



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

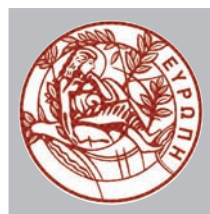


ΤΕΥΧΟΣ 2-3/2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2-3/2014**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Βασιλάκη Ελένη, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)
Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**,
Καλογιαννάκη Πέλλα.

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται
στην ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,
Μακράκης Βασίλειος, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham, **Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Πάτσιου Βίκη**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Νικολουδάκη Ελπινίκη**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Καΐλα Μαρία**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Βασιλάκη Ελένη**

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to:

EPISAGO@edc.uoc.gr

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto, **Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece, **Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete, **Antonis Hourdakis**, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean, **Michael Damanakis**, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete, **Panagiotis Michailidis**, University of Crete,

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"**

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece,

Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. «Και των Παιδιών μας τα Παιδιά θα τα Διαβάζουν με την Ίδια Συγκίνηση και Ζέση». Μελετώντας τα Ποιήματα «Η Πόλις», «Τρώες» και «Τείχη» του Κ. Π. Καβάφη.	
Στέλλα Αλεξίου	7
2. Η διδασκαλία Παγκόσμιων Μουσικών Πολιτισμών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Απόψεις των Σχολικών Συμβούλων Μουσικής	
Παναγιώτα Παπαγεωργίου, Κωνσταντίνα Κουτρούμπα	24
3. Πολλαπλή Νοημοσύνη και Γραπτός Λόγος	
Δέσποινα Βασαρμίδου	43
4. Η Ομαδική Συμβουλευτική στις Σχολές Γονέων: Η Διαμόρφωση της Γονικής Ιδιότητας / του Γονικού Ρόλου	
Μίνα Μπρούμου, Βασιλική Παππά	61
5. Δεξιότητες Κατανόησης Κειμένων και Επεξεργασίας Γραπτών Αναφορικών Δεικτών από Μαθητές Ανώτερων Τάξεων Δημοτικού Σχολείου	
Ιωάννα Μ. Βάμβουκα	76
6. Σχέσεις του Ψυχολογικού Κλίματος της Τάξης με το Άγχος των Μαθητών για τα Μαθηματικά	
Απόστολος Σωτηρίου	106
7. Οι Σχέσεις Εφήβων-Γονέων, Ο Γονεϊκός Έλεγχος και η Σχολική Επίδοση	
Θεόδωρος Ελευθεράκης, Κωνσταντίνος Κορώσης	126
8. PISA – Μαθηματικά: Πόσο Αξιόπιστα Είναι τα Αποτελέσματα;	
Παναγιώτης Παναγίδης	147
9. Τυπολογία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών που Κατέχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών	
Βασιλική Ν. Σαρβανάκη, Χρυσή Βιτσιλάκη, Πέρσα Φώκιαλη	159
10. Η Συμβολή της Μετεκπαίδευσης των Δασκάλων στη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού τους Έργου	
Αναστάσιος Τζιντζίδης, Δημήτρης Βεργίδης	178
11. Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου για την Μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών [Teacher’s Satisfaction Inventory-(Tsi)]	
Αικατερίνη Γκόλια	195
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	
.....	215

Επιστολή για τους αναγνώστες

Το παρόν τεύχος είναι το τέταρτο στην ηλεκτρονική μορφή του περιοδικού ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ. Η έντυπη έκδοση ολοκληρώθηκε με τα τεύχη του 2012.

Με τη μετάβαση στην ηλεκτρονική έκδοση επιτυγχάνουμε τη βιωσιμότητα του περιοδικού και ταυτόχρονα επιδιώκουμε την ανάπτυξή του: οι αποδέκτες μίας ηλεκτρονικής έκδοσης είναι πολλαπλάσιοι εκείνων μίας έντυπης έκδοσης που αφορά έναν εξαιρετικά περιορισμένο, για οικονομικούς λόγους, αριθμό αντιτύπων.

Βέβαια, η ηλεκτρονική έκδοση είναι αυτή τη στιγμή ημιτελής: εκκρεμεί η κατασκευή της ιστοσελίδας του περιοδικού (έργο που έχει ανάλαβει η Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης) η οποία θα προσδώσει μεγαλύτερη δυναμική και επιπλέον δυνατότητες ως προς τη διάθεση του περιοδικού.

Είναι αυτονόητο ότι ηλεκτρονική έκδοση δεν σημαίνει έκπτωση της ποιότητας των περιεχομένων του περιοδικού. Η μορφή αλλάζει και γίνεται πιο λειτουργική, ο σκοπός και η ουσία του εγχειρήματος παραμένουν αταλάντευτα προσανατολισμένα προς την προαγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Από τη Συντακτική Επιτροπή

**«ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΑΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΘΑ ΤΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΝ
ΜΕ ΤΗΝ ΙΔΙΑ ΣΥΓΚΙΝΗΣΙ ΚΑΙ ΖΕΣΙ». ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ
ΤΑ ΠΟΙΗΜΑΤΑ «Η ΠΟΛΙΣ», «ΤΡΩΕΣ» ΚΑΙ «ΤΕΙΧΗ»
ΤΟΥ Κ. Π. ΚΑΒΑΦΗ**

Στέλλα Αλεξίου
Υποψήφια Διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας

*«Τα λόγια ποιός σε δίδαξε οπού στην μέση
ρίχνεις του κόσμου, και μας ενθουσιάζουν
και των παιδιών μας τα παιδιά θα τα διαβάζουν
με την ίδια συγκίνηση και ζέση».
«Το Καλαμάρι» (1894)*

Summary

This work has to do with the way in which a ‘written’ text can contribute in a positive way in a teenager’s – student’s (and later on adult’s) personal and social empowerment. Starting with three poems by Kavafis «The city» (1910), «Trojans», (1905) and «Walls» (1897), I will try to present the values and norms that are derived through these poems as these are expressed by the present bibliography. They undoubtedly can help in reinforcing the emotional and social education, and subsequently that of the humane education.

Λέξεις κλειδιά

Αφήγηση, τεχνικές δεξιότητες, συναισθηματική ενδυνάμωση, διάλογος, κοινωνικός αποκλεισμός.

0. Εισαγωγή

Με τους στίχους από το αποκηρυγμένο «Καλαμάρι», στους οποίους ο αλεξανδρινός εξαίρει τον ανθρωπιστικό ρόλο του ποιητή, θέλησα να αρχίσω την εργασία αυτή η οποία εμπίπτει στον κύκλο της «κοινωνικής παιδαγωγικής» και αφορά στη συναισθηματική ενδυνάμωση του παιδιού. Για τη σημασία της ελληνικής ποίησης έγραψε ο ίδιος, στο προγενέστερο άρθρο του, «Οι Βυζαντινοί ποιηταί» (1892):

«Ευμενής τις μοίρα επροίκισε την φυλήν μας διά του θείου δώρου της ποιήσεως. Η ευρεία και ανθοστεφής χώρα των στίχων είναι ως πατρίς του πνεύματός μας. Οφείλομεν οι Έλληνες να μελετώμεν την ποιήσιν μας επισταμένως – την ποιήσιν πάσης εποχής του εθνικού μας βίου. Εν αυτή θα εύρωμεν την μεγαλοφυΐαν του γένους μας, και όλην την τρυφερότητα, και όλους τους τιμιωτέρους παλμούς της καρδιάς του ελληνισμού». (Τα Πεζά 2003:63).

Στη συνανάγνωση των τριών καβαφικών ποιημάτων «Η Πόλις» (1910), «Τρώες» (1905) και «Τείχη» (1897), τα οποία μελέτησα διεξοδικά την περίοδο αυτή, για τις ανάγκες της διδακτορικής μου διατριβής, διαπίστωσα ότι υπάρχουν αρκετές συγκλίσεις όσον αφορά τις αξίες και τις νόρμες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης¹ και κατ' επέκταση της ανθρωπιστικής παιδείας.

Είναι κοινώς αποδεκτό πως η οικονομική κρίση, η οποία ταλαιπωρεί εδώ και χρόνια τις περισσότερες χώρες της ευρωζώνης, δεν έχει ανεπηρέαστο κανέναν τομέα της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου και αυτού της εκπαίδευσης.² Η ποίηση αποτέλεσε τη βάση της εργασίας μου για την προώθηση κάποιων ιδεών οι οποίες μπορούν, να αποτελέσουν ναυαγοσωστική επέμβαση της δράσης του εκπαιδευτικού, όσον αφορά τις ψυχολογικές – συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα τα παιδιά στις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες επιβίωσης (προβλήματα συμπεριφοράς, σκέψης, αντίληψης, αυτοπεποίθησης, πρωτοβουλίας κ. α).³ Ο Σεφέρης έγραψε πως:

«τα ποιήματα του Καβάφη δείχνουν τη συγκίνηση που θα είχαμε από ένα άγαλμα που δεν είναι πια εκεί που ήταν εκεί, το είδαμε, και τώρα το έχουν μετατοπίσει. Αλλά δείχνουν τη συγκίνηση.» (Σεφέρης, 1974: 348-349).

Πάνω σ' αυτήν τη διαπίστωση του Σεφέρη, όπως έχει υποστηριχθεί από τον Βαγενά (1979), η γλώσσα του Καβάφη μεταδίδει, την ποιητική συγκίνηση έμμεσα, μέσω της σκέψης. Αυτό το στοιχείο της νοητικής και συναισθηματικής διέγερσης είναι που οφείλουν να προάγουν οι εκπαιδευτικοί για να καλλιεργήσουν μέσα από έναν παραγωγικό διάλογο στην τάξη τη σκέψη και την αντίληψη των μαθητών τους στα διάφορα προβλήματα, αφού οι μαθητές της μεγαλύτερης ηλικίας είναι σε θέση να γνωρίζουν και να λαμβάνουν θέση στα διάφορα κοινωνικά θέματα, διαμορφώνοντας την προσωπικότητά τους, η οποία θα αντικατοπτρίζει μετέπειτα το κοινωνικό σύνολο στο οποίο θα βιώσουν ως ενήλικες.

1. Περί αφηγήσεως - αναγνώσεως

Γνωρίζοντας, πως η αγάπη του παιδιού για το βιβλίο δεν είναι έμφυτη διαδικασία ούτε μεταδίδεται κληρονομικά, αλλά για να εμπλακεί ο μαθητής στην ανάγνωση, θα πρέπει το ίδιο το κείμενο να προκαλέσει τη φαντασία του έτσι ώστε να ταυτιστεί με τους ήρωες (Τσιλιμένη, 2013:17), η τεχνική της αφήγησης αποτελεί δύσκολο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν ποίηση. Ένας επαρκώς καταρτισμένος αφηγητής, πρέπει να γνωρίζει ότι παρόλο που η διαδικασία της αφήγησης είναι τέχνη αυθόρμητη και εξελισσόμενη εν τούτοις απαιτεί ακεραιότητα, σκέψη, φροντίδα, χρόνο, γνώσεις και την ανάλογη προετοιμασία (Elizabeth Nesbitt στο Greene 1996:78). Στη μαθησιακή διαδικασία σημαντικό ρόλο καταλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να οικειοποιηθεί διάφορους ρόλους.⁴ Κατά τη διδασκαλία της ποίησης (αφηγητής – εκπαιδευτικός) πρέπει να κάνει περισσότερο δημιουργική τη φαντασία των μαθητών του, τα συναισθήματα των οποίων θα εκφράζονται επαρκέστερα έτσι ώστε να δώσουν μορφή στην πραγματικότητά τους.

Τον τεράστιο κύκλο της «ανάγνωσης» πραγματεύτηκε διεξοδικά ο Δ. Ν. Μαρωνίτης στις δύο θεμελιώδεις εργασίες του: «Παρανάγνωση, ανάγνωση, φιλολογική ανάγνωση ενός ποιήματος» (1978) και «Τα όρια της ανάγνωσης» (1984). Είναι καλό να αναλυθούν εδώ ορισμένοι όροι οι οποίοι προτείνονται από τον Μαρωνίτη και που θα μας βοηθήσουν να ξεκλειδώσουμε στη συνέχεια τα υπό εξέταση ποιήματα. Τον όρο «ανάγνωση» τον χρησιμοποιεί με τους συμπληρωματικούς όρους «ανάλυση» και «ερμηνεία». Ανάγνωση σημαίνει αναγνώριση (1978) την οποία διακρίνει σε δύο βασικές σημασίες «εξωτερική» και «εσωτερική» (1984), την εκφορά του ποιήματος και την αναγνώριση – αναγνωρισμό αντίστοιχα. Αναγνώριση σημαίνει ότι το ποίημα δεν είναι κάτι άγνωστο, αλλά η ίδια η γλώσσα που προσφέρεται στον αναγνώστη ως «εξοικείωση» (1984:67, 1978:150). Ανάλυση είναι η πράξη η οποία πραγματοποιείται όταν έχοντας το κείμενο μπορεί να αναλυθεί στα συστατικά του μέρη και η ερμηνεία περιστρέφεται γύρω από τη διάκριση του γραμματικού φαινομένου και της βαθύτερης κρυφής έννοιας και λειτουργίας του μέσα στο ποίημα (1978:149).

Η ανάγνωση της ποίησης προϋποθέτει, όπως το υπογραμμίζει ο Μαρωνίτης, μια ειδική σχέση του αναγνώστη «με την κοινή γλώσσα και την υποκείμενη της πραγματικότητα» (1978:150). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός γιατί ο τρόπος πρόσληψης των διδαχθέντων ποιημάτων διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Σε συνάρτηση του θέματος αυτού καταπιάνεται η «θεωρία της πρόσληψης», η οποία υποστηρίζει πως στην ιστορία της λογοτεχνίας μετέχουν τρεις παράγοντες: ο συγγραφέας, το έργο και το κοινό. Η πρόσληψη συνδέεται ως αισθητικός όρος με την ενεργητική σημασία βάση της οποίας το ενδιαφέρον κινείται στον τρόπο με τον οποίον ο παραλήπτης χρησιμοποιεί το έργο που του προσφέρθηκε (Jaub, H. R (1970), *Literaturgeschichte als Provokation*, Φραγκφούρτη, Suhrkamp, χρησιμοποιώ την ελληνική έκδοση: *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*, εισαγ., μτφ., επιμ.

Μίλτος Πεχλιβάνος, Εστία, 1995:93). Πάνω σ' αυτή τη θέση, στη δική μας περίπτωση, έχουμε τον ποιητή Καβάφη, τα ποιήματα, το κοινό – μαθητές (δέκτης), καθώς και τον εκπαιδευτικό ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία (πομπός).

Εστιάζοντας στο θέμα της «διδασχής», ο Γιώργος Κεχαγιόγλου στο άρθρο του, «Κ. Π. Καβάφη, «Θερμοπύλες»: σύντομο αναγνωστικό σχόλιο» εύστοχα αποσαφηνίζει τη θέση του διδάσκοντα φιλόλογου, τονίζοντας πως «όταν η στέρεη λογική του ποιητή είναι απτή, η λογική του φιλόλογου καλό είναι να ασκείται απλώς αναλύοντας, εμπλουτίζοντας και αξιοποιώντας τη λογική του ποιητή» (1983:649), αποφεύγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο παρερμηνείες και αχρείαστα σε αρκετές περιπτώσεις σχόλια.⁵ Ο καλός φιλόλογος πρέπει να είναι προσεκτικός και εντατικός αναγνώστης του οποίου η συμπαθητική εμπλοκή στην ποιητική γλώσσα θα δημιουργήσει μια άλλη μορφή ανάγνωσης της ποίησης, η οποία χαρακτηρίζεται ως «φιλολογική» (Μαρωνίτης 1978:151), μιας βαθύτερης σχέσης από την απλή ανάγνωση. Η «φιλολογική ανάγνωση» παραπληρωματική έννοια κατά την άποψή μου των τριών παραγόντων που συναποτελούν τη θεωρία της πρόσληψης (συγγραφέας, έργο, κοινό – φιλόλογος αναγνώστης) πρέπει να ασκείται με πάθος και να εστιάζεται στην αντικειμενική προσέγγιση κάθε λογοτεχνικού έργου – ποιημάτων και στην ορθή παροχή μηνυμάτων προς στο εφηβικό κοινό.

Στο πιο κάτω σχήμα συγκεντρώνω πυραμιδικά τα στάδια της αφήγησης που θα μας βοηθήσουν στη μετέπειτα ανάλυση των τριών ποιημάτων που προτείνω:⁶



Τα τρία εξεταζόμενα «διδασκτικά»⁷ ποιήματα «Η Πόλις», «Τείχη» και «Τρώες»⁸ τονίζουν τη δραματικότητα της ζωής. Τα ποιήματα αυτής της ομάδας, χαρακτηριστικά από τον Παπανούτσο «αυθεντικά» για τρεις κατ' εξοχήν λόγους: Κατ' αρχήν, λόγω του ότι είναι πηγαία, δεύτερον γιατί ο Καβάφης ευρίσκει και δουλεύει τα σύμβολα εκείνα που εμπεριέχουν τη διδασχία με επιτυχία και, τέλος, γιατί η μορφή τους «δεν είναι συμβεβηκός ως προς το περιεχόμενο, αλλά έχει οργανικά βλαστήσει από μέσα του, αποτελεί μέρος συστατικό και πρώτο της ουσίας του» (Παπανούτσος 1971:221). Η πολυτάραχη ζωή του, με το οικονομικό πλήγμα της οικογένειας και τα συνεπακόλουθα οικογενειακά πένθη,⁹ αποτελούν τεκμήρια πως η ζωή του επέβαλλε να αναμετρηθεί με δύσκολες καταστάσεις και το ήδη βιωμένο περιεχόμενο που υπήρχε στον ιδιωτικό του βίο αποτέλεσε τη μαγιά στα περισσότερα ποιήματά του. Ως καλλιτέχνης που δεν μπορεί να αντιγράψει ότι βλέπει μεταγράφει το συναίσθημα της μοναχικότητας με τους όρους του δικού του εκφραστικού μέσου αυτού της «ποίησης» (E. H. Gombrich, *Art and Illusion*, Princenton, Princenton University Press, 1960 (= ελλην. έκδοση Ε.Χ. Γκόμπριτς, *Τέχνη και Ψευδαισθήση. Μελέτη για την ψυχολογία της εικαστικής αναπαράστασης*, μτφ. Ανδρέας Παππάς, Νεφέλη, 1995:53).

2. «Η Πόλις» (1910)

«Η Πόλις»

Είπες, «Θα πάγω σ' άλλη γη, θα πάγω σ' άλλη θάλασσα.

Μια πόλις άλλη θα βρεθεί καλλίτερη από αυτή.

Κάθε προσπάθεια μου μια καταδίκη είναι γραφτή,

κ' είν' η καρδιά μου – σαν νεκρός – θαμένη.

Ο νους μου ως πότε μες στον μαρασμόν αυτόν θα μένει.

Όπου το μάτι μου γυρίσω, όπου κι αν δω

ερείπια μαύρα της ζωής μου βλέπω εδώ,

που τόσα χρόνια πέρασα και ρήμαξα και χάλασα.»

Καινούριους τόπους δεν θα βρεις, δεν θα 'βρεις άλλες θάλασσες.

Η πόλις θα σε ακολουθεί. Στους δρόμους θα γυρνάς

τους ίδιους. Και στες γειτονιές τες ίδιες θα γερνάς,

και μες στα ίδια σπίτια αυτά θα ασπρίζεις.

Πάντα στην πόλι αυτή θα φθάνεις. Για τα αλλού – μη ελπίζεις –

δεν έχει πλοίο για σε, δεν έχει οδό.

Έτσι που τη ζωή σου ρήμαξες εδώ

στην κώχη τούτη την μικρή, σ' όλη την γη την χάλασες.

Γράφτηκε για πρώτη φορά τον Αύγουστο του 1894 με τίτλο, «Πάλι στην ίδια Πόλι», κατατάχθηκε στη θεματική ενότητα «Φυλακαί» και δημοσιεύτηκε το 1910 με τίτλο «Η Πόλις» (Σαββίδης Α':1991). Ο Καβάφης με το να χρησιμοποιεί εδώ, το «διδασκτικό» δεύτερο πρόσωπο ενικού, θέλοντας να αποφυγεί το «δραματικό μονόλογο», απευθύνεται βεβαίως στον αναγνώστη του (Σαββίδης, 1987).

«Η Πόλις: ο άνθρωπος που ρήμαξε την ζωή του εις μάτην θα προσπαθήσει να την ξαναζήσει καλύτερη, ηθικώτερη. Η πόλις, πόλις φανταστική, θα τον ακολουθήσει, θα τον προσπεράσει και θα τον περιμένει με τους ίδιους δρόμους και τες ίδιες συνοικίες. Ο ποιητής βεβαίως δεν αντιμετωπίζει γενικότητας εις το εν λόγω ποίημα αλλά μερικότητα, όπως άλλως συχνά πραγματεύεται θέματα μεμονωμένα ή εξαιρετικών περιπτώσεων.» (Λεχωνίτης 1977:24).

Πρέπει ωστόσο, να διευκρινιστεί, ότι παρόλο που το εν λόγω ποίημα εντάχθηκε στο φάκελο, «Φυλακαί», ο καβαφικός ήρωας δεν γεννιέται σαν τον Πλατωνικό μέσα στη φυλακή (Σαρεγιάννης, 1964). Ο Καβαφικός ήρωας γεννιέται όπως εύστοχα το παρατηρεί ο Σαρεγιάννης, «ελεύθερος μέσα σ' έναν κόσμο χωρίς κανένα χώρισμα, και αργότερα – μα πολύ αργότερα -, όταν πια θα αποκτήσει συνείδηση του έξω, φυλακίζεται» (Σαρεγιάννης ό. π.: 53).

Τη φυλακή στο ποίημα «Η Πόλις» την κτίζει ο ίδιος ο εαυτός του φανταστικού ήρωα (Σαρεγιάννης ό. π.) ο οποίος «είναι υπεύθυνος για την τύχη του ή ακόμη και για την πολιτεία του - και ιδιαίτερα για την αποτυχία του ως *homo politicus*» (Σαββίδης 1985:317). Το ποίημα «Η Πόλις» αναφέρεται σε κάθε άνθρωπο κάθε ηλικίας και ενώ περιγράφει μεν το συναίσθημα της απογοήτευσης μπορεί δε να βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης.

Η αυτογνωσία έχει μελετηθεί από τη γνωστικό – εξελικτική θεωρία, θέλοντας πειραματικά να αποδείξει όχι ποιές λύσεις προτείνουν τα παιδιά στα διάφορα διλήμματα, αλλά πώς σκέπτονται για να δώσουν τις απαντήσεις τους (Κακαβούλης 1997:192). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι έφηβοι φθάνουν στο σημείο να νομίζουν ότι ο εαυτός τους δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως, επειδή μερικές πλευρές της προσωπικότητας παραμένουν στο ασυνείδητο (Κακαβούλης, 1997). Στο εξελικτικό πρότυπο που προτείνει ο Selman παρουσιάζει την ανάπτυξη της γνώσης και της σκέψης του παιδιού για την έννοια του εαυτού, και σ' αυτό εδώ το σημείο έγκαιρα και η ψυχολογική ενδυνάμωση την οποία μπορεί να αποκτήσει ο έφηβος μέσα από την ανάγνωση ενός ποιήματος όπως το «Η Πόλις». Οι πλευρές της προσωπικότητας, οι οποίες παραμένουν, όπως πιστεύουν οι έφηβοι, στο «ασυνείδητο», μπορούν να κατανοηθούν εάν γνωρίζουν πως υπεύθυνοι για την εξέλιξη της ζωής τους είναι οι ίδιοι. Επιπροσθέτως, με βάση την ως άνω διαπίστωση, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης που κάνει ένα πρόσωπο για τον εαυτό του δεν αφορά μόνο τη γνώμη

και την κρίση που σχηματίζει για τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, αλλά και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις στις πληροφορίες που λαμβάνει από την αξιολόγηση του (Κακαβούλης, 1997).

Μπορούμε τώρα να δούμε επιγραμματικά δύο παραδείγματα προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της εφηβικής ηλικίας, το αρνητικό συναίσθημα του φόβου από τη μια και τα θετικά συναισθήματα της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας από την άλλη. Στο συναίσθημα του φόβου θα εντάξω την σχολική αποτυχία (μάθηση) και στα συναισθήματα της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας τη σχέση του παιδιού με το υπόλοιπο περιβάλλον – φίλια. Πολλά παιδιά κυριεύονται από το φόβο της αποτυχίας σε μεγάλο βαθμό και αυτό έχει να κάνει με παράγοντες που το παιδί δεν ελέγχει. Τα οικογενειακά προβλήματα, (φυσική απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου, διαζύγιο, μικρός χώρος επιβίωσης, φτώχεια) ίσως επηρεάζουν το παιδί σε τέτοιο βαθμό, ανεξάρτητα από τη θέλησή του να μην έχει την ίδια επιδοση με ένα παιδί το οποίο ζει σ' ένα ήρεμο – μη προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό που οφείλει ο παιδαγωγός είναι να πείσει το παιδί ότι μπορεί να οργανώσει σωστά ζωή του ξεπερνώντας τους φόβους και τις ανασφάλειες που μπορεί να διαισθάνεται, για παράδειγμα αν δεν έχει το έναν από τους δύο γονείς του κοντά του.

Επιπροσθέτως, οι φιλικές σχέσεις στην εφηβεία χαρακτηρίζονται «ευαίσθητες» λόγω του ότι τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν καλλιεργημένο το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας. Δεν μπορούν να επιλέξουν τους ανθρώπους που πραγματικά τους ταιριάζουν και, σε αρκετές περιπτώσεις, όταν ένα παιδί είναι συναισθηματικά ευάλωτο γίνεται θύμα εκμετάλλευσης. Οι έφηβοι επιλέγουν τους φίλους τους με βάση την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των συνομηλίκων τους. Η φίλια είναι γι' αυτούς ένας αμοιβαίος δεσμός, στον οποίο υπάρχει αλληλοεκτίμηση, εμπιστοσύνη, εχεμύθεια, αγάπη και σε κάποιο βαθμό «αλληλεξάρτηση» (Κακαβούλης, 1997). Πέραν όμως της θετικής αντίληψης για τη φίλια υπάρχει και η ψυχολογικά αντίθετη εκδήλωση συναισθημάτων μεταξύ των ατόμων που λαμβάνει τη μορφή της απόρριψης, της αντίδρασης, της διαφωνίας και της σύγκρουσης (Κακαβούλης, ό.π.).

Συνεπώς, το ποίημα «Η Πόλις», μέσα μια ορθή φιλολογική ανάγνωση μπορεί να αγγίξει νοητικά και συναισθηματικά το άτομο, προσφέροντας λύσεις σε πολλά προβλήματα των εφήβων τα οποία απασχολούν καθημερινά μια φυσική και σχολική οικογένεια. Εδώ πιστεύω είναι που χρειάζονται «εκλεκτοί» παιδαγωγοί, οι οποίοι θα κρίνονται με πάθος για το αντικείμενο της εργασίας τους, έτσι ώστε ως καθοδηγητές και σύμβουλοι να μπορέσουν μέσα από την παροχή γνώσης να «διαβάσουν τις καρδιές των μαθητών τους».

Προχωρούμε τώρα στο επόμενο καθαφικό ποίημα «Τρώες»:

3. «Τρώες» (1905)

«Τρώες»

Είν' η προσπάθειες μας, των συφοριασμένων,

είν' η προσπάθειες μας σαν των Τρώων.

Κομάτι κατορθώνουμε, κομάτι

παίρνουμ' επάνω μας, κι αρχίζουμε

να 'χουμε θάρρος και καλές ελπίδες.

Μα πάντα κάτι βγαίνει και μας σταματά.

Ο Αχιλλεύς στην τάφρον εμπροστά μας

βγαίνει και με φωνές μεγάλες μας τρομάζει. –

Είν' η προσπαθειές μας σαν των Τρώων.

Θαρρούμε πως με απόφασι και τόλμη

θ' αλλάξουμε της τύχης την καταφορά,

κ' έξω στεκόμεθα ν' αγωνισθούμε.

Αλλ' όταν η μεγάλη κρίσις έλθει,

η τόλμη κ' η απόφασίς μας χάνονται,

ταράττεται η ψυχή μας, παραλύει,

κι ολόγυρα απ' τα τείχη τρέχουμε

ζητώντας να γλυτώσουμε με την φυγή.

Όμως η πτώσις μας είναι βεβαία. Επάνω,

στα τείχη, άρχισεν ήδη ο θρήνος.

Των ημερών μας αναμνήσεις κλαιν κ' αισθήματα.

Πικρά για μας ο Πρίαμος κ' η Εκάβη κλαίνε.

Δημοσιευμένο στα 1905 αποτελεί ελεύθερη απόδοση του ομηρικού κειμένου με τον πληθυντικό των στ. 14 κ. έ. να μην αναφέρεται τόσο στη φυγή όλων των Τρώων όσο του Έκτορα («η μεγάλη κρίσις», στ. 13, είναι η μονομαχία με τον Αχιλλέα) που τρέχει στο τείχος υπό Τρώων (Pontani 1991:52). Σκηνοθετικά υπάρχει ο χορός των συφοριασμένων αποτυχημένων, ο οποίος «κατέχει τη συνείδηση της ματαιότητας» (Παναγιωτόπουλος 1989:188), προσπαθεί ωστόσο σε μια «ψυχολογική ανίχνευση» για να βρεθούν τα βαθύτερα αίτια της συμφοράς¹⁰ (Παπανούτσος 1971:160). Το αποτέλεσμα ωστόσο έχει ήδη κριθεί, «όμως η πτώσις μας είναι βεβαία». Διακατέχει

το ποίημα αυτό μια εμφανή ειρωνεία όπως και σε άλλα καβαφικά ποιήματα η οποία χαρακτηρίστηκε από τον Ι. Μ. Παναγιωτόπουλο «πικρή». Ο Καβάφης, χρησιμοποιεί εδώ, σ' αντίθεση με το «Η Πόλις» (δεύτερο πρόσωπο ενικού) και «Τείχη», (α' πρόσωπο ενικού), το α' πληθυντικό πρόσωπο τονίζοντας το «δράμα» όχι ενός ατόμου αλλά ενός κοινωνικού συνόλου. Το θέμα του ποιήματος, προσφέρεται αφ' ενός για την αφήγηση της λόγιας πηγής από την Ιλιάδα αλλά και για συζήτηση του πανάρχαιου σχήματος ύβρις – νέμεσις – τίσις. Μάταια θεωρεί ο καβαφικός χορός ότι με το να συνεχίσει τις προσπάθειες θα απαλλαγεί από τα δεινά που πρόκειται να αντιμετωπίσει. Ο θρήνος, το μοιρολόι που παραπέμπει στο θάνατο, έχει ήδη αρχίσει.

Λόγω της κοινωνικής του διάστασης το εν λόγω ποίημα μπορεί να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας για ένα παραγωγικό διάλογο στην τάξη και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής επάρκειας του έφηβου μαθητή (social competence)¹¹ η οποία σχετίζεται με τη διατήρηση των ορθών διαπροσωπικών σχέσεων (Fabes et.al., 1999, Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεξεβέγκη & Μυλωνά, 2007, Welsh & Bierman, 2001 στο Χατζηχρήστου 2011). Σε διαγωνισμό του Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας Κύπρου, «Μαθητές στην Έρευνα – Μέρα 2012 – 2013», στον οποίο συμμετείχα ως επιβλέπουσα ερευνήτρια του Γυμνασίου Αρχιεπισκόπου Μακαρίου Γ' Πλατύ Αγλαντζιάς – Λευκωσίας, με θέμα «πώς η οικονομική κρίση επηρεάζει τη ζωή των μαθητών», σε δείγμα 65 μαθητών και μαθητριών, το 63% απάντησε ότι ανησυχεί για το μέλλον του ενώ μόνο το 37% δήλωσε ότι δεν ανησυχεί. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός ότι τα παιδιά, παρόλο το νεαρό της ηλικίας τους, δεν μένουν ανεπηρέαστα από τα κοινωνικά θέματα – προβλήματα και παρακολουθούν τις εξελίξεις εξίσου αγωνιωδώς όσο και οι ενήλικες. Η οικονομική κρίση η οποία έπληξε τη χώρα μας – πιο αισθητά από το 2011 και εξής, δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στους έφηβους οι οποίοι σε μια κρίσιμη περίοδο της ζωής τους έχουν να αντιμετωπίσουν σοβαρά προβλήματα, όπως την ανεργία των γονιών τους ή και την μετανάστευση, την παύση από τις δραστηριότητές τους, μείωση στην ένδυση και υπόδηση τους και μείωση στο χαρτζιλίκι τους. Υπό αυτές τις συνθήκες αρκετοί θα προβούν σε πράξεις εγκληματικές, όπως κλοπές και διαρρήξεις, ειδικότερα όταν και οι δύο γονείς βρίσκονται στην ανεργία.

Διατρέχει το ποίημα αυτό το αίσθημα του φόβου του αρνητικού συναισθήματος που βιώνει ο άνθρωπος μπροστά στον κίνδυνο, είτε πραγματικό είτε αναμενόμενο. Ο φόβος μπορεί να αλλοιώσει τη λειτουργία των αισθήσεων, να αναστείλει τη σκέψη και να παραλύσει τα μέλη του σώματος, με συγγενή αισθήματα τη μοναξιά και τον αιφνιδιασμό (Κακαβούλης 1997: 173-174). Τα παιδιά στην «ευαίσθητη» ηλικία της εφηβείας, λόγω του ότι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εμπειρία, είναι φυσικό να μην μπορούν να χειριστούν τις διάφορες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν και για τις οποίες, σε πολλές περιπτώσεις, δεν ευθύνονται τα ίδια γι' αυτές. Αυτό το οποίο απαιτείται είναι ο ενεργός ρόλος του παιδαγωγού – φιλόλογου για να μπορέσει να

κατακτήσει την σκέψη των μαθητών του και να δώσει στα παιδιά τα σωστά ερεθίσματα έτσι ώστε να μπορέσουν να χειριστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ίδια, συζητώντας επιπροσθέτως από κοινού προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει η κοινωνία στο σύνολο.

4. «Τείχη» (1897)

«Τείχη»

*Χωρίς περίσκεψιν, χωρίς λύπην, χωρίς αιδώ
μεγάλα κ' υψηλά τριγύρω μου έκτισαν τείχη.*

Και κάθομαι και απελπίζομαι τώρα εδώ.

Άλλο δεν σκέπτομαι: τον νουν μου τρώγει αυτή η τύχη,

διότι πράγματα πολλά έξω να κάμω είχαν.

Α όταν έκτιζαν τα τείχη πως να μην προσέξω.

Αλλά δεν άκουσα ποτέ κρότον κτιστών ή ήχον.

Ανεπαισθήτως μ' έκλεισαν από τον κόσμον έξω.

Βλέπουμε πως γίνεται μια προσπάθεια στα «Τείχη» να εξηγηθεί εκ πρώτης η κατάσταση εγκλεισμού, με τη μοναξιά του εγκλειστού υποκειμένου να παρουσιάζεται δραματικά (Πιερής 1992:153). Δεν κρύβεται πίσω από το υποκείμενο κάποια λόγια πηγή/ σύμβολο όπως συμβαίνει στο «Τρώες». Ο φανταστικός ήρωας, βιώνει μιαν αλλόκοτη ψυχολογική θερμοκρασία, το «*σύμπτωμα του αποκλεισμού*» (Δάλλας 1986:66), ο οποίος συνομιλεί δραματικά με τον ίδιο του τον εαυτό, κυριευμένος από το φόβο, τη μοναξιά, την απελπισία. Η ψυχολογία του ήρωα ερμηνεύει κατά τον Τσίρκα φαινόμενα και καταστάσεις της σύγχρονης με τον ποιητή πραγματικότητας, «*μερικές κοινωνικές σκληρότητες*» (Τσίρκας 1980:279). Είναι ακριβώς ότι βλέπουμε γύρω τους οι ξεπεσμένοι πρωτοκλασάτοι της Αλεξάνδρειας, κατάσταση η οποία επηρεάζει την οικονομική και κοινωνική τους θέση τη χρονιά που ο Καβάφης ασχολείται με το ποίημα αυτό (1896) (Τσίρκας ό.π).

Τα «Τείχη» προσφέρονται για έναν εποικοδομητικό διάλογο διδασχής. Γνωρίζοντας πως πάντοτε, σε οποιαδήποτε ομάδα – κοινωνία, θα υπάρχει η διάθεση του «αποκλεισμού», η συνειδητοποιημένη ανθρώπινη στάση μπορεί να αποτρέψει τον ήρωα από το να βιώσει όλα τα συμπτώματά της με το να μην «εθελουφλεί». Η ηθική αυτή στάση έρχεται ως απόσταγμα του ήδη βιωμένου ψυχικά αισθήματος που έζησε ο ήρωας. Παρόλο που το ογκώδες κατασκευάσμα χτίζεται κοντά του (*τριγύρω*)¹² και με τις δύο ισχυρές αισθήσεις της οράσεως από τη μια (*Α όταν έκτιζαν τα*

τείχη πως να μην προσέξω) και της ακοής από την άλλη (αλλά δεν άκουσα ποτέ κρότον κπιστών ή ήχον) να βρίσκονται εν ενεργεία, εν τούτοις παρέμεινε εκτός τειχών (ανεπαισθήτως μ' έκλεισαν από τον κόσμο έξω) με την εμφανή απελπισία να τον περιβάλλει (και κάθομαι και απελπίζομαι τώρα εδώ). Οι αισθήσεις τον προειδοποιούσαν για το γεγονός του αποκλεισμού, άρα είτε πρόκειται για έναν αποκλεισμό συνειδητό (διότι πράγματα πολλά έξω να κάμω είχαν) είτε η συμπεριφορά του ιδίου τον οδήγησαν στον αυτοεγκλεισμό του.

5. Επίλογος

Συμπερασματικά, στα τρία «διδασκικά» καβαφικά ποιήματα που προτάθηκαν διακρίνεται μια γκάμα ανθρώπινων ψυχολογικών διαθέσεων,¹³ συναισθήματα που τοποθετούνται σ' έναν κύκλο «εγκλεισμού». Στο χέρι των «έξυπνων» και «προικισμένων» εκπαιδευτικών παραμένει ο χώρος για μπόλιασμα των ηθικών διδαγμάτων που απορρέουν απ' αυτά, έτσι ώστε οι μαθητές τους να μπορέσουν να οργανώσουν τη ζωή τους, σωστά και ηθικά για να τη χαρούν όσο πιο καλά μπορούν.¹⁴ Τελειώνω, με τα λόγια της Renata Lavagnini, από την Ομιλία της στη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση με θέμα, «Η χρήση της ιστορίας στην ποίηση του Κωνσταντίνου Καβάφη», η οποία δόθηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2011 (διαδικτυακά στο <http://vimeo.com/21508287>). Εξάισια συσχετίζει την τεχνολογική εξέλιξη με τη γοητεία της ποίησης, ειδικότερα αυτής του αλεξανδρινού Καβάφη, αυτολεξεί:

«λένε ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν αμέσως τη χρήση του υπολογιστή και κινούνται άνετα στον ψηφιακό χώρο γιατί τα μέσα αυτά λειτουργούν με τρόπο που μιμείται τη λειτουργία του ανθρώπινου νου. Ίσως τα ποιήματα του Καβάφη έχουν και σήμερα τόση απήχηση και αποδοχή, αποδοχή τόσο μεγάλη γιατί λειτουργούν με τον τρόπο που λειτουργούν το μυαλό μας και τα συναισθήματά μας».

Σημειώσεις

1. Με τον όρο «συναισθήμα», εννοούμε την ψυχική κατάσταση, θετική ή αρνητική, που βιώνει ο άνθρωπος σε μια δεδομένη στιγμή ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ εξωτερικών ερεθισμάτων και αντίστοιχων αντιδράσεων του οργανισμού (Κακαβούλης 1997:93). Κοινωνική παιδαγωγική ορίζεται η μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς των ανθρώπων ως ατόμων και ως μελών οργανωμένων ομάδων. Ο ειδικός ψυχο - κοινωνιολόγος, αναλόγως των περιστάσεων μπορεί να γίνει εμψυχωτής ομάδων-καθοδηγητής (Κρασανάκης, 1987). Στην περίπτωση μας, στον κύκλο της κοινωνικής ψυχολογίας ανήκει η κοινωνική παιδαγωγική της οποίας τον ρόλο του καθοδηγητή, αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, ρόλος που επεκτείνεται πέραν της διδασκαλίας, στο ανθρωπιστικό μέρος της εργασίας του. Ο παιδαγωγός ως λειτουργός της παιδείας και ως ειδικός ψυχο- κοινωνιολόγος οφείλει να γνωρίζει τα θετικά αισθήματα (στοργή, αγάπη, αποδοχή, φιλία, αλληλεγγύη, σεβασμό, κατανόηση, συμπάθεια, συμπόνια) και τα αρνητικά (ζήλια, θυμό, οργή, επιθετικότητα, εκδικητικότητα, αγανάκτηση, αποστροφή) μιας και σ' αυτά θα εργαστεί είτε για την καλλιέργειά τους (των θετικών) είτε για την προσπέλασή τους (των αρνητικών).

2. Αναφέρομαι εδώ ειδικά στα ελληνικά και κυπριακά δεδομένα ως προς την οικονομική πτυχή του θέματος, γιατί βιωματικά τα γνωρίζω επαρκέστερα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη δημοσιονομική πλευρά της οικονομικής κρίσης, εμφανίζεται μια γενική αρνητική κατάσταση για παράδειγμα στις θέσεις εργασίας, στους μισθούς και την παραγωγή (Krugham, 2008:179) με έμμεσες επιπτώσεις στο παιδαγωγικό σύστημα. Περιγραφική ανάλυση της έκρυθμης οικονομικής κατάστασης σε σχέση με την παιδαγωγική, παρέθεσα σε ανακοίνωσή μου στο 12το Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, τον Ιούνιο του 2012 (βλ. Αλεξίου, Σ., 2012).
3. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης όπως υποστηρίζεται από τους οικονομολόγους είναι αισθητές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2010), το μεγαλύτερο πλήγμα με βάση τις στατιστικές φαίνεται στον τομέα εργασίας, στο κόστος ζωής και στους μισθούς. Επιπρόσθετα, ειδικά στην Κύπρο, το κόστος ζωής επηρεάστηκε, αφού ο πληθωρισμός δεν συνεπάγεται ομοιομορφία στην κατανάλωση των προϊόντων. Από το 2010 οι πραγματικοί μισθοί σταμάτησαν να αυξάνονται και ακολούθησαν πτωτική πορεία (Πασιαρδής, 2010) φθάνοντας στην κατάρρευση του τραπεζικού συστήματος της χώρας, τον Μάρτιο του 2013 με όλα τα συνεπακόλουθα που δημιούργησε η κατάσταση αυτή.
4. Για το θέμα οργάνωσης της σχολικής τάξης – προσωπικότητας και συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού βλ. Μπασέτας, Κ. (2002) *Ψυχολογία της μάθησης: Βασικές αντιλήψεις – Θεωρίες – Παραδείγματα εφαρμογής* Εκδόσεις: Ατραπός καθώς και Ματσαγγούρας Η. (2003), *Η σχολική τάξη* χώρος* ομάδα* πειθαρχία* μέθοδος*. Στη μαθησιακή διαδικασία ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τα «χαρακτηριστικά» της προσωπικότητας των μαθητών του, όπως περιγράφονται από τον Catell (βλ. Lawrence et' al 2001:327 κ. ε). Κατά τον Catell, τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) στα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων (ability traits) τα οποία, αντιστοιχούν στις δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να λειτουργεί αποτελεσματικά για παράδειγμα η ευφυΐα, τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας (temperament traits) που αναφέρονται στη συναισθηματική ζωή του ανθρώπου και τους τρόπους συμπεριφοράς και τα δυναμικά χαρακτηριστικά (dynamic traits) τα οποία συνδέονται με τις προσπάθειες και τα κίνητρα στη ζωή του ανθρώπου και τα είδη των στόχων του. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα επιφανειακά (surface traits) και τα πηγαία χαρακτηριστικά (source traits) (Lawrence et' al 2001:327). Τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας δηλαδή των ικανοτήτων, της ιδιοσυγκρασίας και τα δυναμικά θεωρούνται πως καταλαμβάνουν τα κυριότερα σταθερά στοιχεία της προσωπικότητας.
5. Αναφέρομαι συγκεκριμένα στον εξεταζόμενο εδώ ποιητή, για τον οποίον το θέμα της «ομοφυλοφιλίας» καλλιεργήθηκε έντονα στα σχολεία (δημοτικής και δευτεροβάθμιας). Το θέμα του «αισθησιασμού» - «ερωτισμού» σε συνδυασμό με ατυχείς ερμηνείες της καβαφικής ποίησης είναι που οδηγούν αρκετές φορές στην προβολή μιας «ανήθικης» έως και «χυδαίας» αναπαράστασης του καβαφικού ποιητικού corpus ακόμη και διδασκαλίας. Για το θέμα έρωσ – ήθος, στην καβαφική ποίηση ο αναγνώστης μπορεί να συμβουλευτεί τις εργασίες του Μ. Πιερί (βλ. Πιερί Μ. 1998-99, 2000, 2008), στη συνανάγνωση των οποίων αποσαφηνίζεται, η «ερωτική ηθική» της ποίησης Καβάφη μέσα από το δίπτυχο «Έρωσ – Εξουσία».
6. Για τη «δεσπόζουσα» θέση, της ποίησης και την ενθύμησή της, μεταφέρω απόσπασμα του Μιχάλη Πιερί, το οποίο τονίζει την αξία της καλλιτεχνικής δημιουργίας συυφασμένης με την ποιητική πως, «μόνο οι άμουσοι και απαίδευτοι νομίζουν ότι το νέο είναι απλώς το γύρισμα της πλάτης στο παλιό. Ότι το παρόν και το μέλλον δεν έχει ανάγκη το παρελθόν. Κι όμως το παρελθόν είναι το μόνο που υπάρχει. Το παρόν διαλύεται κάθε στιγμή, κάθε δέκατο του δευτερολέπτου γίνεται παρελθόν. Το μέλλον είναι ασώματο και άυλο. Το παρελθόν έχει υλική υπόσταση, γιατί είναι χώρος και χρόνος βιωμένος. Επενδυμένος με αισθήματα, χαρές και λύπες, ηδονή και στέρηση», (από το εισαγωγικό του σημείωμα στο Α' Μέρος του 14ου Πολιτιστικού Φεστιβάλ - Πανεπιστήμιο Κύπρου, 5 Μαΐου 2011).

7. Βλ. «Ο διδακτικός Καβάφης», στο Παπανούτσος (1971) Παλαμάς, Καβάφης, Σικελιανός σ.121-122, Νικηφόρος Βρεττάκος «Το Δίδαγμα του Καβάφη», *Επιθεώρηση Τέχνης* σ. 649-651 καθώς και, Σαββίδης (1977), «Διαβάζοντας τρία «σχολικά» ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη: «Φωνές», «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον», «Αλεξανδρινοί Βασιλείς» στο *Μικρά Καβαφικά*, τόμ. Α' (1985) (179-210), Πολίτης (2003), 227-235. Υπογραμμίζει ωστόσο ο Δημαράς πως στην περίπτωση του Καβάφη ο διδακτικός τόνος των ποιημάτων του είναι στενά συνδεδεμένος με ένα «συγκινημένο λυρικό» τόνο (Δημαράς 2000:602) στον οποίο, κατά την άποψή μου, βρίσκει ο μαθητής, αναγνώστης – ακροατής την ευαισθησία εκείνη που χρειάζεται έτσι ώστε να μπορέσει να ταυτιστεί ο ίδιος με πρόσωπα, καταστάσεις και φαινόμενα.
8. Παρόλο που στον κύκλο των κύριων διδακτικών ποιημάτων με υψηλό ποιητικό τόνο, ο Παπανούτσος τοποθετεί τα ποιήματα, «Τείχη», «Η Πόλις», το «Περιμένοντας τους Βαρβάρους», την «Ιθάκη», «Θερμοπύλες», το «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον», η «Νόησις», το «Όταν Διεγείρονται», το «Έν Σπάρτη» παραλείποντας το «Τρώες», επέλεξε να το εντάξω στην εργασία μου, γιατί πρωτίστως ανήκουν στον κύκλο ποιημάτων «εγκλεισμού» - «Πολλοί είναι οι καβαφικοί ήρωες», αναφέρει ο Σαρεγιάννης (1964), «που ζουν και τριγυρίζουν μέσα σε τέτοια τέχη: ενός στενάχωρου σπιτιού («Τα Παράθυρα»), μιας πόλης (οι «Τρώες», «Η Πόλις») ή ενός τάφου» - και γιατί καθιστά τον Καβάφη εξαιρετικά επίκαιρο: «Αλλ' όταν η μεγάλη κρίσις έλθει, η τόλμη κ' η απόφασίς μας χάνονται, ταράττεται η ψυχή μας, παραλύει...». Επιπροσθέτως, τα τρία αυτά ποιήματα «αποτελούν καρπό γόνιμου μπολιάσματος» όπως σημειώνει ο Πιερής (1992:101), των διδαγμάτων που προσκόμισαν στο καβαφικό ποιητικό σώμα, τα δύο σημαντικά ευρωπαϊκά καλλιτεχνικά κινήματα, του παρανασισμού και του συμβολισμού μαζί με άλλα ποιήματα της ίδιας περιόδου όπως τα «Κεριά», «Τα παράθυρα», «Περιμένοντας τους Βαρβάρους» (Πιερής ό. π.).
9. Για βιογραφικά στοιχεία του ποιητή ο αναγνώστης μπορεί να συμβουλευτεί τις σημαντικές εργασίες των: Περιδής, Μ. (1948), *Ο βίος και το έργο του Κωνσταντίνου Καβάφη*, Ίκαρος, Αθήνα. Liddell, R. (2002), *Καβάφης (Βιογραφία)*, μτφ. Δέσποινα Τσεκούρα, Ευσταθία Θωμά, Γκοβόστης, Αθήνα. Δασκαλόπουλος, Δ., Στασινοπούλου, Μ. (2002), *Ο βίος και το έργο του Κ. Π. Καβάφη*, Μεταίχμιο, Αθήνα και Πιερής Μ., (2003) «Βιογραφικό διάγραμμα», στο Μ. Πιερής (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη*, (επιλογή κριτικών κειμένων), Παν/κές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 3-12. Σημειώνω σχετικά με τα οικογενειακά πένθη ότι ο Καβάφης έχασε διαδοχικά τον πατέρα του (1870), τον αδελφό του Πέτρο (1891), την μητέρα του (1899), και τα αδελφά του Γεώργιο (1900), Αριστείδη (1902) και Αλέξανδρο (1905). Ο αδελφός του Παύλος πεθαίνει το 1920.
10. Στο όψιμο «Επικίνδυνα» (1911), υπάρχει επίσης η προσπάθεια για ψυχολογική ανίχνευση των αιτιών μιας «ανεπιθύμητης» όμως κατάστασης και όχι «συμφοράς». Ο ήρωας, δε φοβάται τις αδυναμίες του, ελπίζοντας, ως χριστιανίζω, πως στις «κρίσιμες στιγμές» «εγκαίρως θα ξαναβρεί το ασκητικόν, το αυστηρώς χριστιανικόν πνεύμα του» (Λεχωνίτης ό.π:27). Σε κατάσταση «πάθους» ο Καβάφης επιτρέπει στον ήρωα του να επέμβει στην ψυχολογική κατάσταση που βιώνει με το να «ελπίζει». Αντιθέτως, σε διάπραξη «ύβρεως» το αποτέλεσμα έχει ήδη παρθεί πριν ο ήρωας προσπαθήσει να αλλάξει την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Σημειώνω, πως η καβαφική ιδεολογία έχει κατασκευάσει τον ήρωα της σε μια «επιθυμητή» ψυχολογική κατάσταση στο επίσης όψιμο ποίημα «Ιθάκη» (1911). Όπως σχολιάζει ο Πιερής (1994), ο «ήρωας – έμπορος» περιέργος, φιλομαθής τύπος, ξέρει «όχι μόνο να ημιά τις καλές πραγμάτειες» και τα «ηδονικά μυρωδικά» αλλά και να συναναστρέφεται τους «σπουδασμένους». Προσπαθεί να κατακτήσει την εκλεκτή ηδονή και την πραγματική γνώση «που προσφέρει η άνετη, απαλλαγμένη από ψυχώσεις και φοβίες περιπλάνηση σε τόπους «πρωτοϊωμένων» (Πιερής ό. π).
11. Το θέμα της «κοινωνικής επάρκειας» και «ποίησης» θα πρέπει να διερευνηθεί σε ξεχωριστή εργασία. Όπως το παραμύθι στην προσχολική ηλικία μπορεί να δημιουργήσει τους επιθυμητούς δείκτες για προώθησή της, το ίδιο συμβαίνει και στα παιδιά μεγαλύτερη ηλικίας με την ποίηση.

