methods can contribute to improving the mother's quality of life, with positive effects on their children's school adjustment. This research investigates the correlation between the mother's quality of life, the child-mother relationship, the child's self-esteem and the school adjustment in the primary school years. Also, we investigated the impact of the mother's quality of life and her relationship to the child on the child's self-esteem and school adjustment. The study sample consisted of 112 mothers and their children (N=112), aged 9 to 12 years. The research questionnaires administered were the WHO Quality of Life Questionnaire – Short Form WHOQOL-BREF, (WHOQOL GROUP, 1998), the Child-Parent Relationship Scale (CPRS) (Pianta, 1992), the School Adjustment Scale by Power and Cotterell (1979), the Lawrence Self-Esteem Questionnaire (LAWSEQ) (Lawrence, 1981), and the socio-demographic characteristics form completed by the mothers. Data statistical analysis was conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 26.0). The findings of the study were the following: a) Positive correlations were found between the-positive child-mother relationships, children's self-esteem, their school adjustment and the mothers' quality of life. Negative correlations were also identified between the conflict child-mother relationships, the mother's quality of life and the children's school adjustment. Also, negative correlations were found between the dependency child-mother relationships and the children's school adjustment. b) In addition, positive child-mother relationships, children's self-esteem, married life, and mother's quality of life were the predominant factors associated with the children's school adjustment, and the positive child-mother relationships seemed to be associated with the children's self-esteem.

Key words: quality of life, mother-child relationship, self-esteem, school adjustment, Social Pedagogy

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι άνθρωποι πάντα είχαν ως στόχο την ευτυχία τους. Η αναζήτηση της ευτυχίας εκφράζεται υποκειμενικά άλλοτε σε στενή συνάφεια με τα υλικά αγαθά και την κάλυψη βασικών αναγκών και άλλοτε επικεντρώνεται σε υψηλότερα ιεραρχημένες ανάγκες του ατόμου, όπως η καλή υγεία, οι καλές σχέσεις με τους άλλους, η καταξίωση, η πρόοδος, το νόημα της ζωής, η αυτογνωσία, η ψυχική και σωματική ευημερία και ισορροπία. Το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει κάθε παιδί παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του από τα οποία θα εκπορευτεί η ευτυχία του. Μετέπειτα, το ευρύτερο περιβάλλον με το οποίο θα αλληλεπιδρά το παιδί, θα καθορίσει και θα παγιώσει συγκεκριμένα συστήματα αξιών και πεποιθήσεων. Ως μαθητής/μαθήτρια και ως ενήλικας πολίτης αργότερα, ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με προκλήσεις και επιτυχίες, δύσκολες καταστάσεις στις ανθρώπινες σχέσεις και καταβάλλει προσπάθεια με όποια εφόδια έχει να τα καταφέρει αποβλέποντας στην ευημερία του. Η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον γονιό και τα χαρακτηριστικά του γονέα και ειδικά της μητέρας θα δώσουν τα εφόδια για μια ομαλή έκβαση στο μέγαλωμα του παιδιού ικανό να χτίζει υγιείς σχέσεις και να ευτυχεί. Το τέκνο μέσα από τα συστήματα με τα οποία έρχεται σε επαφή καλλιεργεί ψυχο-κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του, παράγοντες δηλαδή, που καθορίζουν την επιβίωση και την εξέλιξη. Το σύνολο των εκπαιδευτικών, αποτελεί έναν από τους κλάδους που έχουν διακρίνει σημαντικές αλλαγές στην εξέλιξη της κοινωνίας μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές αλλά και τους γονείς. Κλάδοι της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, της Θεολογίας, της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης ερευνούν τα ζητήματα γύρω από τον σύγχρονο τρόπο ζωής, αναζητούν αιτίες για ό,τι διαφοροποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον και την ανθρώπινη εξέλιξη μέσα στο πέρασμα των ετών, συνεργάζονται και προτείνουν προγράμματα και τρόπους πρόληψης και παρέμβασης στα προβλήματα που καταγράφονται και μελετώνται. Η Κοινωνική Παιδαγωγική, τονίζει τη σημασία της εξέλιξης όλων των ανθρώπων με ίσες ευκαιρίες, την αξία της καλής ποιότητας ζωής και τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας - κοινότητας. Εμπειρίες των εκπαιδευτικών μαρτυρούν τη δυσκολία εφαρμογής αυτού του τρίπτυχου συνεργασίας, του κατά τα άλλα όμως τόσο πολύτιμου. Η έρευνα έχει μελετήσει σε μεγάλο βαθμό την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές τους/τις μαθήτριά τους. Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν καθημερινά καλούνται να απαντήσουν σε έρευνες που διενεργούνται σε δείγμα τους. Η ερευνήτρια της παρούσας μελέτης έχει στρέψει το ενδιαφέρον της προς την έρευνα σε δείγμα γονέων -συγκεκριμένα των μητέρων- διότι

πιστεύει ότι χρειάζεται να εξεταστεί σε εξίσου μεγάλο βαθμό και αυτή η πλευρά. Αποβλέπει, μετέπειτα, στην υλοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που θα καλλιεργήσουν την καλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας - κοινότητας, την ενίσχυση των μητέρων, την ευημερία των παιδιών και του περιβάλλοντός τους. Οι μητέρες φαίνεται να εξακολουθούν να αναλαμβάνουν -στην ελληνική κοινωνία- το μέγιστο του παιδιού και είναι κυρίως αυτές που έρχονται σε επαφή με το σχολείο, συχνά όχι με έναν λειτουργικό τρόπο επικοινωνίας. Συγχρόνως, αναλαμβάνουν θέσεις μεγάλης ευθύνης επαγγελματικά και έχουν να φέρουν σε πέρας πολλά θέματα καθημερινά που επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα ζωής τους σε όλα τα επίπεδα, και κατά συνέπεια αυτής των παιδιών τους. Από την άλλη, καταγράφονται στη σχολική ζωή συνεχώς, πολλά περιστατικά που μαρτυρούν ότι τα παιδιά εμφανίζουν πολλές δυσκολίες σε ψυχο-κοινωνικό επίπεδο αλλά και στο μαθησιακό πεδίο. Πιστεύουμε ότι μελετώντας την ποιότητα ζωής των μητέρων, σε συνδυασμό με στοιχεία για τη σχέση των μητέρων με τα τέκνα τους και εξετάζοντας αν και πώς αλληλεπιδρούν με την αυτοεκτίμηση των παιδιών και τη σχολική προσαρμογή τους θα συμβάλλουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων και καθώς ο χώρος της έρευνας θα εμπλουτίζεται στη χώρα μας, ευελπιστούμε στο απώτερο μέλλον να βελτιωθεί ουσιαστικά η επικοινωνία οικογένειας - σχολείου - κοινότητας μέσω κοινωνικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων και παρεμβάσεων τόσων όσες χρειάζονται σε όλη τη χώρα για να γίνεται ουσιαστική πρόληψη ή κοινωνική αλλαγή όπου υπάρχει ανάγκη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η ποιότητα ζωής, έχει απασχολήσει εκτενώς τους ερευνητές, ενώ φαίνεται ότι «σαν έννοια έχει απασχολήσει από αρχαιότατους χρόνους τους Έλληνες φιλοσόφους, όπως τον Αριστοτέλη (4^{ος} αι. π.Χ.), τον μεγαλύτερο στοχαστή της αρχαιότητας, ο οποίος με τη λέξη «ευδαιμονία» που ανέλυσε στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια» απέδιδε προφανώς ό,τι και ο όρος ποιότητα ζωής» (Τριανταφύλλου και συν, 2005).

Από το 1960 με τις κοινωνικές ανισότητες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στις δυτικές κοινωνίες εκδηλώθηκε ενδιαφέρον από τους ειδικούς για τις έννοιες «ποιότητα ζωής» και «βιοτικό επίπεδο» (Τριανταφύλλου και συν, 2005). Σε μελέτες των Andrews και Withey (1976) και Campbell et al (1976), (όπως αναφέρονται στο άρθρο της Τριανταφύλλου και συν, 2005), καθορίζονται οι κοινωνικοί δείκτες της ποιότητας ζωής που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, την οικογενειακή ζωή, τον ελεύθερο χρόνο κ.ά.

Η ποιότητα ζωής μελετάται όλο και πιο συχνά τα τελευταία 40 χρόνια στον χώρο των βιοϊατρικών, των οικονομικών – πολιτικών και των κοινωνικών επιστημών. Η Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ΟΗΕ περιλαμβάνει τους παράγοντες της ποιότητας ζωής, επομένως έμμεσα γίνεται λόγος για αυτήν ήδη από το 1948, και συγκεκριμένα στα άρθρα 3 και 25 αναφέρονται η ελευθερία, η ασφάλεια, η υγεία και η ευεξία.

Η ποιότητα ζωής των παιδιών -σε σχέση με των ενηλίκων- εξαρτάται περισσότερο από αυτήν των ανθρώπων του περιβάλλοντός τους (Νάκου, 2001). Έτσι, η σχέση που οικοδομεί το παιδί πρωταρχικά με τη μητέρα, από τα πρώτα στάδια της ζωής του αλλά και με τους άλλους ενήλικες που το περιβάλλουν και με τους συνομηλίκους αργότερα, είναι μείζονος σημασίας για την αυτοεκτίμηση που χτίζει ο αυριανός ενήλικας, και για την οικοδόμηση υγιών σχέσεων, ώστε με τη σειρά του το παιδί να βιώνει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ποιότητας ζωής. Επιπλέον, η ποιότητα του δεσμού του παιδιού με τη μητέρα καθορίζει την προσωπικότητα και τις κοινωνικές σχέσεις κατά τη σχολική περίοδο, την περίοδο της εφηβείας και της ενηλικίωσης (Tezel Şahin, 2015). Ακόμη, η μητέρα χρειάζεται να διαθέτει αυτοπεποίθηση, σεβασμό, συνεργατική διάθεση, αποδοχή των συναισθημάτων και των απόψεων του παιδιού για να βοηθήσει το παιδί να γίνει ανεξάρτητο και αυτόνομο άτομο (Tezel Şahin, 2015).

Το οικογενειακό περιβάλλον του τέκνου και ιδιαίτερα η σχέση του με τη μητέρα είναι βασικοί παράγοντες για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης στην πρώιμη παιδική ηλικία αλλά

και στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξή της μετά την ενηλικίωση (Orth, 2017). Η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, συνδέεται άρρηκτα με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, τη σχολική επιτυχία και τις επιδόσεις, τη συμπεριφορά, την επικοινωνία, το άγχος και τελικά τη σχολική προσαρμογή, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Παπάνης, 2011).

Σε μελέτη των Morgan et al (1979) βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των αξιών της μητέρας που αναθρέφει το παιδί και της αυτοεκτίμησης του παιδιού στο σχολείο, της επίδοσής του και της θέσης του στο σχολικό περιβάλλον.

Η ανατροφή των παιδιών επηρεάζει μια αλληλουχία κοινωνικών, συναισθηματικών και πνευματικών ικανοτήτων που τα παιδιά χρειάζονται για να επιτύχουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά στο σχολείο. Η θερμή ανταπόκριση των γονέων και η συνέπεια από μεριάς τους προάγουν τη σχολική προσαρμογή του παιδιού συμπεριλαμβανομένων της επικοινωνίας, της αυτορρύθμισης, των κοινωνικών σχέσεων και της συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο (Sanders et al, 2018).

Οι Κινέζες μητέρες τόνισαν τη σημασία της καλλιέργειας της εγγύτητας στη σχέση γονέα-παιδιού ως έκφραση της αγάπης, και οι Ευρωπαϊές - Αμερικανίδες μητέρες τόνισαν τη σημασία της καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης των παιδιών, αναδεικνύοντας έτσι το κοινό μέλημα των μητέρων σε Ανατολή και Δύση (Armstrong et al, 2005).

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συσχέτιση της ποιότητας ζωής της μητέρας με τη σχέση της με το παιδί της και το ενδεχόμενο η ποιότητα ζωής της μητέρας να επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Επίσης, ερευνώνται αν η θετική αυτοεκτίμηση του παιδιού συνδέεται με την ικανοποιητική σχολική του προσαρμογή και αν η σχέση παιδιού-μητέρας επιδρά στην αυτοεκτίμηση του παιδιού και τη σχολική του προσαρμογή. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις κλίμακες, οι δύο εκ των οποίων αναφερόταν στη μητέρα και οι άλλες δύο συμπληρώνονταν από τα παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών, των Δ', Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικού Σχολείου στον Άλιμο Αττικής. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει φανεί ότι αν και έχουν διερευνηθεί οι σχέσεις μητέρων – παιδιών και ο αντίκτυπός τους στη συμπεριφορά και στην ανάπτυξη των παιδιών, δεν αναφέρονται έρευνες που να συσχετίζουν την ποιότητα ζωής της μητέρας με τη σχέση παιδιού-μητέρας και συγχρόνως την επίδραση αυτών των μεταβλητών στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Επιπλέον, έρευνες που συσχετίζουν αυτές τις μεταβλητές εκλείπουν συγκεκριμένα στην Ελλάδα. Υπάρχει κοινή παραδοχή ότι ο πολλαπλός ρόλος της μητέρας έχει μεγάλη σπουδαιότητα στην ανατροφή

και στην ανάπτυξη του τέκνου και χρειάζεται να ενισχυθεί κατάλληλα ώστε να πραγματοποιείται μια υγιής σχέση με το τέκνο και αυτό με τη σειρά του να μπορεί να εκφράζει το μέγιστο δυναμικό του.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό μέρος της εργασίας και το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο μέρος, στα κεφάλαια που ακολουθούν επιχειρείται η εννοιολόγηση των όρων της ποιότητα ζωής, της σχέσης παιδιού-μητέρας, της αυτοεκτίμησης και της σχολικής προσαρμογής, που αποτελούν τις μεταβλητές της παρούσας εργασίας. Για κάθε όρο αναφέρονται τα εργαλεία μέτρησης που εκτιμούν τις εν λόγω μεταβλητές, και έχουν αξιοποιηθεί σε διεθνείς έρευνες. Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε έρευνες που εξετάζουν τις παρούσες μεταβλητές και τις σχέσεις μεταξύ τους. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται ο ορισμός, οι βασικές αρχές και προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, κύριοι εκπρόσωποί της, οι επιστημολογικές της διαστάσεις της και η κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση στα ζητήματα της ποιότητας ζωής, της σχέσης παιδιού-μητέρας, της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης του παιδιού και της σχολικής προσαρμογής του. Στο έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η σκοπιά της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης σε σχέση με τις μεταβλητές της παρούσας εργασίας, καθώς στη βάση της εδράζεται η παραδοχή ότι ο εγκέφαλος του ανθρώπου είναι «κοινωνικός», αναπτύσσεται χάρη στην επικοινωνία του με το εξωτερικό περιβάλλον και εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής μέσω της νευροπλαστικότητάς του.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ορολογία και Εκτίμηση της Ποιότητας Ζωής

1.1 Εισαγωγή

Η ποιότητα ζωής είναι ένα ευρύ και σύνθετο θέμα και αναφέρεται στην αίσθηση ευημερίας και ικανοποίησης που έχει ένα άτομο σε σχέση με τις αξίες του, τις προσδοκίες του και τις συνθήκες ζωής του. Η ποιότητα ζωής ενός ατόμου απαρτίζεται από την οικονομική διάσταση, που προκύπτει από παράγοντες όπως το εισόδημα και η εργασία, την κοινωνική διάσταση, που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική ένταξη, την ψυχολογική διάσταση, που αφορά στην ψυχική κατάσταση και την περιβαλλοντική διάσταση που εξετάζει την ποιότητα του περιβάλλοντος, την ασφάλεια και την προσβασιμότητα σε υπηρεσίες υγείας και κοινωνικής πρόνοιας. Η παρούσα εργασία μελετά την ποιότητα ζωής της μητέρας καθώς έχει αποδειχθεί κρίσιμος παράγοντας για την ανάπτυξη και την ευημερία του παιδιού. Η μητέρα που αναφέρει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ποιότητας ζωής μπορεί να αποδώσει στον ρόλο της ως μητέρα τα μέγιστα, να υποστηρίξει και να φροντίσει επάξια για την ανατροφή του παιδιού της και για την κοινωνική του ένταξη. Η θετική στάση της μητέρας απέναντι στις προκλήσεις της ζωής επηρεάζει τη στάση του παιδιού και οι οικονομικές συνθήκες της ζωής της έχουν αντίκτυπο στις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά και στην ποιότητα ζωής των παιδιών.

1.2 Ορισμοί για την Ποιότητα Ζωής και Εκτίμηση της Ποιότητας Ζωής

1.2.1 Ορισμοί για την Ποιότητα ζωής

Στην αρχαία Ελλάδα του 4^{ου} π.Χ. Αιώνα, ο Αριστοτέλης στα «Ηθικά Νικομάχεια», τόνισε ότι τελικός σκοπός όλων θεωρείται η ευδαιμονία. Στην έννοια ευδαιμονία, όπως αναφέρει η Τριανταφύλλου και συν (2005), ενυπάρχουν σε συγκεκριισμό, σύμφωνα με τον φιλόσοφο, στοιχεία συναισθηματικής-ψυχικής κατάστασης του ατόμου και ένα είδος «λογικής ενέργειας». «Ευδαίμων» για τον Αριστοτέλη είναι ο άνθρωπος που επιτυγχάνει με την δραστηριότητά του τον μεγαλύτερο βαθμό αποδοτικότητας, πράγμα που αποτελεί *εκδήλωση της λογικής του φύσης*. Αποτελεί δηλαδή, η ευδαιμονία «το τέλειο και αὐτάρκες αγαθό», δηλαδή το επιστέγασμα των πράξεων του ανθρώπου και αναφέρεται στο «ευ ζήν» και στο «ευ πράττειν». Η ευδαιμονία δεν

πρέπει να συγγέεται με τη διασκέδαση αλλά να συνδέεται με την αρετή, με τις νοητικές και τις πνευματικές ενασχολήσεις, με το θεϊκό στοιχείο. Ο Αριστοτέλης συνεχίζει στο βιβλίο του, ότι η ευδαιμονία χρειάζεται ελεύθερο χρόνο και ανάπαυση προκειμένου ο άνθρωπος να ζει μια ανώτερη ζωή διατηρώντας τη σύνδεση με το θεϊκό στοιχείο διαρκώς (Αριστοτέλης, μτφρ. Λυπουρλής Δ., 2006). «Στη σύγχρονη λεκτική θα μπορούσε την έννοια «ευ ζην», στην οποία είχε εντυπώσει ο Αριστοτέλης, να αποδώσει ο όρος ποιότητα ζωής» (Τριανταφύλλου και συν, 2005).

Ο φιλόσοφος Σένεκας το 50 μ.Χ. γράφει το «Περί ευτυχισμένης ζωής» (De vita beata), σύμφωνα με τον οποίο η ευτυχισμένη ζωή είναι η εναρμονισμένη με την αληθινή φύση της. Χρειάζεται υγιής νους που να ελέγχει συνεχώς την κατάσταση της υγείας, να είναι προσεκτικός στις ανάγκες του σώματος χωρίς άγχος, να αξιολογεί τα όσα συναντά στη ζωή για να τα αξιοποιεί, χωρίς να παθιάζεται με αυτά και τότε η αρμονία και η χαρά της ζωής είναι ατελεύτητες και υψηλού επιπέδου (Σένεκας, μτφρ. Πετρόχειλος Ν.1996).

Σύμφωνα με την Τριανταφύλλου και συν (2005), «μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και συγκεκριμένα κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 στις δυτικές κοινωνίες οι κοινωνικοί επιστήμονες, οι φιλόσοφοι και οι πολιτικοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τις έννοιες «ποιότητα ζωής» και «βιοτικό επίπεδο», στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν τα σοβαρά ζητήματα των κοινωνικών ανισοτήτων που είχαν προκύψει από την άνιση κατανομή των πόρων. Έτσι, οι κοινωνικοί επιστήμονες ενδιαφέρονται για τους κοινωνικούς δείκτες ποιότητας ζωής και οι φιλόσοφοι, καθώς και οι πολιτικοί αναλυτές για τα δικαιώματα των πολιτών και για την κοινωνική ισότητα. Επίσης, την ίδια εποχή η ανάλυση για την προαγωγή και την ανάπτυξη του κράτους-πρόνοιας υποκίνησε σχετική ερευνητική δραστηριότητα στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Ερευνητές όπως ο Erickson (1974) και ο Drewnowski (1974) πραγματεύονται θέματα ποιότητας ζωής για την προαγωγή του κράτους-πρόνοιας. Ακολούθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής άλλοι ερευνητές όπως οι Andrews και Withey (1976) καθώς και οι Campbell et al (1976) με σημαντικές μελέτες σχετικές με τον καθορισμό κοινωνικών δεικτών ποιότητας ζωής, όπως είναι οι εργασιακές συνθήκες και η οικογενειακή ζωή, οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, η πρόσβαση σε υπηρεσίες, κ.α. Έτσι, ο όρος «Ποιότητα Ζωής» έχει ερμηνευθεί από ορισμένους συγγραφείς ως η διαθεσιμότητα πόρων προς κάλυψη των κοινωνικών αναγκών. Στην κατηγορία αυτή ανήκει ο McCall (1975) κατά τον οποίο: «η ποιότητα ζωής συνίσταται στη δυνατότητα εξασφάλισης των απαραίτητων εκείνων

συνθηκών που συντελούν στην ευτυχία σε μια δεδομένη κοινωνία ή περιοχή». Είναι σαφές ότι στον ορισμό αυτό οι *αντικειμενικοί παράγοντες* είναι εκείνοι που επηρεάζουν κατά το πλείστον την εκτίμηση της ποιότητας ζωής. Άλλοι ερευνητές επικεντρώνονται σε *υποκειμενικές παραμέτρους* για την ερμηνεία του όρου και ορίζουν την ποιότητα ζωής «ως την αντίληψη που έχει το άτομο για το ευ ζην, την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια που νοιώθει για τη ζωή, την ευτυχία του ή τη δυστυχία» (Dalkey & Rourke, 1973)» (Τριανταφύλλου και συν, 2005) .

Στη βιβλιογραφία, διεθνώς, υπάρχει πληθώρα ορισμών, καθώς η ποιότητα ζωής συνδέεται με πολλούς παράγοντες και εξετάζεται και από τις επιστήμες της υγείας αλλά και από τις κοινωνικές επιστήμες (Lamaui, 1992).

Κατά τους Baker & Intagliata (1982), πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τον όρο ποιότητα ζωής καθένας με τον δικό του τρόπο προσέγγισης. Για τον Landesman (1986), η ποιότητα ζωής μπορεί να εκτιμηθεί αντικειμενικά εξετάζοντας τη σωματική υγεία και τις σχέσεις με το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον όπως τα βιώνει κάθε φορά το άτομο. Η ποιότητα ζωής, σύμφωνα με τον Hornquist (1982), εξαρτάται από ψυχοκοινωνικούς και βιολογικούς παράγοντες στη ζωή. Κατά τον Lewis (1982), έχει σχέση με τη νοσηματοδότηση που δίνει καθένας στη ζωή του, την αυτοεκτίμηση και τα επίπεδα άγχους. Ο Ferrans (1990), δίνει έμφαση στους τομείς που θεωρεί καθένας σημαντικούς στη ζωή του και κατά πόσο ικανοποιημένος και ευχαριστημένος είναι από αυτούς.

Η ποιότητα ζωής δηλώνει την αίσθηση πληρότητας και ασφάλειας υποκειμενικά, όπως επίσης και την ικανοποίηση ή απόλαυση που δημιουργείται στο άτομο, όταν αυτό συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινότητας (Ventegodt et al, 2003).

Σύμφωνα με την Τριανταφύλλου και συν (2005), «στην Ιατρική ο όρος ποιότητα ζωής απευθύνεται σε όλες εκείνες τις ανθρώπινες ανάγκες που συχνά έχουν παραμεληθεί από το σύστημα υγείας και κοινωνικής πρόνοιας. Μια αιτία που προκάλεσε το ενδιαφέρον για την ποιότητα ζωής στην ιατρική, με έμφαση στην υποκειμενική αντίληψη του ασθενούς, ήταν η αυξανόμενη δυσφορία στις δεκαετίες του 1960 και 1970 από την πλευρά των χρηστών των υπηρεσιών υγείας για τις θεραπευτικές παρεμβάσεις. Μια συγκεκριμένη πλευρά της δυσφορίας αυτής αφορούσε στο ότι στις προσπάθειες παράτασης του χρόνου επιβίωσης επίκεντρο αποτέλεσαν αποκλειστικά οι θεραπευτικές ανάγκες, χωρίς η ιατρική να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις άλλες βασικές ανθρώπινες ανάγκες του ασθενούς, όπως η ψυχική του ευεξία, η αυτονομία και η αίσθηση ότι ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα ή σε ένα κοινωνικό σύνολο. Στον

τομέα της ογκολογίας, παραδείγματος χάριν, προέκυψε ο εξής προβληματισμός: εάν κάποιος θα έπρεπε να αποποιηθεί τη μεγαλύτερη διάρκεια της ζωής για χάρη μιας καλύτερης ποιότητας ζωής».

Οι Felce και Perry (1995) λαμβάνουν υπόψη στην ποιότητα ζωής την ευημερία που βιώνει το άτομο τόσο από αντικειμενικούς όσο και από υποκειμενικούς παράγοντες στη ζωή, μιας και ο όρος περικλείει πολλές πτυχές της ζωής από άποψη οικονομική, υλική, κοινωνική, ψυχική, σωματική, καθώς και από την άποψη της προσωπικής ολοκλήρωσης.

Οι Borthwick – Duffy et al (1992), μελετούν συνδυαστικά τους αντικειμενικούς παράγοντες της ζωής και την υποκειμενική ικανοποίηση του ατόμου. Επίσης, για τον συνδυασμό παραγόντων αυτού του πολυδιάστατου όρου κάνουν λόγο οι Zautra και Goodhard (1979) και ο Lehman (1997). Ο Bowling (1997), ορίζοντας την ποιότητα ζωής συμπεριλαμβάνει την ευζωία τόσο σε φυσικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις καθημερινές απαιτήσεις. Οι Crowley & Kazdin (1998), ορίζουν την ποιότητα ζωής ως τον βαθμό στον οποίο αισθάνεται κανείς καλά σε σχέση με το αν ικανοποιούνται οι ανάγκες του, οι στόχοι κι οι επιθυμίες του. Οι Τριανταφύλλου και συν (2005), αναφέρουν ότι παρόλο που οι αντικειμενικοί και υποκειμενικοί παράγοντες μελετώνται από πολλούς ερευνητές ξεχωριστά, είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι.

Η Θεοφίλου (2010), συμπεραίνει, επίσης, ότι από τη δεκαετία του '90 και μετά επικρατεί η κοινή παραδοχή ότι οι αντικειμενικοί δείκτες μέτρησης της ποιότητας ζωής χρειάζεται να μελετώνται σε συνάρτηση με τους υποκειμενικούς δείκτες και τονίζεται η ανάγκη για έρευνα των ψυχολογικών παραγόντων πριν και μετά από την εμφάνιση μιας νόσου και βέβαια η ύπαρξη διαχρονικών ερευνητικών εργασιών.

Όπως αναφέρει η Τριανταφύλλου και συν (2005), «από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) έχει καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικά αποδεκτών μεθόδων ορισμού και εκτίμησης της ποιότητας ζωής. Ο Π.Ο.Υ. θεωρεί την ποιότητα ζωής έναν όρο με ευρύ περιεχόμενο που περιλαμβάνει ποικίλες ψυχολογικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό ο Π.Ο.Υ. ακολουθώντας διαπολιτισμικές διαδικασίες ορίζει την Ποιότητα Ζωής, ως την «αντίληψη που έχει το άτομο για τη θέση του στη ζωή, μέσα στα πλαίσια του συστήματος αξιών και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία ζει και σε συνάρτηση με τους

προσωπικούς του στόχους, τις προσδοκίες, τα κριτήρια και τις ανησυχίες του» (WHOQOL, 1995).

1.2. 2 Ερωτηματολόγια εκτίμησης της ποιότητας ζωής

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHOQOL, 1995), όπως αναφέρει η Τριανταφύλλου και συν (2005), στο πλαίσιο διαπολιτισμικών διαδικασιών, με την συνεργασία 15 χωρών ανέπτυξε το «Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής –WHOQOL-100» (World Health Organization Quality of Life Assessment – WHOQOL-100) και τη σύντομη μορφή του WHOQOL-BREF. Τα ερωτηματολόγια αυτά εκτιμούν γενικά την ποιότητα ζωής σε σχέση με την υγεία (generic QOL – instrument) και απευθύνονται σε άτομα που πάσχουν από σωματική ή ψυχική νόσο, όσο και σε άτομα του υγιούς πληθυσμού. Για την εκτίμηση της Ποιότητας Ζωής το ερωτηματολόγιο WHOQOL-100 καλύπτει 6 ευρείες θεματικές ενότητες: 1) Σωματική ενότητα, 2) Ψυχολογική ενότητα, 3) Επίπεδο ανεξαρτησίας, 4) Κοινωνικές σχέσεις, 5) Περιβάλλον και 6) Πνευματικότητα / Θρησκεία και Προσωπικές πεποιθήσεις.

Όπως, επίσης, αναφέρεται από την Τριανταφύλλου και συν (2005), σήμερα ο όρος «ποιότητα ζωής» στην ιατρική χρησιμοποιείται με σκοπό να συμπεριληφθούν, στις θεραπευτικές παρεμβάσεις, οι υποκειμενικές εκτιμήσεις για την ποιότητα ζωής των ασθενών. «Σύμφωνα με τους Albrecht και Fitzpatrick (1994), οι τομείς της ιατρικής στους οποίους η ποιότητα ζωής μπορεί να συμβάλλει σημαντικά είναι: 1) στον προγραμματισμό της κλινικής φροντίδας των ασθενών, 2) στις κλινικές δοκιμές και στις έρευνες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των θεραπευτικών παρεμβάσεων, στους δείκτες έκβασης, 3) στην εκτίμηση των αναγκών του πληθυσμού που σχετίζονται με την υγεία και 4) στις εκτιμήσεις για τη διάθεση πόρων» (Τριανταφύλλου και συν, 2005).

Η ποιότητα ζωής είναι στο επίκεντρο των μελετών από οικονομικούς, ιατρικούς και κοινωνικούς επιστημονικούς κλάδους και έχουν δημιουργηθεί διάφορα μέσα για την μέτρησή της όπως δείκτες, ερωτηματολόγια, κλίμακες. Τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ), αξιοποιούν τον Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης (HDI), ως δείκτη μέτρησης του όρου.

Οι Andrews & Withey (1976), εισηγήθηκαν 11 παράγοντες για την αξιολόγηση της ποιότητας ζωής και συγκεκριμένα, την υγεία, την οικογενειακή ζωή, την εργασία και την

πρόσβαση στην αγορά εργασίας και στις υπηρεσίες του τόπου τους, το οικονομικό επίπεδο και τη στέγη, την κατανομή του χρόνου του ατόμου μέσα στην ημέρα και ειδικότερα του ελεύθερου χρόνου, την κρατική ικανότητα και τη χαρά της ζωής.

Ο Flanagan (1978), δημιούργησε πέντε ομάδες παραγόντων που διαμορφώνουν την ποιότητα ζωής. Ειδικότερα, αναφέρεται στη σωματική και υλική ευημερία (υγεία, οικονομική κατάσταση, ασφάλεια), στην κοινωνικότητα (φιλικές, οικογενειακές σχέσεις με συζύγους, παιδιά και συγγενείς), στη σύνδεση με την κοινότητα (δραστηριότητες για τη συμμετοχή στην ζωή της κοινότητας όπου διαβιεί το άτομο, εθελοντισμός), στην προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση (αυτογνωσία, επίτευξη στόχων, ενδιαφέρον για την εργασία, πνευματική ανάπτυξη) και στον ελεύθερο χρόνο (συμμετοχή σε δραστηριότητες που ευχαριστούν το άτομο).

Σύμφωνα με την Τριανταφύλλου και συν (2005), «για τη διάκριση της ποιότητας ζωής με την γενική της έννοια από την ποιότητα ζωής που αφορά τις απαιτήσεις της ιατρικής και των κλινικών δοκιμών χρησιμοποιείται ο όρος: «Ποιότητα ζωής σε σχέση με την υγεία» («health-related quality of life – HRQOL»)). Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, «στις κύριες μεθοδολογικές προσεγγίσεις εκτίμησης της Ποιότητας Ζωής στον χώρο της υγείας διακρίνουμε: α) Ένα πλαίσιο εκτίμησης της ποιότητας ζωής σε σχέση με την υγεία («Health – related quality of life framework»)). Τα ερωτηματολόγια που ανήκουν στην κατηγορία αυτή προσφέρουν μια γενική εκτίμηση της ποιότητας ζωής σε σχέση με την υγεία (generic health – related quality of life assessments), είναι πολυδιάστατα και εκτιμούν την ποιότητα ζωής ατόμων που πάσχουν από κάθε είδους ασθένεια, καθώς επίσης την ποιότητα ζωής του γενικού πληθυσμού. Το ερωτηματολόγιο «Ποιότητας Ζωής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας WHOQOL-100» και η σύντομη μορφή του «WHOQOL-BREF» ανήκουν στην κατηγορία αυτή. β) Ένα πλαίσιο εκτίμησης της ποιότητας ζωής σε σχέση με μια συγκεκριμένη ασθένεια («Disease specific quality of life framework»), γ) Ένα πλαίσιο εκτίμησης ενός συγκεκριμένου τομέα της ποιότητας ζωής («Domain – specific quality of life framework»)).

1.3 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια ιστορική ανασκόπηση του όρου «ποιότητα ζωής», ο οποίος κερδίζει έδαφος από τις δεκαετίες του '60, '70 και έπειτα, ενώ ήδη από την αρχαιότητα οι φιλόσοφοι ενδιαφέρονται για την ευδαιμονία και την ευζωία. Οι ερευνητές του όρου μελετούν άλλοτε υποκειμενικούς και άλλοτε αντικειμενικούς παράγοντες των ατόμων για να μετρήσουν την ποιότητα ζωής τους, ενώ επικρατέστερη είναι η εκτίμηση τόσο των υποκειμενικών όσο και των αντικειμενικών παραμέτρων για σαφέστερα αποτελέσματα των μετρήσεων.

Ανάμεσα σε πολλές προσπάθειες απόδοσης ορισμού της ποιότητας ζωής στη σύγχρονη έρευνα λαμβάνεται υπόψη αυτός που αναφέρεται στον Π.Ο.Υ. (1995), σύμφωνα με τον οποίο, η ποιότητα ζωής είναι η «αντίληψη που έχει το άτομο για τη θέση του στη ζωή, μέσα στα πλαίσια του συστήματος αξιών και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία ζει και σε συνάρτηση με τους προσωπικούς του στόχους, τις προσδοκίες, τα κριτήρια και τις ανησυχίες του».

Σύμφωνα επίσης με τον Π.Ο.Υ., χρησιμοποιούνται στην έρευνα του όρου αντίστοιχα Ερωτηματολόγια για την εκτίμηση της ποιότητας ζωής σε σχέση με την υγεία, αλλά και της εκτίμησης της ποιότητας ζωής του γενικού πληθυσμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Σχέση τέκνου και μητέρας

2.1 Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι το να είναι κάποιος ένας καλός γονιός χρειάζεται να θυσιάσει πολλά πράγματα για να ασχοληθεί ποιοτικά με το παιδί. Αδιαμφισβήτητα οι σταθερές οικογένειες που αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους συμβάλλουν στην υγιή τους ενηλικίωση. Για την εξασφάλιση σωστής φροντίδας θα πρέπει να υπάρχει υποστήριξη μεταξύ των γονέων, από κοινού ενασχόληση και αφιέρωση στην ανατροφή ευτυχισμένων αυτοδύναμων παιδιών.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μελέτη της σχέσης παιδιού-μητέρας ήδη από τα πρώιμα στάδια όπου το παιδί αναπτύσσει ισχυρό δεσμό με τη μητέρα του. Αν ο πρωταρχικός αυτός δεσμός είναι ασφαλής, τότε το βρέφος ακολουθεί μια ομαλή ανάπτυξη. Η συμπεριφορά της προσκόλλησης των παιδιών στη μητέρα τους δημιουργώντας σχέση εξάρτησης γενικά, μπορεί να ενεργοποιείται με διάφορους τρόπους όπως από τον πόνο, την κόπωση, κάτι τρομακτικό που βιώνει το τέκνο, καθώς και από μια μητέρα που δείχνει απρόσιτη στο παιδί. Οι συνθήκες αυτές καταλαγιάζουν είτε με το βλέμμα της μητέρας ή τη φωνή της, που δηλώνουν την παρουσία της. Σε ψηλότερης έντασης εκδηλώσεις του μωρού, μπορεί να απαιτείται το άγγιγμα ή μια παρατεταμένη αγκαλιά από τη μητέρα. Το παιδί έτσι, εισπράττει κάθε φορά αίσθημα προστασίας και ασφάλειας. Η συμπεριφορά της προσκόλλησης δεν εμφανίζεται μόνο στα παιδιά αλλά ενεργοποιείται και σε εφήβους ή ενήλικες υπό συνθήκες στρες και έντονης ανησυχίας (Bowlby, 1988).

2.2. Αποσαφήνιση της σχέσης τέκνου-μητέρας

2.2.1 Η θεωρία του John Bowlby

Η μελέτη του δεσμού παιδιού-μητέρας βασίζεται στη θεωρία της προσκόλλησης του ερευνητή-ψυχιάτρου John Bowlby και της συνεργάτιδάς του Mary Ainsworth (1953; 1958), οι οποίοι ενδιαφέρονταν για την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών που είχαν αποχωριστεί τις οικογένειές τους κατά τη διάρκεια του πολέμου. Ο Bowlby εντόπισε τέσσερις μορφές σχέσεων που αναπτύσσει το βρέφος με τη μητέρα του: την ασφαλή, την αγχώδη, την αποφευκτική και την αποδιοργανωμένη και συμπέρανε ότι το είδος του πρωταρχικού δεσμού του

ανθρώπου με τη μητέρα του καθορίζει σημαντικά τις σχέσεις του στην ενήλικη ζωή. Εάν το άτομο είχε μια καλή σχέση με τη μητέρα του, τότε έχει αποκτήσει ένα αίσθημα εσωτερικής γαλήνης και ασφάλειας, έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, αυτορρυθμίζει τα συναισθήματά του και είναι αυτόνομος στο περιβάλλον του νιώθοντας ελεύθερος να το εξερευνά.

Ένα χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς προσκόλλησης μεγίστης σημασίας είναι η ένταση και το είδος του συναισθήματος που προκαλείται στο τέκνο, ανάλογα με την ανταπόκριση του φροντιστή στα μηνύματα που το βρέφος εκφράζει, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες του. Έτσι, αν η μητέρα προσφέρει ασφάλεια και παρηγοριά σε ένα κάλεσμα του βρέφους, τότε αυτό βιώνει χαρά και ο δεσμός με τη μητέρα του ενισχύεται. Αν το παιδί βιώνει απειλή και η μητέρα δεν ανταποκριθεί κατάλληλα, τότε το παιδί μπορεί να αισθανθεί έντονα συναισθήματα ζήλιας, άγχους και θυμού προς τη μητέρα. Αν το βρέφος αισθανθεί παραμέληση, τότε αυτό συνοδεύεται από αίσθημα θλίψης και κατάθλιψης. Στις τελευταίες περιπτώσεις ο δεσμός με τη μητέρα χαρακτηρίζεται ανασφαλής (Bowlby, 1988).

Η άποψη του Bowlby (1958) για την ανατροφή των παιδιών περιλαμβάνει την παροχή και από τους δύο γονείς μιας ασφαλούς βάσης (φωλιάς) από την οποία ένα παιδί ή ένας έφηβος μπορεί να ανοίγεται στον κόσμο και να επιστρέφει στην οικογένεια γνωρίζοντας σίγουρα ότι οι γονείς θα το καλωσορίσουν, θα το ενισχύσουν συναισθηματικά, θα το παρηγορήσουν όταν είναι στενοχωρημένο, θα το καθησυχάσουν στους φόβους του. Στην ουσία αυτός ο ρόλος είναι να είναι ο γονέας διαθέσιμος, έτοιμος να ανταποκριθεί όταν κληθεί να ενθαρρύνει το παιδί αλλά και να επέμβει ενεργά σε κάποιο συμβάν όταν κρίνεται αναγκαίο. Τα παιδιά με γερή βάση καθώς μεγαλώνουν τολμούν βήματα μακριά από τους γονείς για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Η προσκόλληση στον γονέα (συνήθως στη μητέρα) είναι κάτι φυσιολογικό και απαραίτητο για τα πρώτα χρόνια της ζωής αλλά αν συνεχιστεί στα επόμενα στάδια, τότε η σχέση εξάρτησης έχει αρνητικό πρόσημο και θεωρείται οπισθοδρόμηση αντί για πρόοδος (Bowlby, 1958).

Επιπλέον, οι ρόλοι που παίζουν οι γονείς είναι πολλαπλοί και έχει μεγάλη σημασία αν χρησιμοποιούν τεχνικές ενθάρρυνσης ή τιμωρητικές, περιοριστικές τεχνικές. Ο Bowlby (1958) αναφέρει ότι οι γυναίκες των οποίων η παιδική ηλικία ήταν διαταραγμένη τείνουν να έχουν λιγότερη αλληλεπίδραση με τα βρέφη τους συγκριτικά με αυτήν των μητέρων που είχαν πιο ευτυχισμένη παιδική ηλικία.

Τρεις βασικοί τύποι προσκόλλησης, που περιγράφηκαν για πρώτη φορά από την Ainsworth και τους συνεργάτες της (1978) και αναγνωρίζονται πλέον ως αξιόπιστοι είναι:

Πρώτον, ο ασφαλής δεσμός στον οποίο το παιδί αισθάνεται ότι ο γονέας του είναι διαθέσιμος, ανταποκρινόμενος κατάλληλα σε περίπτωση που συναντήσει δυσμενείς καταστάσεις. Με αυτή τη διαβεβαίωση, αισθάνεται τόλμη στην εξερεύνηση του περιβάλλοντός του, νιώθοντας ότι ο γονέας είναι παρών αν τον χρειαστεί ανά πάσα στιγμή. Αυτό το είδος δεσμού προωθείται από έναν γονέα, στα πρώτα χρόνια, ιδιαίτερα από τη μητέρα, που είναι άμεσα διαθέσιμη, ευαίσθητη στα σήματα του παιδιού της και ανταποκρίνεται με αγάπη, όταν αυτό αναζητά προστασία.

Ένα δεύτερο είδος δεσμού είναι αυτό του αμφιθυμικού/αγχώδη τύπου προσκόλλησης στον οποίο το άτομο αμφιβάλει εάν ο γονέας του θα είναι διαθέσιμος ή θα ανταποκρίνεται ή θα το βοηθήσει όταν του ζητηθεί. Εξαιτίας αυτής της αβεβαιότητας το παιδί είναι πάντα επιρρεπές στο άγχος αποχωρισμού, τείνει να προσκολλάται και να είναι ανήσυχο. Αυτό το είδος, στο οποίο η σύγκρουση είναι εμφανής, προωθείται από έναν γονέα που είναι διαθέσιμος και βοηθητικός σε ορισμένες περιπτώσεις αλλά όχι σε άλλες, μέχρι και σε σημείο να το εγκαταλείπει ή να απειλεί ότι θα το κάνει για να ασκήσει έλεγχο στο τέκνο (Ainsworth et al, 1978).

Ένα τρίτο είδος είναι αυτό του αποφευκτικού/απορριπτικού δεσμού στο οποίο το άτομο δεν έχει καμία πεποίθηση ότι, όταν αναζητήσει φροντίδα, ο γονιός θα ανταποκριθεί βοηθητικά, αλλά, αντίθετα, αναμένει να απορριφθεί. Όταν ένα τέτοιο άτομο προσπαθεί να ζήσει τη ζωή του χωρίς την αγάπη και την υποστήριξη των άλλων, προσπαθεί να γίνει συναισθηματικά αυτόνομος και μπορεί αργότερα να διαγνωστεί ως ναρκισσιστής ή ότι έχει έναν ψευδή εαυτό, όπως περιγράφεται από τον Winnicott (1960). Αυτός ο τύπος, στον οποίο η σύγκρουση είναι πιο κρυμμένη, είναι το αποτέλεσμα όταν η μητέρα του ατόμου το αποκρούει συνεχώς όταν την πλησιάζει για παρηγοριά ή προστασία ή το επικρίνει έντονα. Οι πιο ακραίες περιπτώσεις προκύπτουν από επαναλαμβανόμενες απορρίψεις (Ainsworth et al, 1978).

Τα πρώιμα πρότυπα προσκόλλησης είναι ευδιάκριτα στα μάτια ενός εκπαιδευμένου ειδικού και σε μεγαλύτερη ηλικία όπως αυτή των 6 ετών. Έτσι, τα παιδιά που θεωρούνται ως τύποι ασφαλούς προσκόλλησης στην ηλικία των 6 ετών είναι αυτά που συμπεριφέρονται στους γονείς τους με ήρεμο και φιλικό τρόπο, που συνάπτουν εύκολα οικειότητα μαζί τους και που συμμετέχουν σε μια συνομιλία με ροή. Τα παιδιά που κατηγοριοποιούνται ως τύποι άγχους/αμφιθυμικού-εμμονής προβάλλουν ένα μείγμα ανασφάλειας, συμπεριλαμβανομένης της λύπης και του φόβου, και της οικειότητας που εναλλάσσεται με εχθρότητα, η οποία άλλοτε είναι διακριτική και άλλοτε φανερή. Τα παιδιά είναι σαν να προβλέπουν πάντα μια αρνητική απάντηση από τον γονέα και προσπαθούν να τον ευχαριστούν. Ακόμη, παιδιά ηλικίας 6 ετών

που χαρακτηρίζονται από αποφυγή του άγχους τείνουν να κρατούν ήσυχα τον γονέα σε απόσταση. Χρησιμοποιούν χαιρετισμούς επίσημους και σύντομους. Τα θέματα συζήτησης μεταξύ τους παραμένουν απρόσωπα. Το παιδί παραμένει απασχολημένο με τα παιχνίδια του ή κάποια άλλη δραστηριότητα απορρίπτοντας τις πρωτοβουλίες του γονέα (Ainsworth et al, 1978).

Οι Main & Hesse (1990) εισάγουν έναν νέο τύπο προσκόλλησης, καθώς παρατήρησαν ότι τα παιδιά που στους 12 μήνες φαίνονταν αποδιοργανωμένα, πέντε χρόνια αργότερα απευθύνονται στους γονείς τους με τρόπο ταπεινωτικό, σα να τους εξουσιάζουν, σαν να αντιστρέφονται οι ρόλοι. Αυτός ο τέταρτος τύπος, η αποδιοργανωμένη προσκόλληση, παρουσιάζεται σε παιδιά που οι γονείς τους είναι ψυχικά τραυματισμένοι σε μικρή ηλικία ή ο γονέας τους εγκατέλειψε ή πέθανε σε μικρή ηλικία.

Γενικά, σε όλους τους πολιτισμούς η μητέρα, σε αντίθεση με τον πατέρα, είναι αυτή που αλληλεπιδρά περισσότερο και εντονότερα με το παιδί κυρίως στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Οπότε η σχέση παιδιού-μητέρας φαίνεται και από τις εθνολογικές μελέτες να είναι η σημαντική σχέση που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού μετέπειτα (Bowlby, 1988).

Αργότερα, το μοντέλο του εαυτού που το παιδί κατασκευάζει, αντανακλά και τις εικόνες που οι γονείς του έχουν για αυτόν, εικόνες που μεταδίδονται όχι μόνο από το πώς το αντιμετωπίζει ο κάθε σημαντικός άλλος αλλά και από αυτά που του προσδίδει ο καθένας τους για την αξία του παιδιού. Αυτά τα μοντέλα στη συνέχεια διέπουν το πώς αισθάνεται το παιδί απέναντι σε κάθε γονέα και για τον εαυτό του, πώς περιμένει να του συμπεριφέρεται ο καθένας τους και πώς σχεδιάζει τη δική του συμπεριφορά προς αυτούς. Κυβερνούν επίσης και τους φόβους και τις επιθυμίες που εκφράζονται όταν το παιδί ονειροπολεί. Αυτά τα μοτίβα συμπεριφορών λειτουργούν σταθερά και εισέρχονται σε ασυνείδητο επίπεδο. Επομένως, επηρεάζεται κατ' επέκταση η γενικότερη αυτο-αντίληψη του ατόμου μέρος της οποίας είναι η αυτοεκτίμηση, που μελετάται στην παρούσα εργασία, καθώς επίσης επηρεάζεται και η κοινωνική ανάπτυξη, η αυτονομία και η ανεξαρτησία του παιδιού που είναι δείκτες της σχολικής προσαρμογής. Έρευνες φανέρωσαν ότι τα παιδιά που είχαν ασφαλή προσκόλληση, σε μεγαλύτερη ηλικία όταν μελετήθηκαν, είχαν θετική αυτοεικόνα (Bowlby, 1988).

Σύμφωνα με τον Bowlby (1988), ο οριστικός αποχωρισμός του παιδιού από τη μητέρα περνάει τα εξής στάδια: αρχικά το παιδί εκφράζει τη δυσφορία του με κλάμα και άγχος, ζητώντας το άτομο προσκόλλησής του, έπειτα το παιδί στενοχωριέται και αδιαφορεί προς το περιβάλλον γιατί επικεντρώνεται στην απελπισία του και τέλος αποδεσμεύεται και επέρχεται η

προσαρμογή στο νέο του περιβάλλον και φαίνεται πια να μην το νοιάζει η απουσία του ατόμου στο οποίο είχε προσκολληθεί.

2.2.2 Η διεύρυνση της αντίληψης του βρέφους μέσα από την δυαδική σχέση του με την μητέρα

Οι Tronick et al (1998), σημειώνουν ότι οι άνθρωποι επιδιώκουν τη συναισθηματική σύνδεση και η αποτυχία επίτευξής της μπορεί να είναι επιζήμια για την ψυχική υγεία του βρέφους. Για να το εξηγήσουν αυτό, νευροεπιστημονικά, αναφέρουν ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις του βρέφους ρυθμίζονται δυαδικά. Το δυαδικό συναισθηματικό ρυθμιστικό σύστημα καθοδηγείται από την επικοινωνία μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών στοιχείων του βρέφους και του φροντιστή. Δηλαδή, το βρέφος έχει ένα δικό του σύστημα οργάνωσης στον εγκέφαλο που δημιουργεί τις δικές του καταστάσεις συνείδησης. Η μητέρα έχει αντίστοιχα το δικό της τέτοιο σύστημα. Αυτές οι καταστάσεις συνείδησης μέσα από την αλληλεπίδραση βρέφους – μητέρας μπορούν να διευρυνθούν και να γίνουν πιο πολύπλοκες σημειώνοντας έτσι τη διεύρυνση της αντίληψης.

Ο Tronick (1998) εξηγεί την παραπάνω διαδικασία με μια παρόμοια διαδικασία που συμβαίνει στους ανθρώπους, δηλαδή αυτήν της ομοιόστασης που αφορά στη ρύθμιση της θερμοκρασίας του σώματος. Συγκεκριμένα, εξηγεί ότι ενώ το βρέφος διαθέτει μηχανισμούς ρύθμισης της θερμοκρασίας του σώματός του, όπως για παράδειγμα για να ζεσταθεί σε περίπτωση που κρυώνει θα αξιοποιήσει περισσότερη σωματική κίνηση ή αλλαγή στάσης του σώματος, ωστόσο, η θερμοκρασία του μπορεί να ρυθμιστεί και εξωτερικά από τη μητέρα του, όταν θα το κρατήσει σε κοιλιακή επαφή (στην αγκαλιά της). Αυτές οι διαδικασίες, εσωτερικές και εξωτερικές, έχουν το αποτέλεσμα της ρύθμισης της θερμοκρασίας του βρέφους και αποτελούν ένα ενιαίο σύστημα που απαρτίζεται από δυο κύρια συστήματα -το βρέφος και τη μητέρα- δηλαδή ένα δυαδικό σύστημα. Οι εσωτερικά παραγόμενες προσαρμογές καθοδηγούνται από το κεντρικό και περιφερικό νευρικό σύστημα το οποίο ανταποκρίνεται σε σήματα από κεντρικές και περιφερικές θέσεις στο σώμα.

Κατά αναλογία με την ομοιοστατική ρύθμιση που αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο ο Tronick (1998) περιγράφει ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις του βρέφους

ρυθμίζονται επίσης δυαδικά. Οι κύριες συνιστώσες που λαμβάνουν μέρος είναι το κεντρικό νευρικό σύστημα του βρέφους (π.χ. μεταιχμιακές περιοχές), οι συμπεριφορές που οργανώνει και ελέγχει (π.χ. συναισθηματικές εκδηλώσεις προσώπου και φωνής) και η ρυθμιστική εισροή του φροντιστή (π.χ. εκφράσεις προσώπου, αγγίγματα, χειρονομίες προς το τέκνο).

Για παράδειγμα, ένα βρέφος 6 μηνών και η μητέρα του παίζουν ένα παιχνίδι. Όταν η μητέρα σκύβει προς το μωρό να το αγκαλιάσει, εκείνο πιάνει τα μαλλιά της μητέρας και όταν αυτή τραβιέται προς τα πίσω, το βρέφος δεν την αφήνει. Πονώντας, η μητέρα απαντά με θυμωμένη έκφραση προσώπου και φωνής. Το βρέφος αμέσως ηρεμεί και φέρνει το χέρι του στο πρόσωπό του σε μια αμυντική κίνηση. Η μητέρα αποτραβιέται, σταματάει και μετά πλησιάζει αργά το βρέφος ξανά. Το βρέφος ρίχνει τα χέρια του μη αμυνόμενο πια και ξαναρχίζουν τη φυσιολογική τους ανταλλαγή (Tronick et al,1998). Σε αυτό το παράδειγμα αλληλεπίδρασης βρέφους – μητέρας το βρέφος εκτιμά το νόημα των συναισθηματικών εκδηλώσεων της μητέρας και αντιδρά κατάλληλα στις άρρητες μητρικές εκφράσεις οι οποίες δηλώνουν τον θυμό της. Οι βρεφικές αντιδράσεις επικοινωνούν στη μητέρα την αξιολόγησή του για την κατάσταση της αλληλεπίδρασης που έλαβε χώρα, με καλά οργανωμένες τις συναισθηματικές εκδηλώσεις του μωρού. Έτσι, η μορφή του προσώπου, της φωνής, του βλέμματος, της στάσης και της χειρονομίας αναδεικνύονται σε εξαιρετικά σημαντικά στοιχεία για τη δυαδική σχέση τέκνου-μητέρας. Πρόκειται για μια διαδικασία αμοιβαίας ρύθμισης των αλληλεπιδρόντων, ώστε να πετύχουν τους στόχους τους (Weinberg & Tronick,1994). Επίσης, πρόκειται για περίπτωση μιας επιτυχημένης επικοινωνίας. Στην περίπτωση μιας κακής επικοινωνίας, όπου το ένα μέλος αποτυγχάνει να εκτιμήσει με ακρίβεια το νόημα της συναισθηματικής εκδήλωσης του άλλου και αντιδρά ακατάλληλα, η διαδικασία της επανόρθωσης που θα ακολουθήσει, είναι επίσης μια αμοιβαία ρυθμιζόμενη διαδικασία, δεδομένου ότι η μητέρα και το βρέφος είναι ενεργοί ρυθμιστές της συμπεριφοράς ο ένας του άλλου. Κάθε μέλος της επικοινωνίας, παιδί και γονέας, προσπαθεί να αξιολογήσει το είδος της αλληλεπίδρασης και αντιδρά αναλόγως συναισθηματικά. Κάθε μέλος προσπαθεί να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του για να διατηρήσει μια συντονισμένη αλληλεπίδραση ή να επιδιορθώσει κάποια συμπεριφορικά μεταξύ τους «σφάλματα». Οι επιτυχείς επανορθώσεις και οι συντονισμένες διαδραστικές καταστάσεις επιφέρουν θετικά συναισθήματα σε αντίθεση με τα μεταξύ τους «σφάλματα» στην αλληλεπίδρασή τους που συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Tronick (1998), οι κοινωνικές συναισθηματικές ανταλλαγές μητέρων – βρεφών έχουν τη δυνατότητα να

διευρύνουν την κατάσταση συνείδησης ή αλλιώς την κατάσταση της οργάνωσης του εγκεφάλου κάθε ατόμου με ισχυρές βιωματικές αναπτυξιακές συνέπειες.

Στην περίπτωση της μητέρας και του βρέφους, δηλαδή του προηγούμενου παραδείγματος, το βρέφος μέσα από τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις εισπράττει στον εγκεφαλό του συγκεκριμένη ποσότητα πληροφοριών και μέχρι ένα σημείο μπορεί να τις επεξεργαστεί και να δημιουργήσει μόνο του -επίσης περιορισμένα- μια πολύπλοκη κατάσταση συνείδησης. Ωστόσο η δημιουργία της δεν εξαρτάται μόνο από τις ενδογενείς διαδικασίες του βρέφους, αλλά το παιδί ως ένα ανοιχτό σύστημα διευρύνει την οργάνωση του εγκεφάλου του με την εισροή πληροφοριών από την εξωτερική πηγή, αυτή του φροντιστή-μητέρας. Ο φροντιστής παρέχει στο βρέφος τη ρυθμιστική εισροή, «scaffolding» κατά τον Bruner (1975), αλλά εδώ η «σκαλωσιά» είναι συναισθηματική όχι γνωστική όπως στον Bruner, με τη βοήθεια της οποίας η συνοχή και η πολυπλοκότητα στην οργάνωση του εγκεφάλου του βρέφους μπορούν να διευρύνονται. Κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης, οι πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση της συνείδησης του βρέφους (π.χ. προθέσεις, συναισθήματα και επίπεδο διέγερσης) μεταφέρονται μέσω συναισθηματικών διαμορφώσεων που γίνονται αντιληπτές/γνωστές από τη μητέρα. Σε απάντηση, η μητέρα παρέχει στο βρέφος ρυθμιστική υποστήριξη που του επιτρέπει να επιτύχει ένα πιο σύνθετο επίπεδο εγκεφαλικής οργάνωσης. Ο Tronick (1998) σημειώνει ότι εάν το βρέφος έχει μια καταθλιπτική μητέρα, τότε εισπράττει αρνητικά στοιχεία, θλίψη και απόσυρση και η δυαδική αλληλεπίδραση που δημιουργείται είναι αρνητική στον πυρήνα της, οπότε το βρέφος ενσωματώνει, δυστυχώς, καταθλιπτικά στοιχεία που μπορεί να επιφέρουν ψυχικές διαταραχές και μη υγιείς σχέσεις με άλλους μετέπειτα στη ζωή του.

2.2.3. Γονείς και παιδιά. Τυπολογία μητέρων

Σύμφωνα με τον Thomson (1998), η ασφαλής και σταθερή προσκόλληση του παιδιού προς τον γονέα εξασφαλίζει ικανοποιητική κοινωνική προσαρμογή μεταγενέστερα. Οι γονείς, ανάλογα με το περιβάλλον ανάπτυξης που διαμορφώνουν για τα παιδιά τους, επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους (Rubin & Sloman, 1984).

Στην ηλικία, των 6-12 ετών, τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο με τους συνομηλίκους τους συγκριτικά με την προσχολική ηλικία. Όταν τα παιδιά είναι μόνα τους πρέπει να

οργανωθούν -χωρίς την παρέμβαση του ενήλικα- στις ομάδες που παίζουν, να διαπραγματευτούν, η εξουσία να αλλάξει χέρια, να ασκήσουν τον έλεγχο, ενώ στο πλαίσιο της οικογένειας είναι οι ενήλικες αυτοί που κάνουν τις διευθετήσεις σε τυχόν ρήξεις που παρουσιάζονται στις σχέσεις (Youniss, 1980). Οι γονείς σε αυτή την ηλικία χρησιμοποιούν έμμεσες τεχνικές κοινωνικοποίησης, με συζήτηση και εξηγήσεις βασισμένοι στο ότι τα παιδιά θα καταλάβουν και θα συμπεριφερθούν στο πλαίσιο κοινωνικών προτύπων και κανόνων. Οι γονείς επικαλούνται την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους στην προσπάθειά τους τα παιδιά να αναλάβουν την ευθύνη των πράξεών τους. Στα παιχνίδια υιοθετούνται κανόνες, προκειμένου να καθορίζεται η κοινωνική συμπεριφορά, έτσι τα παιδιά αποκτούν διάφορες εμπειρίες κοινωνικοποίησης, πολλές κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική ευημερία (Cole & Cole, 2002).

Στη μέση παιδική ηλικία οι γονείς έχουν αυξημένες προσδοκίες από τα παιδιά τους, σε όλους τους πολιτισμούς, και χρησιμοποιούν πιο αυστηρούς τρόπους διόρθωσης μη αποδεκτών συμπεριφορών (Cole & Cole, 2002).

Οι θετικές σχέσεις παιδιού-μητέρας παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες προσαρμογής κατά την κοινωνικοποίησή τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1958;1988) η σχέση παιδιού-μητέρας συνιστά τα θεμέλια, έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν το περιβάλλον τους και να καλλιεργήσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους. Το παιδί ανταποκρίνεται στα γεγονότα και τα ερμηνεύει ανάλογα με το μοντέλο συμπεριφοράς που έχει αναπτύξει κατά τη βρεφική ηλικία από τη σχέση του με τον φροντιστή του. Αυτό το μοντέλο συμπεριφορών προσαρμόζεται με βάση νέες εμπειρίες από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Εάν οι σχέσεις προσκόλλησης του παιδιού ήταν ασφαλείς, τότε μάλλον οι σχέσεις του με τους άλλους θα είναι θετικές. Αντίθετα, ένα παιδί που βίωσε απόρριψη, πιθανόν να ανταποκριθεί με επιθετικότητα στις σχέσεις του στην ενήλικη ζωή, με αποτέλεσμα να βιώσει πιθανώς και εμπειρίες απόρριψης (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Demo & Cox, 2000; Bowlby, 1969, 1973; Booth et al,1994; Main & Weston, 1981; Pastor, 1981). Η συναισθηματική ευημερία των γονέων, οι θετικές διαγονεϊκές σχέσεις και η συνεπής γονεϊκή υποστήριξη, η ευαισθησία και η πειθαρχία διευκολύνουν την ευημερία των παιδιών (Demo & Cox, 2000). Επιπλέον, οι πιο ευτυχισμένες μητέρες επιλέγουν συνήθως συζύγους που έχουν επίσης θετικά συναισθήματα και που μπορούν να συμβάλλουν θετικά στο μέγαλωμα του παιδιού και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του. Έτσι, δημιουργείται ένα εποικοδομητικό οικογενειακό περιβάλλον όπου οι συγκρούσεις αποφεύγονται και οι θετικές σχέσεις

διασφαλίζονται. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον το παιδί έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να έχει μια ασφαλή προσκόλληση με τη μητέρα του. Η μητρική ικανοποίηση έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη των μη γνωστικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Γενικά μια πιο ικανοποιημένη μητέρα θα έχει περισσότερο θετική προοπτική για τη ζωή (Nikolaou, 2012).

Η Μυλωνάκου - Κεκέ (2007, 2019) διακρίνει, οχτώ τύπους μητέρας, αναφερόμενη στην ποικιλία τυπολογίας γονέων, αλλά και πατεράδων – μητέρων, που είναι οι εξής: α) «Η πληθωρική μητέρα» η οποία αναλαμβάνει τα πάντα στερώντας από τα υπόλοιπα μέλη και φυσικά από τα παιδιά της οτιδήποτε θα μπορούσαν να προσφέρουν για να συμμετέχουν στις οικογενειακές υποχρεώσεις και απαιτήσεις της καθημερινότητας. Αυτή η μητέρα θέλει να τα προλαβαίνει όλα πριν από τους άλλους για τους άλλους αλλά δεν κατανοεί ότι έτσι αφαιρεί το δικαίωμα από τα τέκνα της να μάθουν να αυτονομούνται αναλαμβάνοντας τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που τους αναλογούν, δεν τα βοηθά να ανεξαρτητοποιηθούν και να μάθουν να συνεισφέρουν ώστε να μπορούν να σταθούν αργότερα με ωριμότητα στο κοινωνικό πλαίσιο ως ενήλικοι. β) «Η υπερπροστατευτική μητέρα» μοιάζει με την προηγούμενη, αλλά η συγκεκριμένη νευρωσικά φροντίζει το παιδί θεωρώντας ότι αυτό είναι αδύναμο και δεν τα καταφέρνει μόνο του. Έτσι όλα περνούν πρώτα από το πρίσμα της μητέρας για να φτάσουν στο παιδί με τον δικό της τρόπο, χωρίς να αφήνει στο τέκνο περιθώρια αυτονομίας και τα παιδιά εισπράττουν από τη μητέρα τους ότι είναι ανεπαρκή, ανήμπορα να τα καταφέρουν μόνα τους, αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους και μάλιστα υπάρχει περίπτωση η δεσμευτική αυτή μητέρα να τους ακολουθεί και στην ενήλικη ζωή θέλοντας να τα κρατήσει κοντά της χωρίς να αντιλαμβάνεται ότι αυτό πιέζει την προσωπικότητα του τέκνου και δεν του επιτρέπει να ανοίξει τα φτερά του στον κόσμο αυτόνομα. Εκείνη πάντοτε γνωρίζει τι είναι το καλύτερο για τα παιδιά και θέλει να τα προστατεύει. Ίσως υποθάλλπτονται δικά της συναισθηματικά τραύματα από την παιδική της ηλικία και συνεχώς αποζητά την αγάπη και την προσκόλληση στο παιδί της για να καταπραΰνει δικές της ελλείψεις, αδυνατεί να μπει στη θέση του άλλου και αν προκύψουν αντιρρήσεις και αντιδράσεις από τα παιδιά τις λαμβάνει ως επιθέσεις εναντίον της, ως απουσία αγάπης προς το πρόσωπό της. Εκτός από την «υπερπροστατευτική – δεσμευτική μητέρα» υπάρχει και η «υπερπροστατευτική – σχολαστική μητέρα» η οποία φοβάται υπερβολικά να προχωρήσουν τα παιδιά της στη ζωή χωρίς εκείνη. Έχει μη ρεαλιστικές απαιτήσεις από εκείνα, χαρακτηρίζεται από τελειομανία, ίσως με τον τρόπο της καλύπτει δικά της ενοχικά σύνδρομα, τείνει να προφυλάσσει το παιδί από υπερβολικούς κινδύνους οπότε παρεμβαίνει με τη στάση της και τα

λόγια της σε κάθε πτυχή της ζωής του, αφαιρώντας κάθε πρωτοβουλία του παιδιού. γ) «Η φιλόδοξη μητέρα», η οποία έχει υπερβολικές απαιτήσεις από το τέκνο της, θέτει για τα παιδιά της υπέρμετρους στόχους, πιέζει προς την κατάκτησή τους με τρόπο που εκείνη επιθυμεί να ακολουθήσουν κι έτσι προσπαθεί η ίδια να βρει καταξίωση μέσα από τις επιτυχίες των τέκνων της. Αγνοεί τις προσωπικές επιθυμίες και τα όνειρα του παιδιού προβάλλοντας τις δικές της εικόνες για το μέλλον του, παίρνει χαρά και ικανοποίηση από τις πρωτιές του και πιέζει τα παιδιά της να κατακτήσουν ανεκπλήρωτες παιδικές δικές της επιθυμίες που παρεμποδίστηκαν όταν η ίδια ήταν σε τρυφερή ηλικία. Με αυτές τις τακτικές η μητέρα παρεμβαίνει παραμορφώνοντας την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Εκείνο εκδηλώνει πολύ άγχος για να ευχαριστήσει τη μητέρα ενώ ματαιώνεται και θλίβεται κάθε φορά που αποτυγχάνει σε κάτι, είτε επαναστατεί κάνοντας τα αντίθετα από αυτά που του επιτάσσει η μητέρα. δ) «Η μητέρα που την «απορροφά» η μητρότητα», δηλαδή θυσιάζεται για το παιδί της παραμελώντας τον εαυτό της σε όλες του τις εκφάνσεις της γυναικείας προσωπικότητας και της επαγγελματικής εξέλιξης. Το μέγλωμα των παιδιών της είναι η αποκλειστική της ασχολία, ευχαριστείται με τη θυσία που αισθάνεται ότι κάνει αλλά συχνά εκδηλώνει παράπονα προς τους άλλους και εκνευρισμό γιατί αυτή στερείται άλλων δραστηριοτήτων ενώ οι άλλοι έχουν τη δυνατότητα να ασχολούνται με ποικιλία δραστηριοτήτων. Απαιτεί την πλήρη συμμόρφωση με όσα καθορίζει στο έργο της χωρίς να δέχεται τη μη αναγνώριση των όσων κάνει για τους άλλους. Αυτό μπορεί να της δημιουργήσει έναν χαρακτήρα «δύσκολο» και άκαμπτο, περιφρονώντας την υγιή βίωση της ζωής και για την ίδια και για τα παιδιά. ε) «Η καριερίστα μητέρα» η οποία απορροφάται από την επαγγελματική της ζωή και επιτυχία μην έχοντας χρόνο για τα παιδιά της, δίνει την αίσθηση της εκνευρισμένης και αφηρημένης καθώς συνεχώς την απασχολούν τα ζητήματα της δουλειάς ακόμα κι όταν είναι στο σπίτι και θα μπορούσε να διαθέσει ποιοτικό χρόνο στα παιδιά και την οικογένειά της. Αισθάνεται ενοχές για την απουσία της από το μέγλωμα των παιδιών αλλά θεωρεί μείζονος σημασίας την επαγγελματική της ανέλιξη και τις υψηλές απολαβές, καθώς έτσι εξασφαλίζει μια άνετη διαβίωση για τα παιδιά της. Η επικοινωνία του παιδιού με τη μητέρα δεν υφίσταται αφού εκείνη είναι απύσχα και τα παιδιά μεγαλώνουν συνήθως με τρίτα πρόσωπα. Στην ίδια ομάδα υπάγεται και «η εξ ανάγκης υπερεργαζόμενη μητέρα» η οποία εγκλωβίζεται μέσα στην υποχρέωση να δουλεύει πολλές ώρες και αναγκαστικά να λείπει από το παιδί διότι η σύγχρονη ζωή επιβάλλει υψηλό κόστος επιβίωσης. Και αυτός ο τύπος μητέρας βιώνει ενοχές καθώς αναγκάζεται να δουλέψει πολύ ενώ θα επιθυμούσε να είναι πιο κοντά στο παιδί της κι

όταν έχει την ευκαιρία να συνδιαλλαγεί ουσιαστικά μαζί του δεν μπορεί να το κάνει λόγω κόπωσης και έλλειψης ηρεμίας. στ) «Η μητέρα χωρίς ψυχοσεξουαλική ωριμότητα» η οποία δεν αποδέχεται τη θηλυκότητά της και είναι καταπιεστική ως προς τα ανδρικά πρόσωπα της οικογένειας πιθανόν να είναι εχθρική και προς την κόρη της, αν εκείνη εκδηλώνει μεγαλύτερο συντονισμό με το θηλυκό της εαυτό. Δεν μπορεί να κατανοήσει τον εαυτό της σε βάθος και λειτουργεί υπερβολικά στοργικά, άλλοτε αλλόκοτα και τα παιδιά εισπράττουν ένα περίεργο είδος «μητρικής απόρριψης», ζ) «Η κοσμική μητέρα», η οποία εγωκεντρικά ασχολείται με τον εαυτό της, καθώς έκανε νωρίς τα παιδιά της και δεν πρόλαβε να διασκεδάσει και να δώσει στον εαυτό της χώρο, είναι αυτή την οποία ενδιαφέρει πολύ η γνώμη των άλλων και προσέχει πολύ την εικόνα της προς τα έξω. Και εδώ τα παιδιά μεγαλώνουν με τρίτα πρόσωπα, καθώς η ίδια δεν προλαβαίνει να ασχοληθεί λόγω υψηλών κοινωνικών υποχρεώσεων. Έχει την πεποίθηση ότι απουσιάζοντας από κοντά τους τα παιδιά θα γίνουν αυτάρκη και θα σταθούν στα πόδια τους μόνα τους. η) «Η αβέβαιη μητέρα» δηλαδή αυτή που φροντίζει κυρίως για τις βιολογικές, βασικές ανάγκες του τέκνου της, θεωρώντας τις τις μόνες σημαντικές, ενώ δε δίνει σημασία στην ψυχο-συναισθηματική του ανάπτυξη και αδιαφορεί για αυτήν και θ) η «υλόφρων μητέρα», η οποία κυρίως προσφέρει άφθονα υλικά αγαθά στα παιδιά της, τους παρέχει ένα υπερπολυτελές περιβάλλον, με υπηρεσίες που παρέχονται από τρίτους, επαίρεται κοινωνικά μέσα από αυτόν τον βίο και με τα υπερβολικά αγαθά συνήθως καλύπτει την ανεπάρκειά της ως μητέρα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2007, 2019). Η Μυλωνάκου – Κεκέ (2007, 2019) τονίζει ότι η ανάλυση των τύπων της μητέρας είναι ενδεικτική καθώς μπορεί να υπάρχουν και άλλοι, όπως επίσης μπορεί να συναντά κανείς, συνδυασμούς των παραπάνω τύπων.

Οι πιο ευρέως γνωστές κατηγορίες γονικής μέριμνας βασίζονται στο έργο της Diana Baumrind (1971, 1989) διακρίνοντας δύο αντίθετες διαστάσεις του γονεϊκού στυλ: την εξουσία και τη στοργή. Η εξουσία ή η απαιτητικότητα αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι γονείς προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους θέτοντας ορθολογικά πρότυπα συμπεριφοράς. Η στοργή ή η ανταπόκριση αναφέρεται στην ποσότητα και στην ποιότητα που η αγάπη εκφράζεται στο παιδί και στην αποδοχή των απόψεων του παιδιού. Με βάση αυτές τις διαστάσεις, η Baumrind προσδιόρισε τρεις κατηγορίες μορφών γονικής μέριμνας (Baumrind, 1971), που είναι:

1) Ο υποστηρικτικός γονέας παρουσιάζει υψηλά επίπεδα ελέγχου, σε συνδυασμό με υψηλά επίπεδα ζεστασιάς. Ασκεί σημαντική εξουσία στη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά συγχρόνως

με ζεστασιά και στοργή. Έχει λογικές απαιτήσεις, είναι συνεπής και ευαίσθητος και εξηγεί με επιχειρήματα τις προσδοκίες του. Οι απόψεις των παιδιών εισακούγονται και εκτιμώνται, αλλά μάλλον στο τέλος κυριαρχεί η γνώμη του γονέα. Το παιδί ενθαρρύνεται να επικοινωνεί και όταν γονέας και παιδί διαφωνούν, προτιμάται η κοινή λήψη αποφάσεων. Το παιδί διδάσκεται σταδιακά πώς να παίρνει αποφάσεις, οδηγώντας το σε ρύθμιση της συμπεριφοράς, η οποία προετοιμάζει το παιδί να αναλάβει την τελική αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνο και ικανό. Τα παιδιά οδηγούνται στην προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον με την ανατροφή που τους παρέχεται και είναι πιθανό μεγαλώνοντας να θέλουν να γίνουν σαν τους γονείς τους (Galambos et al, 2003).

2) Ο αυταρχικός γονέας επιδεικνύει υψηλά επίπεδα ελέγχου και λίγη ζεστασιά. Αυτός ο γονέας έχει πολλούς κανόνες, τους εφαρμόζει αυστηρά και δεν είναι πρόθυμος να συζητήσει ή να τροποποιήσει τους κανόνες. Αυτή η συμπεριφορά δημιουργεί παθητικά, εξαρτημένα παιδιά που είναι δυστυχισμένα, κυκλοθυμικά και στερούνται αυτοπεποίθησης. Το παιδί πρέπει να έχει κάποια ευκαιρία να κατανοήσει τους λόγους πίσω από τους κανόνες για να τους εκτιμήσει. Ο αυταρχικός γονέας εκτιμά την υπακοή ως αρετή και πιστεύει ότι το παιδί πρέπει να αποδεχτεί ό,τι του λέει. Κατά την ενηλικίωση, αυτό το παιδί παρουσιάζει αδυναμία στις δύσκολες αποφάσεις, επειδή δεν έχει μάθει να σκέφτεται και να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του.

3) Ο επιτρεπτικός γονέας δείχνει ελάχιστο έλεγχο, έχει λίγες απαιτήσεις αλλά δείχνει πολλή ζεστασιά. Ενώ οι επιτρεπτικοί γονείς φροντίζουν, δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για την καθοδήγηση των παιδιών τους. Αυτό συνεπάγεται παιδιά που δεν έχουν κοινωνική ευθύνη και αυτοέλεγχο. Αυτά τα παιδιά είναι εγωιστικά γιατί δεν έχουν μάθει ποτέ να βάζουν τις ανάγκες των άλλων πάνω από τις δικές τους και αυτό επηρεάζει τις φιλίες και τις σχέσεις τους, δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της ζωής και συχνά υιοθετούν αντικοινωνική συμπεριφορά. Τα παιδιά δεν χαίρονται με το να μην τους τίθενται ποτέ όρια. Η κοινωνία απαιτεί όρια και αυτό πρέπει να το μάθει κανείς όταν είναι νέος, για αυτό οι γονείς δεν πρέπει να διστάζουν να θέσουν τα όριά τους. Ο καθορισμός ορίων, όταν τα παιδιά είναι μικρά (έως τα 6 τους έτη), διδάσκει στα παιδιά να αποκτούν αυτοπειθαρχία, η οποία τους δίνει μεγαλύτερη στοχοπροσήλωση στη μετέπειτα ζωή τους.

4) Ο αδιάφορος γονέας, ασκεί χαμηλά επίπεδα εξουσίας και προσφέρει λιγοστή ζεστασιά (Steinberg et al, 1994). Τα παιδιά αδιάφορων γονέων μπορεί να γίνουν καταθλιπτικά, κατά την ενηλικίωση προσκολλώνται στα άτομα που επιλέγουν μέσα στις σχέσεις τους και έχουν πιθανότητες να περιθωριοποιηθούν κοινωνικά (Fadlillah & Fauziah, 2022).

2.2.4 Ερωτηματολόγια εκτίμησης της σχέσης τέκνου-μητέρας

Το πιο σύνηθες εργαλείο μέτρησης της σχέσης παιδιού-γονέα στη βιβλιογραφία, είναι η κλίμακα που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη, η κλίμακα Σχέσης Παιδιού-Γονέα, Child-Parent Relationship Scale (CPRS) του Pianta (1992), προσαρμοσμένη στα ελληνικά, με 30 προτάσεις και πεντάβαθμη κλίμακα του Likert. Το ερωτηματολόγιο αυτό εκτιμά τις συγκρούσεις παιδιού-γονέα, τις θετικές σχέσεις ή την εγγύτητα μεταξύ παιδιού-γονέα και την εξάρτηση του παιδιού από τον γονέα. Έχει επίσης χρησιμοποιηθεί σε έρευνα το PCRSS (Parent-Child Relationship Schema Scale) (Dixson et al, 2014) το οποίο ζητά από τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν πέντε πράγματα που οι γονείς και τα παιδιά κάνουν μαζί, πράγματα που τα παιδιά υποτίθεται πρέπει να κάνουν για τους γονείς τους, τα συναισθήματα που έχουν η μια πλευρά για την άλλη και οι κανόνες συμπεριφοράς σύμφωνα με τους οποίους ενεργούν. Στο επόμενο στάδιο κάθε συμμετέχων προσδιορίζει πόσο συχνά θα έπρεπε κάθε δραστηριότητα (συμπεριφορά/συναίσθημα /κανόνας κτλ.) να εκτελείται (σε διαβάθμιση από «ποτέ» έως «πάντα»). Πραγματοποιείται, στη συνέχεια, μια σύγκριση των αντιλήψεων των ομάδων των συμμετεχόντων (μητέρων και παιδιών) για τη σχέση μητέρας-παιδιού, των προσδοκιών και της πραγματικής σχέσης τους. Αυτή η κλίμακα δεν είναι μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη στα ελληνικά.

2.3 Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό αποσαφηνίστηκε η σχέση παιδιού-μητέρας με βάση τη θεωρία της προσκόλλησης του John Bowlby, σύμφωνα με την οποία αν η μητέρα καλλιεργήσει έναν ασφαλή δεσμό με το βρέφος της, τότε εξασφαλίζεται μια ομαλή ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του τέκνου. Σύμφωνα με τον Bowlby και τη συνεργάτιδά του Ainsworth, διακρίνονται τέσσερις τύποι προσκόλλησης, ο ασφαλής δεσμός με τη μητέρα, ο αμφιθυμικός τύπος προσκόλλησης, ο αποφευκτικός και ο αποδιοργανωμένος οι οποίοι περιγράφηκαν παραπάνω.

Στη συνέχεια, περιγράφηκε η δυαδική σχέση μητέρας-βρέφους μέσω νευροεπιστημονικής προσέγγισης, κατά την οποία η οργάνωση του εγκεφάλου του βρέφους διευρύνεται μέσα από το γεγονός ότι αλληλεπιδρά με τη μητέρα και ενσωματώνει στοιχεία από εκείνη.

Έπειτα αναλύθηκαν οι διαφορετικοί τύποι μητέρων όπου ανάλογα με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί υπάρχει σαφής αντίκτυπος στην ανάπτυξη του παιδιού σε όλα τα επίπεδα. Η θετική σχέση με τη μητέρα και η υποστηρικτική της στάση προάγει την ευημερία του τέκνου και την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Τέλος, για να εκτιμηθεί η σχέση μητέρας-τέκνου έχουν δημιουργηθεί κλίμακες που απευθύνονται κυρίως στις μητέρες, αλλά μεταγενέστερα και στα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Αυτοεκτίμηση : Ορολογία, Παράγοντες που επιδρούν και Εκτίμηση

3.1 Εισαγωγή

Πολλά παιδιά στο σχολείο εμφανίζουν συστολή και χαρακτηρίζονται από τους γύρω ως «συνεσταλμένα». Όπως και σε άλλα ζητήματα υπάρχει το ερώτημα αν μια τέτοια στάση σχηματίζεται εκ γενετής ή αν διαμορφώνεται από το περιβάλλον αργότερα. Οι επιστήμονες δέχονται μόνο ένα ποσοστό επιρροής βιολογικών παραγόντων στο νευρικό σύστημα του ανθρώπου που μπορεί να καθορίσει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Όλο το υπόλοιπο αφορά σε μια δια βίου διαμόρφωση μέσω της αλληλεπίδρασης των εγγενών χαρακτηριστικών του ατόμου με τις εξωτερικές εμπειρίες που λαμβάνει από το περιβάλλον του (Karen, 1998). Ευρήματα από συμπεριφορικές γενετικές μελέτες δείχνουν ότι και οι δύο, γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες ευθύνονται για τη διακύμανση της αυτοεκτίμησης, αν και η επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων μπορεί να είναι ελαφρώς μεγαλύτερη από την επίδραση των γονιδίων (Mc Guire et al 1994; Neiss et al, 2002, 2005). Από νευροεπιστημονικές μελέτες μαθαίνουμε ότι ένα 25% των παιδιών γεννιούνται με υπερδραστήρια αμυγδαλή, πράγμα το οποίο συνδέεται με τη δειλία και τη συστολή, που κι από αυτό το ποσοστό τα παιδιά μέχρι τη νηπιακή ηλικία αποβάλλουν τη συστολή αυτή (Karen, 1998). Από την άλλη, η ασυνεπής συμπεριφορά των γονέων, οι ανασφαλείς δεσμοί με την οικογένεια, η υπερπροστασία ή αντίθετα η υπερβολική κριτική και άλλα γεγονότα στη ζωή του παιδιού μπορεί να περιορίσουν την αυτοαντίληψη του παιδιού, με αρνητικές επιπτώσεις στη στάση του και στη συμπεριφορά του. Παιδιά που δέχονται απειλές και αυστηρή κριτική μαθαίνουν να περιμένουν την αρνητική συμπεριφορά των άλλων ως απάντηση σε ό,τι κάνουν και σε ό,τι νέο δοκιμάζουν, έτσι χτίζεται στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού χαμηλή αυτοεκτίμηση δηλαδή, μειωμένη εικόνα της προσωπικής του αξίας (Rapee et al, 2000). Το παιδί, τότε, βλέπει τον εαυτό ως αποτυχημένο και δεν προτίθεται να διακινδυνεύσει και άλλες πιθανές αποτυχίες. Οπότε αποσύρεται γιατί φοβάται ότι θα αποτύχει. Όμως έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που ανακυκλώνει αυτή την αρνητικότητα. Είναι πολύ σημαντικό, το παιδί που γίνεται αργότερα ενήλικας, να έχει θετική στάση απέναντι στον εαυτό του πρώτα για να μπορεί στην ενήλικη ζωή του να συνάπτει θετικές σχέσεις με τους άλλους. Ο Παπάνης (2011), τονίζει ότι η παιδεία τον 21^ο αιώνα χρειάζεται να δώσει έμφαση στη

μοναδικότητα του εγώ, να αντιληφθεί την αξία του ανθρώπου για να καλλιεργηθούν έτσι το πνεύμα και οι αρετές του, ώστε να οδηγηθούμε στην πραγματική αυτοεκτίμηση, όπου τελικά θα βελτιώσει το βιοτικό επίπεδο και την ευημερία όλων.

3.2 Ορισμοί για την Αυτοεκτίμηση, Παράγοντες που επιδρούν στην αυτοεκτίμηση του παιδιού και Εργαλεία Εκτίμησής της

3.2.1 Ορισμός της Αυτοεκτίμησης

Σύμφωνα με τον Παπάνη (2011), η αυτοεκτίμηση προϋπάρχει στο άτομο και μέσα από το δικό της πρίσμα φιλτράρονται και επεξεργάζονται όλα τα γεγονότα της ζωής. Ως γνωστικό και συναισθηματικό σχήμα δημιουργείται ήδη από τη βρεφική ηλικία και βάσει αυτής ακολουθούν οι ανάλογες εμπειρίες και ικανότητες που λαμβάνει το άτομο στη ζωή του.

Ο Παπάνης (2011) αναφέρει ότι η έννοια της αυτοεκτίμησης φάνηκε ότι είναι πολύ δύσκολο να οριστεί και να μετρηθεί, σύμφωνα με όσα έχουν αναφέρει οι πρώτοι μελετητές της έως και οι σημερινοί. Δυσκολία υπήρξε στην ορολογία καθώς το ίδιο φαινόμενο πήρε ονομασίες όπως αυτοεικόνα, αυτοσυναίσθημα, αυτοαντίληψη κ.ά. Η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει το πώς αισθάνεται καθένας για τον εαυτό του, γενικά και σταθερά κι όχι με προσωρινές εντυπώσεις και ευμετάβλητη αίσθηση. Διαφορετικοί μελετητές προσδίδουν στον όρο, περισσότερο γνωστική διάσταση (πρόκειται για την αυτοαντίληψη) ή συναισθηματική διάσταση (πρόκειται για την αυτοεκτίμηση). Η διαφορά αυτή έχει μεγάλη σημασία γιατί καθεμία σημαίνει άλλον τρόπο ανάπτυξης και μεταβολής της μέσα στον χρόνο. Λαμβάνοντας υπόψη τη συναισθηματική οπτική, τότε η αυτοεκτίμηση υπάρχει από πολύ μικρή ηλικία χάρη στην αλληλεπίδραση του βρέφους με τους φροντιστές του και την αίσθηση αξίας που του δίνουν. Όταν αυτή σταθεροποιηθεί επηρεάζει την αξιολόγηση του εαυτού. Εμπειρίες άρνησης ή αποτυχίας, είτε πραγματικές είτε υποκειμενικά βιωμένες με αυτόν τον τρόπο, συνδέονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τέτοια άτομα χτίζουν σχέσεις εξάρτησης με τους γύρω τους, εξαρτώνται σημαντικά από τη γνώμη των άλλων, είναι συναισθηματικά ασταθείς κι έτσι δεν έχουν σταθερή

αίσθηση της προσωπικής τους αξίας, ενώ συχνά εμφανίζουν απόσυρση και δειλία. Τα άτομα, όμως, με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν βιώσει εμπειρίες που τα ενισχύουν και σε αρνητικές εμπειρίες προβάλλουν μηχανισμούς άμυνας που δεν τα αποσταθεροποιούν, ενώ μετά από μια αποτυχία επιμένουν να ανακάμψουν και να προχωρήσουν (Brown, 1993, Decci & Ryan, 1995).

Κατά το γνωστικό ερμηνευτικό μοντέλο (Crocker & Wolfe, 2001; Solomon et al, 1997), οι εμπειρίες από το περιβάλλον εξετάζονται στον φλοιό του εγκεφάλου γνωστικά και κατά συνέπεια προκαλούνται τα αντίστοιχα συναισθήματα. Έτσι, αν κάποιος νομίζει ότι είναι έξυπνος, ελκυστικός και αρεστός, βάσει κοινωνικής σύγκρισης, τότε έχει υψηλή αυτοεκτίμηση.

Ο άνθρωπος αξιολογεί τον εαυτό του σε πολλούς τομείς, αλλά από αυτούς μόνο κάποιοι συνδέονται με την αυτοεκτίμηση και θεωρούνται κεντρικής σημασίας, όπως για παράδειγμα η σχολική ή η επαγγελματική επιτυχία. Έτσι, οι Tafarodi & Swann (1995) (όπως αναφέρεται στον Παπάνη, 2011) ισχυρίζονται ότι μετράμε την αυτοεκτίμηση «εάν προσθέσουμε το πηλίκο της διαίρεσης των αυτοαξιολογήσεων σε κάθε τομέα προς τη σημασία του τομέα αυτού στη ζωή μας».

Σύμφωνα με τον Rosenberg (1965,1979), ο άνθρωπος αξιολογεί τα θετικά σημεία του εαυτού του, όπως έχουν σημασία για αυτόν κι όχι γενικά τις δεξιότητές του και έτσι προκύπτει η ανάλογη αυτοεκτίμηση.

Η αυτοεκτίμηση εμπεριέχει την έννοια του αυτοσεβασμού, όπου το άτομο πιστεύει ότι είναι αρκετά καλό, αξίζει κι ας κάνει λάθη, εκτιμά τον εαυτό του, ακόμα κι αν οι άλλοι έχουν διαφορετική γνώμη για αυτό (Μακρή – Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με τον Baumeister (1993), (όπως αναφέρεται στον Παπάνη, 2011) «η αυτοαντίληψη είναι ένα οργανωμένο γνωστικό σχήμα, που αποτελείται από εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις και είναι υπεύθυνο για την οργάνωση, αφομοίωση και προσαρμογή όλων των πληροφοριών που αφορούν στον εαυτό». Σύμφωνα με τους Rosenberg (1990) και Gecas (1982), η αυτοαντίληψη συνδέεται με το ερώτημα «ποιος είμαι» δηλαδή με την γνωστική προσέγγιση, ενώ η αυτοεκτίμηση υπάγεται στην αυτοαντίληψη και απαντά στο ερώτημα «πώς νιώθω για αυτό που είμαι».

Οι Coopersmith (1967), Harter (1993) και Rosenberg (1979) μελέτησαν την αυτοεκτίμηση ως αποτέλεσμα των μηχανισμών που αξιοποιεί το άτομο για να μεγιστοποιήσει την αυτοεκτίμησή του. Οι Kaplan (1975) και Tesser (1988), μίλησαν για το κίνητρο των ατόμων να συμπεριφέρονται με τρόπους που διατηρούν την αυτοεκτίμησή τους ή την ενισχύουν. Οι

Spenser et al, (1993) και Thoits, (1994), μελέτησαν την αξιοποίηση της αυτοεκτίμησης ως μηχανισμό άμυνας σε δυσάρεστες εμπειρίες με σκοπό την απάλυνση των αρνητικών συναισθημάτων.

Κατά τον Higgins (1987, 1988), η αυτοεκτίμηση είναι η συνισταμένη τεσσάρων πτυχών: του εαυτού μας με όσα γνωρίζουμε για αυτόν, του εαυτού μας που εκφράζει όσα οι σημαντικοί άλλοι ζητούν από εμάς, του ιδεατού εαυτού μας, δηλαδή αυτού που θα θέλαμε να είχαμε και του εαυτού που εμφανίζουμε με πολλούς τρόπους προς τα έξω. Ήδη από το 1890, ο Ουίλιαμ Τζέιμς αναφέρει την αυτοεκτίμηση ως στοιχειώδες χάρισμα της ανθρώπινης φύσης και έκτοτε πολλές θεωρίες προσωπικότητας έχουν τονίσει την ανάγκη του ατόμου για αυτοεκτίμηση, έχουν διαπιστώσει συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς που προκαλούνται, όταν το άτομο δεν έχει αυτοεκτίμηση και έτσι μάλιστα πολλές ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις τείνουν να εστιάζουν στα συναισθήματα του πελάτη για τον εαυτό του, ως ένα από τα κλειδιά για τη θεραπεία του (Adler, 1930; Allport, 1937; Bednar et al, 1989; Horney, 1937; Maslow, 1968; Rogers, 1959; Bandura, 1977).

Το άτομο δημιουργεί την αυτοεκτίμησή του από τις πληροφορίες που έχει για την αξία του από τους σημαντικούς άλλους σε όλα τα περιβάλλοντα στα οποία κοινωνεί: τις διαπροσωπικές σχέσεις εντός της οικογένειας, το σχολείο, το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται και την ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων. Σύμφωνα με τον James, η αυτοεκτίμηση προκύπτει από το πηλίκο των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις του ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ο Mead (1934) στο βιβλίο του «Εγκέφαλος, εαυτός και κοινωνία» συνδέει ξεκάθαρα την ανάγκη του ανθρώπου για κοινωνικότητα με την έννοια του εαυτού, όπου ο εαυτός εσωτερικεύει ιδέες που έχουν οι άλλοι για τον ίδιο, είναι κοινωνικά εξαρτημένος από τους σημαντικούς άλλους και οπωσδήποτε η μητέρα αλλά και ο πατέρας είναι αυτοί που ασκούν ιδιαίτερη επιρροή.

Ο Erikson (1968), στο βιοκοινωνικό του μοντέλο υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος εξελίσσει συνεχώς την ταυτότητά του και αν διανύσει επιτυχώς τα στάδια της ψυχοκοινωνικής του εξέλιξης, τότε αναπτύσσει υψηλή αυτοεκτίμηση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στην παιδική ηλικία, κατά την οποία οι υγιείς σχέσεις με τους γονείς καθορίζουν τις στάσεις και τις απόψεις που θα έχει το παιδί για τον εαυτό του, δηλαδή το είδος αυτοεκτίμησης που θα δημιουργήσει.

Ο Rogers, (όπως αναφέρεται στην Καλαντζή Αζίζι, 1993) με την φαινομενολογική προσέγγισή του συσχετίζει την ιδέα του εαυτού και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά του με τις

εμπειρίες που λαμβάνει και την αντίληψη που έχει για τον κόσμο γύρω του. Το άτομο αναζητά τις θετικές εκδηλώσεις των σημαντικών άλλων που περιλαμβάνουν την αγάπη, την αποδοχή και τον σεβασμό. Για τον Rogers, η αυτοεκτίμηση συνάδει με τη θετική αξιολόγηση του εαυτού, άσχετα από το πώς οι άλλοι μας βλέπουν. Η αποδοχή του εαυτού και η αρμονική στάση απέναντί του φέρνει επιτεύγματα, μειώνει το άγχος, δημιουργεί θετική κοινωνική συμπεριφορά και υψηλή αυτοεκτίμηση (Καλαντζή Αζίζι, 1993).

Οι άνθρωποι διαμορφώνουν κάποια χαρακτηριστικά τους ώστε να είναι αρεστοί στον περίγυρο και να έχουν πρόσβαση και συμμετοχή σε ομάδες. Η αίσθηση του ανήκειν είναι σημαντική για το άτομο και η αυτοεκτίμηση έχει βρεθεί ότι ρυθμίζει το πόσο καλά τα πηγαίνει το άτομο με την κοινωνικότητά του (Baumeister & Leary, 1995).

Η αυτοεκτίμηση για τους James (1890) και Rosenberg (1979), προκύπτει από το σύνολο της αυτοαξιολόγησης σε διάφορους τομείς συναρτήσει της σημαντικότητας που έχουν αυτοί οι τομείς για το άτομο. Βρέθηκε λοιπόν, ότι τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση δίνουν μεγάλη σημασία στους τομείς στους οποίους αποδίδουν ψηλότερα ενώ τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δεν προσδίδουν σημαντικότητα στην απόδοση των επιμέρους τομέων ξεχωριστά.

Οι Harter & Marold (1991), σημείωσαν ότι οι έφηβοι υπολογίζουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την αντίληψη που έχουν για το πόσο καλά αποδίδουν σε τομείς που επιθυμούν οι γονείς τους για αυτούς.

Η θετική αυτοαντίληψη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και τη σχολική επιτυχία. Η μειωμένη αυτοεκτίμηση για τις νοητικές ικανότητες του μαθητή συνδέθηκε μάλιστα με την εγκατάλειψη του σχολείου σε παλιότερες μελέτες των Bloom (1977) και Earl (1987).

Οι Midgett et al (2002), όπως αναφέρεται στον Παπάνη (2011), βρήκαν σε έρευνά τους ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της σχολικής επιτυχίας και της αυτοεκτίμησης, η οποία όμως δεν ίσχυε όταν προστέθηκαν στη σχέση τα χαρακτηριστικά του μαθητή και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η υψηλή γονεϊκή πίεση συνδέθηκε με χαμηλή συνολική αυτοεκτίμηση, ενώ η μητρική υποστήριξη συνδέθηκε περισσότερο με την αυτοεκτίμηση των μαθητών δημοτικού.

Γενικά, όσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση έχει κάποιος τόσο πιο ανοιχτός είναι κοινωνικά και χρησιμοποιεί ευελιξία στην επικοινωνία και στη διαχείριση των σχέσεων κι έτσι τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα προσαρμογής του σε ένα περιβάλλον. Αντίθετα, η χαμηλή

αυτοεκτίμηση επιφέρει αντικοινωνικές συμπεριφορές που μπορεί να συνεπάγονται δυσάρεστες καταστάσεις στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, κενές ή εξαρτητικές σχέσεις (Branden,1987). Επιπλέον, η προσωπική ευτυχία του ατόμου εξαρτάται άμεσα από την υψηλή αυτοεκτίμηση (Myers,1992).

3.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την Αυτοεκτίμηση του παιδιού

Το περιβάλλον είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής (Harter, 2012a; Thompson, 2008). Η θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1969,1973,1980) υποστηρίζει ότι η ασφαλής προσκόλληση ενός παιδιού στον φροντιστή του οδηγεί στην ανάπτυξη ενός θετικού εσωτερικού μοντέλου ανάπτυξης του εαυτού, δηλαδή ότι ο εαυτός είναι πολύτιμος και αξίζει αγάπη και φροντίδα από τους σημαντικούς άλλους (Bretherton & Munholland, 2008; Marvin & Britner, 2008). Έτσι, η θεωρία της προσκόλλησης υποδηλώνει ότι η ανατροφή των γονέων έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Verschueren & Marcoen, 1999). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ψυχική υγεία της μητέρας μπορεί να επιδρά σημαντικά στην αυτοεκτίμηση του παιδιού. Έχουν μελετηθεί ιδιαίτερα οι περιπτώσεις μητέρων με κατάθλιψη (Goodman et al, 2011; Miller et al, 1999). Εάν η μητέρα βιώνει συχνά καταθλιπτικά συμπτώματα όπως θλίψη, απελπισία, ευερεθιστότητα, κακή συγκέντρωση, διαταραγμένο ύπνο και κόπωση, αυτές οι καταστάσεις μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα της φροντίδας της προς το τέκνο της (Cummings & Davies, 1994).

Σύμφωνα με τον Παπάνη (2011), το βρέφος σε σχέση εξάρτησης και προσκόλλησης προς τη μητέρα προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή της με συμπεριφορές όπως το κλάμα, και η ανταπόκριση της μητέρας εδώ είναι καθοριστική για τη μελλοντική αυτοεκτίμηση. Μπορεί να είναι μια στοργική μητέρα, που δείχνει την αγάπη της, επιδοκιμάζει το παιδί και του ανταποκρίνεται άμεσα ή αντίθετα μια μητέρα αυστηρή, αποξενωμένη. Στην πρώτη περίπτωση, η μητέρα θα αποτελεί ένα ασφαλές πεδίο για το άτομο όπου εκεί βρίσκει αποδοχή και ενίσχυση των επιλογών του μαθαίνοντας τα όρια, και μελλοντικά αναμένεται να δημιουργεί υγιείς σχέσεις, έχοντας υψηλή αυτοεκτίμηση. Στη δεύτερη περίπτωση, το βρέφος θα καταστείλει την έμφυτη

τάση του για δράση και έκφραση και μετέπειτα θα οδηγηθεί σε ένα άτομο εσωστρεφές, υποτακτικό σε κανόνες και πρόσωπα, γιατί έτσι πιστεύει ότι θα είναι αποδεκτό. Αυτό σημαίνει, όμως, ότι η αυτοεκτίμησή του θα είναι κατεστραμμένη και πολύ δύσκολα θα αντιστραφεί αυτό. Ο Παπάνης (2011) αναφέρει, επίσης, ότι για να έχει κάποιος υψηλή αυτοεκτίμηση χρειάζεται να βιώνει θετικές εμπειρίες αποδοχής, αγάπης, κατανόησης, σταθερότητας, παροχής πόρων επιβίωσης, να αναγνωρίζεται η μοναδικότητά του, να αισθάνεται ασφαλής και προστατευμένος μέσα στην ατομικότητά του. Όταν βρίσκεται σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, να γνωρίζει τα όρια, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, καθώς και τη διαδρομή των σκέψεών του και την ερμηνεία των συναισθημάτων του στις διαφορετικές περιστάσεις της ζωής του, να υιοθετεί αποκλίνουσα σκέψη και δημιουργικότητα και να διαθέτει υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο Orth (2017) αναφέρει ότι η ποιότητα του γάμου, η ψυχική υγεία των γονέων, η παρουσία πατέρων και η απουσία φτώχειας προβλέπουν την υγιή αυτοεκτίμηση στα παιδιά, επειδή αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν το αν οι γονείς μπορούν να προσφέρουν ένα ευεργετικό οικογενειακό περιβάλλον στο σπίτι για τα παιδιά τους. Ειδικότερα, οι παράγοντες που αναφέρθηκαν επηρεάζουν την ποιότητα της γονεϊκής συμπεριφοράς των μητέρων (και των πατεράδων), τον βαθμό στον οποίο οι γονείς καλλιεργούν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, τον βαθμό στον οποίο οι γονείς μπορούν να παρέχουν κατάλληλο περιβάλλον παιχνιδιού και ένα ασφαλές και οργανωμένο περιβάλλον στο σπίτι. Συνολικά, η ποιότητα της φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία μπορεί να έχει διαρκή επίδραση στην αυτοεκτίμηση των ανθρώπων ακόμη και μέχρι την ενήλικη ζωή.

Στην παιδική ηλικία, το παιδί χρειάζεται να βιώσει το παιχνίδι, τα παραμύθια, τη θερμή σχέση με τους γονείς του, να ονειροπολήσει, να δημιουργήσει, να μιμηθεί ρόλους μέσα από το συμβολικό παιχνίδι για να δημιουργήσει αρχικά διάφορες αυτοεικόνες, πολύ πριν να σχηματίσει την αυτοεκτίμηση. Μεγάλη σημασία για το είδος της αυτοεκτίμησης που θα δομηθεί, έχει επίσης το πώς θα ανταποκριθεί το παιδί στις πρώτες απαγορεύσεις και τα όρια που θα θέσουν το σχολείο και η οικογένεια, καθώς αν προσαρμοστεί ομαλά θα έχει μια καλή πρόγνωση για την αυτοεκτίμηση αλλά αν τα δει ως απειλή, τότε μπορεί να οδηγηθεί στην περιθωριοποίηση ή την αντιδραστικότητα (Παπάνης, 2011).

Η αυτοεκτίμηση των ανθρώπων έχει συνέπειες για την ευημερία και την επιτυχία τους στη ζωή στις ρομαντικές σχέσεις, στην εκπαίδευση, στην εργασία και στην υγεία (Kuster et al,

2013; Marshall et al, 2014). Ως εκ τούτων προτείνονται παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην πρώιμη παιδική ηλικία για να ωφελήσουν κατά συνέπεια την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Orth, 2017).

Στον Παπάνη (2011) αναφέρεται ότι από τα 6 και ειδικότερα, από τα 8 έτη το παιδί σχηματίζει ολόένα και πιο ξεκάθαρα την έννοια της αυτοεκτίμησης, αρχίζει και κατασκευάζει κάποια γνώμη σε σχέση με την αξία και την ικανότητά του στους εξής τομείς: την εμφάνιση, την κοινωνική αποδοχή, τη σχολική επίδοση, τις αθλητικές και καλλιτεχνικές ικανότητες. Συνειδητοποιώντας τις ικανότητές του, το παιδί αρχίζει και επηρεάζεται συναισθηματικά και ανάλογα με την αυτοεκτίμηση που χτίζει αμύνεται και ανταπεξέρχεται σε δυσκολίες και προκλήσεις της καθημερινότητάς του. Από τα 7 έως τα 13 έτη η αυτοεικόνα καθορίζεται εδώ περισσότερο από τις ομάδες των συνομηλίκων παρά από την αξιολόγηση που έρχεται από τους γονείς και τους δασκάλους. Η κοινωνικοποίηση είναι περισσότερη, διάφορες νοητικές δομές παγιώνονται, τα ερεθίσματα πληθαίνουν καθώς και η ανάλογη επεξεργασία και εσωτερικεύσή τους, οι κανόνες αφορούν και στον άλλο, διαμορφώνονται ηθικοί κανόνες, η συναισθηματική νοημοσύνη προοδεύει, καθώς το άτομο μπορεί να αυτοαναλύεται και να καταλαβαίνει τους άλλους και δομείται η αφαιρετική σκέψη. Η αυτοεικόνα που σχηματίζει το άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις στάσεις και την ψυχική υγεία του (Λεοντάρη, 1996). Στην προεφηβεία και εφηβεία τα παιδιά πια μπορούν να δώσουν ακριβείς απαντήσεις για την αυτοαξιολόγησή τους σε σχέση με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα και στον αθλητισμό, στην εξωτερική τους εμφάνιση, στη δημοφιλία τους στους κύκλους των συνομηλίκων τους και στη συμπεριφορά τους σχετικά με το πόσο αυτοέλεγχο και συνέπεια έχουν. Επιπλέον, διαφυλικές διαφορές έχουν βρεθεί σε έρευνες, όπου τα κορίτσια νοιάζονται να είναι καλά στην εξωτερική εμφάνιση, ενώ τα αγόρια ενδιαφέρονται για τις υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, τη δημοτικότητα και τις επιδόσεις στις αθλητικές δραστηριότητες (Παπάνης, 2011).

Στη συνέχεια της ζωής, εμπειρίες αποτυχίας και απόρριψης επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση. Οι άνθρωποι επιλέγουν να κρύψουν πλευρές της προσωπικότητάς τους εάν βιώσουν τέτοια συναισθήματα. Περιστασιακά γεγονότα της ζωής που μπορεί να φέρουν συναισθήματα ενοχής, ντροπής ή αναξιότητας μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2011). Γενικά, αν κάποιος πιστεύει για τον εαυτό του θετικά χαρακτηριστικά, όπως ότι είναι ευφυής και γοητευτικός, τότε έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, καθώς ο εγκεφαλικός φλοιός ερμηνεύει λογικά τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και έπειτα συνεπάγονται

τα συναισθήματα, σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο θεώρησης (Crocker & Wolfe, 2001, Solomon et al, 1997, Marsch,1986, 1990).

Σύμφωνα με τον Παπάνη (2011), στην εφηβεία η αυτοεκτίμηση συνδέεται με τη συνολική ιδέα του εαυτού, ανεξάρτητα από περιστασιακά συναισθήματα κι από επιμέρους ικανότητες. Εδώ ο εαυτός συγκρούεται εσωτερικά και με τα λεγόμενα του εξωτερικού περιβάλλοντος, δοκιμάζει διάφορες κοινωνικές ταυτότητες για να εξακριβώσει ποια ταιριάζει περισσότερο με τις εσωτερικές του επιταγές, οι μηχανισμοί άμυνας προστατεύουν το εγώ, οι ομάδες στις οποίες εντάσσεται ο έφηβος τον διαμορφώνουν επίσης, σταδιακά το άτομο ενηλικιώνεται και το γενικό πλαίσιο της αυτοεκτίμησης θα συνεχίσει να εξελίσσεται αλλά δύσκολα θα αλλάζει. Εδώ ο άνθρωπος χρειάζεται να αναλάβει αποκλειστικά τις ευθύνες που του αναλογούν και τις συνέπειές τους και η αίσθηση της αυτοεκτίμησης είναι συνειδητή πια. Μπορεί να προβλέψει τα αποτελέσματα των πράξεών του, να επιλέξει να αναπτύξει κάποιες ικανότητες για την επαγγελματική ή προσωπική εξέλιξή του και αναλόγως με τις επιτυχίες και την αποδοχή να εξελίσσεται και η αυτοεκτίμησή του. Στη μέση ηλικία, όπου ο άνθρωπος μεταξύ άλλων έχει να διαχειριστεί τη φθορά και τον θάνατο, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η αυτοεκτίμηση διατηρείται σε υψηλά επίπεδα αν τα άτομα θεωρούν σημαντικούς τους τομείς της ψυχικής υγείας, της οικογενειακής επιτυχίας, της ευτυχίας, της χαλάρωσης, της προσφοράς και της ανιδιοτελούς στήριξης προς τους άλλους. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση δημιουργεί πολλά προσωπικά προβλήματα και εκφυλισμό των σχέσεων (Παπάνης,2011).

Οι Harter και Pike (1984) εξέταζαν τους εξής παράγοντες ως θεμελιώδεις για την αυτοεκτίμηση: τη γνωστική επάρκεια, τη σωματική ικανότητα, την αποδοχή από τη μητέρα και την αποδοχή από τους συνομηλίκους.

Ο Ματσαγγούρας (2006) αναφέρει ότι ανάλογα με τις μαθησιακές εμπειρίες, τις σχολικές επιδόσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνει ο μαθητής/η μαθήτρια στο σχολείο, δημιουργείται η αντίστοιχη αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση που καθορίζουν τη μαθησιακή και την κοινωνική συμπεριφορά του και αποτελούν προϋπόθεση της αυτοπραγμάτωσης. Αυτός είναι και ο λόγος που πολλά προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής ξεκινούν με την ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησης (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992). Ανάλογα με την αυτοεκτίμηση των μαθητών, οι τελευταίοι κινητοποιούνται στο μάθημα και συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, γιατί τα άτομα με ανεπτυγμένη αυτοεκτίμηση δεν διστάζουν μπροστά στο άγνωστο και είναι ανοιχτοί στο να προσλάβουν τη νέα γνώση, αντί αυτή να τους φαντάζει απειλητική και να

τους καθιλώνει σε όσα ξέρουν ως εκείνη τη στιγμή, σε μια βολική θέση από την οποία δεν θέλουν να μετακινηθούν. Η θετική αυτοεκτίμηση συσχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία, την κοινωνική προσαρμογή αλλά και την ψυχική υγεία και προσωπική ευτυχία του παιδιού (Johnson, 1983).