Όσον αφορά τον ερευνητικό σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ενδεικτικά αναφέρω τις σημαντικές μελέτες των McCabe & Altamura, 2011, Han, et. al., 2005, Kohler, Greteman & Raschke, 2007, Coplana, Schneiderb, Mathesona & Grahama, 2010.

12. Το επίρρημα «τριγύρω» θέτει σε λειτουργία και την τρίτη αίσθηση της αφής, επιβραδύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη δραματική διάσταση του ποιήματος. Για το θέμα των ποιημάτων «αφής» βλ. Αραμπατζίδου Ε. (2000), «Καβαφικές συνάφειες του αισθητισμού. Συγχρονία και διαχρονία σε μια κοσμοπολίτικη αλεξανδρινή εκδοχή», στο Μ. Πιερής (επιμ.), *Η ποίηση του κράματος*, Παν/κές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 30-36. Οι ανθρώπινες αισθήσεις στην καβαφική ποίηση λαμβάνουν σημαντική θέση. Ας θυμηθούμε στο «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» (1911) τους χαρακτηριστικούς στίχους στους οποίους συμπλέκονται οι ισχυρές αισθήσεις της όρασης και ακοής: «Σαν έξαφνα, ώρα μεσάνυχτ', ακουσθεί αόρατος θιάσος να περνά». Αναφορά στις αισθήσεις «όρασης» και «ακοής» στην καβαφική ποίηση, βλ. Δημηρούλης Δ. (1983), *Χάρτης* 5/6, σ. 583.
13. Σε ό,τι αφορά τη δύναμη της τύχης, η οποία συμβάλλει στην θετική ενδυνάμωση της ανθρωπίνης προσωπικότητας, προτείνω την εξής αλληγορική διαπίστωση του Coelho (1996:92), πως «πρέπει να επωφελούμαστε από την τύχη όταν την έχουμε με το μέρος μας και να κάνουμε το παν για να τη βοηθήσουμε, όπως μας βοηθά κι εκείνη. Λέγεται Ευνοϊκή Αρχή. Η «τύχη του πρωτάρη».
14. Ευχαριστώ από εδώ την καλή μου φίλη Πέρσα Παπαδημητρίου, που είχε τη διάθεση να διαβάσει το κείμενό μου, παρόλη την καλοκαιρινή ζέστη της Κύπρου, καθώς και τη φιλόλογο των μαθητικών μου χρόνων Ελένη Δαμιανίδου για τα χρόνια που με ακούει.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αλεξίου, Σ. (2012) «Στάσεις και πεπτοιθήσεις Κυπρίων Εκπαιδευτικών στο θέμα της οικονομικής κρίσης. Μια ποιοτική προσέγγιση», 12^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: «Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνίας», Λευκωσία 8-9 Ιουνίου 2012, Πρακτικά Συνεδρίου, 454 - 463. Διαδικτυακά: <http://www.pek.org.cy/Proceedings2012/syxronathemata.html>
- Αραμπατζίδου, Ε. (2000) Καβαφικές συνάφειες του αισθητισμού. Συγχρονία και διαχρονία σε μια κοσμοπολίτικη αλεξανδρινή εκδοχή, στο Μ. Πιερής (επιμ.), *Η ποίηση του κράματος*. Ηράκλειο: Παν/κές εκδόσεις Κρήτης, 30-36.
- Βαγενάς, Ν. (1979) *Ο ποιητής και ο χορευτής. Μια εξέταση της ποιητικής και της ποίησης του Σεφέρη*, Αθήνα: Κέδρος.
- Δάλλας, Γ. (1986) *Καβάφης και Ιστορία*. Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Κ.Θ. (2000) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση (1^η έκδ.: 1949).

- Καβάφης, Κ. Π. (1991) *Ποιήματα Α' (1897-1918)*, επιμ. Γ. Π. Σαββίδης, (1^η έκδ: 1963), Αθήνα: Ίκαρος.
- Καβάφης, Κ. Π. (1991) *Ποιήματα Β' (1919-1933)*, επιμ. Γ. Π. Σαββίδης, (1^η έκδ: 1963), Αθήνα: Ίκαρος.
- Καβάφης, Κ. Π. (2003) *Τα Πεζά (1882;-1931)*, επιμ. Μ. Πιερής, Αθήνα: Ίκαρος.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1997) *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*, (2^η έκδοση, αναθεωρημένη), Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κεχαγιόγλου, Γ. (1983) «Κ. Π. Καβάφης, «Θερμοπύλες»: Σύντομο αναγνωστικό σχόλιο», *Χάρτης* 5/6, 640-649.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1987) *Ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα.
- Λεχωνίτης, Γ. (1977) *Καβαφικά αυτοσχόλια*. Εισαγ. σημείωμα Τίμος Μαλάνος, Αθήνα.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1978) «Παρανάγνωση, ανάγνωση, φιλολογική ανάγνωση ενός ποιήματος» στο *Η διδασκαλία της σύγχρονης ποίησης στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Ζηρίδη.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1984) «Τα όρια της ανάγνωσης» στο *Η ποίηση του Γιώργου Σεφέρη, Μελέτες και Μαθήματα*, Αθήνα: Ερμής.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η Σχολική Τάξη*. Τόμος Α', Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπασέτας, Κ. (2002) *Ψυχολογία της μάθησης: Βασικές αντιλήψεις – Θεωρίες – Παραδείγματα εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1982) *Τα πρόσωπα και τα κείμενα, Δ'. Κ. Π. Καβάφης*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1971) *Παλαμάς, Καβάφης, Σικελιανός*. Αθήνα: Ίκαρος, (1^η έκδ.:1949), «Άλφα», Ι. Μ. Σκαζίκη.
- Πασιαρδής, Π. (2010) Αναδιανεμητικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, *Ενδείκτης* (21), 27-31.
- Πιερής, Μ. (1992) *Χώρος, Φως και Λόγος. Η διαλεκτική του «μέσα» - «έξω», στην ποίηση του Καβάφης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πιερής, Μ. (1994) «Η πολιτική ενδοχώρα της φιλοσοφικής Ιθάκης», εφ. *Η Σημερινή*, 11.12.1994.
- Πιερής, Μ. (1998-99) «Έρως και εξουσία: όψεις της ποιητικής του Καβάφης», *Μολυβδο – κονδυλο – πελεκητής* 6, 17-57.
- Πιερής, Μ. (2000) «Έρως και Εξουσία: όψεις της ποιητικής του Καβάφης», *Ο Πολίτης* 74, 56-61.

- Πιερής, Μ. (2008) «Έρωσ και Εξουσία: Καβάφης, Ελύτης», *Νέα Εστία* 1812, 1087-1104.
- Πολίτης, Λ. (2003) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. (έκδ. 1^η:1978). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Pontani, F. M. (1991) *Επτά δοκίμια και μελετήματα για τον Καβάφη* (1936 -1974). Αθήνα: Μ. Ι. Ε. Τ.
- Σαββίδης, Γ. Π. (1985) *Μικρά Καβαφικά*. Τόμ. Α', Αθήνα: Ερμής.
- Σαββίδης, Γ. Π. (1987) *Μικρά Καβαφικά*. Τόμ. Β', Αθήνα: Ερμής.
- Σαρεγιάννης, Ι. Α. (1964) *Σχόλια στον Καβάφη*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Σεφέρης, Γ. (1974) *Δοκιμές Α'*. Ίκαρος, Αθήνα.
- Τσιλιμένη, Δ. Τ. (2011) *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιλιμένη, Τ. (2013) Αφήγηση και φιλοαναγνωσία στο Τσιλιμένη, Τ., Σμυρναίος Α., Γράικος Ν. (2013 επ.) *Αφήγηση και φιλοαναγνωσία στην εκπαίδευση*. Καρδίτσα: Graphicart, 17-35.
- Τσίρκας, Σ. (1980) *Ο Καβάφης και η εποχή του*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2007) Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία*, 18(4), 140- 148.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ (2011) *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Προγράμματα για τη προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Τόμος 6. Εκδόσεις: Τυπωθήτω - Δαρδάνος.

Ξένη (σε ελληνική μετάφραση)

- Abrams, M.H. (2001) *Ο καθρέφτης και το φως*. (μτφ. Άρης Μπερλής), Αθήνα: Κριτική.
- Coelho, P. (1996) *Ο Αλχημιστής*. (μτφ. Μαρία Φερρεϊρα-Χιδιδρόγλου), Αθήνα: Λιβάνη.
- Gombrich, E. H (1960) *Art and Illusion*. (μτφ. Ανδρέας Παππάς, 1995), Αθήνα: Νεφέλη.
- Furst, R. (1974) *Ρομαντισμός*. (μτφ. Ιουλιέττα Ράλλη & Καίτη Χατζηδήμου), Αθήνα: Ερμής.
- Jaub, H. R (1970) *Literaturgeschichte als Provokation*, Φραγκφούρτη, Suhrkamp,

(=ελλην. έκδ. *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*, εισαγ., μτφ., επιμ. Μίλτος Πεχλιβάνος, Εστία, 1995.

Pervin, L., John, O. (1999) *Θεωρίες Προσωπικότητας Έρευνες και Εφαρμογές*. (μτφ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου – Ευγενία Δασκαλοπούλου, Θεώρηση- Φιλολογική Επιμέλεια Ζωή Μπέλλα, Επιστημονική Εποπτεία – Πρόλογος Ανδρέας Μπρούζος). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Αγγλική

Coplane, J. R., Schneiderb, H. B., Mathesona, A. & Grahama, A. (2010) 'Play skills' for shy children: Development of a social skills facilitated play early intervention program for extremely inhibited preschoolers. *Infant and Child Development* 19, 223-237.

Fabes, A. R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. et al. (1999) Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432-442.

Geene, E. (1996) *Storytelling, art and technique*. Press: Bowker.

Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. & Marcie, K. K. (2005) A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 681-693.

Kohler, F., Greteman, C., Raschke, D., Highnam, C. (2007) Using a buddy skills package to increase the social interactions between a preschooler with autism and her peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 155-163.

Krugham, P. (2008) *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*, Penguin: Economics / Business.

McCabe, C. P. & Altamura, M. (2011) Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.

Nesbitt, E. (1962) "The art of Storytelling", *Catholic Library World* 34 (November 1962), 143-145.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΓΚΟΣΜΙΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Παναγιώτα Παπαγεωργίου
Εκπαιδευτικός Μουσικής
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Abstract

In this article we examine the views of School Advisors for Music Education on the implementation of a multicultural perspective in Greek music education, and in particular the teaching of world music cultures in elementary school. The article focuses on how the Advisors perceive the meaning, value and significance of multicultural music education and on the extent to which they consider the teaching of world musics necessary in today.

The data were mainly collected through semi-structured interviews and classified into categories in accordance with the method of content analysis.

The results indicate that the inclusion of world music cultures in the music classroom has become absolutely necessary for music education in our country, since the multiple benefits that this teaching model can yield seem today highly significant, mainly because of the cultural diversity now prevailing in Greek schools and society, as also around the world.

Λέξεις κλειδιά

Πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, παγκόσμιοι μουσικοί πολιτισμοί, πολυπολιτισμική τάξη, δημοτικό σχολείο, Σχολικοί Σύμβουλοι Μουσικής, ανάλυση περιεχομένου.

0. Εισαγωγή

Οι σημαντικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες στο παγκόσμιο τοπίο διαμορφώνουν νέες συνθήκες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης των ανθρώπων. Ειδικότερα, οι τεχνολογικές εξελίξεις στις επικοινωνίες και τις μεταφορές, η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κρατών έχουν ως αποτέλεσμα άνθρωποι από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες να έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή μεταξύ τους.

Οι αλλαγές αυτές δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστη την Ελλάδα. Μεταναστευτικές κινήσεις από τη δεκαετία του 1990 και μετά προκάλεσαν μεταβολές στη δημογραφική σύνθεση της χώρας μας, μετατρέποντάς τη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και επηρεάζοντας, όπως ήταν φυσικό, και τον σχολικό πληθυσμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται πια σήμερα από μια σημαντική ποσοστιαία συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών (Γκότοβος & Μάρκου, 2003:68). Οι σημερινοί μαθητές των ελληνικών σχολείων και αυριανοί παγκόσμιοι πολίτες έχουν ήδη και θα έχουν στο μέλλον πολύ περισσότερες επαφές και αλληλεπιδράσεις με ανθρώπους από διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σε σχέση με ό,τι ίσχυε στο παρελθόν. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον καθίσταται λοιπόν όλο και πιο απαραίτητη η γνωριμία, η κατανόηση και η εκτίμηση του 'άλλου' και του πολιτισμού του, προκειμένου η συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων να είναι αρμονική και χρήσιμη για όλους. Παράλληλα, γίνεται φανερό πως οι γνώσεις που απαιτούνται για τους αυριανούς πολίτες του κόσμου δεν θα πρέπει να περιορίζονται σε αυτές που αφορούν αποκλειστικά το στενό τοπικό ή εθνικό τους περιβάλλον, αλλά να συμπεριλαμβάνουν πιο ανοιχτές, παγκόσμιες οπτικές. Οι νέοι αυτοί στόχοι δημιουργούν την ανάγκη για διεύρυνση του περιεχομένου, επικαιροποίηση των στόχων και αναπροσαρμογή των προσεγγίσεων της ελληνικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό αναδύεται η ανάγκη για μια σχολική μουσική εκπαίδευση που θα αυξάνει τις γνώσεις του μαθητή για τις μουσικές και τον κόσμο, θα διευρύνει την κατανόησή του για τους διαφορετικούς ανθρώπους και πολιτισμούς και θα του παρέχει ένα πολυδιάστατο φάσμα εμπειριών, γνώσεων και δημιουργικών δυνατοτήτων που θα ανοίγουν τη σκέψη του και θα τον εξοπλίζουν κατάλληλα για τη ζωή του σε ένα πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Ένα μοντέλο μουσικής εκπαίδευσης που, σύμφωνα με πολλούς διεθνείς μουσικοπαιδαγωγούς και εθνομουσικολόγους, ανταποκρίνεται στις παραπάνω ανάγκες είναι αυτό που εντάσσει και χρησιμοποιεί στο μάθημα τις μουσικές από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες του κόσμου, ή αλλιώς η *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση (Multicultural Music Education)*¹.

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 αρκετοί μελετητές είχαν αρχίσει να κατανοούν και να επισημαίνουν τα οφέλη από τη συμπερίληψη στα σχολικά μουσικά προγράμματα των παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών. Από τότε, και ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, ένας μεγάλος αριθμός μουσικοπαιδαγωγών και ερευνητών από τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και ορισμένες χώρες της Ευρώπης ασχολήθηκε με το να μελετήσει το περιεχόμενο, τις δυνατότητες, τους στόχους και τις διδακτικές προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης και υποστήριξε με θέρμη και με ποικίλα επιχειρήματα -μουσικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, δημογραφικά κ.ά.- τα πλεονεκτήματα και την αξία για τις σύγχρονες κοινωνίες του συγκεκριμένου μοντέλου (Miralis, 2002:22-23, Σακελλαρίδης, 2008:151-152, Μυράλης, 2009:91-94).

Έτσι, πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί έχουν αναφερθεί συχνότατα στα μουσικά οφέλη που αποφέρει η ευρύτητα και η ποικιλία μουσικών ειδών και παραδόσεων που χαρακτηρίζει το μοντέλο αυτό, υποστηρίζοντας πως τα στοιχεία αυτά είναι απαραίτητα για μια ολοκληρωμένη μουσική παιδεία, καθώς διευρύνουν τις μουσικές εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες και δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών (Dodds, 1983:33-34, Anderson & Campbell, 1996:5), βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των μουσικών εννοιών (Huang, 1997:30), προωθούν την κριτική σκέψη (Shehan, 1986:154) και αποκαλύπτουν στους μαθητές τις πολλές διαφορετικές δυνατότητες της παγκόσμιας μουσικής δημιουργίας (Kraus, 1967:32, Fung, 1995:38).

Οι υπέρμαχοι αυτού του μοντέλου επισημαίνουν επίσης το γεγονός ότι η μουσική, ως μια έκφραση πολιτισμού και ένα αμάλγαμα μουσικών και κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων, αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για να προσεγγιστούν και να κατανοηθούν οι διαφορετικές κουλτούρες που υπάρχουν στον κόσμο. Έτσι, υποστηρίζουν πως η επαφή με τις παγκόσμιες μουσικές μπορεί να καλλιεργήσει την επίγνωση, την ανεκτικότητα, την εκτίμηση και την κατανόηση για ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες και προελεύσεις (Dodds, 1983:34, Elliott, 1989:18, Campbell, 1992a:30-31, Schmid, 1994:35), να προωθήσει την ανοιχτή και απροκατάληπτη σκέψη (Kraus, 1967:91), και να ωθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια διεθνή ιδεολογία που θα τους βοηθήσει να αλληλεπιδρούν σωστά ως παγκόσμιοι πολίτες (Fung, 1995:37-39, Ανδρούτσος, 1998:155).

Άλλοι, πάλι, μελετητές υπερασπίζονται τη διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής ως ένα μέσο αναγνώρισης και ένδειξης σεβασμού προς την πολιτισμική διαφορετικότητα της τάξης ή της κάθε χώρας (Anderson, 1980:40, Gonzo, 1993:49, Reimer, 1993:23), αλλά και ως το δικαίωμα του κάθε μαθητή να μαθαίνει για τις τέχνες μέσα από την έκφραση της δικής του κουλτούρας (Glidden, 1990:5).

Ερχόμενοι τώρα στην ελληνική πραγματικότητα, παρατηρούμε πως, παρά τα νέα δεδομένα που προαναφέρθηκαν, η μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να λειτουργεί με λογικές του παρελθόντος, αγνοώντας την πολυπολιτισμικότητα και την ποικιλομορφία τόσο της κοινωνίας όσο και της ίδιας της μουσικής. Έτσι, η υιοθέτηση πολυπολιτισμικών οπτικών και η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής είναι σχεδόν ανύπαρκτες -έως και άγνωστες- στα ελληνικά σχολεία και η ελληνική μουσική εκπαίδευση συνεχίζει να διακατέχεται από μια μονοπολιτισμική οπτική, διδάσκοντας τη μουσική σχεδόν αποκλειστικά μέσα από μια δυτική ματιά (Σακελλαρίδης, 2008:15-16) και περιορίζοντας το περιεχόμενό της κατά κύριο λόγο στην έντεχνη ελληνική και στην κλασική δυτικοευρωπαϊκή μουσική. Οι αλλαγές όμως που έχουν συντελεστεί στην κοινωνία δημιουργούν την αίσθηση ότι το καθιερωμένο -μονοπολιτισμικής διάστασης- διδακτικό πρόγραμμα είναι παράταιρο, στενόμετρο και ανεπαρκές, καθώς αδυνατεί να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες.

Το γεγονός αυτό επιβάλλει την ανάδειξη νέων οπτικών που θα καταστήσουν την ελληνική μουσική εκπαίδευση επίκαιρη και ικανή να εξοπλίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους μαθητές όλου του κόσμου που φοιτούν πια σήμερα στα ελληνικά σχολεία.

1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η ανάγκη για μια μουσική εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα, σε συνδυασμό με την ένδεια ελληνικής βιβλιογραφίας σε θέματα πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων της μουσικής εκπαίδευσης, μας ώθησαν στη διεξαγωγή έρευνας με αντικείμενο τη μελέτη ενός μουσικοπαιδαγωγικού μοντέλου που θα συμπεριλαμβάνει και θα αξιοποιεί στο μάθημα τους παγκόσμιους μουσικούς πολιτισμούς, τα μουσικά δηλαδή είδη διαφόρων λαών και κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων Μουσικής σε ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή μιας πολυπολιτισμικής οπτικής στην ελληνική μουσική εκπαίδευση και, ειδικότερα, με τη διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο δημοτικό σχολείο.

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο αποτελούν ένα τμήμα της παραπάνω έρευνας. Συγκεκριμένα, εδώ θα εξεταστούν τα ευρήματα που σχετίζονται με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι είναι η *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*;
2. Ποια οφέλη μπορεί να προκύψουν από την διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο δημοτικό σχολείο ή ποια κριτική θα μπορούσε να ασκηθεί σε μια τέτοια μορφή μουσικής εκπαίδευσης;
3. Πόσο αναγκαία είναι η διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο σήμερα;

Τα υπόλοιπα ευρήματα της έρευνας θα αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών μελετών.

2. Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες

Καθώς είναι η πρώτη φορά που στη χώρα μας διερευνώνται οι απόψεις μελών του κλάδου της μουσικής εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή πολυπολιτισμικών οπτικών στο μάθημα, η έρευνα απευθύνθηκε στα άτομα με την ευρύτερη γνώση και επιστημονική κατάρτιση στα θέματα σχολικής μουσικής εκπαίδευσης, που είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι Μουσικής. Από τους δεκαπέντε συνολικά Συμβούλους Μουσικής που είναι υπεύθυνοι για όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας, στην πρόσκλησή μας ανταποκρίθηκαν οι δέκα (ήτοι τα 2/3 του πληθυσμού αναφοράς).

Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό ολόκληρης της ελληνικής επικράτειας, καθώς συμμετείχαν Σύμβουλοι από πολλές διαφορετικές περιφέρειες της χώρας.

Προκειμένου η ταυτότητα των συμμετεχόντων να παραμείνει εμπιστευτική, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων οι Σύμβουλοι αναφέρονται με χρήση περιγραφικών ονομάτων (Σύμβουλος-1, Σύμβουλος-2 κ.λπ.)².

2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να αντληθούν πλούσιες πληροφορίες και να κατανοηθούν σε βάθος οι οπτικές των ερευνώμενων, ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ερευνητική συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2003:40-41). Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης.

Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης (interview guide). Ο οδηγός αυτός διαμορφώθηκε και ως ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων και εστάλη σε τρεις Συμβούλους, που δεν ήταν σε θέση να πάρουν μέρος σε ζωντανή συνέντευξη και ζήτησαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις της έρευνας γραπτά. Για να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν ποιοτικότερη ερευνητική προσέγγιση, με τους Συμβούλους αυτούς συμφωνήθηκε ότι μετά τη λήψη των αρχικών απαντήσεων θα μπορούσαμε να επανέλθουμε με επιπρόσθετες ερωτήσεις (π.χ. ζητώντας διευκρινίσεις ή περισσότερες λεπτομέρειες) όσες φορές θα κρίναμε απαραίτητο.

2.3. Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις και η αποστολή-συλλογή των ειδικά διαμορφωμένων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2013. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε χρήση της σχετικής ευελιξίας που επιτρέπει η ημιδομημένη συνέντευξη και κάποιες ερωτήσεις τροποποιήθηκαν ή προσαρμόστηκαν ανάλογα με την πορεία της συζήτησης. Επιπλέον, συχνά χρειάστηκε να θέσουμε και άλλες, πέραν των προκαθορισμένων, ερωτήσεις, ώστε οι ερωτώμενοι να διασαφηνίσουν κάποια σημεία ή να επεκταθούν περισσότερο. Παρόμοια τακτική ακολουθήθηκε και στην περίπτωση των τριών Συμβούλων που κατέθεσαν τις απόψεις τους γραπτά. Συγκεκριμένα, τα απαντημένα ερωτηματολόγια εστάλησαν για δεύτερη και τρίτη φορά στους συγκεκριμένους Συμβούλους, μέχρι να συγκεντρωθούν σαφή και επαρκή δεδομένα.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων τα επιμελημένα κείμενα στάλθηκαν πίσω στους αντίστοιχους Συμβούλους, προκειμένου να τα ελέγξουν και να τα επιβεβαιώσουν, αλλά και να προβούν σε όποιες αλλαγές έκριναν απαραίτητες³.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση και ερμηνεία του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Πρόκειται για μια από τις κυριότερες μεθόδους επε-

ξεργασίας ποιοτικών δεδομένων, η οποία μέσα από συγκεκριμένες και συστηματικές διαδικασίες επιτρέπει την κωδικοποίηση οποιασδήποτε μορφής γραπτού επικοινωνιακού υλικού (Κυριαζή, 2006:283; Cohen, Manion & Morrison, 2007:475). Στην παρούσα έρευνα ως μονάδα ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε το θέμα (Κυριαζή, 2006:291). Τα ερευνητικά, δηλαδή, δεδομένα μελετήθηκαν επισταμένως, προκειμένου να εντοπιστούν συγκεκριμένα θέματα (Patton, 2002:453-454). Τα θέματα αυτά, στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες. Για τη διαμόρφωση των κατηγοριών ακολουθήθηκε μια μεικτή προσέγγιση, κατά την οποία κάποιες προσχεδιασμένες κατηγορίες δοκιμάστηκαν και, όπου χρειάστηκε, τροποποιήθηκαν προκειμένου να ταιριάξουν με τα δεδομένα, ενώ κάποιες άλλες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης (Κυριαζή, 2006:293, Cohen, Manion & Morrison, 2007:490-491). Βασικό κριτήριο, πάντως, κατά τον σχεδιασμό των κατηγοριών ήταν η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα.

3. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

3.1 Τι είναι η ‘Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση’;

Με δεδομένη τη σχετική σύγχυση και τις διαφορετικές απόψεις που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τον όρο *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση* και κάποιους παρεμφερείς του (Volk, 1998:4, Meidinger, 2002:9, Miralis, 2002:9-16, Miralis, 2006:54-66), οι Σύμβουλοι Μουσικής ρωτήθηκαν πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον όρο αυτό.

Τα αποτελέσματα δείχνουν πως περισσότεροι από τους μισούς Συμβούλους (έξι στους δέκα) αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως τη μουσική εκπαίδευση κατά την οποία συμπεριλαμβάνονται και συνυπάρχουν στο μάθημα μουσικά είδη και παραδόσεις από πολλές και διαφορετικές χώρες του κόσμου. Κάποιοι από τους Συμβούλους αυτούς προσθέτουν και μερικές ακόμα παραμέτρους, όπως ότι οι μουσικές που θα μελετώνται μπορεί να είναι από πολύ έντεχνες μέχρι πολύ πρωτόγονες, ότι οι προσεγγίσεις τους από τους μαθητές θα πρέπει να είναι βιωματικές, ή ότι οι διάφοροι μουσικοί πολιτισμοί δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστοί, αλλά ως μέρος μιας ενιαίας πανανθρώπινης δημιουργίας.

Η αντίληψη που έχουν για τον όρο οι έξι αυτοί Σύμβουλοι βρίσκεται πολύ κοντά στην άποψη των Quesada & Volk (1997:44-46), οι οποίοι ορίζουν ως πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση τη χρήση στο μάθημα μουσικής από διάφορες περιοχές του κόσμου ή της Volk (1998:4), για την οποία ο όρος αυτός αναφέρεται στη διδασκαλία μιας ευρείας ποικιλίας μουσικών πολιτισμών, με έμφαση κυρίως στα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά παρά στα άλλα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας (κοινωνική τάξη, ηλικία, φύλο κ.λπ.). Πρόκειται επίσης για το μοντέλο που οι Campbell (1992b:37-38) και Miralis (2006:60) αποκαλούν *πολυεθνοτική μουσική εκπαίδευση* (multiethnic music

education), ακριβώς επειδή αναφέρεται σε μουσικές λαών ή εθνοτικών ομάδων και δεν συμπεριλαμβάνει μουσικές από δημιουργούς διαφορετικών ηλικιών, κοινωνικών τάξεων, φύλου, θρησκευτικών πεποιθήσεων, τρόπων ζωής κ.λπ.

Μια άλλη οπτική παρουσιάζεται από τη Σύμβουλο-1, η οποία θεωρεί ότι ο όρος *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση* είναι ταυτόσημος με την έννοια της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς η πολυπολιτισμικότητα εμπεριέχεται εξ ορισμού στη μουσική, άρα και στη μουσική εκπαίδευση. Πρόκειται για μια άποψη που έχει υποστηριχτεί έντονα από τον Elliott (1995:207), για τον οποίο η μουσική είναι από τη φύση της πολυπολιτισμική -καθώς αποτελεί το σύνολο από πολλές διαφορετικές μουσικές κουλτούρες- επομένως, δεν είναι δυνατόν μια μουσική εκπαίδευση να θεωρείται ολοκληρωμένη όταν αφήνει (απέξω) τις μουσικές του κόσμου. Σε αντίθεση όμως με τον Elliott, για τον οποίο η πολυπολιτισμικότητα εμπεριέχει όλων των ειδών τις ανθρωπίνες ομάδες, και η Σύμβουλος αυτή (όπως φαίνεται από τα συμφραζόμενα) αντιλαμβάνεται την πολυπολιτισμική μουσική όπως και οι έξι προαναφερθέντες συνάδελφοί της, δηλαδή ως τις μουσικές από διάφορες περιοχές του κόσμου.

Την άποψη ότι η μουσική πολυπολιτισμικότητα δεν σημαίνει μόνο τη συνύπαρξη μουσικών από διαφορετικές χώρες, αλλά ότι σε αυτήν εντάσσονται και οι μουσικές διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων με άλλα, πέραν των εθνοτικών, διακριτικά χαρακτηριστικά, διατυπώνει ξεκάθαρα μία μόνο Σύμβουλος. Έτσι, σύμφωνα με τη Σύμβουλο-2, η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση στην οποία συνυπάρχουν στο μάθημα -και αναγνωρίζονται ως ισάξιες- μουσικές από πολλές και διαφορετικές ομάδες, οι οποίες (ομάδες) ορίζονται ως τέτοιες με κριτήριο όχι μόνο την εθνική καταγωγή αλλά και την ηλικία, το φύλο, τη γλώσσα, το θρήσκευμα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό κ.ά. Ο τρόπος που η Σύμβουλος αυτή αντιλαμβάνεται την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση συμπίπτει με τον ορισμό που δίνουν οι Lundquist (1991:21-22), Campbell (1992b:37) και Kelly & Van Weelden (2004:36,39), για τους οποίους η πολυπολιτισμικότητα αφορά πολύ περισσότερα πράγματα από τη φυλή και την εθνότητα, και επομένως μια μουσική εκπαίδευση ιδωμένη μέσα από μια πολυπολιτισμική οπτική θα περιλαμβάνει και θα αναγνωρίζει ένα ευρύ φάσμα μουσικών εκφράσεων που προέρχονται από πολλών ειδών ανθρωπίνες ομάδες.

Μια διαφορετική και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τοποθέτηση κάνει ο Σύμβουλος-7, ο οποίος, σε αντίθεση με όλους τους υπόλοιπους συναδέλφους του που εστιάζουν κυρίως στο περιεχόμενο αυτού του μοντέλου μουσικής εκπαίδευσης (δηλαδή στο ποιες μουσικές θα διδαχθούν), είναι ο μόνος που δίνει έμφαση στις προσεγγίσεις που αυτό το μοντέλο χρησιμοποιεί και στους στόχους που θέτει. Έτσι, ο Σύμβουλος αυτός αντιλαμβάνεται την πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως το μοντέλο εκείνο κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας κατάλληλα ηχητικά και ιστορικά περιβάλλοντα που δημιουργεί με διάφορους φυσικούς ή τεχνητούς τρόπους, δίνει ίσες ευκαιρίες για ενεργή και δημιουργική συμμετοχή σε όλους τους μαθητές, και έχει ως στόχο

του να μετατρέψει τον μαθητή σε έναν παγκόσμιο πολίτη που θα μπορεί να εκτιμά το διαφορετικό και να αναδημιουργεί τα πολιτισμικά δεδομένα που λαμβάνει στο μάθημα. Πρόκειται για μια ξεχωριστή τοποθέτηση, που, προστιθέμενη στις προηγούμενες, μπορεί να δώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις και τους στόχους της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης.

Αξιοσημείωτοι είναι πάντως και κάποιοι προβληματισμοί -έως και αντιρρήσεις- που διατυπώνονται από δύο Συμβούλους σχετικά με τον όρο *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*. Συγκεκριμένα, η Σύμβουλος-5 πιστεύει πως πρέπει να βρεθεί ένας καλύτερος όρος, καθώς ο πολιτισμός είναι μόνο ένας -που απλώς έχει διαφορετικές εκφάνσεις- και, επομένως, ο όρος *πολυπολιτισμικός* (δηλαδή 'πολλοί πολιτισμοί μαζί') δεν έχει νόημα. Ο Σύμβουλος-6, από την άλλη, θεωρεί πως ο όρος είναι ασαφής και επιτρέπει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες, για αυτό και ο ίδιος προτιμά να μη δώσει ορισμό. Οι προβληματισμοί αυτοί έρχονται να προστεθούν σε άλλους που για παρόμοιους ή διαφορετικούς λόγους έχουν διατυπωθεί από κάποιους μελετητές ή έχουν ανακύψει σε αντίστοιχες διεθνείς έρευνες (Blacking, 1990:147, Mitalis, 2002:117-118).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, τόσο οι προβληματισμοί που μόλις αναφέρθηκαν όσο και το γεγονός ότι ο όρος δεν γίνεται αντιληπτός από όλους τους Συμβούλους με τον ίδιο τρόπο επιβεβαιώνουν πως το πρόβλημα της ασαφούς ορολογίας στον χώρο αυτό είναι υπαρκτό και, όπως έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές, απαιτεί μια λύση. Στο πλαίσιο της προσπάθειας προς επίλυση του προβλήματος αυτού η παρούσα έρευνα διαμορφώνει και προτείνει τον παρακάτω ορισμό, ο οποίος προέκυψε από τη σύνθεση των ορισμών των συμμετεχόντων:

Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση είναι η μορφή εκείνη μουσικής εκπαίδευσης η οποία, αντικατοπτρίζοντας τη μουσική και πολιτισμική ποικιλία του κόσμου, εντάσσει στο μάθημα και αναγνωρίζει ως ισάξιες τις μουσικές από πολλές και διαφορετικές χώρες, κουλτούρες και κοινωνικές ή πολιτισμικές ανθρώπινες ομάδες, χρησιμοποιεί προσεγγίσεις που εμπλέκουν ενεργά, δημιουργικά και ισότιμα όλους τους μαθητές και στοχεύει στο να μετατρέψει τον μαθητή σε πολίτη του κόσμου που θα μπορεί να εκτιμά και να αποτιμά το διαφορετικό και να αναδημιουργεί-αναμορφώνει τα πολιτισμικά δεδομένα που λαμβάνει στο μάθημα.

3.2. Οφέλη από τη διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής

Ποια οφέλη μπορεί να προκύψουν από την διδασκαλία παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο δημοτικό σχολείο; Αναφορικά με το ερώτημα αυτό συγκεντρώθηκε ένας ιδιαίτερα μεγάλος όγκος δεδομένων, γεγονός που υποδεικνύει πως μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να ωφελήσει πολλαπλά τους μαθητές. Για λόγους ευκολίας τα σχετικά ευρήματα ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες, σε αυτά που αναφέρονται α) σε μουσικό, β) σε κοινωνικοπολιτισμικό, και γ) σε γενικότερο εκπαιδευτικό επίπεδο.

3.2.1. Μουσικά οφέλη

Οι Σύμβουλοι θεωρούν πως η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής φέρνει τους μαθητές σε επαφή με μια μεγάλη ποικιλία μουσικών ειδών και παραδόσεων του κόσμου, επιτρέποντάς τους να γνωρίσουν σημαντικούς ιστορικούς μουσικούς πολιτισμούς αλλά και σύγχρονες μουσικές τάσεις, και αποκαλύπτοντάς τους τον τεράστιο πλούτο της μουσικής έκφρασης. Η επαφή αυτή διευρύνει τις μουσικές εμπειρίες των παιδιών και τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν πως υπάρχουν και πολλοί άλλοι μουσικοί πολιτισμοί στον κόσμο πέρα από τον δικό τους και τον δυτικό. Παράλληλα, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται και να εκτιμούν τους 'άλλους' μουσικούς πολιτισμούς και να αντιμετωπίζουν όλες τις μουσικές ως ισάξιες.

Ως σημαντικό πλεονέκτημα αναφέρεται επίσης το ότι οι μαθητές γνωρίζουν και εξοικειώνονται με διαφορετικά μουσικά συστήματα, μουσικά όργανα, ρυθμούς, κλίμακες, λειτουργίες και χρήσεις της μουσικής και γενικά με μουσικά στοιχεία και χαρακτηριστικά τα οποία δεν απαντώνται στον δικό τους ή στον δυτικό μουσικό πολιτισμό, εμπλουτίζοντας έτσι τις μουσικές τους γνώσεις, βελτιώνοντας τις ακουστικές τους δεξιότητες και αποκτώντας μουσική πολυγλωσσία και ευρύτερο μουσικό κριτήριο. Η ευρεία γκάμα μουσικών ειδών δίνει ακόμα στα παιδιά περισσότερες ιδέες για προσωπική μουσική έκφραση και δημιουργία και τους ανοίγει ευρύτερο χώρο για να ανακαλύψουν ή να αναπτύξουν τη δική τους μουσική ταυτότητα.

Ένα τέτοιο μοντέλο μουσικής εκπαίδευσης δίνει ακόμα τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν συγγένειες, επιρροές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων μουσικών πολιτισμών, να κατανοήσουν καλύτερα και σε βάθος μέσα από τις συγκρίσεις όχι μόνο τους ξένους αλλά και τον δικό τους μουσικό πολιτισμό και -πολύ σημαντικό- να απολαύσουν ωραία παγκόσμια μουσικά έργα.

Κάποιοι Σύμβουλοι επισημαίνουν επίσης πως μια μουσική εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει τις ποικίλες μουσικές του κόσμου είναι πιο πολυδιάστατη, πιο ισορροπημένη μουσικά και παρέχει στους μαθητές ευρύτερη αισθητική καλλιέργεια σε σχέση με τη διδασκαλία ενός μόνο μουσικού συστήματος, ενώ, παράλληλα, αντιμετωπίζει τη μουσική ως μια ενιαία δημιουργία και τη διδάσκει στο σύνολό της.

Τέλος, αναφέρεται πως η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής εμπλουτίζει το μουσικό ρεπερτόριο, κάνοντας το μάθημα πιο ενδιαφέρον, ενώ παρέχει και τη δυνατότητα σε διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς να ανταλλάξουν στοιχεία μεταξύ τους και να διδαχθούν ο ένας από τον άλλον.

3.2.2. Κοινωνικοπολιτισμικά οφέλη

Εξίσου σημαντικά ή και σημαντικότερα από τα μουσικά φαίνεται πως είναι τα κοινωνικοπολιτισμικά οφέλη που μπορεί να αποφέρει στους μαθητές, αλλά και γενικότερα στις κοινωνίες που ζούμε, η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής. Όπως αναφέρουν

πολλοί Σύμβουλοι, μέσα από τη γνωριμία με τις μουσικές του κόσμου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διαφορετικές χώρες, κουλτούρες και κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, και μαθαίνουν να αποδέχονται, να εκτιμούν και να σέβονται τη διαφορετικότητα, αρχικά στο χώρο του σχολείου και σταδιακά και στην ευρύτερη κοινωνία. Η κατανόηση μιας 'ξένης' μουσικής, υποστηρίζουν οι Σύμβουλοι, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν συναισθηματικά και τους ίδιους τους ανθρώπους ή τους λαούς που τη δημιούργησαν, και γενικότερα τους 'άλλους'. Έτσι, μέσα από τη μουσική μπορεί να δημιουργηθεί ένας δίαυλος επαφής των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων, ενώ στο σχολικό περιβάλλον μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει την αφορμή ώστε μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες να έρθουν πιο κοντά. Μάλιστα, όπως επισημαίνεται, η μουσική έχει σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με άλλα μαθήματα ή με άλλες πολιτισμικές μορφές τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως γέφυρα κατανόησης, επικοινωνίας και ανάπτυξης σεβασμού μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, γιατί μέσα από αυτήν τα παιδιά προσεγγίζουν βιωματικά τις άλλες κουλτούρες και έτσι αποδέχονται πολύ πιο εύκολα το διαφορετικό.

Για όλους τους παραπάνω λόγους αρκετοί Σύμβουλοι θεωρούν πως η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής μπορεί να συμβάλει στη μείωση της ξενοφοβίας, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, να αναδείξει τη σημασία της συνύπαρξης των λαών και να προωθήσει αντιλήψεις για την ισότητα των ανθρώπων. Παράλληλα, διατυπώνεται και η άποψη πως μια τέτοια διδασκαλία μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για να προκύψουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών και ανταλλαγές και άλλων (πέραν της μουσικής) πολιτισμικών στοιχείων, ανταλλαγές που, όπως επισημαίνεται, βελτιώνουν τους ανθρώπους και εμπλουτίζουν όλους τους πολιτισμούς.

Η ένταξη παγκόσμιας μουσικής στο μάθημα δίνει ακόμα τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις για τους τρόπους ζωής, τις αντιλήψεις, την ιστορία και γενικότερα τον πολιτισμό διαφόρων λαών και ανθρώπινων ομάδων. Γιατί καθώς η μουσική συνδέεται με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και διεισδύει σε πολιτισμικά, κοινωνικά και ιστορικά στοιχεία που καθορίζουν την ταυτότητα του λαού ή της ομάδας που τη δημιούργησε, μπορεί να αποτελέσει το όχημα με το οποίο οι μαθητές θα εισχωρήσουν βαθύτερα μέσα στην κουλτούρα αυτή και θα γνωρίσουν και άλλα στοιχεία που συνδέονται με την ύπαρξή της.

Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται επίσης το ότι μέσα από την επαφή με τις παγκόσμιες μουσικές οι μαθητές αποκτούν επίγνωση της πολυπολιτισμικότητας του κόσμου γύρω τους, αντιλαμβάνονται ότι όλοι είμαστε μέλη μιας μεγάλης παγκόσμιας ομάδας και εξελίσσονται σε πολίτες του κόσμου.

Τέλος, αναφέρεται πως μια μουσική εκπαίδευση που εντάσσει στους κόλπους της την πολυπολιτισμικότητα βοηθά στο να συνυπάρχουν διαφορετικές απόψεις,

αντιλήψεις και κουλτούρες μεταξύ των ανθρώπων, λειτουργώντας έτσι ενάντια στην αφομοίωση και συμβάλλοντας στη διατήρηση της ανθρωπίνης (όπως και της μουσικής) ποικιλομορφίας.

3.2.3. Γενικότερα εκπαιδευτικά οφέλη

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής μπορεί να αποφέρει και άλλα, γενικότερα οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικό τέτοιο όφελος, που επισημαίνεται από πολλούς Συμβούλους, είναι ότι η χρήση στο μάθημα δειγμάτων μουσικής από τις χώρες ή τις κουλτούρες προέλευσης των 'ξένων' μαθητών της τάξης μπορεί να βοηθήσει στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών αυτών και να κάνει πιο εύκολη την αποδοχή τους από τους άλλους μαθητές. Κάτι τέτοιο αμβλύνει τις διαφορετικότητες και τις ανισότητες μέσα στην τάξη και συσφίγγει τις σχέσεις των παιδιών, επιτρέποντας σε όλους να νιώθουν καλά στη σχολική κοινωνία.

Κάποιοι Σύμβουλοι αναφέρουν επίσης πως μια πολυπολιτισμική διδασκαλία δίνει την ευκαιρία στους μαθητές που προέρχονται από ξένες χώρες ή από διαφορετικές κουλτούρες να ακούσουν -και μερικές φορές να γνωρίσουν- δείγματα από τους δικούς τους πολιτισμούς. Επομένως ένα τέτοιο μοντέλο αποτελεί μια πιο δίκαιη μορφή (μουσικής) εκπαίδευσης, που αναγνωρίζει τα ίδια δικαιώματα σε όλους τους μαθητές και τους εντάσσει όλους ισότιμα στο μάθημα.

Ως σημαντικό εκπαιδευτικό όφελος θεωρείται ακόμα το ότι ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα, με την ποικιλία και τη διαφορετικότητα μουσικών εκφράσεων που παρουσιάζει, μαθαίνει τους μαθητές να ερευνούν και να αξιολογούν διαφορετικές οπτικές σε όλα τα θέματα και όχι μόνο στη μουσική, και να στέκονται πιο κριτικά απέναντι στις ενδεχόμενες επιλογές τους. Παράλληλα, η πληθώρα ερεθισμάτων και πληροφοριών διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών και τους προκαλεί μεγαλύτερη γκάμα σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων, προωθώντας έτσι τόσο την αντιληπτική όσο και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Τέλος, σημειώνεται πως μέσα από τη γνώση του 'άλλου', που συνεπάγεται η επαφή με τις ξένες μουσικές, οι μαθητές οδηγούνται τελικά στη βαθύτερη γνώση και του 'εαυτού' και βοηθούνται στη διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας.

3.3. Κριτική στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Χαρακτηριστικό είναι πως κανένας από τους συμμετέχοντες Συμβούλους δεν διατυπώνει κάποια αρνητική κριτική αναφορικά με την ιδέα να συμπεριλαμβάνονται παγκόσμιες μουσικές στο μάθημα. Οι περισσότεροι βέβαια διαβλέπουν αρκετά πρακτικά εμπόδια στην εφαρμογή μιας τέτοιας μορφής μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Τα εμπόδια αυτά και τα προβλήματα εφαρμογής που εντόπισε η έρευνα θα εξεταστούν σε μελλοντική μελέτη.

Οι Σύμβουλοι κλήθηκαν να τοποθετηθούν και απέναντι στις δύο κυριότερες κριτικές που έχει δεχτεί η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

3.3.1. Σύγκριση πολυπολιτισμικής με δυτική μουσική εκπαίδευση

Για πολλά χρόνια το βασικότερο επιχείρημα κατά της ένταξης παγκόσμιας μουσικής στα σχολικά προγράμματα βασιζόταν στην αντίληψη ότι η δυτική έντεχνη μουσική είναι πιο αξιολογη από τις μουσικές άλλων πολιτισμών, επομένως αποτελεί και την καλύτερη μορφή μουσικής εκπαίδευσης (Becker, 1986:341, Anderson & Campbell, 1996:5). Με βάση τη λογική αυτή, η διδασκαλία μουσικών πολιτισμών που βρίσκονται έξω από την έντεχνη δυτική παράδοση δεν μπορεί παρά να υποβιβάζει το επίπεδο της μουσικής εκπαίδευσης. Στο επιχείρημα αυτό η απάντηση των Συμβούλων υπήρξε ομόφωνη: δεν είναι η δυτική μουσική σημαντικότερη από τις μουσικές άλλων πολιτισμών ούτε είναι η δυτική μουσική εκπαίδευση η καλύτερη μορφή μουσικής εκπαίδευσης.

Καταρχάς, όλοι οι Σύμβουλοι συμφωνούν πως η δυτικοευρωπαϊκή μουσική δεν είναι ούτε ανώτερη ούτε καλύτερη από άλλα μουσικά είδη του κόσμου. Δεν υπάρχει ανώτερη και κατώτερη μουσική, παρά μόνο μουσικές διαφορετικές η μία από την άλλη, που έχουν δημιουργηθεί σε διαφορετικές συνθήκες και ως εκ τούτου μπορεί να έχουν διαφορετικές λογικές, επισημαίνουν οι Σύμβουλοι, με κάποιους να υπενθυμίζουν πως η αντίληψή μας για την 'καλύτερη' μουσική έχει σε μεγάλο βαθμό να κάνει με το κατά πόσον έχουμε εξοικειωθεί μαζί της.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν επίσης πως η συμπερίληψη παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο μάθημα όχι μόνο δεν υποβιβάζει, αλλά αντίθετα αναβαθμίζει τη μουσική εκπαίδευση. Το βασικό επιχείρημα που προβάλλεται είναι ότι η δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική αποτελεί ένα μόνο μέρος της παγκόσμιας μουσικής δημιουργίας, το οποίο αφορά έναν σχετικά μικρό χώρο και χρόνο της ανθρώπινης ύπαρξης. Επομένως, μια μουσική εκπαίδευση που περιορίζεται μόνο σε αυτή τη συγκεκριμένη μουσική δημιουργία είναι στενή και μονοδιάστατη και σίγουρα δεν μπορεί να θεωρείται επαρκής, καθώς στερεί από το παιδί τη δυνατότητα να επωφεληθεί από την ποικιλία και την πολλαπλότητα των δειγμάτων μουσικής, των ερεθισμάτων, των γνώσεων και των συναισθημάτων που προσφέρει η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.