3.2.3 Ερωτηματολόγια εκτίμησης της Αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, συναισθηματικά, καθορίζει την ψυχική υγεία του ατόμου, τη μαθησιακή πορεία του παιδιού, την ψυχική ανθεκτικότητά του, την ευημερία του κι η μέτρησή της δίνει στοιχεία για τις σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο και την αξία για τον εαυτό. Μελετητές έχουν αξιοποιήσει κατά καιρούς διάφορα εργαλεία μέτρησης της Αυτοεκτίμησης. Ο Αμερικανός Κοινωνιολόγος Morris Rosenberg (1991), δημιούργησε το Self Esteem Scale (RSES) με το οποίο υπολογίζεται ο συνολικός δείκτης Αυτοεκτίμησης του ατόμου, απαντώντας σε 10 ερωτήσεις και απευθυνόμενο σε άτομα άνω των 12 ετών. Άλλα εργαλεία εκτίμησης, είναι το Coopersmith Self-Esteem Inventory, (CSEI 1981), (όπως αναφέρεται στο Potard, 2017), το οποίο μετρά τις στάσεις απέναντι στον εαυτό στο πλαίσιο της οικογένειας, των συμμαθητών, του σχολείου και των κοινωνικών δραστηριοτήτων εφήβων (και ενηλίκων) και το Self-perception profile for children (Harter, 1982), σταθμισμένο από τη Μακρή-Μπότσαρη (2001α), ΠΑΤΕΜ (Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου) το οποίο περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις σχετικά με πέντε παράγοντες. Η παρούσα εργασία αξιοποιεί το ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence, 1981, (LAWSEQ), με 16 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert όπου απευθύνεται στα παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης και είναι προσαρμοσμένο στα ελληνικά από τον Κόκκινο (2004).

3.3 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο αναφέρθηκαν οι ορισμοί της αυτοεκτίμησης αποσαφηνίζοντας ότι ο όρος αυτοεκτίμηση διαφέρει από την αυτοαντίληψη, έχοντας περισσότερο συναισθηματική διάσταση, παρά γνωστική. Η αίσθηση αξίας που αποδίδει το περιβάλλον στο παιδί με πρώτους και σημαντικότερους τους φροντιστές του, είναι αυτή που χτίζει την αυτοεκτίμηση του παιδιού.

Η προτροπή του τέκνου ότι μπορεί να τα καταφέρει, η ενίσχυσή του να αναλαμβάνει πρωτοβουλία και ευθύνες που του αναλογούν προάγουν την αυτοεκτίμησή του. Από μικρή ηλικία καθορίζεται η εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του και αυτή συνεχίζει να τροφοδοτείται δια βίου, μέσα από όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις στις οποίες μετέχει. Η καλή σχέση με τη μητέρα ενισχύει την αυτοεκτίμηση του τέκνου και αυτή έχει θετικό αντίκτυπο στη σχολική προσαρμογή του παιδιού, η οποία όταν είναι ομαλή δρα ευεργετικά επίσης στην αυτοεκτίμηση, δηλαδή ανατροφοδοτικά.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αφορούν σε παραμέτρους της μητέρας ξεχωριστά, αλλά και των δύο γονέων μαζί, στην ποιότητα του γάμου, στην οικονομική κατάσταση και την ψυχική υγεία των γονέων, στο γενικότερο περιβάλλον που παρέχει η οικογένεια στο παιδί και στο είδος της φροντίδας του, ενώ αργότερα σημαντική επιρροή ασκούν τα βιώματα που λαμβάνει το παιδί στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και στις παρέες των συνομηλίκων.

Τα ερωτηματολόγια εκτίμησης της αυτοεκτίμησης δίνουν τη δυνατότητα εξαγωγής ενός συνολικού βαθμού αυτοεκτίμησης του ατόμου απευθυνόμενα σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Σχολική Προσαρμογή : Ορισμοί, Παράγοντες που επιδρούν, Εκτίμηση

4.1 Εισαγωγή

Τα παιδιά έχουν ανάγκη από θετικές εμπειρίες και σχέσεις, ενθάρρυνση, κίνητρα για να αναπτύξουν την αυτάρκειά τους, την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να νιώθουν ότι αξίζουν, κι όλα αυτά πρώτα στο οικογενειακό περιβάλλον κι αμέσως μετά στο σχολείο. Το παιδί που δεν λαμβάνει θετικές ενισχύσεις και έχει αναπτύξει χαμηλή αυτοεκτίμηση ήδη πριν πάει στο σχολείο, αν αργότερα στο σχολείο δυσκολευτεί να επιτύχει τους στόχους του και να προσαρμοστεί, τελικά ίσως εναντιωθεί στο σύστημα, το οποίο να θεωρήσει και υπεύθυνο για την χαμηλή του αυτοεκτίμηση. Έτσι, μπορεί να εκδηλώσει προβλήματα συμπεριφοράς, ανησυχία, άγχος, κατάθλιψη, απομόνωση και να αναζητά τις δραστηριότητες εκείνες και τους συνομηλίκους εκείνους όπου θα βελτιώσουν την αυτοεικόνα του (Σοφιανίδου, 2011). Η προσαρμογή στο σχολείο είναι ένα φαινόμενο που εξετάζεται από πολλούς ερευνητές οι οποίοι επικεντρώνονται στα στάδια μετάβασης από μια σχολική βαθμίδα σε μια επόμενη, όπως η εισαγωγή στο Δημοτικό σχολείο ή η μετάβαση στο Γυμνάσιο, ωστόσο μεταβάσεις και δυσκολίες προσαρμογής μπορούν να συμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια των εκπαιδευτικών βαθμίδων, όπως επίσης, κάποιες δυσκολίες μπορεί να παραμένουν από προηγούμενα στάδια ανάπτυξης και να μην έχουν ξεπεραστεί στα επόμενα στάδια της ανάπτυξης.

4.2.Σχολική Προσαρμογή, Παράγοντες που την επηρεάζουν, Δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή και ερευνητικά εργαλεία

4.2.1 Σχολική προσαρμογή: Ορισμοί

Στα πρώτα χρόνια μελέτης της σχολικής προσαρμογής, αυτή συνδεόταν περισσότερο με την ακαδημαϊκή επίδοση και τις γνωστικές δεξιότητες (Walker,1987). Ο Ladd (1989), συμπεριέλαβε στον όρο σχολική προσαρμογή τις ακαδημαϊκές επιτυχίες, τις διαπροσωπικές

σχέσεις και τα συναισθήματα που κυριαρχούν στο σχολικό περιβάλλον, κατά τη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Στη συνέχεια, οι Perry & Weinstein, 1998, βασιζόμενοι στην οικολογική θεωρία (Bronfenbrenner, 1998), θεώρησαν ότι η σχολική προσαρμογή επηρεάζεται και από το σχολικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να ενισχύει ή να αναστέλλει τον κίνδυνο κακής προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, η ζωή στην τάξη, με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το κλίμα της τάξης, τις κοινωνικές σχέσεις εντός της και τα χαρακτηριστικά των παιδιών, αλληλεπιδρά με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον το οποίο συμπεριλαμβάνει το ακαδημαϊκό και κοινωνικό κλίμα του σχολείου, τους σχολικούς πόρους, τις πολιτικές που ακολουθούνται στο σχολείο και τα χαρακτηριστικά του συνόλου των μαθητών (Perry & Weinstein, 1998). Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών για παράδειγμα, οι Alexander et al (1987), (όπως αναφέρεται στο Perry&Weinstein, 1998) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι υψηλότερης κοινωνικής θέσης είχαν χαμηλότερες προσδοκίες για τους φτωχούς και τους μειονοτικούς μαθητές. Επίσης, το κλίμα της τάξης που προαναφέρθηκε αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας, στη μαθητοκεντρική ή δασκαλοκεντρική προσέγγιση που ακολουθεί ο δάσκαλος και στις τεχνικές παρακίνησης των μαθητών του, τα οποία όλα συνδέονται με τα ακαδημαϊκά και κοινωνικο-συναισθηματικά επιτεύγματα των παιδιών. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι, όταν ομαδοποιούνται τα παιδιά στην τάξη, με βάση τις ικανότητές τους στην ανάγνωση για παράδειγμα, αναλόγως με την ομάδα στην οποία βρίσκεται το παιδί προωθείται η σχολική του επίδοση ή η αποτυχία του (Perry & Weinstein, 1998).

Στη μελέτη των Orth & Robins (2022) για παιδιά σχολικής ηλικίας, έχει διαπιστωθεί η σχέση ιδιοσυγκρασίας του παιδιού, της αυτοεκτίμησης, της σχολικής προσαρμογής του και της επιτυχίας του. Η Γαλανάκη (2003), αναφέρει ότι «η σχολική προσαρμογή του παιδιού ορίζεται από τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά ενδιαφέρονται και εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς και τον βαθμό στον οποίο νιώθουν άνετα στο σχολείο και επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις. Για να διαπιστωθεί το επίπεδο της σχολικής προσαρμογής αξιολογούνται οι θετικές και αρνητικές στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, η άνεση ή το άγχος που νιώθουν μέσα στην τάξη, η εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες ή η απόσυρση από αυτές και η επιτυχία ή η αποτυχία τους ως προς τη σχολική επίδοση».

Η αίσθηση του ανήκειν (Goodenow, 1993), η θετική σχέση δασκάλου- μαθητή (Pianta, 1999), η θετική και υποστηρικτική σχέση γονέα-παιδιού, η σχέση με τους συνομηλίκους (Pianta, 1999), συνεισφέρουν στη σχολική προσαρμογή και επιτυχία.

4.2.2 Παράγοντες που επιδρούν στη Σχολική Προσαρμογή

Το παιδί ερχόμενο στο σχολείο αποχωρίζεται τους γονείς και τη μεροληπτική από μεριάς τους μεταχείριση και μεταβαίνει στο σχολικό περιβάλλον όπου από το «εγώ» θα μετακινηθεί στο «εμείς» το οποίο περιλαμβάνει τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Εκεί θα αναλάβει υποχρεώσεις, θα αναζητήσει την κοινωνική αποδοχή και την αναγνώριση, την προστασία και την καθοδήγηση του δασκάλου. Ο τελευταίος χρειάζεται να είναι αρωγός στη σχολική προσαρμογή του μαθητή και να εξασφαλίσει σε συνεργασία με την οικογένεια την ομαλή εξέλιξή του (Smith & Cowie, 1995).

Η σχολική προσαρμογή επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους και την οικογένεια και από ατομικούς παράγοντες, όπως η ψυχοσύνθεση του ατόμου, τα κίνητρα του ατόμου και τα συναισθήματά του. Πιο αναλυτικά:

Οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς όταν εμπνέουν σεβασμό, αποδοχή κι εμπιστοσύνη έχουν φανεί ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και τη σχολική του προσαρμογή, είτε βασιζόμενοι στη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1982), είτε στην κοινωνικο-οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979), είτε στη γνωστική θεωρία και τη θεωρία κινήτρων των Connell & Wellborn (1991). Από την άλλη, οι συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους μειώνουν τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, τους δημιουργούν επιθετικότητα και άρνηση για το σχολείο (Birch & Ladd, 1997).

Οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους καθορίζονται από το επίπεδο κοινωνικοποίησης κάθε παιδιού, τους προσαρμοστικούς μηχανισμούς του, τις δεξιότητες αποδοχής της ετερότητας, της ενσυναίσθησης και άλλων επικοινωνιακών ικανοτήτων και αυτές είναι σημαντική συνιστώσα για τη σχολική προσαρμογή (Tremblay & Cote, 2005; Hay, 2005, όπως αναφέρεται στο Arich et al, handbook of child Well-Being, 2014). Τα παιδιά πριν να ξεκινήσουν το σχολείο έχουν ήδη διαμορφώσει προϋποθέσεις για την ομαλή ή όχι σχολική τους προσαρμογή. Αν αντιμετωπίσουν δυσκολίες με τα άλλα παιδιά επέρχονται δυσκολίες στην σχολική τους επίδοση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη επιθετικότητα, η οποία με τη σειρά της φέρνει την απόρριψη από τους συνομηλίκους (Coie & Dodge, 1998).

Μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων και των κοινωνικών δικτύων, τα παιδιά μαθαίνουν από αυτούς με τους οποίους συναναστρέφονται ποιους στόχους πρέπει να εκτιμούν και να

επιδιώκουν και πώς θα το κάνουν αυτό, ώστε να καταφέρουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων και κοινωνικών συμπεριφορών για να τα καταφέρουν να επιτύχουν στο σχολείο. «Πρέπει επίσης να είναι σε θέση να ρυθμίζουν την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους συμπεριφορά, ώστε οι στόχοι αυτοί να επιτευχθούν χωρίς συνεχή επίβλεψη και οδηγίες από ενήλικες» (Wentzel,1999).

Οι σχέσεις του παιδιού με την οικογένεια. Η Wentzel (1994), αναφέρει ότι η οικογενειακή επιρροή στη σχολική προσαρμογή διακρίνεται σε τρία επίπεδα. «Πρώτον, οι γονείς μπορούν να προωθήσουν την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών τους και την αντίστοιχη ακαδημαϊκή επιτυχία παρέχοντάς τους εκπαιδευτικές ευκαιρίες και πόρους. Οι ευκαιρίες αυτές μπορεί να σχετίζονται με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, όπως το είδος των σχολείων στα οποία φοιτούν τα παιδιά ή οι εκάστοτε ευκαιρίες που παρέχει μια οικογένεια, επί παραδείγματι, μέσω εκδρομών σε βιβλιοθήκες. Δεύτερον, οι γονείς μπορούν να προωθήσουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και τη σχολική τους επίδοση με την εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Οι γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους με τις εργασίες τους, διαβάζουν στα παιδιά τους και παίζουν μαζί τους εκπαιδευτικά παιχνίδια τείνουν να έχουν παιδιά που διαπρέπουν σε ακαδημαϊκές εργασίες (Hess & Holloway, 1984). Οι γονείς, επίσης, διδάσκουν στα παιδιά κανόνες για την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους που είναι σχετικοί με το πλαίσιο του σχολείου».

Έρευνα έδειξε, πως η υποστήριξη επίλυσης προβλημάτων από τους γονείς στην παιδική και μέση ηλικία των τέκνων, καθώς και το μέτρο της συναισθηματικής υγείας και αυτοεκτίμησης του παιδιού συνδέθηκαν με την προσαρμογή στο Γυμνάσιο (Carlson et al,1999).

Οι γονείς κατέχουν σημαντικό ρόλο στην κάλυψη των κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών αναγκών των παιδιών ως υποστηρικτές που προσφέρουν προστασία, εμπιστοσύνη, θάρρος και εισάγουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας (Denham et al, 2000; Denham & Burton, 1996; Buysse et al, 2011; Morris et al, 2004).

Στην περίπτωση παιδιών που προέρχονται από άλλες κουλτούρες και αποτελούν μειονότητα, χρειάζεται, εκτός των προαναφερθέντων, οι γονείς να διδάξουν στα παιδιά τους τη σημασία της προσαρμογής στην υπάρχουσα κουλτούρα της κοινωνίας στην οποία έχουν μεταναστεύσει (Skinner et al, 2022).

Η χρήση τιμωριών, απειλών, στερήσεων, καταναγκασμών από τη μητέρα προς το παιδί απομακρύνουν τον στόχο της κοινωνικοποίησης του παιδιού και δεν εσωτερικεύονται οι κανόνες

που επιθυμούν οι γονείς να του περάσουν (Hoffman, 1960, όπως αναφέρεται στους Καλατζή-Αζίζι και συν 2011). Η κακοποίηση του παιδιού επίσης, έχει συνδεθεί με προβλήματα σχολικής προσαρμογής, επειδή η σωματική κακοποίηση οδηγεί σε επιθετικότητα, παθητικότητα και επικοινωνιακή δυσχέρεια με άλλα άτομα, ενώ η σεξουαλική κακοποίηση και παραμέληση του τέκνου συνεπάγονται απόσυρση και απουσία ανταπόκρισης στους συνομηλίκους (Fagot et al, 1989).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού που απαρτίζουν την προσωπικότητά του και την ιδιοσυγκρασία του είναι σημαντικά για τον ρυθμό και την ποιότητα προσαρμογής στο σχολείο (Eysenck, 1985). Στοιχεία που περιλαμβάνονται στην ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου είναι τα συναισθήματα, η εξωστρέφεια/κοινωνικότητα, η ευσυνειδησία του παιδιού ως μαθητής, η διανοητική ανάπτυξη και το άγχος (Μπεζεβέγκης και συν, 1996). Το γενικευμένο άγχος που σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία κάνει τα παιδιά να δυσκολεύονται περισσότερο στις σχέσεις τους, συνειδητοποιούν τη δυσκολία και στενοχωριούνται για το φέρσιμό τους περισσότερο σε σχέση με τα άτομα που ταλαιπωρούνται από το άγχος αποχωρισμού (Μπεζεβέγκης, 2002). Η κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και η αυτοαντίληψή του είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη σχολική του προσαρμογή (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005).

Η επιτυχία στο σχολείο σχετίζεται με κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Τα παιδιά αναπτύσσουν στρατηγικές μάθησης, αξιολογούνται μέσω εξετάσεων, αναπτύσσουν όμως παράλληλα σχέσεις με τους συνομηλίκους, τους δασκάλους τους, δημιουργούν τη δική τους ταυτότητα, την αίσθηση του ανήκειν σε ομάδες. Συχνά, τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες σημειώνουν επιτυχία και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Wentzel, 2012).

Τα παιδιά στο Δημοτικό, εδραιώνουν βασικές ακαδημαϊκές ικανότητες, αναπτύσσουν στάσεις, κίνητρα και πεποιθήσεις σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση και μέχρι το τέλος του Δημοτικού έχουν προσδιορίσει ποιες είναι οι δυνατότητές τους στις σχολικές επιδόσεις τους (Baker, 1999).

4.2.3 Δυσκολίες προσαρμογής στην παιδική ηλικία και ιδιαιτερότητες των δυσκολιών προσαρμογής

Η δυσκολία προσαρμογής (όπως αναφέρεται από τη Γαλανάκη, στο Καλατζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου 2011) ορίζεται ως «η ακατάλληλη, αναποτελεσματική, αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού και του εφήβου να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος».

Η δυσκολία της σχολικής προσαρμογής ενός παιδιού μπορεί να εκφραστεί με την άρνησή του να μεταβεί στο σχολείο, με χαμηλές επιδόσεις, με αντίσταση στο να κάνει τα μαθήματά του, με εκνευρισμό, άγχος, ανησυχία, έλλειψη κινήτρου και τάση για απόσυρση (Achenbach, 1995). Ο γονιός είναι σημαντικό να είναι κοντά στο παιδί ώστε να καταλάβει τι αισθάνεται και να το βοηθήσει να το εκφράσει με λόγια. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας βιώνουν δυσκολίες προσαρμογής καθώς αποχωρίζονται τη μητέρα για πρώτη φορά. Αντίστοιχα βιώνουν τον αποχωρισμό στη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο προς το Δημοτικό και χρειάζονται χρόνο προσαρμογής καθώς επίσης και στη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Κάθε σχολική χρονιά όμως δεν παύει να είναι μια νέα μετάβαση, κατά την οποία συμβαίνουν πολλές αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αλλάζουν, τα γνωστικά αντικείμενα, η σύνθεση και ο χώρος της τάξης μπορεί να μεταβάλλονται και τα μεγαλύτερα παιδιά του δημοτικού μεταβαίνουν στη φάση της προεφηβείας η οποία συνοδεύεται από διάφορες σωματικές και συναισθηματικές αλλαγές (Cole & Cole, 2002). Επιπρόσθετα, οι πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες, έχει φανεί ότι δεν συμβάλλουν στην αποτελεσματική προσαρμογή στο σχολείο (Χουρδάκη, 2000).

Μια πρώτη ιδιαιτερότητα των δυσκολιών προσαρμογής σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2004), είναι «η προσωρινότητα και η ρευστότητα». «Η ανάπτυξη του παιδιού είναι ραγδαία με αλλαγές που διαδέχονται η μία την άλλη ταχύτατα με αποτέλεσμα συχνά να μην είναι δυνατόν να εντοπιστεί από ποιο σημείο και μετά μια συμπεριφορά αποτελεί πρόβλημα. Πολλές φορές οι δυσκολίες προσαρμογής είναι μια υπερβολική-ακραία έκφραση ομαλών αναπτυξιακών τάσεων. Για παράδειγμα, η διαμόρφωση του ασφαλούς συναισθηματικού δεσμού με τη μητέρα είναι ένας αναπτυξιακός στόχος που πρέπει να πραγματώσει το βρέφος. Ο στόχος αυτός όμως συνδέεται άμεσα με το άγχος του αποχωρισμού που εάν ανέλθει σε υψηλά επίπεδα εξαιτίας ακατάλληλων χειρισμών από την πλευρά των ενηλίκων, είναι δυνατόν να παραμείνει ως κυρίαρχο πρόβλημα και να δυσχεράνει τη μετέπειτα πορεία του παιδιού και του εφήβου προς την ανεξαρτητοποίησή

του». Η δυσκολία προσαρμογής, σε άλλη περίπτωση, μπορεί να συνδέεται με την «αντίδραση σε παροδικές αγχογόνες καταστάσεις σε σοβαρά γεγονότα της ζωής», όπως ο θάνατος ενός μέλους της οικογένειας ή από καταστάσεις της καθημερινότητας, όπως η αλλαγή τόπου κατοικίας. Επιπρόσθετα, «συμπεριφορές που θεωρούνται πρόβλημα σε μια ηλικία, μπορεί να μην αποτελούν πρόβλημα σε μίαν άλλη. Για παράδειγμα ο υπερβολικός φόβος για το σκοτάδι είναι φυσιολογικός φόβος για ένα νήπιο των 5 ετών, αλλά όχι για έναν έφηβο 15 ετών».

Άλλη ιδιαιτερότητα είναι ότι «τα παιδιά δείχνουν ανθεκτικότητα απέναντι στους κινδύνους». «Κίνδυνοι όπως ένα διαζύγιο των γονέων, μια τιμωρία από τον δάσκαλο, μια ξαφνική αλλαγή στην οικογένεια καθιστούν έκθετα τα παιδιά και η προσαρμογή τους εξαρτάται από τους προστατευτικούς παράγοντες που θα τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους. Τέτοιοι είναι: α) τα θετικά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας τους («εύκολη» ιδιοσυγκρασία, υψηλή νοημοσύνη, κοινωνικότητα), β) οι στενές σχέσεις με τους συνομηλίκους και με τους ενήλικες (γονείς, αδέρφια, δασκάλους), γ) το εκτεταμένο κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης (πχ. σύνδεσμοι σχολείου-οικογένειας, συμμετοχή σε ομάδες που εδρεύουν στην κοινότητα), (Rutter, 1987). Η αυτόματη υποχώρηση των δυσκολιών προσαρμογής χωρίς καμία παρέμβαση είναι συχνή στην παιδική ηλικία, αλλά και σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται κάποιες φορές η παρέμβαση του ενήλικα που παρατηρεί την διαδικασία και φροντίζει ώστε να διευκολύνει το παιδί».

Μια άλλη ιδιαιτερότητα στις δυσκολίες προσαρμογής έγκειται στο γεγονός ότι «τα παιδιά δυσκολεύονται να περιγράψουν πώς ακριβώς νιώθουν» κι έτσι η βοήθεια θα έρθει από τον γονέα ή τον εκπαιδευτικό. Ένα διαζύγιο γονέων μπορεί το παιδί να το εκλάβει με αισθήματα ενοχών αλλά δεν μπορεί να το εκφράσει και να ζητήσει βοήθεια από κάποιον ειδικό. Τα παιδιά όμως και οι έφηβοι εκφράζονται μέσω της συμπεριφοράς τους κι έτσι τη θλίψη τους μπορεί να την εκφράσουν με επιθετικότητα για παράδειγμα.

Μια ακόμη ιδιαιτερότητα είναι ότι «οι βασικές πηγές πληροφόρησης για τη συμπεριφορά των μαθητών είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί», οι οποίοι χρειάζεται να παρατηρούν, να συνεργάζονται και να συναποφασίζουν τις παρεμβάσεις καθώς και να αξιολογούν τα αποτελέσματα πριν πάρουν αποφάσεις για τη συνέχεια.

Τέλος, λαμβάνεται υπόψη ότι «η συμπεριφορά των παιδιών είναι ανάλογη με τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών», καθώς αυτή «αντανακλά τις συνθήκες του περιβάλλοντός τους και τις απαιτήσεις των σημαντικών προσώπων της ζωής τους». Για παράδειγμα αν ένα παιδί

έχει έντονα ξεσπάσματα θυμού χρειάζεται άμεσα να εξεταστούν οι απαιτήσεις που έχουν οι γονείς και οι δάσκαλοί του από εκείνο διότι αν βρεθούν υπερβολικές και μη ρεαλιστικές είναι εκεί η πηγή της δυσκολίας προσαρμογής.

4.2.4 Ερωτηματολόγια εκτίμησης της Σχολικής Προσαρμογής

Για την εκτίμηση της σχολικής προσαρμογής αξιοποιούνται στην έρευνα εργαλεία που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για να απαντήσουν γύρω από τη σχολική προσαρμογή των μαθητών τους, συχνά με το Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA), (Birch & Ladd, 1997). Στα ερωτηματολόγια ελέγχονται η αρέσκεια για το σχολείο, η αποφυγή του σχολείου, η συμμετοχή σε συνεργασία κι η αυτονομία του μαθητή. Σε πολλές έρευνες, όπως και στην παρούσα χρησιμοποιείται η κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής (School Adjustment Scale) των Power και Cotterell (Power & Cotterell, 1979), η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Κακαβούλη (1984) και εξετάζει τη Γενική ικανοποίηση από το σχολείο, την Κοινωνική ικανοποίηση από τις σχέσεις με τα πρόσωπα της σχολικής κοινότητας και την Αυτοπεποίθηση για την επιτυχία στο σχολείο.

4.3 Σύνοψη

Η σχολική προσαρμογή συνδέθηκε αρχικά με τις γνωστικές δεξιότητες αλλά στη συνέχεια συμπεριλήφθηκαν και οι κοινωνικές δεξιότητες και τα συναισθήματα που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Αναφέρθηκε ότι η ομαλή σχολική προσαρμογή σχετίζεται με τη θεωρία του ασφαλούς δεσμού μητέρας-τέκνου που καλλιεργείται από την προσχολική ηλικία, αλλά και με κάθε είδους παράμετρο που αφορά στη σχολική ζωή (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διαθέσιμοι πόροι κ.ά.). Η υψηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί θετικό προγνωστικό παράγοντα της σχολικής προσαρμογής.

Έπειτα, οι σχέσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους και την οικογένειά του αλλά και τα ατομικά του χαρακτηριστικά (ιδιοσυγκρασία και προσωπικότητα) απαρτίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό της σχολικής προσαρμογής. Στις

κλίμακες εκτίμησης της σχολικής προσαρμογής ελέγχονται οι σχέσεις του παιδιού με το σχολείο, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και η αυτοπεποίθηση για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Επισκόπηση ερευνών για την Ποιότητα Ζωής της μητέρας, της Σχέσης της με το τέκνο της, την Αυτοεκτίμηση του παιδιού και τη Σχολική του Προσαρμογή

5.1. Εισαγωγή

Σε έρευνα του 2016 για την ποιότητα ζωής στην Ευρώπη από το Eurofound (2017), έχει παρατηρηθεί βελτίωση στην ποιότητα ζωής ως υποκειμενική ευημερία, ως κοινωνική ασφάλεια, ως αξιοπιστία των τοπικών κοινοτήτων, ως υγειονομική φροντίδα, εκπαίδευση και τοπικές υπηρεσίες, αν και παραμένει ένα περίπου 50% του πληθυσμού σε 11 χώρες που είναι αντιμέτωπο με δυσκολίες υλικής φύσεως και επομένως δεν παρουσιάζει σημεία βελτίωσης της ποιότητας ζωής. Στα 2/3 των χωρών οι ηλικιωμένοι έχουν μειωμένα εισοδήματα και η σχέση μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής δεν είναι ισορροπημένη. Η Ελβετία, η Νορβηγία, το Λουξεμβούργο ξεχωρίζουν για την ποιότητα ζωής του πληθυσμού. Η ευρωπαϊκή έκθεση του 2016 (Eurofound, 2017) για την Ελλάδα, τοποθετεί τη χώρα μας στις χαμηλότερες βαθμολογίες για το αν το νοικοκυριό καλύπτει τις οικονομικές ανάγκες του. Ομοίως χαμηλή βαθμολογία συναντάται στην ικανοποίηση από το σημερινό επίπεδο ζωής (υποκειμενική ευημερία), στην ικανοποίηση από τη ζωή, την ευτυχία, στην αισιοδοξία για το μέλλον των παιδιών, στην προσωπική αισιοδοξία του ερωτηθέντος, στο πώς αισθάνεται για ό,τι κάνει γενικά στη ζωή και στην αίσθηση ελευθερίας να αποφασίζει ο ίδιος για τον τρόπο ζωής του. Στην Ελλάδα, επίσης, οι άνθρωποι σε ψηλό ποσοστό δηλώνουν προβλήματα υγείας, αίσθηση μοναξιάς και θλίψης. Για την Ελλάδα επίσης, υπάρχει δυσκολία συνδυασμού της εργασίας με τις ευθύνες φροντίδας στην προσωπική ζωή.

Από την επισκόπηση των ερευνών φαίνεται ότι η ποιότητα ζωής εξετάζεται κυρίως σε πληθυσμό που αντιμετωπίζει σοβαρά διαγνωσμένα προβλήματα υγείας (Yfantis και συν, 2017; Ζαχαρήs & Ζήση, 2018). Η διερεύνηση συσχέτισης της ποιότητας ζωής της μητρός με τη σχέση παιδιού-μητέρας και το αν η ποιότητα ζωής της μητρός επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του παιδιού δεν έχει διερευνηθεί ως τώρα. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι άλλοι ερευνητές έχουν μελετήσει μεμονωμένους παράγοντες της ποιότητας ζωής της μητέρας, σε σχέση με τις εξεταζόμενες μεταβλητές της παρούσας εργασίας για το τέκνο ή συγκεκριμένων μόνο

παραγόντων των μεταβλητών. Για παράδειγμα έχει διαπιστωθεί ότι η σχέση παιδιού-μητέρας σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση του παιδιού και με τη σχολική του προσαρμογή, όπως επίσης οι έρευνες αποδεικνύουν τη θετική σχέση αυτοεκτίμησης και σχολικής προσαρμογής του παιδιού. Επίσης έχουν γίνει έρευνες στη μελέτη της αυτοεκτίμησης του παιδιού με τη σχολική επίδοση, τη σχέση της αυτοεκτίμησης με τις μαθησιακές δυσκολίες (Bandura 1990; Bums 1982; Byrne 1984; Chapman 1988; Thomson & Hartley, 1980).

Η ποιότητα σχέσης των γονέων με το παιδί τους, το είδος ανατροφής που εφαρμόζουν και εν γένει οι εμπειρίες που δίνει το οικογενειακό περιβάλλον στο παιδί μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά ή επιβαρυντικά για την προσαρμογή του (Renken et al 1989, όπως αναφέρεται στους Καλατζή-Αζίζι και συν, 2011). Ειδικά η ποιότητα του δεσμού-μητέρας βρέφους, σύμφωνα με τη θεωρία του Bowlby, έχει συνδεθεί με την ποιότητα σχέσεων που θα έχει το άτομο αυτό στο μέλλον. Τα μωρά που είχαν έναν ανασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους ανέπτυσαν προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα παιδιά που βίωσαν ασφαλή δεσμό (Renken et al 1989, όπως αναφέρεται στους Καλατζή-Αζίζι και συν, 2011). Η καλή σχέση με τη μητέρα αναπτύσσει στο παιδί θετικές προσδοκίες και εμπιστοσύνη στις ανθρώπινες σχέσεις και στην προσωπική του αξία, με συνέπεια να διαχειρίζεται με θετικό τρόπο και εμπιστοσύνη τους συνομηλίκους του στο σχολείο (Sroufe et al 1993, Μόττη-Στεφανίδη, 1998, όπως αναφέρεται στους Καλατζή-Αζίζι και συν, 2011).

5.1.1 Έρευνες για την ποιότητα ζωής της μητρός σε σχέση με τη σχέση παιδιού-μητέρας

Οι Tietjen & Bradley (1982), βρήκαν ότι οι μητέρες με δυνατά κοινωνικά δίκτυα βίωναν λιγότερο άγχος και κατάθλιψη και δημιουργούσαν θετικές σχέσεις αποδοχής και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους.

Θετική συσχέτιση των μητέρων που δεν κοιμούνται και δεν ξεκουράζονται επαρκώς με την αρνητική γονεϊκή επιρροή στα παιδιά τους (που αντιμετώπιζαν προβλήματα ύπνου), αποδεικνύουν σχετικές έρευνες. Η μητρική κόπωση συνδέθηκε ως σύμπτωμα άγχους και κατάθλιψης του παράγοντα της ευημερίας, ενώ η αρνητική γονεϊκή επιρροή περιλάμβανε θυμό, έλλειψη ψυχραιμίας, χρήση υψωμένης φωνής. Οι μητέρες αυτές αδυνατούν να ανταποκριθούν

στις ανάγκες των παιδιών και δεν μπορούν να ασκήσουν θετικές στρατηγικές ελέγχου στα παιδιά τους σε σύγκριση με τις μητέρες που είναι ξεκούραστες (Giallo et al, 2011).

Ανάμεικτα είναι τα αποτελέσματα ερευνητών που μελετούν τον αντίκτυπο που έχει στα παιδιά το να μεγαλώνουν με γονείς που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι οι απόγονοι δύνανται να μην εμφανίσουν συναισθηματικές ή και συμπεριφορικές δυσκολίες και μάλιστα να εμφανιστούν θετικά αποτελέσματα, όπως αυξημένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αυξημένη ενσυναίσθηση, μεγαλύτερη κατανόηση σε θέματα ψυχικής υγείας και βελτιωμένες σχέσεις γονέων-τέκνων (Mannuzza et al, 2002; Van Beek et al 2005, Mordoch & Hall, 2008; Drost et al, 2016). Άλλες έρευνες παρατηρούν ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν με την μητέρα να αντιμετωπίζει κάποια ψυχική ασθένεια έχουν υψηλό ρίσκο εμφάνισης ψυχοπαθολογίας μεγαλώνοντας (Felitti et al, 1998; Bella et al, 2011; Goodman et al, 2011).

Οι Demo & Acock (1996) μελέτησαν την ψυχολογική ευημερία και βρήκαν ότι οι ανύπαντρες μητέρες από διαζύγιο ή όχι, ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερη παγκόσμια ευημερία από τις παντρεμένες. Οι πιο ισχυροί παράγοντες της ψυχολογικής ευημερίας της μητέρας -είτε παντρεμένης, είτε ανύπαντρης- ήταν η ευημερία του παιδιού της και η θετική σχέση παιδιού-μητέρας. Μάλιστα οι κοινωνιοδημογραφικές μεταβλητές που εξετάστηκαν διαπιστώθηκαν ως λιγότερο σημαντικές. Η θετική αυτοεκτίμηση των μητέρων, δημιουργεί μια αισιόδοξη στάση στη ζωή, κι αυτή με τη σειρά της αποτελεί προστατευτικό παράγοντα στην αντιμετώπιση του στρες με αποτέλεσμα οι σχέσεις με τα παιδιά τους να χαίρουν μεγαλύτερης υποστήριξης, με συνέπεια την ευημερία των παιδιών (Brody & Flor, 1997).

Γενικά, η θέση των παιδιών διατρέχει κινδύνους σήμερα λόγω της χρηματοπιστωτικής κρίσης της Δύσης αλλά και της επιδείνωσης των οικονομικο-κοινωνικών συνθηκών των γονέων και αυτών με χαμηλή εκπαίδευση. Είναι ανάγκη οι οικογενειακές πολιτικές να έχουν επίκεντρο το παιδί και την ευημερία του και να προχωρούν σε στοχευμένες αποτελεσματικές σύγχρονες παρεμβάσεις. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι να επαναξιολογούνται οι τομείς της ευημερίας των παιδιών σε σχέση με την ποιότητα ζωής, την ικανοποίηση και την ευτυχία, οπότε να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό των πολιτικών και των παρεμβάσεων (Flaquer, 2014). Η γονική φτώχεια σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα καλής υγείας, στέγασης, διατροφής και καθορίζει το περιβάλλον του παιδιού με τις στάσεις και τις αξίες που του παρέχονται. Οι μονογονεϊκές οικογένειες (συνήθως με τη μητέρα) βιώνουν υψηλότερα ποσοστά φτώχειας καθώς

οι μητέρες έχουν να λαμβάνουν ένα μόνο εισόδημα -όχι υψηλό συνήθως- και επίσης εργάζονται πολλές ώρες πλήττοντας τη σχέση με το παιδί τους (Flaquer, 2014). Έφηβοι που μεγάλωσαν με τη μητέρα τους βαθμολογούνται χαμηλότερα σε τεστ σχολικής επίδοσης, συγκριτικά με τα παιδιά που μεγάλωναν με τους δυο γονείς τους και έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές φιλοδοξίες. Επίσης, παρατηρούνται περισσότερα συμπεριφορικά και ψυχολογικά προβλήματα (Waddington, 2004; McLanahan, 2004; Chapple, 2009; Ellwood & Jenks, 2004). Μειωμένος χρόνος του γονέα με το παιδί και χαμηλά εισοδήματα αυξάνουν το οικογενειακό άγχος, τις γονεϊκές συγκρούσεις και τη σκληρή ανατροφή των παιδιών (McLanahan, 2000). Στις περισσότερες μελέτες παιδιών που μεγαλώνουν με τη μητέρα τους η ποιότητα σχέσης με το τέκνο φάνηκε να είναι ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της ψυχολογικής ευημερίας αυτού του παιδιού. Η φύση και η ποιότητα ανατροφής από τον γονέα που έρχεται σε επαφή το παιδί κι όχι η ίδια η επαφή είναι που έχει σημασία .

Ο Flaquer (2014), σημειώνει ότι η διεπιστημονική ενσωμάτωση διάφορων θεωρητικών κλάδων από την οικονομία, την κοινωνιολογία και την ψυχολογία σε ενιαίο πλαίσιο θα βοηθήσει την τελική ευημερία των παιδιών. Οι αναπτυξιακές επιστήμες ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για τη θετική ανάπτυξη και την ποιότητα ζωής. Οι πολυδιάστατες προσεγγίσεις που βασίζονται στα δικαιώματα που καλύπτουν τομείς όπως η υλική κατάσταση, η υγεία, η εκπαίδευση, οι σχέσεις των παιδιών, η ασφάλεια, η υποκειμενική ευημερία κερδίζουν όλο και περισσότερη υποδοχή (Bradshaw et al 2007, UNICEF 2007). Τέλος, όλο και περισσότερο διαδίδονται οι μετρήσεις υποκειμενικών παραγόντων των παιδιών, ρωτώντας τα τι τα κάνει χαρούμενα, πόσο ικανοποιημένα είναι, τι αντίληψη έχουν για την ευημερία τους (με όλους τους τομείς που αυτή περιλαμβάνει) (Flaquer, 2014).

5.1.2. Έρευνες για την ποιότητα ζωής της μητρός σε σχέση με την αυτοεκτίμηση του παιδιού

Οι Bronfenbrenner, Alvarez & Henderson (1984), συνέδεσαν το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με τη θετική επιρροή στην αυτοεκτίμηση της κόρης.

Στην μελέτη των Bronfenbrenner & Crouter (1982), αναφέρεται ότι οι μητέρες που εργάζονται ήταν επιζήμιο για το παιδί - αγόρι, ενώ το παιδί-κορίτσι θαύμαζε τη μητέρα του και γινόταν πιο ανεξάρτητο.

Οι Abela & Skitch (2007), βρήκαν ότι παράγοντες όπως η αυτοεκτίμηση μπορούν να μετριάσουν τα αρνητικά αποτελέσματα δυσκολιών των γονέων πάνω στα συναισθήματα και στη συμπεριφορά των παιδιών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά γονέων με κατάθλιψη είχαν πιθανότητες εμφάνισης κατάθλιψης μέσω του αυξημένου βιωμένου στρες, μόνο αν είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, η κατάθλιψη της μητέρας είναι πιθανότερο να επιφέρει δυσκολίες στη συμπεριφορά των παιδιών (Tully, Iacono & McGue, 2008) .

Αποτελέσματα έρευνας σε μητέρες και παιδιά έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ευημερίας της μητέρας και αυτής του τέκνου της. Η διακύμανση στην παγκόσμια αυτοεκτίμηση του παιδιού εξαρτάται από τομείς των ενηλίκων που έχουν να κάνουν με τομείς των παιδιών, όπως η ηθική των ενηλίκων, η σωματική εμφάνισή τους κι η παγκόσμια αυτοαξία των ενηλίκων. Βρέθηκε ότι οι αυστραλιανές ανύπαντρες μητέρες έχουν καλή σχέση με τα παιδιά τους τα οποία αναπτύσσουν θετική αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με αναφορές από άλλες χώρες (Wood, 1999).

5.1.3 Έρευνες για τη σχέση παιδιού-μητέρας σε σχέση με την αυτοεκτίμηση του παιδιού

Ο Mboya (1993), διαπίστωσε ότι η αυτοαντίληψη της κόρης επηρεαζόταν περισσότερο από τη σχέση μητέρας-κόρης σε σύγκριση με την αυτοαντίληψη του γιου, αλλά γενικά οι θετικές σχέσεις παιδιού-μητέρας συσχετίζονταν με υψηλότερη αυτοεκτίμηση των παιδιών. Η Wood, 1999, διαπιστώνει ότι οι μητέρες με υγιή αυτοεκτίμηση παρέχουν στα παιδιά τους ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά αναπτύσσουν μια θετική αυτοαντίληψη και γενικά ευημερούν. Οι

Li,Tan et al (2022), κατέληξαν στο ότι οι γονείς που είναι προσανατολισμένοι προς την επιτυχία των τέκνων τους έχει ως αποτέλεσμα τη θετική σχέση παιδιού-γονέα και την ανάπτυξη αυτοεκτίμησής του σε σύγκριση με τους γονείς που αποκρίνονται περισσότερο στην αποτυχία των παιδιών τους και αυτό έπειτα, συνεισφέρει στη δημιουργία ενός υγιούς συστήματος κοινωνικών δικτύων για τα τέκνα.

Ευρήματα μελέτης της Μακρή – Μπότσαρη (2020), έδειξαν ότι η αποδοχή των παιδιών από τους γονείς είναι ο δείκτης που σχετίζεται εντονότερα με την αυτοεκτίμηση. Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι η πρόωγη εντύπωση που αποκτά ένα μικρό παιδί για τη σχέση του με τους γονείς του είναι καθοριστική για την αυτοεκτίμησή του. Αν οι γονείς θεωρούν τη σχέση με το παιδί τους πολύτιμη και σημαντική, τότε το παιδί εισπράττει από αυτούς ότι έχει αξία και το εκτιμούν και αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του (Gruenenfelder-Steiger, Harris & Fend, 2016; Reitz, Motti-Stefanidi & Asendorpf, 2016).

Η υψηλή αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί με υψηλά ποσοστά ψυχικής υγείας, με την ικανοποίηση από τη ζωή, την ευτυχία και την ευημερία μετέπειτα. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με άγχος και κατάθλιψη (Harter, 1993). Ο Coopersmith (1967), διαπίστωσε ότι οι αυταρχικοί γονείς που έχουν υψηλές απαιτήσεις από τα παιδιά τους και τα ενθαρρύνουν προς αυτές έχουν υιούς με υψηλή αυτοεκτίμηση. Οι μητέρες αυτών των αγοριών έχουν ζεστές και στενές σχέσεις μαζί τους, ενδιαφέρονται για αυτούς και επιδοκιμάζουν τα επιτεύγματά τους. Ο Coopersmith (1967), σημειώνει την αποδοχή των παιδιών από τους γονείς τους, τα σαφή όρια και τον σεβασμό στην ατομικότητα του παιδιού ως βασικά κριτήρια για την καλλιέργεια υψηλής αυτοεκτίμησης. Τα ευρήματα αυτά, διευρύνει έρευνα η οποία έδειξε ότι τα παιδιά με μητέρες που τα πίεζαν ψυχολογικά για να πειθαρχήσουν είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ τα παιδιά που βίωναν αποδοχή από τις μητέρες τους είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση (Graybill, 2010).

Οι Furnham και Cheng (2000), διαπίστωσαν σε έρευνά τους σε εφήβους ότι η αυτοεκτίμηση είναι ο πιο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της ευτυχίας και η μητρική αυθεντία με την εύλογη πειθαρχία που ασκούσε στα παιδιά (μεταξύ άλλων παραγόντων) ήταν σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.

Άλλη έρευνα, δείχνει ότι η κοινωνική αυτοαντίληψη και η γενική αυτοεκτίμηση των παιδιών σχετιζόταν αποκλειστικά από την πρόωγη ευαισθησία και ζεστασιά των μητέρων τους (Paulus και συν, 2018).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας σε αγόρια 8-12 ετών καταδεικνύεται ότι ικανοποιητικά επίπεδα στην ποιότητα της σχέσης παιδιού-γονέα συσχετίζονται με χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας και κοινωνικού στρες και υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Phaik, Ooi et al, 2006).

Ο Rubin, (2011), όπως αναφέρεται στον Thompson (2014), περιγράφει τα χαρακτηριστικά μια καλής λειτουργικά σχέσης φίλων σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και στη στενή σχέση παιδιού-γονέα. Η λειτουργική σχέση λοιπόν παρέχει υποστήριξη και ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τη θετική αυταξία, συμβάλλει στη συναισθηματική ασφάλεια, προσφέρει στοργή, προσφέρει ευκαιρίες για οικειότητα και αυτο-αποκάλυψη, παρέχει βοήθεια, προωθεί την ανάπτυξη της διαπροσωπικής ευαισθησίας, της ελπίδας, των ενδιαφερόντων και της αντιμετώπισης των φόβων και προσφέρει ένα πρότυπο για τις στενές σχέσεις που θα δημιουργηθούν στο μέλλον.

Στην έρευνα των Rohner et al (2019), εξετάστηκαν ενήλικες δεκατριών χωρών και των δύο φύλων οι οποίοι έχουν βιώσει απόρριψη από τους γονείς τους σε μικρή ηλικία και αυτό είχε ως συνέπεια τον φόβο οικειότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις τους στην ενήλικη ζωή τους. Ειδικά η μητρική απόρριψη συνδέθηκε ισχυρότερα με φόβο και άγχος στις τωρινές διαπροσωπικές σχέσεις τους ως ενήλικες. Η γονεϊκή απόρριψη στην παιδική ηλικία συνδέθηκε με την ανάπτυξη γνωστικών διαταραχών, όπως η τάση για εξατομίκευση και υπερβολική επιφυλακτικότητα και υπερευαισθησία -υπερβολική αντίδραση- στην πραγματική, απειλούμενη ή φανταστική απόρριψη στην ενήλικη ζωή (Downey et al, 1998; Ibrahim et al, 2014). Επιπλέον, η εμπειρία της γονεϊκής απόρριψης στην παιδική ηλικία έχει σχετιστεί με ελλείμματα στη συναισθηματική ανταπόκριση απέναντι στους άλλους, μειωμένη αυτοεκτίμηση και αρνητική στάση στη ζωή, καθώς τα άτομα που βιώνουν απόρριψη τείνουν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τις διαπροσωπικές σχέσεις ως ψυχολογικά και συναισθηματικά ανασφαλείς, αναξιόπιστες και αρνητικές γενικά με διάφορους τρόπους (Rohner & Lansford, 2017).

5.1.4 Έρευνες για τη σχέση παιδιού-μητέρας σε σχέση με τη σχολική προσαρμογή και την αυτοεκτίμηση του παιδιού

«Σύμφωνα με τον Sullivan (1953), ένα παιδί αναπτύσσει την άποψη που έχει για τον εαυτό του, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, μέσω της αλληλεπίδρασης με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Οι εμπειρίες των παιδιών κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας επηρεάζουν την αντίληψη για τον εαυτό, διαμορφώνοντας θετική ή αρνητική αυτοεκτίμηση, καθώς μεγαλώνουν. Πιο πρόσφατα δεδομένα επιβεβαιώνουν αυτά τα στοιχεία, εστιάζοντας στους συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της οικογένειας. Αυτά τα ευρήματα ενισχύονται από την έκφραση συναισθημάτων και κυρίως την έκφραση αγάπης από τους γονείς προς τα παιδιά τους» (Bengtson, 2001; Giotsa, 2007; Mylonas et al 2006; Rohner et al 2005, όπως αναφέρεται στο Giotsa et al, 2017). Οι Giotsa και Touloumakos (2014) αναφέρουν ότι όταν ένα παιδί νιώθει αποδεκτό από τους γονείς, προσαρμόζεται ψυχολογικά πιο εύκολα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος σε σύγκριση με ένα παιδί που λαμβάνει απόρριψη από τους γονείς του. Η γονεϊκή απόρριψη, κατά την παιδική ηλικία ενός ατόμου, σχετίζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως εχθρότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματική αστάθεια, αρνητική στάση στη ζωή και εξάρτηση στις σχέσεις, ακόμη και στην ενηλικίωσή του. Επιπλέον, η ποιότητα της σχέσης ενός παιδιού ή του εφήβου με τους γονείς του επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της σχέσης με τους συνομηλίκους.

Ευρήματα ερευνών καταδεικνύουν συσχετίσεις μεταξύ της ποιότητας της σχέσης παιδιού-μητέρας και της ικανότητας του παιδιού να ξεπερνά τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες, όπως η συγκέντρωση του παιδιού στην τάξη, η επεξεργασία και ο σχηματισμός εννοιών, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ρύθμιση των συναισθημάτων και η αναγνώριση αιτιατών σχέσεων μεταξύ των γεγονότων και των συμπεριφορών (Campbell, 1994; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997).

Σε έρευνα των Rogoff et al (1980), φάνηκε ότι οι Γιαπωνέζες μητέρες αναμένουν από τα παιδιά τους συναισθηματική ωριμότητα και συμμόρφωση σε μικρή ηλικία. Οι Αμερικανίδες και Αυστραλές από την άλλη, σε μικρή ηλικία, περίμεναν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Οι Mott et al (1965), ανέδειξαν ότι οι πατεράδες που εργάζονται σε ώρες που δεν βλέπουν το παιδί τους επίσης έχει επιζήμιο αποτέλεσμα, καθώς η καλλιέργεια της πειθαρχίας επιβαρύνει κυρίως τη μητέρα και προκαλούνταν έτσι οικογενειακές συγκρούσεις.

Οι διαφορές στους μητρικούς τύπους αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους κατά τους πρώτους μήνες της ζωής έδειξαν σημαντικές συνέπειες στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στη σχολική ηλικία (Paulus et al, 2018). Οι Berger & Spiess (2011), σε έρευνά τους συμπέραναν ότι η ικανοποίηση της μητρικής ζωής οδηγεί σε μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και αυξάνει τη γνωστική απόδοση των μικρών παιδιών (προσχολικής ηλικίας) στη Γερμανία.

Τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο έχουν υψηλή ακαδημαϊκή επιτυχία, όταν οι γονείς τους μιλούν με τα παιδιά τους, εξηγούν, τα ακούν προσεκτικά, τα ωθούν στην εξερεύνηση και δίνουν προσοχή στα ενδιαφέροντά τους κάνοντας αναπροσαρμογές, όποτε συναντούν δυσκολίες (Stevenson et al, 1986).

Σε μελέτη των Nur et al (2018), παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικής σχέσης παιδιού-μητέρας και της συνεργατικής συμμετοχής των παιδιών, της συνολικής σχολικής προσαρμογής και της αίσθησης του ενιαίου σκοπού του εαυτού που προσφέρει κίνητρα και προσανατολισμό προς το μέλλον. Στην έρευνα των ιδίων αναφέρεται πλήθος ερευνών που μελετούν τη σχολική προσαρμογή των παιδιών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της οικογένειας στην οποία ανήκουν (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της μητέρας πχ. ηγετική, ανεξάρτητη, περιποιητική), και τη σχέση των παιδιών με τους γονείς τους και συμπεραίνουν ότι η εν λόγω σχέση είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή τους (Orth & Robins, 2022; Morris et al, 2002; Patrick, Murphy & Yoon, 1995; Pettit, Bates & Dodge, 1997).

Μελέτες των Becher (1984), Bloom (1981) και Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), διαπιστώνουν ότι οι καλύτερες σχολικές επιδόσεις και η υψηλή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών σχετίζονται με την αποτελεσματική επικοινωνία και τη συναισθηματική υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, τις κοινές δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται όλα τα μέλη της οικογένειας, τις εμπειρίες μάθησης που εμπεριέχονται στον οικογενειακό βίο, την εποπτεία των γονέων, την προώθηση της δημιουργικής αξιοποίησης του χρόνου τους και τέλος, τις υψηλές και συγχρόνως ρεαλιστικές προσδοκίες που αναμένουν από τα παιδιά.

Τα παιδιά που από την οικογένεια έχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων δείχνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να είναι πιο ανεξάρτητα τελειώνοντας το δημοτικό και μεταβαίνοντας στο Γυμνάσιο, ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Epstein, 1983b).

Ο Moorehouse (1986) διαπίστωσε ότι τα παιδιά των μητέρων που εργάζονταν σε πλήρες ωράριο, ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδό τους εμφάνισαν δυσκολία στη σχολική

προσαρμογή τους. Οι ασταθείς οικογενειακές συνθήκες γενικά, είχαν αρνητική επίδραση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι Rueger et al (2008), σε έρευνά τους αποδεικνύουν ότι η γονική υποστήριξη είναι ένας μοναδικός σημαντικός προγνωστικός παράγοντας προσαρμογής τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια και η υποστήριξη των συμμαθητών ένας αντίστοιχος παράγοντας για τα αγόρια. Οι ίδιοι σημειώνουν ότι τα ευρήματά τους για τη συσχέτιση της γονικής υποστήριξης με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών επιβεβαιώνονται και από παλαιότερες έρευνες των Dubow et al (1991) και Dunn et al (1987), σε σχέση με την υψηλή αυτοεκτίμηση στην έρευνα των Hoffman et al (1988) και σε σχέση με την χαμηλότερη κατάθλιψη (που είναι δείκτης συναισθηματικής και ψυχικής ευημερίας) σε έρευνες των Cheng (1997); Colarossi & Eccles (2003); Licitra-Kleckler & Waas (1993) και Newman et al (2007). Αντιθέτως, χαμηλά επίπεδα γονικής υποστήριξης συνεπάγονται γενική ψυχολογική δυσφορία και συναισθηματικά προβλήματα στις έρευνες των Demaray et al (2005); Helsen et al (2000) και Ystgaard (1997).

Έρευνες των Γιαννέλος (2003) και Μπάμπαλης & Τσώλη (2015), ανέδειξαν την επίδραση της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση η οποία είναι παράγοντας της σχολικής προσαρμογής.

Τα ευρήματα ερευνών επιβεβαιώνουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση προάγει θετικά συναισθήματα που προστατεύουν το άτομο από το άγχος, ενδυναμώνουν τη σωματική και ψυχική υγεία και διευκολύνουν την προσαρμογή του ενώ αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με το άγχος, την κατάθλιψη και την κακή προσαρμογή. Η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης, συναισθήματος, προσαρμογής και υγείας είναι αδιαμφισβήτητη από τους επιστήμονες (Cutrona, 1982; Goswick & Jones, 1981; Leary, 1983; Taylor & Brown, 1988; White, 1981).

5.2 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο συγκεντρώθηκαν οι διεθνείς έρευνες για την ποιότητα ζωής της μητέρας σχετικά με τη σχέση της με το τέκνο της, για τη σχέση της ποιότητας ζωής της μητέρας σχετικά με την αυτοεκτίμηση του παιδιού, για τη σχέση του δεσμού παιδιού-μητέρας σχετικά με την αυτοεκτίμηση του και για τη σχέση παιδιού-μητέρας σχετικά με τη σχολική προσαρμογή του καθώς και την αυτοεκτίμηση του παιδιού σχετικά με τη σχολική προσαρμογή του.

Συνοψίζοντας, οι μητέρες με υψηλό δείκτη στην ποιότητα ζωής δημιουργούν καλύτερες σχέσεις με τα παιδιά τους, καθώς έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους με θετικότερο τρόπο και να τους παρέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης. Οι καλές σχέσεις παιδιού-μητέρας και η αυτοεκτίμηση της μητέρας καλλιεργούν υψηλή αυτοεκτίμηση στα τέκνα. Το είδος της σχέσης παιδιού-μητέρας και η αυτοεκτίμηση του παιδιού έχουν θετική συσχέτιση με τη σχολική προσαρμογή του παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Κοινωνική Παιδαγωγική - Ποιότητα ζωής – Αυτοεκτίμηση - Σχολική Προσαρμογή

6.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1946), ως υγεία, ορίζεται όχι μόνο η απουσία ασθένειας αλλά και η κατάσταση της ψυχοκοινωνικής και σωματικής ευεξίας. Στο πρόγραμμα «Υγεία για όλους» του Π.Ο.Υ. (1991) σημειώνεται η ποιότητα ζωής ως εξής: «...όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν το δυναμικό υγείας, για να μπορέσουν να βιώσουν στην ζωή τους ικανοποίηση σε κοινωνικό, οικονομικό και ψυχικό επίπεδο...η υγεία για όλα τα παιδιά και τα νεαρά άτομα πρέπει να βελτιωθεί, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναπτυχθούν και να αποκτήσουν πλήρως τις σωματικές, νοητικές και κοινωνικές τους δυνατότητες». Επιπλέον, στη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του παιδιού, που επικυρώθηκε από την ελληνική κυβέρνηση (Ν. 2101, ΦΕΚ 192/2-12-1992) περιλαμβάνονται άρθρα (24,27,31,12) που προστατεύουν την υγεία και την περίθαλψη, το βιοτικό επίπεδο, την ανάπαυση και διασκέδαση (Convention on the Rights of the Child, 1989). Επιπρόσθετα το 2015 οι ηγέτες των χωρών, σε παγκόσμιο επίπεδο, υιοθέτησαν 17 Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης για να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες στις χώρες ως το 2030. Οι στόχοι αυτοί σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα ζωής του ατόμου καθώς αποσκοπούν στη μηδενική φτώχεια και πείνα, στην καλή υγεία και ευημερία, στην ποιοτική εκπαίδευση, στην ισότητα των φύλων, στην αξιοπρεπή εργασία και ανάπτυξη, στην αξιοπιστία ισχυρών δεσμών και δικαιοσύνης (Ηνωμένα Έθνη). Η καλλιέργεια των στόχων λαμβάνει χώρα σε πολλαπλά επίπεδα.

Σύμφωνα με τη θεώρηση του Bronfenbrenner (1989), τα άτομα συμμετέχουν σε πολλαπλά συστήματα και ανάλογα με το είδος των αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων διαμορφώνονται περιβάλλοντα για τη θετική ή μη ανάπτυξή τους. Έτσι, το παιδί επηρεάζεται από όλα τα συστήματα στα οποία συμμετέχει άμεσα ή έμμεσα. Η οικογένεια με όλη της τη λειτουργία και με τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία μετέχει, επιδρά στην ατομικότητα του παιδιού. Επιπρόσθετα, η κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο σε συνάρτηση με τον τρόπο που είναι οργανωμένα αλληλεπιδρούν με το παιδί. Οι γονείς και οι άλλοι ενήλικες γύρω από το παιδί το επηρεάζουν ανάλογα με τις ευκαιρίες που του δίνουν και τις προσδοκίες που έχουν από αυτό. Το είδος και η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων των γονέων που μπορεί να ανακουφίζουν ή να

αγχώνουν τους γονείς έχει αντίκτυπο στα παιδιά. Η λειτουργική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο προσδιορίζει τα όρια και την αίσθηση ασφάλειας του παιδιού. Το εργασιακό περιβάλλον και η κουλτούρα των γονέων ανάλογα και με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν καθορίζουν την ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι, ανάλογα με την «οικολογία» όλων των παραπάνω εμπλεκόμενων συστημάτων δίνεται χώρος στα παιδιά να αναπτύξουν συγκεκριμένες πλευρές τους (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2019).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ενδιαφέρεται και μεριμνά για όλα τα παραπάνω ζητήματα και διαδικασίες καθώς ο κύριος στόχος της είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους, της ενίσχυσης της κοινωνικής τους ένταξης και της προαγωγής μιας αυτόνομης ζωής. Η Κοινωνική Παιδαγωγική μετουσιώνει τη θεωρία σε πράξη μέσω της εκπαίδευσης και της υποστήριξης όλων όσων αντιμετωπίζουν κοινωνικές προκλήσεις. Η Κοινωνική Παιδαγωγική βασίζεται στο ότι ο άνθρωπος μπορεί να επηρεάσει τις κοινωνικές συνθήκες μέσω της εκπαίδευσης η οποία χρειάζεται να θεωρείται ως μια διαδικασία δια βίου μάθησης που αφορά σε όλους, από τα παιδιά μέχρι τους ενήλικες και υπερήλικες. Αρχές της είναι οι ανθρωπιστικές αξίες και η άνευ όρων εκτίμηση και ισότητα. Θεωρεί όλα τα άτομα ως ανθρώπους με εξαιρετικές δυνατότητες. Ενδιαφέρεται για την ολιστική εκπαίδευση όλων των κατηγοριών των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, την υποστήριξη των ατόμων ώστε να χαίρουν μακρόχρονης ευτυχίας και ευημερίας, την ενδυνάμωση του εαυτού για τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών που θα είναι σε θέση να επηρεάζουν θετικά την κοινωνία τους και θα συμβάλλουν στην πρόοδο (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Στο κεφάλαιο αυτό αποδίδονται η εννοιολόγηση, οι βασικές αρχές και προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, βασικοί εκπρόσωποί της, οι επιστημολογικές διαστάσεις της και η διασύνδεσή της με τις μεταβλητές της παρούσας εργασίας, δηλαδή την ποιότητα ζωής της μητέρας, τη σχέση της με το τέκνο της, την αυτοεκτίμηση και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.

6.2 Η Κοινωνικοπαιδαγωγική Προσέγγιση

6.2.1 Ορισμός, Βασικές Αρχές και Προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Ο όρος Κοινωνική Παιδαγωγική έχει δημιουργό της τον Karl Mager, ο οποίος στις αρχές του 19^{ου} αιώνα έμελλε να επηρεάσει τη Γερμανία και σταδιακά την υπόλοιπη Ευρώπη με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό έργο του να ανακουφίζει τα θύματα των πολέμων, της εκμετάλλευσης, της ανισότητας, της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης που έφερναν οι συνεχόμενες βίαιες αλλαγές στον κοινωνικό ιστό και να αναβαθμίζει τα χαμηλά επίπεδα ποιότητας ζωής στα οποία είχε περιέλθει η ανθρωπότητα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003, 2021). Ο Karl Mager θεωρείται ο «πατέρας» της Κοινωνικής Παιδαγωγικής καθώς με τη στάση του και τη δράση του, συνέδεσε την εκπαίδευση με την κοινωνία, δηλαδή επικεντρώθηκε στους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση μπορεί να προάγει την κοινωνική ευθύνη και την κοινωνική πρόοδο και αλλαγή. Το άτομο αναπτύσσεται εντός των κοινωνικών του σχέσεων, η εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί ηθικές αξίες όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη και η συνεργασία και να αποσκοπεί στην κοινωνική ένταξη και ανάπτυξη όλων. Έτσι, ο Mager, το 1844, οραματίστηκε την ενδυνάμωση και τον μετασχηματισμό μιας κοινωνίας που υπέφερε από παθογένειες όπως η κοινωνική ανισότητα, οι κοινωνικο-οικονομικές διαφορές των οικογενειών και οι άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, η εκμετάλλευση παιδιών και γυναικών, ένα μεγάλο πλήθος κοινωνικών αδικιών και αδιεξόδων (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2021).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου – Κεκέ (2003, 2013, 2021), η Κοινωνική Παιδαγωγική ορίζεται ως «η επιστήμη η οποία «ενεργεί» ως «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, είναι η οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει». Στοχεύει στη βελτίωση και αλλαγή όλων των ανθρώπων με απώτερο σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη και την προσωπική ευημερία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Ωστόσο, πολύ νωρίτερα, οι Αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι όπως ο Αριστοτέλης, έθεσαν τις προγονικές, φιλοσοφικές αρχές στις οποίες βασίζεται η Κοινωνική Παιδαγωγική, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια της ηθικής, της ευτυχίας και της ενεργής συμμετοχής του πολίτη για το κοινό καλό (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021), και οι οποίες έχουν επηρεάσει τη σκέψη και άλλων

επιστημονικών κλάδων που μελετούν την ποιότητα ζωής, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Τα αίτια της δημιουργίας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής συνοψίζονται στα ηθικά, πολιτικά, κοινωνικο-οικονομικά αδιέξοδα του 19^{ου} αιώνα, στα αποτελέσματα των πολεμικών συρράξεων και της βιομηχανικής επανάστασης, στην έντονη αστικοποίηση, στην κατάλυση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών, στην καταστρατήγηση των συνθηκών διαβίωσης και της υγείας, στην παιδική εκμετάλλευση και στη μείωση αριθμού γεννήσεων που έχουν σημειωθεί. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι αρχικές προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής συμπεριλάμβαναν την ενδυνάμωση της κοινωνίας μέσα από την εκπαίδευση με στόχο την αλλαγή και την εξέλιξη, τη φροντίδα και την προστασία των παιδιών από κάθε μορφή εργασιακής εκμετάλλευσης, την προστασία των δικαιωμάτων των ανθρώπων και των παιδιών, την κοινωνική επανένταξη των αδικημένων, την ίση συμμετοχή όλων των κοινωνικών τάξεων στις ευκαιρίες μόρφωσης και πολιτισμού, δια βίου και μάλιστα για όλες τις ηλικίες, την κοινωνική δικαιοσύνη και μέριμνα. Καθώς όμως η Κοινωνική Παιδαγωγική εξελίσσεται, δεν εστιάζει πια μόνο κυρίως στους αδύναμους και αδικημένους κοινωνικά, αλλά σε όλους τους ανθρώπους για όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αποβλέποντας σε μια όλο και καλύτερη ποιότητα ζωής.

Στις βασικές αρχές και προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μέχρι τις μέρες μας, αναφέρονται επιπλέον, το ισχυρό αξιακό σύστημα και το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, η προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδος, ο κριτικός αναστοχασμός, η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, η ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, η ανάδειξη και ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών κάθε παιδιού, η ανάληψη προσωπικής ευθύνης, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιτυχημένης επικοινωνίας, και επίλυσης προβλημάτων, η αντιμετώπιση του εκφοβισμού, η ενίσχυση της δημιουργικότητας, ο σεβασμός της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας κάθε ατόμου, η υποστήριξη και αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου (Μυλωνάκου-Κεκέ 2013).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική εξαπλώνεται σε όλον τον κόσμο καθώς οι ανάγκες για την εφαρμογή της δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και σύμφωνα με μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση, σημειώνεται ότι εκτός της Γερμανίας, συναντάμε την Κοινωνική Παιδαγωγική στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου αρχικά εκεί είναι περισσότερο συνδεδεμένη με την

Κοινωνική Εργασία. Επίσης, ο κλάδος αναπτύσσεται στη Ρωσία, στην Ιταλία, στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία, στην Ελλάδα και στις Σκανδιναβικές χώρες. Στις τελευταίες, έχει ιδιαίτερη ανάπτυξη με σημαντικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα και ως αυτόνομο ακαδημαϊκό αντικείμενο στα πανεπιστήμια (Μυλωνάκου-Κεκέ 2013, 2021).

6.2.2 Εκπρόσωποι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Σημαντικοί εκπρόσωποι που έδρασαν ως Κοινωνικοί Παιδαγωγοί στην εποχή τους διαμορφώνοντας την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, από τις απαρχές της μέχρι σήμερα, είναι: ο Johann Pestalozzi, ο Friedrich Ernst Schleiermacher, ο Friedrich Adolph Wilhem Diesterweg, ο Johann Hinrich Wichern, ο Karl Wilhem Eduard Mager, ο Paul Natorp, η Gertud Bäumer, ο Herman Nohl, ο Kurt Lewin, ο Klaus Mollenhauer, ο Hans Thiersch, ο Hans Josef Buchkremer, ο John Dewey και άλλοι που αξίζει να αναφερθούν με ξεχωριστή αναφορά για τον καθένα, αλλά για την παρούσα εργασία η ανάλυση περιορίζεται στην ανάδειξη μερικών μόνο εκπροσώπων προκειμένου να αναδειχθεί το περιεχόμενο, η αξία και η πολυεπίπεδη αξιοποίηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ο Johann Heinrich Pestalozzi, γεννημένος στην Ελβετία, τον 18^ο αιώνα ως πρωτοπόρος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής πιστεύοντας στα ιδανικά του ανθρωπισμού, της χριστιανικής αγάπης και στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου. Βοήθησε ορφανά και απροστάτευτα παιδιά αναλαμβάνοντας να τα περιμαζέψει και να τα εκπαιδεύσει βασιζόμενος στην εμπειρική και βιωματική προσέγγιση, στη δυναμική των ανθρωπίνων σχέσεων, υποστηρίζοντας πάντα ότι η εκπαίδευση χρειάζεται να συνδέει «το μυαλό, την καρδιά και τα χέρια», δηλαδή να αφορά σε όλες τις διαστάσεις, την διανοητική-πνευματική, τη συναισθηματική – ηθική και την πρακτική – σωματική διάσταση (Laubach, 2011). Ο Pestalozzi είναι ο παιδαγωγός της αγάπης. Στις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούσε ότι η σχέση δακάλου-μαθητή πρέπει να αντιστοιχεί με τη σχέση μητέρας-παιδιού κι έτσι ο ιδανικός δάσκαλος να είναι ανοιχτόκαρδος, περιποιητικός κι ευγενικός, με ανιδιοτελή προσφορά και αγάπη. Από τη σχέση μητέρας-παιδιού αναπτύσσεται η αγάπη μεταξύ των ανθρώπων – αδελφών. Για τον Pestalozzi η σχέση μητέρας-παιδιού είναι η βάση της ηθικής ανάπτυξης όπου ο δεσμός τους είναι και φυσικός και με αίσθηση καθήκοντος. Μέσα από την υπακοή, την αφοσίωση, την αγάπη και την εμπιστοσύνη που υπάρχουν στον δεσμό μητέρας - παιδιού αναπτύσσονται οι πρώτες ηθικές αρχές στην ανάπτυξη του εαυτού του

παιδιού, ώστε να συνειδητοποιήσει ότι δεν βρίσκεται στον κόσμο τούτο για τον εαυτό του, αλλά έχει καθήκοντα και δικαιώματα, μέσα στην κοινωνία. Η πεποίθηση ότι τα άτομα μέσα στην κοινωνία πρέπει να συνδέονται με τα καθήκοντά τους συνδέει τη μητρική αγάπη και την παιδαγωγική της αγάπης με την επιθυμία και τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης (Weems, 1999).

Ο Friedrich Ernst Schleiermacher, Γερμανός θεολόγος, φιλόσοφος και παιδαγωγός ανέπτυξε ιδέες γύρω από την εκπαίδευση ως κοινωνική διαδικασία, αναζητώντας την ισορροπία μεταξύ της ατομικότητας και της κοινωνικότητας στην εκπαίδευση. Βάσει αυτής της ιδέας, το άτομο χρειάζεται να αναπτύξει τη μοναδικότητά του, ενώ ταυτόχρονα να προετοιμάζεται κατάλληλα για τη ζωή μέσα στη συλλογικότητα (στην κοινωνία), ως πολίτης με αίσθημα κοινωνικής ευθύνης. Η σχέση δακάλου-μαθητή πρέπει να διαπνέεται από σεβασμό, ενσυναίσθηση και κατανόηση. Ο δάσκαλος χρειάζεται να καθοδηγεί τον μαθητή να αναπτύξει κριτικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση τις οποίες ο Schleiermacher θεωρούσε προϋποθέσεις για την προσωπική ανάπτυξη (Kenklies, 2012).

Ο Friedrich Adolph Wilhem Diesterweg, Γερμανός παιδαγωγός, μελετητής των Αρχαίων Ελλήνων Φιλοσόφων και του Jean-Jacques Rousseau, είναι γνωστός για τη δημοκρατική του εκπαίδευση. Συνέδεσε την εκπαίδευση με την κοινωνική δικαιοσύνη λέγοντας ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη σε όλους, χωρίς κοινωνικο-οικονομικές διακρίσεις. Η εκπαίδευση είναι το μέσο για την κοινωνική πρόοδο και την εξάλειψη των ανισοτήτων. Υποστήριζε τη βιωματική μάθηση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ώστε τα άτομα να γίνονται αυτόνομα, έχοντας εμπεδώσει τις έννοιες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της κοινωνικής ευθύνης (Günther, 1984).

Ο Johann Hinrich Wichern, θεολόγος του 19^{ου} αιώνα, δημιούργησε ένα φιλανθρωπικό ίδρυμα (το RauheHaus) για την εκπαίδευση παραμελημένων και φτωχών παιδιών, προκειμένου να τα βοηθήσει να αναπτυχθούν ηθικά και κοινωνικά. Ο Wichern, ανέπτυξε ένα οργανωμένο σύστημα κοινωνικής πρόνοιας στο οποίο συμμετείχαν το κράτος, η Εκκλησία και ένα σύνολο ιδιωτών (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Ο Paul Natorp, φιλόσοφος και παιδαγωγός μαζί με άλλους πανεπιστημιακούς καθηγητές «δημιούργησε τη «Σχολή του Marbug», η οποία καθιέρωσε, σταδιακά, την Κοινωνική Παιδαγωγική ως αυτοτελή κλάδο. Κατά τον Natorp, κάθε παιδαγωγική είναι πάντοτε Κοινωνική Παιδαγωγική» (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Ο Petrie (2015), (όπως αναφέρεται στο Μυλωνάκου

– Κεκέ, 2021) σημειώνει ότι ο Natorp πιστεύει ότι η εκπαίδευση είναι κοινωνική διαδικασία, αφού ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον, και η ανάπτυξή τους δεν μπορεί παρά να είναι συνυφασμένη με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να λαμβάνουν όχι μόνο γνώσεις, αλλά και αξίες όπως η ισότητα και η αλληλεγγύη ώστε μεγαλώνοντας να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία.

Η Gertud Bäumer, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ήταν Γερμανίδα παιδαγωγός, φεμινίστρια και πολιτικός που αγωνίστηκε για τα δικαιώματα των γυναικών, την προώθηση της εκπαίδευσής τους, καθώς πίστευε ότι η εκπαίδευση θα είχε καταλυτικό ρόλο για τη γυναικεία ανεξαρτησία και την ισότητα των φύλων. Επιθυμούσε οι γυναίκες να εκπαιδεύονται για να μπορούν να αναλαμβάνουν επαγγέλματα με ισότιμες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο εκλέχθηκε στο γερμανικό κοινοβούλιο με το Δημοκρατικό κόμμα και από εκεί υποστήριξε κοινωνικές μεταρρυθμίσεις ιδιαίτερα υπέρ των γυναικών και των παιδιών καθώς και το δικαίωμα ψήφου των γυναικών για να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων (Koerrenz & Engelmann, 2019). Σύμφωνα με την Bäumer, «η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί φορέα διαπαιδαγώγησης, ο οποίος λειτουργεί παράλληλα και συμπληρωματικά με την οικογένεια και το σχολείο (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Ο Herman Nohl, φιλόσοφος και καθηγητής Παιδαγωγικής στη Γερμανία, υπήρξε από τους πιο σημαντικούς παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα, καθώς «εργάστηκε συστηματικά για την ανάπτυξη και καθιέρωση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως αυτόνομης επιστήμης» (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Οι Schugurensky & Silver (2013), (όπως αναφέρεται στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021) σημειώνει πως «Ο Nohl υποστήριζε ότι ο σκοπός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να προωθήσει την ευημερία των ανθρώπων. Για τον λόγο αυτό οι κοινωνικοί παιδαγωγοί, προκειμένου να επιτύχουν αυτόν τον σκοπό, θα πρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε πρακτικό επίπεδο και να κάνουν παρεμβάσεις, αναπτύσσοντας κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα και δράσεις ώστε να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν την ευημερία των συμμετεχόντων».

Ο Kurt Lewin, ήταν ένας από τους σημαντικότερους ψυχολόγους και κοινωνικούς επιστήμονες του 20^{ου} αιώνα, θεμελιωτής της Κοινωνικής Ψυχολογίας και εισηγητής της θεωρίας της αλλαγής. Ανέπτυξε τη θεωρία του πεδίου και εισήγαγε την έννοια της δυναμικής των ομάδων, ασκώντας βαθιά επιρροή στη θεωρία της μάθησης και την Κοινωνική Παιδαγωγική. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η συμπεριφορά των ανθρώπων εξαρτάται από το περιβάλλον καθώς

ο άνθρωπος αλληλεπιδρά με αυτό και δεν είναι μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά του. Εξέταζε πώς οι ομάδες ανθρώπων αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τα μέλη τους, πώς παίρνουν αποφάσεις, ποιες δυνάμεις ασκούνται εντός των ομάδων, μέσα από το σχετίζεσθαι στη συνεργασία και στην αλληλεξάρτηση. Ο Lewin έλεγε ότι «Εάν πραγματικά θέλεις να κατανοήσεις κάτι, προσπάθησε να το αλλάξεις» (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Σημαντική είναι η συνεισφορά του μέσω της θεωρίας της Αλλαγής που λαμβάνει χώρα σε τρία στάδια και αξιοποιήθηκε στην Ψυχολογία (Wheeler, 2008). Πιο συγκεκριμένα, αρχικά περιγράφεται το στάδιο στο οποίο το άτομο διαπιστώνει την ανάγκη για αλλαγή και απομακρύνεται από όποια παλιά πεποίθηση δεν τον εξυπηρετεί πια. Στη συνέχεια, εισάγονται και εφαρμόζονται οι νέες ιδέες και συμπεριφορές. Και τέλος, ακολουθεί το στάδιο της ενσωμάτωσης και αφομοίωσης της νέας πραγματικότητας (Wheeler, 2008). Ο Lewin, είναι επίσης πρωτοπόρος της έρευνας-δράσης, ενός πεδίου που συνδυάζει την έρευνα με την κοινωνική παρέμβαση. Ο ερευνητής γίνεται συμμετέχων και μέρος της έρευνας για να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που υλοποιείται η παρέμβαση προκειμένου να επιφέρουν την κοινωνική αλλαγή που επιθυμούν (Adelman, 1993).

Ο Klaus Mollenhauer, ο Hans Thiersch και ο Hans Josef Buchkremer «θεωρούνται οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι της κριτικής ερμηνευτικής προσέγγισης στην Κοινωνική Παιδαγωγική, επειδή ανέπτυξαν νέες θεωρητικές ερμηνείες και δημιούργησαν νέα ερμηνευτικά παραδείγματα» (Petrie 2015; Μυλωνάκου - Κεκέ 2003,2014, 2021). Ο Klaus Mollenhauer, μελετά εκ νέου την ιστορία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τα αίτια που την οδήγησαν από το πρόδρομο στάδιό της, το στάδιο της καθιέρωσής της τον 19^ο αιώνα όπου η κοινωνία βιώνει τα κοινωνικοοικονομικά αδιέξοδα της εποχής της εκβιομηχάνισης και η οικογένεια δείχνει ιδιαίτερα αδύναμη να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα, έως το τρίτο στάδιο της ανάπτυξης και της νομοθετικής κατοχύρωσης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής τον 20^ο αιώνα. Κατά τον Mollenhauer «η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ως αποδέκτες όλους τους ανθρώπους, ασκείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και αποσκοπεί στην ηθική και κοινωνική τους ανάπτυξη με βασική επιδίωξη την κοινωνική κριτική και την κοινωνική χειραφέτηση μέσω ευέλικτων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Η λειτουργία της είναι συμπληρωματική με αυτήν της οικογένειας και του σχολείου ενισχύοντας την υπευθυνότητα. Η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει την ενδυνάμωση, υποστήριξη και ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, ώστε να καθίσταται ικανό να αντιμετωπίζει τα προβλήματα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η

παιδαγωγική διαδικασία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι πολύμορφη, αξιοποιεί συνδυασμό μεθόδων και έχει τη λογική της συμβουλευτικής συμπαράστασης και υποστήριξης» (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

Ο Hans Thiersch, κυρίαρχος εκπρόσωπος της σύγχρονης Κοινωνικής Παιδαγωγικής, υποστηρίζει ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική πρέπει να εστιάζει στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων καθώς μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που ζουν, βιώνουν είτε δυσκολίες είτε ευκαιρίες και χρειάζονται υποστήριξη. «Οι αυξανόμενες ευθύνες της ζωής, η οποία γίνεται διαρκώς πιο σύνθετη και δύσκολη, δημιουργούν την ανάγκη για την αντιμετώπιση της κατάστασης μέσα από μια βοήθεια προσανατολισμένη στην αντιμετώπιση της ζωής. Προκειμένου οι άνθρωποι να συμφιλιωθούν με τη νέα κατάσταση χρειάζονται παρότρυνση, ενίσχυση και βοήθεια». Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές απαιτήσεις διευρύνονται και χρειάζεται η βοήθεια να είναι προληπτική, ολιστική και να έχει άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινή ζωής της οικογένειας (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Ο Hans Josef Buchkremer θεωρεί την Κοινωνική Παιδαγωγική θεμέλιο για κάθε Παιδαγωγική και αποτελεί «το πληρέστερο θεωρητικό και πρακτικό επιστημονικό σχήμα για να διασφαλίσει την ανάπτυξη και να διαφυλάξει την ηθική διάσταση της κάθε κουλτούρας, ειδικά στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης» (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021).

6.2.3 Διασύνδεση Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Ποιότητας Ζωής, Σχολικής

Προσαρμογής και Αυτοεκτίμησης

6.2.3.1 Η στήριξη του γονεϊκού ρόλου υπό την μέριμνα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η παρούσα εργασία συνδέεται έμμεσα με όλες τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, αλλά ιδιαιτέρως και άμεσα με την θεμελιώδη θέση της για ολόπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου σε όλα τα στάδια της ζωής, τη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων, την ενίσχυση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και την αξιοποίηση και υποστήριξη του οικογενειακού πλαισίου. Για να υποστηριχθεί η μητέρα και το οικογενειακό πλαίσιο και να αξιοποιηθεί αυτό προς όφελος των παιδιών ώστε μέσα από τη

συνεργασία οικογένειας - σχολείου - κοινωνίας να υπάρξει εξέλιξη για όλες τις πλευρές, η παρούσα εργασία ερευνά την ποιότητα ζωής της μητέρας μέσα από τη σωματική της υγεία, την ψυχολογική της υγεία, τις κοινωνικές σχέσεις της, την αίσθηση ικανοποίησης και ασφάλειας στην αλληλεπίδρασή της με το περιβάλλον της, την οικονομική της κατάσταση και το είδος σχέσης που έχει καλλιεργήσει με το τέκνο της. Όσον αφορά στο παιδί εξετάζονται η γενική ικανοποίησή του από το σχολείο, η αυτοπεποίθησή του, η κοινωνική του ικανοποίηση και η γενική σχολική του προσαρμογή, καθώς και ο βαθμός της αυτοεκτίμησής του, όπου εκτιμάται από τη σχέση του παιδιού με τον εαυτό του, με τα άλλα παιδιά και τους γονείς και δασκάλους του.

Το Department for Education and Skills (2004, 2007), (όπως αναφέρεται στο Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021) σημειώνει πως «οι κοινωνικοπαιδαγωγικές πολιτικές θα πρέπει να ενισχύουν τις δυνατότητες των οικογενειών, με στόχο αυτές να παρέχουν αγάπη, ασφάλεια και σταθερότητα, να υποστηρίζουν και να προωθούν τη μάθηση, τις θετικές επιλογές και συμπεριφορές, προκειμένου να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους». Συγκεκριμένα ως προς τους γονείς, τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα που δύνανται να σχεδιάζονται θα εμπλουτίζουν τη γονεϊκή μέριμνα με πρόσθετες πληροφορίες για την ανάπτυξη των παιδιών, με την ενίσχυση της πίστης στον εαυτό για την ικανότητα φροντίδας των τέκνων, με την ανάδειξη των θετικών ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε γονέα στο μέγαλωμα του παιδιού και με τη δημιουργία αισθήματος στήριξης και αλληλεγγύης από το σχολείο. Επίσης, οι γονείς θα καλυτερεύουν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς μέσω συναντήσεων και καλής συχνής συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Θα εκπαιδεύονται κατάλληλα για να συμμετέχουν ενεργά και ορθά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Θα διασυνδέονται με άλλους γονείς και στο δίκτυο αυτό θα ανταλλάσσουν απόψεις. Θα συνειδητοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική όλων των φορέων για να συμπλέουν. Θα αξιοποιούν τις τοπικές υπηρεσίες που απευθύνονται στον γονέα και το παιδί. Οι γονείς επίσης, μπορούν να συμβάλλουν με τις όποιες γνώσεις τους και ικανότητές τους εθελοντικά στο πολύπλευρο έργο του σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007).

6.2.3.2 Οι σχέσεις γονέων – τέκνων και οι επιδράσεις τους στα τέκνα υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2019), μελετά εις βάθος τη δυναμική της οικογένειας, τα χαρακτηριστικά της και τον αντίκτυπο που έχουν όλα αυτά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις, στα μέλη της και ιδιαίτερα στα παιδιά. Τα στοιχεία που αναλύονται στην Κοινωνική Παιδαγωγική συναντούν τις θεωρίες που παρατέθηκαν νωρίτερα στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, αναφέρονται κοινωνιολογικοί παράγοντες που δημιουργούν τη δυναμική της οικογένειας, μερικοί από τους οποίους εξετάζονται στα ερωτηματολόγια της έρευνάς μας. Τέτοιοι είναι το μέγεθος της οικογένειας, η σειρά γεννήσεως του παιδιού, το φύλο των παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο των γονέων, η μορφή/ο τύπος της οικογένειας, η προσωπικότητα και η συζυγική σχέση των γονέων, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, η κοινωνικότητα των γονέων, η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Μέσα στην ψυχοδυναμική της οικογένειας που μεγαλώνουν τα παιδιά αποκτούν πρότυπα συμπεριφοράς και συναισθηματικά πρότυπα που συνήθως τα καθορίζουν στην ενήλικη ζωή τους. Το «επικοινωνιακό δίκτυο» που δημιουργείται εντός και εκτός των μελών υποδηλώνει την ποιότητα του συστήματος της οικογένειας, το οποίο διασφαλίζει τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα, την κοινωνικοποίηση των παιδιών, το περιβάλλον πλούσιων και κατάλληλων ερεθισμάτων για την καλλιέργεια των δυνατοτήτων των παιδιών, την παροχή συναισθηματικής φροντίδας και ασφάλειας για μια υγιή ανάπτυξη και την εξασφάλιση ισορροπίας όλων των μελών. Θετικά επιδρούν παράγοντες όπως η εποικοδομητική επικοινωνία με στοιχεία ειλικρίνειας, υπομονής, κατανόησης, ενεργητικής ακρόασης, αγάπης, αποδοχής, επαίνου, ελεύθερης έκφρασης συναισθημάτων, η συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων, η καλή σχέση των γονέων και η διευκρίνιση σαφών ορίων για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Επίσης, ο ποιοτικός χρόνος μεταξύ των μελών της οικογένειας, η εκτίμηση στις διαφορετικές επιθυμίες και στις κλίσεις των μελών και συγκεκριμένα των παιδιών προσδίδουν αρμονία στις σχέσεις και αρκετό χώρο ώστε να εξασφαλίζεται υψηλή ποιότητα ζωής, τα παιδιά να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους, να προάγεται η σχολική επιτυχία και προσαρμογή τους και να χτίζουν υγιείς προσωπικότητες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

6.2.3.3 Σχέσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας και Κοινωνική Παιδαγωγική

Ο ρόλος της κοινότητας που υπάρχει γύρω από την οικογένεια και συμπεριλαμβάνει και το σχολείο είναι εξίσου σημαντικός υπό το πρίσμα της συστημικής και ολιστικής θεώρησης των πραγμάτων. Κρίνεται αναγκαία η σχέση ανταλλαγής, υποστήριξης και φροντίδας ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, έμπρακτα, με προγράμματα και δράσεις που να αποσκοπούν όλα στην ομαλή ανάπτυξη, τις θετικές σχέσεις και τη *συνεξέλιξη*. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι σχολές γονέων, άτυπες ομάδες στη γειτονιά με ουσιαστική συνεργασία για ένα κοινό σκοπό, παροχή υπηρεσιών για μαθητές και γονείς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Η Κοινωνική Παιδαγωγική με τον διεπιστημονικό χαρακτήρα της και τις αρχές της στοχεύει στην επίλυση βασικών κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων όπως: οι μειωμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, η περιθωριοποίηση παιδιών, η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, οι αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, η σχολική διαρροή και η αντικοινωνική συμπεριφορά γενικά, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια, η οικονομική ανέχεια, η παραμέληση των παιδιών και βέβαια η κατάλληλη υποστήριξη της σύγχρονης οικογένειας με τις προκλήσεις που αυτή σήμερα αντιμετωπίζει (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003). Ο Pestalozzi (1908) και ο Wichern, (όπως αναφέρεται στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), αναδεικνύουν τον ρόλο της μητέρας και της στενής σχέσης με το παιδί της (και της οικογένειας) στην εκπαίδευση του παιδιού, μέσα από πρακτικές εμπειρίες και καθοδήγηση.

Έρευνες που αναφέρονται στο Μυλωνάκου-Κεκέ (2019) διαβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, στον υψηλό βαθμό συμμετοχής και ενδιαφέροντος για τα αντικείμενα μάθησης εντός της σχολικής τάξης, την αυξημένη αίσθηση προσωπικής ευθύνης για τη μάθηση, την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, τη δημιουργία θετικών στάσεων και συμπεριφορών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, την πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα. Αναφορικά με τους γονείς, μέσα από την γονεϊκή εμπλοκή, επιβεβαιώνονται οι βελτιωμένες σχέσεις με τα παιδιά τους, η απόκτηση πρόσθετων δυνατοτήτων για να υποστηρίξουν σωστά τα παιδιά, η κατανόηση και εκτίμηση της δουλειάς των δασκάλων, η συνολική ικανοποίηση από τη σχέση τους με τα παιδιά τους, το σχολείο και την κοινωνία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Οι

εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών, βελτιώνουν τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους, ενισχύονται μέσα από τις κοινές δράσεις και τη συνεργασία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Παράγοντες που εμποδίζουν την παραπάνω σύμπραξη, μπορεί να είναι αντικειμενικές δυσκολίες στις συνθήκες διαβίωσης των οικογενειών, καθώς και κοινωνικοί περιορισμοί των ενηλίκων και των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών, θεσμικά ή πρακτικά προβλήματα του σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Η βιβλιογραφία προτείνει λύσεις στα εμπόδια που παρουσιάζονται, όπως η επίμονη προσπάθεια για επικοινωνία μεταξύ των μελών, η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, η καλή οργάνωση προγραμμάτων και παρεμβάσεων για τη γεφύρωση προβλημάτων, η θετική ανατροφοδότηση στους γονείς και η παροχή καλών πρακτικών και συμβουλών και η συνεχής αξιολόγηση των πρωτοβουλιών για να ελεγχθούν τα αποτελέσματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Με άλλα λόγια, γίνεται λόγος για μια **κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση** των εμπλεκόμενων συστημάτων και των σχέσεων μεταξύ τους όπου το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα λαμβάνονται υπόψη σαν ένα συνεργατικό δίκτυο με ισχυρή δυναμική που συνεξελίσσεται.

6.2.3.4 Κοινωνική Παιδαγωγική στην πράξη και Ποιότητα Ζωής

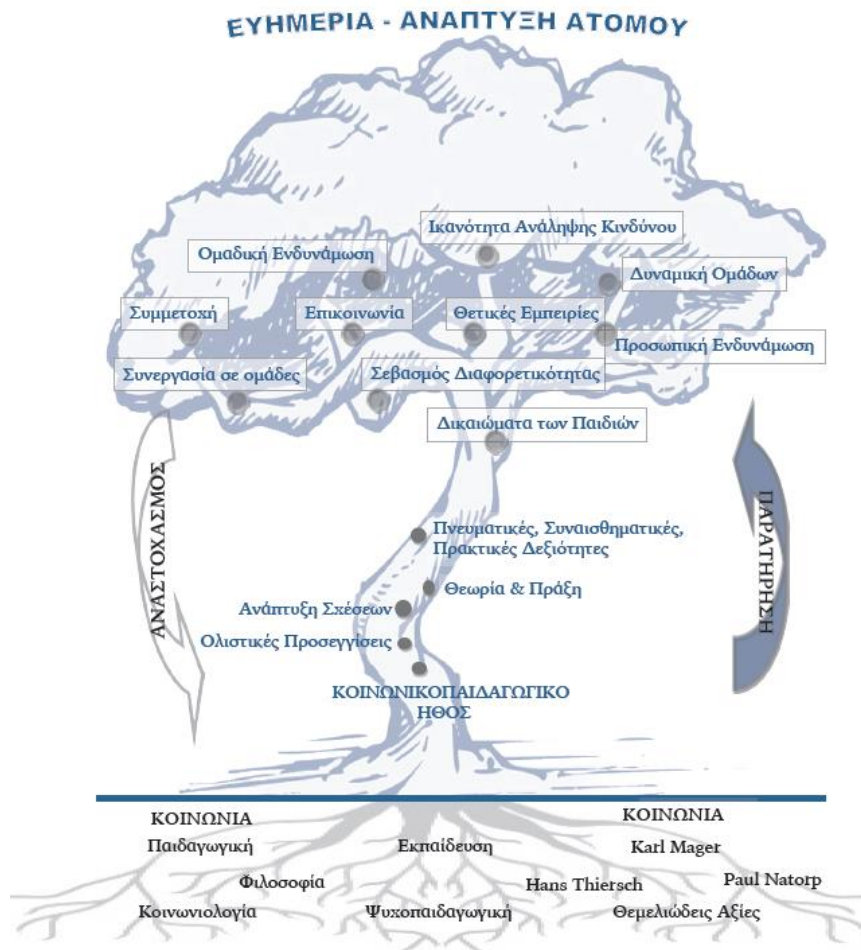
Η Κοινωνική Παιδαγωγική σύμφωνα με την Μυλωνάκου – Κεκέ (2013, 2016), επιδιώκει με τις δράσεις πρόληψης και παρέμβασης, την ατομική και κοινωνική ευημερία, «με δείκτες την ικανοποίηση και τη χαρά που βιώνει το άτομο από τη ζωή του, την ικανότητά του να αντιμετωπίζει με θετική διάθεση, αισιοδοξία, ενδιαφέρον και ενεργητικότητα τα διάφορα ζητήματα της καθημερινότητάς του και την εμπιστοσύνη στον εαυτό του». Η έρευνα για την ποιότητα ζωής διαφόρων πληθυσμών -όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο- ενδιαφέρεται για τα επίπεδα ευημερίας σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής: την κάλυψη των αναγκών διαβίωσης, το βιοτικό επίπεδο, την υγεία, την εκπαίδευση, την ικανοποίηση από την εργασία, την οικογενειακή ζωή, την κατανομή του προσωπικού χρόνου, την ευτυχία, τη σχέση με την κοινωνία και την κοινότητα (Eurofound, 2017). Οι 17 στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης που σημειώνονται και παραπάνω είναι στόχοι και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, σε πρακτική εφαρμογή, προς μια καλύτερη ποιότητα ζωής για όλους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003, 2021).

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2021) αναλύει τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται με βάση τους 17 στόχους των Ηνωμένων Εθνών: από το 2018 το «Συνεργαζόμαστε για να αλλάξουμε τον κόσμο, με οδηγό τους δεκαεπτά στόχους βιώσιμης ανάπτυξης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών» το οποίο πραγματοποιούν φοιτητές του Παιδαγωγικού τμήματος του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, το σχολείο GOSH (Great Ormond Street Hospital) για εκπαίδευση παιδιών χρόνιας νοσηλείας και το πρόγραμμα Γερανταγωγικής και Ανδραγωγικής για άτομα που πάσχουν από τη νόσο Alzheimer και τους φροντιστές τους, με σκοπό την καλή ποιότητα ζωής τους. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται ο ρόλος του Κοινωνικού Παιδαγωγού ως σημαντικός αρωγός και διαμεσολαβητής στην εκπαίδευση παιδιών και νέων αλλά και στη δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων για διαρκή εξέλιξη όλων, αποσκοπώντας στην ευζωία. Επίσης, τονίζεται η ανάγκη υποστήριξης και αξιοποίησης της οικογένειας μέσω των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, ώστε αυτή με τη σειρά της να βοηθήσει κατάλληλα τα παιδιά της.

6.2.3.5 Κοινωνικοπαιδαγωγικά μοντέλα

Οι Gabriel Eichsteller και Sylvia Hothoff (2009), στο Ηνωμένο Βασίλειο, δημιουργούν το μοντέλο του «δέντρου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής» (Βλ. Σχήμα 1) για να συμβολίσουν τις κοινωνικές επιρροές στην ανάπτυξη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Στον «ουρανό», στην κορυφή του δέντρου τοποθετείται ο απώτερος σκοπός, η ευημερία και η ανάπτυξη του ατόμου (well-being and personal growth). Το δέντρο έχει ρίζες βαθιές στην κοινωνία, σε στοχαστές και φιλόσοφους, καθώς και σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους οι οποίοι συνδιαμόρφωσαν την Κοινωνική Παιδαγωγική. Στον κορμό του δέντρου, βρίσκεται ο πυρήνας με όλα όσα εκπροσωπεί η Κοινωνική Παιδαγωγική, δηλαδή την ολιστική προσέγγιση του ανθρώπου και της εκπαίδευσής του, τις σχέσεις, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό ως τεχνικές που διέπουν την παιδαγωγική διαδικασία, το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος που οφείλει να έχει ο κοινωνικός παιδαγωγός. Στα κλαδιά του δέντρου βρίσκονται στοιχεία όπως οι θετικές εμπειρίες, η συνεργασία σε ομάδες, η επικοινωνία μέσω των οποίων η θεωρία γίνεται πράξη. Για παράδειγμα, «η γνώση των μοντέλων επικοινωνίας καθιστά τους επαγγελματίες κοινωνικούς παιδαγωγούς πιο αυτο-αναστοχαστικούς και συνειδητοποιημένους ως προς τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν». «Όπως συμβαίνει με κάθε δέντρο, η ανάπτυξη λαμβάνει χώρα τόσο πάνω

όσο και κάτω από την επιφάνεια. Αυτό αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο η Κοινωνική Παιδαγωγική αλληλεπιδρά μεταξύ της κοινωνίας και του ατόμου. Η Κοινωνική Παιδαγωγική στοχεύει στην παροχή συνθηκών ανατροφής που υποστηρίζουν τους ανθρώπους και τις κοινότητες να αναπτύσσονται και προς τις δύο κατευθύνσεις, προς την κατεύθυνση της ανεξαρτησίας και της αλληλεξάρτησης. Σύμφωνα με τα λόγια του Γκαίτε «τα παιδιά χρειάζονται δύο πράγματα από τους γονείς τους: ρίζες και φτερά». Παρόμοια με αυτό είναι και η ανάπτυξη της ίδιας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής: μέσω της αλληλεπίδρασης, η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η κοινωνία, και αντίστροφα αυτές οι δομές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η Κοινωνική Παιδαγωγική» (Eichsteller & Holthoff, 2009).



Σχήμα 1: Το δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021:193/ Προσαρμογή στα ελληνικά από: Eichsteller & Holthoff, 2009)

Οι Eichsteller & Holthoff (2011), δομούν το «μοντέλο του διαμαντιού» (Βλ. Σχήμα 2) για να σκιαγραφήσουν τη διασύνδεση των εννοιών της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, όπου απεικονίζονται οι στόχοι της ως εξής: στη βάση του διαμαντιού βρίσκεται η ολιστική μάθηση, στην κορυφή του διαμαντιού είναι η ευημερία και η ευτυχία, στην αριστερή πλευρά τους εδράζει η ενδυνάμωση και στη δεξιά οι σχέσεις. Στον πυρήνα του διαμαντιού κυριαρχούν οι θετικές εμπειρίες. Αναλυτικότερα, η ευημερία ως μακροπρόθεσμη σωματική, πνευματική, κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία και η ευτυχία ως κατάσταση που βιώνει το άτομο, ως μοναδικό υποκείμενο κάθε φορά είναι αντικείμενα μελέτης της κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης. Η ολιστική μάθηση αναφέρεται στη θεμελιώδη διάσταση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής κατά την οποία καθένας μαθαίνει ολόπλευρα, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά στην αλληλεπίδραση με το ευρύτερο περιβάλλον. Οι σχέσεις αναφέρονται στην παιδαγωγική σχέση εμπιστοσύνης που δημιουργείται ανάμεσα στον υποστηρικτικό ρόλο του κοινωνικού παιδαγωγού και στο άτομο ή στην ομάδα με τα οποία αλληλεπιδρά. Εκεί, αναπτύσσονται ποικίλες δεξιότητες και θετικές σχέσεις αμοιβαία (Eichsteller & Holthoff, 2012). Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποβλέπει στην ενδυνάμωση του ατόμου μέσα από τα προηγούμενα, ώστε «το άτομο να είναι σε θέση να κατανοεί τα ερμηνευτικά του πλαίσια, να βελτιώνει σταδιακά την αυτογνωσία, να επιδιώκει την αυτοβελτίωσή του, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες όπως και την ευθύνη για τη δική του μάθηση, τη δική του ευημερία και ευτυχία καθώς και τη σχέση του με τους άλλους και γενικότερα με την κοινότητα» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Στο κέντρο του διαμαντιού βρίσκονται οι θετικές εμπειρίες, γιατί μέσω αυτών επιτυγχάνονται τα προηγούμενα μέρη του διαμαντιού, ώστε το άτομο συνδέοντας τη μάθηση με το θετικό βίωμα να βελτιώνει τις δεξιότητές του, να προωθείται η αυτοεκτίμησή του, και οι αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό να παραγκωνίζονται, ενώ οι θετικές έρχονται να κυριαρχήσουν. Οι δημιουργοί του μοντέλου, όπως αναφέρεται από την Μυλωνάκου-Κεκέ (2021), μας παροτρύνουν να δούμε αυτούς τους στόχους ως βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και να τα διεκδικούμε για όλους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας.



Σχήμα 2: Το μοντέλο του διαμαντιού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021:197/ Προσαρμογή στα ελληνικά από: Eichsteller & Holthoff, 2009)

«Το μοντέλο του διαμαντιού συμβολίζει μία από τις πιο θεμελιώδεις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής: υπάρχει ένα διαμάντι μέσα σε όλους μας. Ως άνθρωποι είμαστε όλοι πολύτιμοι και διαθέτουμε μια πλούσια ποικιλία γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Δεν είναι όλα τα διαμάντια γυαλισμένα και αστραφτερά, αλλά όλα έχουν τη δυνατότητα να γίνουν. Παρομοίως, κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να λάμψει και η Κοινωνική Παιδαγωγική αφορά στην υποστήριξή του σε αυτό μέσα από τους στενά συνδεδεμένους στόχους της: την ευημερία, την ευτυχία, την ολιστική μάθηση, τη σχέση και την ενδυνάμωση» (Eichsteller & Holthoff, 2012).

6.2.3.6 Κοινωνική Παιδαγωγική και Συνεκπαίδευση

Η Κοινωνική Παιδαγωγική οραματίζεται για τους (δια βίου) εκπαιδευόμενους ανθρώπους μια «αυτεξούσια ζωή, με πληρότητα, ευκαιρίες, θετικές σχέσεις με τους άλλους». Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση κατέχουν ένα πολύ βασικό κριτήριο για την επίτευξη αυτού του οράματος, αφού από τις μελέτες γνωρίζουμε για την αυτοεκτίμηση ότι είναι προϋπόθεση για την δημιουργία υγιών σχέσεων και υγιούς στάσης στη ζωή (Παπάνης, 2011). Ο Kyriacou (2011),

σημειώνει ότι πολλά κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα αποσκοπούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν επιτυχώς αρνητικές και προκλητικές καταστάσεις στη ζωή τους.

Η Mylonakou (2012),σημειώνει την ανάγκη για συνεχή αναζήτηση αποτελεσματικών μεθόδων συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης των παιδιών αφού τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την αύξηση των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι (Cohen, 2001; Gottman,2000; Χατζηχρήστου, 2008, όπως αναφέρεται στο Mylonakou, 2012). Στο άρθρο της η Mylonakou (2012), αποδεικνύει την αποτελεσματική αξιοποίηση των κοινωνικοπαιδαγωγικών πρακτικών στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή. Στο συγκεκριμένο άρθρο περιγράφονται κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές που επικεντρώνονται στο θέμα «του σεβασμού και της αποδοχής κάθε είδους διαφορετικότητας, της υγιούς ανάδειξης της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου και της ανάδειξης της αξίας της αρμονικής συνύπαρξης με τους άλλους, μέσω της αναζήτησης, ανάδειξης και αξιοποίησης των θετικών χαρακτηριστικών των άλλων». Η έρευνα της Mylonakou (2012), απέδειξε ότι «η βελτίωση της αυτογνωσίας, η ικανότητα έκφρασης και η διαχείριση όλων των συναισθημάτων και ιδιαίτερα των αρνητικών, η ενίσχυση της παραγωγικής αυτοκριτικής, ο αυτοέλεγχος, η αυτοεκτίμηση, η αποδοχή της προσωπικής ευθύνης, η βελτίωση της ενσυναίσθησης, η διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων, η κατανόηση των κινήτρων, των προθέσεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του άλλου οδηγούν άμεσα και αποτελεσματικά στην αποδοχή και τον σεβασμό του εαυτού και του διαφορετικού άλλου και στο ενδιαφέρον για αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μαζί του, εστιάζοντας στις ικανότητές του και γενικά στα θετικά χαρακτηριστικά του». Αναφέρεται επίσης ότι σε ένα δεύτερο στάδιο του ερευνητικού αυτού προγράμματος προβλέπεται η συμμετοχή γονέων και άλλων μελών της οικογένειας των μαθητών, καθώς και εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας και φορέων χάραξης πολιτικής με τη χρήση του μοντέλου συνεκπαίδευσης. «Η *συνεκπαίδευση* (synergy+education) ορίζεται ως η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία, από άτομα διαφορετικής ηλικίας και διαφορετικών γνώσεων, εμπειριών, ενδιαφερόντων ή/και κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου» (Kekes & Mylonakou, 2006). «Η συνεκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και εκπρόσωποι της κοινότητας) από μια αρχική κατάσταση πιθανής αδιαφορίας σε μια ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή

σε κοινές δράσεις συνδιαπαιδαγώγησης για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων, και ακόμη περισσότερο στο να γίνουν πολλαπλασιαστές των παραπάνω δράσεων» (Mylonakou&Kekes, 2007).

Οι Mylonakou και Kekes (2005), σημειώνουν ότι το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης εστιάζεται στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την αύξηση της συμμετοχής των ατόμων στη δια βίου εκπαίδευση και μέσω της συνεκπαίδευσης και των κοινωνικοπαιδαγωγικών τεχνικών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν μια αποτελεσματική συνέργεια μεταξύ γονέων και σχολείων για να προωθήσουν την επιτυχία των μαθητών. Στην έρευνά τους, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, επεδίωξαν να απαντήσουν στο ερώτημα: «Πώς μπορούμε να ενθαρρύνουμε τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους;» Αυτό που αναδύθηκε από τη διαδικασία ήταν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί στη γονεϊκή εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, στη συνέχεια διαπίστωσαν ότι οι γονείς μπορούν να γίνουν «καλοί σύμμαχοι στο έργο τους» και οι γονείς οι οποίοι αρχικά αντιμετώπιζαν ζητήματα ελλείψεως χρόνου και γνώσεων, έπειτα εξέφρασαν αληθινό ενδιαφέρον για ουσιαστική συνεργασία με το σχολείο. Μέσα στη διαδικασία των τριών φάσεων του προγράμματος «οι περισσότεροι γονείς και ιδίως οι μητέρες συμμετείχαν στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους αλλά συχνά πίεζαν τα παιδιά με ακατάλληλο τρόπο. Όλες ήθελαν τα παιδιά τους να αποκτήσουν τουλάχιστον ένα πανεπιστημιακό πτυχίο και πίστευαν ότι αν τα πίεζαν να εργαστούν σκληρά, θα πετύχαιναν αυτόν τον στόχο. Οι μαθητές από την άλλη δεν ήθελαν το σπίτι τους να μετατραπεί σε δεύτερο σχολείο. Επιθυμούσαν να δέχονται βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά μόνο όταν τη ζητούσαν οι ίδιοι. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συνεκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες απέκτησαν μεγάλη εμπειρία στην υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων συνεργασίας, στη λήψη αποφάσεων από κοινού με άλλα μέλη της ομάδας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου».

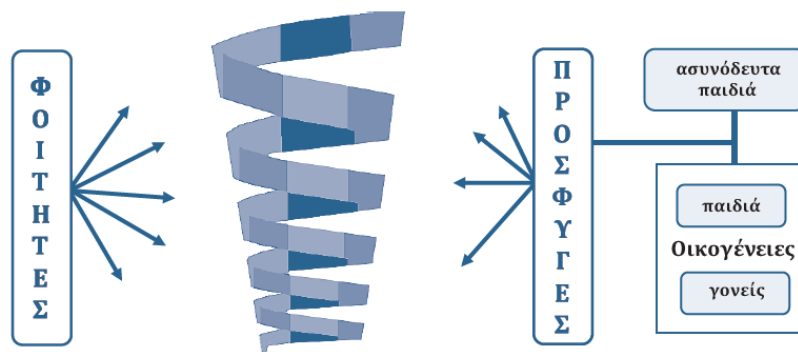
6.2.3.7 Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο Συνεκπαίδευσης: SPIM4ReSt

Στην Αττική είναι γνωστό, ότι λόγω της ευρύτερης κοινωνικοπολιτικής κρίσης του κόσμου που διαπνέει τον αιώνα μας οι προσφυγικές ροές είναι μεγάλες και η ανάγκη δημιουργίας χώρων φιλοξενίας των προσφύγων είναι γεγονός. Προς υπεράσπιση των δικαιωμάτων των προσφύγων και βάση της θεμελιακής αρχής για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των ατόμων χωρίς

διακρίσεις και συγκεκριμένα για το δικαίωμα για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση, δημιουργήθηκε η ανάγκη για την υλοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων. «Το Κοινωνικοπαιδαγωγικό Πρόγραμμα παρέμβασης δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε από τη συμμετοχή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) στο «Παρατηρητήριο-Δίκτυο Αλληλεγγύης για τους πρόσφυγες», που το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) είχε δημιουργήσει από το 2015. Για τις ανάγκες αυτού του Προγράμματος, δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε ένα Κοινωνικοπαιδαγωγικό Μοντέλο Εκπαίδευσης προσφύγων από φοιτητές [SPIM4ReSt (A Social Pedagogical Intervention Model for Refugee families by Students)]» (Mylonakou-Keke, 2018).

Το Πρόγραμμα αποσκοπούσε στη συνεκπαίδευση ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων, γονέων και των παιδιών τους -προσχολικής και σχολικής ηλικίας- και των φοιτητών, για την ενίσχυση των επικοινωνιακών, γλωσσικών, δημιουργικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους, των δεξιοτήτων συνεργασίας, την ανάδειξη της μοναδικότητας του καθένα στα πλαίσια του δημοκρατικού πολιτισμού και για την ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα (Mylonakou-Keke, 2018).

Συγκεκριμένα το Μοντέλο SPIM4ReSt (A Social Pedagogical Intervention Model for Refugee families by Students), «ακολουθεί τη λογική μίας διαδραστικής διευρυνόμενης σπείρας και δομείται σε επαναλαμβανόμενες φάσεις και στάδια, στο πλαίσιο μιας συνεχούς αναδραστικής διαδικασίας» (Mylonakou-Keke, 2018), όπως φαίνεται στο παρακάτω Σχήμα 3.