3.3.2. Μπορεί η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής να λειτουργήσει διχαστικά;

Μια ακόμα κριτική που έχει ασκηθεί στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση είναι ότι η έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και στις πολιτισμικές διαφορές μπορεί τελικά να ενισχύσει αντί να μειώσει την αίσθηση κάποιων μαθητών ότι είναι διαφο-

ρετικοί από κάποιους άλλους (Gonzo, 1993:50, Volk, 1998:7, Norman, 1999:46). Στο ζήτημα αυτό οι απόψεις των Συμβούλων εμφανίζονται σχετικά μοιρασμένες. Έτσι, έξι στους δέκα απαντούν πως ένα τέτοιο ενδεχόμενο εξαρτάται από το πώς θα παρουσιάσει και θα χειριστεί ένα πρόγραμμα παγκόσμιας μουσικής ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ενώ τέσσερις διαφωνούν με την παραπάνω κριτική και υποστηρίζουν πως ένα τέτοιο πρόγραμμα -εφόσον βέβαια εφαρμοστεί με μέθοδο και στόχο- μόνο θετικά μπορεί να λειτουργήσει. Όπως επισημαίνει μια Σύμβουλος της δεύτερης ομάδας, μια τέτοια διδασκαλία -ειδικά στις ηλικίες του δημοτικού που είναι κατάλληλες για ανοίγματα- δεν δημιουργεί αντιπαλότητες, αλλά, αντίθετα, εξομαλύνει τις διαφοροτικότητες, εντάσσοντας το 'διαφορετικό' παιδί στην ομάδα της τάξης, ενώ και τα άλλα παιδιά απολαμβάνουν το καινούριο.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, όλοι σχεδόν οι Σύμβουλοι απευθύνουν συγκεκριμένες συμβουλές, προκειμένου η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής να μην οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις, αλλά να αποφέρει μόνο οφέλη. Έτσι, συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς α) να προετοιμάζουν κατάλληλα το έδαφος, συζητώντας, για παράδειγμα, με τους μαθητές τους θέματα σχετικά με μειονότητες, εθνότητες ή διαφοροτικότητες, και β) να μην παρουσιάζουν τους παγκόσμιους πολιτισμούς με τρόπο που να γίνονται αντιληπτοί ως 'εμείς' και 'αυτοί', αλλά ως 'όλοι εμείς' (όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια Σύμβουλος). Επίσης, συνιστούν γ) η προσέγγιση των παγκόσμιων (μουσικών) πολιτισμών να μη γίνεται σα να πρόκειται για κάποια 'έξωτικά' και παράξενα δημιουργήματα ώστε να μη συντηρούνται και αναπαράγονται στερεότυπα και διακρίσεις, δ) να αναδεικνύονται και τα κοινά στοιχεία και όχι μόνο οι διαφορές των πολιτισμών και των εκφράσεών τους (π.χ. οι κοινές ανάγκες που δημιουργούν τη μουσική), και ε) σε τάξεις που υπάρχουν τάσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει να παρουσιάζει απευθείας μουσικούς πολιτισμούς που είναι πιθανό να αποτελέσουν έναυσμα για αντιπαλότητες, αλλά να επιλέγει αρχικά κάποιους άλλους με παρόμοια χαρακτηριστικά και, κάνοντας μια παράκαμψη, να οδηγήσει το μάθημα εκεί που τελικά θέλει. Τέλος ένας Σύμβουλος διατυπώνει την άποψη πως για να μη λειτουργήσει διχαστικά ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα στη μουσική, θα πρέπει να εντάσσεται σε μια συνολικότερη εκπαιδευτική τάση προς αυτήν την κατεύθυνση, θα πρέπει δηλαδή η πολυπολιτισμική οπτική, παράλληλα με τη μουσική, να υιοθετείται από όλο το εκπαιδευτικό σύστημα.

3.4. Ανάγκη για διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής στην Ελλάδα σήμερα

3.4.1. Υπάρχει ανάγκη για διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής στην Ελλάδα σήμερα;

Στο ερώτημα αν οι παγκόσμιες μουσικές θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα του ελληνικού δημοτικού σχολείου σήμερα, όλοι οι Σύμβουλοι ανεξαιρέτως

απάντησαν θετικά, στηρίζοντας την άποψη τους σε τρία –ως ένα σημείο αλληλο-συνδεόμενα– επιχειρήματα.

Το επιχείρημα που κυριαρχεί στις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων σχετίζεται με το γεγονός ότι οι σχολικές τάξεις στη χώρα μας είναι πια πολυπολιτισμικές. Οι οκτώ Σύμβουλοι που επικαλούνται τον λόγο αυτόν επαναφέρουν και υπενθυμίζουν μερικά από τα κοινωνικοπολιτισμικά και εκπαιδευτικά οφέλη από τη διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής για να εξηγήσουν την -επιτακτική για κάποιους- ανάγκη για μια τέτοια διδασκαλία. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως η πολυπολιτισμικότητα των σημερινών ελληνικών τάξεων καθιστά απολύτως αναγκαία τη γνωριμία με τους (μουσικούς) πολιτισμούς των 'άλλων', την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα και την ανάδειξη της σημασίας της συνύπαρξης λαών και ανθρώπων, στοιχεία που μπορούν να προωθηθούν με αποτελεσματικότητα μέσα από πολυπολιτισμικά μουσικά προγράμματα. Οι Σύμβουλοι θεωρούν ακόμα πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναγνωρίσει τα παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία, και να τους δώσει το δικαίωμα να διδαχθούν και στοιχεία του δικού τους πολιτισμού, βοηθώντας έτσι και στην ομαλότερη ένταξή τους.

Τα πολλά μουσικά και άλλα (πέραν αυτών που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων) οφέλη που μπορεί να αποφέρει η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής, και τα οποία προέρχονται από την ευρύτητα και την ποικιλία μουσικών δειγμάτων που χρησιμοποιεί, αποτελούν τον δεύτερο λόγο για τον οποίο πολλοί Σύμβουλοι θεωρούν μια τέτοια διδασκαλία αναγκαία και απαραίτητη στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, η εξοικείωση με περισσότερα μουσικά συστήματα, η μεγαλύτερη γκάμα ακουσμάτων και μουσικών ιδεών, οι μουσικές συγκρίσεις και ανταλλαγές, η διεύρυνση των οπτικών, η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας αποτελούν σημαντικά επιπρόσθετα επιχειρήματα υπέρ αυτής της μορφής μουσικής εκπαίδευσης.

Τέλος, την εξ ορισμού πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα της μουσικής, το γεγονός δηλαδή ότι η μουσική είναι από τη φύση της και την ιστορία της πολυπολιτισμική και δεν σταματά σε εθνικά σύνορα, αναφέρουν κάποιοι Σύμβουλοι ως έναν ακόμα λόγο για την προώθηση ενός πολυπολιτισμικού μοντέλου μουσικής εκπαίδευσης και στη χώρα μας.

3.4.2. Υπάρχει ανάγκη και σε μονοπολιτισμικές τάξεις;

Στο ερώτημα αν οι παγκόσμιες μουσικές θα πρέπει να διδάσκονται ακόμα και όταν όλοι οι μαθητές της τάξης ή του σχολείου προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον (δηλαδή, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι όλοι Έλληνες), και πάλι όλοι οι Σύμβουλοι απάντησαν θετικά.

Το πρώτο επιχείρημα που προβάλλεται είναι πως ακόμα και αν μία τάξη ή ένα σχολείο έχει μόνο Ελληνόπουλα, η ελληνική κοινωνία όπως και οι υπόλοιπες κοινωνίες και χώρες είναι πια πολυπολιτισμικές. Είναι επομένως απαραίτητο οι μαθητές να αποκτήσουν συνειδηση της πολυπολιτισμικότητας του κόσμου που τους περιβάλλει, να προετοιμαστούν κατάλληλα για το παγκόσμιο και παγκοσμιοποιημένο αυτό περιβάλλον και να μάθουν να σέβονται τους διαφορετικούς ανθρώπους και πολιτισμούς. Η ελληνική εκπαίδευση, τονίζουν κάποιοι Σύμβουλοι, πρέπει να αντιληφθεί το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία διευρύνεται πολιτισμικά και επαναπροσδιορίζει ανάγκες και αξίες, και να σταματήσει να λειτουργεί μέσα από παλιές μονοπολιτισμικές οπτικές, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί και να προσφέρει σωστό έργο στις νέες αυτές συνθήκες.

Πολλοί Σύμβουλοι θεωρούν επίσης ως ικανό λόγο για να διδάσκονται οι παγκόσμιες μουσικές σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση των μαθητών τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να αποφέρει μια μουσική εκπαίδευση αυτής της μορφής, τα οποία, όπως αναφέρουν, είναι για όλους τους μαθητές.

Στο ερώτημα αυτό αναδεικνύονται δύο σημαντικές τοποθετήσεις. Έτσι, σύμφωνα με τη Σύμβουλο-2, η διδασκαλία της μουσικής θα πρέπει να είναι η ίδια και να συμπεριλαμβάνει τους παγκόσμιους πολιτισμούς ανεξάρτητα από την πολιτισμική σύνθεση της τάξης, γιατί το αποτέλεσμα μιας τέτοιας διδασκαλίας δεν είναι (και δεν πρέπει να είναι) η ένταξη των μειονοτήτων και των 'διαφορετικών' στην πλειονότητα, αλλά η ένταξη όλων στο συνολικό, στο διαφορετικό, στο παγκόσμιο.

Ξεχωριστή είναι και η τοποθέτηση του Συμβούλου-7, ο οποίος υπενθυμίζει τη συναισθηματική αξία και λειτουργία που έχει η μουσική για τον άνθρωπο. Οι μουσικές του κόσμου θα πρέπει οπωσδήποτε και σε κάθε περίπτωση να διδάσκονται στα παιδιά, αναφέρει ο Σύμβουλος, γιατί η συγκίνηση που προσφέρει η μουσική κάθε λαού, όπως και οι εμπειρίες, τα συναισθήματα και οι πληροφορίες που εμπεριέχει, είναι κτήμα όλης της ανθρωπότητας και δεν πρέπει κανείς να τα στερηθεί. Μέσα από την επαφή αυτή ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει ότι ως έναν βαθμό τον εκφράζουν οι 'ξένες' μουσικές, και να αναγνωρίσει μέσα σε αυτές τις δικές του αγωνίες και τους δικούς του προβληματισμούς.

4. Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας καθίσταται φανερό πως η συμπερίληψη των παγκόσμιων μουσικών πολιτισμών στο μάθημα της μουσικής αποτελεί μια αναγκαιότητα για τη μουσική εκπαίδευση στη χώρα μας. Οι συμμετέχοντες Σύμβουλοι Μουσικής εντοπίζουν πολλαπλά οφέλη σε ένα πολυπολιτισμικό μοντέλο μουσικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με μια διδασκαλία μονοπολιτισμικής οπτικής και κρίνουν πως τα οφέλη αυτά αποκτούν σήμερα ιδιαίτερη σημασία και αξία, λόγω της πολυ-

πολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει πια τα ελληνικά σχολεία και την ελληνική κοινωνία, όπως και τις υπόλοιπες κοινωνίες και χώρες.

Οι Σύμβουλοι θεωρούν πως μια διδασκαλία που φέρνει τους μαθητές σε επαφή με διαφορετικές μουσικές και κουλτούρες από όλον τον κόσμο διευρύνει τους ορίζοντές τους και τους βοηθά να αναπτύξουν πολυπολιτισμική συνείδηση. Μπορεί να προωθήσει τον σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα, να αμβλύνει τις ανισότητες μέσα στην τάξη και να δημιουργήσει γέφυρες κατανόησης και επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες, βοηθώντας έτσι τους μαθητές και αυριανούς πολίτες του κόσμου να λειτουργήσουν σωστά στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, η διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής αποκαλύπτει στα παιδιά τον πλούτο και την ομορφιά των μουσικών παραδόσεων του κόσμου και τους γνωρίζει τα ποικίλα χαρακτηριστικά της παγκόσμιας μουσικής δημιουργίας. Αποτελεί μια πιο ισορροπημένη και πολυδιάστατη μορφή μουσικής εκπαίδευσης, που αναπτύσσει την κριτική ικανότητα και παρέχει πολύ περισσότερες εμπειρίες, γνώσεις, ιδέες, δυνατότητες και συναισθήματα σε σύγκριση με τη διδασκαλία ενός μόνο μουσικού συστήματος. Τέλος, είναι μια πιο δίκαιη μουσική εκπαίδευση τόσο απέναντι στους μαθητές, γιατί τους εντάσσει όλους ισότιμα στο μάθημα, όσο και απέναντι στην ίδια τη μουσική και τις εκφάνσεις της, για τον ίδιο ακριβώς λόγο.

Τα ευρήματα αυτά δημιουργούν ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς μουσικής, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και την ελληνική πολιτεία. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να αντιληφθούν τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην κοινωνία και στη σύνθεση των τάξεών τους και, ξεπερνώντας τις συνήθειες, τους φόβους και πιθανώς τις προκαταλήψεις τους, να συμπεριλάβουν τις παγκόσμιες μουσικές στο μάθημά τους. Πρέπει ακόμα να δείξουν προθυμία να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες αυτές ανάγκες του μαθήματος. Οι υπεύθυνοι της μουσικής εκπαίδευσης οφείλουν και αυτοί να λάβουν υπόψη τους τα σύγχρονα ελληνικά και παγκόσμια δεδομένα και να δώσουν στο μάθημα νέες κατευθύνσεις, μακριά από τις μονοπολιτισμικές οπτικές του παρελθόντος. Οι διευθυντές των σχολείων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα πρέπει να προωθήσουν και να στηρίξουν πολυπολιτισμικά μουσικά προγράμματα. Επιπλέον, είναι φανερό πως οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν μια τόσο διαφορετική στάση απέναντι στη διδασκαλία τους. Αυτό δημιουργεί υποχρεώσεις τόσο στα ιδρύματα που τους εκπαιδεύουν, όσο και στην πολιτεία που θα πρέπει να φροντίσει να διευρύνει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παρέχοντας θεωρητικά και πρακτικά σεμινάρια και εργαστήρια, και αναπτύσσοντας υλικό για τη διδασκαλία παγκόσμιας μουσικής.

Πέραν των προαναφερθέντων, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ακόμα πως η ασάφεια γύρω από τον όρο *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση* εξακολουθεί να υπάρχει. Η παρούσα έρευνα, επιθυμώντας να συμβάλει με τις δικές

της δυνάμεις στην επίλυση του ζητήματος αυτού, προτείνει έναν ορισμό για την Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, ο οποίος προέκυψε από τη σύνθεση των απόψεων των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι απαραίτητο μέσα από μια συνεργασία μελετητών, ερευνητών, μουσικοπαιδαγωγών και άλλων ειδικών του χώρου να διατυπωθεί μια κοινά αποδεκτή και σαφής σε όλους ορολογία.

Τέλος, γίνεται φανερό πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πώς θα λειτουργήσει ένα πολυπολιτισμικό μουσικό πρόγραμμα είναι κρίσιμος. Η ύπαρξη μεθόδου, κατεύθυνσης και στόχου, η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, η ορθή και απροκατάληπτη παρουσίαση των πολιτισμών και οι σωστοί χειρισμοί από μέρος του εκπαιδευτικού αποτελούν βασικές προϋποθέσεις προκειμένου μια τέτοια διδασκαλία να αποδώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να ωφελήσει πολλαπλά όλους τους μαθητές. Για όλα αυτά, βέβαια, προσ απαιτούμενο είναι η κατάλληλη εκπαίδευση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Σημειώσεις

1. Γενικά παρατηρείται μια σύγχυση στη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τον όρο αυτόν καθώς και κάποιους παρεμφερείς του. Έτσι, η χρήση των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση συχνά αποκαλείται επίσης *Πολυεθνοτική Μουσική Εκπαίδευση (Multiethnic Music Education)*, *Παιδαγωγική των Μουσικών του Κόσμου (World Music Education)*, *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση (Intercultural Music Education)* κ. ά. (Volk, 1998:4; Meidinger, 2002:9; Miralis, 2002:9-16; Miralis, 2006). Στο άρθρο αυτό θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*.
2. Το μόνο προσωπικό στοιχείο που αποκαλύπτεται στην έρευνα είναι το φύλο των συμμετεχόντων.
3. Η πρακτική αυτή, κατά την οποία οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να επιβεβαιώσουν τα δεδομένα, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως *έλεγχος από τους συμμετέχοντες (member checking)* και θεωρείται ότι συμβάλλει σημαντικά στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Seidman, 2006:98).

Βιβλιογραφία

- Anderson, W.M. (1980) Teaching musics of the world, a renewed commitment. *Music Educators Journal*, 67(1): 38-41.
- Anderson, W.M. & P.S. Campbell (1996) Teaching music from a multicultural perspective. In W.M. Anderson & P.S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education.*: MENC (2nd ed.), 1-9.
- Ανδρούτσος, Π. (1998) Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(1): 153-162.

- Becker, J. (1986) Is Western art music superior? *The Musical Quarterly*, 72(3): 341-359.
- Blacking, J. (1990) *'A commonsense view of all music': reflections on Percy Grainger's contribution to ethnomusicology and music education*. Cambridge University Press.
- Campbell, P.S. (1992a) Cultural consciousness in teaching general music. *Music Educators Journal*, 78(9): 30-36.
- Campbell, P.S. (1992b) Introducing multicultural/multiethnic music education to the school curriculum. *NASSP Bulletin*, 76(544): 36-41.
- Γκότοβος, Α.Ε. & Γ.Π. Μάρκου (2003) *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση* (τεύχος Α: Γενική περιγραφή). Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007) *Research methods in education.*; New York: Routledge (6th ed.).
- Dodds, J.P. (1983) Music as a multicultural education. *Music Educators Journal*, 69(9): 33-34.
- Elliott, D.J. (1989) Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13(1): 11-18.
- Elliott, D.J. (1995) *Music matters: A new philosophy of music education.* : Oxford Press.
- Fung, C.V. (1995) Rationales for teaching world musics. *Music Educators Journal*, 82(1): 36-40.
- Glidden, R. (1990) Finding the balance. *Design for Arts in Education*, 91(5): 2-13.
- Gonzo, C. (1993) Multicultural issues in music education. *Music Educators Journal*, 79(6): 49-52.
- Huang, H. (1997) Music appreciation class broadening perspectives. *Music Educators Journal*, 84(2): 29-33.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Kelly, S.N. & K. Van Weelden (2004) Connecting meaningful music and experiences in a multicultural, multimusical classroom. *Music Educators Journal*, 90(3): 35-39.
- Kraus, E. (1967) The contribution of music education to the understanding of foreign cultures, past and present. *Music Educators Journal*, 53(5): 30-32, 91.
- Κυριαζή, Ν. (2006) *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (10η έκδ.).
- Lundquist, B.R. (1991) Doctoral education of multiethnic-multicultural music teacher educators. *Design for Arts in Education*, 92(5): 21-38.

- Meidinger, V. (2002) *Multicultural music: Attitudes and practices of expert general music teachers in*. Doctoral dissertation, University of Oregon. ProQuest Dissertations and Theses, UMI 3055699.
- Miralis, Y.C. (2002) *Multicultural-world music education and music teacher education at the Big Ten schools: Identified problems and suggestions*. Doctoral dissertation, Michigan State University. ProQuest Dissertations and Theses, UMI 3053780.
- Miralis, Y. (2006) Clarifying the terms “multicultural”, “multiethnic” and “world music education” through a review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2): 54-66.
- Μυράλης, Γ. (2009) Μουσική εκπαίδευση και παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ, 89-108.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods.*, CA: Sage (3rd ed.).
- Quesada, M.A. & T.M. Volk (1997) World musics and music education: A review of research, 1973-1993. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131: 44-66.
- Reimer, B. (1993) Music Education in our multimusical culture. *Music Educators Journal*, 79(7): 21-26.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008) *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Schmid, W. (1994) Music and the multicultural mandate: Some important lessons for all students. *NASSP Bulletin*, 78(561): 34-38.
- Seidman, I. (2006) *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*: Teachers College Press (3rd ed.).
- Shehan, P.K. (1986) Towards tolerance and taste: Preferences for world musics. *British Journal of Music Education*, 3(2): 153-163.
- Volk, T.M. (1998) *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*: Press.

ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Δέσποινα Βασαρμίδου
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

The subject of this article is the Multiple Intelligence Theory (MIT) and its relation to learning. Initially the role of school is presented and how the theory perceives it, its aim and the means of achieving it. Then, a brief reference to the relationship between MIT and other theories of learning and the common grounds between them are exposed.

Λέξεις κλειδιά

Πολλαπλή Νοημοσύνη, εγκέφαλος, σκέψη, γραπτός λόγος.

0. Εισαγωγή: Βασικές θέσεις της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης

Η καινοτομία της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης έγκειται στην αμφισβήτηση της νοημοσύνης ως ενιαίας οντότητας, όπως γίνεται αντιληπτή από τη συμβατική-παραδοσιακή αντίληψη. Η νοημοσύνη αποτελεί, σύμφωνα με τη θεωρία, μια βιοψυχολογική δυνατότητα επεξεργασίας και αξιοποίησης των γνωστικών και άλλων στοιχείων που μπορούν να ενεργοποιηθούν σε ένα πολιτισμικό συγκείμενο για την επίλυση προβλημάτων ή τη δημιουργία προϊόντων και επιτευγμάτων που έχουν αξία σε μια δεδομένη κουλτούρα. Αυτό σημαίνει ότι η νοημοσύνη δεν καθορίζεται μόνο από τη βιολογική υπόσταση αλλά και από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και από τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο τα προσλαμβάνει και τα επεξεργάζεται.

Μια τέτοια προσέγγιση της νοημοσύνης αντιλαμβάνεται τη συμβατική άποψη μιας ενιαίας γενικής νοημοσύνης ως πολύ περιορισμένη για να αποτελέσει ένα χρήσιμο μέτρο των ανθρώπινων ικανοτήτων και ιδιαίτερα μονοδιάστατη σε σχέση με την ποικιλομορφία της ανθρώπινης φύσης. Τα τυπικά test νοημοσύνης δεν αναγνωρίζουν, σύμφωνα με τον εισηγητή της θεωρίας Hower Gardner, ικανότητες σε πολλά από τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας και τις εκπληκτικές επιδόσεις που οι άνθρωποι επιδεικνύουν σε αυτά, π.χ. τις επιδόσεις ενός εξέχοντα σκακιστή, ενός διεθνούς φήμης βιολιστή ή ενός πρωταθλητή. Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι συρρικνώνουν τις ανθρώπινες ικανότητες στο λογικο-μαθηματικό και γλωσσικό συλλογισμό

και τις αντίστοιχες επιδόσεις (Gardner, 1999). Βασισμένος στην ιδέα ότι ο νους δεν είναι μια ολική οντότητα, αλλά ότι οι νοητικές λειτουργίες και η επεξεργασία των πληροφοριών εδράζονται σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου, υποστήριξε ότι και η νοημοσύνη δεν είναι μια μοναδική οντότητα, αλλά υπάρχουν διαφορετικά είδη, επτά κατά τον αρχικό προσδιορισμό, με ξεχωριστή καταβολή στον εγκέφαλο που περιλαμβάνουν εκτός από τις λογικο-μαθηματικές και γλωσσικές μορφές νοημοσύνης και άλλες λιγότερο συμβατικές, οι οποίες αναφέρονται σε πολλά από τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας: την οπτικο-χωρική, τη μουσική, την κιναισθητική, τη φυσιοκρατική, τις διαπροσωπικές, δηλαδή τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική (Gardner, 1983, 1993, Checkley, 1997).

Πιο αναλυτικά, κάθε ένας από τους τύπους νοημοσύνης διαθέτει το δικό του «υπολογιστικό μηχανισμό» («computational mechanism»), μια υπολογιστική ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών, εγγενώς μοναδική για αυτό τον τύπο νοημοσύνης. Ο χαρακτηρισμός «υπολογιστική ικανότητα» παραπέμπει στις βιολογικές-νευρολογικές καταβολές της νοημοσύνης και στη λειτουργία του εγκεφάλου. Γνωστή ευρύτερα είναι η λειτουργική ασυμμετρία ή εξειδίκευση των δύο ημισφαιρίων. Ο Gardner, όμως, προχωρεί περισσότερο από τη θεωρία των «δύο εγκεφάλων» για να υποστηρίξει ότι κατά την εξελικτική του πορεία ο άνθρωπος απέκτησε έναν αριθμό μηχανισμών επεξεργασίας πληροφοριών ή υπολογιστικούς μηχανισμούς για ειδικούς και συγκεκριμένους σκοπούς. Κάθε υπολογιστικός μηχανισμός αποτελεί ένα ευδιάκριτο νοητικό πλαίσιο που λειτουργεί βασισμένος στις δικές του εγγενώς καθορισμένες αντιληπτικές και μνημονικές ικανότητες και είναι ανεξάρτητος από τους άλλους, σύμφωνα με την αρχή της νοητικής πλαισίωσης (modularity) την οποία αποδέχονται ολοένα και περισσότεροι από τους σύγχρονους ερευνητές (Howe, 1997).

Η υπολογιστική αυτή ικανότητα δε λειτουργεί όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, κατά την άποψη των γνωστικών ψυχολόγων, που προσλαμβάνει και επεξεργάζεται οποιοδήποτε περιεχόμενο, αλλά ενεργοποιείται από συγκεκριμένα είδη εξωτερικών και εσωτερικών πληροφοριών που μεταφέρονται με συμβολικά συστήματα, δηλαδή συστήματα αναπαράστασης και νοηματοδότησης των πληροφοριών (π.χ. της γλώσσας, των αριθμών, των εικόνων...), τα οποία διεγείρουν νευρικούς μηχανισμούς αρμόδιους να διεκπεραιώσουν λειτουργίες σχετικές με αυτές. Σε κάθε είδος νοημοσύνης αντιστοιχεί ένα διαφορετικό συμβολικό σύστημα και κάθε συμβολικό σύστημα απαιτεί διαφορετικές νοητικές διαδικασίες για την κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών από τα άλλα, όπως επισημαίνει και ο Salomon (1979). Τα σύμβολα αυτά δεν είναι μόνο γλωσσικά και μαθηματικά αλλά και μουσικά, σωματικά, ψυχολογικά.

Έτσι κάθε τύπος νοημοσύνης καθίσταται ένα ευδιάκριτο σύστημα με δικές του διαδικασίες και κανόνες και είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητο το ένα από το άλλο. Η ανεξαρτησία συνεπάγεται ότι ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο στη μια «νοημοσύνη» δε

σημαίνει απαραίτητα υψηλό επίπεδο και στις άλλες, άποψη που αντιτίθεται στην καθιερωμένη αντίληψη της νοημοσύνης και τους ανάλογους τρόπους μέτρησής της που αναζητούν συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων σε διαφορετικές παραμέτρους των δοκιμασιών. Από την οπτική αυτή υπάρχουν επτά «εγκέφαλοι», με κριτήριο βέβαια τις λειτουργικές και όχι τις ανατομικές μονάδες του εγκεφάλου. Έτσι, δύο νοημοσύνες δε συσχετίζονται απαραίτητως επειδή μοιράζονται το ίδιο ημισφαίριο (Gardner, 1983).

Αυτό σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζονται καθολικοί θεμελιώδεις νόμοι για τη νόηση που έχουν ισχύ για κάθε γνωστικό περιεχόμενο. Τέτοιοι νόμοι, όπως η αίσθηση, η προσοχή, η αντίληψη, η βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, η μάθηση, η μεταγνώση δε λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό για όλα τα άτομα και σε όλους τους τύπους νοημοσύνης (Allix, 2000; Gardner, 1983).

Παρά την ανεξαρτησία τους, όμως, οι τύποι συλλειτουργούν και συνδυάζονται με πολλούς τρόπους από τα άτομα προκειμένου να τροποποιούν και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους. Στην καθημερινή ζωή, υποστηρίζει ο Gardner, «...αυτές οι νοημοσύνες λειτουργούν σε αρμονία και έτσι η αυτονομία τους μπορεί να είναι αόρατη» (Gardner, 1983, 1999).

Οι νοημοσύνες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν απλώς ως ακατέργαστες βιολογικές δυνατότητες, εκφράζονται πάντα μέσα στα πλαίσια συγκεκριμένων στόχων (specific tasks), τομέων (domains) και επιστημονικών πεδίων (disciplines), αξιολογούνται μόνο σε σχέση με αυτά (Gardner, 1993) και δραστηριοποιούνται, όπως προαναφέρθηκε, από τα συμβολικά συστήματα που υιοθετούν, τα οποία είναι πολιτισμικά επινοημένα, καταστάλαγμα της ανθρώπινης ιστορίας και των κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών που συνέβησαν στην πορεία της. Εξάλλου, η νοημοσύνη ορίζεται σε σχέση με την ικανότητα των ανθρώπων να επιλύουν επιδέξια προβλήματα και να παράγουν προϊόντα τα οποία αποτιμούνται θετικά και έχουν αξία με βάση την κουλτούρα του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται και δραστηριοποιείται ο άνθρωπος (Checkley, 1997; Gardner, 2006; Ormrod, 2006). Υπό την έννοια αυτή είναι «εγκατεστημένη» ή «διανεμημένη» νοημοσύνη (Shearer, 2004). Συνεπώς, η σύλληψη της ευφυΐας από τον Gardner προκύπτει από μία σύνθεση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από την έρευνα στη βιολογία και τον πολιτισμό.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο με επτά διαφορετικούς τρόπους -ο Gardner τους αποκαλεί «πολλαπλούς τύπους ευφυΐας»- τους οποίους αναμένεται να αναπτύξουν όλοι κατά την εξελικτική τους πορεία, εφόσον τους δοθούν οι ανάλογες ευκαιρίες. Η νοημοσύνη είναι ένα κράμα από τους επιμέρους αυτούς τύπους που είναι μεν διακριτοί και ανεξάρτητοι, αλλά ταυτόχρονα δρουν και αλληλοσυμπληρωματικά, προκειμένου ο άνθρωπος να τροποποιεί και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και να ολοκληρώνει με επιτυχία τους στόχους του

στο εκάστοτε πολιτισμικό περιβάλλον (Willingham, 2004). Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν όλα τα είδη νοημοσύνης, ως χαρακτηριστικό του είδους τους, ο καθένας έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένο κάποιο ή κάποια από αυτά αλλά και διαθέτει ένα μοναδικό συνδυασμό ικανοτήτων από τον οποίο προκύπτει το νοητικό τους προφίλ, ως αποτέλεσμα της επίδρασης των κληρονομικών και πολιτισμικών παραγόντων. Και εφόσον διαφέρουν οι παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη ενός νοητικού προφίλ, δεν μπορούμε να βρούμε δυο άτομα με τον ίδιο ακριβώς συνδυασμό τύπων νοημοσύνης, όπως δεν υπάρχουν πανομοιότυπα δακτυλικά αποτυπώματα.

Οι βασικές αρχές της θεωρίας του Gardner συνοψίζονται στα εξής σημεία: (Armstrong, 2000)

- Κάθε άτομο κατέχει και τους επτά τύπους νοημοσύνης. Μερικοί άνθρωποι εμφανίζονται να κατέχουν εξαιρετικά υψηλά επίπεδα λειτουργίας σε όλους ή τους περισσότερους από τους επτά τύπους, ενώ άλλοι στερούνται όλων εκτός από τις πιο στοιχειώδεις πτυχές των νοημοσυνών. Οι περισσότεροι βρίσκονται μεταξύ των δύο αυτών άκρων- έχουν αναπτύξει σε εξαιρετικό βαθμό κάποιους τύπους, σε μέτριο άλλους και πολύ λίγο τους υπόλοιπους.
- Οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν κάθε νοημοσύνη σε ένα επαρκές επίπεδο ικανότητας, εάν δίνεται κατάλληλη ενθάρρυνση και εκπαίδευση.
- Οι τύποι νοημοσύνης συλλειτουργούν με ένα σύνθετο τρόπο. Καμία νοημοσύνη δεν εμφανίζεται στη ζωή μεμονωμένα (εκτός από τις πολύ σπάνιες περιπτώσεις των «ηλίθιων σοφών» και εγκεφαλικά τραυματισμένων ατόμων).
- Κάθε τύπος νοημοσύνης αποτελείται από επιμέρους υπο-νοημοσύνες. Για παράδειγμα, η μουσική νοημοσύνη περιλαμβάνει ικανότητες στο τραγούδι, τη σύνθεση, το παίξιμο μουσικών οργάνων, την ενορχήστρωση, την ευαισθησία στο ρυθμό κ.ά.
- Υπάρχουν πολλοί τρόποι να είναι κάποιος ευφυής εντός κάθε κατηγορίας, δηλαδή δεν υπάρχει κανένα τυποποιημένο σύνολο ιδιοτήτων που καθορίζουν την ευφυή συμπεριφορά σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Συνεπώς, ένα πρόσωπο που μπορεί να μην είναι σε θέση να διαβάσει, μπορεί να έχει υψηλή γλωσσική νοημοσύνη επειδή μπορεί να αφηγείται καταπληκτικά ή να έχει πλούσιο προφορικό λεξιλόγιο. Η θεωρία των ΠΤΝ υπογραμμίζει την ποικιλομορφία των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι παρουσιάζουν τα χαρίσματά τους εντός και μεταξύ των τύπων νοημοσύνης.

1. Η σκέψη ως μη γλωσσική διαδικασία

Παρόλο που ο ίδιος ο Gardner δεν αναφέρθηκε ειδικά στο γραπτό λόγο και τη συγγραφή, η θεωρία του μπορεί να περιγράψει τις ποικίλες ανθρώπινες ικανότητες που εμπλέκονται στη συγγραφική διαδικασία. Πριν παρουσιάσουμε, όμως, αναλυτικά πώς σχετίζεται ο καθένας από τους τύπους νοημοσύνης με το γραπτό

λόγο, κρίνουμε αναγκαίο να αναφερθούμε στις ρίζες και τα μέσα της σκέψης, ώστε να διαφανεί ότι η γλώσσα δεν είναι το μοναδικό όχημά της κι επομένως στο γραπτό λόγο και τη συγγραφή εμπλέκονται λογικά και άλλα οχήματα σκέψης –επομένως και τύποι νοημοσύνης– πέραν του γλωσσικού του οποίου η σχέση με το γραπτό λόγο είναι αυτονόητη.

Αν προσδιορίσουμε τη σκέψη ως την ικανότητα να έχει κάποιος ιδέες και να εξάγει νέες από παλιότερες και τη γλώσσα ως ικανότητα κωδικοποίησης των ιδεών σε σύμβολα προκειμένου να επιτυγχάνεται η επικοινωνία με τους άλλους, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι δε σκέφτονται μόνο με λέξεις, σκέφτονται και όταν η γλώσσα απουσιάζει. Επιπλέον, η προφορική γλώσσα (language) διακρίνεται από το γραπτό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή, που είναι πρόσφατες στην ανθρώπινη ιστορία συμβάσεις και διδάσκονται με ανομοιόμορφα αποτελέσματα. Εξάλλου τα οπτικά και κιναισθητικά (απτικά) συστήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας (Kandel et al., 1999).

Τα συστήματα αυτά όχι μόνο είναι τα αρχαιότερα αλλά και όλοι οι άνθρωποι –σε φυσιολογικές καταστάσεις– γεννιούνται με την ικανότητα της όρασης και της κίνησης. Σ' αυτά οικοδομήθηκε η γλώσσα ως σύστημα. Όταν αναπτύσσονται νέες ικανότητες, προσαρτώνται σε ήδη υπάρχοντα μέρη του εγκεφάλου που υποστηρίζουν γνωστικές διαδικασίες όμοιες με αυτές που απαιτούνται για τη γλωσσική παραγωγή και την κατανόηση. Περιοχές που ελέγχουν την όραση και τις κινητικές δραστηριότητες εξυπηρετούν και τις ανάγκες της ρηματικής γλώσσας και γίνονται οι πρωταρχικές περιοχές επεξεργασίας του λόγου και αργότερα της γραφής, πράγμα που σημαίνει ότι ο εγκέφαλος δεν αναπτύχθηκε αποκλειστικά για τη γλώσσα αλλά ως ανταπόκριση στις γνωστικές απαιτήσεις (De Vries, 2002). Επομένως είναι λογικό η έρευνα να στρέφεται στην εξέταση του πώς αυτά τα συστήματα επηρεάζουν ανώτερες λειτουργίες, όπως τη συγγραφή.

Ειδικότερα όσον αφορά την όραση, την πρωταρχική αίσθηση με την οποία οι περισσότεροι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο, οι οπτικοί χάρτες ή οι εικόνες που μεταφέρουν ώσεις στα νευρικά κέντρα θεωρείται ότι έχουν πολύ μεγάλη επίδραση στη σκέψη. Πώς οι οπτικές εικόνες επηρεάζουν τη σκέψη, τη γλωσσική παραγωγή και την κατανόηση της γλώσσας είναι το αντικείμενο πρόσφατων μελετών, όπως και η ικανότητα μεταβολής των οπτικών χαρτών σε γλωσσικούς, μια ικανότητα που αποδεικνύει πως οι γλωσσικές διαδικασίες χτίζονται και τροφοδοτούνται από τις οπτικές. Η σκέψη με εικόνες (visual thinking) διαφέρει από τη σκέψη μέσω της γλώσσας (verbal thinking). Σε αντίθεση με την προφορική ή γραπτή γλώσσα, που βιώνονται ως γραμμική ροή την ώρα που χρησιμοποιούνται, στο οπτικό πεδίο μονάδες από αισθητηριακές πληροφορίες τοποθετούνται μαζί σε μια εικόνα και όχι σε μια ακολουθία. Η αφηρημένη σκέψη που στηρίζεται στους οπτικούς χάρτες δεν είναι, επίσης, γραμμική, γεγονός

ιδιαίτερα σημαντικό για σύνθετα οπτικά έργα που απαιτούν ταχύτητα και ακρίβεια (π.χ. έλεγχος εναέριας κυκλοφορίας). Αυτοί που σκέφτονται με εικόνες (visual thinkers) επεξεργάζονται τις πληροφορίες με αυτό τον τρόπο (και προφανώς διαφορετικά απ' ό τι αυτοί των οποίων οι γνωστικές λειτουργίες επηρεάζονται περισσότερο από άλλους χάρτες στον εγκέφαλο).

Όσον αφορά την επίδραση του κιναισθητικού συστήματος στην ανάπτυξη της γλώσσας, όταν τα πρώτα ανθρωποειδή άφησαν τα δένδρα, χρησιμοποίησαν τα χέρια τους για άλλες δραστηριότητες, όπως την κατασκευή και τη χρήση εργαλείων, πράγμα όμως που απαιτούσε νέες συμπεριφορές, νοήμονα πρακτική, γνωστικές διαδικασίες. Αυτές οι γνωστικές διαδικασίες προϋπήρξαν της γλώσσας, η οποία οικοδομήθηκε πάνω σ' αυτές, όταν η κατασκευή και η χρήση των εργαλείων, ως κοινωνικά πια οργανωμένη και συνδεδεμένη με τον καταμερισμό της εργασίας, έπρεπε να διδαχτεί και σε άλλους. Ειδικότερα, η εξειδίκευση της χρήσης του ενός χεριού και οι αλλαγές στον εγκέφαλο που επέτρεπαν αυτή την εξειδίκευση είχαν βαθιές συνέπειες για τη γνωστική ανάπτυξη και κυρίως ενδυνάμωσαν την ανάπτυξη της γλώσσας (De Vries, 2002). Επιπλέον οι μελέτες στη νοηματική αποδεικνύουν ότι η γλώσσα δεν είναι απαραίτητα ρηματική (verbal). Οι νευροεπιστήμονες έχουν αποδείξει ότι μετά από βλάβες οι χρήστες της νοηματικής αναπτύσσουν τις ίδιες ικανότητες όπως και οι χρήστες της ρηματικής γλώσσας, πράγμα που αποδεικνύει ότι και στις δύο περιπτώσεις αναπτύσσονται ίδιες γνωστικές διαδικασίες. Στα κωφά παιδιά η σκέψη αναπτύσσεται και ωριμάζει από τις κινήσεις των χεριών, όπως και στα παιδιά που ακούνε αναπτύσσεται από τη μάθηση της γλώσσας. Ο Wilson (1998) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι κινήσεις των χεριών μπορούν να αποτελέσουν ένα μέσο με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να σκεφτούν ή να εκφράσουν πολύπλοκες ιδέες, οι οποίες θεωρούνται έκφραση υψηλής νοημοσύνης (π.χ. λεκτικής ή μαθηματικής).

Επομένως, όπως υποστηρίζουν και οι Kandel et al. (1999), η γλώσσα δεν είναι η θεμελιώδης προϋπόθεση για τη σκέψη και η σκέψη δεν είναι απαραίτητα λεκτική (verbal). Ίσως, λοιπόν, να είναι λανθασμένη η άποψη των θεωρητικών του γραπτού λόγου ότι η διδασκαλία του εξαρτάται από τη λεκτική σκέψη (verbally thinking) περισσότερο από τη χρήση άλλων γνωστικών εργαλείων.

Η γραφή και η ανάγνωση δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικές δραστηριότητες, υποστηρίζει και ο Armstrong (2003). Ο συγγραφέας και ο αναγνώστης ελέγχουν και τα τυπωμένα γλωσσικά σύμβολα (οπτικο-χωρική νοημοσύνη), αντιστοιχούν τα σύμβολα με τους ήχους και για να το επιτύχουν αυτό πρέπει να βασιστούν στη γνώση τους για τους μουσικούς ήχους (μουσική νοημοσύνη), τους φυσικούς ήχους (φυσιοδифική νοημοσύνη) και τους ήχους των λέξεων (γλωσσική νοημοσύνη). Επίσης, όταν διαβάζουν ή γράφουν πληροφορίες με νόημα μπορεί να τις οπτικοποιούν (οπτικο-χωρική νοημοσύνη) ή εμπλέκονται ενεργητικά στο κείμενο μ' ένα φυσικό τρόπο (κιναισθητική νοημοσύνη), αντιδρούν συναισθηματικά σ' αυτό (ενδοπροσωπική

νοημοσύνη), εικάζουν τις προθέσεις και τις απόψεις των ηρώων ή του συγγραφέα (διαπροσωπική νοημοσύνη), σκέφτονται λογικά και κριτικά και προβαίνουν σε συμπερασματικές διαδικασίες (λογικομαθηματική νοημοσύνη).

Την εμπλοκή πολλών επιμέρους ικανοτήτων στην ανάγνωση και τη γραφή επιβεβαιώνει η ποικιλία των δυσκολιών που πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν στις δραστηριότητες αυτές. Άλλοι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν οπτικά τα γλωσσικά σύμβολα (*dysideitic dyslexia*), άλλοι έχουν πρόβλημα με τη σύνδεση των ήχων με τα σύμβολα (*dysphonetic dyslexia*), άλλοι αποκωδικοποιούν εύκολα αλλά δεν κατανοούν το κείμενο, άλλοι δυσκολεύονται με τις λογικές-γραμματικές δομές της πρότασης.

Αυτές οι δραστηριότητες, συνεχίζει ο Armstrong, συμβαίνουν στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, όμως και το δεξί δε μένει αμέτοχο. Οι Van Strien, Stolk & Zuiker (1995) (αναφέρονται στο Armstrong, 2003) υποστηρίζουν ότι το δεξί ημισφαίριο ενεργοποιείται όταν τα υποκείμενα διαβάζουν λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες ή όταν ο αναγνώστης και ο συγγραφέας πρέπει να «λάβουν αποφάσεις» σημασιολογικού περιεχομένου. Υπάρχουν, επίσης, υποφλοιώδεις δομές που περιλαμβάνονται στη διαδικασία της ανάγνωσης, όπως η παρεγκεφαλίδα, η οποία ήταν προηγουμένως συνδεδεμένη με τις σωματικές-κιναισθητικές λειτουργίες, και το μεταιχμιακό σύστημα, το οποίο ενεργοποιείται καθώς το υποκείμενο βιώνει συγκινήσεις κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής και της συγγραφικής διαδικασίας (Simpson et al., 2001).

Το ότι η γραφή, και η ανάγνωση, δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικές δραστηριότητες το αποδεικνύει η λειτουργία του εγκεφάλου –στο βαθμό που έχει μελετηθεί μέχρι σήμερα η σχέση του με τις δραστηριότητες γραπτού λόγου. Όταν ο άνθρωπος διαβάζει και προφέρει μια τυπωμένη λέξη, βλέπει καταρχάς τη λέξη στο χαρτί. Αυτή η αίσθηση ρυθμίζεται από την πρωτογενή οπτική περιοχή στον ινιακό λοβό (όπου εδράζεται και η χωρική νοημοσύνη). Έπειτα η λέξη προβάλλεται ξανά στη γωνιώδη έλικα, σημείο σύνδεσης του κροταφικού, του πλευρικού και του ινιακού λοβού, όπου διαφορετικοί τύποι πληροφοριών παρουσιάζονται μαζί ή συνδέονται ο ένας με τον άλλο στη δημιουργία των γλωσσικών πληροφοριών: οπτικοχωρικά σχήματα, μουσικοί και προφορικοί ήχοι και ακόμη και φυσικές εντυπώσεις. [Ο Armstrong επικαλείται πρόσφατη έρευνα των Horwitz, Rumsey & Donohue (1998) που έχει υποστηρίξει ότι άτομα με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή παρουσιάζουν συχνά σημαντική διάσπαση/διάρρηξη σ' αυτή την περιοχή του εγκεφάλου)]. Όλες αυτές οι πληροφορίες συντίθενται και κωδικοποιούνται σημασιολογικά στην κοντινή περιοχή Wernicke. Από εκεί διαβιβάζονται μέσω μιας δέσμης νευρικών ινών, της τοξοειδούς δεσμίδας, στην περιοχή Broca, όπου κωδικοποιούνται λογικά σε ένα γραμματικό σύστημα, και ένα πρόγραμμα προετοιμάζεται για να προκαλέσει την άρθρωση. Έπειτα τροφοδοτεί τον κινητικό φλοιό, ο οποίος δραστηριοποιεί στη συνέχεια τους μύς των χειλιών, της γλώσσας και του λάρυγγα για να προφέρει την

πραγματική λέξη. Σε αυτή την απλή πράξη της ομιλίας μιας τυπωμένης λέξης βλέπουμε τη συμμετοχή διάφορων τύπων νοημοσύνης, της γλωσσικής, λογικομαθηματικής, χωρικής και κιναισθητικής (Καφετζόπουλος, 1995).

Παρακάτω ακολουθεί ειδικότερη αναφορά στη σχέση του γραπτού λόγου με κάθε ένα από τους τύπους νοημοσύνης.

1.1. Λογικομαθηματική νοημοσύνη και γραπτός λόγος

Η ακρίβεια στη γλώσσα είναι διαφορετική από την ακρίβεια στη σκέψη που απαιτείται από τη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, αλλά υποστηρίζουν η μια την άλλη. Οι μαθηματικοί, κατά τον Gardner, πρέπει όχι μόνο να είναι σε θέση να αποδείξουν κάτι με ακρίβεια, αλλά και να γράψουν τις αποδείξεις τους με ακρίβεια. Αλλά και η σύνθεση ενός κειμένου απαιτεί ακρίβεια τόσο στη γλώσσα, όσο όμως και στη σκέψη, προκειμένου να επιτευχθεί η δομή, η οργάνωση των παραγράφων, των προτάσεων, των μεταβάσεων.

Καθώς οι μαθητές βάζουν στη σειρά λέξεις που διαβάζουν ή γράφουν δραστηριοποιούνται νέα είδη λογικών, συντακτικών ή σημασιολογικών δομών, που η εξέτασή τους μέσα στο συγκεκριμένο είναι ένα σημαντικό μέρος της λογικής διαδικασίας «επίλυσης προβλήματος» κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της συγγραφής. Εντοπίζοντας τα δομικά συστατικά μιας πρότασης μπορούν να δουν τις υποκείμενες λογικές μονάδες και τη σημασία που φέρουν, αλλά και να διαπιστώσουν ότι ένας διαφορετικός συνδυασμός των λογικών μονάδων –κατά τη μετασχηματιστική γραμματική– επιφέρει ανάλογες αλλαγές και στη σημασία τους, έτσι ώστε να απορρίπτονται συνδυασμοί που δε συμφωνούν σημασιολογικά με το ευρύτερο κείμενο.

Η εστίαση, επίσης, στη σημασία των προτάσεων ενός κειμένου είναι λογική διαδικασία, εφόσον οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν τις ταυτολογίες, τις λογικά ή εμπειρικά επαληθεύσιμες προτάσεις ή τις ψευδείς και παράλογες και να αιτιολογούν τις δικές τους απόψεις που τους οδηγούν σε λογικά συμπεράσματα.

Αλλά και στο επίπεδο του συνολικού κειμένου οι μαθητές, είτε ως αναγνώστες είτε ως συγγραφείς, επιδίδονται σε λογικές γνωστικές διεργασίες. Η συγγραφή –όπως και η κατανόηση– είναι διαδικασία «επίλυσης προβλήματος». Καθώς ο συγγραφέας παράγει ένα κείμενο λύνει ταυτόχρονα προβλήματα εννοιολογικά, γλωσσικά, διαδικαστικά, λαμβάνοντας υπόψη ρητορικές συνθήκες (θέμα, είδος κειμένου, ακροατήριο, επικοινωνιακές περιστάσεις) και αξιοποιώντας την προηγούμενη γνώση και τις αναπαραστάσεις του. Επιπλέον, ο τελικός του στόχος προσεγγίζεται σταδιακά και διαμορφώνεται ευδιάκριτα μόνο καθώς κατευθύνεται προς αυτόν μέσω πολλών και διαφορετικών νοερών διαδικασιών, οι οποίες μπορεί να τον οδηγήσουν στη διερεύνηση εναλλακτικών προσεγγίσεων ή σε απόρριψη και επαναπροσδιορισμό του τελικού στόχου (Scardamalia & Bereiter, 1985, Σπαντιδάκης, 1998). Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές ο συγγραφέας, πρέπει να διαθέτει και να συνορχηστρώνει πολλές

γνώσεις και δεξιότητες: να χειρίζεται το σύνθετο συμβολικό γλωσσικό σύστημα σε όλα τα επίπεδα ανάλυσής του (γλωσσικές δεξιότητες), να ενεργοποιεί το μνημονικό του σύστημα και τις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες μέσω των οποίων υλοποιείται η επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών (γνωστικές δεξιότητες), να υιοθετεί στρατηγικές που ρυθμίζουν την παρακολούθηση και τη συγγραφική του συμπεριφορά (μεταγνωστικές δεξιότητες) (Flower, 1996, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Η διαδικασία «επίλυσης προβλήματος» είναι εμφανής ειδικότερα στη συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Διευκρινίζοντας μια θέση, στηρίζοντας λογικά την επιχειρηματολογία που την υπερασπίζει, συνθέτοντας μεταξύ τους πολλούς επιμέρους συλλογισμούς και τεκμήρια σε ένα δομημένο όλο, ο συγγραφέας εμπλέκεται σε λογικομαθηματικές διαδικασίες. Στη σύνθεση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου μπορούμε να διαπιστώσουμε τα τρία στάδια της λογικομαθηματικής πρακτικής που εφαρμόζονται στην επιστημονική μέθοδο: ο συγγραφέας συγκεντρώνει πληροφορίες για το θέμα του, ελέγχει πώς αυτές οι πληροφορίες συνδέονται μεταξύ τους μπορούν να αναπτύξουν μια θέση και επιβεβαιώνει την υπόθεσή του διερευνώντας με λογικό (επαγωγικό ή παραγωγικό τρόπο) και καταγράφοντας τα προϊόντα της λογικής του διερεύνησης με τρόπο πειστικό. Με όρους της λογικομαθηματικής νοημοσύνης, η συγγραφή είναι μια προσπάθεια να παρουσιαστεί μια θέση και να αποδειχθεί με συστηματικό τρόπο (Grow, 1995).