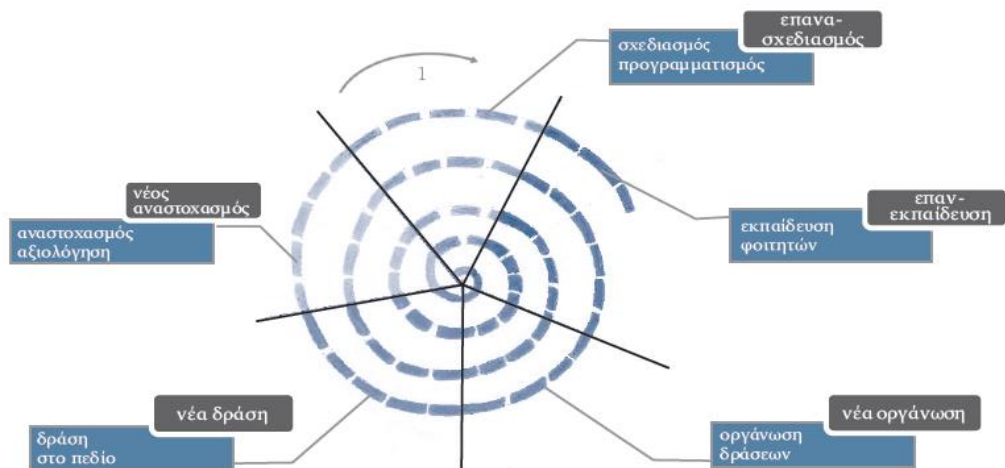


Σχήμα 3: Σχεδιαστική απεικόνιση του Μοντέλου SPIM4ReSt (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 558)

«Η διαδραστική και διευρυνόμενη σπείρα συμπεριλαμβάνει α) σχεδιασμό, β) εκπαίδευση εθελοντών-φοιτητών, γ)οργάνωση-προγραμματισμό δράσεων, δ)εφαρμογή στους χώρους φιλοξενίας προσφύγων και ε)αναστοχαστική διαδικασία-αξιολόγηση. Ακολουθεί σε αλληλεπιδρούσες,

επαναλαμβανόμενες και διευρυνόμενες φάσεις: α') επανασχεδιασμός, β') επανεκπαίδευση εθελοντών-φοιτητών, γ') νέα οργάνωση και προγραμματισμός, δ') νέα εφαρμογή στο πεδίο, ε') νέα αναστοχαστική διαδικασία-αξιολόγηση κ.ο.κ.» (Mylonakou-Keke, 2018).

Σύμφωνα με το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα και το Μοντέλο SPIM4ReSt στην αρχή, γινόταν ένας στρατηγικός σχεδιασμός-προγραμματισμός, προκειμένου να τεθούν το όραμα, οι στόχοι, οι κατάλληλες στρατηγικές, πολιτικές, διαδικασίες, οι κανόνες και τα προγράμματα. Έπειτα, οι φοιτητές-εθελοντές παρακολουθούσαν ένα ειδικό πρόγραμμα δομημένης και εξελισσόμενης εκπαίδευσης βασισμένης στις ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης και συνυπολογίζοντας τις εμπειρίες και τις αξιολογήσεις όλων των μελών. Μετά οι φοιτητές σχεδίαζαν την οργάνωση και τον προγραμματισμό των συνεκπαιδευτικών δράσεων που θα υλοποιούσαν στον χώρο. Αμέσως μετά, ακολουθούσε η εφαρμογή της παρέμβασης από τους φοιτητές στον χώρο φιλοξενίας των προσφύγων. «Η συνεκπαίδευση ξεκινούσε μεταξύ προσφύγων παιδιών διαφόρων ηλικιών, των φοιτητών και σε ορισμένες περιπτώσεις και στελεχών του χώρου φιλοξενίας και συνέχιζε, με τη συμμετοχή όποιων γονέων ή άλλων μελών της οικογένειας επιθυμούσαν. Τελικά, παιδιά, γονείς και φοιτητές, μέσα από ευέλικτες και δυναμικά εξελισσόμενες δραστηριότητες παιχνιδιού, ψυχαγωγίας, έκφρασης, επικοινωνίας, δημιουργικότητας και συνεργασίας, συλλειτουργούσαν σε ένα αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον». Μετά την κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση φοιτητές και πρόσφυγες συμμετείχαν στη φάση της αναστοχαστικής διαδικασίας και αξιολόγησης. «Ακολουθούσαν σε αλληλεπιδρούσες, επαναλαμβανόμενες και διευρυνόμενες φάσεις: α') ο επανασχεδιασμός, β') η επανεκπαίδευση εθελοντών-φοιτητών, γ') η νέα οργάνωση και προγραμματισμός, δ') η νέα εφαρμογή στο πεδίο, ε') η νέα αναστοχαστική διαδικασία-αξιολόγηση κ.ο.κ.» (Mylonakou-Keke, 2018).



Σχήμα 3: Η δομή του Μοντέλου SPIM4ReSt (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 559)

6.2.4 Οι Επιστημολογικές Διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και η αιτιολόγηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού χαρακτήρα της έρευνάς μας

Στην παρούσα εργασία, νωρίτερα αναφέρεται η ανάγκη ολοένα και βαθύτερης κατανόησης της ανάπτυξης του ατόμου και των τρόπων λειτουργίας του σε αλληλεπίδραση με πολλούς παράγοντες εντός του και γύρω του. Η Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021), με τον διεπιστημονικό χαρακτήρα της παρέχει όλη τη δυνατότητα να προσεγγίσει τα σύγχρονα ζητήματα που απασχολούν τους μελετητές καθώς αλληλεπιδρά με την Παιδαγωγική, την Κοινωνιολογία, τη Φιλοσοφία, τη Θεολογία, την Κοινωνική Εργασία, την Κοινωνική Μέριμνα, την Παιδαγωγική Ανθρωπολογία, την Ψυχοπαιδαγωγική, την Ψυχολογία, τη Γνωσιακή Επιστήμη, τις Νευροεπιστήμες, τις Οικονομικές Επιστήμες, τις Πολιτικές Επιστήμες και τις Περιβαλλοντικές Επιστήμες. Η Κοινωνική Παιδαγωγική πραγματοποιεί μελέτη σε βάθος,

πολύπλευρα, με Επιστημονικότητα και Ηθική συγχρόνως, συνδέοντας τη Θεωρία και την Πράξη καθώς στοχεύει στην πρόληψη, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση δράσεων και παρεμβάσεων αποσκοπώντας στην αλλαγή, στη βελτίωση, στη διαμόρφωση υγιών, ολοκληρωμένων, ικανοποιημένων ατόμων, που θα συνάπτουν θετικές σχέσεις και με τη σειρά τους θα αγωνίζονται ατομικά και συλλογικά για το καλύτερο μέλλον τους (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2021). Στην σημερινή εποχή της πολυπλοκότητας, της αξιακής κρίσης, της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης, της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας η Κοινωνική Παιδαγωγική ισχυροποιεί τον ρόλο της. Ο χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι *διεπιστημονικός*, επειδή συνδυάζει πολλά επιστημονικά πεδία, και συχνά *υπερεπιστημονικός*, αφού οδηγείται σε μια ανώτερη κοινή φιλοσοφική και επιστημολογική ιδέα που γεννιέται μέσα από τη διεπιστημονικότητα. Αυτή η πλευρά της δίνει νέα εργαλεία μεθοδολογίας στην πρακτική επίλυση κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων και στην πρόληψη αντίστοιχων ζητημάτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Ως παράδειγμα, η υλοποίηση του έργου της δημιουργίας Σχολών Γονέων βασίζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση της Κοινωνικής Ψυχολογίας, της Συστημικής θεωρίας και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για τη λειτουργία τους (Giotsa, 2015). Η Giotsa (2015), περιγράφει την εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων για διάφορα θέματα που προκύπτουν στην οικογένεια και το σχολείο, καθώς η Ελλάδα ως χώρα αντιμετωπίζει πολλαπλές μεταβάσεις και δυσκολίες σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, τις τελευταίες δεκαετίες. Η πρώτη Σχολή Γονέων ξεκίνησε το 1962 και έκτοτε λειτουργούν και άλλες σε διάφορα παραρτήματα στη χώρα. Η Giotsa (2015), σημειώνει ότι οι αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία επηρεάζουν όλα τα συστήματα, το σχολείο, την οικογένεια, την κοινότητα και συχνά οι γονείς αισθάνονται ανήσυχοι, αβοήθητοι και μόνοι. Οι Σχολές Γονέων βοηθούν τους γονείς να βελτιώσουν την επικοινωνία τους μέσα στην οικογένεια και την επικοινωνία τους με το σχολείο, εκπαιδεύουν τους γονείς στα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού και στην πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών των παιδιών, βοηθούν τους γονείς να υποστηρίξουν τους εαυτούς τους και τα παιδιά τους στην προσαρμογή στις διάφορες μεταβάσεις του σχολείου ή της οικογενειακής ζωής.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021, σ.359-362), «**οι θεμελιώδεις διαστάσεις/χαρακτηριστικά της Κοινωνικής Παιδαγωγικής**, οι οποίες διαπερνούν και τη θεωρία και την επιστημολογία και τη μεθοδολογία της και μεταξύ τους αλληλοσχετίζονται, αλληλεπιδρούν και συνυπάρχουν στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα» είναι:

1. **«Η προβληματο-κεντρική θεώρηση:** Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό ενέργημα έχει ως αφετηρία ένα πρόβλημα, ένα ζήτημα που θα πρέπει να αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά».

Η παρούσα εργασία έχει προβληματοκεντρική θεώρηση καθώς μελετά τη σχέση μητέρας-τέκνου και την ποιότητα ζωής της μητέρας παράγοντες οι οποίοι όταν σημειώνουν χαμηλή βαθμολογία επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση του παιδιού και τη σχολική του προσαρμογή.

2. **«Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης:** Η συνεχής αλληλεπίδραση, με τη μορφή ενός αναδραστικού βρόχου, της θεωρίας με την πράξη οδηγεί στη λειτουργική τους συνύπαρξη και στην ενότητά τους για την αντιμετώπιση του προβλήματος ή του ζητήματος που εξετάζεται».

Η παρούσα εργασία ερευνά ζητήματα της πρακτικής καθημερινότητας των μητέρων και των παιδιών για να μελετήσει τις συσχετίσεις των παραγόντων των σχέσεων με τη μητέρα, της ποιότητας ζωής της, της αυτοεκτίμησης του παιδιού και της σχολικής του προσαρμογής σε αλληλεπίδραση με το θεωρητικό υπόβαθρο των συγκεκριμένων εννοιών, το οποίο διαρκώς εμπλουτίζεται με τα ευρήματα κάθε έρευνας σαν να αναπτύσσεται ένας συνεχής διάλογος θεωρίας και πράξης.

3. **«Οι ολιστικές – Συστημικές προσεγγίσεις:** Η εγγενής πολυπλοκότητα των σύνθετων και συχνά απρόβλεπτων ζητημάτων που αντιμετωπίζει η Κοινωνική Παιδαγωγική απαιτεί την αξιοποίηση της Συστημικής Επιστήμης για τη μελέτη, την κατανόηση και την αντιμετώπιση των ζητημάτων».

Η παρούσα εργασία για μελετήσει τους παράγοντες των σχέσεων με τη μητέρα, της ποιότητας ζωής της, της αυτοεκτίμησης του παιδιού και της σχολικής του προσαρμογής βασίζεται στις επιστήμες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και της Ψυχολογίας οι οποίες αντιμετωπίζουν το άτομο ως όλον και ενδιαφέρονται για την ολόπλευρη ανάπτυξή του, έχοντας κοινή την παραδοχή ότι τα συστήματα στα οποία ανήκει κάθε άτομο αλληλοεπηρεάζονται μέσω μια συνεχούς και ατέρμονης διάδρασης.

4. **«Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις:** Η Κοινωνική Παιδαγωγική δημιουργεί ισχυρές διεπιστημονικές (interdisciplinary) [και «υπερσυνεπιστημονικές» (transdisciplinary)] συνέργειες με πολλές άλλες επιστήμες και επιστημονικά πεδία, με όλες τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές δυνατότητες που αυτές προσφέρουν, καθώς και τις πρακτικές δυνατότητες που δημιουργούν».

Η παρούσα εργασία για να μελετήσει τους παράγοντες των σχέσεων με τη μητέρα, της ποιότητας ζωής της, της αυτοεκτίμησης του παιδιού και της σχολικής του προσαρμογής αναζητά θεωρητική υποστήριξη και έρευνες μέσα από τη συνέργεια των κλάδων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Σχολικής Ψυχολογίας και της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης.

5. **«Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος:** Το κοινό όραμα των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στο κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα ή πρόβλημα τους εμπνέει, τους ενεργοποιεί και τους καθοδηγεί στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη δράση».

Η παρούσα εργασία αφορμήθηκε από την παρατήρηση των παιδιών και των γονέων της σημερινής εποχής, των σχέσεων μεταξύ τους και με τη σχολική ζωή όπου και διαπιστώθηκαν ανεπάρκειες και προβλήματα. Έτσι η θεώρηση της εργασίας αυτής, συναντά το κοινό όραμα των εκπροσώπων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής οι οποίοι εργάστηκαν και εργάζονται με κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος για την ισότιμη συμμετοχή όλων των ανθρώπων, χωρίς διακρίσεις στη δυνατότητα να αναπτύσσουν τον εαυτό σε όλο το δυναμικό του, προς τη δημιουργία μιας δίκαιης κοινωνίας ευτυχισμένων ανθρώπων, με υψηλή ποιότητα ζωής και ίσες ευκαιρίες. Όραμα της ερευνήτριας βάση της συγκεκριμένης εργασίας είναι η υψηλή ποιότητα ζωής των μητέρων οι οποίες είναι βασικές φροντιστές των τέκνων και η καλλιέργεια και κατάκτηση θετικών σχέσεων με τα τέκνα τους, με τους παράγοντες της σχολικής ζωής και της κοινωνίας που τους περιβάλλει, ώστε να υπάρχει θετικός αντίκτυπος στην πρόοδο όλων των μερών.

6. **«Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή:** Η κοινωνικοπαιδαγωγική αντίληψη θέλει τα άτομα και οι ομάδες να επιδιώκουν να κάνουν βελτιώσεις και να επιφέρουν αλλαγές σε προβλήματα και ζητήματα, αναπτύσσοντας ταυτοχρόνως και βελτιώνοντας τους εαυτούς τους».

Η παρούσα εργασία εξετάζει τους παράγοντες των σχέσεων με τη μητέρα, της ποιότητας ζωής της, της αυτοεκτίμησης του παιδιού και της σχολικής του προσαρμογής καθώς επιδιώκει να αξιοποιήσει τα συμπεράσματα που εξάγονται από αυτήν για τον σχεδιασμό κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων που θα υπηρετούν το κοινό όραμα που σημειώθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, αποσκοπώντας σε βελτιώσεις και αλλαγές.

7. **«Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο:** Η επιδιωκόμενη βελτίωση και αλλαγή των ζητημάτων επιτυγχάνεται με την αυξανόμενη προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων, με την ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης και οργανωμένης συνεργατικής δράσης, η οποία γίνεται στο πεδίο εφαρμογής της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης».

Η παρούσα εργασία συμβάλλει στην συλλογή δεδομένων προς επεξεργασία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στοχευμένων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης για να βοηθηθούν ιδιαίτερα τα άτομα με χαμηλούς δείκτες στην αυτοεκτίμηση, στην ποιότητα ζωής και στη σχολική προσαρμογή αλλά και για να βελτιωθούν οι σχέσεις και οι κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες όλων των συμμετεχόντων.

8. **«Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος:** Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων απαιτεί δυναμική παρέμβαση στο πεδίο της δράσης, ενώ ταυτοχρόνως δίνει έμφαση στην ανάπτυξη οργανωμένης πρόληψης για τη δημιουργία μηχανισμών που θα προλαμβάνουν την εμφάνιση των προβλημάτων».

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τα ζητήματα των σχέσεων μητέρας-τέκνου, της ποιότητας ζωής της μητέρας και της επίδρασης αυτών στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική προσαρμογή του τέκνου και προωθεί τη δημιουργία κοινωνικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων όχι μόνο για την αντιμετώπιση αλλά κυρίως για την πρόληψη προβλημάτων στις σχέσεις γονέα-παιδιού, στις σχέσεις αυτών με το σχολείο, στην αυτοεκτίμηση τους παιδιού και τη σχολική του προσαρμογή.

9. **«Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία:** Ο συνεπής και συνεχής κριτικός προσωπικός και ομαδικός αναστοχασμός ξεκινά από την κοινωνική και εκπαιδευτική κριτική και συνεχίζεται με την αυτοκριτική των συμμετεχόντων και ταυτοχρόνως με την αλληλοσυσχετιζόμενη κριτική της ανάπτυξης και της πορείας του κοινωνικοπαιδαγωγικού έργου, τη συνέπεια με το κοινό όραμα και τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις, την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας στην πράξη και τη διασφάλιση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους».

Η παρούσα εργασία εμπνεύστηκε από το κοινό όραμα των Κοινωνικών Παιδαγωγών και το έργο τους και υπήρξε μέριμνα για ολιστική αντιμετώπιση των παραγόντων που μελετώνται συνδέοντας την Αρχαία Φιλοσοφία μέχρι τη σύγχρονη Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Ψυχολογία και τη μεθοδολογία που αυτές προσφέρουν, και ανέδειξε, επίσης, τη σημασία του αναστοχασμού ως βασικό συστατικό στοιχείο για την επιτυχία ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος.

10. **«Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση:** Σε ένα αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα από τη συμμετοχική διεύρυνση και αξιοποίηση των προσωπικών και συλλογικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, την επαναξιολόγηση και ανανοηματοδότηση των γνώσεων και των εμπειριών τους, αναπτύσσεται μία συνδιαλεκτική και πολλαπλασιαστική δυναμική μετασχηματιστικής μάθησης, που υποστηρίζεται από τη συνεργασία και επιπλέον τροφοδοτεί ένα συνεκτικό επικοινωνιακό δίκτυο μεταξύ τους».

Η παρούσα εργασία προάγει την εφαρμογή συνεργατικής και μετασχηματιστικής μάθησης προκειμένου να υπάρξει βελτίωση στις σχέσεις μητέρας-τέκνου, της αυτοεκτίμησης του παιδιού, αύξησης της ποιότητας ζωής μητέρας αλλά και του παιδιού και της ομαλής σχολικής προσαρμογής του παιδιού.

11. **«Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης:** Η ενθάρρυνση της αλληλοενισχυόμενης δημιουργικής και ρηζικέλευθης σκέψης των συμμετεχόντων οδηγεί στη συν-δημιουργία, παραγωγή και εφαρμογή νέας γνώσης, λειτουργικής και αποτελεσματικής για την επεξεργασία, την αντιμετώπιση και τη βελτίωση του εξεταζόμενου ζητήματος».

Η παρούσα εργασία αναφέρει παραδείγματα προγραμμάτων που υλοποιούνται στο πλαίσιο οικογένεια-σχολείο-κοινότητα στα οποία οι λύσεις στα προβλήματα, οι αλλαγές κι οι βελτιώσεις έρχονται μέσα από τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν και συνδημιουργούν.

12. «Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα: Η βιωματική εξοικείωση των συμμετεχόντων με το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος οδηγεί στη διαμόρφωση και στην εδραίωση μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας».

Στην παρούσα εργασία γίνονται διαρκείς συνδέσεις με την κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα, η οποία μπορεί να καλλιεργείται δια βίου και να τροφοδοτεί κάθε προσπάθεια για αλλαγή μέσα από τη συνεργασία διαφορετικών ατόμων για την αντιμετώπιση ενός ζητήματος.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η παρούσα έρευνα ανταποκρίνεται πλήρως στα κριτήρια της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και υπηρετούνται οι *επιμέρους διαστάσεις* της σε συνεχή αλληλεπίδραση.

6.3 Σύνοψη

Η παρούσα εργασία ενδιαφέρεται για τη σχολική προσαρμογή των παιδιών και την αυτοεκτίμηση των παιδιών σε συνάρτηση με την υγιή σχέση με τη μητέρα και την ποιότητα ζωής της. Η μητέρα έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση διαφόρων πτυχών του παιδιού μέσω της σχέσης τους. Υποστηρίζεται ότι οι μητέρες χρειάζονται την κατάλληλη υποστήριξη στους ρόλους που επιτελούν ώστε και οι ίδιες και το παιδί να αναπτύσσονται ολόπλευρα στον βέλτιστο βαθμό και να ευημερούν.

Το παρόν κεφάλαιο υποστήριξε τη διασύνδεση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την ποιότητα ζωής των μητέρων, τη σχέση με τα τέκνα τους και την επίδρασή τους στην αυτοεκτίμηση των παιδιών και τη σχολική προσαρμογή τους, αναδεικνύοντας τον ισχυρό κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα της εργασίας μας. Η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση των θεμάτων με τον ολιστικό, διεπιστημονικό και υπερεπιστημονικό χαρακτήρα της έχει σημειώσει σημαντική πορεία μέσα από τους εκπροσώπους της σε όλον τον κόσμο έχοντας υποστηρίξει την ισότητα ευκαιριών των ατόμων (κάθε ηλικίας) στην ευημερία και την ολόπλευρη ανάπτυξη. Το

ενδιαφέρον για επιμόρφωση και εκπαίδευση των μητέρων που υστερούν σε τεχνικές και δεξιότητες υποστήριξης των παιδιών τους, αλλά και για την πληθώρα άλλων ρόλων που αναλαμβάνουν μπορεί να είναι αντικείμενο σύγχρονων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Η υιοθέτηση μηχανισμών στο σχολείο, όπου όλα τα παιδιά να εντάσσονται και να είναι προσαρμοσμένα στη σχολική ζωή, χρειάζεται να αποτελεί προτεραιότητα. Η μετακίνηση από τον αμοιβαίο καταλογισμό ευθυνών στην κοινωνία, στο σχολείο και στους γονείς, στην ανάληψη προσωπικής ευθύνης και ενεργής συμμετοχής όλων των πλευρών με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή, μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην πρόοδο. Η αξιοποίηση των παροχών της κοινότητας και των όποιων δυνατοτήτων της και η θεσμοθέτηση αλληλεπιδραστικών και συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης παιδιών και ενηλίκων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις σύγχρονες απαιτήσεις. Τα συνεκπαιδευτικά προγράμματα όλου του προσωπικού του σχολείου στην προοπτική της δια βίου μάθησης και επιμόρφωσης, προτείνονται επίσης, από την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση, αποσκοπώντας στην πρόοδο όλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Η συμβολή της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης

7.1 Εισαγωγή

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο που ενδιαφέρεται για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ των κοινωνικών εμπειριών και των βιολογικών συστημάτων στη βάση της παραδοχής ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικό όν. Το άτομο συμμετέχει σε δομές πέρα από τον εαυτό του, από σχέσεις δυαδικές, μέχρι ευρύτερες ομάδες όπως αυτές μιας ολόκληρης πόλης, χώρας και κατ' επέκταση του κόσμου. Ο άνθρωπος επηρεάζεται από διάφορες κοινωνικές επιρροές, παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση, η ανεργία, η μοναξιά καθώς επίσης και από τα γεγονότα της ζωής. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη βρίσκει εφαρμογές στη σύγχρονη εκπαίδευση όπως θα περιγραφεί στο παρόν κεφάλαιο, και δίνει μια νέα θεώρηση στον τρόπο με τον οποίο ένας εκπαιδευόμενος μπορεί να προοδεύσει.

7.2 Η έννοια της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης, η Κοινωνική Νευροεπιστημονική προσέγγιση

7.2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα η Νευροεπιστήμη ασχολούνταν με την ανάλυση της λειτουργίας του εγκεφάλου του ατόμου και προσέφερε εξηγήσεις για την ανθρώπινη συμπεριφορά σύμφωνα με την εσωτερική λειτουργία του εγκεφάλου, χωρίς να εξετάζει τις εξωτερικές επιρροές του περιβάλλοντος (Cacioppo et al, 2010).

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη, η οποία εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1990, ως ένα διεπιστημονικό πεδίο, επιδιώκει να προσδιορίσει τους νευρικούς, ορμονικούς, κυτταρικούς και γενετικούς μηχανισμούς που υπάρχουν πίσω από την κοινωνική συμπεριφορά, και κατ' αυτόν τον τρόπο να κατανοήσει τις αμοιβαίες συσχετίσεις και επιρροές μεταξύ κοινωνικών και βιολογικών επιπέδων οργάνωσης στο άτομο (Frith & Wolpert, 2004).

7.2.2 Η Κοινωνική Νευροεπιστημονική Προσέγγιση

Οι Jabès & Nelson (2014) σημειώνουν ότι η εμπειρία που ορίζεται ως οι αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των νευρώνων του εγκεφάλου. Υπάρχει κοινή παραδοχή των επιστημόνων ότι η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι αποτέλεσμα γενετικών προδιαθέσεων σε συνδυασμό με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Nelson & Bloom, 1997; Fox et al, 2010). Οι Jabès & Nelson (2014) αναφέρουν ότι η αλληλεπίδραση του εγκεφάλου και της εμπειρίας είναι εξαιρετικά περίπλοκη και αμοιβαία. Όχι μόνο η εμπειρία επηρεάζει την ανάπτυξη του εγκεφάλου αλλά και αντίθετα οι αλλαγές στην ανάπτυξη θα επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Οι Jabès & Nelson (2014) εξηγούν ότι χρειάζεται η κατανόηση της ανάπτυξης του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος ήδη από τη σύλληψη έως την πρώιμη ενήλικη ζωή κι έπειτα χρειάζεται η κατανόηση της επίδρασης της εμπειρίας στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, για να εξηγηθεί η σύνδεση της Νευροεπιστήμης με την ευημερία του παιδιού.

Η βασική αρχιτεκτονική του εγκεφάλου διαμορφώνεται κατά τα δύο πρώτα τρίμηνα της εμβρυϊκής ζωής, ενώ το τελευταίο τρίμηνο και τα πρώτα μεταγεννητικά χρόνια παρατηρούνται αλλαγές στη συνδεσιμότητα. Τέλος, οι πιο παρατεταμένες αλλαγές συμβαίνουν στην καλωδίωση του

εγκεφάλου (συναπτογένεση) και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του εγκεφάλου (μυελίνωση), οι οποίες παρουσιάζουν σημαντικές, μη γραμμικές αλλαγές από την προσχολική περίοδο έως το τέλος της εφηβείας (Jabès & Nelson, 2014).

Οι Jabès & Nelson (2014) τονίζουν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ εγκεφάλου και εμπειρίας θα διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από τη διαφορετική αναπτυξιακή κατάσταση του εγκεφάλου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Όχι μόνο τα παιδιά θα ενσωματώσουν διαφορετικά την εμπειρία ανάλογα με την αναπτυξιακή κατάσταση του εγκεφάλου τους, αλλά, επιπλέον, η εμπειρία θα επηρεάσει διαφορετικά την ανάπτυξή τους ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης του εγκεφάλου τη στιγμή της έκθεσης στην εμπειρία. Η εμπειρία επηρεάζει σημαντικά τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο με τρόπο εξαρτώμενο από το χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, καθώς ο εγκέφαλος αναπτύσσεται, υπάρχουν συγκεκριμένες χρονικές περίοδοι που είναι καταλληλότερες για να επιδράσει μια εμπειρία του περιβάλλοντος γιατί τότε είναι ο εγκέφαλος πιο ευαίσθητος για να αλληλεπιδράσει και να ωριμάσει σωστά. Αν συμβούν επιβλαβείς επιπτώσεις από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τότε η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι αυτή που μπορεί να τις μετριάσει. Για παράδειγμα, οι αναπτυξιακές διεργασίες, όπως ο πολλαπλασιασμός των νευρώνων κι η νευρογένεση, οι οποίες εμφανίζονται κυρίως προγεννητικά, θα είναι λιγότερο ευαίσθητες σε περιβαλλοντικούς παράγοντες μετά τη γέννηση. Αντίθετα, η συναπτογένεση και η μυελίνωση είναι διεργασίες που συμβαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της μεγαλύτερης χρονικής περιόδου (προγεννητικά και μεταγεννητικά), είναι πιο ευαίσθητες στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και μπορεί να διαμορφωθούν από το περιβάλλον από τη γέννηση έως την πρώιμη ενηλικίωση. Σχετικά με την πλαστικότητα του εγκεφάλου, αυτή αναφέρεται αφενός σε αλλαγές που προκαλούνται από την εμπειρία στον εγκέφαλο που είναι κοινές σε όλα τα μέλη του είδους. Αυτές οι εμπειρίες πρέπει να συμβούν για να αναπτυχθεί κανονικά ο εγκέφαλος και έτσι η συμπεριφορική ανάπτυξη να προχωρήσει σε μια τυπική τροχιά. Για παράδειγμα, η ικανότητά μας να χρησιμοποιούμε και τα δύο μάτια για να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με το βάθος απαιτεί πρόσβαση σε συγκεκριμένες οπτικές πληροφορίες και πρέπει να πραγματοποιείται σε μια περίοδο ανάπτυξης που οι συνάψεις στον οπτικό φλοιό είναι ακόμη εύπλαστες, μια ευαίσθητη περίοδος που τελειώνει περίπου στα 4-6 χρόνια. Αν αυτή η διαδικασία δεν λάβει χώρα το κατάλληλο χρονικό διάστημα τότε υπάρχει απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη της οπτικής λειτουργίας. Η πλαστικότητα του εγκεφάλου εξαρτάται, αφετέρου, από την εμπειρία του περιβάλλοντος και επιτρέπει στον εγκέφαλο να προσαρμοστεί σε περιβαλλοντικούς παράγοντες που είναι μοναδικοί για κάθε άτομο και όχι κοινοί μεταξύ των ειδών. Ένα παράδειγμα τέτοιας πλαστικότητας είναι η μάθηση. Τα άτομα θα εκτεθούν σε μια ποικιλία πληροφοριών που θα

αποθηκευτούν και θα οδηγήσουν στη μελλοντική συμπεριφορά με διαφορές σε διάφορους γνωστικούς τομείς από άτομο σε άτομο (Jabès & Nelson, 2014).

Συμπερασματικά, ο εγκέφαλος δεν αλλάζει μόνο ως συνάρτηση της ανάπτυξης, αλλά και ως συνάρτηση της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον και αυτό μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής και την ευημερία του αναπτυσσόμενου ατόμου. Η ικανότητα του εγκεφάλου να διαμορφώνεται από την εμπειρία κατά την ανάπτυξη ονομάζεται αναπτυξιακή πλαστικότητα (Jabès & Nelson, 2014).

Σχετικά με την αυτοεκτίμηση, η διατήρηση μιας θετικής αίσθησης του εαυτού θεωρείται απαραίτητη για την ψυχική υγεία. Δεκαετίες ερευνών στην ψυχολογία έχουν αποκαλύψει ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι λιγότερο επιρρεπή σε συναισθηματικές διαταραχές και άγχος (Greenberg et al, 1992; Butler et al, 1994) και δείχνουν μεγαλύτερο βαθμό θετικού συναισθήματος απέναντι σε προκλήσεις που προάγουν τη γενική ευτυχία (Baumeister et al, 2003). Η υψηλή αυτοεκτίμηση μειώνει τον κίνδυνο για εμφάνιση διαφόρων ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών, αναφέρουν οι Chavez και Heatherton (2015), οι οποίοι μελέτησαν πώς τα εγκεφαλικά συστήματα ενσωματώνουν μια θετική αξιολόγηση του εαυτού. Στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τη συνδεσιμότητα των μετωπικών κυκλωμάτων και υποδηλώνουν ότι αισθήματα αυτοεκτίμησης μπορεί να προκύψουν από νευρικά συστήματα που ενσωματώνουν πληροφορίες για τον εαυτό με θετικό συναίσθημα και ανταμοιβή. Το απλό αίσθημα θετικής αυτοεκτίμησης μπορεί ενδογενώς να συμβάλλει στην ψυχολογική ευεξία ανεξάρτητα από εξωτερικές επιρροές και έτσι να αντανakλά τις νευρογνωστικές διεργασίες στον εγκέφαλο (Chavez, 2015). Ο Chavez (2015), αναφέρει ότι «προγενέστερη μελέτη έχει δείξει ότι η αυτοεκτίμηση ρυθμίζει τις νευρικές αποκρίσεις στην κοινωνική ανατροφοδότηση στον ραχιαίο πρόσθιο περιφερικό φλοιό, στον ραχιαίο έσω προμετωπιαίο φλοιό, στην οπίσθια άνω κροταφική αύλακα και στην πρόσθια νησίδα (Eisenberger et al, 2011) καθώς και στον κοιλιακό πρόσθιο περιφερειακό φλοιό» (Somerville et al, 2010).

Ο Chavez (2015) σημειώνει ότι ορισμένες μελέτες οι οποίες μελετούν την αναπαράσταση της αυτοεκτίμησης στον εγκέφαλο, παρέχουν μια εικόνα για το πώς η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τις αντιδράσεις στην κοινωνική απόρριψη, αλλά είναι δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τον γενικότερο ρόλο των νευρικών συστημάτων που περιλαμβάνουν την αυτοεκτίμηση, εκτός του πλαισίου της κοινωνικής ανατροφοδότησης, επειδή το φαινόμενο της αυτοεκτίμησης δεν υπάρχει ως λειτουργία οποιασδήποτε μεμονωμένης περιοχής του εγκεφάλου, αλλά ως ενσωμάτωση πληροφοριών από πολλαπλές περιοχές που λειτουργούν μαζί συγχρόνως. Ο Chavez (2015) απέδειξε ότι «οι σταθερές

πτυχές της διατήρησης της αυτοεκτίμησης αντανακλώνται στον ανατομικό χώρο της λευκής ουσίας του μετωπιαίου λοβού, ενώ τα στιγμιαία συναισθήματα αυτοεκτίμησης αντανακλώνται στην παροδική μετωπική λειτουργική σύζευξη αυτών των περιοχών». Ακόμη, «στον βαθμό που ένα άτομο βιώνει τακτικά συναισθήματα υψηλής αυτοεκτίμησης είναι πιθανό ότι η επαναλαμβανόμενη ενεργοποίηση των κυκλωμάτων του μετωπιαίου λοβού μπορεί να αυξήσει τη δομική ακεραιότητα των οδών της λευκής ουσίας σε αυτό το σύστημα με την πάροδο του χρόνου, άρα να οδηγήσει σε αυξημένη αυτοεκτίμηση. Οι διαφορετικές μέθοδοι απεικόνισης του εγκεφάλου αντικατοπτρίζουν μοναδικές πληροφορίες για την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου και αυτοί μπορεί να είναι χρήσιμοι δείκτες για την αντικειμενική αξιολόγηση των διεπιστημονικών προσεγγίσεων που στοχεύουν με τις πρακτικές τους, στην τόνωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου».

Το ενδιαφέρον για το πώς κανείς επιτυγχάνει στόχους, όπως τα παιδιά για τους οποίους προσπαθούν στο σχολείο, το ενδιαφέρον για τη στάση της μητέρας και των άλλων φροντιστών του παιδιού απέναντι στις προσπάθειές του και το μεγάλωμά του, έχει προσελκύσει έντονα τον χώρο της Νευροεπιστήμης. Τη δεκαετία του '90 στην Αμερική είχε διαδοθεί ένα κίνημα σχετικά με την αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά έπρεπε να επαινούνται για την ευφυΐα τους, τα ταλέντα τους και τη μοναδικότητά τους γιατί έτσι θα είχαν περισσότερα επιτεύγματα. Τελικά αποδείχτηκε ότι αυτή η πολιτική δεν παρακινούσε τα άτομα να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους, οδήγησε στην αποδοχή της μετριότητας και έκανε τα άτομα να φοβούνται τις προκλήσεις γιατί ανησυχούσαν ότι δεν ήταν αρκετά έξυπνοι. Μια αποτυχία αποδιδόταν σε έλλειψη εγγενών ικανοτήτων κι όχι σε έλλειψη επαρκούς προσπάθειας (Dweck, 2007). Η Dweck (2007), διαπίστωσε σε έρευνά της ότι υπάρχουν δύο είδη νοοτροπίας των ανθρώπων. Ορισμένοι άνθρωποι πιστεύουν ότι τα ταλέντα και οι ικανότητές τους είναι σταθερά δικά τους χαρακτηριστικά και τους καθορίζουν και άλλοι πιστεύουν ότι τα ταλέντα και οι ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν μέσω σκληρής δουλειάς και καλής καθοδήγησης. Η πρώτη περίπτωση αντιστοιχεί στην νοοτροπία της στασιμότητας (fixed mindset), ενώ η δεύτερη στη νοοτροπία ανάπτυξης (growth mindset) (Βλ. Πίνακα 1). Έχοντας κάποιος τη νοοτροπία ανάπτυξης σκέφτεται: «Γιατί να χάνω τον χρόνο μου να φαίνομαι έξυπνος, όταν μπορώ να γίνω εξυπνότερος;» Και αυτό τον κάνει να αναλαμβάνει προκλήσεις. Αυτό σημαίνει ότι όλοι μπορούν να αναπτυχθούν κι αν έχουν μεταξύ τους διαφορετικά ταλέντα και ικανότητες. Η Dweck (2014), σημειώνει ότι «όταν λέμε σε κάποιον, το έκανες αυτό τόσο γρήγορα, είμαι τόσο εντυπωσιασμένος, ακούει ότι αν δεν το έκανα γρήγορα, δεν θα εντυπωσιαζόσουν». Έτσι παγιώνονται λανθασμένες νοοτροπίες στα παιδιά και τα άτομα περιορίζονται ώστε να ζουν γύρω από τις συγκεκριμένες ιδέες. Οι έρευνες της Dweck (2007),

έδειξαν ότι όσοι είχαν τη νοοτροπία ανάπτυξης τα κατάφεραν καλύτερα σε απαιτητικά μαθήματα αλλά και σε δύσκολες μεταβάσεις από μια εκπαιδευτική βαθμίδα σε μια επόμενη. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι σε κάθε επίπεδο οικογενειακού εισοδήματος, εκείνοι που πιστεύουν ότι μπορούν να αναπτύξουν τη νοημοσύνη τους έχουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στα τεστ επίδοσης από εκείνους που πίστευαν ότι δεν μπορούν. Μάλιστα μεταξύ των φτωχότερων παιδιών, εκείνα που είχαν αναπτυξιακή νοοτροπία είχαν επιδόσεις στο επίπεδο των πολύ πλουσιότερων παιδιών. Η Dweck (2007) με την ομάδα της δίδαξε στα παιδιά τη νοοτροπία ανάπτυξης και τους μετέδωσαν την ιδέα ότι κάθε φορά που προσπαθούν και επιμένουν σε μια δύσκολη εργασία οι νευρώνες στον εγκέφαλό τους σχηματίζουν νέες συνδέσεις και μπορούν να γίνουν εξυπνότεροι, επομένως μπορούν αληθινά να προοδεύσουν. Η Dweck (2007; 2014) επικροτεί τα λάθη που κάνουν τα άτομα κατά τη διαδικασία της μάθησης, καθώς έχει αποδειχτεί ότι οι εγκέφαλοι όσων κάνουν λάθη και προσπαθούν, εμφανίζουν υψηλή δραστηριότητα, και βάσει της νευροπλαστικότητας γίνονται εξυπνότεροι και εξελίσσονται. Επομένως, χρειάζεται οι ενήλικες να ενθαρρύνουν τα παιδιά να δοκιμάζουν νέες στρατηγικές, να επαινούν τις προσπάθειες και τα θετικά αποτελέσματα, να σέβονται την προσωπική διαδρομή μάθησης κάθε παιδιού, γιατί τότε τα παιδιά θα μεγαλώνουν με θετική νοοτροπία ανάπτυξης, πεπεισμένα ότι η προσπάθεια φέρνει επιτυχία, επιδρώντας θετικά στην αυτοεκτίμησή τους και έχοντας την ευκαιρία να αναπτύσσουν το δυναμικό τους ανεμπόδιστα (Dweck, 2014). Τονίζεται ότι κάθε φορά που οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάτι δύσκολο οι νευρώνες τους δημιουργούν νέες συνάψεις και έχειδειχθεί ότι τότε πετυχαίνουν καλύτερα στα μαθήματα και στις μεταβάσεις των επιπέδων από τάξη σε τάξη (Dweck, 2007).

Αλλαγή νοοτροπίας και κοινωνικοπαδαγωγική κουλτούρα	
Μετατόπιση	
Από: νοοτροπία στασιμότητας → Προς: νοοτροπία ανάπτυξης	
Είμαι είτε ικανός σε κάτι είτε κακός. Αυτό δεν αλλάζει. Αν κάτι χρειάζεται συστηματική προσπάθεια, σημαίνει έλλειψη ταλέντου.	Μπορώ να μάθω οτιδήποτε θελήσω με συστηματική προσπάθεια. Ο εγκέφαλός μου έχει την ικανότητα να εκπαιδεύεται, να βελτιώνει τις λειτουργίες του διαρκώς (νευροπλαστικότητα) και να προοδεύει.
Καλύτερα να μην προσπαθήσω, γιατί φοβάμαι να κάνω λάθος και αυτό σημαίνει ότι δεν είμαι καλός.	Αξίζει να προσπαθήσω, γιατί θέλω και μπορώ. Κι αν κάνω λάθος, θα μάθω από αυτό και θα γίνω καλύτερος.
Απέτυχα. Ποτέ δεν θα τα καταφέρω. Τα παρατάω.	Θα προσπαθήσω ξανά και ξανά. Μπορώ με συστηματική δουλειά να πετύχω και αν δεν καταφέρω τον αρχικό στόχο, κάτι σχετικό θα πετύχω.
Καλύτερα να κάνω πάντα τα ίδια που τα ξέρω για να τα κάνω καλά.	Καλύτερα να δοκιμάσω κάτι διαφορετικό για να μάθω κάτι καινούργιο.
Βαριέμαι και πλήττω.	Θα βρω κάτι να κάνω που να με ενδιαφέρει και να μου αρέσει.
Κουράστηκα πολύ σήμερα, γι' αυτό νιώθω άσχημα και χωρίς καθόλου δύναμη.	Έκανα πολλά πράγματα σήμερα. Νιώθω καλά με όσα κατάφερα και αυτό με κάνει δυνατό.
Όταν επιτυγχάνουν οι άλλοι, νιώθω ότι απειλούμαι.	Όταν επιτυγχάνουν οι άλλοι, χαίρομαι, εμπνέομαι και μαθαίνω.
Αποφεύγω την ομαδική εργασία και τη συνεργασία.	Επιδιώκω την ομαδική εργασία και τη συνεργασία.
Κατακρίνω τους άλλους για τις αποτυχίες τους.	Αναγνωρίζω την προσπάθεια που έκαναν και αν εμπλέκομαι αναλαμβάνω τις δικές μου ευθύνες.
Μεμφιστοιρώ, γίνομαι αγενής, επικεντρώνομαι στα αρνητικά.	Είμαι μεγαλόψυχος, ευγενής, επικεντρώνομαι στα θετικά και τα αναδεικνύω.
Κρατώ κακία, μνησικακώ.	Συγχωρώ τους άλλους.
Όλα μου φταίνει. Στενοχωριέμαι για τόσα πράγματα που δεν έχω. Τίποτα δεν με ευχαριστεί.	Νιώθω ευγνωμοσύνη για όλα αυτά που έχω (γράφω λίστα ευγνωμοσύνης).

Πίνακας 1: Μετατόπιση από τη νοοτροπία στασιμότητας στη νοοτροπία ανάπτυξης στην κοινωνικοπαδαγωγική κουλτούρα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 513)

Οι γονείς που προσπαθούν μιλώντας στα παιδιά τους να τα ωθήσουν στην επιτυχία, να τα ενθαρρύνουν, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να τα υποστηρίξουν στις προσπάθειές τους μπορούν να το κάνουν μέσα από μια νοοτροπία στασιμότητας ή ανάπτυξης (Dweck, 2007). Μερικά παραδείγματα γονέων που μεταφέρουν μηνύματα νοοτροπίας ανάπτυξης στα παιδιά τους ώστε πράγματι να βελτιώνουν τις εγκεφαλικές διεργασίες τους και να προοδεύουν είναι, σύμφωνα με την Dweck (2007): «Μου αρέσει ο τρόπος που δοκίμασες όλα τα είδη των στρατηγικών σε αυτό το μαθηματικό πρόβλημα και τελικά βρήκες τον τρόπο που δούλεψε καλύτερα» ή «Μου άρεσε η προσπάθεια που έκανες, αλλά ας δουλέψουμε μαζί λίγο ακόμα και ας βρούμε τι είναι αυτό που δεν καταλαβαίνεις». Στην πρώτη περίπτωση ο γονέας επικροτεί μια επιτυχημένη προσπάθεια του παιδιού ενώ στη δεύτερη περίπτωση ενθαρρύνει το παιδί που «δεν» τα έχει πάει και τόσο καλά. Η Dweck (2007) τονίζει ότι στην κοινωνία συχνά είναι διαδεδομένη η στάση ότι για να τονωθεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών χρειάζεται οι γονείς τους να τα προστατέψουν από την αποτυχία αλλά κάτι τέτοιο μπορεί προσωρινά να δράσει ανακουφιστικά για το παιδί ενώ μακροπρόθεσμα είναι επιβλαβές. Όταν οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να δομήσουν ιδέες νοοτροπίας ανάπτυξης, τους δίνουν χώρο να προσπαθούν, να μεγαλώσουν στην πληρότητά τους και να γίνουν άνθρωποι που θα συνεισφέρουν στην κοινωνία που ζουν με τρόπο που τους ενθουσιάζει (Dweck, 2007).

«Στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα η θετική αντίληψη για τον εαυτό και για τον άλλο επηρεαζόταν από τη βελτιωτική αλλαγή των παγιωμένων πεποιθήσεων, των στάσεων και της νοοτροπίας των συμμετεχόντων. Κατά τη διεξαγωγή των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, αυτή η αλλαγή νοοτροπίας ενθαρρυνόταν και υποστηριζόταν από την ατομική και ομαδική διαχείριση, την αξιολόγηση, την παραγωγή και τον μετασχηματισμό της γνώσης, που γινόταν μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης και είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των προσωπικών συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

7.3 Σύνοψη

Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μελετά την ανθρώπινη συμπεριφορά συνδυάζοντας τους βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες του ατόμου σε συνδυασμό με τον κοινωνικό κόσμο με τον οποίο αλληλεπιδρά ο εγκέφαλος. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη συνεργάζεται με την Κοινωνική Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση προσφέροντας μεγαλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης του ανθρώπου ως κοινωνικό όν και προσφέρει πολλές εφαρμογές στην πράξη στα πλαίσια της άτυπης και τυπικής εκπαίδευσης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνουν τον εγκέφαλο μέσω της νευροπλαστικότητας που τον χαρακτηρίζει και αυτός ο μηχανισμός είναι σημαντικός από τα πρώτα χρόνια ζωής μέχρι και μετά την ενηλικίωση. Η Κοινωνική Νευροεπιστήμη προσφέρει σύγχρονους τρόπους ενθάρρυνσης του παιδιού από τη μητέρα του και τους άλλους φροντιστές του, προκειμένου να αναπτύξει όλο του το δυναμικό στον μέγιστο βαθμό.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Ταυτότητα, Σημαντικότητα και Σχεδιασμός της έρευνας

8.1 Εισαγωγή

Η διερεύνηση υγιών τρόπων ανάπτυξης του παιδιού έχει μελετηθεί εκτενώς από ερευνητές, ψυχιάτρους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους. Με την κοινή παραδοχή ότι τα παιδιά επηρεάζονται από όλα τα συστήματα μέσα στα οποία συμμετέχουν στο περιβάλλον που ζουν (Bronfenbrenner, 1998), οι μελέτες εξετάζουν τις επιδράσεις όσων σχετίζονται με τα παιδιά άμεσα, δηλαδή την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και τις παρέες των συνομηλίκων αλλά και ευρύτερων παραγόντων, όπως για παράδειγμα οι προσφερόμενες υπηρεσίες της κοινότητας.

Σχετικά με τη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διερευνηθεί κυρίως η σχέση των φροντιστών των παιδιών (γονείς, μητέρα, πατέρας, γιαγιά, παππούς, δάσκαλοι) με την ψυχοκοινωνική και τη σχολική προσαρμογή τους, τα χαρακτηριστικά τους όπως η αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματά τους και οι επιδόσεις τους (Nur et al, 2018). Στην έρευνα των Nur et al (2018) διαπιστώνεται η αναγκαιότητα για περεταίρω έρευνες της σχέσης ενηλίκων - φροντιστών και παιδιών σε σχέση με τη σχολική τους προσαρμογή και την αντιμετώπιση δυσκολιών σε αυτή τη διαδικασία και μάλιστα ανά διαφορετικές κουλτούρες. Η ποιότητα ζωής των γονέων και συγκεκριμένα των μητέρων ερευνάται στις περιπτώσεις που υπάρχουν προβλήματα υγείας των τέκνων ή ψυχικές νόσοι των μητέρων (Yfantis και συν, 2017). Η αυτοεκτίμηση του παιδιού μελετάται κυρίως σε σχέση με τις μαθησιακές ή τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στο σχολείο και σε σχέση με τους διαφορετικούς τύπους γονέων και τους συνομηλίκους (Tsaousis, 2016; Goresse & Ruggieri 2013; Zakeri & Karimpour, 2011). Η σχολική προσαρμογή των παιδιών μελετάται κυρίως στις μεταβατικές περιόδους από το Νηπιαγωγείο στην Α΄ Δημοτικού και από την τελευταία τάξη του Δημοτικού προς την Α΄ Γυμνασίου και εξετάζονται οι παράγοντες των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους καθώς και η τυπολογία γονέων (Powell et al, 2010; Rueger et al 2010).

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας αφορά στη διερεύνηση της συσχέτισης και της επίδρασης της ποιότητας ζωής της μητέρας και της σχέσης παιδιού-μητέρας στην αυτοεκτίμηση και στη σχολική προσαρμογή των παιδιών.

Οι μητέρες για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών υιοθετούν ποικίλλες στάσεις και συμπεριφορές που επιδρούν στην εξέλιξη των τέκνων. Η παρούσα μελέτη εμπλουτίζει τα ευρήματα προηγούμενων

ερευνών, διεθνών αλλά και εκείνων που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, σε μια εποχή, όπως η σημερινή, που γίνεται προσπάθεια να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα και επιμορφωτικά σεμινάρια όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους ενήλικες-γονείς τους, με στόχο την αναβάθμιση του επιπέδου ποιότητας ζωής όλων των μελών της οικογένειας με ιδιαίτερη έμφαση στα παιδιά. Η προσωπική ικανοποίηση και ευημερία των γονέων συμβάλλει στη βελτίωση της σχέσης τους με τα τέκνα τους και έτσι ενισχύεται το επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών και βελτιώνεται η ψυχοκοινωνική και σχολική τους προσαρμογή.

8.2 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης της ποιότητας ζωής της μητέρας, της σχέσης της μητέρας με το παιδί της, την αυτοεκτίμηση και τη σχολική προσαρμογή του παιδιού, στο Δημοτικό Σχολείο. Επίσης, διερευνάται η επίδραση της ποιότητας ζωής της μητέρας και της σχέσης της με το παιδί της στην αυτοεκτίμηση και στη σχολική προσαρμογή του παιδιού.

Συγκεκριμένα:

1^ο ερευνητικό ερώτημα:

Διερευνώνται οι συσχετίσεις της ποιότητας ζωής των μητέρων, της σχέσης τους με τα τέκνα τους, με την αυτοεκτίμηση και την σχολική προσαρμογή των τέκνων.

2^ο ερευνητικό ερώτημα:

Διερευνάται η επίδραση της ποιότητας ζωής της μητέρας, οι σχέσεις παιδιού-μητέρας, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών (μητέρων και τέκνων) στη σχολική προσαρμογή των τέκνων τους.

3^ο ερευνητικό ερώτημα:

Διερευνάται η επίδραση της ποιότητας ζωής της μητέρας, της σχέσης παιδιού-μητέρας και των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών (μητέρων και τέκνων) στην αυτοεκτίμηση των τέκνων.

8.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα - δημογραφικά στοιχεία

Συμμετέχοντες στην έρευνα είναι οι μητέρες και τα παιδιά τους ηλικίας από 9 έως 12 ετών, δηλαδή μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού, που φοιτούσαν για το έτος 2022-2023 σε δύο δημόσια, συστεγαζόμενα Δημοτικά Σχολεία του Αλίμου, Αττικής, καθώς η ερευνήτρια εργάζεται στη συγκεκριμένη περιοχή και αυτός ο πληθυσμός ήταν ερευνητικά προσβάσιμος (Mertens, 2005). Πρόκειται για δείγμα ευκολίας το οποίο περιελάμβανε 112 μαθητές και τις μητέρες τους (N=112). Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών μητέρων και των τέκνων τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, στο Κεφάλαιο: Τα Αποτελέσματα της Μελέτης. Η μέση ηλικία των μητέρων ήταν 43,8 έτη (SD = 4,9). Το 35,7% αυτών είχαν μεταπτυχιακές σπουδές/ διδακτορικό (Γράφημα 1) και ο μέσος όρος των ετών εκπαίδευσης ήταν τα 15,7 έτη (SD = 3,0). Επίσης, η πλειοψηφία των μητέρων (76,8%) εργάζονταν με πλήρη απασχόληση και ήταν έγγαμες (83,9%). Τέλος, το 71,4% αυτών διέθεταν πάνω από 1000 ευρώ το μήνα οικογενειακό εισόδημα.

Τα παιδιά είχαν μέση ηλικία 10,7 έτη (SD= 0,9), το 50,9% ήταν αγόρια και το 49,1% κορίτσια και το 42% αυτών ήταν μαθητές της Δ' δημοτικού (Γράφημα 2).

8.4 Η Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα που εκπονείται είναι ποσοτική, συγχρονική μελέτη, στην οποία χρησιμοποιήσαμε τέσσερα ερωτηματολόγια εκτίμησης των μεταβλητών της μελέτης.

8.5 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας έρευνας είναι τέσσερις κλίμακες προσαρμοσμένες στα ελληνικά, δύο για την μητέρα και δύο για το παιδί, όσες και οι μεταβλητές που μελετώνται. Χρησιμοποιούνται τα εξής ερωτηματολόγια:

Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Σύντομη μορφή – WHOQOL-BREF. Δημιουργήθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας το 1998 (WHOQOL Group, 1998), με στόχο την ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας ζωής στο χώρο της υγείας και στον γενικό πληθυσμό. Πρόκειται για τη σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου WHOQOL-100 και αποτελεί όργανο υποκειμενικής εκτίμησης της ποιότητας ζωής. Η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου (Ginieri-Coccossis, Triantafyllou και συν, 2012) παρουσιάζει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες και περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις, που συνθέτουν 4 θεματικές ενότητες: α) Σωματική υγεία, β) Ψυχολογική υγεία, γ) Κοινωνικές σχέσεις, δ) Περιβάλλον και μία Γενική ενότητα με τίτλο «Σφαιρική εκτίμηση της ποιότητας ζωής και Γενική κατάσταση της υγείας». Υψηλότερες τιμές στη βαθμολόγηση κάθε θεματικής ενότητας υποδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας ζωής. Στον παράγοντα της Σωματικής υγείας (α), περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις: 3,4,10,15,16,17,18, N1, N4, στον παράγοντα της Ψυχολογικής υγείας (β), περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις: 5,6,7,11,19,26, στον παράγοντα των Κοινωνικών σχέσεων (γ) ανήκουν οι ερωτήσεις: 20,21,22,N2,N3, στον παράγοντα του Περιβάλλοντος (δ) ανήκουν οι ερωτήσεις: 8,9,12,13,14,23,24,25 και στην Γενική ενότητα για την Ολική ποιότητα ζωής και τη Γενική κατάσταση της υγείας συναντάμε τις ερωτήσεις 1,2. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert από 1-5 (π.χ., 1=καθόλου έως 5=εντελώς) με τις υψηλότερες τιμές να αντικατοπτρίζουν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας ζωής. Στην παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε υπολογισμός του συντελεστή Cronbach's α ανά τομέα, με ικανοποιητικές τιμές που κυμαίνονται από 0,70 έως 0,83.

Κλίμακα Σχέσης παιδιού – γονέα. Child-Parent Relationship Scale (CPRS). Η κλίμακα CPRS κατασκευάστηκε από τον Pianta (1992) για να μελετήσει τις σχέσεις γονέα – παιδιού και έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Ζαφειροπούλου και Σωτηρίου σε έρευνα παιδιών Α' Δημοτικού του νομού Καρδίτσας, είναι έγκυρη και αξιόπιστη. Αποτελείται από 30 προτάσεις και για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων χρησιμοποιείται η κλίμακα του Likert από 1-5 (1=Δεν ταιριάζει καθόλου και 5=Ταιριάζει απόλυτα). Εξετάζονται α) οι Συγκρούσεις γονέα-παιδιού, β) οι Θετικές σχέσεις μεταξύ τους και γ) η Εξάρτηση του παιδιού από τον γονέα. Προκύπτει για κάθε μια από τις τρεις υποκλίμακες ο μέσος όρος που δείχνει τον βαθμό κάθε μεταβλητής που χαρακτηρίζει τη σχέση γονέα-παιδιού. Στην παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε υπολογισμός του συντελεστή Cronbach's α ανά τομέα, με ικανοποιητικές τιμές που κυμαίνονται από 0,73 έως 0,83.

Κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής. School Adjustment Scale. Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε από τους Power και Cotterell (Power & Cotterell, 1979) και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Κακαβούλη (1984). Χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της σχολικής προσαρμογής παιδιών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Η κλίμακα αποτελείται από 36 προτάσεις κατασκευασμένες σαν σκέψεις. Σε τετράβαθμη κλίμακα από «πολύ» έως «καθόλου» καλείται ο ερωτηθείς να απαντήσει. Τα θέματα που εξετάζονται είναι α) η Γενική ικανοποίηση από το σχολείο, β) η Αυτοπεποίθηση για την επιτυχία στο σχολείο και γ) η Κοινωνική ικανοποίηση από τις σχέσεις με τα πρόσωπα της σχολικής κοινότητας. Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται στους 3 παράγοντες ως εξής: α) η γενική ικανοποίηση περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 21, 22, 23, 27, 31, 36, β) η αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις 6, 13, 19, 20, 25, 26, 29, 32, 33, γ) η κοινωνική ικανοποίηση περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 7, 8, 15, 17, 24, 28, 30, 34, 35. Για κάθε παράγοντα οι τιμές των ερωτήσεων αθροίζονται και προκύπτει ο Γενικός δείκτης της σχολικής προσαρμογής από το άθροισμα όλων των ερωτήσεων. Αναφορικά με την βαθμολόγησή τους, σύμφωνα με τον Κακαβούλη (1984), οι ερωτήσεις είναι θετικά φορτισμένες («Προχωρώ καλά στα μαθήματα») και άλλες είναι αρνητικά φορτισμένες («Δε μ' ευχαριστεί τίποτε στο σχολείο»). Οι θετικά φορτισμένες ερωτήσεις η βαθμολογία κυμαίνεται από το 0 που αντιστοιχεί στο «Πολύ» έως το 3 όπου αντιστοιχεί στο «Καθόλου», ενώ για τις αρνητικά φορτισμένες χρειάζεται να αντιστραφούν αυτές οι τιμές. Στην παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε υπολογισμός του συντελεστή Cronbach's α ανά τομέα, με ικανοποιητικές τιμές που κυμαίνονται από 0,71 έως 0,87.

Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence. Lawrence Self- Esteem Questionnaire (LAWSEQ) (Lawrence, 1981). Το ερωτηματολόγιο LAWSEQ περιέχει 16 ερωτήσεις. Η κλίμακα δείχνει τη γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή, 8 έως 12 ετών, από τη σχέση του με την οικογένεια και το σχολείο και έχει σταθμιστεί στη Βρετανία και στην Αυστραλία. Προσαρμόστηκε στην Ελλάδα από τον Κόκκινο (2004) σε δείγμα 498 μαθητών 9 έως 12 ετών. Αποτελείται από 16 ερωτήσεις (4 παραπλανητικές). Ο μαθητής καλείται να απαντήσει αν συμφωνεί, διαφωνεί ή δε γνωρίζει σχετικά με το περιεχόμενο της κάθε ερώτησης. Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται από 0 μέχρι 2, με υψηλότερη αθροιστική τιμή το 24. Για παράδειγμα στην πρώτη ερώτηση ο μαθητής αν συμφωνεί ισοδυναμεί με 2, αν διαφωνεί ισοδυναμεί με 0 και η επιλογή δε γνωρίζει ισοδυναμεί με 1. Στην παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε υπολογισμός του συντελεστή Cronbach's α , με ικανοποιητική τιμή 0,78.

Έντυπο κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Το έντυπο κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων που συμπληρώνει η μητέρα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις που αφορούν στην ηλικία, στο μορφωτικό επίπεδο, στο επάγγελμα, στην τωρινή απασχόληση, στην οικογενειακή κατάσταση, στο οικογενειακό εισόδημα, στην ηλικία, στην τάξη και στο φύλο του παιδιού τους που συμμετέχει στην έρευνα.

8.6 Διαδικασία συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων

Μετά την έγκριση των Διευθυντών των δύο Δημοτικών Σχολείων του Αλίου Αττικής, χορηγήθηκαν από την ερευνήτρια τα ερωτηματολόγια στους μαθητές και στις μαθήτριες τον Μάιο του 2023, με την ακόλουθη διαδικασία. Αρχικά, μοιράστηκαν σε όλους τους μαθητές και σε όλες τις μαθήτριες κλειστοί φάκελοι με τα ερωτηματολόγια που αφορούσαν στις μητέρες τους και έντυπο συγκατάθεσης της μητρός για την άδεια χορήγησης ερωτηματολογίων στα τέκνα τους. Ορίστηκε για όλα τα τμήματα ημέρα και ώρα συνάντησης κατά την οποία τα παιδιά επέστρεψαν στο σχολείο τους φακέλους συμπληρωμένους (ή όχι) από τη μητέρα και ακολούθησε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των παιδιών. Η ερευνήτρια ανέλαβε, ανά τμήμα σε συνεννόηση με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης, την χορήγηση των ερωτηματολογίων στα παιδιά που οι μητέρες τους είχαν οι ίδιες ανταποκριθεί στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και είχαν προσκομίσει τη σχετική συγκατάθεση για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Σε όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τα παιδιά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν παρούσα και αρωγός για τυχόν απορίες των παιδιών. Τελικά, συγκεντρώθηκαν 112 φάκελοι συμπληρωμένων κλιμάκων από μητέρες και παιδιά. Οι μητέρες που δεν συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια (και κατά συνέπεια ούτε και τα παιδιά τους) ήταν εξαιτίας απουσίας τους λόγω εργασίας εκτός Αττικής ή εξαιτίας έλλειψης χρόνου λόγω φόρτου εργασίας. Επίσης, στην έρευνα δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν μητέρες που ήταν μετανάστριες ή πρόσφυγες εξαιτίας δυσκολίας με την ελληνική γλώσσα.

8.7 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων – Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρησιμοποίηση του Στατιστικού Πακέτου των Κοινωνικών Επιστημών (Statistical Package of Social Sciences, IBM SPSS Statistics 26.0). Συγκεκριμένα: Οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Οι απόλυτες (n) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των κατηγορικών και των διατάξιμων μεταβλητών. Για τον έλεγχο της σχέσης δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Ο συντελεστής θεωρείται πολύ υψηλός όταν είναι άνω του 0,9, υψηλός όταν είναι 0,7-0,9, μέτριος όταν είναι 0,5-0,7, χαμηλός όταν είναι 0,3-0,5 και πολύ χαμηλός όταν είναι κάτω του 0,3 (Mukaka, 2012). Έγιναν πολυπαραγοντικές αναλύσεις ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής. Στο πρώτο βήμα της ανάλυσης εισήχθησαν τα δημογραφικά στοιχεία των γυναικών και των γονιών, με τη μέθοδο απλής ένταξης (enter). Στο επόμενο βήμα εισήχθησαν οι κλίμακες Αυτοεκτίμησης, Ποιότητας Ζωής και σχέσεων με τη μητέρα, με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης-αφαίρεσης (stepwise method). Ομοίως, έγινε πολυπαραγοντική ανάλυση ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την κλίμακα Αυτοεκτίμησης. Στο πρώτο βήμα της ανάλυσης εισήχθησαν τα δημογραφικά στοιχεία των γυναικών και των γονιών, με τη μέθοδο απλής ένταξης (enter). Στο επόμενο βήμα εισήχθησαν οι κλίμακες Ποιότητας ζωής και Σχέσεων με τη μητέρα, με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης-αφαίρεσης (stepwise method). Από τις γραμμικές παλινδρομήσεις προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β), τα τυπικά σφάλματά τους (standard errors=SE) καθώς και οι τυποποιημένοι συντελεστές εξάρτησης (beta). Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's- α . Τιμές άνω του 0,7 υποδηλώνουν αποδεκτή αξιοπιστία (Nunnally & Bernstein, 1994). Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

8.8 Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα των Chen, Liu, & Li, (2000) διαπιστώνεται ότι η μητρική ζεστασιά και οικειότητα συμβάλουν στη συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών αλλά η πατρική υποστήριξη επίσης προέβλεπε σημαντικά μεταγενέστερα κοινωνικά και σχολικά επιτεύγματα. Ως εκ τούτου, ένας πρώτος περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να είναι ότι απουσιάζει η διερεύνηση της επίδρασης της σχέσης του πατέρα με τη μητέρα και με το παιδί στην αυτοεκτίμηση και στη σχολική προσαρμογή του τέκνου. Επιπλέον, δεν εξετάζεται η σκοπιά του παιδιού για το πώς βιώνει τη σχέση με τη μητέρα και τον πατέρα του και του πιθανού αντίκτυπου που έχει αυτή η σχέση στην ψυχοσυναισθηματική και σχολική προσαρμογή του. Επιπλέον, σχέσεις που αξίζει να μελετηθούν είναι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους του παιδιού, με τα αδέρφια του, με τη γειτονιά και την κοινότητα.

Ένας επιπλέον περιορισμός σχετίζεται με το γεγονός ότι το δείγμα που εξετάζεται είναι δείγμα ευκολίας και έτσι δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον γενικό πληθυσμό.

Επίσης, πρόκειται για διατμηματική έρευνα και όχι διαχρονική (καθώς δεν υπάρχει ο διαθέσιμος χρόνος στο πλαίσιο διεξαγωγής της μελέτης αυτής) στην περίπτωση της οποίας θα μπορούσαν να επαναληφθούν οι ως άνω μετρήσεις και σε άλλες περιόδους της σχολικής χρονιάς.

8.9 Σύνοψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τη διερεύνηση της συσχέτισης και της επίδρασης της ποιότητας ζωής της μητέρας και της σχέσης μητέρας-παιδιού στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική προσαρμογή των παιδιών.

Η έρευνα είναι συγχρονική και διεξήχθη σε δύο συστεγαζόμενα Δημοτικά Σχολεία της Αττικής, συγκεντρώνοντας 112 ερωτηματολόγια μητέρων και 112 ερωτηματολόγια των τέκνων τους, ηλικίας 9 έως 12 ετών. Χρησιμοποιήθηκαν το Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας σε Σύντομη μορφή –WHOQOL-BREF για τη διερεύνηση της Ποιότητας Ζωής της μητέρας, η κλίμακα Σχέσης παιδιού-γονέα - Child-Parent Relationship Scale (CPRS) για τη διερεύνηση της Σχέσης μητέρας-παιδιού, η κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής -School Adjustment Scale για τη διερεύνηση της Σχολικής Προσαρμογής του παιδιού και το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence – Lawrence Self- Esteem Questionnaire (LAWSEQ) για τη διερεύνηση της Αυτοεκτίμησης των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. Αποτελέσματα της έρευνας

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 112 μητέρες και τα 112 τέκνα τους. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών μητέρων και των τέκνων τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Η μέση ηλικία των μητέρων ήταν 43,8 έτη ($SD = 4,9$). Το 35,7% αυτών είχαν μεταπτυχιακές σπουδές/ διδακτορικό (Γράφημα 1) και ο μέσος όρος των ετών εκπαίδευσης ήταν τα 15,7 έτη ($SD = 3,0$). Επίσης, η πλειοψηφία των μητέρων (76,8%) εργάζονταν με πλήρη απασχόληση και ήταν έγγαμες (83,9%). Τέλος, το 71,4% αυτών διέθεταν πάνω από 1000 ευρώ το μήνα οικογενειακό εισόδημα.

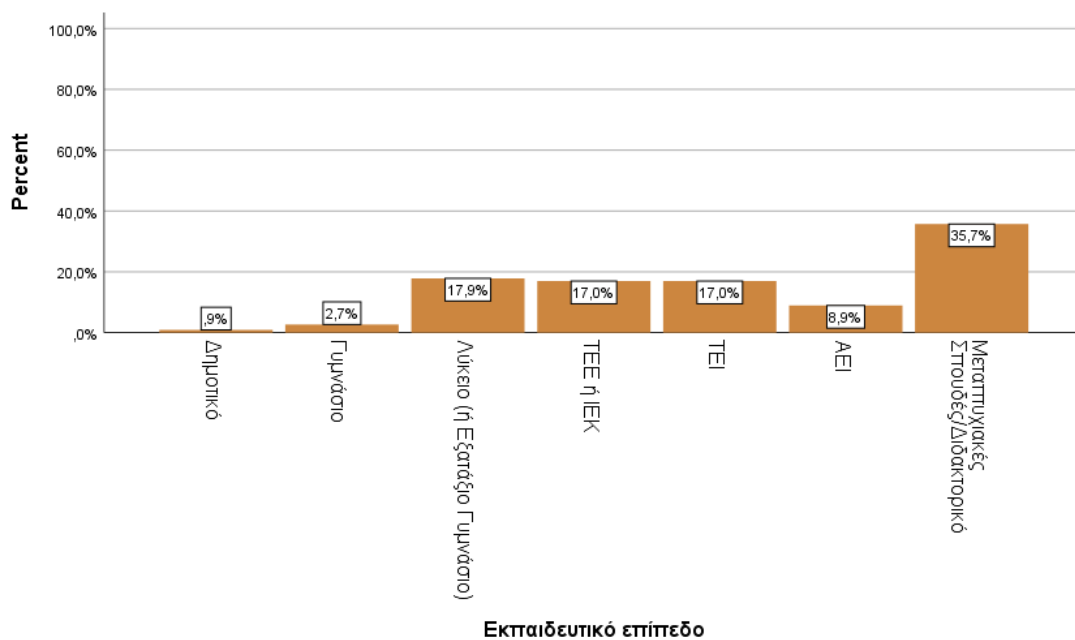
Τα παιδιά είχαν μέση ηλικία 10,7 έτη ($SD = 0,9$), το 50,9% ήταν αγόρια και το 49,1% κορίτσια και το 42% αυτών ήταν μαθητές της Δ' δημοτικού (Γράφημα 2)

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία μητέρων και παιδιών

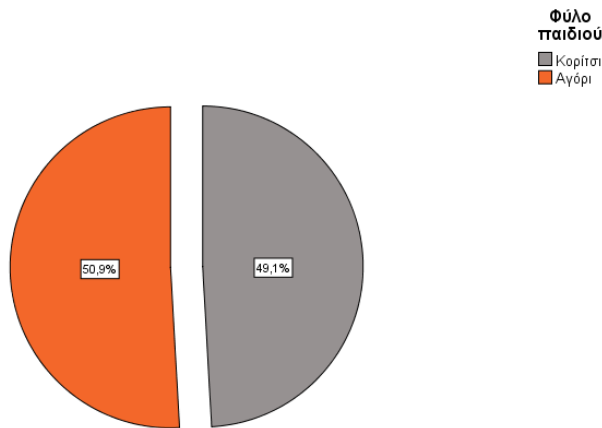
Μητέρες: N=112		N	%
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρων	Δημοτικό	1	0,9
	Γυμνάσιο	3	2,7
	Λύκειο (ή Εξατάξιο Γυμνάσιο)	20	17,9
	ΤΕΕ ή ΙΕΚ	19	17,0
	ΤΕΙ	19	17,0
	ΑΕΙ	10	8,9
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό	40	35,7
Τωρινή απασχόληση μητέρων	Πλήρης	86	76,8
	Μερική	12	10,7
	Οικιακά	9	8,0
	Καμία	5	4,5
Οικογενειακή κατάσταση μητέρων	Έγγαμη	94	83,9
	Σεσυμβίωση	1	0,9
	Άγαμη	2	1,8
	Χήρα	1	0,9
	Διαζευγμένη	11	9,8
	Σεδιάσταση	3	2,7
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα μητέρων	<500 ευρώ	2	1,8
	501-700 ευρώ	9	8,0
	701-1000 ευρώ	21	18,8
	>1000 ευρώ	80	71,4
Τάξη στην οποία φοιτούν τα τέκνα	Δ	47	42,0

Φύλο τέκνων (N=112)	Ε	33	29,5
	Στ	32	28,6
	Κορίτσι	55	49,1
	Αγόρι	57	50,9
		Μέση τιμή	SD
Ηλικία μητέρων		43,8	4,9
Έτη σπουδών μητέρων		15,7	3,0
Ηλικία τέκνων		10,7	0,9

Γράφημα 1: Εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετεχουσών μητέρων



Γράφημα 2: Φύλο παιδιών



Τα περιγραφικά στοιχεία των κλιμάκων της Αυτοεκτίμησης του παιδιού, της Ποιότητας Ζωής της μητρός, των Σχέσεων παιδιού-μητέρας και της Σχολικής Προσαρμογής του παιδιού δίνονται στον Πίνακα 3. Η μέση τιμή της ολικής βαθμολογίας της κλίμακας Αυτοεκτίμησης του παιδιού ήταν 18,29 ($SD = 4,65$). Επίσης, στο ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής της μητέρας, η μέση βαθμολογία Γενικής ενότητας ήταν 75,89 ($SD = 13,39$), στην ενότητα Σωματικής υγείας ήταν 69,74 ($SD = 11,83$), στην ενότητα Ψυχολογικής υγείας ήταν 71,39 ($SD = 13,15$), στην ενότητα Κοινωνικών σχέσεων ήταν 68,45 ($SD = 16,99$) και στην ενότητα Περιβάλλον ήταν 60,37 ($SD = 12,54$).

Στην κλίμακα Σχέσεων παιδιού-μητέρας, η μέση βαθμολογία του παράγοντα Συγκρούσεις ήταν 23,76 ($SD = 7,59$), του παράγοντα Θετικές σχέσεις ήταν 34,22 ($SD = 5,21$) και του παράγοντα Εξάρτηση ήταν 11,80 ($SD = 3,00$).

Στην κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής του παιδιού, η μέση βαθμολογία Γενικής ικανοποίησης ήταν 31,79 ($SD = 7,62$), Αυτοπεποίθησης για σχολική επιτυχία ήταν 15,96 ($SD = 4,82$), Κοινωνικής ικανοποίησης ήταν 22,02 ($SD = 5,24$) και η μέση τιμή στον Γενικό δείκτη Σχολικής Προσαρμογής ήταν 69,59 ($SD = 14,66$).

Σε όλες τις κλίμακες οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν άνω του αποδεκτού ορίου (0,7), υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία.

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία και δείκτες αξιοπιστίας ερωτηματολογίων Αυτοεκτίμησης, Ποιότητας Ζωής, Σχέσεων παιδιού-μητέρας και Σχολικής Προσαρμογής

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	SD	Cronbach's a
Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης των μαθητών	2,00	24,00	18,29	4,65	,78
Ολική βαθμολογία Γενικής ενότητας	37,50	100,00	75,89	13,39	,70
Σωματική υγεία	30,56	94,40	69,74	11,83	,75
Ψυχολογική υγεία	41,67	100,00	71,39	13,15	,81
Κοινωνικές σχέσεις	20,00	100,00	68,45	16,99	,83
Περιβάλλον	18,75	87,50	60,37	12,54	,78
Παράγοντας 1: Συγκρούσεις	12,00	50,00	23,76	7,59	,83
Παράγοντας 2: Θετικές σχέσεις	20,00	44,00	34,22	5,21	,73
Παράγοντας 3: Εξάρτηση	5,00	18,00	11,80	3,00	,77
Γενική ικανοποίηση	14,00	48,00	31,79	7,62	,76
Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία	4,00	25,00	15,96	4,82	,72
Κοινωνική ικανοποίηση	2,00	30,00	22,02	5,24	,71
Γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής	27,00	100,00	69,59	14,66	,87

9.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Διερεύνηση των συσχετίσεων της ποιότητας ζωής των μητέρων, της σχέσης τους με τα τέκνα τους, με την αυτοεκτίμηση και τη σχολική προσαρμογή των τέκνων.

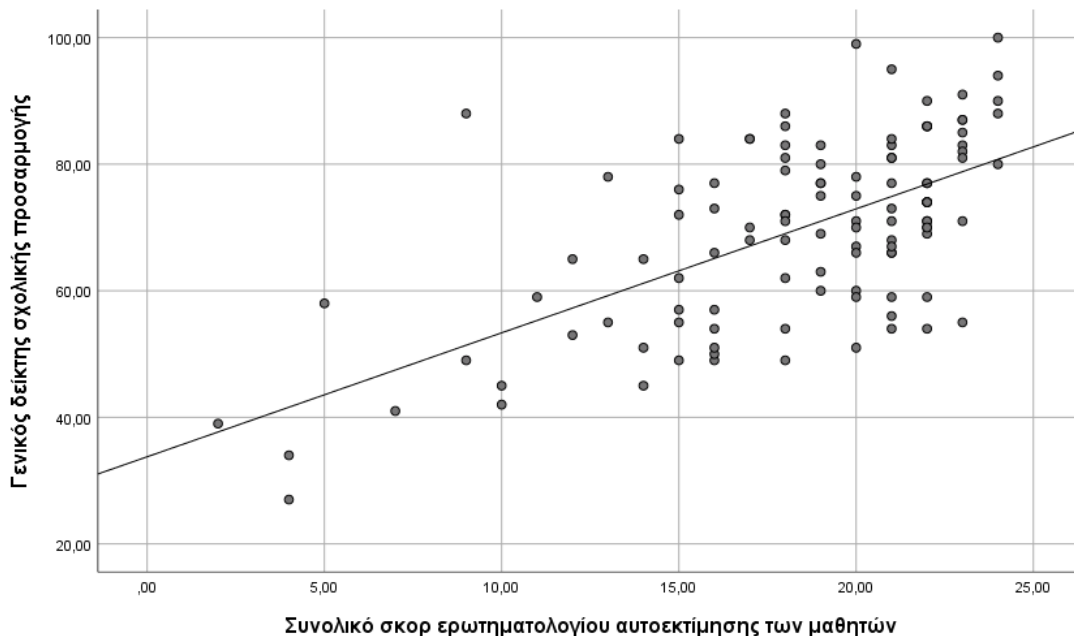
Στον Πίνακα 4 δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson της κλίμακας Αυτοεκτίμησης του παιδιού με τις κλίμακες των Σχέσεων παιδιού-μητέρας και Σχολικής Προσαρμογής του παιδιού. Υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης σχετίζονταν με σημαντικά πιο θετικές σχέσεις του παιδιού με τη μητέρα του, $r(110) = ,18$, $p = ,050$. Επίσης, όσο υψηλότερη ήταν η βαθμολογία στην κλίμακα Αυτοεκτίμησης τόσο υψηλότερες ήταν οι τιμές στους παράγοντες Γενική ικανοποίηση, $r(110) = ,42$, $p < ,001$, Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, $r(110) = ,59$, $p < ,001$, Κοινωνική ικανοποίηση, $r(110) = ,61$, $p < ,001$, καθώς και στον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής, $r(110) = ,62$, $p < ,001$ (Πίνακας 4, Γράφημα 3).

Πίνακας 4: Συσχέτιση της κλίμακας Αυτοεκτίμησης με την κλίμακα Σχέσεων παιδιού-μητέρας και Σχολικής Προσαρμογής, με τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson

	Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης των μαθητών
Παράγοντας 1: Συγκρούσεις	-,11
Παράγοντας 2: Θετικές Σχέσεις	,18*
Παράγοντας 3: Εξάρτηση	-,17
Γενική ικανοποίηση	,42***
Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία	,59***
Κοινωνική ικανοποίηση	,61***
Γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής	,62***

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

Γράφημα 3: Συσχέτιση κλίμακας Αυτοεκτίμησης με τον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής



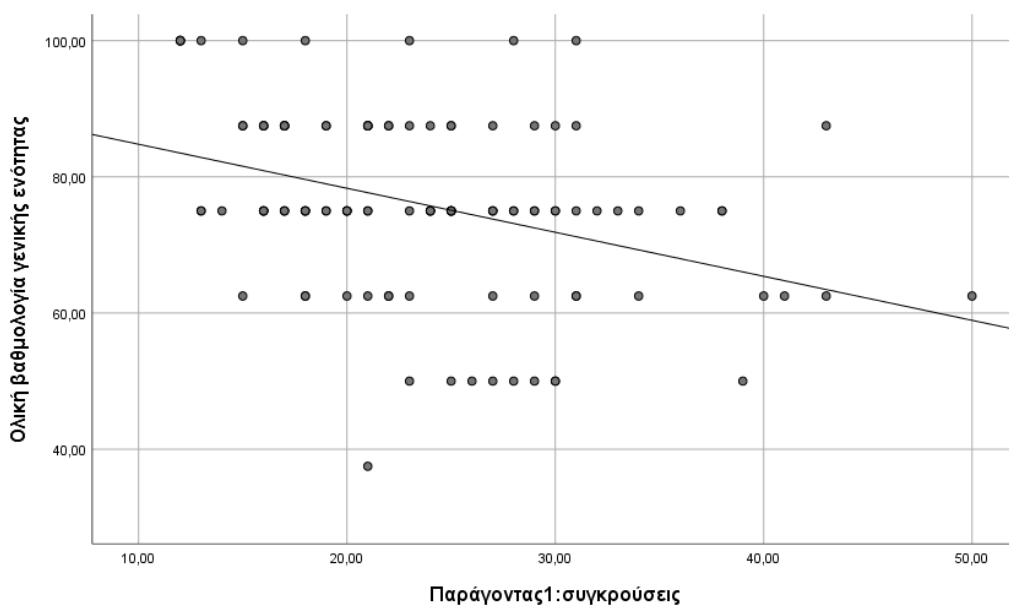
Η κλίμακα Αυτοεκτίμησης του παιδιού δεν βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την Ποιότητα Ζωής της μητέρας, $p > ,05$ (Πίνακας 5). Αντιθέτως, βρέθηκε ότι υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Συγκρούσεων σχετιζόταν με σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία Ποιότητας Ζωής στη Γενική ενότητα, $r(110) = -,37$, $p < ,001$ (Γράφημα 4), στην ενότητα Σωματική υγεία, $r(110) = -,34$, $p < ,001$, στην ενότητα Ψυχολογική υγεία, $r(110) = -,38$, $p < ,001$ στην ενότητα Κοινωνικές σχέσεις, $r(110) = -,26$, $p = ,005$, και στην ενότητα Περιβάλλον, $r(110) = -,27$, $p = ,004$. Αντιθέτως, υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Θετικών σχέσεων σχετιζόταν με σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία της Ποιότητας Ζωής στην ενότητα Ψυχολογική υγεία, $r(110) = ,19$, $p = ,043$. Ακόμα, υψηλότερη βαθμολογία του παράγοντα Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία σχετιζόταν με σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία της Γενικής ενότητας, $r(110) = ,17$, $p = ,050$, της ενότητας Σωματική υγεία, $r(110) = ,20$, $p = ,036$, και της ενότητας Περιβάλλον, $r(110) = ,21$, $p = ,030$ (Γράφημα 5).

Πίνακας 5: Συσχέτιση του ερωτηματολογίου Ποιότητας Ζωής με τις κλίμακες Αυτοεκτίμησης, Σχέσεων με τη μητέρα και Σχολικής Προσαρμογής με τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson

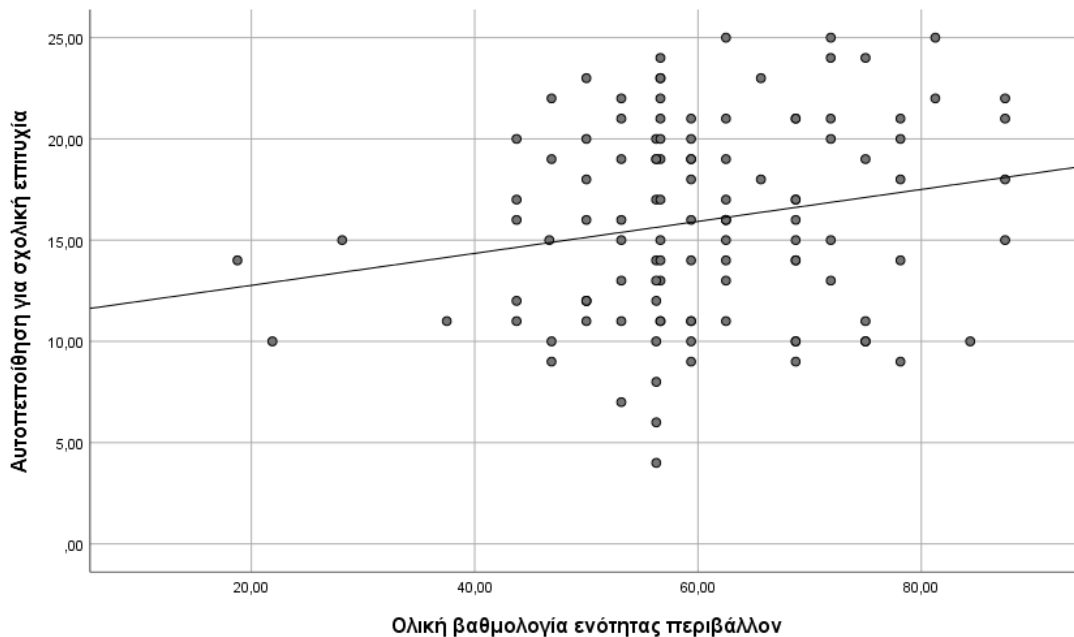
	Ολική βαθμολογία	Γενικής ενότητας	Σωματική υγεία	Ψυχολογική υγεία	Κοινωνικές σχέσεις	Περιβάλλον
Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης των μαθητών	,06	,10	,07	,04	,03	
Παράγοντας 1: Συγκρούσεις	-,37***	-,34***	-,38***	-,26**	-,27**	
Παράγοντας 2: Θετικές σχέσεις	-,04	,17	,19*	,06	,11	
Παράγοντας 3: Εξάρτηση	-,16	-,09	-,10	-,09	-,02	
Γενική ικανοποίηση	,05	-,04	,02	,08	,01	
Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία	,18*	,20*	,16	,17	,21*	
Κοινωνική ικανοποίηση	,03	,05	,10	,13	-,02	
Γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής	,09	,05	,09	,13	,06	

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

Γράφημα 4: Συσχέτιση της Ολικής βαθμολογίας της Γενικής ενότητας του ερωτηματολογίου Ποιότητας Ζωής με τον παράγοντα Συγκρούσεις της κλίμακας Σχέσεων παιδιού-μητέρας



Γράφημα 5: Συσχέτιση της Ολικής βαθμολογίας ενότητας Περιβάλλον και της Αυτοπεποίθησης για σχολική επιτυχία της κλίμακας Σχολικής Προσαρμογής



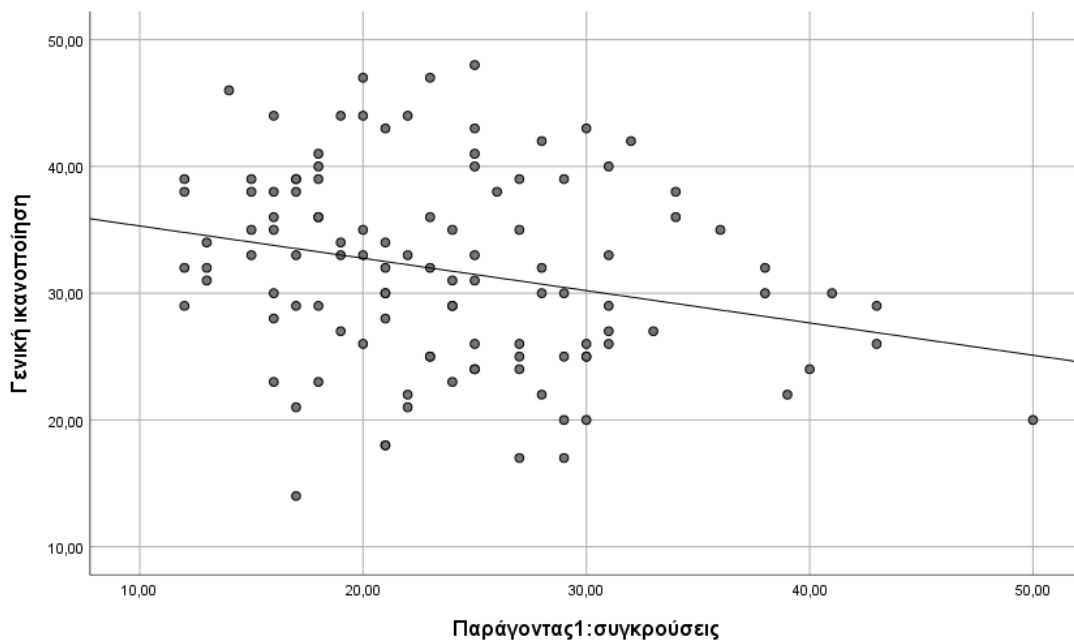
Στον Πίνακα 6 δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson μεταξύ των κλιμάκων Σχέσης παιδιού-μητέρας και Σχολικής Προσαρμογής. Βρέθηκε ότι υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Συγκρούσεων σχετιζόταν με σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στους παράγοντες Γενική ικανοποίηση, $r(110) = -,25$, $p = ,007$ (Γράφημα 6), Κοινωνική ικανοποίηση, $r(110) = -,21$, $p = ,025$ (Γράφημα 7), καθώς και με τον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής, $r(110) = -,25$, $p = ,007$ (Γράφημα 8). Επίσης, υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Θετικών σχέσεων σχετίστηκε με σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, $r(110) = ,25$, $p = ,009$. Ακόμα, υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Εξάρτηση σχετίστηκε με σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στους παράγοντες: Γενική ικανοποίηση, $r(110) = -,19$, $p = ,047$, Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, $r(110) = -,25$, $p = ,008$, Κοινωνική ικανοποίηση, $r(110) = -,21$, $p = ,031$, καθώς και με τον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής, $r(110) = -,25$, $p = ,007$.

Πίνακας 6: Συσχέτιση κλιμάκων των Σχέσεων παιδιού-μητέρας και της Σχολικής Προσαρμογής με τους συντελεστές συσχέτισης του Pearson

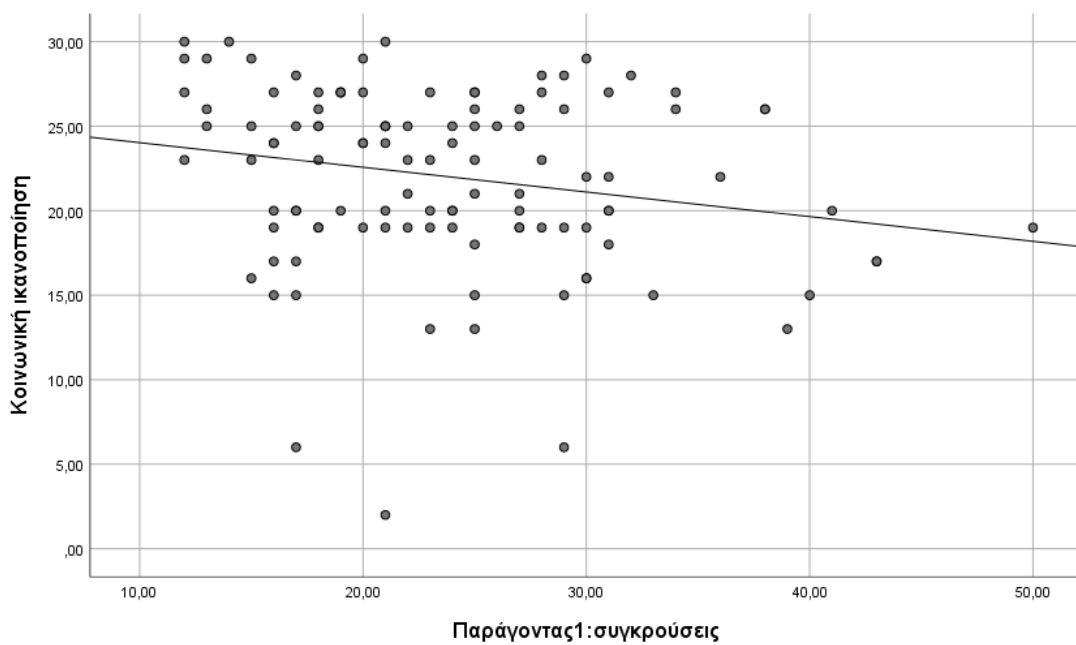
	Παράγοντας1: Συγκρούσεις	Παράγοντας2: Θετικές σχέσεις	Παράγοντας3: Εξάρτηση
Γενική ικανοποίηση	-,25**	,08	-,19*
Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία	-,17	,25*	-,25**
Κοινωνική ικανοποίηση	-,21*	,13	-,21*
Γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής	-,25**	,16	-,25**

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

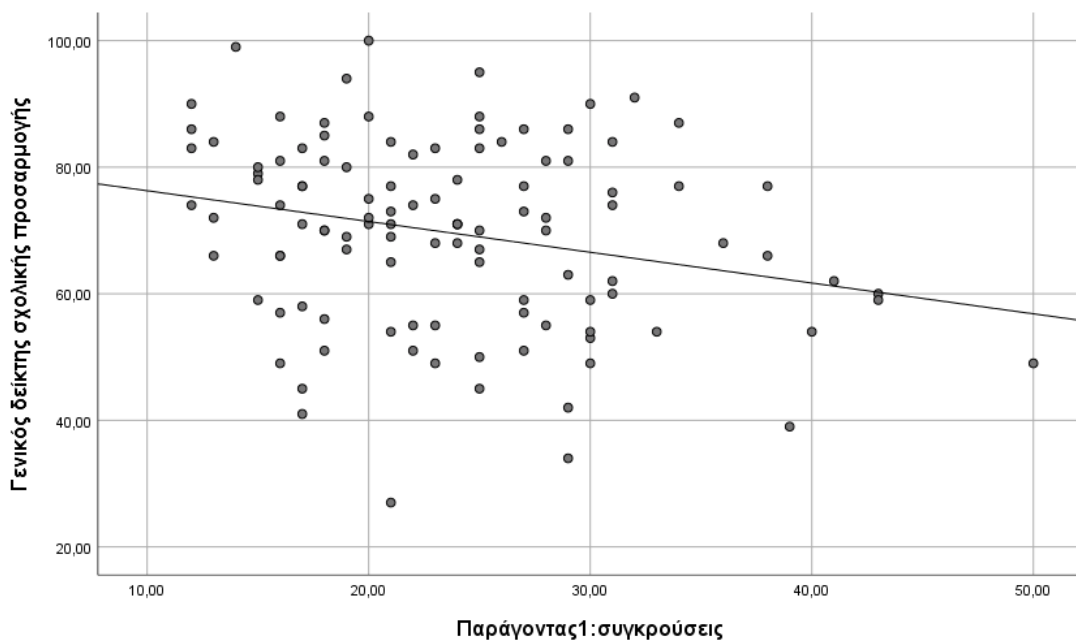
Γράφημα 6: Συσχέτιση της Γενικής ικανοποίησης του ερωτηματολογίου Ποιότητας Ζωής με τις Συγκρούσεις του ερωτηματολογίου της Σχέσης παιδιού-μητέρας



Γράφημα 7: Συσχέτιση της Κοινωνικής ικανοποίησης του ερωτηματολογίου Σχολικής Προσαρμογής με τις Συγκρούσεις του ερωτηματολογίου της Σχέσης παιδιού-μητέρας



Γράφημα 8: Συσχέτιση του Γενικού δείκτη σχολικής προσαρμογής και των Συγκρούσεων του ερωτηματολογίου της Σχέσης παιδιού-μητέρας



9.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Διερεύνηση της επίδρασης της ποιότητας ζωής της μητέρας, των σχέσεων παιδιού-μητέρας, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών (μητέρων και τέκνων) στη σχολική προσαρμογή των τέκνων τους.

Πολυπαραγοντικές αναλύσεις για την επίδραση των παραγόντων που σχετίζονται ανεξάρτητα με τον παράγοντα Γενικής ικανοποίησης της κλίμακας της Σχολικής Προσαρμογής

Έγιναν πολυπαραγοντικές αναλύσεις ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα και επιδρούν στον παράγοντα Γενικής ικανοποίησης της κλίμακας της Σχολικής Προσαρμογής. Στο πρώτο βήμα της ανάλυσης εισήχθησαν τα δημογραφικά στοιχεία των γυναικών και των παιδιών, με τη μέθοδο απλής ένταξης (enter). Στο επόμενο βήμα εισήχθησαν οι κλίμακες Αυτοεκτίμησης, Ποιότητας Ζωής και Σχέσεων με τη μητέρα, με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης-αφαίρεσης (stepwise method). Τα αποτελέσματα δίνονται ακολούθως. Η κλίμακα Αυτοεκτίμησης και ο παράγοντας Συγκρούσεων της κλίμακας Σχέσεων παιδιού-μητέρας βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τον παράγοντα Γενική ικανοποίηση της κλίμακας της Σχολικής Προσαρμογής (Πίνακας 7). Συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης βρέθηκε να σχετίζονται με υψηλότερη βαθμολογία στη Γενική ικανοποίηση, $\beta = 0,63$, $p < ,001$. Αντιθέτως, υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Συγκρούσεων βρέθηκε να σχετίζεται με χαμηλότερη βαθμολογία στη Γενική ικανοποίηση, $\beta = -0,18$, $p = ,049$. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών δεν βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με τη διάσταση Γενική ικανοποίηση.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη Γενική ικανοποίηση της κλίμακας Σχολικής Προσαρμογής

F (9, 102) = 3,91, p < ,001, R ² = 0,19	β+	SE++	Beta	t	P
Ηλικία μητρός	0,13	0,14	0,09	0,94	,351
Εκπαιδευτικό επίπεδο	0,29	0,49	0,06	0,58	,560
Τωρινή απασχόληση (Πλήρης/ Μερική vs Καμία/ Οικιακά)	1,71	2,02	0,07	0,85	,399
Έγγαμος/ Σε συμβίωση (Ναι vs Όχι)	2,53	1,95	0,12	1,30	,197
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (>1000ευρώ vs ≤1000ευρώ)	-2,00	1,90	-0,12	-1,05	,295
Ηλικία τέκνου	-0,38	0,76	-0,05	-0,50	,618
Φύλο παιδιού (Αγόρια vs Κορίτσια)	-0,82	1,36	-0,05	-0,60	,549
Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης	0,63	0,14	0,38	4,37	<,001
Παράγοντας1: Συγκρούσεις	-0,18	0,09	-0,18	-1,99	,049

Σημείωση. Στον πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τελευταίου βήματος της ιεραρχικής παλινδρόμησης

+συντελεστής εξάρτησης, ++τυπικό σφάλμα συντελεστή, beta: τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης

Πολυπαραγοντικές αναλύσεις για την επίδραση των παραγόντων που σχετίζονται ανεξάρτητα με τον παράγοντα Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, της κλίμακας της Σχολικής Προσαρμογής

Η οικογενειακή κατάσταση, η Αυτοεκτίμηση, ο παράγοντας Θετικών σχέσεων της κλίμακας Σχέσεων παιδιού-μητέρας και η βαθμολογία της ενότητας Περιβάλλον του ερωτηματολογίου Ποιότητας Ζωής βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τον παράγοντα Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία (Πίνακας 8). Συγκεκριμένα, στην περίπτωση των έγγαμων μητέρων και εκείνων που ήταν σε συμβίωση, τα τέκνα τους παρουσίασαν μεγαλύτερη βαθμολογία στον παράγοντα Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, $\beta = 2,48$, $p = ,021$. Επίσης, υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης σχετίζονταν με υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, $\beta = 0,56$, $p < ,001$. Ακόμα, υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Θετικών σχέσεων του ερωτηματολογίου των Σχέσεων παιδιού-μητέρας βρέθηκε να σχετίζεται ανεξάρτητα με σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία του τέκνου, $\beta = 0,16$, $p = ,028$, ενώ υψηλότερα επίπεδα Ποιότητας Ζωής στην ενότητα Περιβάλλον βρέθηκε να σχετίζεται με υψηλότερη βαθμολογία

στον παράγοντα Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, $\beta = 0,07$, $p = ,018$. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών δεν βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με τον παράγοντα Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία της κλίμακας Σχολικής Προσαρμογής

F (10, 101) = 9, $p < ,001$, $R^2 = 0,42$	β +	SE++	Beta	t	P
Ηλικία μητρός	0,11	0,08	0,11	1,43	,155
Εκπαιδευτικό επίπεδο	0,08	0,26	0,03	0,29	,770
Τωρινή απασχόληση (Πλήρης/ Μερική vs καμία/ Οικιακά)	-0,39	1,09	-0,03	-0,36	,722
Έγγαμος/ Σε συμβίωση (Ναι vs Όχι)	2,48	1,06	0,19	2,34	,021
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (>1000ευρώ vs ≤1000ευρώ)	-1,53	1,01	-0,14	-1,51	,133
Ηλικία τέκνου	-0,30	0,41	-0,06	-0,73	,468
Φύλο παιδιού (Αγόρια vs Κορίτσια)	1,20	0,75	0,12	1,60	,113
Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης των μαθητών	0,56	0,08	0,54	7,21	<,001
Ολική βαθμολογία ενότητας Περιβάλλον	0,07	0,03	0,18	2,40	,018
Παράγοντας 2: Θετικές σχέσεις	0,16	0,07	0,18	2,22	,028

Σημείωση. Στον πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τελευταίου βήματος της ιεραρχικής παλινδρόμησης

+συντελεστής εξάρτησης, ++τυπικό σφάλμα συντελεστή, beta: τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης

Πολυπαραγοντικές αναλύσεις για την επίδραση των παραγόντων που σχετίζονται ανεξάρτητα με τον παράγοντα Κοινωνική ικανοποίηση της κλίμακας της Σχολικής Προσαρμογής

Η Αυτοεκτίμηση βρέθηκε μόνο ότι σχετιζόταν σημαντικά με τον παράγοντα Κοινωνική ικανοποίηση (Πίνακας 9). Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη Αυτοεκτίμηση σχετιζόταν με υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Κοινωνική ικανοποίηση, $\beta = 0,69$, $p < ,001$. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών δεν βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με τον παράγοντα Κοινωνική ικανοποίηση.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την Κοινωνική ικανοποίηση της κλίμακας Σχολικής Προσαρμογής

F (8, 103) = 8,84, p < ,001, R ² = 0,36	β+	SE++	Beta	t	P
Ηλικία μητρός	0,13	0,09	0,12	1,50	,137
Εκπαιδευτικό επίπεδο	0,15	0,30	0,05	0,51	,610
Τωρινή απασχόληση (Πλήρης/ Μερική vs καμία/ Οικιακά)	0,19	1,23	0,01	0,15	,878
Έγγαμος/ Σε συμβίωση (Ναι vs Όχι)	0,91	1,17	0,06	0,77	,441
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (>1000ευρώ vs ≤1000ευρώ)	-1,51	1,15	-0,13	-1,32	,190
Ηλικία τέκνου	-0,54	0,46	-0,10	-1,18	,241
Φύλο παιδιού (Αγόρια vs Κορίτσια)	-0,84	0,82	-0,08	-1,03	,306
Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης των μαθητών	0,69	0,09	0,61	7,93	<,001

Σημείωση. Στον πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τελευταίου βήματος της ιεραρχικής παλινδρόμησης

+συντελεστής εξάρτησης, ++τυπικό σφάλμα συντελεστή, beta: τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης

Πολυπαραγοντικές αναλύσεις για την επίδραση των παραγόντων που σχετίζονται ανεξάρτητα με τον Γενικό δείκτη της κλίμακας της Σχολικής Προσαρμογής

Η κλίμακα Αυτοεκτίμησης και ο παράγοντας των Συγκρούσεων της κλίμακας Σχέσεων παιδιού-μητέρας βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής (Πίνακας 10). Συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης βρέθηκε να σχετίζεται με υψηλότερη βαθμολογία στον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής, $\beta = 1,89$, $p < ,001$. Αντιθέτως, υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Συγκρούσεων σχετιζόταν με σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής, $\beta = -0,31$, $p = ,042$. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών δεν βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με τον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής της κλίμακας Σχολικής Προσαρμογής

F (9, 102) = 9,63, p < ,001, R ² = ,41	β+	SE++	Beta	t	P
Ηλικία μητρός	0,34	0,23	0,11	1,46	,148
Εκπαιδευτικό επίπεδο	0,63	0,81	0,07	0,78	,438
Τωρινή απασχόληση (Πλήρης/ Μερική vs καμία/ Οικιακά)	1,08	3,30	0,02	0,33	,744
Έγγαμος/ Σε συμβίωση (Ναι vs Όχι)	5,53	3,18	0,14	1,74	,085
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (>1000ευρώ vs ≤1000ευρώ)	-4,08	3,11	-0,13	-1,31	,192
Ηλικία τέκνου	-1,38	1,24	-0,09	-1,11	,269
Φύλο παιδιού (Αγόρια vs Κορίτσια)	0,17	2,22	0,01	0,08	,939
Συνολικό σκορ ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης των μαθητών	1,89	0,23	0,60	8,04	<,001
Παράγοντας 1: Συγκρούσεις	-0,31	0,15	-0,16	-2,06	,042

Σημείωση. Στον πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τελευταίου βήματος της ιεραρχικής παλινδρόμησης

+συντελεστής εξάρτησης, ++τυπικό σφάλμα συντελεστή, beta: τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης

9.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Διερεύνηση της επίδρασης της ποιότητας ζωής της μητέρας, της σχέσης παιδιού-μητέρας και των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών (μητέρων-τέκνων) στην αυτοεκτίμηση των τέκνων

Πολυπαραγοντικές αναλύσεις για την επίδραση των παραγόντων που σχετίζονται ανεξάρτητα με την κλίμακα Αυτοεκτίμησης

Έγινε πολυπαραγοντική ανάλυση ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας Αυτοεκτίμησης. Στο πρώτο βήμα της ανάλυσης εισήχθησαν τα δημογραφικά στοιχεία των γυναικών και των παιδιών, με τη μέθοδο απλής ένταξης (enter). Στο επόμενο βήμα εισήχθησαν οι κλίμακες Ποιότητας Ζωής και Σχέσεων παιδιού-μητέρας, με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης-αφαίρεσης (stepwise method). Τα αποτελέσματα δίνονται στον Πίνακα 11. Μόνο ο παράγοντας Θετικών σχέσεων του

ερωτηματολογίου των Σχέσεων παιδιού-μητέρας βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την κλίμακα Αυτοεκτίμησης, $\beta = 0,19$, $p = ,042$. Συνεπώς, υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Θετικών σχέσεων σχετιζόταν με υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών δεν βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με την κλίμακα Αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κλίμακα Αυτοεκτίμησης

F (8, 103) = 1,02, p = ,429, R ² = ,00					
	β +	SE++	Beta	t	P
Ηλικία μητρός	-0,01	0,10	-0,01	-0,10	,918
Εκπαιδευτικό επίπεδο	0,28	0,33	0,10	0,84	,402
Τωρινή απασχόληση (Πλήρης/ Μερική vs καμία/ Οικιακά)	0,79	1,36	0,06	0,58	,564
Έγγαμος/ Σε συμβίωση (Ναι vs Όχι)	1,54	1,30	0,12	1,19	,237
Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (>1000ευρώ vs ≤1000ευρώ)	-0,97	1,27	-0,09	-0,76	,447
Ηλικία τέκνου	0,58	0,51	0,12	1,14	,258
Φύλο παιδιού (Αγόρια vs Κορίτσια)	-0,56	0,94	-0,06	-0,60	,552
Παράγοντας 2: Θετικές σχέσεις	0,19	0,09	0,21	2,06	,042

Σημείωση. Στον πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τελευταίου βήματος της ιεραρχικής παλινδρόμησης

+συντελεστής εξάρτησης, ++τυπικό σφάλμα συντελεστή, beta: τυποποιημένος συντελεστής εξάρτησης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. Σύνοψη Αποτελεσμάτων και Ευρημάτων – Συμπεράσματα – Συζήτηση

10.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα

Με την παρούσα μελέτη εξετάσαμε τις συσχετίσεις της Ποιότητας Ζωής των μητέρων ($N=112$) και της Σχέσης τους με τα τέκνα τους ($N=112$) με την Αυτοεκτίμηση και την Σχολική Προσαρμογή των τέκνων. Επιπλέον, διερευνήσαμε την επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών (μητέρων και τέκνων), της Ποιότητας Ζωής της μητέρας και της Σχέσης παιδιού-μητέρας στην Αυτοεκτίμηση και στη Σχολική Προσαρμογή των τέκνων.

Η μέση ηλικία των μητέρων ήταν 43,8 έτη ($SD=4,9$) και των παιδιών τους 10,7 έτη ($SD=0,9$). Η πλειοψηφία των μητέρων (76,8%) εργαζόταν σε πλήρη απασχόληση και τα παιδιά ήταν μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού, που φοιτούσαν κατά το έτος 2022-2023 σε δύο δημόσια, Δημοτικά Σχολεία του Αλίμου Αττικής. Τα ερωτηματολόγια της μελέτης χορηγήθηκαν από 20 Μάη έως 7 Ιούνιο του 2023, αρχικά στις μητέρες και μετά την έγγραφη συγκατάθεσή τους και στα τέκνα τους αντιστοίχως.

Οι μέσες τιμές της ποιότητας ζωής των μητέρων κυμαίνονταν από 60,37 ($SD=12,54$) έως 75,89 ($SD=13,39$). Οι Θετικές σχέσεις των μητέρων με τα τέκνα υπερτερούσαν σε σχέση με τις Συγκρούσεις που βίωναν μεταξύ τους και ακόμη λιγότερες ήταν οι ενδείξεις Εξάρτησης του τέκνου από τη μητέρα. Η μέση τιμή του Γενικού δείκτη σχολικής προσαρμογής ήταν 69,59 ($SD=14,66$), με την Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία και την Κοινωνική ικανοποίηση να είναι σε υψηλό επίπεδο, ενώ με τη Γενική ικανοποίηση για το σχολείο να είναι χαμηλότερη. Η Αυτοεκτίμηση των παιδιών ήταν υψηλή με μέση τιμή της Αυτοεκτίμησης των παιδιών 18,29 ($SD=4,65$).

Τα κυριότερα αποτελέσματα της μελέτης μας σχετικά με τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων ήταν τα εξής:

α) Υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης σχετίστηκαν σημαντικά με Θετικές σχέσεις παιδιού-μητέρας και με υψηλότερες τιμές σε όλους τους παράγοντες της Σχολικής Προσαρμογής (Γενική ικανοποίηση, Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, Κοινωνική ικανοποίηση, Γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής). Σε συμφωνία με τα δικά μας ευρήματα ο Coopersmith (1967) κατέδειξε τη σχέση των ζεστών και στενών σχέσεων μητέρων με τα παιδιά τους με την υψηλή αυτοεκτίμησή τους.