2.2. Νοημοσύνη του χώρου και γραπτός λόγος

Τα πρώτα γραπτά σύμβολα θεωρούνται τα εικονογράμματα, οι εικονογραφικές αντιπροσωπεύσεις των συγκεκριμένων αντικειμένων από τις οποίες έχουν προκύψει όλες οι σύγχρονες γραπτές γλώσσες. Κάποιες μη φωνολογικές γλώσσες –όπως η κινεζική και η ιαπωνική Kanji– έχουν διατηρήσει τη σχέση τους με τον κόσμο των εικόπων σε αντίθεση με τις φωνολογικές γλώσσες (Πόρποδας, 2002). Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι μάλιστα μια μελέτη που υποστηρίζει ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι ευκολότερο για παιδιά που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση να διαβάσουν τους οπτικά αποδιδόμενους κινεζικούς χαρακτήρες από τους φθόγγους των αγγλικών λέξεων που αποδίδονται φωνολογικά, πιθανώς επειδή αυτοί οι μαθητές έχουν αναπτύξει περισσότερο την οπτικο-χωρική νοημοσύνη απ' ό,τι τις ικανότητες φωνολογικής-γλωσσικής επεξεργασίας. Ο Armstrong (2003) αναφέρει παλαιότερες μελέτες που έδειξαν ότι οι μαθητές δημοτικού του πρώτου επιπέδου αντιλαμβάνονται τα γράμματα του αλφαβήτου αρχικά με τις οπτικο-χωρικές περιοχές του εγκεφάλου στο δεξιό ημισφαίριο και μόνο μετά το τρίτο επίπεδο μεταφέρουν μεθοδικά αυτή την αντίληψη στα γλωσσικά κέντρα στο αριστερό ημισφαίριο.

Οπτική επεξεργασία υφίσταται, επίσης, και το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων (η λέξη «δένδρο», για παράδειγμα, μπορεί να οδηγήσει στη νοερή απεικόνιση του ίδιου του αντικειμένου ή ενός δάσους). Οπτικές εικόνες μπορούν να προκαλέσουν

στον αναγνώστη και αφηρημένες λέξεις που περιέχουν θραύσματα από οπτικές εικόνες. (Ο Armstrong αναφέρει το παράδειγμα της αγγλικής λέξης «outlandish» που μπορεί να αποδοθεί στην ελληνική ως απολίτιστος, απόμακρος, ασυνήθιστος, παράξενος, η οποία κάποτε σήμαινε τον αλλοδαπό, κυριολεκτικά τον άνθρωπο που ήταν εκτός της γης «outside of the land» ή το παράδειγμα της λέξης «calculate»/ υπολογίζω, που προέρχεται από το λατινικό «calculus», δηλαδή «πέτρα, χαλίκι» που, ως γνωστό, χρησιμοποιούνταν ως αριθμητήριο εκείνη την εποχή).

Κάποια από τα χαρακτηριστικά της χωρικής νοημοσύνης αντανακλούν τα χαρακτηριστικά της συγγραφής. Ο όρος «χωρική» είναι κάτι περισσότερο από τον όρο «οπτική», εφόσον περιλαμβάνει τις αφηρημένες, αναλυτικές ικανότητες που υπερβαίνουν τις εικόνες. Η χωρική νοημοσύνη παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της σύνθεσης. Οι νοητικοί χάρτες και τα περιγράμματα είναι χωρικές μέθοδοι οργάνωσης της σκέψης, μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να αντιληφθεί και να ελέγξει πώς οι σκέψεις/πληροφορίες συνδέονται μεταξύ τους και τοποθετούνται σε ένα υψηλότερο ή χαμηλότερο επίπεδο, να δημιουργήσει μια αίσθηση του συνολικού κειμένου ή των μερών του (Grow, 1995). Εξάλλου, αριθμός μελετών δείχνει ότι η χρήση των στρατηγικών οπτικοποίησης βοηθά τους αναγνώστες να κατανοούν καλύτερα το κείμενο (Borduin, Borduin & Manley, 1994) και τους συγγραφείς να γίνουν πιο δημιουργικοί στο προ-συγγραφικό στάδιο (Armstrong, 2003).

2.3. Προσωπικές νοημοσύνες και γραπτός λόγος

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συγγραφή είναι μια πράξη επικοινωνίας, αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα ότι οι προσωπικές νοημοσύνες αντανακλώνται άμεσα στη συγγραφή. Ένας συγγραφέας γράφει για ένα άλλο πρόσωπο, άρα πρέπει να διαθέτει τη βασική διαπροσωπική ικανότητα να παρατηρεί και να διακρίνει τις αντιλήψεις και τις αντιδράσεις των άλλων. Προβάλλει, όμως, και τον εαυτό του σε ένα άλλο πρόσωπο, βασική διαπροσωπική ικανότητα και αυτή. Με άλλα λόγια, ο καλός συγγραφέας πρέπει να διαθέτει αυτό που ο Gardner θεωρεί το πλεονέκτημα της διαπροσωπικής ικανότητας, να δείχνει ευαισθησία στις κρυμμένες προθέσεις και επιθυμίες των άλλων, και της ενδοπροσωπικής ικανότητας, να διακρίνει τα δικά του συναισθήματα και απόψεις για να κατανοεί τους άλλους (Grow, 1995).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης εμπνεόμενη από τη θεωρία των Vygotsky και Freire για το ρόλο των δια- και ενδο-προσωπικών παραγόντων στη συγγραφή δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση του ατόμου και του συνόλου (Grow, 1995) και αναγνωρίζει το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση. Όπως και οι ανάλογες κοινωνικογνωστικές θεωρίες που προέκυψαν από αυτούς τους μελετητές, η θεωρία των ΠΤΝ υποστηρίζει ότι οι λέξεις οφείλουν την ύπαρξή τους στους πολύπλοκους κοινωνικούς παράγοντες, ως προϊόντα μιας μακροχρόνιας σειράς διαπραγματεύσεων μεταξύ των ανθρώπων μέσα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Η

ανάγνωση και η γραφή, επομένως και η διδασκαλία τους, είναι αδύνατο να απομωνωθούν από το κοινωνικό τους πλαίσιο, εφόσον είναι πράξεις επικοινωνιακές μεταξύ πομπού και δέκτη που αντανακλούν τις πολιτισμικές/θεσμικές αντιλήψεις και το αξιακό σύστημα του πλαισίου εντός του οποίου πραγματοποιούνται. Ο συγγραφέας και ο αναγνώστης πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις πραγματολογικές συνθήκες και να χρησιμοποιήσουν την ενσυναίσθησή τους, προκειμένου να κατευθύνουν τις συμπερασματικές διαδικασίες μέσω των οποίων θα αναπαραστήσουν κατάλληλα το νόημα του κειμένου (Armstrong, 2003).

Οι λέξεις έχουν κοινωνική, πολιτική, οικονομική δύναμη, το κοινωνικό περιβάλλον αλλάζει με το λόγο γιατί προκαλεί δράση, μετασχηματίζει τις πολιτισμικές συνθήκες αλλά και διαμορφώνεται από αυτές. Όταν, λοιπόν, ο μαθητής διαβάζει ή παράγει σελίδες γραπτού υλικού που δεν εξυπηρετεί κάποιο κοινωνικό σκοπό, δεν έχει μικρές ή μεγάλες συνέπειες στο περιβάλλον του αλλά περιορίζεται στον κοντόφθαλμο και περιορισμένο στόχο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, την αξιολόγηση και τις απαιτήσεις της γενικότερης σχολικής κουλτούρας, τότε δεν αντιλαμβάνεται τη δύναμη του λόγου ούτε πώς μπορεί να τον χρησιμοποιήσει για να μετασχηματίσει ή να επιδράσει στο περιβάλλον του. Όταν, αντιθέτως, δίνεται η δυνατότητα σ' ένα μαθητή να παράγει κείμενα στα οποία αντανακλάται ο δικός του κοινωνικός κόσμος και μέσω των οποίων υπερασπίζεται τις αξίες του, επικοινωνεί τις προθέσεις του και εμπλέκεται ενεργά σ' αυτόν τον κόσμο, τότε συνειδητοποιεί τη δύναμη και τη σημασία των λέξεων και των κειμενικών συμβάσεων και τις χειρίζεται αυθεντικά ως αληθινός συγγραφέας (Comber, Thomson & Wells, 2001).

Οι διαπροσωπικές νοημοσύνες αντιστοιχούν σε ό,τι άλλοι μελετητές αποκαλούν συναισθηματική νοημοσύνη. Η εμπλοκή του μεταιχμιακού συστήματος, του συναισθηματικού εγκεφάλου, όπως αποκαλείται αλλιώς, στην επεξεργασία της γλώσσας αποδεικνύεται από νευρολογικές μελέτες των τελευταίων χρόνων. Κατά τον Joseph (1992) οι ακουστικές πληροφορίες προσλαμβάνονται στην πρωτοταγή ακουστική περιοχή και στην αμυγδαλή του μεταιχμιακού συστήματος, όπου τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά διακρίνονται και κατανοούνται. Όταν, για παράδειγμα, κάποιος τραγουδά ή μιλά συναισθηματικά, οι πληροφορίες μεταφέρονται από την κροταφική-βρεγματική περιοχή και τη μεταιχμιακή στη δεξιά μετωπική περιοχή, η οποία μεσολαβεί στην έκφραση των πληροφοριών. Κατά τον ίδιο τρόπο η επεξεργασία ενός συναισθηματικά φορτισμένου κειμένου δε συμβαίνει αποκλειστικά στο αριστερό ημισφαίριο, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη φωνολογία, τη σύνταξη και το σημασιολογικό προσδιορισμό των λέξεων. Όταν ένα άτομο προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει μια διφορούμενη λέξη, εμπλέκεται και το δεξιό ημισφαίριο, με το να παρέχει στον αναγνώστη ένα σύνολο εναλλακτικών εννοιών της λέξης (Coney & Evans, 2000), συνήθως συναισθηματικού χαρακτήρα, των οποίων δεν έχει συνειδητή επίγνωση. Ο Armstrong (2003) παραπέμπει στο σημείο αυτό στην ψυχαναλυτική αντίληψη

«των ολισθημάτων της γλώσσας» και των λαθών κατά την ανάγνωση και τη γραφή λόγω της ελλοχεύουσας συναισθηματικής σημασίας των λέξεων. Το τελευταίο διαπιστώνεται στην αναγνωστική συμπεριφορά ατόμων με «βαθιά δυσλεξία», τα οποία διαβάζουν λανθασμένα κάποιες λέξεις, αλλά τα λάθη είναι σημασιολογικά. Αυτό σημαίνει ότι το αριστερό ημισφαίριο έχει αναγνωρίσει και έχει αποκωδικοποιήσει τη σωστή λέξη αλλά το δεξιό έχει αντικαταστήσει πιθανά μια εναλλακτική λέξη στη θέση της (Michel et al., 1996). Γενικότερα, μελέτες που διερευνούν τη δυσλεξία υποστηρίζουν ότι δυσλεκτικά άτομα διαβάζουν ευκολότερα λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες παρά λέξεις με ουδέτερο περιεχόμενο ή δυσκολεύονται να διαβάσουν λέξεις που στερούνται σημασίας, πιθανόν γιατί τέτοιες λέξεις δεν ευνοούν συναισθηματικές συσχετίσεις. Οι ερευνητές, λοιπόν, οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι το δεξιό ημισφαίριο και το μεταιχμιακό σύστημα έχουν το δικό τους ρόλο στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς καθορίζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις στις λέξεις και τα κείμενα.

2.4. Μουσική νοημοσύνη και γραπτός λόγος

Η μουσική νοημοσύνη είναι δυσκολότερο να συνδεθεί με τη συγγραφή από τις προηγούμενες, ειδικά αν κάποιος θεωρεί ότι ο τόνος της φωνής/ύφος δεν συμπεριλαμβάνεται στη σφαίρα της μουσικής νοημοσύνης. Όμως δεν είναι τυχαίο ότι οι ρυθμικές, τονικές ιδιότητες των λέξεων έχουν συνδεθεί από καιρό με τη μουσική. Ο ρυθμός, το μέτρο και η μουσική είναι καταφανείς σε κάθε λέξη που βγάζουμε από το στόμα μας και σε κάθε αράδα που προκύπτει από την πένα μας (Armstrong, 2003).

Η μουσική πιθανώς κατάγεται από τον αρχέγονο χορό, το τραγούδι και τη μιμητική, όπου έχουν τις βαθιές τους ρίζες και ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Τα πιο πρόωρα ποιήματα που ξέρουμε εμφανίζονται να τραγουδιούνται ή να ψέλνονται, συνοδεύοντας πιθανά ένα μουσικό όργανο. Μερικοί θεωρητικοί έχουν υποστηρίξει ότι η γλώσσα η ίδια προέκυψε από τη μουσική έκφραση, αρχέγονη μορφή επικοινωνίας μεταξύ πουλιών, ζώων και ανθρώπων που εξυπηρετούσε αρχικά την αναπαραγωγή (ο Δαρβίνος πρότεινε ότι οι προκάτοχοι των ανθρώπων «φλέρταραν ο ένας τον άλλον με τη βοήθεια των αδόμενων τόνων»), διατηρήθηκε όμως στην πορεία της ανθρώπινης εξέλιξης ως μέσο για την πολιτισμική ανάπτυξη (Vanechouette & Skoyles, 1998). Σήμερα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι πριν την εμφάνιση της έγγραφης λογοτεχνικής παραγωγής, οι πληροφορίες μεταβιβάζονταν από γενιά σε γενιά με άσματα και ρυθμούς (τα ομηρικά έπη και η εβραϊκή βίβλος μεταβιβάστηκαν στις επόμενες γενιές μέσω της ρυθμικής απαγγελίας).

Η ευαισθησία στη μουσικότητα των λέξεων ξεκινά από τη βρεφική ηλικία. Ο Armstrong (2003) αναφέρει μελέτες σύμφωνα με τις οποίες τα βρέφη διακρίνουν πολυσύλλαβες τονισμένες λέξεις αλλά και ως έμβρυα ακόμη είναι ευαίσθητα στους ρυθμούς των λέξεων που προφέρει η μητέρα τους. Οι ενήλικες, επίσης, έχουν την

τάση να μιλούν στα βρέφη και τα νήπια με ρυθμικό, μουσικό τόνο και με φράσεις που ομοιοκαταληκτούν, ενώ στη γλώσσα των νηπίων και τις αναδυόμενες νοητικές τους δομές αντανακλάται αυτό το μουσικό υπόβαθρο, καθώς παίζουν με τους ρυθμούς της γλώσσας.

Επιπλέον, ένα αποτελεσματικό γραπτό κείμενο θα πρέπει να διαθέτει και αρμονία μεταξύ των μερών που το συνθέτουν. Ειδικότερα ένα σύνθετο κείμενο, όπως είναι συνήθως το επιχειρηματολογικό, συγκροτείται από ποικιλία στοιχείων μ' ένα τρόπο που είναι δύσκολος για τη μαθηματική σκέψη αλλά εύκολος για τη μουσική να τα συνθέσει σε ένα σύνολο (Grow, 1995).

Η σχέση γλώσσας και μουσικής υποστηρίζεται και από τη λειτουργία του εγκεφάλου. Αν και οι γλωσσικές περιοχές περιέχονται στον αριστερό ακουστικό φλοιό, ενώ οι μουσικές στο δεξιό, τα κυτταρικά κυκλώματα που αναγνωρίζουν τη γλώσσα και τη μουσική βρίσκονται και στις δύο πλευρές του εγκεφάλου, στον ακουστικό φλοιό κάθε ημισφαιρίου. Τα χαρακτηριστικά που η γλώσσα και η μουσική μοιράζονται στον εγκέφαλο είναι το μέτρο, η διάρκεια, η διάκριση του ηχοχρώματος, ενώ η σύνταξη και η σημασιολογία για τη γλώσσα και οι σχέσεις των τόνων για τη μουσική δεν εντοπίζονται σε κοινά συστήματα. Παρόλα αυτά μια μελέτη έδειξε ότι η αλλαγή του κυματισμού της φωνής κατά την ομιλία ή της στίξης κατά την ανάγνωση επηρέασε την ικανότητα των υποκειμένων να κατανοήσουν τη δομή της πρότασης και τη σημασιολογική κωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων. Άλλες έρευνες που ευθυγραμμίζονται με τα συμπεράσματα της προηγούμενης μελέτης υποστηρίζουν ότι σε ανθρώπους με προβλήματα λόγου, αφασία ή τραυλισμό, ο ρυθμός και η μουσική μειώνουν τα συμπτώματά τους και τους βοηθούν να μιλήσουν και να κατανοήσουν το λόγο με μεγαλύτερη ευχέρεια, γεγονός που ενισχύει την υπόθεση ότι εντοπίζονται σημαντικές συνδέσεις στον εγκέφαλο μεταξύ μουσικής και λέξεων, έτσι ώστε η μουσική να διευκολύνει την επεξεργασία της γλώσσας και τη γνώση της γραφής και της ανάγνωσης (Armstrong, 2003).

2.5. Κινησθητική/σωματική νοημοσύνη και γραπτός λόγος

Οι λέξεις συνδέονται με το μυϊκό σύστημα. Κάποιοι επιστήμονες θεωρούν ότι η γλώσσα –κατά ένα μέρος– προέκυψε από τις φυσικές κινήσεις των πρωτευόντων θηλαστικών και των πρώτων ανθρώπων, όπως τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, τις στάσεις το σώματος και άλλες κινητικές συμπεριφορές (Varney, 2002). Θεωρούν, δηλαδή, ότι κάποιες φυσικές-σωματικές κινήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως επικοινωνιακά σήματα μεταξύ των ανθρώπων και με την πάροδο του χρόνου εξειδικεύτηκαν σε ανατομικές δομές και περιοχές του σώματος και του εγκεφάλου που παράγουν λόγο (Armstrong, 2003). Σύμφωνα, επίσης, με τα πρόσφατα δεδομένα των νευροεπιστημών αυξάνονται οι ενδείξεις ότι η γλώσσα και η γνώση της ανάγνωσης και της γραφής συνδέονται με περιοχές του εγκεφάλου όπου εδράζονται, όπως είναι

γνωστό, οι σωματικές-κιναισθητικές ικανότητες και ότι η παρεγκεφαλίδα, ο «αρχαίος εγκέφαλος» που είναι αρμόδιος για το συντονισμό των σύνθετων φυσικών κινήσεων και των κινητικών δεξιοτήτων, εμπλέκεται στη γλωσσική ικανότητα και την αυτοματοποίηση δεξιοτήτων σχετικών με το λόγο (Nicolson & Fawcett, 1999).

Τη σχέση σώματος και γραπτού λόγου τη διαπιστώνουμε –κατά τον Armstrong– στις πρώτες εμπειρίες γραμματισμού στα παιδιά (προ-αλφαβητικό στάδιο– αναδυόμενος αλφαβητισμός). Για το παιδί η ανάγνωση δεν είναι παθητική εμπειρία με τα μάτια σταθερά καρφωμένα σε μια σελίδα, αλλά μια φυσική εκτέλεση. Όταν το παιδί «διαβάζει» γυρνά τις σελίδες επιδεικτικά, ανοίγει διάπλατα το στόμα του σαν να πρόκειται να μιλήσει, λικνίζει το κεφάλι ή το σώμα. Η αναδυόμενη γραφή είναι ακόμη περισσότερο συνδεδεμένη με φυσικές κινήσεις, καθώς το παιδί χρησιμοποιεί τη γραφή σαν εργαλείο για να «σκαλίσει» την έννοια πάνω στο χαρτί. Στον αναδυόμενο γραμματισμό οι κακογραφίες, τα όρια μεταξύ της εγχάραξης, της σμίλευσης και της ζωγραφικής είναι δυσδιάκριτα (Armstrong, 2003).

Κιναισθητικές εκφράσεις ισχύουν κατά την ανάγνωση, καθώς ο αναγνώστης «απαντά» συναισθηματικά στο ανάγνωσμα. Ο αναγνώστης συχνά «συγκινείται», «συνεπαίρνεται», «το κείμενο του κρατά το ενδιαφέρον» ή «αγωνίζεται» να το κατανοήσει, εντείνονται οι φυσιολογικές αντιδράσεις του οργανισμού του (π.χ. ο ρυθμός της αναπνοής και ο καρδιακός ρυθμός). Αυτές οι συναισθηματικές απαντήσεις έχουν τις ρίζες τους στην κιναισθητική εμπειρία, εφόσον ο άνθρωπος γνωρίζει τα συναισθήματά του μέσω της νοημοσύνης του σώματος. Εξάλλου, από την ψυχοσωματική οπτική η παλιότερη ιδέα του διαχωρισμού «λόγου και σώματος», «λογικής και συγκίνησης» έχει αλλάξει και το «σώμα γίνεται από πολλούς πια αντιληπτό ως οργανισμός πολύπλευρα συνδεδεμένος με τις άλλες ανθρώπινες ικανότητες. Επομένως, ο συγγραφέας που επιδιώκει να επηρεάσει τον αναγνώστη του πρέπει να «αγγίξει» την κιναισθητική του νοημοσύνη μέσω των λέξεων, να τον μεταφέρει πίσω από τις σκέψεις και τις λέξεις στο επίπεδο της ψυχής, του συναισθήματος, όχι απλά μέσω της δικής του εμπειρίας αλλά μέσω μιας υποσυνειδητής, ρεαλιστικής εντούτοις σωματικής απόκρισης σε όσα καταγράφονται στο κείμενο. Οι ανταποκρίσεις και η μνήμη του ίδιου του σώματος -η κιναισθητική χαρτογράφηση, η επεξεργασία και η αφομοίωση της εμπειρίας- μπορεί να αποδειχθεί ένας κρίσιμος παράγοντας για τη συγγραφή. Για παράδειγμα, μια δράση μπορεί να περιγραφεί, τα χαρακτηριστικά ενός προσώπου μπορούν να αποδοθούν με χειρονομίες, με κίνηση και ρυθμό (Grow, 1995). Τέλος, κάποιοι μαθητές γίνονται αποτελεσματικότεροι συγγραφείς μιμούμενοι άλλους εμπειρότερους –τους δασκάλους τους για παράδειγμα. Η μίμηση κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου δίνει στους μαθητές με υψηλή κιναισθητική νοημοσύνη τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το πιο αφηρημένο περιεχόμενο της μιμητικής μάθησης που αναπτύσσεται από τη φυσική μίμηση και τους καθιστά ικανούς να μιμηθούν το συγγραφικό στιλ που τους ταιριάζει (De Vries, 2002).

2.6. Φυσιοκρατική νοημοσύνη και γραπτός λόγος

Η ανάγνωση και η γραφή έχουν τις ρίζες τους στο αρχέγονο χρώμα. Πρώτη «ανάγνωση» θα μπορούσε να θεωρηθεί η αναγνώριση των ιχνών των ζώων στο χρώμα κατά το κυνήγι. Οι γλωσσολόγοι έχουν ιχνηλατήσει στις μεταναστεύσεις των ινδοευρωπαϊκών φυλών τις ρίζες ινδοευρωπαϊκών λέξεων που συνδέονται με τη φύση (από το λεξιλόγιο γνωρίζουμε ότι προέρχονταν από ηπειρωτικά και παγωμένα μέρη και ότι δε γνώριζαν τη θάλασσα) (Varney, 2002). Γενικά, οι λέξεις είναι αφηρημένες αντιπροσωπεύσεις που χρησιμοποιούμε, για να κατανοήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε τον περιβάλλοντα κόσμο. Από νευρολογική οπτική έχουν διατυπωθεί υποθέσεις ότι ο εγκέφαλος κωδικοποιεί τις γλωσσικές πληροφορίες σύμφωνα με τις φυσιοκρατικές κατηγορίες. Αναφέρονται αφασικοί ασθενείς που μπορούν να χρησιμοποιούν ουσιαστικά που αποδίδουν φυσικές έννοιες, όμως αντιμετωπίζουν δυσκολίες με ουσιαστικά που αποδίδουν αφηρημένες έννοιες (Moss & Tyler, 2000). Αν αυτές οι υποθέσεις είναι αληθείς, τότε πιθανά οι γλωσσικές κατηγορίες για τα φυσικά πράγματα μπορούν οχυρωθούν στο νου πιο σταθερά από αυτές που αναφέρονται σε αφηρημένες πολιτισμικές έννοιες.

Κλείνοντας, παραπέμπουμε στη συσχέτιση της γραπτής γλώσσας και των τύπων νοημοσύνης, όπως την αντιλαμβάνεται η Young (1996). Στο γλωσσικό τύπο νοημοσύνης οι λέξεις είναι ο μοναδικός τρόπος έκφρασης. Ένα άτομο με ισχυρό γλωσσικό τύπο νοημοσύνης σκέφτεται με λέξεις, οι οποίες είναι εύκολα διαθέσιμες στη σκέψη και την ομιλία. Στην οπτικοχωρική νοημοσύνη οι λέξεις δεν είναι το βασικό μέσο έκφρασης του νοήματος και της δημιουργικής σκέψης αλλά δευτερεύον συμβολικό σύστημα. Το άτομο που σκέφτεται με εικόνες χρησιμοποιεί τις λέξεις για να περιγράψει τα οπτικά στοιχεία που συνυφαίνονται στο μυαλό. Οι εικόνες μεταφέρουν το νόημα που οι λέξεις δεν μπορούν. Για τη μουσική νοημοσύνη οι λέξεις είναι το όχημα για να εκφραστεί η ερμηνεία και τα συναισθήματα. Για την ενδοπροσωπική νοημοσύνη οι λέξεις είναι ο καταλύτης που φέρει το άτομο σε επαφή με τον κόσμο του και τον εαυτό του. Για αυτόν που σκέφτεται ενδοπροσωπικά οι λέξεις είναι εργαλείο για να εκφράσει τη διορατικότητα, τη διαίσθησή του και μέσο που τον παρακινεί να σκεφτεί δημιουργικά για τον εαυτό του. Για τη διαπροσωπική νοημοσύνη, αντίθετα, οι λέξεις είναι καταλύτης που φέρει το άτομο σε επαφή με τους άλλους και μέσο διερεύνησης των ιδεών. Αν ένα άτομο σκέφτεται μέσα από την οπτική των άλλων, οι λέξεις που επιλέγονται εξαρτούνται από την παρουσία τους και βασίζονται στο ένστικτο να επιτευχθεί στο δυνατό μεγαλύτερο βαθμό η επικοινωνία με αυτούς και η μεταξύ τους κατανόηση. Για τους κιναισθητικούς τύπους οι λέξεις είναι, επίσης, δευτερεύον τρόπος για να εκφράσουν τις προθέσεις και τις ιδέες τους στους άλλους, για το άτομο που σκέφτεται με κινήσεις οι λέξεις είναι το μέσο για να μεταφέρει τις ιδέες και τα συναισθήματα από μία εσωτερική πηγή σε μία εξωτερική. Για τους λογικομαθηματικούς οι λέξεις χρησιμοποιούνται για να επικοινωνήσουν και να αξιολογήσουν έννοιες,

για ένα άτομο που σκέφτεται με αριθμούς οι λέξεις προορίζονται για αναλυτικές εξηγήσεις εννοιολογικών θεωριών και γνωστικών ερμηνειών.

3. Αντί επιλόγου

Αν ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως προσδιορίζεται υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής αντίληψης, που είναι ευρύτερα αποδεκτή και στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, είναι να διαμεσολαβήσει τα εργαλεία σκέψης μέσω των οποίων οι μαθητές θα εσωτερικεύσουν και θα δομήσουν συγγραφικές/αναγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες, τότε θα πρέπει να επινοήσει τόσα εργαλεία και να διδάξει με τόσους τρόπους όσοι και οι τρόποι σκέψης των μαθητών του. Διδασκαλία σχεδιασμένη για τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη, όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι ατελέσφορη για κάποια ευρηματικά, ευφάνταστα και δημιουργικά μυαλά. Αντίθετα, αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν το γνωστικό προφίλ των μαθητών, θα παρείχαν στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των συγγραφικών/αναγνωστικών διαδικασιών και ενίσχυση των αντίστοιχων δεξιοτήτων, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα την ανησυχία και το άγχος τους για το γραπτό λόγο (Young, 1996).

Βιβλιογραφία

- Kandel E.R., Schwartz J.H. & Jessell T.M. (1999) *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Καφετζόπουλος Ε. (1995) *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εξάντας.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α. (1997) *Ψυχολογία της σκέψης* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Σπαντιδάκης Ι. (1998) *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς τη χρήση υπολογιστή («Προμηθέας» - «Κοινωνικογνωστική προσέγγιση»)*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Allix N. (2000) The theory of multiple intelligences: A case of missing cognitive matter. *Australian Journal of Education*, 44(3), 272-293.

- Armstrong T. (2000) *Multiple Intelligences in the Classroom*. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong T. (2003) *The Multiple Intelligences of reading and writing. Making the words come alive*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Gardner H. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1993) *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1999) *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2006) *Multiple intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Checkley K. (1997) The First Seven... and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55 (1), 8-13.
- Howe M. J. A. (1997) *IQ in Question: The Truth About Intelligence*. London: Sage Publication Ltd.
- Ormrod J. E. (2006) *Educational Psychology: Developing Learners*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Salomon G. (1979) Media and symbol systems as related to cognition and learning. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 131-148.
- Shearer B. (2004) Multiple intelligence theory after 20 years. *Teachers College Record*, 106 (1), 2-16.
- Simpson J.R., Drevets W.C., Snyder A.Z., Gusnard D.A. & Raichle M.E. (2001) Emotion-induced changes in medial prefrontal cortex. II. During anticipatory anxiety. *Proceedings National Academic Sciences USA*, 98(2), 688-693.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1985) Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. In S. Chipman, J. Segal & R. Glaser (Eds), *Thinking and learning skills, 2: Current research and open questions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 563-577.
- Willingham D. T. (2004) Reframing the mind. *Education Next*, 4(3). Available on http://educationnext.org/files/ednext20043_18.pdf
- Wilson F. R. (1998) *The Hand: how its use shapes the brain language and human culture*. NY: Pantheon books.
- De Vries K. M. (2002) *Teaching to their strengths: multiple intelligence theory in college writing class*. Dissertation submitted to the Graduate School of the University of Massachusetts Amherst.

- van Strien J.W., Stolk B.D. & Zuiker S. (1995) Hemisphere-specific treatment of dyslexia subtypes: better reading with anxiety-laden words? *Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 30-34.
- Flower L. (1996) *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Horwitz B., Rumsey J.M. & Donohue B.C. (1998) Functional connectivity of the angular gyrus in normal reading and dyslexia. *Proceedings National Academic Sciences USA*, 95(15), 8939-44.
- Grow G. (1995) *Writing and the Seven Intelligences*. Available on <http://www.longleaf.net/ggrows>
- Borduin B. J., Borduin C. M. & Manley C. M. (1994) The use of imagery training to improve reading comprehension of second graders. *Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 115-118.
- Comber B., Thomson P. & Wells M. (2001, March) Critical literacy finds a "place": Writing and social action in a low-income Australian grade 2/3 classroom. *The Elementary School Journal*, 101(4), 451-464.
- Joseph R. (1992) *The Right Brain and the Unconscious*. New York: Plenum Publishing Group.
- Coney J. & Evans K. D. (2000) Hemispheric asymmetries in the resolution of lexical ambiguity. *Neuropsychology* 38(3), 272-82.
- Michel F., Hanaff M.A. & Intrilligator J. (1996) Two different readers in the same brain after a posterior callosal lesion. *Neuroreport*, 7(3), 786-788.
- Nicolson R. I. & Fawcett A. J. (1999) Automaticity: a new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35 (2), 159-182.
- Moss H. E. & Tyler L.K. (2000) A progressive category-specific semantic deficit for non-living things. *Neuropsychologia* 38(1), 60-82.
- Varney N. R. (2002) How Reading Works: Considerations From Prehistory to the Present. *Applied Neuropsychology*, 9(1), 3-12.
- Vanechouette M. & Skoyles J. R. (1998) The mimetic origin of modern language: Modern humans as musical primates. *Journal of Memetics - Evolutionary Models of Information Transmission*, 2 (2), 84-117.
- Young C. S. (1996) Uncovering multiple intelligences: a spatial perspective in the writing classroom. *Journal of Teaching Writing*, 15 (2), 235-257.

Η ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ: Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ / ΤΟΥ ΓΟΝΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ

Μίνα Μπρούμου
Συμβουλευτική Ψυχολόγος, M.Sc.
Εκπαιδύτρια Σχολών Γονέων Ιωαννίνων
Πανελληνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων

Βασιλική Παππά
Συμβουλευτική Ψυχολόγος, M.Sc., Ph.D.
Πρόεδρος και επιστημονικά υπεύθυνη
Πανελληνίου Συνδέσμου Σχολών Γονέων
Επιστημονικός συνεργάτης του
Τμήμ. Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ Αθήνας

*«Σε αγαπώ γι' αυτό που είσαι, όπως κι αν είσαι,
και θα σε αγαπώ για πάντα ό, τι κι αν συμβεί».*

Παππά Βασιλική (2008)

Summary

One of the most important and essential responsibilities assumed by a person during their lifetime is the upbringing and education of their child or children. In other words, the responsibility for fulfilling a proper parental role. This obviously precedes other kinds of duty taken over -especially of professional nature- because parental responsibility is a unique commitment to other people's lives, and an unspoken commitment to the community, which considers it to be unnegotiable. The aim of the presentation is to examine an important aspect of parenting that needs redefining and clarifying, namely the parental identity. A description of the basic concept of parental identity, and the factors that facilitate its clarification and shape its contour is made. Finally, attempts are made to highlight the importance of educating and counseling programs targeted to parents as regards the configuration of parental identity, which is extremely important as it leads parents to increased awareness and strengthens both the children and the their relationship with their parents whereas special emphasis is put on the programs that are organized within the framework of the Parent Education Groups in Greece.

Λέξεις κλειδιά

Γονική Ιδιότητα, Γονική Ταυτότητα, Συμβουλευτική Γονέων, Σχολές Γονέων.

0. Εισαγωγή: Ο θεσμός των Ομάδων Σχολών Γονέων στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α.

Σύμφωνα με τους Γιώτσα, Μακρή, Κούτελου, Σταματελάτου, και Χαβρεδάκη (2011), από τη δεκαετία του '60 και μετά η εκπαίδευση των γονέων έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος. Ποικίλες κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις και φορείς στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με το θεσμό των Ομάδων Σχολών Γονέων τόσο σε ερευνητικό όσο και σε θεωρητικό πεδίο.

Όσον αφορά την ιστορία, το 1962, στο Παρίσι, ιδρύθηκε η Διεθνής Ομοσπονδία για την Εκπαίδευση των Γονέων (Federation Internationale pour l' Education des Parents-F.I.E.P.), ένας μη κυβερνητικός οργανισμός, που περιλαμβάνει 60 διεθνείς και τοπικές οργανώσεις γονέων. Οι βασικές αρχές της Ομοσπονδίας είναι: α) η ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων και β) η διαμόρφωση και η διαφοροποίηση των στάσεων όλων των μελών του οικογενειακού συστήματος. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο υπάρχει η Ευρωπαϊκή Ένωση Γονέων (European Parents Association), η οποία έχει την έδρα της στην Ολλανδία με ενώσεις γονέων από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και εγγεγραμμένα μέλη περίπου 100 εκατομμύρια γονείς. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Γονέων έχει ως βασικό σκοπό να εκπαιδεύσει τους γονείς, μέσω σεμιναρίων, σε θέματα ανατροφής των παιδιών και να προωθήσει την ενεργό συμμετοχή των γονέων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης στην Ευρώπη με απώτερο στόχο τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Στις Η.Π.Α, τα τελευταία χρόνια, επιδιώκεται η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών και ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό η συνεργασία σχολείου και οικογένειας με προγράμματα όπως το "No child left behind" (N.C.L.B.), το οποίο έχει σκοπό, όπως δηλώνει ο τίτλος του, να «μην αφήσει κανένα παιδί να υστερήσει» (Wright, Wright & Heath, ό.α. στο Γιώτσα, Μακρή, Κούτελου, Σταματελάτου & Χαβρεδάκη, 2011) και το πρόγραμμα «Ομάδες Δράσης Γονέων» (Parent action groups), το οποίο ενθαρρύνει τη δημιουργία ομάδων γονέων σε διάφορες γειτονίες με σκοπό τόσο την ανταλλαγή απόψεων όσο και την αμοιβαία συνεργασία των γονέων σε θέματα που αφορούν το μέγιστο και την ασφάλεια των παιδιών τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007).

1. Οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα

Η Συμβουλευτική Γονέων που ασκείται μέσα από τις Σχολές Γονέων αποτελεί ένα σημαντικό κλάδο της Ομαδικής Συμβουλευτικής και εντάσσεται στα πλαίσια της Προληπτικής Συμβουλευτικής.

Στην Ελλάδα, το 1962, έγινε η επίσημη ίδρυση των Σχολών Γονέων με πρωτοβουλία της Μαρίας Χουρδάκη, ψυχολόγου και επίτιμης προέδρου του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Από τότε μέχρι σήμερα έχουν λειτουργήσει και λειτουργούν πολλά παραρτήματα σε όλη την Ελλάδα. Τα παραρτήματα αυτά

είναι ενταγμένα στον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων, ένα μορφωτικό σωματείο που συντονίζει τη λειτουργία των Σχολών Γονέων και αποτελεί παράρτημα της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων (Federation Internationale pour l' Education des Parents-F.I.E.P., International Federation for Parent Education-I.F.P.E.) (Παππά, 2006).

Σκοπός των Σχολών Γονέων είναι: α) Η στήριξη του δοκιμαζόμενου θεσμού της οικογένειας και β) η πρόληψη της ψυχικής υγείας του παιδιού αλλά και όλων των μελών της οικογενειακής ομάδας. Οι Σχολές Γονέων στοχεύουν κυρίως στην πρόληψη, και μάλιστα στην πρωτογενή πρόληψη (Χουρδάκη, 2000α, 2000β).

Ο τρόπος εργασίας-συνεργασίας με τους γονείς στις Σχολές Γονέων είναι το σχήμα της εργασίας με ομάδες (groupwork) των 15 περίπου ατόμων, ένα σχήμα που αποδείχτηκε ότι είναι ιδιαίτερα λειτουργικό και αποδίδει χωρίς να προκαλεί σύγχυση στους γονείς. Ένας ειδικός ψυχικής υγείας συντονίζει τις συναντήσεις με τους γονείς, οι οποίες πραγματοποιούνται κάθε εβδομάδα ή κάθε δεκαπέντε ημέρες και διαρκούν μιάμιση ώρα. Στα πλαίσια αυτών των συναντήσεων, στις οποίες κάθε φορά ορίζεται συγκεκριμένο θέμα προς συζήτηση, οι γονείς από τη μια αποκτούν γνώσεις, ενημερώνονται για τα πρόσφατα δεδομένα της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της οικογένειας και, από την άλλη, οδηγούνται σταδιακά στην ουσιαστική διαφοροποίηση της συμπεριφοράς τους (Χουρδάκη, 2000α, 2000β).

Οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα εφαρμόζουν το Εξελικτικό Σύστημα της Μαρίας Χουρδάκη, το οποίο βασίζεται στις δύο βασικές αρχές της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων: α) την ενημέρωση-πληροφόρηση των γονέων (information) πάνω σε θέματα εξελικτικής και οικογενειακής ψυχολογίας και β) την διαμόρφωση-διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του γονέα (formation), ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στη θετική εξέλιξη του παιδιού του (Χουρδάκη, 2000α, 2000β).

Οι Σχολές Γονέων διαφοροποιούνται κυρίως ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Έτσι έχουμε: α) Ομάδα Βρεφικής-Νηπιακής ηλικίας (0-6 χρόνων), β) Ομάδα Σχολικής Ηλικίας (6-12 χρόνων) και γ) Ομάδα Προεφηβικής-Εφηβικής ηλικίας (12-18 χρόνων). Τα θέματα που συζητούνται προκύπτουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των γονέων των οποίων το παιδί ανήκει στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός που αναφέρει η Χουρδάκη (2000α, 2000β) για τους γονείς, οι οποίοι, ενώ αρχικά παρουσιάζουν ενδιαφέρον σε θέματα ψυχολογίας του παιδιού, καθώς προχωράει η εργασία της ομάδας στρέφονται πολύ και στη δική τους ψυχολογία, συνειδητοποιώντας σταδιακά πόσο στενά είναι συνδεδεμένη με εκείνη των παιδιών τους.

Η σχέση μεταξύ ενός εκπαιδευτή/ συντονιστή Σχολής Γονέων και των γονέων είναι μια σχέση συνεργασίας, στην οποία ο εκπαιδευτής είναι ο «ειδικός» σε θέματα ανάπτυξης του παιδιού, οικογενειακής ψυχολογίας και δυναμικής της οικογένειας. Δεν παρέχει απλώς συμβουλές στους γονείς σχετικά με το πώς θα μπορέσουν να ασκή-

σουν πιο αποτελεσματικά το ρόλο τους ούτε παρουσιάζει «συνταγές» για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η συνεργατική σχέση υπονοεί μια σχέση αμοιβαιότητας που βασίζεται στην ισότιμη αξιοποίηση των γνώσεων, των δυνατοτήτων και των απόψεων του συντονιστή και των γονέων. Οι γονείς από την πλευρά τους είναι «ειδικοί» όσον αφορά το παιδί τους, την οικογένεια τους, το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ενώ παράλληλα συμμετέχουν ενεργά στη θέσπιση στόχων και τη διαδικασία παρέμβασης (Παππά, 2003).

Η προσέγγιση αυτή, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία γονέων-συντονιστή, έχει αποδειχτεί ότι είναι πολύ αποτελεσματική. Αναποτελεσματική έχει αποδειχθεί κάθε προσέγγιση που δεν αξιοποιεί τις δυνατότητες των γονέων και δεν εστιάζει στη συνεργασία. Οι Patterson και Forgatch (1985) επισημαίνουν ότι κάθε προσέγγιση που δεν εστιάζει στη συνεργασία, είναι πιθανόν να οδηγήσει σε χαμηλό επίπεδο δέσμευσης των γονέων στους στόχους της ομάδας, αυξημένη εξάρτηση και χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς και διακοπή της συμμετοχής τους στη Σχολή Γονέων.

Στόχος της σχέσης συνεργασίας που εφαρμόζεται στις Σχολές Γονέων σύμφωνα με τους Webster, Stratton και Herbert (ό. α. Παππά, 2006) είναι οι γονείς να υιοθετήσουν μια ανάλογη σχέση συνεργασίας με τα παιδιά τους αλλά και γενικότερα στις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις (π.χ. με τους εκπαιδευτικούς).

Επίσης, το 1998, η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ίδρυσε και έθεσε σε λειτουργία σε όλους τους νομούς της χώρας Σχολές Γονέων. Η λειτουργία τους υποστηρίζεται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.). Το έργο έχει ως στόχο να υποστηρίξει τους γονείς στο ρόλο τους προσφέροντάς τους γνώσεις και ευκαιρίες για προβληματισμό και ανταλλαγή εμπειριών σε θέματα που τους απασχολούν. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Γεώργια, Μπεζεβέγκη, Γιώτσα, και Γεωργίου (2007), μέσω της συστηματικής ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης, το έργο στοχεύει:

- στη βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια,
- στην ουσιαστική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο,
- στην βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους,
- στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και τη συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για την αποτελεσματικότερη παροχή βοήθειας στα παιδιά τους,
- στη βελτίωση των γνώσεων των γονέων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών τους,

- στην απόκτηση ικανοτήτων έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου.

2. Η Μετάβαση στο Γονικό Ρόλο

Η μετάβαση στο γονικό ρόλο (η απόκτηση του πρώτου παιδιού), αποτελεί μια ιδιαίτερη εξελικτική φάση που σηματοδοτείται από σημαντικές προσωπικές, οικογενειακές και κοινωνικές αλλαγές (Levy-Shiff, 1994). Μάλιστα, έχει χαρακτηριστεί ως μία από τις πιο απότομες και ξαφνικές αλλαγές που επισυμβαίνουν στη ζωή ενός ατόμου και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την εξέλιξη των ενηλίκων και του κύκλου ζωής της οικογένειας (Cowan & Cowan, 1998, 2000, Doss, Rhoades, Stanley & Markman, 2009, Terry, 1991).

Η περίοδος της κύησης αποτελεί τόσο για τη μελλοντική μητέρα όσο και το μελλοντικό πατέρα μία κρίσιμη φάση στον κύκλο της ζωής, καθώς απαιτεί νέες ψυχοκοινωνικές προσαρμογές σε όλους τους τομείς της ζωής, όπως είναι η ταυτότητα του Εγώ, οι συζυγικοί ρόλοι, οι κοινωνικές συναναστροφές, οι εργασιακές σχέσεις. Οι προσαρμογές αυτές μπορεί να οδηγήσουν, σύμφωνα με τις συνθήκες, σε ένα άλλο επίπεδο ολοκλήρωσης και να αποτελέσουν αφετηρία για μεγαλύτερη προσωπική, ψυχοκοινωνική και ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη, ή αντίθετα, να δυσχεράνουν τη μετάβαση στη νέα πραγματικότητα, αποτελώντας πηγή αποσταθεροποίησης, άγχους και σημαντικών δυσκολιών (Παρασκευόπουλος, 1985, Χουρδάκη, 2000, Χουρδάκη, Μαρούδα & Σταύρου, 1989).

Η μετάβαση στη γονικότητα, συνδέεται συχνά με θετικά συναισθήματα, ιδιαίτερα όταν αποτελεί συνειδητή κι υπεύθυνη επιλογή των συζύγων και επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα, όπως: α) η εκπλήρωση των ισχυρών βιολογικών αναγκών για αναπαραγωγή, β) η εκπλήρωση των κοινωνικών προσδοκιών, γ) μια αίσθηση επιτεύγματος, δ) η συνέχεια του ονόματος της οικογένειας, ε) η διασκέδαση, η αγάπη και η συντροφικότητα και, στ) θεωρείται συχνά ως ένα σύμβολο αγάπης και σταθερότητας στη σχέση (Feeney, Hohaus, Noller & Alexander, 2001). Εντούτοις, αποτελεί και μια δοκιμασία για την ψυχική υγεία, απ' όπου ο μελλοντικός γονέας μπορεί να βγει, και πάλι σύμφωνα με τις συνθήκες, είτε ενδυναμωμένος ή αντίθετα αποδυναμωμένος, καθώς θέτει νέα θέματα διαπραγμάτευσης και δημιουργεί νέες σημαντικές απαιτήσεις και προκλήσεις. Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2000), οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «κρίση» μιλώντας για τη μετάβαση στο γονικό ρόλο ήταν οι κοινωνιολόγοι της οικογένειας, όπως ο Hill (1949) και αργότερα ο Le Masters (1957). Στη συνέχεια, η Bibring (1959) και η Benedek (1959) πρόσθεσαν μια εξελικτική διάσταση και υποστήριξαν ότι η κρίση που συνοδεύει τη μετάβαση στη γονική ιδιότητα διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά με άλλες εξελικτικές «κρίσεις» στην πορεία της ανάπτυξης, όπως είναι η εφηβεία, ενώ πρόσφατα (1991) η Revault d' Allones συμπλήρωσε ότι μπορεί να λειτουργεί

γήσει ως αποδιοργάνωση και δυσλειτουργία αλλά και ως ώθηση για εξέλιξη, ανάπτυξη, διαφοροποίηση. Ωστόσο, αν και οι νεώτερες έρευνες υποστηρίζουν ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει για όλους τους γονείς, διότι υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίον οι σύζυγοι αντιδρούν στη γονικότητα (Cowan & Cowan, 1998), η μετάβαση στο γονικό ρόλο δεν παύει και σήμερα να θεωρείται ότι αποτελεί κρίσιμη καμπή στη ζωή του ζεύγους (Cowan & Cowan, 2000). Αν και οι περισσότεροι γονείς είναι ανέτοιμοι γι' αυτή τη μετάβαση (Χουρδάκη, 2000α, 2001), δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε ότι η γονικότητα αποτελεί πηγή ωρίμανσης, αλλαγής και προσωπικής ανάπτυξης. Οι αλλαγές που συντελούνται, επηρεάζονται εν μέρει από τα χαρακτηριστικά των ιδίων των γονέων: α) από το πόσο στοργικοί είναι, από το βαθμό της προσαρμοστικότητάς τους, από το πόσο ασφαλείς νιώθουν ως προς το ρόλο τους (Vondra & Belsky, 1993), καθώς και β) από το αν έχει διαμορφωθεί μία στενή και υποστηρικτική σχέση μεταξύ τους (Cox, Owen, Lewis & Henderson, 1989).