Επίσης, οι LiW., Tan F. Et al (2022), εντόπισαν τη θετική σχέση παιδιού-γονέα με την ανάπτυξη αυτοεκτίμησής του. Οι Morgan et al (1979) κατέδειξαν, επίσης, ότι οι αξίες με τις οποίες ανατρέπει η μητέρα το παιδί της έχουν συσχετιστεί θετικά με την αυτοεκτίμηση του παιδιού, τις σχολικές επιδόσεις του και την κοινωνική του θέση στο σχολικό περιβάλλον. Οι Armstrong et al (2005) κατέδειξαν τη σχέση της εγγύτητας τέκνου-μητέρας με την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Επίσης, σύμφωνα με τους Παπάνη, Wentzel (1994) και Ryan (1993) η θετική σχέση με τη μητέρα κάνει το παιδί να νιώθει καλά και να εσωτερικεύει όρια πράγμα που του εξασφαλίζει μια καλή προσαρμογή στο σχολείο και αυτό με τη σειρά του ισχυροποιεί την αυτοεκτίμησή του. Οι Brown (1993), Decci & Ryan (1995) κατέδειξαν ότι τα παιδιά που έχουν βιώσει εμπειρίες κατά τις οποίες οι σημαντικοί άλλοι τα ενισχύουν, έχουν αποκτήσει υψηλή αυτοεκτίμηση ενώ αντίθετα, παιδιά που μεγαλώνουν σε πολύ αυταρχικό περιβάλλον χτίζουν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση (Rapee et al, 2000). Ομοίως οι Doty & Mortimer (2018) εντόπισαν ότι οι στενές σχέσεις με τις μητέρες που διαρκούν από την παιδική ηλικία ως την ενήλικη ζωή σχετίζονται με την υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών. Ο Graybill (2010) εντόπισε ότι τα παιδιά που βίωναν αποδοχή από τις μητέρες τους είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση. Τέλος, τα ευρήματά μας επιβεβαιώνονται και από τους Tafarodi & Swann (1995) οι οποίοι συνδέουν την αυτοεκτίμηση με τη σχολική επιτυχία. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Midgett et al (2002) επιβεβαιώνουν σε έρευνά τους ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της σχολικής επιτυχίας και της αυτοεκτίμησης.

Σε συμφωνία με το εύρημα της συσχέτισης υψηλής Αυτοεκτίμησης του παιδιού με υψηλή βαθμολογία της Σχολικής Προσαρμογής, ο Branden (1987) εντόπισε ότι όσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση διαθέτει κάποιος τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα προσαρμογής του σε ένα περιβάλλον. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Παπάνη (2011), η αυτοεκτίμηση του παιδιού έχει άμεση σχέση με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τη σχολική επιτυχία του, η οποία με τη σειρά της προάγει την αυτοπεποίθηση για τα σχολικά επιτεύγματα και επομένως την επιτυχή σχολική προσαρμογή του. Επίσης, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), η αυτοεκτίμηση του μαθητή συνδέεται με την κοινωνική προσαρμογή. Τέλος, έρευνες των Γιαννέλος (2003) Μπάμπαλης & Τσώλη (2015), κατέδειξαν την επίδραση της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση η οποία είναι παράγοντας της σχολικής προσαρμογής.

β) Όσο περισσότερες Συγκρούσεις υπήρχαν στη Σχέση παιδιού-μητέρας τόσο χαμηλότερα ήταν τα επίπεδα Ποιότητας Ζωής στη Γενική ενότητα με τίτλο: Σφαιρική εκτίμηση της ποιότητας ζωής και Γενική κατάσταση της υγείας, στη Σωματική και Ψυχολογική υγεία, στις Κοινωνικές σχέσεις και στο

Περιβάλλον της μητέρας. Σχετικά με αυτό το εύρημα η Umberson (1989), κατέδειξε ότι η ποιότητα των σχέσεων παιδιού-μητέρας σχετιζόταν σημαντικά με την ευημερία της μητέρας.

γ) Όσο μεγαλύτερη βαθμολογία συγκέντρωναν οι Θετικές σχέσεις παιδιού-μητέρας τόσο σημαντικά υψηλότερα ήταν τα επίπεδα Ποιότητας Ζωής στην ενότητα Ψυχολογική υγεία της. Ομοίως με αυτό το εύρημα, οι Bronfenbrenner, Alvarez & Henderson (1984) κατέδειξαν ότι η ψυχολογική ευημερία της μητέρας έχει θετική επίδραση στην ευημερία του παιδιού της και στη θετική σχέση της με αυτό.

δ) Υψηλότερη βαθμολογία στην Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, της Σχολικής Προσαρμογής σχετίστηκε με σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία της Γενικής ενότητας, της Σωματικής υγείας και της ενότητας Περιβάλλον, της Ποιότητας Ζωής της μητέρας. Σχετικά με αυτό το εύρημα οι Berger & Spiess (2011) κατέδειξαν ότι όσο πιο ικανοποιημένη ήταν η μητέρα από τη ζωή της τόσο καλύτερες ήταν οι γνωστικές δεξιότητες του παιδιού καθώς και η κοινωνικο-συναισθηματική τους συμπεριφορά. Οι ευτυχισμένες μητέρες εμπλέκονται περισσότερο στις δραστηριότητες των παιδιών προάγοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων τους και έχουν πιο ευεργετική γονεϊκή συμπεριφορά σε σύγκριση με δυστυχισμένες μητέρες. Επίσης, οι Jourlies, Murphy & O'Leary (1989), εντόπισαν συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογικής ευεξίας της μητέρας και της θετικής ανατροφής των παιδιών.

ε) Αυξημένες Συγκρούσεις παιδιού-μητέρας σχετίστηκαν με σημαντικά μειωμένη Σχολική Προσαρμογή του παιδιού στους περισσότερους παράγοντες του σχετικού ερωτηματολογίου (Γενική ικανοποίηση, Κοινωνική ικανοποίηση, Γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής). Σχετικά με αυτό το εύρημά μας αυτό είναι και τα αποτελέσματα των ερευνών των Li et al (2015) και Nur et al (2018), σύμφωνα με τα οποία, η συγκρουσιακή σχέση παιδιού-μητέρας αποτέλεσε προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο και επέδρασε αρνητικά στη διαδικασία σχολικής προσαρμογής. Οι συγκρούσεις παιδιού-μητέρας συσχετίστηκαν με αυξημένη δυσκολία των σχέσεων στο σχολείο και συγκεκριμένα με συγκρούσεις δασκάλου-παιδιού και των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Ingoldsby et al, 2001).

στ) Σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε, επίσης, στη μελέτη μας, μεταξύ των Θετικών σχέσεων παιδιού-μητέρας με την Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία (που είναι παράγοντας της Σχολικής Προσαρμογής). Σε συμφωνία με το εύρημά μας αυτό μελέτες των Becher (1984), Bloom (1981) και Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), διαπίστωσαν ότι οι καλύτερες σχολικές επιδόσεις και η υψηλή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών σχετίζονται με την αποτελεσματική επικοινωνία και τη συναισθηματική υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Ακόμη, οι Verma & Waganí (2023),

κατέδειξαν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση, η αυτοεκτίμηση και η σχέση παιδιού-γονέα συσχετίζονταν σημαντικά θετικά.

ζ) Υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Εξάρτηση των Σχέσεων παιδιού-μητέρας σχετίστηκε σημαντικά με χαμηλότερη βαθμολογία όλων των παραγόντων της Σχολικής Προσαρμογής.

Τα κυριότερα αποτελέσματα της μελέτης μας σχετικά με τη διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη Σχολική Προσαρμογή των παιδιών είναι τα εξής:

α) Υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης σχετίστηκαν με υψηλότερη βαθμολογία στη Γενική ικανοποίηση (παράγοντας της Σχολικής Προσαρμογής). Υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Συγκρούσεις της κλίμακας Σχέσεων παιδιού-μητέρας συσχετίστηκαν με χαμηλότερη Γενική ικανοποίηση της κλίμακας της Σχολικής Προσαρμογής. Ομοίως, οι Verma & Wagani (2023), κατέδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση επιδρούσε σημαντικά στην ακαδημαϊκή επίδοση. Οι συγκρούσεις παιδιού-μητέρας ήταν στατιστικά σημαντικές σε σχέση με τη συναισθηματική ευημερία και τη συμπεριφορά του παιδιού (Dreidi et al 2024) και μάλιστα οι Georgiou & Fanti (2010) συσχέτισαν τη σύγκρουση παιδιού-μητέρας με τη θυματοποίηση του παιδιού στο σχολείο.

β) Η οικογενειακή κατάσταση των μητέρων και συγκεκριμένα όσες ήταν έγγαμες ή σε συμβίωση, υψηλά επίπεδα Αυτοεκτίμησης, οι Θετικές σχέσεις παιδιού-μητέρας και η υψηλότερη βαθμολογία στην ενότητα Περιβάλλον της Ποιότητας Ζωής της μητέρας συσχετίστηκαν με υψηλότερη Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία της κλίμακας Σχολικής Προσαρμογής. Σε συμφωνία με τα ευρήματα αυτά, η Umberson (1989), εντόπισε ότι η οικογενειακή κατάσταση της μητέρας επηρεάζει τη σχέση παιδιού-γονέα. Επίσης, οι Waddington (2004), McLanahan (2004), Chapple (2009) και Ellwood & Jenks (2004) εντόπισαν ότι οι έφηβοι που μεγάλωναν με τους δυο γονείς τους σε σύγκριση με αυτούς που μεγάλωναν μόνο με τη μητέρα τους παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση. Επίσης, οι Nuretal (2018), εντόπισαν θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικής σχέσης παιδιού-μητέρας και της συνολικής σχολικής προσαρμογής του. Ακόμη, οι Orth & Robins (2022), Morris et al (2002), Patrick et al (1995), Pettit et al (1997) κατέδειξαν ότι οι θετικές σχέσεις παιδιού-μητέρας αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Επιπλέον, τα παιδιά που μεγαλώνουν μόνο με τη μητέρα παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής, κοινωνικών δεξιοτήτων, σχολικών επιτευγμάτων (Scharte et al, 2012; Fergusson et al, 2007). Οι Cowan & Mehta (2009) κατέδειξαν, επιπλέον, ότι η ποιότητα του δεσμού των γονέων καθορίζει τη σχολική προσαρμογή του παιδιού, διότι όσο πιο ανασφαλής είναι ο δεσμός των γονέων

τόσο πιο δυσάρεστη είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και αυτό τους καθιστά λιγότερο υποστηρικτικούς απέναντι στα τέκνα τους, παράγοντας που εμποδίζει την προσαρμογή του τέκνου στο σχολείο. Ιδιαίτερα αρνητικό αντίκτυπο έχει η επιρροή της μητέρας με τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει σε έναν ανασφαλή δεσμό (Κτιστάκη, 2018). Ο Nikolaou (2012), τόνισε ότι η ευτυχία και ο γάμος επηρεάζουν σημαντικά την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του παιδιού. Η ευτυχία αυξάνει τις κοινωνικές δεξιότητες και μειώνει τα συναισθηματικά προβλήματα στο τέκνο, ενώ ο γάμος επιδρά στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και στην αύξηση των γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η μητρική ευτυχία έχει μεγαλύτερη επίδραση ειδικά στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια του τέκνου. Τέλος, ο Orth (2017) κατέδειξε, επιπλέον, ότι η ποιότητα του γάμου και η ψυχική υγεία των γονέων προβλέπουν την υγιή αυτοεκτίμηση του παιδιού, αφού διαμορφώνουν το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί.

γ) Μεγαλύτερη Αυτοεκτίμηση σχετίστηκε με υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Κοινωνική ικανοποίηση της Σχολικής Προσαρμογής.

δ) Υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης σχετίστηκαν με υψηλότερη βαθμολογία στον Γενικό δείκτη Σχολικής Προσαρμογής, ενώ υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Συγκρούσεων σχετίστηκε με σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στον Γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής. Σε συμφωνία το εύρημα αυτό, ο Dubois et al (1998) κατέδειξε ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση προέβλεπε μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία στους εφήβους.

Τα κυριότερα αποτελέσματα της μελέτης μας σχετικά με τη διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων που σχετίζονται ανεξάρτητα με την Αυτοεκτίμηση είναι τα εξής:

α) Υψηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Θετικών σχέσεων παιδιού-μητέρας συσχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης του παιδιού. Σε συμφωνία με το εύρημα αυτό η Μακρή – Μπότσαρη (2020) εντόπισε ότι η αποδοχή των παιδιών από τους γονείς είναι ο δείκτης που σχετίζεται εντονότερα με την αυτοεκτίμηση. Οι Gruenenfelder-Steiger et al (2016) και οι Reitz et al (2016) κατέδειξαν, επίσης, ότι αν οι γονείς θεωρούν τη σχέση με το παιδί τους πολύτιμη και σημαντική, τότε το παιδί το εισπράττει αυτό οδηγεί σε υψηλή αυτοεκτίμηση. Ο Graybill (2010) κατέδειξε ότι τα παιδιά που βίωναν την αποδοχή από τις μητέρες τους, είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση. Οι Paulusetal (2018) εντόπισαν ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών σχετιζόταν αποκλειστικά με τη θερμή σχέση με τη μητέρα. Οι Hoffman et al (1988), κατέδειξαν τη συσχέτιση της γονικής υποστήριξης με την υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών. Οι Rosenberg (1965) & Coopersmith (1967) κατέδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών επηρεάζεται από τη δυναμική των σχέσεων με τους γονείς καθώς και τη

γονεϊκή στάση και συμπεριφορά προς τα τέκνα. Τέλος, όσο πιο συναισθηματικά ασφαλή ένιωθαν τα παιδιά στον δεσμό με τη μητέρα τόσο μεγαλύτερη ήταν η αυτοεκτίμηση (Booth-Laforce et al, 2006)

10.2 Διασύνδεση των Συμπερασμάτων της εργασίας με την Κοινωνική Παιδαγωγική

Δεδομένης της πολλαπλής επίδρασης που έχει η ανατροφή των παιδιών στην ανάπτυξη του παιδιού και στην ποιότητα της οικογενειακής ζωής, έχει υποστηριχθεί ότι απαιτείται ευρύτερη πρόσβαση των γονέων σε προγράμματα γονικής μέριμνας. Η καλή ανατροφή των παιδιών συμβάλλει σε μειωμένο κίνδυνο αντικοινωνικής συμπεριφοράς και κατάχρησης ουσιών. Τα αποτελέσματα αξιολόγησης προγραμμάτων γονικής μέριμνας καταδεικνύουν ότι δεν είναι μόνο τα παιδιά που επωφελούνται όταν οι γονείς παρακολουθούν τέτοια προγράμματα. Και οι ίδιοι οι γονείς αναφέρουν βελτιωμένη εμπιστοσύνη στα παιδιά τους, ψυχική υγεία και μειωμένες οικογενειακές συγκρούσεις (Haggerty, McGlynn-Wright & Klima, 2013; Ryan et al, 2017).

Ο Curtis (2016), τονίζει την ανάγκη βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων γονέων και παιδιών, ώστε οι γονείς να εστιάζουν στα δυνατά σημεία των τέκνων τους να εμπλέκονται με τα παιδιά σε ευχάριστες δραστηριότητες με σκοπό να δομείται η αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική μελετά κι έπειτα σχεδιάζει κατάλληλα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα συνεκπαίδευσης όλων των μελών του συστήματος που επιθυμεί να παρέμβει, ώστε να λαμβάνουν τα οφέλη τους όλοι οι συμμετέχοντες και η παρούσα έρευνα πιστεύεται ότι εμπλουτίζει το πολυσήμαντο έργο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, συνυφασμένο με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Η παρούσα εργασία έχει *προβληματοκεντρική θεώρηση* καθώς μελετά τη σχέση μητέρας-τέκνου και την ποιότητα ζωής της μητέρας παράγοντες οι οποίοι όταν βρίσκονται σε χαμηλή βαθμολογία επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση του παιδιού και όλοι αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη δυσκολιών στη σχολική προσαρμογή του παιδιού κάθε ηλικίας. Η *ολιστική – συστημική προσέγγιση* της Κοινωνικής Παιδαγωγικής προσφέρει τη μελέτη της συσχέτισης των παραγόντων της παρούσας έρευνας (ποιότητα ζωής της μητέρας, σχέση τέκνου-μητέρας, αυτοεκτίμηση του τέκνου και σχολική προσαρμογή του τέκνου) υπό την οπτική ότι κάθε σύστημα αλληλεπιδρά συνεχώς με το άλλο, δημιουργούν πολύπλοκες σχέσεις και χρειάζεται να εξετάζονται οι συμπεριφορές τους καθώς και οι πολυποίκιλες διασυνδέσεις τους. Υψηλότερη βαθμολογία στον

παράγοντα Θετικών σχέσεων παιδιού-μητέρας συσχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης του παιδιού. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υψηλότερα επίπεδα Αυτοεκτίμησης σχετίστηκαν με υψηλότερη βαθμολογία στον Γενικό δείκτη Σχολικής Προσαρμογής, η θετική Σχέση παιδιού-μητέρας συσχετίστηκε με υψηλότερη βαθμολογία στη Σχολική Προσαρμογή του τέκνου και στην Ποιότητα Ζωής της μητέρας. Η οικογενειακή κατάσταση των μητέρων και συγκεκριμένα όσες ήταν έγγαμες ή σε συμβίωση, οι θετικές σχέσεις παιδιού-μητέρας και η υψηλότερη βαθμολογία στην Ποιότητα Ζωής της μητέρας συσχετίστηκαν με υψηλότερη Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία της κλίμακας Σχολικής Προσαρμογής. Η εστίαση της συγκεκριμένης εργασίας υπηρετεί το *κοινό όραμα* των Κοινωνικών Παιδαγωγών για ανάπτυξη όλου του δυναμικού του ανθρώπου και τη δημιουργία προϋποθέσεων ώστε όλα τα άτομα χωρίς διακρίσεις να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εξέλιξή τους και υψηλή ποιότητα ζωής. Αναγνωρίζοντας τα είδη των συσχετίσεων των παραγόντων της παρούσας εργασίας υπάρχει δυνατότητα να δημιουργηθούν *κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις* στα Δημοτικά σχολεία με στόχο τη *βελτίωση, την πρόληψη, την ενεργό συμμετοχή* όλων των παραγόντων σε οργανωμένη δράση για τα θέματα της Ποιότητας Ζωής των μητέρων, των Σχέσεων με τα τέκνα τους, της Αυτοεκτίμησης των τέκνων και της Σχολικής Προσαρμογής τους. Με συστηματική προσπάθεια δύναται να καλλιεργηθεί, με αυτόν τον τρόπο, και να αποκτήσει στέρεα βάση μια ευρύτερη *κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα* που θα ωφελεί όλα τα μέρη που αλληλεπιδρούν.

10.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις σχέσεις των παιδιών με τον πατέρα, τους συνομηλίκους, τους δασκάλους τους και άλλα μέλη των συστημάτων με τα οποία αλληλεπιδρούν τα παιδιά. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να γίνουν τέτοιες έρευνες σε διαφορετικά μέρη της Αττικής και της Ελλάδας προκειμένου να ευνοηθεί μια συγκριτική μελέτη. Ποιοτικά στοιχεία μέσω συνεντεύξεων θα συμπλήρωναν με ουσιαστικά στοιχεία τις παραπάνω έρευνες. Συμπληρωματικά, θα μπορούσαν να εξεταστούν οι στάσεις των γονέων και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και την ψυχοκοινωνική εκπαίδευση των παιδιών και να διερευνηθούν οι ανάγκες τους στη σύγχρονη εποχή. Μελέτες, επίσης, θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην ποιότητα ζωής των μητέρων σε σχέση με αυτή των παιδιών σε όλους τους παράγοντες που την απαρτίζουν. Μετά από αξιολογή συγκέντρωση στοιχείων θα μπορούσαν να σχεδιαστούν σύγχρονες κοινωνικοπαιδαγωγικές συνεκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις οποίες να συμμετέχουν γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικοί στα

σχολεία του νομού της Αττικής για την πρόληψη και αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν την ποιότητα ζωής όλων των μελών της οικογένειας και τις σχέσεις γονέων-παιδιών, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα καλύτερο επίπεδο αυτοεκτίμησης και σχολικής προσαρμογής των παιδιών. Συστηματικές έρευνες και κοινωνικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο πεδίο σχολείο – οικογένεια - κοινότητα ωφελούν σε μέγιστο βαθμό την κοινωνία και ενισχύουν την ευημερία όλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αριστοτέλης.(2006). *Ηθικά Νικομάχεια. Βιβλίο Κ.* (Δ. Λυπουρλής, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη:Ζήτρος.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Γιαννέλος, Α. (2003). *Διερεύνηση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ' δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 8, 128-143. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/10.pdf>

Ζαχαρίας, Θ.&Ζήση, Β. (2018). *Φυσική δραστηριότητα, άσκηση και ποιότητα ζωής φροντιστών ατόμων με ψυχικά νοσήματα*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35(2),182-187. Ανακτήθηκε από: <http://mail.mednet.gr/archives/2018-2/pdf/182.pdf>

Ηνωμένα Έθνη. (n.d.). Ανακτήθηκε από: Περιφερειακό κέντρο πληροφόρησης του ΟΗΕ: <https://unric.org/>

Θεοφίλου, Π. (2010). *Ποιότητα ζωής στον χώρο της υγείας: Έννοια και Αξιολόγηση*. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 43-50.
Ανακτήθηκε από:http://ejst.uniwa.gr/issues/issue_17/theofilou_17.pdf

Κακαβούλης, Α.(1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα:Γρηγόρης.

Καλαντζή Αζίζι, Α.(1993).*Αυτογνωσία, Αυτοανάλυση και Αυτοέλεγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή-Azizi, Α.& Ζαφειροπούλου, Μ. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Κόκκινος, Κ.Μ. (2004α). *Η σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τις στάσεις μαθητών δημοτικού απέναντι στο σχολείο σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τη σχολική τους επίδοση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 37, 156-169.

Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6891/6920>

Κτιστάκη, Μ. (2018). *Η ποιότητα του ερωτικού δεσμού των μητέρων με τον σύντροφό τους, το γονεϊκό στυλ των μητέρων και η συναισθηματική, η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών*.

Ανακτήθηκε από: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=47393&lang=el>

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2020). *Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης*. Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 8(4), 488–505.

doi: https://doi.org/10.12681/psy_hps.24124

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2006). «*Θεωρία της Διδασκαλίας Η προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*». Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θ. & Κ. Τσώλη (2015). *Διερεύνηση της αυτοεκτίμησης μαθητών του δημοτικού σχολείου: η σχέση με τη σχολική επίδοση. Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, 423–439. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπεζεβέγκης, Η. (2002). *Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους*. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σσ.29-60). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπεζεβέγκης Η., Παυλόπουλος Β. & Μουρουσάκη Σ. (2020). *Χαρακτηριστικά της παιδικής προσωπικότητας όπως παρουσιάζονται στη φυσική γλώσσα των γονέων*. Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 3(2), 46–57.

doi:https://doi.org/10.12681/psy_hps.24194

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα: Ατραπός

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Νάκου Σ. (2001). *Η εκτίμηση της ποιότητας ζωής στον χώρο της υγείας. Εφαρμογές στην Παιδιατρική*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 18(3), 254-266.

Ανακτήθηκε από: <https://www.mednet.gr/archives/2001-3/pdf/254.pdf>

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση Θεωρία και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Σένεκας. (1996). *Για μια ευτυχισμένη ζωή*. (Ν. Πετρόχειλος, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Σοφιανίδου, (2011). *Σχολική διαρροή: παρεμβάσεις σε ομάδες*. Στο Καλατζή-Αζίζι, Α.& Ζαφειροπούλου, Μ., *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Σωτηρίου, Α. (2002). *Η αυτοαντίληψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*.

Ανακτήθηκε από: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=32369#page/1/mode/2up>

Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2002). *Η επίδραση της σχέσης μητέρας-παιδιού στην εμπλοκή της μητέρας και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο*. Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Οικογένεια. Αθήνα.

Ανακτήθηκε από: http://mzafiroplab.ece.uth.gr/u_parent.htm

Τριανταφύλλου ΕΣ., Οικονόμου ΜΠ. & Χριστοδούλου ΓΝ. (2005). *Ποιότητα Ζωής και Ψυχική Υγεία: Εννοιολογικές αναφορές και θεωρητικά μοντέλα*. Στο Κονταξάκης Β.Π., Χαβάκη – Κονταξάκη Μ.Ι., Χριστοδούλου Γ.Ν. (Επιμ. έκδ). *Προληπτική Ψυχιατρική & Ψυχική Υγιεινή*, 577-591. Αθήνα: Βήτα.

Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1992). *Αυτοαντίληψη Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 253-277.

Χουρδάκη, Μ. (2000). *Οικογενειακή ψυχολογία*. Αθήνα: LeaderBooks.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abela, J. R. Z., & Skitch, S. A. (2007). *Dysfunctional attitudes, self-esteem, and hassles: Cognitive vulnerability to depression in children of affectively ill parents*. Behaviour Research and Therapy, 45(6), 1127- 1140. doi: [10.1016/j.brat.2006.09.011](https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.09.011)

Achenbach, T. M., & Rescorla, L.A. (2015). *Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of child and adolescent psychopathology*. Στο D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Επιμ.), *Developmental psychopathology*, (1). New York: Wiley&Sons.

doi: [10.1002/9780470939383.ch5](https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch5)

Adelman, C. (1993). *Kurt Lewin and the Origins of Action Research, Educational Action Research*. 1:1, 7-24, doi: [10.1080/0965079930010102](https://doi.org/10.1080/0965079930010102)

Adler, A. (1930). *Understanding human nature*. New York: Greenberg.

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

doi: [10.1002/1097-0355\(198021\)1:1<68::AID-IMHJ2280010110>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1097-0355(198021)1:1<68::AID-IMHJ2280010110>3.0.CO;2-3)

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt

Anagnostou, G. (2012). *Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία και η θετική επίδραση της άσκησης*.

Ανακτήθηκε

από

:https://www.researchgate.net/publication/319901927_Oi_epiptoseis_tes_oikonomikes_krises_sten_psychike_ygeia_kai_e_thetike_epidrase_tes_askeses

Andrews, F.M., & Withey, S.B. (1976). *Social Indicators of Well – Being*. New York: Plenum Press.

doi: <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2253-5>

Ahrendt, D., Anderson, R., Dubois, H., Jungblut, J.-M., Leončikas, T., Pöntinen, L., & Sandor, E. (2016). *European Quality of life*. Luxembourg: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. doi: [10.2806/964014](https://doi.org/10.2806/964014)

Arieh, A., Casas, F., Frones, I., & Korbin, J. (2014). *Handbook of Child Well-Being*, Springer Reference. Ανακτήθηκε από:

<https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-90-481-9063-8>

Armstrong, M.I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M.T. (2005). *Pathways Between Social Support, Family Well Being, Quality of Parenting, and Child Resilience: What We Know*. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 269–281.

doi: [10.1007/s10826-005-5054-4](https://doi.org/10.1007/s10826-005-5054-4)

Badre, D., & Wagner, A. D. (2007). *Left ventrolateral prefrontal cortex and the cognitive control of memory*. *Neuropsychologia*, 45(13), 2883–2901. doi: [10.1016/j.neuropsychologia.2007.06.015](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.06.015)

Baker, F., & Intagliata, J. (1982). *Quality of life in the evaluation of community support systems*. *Evaluation and Program Planning*, 5(1), 69 – 79.

doi: [10.1016/0149-7189\(82\)90059-3](https://doi.org/10.1016/0149-7189(82)90059-3)

Baker, J. A. (1999). *Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school*. *The elementary school journal*, 100(1), 57-70. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/1002161>

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

doi: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)

Bandura, A. (1990). *Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128–163.

doi: [10.1080/10413209008406426](https://doi.org/10.1080/10413209008406426)

Baumeister, R.F. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low Self-regard*. New-york: Plenum press. doi: [10.1007/978-1-4684-8956-9](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9)

Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. doi: [10.1037/0033-2909.117.3.497](https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497)

Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., & Vohs K.D. (2003). *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?* *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44. doi: [10.1111/1529-1006.01431](https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431)

Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. *Developmental Psychology*, 4, 1–103. doi: [10.1037/h0030372](https://doi.org/10.1037/h0030372)

Baumrind, D. (1989). *Rearing competent children*. Στο W. Damon (Επιμ.), *Child development today and tomorrow* (σσ. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε από: <https://archive.org/details/childdevelopment0000damo>

Becher, R. (1984). *Parent involvement A review of research and principles of successful practice*. Washington, DC: National Institute of Education. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED247032>

Bednar, R. L., Wells, M. G., & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association. doi: [10.1037/10068-000](https://doi.org/10.1037/10068-000)

Bella, T., Goldstein, T., Axelson, D., Obreja, M., Monk, K., Hickey, M. B., & Birmaher, B. (2011). *Psychosocial functioning in offspring of parents with bipolar disorder*. *Journal of Affective Disorders*, 133(1–2), 204–211. doi: [10.1016/j.jad.2011.03.022](https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.03.022)

Berger, E. M., & Spiess, K. (2011). *Maternal Life Satisfaction and Child Outcomes: Are They Related?* *Journal of Economic Psychology* 32, 142-158. doi: [10.2139/ssrn.1518423](https://doi.org/10.2139/ssrn.1518423)

Besevegis, E. (1997). *Change and continuity in child development*. *Psychology, The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 4(3), 222-231. doi: [10.12681/psy_hps.24221](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24221)

Birch, S.H., & Ladd, G. W. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment*. *Journal of School Psychology*, 35, (1), 61-79. doi: [10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)

Bloom, R. S. (1977). *Behavioral Objectives and Their Application To Career Education*. *Journal of Career Education*, 3(4), 25-33. doi: [10.1177/089484537700300404](https://doi.org/10.1177/089484537700300404)

Bloom, B.S. (1981). *All our children learning: A Primer for Parents, Teachers and Other educators*. New York: McGraw hill.

Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J.& Rubin, K. H. (1994). *Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style*. Social Development, 3(3), 189–204. doi: [10.1111/j.1467-9507.1994.tb00040.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1994.tb00040.x)

Booth-Laforce, C., Oh, W., Kim, A.H., Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K.(2006). *Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood*. Attach Hum Dev. 8(4), 309-25. doi: [10.1080/14616730601048209](https://doi.org/10.1080/14616730601048209)

Borthwick – Duffy, S.A., Widaman, K.F., Little, T.D., & Eyman, R.K. (1992). *Foster Family Care for Persons With Mental Retardation*. Monographs of the American Association on Mental Retardation, (17), 1 – 197. Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/21672170_Foster_family_care_for_persons_with_mental_retardation

Bowlby, J. (1953). *Some pathological processes set in train by early mother–child separation*. Journal of Mental Science, 99, 265–272. doi: [10.1192/bjp.99.415.265](https://doi.org/10.1192/bjp.99.415.265)

Bowlby, J. (1958). *The nature of the child's tie to his mother*. International Journal of Psychoanalysis, 39, 350–373. Ανακτήθηκε από:
<http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/nature%20of%20the%20childs%20tie%20bowlby.pdf>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. New York, NY: Basic Books

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

Bowling, A. (1997). *Measuring Health: A Review of Quality of Life Measurement Scales*. United Kingdom: Open University Press. Ανακτήθηκε από:

https://www.academia.edu/2869893/Measuring_health_a_review_of_quality_of_life_measurement_scales

Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). *An index of child well-being in the European Union*. Social Indicators Research, 80, 133–177.doi: [10.1007/s11205-006-9024-z](https://doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z)

Branden, N. (1987). *How to raise your self-esteem*. New York: Bantam Books. Ανακτήθηκε από: <https://trans4mind.com/download-pdfs/How%20to%20Raise%20Your%20Self-Esteem.pdf>

Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). *Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory*. ΣτοJ. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 102). New York, NY: Guilford Press

Brody, G. H., & Flor, D. L. (1997). *Maternal psychological functioning, family processes, and child adjustment in rural, single-parent, African American families*. *Developmental Psychology*, 33(6), 1000–1011. doi: [10.1037/0012-1649.33.6.100](https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.100)

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. Στο W. Damon & R. M. Lerner (Επιμ.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed.) (σσ. 993– 1028). New York, NY: Wiley.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). *The Bioecological Model of Human Development*. ΣτοW. Damon & R. M. Lerner (Επιμ.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed.) (σσ. 793– 828). New York, NY: Wiley.

Bronfenbrenner, U., Alvarez, W. F., & Henderson, C. R. (1984). *Working and watching: Maternal employment status and parents' perceptions of their three-year-old children*. *Child Development*, 55, 1362— 1378. doi: [10.2307/1130006](https://doi.org/10.2307/1130006)

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
doi: [10.1037/0012-1649.22.6.723](https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723)

Bronfenbrenner, U. (1999). *Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models*. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). American Psychological Association. doi: [10.1037/10317-001](https://doi.org/10.1037/10317-001)

Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1982). *Work and family through time and space*. In National Research Council. 1982. *Families That Work: Children in a Changing World*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: [10.17226/18669](https://doi.org/10.17226/18669)

Brown, J. D. (1993). *Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing*. Στο J. M. Suls (Επιμ.), *The self in social perspective* (σσ. 27–58). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. doi: [10.4324/9781315806976](https://doi.org/10.4324/9781315806976)

Bruner, J. (1975). *From communication to language—a psychological perspective*. *Cognition*, 3, 255–287.

Burns, R., (1982), *Self-concept development and education*, London: Holt, Rinehart & Winston.

Butler, A. C., Hokanson, J. E., & Flynn, H. A. (1994). *A comparison of self-esteem lability and low trait self-esteem as vulnerability factors for depression*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 166 –177. doi: [10.1037//0022-3514.66.1.166](https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.1.166)

Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). *Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference?* *Social Development*, 20, 33–50.

doi: [10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x)

Byrne, B.M., (1984). *The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research*. *Review of Educational Research*, 54, 427- 456.

doi: [10.3102/00346543054003427](https://doi.org/10.3102/00346543054003427)

Cacioppo JT, Berntson G.G, & Decety J. (2010). *Social Neuroscience and its relationship to Social Psychology*. *SocCogn*. 28(6):675-685.

doi: [10.1521/soco.2010.28.6.675](https://doi.org/10.1521/soco.2010.28.6.675)

Campbell, S. B. (1994). *Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year follow-up*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 147–166. doi:

[10.1007/BF02167897](https://doi.org/10.1007/BF02167897)

Carlson, E. A., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Hennighausen, K., Egeland, B., Hyson, D. M., Anderson, F., & Meyer, S. E. (1999). Early Environmental Support and Elementary School Adjustment as Predictors of School Adjustment in Middle Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72-94. doi:[10.1177/0743558499141005](https://doi.org/10.1177/0743558499141005)

Chapman, J.W. (1988). *Learning disabled children's self-concepts*. *Review of Educational Research*, 58, 347-371. doi: [10.2307/1170259](https://doi.org/10.2307/1170259)

Chapple, S. (2009). *Child well-being and sole-parent family structure in the OECD: An analysis*. OECD social, employment and migration Working Papers, No. 82. Paris: OECD Publishing.

doi: [10.1787/225407362040](https://doi.org/10.1787/225407362040)

Chavez, R.S., & Heatherton, T.F. (2015). *Multimodal frontostriatal connectivity underlies individual differences in self-esteem*. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10, (3), 364–370. doi: [10.1093/scan/nsu063](https://doi.org/10.1093/scan/nsu063)

Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). *Parental warmth, control, and indulgent and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study*. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 401–419. doi:[10.1037/0893-3200.14.3.401](https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.401)

Cheng, S., & Chan, A. C. M. (2004). *The multidimensional scale of perceived social support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents*. *Personality and Individual Differences*, 37, 1359–1369. doi: [10.1016/j.paid.2004.01.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.006)

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Lynam, D. (1998). *Aggression and antisocial behavior in youth*. Στο W. Damon & N. Eisenberg (Επιμ.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., σσ. 719–788). New Jersey: John Wiley & Sons.

Coie, J., Terry, R., Lenox, K., & Lochman, J. (1995). *Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder*. *Development and Psychopathology*, 7(4), 697–713. doi: [10.1017/S0954579400006799](https://doi.org/10.1017/S0954579400006799)

Colarossi, L. G. & Eccles, J. S. (2003). *Differential effects of support providers on adolescents' mental health*. *Social Work Research*, 27, 19–30. doi: [10.1093/swr/27.1.19](https://doi.org/10.1093/swr/27.1.19)

Cole, M. & Cole, S. (2002). *Ηανάπτυξητωνπαιδιών*. (Μ. Σόλμαν, Μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. Στο Μ. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Επιμ.), *Self-processes and development* (σσ. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Convention on the Rights of the Child (1989). Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.org/child-rights-convention>

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company. Ανακτήθηκε από: <https://archive.org/details/antecedentsofself00coop>

Coopersmith, S. (1981). *Self-esteem inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Catherine-Potard/publication/316979253_Self-Esteem_Inventory_Coopersmith/links/5c4983b9a6fdccd6b5c44a51/Self-Esteem-Inventory-Coopersmith.pdf

Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Mehta, N. (2009). *Adult attachment, couple attachment, and children's adaptation to school: an integrated attachment template and family risk model*. *Attachment & Human Development*, 11(1), 29–46. doi: [10.1080/14616730802500222](https://doi.org/10.1080/14616730802500222)

Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). *Contingencies of self-worth*. *Psychological Review*, 108(3), 593–623. doi: [10.1037/0033-295X.108.3.593](https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593)

Crowley, M.J. & Kazdin, A.E. *Child Psychosocial Functioning and Parent Quality of Life Among Clinically Referred Children*. *Journal of Child and Family Studies* 7, 233–251 (1998). doi: [10.1023/A:1022999401298](https://doi.org/10.1023/A:1022999401298)

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). *Maternal depression and child development*. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35, 73–122. doi: [10.1111/j.1469-7610.1994.tb01133.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01133.x)

Curtis, C. (2016). *Anti-social behavior: a multi-national perspective of the everyday to the extreme*. London: SAGE. doi: [10.4135/9781473915862](https://doi.org/10.4135/9781473915862)

Cutrona, C. E. (1982). *Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment*. Στο L. A. Peplau & D. Pearlman, (Επιμ.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and practice* (σσ. 291-309). New York: Wiley Interscience

Dalkey, N. & Rourke, D. (1973). *The Delphi procedure and rating quality of life factors. Quality of Life Concept*. Environmental Protection Agency, Washington, DC.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). *Human autonomy: The basis for true self-esteem*. Στο M. H. Kernis (Επιμ.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (σσ. 31–49). PlenumPress.

Demaray, M. K., Malecki, C. M., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). *The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis*. *Psychology in the Schools*, 42, 691–706. doi:[10.1002/pits.20120](https://doi.org/10.1002/pits.20120)

Demo, D. H. & Acock, A. (1996). *Singlehood, Marriage, and Remarriage The Effects of Family Structure and Family Relationships on Mothers' Well-Being*. *Journal of Family Issues*. 17(30): 388-407. doi: [10.1177/019251396017003005](https://doi.org/10.1177/019251396017003005)

Denham, S. A. & Burton, R. A. (1996). *Social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds*. *Journal of School Psychology*, 34, 225–245. doi: [10.1016/0022-4405\(96\)00013-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00013-1)

Denham, S. A., Workman, E. C., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendzior, K. T. & Zahn-Waxler, C. (2000). *Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression*. *Development & Psychopathology*, 12(1), 23–45. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/profile/Susanne_Denham/publication/12541331_Prediction_of_externalizing_behavior_problems_from_early_to_middle_childhood_The_role_of_parental_socialization_and_emotion_expression/links/00b7d51af7c1f4ee4b000000.pdf

Department for Education and Skills. (2007). *Care matters: Time for Change*. London: Department for Education and Skills.

Ανακτήθηκε από:

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/228850/7137.pdf

Dixon M, Bermes E, & Fair S. (2014). *An Instrument to Investigate Expectations about and Experiences of the Parent-Child Relationship: The Parent-Child Relationship Schema Scale*. Social Sciences, 3(1),84-114. doi: [10.3390/socsci3010084](https://doi.org/10.3390/socsci3010084)

Doty, J.L., & Mortimer, J.T. (2018). *Trajectories of Mother-Child Relationships Across the Life Course: Links with Adult Well-Being*. In: Alwin, D., Felmlee, D., Kreager, D. (eds) Social Networks and the Life Course. Frontiers in Sociology and Social Research [doi:10.1007/978-3-319-71544-5_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-71544-5_18)

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

<https://socialrelationslab.psychology.columbia.edu/sites/default/files/content/RS%20Children%20Interpersonal%20Diff%201998.pdf>

Drost, L. M., van der Krieke, L., Sytema, S., & Schippers, G. M. (2016). *Self-expressed strengths and resources of children of parents with a mental illness: A systematic review*. International Journal of Mental Health Nursing, 25(2), 102–115.doi:[10.1111/ inm.12176](https://doi.org/10.1111/inm.12176)

DuBois, D.L., Bull, C.A., Sherman, M.D., & Roberts, M. (1998). *Self-Esteem and Adjustment in Early Adolescence: A Social-Contextual Perspective*. Journal of Youth and Adolescence 27, 557–583. doi:[10.1023/A:1022831006887](https://doi.org/10.1023/A:1022831006887)

Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). *A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment*. Child Development, 62, 583–599. doi:[10.2307/1131133](https://doi.org/10.2307/1131133)

Dunn, S. E., Putallaz, M., Sheppard, B. H., & Lindstrom, R. (1987). *Social support and adjustment in gifted adolescents*. Journal of Educational Psychology, 79, 467–473. doi:[10.1037/0022-0663.79.4.467](https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.467)

Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Publishing Group.

Dweck, C. (2014). Carol Dweck: *The power of believing that you can improve*. TED. Ανακτήθηκε από: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve.

Earl, WL. (1987). *Creativity and self-trust: a field study*. Adolescence, 22(86):419-32. Ανακτήθηκε από: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3618343/>

Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2009). *The social Pedagogy Tree*.

Ανακτήθηκε από: <http://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/thempras-social-pedagogy-tree/>

Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011α). *Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany*. Στο C. Cameron & P. Moss (Επιμ.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* (σσ. 33-52). London: Jessica Kingsley Publishers.

Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012). *The art of being a social pedagogue practice examples of cultural change in children's homes in Essex*. Essex Country Council. Ανακτήθηκε από: https://www.thempra.org.uk/downloads/Essex_Report_2012.pdf

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). *The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex*. International Journal of Social Pedagogy, 1(1): 4, pp. 30–45. doi: [10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.004](https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.004)

Eisenberger, N.I., Inagaki, T.K., Muscatell, K.A., Haltom, K.B., & Leary, M.R. (2011). *The neural sociometer: brain mechanisms underlying state self-esteem*. Journal of Cognitive Neuroscience. doi: [10.1162/jocn.a.00027](https://doi.org/10.1162/jocn.a.00027)

Ellwood, D. T. & Jenks, C. (2004). *The spread of single-parent families in the United States since 1960*. Στο D. P. Moynihan, T. M. Smeeding, & L. Rainwater (Επιμ.), *The future of the family* (σσ. 25–65). New York: Russell Sage.

Emery, R. E., Otto, R. K., & O'Donohue, W. T. (2005). *A critical assessment of child custody evaluations: Limited science and a flawed system*. *Psychological Science in the Public Interest*, 6(1), 1–29. doi: [10.1111/j.1529-1006.2005.00020.x](https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2005.00020.x)

Epstein, J. L. (1983). *Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes*. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 101-127. Greenwich, CT: JAI Press.

Erikson, E.H. (1968). *Identity, Youth and crisis*, New York: Norton. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1

Eurofound. (2017). *European Quality of Life Survey 2016: Quality of life, quality of public services, and quality of society*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Eysenck, H. J. & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.

Fadlillah, M. & Fauziah, S. (2022). *Analysis of Diana Baumrind's Parenting Style on Early Childhood Development*, *Journal Pendidikan* 14(2), 2127-2134.
doi: [10.35445/alishlah.v14i2.487](https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i2.487)

Fagot, B. I., Hagan, R., Youngblade, L. M., & Potter, L. (1989). *A comparison of the play behaviors of sexually abused physically abused, and non-abused preschool children*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(2), 88 -100.
doi: [10.1177/027112148900900207](https://doi.org/10.1177/027112148900900207)

Felce, D. & Perry, J. (1995). *Quality of Life: Its Definition and Measurement*. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51 – 74.

doi: [10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)

Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A. M., Edwards, V.&Marks, J. S. (1998). *Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study*. American Journal of Preventive Medicine, 14(4), 245–258. doi: [10.1016/ S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)

Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2007). *Exposure to single parenthood in childhood and later mental health, educational, economic, and criminal behavior outcomes*. Arch. Gen. Psychiatry 64, 1089–1095. doi: [10.1001/archpsyc.64.9.1089](https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.9.1089)

Ferrans, C.E. (1990). *Quality of Life: Conceptual Issues*. Seminars in Oncology Nursing, 6(4), 248 – 254. doi: [10.1016/0749-2081\(90\)90026-2](https://doi.org/10.1016/0749-2081(90)90026-2)

Flanagan, J.C. (1978). *A research approach to improving our quality of life*. American Psychologist, 33(2), 138 – 147. doi: [10.1037/0003-066X.33.2.138](https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.2.138)

Flaquer, L. (2014). *Family-Related Factors Influencing Child Well-Being*. Στο Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. (Επιμ.) Handbook of Child Well-Being. Springer, Dordrecht. doi: [10.1007/978-90-481-9063-8_87](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_87)

Frith, C.D. & Wolpert, D.M. (2004). *The neuroscience of social interaction: Decoding, imitating, and influencing the actions of others*. Oxford University Press.

Furnham, A. & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. Social PsychiatryPsychiatric Epidemiology, 35, 463–470.
doi: [10.1007/s001270050265](https://doi.org/10.1007/s001270050265)

Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson, C. A. (2010). *How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture*. Child Development, 81(1), 28–40. doi: [10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x)

Galambos, N., Barker, E. & Almeida, D. (2003). *Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence*. Child Development, 74, 578–594. doi: [10.1111/1467-8624.7402017](https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402017)

Galanaki, E. (2011). *Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά*. Στο Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, σσ. 137-151. Αθήνα: Πεδίο

Gecas., V. (1982). *The Self-Concept*. Annual review of Sociology, 8, 1-33. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/2945986>

Georgiou, S.N., Fanti, K.A. (2010). *A transactional model of bullying and victimization*. Social Psychology Education, 13, 295–311. doi: [10.1007/s11218-010-9116-0](https://doi.org/10.1007/s11218-010-9116-0)

Giallo, R., Rose, N., & Vittorino, R. (2011). *Fatigue, wellbeing and parenting in mothers of infants and toddlers with sleep problems*. Journal of Reproductive and Infant Psychology, 29, 3, 236–249, doi: [10.1080/02646838.2011.593030](https://doi.org/10.1080/02646838.2011.593030)

Ginieri-Coccossis, M., Triantafyllou, E., Tomaras, V., Soldatos, C., Mavreas, V., & Christodoulou, G. (2012). *Psychometric properties of WHOQOL-BREF in clinical and healthy Greek populations: Incorporating new culture-relevant items*. Psychiatriki, 23 (2): 130-142

Giotso, A., & Touloumakos, A. (2014). *They accept me; they accept me not*. Psychometric properties of the Greek version of Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire Short Form. Journal of Family Issues, 1-18. doi: [10.1177/0192513X14543851](https://doi.org/10.1177/0192513X14543851)

Giotso, A. (2015). *Social Psychology and Social Pedagogy: Their Interdisciplinarity in Group Counselling for Parents*. International Journal of Social Pedagogy, 4(1): 16, pp. 219–226. doi: [10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.016](https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.016)

Giotso, A., Kyriazos, T.A., & Mitrogiorgou, E. (2017). *Parental acceptance-rejection and interpersonal anxiety in young adults*. Hellenic Journal of Psychology, 15(2),138-150. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/328104309_Parental_acceptancerejection_and_interpersonal_anxiety_in_young_adults

Goodenow, C. (1993). *The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates*. Psychology in the Schools, 30, 79-90.

doi:[10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79: AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)

Goodman, S. H., Rouse, M. H., Connell, A. M., Broth, M. R., Hall, C. M. & Heyward, D. (2011). *Maternal depression and child psychopathology: A metaanalytic review*. Clinical Child and Family Psychology Review, 14(1), 1–27. doi: [10.1007/ s10567-010-0080-1](https://doi.org/10.1007/s10567-010-0080-1)

Gorrese, A. & Ruggieri, R. (2013). *Peer attachment and self-esteem: A meta-analytic review*. Personality and Individual Differences. 5, 559-568. doi: [10.1016/j.paid.2013.04.025](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.025)

Goswick, R. A., & Jones, W. H. (1981). *Loneliness, self-concept, and adjustment*. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 107(2), 237–240.

doi: [10.1080/00223980.1981.9915228](https://doi.org/10.1080/00223980.1981.9915228)

Graybill, D. (1978). *Relationship of Maternal Child-Rearing Behaviors to Children's Self-Esteem*. The Journal of Psychology, 100, 1, 45-47,

doi: [10.1080/00223980.1978.9923469](https://doi.org/10.1080/00223980.1978.9923469)

Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Simon, L. & Pinel, E. (1992). *Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function*. Journal of Personality and Social Psychology, 63 (6), 913-22. doi: [10.1037//0022-3514.63.6.913](https://doi.org/10.1037//0022-3514.63.6.913)

Grolnick, W.S., Kwowski, C.O. & Gurland, S.T. (1999). *Family processes and the development of children's self-regulation*. Educational Psychologist, 34, 3-14.

doi: [10.1207/s15326985ep3401_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_1)

Gruenenfelder-Steiger, A. E., Harris, M. A., & Fend, H. A. (2016). *Subjective and objective peer approval evaluations and self-esteem development: A test of reciprocal, prospective, and long-term effects*. *Developmental Psychology*, 52, 1563–1577. doi: [10.1037/dev0000147](https://doi.org/10.1037/dev0000147)

Günther, KH. (1984). *Profile: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866)*. *Prospects* 14, 423–429 (1984). doi:[10.1007/BF02217312](https://doi.org/10.1007/BF02217312)

Haggerty, K. P., McGlynn-Wright, A. & Klima, T. (2013). *Promising parenting programs for reducing adolescent problem behaviors*. *Journal of Children's Services*, 8(4),229. doi: [10.1108/JCS-04-2013-0016](https://doi.org/10.1108/JCS-04-2013-0016)

Harmon-Jones, E., Simon, L., Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S., & McGregor, H. (1997). *Terror management theory and self-esteem: Evidence that increased self-esteem reduced mortality salience effects*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 24–36. doi: [10.1037/0022-3514.72.1.24](https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.24)

Harter, S. (1982). *The perceived competence scale for children*. *Child Development*, 53, 87-97. doi: [10.2307/1129640](https://doi.org/10.2307/1129640)

Harter, S., & Pike, R. (1984). *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. *Child Development*, 55(6), 1969–1982. doi: [10.2307/1129772](https://doi.org/10.2307/1129772)

Harter, S., & Marold, D.B. (1991). *A model of the determinants and mediational role of the self-worth: Implications for adolescent depression and suicidal ideation*. Στο J. Strauss & G. Goethals (Επιμ.), *The self: Interdisciplinary approaches* (σσ. 66-92). New York: Springer.

Harter, S. (1993). *Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents*. Στο Baumeister, R., Ed., *Self-Esteem: The Puzzle of Low Selfregard*, Plenum Press, New York, doi: [10.1007/978-1-4684-8956-9_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_5)

- Harter, S. (2012a). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York, NY: Guilford Press
- Hay, D. (2005). *The beginnings of aggression in infancy*. Στο R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Επιμ.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). *Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319–335. doi:[10.1023/A:1005147708827](https://doi.org/10.1023/A:1005147708827)
- Henry, G.T. (1990). *Practical sampling*. Newbury Park, CA: Sage.
doi: [10.4135/9781412985451](https://doi.org/10.4135/9781412985451)
- Hess, R. D. & Holloway, S.D. (1984). *Family and school as educational institutions*. Στο R. D. Parke (Επιμ.), *Review of child development research*, 7, 179-222. Chicago: University of Chicago Press.
Ανακτήθηκε από:
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15326985ep3401_5
- Higgins, E. T. (1987). *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. doi: [10.1037/0033-295X.94.3.319](https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319)
- Higgins, D.J., & McCabe, M.P. (1988). *Parent perceptions of maltreatment and adjustment in children*. *Journal of family Studies*, 4, 53-76.
doi: [10.5172/jfs.4.1.53](https://doi.org/10.5172/jfs.4.1.53)
- Hoffman, M. L. (1960). *Power Assertion by the Parent and Its Impact on the Child*. *Child Development*, 31(1), 129–143. doi: [10.2307/1126389](https://doi.org/10.2307/1126389)
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V., & Levy-Shiff, R. (1988). *Social support and self-esteem in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 307–316. doi:[10.1007/BF01537672](https://doi.org/10.1007/BF01537672)
- Homey, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. New York: Norton

Hornquist, J.O. (1982). *The concept of quality of life*. Scand Journal of Social Medicine, 10, 57-61

Ibrahim D. M., Rohner R. P., Smith R. L., & Flannery K. M. (2014). *Adults' remembrances of parental acceptance-rejection in childhood and associations with current rejection sensitivity*. Family and Consumer Sciences Research Journal, 44, 51-62. doi: [10.1111/FCSR.12119](https://doi.org/10.1111/FCSR.12119)

Ingoldsby, E.M., Shaw, D.S. & Garcia, M.M. (2001). *Intrafamily conflict in relation to boys' adjustment at school*. Development and Psychopathology, 13(1):35-52. doi: [10.1017/s0954579401001031](https://doi.org/10.1017/s0954579401001031)

Jabès, A., Nelson, C.A. (2014). *Neuroscience and Child Well-Being*. Στο Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. (Επιμ.) Handbook of Child Well-Being. Springer, Dordrecht. doi: [10.1007/978-90-481-9063-8_10](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_10)

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt & Company.

Johnson, D. & Johnson, R. (1983.) *The Socialization and Achievement Crisis*. Στο Bichman, L. (επιμ.), Applied Social Psychology Annual 4. Beverly Hills, CA: Sage Publications

Jouriles, E.N., Murphy, C.M., & O'Leary, K.D. (1989). *Effects of maternal mood on mother-son interaction patterns*. Journal of Abnormal Child Psychology 17, 513–525. doi: [10.1007/BF00916510](https://doi.org/10.1007/BF00916510)

Kaplan, L.S. (1995). *Self-esteem is not our national wonder drug*. School Counselor, 42, 341-345. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/23901007>

Karen, R. (1998). *Becoming Attached: First Relationships and how They Shape Our Capacity to Love*. New York: Oxford University Press. Στο Καλατζή-Αζίζι, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2011), σ.403, εκδ. Πεδίο, Αθήνα

Kekes, I. & Mylonakou, I. (2006). *Syneducational Transactions among Students, Parents, Educators and PolicyMakers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS*. Interactive Learning Environments 14, 1, pp. 35–54, London & New York. doi: [10.1080/10494820600711496](https://doi.org/10.1080/10494820600711496)

Kenklies, K. (2012). *Educational Theory as Topological Rhetoric: The Concepts of Pedagogy of Johann Friedrich Herbart and Friedrich Schleiermacher*. Stud Philos Educ 31, 265–273. doi: [10.1007/s11217-012-9287-6](https://doi.org/10.1007/s11217-012-9287-6)

Koerrenz, R., Engelmann, S. (2019). *Gertrud Bäumer, Deconstructing Gender and Discussing Social Work*. In: *Forgotten Pedagogues of German Education*. Palgrave Studies in Alternative Education. Palgrave Pivot, Cham. doi:[10.1007/978-3-030-29570-7_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-29570-7_7)

Knudsen, E. I. (2003). *Early experience and critical periods*. Στο L. R. Squire, F. E. Bloom, S.K. McConnell, J.L. Roberts, N.C. Spitzer & M.J. Zigmond (Επιμ.), *Fundamental neuroscience* (2^η εκδ., σσ. 555–573). New York: Academic.

Kyriacou, C. (2011). *Social Pedagogy in Schools as a Promoter of Civic Engagement*. Processes Influencing Democratic Ownership and Participation (PIDOP) Conference: «Engaged citizens? Political participation and civic engagement among youth, women, minorities and migrants». Italy: Bologna.