Έχει υποστηριχθεί θεωρητικά κι έχει επιβεβαιωθεί και ερευνητικά ότι γενικά η μετάβαση στο ρόλο του γονέα σχετίζεται με μία μικρή μείωση όσον αφορά στην ικανοποίηση που αντλούν οι σύζυγοι από το γάμο (Bornstein, 1995, Cowan & Cowan, 2000, Grossman, Pollack, Golding & Fedele, 1987, Umberson & Gove, 1987). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι, αν και παρατηρείται μείωση στην ικανοποίηση που αντλούν πολλοί σύζυγοι, το επίπεδο της ικανοποίησης παραμένει το ίδιο για αρκετούς από αυτούς, ενώ σε άλλους, αντιθέτως, αυξάνεται η ικανοποίηση σχετικά με τη συζυγική ζωή (Belsky & Kelly, 1995). Σε σχετική μελέτη των Belsky & Kelly (1995) βρέθηκε ότι σε 50% των συζύγων παρατηρήθηκε μείωση της ικανοποίησης, σε 30% δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή, ενώ σε 20% σημειώθηκε αύξηση. Επιπρόσθετα, η μείωση στην συζυγική ικανοποίηση παρατηρείται και σε ζευγάρια τα οποία δεν έχουν παιδιά, αλλά είναι παντρεμένοι πολλά χρόνια (Crawford & Huston, 1993, MacDermid, Huston & McHale, 1990). Σε πρόσφατη μετα-ανάλυση 97 μελετών, οι Twenge, Campbell, και Foster, (2003) διαπίστωσαν ότι χαμηλότερη συζυγική ικανοποίηση αναφέρουν οι γονείς, και κυρίως οι μητέρες, συγκριτικά με όσους δεν είναι γονείς. Η επίδραση της γονικότητας στη συζυγική ικανοποίηση τα τελευταία χρόνια είναι πιο αρνητική στους συζύγους που είναι νεώτεροι και ανήκουν σε ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Τα δεδομένα των ερευνών υποδηλώνουν ότι η συζυγική ικανοποίηση μειώνεται μετά τη γέννηση του παιδιού εξαιτίας των συγκρούσεων που προκύπτουν σχετικά με τους ρόλους και του περιορισμού της ελευθερίας.

Η Παππά (2006), κάνοντας αναφορά στους Cowan και Cowan (2000), αναφέρει ότι η μετάβαση στο γονικό ρόλο είναι μία δύσκολη διαδικασία που αφορά σε αρκετούς τομείς της ζωής της οικογένειας:

- *Αλλαγές ως προς την ταυτότητα:* οι απόψεις ανδρών και γυναικών σχετικά με το πώς είναι ο κόσμος και με το πώς λειτουργεί η οικογένεια μερικές φορές αλλάζουν ριζικά.

- *Αλλαγή των ρόλων μέσα στο γάμο:* α) Η κατανομή εργασιών γίνεται πιο παραδοσιακή, β) Τα βρέφη δε φέρνουν τους γονείς πιο κοντά, γ) Η φύση της επικοινωνίας αλλάζει (εστιάζεται στο βρέφος), δ) Αλλάζει η αίσθηση του εαυτού καθώς και η σχέση μεταξύ των συντρόφων, ε) Διαφοροποιούνται οι ρόλοι και οι σχέσεις εκτός οικογένειας, στ) Οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να βάλουν σε δεύτερη προτεραιότητα την καριέρα τους, ζ) Βιώνουν έλλειψη υποστήριξης από φίλους και συνεργάτες (μητέρες και πατέρες).

Σε πολλές έρευνες η γέννηση του πρώτου παιδιού έχει συνδεθεί με το φαινόμενο της «έμφρασης στους παραδοσιακούς ρόλους/ τύπους» (“increase of traditionalism”), καθώς οι απαιτήσεις και οι αντίστοιχες ευκαιρίες για την άσκηση του ρόλου τείνουν να ακολουθούν παραδοσιακές ιδέες ως προς τους ρόλους των φύλων: Ο νέος πατέρας είναι υπεύθυνος για την εργασία και το εισόδημα της οικογένειας, έχει την τάση να συνδέεται λιγότερο με την οικογένεια και να επενδύει σε εξωτερικές δραστηριότητες, ενώ η μητέρα φροντίζει το παιδί και το σπίτι και είναι λιγότερο αυτόνομη, καθώς εξαρτάται τόσο οικονομικά όσο και ως προς την προσωπική βοήθεια και τη λήψη αποφάσεων από το σύζυγο (Grossman, Pollack, Golding & Fedele, 1987, Umberson & Gove, 1987, Μουσούρου, 2003, Παππά, 2006). Επιπρόσθετα, ενώ η προσαρμογή των μητέρων και η ανταπόκριση τους στις απαιτήσεις του ρόλου τους (ιδιαίτερα μετά τη γέννηση του πρώτου παιδιού) έχει μελετηθεί διεξοδικά, η προσαρμογή των πατέρων δεν είχε μέχρι πρότινος αποτελέσει αντικείμενο θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα εστιάζονται στην προσαρμογή των πατέρων σε συγκεκριμένα θέματα, όπως είναι ο βαθμός συμμετοχής τους στη φροντίδα του παιδιού (Belsky & Volling, 1986) και τις δουλειές του σπιτιού (Greenstein, 1996), οι παράγοντες που προσδιορίζουν το ρόλο των γονέων (Woodworth, Belsky & Crnic, 1996), οι συνέπειες της εμπλοκής τους στην ανάπτυξη του παιδιού (Cabrera, 2002. Parke, 1995, 2000), η ποιότητα της συζυγικής σχέσης (Levy-Shiff, 1994. Doss, Rhoades, Stanley & Markman, 2009) και ο βαθμός ικανοποίησης τους από αυτή (Grossman, Pollack, Golding & Fedele, 1987, Umberson & Gove, 1987). Πολύ λίγες μελέτες έχουν λάβει υπόψη τους τις αλλαγές στην υποκειμενική ευημερία και την ικανοποίηση που αντλούν από τη ζωή τους οι πατέρες, ως ενδείξεις προσαρμογής. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι οι νέοι πατέρες εμφάνισαν περισσότερο άγχος στα πρώτα γενέθλια του παιδιού τους, αναφορικά με το ρόλο τους ως «κουβαλητή», με αποτέλεσμα να αφιερώνουν εξαιρετικά σημαντικό χρόνο στην εργασία τους (Grossman, Pollack, Golding & Fedele, 1987, Umberson & Gove, 1987). Επιπλέον, δεδομένα σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των πατέρων φαίνεται ότι συμφωνούν ότι δεν παρατηρείται σημαντική αλλαγή στη διάθεσή τους μετά τη μετάβαση τους στο γονικό ρόλο (Feldman & Nash, 1984. Belsky, Rovine & Fish, 1989).

Ωστόσο τα παραπάνω ευρήματα ανατρέπει πρόσφατη έρευνα των Peitz, Kalicki, και Fthenakis (1999), στην οποία βρέθηκε ότι, αν και η γέννηση του πρώτου παιδιού

δε φαίνεται να έχει άμεση επίδραση στην ευημερία των πατέρων, μακροπρόθεσμα (συγκεκριμένα, τρία χρόνια μετά τη γέννηση του παιδιού), παρατηρείται μία σημαντική αύξηση συχνότητας κατάθλιψης στους συζύγους που γίνονται πατέρες για πρώτη φορά. Ιδιαίτερα η γέννηση του πρώτου παιδιού προκαλεί σημαντική μείωση της ικανοποίησης για τους πατέρες σε διάφορους τομείς της συζυγικής ζωής, τουλάχιστον τα τρία πρώτα χρόνια μετά τη γέννηση του παιδιού. Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι η μείωση της ικανοποίησης σε καθένα από τους τρεις τομείς (συζυγική σχέση, εργασία, γονικός ρόλος) συμβάλλει σημαντικά σε αύξηση της κατάθλιψης. Επομένως, όχι μόνο για τις μητέρες, αλλά και για τους πατέρες τονίζεται η αναγκαιότητα προσαρμογής στο νέο τους ρόλο ως γονείς.

Ασφαλώς, οι παράγοντες που καθορίζουν το πώς θα αντιδράσουν οι σύζυγοι σ' αυτή την απότομη και ξαφνική μετάβαση από το δυαδικό στο τριαδικό σχήμα είναι πολλοί: Ο βαθμός διαφοροποίησης που έχουν επιτύχει ο άνδρας και η γυναίκα, όταν αποφασίζουν να γίνουν γονείς, τόσο ως ξεχωριστά άτομα αλλά και ως ζευγάρι (Δραγώνα & Ναζίρη, 1995), οι σχέσεις των συζύγων μεταξύ τους, οι σχέσεις τους με τους δικούς τους γονείς, ο βαθμός της ψυχοκοινωνικής ωριμότητας του ζευγαριού, ο βαθμός στον οποίο η εγκυμοσύνη είναι επιθυμητή και αναμενόμενη κ. ά. Τελειώνοντας, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο τρόπος αντίδρασης του ζευγαριού στον ερχομό του παιδιού δεν μπορεί να προβλεφθεί εύκολα, καθώς πρόκειται για μία αντίδραση συναισθηματική-εξωλογική. Έχει παρατηρηθεί ότι πολλά ζευγάρια, ενώ έχουν αποφασίσει συνειδητά να φέρουν στον κόσμο ένα παιδί, μερικές φορές νιώθουν απογοητευμένοι όταν η επιθυμία τους πραγματοποιείται και αντίστροφα, ζευγάρια που δεν επιθυμούσαν την έλευση ενός παιδιού στη ζωή τους και έρχονται αντιμέτωπα με μία εγκυμοσύνη, όταν το παιδί έρχεται στη ζωή, το αποδέχονται απόλυτα και είναι ενθουσιασμένοι (Παρασκευόπουλος, 1985. Χουρδάκη, Μαρούδα & Σταύρου, 1989).

3. Η Γονική Ιδιότητα

Μία σημαντική παράμετρος που χρειάζεται επαναπροσδιορισμό και αποσαφήνιση είναι η γονική ταυτότητα. Τι είναι η γονική ταυτότητα; Σύμφωνα με την Παππά (2008), πολύ απλά, το να ξέρει ο γονιός ποιος πραγματικά είναι: να ξέρει τις αξίες που έχει, τις προτεραιότητες που θέτει και να μπορεί να αναγνωρίζει τις πράξεις που αντικατοπτρίζουν ποιος είναι πραγματικά. Όπως ο έφηβος αναζητά την ταυτότητά του, επιδιώκοντας να αποκτήσει μια εικόνα για τον εαυτό του ως πρόσωπο με εσωτερική ενότητα και διαχρονική σταθερότητα και προσπαθεί να απαντήσει σε θεμελιώδη ερωτήματα όπως «Ποιος είμαι;» ή «Τι είναι σημαντικό για μένα στη ζωή;» θέλοντας να ιεραρχήσει σκοπούς και αξίες, έτσι και ο κάθε γονέας είναι αναγκαίο να θέσει στον εαυτό του αντίστοιχα ερωτήματα ώστε να αποκτήσει μία σαφή ταυτότητα. Η διαμόρφωση γονικής ταυτότητας είναι εξαιρετικά σημαντική, διότι οδηγεί τους γονείς σε μεγαλύτερη συνειδητοποίηση, ενώ ενδυναμώνει

τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και τη σχέση τους με τους γονείς τους. Πώς αποκτάται μία σαφής γονική ταυτότητα; Οι παράγοντες που θα αναφερθούν παρακάτω θα διευκολύνουν την αποσαφήνιση της ταυτότητας των γονέων και θα επιχειρήσουν να διαμορφώσουν το περίγραμμά της.

1. Οι γονείς χρειάζεται να βρίσκουν χρόνο για τα παιδιά και για τον εαυτό τους (π.χ. η σημασία του παιχνιδιού, της συζήτησης, του διαλόγου σε όλες της ηλικίες).
2. Να συμμετέχουν στη ζωή με τα παιδιά τους (δηλαδή, να ζουν ΜΑΖΙ με τα παιδιά τους κι όχι ΠΑ τα παιδιά τους).
3. Να μη χάνουν την επαφή με τη βαθιά γονική τους αγάπη (δημιουργία ασφαλούς συναισθηματικού δεσμού με τα παιδιά – επικοινωνία με το συναίσθημα – γονιός με συναισθηματική νοημοσύνη).
4. Να προσπαθούν να οικοδομήσουν θετικές συμπεριφορές μέσα από τον έπαινο και την ενθάρρυνση (έπαινος: μια μορφή ανταμοιβής που παρέχεται όταν το αποτέλεσμα είναι το επιθυμητό, ενθάρρυνση: στοχεύει στην προσπάθεια και στη βελτίωση κι όχι στο αποτέλεσμα).
5. Να παρέχουν οριοθέτηση με αγάπη, συνέπεια και σταθερότητα.
6. Να αποδέχονται τα παιδιά τους χωρίς όρους (π.χ. «Σε αγαπώ γι' αυτό που είσαι, όπως κι αν είσαι, και θα σε αγαπώ για πάντα ό, τι κι αν συμβεί»).
7. Να αγωνίζονται να παραμείνουν σταθεροί και συνεπείς, ιδιαίτερα όταν βρίσκονται κάτω από στρες (ανακαλύψτε τα συμπτώματα του στρες, εντοπίστε τις σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές, ανακαλύψτε τα γεγονότα που προκαλούν στρες, προσδιορίστε το επίπεδο στρες που βιώνετε. Έτσι, ανακαλύπτετε πώς μπορείτε να αντιμετωπίσετε το στρες και πώς μπορείτε να αλλάξετε τις αντιδράσεις σας σε στρεσογόνα γεγονότα).
8. Να εμπιστεύονται τη γνώση τους και να ενεργούν με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (η εμπιστοσύνη στον εαυτό πηγάζει από αγάπη για τον εαυτό. Αγαπώ τον εαυτό μου, τον αποδέχομαι, τον εμπιστεύομαι, τον ΓΝΩΡΙΖΩ).
9. Να είναι ενεργητικοί ακροατές (ακούμε το παιδί μας όχι μόνο με τα αυτιά μας και τα μάτια μας, αλλά με όλες τις αισθήσεις μας γενικά. Π.χ. Παιδί: «Με είπε άσημη», Γονιός: «Στεναχωρήθηκες πραγματικά που σου το είπε αυτό η φίλη σου;»).
10. Να καταφεύγουν στην τεχνική εξεύρεσης εναλλακτικών λύσεων.
11. Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με μηνύματα σε πρώτο πρόσωπο (π.χ. «Όταν σου μιλώ και δεν κάθεσαι να με ακούσεις, νιώθω λυπημένος»).
12. Να προσπαθούν να δημιουργούν/ να εισάγουν τελετουργικά στην καθημερινότητά τους με το παιδί (π.χ. σταθερό καθημερινό πρόγραμμα προσφέρει αίσθημα ασφάλειας στο παιδί).

13. Να προσπαθούν να σκέφτονται πριν πουν «όχι» (να υπάρχει πραγματικά καλός λόγος για να ειπωθεί και να λέγεται με νόημα, όχι σπασμωδικά).
14. Να εξασκούν -κατά το μέγιστο δυνατό- την τεχνική του διαλόγου.
15. Να τολμούν να είναι διαφορετικοί, υιοθετώντας -όταν χρειάζεται- μη συμβατική συμπεριφορά.
16. Να παίρνουν το χρόνο που χρειάζεται για να αποσαφηνίσουν τις αξίες τους και να λαμβάνουν συνειδητές αποφάσεις που να βασίζονται στο δικό τους, ξεχωριστό σύστημα αξιών.
17. Να έχουν πλούσια εσωτερική ζωή (ενδοσκόπηση: γνωριμία με τον εσωτερικό μας κόσμο, έμπνευση: ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα, εσωτερικά κίνητρα: ικανότητα, επιλογή, πρόκληση, έλεγχος, δημιουργικότητα).
18. Να καλλιεργούν την ικανότητα για κατασκευή εικόνων, τόσο τη δική τους όσο και των παιδιών τους.
19. Να καλλιεργούν την ικανότητα για δημιουργική έκφραση.
20. Να προωθούν την συμμετοχή σε δραστηριότητες όπου βιώνεται η συνεισφορά σε κάτι (Παππά, 2008).

4. Γονική ιδιότητα και Σχολές Γονέων

Οι προκλήσεις, οι δυσκολίες και η πολυπλοκότητα της άσκησης του γονικού ρόλου, έχει οδηγήσει τους γονείς στην αναζήτηση εκπαίδευσης και συμβουλευτικής, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους πιο αποτελεσματικά. Η συμμετοχή τους στις ομάδες Σχολών Γονέων, αναμφίβολα τους βοηθά να νιώσουν πιο επαρκείς και ασφαλείς στο ρόλο τους ως γονείς και τελικά, να μπορέσουν να αντλήσουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και ικανοποίηση απ' αυτόν (Μπρούμου & Παππά, 2011. Μπρούμου, 2014α, 2014β. Παππά, 2008). Οι Σχολές Γονέων είναι ολιγομελείς ομάδες γονέων, στα πλαίσια των οποίων παρέχεται εκπαίδευση και συμβουλευτική στους γονείς σχετικά με θέματα που αφορούν στη διαπαιδαγώγηση και την ανατροφή των παιδιών τους. Οι συναντήσεις αυτών των ομάδων πραγματοποιούνται σε δεκαπενθήμερη συχνότητα και διαρκούν μιάμιση ώρα. Τις ομάδες Σχολών Γονέων συντονίζουν ειδικοί ψυχικοί υγείας, οι οποίοι είναι σταθερές παρουσίες στη διάρκεια των συναντήσεων.

Οι Σχολές Γονέων αφενός παρέχουν στους γονείς πληροφόρηση - ενημέρωση (information) για θέματα Εξελικτικής και Οικογενειακής ψυχολογίας, αφετέρου συντελούν στη διαφοροποίησή τους (formation), τη σταδιακή ωρίμανση της προσωπικότητάς τους, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη θετική εξέλιξη των παιδιών τους (Powell, 1988. Thomas, 1996. Χουρδάκη, 2000, 2001). Η διαφοροποίηση, ωστόσο, απαιτεί χρόνο για να επιτευχθεί. Φαίνεται ότι γίνεται διακριτή μετά

τους οκτώ μήνες (δηλαδή, μετά το πέρας ενός κύκλου συμμετοχής στη Σχολή Γονέων) και μεγαλώνει όσο αυξάνεται και το χρονικό διάστημα συμμετοχής (Κιτσάκη, Παππά, Μανασού, Βουλγαράκη & Γυφτοπούλου, 2003. Παππά, 2006). Οι δύο αυτές βασικές κατευθύνσεις εργασίας, η ενημέρωση (information) και η διαμόρφωση-διαφοροποίηση (formation) της προσωπικότητας του γονέα είναι οι δύο βασικές αρχές της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων (F.I.E.P. - Federation Internationale pour l' Education des Parents) και του “Εξελικτικού Συστήματος” της Μαρίας Χουρδάκη που εφαρμόζεται στις Σχολές Γονέων σε όλη την Ελλάδα.

Ο όρος “Σχολή Γονέων” ή “Εκπαίδευση των Γονέων” ανακαλεί συνήθως την εικόνα ενός ειδικού που κάνει διάλεξη σε μία ομάδα γονέων σχετικά με τις ηλικίες και τα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού. Όμως η εκπαίδευση των γονέων που επικεντρώνεται στους ειδικούς και που αποτελεί απλώς διδακτικού τύπου δραστηριότητα δεν είναι ούτε πλήρης ούτε ακριβής όσον αφορά τα πολλά προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων (Powell, 1990). Ο τρόπος εργασίας, συνεργασίας με τους γονείς στις Σχολές Γονέων, δεν ακολουθεί το εύκολο σχήμα των διαλέξεων ή τα σεμινάρια λίγων ημερών ή εβδομάδων κ.ά. Αυτά τα σχήματα δημιουργούν σύγχυση στους γονείς, δεν τους διαφοροποιούν. Η μεθοδολογία των Σχολών Γονέων, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, βασίζεται στο σύστημα εργασίας με ομάδες (group-work), στην αξιοποίηση των ομαδικών φαινομένων.

5. Συμπεράσματα

Στις ομάδες Σχολών Γονέων συνήθως συμμετέχει ο ένας εκ των δύο γονέων. Η διαφοροποίηση, ωστόσο, ως μακροπρόθεσμος στόχος, την οποία κατακτά σταδιακά ο γονέας που συμμετέχει, φαίνεται ότι αντανακλάται και στη σχέση του με το σύντροφό του, βελτιώνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία (Χουρδάκη, 2000). Εκτός από τους γονείς που συμμετέχουν στις Σχολές Γονέων και τη διαφοροποίησή τους, που και οι ίδιοι συνειδητοποιούν ως προς τη στάση και τη συμπεριφορά τους προς το παιδί τους, η συμμετοχή στη Σχολή Γονέων έχει βρεθεί ότι επιδρά θετικά και στη συζυγική σχέση. Μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τα αποτελέσματα διαφόρων προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, έχουν βρει ότι η συμμετοχή στα εν λόγω προγράμματα συσχετίζεται με αυξημένη ικανοποίηση από τη συζυγική σχέση (Winans & Cooker, 1984). Οι Dadds, Schwartz, και Sanders (1987) βρήκαν ότι η ψυχολογική υποστήριξη που δέχεται ο ένας γονέας, μαζί με συμβουλές για την ανατροφή του παιδιού, μειώνει τις συζυγικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς. Οι δεξιότητες επικοινωνίας που αποκτούν οι γονείς στα πλαίσια των Σχολών Γονέων (ενεργητική ακρόαση/αντανακλαστική ακοή, διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων, μηνύματα σε πρώτο πρόσωπο κ.ά.) συντελούν στη βελτίωση της σχέσης τους με το παιδί τους, αλλά και με το/τη σύντροφό τους. Σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί συσχετίζουν θετικά τις δεξιότητες επικοινωνίας

με τη συζυγική ικανοποίηση (Meeks, Hendrick & Hendrick, 1998. Pasupathi, Carstensen, Levenson & Gottman, 1999). Οι Bayley, Mc William, Darkes, Hebell, Simeonsson, Spiker & Wagner (1998), βρήκαν ότι η εκπαίδευση των γονέων ενισχύει την ικανότητα της οικογένειας να συνεργαστεί με ειδικούς, βοηθά στην ανάπτυξη ενός ισχυρού υποστηρικτικού συστήματος, βοηθά τους γονείς να αντιμετωπίσουν το μέλλον με αισιοδοξία και αυξάνει τη γενική ποιότητα της οικογένειας.

Βιβλιογραφία

- Bayley, D. B., Mc William, R.A., Darkes, L.A., Hebell, K., Simeonsson, R.J., Spiker, D. & Wagner, M. (1998) Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research, *Exceptional Children*, 64, 313-328.
- Belsky, J. & Volling, B. L. (1986) Mothering, fathering & marital interaction in the family triad: Exploring family systems processes. In P. Berman & F. Pedersen (Eds.), *Men's transition to parenthood. Longitudinal studies of early family experience* (pp. 37-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belsky, J., Rovine, M. & Fish, M. (1989) The Developing Family System. In M. Gunnar & E. Thelen (Eds.), *Minnesota Symposia of Child Psychology: Vol. 22 Systems and Development* (Chap. 4, pp. 119-166). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Belsky, J. & Kelly, J. (1995) *The transition to parenthood*. New York: Delacorte Press.
- Bornstein, M.H. (1995) *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Γεώργας, Δ., Μπεξεβέγκης, Η., Γιώτσα, Α. & Γεωργίου, Α. (2007) Η δια βίου εκπαίδευση και οι Σχολές Γονέων. *Δια βίου Επιστημονική Επιθεώρηση για τη δια βίου μάθηση*, 1, (1), σελ. 59-79. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γ.Γ.Ε.Ε.
- Γιώτσα, Άρτ., Μακρή, Ευστ., Κούτελου, Σ., Σταματελάτου, Άν. & Χαβρεδάκη, Αργ., (2011) *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4, 4-24.
- Cabrera, N. J. (2002) Fathers. In N. Salkind (Ed.), *Child Development* (pp. 148-152). Machillah Reference, USA.
- Cowan, C. P. & Cowan, P. A. (1998) New families: Modern couples as new pioneers, In Mason, M. A., Skdnik, A. & Sugarman, S. (eds.), *The evolving America family. New policies for new families*, Oxford University Press.
- Cowan, C. P. & Cowan, P. A. (2000) *When Partners Become Parents: The Big Life Change for Couples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Cox, M. J., Owen, M. T., Lewis, J. M. & Henderson, V. K. (1989) Marriage, adult adjustment, and early parenting. *Child Development*, 60, 1015-1024.
- Crawford, D. W. & Huston, T. L. (1993) The impact of the transition to parenthood on marital leisure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(1), 39-46.
- Dadds, M. R., Schwartz, S. & Sanders, M. R. (1987) Marital discord and treatment outcome in behavioral treatment of child conduct disorders, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(3), 396-403.
- Doss, B. D., Rhoades, G. K., Stanley, S. M. & Markman, H. J. (2009) The effect of the transition to parenthood on relationship quality: an 8-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (3), 601-19.
- Δραγώνα, Θ. & Ναζίρη, Δ. (1995) *Οδεύοντας προς την πατρότητα*. Αθήνα: Εξάντας.
- Δραγώνα, Θ. (2000) Η Δυναμική της Οικογένειας κατά τη Μετάβαση στη Γονική Ιδιότητα. Στο Ι. Τσιάντης. & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Μωρά και Μητέρες. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και υγεία στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής* (σσ. 203-218), 2η έκδ. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Feeney, J. A., Hohaus, L., Noller, P. & Alexander, R. P. (2001) *Becoming parents: Exploring the bonds between mothers, fathers, and their infants*. New York: Cambridge University.
- Feldman, S. S. & Nash, S. C. (1984) The transition from expectancy to parenthood: impact of the firstborn child on men and women. *Sex Roles*, 11, 61-78.
- Greenstein, T. N. (1996) Husbands' participation in domestic labor: interactive effects of wives' and husbands' gender ideologies. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 585-595.
- Grossman, F. K., Pollack, W. S., Golding, E. R. & Fedele, N. M. (1987) Affiliation and Autonomy in the Transition to Parenthood. *Family Relations*, 36 (3), 263-269.
- Κιτσάκη, Β., Παππά, Β., Μανατού, Ε., Βουλγαράκη, Μ. & Γυφτοπούλου, Ε. (2003) Προφίλ του ιδανικού γονεϊκού ρόλου: Ερευνητικά δεδομένα. Στο: Ρήγα, Α. Β. και συνεργάτες, *Το Κουτί της Πανδώρας. Οικογένεια και ηδιαπολιτισμική της ταυτότητα σήμερα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 218-231.
- Levy-Shiff, R. (1994) Individual and contextual correlates of marital change across the transition to parenthood. *Developmental Psychology*, 30, 591-601.
- MacDermid, S. M., Huston, T. L. & McHale, S. M. (1990) Changes in Marriage Associated with the Transition to Parenthood: Individual Differences as a Function of Sex-Role Attitudes and Changes in the Division of Household Labor. *Journal of Marriage and Family*. 52(2), 475-486.

- Meeks, B. S., Hendrick, S. S. & Hendrick, C. (1998) Communication, love and relationship satisfaction, *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(2), 755-773.
- Μπρούμου, Μ. (2011) Η συμβουλευτική γονέων ως θεσμός πρόληψης των δυσκολιών που προκαλούν οι αλλαγές στη μορφή της οικογένειας. *Αρχαία Νευροψυχολογικής Ιατρικής (Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π.)*, 18(3), 16-19.
- Μπρούμου Μ. & Παππά, Β. (2011) Εκπαίδευση και συμβουλευτική γονέων: θεσμός πρόληψης της ψυχικής υγείας των παιδιών. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 4, 171-183.
- Μπρούμου Μ. & Παππά, Β. (2012) Η Αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Γονέων Παιδιών Βρεφικής-Προσχολικής Ηλικίας στα πλαίσια των Σχολών Γονέων. Στο Σπ. Χ. Πανατζής, Θ. Μπάκας, Μ. Ι. Σακελλαρίου & Ε. Καινούριου (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής*, τ. Α' (σ. 516-526). Ιωάννινα: Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μπρούμου, Μ. (2014α) *Αλλαγές στη μορφή της οικογένειας και ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Bookstars.
- Μπρούμου, Μ. (2014β) *Η ψυχολογία της γονεϊκότητας*. Αθήνα: Bookstars.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007) *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παππά, Β. (2003) Η εκπαίδευση της οικογένειας στο χώρο του σχολείου. Εμπειρίες από τις Σχολές Γονέων. Στο Α.-Β. Ρήγα (Επιμ.), *Το Κουτί της Πανδώρας*, (σσ. 264-269). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β. (2006) *Επάγγελμα γονέας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παππά, Β. (2008) *Γονείς, παιδιά και ΜΜΕ. Ένας οδηγός γονικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985) *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση (τόμος 2)*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Parke, R. D. (1995) Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 3 Status and Social Conditions of Parenting* (Chap. 2, pp. 27-63). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Parke, R. D. (2000) Father Involvement: A Developmental Psychological Perspective. *Marriage and Family Review*, 29, 2/3, 43-58.
- Pasupathi, M., Carstensen, L. L., Levenson, R. W. & Gottman, J. M. (1999) Responsive listening in long-married couples: A psycholinguistic perspective, *Journal of Nonverbal Behavior*, 23(2), 173-193.

- Patterson, G. R. & Forgatch, M. S. (1985) Therapist behavior as a determinant for client noncompliance: A paradox for the behavior modifier. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 846-851.
- Peitz, G., Kalicki, B. & Fthenakis, W. E. (1999, September) *Adjustment to the Parental Role after Childbirth*. Ανακοίνωση στο IXth European Conference on Developmental Psychology, Σπέτσες.
- Powell, D. R. (1988) *Parent Education as Early Childhood Intervention*. Norwood, NJ: Ablex.
- Powell, D. R. (1990) *Parent Education and Support-Program*. ERIC Digests.
- Terry, D. J. (1991) Transition to parenthood. In P. C. L. Heaven (Ed.), *Lifespan Development* (pp. 184-211). Sydney: HBJ.
- Thomas, R. G. (1996) Reflective dialogue parent education design: Focus on parent development, *Family Relations*, 45(2), 1-12.
- Twenge, J. M., Campbell, W. K. & Foster, C. A. (2003) Parenthood and Marital Satisfaction: A Meta-Analytic Review. *Journal of Marriage and Family*, 65(3), 574-583.
- Umberson, D. & Gove, W. R. (1989) Parenthood and psychological well-being: Theory, measurement & stage in the family life course. *Journal of Family Issues*, 10, 440-462.
- Vondra, J. & Belsky, J. (1993) Developmental origins of parenting: Personality and relationship factor. In Luster & Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 1-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winans, T. R. & Cooker, P. G. (1984) The effects of parent education on the marital dyad: An examination of the systems theory, *Journal of Marital and Family Therapy*, 10, 423-425.
- Woodworth, S., Belsky, J. & Crnic, K. (1996) The determinants of fathering during the child's second and third years of life: a developmental analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 679-692.
- Χουρδάκη, Μ., Μαρούδα, Α. & Σταύρου, Μ. (1989) *Θέματα Προετοιμασίας για Γάμο-Συμβίωση και Σχέσεις στην Οικογένεια*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Χουρδάκη, Μ. (2000α) *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Leader Books.
- Χουρδάκη, Μ. (2000β) *Σχολές Γονέων (Σκοπός-Μεθοδολογία-Θεματολογία)*. Αθήνα, Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων.
- Χουρδάκη, Μ. (2001) Οι αναντικατάστατοι Παιδαγωγοί - Η εκπαίδευση της οικογένειας - Σχολές Γονέων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 33-39.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ιωάννα Μ. Βάμβουκα
Δρ. Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών

Résumé

L'aptitude à comprendre des textes d'une part et celle à élaborer des anaphores textuelles d'autre part font l'objet de la recherche présentée ci-dessous. Pour évaluer les deux aptitudes, un échantillon de 604 élèves (204 de 4ème, 200 de 5ème, 200 de 6ème) ont lu deux textes (un narratif à trous et un informatif suivis de questions de type vrai-faux) et ont répondu à un questionnaire portant sur 21 phrases et de courts textes auxquels les élèves devraient résoudre des anaphores. Des aspects développementaux, différentiels et relationnels de deux aptitudes sont examinés, ainsi que des difficultés de résolution de différents types d'anaphores par de bons et de mauvais compreneurs. Enfin on fait des propositions quant aux orientations futures de la recherche et de l'enseignement des anaphores à l'école primaire.

Λέξεις κλειδιά

Κατανόηση κειμένου, δυσκολίες κατανόησης, επίλυση αναφορών, αναφορικοί συμπερασμοί, καλοί και κακοί κατανοητές..

1. Πεδίο και εννοιολογήσεις της μελέτης

Πρωταρχική επιδίωξη της ανάγνωσης ενός κειμένου είναι η κατανόησή του. Αυτή συνίσταται στην προοδευτική δόμηση από τον αναγνώστη μιας πλήρους και συνεκτικής αναπαράστασης ή ενός διανοητικού μοντέλου της κατάστασης που εκτίθεται στο κείμενο που διαβάζει. Η αναπαράσταση αυτή αναπαράγει με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια τη δομή των πληροφοριών που έχει βάλει στο κείμενο ο δημιουργός του.

Οι πληροφορίες του κειμένου επιτρέπουν στον αναγνώστη να αναπαριστάνει ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο, να φαντάζεται μια κατάσταση, μια σκηνή, ένα επεισόδιο, πραγματικό ή φανταστικό, καθώς και μια έννοια ή ένα συναίσθημα. Οι πληροφορίες

που διαβάζονται ενεργοποιούν όχι μόνο τα σημαίνοντα των λέξεων, αλλά και καταστάσεις που έχει βιώσει ή φανταστεί στο παρελθόν ο αναγνώστης του κειμένου. Η κειμενική κατάσταση εννοείται ως ένα σύνολο συγκεκριμένων σχέσεων οι οποίες, σε δεδομένη χρονική στιγμή, συνδέουν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων με το περιβάλλον ή με τις περιστάσεις μέσα στις οποίες οφείλει να δράσει. Μια κατάσταση περιλαμβάνει έναν ή περισσότερους πρωταγωνιστές, οι οποίοι δρουν ή/ και είναι σε μια φυσική ή μια ψυχολογική κατάσταση (κουρασμένος, λυπημένος, χαρούμενος). Οι πρωταγωνιστές βρίσκονται σε ένα χώρο και σε ένα χρόνο και διατηρούν σχέσεις με το περιβάλλον, ανθρώπινο ή/και φυσικό (Rossi, 2009). Η δόμηση, λοιπόν, της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου είναι το αποτέλεσμα νοητικής δραστηριότητας, στην οποία ο ρόλος της αντίληψης, της φαντασίας, του συλλογισμού, της σκέψης και των προσωπικών βιωμάτων και γνώσεων του αναγνώστη είναι σημαντικός.

Το νοητικό μοντέλο της κατάστασης, σε αντίθεση με την κειμενική κατάσταση, η οποία παριστάνεται από μια διαδοχή λέξεων και συνεπώς είναι γραμμική, μπορεί να παριστάνεται ως μια πολύπλοκη δομή στην οποία οι διάφορες πληροφορίες του κειμένου συνδέονται μεταξύ τους με αιτιώδεις, χρονικές, τοπολογικές, κτητικές, αναφορικές κ.ά. σχέσεις. Γι αυτό συχνά το μοντέλο αυτό παριστάνεται με μορφή διαγραμμάτων. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ότι η κατανόηση ενός κειμένου είναι η μετάβαση από μια γραμμική σε μια απογραμμικοποιημένη παράσταση των κειμενικών πληροφοριών (Van Dijk & Kintsch, 1983, Golder & Gaonac'h, 1998, Blanc, 2009). Η απογραμμικοποίηση των πληροφοριών κατά την ανάγνωση-κατανόηση και η γραμμικοποίησή τους κατά τη γραπτή παραγωγή κειμένων διασφαλίζεται με τη σημείωση των διαπροτασιακών σχέσεων με *συνδέσμους* που συμπλέκουν τις προτάσεις (Βάμβουκα, 2013), με *σημεία στίξης* και με *δείκτες αναφοράς* (αντωνυμίες, επιρρήματα χρόνου και τόπου, ορισμένα αριθμητικά, περιληπτικοί όροι, συνώνυμα και υπονοούμενα, ρηματικές καταλήξεις) που δηλώνουν την εισαγωγή και την επανάληψη των οντοτήτων (Fayol, 2000: 183-213) και καθιστούν συνεκτικό το κείμενο. Δηλαδή ένα κείμενο είναι συνεκτικό, αν μεταξύ των εκφωνημάτων, προτάσεων και φράσεών του υπάρχουν σχέσεις οι οποίες σημειώνονται γλωσσικά.

Επομένως, η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί μια σειρά διεργασιών επί των γλωσσικών στοιχείων του που αφορούν στην ενεργοποίηση κατεχόμενων γνώσεων για τον κόσμο και τη γλώσσα, την επεξεργασία κειμενικών δεικτών (*αναφορικών, προσδιοριστικών, συνδέσμων και σημείων στίξης*) και τέλος μια επαρκή μνημονική ικανότητα (Blanc, 2009, Gaonac'h & Fayol, 2003). Άρα, η γνώση των μηχανισμών αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης της σημασίας των λέξεων δεν είναι αρκετές για την κατανόηση μιας φράσης ή ενός κειμένου. Ο αναγνώστης χρειάζεται να συνειδητοποιήσει τον τρόπο οργάνωσης των φράσεων ή του κειμένου που διαβάζει και αυτή η οργάνωση γίνεται συνειδητή μέσω της γνώσης και κατανόησης του ρόλου των *συνδετικών λέξεων, των αναφορικών λέξεων και των σημείων στίξης*.

1.1. Οι αναφορικές λέξεις/αναφορές

Οι αναφορές/αναφορικές λέξεις είναι ένα από τα βασικά στοιχεία στη διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου, καθώς διασφαλίζουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητά του. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στο ρόλο των κειμενικών δεικτών αναφοράς στην αναγνωστική κατανόηση και στη διαχείρισή τους από μαθητές των τριών ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Με τον όρο *αναφορά* εννοείται μια λέξη ή μια έκφραση που παραπέμπει σε μια άλλη λέξη ή φράση προηγούμενη στο λόγο. Πρόκειται για λέξεις ή εκφράσεις που αντικαθιστούν ή ανακαλούν έναν άλλο όρο (πρόσωπο, πράγμα) αποφεύγοντας την επανάληψή του στο λόγο. Είναι λέξεις/εκφράσεις υποκατάστασης προσώπων, πραγμάτων, ενεργειών, πράξεων, γεγονότων καταστάσεων κτλ. που διασφαλίζουν, έτσι, την επανάληψή τους καθόλη την πρόσληψη και την παραγωγή κειμένου. Η λέξη ή έκφραση την οποία αντικαθιστά η αναφορική λέξη ονομάζεται *αναφορικό σημείο* και ο δεσμός μεταξύ *αναφορικής λέξης* και *αναφορικού σημείου* ονομάζεται *αναφορά* ή *αναφορική λειτουργία* της γλώσσας ή *αναφορική σχέση*. Αναφορική σχέση υπάρχει μεταξύ δυο οντοτήτων α και β, όταν η ερμηνεία του β εξαρτάται κυρίως από την ύπαρξη του α σε σημείο που μπορεί να λεχθεί ότι η β δεν είναι ερμηνεύσιμη παρά στο βαθμό που επαναλαμβάνει μερικώς ή ολικώς την α. «Η αναφορική λειτουργία της γλώσσας έγκειται στην ικανότητά της να παραπέμπει σε αντικείμενα του εξωγλωσσικού πραγματικού ή φανταστικού κόσμου. Κάθε γλωσσικό σημείο, από τη στιγμή που διασφαλίζει το δεσμό μεταξύ μιας έννοιας και μιας ακουστικής εικόνας, παραπέμπει και στην εξωγλωσσική πραγματικότητα. Αυτή η αναφορική λειτουργία συνδέει το σημείο όχι άμεσα με τον κόσμο των πραγματικών αντικειμένων αλλά με τον κόσμο τον αντιλαμβανόμενο στο εσωτερικό των ιδεολογικών διαμορφώσεων μιας δεδομένης κουλτούρας. Η αναφορά δεν γίνεται σε ένα πραγματικό, αλλά σε ένα νοητό αντικείμενο» (Dubois et al., 2001).

Για αναφορά λοιπόν γίνεται λόγος όταν ένας όρος πρέπει να ερμηνεύεται σε σχέση προς έναν άλλο, ήδη μνημονευόμενο στο λόγο, προκειμένου να αποκτήσει μια σημασία, όταν μια λέξη ή έκφραση αναφέρεται σε συγκεκριμένο αντιπρόσωπο μιας τάξης πραγμάτων του αντικειμενικού κόσμου, τον οποίο επαναλαμβάνει αλλού με διαφορετική γλωσσική μορφή. Η αναφορά σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο μπορεί να γίνεται με χρήση *κύριων ονομάτων, ονοματικών συνταγμάτων* (ο άνθρωπος, ο πρόσφυγας, το άτομο, το πλήθος), *αντωνυμιών* (προσωπικών, δεικτικών, κτητικών κ.τ.λ.), *επιρρημάτων* τόπου και χρόνου, *αριθμητικών, περιληπτικών όρων, συνωνύμων και υπονοούμενων*.

Προνομιακές λεξικές μονάδες για την έκφραση μιας αναφορικής επανάληψης είναι οι αντωνυμίες (Φιλιππάκη- Warburton, 1992, Holton, Mackridge & Φιλιππάκη- Warburton, 2003, Segui & Léveillé, 1976). Οι αντωνυμικές αναφορές παραπέμπουν κατά

κανόνα σε ένα όνομα ή αντικείμενο που είναι του ίδιου γένους και του ίδιου αριθμού και επιτελεί την ίδια λειτουργία (υποκείμενο, αντικείμενο) και επομένως η ερμηνεία του προσδιορίζεται από την αναφορική σχέση. Στην ελληνική γλώσσα οι καταλήξεις των ρημάτων παραπέμπουν σε προσωπικές αντωνυμίες. Γενικώς τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των αντωνυμιών πληροφορούν για το γένος και τον αριθμό του στοιχείου αναφοράς τους.

Κάθε αναφορά είναι επανάληψη, μια μορφή υποκατάστασης. Επαναλαμβάνει το ήδη λεχθέν με διαφορετική μορφή. Επαναλαμβάνει κάτι που είναι εκφρασμένο πριν (αναφορά) ή μετά από αυτή (καταφορά). Η ερμηνεία της απαιτεί από τον αναγνώστη να κάνει φορά προς τα πίσω, προς τα πάνω στη γραμμική διαδικασία συνταγματικής εξέλιξης του γραπτού λόγου (ανά-φορά) ή να κάνει φορά προς τα κάτω (κατά-φορά), προς τα εμπρός στην πορεία ροής του γραπτού, για να εντοπίσει το ήδη μνημονεύμενο ή αυτό που πρόκειται να μνημονευτεί αμέσως μετά. Έτσι, ο αναγνώστης ταυτοποιεί αυτό για το οποίο γίνεται λόγος και κατανοεί (Favart, 2005, Perdicoyanni- Paléologou, 2001, Reichier-Beguelin, 1988).

1.2. Λειτουργίες αναφορών κατά τη δόμηση της αναγνωστικής κατανόησης

Η αναφορική διαδικασία είναι ένας από τους μηχανισμούς συνοχής του κειμένου, δηλαδή της οργάνωσης του περιεχομένου του σε δομημένο και κατανοητό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορική διαδικασία χρησιμεύει στο να διασφαλίζει στον αναγνώστη τις αμοιβαίες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των σημασιολογικών ενοτήτων ή των λέξεων οι οποίες έχουν κοινές αναφορικές ιδιότητες, δηλαδή προσδιορίζουν παρόμοιες ή μερικώς παρόμοιες οντότητες (Favart, 2005). Οι σχέσεις αυτές σημειώνονται με λέξεις υποκατάστασης (αντωνυμίες, επιρρήματα, αριθμητικά, συνώνυμα, γενικούς όρους και περιφράσεις) και επιτελούν μια καθορισμένη συντακτική λειτουργία (υποκείμενο, κατηγορούμενο, αντικείμενο).

Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ο αναγνώστης οφείλει να παρακολουθεί την εκτύλιξη της αφήγησης, της περιγραφής ή της επιχειρηματολογίας, η οποία γίνεται με την ανάγνωση των φράσεων που εισάγουν καινούργιες πληροφορίες και τις συνδέουν με εκείνες που προηγουμένως έχουν εγκατασταθεί. Οι προηγούμενες πληροφορίες συχνά σημειώνονται με οριστικούς ή αντωνυμικούς προσδιορισμούς. Ο αναγνώστης οφείλει τότε να επανευρίσκει στη μνήμη του την οντότητα στην οποία παραπέμπουν οι δείκτες αναφοράς. Τότε μπορεί να ανακύψουν δυσκολίες, είτε γιατί η παρουσία ενός άρθρου ή μιας αντωνυμίας δεν υποκινεί την αναζήτηση του αναφερομένου της είτε γιατί ο προσδιορισμός του αναφερομένου έχει γίνει δύσκολος, λόγω παρουσίας άλλων οντοτήτων που μπορεί να παίζουν τον ίδιο ρόλο (αναφορικού) στην περιγραφόμενη κατάσταση.

Η ερμηνεία των αναφορικών σχέσεων απαιτεί ο αναγνώστης να διακρίνει τους διαφορετικούς τύπους αναφορικών δεικτών (άρθρα, αντωνυμίες, επιρρήματα χρονικά ή τοπικά, συνώνυμα κ.τ.λ.) και να τους συνδέει με τις σωστές οντότητες (πρόσωπα ήδη γνωστά και αναφερόμενα ή μη), έτσι ώστε οι καινούργιες πληροφορίες, οι σχετικές με τις οντότητες αυτές, να συνδέονται σωστά με αυτές και η νοητική αναπαράσταση της εκτιθέμενης κατάστασης να ταυτοποιείται όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια (Gaonac'h & Fayol, 2003).

Η αναφορική λέξη ή έκφραση λειτουργεί ως μια σηματοδότηση που υποδειχνει ότι η διανοητική διεργασία πρέπει να ενεργοποιείται για να συνάπτονται διάφορες πληροφορίες στην κειμενική αναπαράσταση. Οι αναφορικές λέξεις και εκφράσεις επιτελούν τη διαδικαστική αυτή λειτουργία σε συνδυασμό με τις συνδετικές λέξεις και τα σημεία στίξης. Οι τρεις αυτοί τύποι δεικτών λειτουργούν ως δείκτες συσχέτισεων που πρέπει να πραγματοποιούνται για να δομείται μια συνεκτική αναπαράσταση του κειμένου. Η αναγνώριση και η ερμηνεία τους, όταν γίνονται επιτυχώς, διασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συνεκτικότητα του κειμένου στο σύνολό του (Bianco, 2003, Σαραφίδου, 2003).

Οι αναφορικοί κειμενικοί δείκτες σηματοδοτούν ότι κάποια οντότητα αναφέρθηκε ήδη στο κείμενο. Όσο ο αναγνώστης απομακρύνεται από την κειμενική πληροφορία τόσο η κατάσταση ενεργοποίησής της τείνει να φθίνει. Η αναφορική λέξη επανενεργοποιεί την προγενέστερη πληροφορία του κειμένου. Όταν παρεμβαίνει μια αναφορική λέξη σε ένα κείμενο η οντότητα που υποκαθιστά ξαναγίνεται ενεργή. Αυτός ο τύπος επεξεργασίας είναι πολύ αποτελεσματικός για τους έμπειρους αναγνώστες που διαβάζουν πολλά χρόνια και συχνά. Αντίθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι στα παιδιά η επεξεργασία των αντωνυμικών αλλά και άλλων τύπων αναφορών είναι προβληματική (Fayol, 2000, Rémond, 1993, 2003, Rémond & Quet, 1999, Lima & Bianco, 1999, Ehrlich & Rémond, 1997, Lima, 2001). Μάλιστα, οι αδύνατοι στην κατανόηση σημειώνουν πολύ πιο χαμηλή επίδοση από τους άλλους μαθητές. Παιδιά αλλά και ενήλικες σφάλουν στην ερμηνεία των αντωνυμικών και λοιπών τύπων αναφορών. Το ποσοστό των σφαλμάτων ερμηνείας των αναφορών των κακών κατανοητών είναι διπλάσιο εκείνου των καλών κατανοητών.

2. Αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία

Οι δυσκολίες κατανόησης των αναφορικών και ειδικότερα των αντωνυμικών αναφορών έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές (Kail 1976, 1979, Kail & Léveillé, 1977, Rémond 1993, 2003, Djebbour & Lartigue, 1994, Lima & Bianco 1999, 2002, Oakhill & Yuill 1986, 1996).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ερμηνεία των γλωσσικών δεικτών αναφοράς είναι προβληματική ή δε γίνεται γρήγορα και εύκολα (Rémond, 2003, Djebbour & Lartigue,

1994, Lima & Bianco 1999, 2002, Bianco, 2003, Ehrlich, Rémond & Tardieu, 1990, Ehrlich & Rémond, 1997). Ο κακός χειρισμός των αναφορών, ο εσφαλμένος εντοπισμός της οντότητας αναφοράς είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία κατανόησης για ένα μεγάλο αριθμό μαθητών.

Το έργο του αναγνώστη είναι η ερμηνεία των αναφορικών σχέσεων, της αναφορικής ακολουθίας, δηλαδή να εγκαθιδρύει μια αντιστοιχία μεταξύ του στοιχείου αναφοράς και της αναφορικής λέξης. Η λύση των αναφορών, δηλαδή η εύρεση, ο προσδιορισμός του σημείου αναφοράς μιας αναφορικής λέξης, είναι μια από τις πηγές των δυσκολιών κατανόησης. Η κατανόηση μιας φράσης που περιλαμβάνει μια αντωνυμία απαιτεί μια διεργασία, η οποία συνίσταται στην αναγνώριση του ονοματικού συντάγματος ή γενικώς του μέρους του λόγου το οποίο υποκαθιστά η αντωνυμία. Πρόκειται για ένα είδος αναφορικού συμπερασμού.

Οι *αναφορικοί συμπερασμοί* συνίστανται στην κατανόηση ενός δεσμού μεταξύ μιας υποκατάστατης λέξης και του αναφερόμενού της (Bianco et al., 2005). Είναι ο συμπερασμός που συνδέει ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο μιας φράσης με ένα όνομα ή αντικείμενο μιας άλλης φράσης. Ο αναφορικός συμπερασμός μας επιτρέπει να κατανοούμε σε ποιο πρόσωπο ή πράγμα παραπέμπει μια αναφορά. Η διαδικασία προσδιορισμού του προσώπου ή του αντικειμένου στο οποίο παραπέμπει μια αναφορά γίνεται συμπερασματικά. Χωρίς τον προσδιορισμό αυτό η κατανόηση είναι μερική ή ελλιπής (Βάμβουκα, 2012).

Οι δυσκολίες στην επεξεργασία των αντωνυμιών μπορεί να συνιστούν μια τροχοπέδη στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Από πολλούς ερευνητές (Rémond, 1993, Yuill & Oakhill, 1991) έχει δειχθεί ότι οι μαθητές του δημοτικού που συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση γραπτών κειμένων έχουν επίσης δυσκολίες στην ερμηνεία των προσωπικών αντωνυμιών. Οι δυσκολίες στην επεξεργασία προσωπικών αντωνυμιών μπορεί να συνιστούν τροχοπέδη στην αναγνωστική κατανόηση. Έτσι, τα τελευταία είκοσι χρόνια πολλές έρευνες αφορούν στην κατανόηση των αναφορικών επαναλήψεων και έχουν επισημάνει την πολυπλοκότητα των ψυχογλωσσικών μηχανισμών που εμπλέκονται στην επεξεργασία των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου.

Γενικώς, παιδιά σχολικής ηλικίας δυσκολεύονται στην ερμηνεία των αντωνυμικών αναφορών. Οι αδύνατοι μαθητές κάνουν σφάλματα ερμηνείας στον προσδιορισμό των προσώπων του κειμένου. Έχουν την τάση να αποδίδουν μια υπερβολική σπουδαιότητα στα κύρια πρόσωπα κατά τον εντοπισμό των προσώπων του κειμένου και να εντοπίζουν και να απομνημονεύουν ανακριβώς ή ανεπαρκώς τα ονόματα και τους ρόλους των άλλων (δευτερευόντων) προσώπων με συνέπεια λάθη στη διαδικασία ένταξης των γεγονότων (Rémond 1993, 2003).

Η ερμηνεία των αναφορικών απαιτεί τη συσχέτιση των πληροφοριών που συχνά είναι απόμακρες στο κείμενο ή τη χρησιμοποίηση γενικών γνώσεων (Lima, 2001).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αδύνατοι κατανοητές έχουν ειδικές δυσκολίες στην επεξεργασία των αναφορών. Έτσι, παιδιά 9 ετών, καλοί και αδύνατοι κατανοητές, όφειλαν να διαβάσουν δυο κείμενα και να ερμηνεύσουν αναφορές ονοματικές και αντωνυμικές σε θέση υποκειμένου και αντικειμένου και με προγενέστερο αναφορικό σε θέση κοντινή ή απόμακρη. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι καλοί κατανοητές παράγουν περισσότερες σωστές ερμηνείες από τους αδύνατους. Η απόσταση του αναφορικού παίζει πιο σημαντικό ρόλο στους αδύνατους. Επίσης οι αδύνατοι κατανοητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ερμηνεία των αναφορών, ονοματικών ή αντωνυμικών, που έχουν ρόλο αντικειμένου στη φράση. Οι αδυναμίες των αδύνατων συνάδουν με την υπόθεση της περιορισμένης ικανότητας της μνήμης εργασίας τους (Ehrlich & Rémond, 1997).

Άλλη σειρά ερευνών εστιάζεται ιδιαίτερα στις ελλείψεις των κακών κατανοητών που αφορούν στις διαδικασίες που διασφαλίζουν την εγκαθίδρυση και διατήρηση της συνοχής του κειμένου. Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι οι κακοί κατανοητές, 8-12 ετών, έχουν δυσκολίες στο να επεξεργάζονται αναφορικούς δείκτες και κυρίως αντωνυμίες, οι οποίες εγκαθιστούν σχέσεις μεταξύ διαδοχικών φράσεων του κειμένου. Τα παιδιά των ηλικιών αυτών δυσκολεύονται, επίσης, να συνάγουν κατάλληλους συμπερασμούς, οι οποίοι όταν απουσιάζουν οι αναφορικοί δείκτες, επιτρέπουν την εγκαθίδρυση της συνοχής και συνεκτικότητας του κειμένου (Yuill, Oakhill & Parkin, 1989, Lima & Bianco, 1999, Oakhill & Yuill, 1996).

Συνοπτικά, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η επεξεργασία των αναφορικών δεικτών θεωρείται λανθασμένα ως εύκολο έργο, ότι δεν είναι σαφώς αποκτημένη από παιδιά δημοτικού σχολείου, μολοντί οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιούνται από πολύ νωρίς στον προφορικό λόγο και τα παιδιά τους συναντούν πολύ συχνά στα γραπτά κείμενα. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να ασκούνται μεθοδικά με στοχευμένες ασκήσεις και δραστηριότητες στην επεξεργασία αναφορικών σχέσεων (Lappara, 1988).

3. Η έρευνά μας και ο σκοπός της

Από την προηγούμενη αναδίφηση στην αγγλόφωνη και γαλλόφωνη κυρίως βιβλιογραφία και αρθρογραφία φαίνεται ότι η επεξεργασία των αναφορικών σχέσεων από παιδιά σχολικής ηλικίας έχει γίνει αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες.

Οι έρευνες αυτές έχουν επαρκώς τεκμηριώσει το σημαντικό ρόλο που παίζουν οι γλωσσικοί αναφορικοί δείκτες στην κατανόηση του κειμένου, καθώς διασφαλίζουν την κειμενική συνοχή με τη σηματοδότηση της οντότητας που έχει μνημονευθεί προηγουμένως. Έχουν, επίσης, επισημάνει τη στενή σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης κειμένων και της δεξιότητας επεξεργασίας των αναφορών, αποκαλύπτοντας ότι οι αναγνώστες που έχουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου,

έχουν, μεταξύ άλλων, και μεγάλες δυσκολίες στην επεξεργασία των αναφορικών δεικτών και σφάλλουν πιο πολύ από τους κανονικούς αναγνώστες στην ερμηνεία των διαφόρων τύπων αναφορικών δεικτών (αντωνυμιών, επιρρημάτων, συνωνύμων, περιληπτικών όρων). Μάλιστα, οι έρευνες έχουν προσδιορίσει και τις στρατηγικές που υιοθετούν αναγνώστες διαφορετικών ηλικιών κατά την προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις αναφορικές σχέσεις, καθώς και μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία της κατανόησης και ερμηνείας των αναφορικών λέξεων, όπως είναι η συντακτική λειτουργία που επιτελεί (υποκείμενο-αντικείμενο), ο τύπος της οντότητας αναφοράς (πρόσωπο, πράγμα, ιδέα), η γραμματική κατηγορία του αναφορικού δείκτη (όνομα, αντωνυμία, επίρρημα, δεικτικό), η αναφορική απόσταση μεταξύ μνημονεύομενης οντότητας και αναφορικού δείκτη κ.ά (Segui & Léveillé, 1976).

Ωστόσο, τα ερευνητικά αυτά ευρήματα, όσο ενδιαφέροντα κι αν είναι, έχουν συλλεχθεί από παιδιά αγγλόφωνα και γαλλόφωνα και άρα, δεν μπορούν να έχουν άμεση εφαρμογή σε ελληνόφωνους μαθητές. Επιπρόσθετα, καθώς μέχρι σήμερα, από όσο γνωρίζουμε, στα ελληνικά λείπει η συστηματική έρευνα των μηχανισμών προσωπικής αλληλουχίας και του ρόλου τους στην οργάνωση και στην κατανόηση του κειμένου (Γεωργοπούλου & Γούτσος, 1999, Σαραφίδου, 2003) και δεν έχουμε δημοσιευμένες μελέτες σχετικές με τη δεξιότητα επεξεργασίας αναφορικών δεικτών και αναγνωστικής κατανόησης, θελήσαμε να διερευνήσουμε τις δεξιότητες αυτές σε μαθητές ανώτερων τάξεων δημοτικού σχολείου. Η μελέτη της Σαραφίδου εξετάζει την ονομαστική αναφορά, αλλά υπό το πρίσμα της παραγωγής κειμένων από μαθητές Γ, Δ', Ε' και Στ' δημοτικού σχολείου. Η έρευνά μας, λοιπόν, έχει σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της επεξεργασίας αναφορικών δεικτών κατά την ανάγνωση σύντομων κειμένων και φράσεων από παιδιά Δ', Ε' και Στ' τάξεων (10-12 ετών) και να μελετήσει την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής και τη σχέση της με τη γενική ικανότητά τους στην κατανόηση κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, με τη μελέτη αυτή επιχειρούμε να προσεγγίσουμε και να συσχετίσουμε τις δυο δεξιότητες, αναγνωστικής κατανόησης και επεξεργασίας αναφορικών δεικτών, και να δώσουμε απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα: Οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων κατέχουν επαρκώς τη δεξιότητα κατανόησης κειμένων και τη δεξιότητα επεξεργασίας αναφορικών σχέσεων; Πώς εξελίσσονται και πώς σχετίζονται οι δεξιότητες αυτές; Οι καλοί στην κατανόηση κειμένων μαθητές είναι και επιδέξιοι στην επεξεργασία κειμενικών αναφορών; Λαμβάνουν υπόψη τους τους κειμενικούς δείκτες αναφοράς για να δίνουν συμπερασματικές απαντήσεις σε τιθέμενα σχετικά ερωτήματα; Σε ποιους τύπους αναφορικών σχέσεων επιτυγχάνουν καλύτερα και σε ποιους λιγότερο καλά στην προσπάθειά τους να τις επιλύσουν;

4. Οι υποθέσεις της έρευνας

Δεδομένου ότι η δεξιότητα κατανόησης κειμένων και η δεξιότητα επεξεργασίας αναφορικών επηρεάζονται από τη διερεύνηση του γνωσιακού και εμπειρικού ορίζοντα των μαθητών, τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητές τους, αναμένεται ότι οι δυο δεξιότητες θα διαφοροποιούνται από τη μια σχολική τάξη στην άλλη και πιο συγκεκριμένα αναμένεται ότι:

- Η ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών θα βελτιώνεται από τη Δ' προς την Ε' τάξη και από την Ε' προς τη Στ' τάξη σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Την ίδια εξέλιξη αναμένεται ότι θα ακολουθεί και η γενική ικανότητα των υποκειμένων των τριών τάξεων στην επεξεργασία των αναφορικών σχέσεων.
- Ανάμεσα στις δυο δεξιότητες αναμένεται να υπάρχουν υψηλοί δείκτες συνάφειας, στατιστικά σημαντικοί, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στα υποσύνολά του, δηλαδή σε κάθε τάξη. Συνεπώς, οι καλοί κατανοητές κειμένων θα είναι και καλοί επεξεργαστές αναφορικών δεικτών.
- Σε ορισμένους τύπους αναφορικών δεικτών οι μαθητές θα συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην επεξεργασία τους και, συνεπώς, θα σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις, ενώ σε άλλους δεν θα δυσκολεύονται ιδιαίτερα και έτσι θα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις.

5. Η μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Το όργανο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και ο έλεγχος των υποθέσεών μας απαιτούσαν να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικές με την ικανότητα κατανόησης κειμένων από τους μαθητές αφενός και τη δεξιότητά τους στην επεξεργασία αναφορικών δεικτών αφετέρου.

Για τη συλλογή των αναγκαίων δεδομένων στην εκτίμηση της ικανότητας κατανόησης κειμένων χρησιμοποιήσαμε δυο κείμενα. Το ένα ήταν αφηγηματικού τύπου (παραμύθι) σε ελλιπή μορφή (κείμενο με κενά). Αριθμούσε 155 λέξεις από τις οποίες είχαμε απαλείψει 20 (κάθε 7^η) και στη θέση τους υπήρχαν ισομήκη κενά, όπου όφειλε το υποκείμενο να γράφει την ελλείπουσα λέξη, ώστε να δείχνει ότι είχε συλλάβει το νόημά του. Σωστές θεωρήθηκαν οι πρωτότυπες λέξεις του κειμένου και κάθε συνώνυμή τους. Κάθε σωστά συμπληρωμένη λέξη πιστωνόταν με μια μονάδα και επομένως η βαθμολογία επίδοσης στη δοκιμασία αυτή ήταν 0-20 μονάδες.

Το άλλο κείμενο ήταν επιστημονικού-πληροφοριακού τύπου, πιο σύντομο, συνολικής έκτασης 64 λέξεων. Συνοδευόταν από τέσσερις δηλώσεις των οποίων την ορθότητα όφειλε να δείξει το υποκείμενο, επιλέγοντας αν είναι σωστή ή λανθασμένη καθεμία δήλωση. Η επιλογή της ορθής δήλωσης πιστωνόταν με τρεις μονάδες και η

ανίχνευση της λαθεμένης με δυο μονάδες. Δυο δηλώσεις ήταν ορθές και δυο λανθασμένες. Έτσι, η βαθμολογία της επίδοσης κυμαινόταν από 0-10 μονάδες.

Το άθροισμα της βαθμολογίας κάθε υποκειμένου στα δυο κείμενα (20+10) θεωρήθηκε δείκτης της ικανότητάς του στην κατανόηση κειμένων, η οποία επομένως μπορεί να κυμαίνεται από 0-30 μονάδες.

Για την εκτίμηση της δεξιότητας των υποκειμένων στην επεξεργασία αναφορικών δεικτών κάναμε χρήση ενός γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματο-λόγιό μας συγκροτείται από τρία σύντομα κείμενα (40-55 λέξεων) και 18 φράσεις. Κάθε κείμενο και φράση ακολουθείται από 1-3 ερωτήσεις στις οποίες, αφού ο μαθητής διαβάσει το εκφώνημα, καλείται να απαντήσει μονολεκτικά ή σημειώνοντας το αντίστοιχο τετράγωνο.

Με το ερωτηματολόγιο αξιολογείται η δεξιότητα των παιδιών να επεξεργάζονται αναφορικούς δείκτες, λέξεις ή εκφράσεις που επιτρέπουν την ταυτοποίηση της οντότητας αναφοράς τους που μνημονεύεται στο κείμενο ή στη φράση. Με άλλα λόγια, αξιολογείται η δεξιότητα των υποκειμένων να συναγάγουν αναφορικούς συμπερασμούς και να ερμηνεύουν αναφορικές σχέσεις.

Πιο αναλυτικά, καθένα από τα 21 θέματα-κείμενα και φράσεις του ερωτηματολογίου σκοπό έχει την αξιολόγηση διαφορετικού τύπου αναφορικών (ονοματικών, αντωνυμικών, συνωνυμικών, επιρρηματικών), όπως φαίνεται στη συνέχεια.

Με τις τρεις ερωτήσεις του 1^{ου} κειμένου ανιχνεύεται η δεξιότητα επεξεργασίας δυο ονοματικών αναφορικών και μιας κτητικής αντωνυμικής αναφοράς (*φωλιά της-παιδιά της*). Να δείξει το υποκείμενο τα ονόματα στα οποία παραπέμπουν παραφραστικώς δυο λέξεις (*Ψιψίνα, Ποντικέλα*) και η κτητική αντωνυμία *'της'* (*φωλιά της-παιδιά της*).

Με το 2^ο εκφώνημα αξιολογείται η ικανότητα του υποκειμένου να διακρίνει τις τοπικές επιρρηματικές εκφράσεις *'αυτό εδώ'* και *'εκείνο εκεί'*, να τις συσχετίσει με τις κτητικές αντωνυμίες *'δικό μου'*, *'δικό σου'* και να προσδιορίσει τα πρόσωπα αναφοράς τους.

Με την 3^η φράση αξιολογείται η δεξιότητα του υποκειμένου να κατανοεί την επιρρηματική έκφραση *'μια μια'* (χωριστά, με τη σειρά) και να προσδιορίζει το πράγμα (εφημερίδα) στο οποίο αναφέρεται το αόριστο άρθρο *'μια'* και το οριστικό *'την'* (ξεφυλλίζει).

Στην 4^η και 19^η φράση ο αναγνώστης όφειλε να στηριχθεί σε ρηματικούς μορφολογικούς δείκτες (*δάνεισε, κρύωσε, δανείστηκε*) και να δείξει το πρόσωπο αναφοράς της κτητικής αντωνυμίας (*ζακέτα της*). Οι δυο φράσεις είναι σημασιολογικά ισοδύναμες αλλά συντακτικά διαφορετικές, καθώς η 4^η είναι διατυπωμένη σε ενεργητική ενώ η 19^η σε παθητική φωνή.

Η 5^η και 21^η φράση είναι θεματικά και συντακτικά όμοιες, αλλά η επίλυση του ονόματος αναφοράς στην 5^η στηρίζεται στο μορφολογικό δείκτη της κατάληξης του ρήματος (*αγαπούσε*) και στο συντακτικό ρόλο του (υποκείμενο: *γατάκι*). Αντίθετα, στην 21^η έχει προστεθεί ο αδύνατος τύπος της προσωπικής αντωνυμίας *'του'* που διευκολύνει περισσότερο τον προσδιορισμό της οντότητας αναφοράς, αίρωντας την αμφισημία μεταξύ *'γατάκι'* και *'γιαγιά'*.

Στην 6^η φράση ο εντοπισμός του προσώπου αναφοράς βασίζεται στο ρηματικό μορφο-συντακτικό δείκτη (*προσπαθήσαμε*) και στον επιρρηματικό δείκτη *'μαζί'*.

Στην 7^η φράση ο προσδιορισμός του ονόματος αναφοράς στηρίζεται στην ικανότητα του αναγνώστη να λαμβάνει υπόψη του και να ερμηνεύει σωστά τον αντωνυμικό δείκτη του κειμένου *'εκείνο'* που παραπέμπει στο *'ελικόπτερο'* και όχι στον *'πλότο'*.

Στην 8^η φράση η αναφορική λέξη είναι το αριθμητικό επίθετο που παραπέμπει στο όνομα που μνημονεύεται στο τέλος του προηγούμενου εκφωνήματος.

Η 9^η φράση προϋποθέτει τη γνώση της σημασίας των δεικτικών αντωνυμιών *'αυτός'* και *'εκείνος'* που παραπέμπουν σε δυο προηγούμενα μνημονευόμενες οντότητες (*Πέτρο* και *Πάυλο*). Και καθώς η αντωνυμία *'εκείνος'* αναφέρεται στο πιο απομακρυσμένο στη ροή του λόγου όνομα και η αντωνυμία *'αυτός'* στο πλησιέστερο, η επίλυση της αναφορικής ακολουθίας δεν είναι δύσκολη, αλλά προϋποθέτει γραμματική γνώση.

Στη 10^η φράση η αναφορική σχέση επιλύεται με τη γνώση της σημασίας της δεικτικής αντωνυμίας *'εκείνη'*, η οποία δείχνει πρόσωπο ή πράγμα που είναι απομακρυσμένο τοπικά ή χρονικά σε σχέση με τον ομιλητή.

Στην 11^η και 20^η φράση η κατανόηση της αναφορικής σχέσης απαιτεί ερμηνεία της αναφορικής αντωνυμίας *'τον οποίο'* και *'την οποία'* αντίστοιχα, οι οποίες επιτελούν διαφορετικούς συντακτικούς ρόλους, δηλαδή στην 11^η φράση η αντωνυμία *'τον οποίο'* είναι αντικείμενο, ενώ στην 20^η η αντωνυμία *'την οποία'* επιτελεί ρόλο υποκειμένου.

Στο 12^ο σύντομο κείμενο ο αναγνώστης οφείλει να διακρίνει ότι ο αδύνατος τύπος *'την'* της τριτοπροσωπικής αντωνυμίας (επαναληπτικής) αναφέρεται στο όνομα *'πουκαμίσσ'*.

Η 13^η και 18^η φράση έχουν ίδια σημασιολογική αλλά διαφορετική συντακτική δομή. Ο αναγνώστης οφείλει να συλλάβει ότι ο αδύνατος τύπος της τριτοπροσωπικής προσωπικής αντωνυμίας (επαναληπτικής) *'του'* (ζήτησε) στη 13^η και *'του'* (είπε) στη 18^η φράση αντικαθιστά αντίστοιχα το *'Κώστας'* και *'Γιάννης'*. Και στις δυο φράσεις το *'του'* επέχει θέση αντικειμένου.

Στη 14^η φράση η κατανόηση της αναφορικής σχέσης προϋποθέτει γνώση της σημασίας των δεικτικών συσχετικών επιρρημάτων *'ετούτο εδώ'* και *'εκείνο εκεί'* και

προσδιορισμό των αντίστοιχων πλησίων και μακράν κειμένων αντικειμένων αναφοράς τους.

Στη 15^η φράση απαιτείται ο αναγνώστης να συλλάβει την ποσοτική σχέση ισοτιμίας/ισότητας η οποία δηλώνεται από τη δεικτική αντωνυμία 'τόσος' και την αναφορική 'όσος' ανάμεσα στους δυο όρους της φράσης, 'το μισθό του πατέρα' και 'το μισθό της μητέρας'.

Στη 16^η φράση απαιτείται ερμηνεία της δεικτικής αντωνυμίας 'εκείνος' που παραπέμπει στην οντότητα η οποία αναφέρεται στην αρχή του εκφωνήματος στην πιο απομακρυσμένη οντότητα.

Στη 17^η φράση ο αναφορικός δείκτης είναι η επιρηματική έκφραση 'επίσης' που σημαίνει ομοιότητα ενεργειών ή πράξεων και επομένως παραπέμπει σε υπονοουμένη πράξη που δηλώνεται προγενέστερα στο εκφώνημα.

Συνοπτικά, με το ερωτηματολόγιο εκτιμάται η δεξιότητα πραγμάτωσης αναφορικών συμπερασμών με επιτυχή ερμηνεία αναφορικών δεικτών τύπου: *ονόματος, αριθμητικού επιθέτου, επιρρήματος, αντωνυμιών* (ασθενών τύπων προσωπικής αντωνυμίας, δεικτικών, αναφορικών, δεικτο-αναφορικών), *μορφολογίας ρηματικών καταλήξεων*.

Η επιτυχής πραγμάτωση των αναφορικών συμπερασμών κρίνεται από τη σωστή συμπερασματική απάντηση στην ερώτηση ή στις ερωτήσεις που ακολουθούν κάθε κείμενο ή φράση του ερωτηματολογίου. Τα 21 θέματα του ερωτηματολογίου συνοδεύονται από 1-3 ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα το 1^ο θέμα ακολουθείται από 3 ερωτήσεις, το 2^ο, 4^ο και 19^ο από 2 ερωτήσεις και τα θέματα με α/α 3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,20 και 21 συνοδεύονται από μια ερώτηση. Σύνολο ερωτήσεων : 26 και κάθε σωστή απάντηση πιστώνεται με 1 μονάδα εκτός από τέσσερα θέματα (7^ο, 9^ο, 10^ο και 16^ο) των οποίων η σωστή απάντηση πιστώνεται με 2 μονάδες. Έτσι, το σύνολο της βαθμολογίας στο ερωτηματολόγιο επεξεργασίας αναφορικών δεικτών είναι $26+4= 30$ μονάδες. Στο παράρτημα παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο με την ένδειξη της βαθμολογικής βαρύτητας καθεμιάς ερώτησης.

5.2. Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Τα δυο κείμενα κατανόησης και το ερωτηματολόγιο επεξεργασίας των αναφορικών δεικτών ήταν ανώνυμα και συνημμένα. Επιδόθηκαν για ανάγνωση και συμπλήρωση στους μαθητές των τριών τάξεων (Δ', Ε' και ΣΤ') που φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία των νομών Ρεθύμνης, Χανίων, Ηρακλείου, Ηλείας, Πιερίας. Η επίδοσή τους έγινε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων από τους οποίους ζητήσαμε να αφήσουν ελεύθερους τους μαθητές στην εκτέλεση των έργων, αφού η προσπάθειά τους δεν είχε χαρακτήρα εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης. Θέλω και από τη θέση αυτή να τους ευχαριστήσω θερμά για την προθυμία και τη βοήθειά τους. Η

επίδοση ήταν ομαδική και έγινε τους μήνες Απρίλιο και Μάιο 2011 και στο πλαίσιο των γλωσσικών ασκήσεων τους στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Στον πίνακα I φαίνεται η σύσταση του δείγματος σύμφωνα με την τάξη και το φύλο των υποκειμένων.

Πίνακας I: Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του

Φύλο \ Τάξη	Τάξη Δ'		Τάξη Ε'		Τάξη Στ'		Σύνολο	
	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ
Αγόρια	98	48,0	94	47,0	93	46,5	285	47,2
Κορίτσια	106	52,0	106	53,0	107	53,5	319	52,8
Σύνολο	204	100,0	200	100,0	200	100,0	604	100,0

6. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στον πίνακα II φαίνονται οι κατανομές των επιδόσεων των μαθητών του δείγματος στην επεξεργασία των αναφορικών συμπερασμών και στην κατανόηση κειμένων κατά τάξη και στο σύνολο του δείγματος. Φαίνονται ακόμη οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στη συμπερασματική και αναγνωστική δεξιότητα.

Πίνακας II: Κατανομές των επιδόσεων των υποκειμένων του δείγματος στην επεξεργασία αναφορικών συμπερασμών και στην κατανόηση κειμένων κατά τάξη και στο σύνολο του δείγματος

Τάξεις/ Πεδίο Ομάδες	Αναφορικοί συμπερασμοί											
	Τάξη Δ'			Τάξη Ε'			Τάξη Στ'			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ
4-6	1	0.50	0.50	0	0.0	0.00	0	0.0	0.0	1	0.2	0.20
7-9	0	0.00	0.50	2	1.0	1.00	1	0.5	0.5	3	0.5	0.70
10-12	5	2.45	2.95	3	1.5	2.50	2	1.0	1.5	10	1.7	2.40
13-15	4	1.96	4.91	11	5.5	8.00	4	2.0	3.5	19	3.1	5.50
16-18	26	12.75	17.66	23	11.5	19.50	13	6.5	10.0	62	10.26	15.76
19-21	34	16.67	34.33	34	17.0	36.50	33	16.5	26.5	101	16.72	32.48
22-24	63	30.88	65.21	49	24.5	61.00	69	34.5	61.0	181	29.95	62.43
25-27	66	32.35	97.56	58	29.0	90.00	53	26.5	87.5	177	29.30	91.73
28-30	5	2.45	100.00	20	10.0	100.00	25	12.5	100.0	50	8.27	100.00
Άθροισμα	204	100		200	100		200	100		604	100	
\bar{x}	22.27			22.32			23.19			22.59		
s	3.94			4.43			3.66			4.04		

Τάξεις/ Πεδίο Ομάδες	Κατανόηση κειμένων											
	Τάξη Δ'			Τάξη Ε'			Τάξη Στ'			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΣΣΣ
4-6	1	0.5	0.5	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0	1	0.2	0.2
7-9	3	1.5	2.0	4	2.0	2.0	2	1.0	1.0	9	1.5	1.7
10-12	7	3.5	5.5	12	6.0	8.0	3	1.5	2.5	22	3.7	5.4
13-15	14	7.0	12.5	21	10.5	18.5	11	5.5	8.0	46	7.6	13.0
16-18	37	18.2	30.7	26	13.0	31.5	23	11.5	19.5	86	14.2	22
19-21	51	25.0	55.7	51	25.5	57.0	54	27.0	46.5	156	25.8	53.0
22-24	54	26.5	82.2	57	28.5	85.5	68	34.0	80.5	179	29.6	82.6
25-27	35	17.2	99.4	27	13.5	99.0	37	18.5	99.0	99	16.4	99.0
28-30	2	1.2	100.0	2	1.0	100.0	2	1.0	100.0	6	1.0	100.0
Άθροισμα	204	100		200	100		200	100		604	100	
\bar{x}	20.34			19.97			21.33			20.54		
s	4.34			4.61			3.74			4.28		

Θεωρώντας ως κριτήριο κατοχής της ικανότητας κατανόησης κειμένων, αλλά και της δεξιότητας παραγωγής αναφορικών συμπερασμών τις σωστές απαντήσεις στο 90% των θεμάτων (27 ερωτήσεις) από το 90% των μαθητών διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά των μαθητών που ικανοποιούν τη συνθήκη αυτή είναι πάρα πολύ χαμηλά. Όσον αφορά στην ικανότητα κατανόησης τα ποσοστά αυτά είναι 1,2% στη Δ' τάξη, 1% στην Ε' και 1% στη Στ' τάξη, ενώ στη δεξιότητα παραγωγής συμπερασμών τα αντίστοιχα ποσοστά ανέρχονται σε 2,45%, 10% και 12,5%. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι δυο δεξιότητες δεν έχουν αποκτηθεί σε καθόλου ικανοποιητικό βαθμό από τους μαθητές των τριών τάξεων που αποτέλεσαν το ερευνητικό μας δείγμα. Τα πιο υψηλά ποσοστά κατοχής της δεξιότητας παραγωγής αναφορικών συμπερασμών συγκριτικά προς τα αντίστοιχα στην ικανότητα κατανόησης κειμένων μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλοκη και πολυπαραγοντική νοητική διεργασία της οποίας μια συνιστώσα είναι η ικανότητα επεξεργασίας και ερμηνείας αναφορικών δεικτών.

- Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των επιδόσεων στις δυο δεξιότητες δείχνει ότι οι διαταξικές διαφορές των μέσων όρων επίδοσης είναι στατιστικά σημαντικές τόσο στην επίλυση των αναφορικών συμπερασμών ($F = 3.280, p = .038$) όσο και στην κατανόηση ($F = 5.487, p = .004$). Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση των επιδόσεων στην κατανόηση οφείλεται κυρίως στη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ Ε' και Στ'. Αντίθετα, οι επιμέρους διαφορές (Δ'-Ε', Δ'-Στ' και Ε'-Στ') δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Δηλαδή φαίνεται ότι οι βασικοί μηχανισμοί επίλυσης των αναφορικών συμπερασμών έχουν κατακτηθεί σε ένα βαθμό από τη Δ' τάξη και στις επόμενες τάξεις γίνεται απλά μια προοδευτική βελτίωση και τελειοποίησή τους.

Τα ευρήματα αυτά δεν επιβεβαιώνουν παρά μερικώς την πρώτη μας υπόθεση καθώς παρατηρείται μια άνοδος των επιδόσεων των μαθητών στις δυο δεξιότητες -κατανόησης κειμένων και επεξεργασίας αναφορικών δεικτών- αλλά οι διαφορές

τους από τάξη σε τάξη δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στις τρεις σχολικές τάξεις εξελίσσεται η ερμηνεία των κειμενικών δεικτών αναφοράς και η επίλυση των αναφορικών σχέσεων που προσδιορίζουν, αλλά φαίνεται ότι παρουσιάζονται και προβλήματα στη διαχείρισή τους, καθώς τα ποσοστά των ανεπίλυτων και εσφαλμένων ερμηνειών των αναφορικών από τους μαθητές των τριών τάξεων (πίνακας III) είναι στη Δ' τάξη 28,94% (100-71,06), στην Ε' τάξη 25,50% (100-74,50) και στη Στ' τάξη 22,72% (100-77,28).

Πίνακας III: Επιδόσεις (σωστές απαντήσεις) των υποκειμένων του δείγματος κατά τάξη σε καθεμία ερώτηση του κριτηρίου αναφορικών συμπερασμών

Ερώτηση	Τάξη Δ' N= 204		Τάξη Ε' N= 200		Τάξη Στ' N=200		Σύνολο N= 604	
	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ	ΑΣ	ΣΣ
Ερώτηση 1α	200	98,0	196	98,0	190	95,5	586	97,0
Ερώτηση 1β	197	96,6	195	97,5	193	96,5	585	96,9
Ερώτηση 1γ	174	85,3	157	78,5	162	81,0	493	81,6
Ερώτηση 2α	192	94,1	191	95,5	190	95,0	573	94,9
Ερώτηση 2β	155	76,0	138	69,0	152	76,0	445	73,7
Ερώτηση 3	195	95,6	189	94,5	194	97,0	578	95,7
Ερώτηση 4α	192	94,1	182	91,0	183	91,5	557	92,2
Ερώτηση 4β	183	89,7	174	87,0	179	89,5	536	88,7
Ερώτηση 5	193	94,6	178	89,0	174	87,0	545	90,2
Ερώτηση 6	158	77,5	151	75,5	158	79,0	467	77,3
Ερώτηση 7α	147	72,1	154	77,0	167	83,5	468	77,5
Ερώτηση 7β	147	72,1	154	77,0	167	83,5	468	77,5
Ερώτηση 8	115	56,4	117	58,5	139	69,5	371	61,4
Ερώτηση 9α ^β	158	77,5	146	73,0	142	71,0	446	73,8
Ερώτηση 9β	158	77,5	146	73,0	142	71,0	446	73,8
Ερώτηση 10α	125	61,3	131	65,5	145	72,5	401	66,4
Ερώτηση 10β	125	61,3	131	65,5	145	72,5	401	66,4
Ερώτηση 11	181	88,7	171	85,5	181	90,5	533	88,2
Ερώτηση 12	129	63,3	142	71,0	145	72,5	416	68,9
Ερώτηση 13	51	25,0	49	24,5	44	22,0	144	23,8
Ερώτηση 14	169	82,8	158	78,0	168	84,0	493	81,6
Ερώτηση 15	192	94,1	177	88,5	194	97,0	563	93,2
Ερώτηση 16α	74	36,3	100	50,0	103	51,5	277	45,9
Ερώτηση 16β	74	36,3	100	50,0	101	50,5	275	45,5
Ερώτηση 17	193	94,6	191	95,5	190	95,0	574	95,0
Ερώτηση 18	42	20,6	39	19,5	46	23,0	127	21,0
Ερώτηση 19α	163	79,9	155	77,5	161	80,5	479	79,3
Ερώτηση 19β	160	78,4	148	74,0	154	77,0	462	76,5
Ερώτηση 20	124	60,8	120	60,0	141	70,5	385	63,7
Ερώτηση 21	176	86,3	186	93,0	187	93,5	549	90,9
M.O. %		71,06		74,50		77,28		74,28

- Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση προεικάζαμε την ύπαρξη στενής σχέσης ανάμεσα στις επιδόσεις των υποκειμένων, τόσο κατά τάξη όσο και συνολικά στην αναγνωστική δεξιότητα και στην επεξεργασία των δεικτών αναφοράς και, συνακόλουθα, ότι οι καλοί στην επεξεργασία των αναφορικών μαθητές θα είναι και καλοί στην κατανόηση και αντιστρόφως.

Ως προς το πρώτο σκέλος της, η υπόθεσή μας αυτή επαληθεύεται πλήρως καθώς οι υπολογισθέντες στατιστικοί δείκτες συνάφειας ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών και των τριών τάξεων, όπως φαίνεται στον πίνακα IV, είναι πολύ υψηλοί και στατιστικά σημαντικοί σε $p = .000$.

Πίνακας IV: Δείκτες συνάφειας μεταξύ συμπερασμών αναφοράς και κατανόησης κειμένου από υποκείμενα του δείγματος των τριών τάξεων

Τάξεις Δείκτες συνάφειας	Τάξη Δ' N=204	Τάξη Ε' N=200	Τάξη Στ' N=200	Σύνολο N=604
		$r = .754$ $p = .000$	$r = .657$ $p = .000$	$r = .674$ $p = .000$

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αν οι μαθητές που επιλύουν επιτυχώς τους αναφορικούς συμπερασμούς σημειώνουν και υψηλότερη επίδοση στην κατανόηση των κειμένων, που είναι το δεύτερο μέρος της δεύτερης υπόθεσής μας, χωρίσαμε τις κατανομές των επιδόσεων των υποκειμένων στην επίλυση συμπερασμών και στην κατανόηση κειμένων σε τρεις ισοδύναμες ομάδες. Την πρώτη ομάδα αποτέλεσε το 33% των υποκειμένων που σημείωσαν χαμηλή επίδοση (1-19 μονάδες). Τη δεύτερη ομάδα συγκρότησε το 33% των υποκειμένων που σημείωσαν μέτρια επίδοση (20-23 μονάδες) και την τρίτη το υπόλοιπο 33% των μαθητών που πέτυχαν υψηλή βαθμολογία στην επίλυση των συμπερασμών και στην κατανόηση κειμένων (24-30 μονάδες). Ο επόμενος πίνακας δίνει μια οπτική εικόνα των στοιχείων.

Πίνακας V: Ποσοστά υψηλών και χαμηλών επιδόσεων στις δεξιότητες κατανόησης και επεξεργασίας αναφορικών δεικτών

Επίπεδα κατανόησης		Επίπεδο χαμηλό				Επίπεδο υψηλό			
		Δ'	Ε'	Στ'	Σύνολο	Δ'	Ε'	Στ'	Σύνολο
Χαμηλό	Τάξη Δ'	78,8				7,5			
	Τάξη Ε'		76,3				2,0		
	Τάξη Στ'			67,3				16,7	
	Σύνολο				75,1				9,2

Η στατιστική ανάλυση των επιδόσεων του συνολικού δείγματος δείχνει ότι: ένα ποσοστό 75,1% όσων σημείωσαν χαμηλή επίδοση στην επίλυση αναφορικών συμπερασμών έχουν και χαμηλό επίπεδο κατανόησης κειμένων και μόλις 9,2% σημειώνουν υψηλού επιπέδου κατανόηση.

Στις επιμέρους τάξεις του δείγματος, τα ποσοστά αυτά διαμορφώνονται ως ακολούθως: στη Δ' τάξη είναι 78,8% έναντι 7,5%, στην Ε' τάξη είναι 76,3% έναντι 2,0% και στη Στ' τάξη 67,3% έναντι 16,7%. Οι παρατηρούμενες διαφορές στις σχέσεις των επιπέδων επίδοσης στην επίλυση συμπερασμών είναι στατιστικά σημαντικές τόσο στο συνολικό δείγμα όσο και στις τρεις τάξεις ($p = .000$).

Επομένως και το δεύτερο σκέλος της υπόθεσής μας επαληθεύεται και μπορούμε να αποφανθούμε ότι οι μαθητές που δεν κατανοούν καλά είναι εκείνοι που συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην επεξεργασία των κειμενικών δεικτών αναφορικών σχέσεων. Έτσι, η διαπίστωση αυτή συμφωνεί πλήρως με τα ερευνητικά δεδομένα αγγλόφωνων και γαλλόφωνων ερευνών (Yuill, Oakhill & Parkin, 1989, Ehrlich, Rémond & Tardieu, 1990, Ehrlich & Rémond, 1997, Bianco, 2003, Yuill & Oakhill, 1991, Favart & Chanquoy, 2007) που δείχνουν ότι οι μικροί στην ηλικία και οι λιγότερο ικανοί στην αναγνωστική κατανόηση παράγουν περισσότερους λανθασμένους συμπερασμούς.

- Σύμφωνα με την τρίτη μας υπόθεση, η επίδοση των μαθητών στην επεξεργασία των αναφορικών δεικτών θα διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο των αναφορικών δεικτών. Όπως έχουμε ήδη υπογραμμίσει η ερμηνεία των αναφορικών σχέσεων απαιτεί ο αναγνώστης να διακρίνει τους διάφορους τύπους αναφορικών δεικτών (ονόματα, αντωνυμίες, μορφολογία ρημάτων, επιρρήματα, συνώνυμα, κ.τ.λ.) και να τους συνδέει σωστά με οντότητες, έτσι ώστε οι καινούργιες πληροφορίες οι σχετικές με τις οντότητες αυτές να εντάσσονται στην επεξεργαζόμενη νοητική αναπαράσταση όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια (Gaonac'h & Fayol, 2003, Favart, 2005, Bianco, 2003, Rémond & Quet, 1999, Decool-Mercier et al., 2010).

Έχει επίσης δειχθεί ότι η ταυτοποίηση της οντότητας στην οποία παραπέμπει δεδομένη αναφορική λέξη ή έκφραση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι ο τύπος της αναφορικής λέξης/έκφρασης και πιο συγκεκριμένα ότι ο βαθμός ευκολίας/δυσκολίας στην ερμηνεία αναφορικών σχέσεων είναι σε συνάρτηση με τον τύπο των αναφορικών. Πιο συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι η αναφορά που παραπέμπει σε ένα όνομα είναι πιο εύκολη από αυτή που παραπέμπει σε πράγμα ή σε ιδέα (Giasson, 2008, Bianco, 2003, Lappara, 1988, Megherbi & Ehrlich, 2004, Kail 1976, Le Pesant, 1998, Ehrlich & Rémond, 1997). Οι αδύνατοι τύποι της τριτοπροσωπικής αντωνυμίας 'του', 'της', ενώ είναι συχνής χρήσης ως δείκτες αναφοράς και χρησιμοποιούνται από πολύ νωρίς στον προφορικό λόγο και τα παιδιά τους συναντούν πολύ συχνά στα γραπτά κείμενα, εντούτοις γίνονται δύσκολα

κατανοητοί από όλους τους μαθητές δημοτικού σχολείου (Lima & Bianco, 1999). Επίσης, η επίλυση και κατανόηση των αναφορικών σχέσεων είναι πιο γρήγορη και πιο ακριβής όταν οι αντωνυμίες επιτελούν ρόλο υποκειμένου παρά αντικειμένου (Gaponac'h & Fayol, 2003). Τέλος, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η γραμματική συμφωνία της αντωνυμίας με την οντότητα αναφοράς της κατά γένος και κατά αριθμό δεν αρκεί για τον εντοπισμό της οντότητας αναφοράς όπως π.χ. στο παράδειγμα: «Ο Γιάννης και ο Γιώργος ήρθαν μαζί. Αυτός όμως έφυγε νωρίς, ενώ εκείνος έμεινε μέχρι τα ξημερώματα» (Φιλιππάκη-Warburton, 1992: 311). Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται επιπλέον ο αναγνώστης να κατέχει γνώσεις γλωσσικές για να μπορεί να διακρίνει τη λειτουργική σημασία κατά τη χρήση αντωνυμιών (δεικτικών: αυτός, εκείνος, ετούτος). Σχετικώς έχει δειχθεί ότι οι μικρής ηλικίας μαθητές και οι λιγότερο ικανοί στην κατανόηση κειμένων δυσκολεύονται στη διαχείριση αυτού του τύπου αναφορικών σχέσεων και παράγουν λιγότερους σωστούς αναφορικούς συμπερασμούς (Favart & Chanquoy, 2007).

Για τον έλεγχο της τρίτης υπόθεσης ομαδοποιήσαμε τα δεδομένα του πίνακα III, δηλαδή τα ποσοστά επιτυχών απαντήσεων στα 26 ερωτήματα του ερωτηματολογίου αναφορικών συμπερασμών στους τύπους που εντάσσονται. Σε όποια δε ομάδα/τύπο ανήκουν δυο ή και περισσότεροι τύποι, ως ποσοστά επιτυχούς παραγωγής αναφορικών συμπερασμών ή επιτυχούς διαχείρισης της υποκειμένης αναφορικής σχέσης παίρνουμε το μέσο όρο των επιτυχών απαντήσεων που συγκροτούν τον τύπο. Έτσι, έχουμε τον ακόλουθο συνοπτικό πίνακα που δείχνει τους τύπους αναφορικών δεικτών και τα αντίστοιχα ποσοστά επιτυχούς ερμηνείας τους κατά τάξη και στο σύνολο του δείγματος.

Πίνακας VI: Ποσοστά επιτυχών απαντήσεων κατά τύπο αναφοράς

Τύπος αναφοράς	Α/α ερωτήματων πίνακα III	Ποσοστά επιτυχούς επίλυσης αναφορικών σχέσεων			
		Δ'	Ε'	Στ'	Σύνολο
Ονοματική	1α, 1β	97,30	97,75	96,00	96,50
Επιρρηματική	17	94,60	95,50	95,00	95,00
Δεικτικο-αναφορική	15	94,10	88,50	97,00	93,20
Μορφουσυντ. Κτητική	4α,4β,19α,19β	87,12	83,75	84,87	85,25
Μορφουσυντ. Κατάλ. Ρημάτων	5,6	86,05	82,25	83,00	83,75
Δεικτικο-επιρρηματική	2α, 2β, 14	84,30	80,80	85,00	83,40
Αντωνυμικο-κτητική	1γ	85,30	78,50	81,00	81,60
Αντωνυμικο- αναφορική	11,20	74,75	72,75	80,50	75,95
Αντωνυμικο- δεικτική	7, 9, 10,16	61,80	66,37	69,12	65,90
Αριθμητικο-επιθετική	8	56,40	58,50	69,50	61,40
Αντωνυμικο-προσωπική	12,13,18,21	48,80	52,00	52,75	51,15
Άρθρων (ορισ.-αόρ.)	3	95,60	94,50	97,00	95,70

Η ανάγνωση του κατηγορικού αυτού πίνακα μας επιτρέπει να πούμε ότι ο βαθμός δυσκολίας/ευκολίας των αναφορικών δεικτών και η ερμηνεία των υποκειμένων σχέσεων από τους μαθητές του δείγματος εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο των λέξεων αναφοράς.

- Πιο εύκολοι στην επίλυση αναφορικοί συμπερασμοί με ποσοστά μεγαλύτερα από 90% είναι αυτοί που εμπλέκουν οριστικά και αόριστα άρθρα με ονόματα (95,7%), αυτοί που η οντότητα αναφοράς αντικαθίσταται από ένα άλλο όνομα (ποντίκι-ποντικίνα) με ποσοστά επιτυχίας 96,5% και η επιρρηματική αναφορά που αντικαθιστά μια ιδέα/ενέργεια με ποσοστό 95%. Ως προς την ονοματική αναφορά και την αναφορά άρθρου (οριστικού και αόριστου) τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα ευρήματα γαλλικών και αγγλικών ερευνών οι οποίες αποκαλύπτουν ότι οι ονοματικές αναφορές και οι αναφορές άρθρου είναι οι ευκολότεροι τύποι αναφορών (Giasson, 2008, Baumann, 1986, Lecocq et al., 1996). Όσον αφορά όμως στις επιρρηματικές αναφορές που αντικαθιστούν ολόκληρη την προηγούμενη φράση/ιδέα, ενώ οι προηγούμενες μνημονευθείσες έρευνες τις προσδιορίζουν ως πάρα πολύ δύσκολες στην επεξεργασία τους (Giasson, 2008), τα ερευνητικά μας δεδομένα τις κατατάσσουν στους πιο εύκολους τύπους στην ερμηνεία αναφορών. Τα υποκείμενα του δείγματός μας γνωρίζουν και ερμηνεύουν σωστά την επιρρηματική έκφραση 'επίσης' με το οποίο υπονοούν ότι γίνεται αναφορά σε ενέργεια που εκτίθεται στην προηγούμενη πρόταση. Το εύρημα όμως αυτό δεν θα πρέπει να θεωρείται ως οριστικό και αμετάκλητο, ότι δηλαδή ο τύπος των επιρρηματικών αναφορών στην ελληνική γλώσσα είναι από τους πιο εύκολους στην επεξεργασία, επειδή προέρχεται από την επεξεργασία μίας και μόνο φράσης. Τα υψηλά ποσοστά επεξεργασίας των επιρρηματικών αναφορών ίσως οφείλονται στην πρώιμη κατάκτηση των επιρρημάτων από το παιδί (Μπασλής, 1995). Στους πολύ εύκολους τύπους αναφορικών δεικτών κατατάχθηκε και η δεικτικο-αναφορική έκφραση ποσοτικής ισοτιμίας 'τόσος...όσος' (93,2%). Η δεξιότητα επεξεργασίας της φαίνεται ότι έχει αποκτηθεί, αφού μικρό είναι το ποσοστό (7%) των μαθητών που δυσκολεύονται στην κατανόησή της.
- Ως πολύ δύσκολοι στην επεξεργασία τους αποδείχτηκαν οι αναφορικοί δείκτες που ήταν αδύνατοι τύποι της τριτοπροσωπικής αντωνυμίας 'αυτός' ('την' στη 12^η και 18^η φράση, 'του' στη 13^η φράση, 'του' στη 18^η φράση και 'του' στην 21^η φράση). Το μέσο ποσοστό σωστής επίλυσης των τεσσάρων αυτών αντωνυμικών αναφορών είναι 51,15% που σημαίνει ότι ένας στους δυο μαθητές αδυνατούν να ερμηνεύσουν σωστά, να προσδιορίσουν σωστά τα πρόσωπα στα οποία γίνεται αναφορά. Επειδή όμως το μέσο ποσοστό δεν δίνει σαφή και ακριβή εικόνα των επεξεργασιών στις τέσσερις φράσεις (12^η, 13^η, 18^η και 21^η) που συγκροτούν την ομάδα/τύπο των αντωνυμικών προσωπικών αναφορών, παραθέτουμε τα ποσοστά ορθής ερμηνείας των αντωνυμιών αυτών κατά φράση. Έτσι έχουμε

Φράση	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη	Σύνολο
12 ^η (την)	63,3	71,0	72,5	68,9
13 ^η (του)	25,0	24,5	22,0	23,8
18 ^η (την)	20,6	19,5	23,0	21,0
21 ^η (του)	86,3	93,0	93,5	90,9
M.O.	48,8	52,0	52,75	51,15

Στις φράσεις 13 και 18 οι μαθητές σημειώνουν τα χαμηλότερα ποσοστά. Και στις δυο φράσεις η αντωνυμία 'του' αντικαθιστά ένα όνομα ('Κώστα' η 13^η και 'Γιάννη' η 18^η). Και στις δυο περιπτώσεις η αντωνυμία επιτελεί ρόλο αντικειμένου του ονόματος, το οποίο όμως στη 13^η τίθεται στην αρχή της προηγούμενης πρότασης, ενώ στη 18^η τίθεται στο τέλος της φράσης, δηλαδή η σειρά των όρων της προηγούμενης πρότασης είναι διαφορετική. Στη 13^η προηγείται το αντικείμενο και έπεται το υποκείμενο, ενώ στη 18^η προηγείται το υποκείμενο και ακολουθεί το αντικείμενο. Φαίνεται λοιπόν ότι η συντακτική δομή της πρότασης όπου βρίσκεται το όνομα αναφοράς της αντωνυμίας επηρεάζει την επίλυση του αναφορικού δείκτη 'του' και ιδιαίτερα στη Δ' και Ε' τάξη. Οι μαθητές της Στ' τάξης επηρεάζονται ελάχιστα από τη συντακτική αυτή δομή. Δυστυχώς μεταξύ των φράσεων του ερωτηματολογίου μας δεν περιλαμβάνεται φράση στην οποία η προσωπική αντωνυμία θα έπαιζε ρόλο υποκειμένου, για να μπορούμε να πούμε αν η επίλυση της αναφοράς είναι πιο εύκολη όταν έχει ρόλο υποκειμένου ή αντικειμένου.