Ανακτήθηκε από: <https://eprints.whiterose.ac.uk/75112/>

Kuster, F., Orth, U., & Meier, L. L. (2013). *High self-esteem prospectively predicts better work conditions and outcomes*. Social Psychological and Personality Science, 4, 668 – 675. doi:[10.1177/1948550613479806](https://doi.org/10.1177/1948550613479806)

Lamau, L. (1992). *The Idea of Quality of life in the Health Field*. Στο *The Quality of life in the Mediterranean Countries*. Ανακτήθηκε από:

[https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/37336/1/MT%2C 46%281%29 - A4.pdf](https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/37336/1/MT%2C%2046%281%29%20-%20A4.pdf)

Landesman, S. (1986). *Quality of Life and Personal Life Satisfaction: Definition and Measurement Issues*. *Mental Retardation*, 24(3), 141 – 143. Ανακτήθηκε από:

<https://www.proquest.com/docview/1293494231?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals&imgSeq=1>

Laubach, M. (2011). *Pestalozzi and his Significance in Democratic Education*. *Journal of Philosophy and History of Education* 61(1):185-194

Lawrence, D. (1981). *The development of Self-esteem Questionnaire*. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 245- 251. doi: [10.1111/j.2044-8279.1981.tb02481.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02481.x)

Leary, M.R. (1983). *Understanding social anxiety: Social, personality and clinical perspectives*. Newbury Park, CA:

Ανακτήθηκε από: <https://www.elaborer.org/cours/A12/lectures/Leary1995.pdf>

Lehman, A. (1997). *Instruments for measuring quality of life in mental illness*. Στο Katsching H., Freeman H., Santorius N. (Επιμ.), *Quality of life in mental disorders*. John Wiley & Sons Ltd, West Sussex England, (79-80). Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/profile/NormanSartorius/publication/305114283_Quality_of_life_and_mental_disorders_A_global_perspective/links/589849cca6fdcc32dbdc2cba/Quality-of-life-and-mental-disorders-A-global-perspective.pdf

Lewis, F.M. (1982). *Experienced personal control and quality of life in late-stage cancer patients*.

Nursing Research, 31,113-119. doi: [10.1097/00006199-198203000-00012](https://doi.org/10.1097/00006199-198203000-00012)

Li, Y., Liu, L., Lv, Y., Xu, L., Wang, Y., & Huntsinger, C. S. (2015). *Mother-child and teacher-child relationships and their influences on Chinese only and non-only children's early social behaviors: The moderator role of urban-rural status*. *Children and Youth Services Review*, 51, 108–116.doi:

[10.1016/j.childyouth.2015.01.023](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.01.023)

Li, W., Tan, F., Zhou, Z., Xue, Y., Gu, C., & Xu, X. (2022). *Parents' Response to Children's Performance and Children's Self-Esteem: Parent-Child Relationship and Friendship Quality as Mediators*. *Int J Environ Res Public Health*, 19(10),6012. doi: [10.3390/ijerph19106012](https://doi.org/10.3390/ijerph19106012)

Licitra-Kleckler, D.M. & Waas, G.A. (1993). *Perceived social support among high-stress adolescents: The role of peers and family*. *Journal of Adolescent Research*, 8, 381–402. doi:[10.1177/074355489384003](https://doi.org/10.1177/074355489384003)

Main, M., & Hesse, E. (1990). *Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened/frightening parental behavior the linking mechanism?* In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 161-182). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Main, M. & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932–940. doi: [10.2307/1129097](https://doi.org/10.2307/1129097)

Mannuzza, S., Klein, R.G., Moulton, J.L., Scarfone, N., Malloy, P., Vosburg, S.K. & Klein, D.F. (2002). *Anxiety sensitivity among children of parents with anxiety disorders: A controlled high-risk study*. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2), 135–148. doi: [10.1016/S0887-6185\(01\)00095-0](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(01)00095-0)

Marsh, H.W. (1990). *Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656. doi: [10.1037/0022-0663.82.4.646](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.646)

Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2014). *Is self-esteem a cause or consequence of social support? A 4-year longitudinal study*. *Child Development*, 85, 1275–1291. doi:[10.1111/cdev.12176](https://doi.org/10.1111/cdev.12176)

Marvin, R. S., & Britner, P. A. (2008). *Normative development: The ontogeny of attachment*. Στο J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 269 – 294). New York, NY: Guilford Press

Maslow, A. H. (1968). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Mboya, M.M. (1993). *Parental Behavior and African Adolescents' Self-Concepts*. *School Psychology International*, 14(4), 317-326.

doi: [10.1177/0143034393144002](https://doi.org/10.1177/0143034393144002)

McAuley, C., Rose, W. (2014). *Children's Social and Emotional Relationships and Well-Being: From the Perspective of the Child*. Στο Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. (Επιμ.) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. doi: [10.1007/978-90-481-9063-8_162](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_162)

Mc Call, S. (1975). *Quality of life*. *Social Indicators Research*, 2, 229-248. doi: [10.1007/BF00300538](https://doi.org/10.1007/BF00300538)

McLanahan, S. (2000). *Family, state, and child well-being*. *Annual Review of Sociology*, 26, 703–706.
Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/223465>

McLanahan, S. (2004). *Diverging destinies: How children are faring under the second demographic transition*. *Demography*, 41(4), 607–627. doi: [10.1353/dem.2004.0033](https://doi.org/10.1353/dem.2004.0033)

Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. Στον Τάνο, Χ., (1985), *Αυτοεκτίμηση και Αξιολογικό σύστημα των Εφήβων*.

Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Midgett, J., Ryan, B.A., Adams, G.R., & Corville-Smith, J.(2002). *Complicating Achievement and Self-Esteem: Considering the Joint Effects of Child Characteristics and Parent–Child Interactions*.Contemporary Educational Psychology,27(1),132-143.doi: [10.1006/ceps.2001.1083](https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1083)

Moorehouse, M. (1986). *The relationships among continuity in maternal employment, parent-child communicative activities, and the child's school competence*. Cornell University, Ithaca, N.Y.ΣτοU.

Bronfenbrenner, Ecology of the Family as a context for human development: research perspectives.

Ανακτήθηκε από:

<https://rinaldipsych.synthasite.com/resources/Bronfenbrenner.pdf>

Morgan, W. R., Alwin, D. F., & Griffin, L. J. (1979). *Social origins, parental values, and the transmission of inequality*. American Journal of Sociology, 85, 156-166. Ανακτήθηκε από:

<https://eric.ed.gov/?id=ED164098>

Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Sessa, F.M., Avenevoli, S. & Essex, M.J. (2002). *Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment*. Journal of Marriage and Family, 64, 461–471. doi: [10.1111/j.1741-3737.2002.00461.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00461.x)

Mott, P.E., Mann, F.C., McLoughlin, Q. & Warwick, D.P. (1965). *Shift work: The social, psychological, and physical consequences*. Ann Arbor University of Michigan Press Ανακτήθηκε από:

[https://psycnet.apa.org/fulltext/1987-06791-](https://psycnet.apa.org/fulltext/1987-06791-001.pdf?auth_token=0f690c57e08c0eae0ae930c4d2b67066283736c0&returnUrl=https%3A%2F%2Fp)

[001.pdf?auth_token=0f690c57e08c0eae0ae930c4d2b67066283736c0&returnUrl=https%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2FdoiLanding%3Fdoi%3D10.1037%252F0012-1649.22.6.723](https://psycnet.apa.org%2FdoiLanding%3Fdoi%3D10.1037%252F0012-1649.22.6.723)

Mukaka, M. (2012). *Statistics Corner: A guide to appropriate use of Correlation coefficient in medical research*. Malawi medical journal: the journal of Medical Association of Malawi, 24, 69-71.

Mylonakou - Keke, I. (2018). *A Social Pedagogical Intervention Model (Spim4Rest): A Human Rights Education Model for Refugee Children and Families*. In: Giotsa, A. Z. (Ed.) *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches*, pp.121-138. New York: Nova Science Publishers.

Mylonakou-Keke, I. (2012). *Social and Emotional Education through Sociopedagogical practices*. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 69,169-176 doi: [10.1016/j.sbspro.2012.11.396](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.396)

Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005). *Syneducation (Syn ekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools*. Harvard Family Research Project, March, pp. 1 - 9. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.

Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/266493186_Syneducation_Synekpaidesis_Reinforcing_Communication_and_Strengthening_Cooperation_Among_Students_Parents_and_Schools_Harvard_Family_Research_Project

Mylonakou, I. & Kekes, I. (2007). *School, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation*. International Journal about Parents in Education, 1, pp. 73-82

Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/295549954_School_family_and_the_community_in_cooperation_the_model_of_syneducation

Myers, D.G. (1992). *Finding happiness*. Church Herald.

Ανακτήθηκε από: <https://www.psychologytoday.com/intl/articles/199207/the-secrets-happiness>

Nelson, C.A., & Bloom, F.E. (1997). *Child development and neuroscience*. Child Development, 68(5), 970–987.doi: [10.2307/1132045](https://doi.org/10.2307/1132045)

Nelson, C.A., Thomas, K.M. & de Haan, M. (2006). *Neural bases of cognitive development*. Στο W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn & R. Siegler (Επιμ.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 3–57). Hoboken: Wiley.

Newman, B.M., Newman, P.R., Griffen, S., O'Connor, K. & Spas, J. (2007). *The relationship of social support to depressive symptoms in the transition to high school*. Adolescence, 42, 441–459.

Ανακτήθηκε από:

<https://www.researchgate.net/publication/5801166> The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school

Nikolaou, D. (2012). *Happy mothers, Successful children: effects of maternal life satisfaction on child outcomes*. Job market paper.

Ανακτήθηκε από:

https://economics.osu.edu/sites/economics.osu.edu/files/Happiness&ChildOutcomes_JMP_Nikolaou.pdf

Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *The Assessment of Reliability. Psychometric Theory*, 3, 248-292.

Nur, I., Aktas-Arnas, Y., Abbak, B., & Kale, M. (2018). *Mother-Child and Teacher-Child Relationships and Their Associations with School Adjustment in Pre-school*. 8(1), 201-220. doi:[10.12738/estp.2018.1.0608](https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0608)

Ooi, Y.P., Ang, R. P., Fung, D.S.S., Wong, G., & Cai, Y. (2006). *The impact of parent- child attachment on aggression, social stress and self-esteem*. School Psychology International Journal, 27(5), 552-566. doi: [10.1177/0143034306073402](https://doi.org/10.1177/0143034306073402)

Orth, U. (2017). *The Family Environment in Early Childhood Has a Long-Term Effect on Self-Esteem: A Longitudinal Study From Birth to Age 27 Years*. Journal of Personality and Social Psychology. Advance online publication. doi:[10.1037/pspp0000143](https://doi.org/10.1037/pspp0000143)

Orth, U. & Robins, R.W. (2022). *Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question*. American Psychologist, 77(1), 5–17. doi: [10.1037/amp0000922](https://doi.org/10.1037/amp0000922)

Pastor, D.L. (1981). *The quality of the mother-infant interaction and its relationship to toddlers' initial sociability with peers*. Developmental Psychology, 17(3), 326–335. doi: [10.1037/0012-1649.17.3.326](https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.326)

Patrick, H., Murphy, A., & Yoon, K.S., (1995). *Personality characteristics, social competence, and early school adjustment: A contextual and developmental perspective*. Poster session at the biannual meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383455.pdf>

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. Ανακτήθηκε από: <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>

Paulus, M., Licata, M., Gniewosz, B., & Sodian, B. (2018). *The impact of mother-child interaction quality and cognitive abilities on children's self-concept and self-esteem*, *Cognitive Development*, 48, 42-51. doi: [10.1016/j.cogdev.2018.07.001](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.07.001)

Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). *Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study*. *Child Development*, 68, 908–923. doi: [10.2307/1132041](https://doi.org/10.2307/1132041)

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). *Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten*. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280. doi: [10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X)

Pianta, R.C. (1992). *Child-parent relationship scale*. University of Virginia.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Potard, C. (2017). *Self-Esteem Inventory (Coopersmith)*. Στο: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (Επιμ.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. doi: [10.1007/978-3-319-28099-8_81-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_81-1)

Powell, D. R., Son, S.H., File N., & Juan R. R. S. (2010). *Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten*. Journal of School Psychology. doi:[10.1016/j.jsp.2010.03.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002)

Power, C. & Cotterell, J. (1979). *Students in transition*. Adelaide: ERDC. The Flinders University of South Australia School of Education στο Charitaki, G., Marasidi, Y. and Soulis, S. (2018) *School Adjustment: A Case of an Adolescent Diagnosed with Specific Learning Disabilities*. Open Journal of Social Sciences, 6, 15-26. doi: [10.4236/jss.2018.64002](https://doi.org/10.4236/jss.2018.64002).

Rapee, R. M., Spence, S. H., Cobham, V. & Wignall, A. M. (2000). *Helping your anxious child: A step-by-step guide for parents*. New Harbinger Publications.

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S. & Sroufe, L.A.(1989). *Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school*. Journal of Personality, 57, 257-281. doi: [10.1111/j.1467-6494.1989.tb00483.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00483.x), στο Καλατζή-Αζίζι, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2011), σ.324, εκδ. Πεδίο, Αθήνα

Reitz, A. K., Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2016). *Me, us, and them: Testing sociometer theory in a socially diverse real-life context*. Journal of Personality and Social Psychology, 110, 908 – 920. doi: [10.1037/pspp0000073](https://doi.org/10.1037/pspp0000073)

Reynolds, M.W., Weiner, I.B. & Miller, G. (2012). *Handbook of Psychology, Vol. 7, Educational Psychology*, 2nd Edition.

Rogers, C. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. Στο S. Koch (Επιμ.), *Psychology: A study of a science*, 3, 184-256. New York: McGraw-Hill. Ανακτήθηκε από:
<https://archive.org/details/psychologyastudy017916mbp/page/n1/mode/2up>

Rogoff, B., Newcombe, N., Fox, N. & Ellis, S. (1980). *Transitions in Children's Roles and Capabilities*. International Journal of Psychology, 15, 181-200. doi: [10.1080/00207598008246990](https://doi.org/10.1080/00207598008246990)

Rohner, R. P., Filus, A., Melendez-Rhodes, T., Kuyumcu, B., Machado, F., Roszak, J., Hussain, S., Chyung, Y.-J., Senese, V. P., Daneshmandi, S., Ashdown, B. K., Giovazolias, T., Glavak-Tkalić, R., Chen, S., Uddin, M. K., Harris, S., Gregory, N., Fávero, M., Zahra, S., ... Roy, K. (2019). *Psychological Maladjustment Mediates the Relation Between Remembrances of Parental Rejection in Childhood and Adults' Fear of Intimacy: A Multicultural Study*. *Cross-Cultural Research*, 53(5), 508-542. doi: [10.1177/1069397118822992](https://doi.org/10.1177/1069397118822992)

Rohner R. P., & Lansford J. E. (2017). *Deep structure of the human affectional system*. *Journal of Family Theory and Review*, 9, 426-440. doi: [10.1111/jftr.12219](https://doi.org/10.1111/jftr.12219)

Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. doi: [10.1515/9781400876136](https://doi.org/10.1515/9781400876136)

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.

Rosenberg, M. (1990). *The Self-Concept: Social Product and Social Force*. Στο M. Rosenberg & R.H. Turner. *Social Psychology: Sociological Perspectives*, σσ. 593–624 Transaction (PDF) *A Theory of Self-Esteem*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/236761671_A_Theory_of_Self-Esteem

Rubin, K.H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J. & McDonald, K.L. (2011). *Peer relationships in childhood*. Στο M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Επιμ.), *Developmental science: An advanced textbook* (6^η εκδ., σσ. 519–570). NY: Psychology Press.

Rubin, Z., Sloman, J. (1984). *How Parents Influence Their Children's Friendships*. Στο Lewis, M. (Επιμ.) *Beyond The Dyad. Genesis of Behavior*, (4). Springer, Boston, MA. doi: [10.1007/978-1-4757-9415-1_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9415-1_10)

Rueger, S.Y., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2010). *Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender*. *J Youth Adolescence* 39, 47–61 doi: [10.1007/s10964-008-9368-6](https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6)

Rutter, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. American Journal of Orthopsychiatry, 57, 316-331.

doi: [10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x)

Ryan, R., O'Farrelly, C.& Ramchandani, P. (2017). *Parenting and child mental health*. London *Journal of Primary Care*, 9(6), 86–94. doi:

[10.1080/17571472.2017.1361630](https://doi.org/10.1080/17571472.2017.1361630)

Sanders, M.R., Turner, K.M.T. (2018). *The Importance of Parenting in Influencing the Lives of Children*. Στο Sanders, M., Morawska, A. (Επιμ.) *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan*. Springer, Cham.

doi: [10.1007/978-3-319-94598-9_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_1)

Scharte, M. & Bolte, G. (2012). *Increased health risks of children with single mothers: the impact of socio-economic and environmental factors*. The European Journal of Public Health, 23(3):469-75. doi:

[10.1093/eurpub/cks062](https://doi.org/10.1093/eurpub/cks062)

Schugurensky, D., & Silver, M. (2013). Social pedagogy: historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 35. doi: [10.14507/epaa.v21n35.2013](https://doi.org/10.14507/epaa.v21n35.2013)

Skinner, E., Rickert, N., Vollet, J.W.& Kindermann, T. (2022). *The complex social ecology of academic development: A bioecological framework and illustration examining the collective effects of parents, teachers, and peers on student engagement*. Educational Psychologist, 57, 1-27. doi:

[10.1080/00461520.2022.2038603](https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2038603)

Smith, P.& Cowie, H. (1995). *Understanding children's development*. Blackwell Publishers, UK

Somerville, L.H., Kelley, W.M., Heatherton T.F. (2010). *Self-esteem modulates medial prefrontal cortical responses to evaluative social feedback*, Cerebral Cortex, 20(12), 3005-13. doi:

[10.1093/cercor/bhq049](https://doi.org/10.1093/cercor/bhq049)

Spencer, S. J., Josephs, R. A. & Steele, C.M. (1993). *Low self-esteem: The uphill struggle for self-integrity*. Στο R. F. Baumeister (Επιμ.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*, σσ. 21–36. Plenum Press. doi: [10.1007/978-1-4684-8956-9_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_2)

Sroufe, L.A., Carlson, E.& Shulman, S. (1993). *Individuals in relationships: Development from infancy through adolescence*. ΣτοD.C. Funder, P.D. Parke, C.

Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, S. & Dornbusch, S. (1994). *Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families*. *Child Development*, 65, 754–770. doi: [10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x)

Stevenson, H., Lee, S.Y.&Chen, C. (1986). *Mathematics Achievement of Chinese, Japanese, and American Children*. Science New York, N.Y., 231. 693-9. doi: [10.1126/science.8418494](https://doi.org/10.1126/science.8418494)

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY: Norton

Swanson, D., Spencer, M., Harpalani, V., Dupree, D., Noll, L., Ginzburg, S.& Seaton, G. (2003). *Psychosocial Development in Racially and Ethnically Diverse Youth: Conceptual and Methodological Challenges in the 21st Century*. *Development and psychopathology*, 15, 743-71. doi: [10.1017/s0954579403000361](https://doi.org/10.1017/s0954579403000361)

Tafarodi R.W., Swann W.B.(1995).*Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure*. *J Pers Assess*, 65(2), 322-42.

doi: [10.1207/s15327752jpa6502_8](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502_8)

Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). *Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health*. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210. doi: [10.1037/0033-2909.103.2.193](https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193)

Tesser, A. (1988). *Toward a Self-Evaluation Maintenance Model of Social Behavior*. *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, Inc. doi: [10.1016/S0065-2601\(08\)60227-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60227-0)

Tezel Şahin, F. (2015). *Mother-Child Relation and Factors Affecting this relation*. International Journal of Sport Culture and Science, 2(3), 79-88. doi: [10.14486/IJSCS203](https://doi.org/10.14486/IJSCS203)

THE WHOQOL GROUP. (1995). *The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position paper from the Health Organization*. Soc Sci Med, 41, 1403-1409

Thoits, P.A. (1994). *Stressors and Problem-Solving: The Individual as Psychological Activist*. Journal of Health and Social Behavior, 35(2):143–160. doi: <https://doi.org/10.2307/2137362>

Thomson, M.E. & Hartley G.M., (1980), *Self-concept in children with dyslexia*. Academic Therapy, 26, 19-36. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ234343>

Thompson, R.A. (1998). *Early sociopersonality development*. Στο W.Damon & N. Eisenberg (Επιμ.), *Handbook of child psychology*, 3, 25–104, 5^η εκδ., New York: Wiley.

Thompson, R. A. (2008). *Early attachment and later development: Familiar questions, new answers*. Στο J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 348 – 365). New York, NY: Guilford Press

Thompson, R.A. (2014). *Why Are Relationships Important to Children's Well-Being?* Στο Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. (Επιμ.) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. doi: [10.1007/978-90-481-9063-8_170](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_170)

Tietjen, A. M., & Bradley, C. F. (1982). *Social networks, social support and transition to parenthood*. Unpublished paper. University of British Columbia, Vancouver, Division of Family Studies. Ανακτήθηκε από: <https://rinaldipsych.synthasite.com/resources/Bronfenbrenner.pdf>

Tomlinson-Keasey & K. Wideman (Επιμ.), *Studying lives through time: Personality and development*. Washington DC: American Psychological Association, doi:[10.1037/10127-030](https://doi.org/10.1037/10127-030) στο Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Χ.Α., Λαρδούτσου, Σ., (1998), *Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά*, στο Καλατζή-Αζίζι, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2011), *Προσαρμογή στο σχολείο*, σ.324, εκδ. Πεδίο, Αθήνα

Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). *The Developmental Origins of Aggression: Where Are We Going?* Στο R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (Επιμ.), *Developmental origins of aggression* (σσ. 447–464). The Guilford Press.

Tronick, E.Z., Stern, N.B., Harrison, A.M., Lyons-Ruth K., Morgan A. C., Nahum, J. P., Sander, L., Stern, D. N. (1998). *Dyadically Expanded States of Consciousness and the Process of Therapeutic Change*. *Infant Mental Health Journal*, 19 (3), 290-299. doi: [10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199823\)19:3<290::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199823)19:3<290::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-Q)

Tsaousis, I. (2016). *The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review*. *Aggression and Violent Behavior*. 31: 186-199 doi: [10.1016/j.avb.2016.09.005](https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005)

Tully, E. C., Iacono, W. G., & McGue, M. (2008). *An adoption study of parental depression as an environmental liability for adolescent depression and childhood disruptive disorders*. *The American Journal of Psychiatry*, 165(9), 1148-1154. doi: [10.1176/appi.ajp.2008.07091438](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07091438)

Umberson, D. (1989). *Relationships with Children: Explaining Parents' Psychological Well-Being*. *Journal of Marriage and Family*, 51(4), 999–1012. doi: <https://doi.org/10.2307/353212>

UNICEF. (2007). *An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti (Report Card No. 7). Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Ventegodt, S., Hilden, J.& Merrick, J. (2003). *Measurement of quality of life I. A methodological framework*. *Scientific World Journal*, 13(3):950-61. doi: [10.1100/tsw.2003.75](https://doi.org/10.1100/tsw.2003.75)

Verma, A., Wagani, W. (2023). *The Role of Parent-Child Relationship, Self-Esteem and Self- Concept in Academic Achievement*. The International Journal of Indian Psychology, 10 (4). doi: [10.25215/1004.095](https://doi.org/10.25215/1004.095)

Verschuere, K., & Marcoen, A. (1999). *Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father*. Child Development, 70, 183–201. [10.1111/1467-8624.00014](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00014)

Waddington, H. (2004). *Linking economic policy to childhood poverty: A review of the evidence on growth, trade reform and macroeconomic policy*. London: CHIP. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/237384818_Linking_Economic_Policy_to_Childhood_Poverty_A_Review_of_the_Evidence_on_Growth_Trade_Reform_and_Macroeconomic_Policy

Wagner, J., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2016). Self-esteem is mostly stable across young adulthood: Evidence from latent STARTS models. Journal of Personality, 84, 523–535. doi:[10.1111/jopy.12178](https://doi.org/10.1111/jopy.12178)

Weems, L. Letts, (1999). *Pestalozzi, Perversity and Pedagogy of Love*. Στο W.J. & Sears, J.T. *Queering elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers, INC Ανακτήθηκε από: <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/ECS/6950/Thompson/pest.pdf>

Weinberg, M.K. & Tronick, E.Z. (1994). *Beyond the face: An empirical study of infant affective configurations of facial, vocal, gestural, and regulatory behaviors*. Child Development, 65, 1495–1507. doi: [10.1111/j.1467-8624.1994.tb00832.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00832.x)

Wentzel, K. R. (1994). *Family functioning and academic achievement in middle school: A social-emotional perspective*. The Journal of Early Adolescence, 14(2), 268–291. doi: [10.1177/027243169401400209](https://doi.org/10.1177/027243169401400209)

Wentzel, K.R. (1999). *Social influences on school adjustment: Commentary*. Educational Psychologist, 34,1, 59-69. doi:[10.1207/s15326985ep3401_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_5)

Wheeler, L. (2008). Kurt Lewin. Social and Personality Psychology Compass. 2, (4), 1638-1650 doi: [10.1111/j.1751-9004.2008.00131.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00131.x)

White, G.L. (1981). *Some Correlates of Romantic Jealousy*. Journal of Personality, 49: 129-145.
doi:[10.1111/j.1467-6494.1981.tb00733.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1981.tb00733.x)

WHO-EURO. (1991). *Targets for health for all: the health policy for Europe*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen

WHOQOL Group. The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL) (1998). *Development and general psychometric properties*. Soc Sci Med, 46:1569–1585

Wood, L.D. (1999). *Self-concept: mothers and their children*. Edith Cowan University. Ανακτήθηκε από: https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/508

www.unicef.org. (n.d.). *Τα παιδιά στην Ελλάδα Προστασία και εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών στην Ελλάδα:*

Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.org/greece/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1>

Yfantopoulos, J. (2001). *The "Social" Quality of Life*. Archives of Hellenic Medicine: 18, 108-113. Ανακτήθηκε από: <https://www.mednet.gr/archives/2001-2/pdf/108.pdf>

Yfantis, A.D., Intas, G. & Kontos, M. (2017). *Health related quality of life and social support for women with breast cancer: a literature review*. Hellenic Journal of Nursing Science, 10(2), 7-14.

Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/319143983_Health_related_quality_of_life_and_social_support_for_women_with_breast_cancer_a_literature_review

Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development*. The University of Chicago Press, Chicago.

Ystgaard, M. (1997). *Life stress, social support and psychological distress in late adolescence*. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 32, 277–283. doi: [10.1007/BF00789040](https://doi.org/10.1007/BF00789040)

Zakeri, H. & Karimpour, M. (2011). Parenting styles and self-esteem. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 758-761 doi: [10.1016/j.sbspro.2011.11.302](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.302)

Zautra, A. & Goodhart D. (1979). *Quality of life indicators: A review of the literature*. Commun Mental Health Rev, 4(1-10). doi: [10.1300/J257v04n01_01](https://doi.org/10.1300/J257v04n01_01)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

κωδικός:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΥΓΕΙΑΣ

WHOQOL-BREF- ΣΥΝΤΟΜΗ ΜΟΡΦΗ

(Προσαρμογή στα ελληνικά: Μ. Τζινιέρη-Κοκκώση, Ε. Τριανταφύλλου, Β. Τομαράς,
Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας, Γ. Χριστοδούλου, 2012)

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία. Σημειώστε την απάντηση στο τετράγωνο που βρίσκεται αριστερά από κάθε απάντηση.

Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας;

...../...../.....

Ημέρα/Μήνας/Έτος

Τι εκπαίδευση έχετε;

- | | |
|---|--|
| ☐ Τάξεις δημοτικού | ☐ ΤΕΕ ή ΙΕΚ |
| ☐ Δημοτικό | ☐ ΤΕΙ |
| ☐ Γυμνάσιο | ☐ ΑΕΙ |
| ☐ Λύκειο (ή Εξατάξιο Γυμνάσιο) | ☐ Μεταπτυχιακές Σπουδές |

Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

- | | |
|--------------------------------------|---|
| ☐ Άγαμος-η | ☐ Έγγαμος-η |
| ☐ Σε διάσταση | ☐ Διαζευγμένος-η |
| ☐ Χήρος-α | |

Έχετε παιδιά; ☐ Ναι ☐ Όχι

Εάν ναι, πόσα; ☐

Ζείτε: ☐ Μόνος ☐ Με άλλους

Ποιο είναι το επάγγελμά σας;

Εργάζεστε:

- | | |
|--|---|
| ☐ Με πλήρη απασχόληση | ☐ Οικιακά |
| ☐ Με μερική απασχόληση | ☐ Συνταξιούχος |
| ☐ Μαθητής, σπουδαστής, φοιτητής | ☐ Εκτός εργασίας |

Σε ποια περιοχή κατοικείτε;

.....

Πόσο καλή είναι η υγεία σας;

☐ Πολύ κακή ☐ Κακή ☐ Ούτε κακή, ούτε καλή ☐ Καλή ☐ Πολύ καλή

Αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα υγείας κατά το τελευταίο διάστημα;

☐ Ναι ☐ Όχι

Εάν ναι, σημειώστε ποιο από τα ακόλουθα προβλήματα υγείας αντιμετωπίζετε.

(Μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από ένα)

- | | |
|--|---|
| ☐ Καρδιολογικά προβλήματα | ☐ Υπέρταση |
| ☐ Αρθρίτιδα ή ρευματισμοί | ☐ Καρκίνος |
| ☐ Εμφύσημα ή χρόνια βρογχίτιδα | ☐ Διαβήτης |
| ☐ Καταρράκτης | ☐ Εγκεφαλικό επεισόδιο |
| ☐ Κάταγμα ή ράγισμα οστού | ☐ Χρόνια ψυχικά προβλήματα |
| ☐ Προβλήματα στα κάτω άκρα | ☐ Αιμορραγία του ορθού εντέρου |
| ☐ Πάρκινσον | |
| ☐ Άλλο (Παρακαλούμε περιγράψτε) | |

.....

Ποιο από τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στην υγεία σας θεωρείτε ότι έχει τις πιο σοβαρές επιπτώσεις στη ζωή σας;

.....

.....

(περιγραφή του προβλήματος υγείας και των επιπτώσεων)

ΟΔΗΓΙΕΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό διερευνά το πώς **εσείς αξιολογείτε την ποιότητα της ζωής σας και την κατάσταση της υγείας σας**. Το περιεχόμενό του αναφέρεται σε σημαντικές διαστάσεις της ζωής του ατόμου, όπως π.χ. οι προσωπικές σχέσεις, η σωματική και ψυχική υγεία, η εργασία κτλ., οι οποίες καθορίζουν την ποιότητα της ζωής του.

Παρακαλούμε **να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις**. Εάν δεν είστε σίγουρος-η για την απάντησή σας σε κάποια ερώτηση, μπορείτε **να διαλέξετε εκείνη που νομίζετε ότι σας αντιπροσωπεύει καλύτερα**. Πολλές φορές, η καταλληλότερη απάντηση είναι η πρώτη που σκεφτήκατε να δώσετε.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα δικά σας κριτήρια και τις δικές σας προσδοκίες στη ζωή, καθώς και ό,τι σας δίνει χαρά, αλλά και ό,τι μπορεί να σας απασχολεί, θα θέλαμε οι απαντήσεις που θα δώσετε σε κάθε ερώτηση να αναφέρονται στις **δύο τελευταίες εβδομάδες** της ζωής σας.

Παράδειγμα ερώτησης:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
Έχετε από τους άλλους τη συγκεκριμένη υποστήριξη που χρειάζεστε;	1	2	3	4	5

Για να απαντήσετε στην ερώτηση αυτή, παρακαλούμε να σημειώσετε **σε κύκλο** τον αριθμό που αντιστοιχεί περισσότερο στο βαθμό στον οποίο αισθάνεστε ότι έχετε υποστήριξη από τους άλλους **τις δύο τελευταίες εβδομάδες**. Για παράδειγμα, εάν κρίνετε ότι έχετε υποστήριξη σε **απόλυτα ικανοποιητικό βαθμό**, θα σημειώσετε σε κύκλο τον **αριθμό 5** που αντιστοιχεί στη διαβάθμιση **“Απόλυτα”**. Εάν εκτιμάτε ότι δεν έχετε σε **καθόλου ικανοποιητικό βαθμό** την υποστήριξη που χρειάζεστε από τους άλλους, τότε θα σημειώσετε σε κύκλο τον **αριθμό 1**, που αντιστοιχεί στη διαβάθμιση **“Καθόλου”**.

Παρακαλούμε αφού διαβάσετε τις δύο ακόλουθες ερωτήσεις, να σκεφτείτε και να αξιολογήσετε το πώς νιώθετε γενικά για την υγεία και την ποιότητα της ζωής σας. Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό της διαβαθμισμένης κλίμακας που αντιστοιχεί στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

		Πολύ κακή	Κακή	Ούτε κακή ούτε καλή	Καλή	Πολύ καλή
1	Πώς θα βαθμολογούσατε την ποιότητα της ζωής σας γενικά;	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
2	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την υγεία σας;	1	2	3	4	5

Οι επόμενες ερωτήσεις εξετάζουν **σε ποιο βαθμό** βιώνετε ορισμένες καταστάσεις (π.χ. σωματικούς πόνους). Παρακαλούμε οι απαντήσεις σας να αναφέρονται στο διάστημα των **δύο τελευταίων εβδομάδων**.

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Υπερβολικά
3	Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι τυχόν σωματικοί πόνοι σας εμποδίζουν να κάνετε τις δουλειές σας;	1	2	3	4	5
4	Πόσο χρειάζεστε κάποιου είδους ιατρική θεραπεία για να λειτουργήσετε στην καθημερινή ζωή;	1	2	3	4	5

5	Πόσο απολαμβάνετε τη ζωή;	1	2	3	4	5
6	Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι η ζωή σας έχει νόημα;	1	2	3	4	5
7	Πόσο καλά μπορείτε να συγκεντρωθείτε σε κάτι που κάνετε;	1	2	3	4	5
8	Πόσο ασφαλής από εξωτερικούς κινδύνους αισθάνεστε στην καθημερινή σας ζωή;	1	2	3	4	5
9	Πόσο υγιεινό είναι το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζείτε;	1	2	3	4	5

Οι επόμενες ερωτήσεις εξετάζουν **σε ποió βαθμό έχετε την δυνατότητα ή και την ικανότητα να βιώνετε ορισμένες καταστάσεις που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο τομέα της ζωής σας (π.χ. την δυνατότητα ή και ικανότητα να βρείτε πληροφορίες σε ένα θέμα που σας ενδιαφέρει, όπως οι διακοπές, η εκπαίδευση, η υγεία, η εργασία κ.ά.). Οι απαντήσεις σας χρειάζεται να αναφέρονται στις δύο τελευταίες εβδομάδες.**

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Υπερβολικά
10	Έχετε την απαραίτητη ενεργητικότητα για τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής;	1	2	3	4	5
11	Πόσο καλά μπορείτε να αποδεχτείτε την εξωτερική σας	1	2	3	4	5

	εμφάνιση;					
12	Έχετε τα απαραίτητα χρήματα για να καλύψετε τις ανάγκες σας;	1	2	3	4	5
13	Πόσο εύκολα μπορείτε να έχετε πρόσβαση σε πληροφορίες που χρειάζεστε στην καθημερινή σας ζωή;	1	2	3	4	5
14	Σε ποιο βαθμό έχετε ελεύθερο χρόνο για ψυχαγωγία;	1	2	3	4	5
15	Πόσο καλά μπορείτε να κυκλοφορείτε και να κινείστε μέσα και έξω από το σπίτι;	1	2	3	4	5

Οι επόμενες ερωτήσεις εξετάζουν **πόσο ικανοποιημένος/η** νιώθετε από διάφορες πλευρές της ζωής σας τις **δύο τελευταίες εβδομάδες**.

		Πολύ δυσ- αρεστημένο ς/η	Δυσ- αρεστημένος /η	Ούτε δυσ- αρεστη- μένος/η ούτε ικανοποιη- μένος/η	Ικανοποι- - ημένος/η	Πολύικ- α- νοποιημένος /η
1 6	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον ύπνο σας;	1	2	3	4	5

1 7	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ικανότητά σας να τα βγάξετε πέρα με τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής;	1	2	3	4	5
		Πολύδυσα - ρεστημένο ς/η	Δυσανε- στημένος /η	Ούτε δυσανεστη -μένος/η ούτε ικανοποιη- μένος/η	Ικανοποι - ημένος/η	Πολύικαν ο- ποιημένος /η
1 8	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ικανότητά σας για εργασία;	1	2	3	4	5
1 9	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον εαυτό σας;	1	2	3	4	5
2 0	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε με τις προ- σωπικές σας σχέσεις;	1	2	3	4	5
2 1	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την σεξουαλική σας ζωή;	1	2	3	4	5
2 2	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την υποστήριξη που έχετε από τους φίλους σας;	1	2	3	4	5
2 3	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις συνθήκες που	1	2	3	4	5

	υπάρχουν στον τόπο που κατοικείτε;					
2 4	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την πρόσβαση που έχετε σε διάφορες υπηρεσίες υγείας;	1	2	3	4	5
2 5	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τα μεταφορικά μέσα που χρησιμοποιείτε;	1	2	3	4	5

Η επόμενη ερώτηση εξετάζει **πόσο συχνά** νιώθετε ορισμένα συναισθήματα τις **δύο τελευταίες εβδομάδες**.

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Συνεχώς
2 6	Πόσο συχνά έχετε αρνητικά συναισθήματα, όπως μελαγχολική διάθεση, απελπισία, άγχος, κατάθλιψη;	1	2	3	4	5

Οι επόμενες ερωτήσεις εξετάζουν **πόσο ικανοποιημένος/η** νιώθετε με συγκεκριμένες πλευρές της ζωής σας (π.χ. διατροφή, συναισθηματική ατμόσφαιρα στο σπίτι, κ.ά.) κατά τη διάρκεια των **δύο τελευταίων εβδομάδων**.

		Πολύ κακή	Κακή	Ούτε κακή ούτε καλή	Καλή	Πολύ καλή
N1	Πόσο καλή και σωστή θεωρείτε ότι είναι η διατροφή σας;	1	2	3	4	5

		Πολύδυσ- αρεστημέ- νος/η	Δυσαρε- στημένος /η	Ούτε δυσαρεστη- μένος/η ούτε ικανοποιη- μένος/η	Ικανοποι- - ημένος/η	Πολύικαν ο- ποιημένος /η
N2	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τους ρόλους που έχετε αναλάβει και τις δραστηριότητες που έχετε αναπτύξει στον κοινωνικό τομέα;	1	2	3	4	5
N3	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε με την συναισθηματική ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σπίτι σας;	1	2	3	4	5

N4	Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ικανοποιημένος/η με την εργασία ή την απασχόληση που έχετε; (δηλ. κατά πόσο ανταποκρίνεται στις επιδιώξεις και τα προσόντα σας)	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

Πληροφορίες: Δρ. Ε. Τριανταφύλλου, Ερευνητικό Πρόγραμμα «Ποιότητα Ζωής», Α΄ Ψυχιατρική Κλινική Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ,

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

κωδικός:

Κλίμακα της Σχέσης Παιδιού-Γονέα (Child-Parent Relationship Scale, Pianta, 1992; Σωτηρίου, 2002)

Με το ερωτηματολόγιο αυτό επιχειρούμε να ανιχνεύσουμε ορισμένα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι γονείς με τα παιδιά τους. Όπως έχουν αποκαλύψει οι σχετικές επιστημονικές έρευνες, οι σχέσεις γονέων-παιδιών υπόκεινται στη διαμορφωτική επίδραση πολλών παραγόντων και παρουσιάζουν τεράστια ποικιλία. Έτσι έχει διαπιστωθεί ότι οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους μπορεί να διαφοροποιούνται από γονιό σε γονιό αλλά και από παιδί σε παιδί, ανάλογα με τις συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνονται. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σας υποβάλλουμε δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως σωστές ή λαθεμένες. Γι' αυτό σας παρακαλούμε να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο αυθόρμητα και με ειλικρίνεια.

Στην επόμενη σελίδα θα διαβάσετε ορισμένες προτάσεις που αναφέρονται είτε στον τρόπο που συμπεριφέρεται κάποιο παιδί είτε σε σκέψεις που μπορεί να κάνει κάποιος γονιός για το παιδί του. Αφού διαβάσετε προσεχτικά την κάθε πρόταση και είστε βέβαιοι ότι την έχετε κατανοήσει, να κυκλώσετε το αριθμό που δείχνει το βαθμό στον οποίο η πρόταση αυτή ταιριάζει είτε με τις σκέψεις σας είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού σας. Αν κυκλώσετε το «1», σημαίνει ότι πρόταση αυτή δεν ταιριάζει καθόλου στην δική σας περίπτωση, το «2» σημαίνει ότι ταιριάζει λίγο, το «3» ότι ταιριάζει, το «4» ότι ταιριάζει πολύ και το «5» ότι ταιριάζει απόλυτα

1	2	3	4	5
Δεν ταιριάζει καθόλου	Ταιριάζει λίγο	Ταιριάζει	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει απόλυτα

1. Μοιράζομαι μια στοργική και εγκάρδια σχέση με το παιδί μου.	1	2	3	4	5
2. Αυτό το παιδί μου συχνά κρατάει αρνητική στάση σε ότι του λέω.	1	2	3	4	5
3. Αυτό το παιδί μου χρειάζεται να το ενθαρρύνω συνεχώς.	1	2	3	4	5
4. Αυτό το παιδί μου δεν δέχεται πολλά χάδια.	1	2	3	4	5
5. Αυτό το παιδί μου επηρεάζεται πολύ από τον τρόπο που του μιλάω.	1	2	3	4	5
6. Αυτό το παιδί μου φαίνεται να θίγεται ή να πληγώνεται όταν το μαλώνω για κάτι που δεν έκανε σωστά.	1	2	3	4	5
7. Αυτό το παιδί μου δεν αποδέχεται τη βοήθειά μου ακόμη κι όταν την έχει πραγματικά ανάγκη.	1	2	3	4	5
8. Αυτό το παιδί μου όταν το επαινώ, καμαρώνει και χαμογελά με υπερηφάνεια.	1	2	3	4	5
9. Αυτό το παιδί μου προσπαθεί να βρίσκεται συνεχώς κοντά μου.	1	2	3	4	5
10. Αυτό το παιδί μου μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	1	2	3	4	5
11. Αυτό το παιδί μου είναι εξαρτημένο από εμένα σε μεγάλο βαθμό.	1	2	3	4	5
12. Αυτό το παιδί μου θυμώνει εύκολα μαζί μου.	1	2	3	4	5
13. Αυτό το παιδί μου προσπαθεί να συμπεριφέρεται με τρόπους που με ευχαριστούν.	1	2	3	4	5

14. Αυτό το παιδί μου παραπονιέται ή προσπαθεί να μου δείξει ότι το μεταχειρίζομαι άδικα.	1	2	3	4	5
15. Αυτό το παιδί μου επιζητεί την βοήθειά μου σε περιπτώσεις που δεν τη χρειάζεται πραγματικά.	1	2	3	4	5
16. Είναι εύκολο να καταλάβω τα συναισθήματα αυτού του παιδιού μου και να του συμπεριφερθώ ανάλογα.	1	2	3	4	5
17. Αυτό το παιδί μου φαίνεται να φοβάται τις τιμωρίες μου.	1	2	3	4	5
18. Αυτό το παιδί μου δείχνει να πληγώνεται ή να ζηλεύει όταν ασχολούμαι για περισσότερο χρόνο με τα άλλα παιδιά μου.	1	2	3	4	5
19. Αυτό το παιδί μου παραμένει θυμωμένο και αρνητικό για αρκετή ώρα όταν το τιμωρώ ή το επιπλήττω.	1	2	3	4	5
20. Όταν αυτό το παιδί μου δεν συμπεριφέρεται σωστά, μπορώ να το επαναφέρω στην τάξη με το κοίταγμά μου ή το ύψωμα της φωνής μου.	1	2	3	4	5
21. Αυτό το παιδί μου με κουράζει.	1	2	3	4	5
22. Αυτό το παιδί μου προσπαθεί να αντιγράψει (μιμείται) την συμπεριφορά μου και τους τρόπου με τους οποίους κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
23. Όταν αυτό το παιδί μου είναι σε κακή (συναισθηματική – ψυχολογική) διάθεση, ξέρω ότι θα έχω μια μακρά και δύσκολη μέρα (του φταίνε τα πάντα).	1	2	3	4	5
24. Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού μου προς εμένα είναι απρόβλεπτα ή μπορούν να αλλάζουν ξαφνικά.	1	2	3	4	5
25. Δεν είμαι σίγουρη εάν συμπεριφέρομαι πάντα με τον κατάλληλο τρόπο σε αυτό το παιδί μου.	1	2	3	4	5
26. Συχνά σκέφτομαι αυτό το παιδί μου, όταν είμαι στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
27. Αυτό το παιδί μου παραπονιέται ή κλαψουρίζει όταν θέλει κάτι από εμένα.	1	2	3	4	5
28. Αυτό το παιδί μου δεν είναι ειλικρινές μαζί μου και προσπαθεί να με ξεγελάει.	1	2	3	4	5
29. Αυτό το παιδί μου εκφράζει ανοιχτά τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5
30. Είμαι ικανοποιημένη από τον τρόπο συμπεριφοράς (διαγωγή) αυτού του παιδιού μου.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

κωδικός:

Κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής

(School Adjustment Scale, Power & Cotterell,1979; Κακαβούλης, 1984)

Παρακάτω θα βρεις μερικές σκέψεις που έχουν κάνει παιδιά της ηλικίας σου για το σχολείο. Θέλουμε τώρα τη δική σου γνώμη. Αν δηλαδή αυτό που λέει η κάθε σκέψη, είναι για σένα σωστό και πόσο είναι σωστό. Διάβασε προσεκτικά μια-μια πρόταση. Σκέψου αυτό που λέει η καθεμιά πόσο ταιριάζει σε σένα. Αν ταιριάζει σε σένα πολύ, κλείσε σε έναν κύκλο το γράμμα **Π** (που σημαίνει πολύ). Αν ταιριάζει σε σένα μέτρια, κλείσε σε έναν κύκλο το γράμμα **Μ** (που σημαίνει μέτρια). Αν ταιριάζει σε σένα λίγο, κλείσε σε έναν κύκλο το γράμμα **Λ** (που σημαίνει λίγο). Αν δεν ταιριάζει σε σένα καθόλου, κλείσε σε έναν κύκλο το γράμμα **Κ** (που σημαίνει καθόλου).

1.Κάθε μέρα λαχταρώ την ώρα που θα 'ρθω στο σχολείο	Π Μ Λ Κ
2.Μερικές φορές νιώθω μοναξιά στο σχολείο και δεν ξέρω τι να κάνω	Π Μ Λ Κ
3.Δεν πάω καλά με τα μαθήματά μου	Π Μ Λ Κ
4.Αγαπάω τους καθηγητές μου	Π Μ Λ Κ
5.Πολλά απ' όσα μας λένε να κάνουμε στο σχολείο δεν με ενδιαφέρουν	Π Μ Λ Κ
6.Φοβάμαι να ρωτήσω τους καθηγητές, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι	Π Μ Λ Κ
7.Τ' άλλα παιδιά της τάξης ζητούν τη συντροφιά μου και θέλουν την παρέα μου	Π Μ Λ Κ
8.Στο σχολείο κανείς δε μου δίνει σημασία	Π Μ Λ Κ
9.Θα ήμουν ευχαριστημένος στο σχολείο, αν δεν μας έβαζαν	Π Μ Λ Κ

τόσες πολλές εργασίες	
10.Οι καθηγητές μου με βοηθούν να καταλαβαίνω τα μαθήματα	Π Μ Λ Κ
11.Στο σχολείο μπορώ να κάθομαι με το παιδί που θέλω	Π Μ Λ Κ
12.Δύσκολα παίρνεις καλό βαθμό στην τάξη μου	Π Μ Λ Κ
13.Κάθε φορά που έχουμε διαγώνισμα, ανησυχώ μήπως δε γράψω καλά	Π Μ Λ Κ
14.Δε μ' ευχαριστεί τίποτε στο σχολείο	Π Μ Λ Κ
15.Στο σχολείο δεν έχω τόσους φίλους όσους θα ήθελα	Π Μ Λ Κ
16.Συνήθως το σχολείο δε με κουράζει	Π Μ Λ Κ
17.Οι καθηγητές μου δε με συμπαθούν	Π Μ Λ Κ
18.Υπάρχει τόση ακαταστασία στο σχολείο που τα χάνεις καμιά φορά	Π Μ Λ Κ
19.Με πιάνει αγωνία κάθε φορά που ο καθηγητής μου κάνει ερωτήσεις την ώρα του μαθήματος.	Π Μ Λ Κ
20.Στο σχολείο παιδιά σαν και μένα δεν τα πάνε καλά.	Π Μ Λ Κ
21.Οι πιο πολλοί μαθητές δεν ενδιαφέρονται για ό,τι γίνεται στο σχολείο	Π Μ Λ Κ
22.Προχωρώ καλά στα μαθήματα.	Π Μ Λ Κ

23.Θα ήμουν ευχαριστημένος, αν μας αφήνανε να κάνουμε πράγματα μόνοι μας, χωρίς να μας λένε πώς ακριβώς να τα κάνουμε.	Π Μ Λ Κ
24.Οι πιο πολλοί συμμαθητές μ' αγαπούν και θέλουν να τους κάνω παρέα.	Π Μ Λ Κ
25.Νομίζω ότι τα παιδιά σαν και μένα ποτέ δεν θα γίνουν καλοί μαθητές όσο κι αν προσπαθήσουν.	Π Μ Λ Κ
26.Την ώρα που γράφω διαγώνισμα, έχω αγωνία	Π Μ Λ Κ
27.Αγαπώ το σχολείο πιο πολύ, απ' όσο το αγαπούν τα άλλα παιδιά.	Π Μ Λ Κ
28.Κανένας στο σχολείο δεν ενδιαφέρεται για ό,τι μου συμβαίνει	Π Μ Λ Κ
29.Είναι για μένα δύσκολο να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο, όσο θα ήθελαν οι καθηγητές και οι γονείς μου.	Π Μ Λ Κ
30.Οι καθηγητές μου μού φέρονται φιλικά	Π Μ Λ Κ
31.Οι πιο πολλές σχολικές εργασίες που μας βάζουν να κάνουμε είναι άχρηστες.	Π Μ Λ Κ
32.Συχνά φοβάμαι, μήπως πω κάτι ανόητο την ώρα του μαθήματος.	Π Μ Λ Κ
33.Κάθε φορά που έχουμε διαγώνισμα, είμαι σίγουρος πως θα γράψω καλά.	Π Μ Λ Κ
34.Οι καθηγητές μου ενδιαφέρονται για μένα	Π Μ Λ Κ
35.Νευριάζω, όταν οι καθηγητές μου δε με βοηθούν εκεί που τους	Π Μ Λ Κ

χρειάζομαι.	
36.Είμαι πολύ ευχαριστημένος με την πρόοδο που έχω στα μαθήματα.	Π Μ Λ Κ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Lawrence

(Lawrence Self-esteem Questionnaire – LAWSEQ) (Lawrence, 1981; Κόκκινος, 1997)

Προσπάθησε να απαντήσεις βάζοντας ένα (✓) σ' ένα μόνο από τα κουτάκια (*Ναι, Όχι, Δεν Ξέρω*) που βρίσκονται κάτω από κάθε ερώτηση. Είναι σημαντικό να απαντήσεις όπως εσύ νιώθεις, αφού πρώτα τις διαβάσεις και τις σκεφτείς προσεκτικά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΞ
1. Νομίζεις ότι αρέσει στους γονείς σου να ακούνε τις ιδέες σου;	•	•	•
2. Νιώθεις συχνά μοναξιά στο σχολείο;	•	•	•
3. Τα άλλα παιδιά μαλώνουν συχνά μαζί σου ή παύουν συχνά να σ' έχουν φίλο/η;	•	•	•
4. Σου αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια;	•	•	•
5. Νομίζεις ότι τα άλλα παιδιά λένε άσχημα πράγματα για σένα;	•	•	•
6. Συνήθως ντρέπεσαι όταν έχεις να πεις κάτι μπροστά στο/η δάσκαλο/α σου;	•	•	•
7. Σου αρέσει να γράφεις ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα, κ.τ.λ. ;	•	•	•
8. Νιώθεις συχνά στενοχωρημένος/η γιατί δεν έχεις κάποιον/α να παίζεις στο σχολείο;	•	•	•
9. Είσαι καλός/ή στα μαθηματικά;	•	•	•
10. Υπάρχουν πολλά πράγματα στον εαυτό σου που θα 'θελες ν' αλλάξεις;	•	•	•
11. Αισθάνεσαι συχνά άσχημα κάθε φορά που έχεις να πεις κάτι μπροστά στα άλλα παιδιά;	•	•	•
12. Σου αρέσει να παρακολουθείς αθλητικά στην τηλεόραση;	•	•	•
13. Αισθάνεσαι συχνά άσχημα όταν έχεις να πεις τη γνώμη σου για κάτι στο/η δάσκαλο/α σου;	•	•	•

14. Πρέπει συχνά να ψάχνεις για νέους φίλους γιατί οι παλιοί σου φίλοι παίζουν με κάποιον άλλο/η;

• • •

15. Νιώθεις συχνά άσχημα όταν μιλάς στους γονείς σου;

• • •

16. Πιστεύουν συχνά οι άλλοι άνθρωποι ότι λες ψέματα;

• • •

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

κωδικός:

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΑ - ΠΑΙΔΙΟΥ/ΩΝ

1. Έτος γέννησής σας:

2. Μορφωτικό επίπεδο:

1. Δημοτικό 2. Γυμνάσιο 3. Λύκειο 4. ΙΕΚ 5. ΤΕΙ 6. ΑΕΙ

7. Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό

3. Έτη σπουδών :.....

4. Επάγγελμα:

5. Τωρινή Απασχόληση:

1. Πλήρης 2. Μερική 3. Οικιακά 4. Καμία

6. Οικογενειακή κατάσταση:

1. Έγγαμη 2. Σε συμβίωση 3. Άγαμη 4. Χήρα 5. Διαζευγμένη 6. Σε διάσταση

7. Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα:

<500 € ☐ 501 – 700 € ☐ 701- 1.000 € ☐ 1.000 € ☐

8. Ηλικία τέκνου/ων σας που συμμετέχουν στην έρευνα:

.....

9. Σε ποια τάξη φοιτά/ούν το παιδί ή τα παιδιά σας που συμμετέχουν στην έρευνα:

.....

10. Φύλο παιδιού

1. Κορίτσι 2. Αγόρι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Θα θέλαμε να ζητήσουμε τη συγκατάθεση για τη συμμετοχή σας στην έρευνα με τίτλο: «Η σχέση παιδιού – μητέρας, η ποιότητας ζωής της μητρός και η επίδραση στην αυτοεκτίμηση και τη σχολική προσαρμογή του παιδιού στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», η οποία εκπονείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, στο ΔΠΜΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η διεξαγωγή της μελέτης έχει εγκριθεί από τους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων: 2^{ου} και 7^{ου} Δ.Σ. Αλίμου.

Για την διεξαγωγή της έρευνας θα παρακαλούσαμε τις μητέρες μαθητών και μαθητριών των τριών τάξεων (Δ, Ε, ΣΤ) των ως άνω Δημοτικών Σχολείων να συμπληρώσετε τα εξής ερωτηματολόγια: 1) το Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας – WHOQOL-BREF (1998) και 2) την Κλίμακα της σχέσης παιδιού – γονέα (Pianta, 1992).

Επίσης, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης θα ζητούσαμε την συγκατάθεσή σας να χορηγηθούν και στα τέκνα σας από εμένα την ίδια δύο ερωτηματολόγια που αφορούν στην αυτοεκτίμηση και στην σχολική τους προσαρμογή.

Με την ολοκλήρωση της μελέτης θα ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα αυτής.

Τέλος, σε όλα τα στάδια της έρευνας θα τηρηθεί αυστηρά η προστασία των προσωπικών σας δεδομένων. Στο πλαίσιο της διατήρησης της ανωνυμίας των προσωπικών δεδομένων δεν θα αναγράφετε το ονοματεπώνυμο σας και το ονοματεπώνυμο των τέκνων σας στα ερωτηματολόγια, τα οποία θα λάβετε σε κλειστό φάκελο στον οποίο και θα τα επιστρέψετε.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Μαρτίνου Αικατερίνη

(Εκπαιδευτικός ΠΕ70)

Συναινώ στην συμπλήρωση των ως άνω ερωτηματολογίων και εγκρίνω τη συμμετοχή του τέκνου μου.

Ημερομηνία.....

Υπογραφή

.....