Στη 12^η φράση και στην 21^η οι τριτοπροσωπικές αντωνυμίες 'την' και 'του' αντίστοιχα εμφανίζουν υψηλά ποσοστά, καθώς η προσωπική αντωνυμία 'την' συμφωνεί σε γένος και σε πτώση με την εν δυνάμει λέξη αναφοράς 'τη στολή του' και 'την πουκαμίσια του', αλλά, καθώς αποκλείεται από τις κλειστές ερωτήσεις η επιλογή 'την πουκαμίσια', αίρεται η αμφισημία και έτσι επιλύεται η αναφορική σχέση σε ποσοστό 68,9%. Στην 21^η φράση τα ποσοστά επιτυχίας είναι ακόμη πιο υψηλά, γιατί μολονότι τα ονόματα αναφοράς είναι εν δυνάμει δυο (γατάκι και γιαγιά), η αντωνυμία 'του' συμφωνεί κατά γένος μόνο με το 'γατάκι'. Οι μαθητές φαίνεται ότι λαμβάνουν υπόψη το μορφολογικό χαρακτηριστικό της συμφωνίας του γένους και το συντακτικό ρόλο της αντωνυμίας και έτσι επιλύουν πιο εύκολα την αναφορική σχέση. Τα κριτήρια αυτά λαμβάνονται υπόψη όλο και περισσότερο καθώς μεγαλώνουν οι μαθητές και αποκτούν γλωσσικές γνώσεις (γραμματικές και συντακτικές). Ωστόσο, ένα ποσοστό μαθητών (14% στη Δ' τάξη και 7% στην Ε' και Στ' τάξη) βασίζεται φαίνεται σε πραγματολογικά κριτήρια που ανάγονται στο περιγραφόμενο συγκείμενο και στις προσωπικές τους εμπειρίες και επιλέγουν λανθασμένη απάντηση. Στο σύνολο του δείγματος ένα ποσοστό 16,2% επιλέγει εσφαλμένα την απάντηση 'γάτα' και ένα ποσοστό 3% αφήνει αναπάντητη την ερώτηση. Επίσης το ποσοστό των εσφαλμένων απαντήσεων 'γάτα' μειώνεται προοδευτικά από τη

Δ' προς τη Στ' τάξη. Στην ερμηνεία αυτή μας οδηγεί το γεγονός ότι η ίδια φράση χωρίς αντωνυμικό δείκτη (φράση 5^η) έχει σχεδόν το ίδιο ποσοστό επιτυχίας, ενώ όταν δίνεται προφορικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Βάμβουκα, 2010) το ποσοστό επιτυχούς επίλυσης είναι 66,8%. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής δικαιολογούν την εσφαλμένη επιλογή τους λέγοντας 'στις πολυθρόνες κάθονται οι γιαγιάδες' ή 'επειδή η γιαγιά μου κάθε μέρα κάθεται στην πολυθρόνα' και δεν λαμβάνουν υπόψη τους την προσωπική αντωνυμία 'εκείνος' (ο γάτος).

- Στους πολύ δύσκολους στην επεξεργασία τύπους αναφορών συγκαταλέγονται οι αριθμο-επιθετικοί με ποσοστό επιτυχούς επίλυσης 61,4% και οι αντωνυμικο-δεικτικοί αναφορικοί δείκτες, με μέσο όρο επιτυχούς διαχείρισης 65,9%, πράγμα που σημαίνει ότι ένα ποσοστό 38,6% και 34,1% αντίστοιχα των μαθητών στο σύνολο του δείγματος αδυνατούν να επεξεργάζονται σωστά αυτούς τους δυο τύπους συμπερασμών. Η ικανότητα επεξεργασίας αυτών των τύπων αναφορικών δεικτών βελτιώνεται προοδευτικά από τη Δ' προς τη Στ' τάξη, αλλά οπωσδήποτε παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Τον αντωνυμικο-δεικτικό τύπο συγκροτούν τέσσερις φράσεις τους ερωτηματολογίου μας (α/α 7,9,10,16) στις οποίες οι αντίστοιχες δεικτικές αντωνυμίες είναι 'εκείνο', 'εκείνος', 'εκείνη' και 'εκείνος', των οποίων τα αντίστοιχα ποσοστά λανθασμένης επεξεργασίας είναι 22,5%, 26,2%, 33,6% και 54,1%. Οι μαθητές αδυνατούν να επεξεργάζονται σωστές συμπερασματικές απαντήσεις, γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη τους τους αναφορικούς δείκτες και ειδικά το μορφολογικό κριτήριο της συμφωνίας της αντωνυμίας με τη λέξη αναφοράς της κατά γένος και πτώση αφενός και αφετέρου γιατί αγνοούν τη λειτουργική χρήση των δεικτικών αντωνυμιών, δηλαδή ότι παραπέμπουν σε πρόσωπα που βρίσκονται μακράν στη ρύμη του λόγου του ομιλητή.
- Οι υπόλοιποι πέντε τύποι αναφορικών δεικτών μπορούν να χαρακτηριστούν ως εύκολοι στην επεξεργασία τους, επειδή τα ποσοστά επιτυχούς διαχείρισής τους από τους μαθητές του δείγματος κυμαίνονται από 75,95% - 85,25%. Πρόκειται για αντωνυμίες αναφορικές (75,95%), κτητικές (81,60%), δεικτικο-αναφορικά τοπικά επιρρήματα (*αυτό εδώ, εκείνο εκεί, ετούτο εδώ*) με ποσοστά επιτυχίας αντίστοιχα 94,9%, 73,7% και 81,6% και για ρηματικά μορφήματα (καταλήξεις ρημάτων) με ποσοστό 83,75% ή ρηματικά μορφήματα και κτητικές αντωνυμίες με ποσοστό 85,25%.

Η θεώρηση των ευρημάτων της έρευνας στο σύνολό τους μας επιτρέπει να κάνουμε τις ακόλουθες επισημάνσεις.

Οι μαθητές του δείγματός μας συναντούν δυσκολίες στην επεξεργασία των δεικτών αναφοράς και κυρίως των αντωνυμικών και των ρηματικών μορφημάτων-καταλήξεων. Στους οκτώ από τους δώδεκα τύπους αναφορικών που απογράψαμε οι μαθητές του δείγματος σημείωσαν μέτριες ή πολύ χαμηλές επιδόσεις.

Η δεξιότητα διαχείρισης των αναφορικών δεικτών από τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται ότι αναπτύσσεται βαθμιαία από τη Δ' προς τη ΣΤ' τάξη, αλλά στο σύνολό της δεν έχει κατακτηθεί κατά την αποφοίτηση των μαθητών από το δημοτικό σχολείο. Ακόμη και οι τελειόφοιτοι μαθητές δημοτικού δυσκολεύονται στην επεξεργασία και κατανόηση των αναφορικών λέξεων (αντωνυμικών, συνωνυμικών και ρηματικών μορφημάτων-καταλήξεων). Η δυσκολία αυτή, ο εσφαλμένος εντοπισμός της οντότητας αναφοράς τους, είναι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης για σημαντική μερίδα μαθητών.

Καθώς το σύστημα αναφοράς της γλώσσας επιτρέπει τη νοηματική ταυτοποίηση της οντότητας για την οποία έγινε, γίνεται ή πρόκειται να γίνει λόγος, την εγκαθίδρυση της κειμενικής συνοχής με την ενεργοποίηση πληροφοριών που μνημονεύονται ή μνημονεύτηκαν σε προηγούμενη πρόταση και την ένταξή τους στη δομούμενη νοητική αναπαράσταση, συντελεί λοιπόν στην πιο σαφή και ακριβή κατανόηση του κειμένου. Έτσι, ερμηνεύεται γιατί μεταξύ της δεξιότητας επεξεργασίας των αναφορικών δεικτών και της ικανότητας κατανόησης κειμένων των μαθητών του δείγματος ενυπάρχει πολύ υψηλό βαθμό και στατιστικά σημαντική συνάφεια (Βαρλοκώστα, 1998). Οι καλοί κατανοητές πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στην επίλυση αναφορικών σχέσεων από τους αδύνατους στην κατανόηση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα μας η σωστή επεξεργασία των αναφορικών δεικτών δεν είναι εύκολο έργο, δεν αποκτάται διαισθητικά και προοδευτικά μέσω της προφορικής ακρόασης ή της συχνής ενασχόλησης με την αναγνωστική δραστηριότητα. Μολονότι οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιούνται από πολύ νωρίς στον προφορικό λόγο και τα παιδιά τους συναντούν συχνά στα γραπτά κείμενα που διαβάζουν, φαίνεται ότι δεν τους κατέχουν καλά και δεν τους ερμηνεύουν σωστά, όταν τους συναντούν και πιθανότατα όταν τους χρησιμοποιούν για την παραγωγή κειμένων προφορικών και γραπτών (Σαραφίδου, 2003). Επομένως, είναι αναγκαίο να ασκούνται μεθοδικά στην επεξεργασία των αναφορικών σχέσεων με στοχευμένες ασκήσεις και δραστηριότητες κάτω από την καθοδήγηση και συμπαράσταση του/της εκπαιδευτικού.

7. Ερευνητικές προοπτικές και εκπαιδευτικές προτάσεις

Ηπαρούσα έρευνα είναι μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης της δεξιότητας παιδιών σχολικής ηλικίας να επεξεργάζονται σωστά κειμενικούς δείκτες αναφοράς σε συσχετισμό με την ικανότητά τους στην κατανόηση κειμένων. Είναι προφανές ότι η αξία των αποτελεσμάτων της είναι σε συνάρτηση με την τεχνική του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των αναγκαίων πληροφοριών. Επομένως, οι διαπιστώσεις μας ως προς την ικανότητα διαχείρισης των αναφορικών δεικτών πρέπει να θεωρούνται προσωρινές. Η ερμηνεία των δεικτών

αναφοράς χρειάζεται να διερευνηθεί σε πολλαπλά δείγματα μαθητών και με περισσότερα και διαφορετικά θέματα-ερωτήματα για κάθε τύπο αναφοράς. Επιβάλλεται επίσης να διεξαχθούν ανάλογες έρευνες με διαφορετική μεθοδολογία, για παράδειγμα κλινικού τύπου, για να μελετηθεί η διαδικασία σκέψης του υποκειμένου κατά την προσέγγιση μιας αναφορικής σχέσης ή ακολουθίας. Έρευνες πειραματικού τύπου αξίζει επίσης να γίνουν για να διαπιστωθεί η επίπτωση της άσκησης αδύνατων κυρίως στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών σε σχέση με συνομήλικούς τους που δεν ακολουθούν πρόγραμμα άσκησης στην επεξεργασία αναφορικών δεικτών.

Όπως σημειώσαμε στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας μελέτης, το πρόβλημα επεξεργασίας των αναφορικών δεικτών κατά την αναγνωστική δραστηριότητα είναι μέρος του ευρύτερου ζητήματος της κατανόησης των γλωσσικών στοιχείων που διασφαλίζουν τη συνοχή και συνεκτικότητα των πληροφοριών σε ένα γραπτό κείμενο. Κατά την ανάγνωση ενός κειμένου η προσοχή του αναγνώστη εστιάζεται στα στοιχεία αυτά ή στο στοιχείο αυτό το οποίο στο πλαίσιο μιας φράσης μπορεί να δημιουργεί ένα δεσμό με μια άλλη ή με άλλες φράσεις και να δομείται μια σημασιολογική ενότητα ανώτερου επιπέδου και να κατανοείται πληρέστερα το γραπτό κείμενο τοπικά και ολικά. Η κατανόηση του κειμένου διέρχεται επομένως και από τη σωστή διαχείριση των αναφορικών δεικτών του. Η σχετική άσκηση των μαθητών είναι λοιπόν απαραίτητη.

Η διδασκαλία και η άσκηση των μαθητών στη σωστή επεξεργασία των αναφορικών, στον εντοπισμό της οντότητας αναφοράς τους, είναι απαραίτητη, γιατί ο σφαιρικός χειρισμός τους είναι πηγή δυσκολιών στην κατανόηση κειμένων. Οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές επιβάλλουν να γίνονται στοχευμένες ασκήσεις και δραστηριότητες επεξεργασίας των αναφορών, ώστε να εξοικειώνονται οι μαθητές με τη γνώση και τη σωστή χρήση τους. Θα ήταν λάθος να πιστεύει κανείς ότι η απλή ανάγνωση κειμένων αρκεί για την ασφαλή κατανόηση και ερμηνεία των αναφορικών σχέσεων.

Η προσέγγιση των αναφορικών δεικτών μπορεί να γίνεται στο πλαίσιο της επεξεργασίας του κειμένου, να εστιάζεται δηλαδή στην αναφορική ακολουθία, στον εντοπισμό του συνόλου των λέξεων που παραπέμπουν στην ίδια οντότητα. Έτσι, μπορούν οι μαθητές να κατανοούν ερωτήματα τύπου: *ποιος ομιλεί, νιώθει, σκέφτεται, κάνει κάτι, σε σχέση με ποιον*. Μπορεί όμως η προσέγγιση να γίνεται και με στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις, όταν πρόκειται για αδύνατους αναγνώστες ή όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι οι κανονικοί αναγνώστες του χωλαίνουν στην επεξεργασία δεικτών αναφοράς. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει ένα σύνολο δεικτών αναφοράς η επεξεργασία των οποίων θα γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας/ μάθησης, είτε στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ανάγνωσης ή παραγωγής κειμένου είτε στο πλαίσιο σκοπίμως οργανωμένων ασκήσεων. Οι δραστηριότητες αυτές εστιάζονται στον εντοπισμό και στη λειτουργία των δεικτών και στον τρόπο επεξεργασίας τους. Και

δεν πρέπει να ταυτίζονται ή να συγχέονται με την παραδοσιακή διδασκαλία της γραμματικής, τις κλίσεις των ονομάτων, επιθέτων, αντωνυμιών και ρημάτων.

Αποτελέσματα ξένων ερευνών έχουν δείξει ότι η διδασκαλία της επεξεργασίας των αναφορικών δεικτών οδηγεί τους μαθητές στο να συνειδητοποιούν τη μορφή και το ρόλο των δεικτών αναφοράς και να ενεργοποιούν τις γνώσεις αυτές για να ερμηνεύουν μέρη του κειμένου και να ελέγχουν συγχρόνως το βαθμό κατανόησής τους, με συνέπεια τη σημαντική βελτίωση του επιπέδου κατανόησης αυτού που διαβάζουν (Lima, 2001, Bianco, 2003) και ιδιαίτερα οι κακοί κατανοητές (Rémond 1993, 2003, Ehrlich & Rémond, 1997). Θα άξιζε να ξεκινήσουν και στον τόπο μας παρόμοιες προσεγγίσεις και έρευνες σχετικά με τη γνώση και την καλύτερη κατοχή του αναφορικού συστήματος της γλώσσας μας.

Βιβλιογραφία

- Baumann, J.F. (1986) Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21, 70-90.
- Bianco, M. (2003) Apprendre à comprendre: L'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In Gaonac'h D. & Fayol M. (éds), *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette, 156-181.
- Bianco, M., Coda, M. & Gourgue-Giolitto, D. (2005) *Compréhension C.E1*. Grenoble: Editions de la Cigale.
- Blanc, N. (2009) La compréhension des contes présentés oralement en classe de CP et CE1: Quelle utilisation des dimensions situationnelles?. *L'Année Psychologique*, 109, 607-628.
- Decool-Mercier, N. & Akinsi, M-A. (2010) Le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues. In F.Neuve, Muni Toke, V.Durand, T.Klinger, L.Mondada & S.Prevost (éds), *Congrès Mondial Linguistique Français*, Paris, 1513-1526.
- Djebbour, S. & Lartigue, R. (1994) Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3. *Repères*, 9, 119-132.
- Dubois, J., Giacomo-Marcellesi, M. & Gespin, L. (2001) *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Ehrlich, M-F & Rémond, M. (1997) Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 291-309.

- Ehrlich, M-F, Rémond, M. & Tardieu, H. (1990) Composantes cognitives et métacognitives de la lecture: le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs. In M.Fayol (éds), *Les Actes de la Villette, Lecture-Ecriture*. Paris: Nathan, 279-298.
- Ehrlich, M-F, Rémond, M. & Tardieu, H. (1999) Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, 29-63.
- Fayol, M. (2000) *La lecture au cycle III: difficultés, préventions et remédiation*. Paris, Ministère de l'Education Nationale.
- Favart, M. (2005) Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française*, 50, 305-322.
- Favart, M. & Chanquoy, L. (2007) Les marqueurs de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue Française*, 3(155), 51-68.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003) *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. Paris: Hachette.
- Giasson, J. (2008) *La compréhension en lecture*, Bruxelles: De Boeck. (8ème éd.).
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998) *Lire et comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- Kail, M. (1976) Stratégies de compréhension des pronoms personnels chez le jeune enfant. *Enfance*, 3-4, 447-466.
- Kail, M. (1979) Coréférence et thématization. *L'année psychologique*, 79, 411-427.
- Kail, M. & Léveillé, M. (1977) Compréhension de la coréférence des pronoms personnels chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 77(1), 79-94.
- Lappara, M. (1988) Le repérage initial des personnages. Difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs. *Pratiques*, 60, 59-75.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C. & Watteau, N. (1996) *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille: P.U. de Septentrion.
- Le Pesant, D. (1998) Utilisation des propriétés des anaphores dans la définition des relations lexicales. *Langages*, 131, 115-124.
- Lima, L. (2001) *L'intégration des pronoms personnels objets au cycle 3 de l'école primaire: conception et évaluation de séances didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble II, Département des Sciences de l'Education.
- Lima, L. & Bianco, M. (1999) Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire: le cas de 'il' et de 'lui'. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 83-95.

- Lima, L. & Bianco, M. (2002) Difficultés de compréhension de l'écrit à l'école primaire: l'exemple du pronom 'lui' au CE2. *Les Sciences de l'Education*, 2, 49-69.
- Megherbi, H. & Ehrlich, M-F. (2004) Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs des textes écrits. *L'Année Psychologique*, 104, 433-489.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1986) Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29, 1, 25-37.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996) Higher order factors in comprehension disability: processes remediation. In C.Cornoldi & J.Oakhill (ed.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 69-92.
- Perdicoyanni-Paléologou, H. (2001) Le concept d'anaphore, de cataphore et de déixis in linguistique française. *Revue Québécoise de Linguistique*, 29 (2), 55-77.
- Reichier-Beguelin, M-J. (1988) Anaphore, cataphore et mémoire discursive, *Pratiques*, 57, 15-43.
- Rémond, M. (1993) Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent?. In G.Chauveau, M.Rémond & E.Rogovas-Chauveau (éds), *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: INRP, 133-150.
- Rémond, M. (2003) Enseigner la compréhension: les entraînements métacognitifs. In D.Gaonac'h & M.Fayol, *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette, 205-232.
- Rémond, M. & Quet, F. (1999) Apprendre à comprendre l'écrit. *Repères*, 19, 203-224.
- Rossi, J-P. (2009) *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles:De Boeck.
- Segui, J. & Lévillé, M. (1976) Stratégies de compréhension des pronoms personnels chez le jeune enfant. *Enfance*, 4-5, 447-466.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Hillsdale, New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991) *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: University Press.
- Yuill N., Oakhill J. & Parkin A. (1989) Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Developmental Psychology*, 80, 351-361.
- Βάμβουκα, Ι. (2010) Η δεξιότητα συναγωγής αναγνωστικών συμπερασμών από μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων δημοτικού σχολείου. Στα πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Α' τόμος, Ρέθυμνο: Διάδραση, 269-281.

- Βάμβουκα, Ι. (2012) *Διδασκαλία και μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης. Η στρατηγική της συναγωγής συμπερασμών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκα, Ι. (2013) Κατανόηση και χρησιμοποίηση γλωσσικών δεικτών σύνδεσης από μαθητές των ανώτερων τάξεων δημοτικού σχολείου. Στον *Τιμητικό τόμο εις μνήμη Κ.Παπαναστασίου*, Λευκωσία, 193-225.
- Βαρλοκώστα, Σ. (1998) Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, 18, 98-108.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999) *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Holton, D., Mackridge, P. & Φιλιππάκη-Warburton, E. (2003) *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπασλής, Ι. (1995) Η κατάκτηση του επιρρήματος από το παιδί, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, 15, 758-767.
- Σαραφίδου, Τρ. (2003) Κειμενική συνοχή στο μαθητικό γραπτό λόγο: προβλήματα ονοματικής αναφορικής συνέχειας και διδακτικές ανάγκες, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, 23, 112-125.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992) *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Σημείωση

- * Στις ερωτήσεις 9α, 9β, 10α, 10β, 16α και 16β οι συχνότητες των ορθών απαντήσεων είναι ισάξιες επειδή πρόκειται για μια ορθή απάντηση που πιστώνεται με δυο μονάδες.

ΔΙΑΒΑΖΩ- ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ- ΑΠΑΝΤΩ

Διάβασε προσεκτικά ένα ένα τα παρακάτω κείμενα. Μετά να απαντάς βάζοντας Χ στο κενό ή γράφοντας μια λέξη ή μια φράση στο κενό διάστημα.

1) Η Ποντικέλα είναι ένα πολύ πονηρό ποντίκι. Πάντοτε περιμένει να κοιμηθεί η Ψιφίνα, η μεγάλη γάτα, για να βγει από τη φωλιά της και να ψάξει για κανένα σπόρο ή ψίχουλο ψωμιού με τα οποία θα ταΐσει τα παιδιά της.

Ποια είναι η γάτα; (Ψιφίνα).....(1)

Ποια είναι η Ποντικέλα; (Ποντικέλα-ποντίκι)(1)

Ποιος ταΐζει τα παιδιά της; Η Ψιφίνα Η Ποντικέλα(1)

2) Ο Πέτρος ξεναγεί τον φίλο του τον Παύλο στο εξοχικό του. Αυτό εδώ το ποδήλατο είναι της γυναίκας μου και εκεί εκεί δικό μου, του λέει.

Τίνος είναι το εξοχικό; Του Πέτρου..... Του Παύλου (1)

Ποιο ποδήλατο είναι πιο μακριά; Του κυρίου Της κυρίας (1)

3) Η τουρίστρια κοίταξε μια μια τις εφημερίδες. Μετά αγόρασε μια, κάθισε στο παγκάκι και άρχισε να τη ξεφυλλίζει.

Τι ξεφυλλίζει η τουρίστρια;

Μια εγκυκλοπαίδεια..... Μια επιστολή Μια εφημερίδα (1)

4) Η Θεανώ δάνεισε τη ζακέτα της στη Θάλεια, επειδή κρύωνε.

Ποια κρύωνε; Η Θάλεια(1) Η Θεανώ

Τίνος είναι η ζακέτα; Της Θάλειας..... Της Θεανώς..... (1)

5) Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένα γατάκι στο σπίτι μιας καλής γιαγιάς. Το πρωί αγαπούσε να κάθεται στην πολυθρόνα που ήταν κοντά στο τζάκι.

Σε ποιον άρεσε να κάθεται στην πολυθρόνα; Στη γιαγιά..... Στο γατάκι..... (1)

6) Ο Τίτος χαμήλωσε το κεφάλι. «Θα προσπαθήσω!», είπε. «Ωραία! Θα προσπαθήσουμε μαζί», λέει ο παππούς.

Ποιος θα προσπαθήσει;

Ο Τίτος..... Ο παππούς..... Ο Τίτος κι ο παππούς (1)

7) Ο πιλότος προσγείωσε το ελικόπτερο διάσωσης στην ταράτσα του σπιτιού που είχε αρπάξει φωτιά. Οι γονείς παρέδωσαν τα παιδιά τους, πιστεύοντας ότι αργότερα θα επέστρεφε για να πάρει και τους ίδιους. Αλλά εκείνο δεν επέστρεψε ποτέ.

Τι δεν επέστρεψε; Ο πιλότος Το ελικόπτερο (2)

8) Τις προάλλες που πήγα στην Αθήνα επισκέφθηκα τους παλιούς μας φίλους, τον Πέτρο και τον Παύλο. Ο τελευταίος ήταν πιο θερμός από τους άλλους απέναντι μου.

Ποιος ήταν ο πιο θερμός; (Παύλος) (1)

9) Ο Πέτρος ήρθε με τον Παύλο. Ήρθαν την ώρα που είχαμε κανονίσει. Εκείνος ήταν ορεξάτος, ενώ αυτός ήταν κακόκεφος.

Ποιος ήταν κακόκεφος; (Παύλος) (2)

10) Η Καίτη μπήκε στο Πανεπιστήμιο το 1999. Δε θα ξεχάσει ποτέ(2) τη χρονιά.

Συμπλήρωσε τη λέξη που λείπει διαλέγοντας: αυτή, εκείνη, ετούτη

11) Η κυρία χαιρετά τον κύριο τον οποίο ακολουθεί το σκυλάκι.

Ποιον ακολουθεί το σκυλάκι; Την κυρία Τον κύριο (1)

12) Ο Αη Βασίλης έχει ένα σωρό δουλειές να κάνει: να τυλίξει τα πακέτα, να ετοιμάσει τις χρωματιστές μπότες του, να σιδερώσει τη στολή του και την κόκκινη πουκαμίσια του, που βάζει μια φορά το χρόνο. Για να δει αν είναι εντάξει, την ξεκρεμά από τη ντουλάπα του και βάζοντας τα γυαλιά του, την εξετάζει προσεκτικά.

Τι εξετάζει προσεκτικά το Αη Βασίλης;

Την πουκαμίσια του (1) Τις μπότες του

Την πουκαμίσια και τις μπότες του

13) Στον Κώστα τηλεφώνησε ο Γιάννης. Του ζήτησε να πάνε μαζί στο σινεμά.

Ποια λέξη αντικαθιστά η λέξη 'του'; (Κώστα) (1)

14) «Ετούτο εδώ το ποδήλατο είναι φτηνό, ενώ εκείνο εκεί είναι ακριβό», λέει ο έμπορος ποδηλάτων στον Ξενοφώντα που ενδιαφέρεται να αγοράσει ένα για το γιο του.

Ποιο ποδήλατο είναι πιο κοντά στα δυο πρόσωπα; Το ακριβό..... Το φτηνό (1)

15) Όσος είναι ο μισθός του πατέρα τόσος είναι και ο μισθός της μητέρας μου.

Η μητέρα παίρνει λιγότερα χρήματα από τον πατέρα.

Ο πατέρας παίρνει περισσότερα χρήματα από τη μητέρα.

Η μητέρα κι ο πατέρας παίρνουν το ίδιο ποσό χρημάτων. (1)

16) Ο Πάνος κι ο Θάνος είναι μαλωμένοι εδώ και καιρό. Δεν μιλιούνται, γιατί εκείνος είπε στο δάσκαλο ότι αντέγραψε στο κριτήριο των μαθηματικών.

Ποιος είπε στο δάσκαλο για αντιγραφή; Ο Πάνος(2) Ο Θάνος

17) Η Μαρίνα φτιάχνει μια στολή για τις Απόκριες. Την ετοιμάζει για την κόρη της. Και η Μαρία επίσης.

Τι φτιάχνει η Μαρία; (Αποκριάτικη στολή) (1)

18) Ο Κώστας τηλεφώνησε στο Γιάννη. Του είπε να συναντηθούν στην πλατεία.

Ποια λέξη αντικαθιστά η λέξη 'του'; (Γιάννη) (1)

19) Από τη Θεανώ δανείστηκε η Θάλεια τη ζακέτα της, επειδή κρύωνε.

Ποια κρύωνε; Η Θάλεια (1) Η Θεανώ

Τίνος είναι η ζακέτα; Της Θάλειας Της Θεανώς (1)

20) Η κυρία την οποία χαιρετά ο κύριος σέρνει ένα σκυλάκι.

Ποιος σέρνει ένα σκυλάκι; Ο κύριος Η κυρία (1)

21) Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένα γατάκι στο σπίτι μιας καλής γιαγιάς. Το πρωί του άρρεσε να κάθεται στην πολυθρόνα που ήταν κοντά στο τζάκι.

Σε ποιον άρρεσε να κάθεται στην πολυθρόνα; Στη γιαγιά Στο γατάκι (1)

Στις ερωτήσεις 9α, 9β, 10α, 10β, 16α και 16β οι συχνότητες των ορθών απαντήσεων είναι ισάξιες επειδή πρόκειται για μια ορθή απάντηση που πιστώνεται με δυο μονάδες.

ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Σωτηρίου Απόστολος
Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Abstract

The aim of the study was to investigate: a) the relationship between the classroom climate and students' mathematics anxiety, and b) the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance.

Our sample consisted of 196 primary school pupils attending 4th, 5th, and 6th grade. My Class Inventory was employed to measure children's perception about classroom climate while students' mathematics anxiety was measured by a questionnaire that constructed for the purposes of this research. The performance in mathematics was measured by scores of students in learning mathematics.

The results showed that the psychological climate of the classroom is a factor associated with students' mathematics anxiety. Results also show that both classroom climate and mathematics anxiety predict children's mathematics performance in a significant way.

Λέξεις κλειδιά

Ψυχολογικό κλίμα της τάξης, Άγχος για μαθηματικά, Επίδοση στα μαθηματικά.

0. Εισαγωγή

Το άγχος των μαθητών για τα μαθηματικά προσέλκυσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών μετά την τεκμηριωμένη αναγνώριση του γεγονότος ότι ο συναισθηματικός τομέας συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών για τα μαθηματικά και επηρεάζει τόσο την εμπλοκή όσο και την επίδοσή τους στο μάθημα των μαθηματικών (McLeod, 1992, Stephanou, 2012). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι το άγχος για τα μαθηματικά έχει μελετηθεί περισσότερο από κάθε άλλον παράγοντα του συναισθηματικού τομέα της μαθηματικής εκπαίδευσης. (McLeod, 1992, 1994). Ωστόσο οι έρευνες που διερευνούν το άγχος για τα μαθηματικά στην παιδική ηλικία είναι περιορισμένες καθώς οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν το άγχος για τα μαθηματικά στην εφηβική ηλικία (Field, Cartwright-Hatton, Reynolds & Creswell, 2008).

Με γενικούς όρους, το άγχος για τα μαθηματικά αναφέρεται στη “γενική έλλειψη άνεσης την οποία μπορεί να βιώσει κάποιος όταν θα πρέπει να ασχοληθεί με τα μαθηματικά” (Wood, 1988, σ. 11) ή στην αίσθηση της έντασης, αδυναμίας και γνωστικής αποδιοργάνωσης που δημιουργείται σε κάποιον όταν απαιτείται να χειριστεί αριθμούς και σχήματα (Richardson & Suinn, 1972).

Όπως επισημαίνεται από τον Newstead (1998), οι πρωτοπόροι ερευνητές του άγχους για τα μαθηματικά το προσδιόρισαν ως μια μονοδιάστατη ψυχολογική δομή η οποία περιλαμβάνει “συναισθήματα έντασης και άγχους τα οποία παρεμποδίζουν το χειρισμό αριθμητικών δεδομένων και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων σε ποικίλες περιστάσεις της καθημερινής ζωής και σε εκπαιδευτικές καταστάσεις” (Richardson & Suinn, 1972). Ωστόσο, οι έρευνες που μελέτησαν την παραγοντική δομή του έδειξαν ότι συντίθεται από ποικιλία παραγόντων (Newstead, 1998).

Σήμερα το άγχος για τα μαθηματικά θεωρείται ότι αποτελεί μια πολυδιάστατη ψυχολογική δομή η οποία περιλαμβάνει γνωστικές και θυμικές συνιστώσες και εκδηλώνεται με αντιδράσεις στο επίπεδο της γνωστικής, της συναισθηματικής και της ψυχοσωματικής λειτουργίας του ατόμου καθώς και στο επίπεδο των στάσεων προς το μάθημα των μαθηματικών (Ma, 1999).

Σύμφωνα με το συμπεριφοριστικό-γνωστικό μοντέλο, το άγχος για τα μαθηματικά αποτελεί αντίδραση του ατόμου σε επανειλημμένες εμπειρίες αποτυχιών και δυσκολιών στο μάθημα των μαθηματικών (Krinzinger, Kaufman & Willmes, 2009). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα παιδιά που δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες και να επιτύχουν καλές επιδόσεις στο μάθημα των μαθηματικών αντιδρούν με εκδήλωση άγχους, το οποίο λειτουργεί ως παράγοντας που παρεμβαίνει στις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και τα εμποδίζει να αποδώσουν στο μάθημα σύμφωνα με τις δυνατότητές τους (Eysenck & Calvo, 1992, Krinzinger, et al., 2009, Owens, Stevenson, Norgate & Hadwin, 2008, Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997, Δετοράκη & Βασιλάκη, 2011). Επιπλέον, το άγχος απωθεί τα παιδιά από τα μαθηματικά και τα παρεμποδίζει να εντείνουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά (Ashcraft & Moore, 2009, Krinzinger, et. al., 2009, Newstead, 1998). Κατά τον τρόπο αυτό η αρχική δυσκολία στα μαθηματικά ενεργοποιεί ένα αυτο-ανατροφοδοτούμενο κύκλο αρνητικών αντιδράσεων που οδηγούν το άτομο σε ακόμη χαμηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά. Οι αντιδράσεις αυτές προκαλούν με τη σειρά τους ακόμη πιο έντονο άγχος για τα μαθηματικά και εντονότερη αποφυγή των μαθηματικών και περιορίζουν τις πιθανότητες να ασχοληθεί ενεργά το άτομο με τα μαθηματικά (Newbegin, Owens, 1996, Hoffman, 2010). Ειδικά για την συμπεριφορά αποφυγής των μαθηματικών οι Ashcraft & Moore (2009) υποστηρίζουν ότι η αποφυγή των μαθηματικών αποτελεί το εμφανέστερο γνώρισμα των μαθητών που εκδηλώνουν

άγχος για τα μαθηματικά και καθορίζει το βαθμό στον οποίο τα παιδιά θα εμπλακούν στο μάθημα και θα συμμετάσχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών, το χρόνο που θα αφιερώσουν για τη μελέτη των μαθηματικών, την προθυμία με την οποία θα εκτελέσουν τις κατ' οίκον εργασίες τους για τα μαθηματικά και γενικά θα αποδυθούν σε προσπάθειες βελτίωσης των γνώσεων και της επίδοσής τους στα μαθηματικά.

Όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές (Krinzinger, et al., 2009, Owens, et al., 2008, Stevenson, Hofer & Randel, 2000), τόσο η έναρξη όσο και η διαιώνιση της λειτουργίας του “φαύλου κύκλου” των ανατροφοδοτούμενων χαμηλών επιδόσεων και των αρνητικών αντιδράσεων επηρεάζονται σε καθοριστικό βαθμό από παράγοντες του κοινωνικοπολιτιστικού και σχολικού περιβάλλοντος των παιδιών. Έτσι, αφ' ενός η αξία που αποδίδει το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του παιδιού στα μαθηματικά και τη σχολική επίδοση και αφετέρου η ετοιμότητα του σχολείου να υποστηρίξει έμπρακτα το παιδί να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει στο μάθημα των μαθηματικών και να επιτύχει καλές επιδόσεις, θεωρούνται ως καθοριστικοί παράγοντες τόσο για την εμφάνιση άγχους όσο και για την περαιτέρω διαχείρισή του από το παιδί (Krinzinger, et al., 2009). Ειδικότερα, όσον αφορά το ρόλο του σχολείου στην εμφάνιση και λειτουργία του φαύλου κύκλου που συνδέει τα μαθηματικά με το άγχος, επισημαίνεται ότι πρόκειται για πολυδιάστατο ρόλο ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στην εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη του παιδιού που αντιμετωπίζει δυσκολίες στα μαθηματικά αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός γενικότερου περιβάλλοντος μάθησης και κοινωνικοποίησης που υποβοηθά και ενδυναμώνει τον κάθε μαθητή να αντιδρά με θετικό τρόπο στις όποιες δυσκολίες συναντά (Ma, 1999, Goetz, Preckel, Zeidner & Schleyer, 2008, Wigfield & Eccles, 1989, Ashcraft & Moore, 2009). Ως σημαντικό στοιχείο ενός τέτοιου περιβάλλοντος θεωρείται και το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη (Johnson, Smith & Carinci, 2010, Taylor & Fraser, 2003, Wigfield & Eccles, 1989).

Ωστόσο οι περισσότερες έρευνες που διερευνούν το άγχος στα μαθηματικά εστιάζονται στη διερεύνηση της σχέσης του άγχους με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, την οποία συνεξετάζουν με παράγοντες όπως ορισμένα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών (το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους και το φύλο τους) και ορισμένα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους όπως η αυτο-αντίληψή τους (Araki, 1992, Newbegin, Owens, 1996, Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1996). Οι έρευνες που συνεξετάζουν με αυτούς τους παράγοντες και παράγοντες που αναφέρονται στα μικροκοινωνιολογικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος είναι ελάχιστες (Russo, Persegani, Carucci, Vallini, Papeschi & Trimarchi, 2001). Γι' αυτό θεωρείται ότι υπάρχει ανάγκη πραγματοποίησης ερευνών που δεν θα εστιάζουν μόνο στη σχέση του άγχους με την επίδοση αλλά θα συνεξετάζουν και άλλους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος, όπως η μέθοδος

διδασκαλίας και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα όχι μόνο οι επιπτώσεις του άγχους αλλά και οι μηχανισμοί παραγωγής του (Frenzel, Perkun & Goetz, 2007, Newstead, 1998).

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές θεωρείται ως ένας από τους παράγοντες που προσδιορίζουν το βαθμό στον οποίο το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ως αγχογόνος παράγοντας (Johnson, et al., 2010. Taylor & Fraser, 2003, 2013, Wigfield & Eccles, 1989). Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τον Moss (1974) ο εννοιολογικός προσδιορισμός του ψυχολογικού κλίματος μπορεί να γίνει με βάση τρεις ομάδες παραγόντων. Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει παράγοντες συσχέτισης, οι οποίοι αναφέρονται στη φύση και στην ένταση των προσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων που αλληλεπιδρούν, στην ένταση των δυνάμεων συνοχής, στο επίπεδο αποδοχής, αυθόρμητης έκφρασης και αλληλοβοήθειας που επικρατεί μεταξύ των μελών της ομάδας. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει παράγοντες προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης, οι οποίοι αναφέρονται στον βαθμό στον οποίο το περιβάλλον προάγει την ατομική ανέλιξη με την παροχή δυνατοτήτων όπως η προαγωγή της ατομικής ανεξαρτησίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Τέλος, η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει παράγοντες που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά διατήρησης και αλλαγής του συστήματος, όπως το επίπεδο της ιεραρχικής διάρθρωσής του και της μεθοδικής οργάνωσής του, τη σαφήνεια και τον έλεγχο των κανονισμών λειτουργίας του καθώς και το επίπεδο της ευαισθησίας του στην καινοτομία και την αλλαγή (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου 2001).

Στην παρούσα έρευνα το ψυχολογικό κλίμα της τάξης ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και σηματοδοτούν συναισθηματικά τις σχέσεις τους με τις κυρίαρχες παραμέτρους του μαθησιακού περιβάλλοντος οι οποίες είναι: α) ο δάσκαλος της τάξης, ο οποίος, ελέγχει, αξιολογεί και ανάλογα επιβραβεύει και επαινεί ή τιμωρεί, β) οι συμμαθητές της τάξης, οι οποίοι, αποδέχονται, απορρίπτουν, επιβραβεύουν, χλευάζουν και βιαιοπραγούν, γ) τα μαθήματα, τα οποία μπορεί να είναι εύκολα, δύσκολα, ευχάριστα, αδιάφορα και επιφέρουν ανάλογα τη δασκαλική και γονεϊκή επιβράβευση ή ενοχοποίηση και δ) η οργάνωση του τρόπου εργασίας, κατά την οποία ο μαθητής εκτίθεται δημόσια και, ανάλογα, τοποθετείται σε πλαίσια ανταγωνισμού, συνεργασίας ή στήριξης (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004).

Από προηγούμενες έρευνες διαπιστώθηκε ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και τη συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry & Milatz, 2012. LaRocque, 2008. McRobbie & Fraser, 1993. Rowe, Sangwon, Baker, Kamphaus & Horne, 2010. Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013. Ματσαγγούρας, 1998) και προσδιορίζουν το βαθμό στον οποίο το περιβάλλον της σχολικής τάξης λειτουργεί ως αγχογόνος παράγοντας

(Johnson, et al., 2010, Taylor & Fraser, 2003, 2013, Wigfield & Eccles, 1989). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση των κινήτρων (Urdu & Schoenfelder, 2006), της επίδοσης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών (LaRocque, 2008. Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου 2001). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το ψυχολογικό κλίμα προσδιορίζει το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης (Jain & Dowson, 2009, Furrer & Skinner, 2003, Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang & Patrik, 2002), τον προσανατολισμό τους στο έργο (Church, Elliot & Gable, 2001), και συμβάλλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης του άγχους (Γιαβρίμης, 2007).

Ειδικότερα, όσον αφορά τη σχέση του ψυχολογικού κλίματος με την αγχογόνο λειτουργία του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, υποστηρίζεται ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που είναι απαλλαγμένο από άγχος (Ahnert, et al., 2012, Shields, 2005. Zedan, 2010). Πρόκειται για το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο επικρατούν παιδαγωγικές πρακτικές που δεν αποδίδουν αξία στον ανταγωνισμό ή στην ταχύτητα εκτέλεσης δύσκολων εργασιών αλλά στη συνεργασία, στο διάλογο και στην παροχή χρόνου και υποστήριξης για εμπλοκή όλων των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες ανάλογες των ικανοτήτων τους, ώστε να επιτευχθεί η κατάκτηση του μαθησιακού έργου απ' όλους (Shields, 2005). Είναι το περιβάλλον εκείνο στο οποίο, όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Schweinle, Turner & Meyer (2006, p. 271) "The more learning is rewarding and enjoyable and the less it is boring and anxiety producing, the more students will seek it for its own sake". Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το μαθησιακό περιβάλλον που εκθέτει τους μαθητές σε μαθησιακές δραστηριότητες υψηλού βαθμού δυσκολίας καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και υποκινεί διενέξεις μεταξύ των μαθητών, λειτουργεί ως αγχογόνος παράγοντας. Αντιθέτως, το περιβάλλον που έχει από τους μαθητές απαιτήσεις ανάλογες των ικανοτήτων τους, καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον απαλλαγμένο από άγχος (Zedan, 2010).

1. Υποθέσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν το άγχος που εκδηλώνουν Σοι μαθητές και οι μαθήτριες των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου για τα μαθηματικά συσχετίζεται με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης τους. Επίσης, στόχος της έρευνας ήταν και η διερεύνηση των σχέσεων του άγχους που εκδηλώνουν οι μαθητές για τα μαθηματικά με την επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών.

Με βάση τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε και τους στόχους που είχε θέσει η παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

- α) Το άγχος που εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για το μάθημα των μαθηματικών θα συσχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση και τη συνεκτικότητα και θετικά με την ανταγωνιστικότητα, τη δυσκολία και τη διενεκτικότητα που χαρακτηρίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης.
- β) Το άγχος που εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για το μάθημα των μαθηματικών θα συσχετίζεται αρνητικά με την επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών.

2. Μέθοδος

2.1. Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 196 παιδιά (103 κορίτσια και 93 αγόρια) τα οποία φοιτούσαν σε 16 τμήματα οχτώ δημόσιων δημοτικών σχολείων. Από τα 196 παιδιά τα 55 ήταν μαθητές και μαθήτριες της Δ' τάξης, τα 57 της Ε' τάξης και τα 84 της ΣΤ' τάξης.

2.2. Όργανα της έρευνας

Για τη μέτρηση του άγχους χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *“Τι σκέφτομαι και πώς νιώθω για τα μαθηματικά”*, που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε αφ' ενός στη θεωρητική άποψη που υποστηρίζει ότι το άγχος αποτελεί σύνθετη ψυχολογική δομή που περιλαμβάνει γνωστικές και συναισθηματικές συνιστώσες και εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές που εκφράζονται με γνωστικές, συναισθηματικές, ψυχοσωματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις (Ma, 1999) και αφετέρου στην άποψη που υποστηρίζει ότι το άγχος μπορεί να διακριθεί ως: α) ένα σχετικά σταθερό γνώρισμα της προσωπικότητας, το οποίο εμφανίζεται ως γενική προδιάθεση του ατόμου να εκδηλώσει άγχος κατά την εμπλοκή του σε ορισμένες καταστάσεις και β) μια συναισθηματική αντίδραση που προκαλείται σε ένα άτομο κατά την εμπλοκή του σε μια κατάσταση (Spielberger, 1982).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 21 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στην εμφάνιση συναισθημάτων έντασης, ανησυχίας και αυξημένης λειτουργίας του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Αναφέρονται, επίσης, στην υποκειμενική εκτίμηση της δυσκολίας, στην υποκειμενική εκτίμηση των ικανοτήτων του ατόμου και των δυνατοτήτων του να υπερβεί τις δυσκολίες και να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις που εγείρει η κατάσταση. Επιπλέον, περιέχονται ερωτήσεις σχετικές με την εμφάνιση αρνητικών σκέψεων και την εκτίμηση των συνεπειών που θα έχει για το άτομο ενδεχόμενη αποτυχία. Συνολικά οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συγκροτούν ένα σύνθετο πλαίσιο αξιολόγησης μιας πολυδιάστατης δομής, που αποτελείται από συνιστώσες που αναφέρονται σε γνωστικές, συναισθηματικές και φυσιολογικές λειτουργίες του ατόμου.

Για την παραγωγή των τεσσάρων πρώτων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου βασιστήκαμε στους τέσσερις τύπους ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στο Math Anxiety Questionnaire (Thomas & Dowker, 2000. Krinzinger, et al., 2009). Για τη διατύπωση των ερωτήσεων 8, 9, 14, 16, 17, 19 και 20 βασιστήκαμε στο ερωτηματολόγιο "What I Think and Feel" (Boehenke, Silbereisen, Reynolds & Richmond, 1986. Reynolds & Richmond, 1978. Reynolds & Richmond 1979) από το οποίο δανειστήκαμε και για τη διατύπωση του τίτλου του ερωτηματολογίου που συνθέσαμε. Τέλος, τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου τις διατυπώσαμε με βάση τον εννοιολογικό ορισμό του άγχους για τα μαθηματικά που αποδεχθήκαμε ως πλαίσιο εργασίας στην παρούσα έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο αυτό απαντήθηκε από τα παιδιά μέσα στην τάξη τους και οι απαντήσεις τους δόθηκαν σύμφωνα με μια κλίμακα Likert πέντε βαθμών όπου το 1 σήμαινε χαμηλό βαθμό άγχους και το 5 υψηλό βαθμό άγχους.

Για τη μέτρηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (My Class Inventory)* των Fraser-Anderson και Wallberg όπως το μετέφρασε και το προσάρμοσε στα ελληνικά ο Ματσαγγούρας (1987, 1998). Το ερωτηματολόγιο αυτό ποσοτικοποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και το δάσκαλό τους, το βαθμό δυσκολίας και ενδιαφέροντος που δημιουργούν τα διδασκόμενα αντικείμενα και ο τρόπος διδασκαλίας τους, καθώς και το βαθμό στον οποίο οι μαθητές νιώθουν ότι τα διδασκόμενα αντικείμενα, ο δάσκαλος και η σχολική ομάδα ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά τους και δικαιώνουν τις προσδοκίες τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 προτάσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται ανά πέντε και σχηματίζουν τις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου είναι η ικανοποίηση, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η δυσκολία και η συνεκτικότητα. Τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης που αντιστοιχούν στις υποκλίμακες αυτές θεωρείται ότι αποτελούν καλούς δείκτες του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον μαθησιακό και συναισθηματικό τομέα (Γιαβρίμης, 2007: 128. Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004). Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε πολλές έρευνες στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες και γενικώς θεωρείται ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο για τη μελέτη του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στο δημοτικό σχολείο (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004. Γιαβρίμης, 2007. Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001). Το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε στα παιδιά μέσα στην τάξη τους και οι απαντήσεις τους δόθηκαν σε μια κλίμακα δύο σημείων όπου τα παιδιά δήλωναν εάν συμφωνούν ή διαφωνούν με την κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου.

Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το συντελεστή alpha του Cronbach και κυμαίνεται από.69 μέχρι.82.

Η επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με βάση την κλίμακα των δέκα βαθμών.

3. Αποτελέσματα

3.1. Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου “Πώς νιώθω και τι σκέφτομαι στα μαθηματικά”.

Ο έλεγχος της εγκυρότητας της εννοιολογικής δομής του ερωτηματολογίου “Πώς νιώθω και τι σκέφτομαι για τα μαθηματικά” πραγματοποιήθηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση η οποία έγινε με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και οι τελικοί παράγοντες εξήχθησαν ύστερα από ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Από την ανάλυση αυτή (Πίνακας 1) προέκυψαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, οι οποίοι ερμηνεύουν το 59,05% της συνολικής διακύμανσης του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1: Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου “Πώς νιώθω και τι σκέφτομαι στα μαθηματικά”

Ερωτήσεις	Παράγοντες / Φορτίσεις		
	1	2	3
15. Νιώθεις ότι δεν μπορείς να τα καταφέρεις στα μαθηματικά;	.77		
6. Φοβάσαι ότι δεν θα τα καταφέρεις καλά στα μαθηματικά;	.74		
7. Τα «χάνεις», όταν συναντάς δυσκολίες στα μαθηματικά;	.72		
1. Πόσο καλός είσαι στα μαθηματικά;	.63		
5. Αισθάνεσαι αγωνία όταν έχεις μαθηματικά;	.59	.46	
13. Είναι δύσκολα τα μαθηματικά;	.58		.51
12. Όταν έχεις μαθηματικά πηγαίνει η σκέψη σου σε κακούς βαθμούς;	.58		
19. Δυσκολεύεσαι να συγκεντρώσεις την προσοχή σου στο μάθημα των μαθηματικών;	.57		
4. Πόσο ανήσυχος είσαι όταν έχεις μαθηματικά;	.44		
21. Αισθάνεσαι σαν να τρέμουν τα χέρια σου όταν έχεις μαθηματικά;		.77	
20. Αισθάνεσαι σαν να «πιάνεται» η αναπνοή σου (κοντανασαίνεις ή λαχανιάζεις) όταν έχεις μαθηματικά;		.73	
17. Ιδρώνουν τα χέρια σου όταν έχεις μαθηματικά;		.72	

14. Νιώθεις «σφιξιμο» στο στομάχι όταν έχεις μαθηματικά;		72	
10. Αισθάνεσαι την καρδιά σου να χτυπά δυνατά ή γρήγορα όταν έχεις μαθηματικά;		.69	
3. Πόσο χαρούμενος ή λυπημένος είσαι όταν έχεις μαθηματικά;			.78
2. Πόσο σου αρέσουν τα μαθηματικά;			.76
18. Όταν έχεις μαθηματικά στενοχωριέσαι;		.41	.63
9. Νευριάζεις στα μαθηματικά;			.63
22. Σε τρομάζουν τα μαθηματικά;		.43	.58
16. Χαλάει η διάθεσή σου όταν έχεις μαθηματικά;			.57
8. Αισθάνεσαι κουρασμένος όταν έχεις μαθηματικά;			.56
Initial Eigenvalues	9.13	1.98	1.28
% of variance	20.51	19.27	19.27
Cronbach's Alpha	.892	.845	.867

Ο πρώτος παράγοντας φορτίζεται από εννιά ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται σε γνωστικές διεργασίες όπως η εκτίμηση του επιπέδου δυσκολίας του μαθήματος των μαθηματικών (*Είναι δύσκολα τα μαθηματικά;*), η εκτίμηση της ικανότητας του ατόμου να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις του μαθήματος των μαθηματικών (*Νιώθεις ότι δεν μπορείς να τα καταφέρεις στα μαθηματικά;*) η εμφάνιση αρνητικών σκέψεων (*Όταν έχεις μαθηματικά πηγαίνει η σκέψη σου σε κακούς βαθμούς;*) και γνωστικών εμποδίων (*Δυσκολεύεσαι να συγκεντρώσεις την προσοχή σου στο μάθημα των μαθηματικών;*). Ο παράγοντας αυτός που ονομάστηκε *γνωστικές αντιδράσεις άγχους* ερμηνεύει το 20,512% της συνολικής διακύμανσης των μετρήσιμων μεταβλητών και ο συντελεστής αξιοπιστίας του, που υπολογίστηκε με βάση το συντελεστή α του Cronbach, βρέθηκε .892.

Ο δεύτερος παράγοντας φορτίζεται από πέντε ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε φυσιολογικές (σωματικές) αντιδράσεις όπως *“Αισθάνεσαι σαν να τρέμουν τα χέρια σου όταν έχεις μαθηματικά;”* *“Αισθάνεσαι την καρδιά σου να χτυπά δυνατά ή γρήγορα όταν έχεις μαθηματικά;”*. Ο παράγοντας αυτός, που ονομάστηκε *σωματικές αντιδράσεις άγχους*, ερμηνεύει επιπλέον 19,271% της συνολικής διακύμανσης του ερωτηματολογίου και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε $\alpha = .845$.

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας φορτίζεται από επτά ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται σε συναισθηματικές αντιδράσεις ή στη συναισθηματική διάθεση του ατόμου (π.χ. *“Πόσο χαρούμενος είσαι όταν έχεις μαθηματικά;”* *“Χαλάει η διάθεσή σου όταν έχεις μαθηματικά;”*). Ο παράγοντας αυτός, που ονομάστηκε *συναισθηματικές αντιδράσεις*

άγχους, ερμηνεύει το 19,270% της συνολικής διακύμανσης του ερωτηματολογίου και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε $\alpha = .867$.

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου “Τι σκέφτομαι και πώς νιώθω για τα μαθηματικά” και του συνολικού δείκτη άγχους για τα μαθηματικά

	1	2	3	4
1. Συνολικός δείκτης άγχους για τα μαθηματικά	1.000			
2. Γνωστικές αντιδράσεις άγχους	.928**	1.000		
3. Συναισθηματικές αντιδράσεις άγχους	.899**	.740**	1.000	
4. Σωματικές αντιδράσεις άγχους	.774**	.600**	.582**	1.000

Επειδή οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου συσχετίζονται μεταξύ τους με πολύ υψηλούς συντελεστές συσχέτισης (Πίνακας 2) υπολογίσαμε και το μέσο όρο του συνόλου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ο οποίος απεικονίζει (ποσοτικοποιεί) συνολικά το άγχος που εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τα μαθηματικά. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 η μεταβλητή του συνολικού άγχους για τα μαθηματικά συσχετίζεται με πολύ υψηλούς συντελεστές συσχέτισης και με τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, ο συντελεστής αξιοπιστίας του συνολικού άγχους για τα μαθηματικά υπολογίστηκε σε $\alpha = .934$, τιμή που θεωρείται ότι φανερώνει πολύ υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας.

Συνολικά, με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με το ερωτηματολόγιο “Τι σκέφτομαι και πώς νιώθω για τα μαθηματικά” υπολογίστηκαν τέσσερις μεταβλητές, η μεταβλητή γενικού άγχους για τα μαθηματικά, η μεταβλητή γνωστικών αντιδράσεων, η μεταβλητή συναισθηματικών αντιδράσεων και η μεταβλητή σωματικών αντιδράσεων εκδήλωσης άγχους για τα μαθηματικά.

3.2. Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών

3.2.1. Η σχέση μεταξύ του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και του άγχους των μαθητών για τα μαθηματικά.

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις του άγχους που εκδηλώνουν οι μαθητές για το μάθημα των μαθηματικών με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης τους. Προκειμένου να διαπιστώσουμε την ένταση και την κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών αυτών, υπολογίσαμε τους συντελεστές

συσχέτισης μεταξύ του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, του άγχους για τα μαθηματικά και της επίδοσης στα μαθηματικά. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, το άγχος για μαθηματικά συσχετίζεται σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με τρεις από τις πέντε μεταβλητές του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι το άγχος για τα μαθηματικά συσχετίζεται θετικά και σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με την ανταγωνιστικότητα και τη δυσκολία ενώ συσχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση. Όσον αφορά τις άλλες δύο μεταβλητές του ψυχολογικού κλίματος, τη διενεκτικότητα και τη συνεκτικότητα, παρατηρούμε ότι παρουσιάζουν πολύ χαμηλή συσχέτιση με το άγχος, η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, θεωρούμε πως αξίζει να επισημανθεί ότι η σχέση του άγχους για τα μαθηματικά με τη διενεκτικότητα παρουσιάζει θετικό πρόσημο ενώ με τη συνεκτικότητα αρνητικό.

Πίνακας 3: Δείκτες συσχέτισης μεταξύ του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, του άγχους για τα μαθηματικά και της επίδοσης στα Μαθηματικά

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ικανοποίηση	1.00								
2. Διενεκτικότητα	-.478**	1.00							
3. Ανταγωνιστικότητα	-.014	.086	1.00						
4. Δυσκολία	-.101	.144*	.201**	1.00					
5. Συνεκτικότητα	.369**	-.447**	-.040	-.099	1.00				
6. Άγχος για τα Μαθηματικά	-.197**	.102	.347**	.528**	-.072	1.00			
7. Γνωστικές αντιδράσεις άγχους	-.133	.064	.279**	.518**	-.038	.928**	1.00		
8. Συναισθηματικές αντιδράσεις άγχους	-.203**	.126	.323**	.459**	-.134	.899**	.740**	1.00	
9. Σωματικές αντιδράσεις άγχους	-.212**	.087	.335**	.383**	-.007	.774**	.600**	.582**	1.00
10. Επίδοση στα Μαθηματικά	.141	-.119	-.188**	-.550**	.036	-.524**	-.563**	-.433**	-.322**

** επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας: 0.01

* επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας: 0.05

Προκειμένου να εκτιμήσουμε τη συμβολή των μεταβλητών του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στη διαμόρφωση της διακύμανσης του άγχους για τα μαθηματικά πραγματοποιήσαμε μια σειρά τεσσάρων αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης. Στην πρώτη ανάλυση εξαρτημένη μεταβλητή ήταν οι *γνωστικές αντιδράσεις άγχους*, στη δεύτερη οι *σωματικές αντιδράσεις άγχους*, στην τρίτη οι *συναισθηματικές*

αντιδράσεις άγχους και στην τέταρτη ο γενικός δείκτης άγχους για τα μαθηματικά. Σε όλες τις αναλύσεις ανεξάρτητες μεταβλητές (προγνωστικοί παράγοντες) ήταν οι συνιστώσες του ψυχολογικού κλίματος. Από τις αναλύσεις αυτές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με τη μέθοδο βήμα – βήμα (stepwise) και παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, φαίνεται ότι οι τρεις από τις πέντε συνιστώσες του ψυχολογικού κλίματος της τάξης αναδεικνύονται σε ερμηνευτικούς παράγοντες της διακύμανσης του άγχους που εκδηλώνουν τα παιδιά για το μάθημα των μαθηματικών.

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας των παλινδρομικών αναλύσεων

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές ^a	Adj.R ^{2b}	Beta ^c
Γνωστικές αντιδράσεις άγχους	1. Δυσκολία	.264	.480
	2. Ανταγωνιστικότητα	.290	.176
Σωματικές αντιδράσεις άγχους	1. Δυσκολία	.142	.308
	2. Ανταγωνιστικότητα	.205	.266
	3. Ικανοποίηση	.233	-.177
Συναισθηματικές αντιδράσεις άγχους	1. Δυσκολία	.206	.392
	2. Ανταγωνιστικότητα	.255	.236
	3. Ικανοποίηση	.277	-.160
Γενικό άγχος για τα μαθηματικά	1. Δυσκολία	.274	-.460
	2. Ανταγωνιστικότητα	.328	.246
	3. Ικανοποίηση	.347	-.147
Επίδοση στα Μαθηματικά	1. Γνωστικές αντιδράσεις άγχους	.316	-.377
	2. Δυσκολία	.409	-.363

a Η αρίθμηση αντιστοιχεί στη σειρά με την οποία εμφανίζονται σε κάθε "βήμα".

b Αθροιστικά η προσαρμοσμένη τιμή R².

c $p < .05$.

Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η δυσκολία, η ανταγωνιστικότητα και η ικανοποίηση συνάπτουν τις ισχυρότερες σχέσεις με το άγχος για τα μαθηματικά και ερμηνεύουν σημαντικό ποσοστό της διακύμανσής του. Ειδικότερα, όσον αφορά τις γνωστικές αντιδράσεις άγχους φάνηκε ότι οι μεταβλητές της δυσκολίας και της ικανοποίησης ερμηνεύουν το 29% της διακύμανσής τους. Ενώ η διακύμανση των σωματικών και των συναισθηματικών αντιδράσεων άγχους ερμηνεύεται σε ποσοστό 23,3% και 27,7% αντιστοίχως από τις μεταβλητές της δυσκολίας, του ανταγωνισμού και της

ικανοποίησης. Επίσης, οι ίδιες μεταβλητές (δυσκολία, ανταγωνιστικότητα και ικανοποίηση) ερμηνεύουν το 34,7% της διακύμανσης του γενικού δείκτη άγχους για τα μαθηματικά. Τέλος αξίζει να επισημανθεί ότι, όπως φαίνεται από τους συντελεστές Beta που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, οι μεταβλητές της δυσκολίας και της ανταγωνιστικότητας αποτελούν παράγοντες με θετική συμβολή στη διακύμανση του άγχους ενώ η ικανοποίηση με αρνητική συμβολή. Αυτό σημαίνει ότι η δυσκολία και η ανταγωνιστικότητα λειτουργούν ως παράγοντες που αυξάνουν το άγχος για τα μαθηματικά ενώ η ικανοποίηση ως παράγοντας που το μειώνει.

3.2.2. Η σχέση του ψυχολογικού κλίματος και του άγχους για τα μαθηματικά με την επίδοση στα μαθηματικά.

Οι συντελεστές συσχέτισης του ψυχολογικού κλίματος και του άγχους για τα μαθηματικά με την επίδοση στα μαθηματικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, από τις μεταβλητές του ψυχολογικού κλίματος συσχετίζονται με την επίδοση στα μαθηματικά σε βαθμό στατιστικά σημαντικό μόνο οι μεταβλητές της δυσκολίας και του ανταγωνισμού. Επίσης, φαίνεται ότι όλες οι μεταβλητές που αναφέρονται στο άγχος για τα μαθηματικά συσχετίζονται σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με την επίδοση στα μαθηματικά.

Προκειμένου να εκτιμήσουμε τη συμβολή που έχουν συνδυαστικά οι μεταβλητές του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και του άγχους για τα μαθηματικά στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά υποβάλλαμε τα δεδομένα μας σε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Στην ανάλυση αυτή ορίσαμε ως εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στα μαθηματικά και ως ανεξάρτητες μεταβλητές τις μεταβλητές του ψυχολογικού κλίματος και του άγχους για τα μαθηματικά. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 φάνηκε ότι από όλες τις μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου οι γνωστικές αντιδράσεις άγχους για τα μαθηματικά και η δυσκολία συνάπτουν την ισχυρότερη σχέση με την επίδοση στα μαθηματικά και ερμηνεύουν από κοινού το 40,9% της διακύμανσης της επίδοσης στα μαθηματικά.

4. Συμπεράσματα

Βασική παραδοχή του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας έρευνας ήταν ότι τα ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος συσχετίζονται με τα συναισθήματα που προκαλούνται στους μαθητές και τις μαθήτριες από την εμπλοκή τους στην διδακτική και μαθησιακή διεργασία που συντελείται στην τάξη τους και ότι τα συναισθήματα αυτά συσχετίζονται με την επίδοσή τους στα μαθήματα (Frenzel, et al., 2007). Με βάση αυτή τη θεωρητική παραδοχή η παρούσα έρευνα έθεσε ως στόχο της τη διερεύνηση της σχέσης του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές, με το άγχος των μαθητών

για τα μαθηματικά. Επίσης, στόχος της ήταν να διερευνήσει εάν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και το άγχος για τα μαθηματικά συσχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι το άγχος που εκδηλώνουν οι μαθητές για το μάθημα των μαθηματικών συσχετίζεται με ορισμένα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. Όπως φαίνεται από τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών η ικανοποίηση που αντλούν οι μαθητές από το περιβάλλον της τάξης τους συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος που εκδηλώνουν για το μάθημα των μαθητικών, ενώ η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην εκπλήρωση των μαθησιακών τους υποχρεώσεων και η ανταγωνιστικότητα που διέπει τις σχέσεις των μελών της τάξης συσχετίζονται θετικά με την εκδήλωση άγχους. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα των παλινδρομικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν φαίνεται ότι η ικανοποίηση, η δυσκολία και η ανταγωνιστικότητα που χαρακτηρίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης αναδεικνύονται σε σημαντικούς ερμηνευτικούς παράγοντες του άγχους που εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για το μάθημα των μαθηματικών. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι συνιστώσες του ψυχολογικού κλίματος της τάξης που αναφέρονται: α) στη φύση των προσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων που αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Moos, 1974) και β) στον τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής διεργασίας στην τάξη, ο οποίος τοποθετεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σε πλαίσια ανταγωνισμού ή συνεργασίας και στήριξης (Zedan, 2010. Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004), συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με το άγχος των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθηματικά. Επίσης, δείχνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες τα μαθήματα (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004) και κυρίως ο βαθμός στον οποίο τα θεωρούν δύσκολα συσχετίζεται με το άγχος που εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τα μαθηματικά. Από θεωρητική σκοπιά, τόσο η σχέση της ανταγωνιστικότητας όσο και της δυσκολίας που χαρακτηρίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης με το άγχος των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθηματικά μπορούν να ερμηνευτούν με βάση την άποψη που υποστηρίζει ότι όταν τα παιδιά θεωρούν (εκτιμούν) ότι το έργο που καλούνται να επιτελέσουν είναι πέρα από τις δυνατότητές τους αντιδρούν με εκδήλωση άγχους, το οποίο είναι εντονότερο όταν το μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστικότητα (Krinzinger, et al., 2009. Owens, et al., 2008). Τέλος, η αρνητική συσχέτιση της ικανοποίησης με το άγχος που εκδηλώνουν οι μαθητές για τα μαθηματικά δείχνει ότι όταν το περιβάλλον της σχολικής τάξης παρέχει δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης και ικανοποιεί τις προσδοκίες των μαθητών λειτουργεί ως παράγοντας που περιορίζει ή αποτρέπει την εκδήλωση άγχους (Church, Elliot & Gable, 2001 Frenzel, et al., 2007. Johnson, et al., 2010). Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας το ψυχολογικό κλίμα

της τάξης αποτελεί παράγοντα που όταν χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό δυσκολίας και ανταγωνιστικότητας αυξάνει το επίπεδο του άγχους που εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για το μάθημα των μαθηματικών και, αντιθέτως, όταν χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ικανοποίησης αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην μείωση του άγχους των μαθητών για τα μαθηματικά.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών οι οποίες διαπίστωσαν ότι το άγχος για τα μαθηματικά συσχετίζεται με τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος και ότι η βελτίωση των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος μπορεί να επιφέρει μείωση του άγχους των μαθητών για τα μαθηματικά (Taylor & Fraser, 2003, 2013. Young, 1991. Furner & Duffy, 2002. Johnson, et al., 2010. Wigfield & Eccles, 1989).

Όσον αφορά τις σχέσεις του ψυχολογικού κλίματος και του άγχους για τα μαθηματικά με την επίδοση στα μαθηματικά, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι το άγχος συσχετίζεται αρνητικά και σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με την επίδοση στα μαθηματικά. Επίσης, φάνηκε ότι συσχετίζονται αρνητικά με την επίδοση στα μαθηματικά και οι μεταβλητές του ψυχολογικού κλίματος που αναφέρονται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και στην ανταγωνιστικότητα που επικρατεί στην τάξη τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που δείχνουν ότι το άγχος συσχετίζεται αρνητικά με την επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών (Ma, 1999. Ashcraft & Moore, 2009. Johnson, et al., 2010. Newbegin & Owens, 1996).

Συνολικά τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρέχουν υποστήριξη σε ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο λειτουργίας των παραγόντων που μελετήσαμε καθώς δείχνουν ότι το άγχος για τα μαθηματικά συσχετίζεται με τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος εντός του οποίου εκπαιδεύονται οι μαθητές και οι μαθήτριες και από κοινού επιδρούν στη διαμόρφωση των επιδόσεών τους στα μαθήματα (Martinez & Martinez, 1996).

Προκειμένου να εκτιμηθεί η πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας για τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι το ψυχολογικό κλίμα αποτελεί έναν από τους παράγοντες του μαθησιακού περιβάλλοντος που μπορούν να διαμορφωθούν με τις κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες (Furner & Duffy, 2002. Goetz, Preckel, Zeidner & Schleyer, E. 2008. Johnson, et al., 2010. Taylor & Fraser, 2003, 2013. Thapa, et al., 2013. Wigfield & Eccles, 1989. Young, 1991. Zedan, 2010. Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001). Έτσι, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να περιορίσουμε το άγχος που νιώθουν και εκδηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για το μάθημα των μαθηματικών είναι να δομήσουμε το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης τους κατά τρόπο τέτοιο ώστε:

- α) να προάγει θετικές ψυχοκοινωνικές σχέσεις μεταξύ των έμφυχων παραγόντων της σχολικής τάξης,
- β) να ρυθμίζει το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος και του τρόπου διδασκαλίας του στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και των μαθητριών και
- γ) να περιορίζει την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών.

Η σημασία της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να ήταν ευρύτερη εάν δεν υπόκειτο σε ορισμένους περιορισμούς, όπως ο τρόπος μέτρησης της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά, η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και η εστίασή της στην μελέτη των κοινωνικοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος που επικρατεί στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά μετρήθηκε με βάση τη βαθμολόγησή της από τους δασκάλους των μαθητών και όχι με βάση κάποιο σταθμισμένο και αντικειμενικό τεστ μέτρησης των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών στα μαθηματικά. Έτσι, θα πρέπει να ερμηνευτούν με σχετική επιφύλαξη τα αποτελέσματα της έρευνας που αναφέρονται στη σχέση του άγχους για τα μαθηματικά με την επίδοση στα μαθηματικά. Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος, θα είχε ενδιαφέρον σε μια μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν οι σχέσεις που συνδέουν το άγχος των μαθητών για τα μαθηματικά με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους σε συνδυασμό με τις διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούνται από τους δασκάλους για τη διδασκαλία των μαθηματικών. Η διεύρυνση του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς την κατεύθυνση αυτή σε συνδυασμό με την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά, θα επέτρεπε την ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων τόσο για τον τρόπο διαμόρφωσης των κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος όσο και για την επίδραση των χαρακτηριστικών αυτών στο άγχος και στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά.

Βιβλιογραφία

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012) Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment & human development*, 14 (3): 249-263.
- Araki, N. (1992) Test anxiety in elementary school and junior high school students in Japan. *Anxiety, Stress & Coping*, 5 (3): 205-215.

- Ashcraft, M. H., Moore A. M. (2009) Mathematics Anxiety and the Affective Drop in Performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27 (3): 197-205.
- Boehenke, K., Silbereisen, R. K., Reynolds, C. R. & Richmond, B. O. (1986) What I think and feel – German experience with the revised form of the children’s manifest anxiety scale. *Personality Individual Difference*, 7 (4): 553-560.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001) Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93: 43-54.
- Eysenck, M. W. & Calvo, M. G. (1992) Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & Emotion*, 6: 409-434.
- Field, A. P., Cartwright-Hatton, S., Reynolds, S. & Creswell, C. (2008) Future directions for child anxiety theory and treatment. *Cognition & Emotion*, 22 (3): 385-394.
- Frenzel, A. C., Reinhard, P., Goetz, T. (2007) Perceived learning environment and students’ emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17: 478-493.
- Furner, J. M., Duffy, M. L. (2002) Equity for All Students in the New Millennium : Disabling Math Anxiety. *Intervention in School and Clinic*, 38 (2): 67-74.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003) Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95: 148-162.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., Schleyer, E. (2008) Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress and Coping*, 21 (2): 185-198.
- Hoffman, B (2010) “I think I can, but I’m afraid to try”: The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences* 20: 276–283.
- Jain, S., Dowson, M. (2009) Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34: 240-249.
- Johnson, P. M., Smith, K. H. & Carinci, S. (2010) Preservice Female Teachers’ Mathematics Self-Concept and Mathematics Anxiety: A Longitudinal Study, In J. Zajda (ed.), *Global Pedagogies: Schooling for the Future, Globalisation, Comparative Education and Policy Research*. London: Springer, Vol.12, 169-182.
- Krinzinger, H., Kaufmann L. & Willmes, K. (2009) Math anxiety and math ability in early primary school years. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27: 206-225.
- La Rocque, M. (2008) Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: the link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24 (4): 289-305.

- Ma, X. (1999) A Meta-Analysis of the Relationship Between Anxiety Toward Mathematics and Achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (5): 520-540.
- Martinez, J.G.R. & Martinez, N.C. (1996) *Math without fear*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- McLeod, D. B. (1992) Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 575-596.
- McLeod, D. B. (1994) Research on affect in mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25: 637-647.
- McRobbie, C. J. & Fraser, B. J. (1993) Associations between student outcomes and psychosocial science environment. *Journal of Educational Research*, 87: 78-85.
- Moos, R. H. (1974) *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Newbegin, I. & Owens, A. (1996) Self-Esteem and Anxiety in Secondary School Achievement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11 (3): 521-530.
- Newstead, K. (1998) Aspects of Children's Mathematics Anxiety. *Educational Studies in Mathematics*, 36 (1): 53-71.
- Owens, M., Stevenson, J., Norgate, R. & Hadwin, J. A. (2008) Processing efficiency theory in children: Working memory as a mediator between trait anxiety and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(4): 417-430.
- Reynolds, C. R. & Richmond, B. O. (1978) What I think and feel: The Revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Journal of Abnormal Psychology*, 6 (2): 271-280.
- Reynolds, C. R. & Richmond, B. O. (1979) Factor structure and construct validity of "What I think and feel: The Revised Children's Manifest Anxiety Scale." *Journal of Personality Assessment*, 43: 281-283.
- Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972) The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 18(6): 551-554.
- Rowe, E. W., Sangwon, K., Baker, J. A., Kamphaus, R. W. & Horne, A. M. (2010) Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement* 70(4): 858-879.
- Russo, P., Persegani, C., Carucci, C., Vallini, I., Papeschi, L. L. & Trimarchi, M. (2001) Interaction Between Cognitive Style and School Environment: Consequences on Self-Evaluated Anxiety and Depression. *International Journal of Neuroscience*, 110 (1): 79-90.

- Schweinle, A., Turner, J. & Meyer, D. (2006) Striking the right balance: Students' motivation and affect in elementary school mathematics. *The Journal of Educational Research*, 99: 271–293.
- Shields, B. (2005) Teachers have the power to alleviate math anxiety. *Academic Exchange Quarterly, Fall*, 326–330.
- Spielberger, C. (1982) *Στρες και άγχος* (Ι. Κωστόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα: Ψυχογιός.
- Stephanou, G. (2012) Students' school performance in Language and Mathematics: Effects of hope on attributions, emotions and performance expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4 (2): 93-119.
- Stevenson, H. W., Hofer, B. K. & Randel, B. (2000) Mathematics achievement and attitudes about mathematics in China and the West. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1: 1–16.
- Taylor, B. A. & Fraser, B. J. (2003) *The influence of classroom environment on high school students' mathematics anxiety*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 21.
- Taylor, B. A. & Fraser, B. J. (2013) Relationships between learning environment and mathematics anxiety. *Learning Environments Research*, 16: 1-17.
- Thomas, G. & Dowker, A. (2000) *Mathematics anxiety and related factors in young children*. Paper presented at British Psychological Society Developmental Section Conference, Bristol.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. & Patrik, H. (2002) The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 9:, 88–106.
- Urda, T. & Schoenfelder, E. (2006) Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44: 331-349.
- Wigeld, A. & Eccles, J. S. (1989) Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80: 210-216.
- Wood, E. (1988) Math anxiety and elementary teachers: What does the research tell us? *For the Learning of Mathematics*, 8: 8–13.
- Young, D. J. (1991) Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4): 426-439.
- Zedan, R. (2010) New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13 (1): 75-88.

- Βασιλάκη, Ε. & Βάμβουκας, Μ. (1997) Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25: 43-59.
- Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο*. Πρακτικά Ε' πανελληνίου συνεδρίου: Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου 2004.
- Γιαβρίμης, Π. (2007) Ψυχολογικό κλίμα της τάξης, Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους στη σχολική ηλικία. *Μέντορας*, 10: 123-135.
- Δετοράκη, Κ. & Βασιλάκη, Ε. (2011) Άγχος και γνωστική επίδοση: Διερεύνηση σε μαθητικό πληθυσμό της θεωρίας της ικανότητας επεξεργασίας των πληροφοριών των Eysenck και Calvo. *Επιστήμες Αγωγής*, 2: 61-80.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου Α. (2001) Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31: 151-163.
- Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996) Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3 (2): 20-39.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1987) Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. *Νέα παιδεία*, 44: 106-118.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998) *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ-ΓΟΝΕΩΝ, Ο ΓΟΝΕΪΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωνσταντίνος Κορώσης
Μον. Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

Since human beings are born, they belong to a world that is 'ready', in terms of the regulation and evaluation of communication with others. The family is the first human society in which parents learn child norms, values and behavior patterns. In the micro world of the family, parents hold the position of 'significant others', while the carriers of social behavior outside the family holding the position of the 'generalized other', according to the theory of G. Mead. In this research, a questionnaire was answered by teenagers in the Attica region, Greece, with regard to how they view their relationships with their parents, the parenting styles, parental control, and especially in school performance, and, finally, on the desired content of relationships with their parents. The data were processed with the statistical package SPSS, and showed interesting results for the modern Greek family and its relations with teenagers, which clearly demonstrates democratic orientation.

Λέξεις κλειδιά

Έφηβος, γονέας, οικογένεια, σχέσεις γονέα-εφήβου, κοινωνικοποίηση, γονεϊκός έλεγχος, σχολική επίδοση.

0. Εισαγωγή

Όταν αναφερόμαστε στη σύγχρονη κοινωνία, διαπιστώνουμε ότι η σύνθεσή της ανάγεται σε ένα άθροισμα επιμέρους υποσυστημάτων, όπου το κάθε ένα από αυτά έχει τη δική του δομή και τις δικές του λειτουργίες. Εντούτοις, η αλληλεξάρτησή τους καθίσταται αναγκαία αφενός για την υπόσταση της κοινωνίας και αφετέρου για την ένταξη του ανθρώπου στους κόλπους της (Γιούλτσης, 2005, Hughes, Kroehler, 2007, Giddens, 2009).

Στο θεσμό της οικογένειας, ως πρώτης κοινωνίας του ανθρώπου, προσβλέπουν με αδιάπτωτη προσοχή και αμείωτο ενδιαφέρον όλοι οι μικροί και μεγάλοι οργανισμοί του κοινωνικοοικονομικού και κοινωνικο-πολιτισμικού συστήματος. Έτσι, η οικογένεια γίνεται ο τροφοδότης όλων των άλλων θεσμών και διαδικασιών, όπως: της εκπαίδευσης, της άμυνας της χώρας, της εκκλησίας, της εργασίας, της κατανάλωσης, της διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου κ.λπ. (Κορώσης, 2002).

Ο άνθρωπος, από την πρώτη ημέρα της παρουσίας του στην κοινωνία, έρχεται αντιμέτωπος με θέσεις, ρόλους, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς που προσδιορίζουν τη συνύπαρξή του με τα άλλα μέλη της δεδομένης κοινωνίας. Από πολύ μικρή ηλικία καθίσταται σαφές ότι τόσο ο οικείος κοινωνικός περίγυρος όσο και η ευρύτερη πολιτισμική ατμόσφαιρα αποτελούνται από περίπλοκους μικρόκοσμους με αυτόνομες δομές και ξεχωριστές λειτουργίες που συγχρόνως όμως βρίσκονται σε στενές σχέσεις μεταξύ τους. Μέσα σε αυτές τις επιμέρους κοινωνικές ομάδες, που το άτομο εντάσσεται από τη στιγμή της γέννησής του, αρχίζει να δέχεται την επίδραση ατομικών μοντέλων και παρεμβάσεων (γονιός, δάσκαλος) αλλά και ομαδικών προτύπων οργάνωσης και λειτουργίας των ομάδων αυτών (οικογένεια, σχολική τάξη) και κατ' αυτόν τον τρόπο διαρκώς διαμορφώνει και αναδιαμορφώνει την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του (Νικολάου, 2009, Ελευθεράκης, 2011).

Ο έφηβος κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του συνεχίζει να μαθαίνει να προσαρμόζεται, να αναθεωρεί τις θέσεις του, να ασκεί ήπια ή αυστηρή κριτική στο άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του. Ο σκοπός της ύπαρξης του ανθρώπου δεν μπορεί να τον αποξενώσει από τη βιολογική του εξέλιξη αλλά ούτε από την πρόοδο των σχέσεών του με τους άλλους. Με την πάροδο του χρόνου οι άνθρωποι, οι σχέσεις, η επικοινωνία, ο τρόπος ζωής κ.ά. δέχονται μια συνεχή μεταβολή, παρόλο που η διεργασία της κοινωνικοποίησης αποτελεί μια σταθερά, η οποία φέρει την σφραγίδα της οικογενειακής πολιτισμικής κληρονομιάς που ως μια έξη (*habitus*) καθοδηγεί (Παναγιωτόπουλος, 1993), αλλά δεν παύει να προσαρμόζεται αναλόγως στα δεδομένα και τις δυνατότητες της κάθε μιας οικογένειας.

Στον μικρόκοσμο της οικογένειας οι γονείς κατέχουν τη θέση των «σημαντικών άλλων», ενώ οι φορείς της κοινωνικής συμπεριφοράς έξω από την οικογένεια κατέχουν τη θέση των «γενικευμένων άλλων» κατά τη θεωρία του G. Mead. Οι γονείς διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της ένταξης του παιδιού στην κοινωνία. Ο πατέρας και η μητέρα συμμετέχουν ως «σημαντικοί άλλοι» στη διαμόρφωση της κοινωνικο-πολιτισμικής προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, αλλά και από την οργάνωση και τη λειτουργία που επιβάλλουν στην οικογένειά τους διαμορφώνουν συνθήκες θετικές ή αρνητικές για την ένταξη του στην κοινωνία (Γώγου-Κρητικού, 1994: 38-74). Μέσα από τη διαδικασία της γαλούχησης και της διαπαιδαγώγησης προσπαθούν να προετοιμάσουν τα μικρά μέλη της οικογένειάς τους για να γίνουν σωστοί, ισορροπημένοι και ολοκληρωμένοι άνθρωποι που, στη συνέχεια, θα απαρτίζουν ένα ευρύτερο εύρυθμο κοινωνικό σύνολο (Masche, 2006).

Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης των ατόμων, μέσα στην οικογένειά τους αναπτύσσονται ικανότητες και δεξιότητες, συναισθήματα, συγκρούσεις, δεσμοί και σχέσεις που άλλοτε κυριαρχούνται από αμοιβαία αγάπη και ενδιαφέρον και άλλοτε από ακραίες αντιπαραθέσεις και προστριβές.

Τα πρότυπα, οι κανόνες, οι συμπεριφορές, οι λειτουργίες που επιβάλλονται στην οικογένεια από τους γονείς μπορεί να είναι οι σωστοί ή όχι, μπορεί επίσης να έχουν ενστερνιστεί ή όχι από τα παιδιά ανάλογα με την πειθώ και τη βιωμένη πολιτισμική πραγματικότητα (*habitus*) που τα παιδιά έχουν εισπράξει από την οικογένειά τους (Θάνος, 2012, Παναγιωτόπουλος, 1993).

Ένας από τους βασικότερους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης, μαζί με την οργάνωση της ομάδας και την ταύτιση με τους άλλους, είναι η άσκηση της κοινωνικής κριτικής, δηλαδή του κοινωνικού ελέγχου και ιδιαίτερος η κριτική και ο έλεγχος που ασκείται από τους σημαντικούς άλλους της οικογένειας του ατόμου, από τον πατέρα και τη μητέρα (Γιούλστης, 2005: 295). Πράγματι, οι γονείς, καθώς αισθάνονται υπεύθυνοι, λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά, για τις επιλογές και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, εκφράζονται συνήθως με ευμενείς διαθέσεις μέσω του ελέγχου που ασκούν σε αυτά. Τα παιδιά, αντιθέτως, αισθάνονται καταπίεση και περιορισμούς των κινήσεών τους, εξαιτίας του γονεϊκού ελέγχου και σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορούν να παρουσιάσουν βίαιες αντιδράσεις, παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και τάσεις φυγής (Allison, 2000, Papastefanou, 2006, Atkin, 2007). Η τάση των εφήβων για αυτονομία, αυτονόμηση της προσωπικότητάς τους, κατά την ευαίσθητη αυτή περίοδο που επικρέμεται η εφηβική 'κρίση ταυτότητας', εντείνει τις εκτροπές τους (Singly, 1996: 119-163).

1. Η Έρευνα

1.1. Σκοπός και μεθοδολογία

Στην έρευνα αυτή, μελετήθηκαν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους σχετικά με τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, οικογενειακούς (διαντίδραση μεταξύ των μελών) αλλά και κοινωνικούς.

Πιο συγκεκριμένα, αυτό που θα παρουσιαστεί παρακάτω, και απορρέει από την ποσοτική αυτή έρευνα, είναι η τοποθέτηση των εφήβων ως προς το περιεχόμενο και την υφή που έχουν και που θα επιθυμούσαν να έχουν οι σχέσεις με τους γονείς τους (Κορώσης, 2012) έτσι ώστε να αισθάνονται καλά, δηλαδή να υπάρχουν ομαλές σχέσεις χωρίς: καταπίεση, συγκρούσεις, σκληρές βίας ή ανασφάλειας από τις υπερβολές, τον αυταρχισμό ή την απόλυτη ασυδοσία και την ανοργάνωτη δομή και λειτουργία της οικογένειας και των σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 1865 εφήβων και περιελάμβανε ένα ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων, το οποίο διανεμήθηκε σε σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια, της Αττικής. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

1.2. Αποτελέσματα και ερμηνεία

1.2.1. Το είδος των σχέσεων που έχουν οι έφηβοι με τους γονείς τους

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 1, διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία των εφήβων, σε ποσοστό πολύ μεγάλο (85,11%), χαρακτηρίζει τις σχέσεις του με τους γονείς ως «πολύ καλές» 906 (48,6%) ή απλά «καλές» 699 (37,5%). Το αποτέλεσμα αυτό μας επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα άλλων ελληνικών και διεθνών ερευνών (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Η ένδειξη αυτή αποτελεί συνάρτηση της ύπαρξης του διαλόγου μεταξύ των εφήβων και των γονέων. Όταν οι ενδοοικογενειακές σχέσεις είναι συμμετρικές (αρμονικές), τότε οι έφηβοι υιοθετούν θετικές αντιλήψεις, τόσο για την οργάνωση και τη λειτουργία της οικογένειας ως θεσμού όσο και των επιμέρους φορέων της.

Άρα, βλέπουμε ότι η οργάνωση της οικογένειας, όπως έχει εξελιχθεί σήμερα, είναι σε δημοκρατική κατεύθυνση και αυτή εμφανίζεται προφανώς ως εξέλιξη που απορρέει από τη δημοκρατικότητα της όλης κοινωνίας μας.

Πίνακας 1: Οι μαθητές χαρακτηρίζουν τις σχέσεις που έχουν με τους γονείς τους

Απαντήσεις Μαθητών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Προβληματικές	72	3,9
Μέτριες	181	9,7
Καλές	699	37,5
Πολύ καλές	906	48,6
Σύνολο	1865	100,0

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 1

Οι μαθητές χαρακτηρίζουν τις σχέσεις που έχουν με τους γονείς τους

1.2.2. Το γονεϊκό στυλ κατά την άποψη των εφήβων

Στη συνέχεια, μέσω των απαντήσεων των εφήβων στις ερωτήσεις τύπου πολλαπλών απαντήσεων (multiple response) οι οποίες απεικονίζονται στους παρακάτω πίνακες 2 και 3, διερευνήθηκε το γονεϊκό στυλ του πατέρα και της μητέρας των εφήβων του δείγματός μας, ή τουλάχιστον βρήκαμε τον τύπο των γονέων τους όπως αυτοί τους αντιλαμβάνονται.

Το γονεϊκό στυλ παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, ανάλογα με το στυλ του πατέρα και της μητέρας. Ως 'σημαντικοί άλλοι' και κυρίαρχα

ατομικά πρότυπα προς μίμηση για τα παιδιά τους, πραγματικά,, είναι κύριοι παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Έτσι, ο αυστηρός ή αυταρχικός, ο δημοκρατικός ή αυθεντικός, ο επιεικής και ο αδιάφορος ή απών γονεϊκός τύπος/στυλ γίνεται κεντρικός φορέας διαμόρφωσης του νέου ανθρώπου και, βεβαίως, επηρεάζει άμεσα τη σχολική και γενικότερα την κοινωνική του συμπεριφορά (Βλ. Schwarz et al., 1985, Baumrind, 1991, Κρασανάκης, 1992, Darling & Steinberg, 1993, Barber, 1996, Ματσόπουλος, 2005: 175-177).

Πίνακας 2: Οι μαθητές χαρακτηρίζουν τον τύπο του πατέρα τους

Απαντήσεις Μαθητών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Αυστηρός	397	22,1
Αδιάφορος	123	6,8
Επιεικής	414	23,0
Δημοκρατικός	994	55,2
Σύνολο	1928	107,1

Οι στατιστικές ενδείξεις του Πίνακα 2 μας παραπέμπουν με σαφήνεια στην εικόνα του πατέρα ως γονέα που τάσσεται υπέρ του διαλόγου και της συνεργασίας με όλα τα μέλη της οικογένειας. Ιδιαίτερα στα παιδιά του, κατά την παιδική και την εφηβική ηλικία, είναι ανοιχτός σε πολλά θέματα. Είναι προσηνής και φιλικός τόσο στους άρρενες όσο και στους θήλεις εφήβους. Ακόμη και όταν οι απόψεις ή/και οι αντιλήψεις των εφήβων ενδέχεται να είναι διαμετρικά αντίθετες προς τις αντιλήψεις των γονέων τους, ο πατέρας δεν απορρίπτει τη συζήτηση με τους νέους ούτε αποποιείται την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στους εξω-οικογενειακούς τομείς.

Πίνακας 3: Οι μαθητές χαρακτηρίζουν τον τύπο της μητέρας τους

Απαντήσεις Μαθητών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Αυστηρή	333	18,4
Αδιάφορη	35	1,9
Επιεικής	472	26,1
Δημοκρατική	1104	61,1
Σύνολο	1944	107,6

Όπως στον Πίνακα 2 αναφορικά με τον τύπο του πατέρα, έτσι και στον Πίνακα 3 ο τύπος της μητέρας δεν διαφέρει από το δημοκρατικό πρότυπο του γονέα. Η μητέρα –είτε ως εργαζόμενη είτε ως νοικοκυρά– αποτελεί πρόσωπο που είναι συνδεδεμένο με τις ιδιότητες της στοργής και της εγγύτητας σε σχέση με τα παιδιά της. Ανεξάρτητα από τη φύση των προβληματισμών που ανατρέπει την ψυχική ισορροπία των παιδιών της, είναι πάντα διαθέσιμη στο διάλογο μαζί τους. Το κλίμα σε αυτές τις σχέσεις επικοινωνίας μητέρας – παιδιού είναι συνήθως ευχάριστο και ζεστό.

Βλέπουμε από τις απαντήσεις τους στα προηγούμενα ερωτήματα αφενός πως οι σχέσεις των νέων με τους γονείς τους είναι κατά βάση καλές και αφετέρου πως οι περισσότεροι γονείς, πατέρες και μητέρες, ανήκουν στο δημοκρατικό γονεϊκό στυλ.

Παρ' όλα αυτά έχουμε κάποια μικρά ποσοστά που εμφανίζονται αρνητικά ως προς τις σχέσεις γονέων-εφήβων και ως προς τα γονεϊκά στυλ (αυταρχικό, αδιάφορο), τα οποία κυμαίνονται από 13,6% (253 έφηβοι αναφέρονται σε μέτριες και προβληματικές σχέσεις με τους γονείς τους), σε 20,3% (368 έφηβοι χαρακτηρίζουν αυταρχικές και αδιάφορες τις μητέρες τους), έως και 28,9% (520 έφηβοι χαρακτηρίζουν αυταρχικούς και αδιάφορους τους πατέρες τους) (Βλ. Πίνακες, 1, 2 & 3).

1.2.3. Ο γονεϊκός έλεγχος και ο χαρακτηρισμός του από τους εφήβους

Στους εφήβους δεν αρέσει ο έλεγχος από την πλευρά των γονέων, νιώθουν ότι καταπιέζονται, ότι δεν μπορούν να ζήσουν όπως θέλουν, ότι επιλέγουν κάποιοι άλλοι τον τρόπο που εκείνοι θα ήθελαν να εκφράζονται και να πράττουν και γι' αυτό δυσανασχετούν για τις ενοχλητικές παρεμβάσεις των γονέων τους.

Οι γονείς από την πλευρά τους διατείνονται πως θέλουν να προστατεύσουν τους νέους από την παρέκκλιση, από λάθος επιλογές λόγω απειρίας και ενθουσιασμού, από πράξεις που μακροπρόθεσμα θα αποδειχθούν βλαβερές για το μέλλον τους και, εν τέλει, ότι με τον τρόπο αυτόν εκδηλώνουν την αγάπη τους και το ενδιαφέρον τους, εκπληρώνοντας την αποστολή τους ως γονείς, δηλαδή παροχή σωστής ανατροφής και ευκαιρίες ολοκλήρωσης της προσωπικότητας των παιδιών τους. Αυτό το κίνητρο/αποστολή των γονέων τους ωθεί υποσυνείδητα να αναμειγνύονται στις προσωπικές υποθέσεις των παιδιών τους.

Με την παρέμβαση των γονέων, οι έφηβοι αισθάνονται πως παραβιάζεται ο προσωπικός τους χώρος, οι πρωτοβουλίες, η ελευθερία της γνώμης τους και πιστεύουν πως έτσι γίνονται άβουλοι και παθητικοί. Γι' αυτό, οι έφηβοι αντιδρούν θέλοντας να «τιμωρήσουν» τους γονείς τους, ίσως κάποιες φορές και να παρεκκλίνουν από το φυσιολογικό, με συνέπεια να επιτυγχάνονται, τελικά, τα αντίθετα αποτελέσματα από εκείνα που οι γονείς τους επεδίωκαν με την παρεμβατική τους στάση.

Σε κάποια ερωτηματολόγια τα υποκείμενα απάντησαν αγανακτισμένα ότι οι γονείς «σπάνε» κυριολεκτικά τα νεύρα των εφήβων. Ειδικά ορισμένα από τα κορίτσια

παραπονέθηκαν ότι οι γονείς τους δεν τα αφήνουν να «αναπνεύσουν». Αυτά τα παιδιά ήδη στις προηγούμενες ερωτήσεις είχαν απαντήσει αρνητικά στις σχέσεις που είχαν με τους γονείς τους και είχαν χαρακτηρίσει περισσότερο ή λιγότερο τους γονείς τους ως αδιάφορους ή ως αυταρχικούς.

Έτσι, στην ερώτηση του Πίνακα 4 όπου ζητείται από τους εφήβους να χαρακτηρίσουν τον έλεγχο που τους ασκούν οι γονείς τους με αρνητικό τρόπο, δηλαδή ως ενοχλητική ανάμιξη ή ως ασφυκτικό έλεγχο, απάντησαν μόνο οι 271 (14,53 %) ένα πολύ μικρό ποσοστό από τα 1865 υποκείμενα της έρευνας. Οι υπόλοιποι 1594 έφηβοι σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (85,5%) δεν σκέφαραν καμιά από τις δυο επιλογές. Το αποτέλεσμα αυτό εναρμονίζεται σχεδόν με την απάντηση των νέων στους πίνακες 2 και 3 όπου χαρακτηρίζουν ως δημοκρατικό, κατά βάση, το στυλ του πατέρα και της μητέρας τους, καθότι οι νέοι θεωρούν ως αυστηρούς, άρα και πολύ ελεγκτικούς, τους γονείς τους σε χαμηλό ποσοστό που κυμαίνεται από 18,4% (333 έφηβοι χαρακτηρίζουν αυστηρές τις μητέρες τους) έως και 22,1% (397 έφηβοι χαρακτηρίζουν αυστηρούς τους πατέρες τους). Η διαφορά που προκύπτει, περίπου 4-5% μεταξύ του πίνακα 4 (αρνητική αίσθηση ελέγχου εφήβων, 14,53 %) και των δυο προηγούμενων πινάκων 2 & 3 (οι γονείς των εφήβων είναι αυστηροί, 18,4% έως 22,1%, άρα και ελεγκτικοί) μπορεί να υποστηριχθεί/ δικαιολογηθεί ότι οφείλεται στο ότι ορισμένοι έφηβοι, τελικά, θεωρούν, ή έχουν πεισθεί, ότι η αυστηρότητα ως ενός σημείου είναι χρήσιμη στη σχέση τους με τους γονείς και απαραίτητη στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, άρα μη ενοχλητική.

Πίνακας 4: Οι έφηβοι χαρακτηρίζουν τον έλεγχο των γονέων τους

Απαντήσεις Μαθητών	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	Α.Σ.	%	Α.Σ.	%	Α.Σ.	%
Ενοχλητική ανάμιξη	68	7,4%	75	7,9%	143	7,7%
Ασφυκτικός έλεγχος	45	4,9%	83	8,7%	128	6,8%
Κανένα από τα δύο	802	87,7%	792	83,4%	1594	85,5%
Σύνολο	915	100,0%	950	100,0%	1865	100,0%

Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρείται, σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 4, είναι ότι οι άρρενες έφηβοι πιστεύουν ότι οι γονείς τους επιλέγουν αρνητικής μορφής ελεγκτικής συμπεριφορά εναντίον τους σε χαμηλότερο ποσοστό (12,3%) από τις θήλεις εφήβους που πιστεύουν το ίδιο σε λίγο μεγαλύτερα ποσοστά (16,6%), δηλαδή τα κορίτσια αισθάνονται ακόμη στη σύγχρονη οικογένεια αυστηρότερο τον έλεγχο

των γονέων τους. Έτσι, μπορεί να υποστηριχτεί ότι περισσότεροι από τους αυταρχικούς γονείς τηρούν μια στάση «φυλετικού διαχωρισμού» και ενστερνίζονται τον «σεξισμό» των φύλων εις βάρος των θυγατέρων τους. Αυτοί οι αυταρχικοί γονείς μπορεί να ανακατεύονται ενοχλητικά στη ζωή των γιων τους (7,4%), όσο περίπου και στη ζωή των θυγατέρων τους (7,9%), όμως περιχαρακώνουν πολύ περισσότερο «ασφυκτικά» τον προσωπικό χώρο των κοριτσιών τους (8,4%), από ότι των αγοριών τους (4,9%). Το γεγονός αυτό μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως ένα σεξιστικό κάταλοιπο, σε μικρό όμως βαθμό, γονικής συμπεριφοράς.

1.2.4. Ο γονεϊκός έλεγχος από τον πατέρα και από τη μητέρα

Η ερώτηση του πίνακα 5 αφορά το πώς βλέπουν οι σύγχρονοι έφηβοι τον έλεγχο που τους ασκείται συγκριτικά από τον καθένα από τους δυο γονείς τους. Δηλαδή, ποιος γονέας είναι περισσότερο ελεγκτικός, ο πατέρας ή η μητέρα;

Πίνακας 5: Οι έφηβοι δηλώνουν τον γονέα που τους ελέγχει περισσότερο

Απαντήσεις Μαθητών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Πατέρας	498	26,7
Μητέρα	1105	59,2
Εξίσου και οι δύο	160	8,6
Δεν απάντησαν	100	5,4
Σύνολο	1865	100

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 2

Οι έφηβοι δηλώνουν τον γονέα που τους ελέγχει περισσότερο

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 5 διαπιστώνουμε ότι 1.105 (59,2%) έφηβοι δηλώνουν τη μητέρα ως κύριο φορέα ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών μέσα και έξω από τον οικογενειακό χώρο, σε αντίθεση με τους πολύ λιγότερους 498 (26,7%) εφήβους που δηλώνουν ότι ο πατέρας παραμένει περισσότερο ελεγκτικός.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ο σύγχρονος πατέρας δεν διαδραματίζει πλέον εξουσιαστικό ρόλο ή ασφυκτικό έλεγχο στις κινήσεις και στις σχέσεις των παιδιών/εφήβων, για να επιβελιώσει και να ισχυροποιήσει την ανωτερότητα της θέσης του στη δομολειτουργική πραγματικότητα της ανδρικής παντοκρατορίας. Η μητέρα που σήμερα είναι και επαγγελματικά εργαζόμενη, παράλληλα με τους παραδοσιακούς της ρόλους, έχει αποκτήσει το προβάδισμα και στον γονεϊκό έλεγχο εν συγκρίσει με τον πατέρα.

Αυτή η πραγματικότητα δεν πρέπει να εξηγηθεί ως αδιαφορία από την πλευρά του πατέρα, απλώς η μητέρα λόγω φύλου και βιολογικής διαφοράς με τον πατέρα, κυρίως στις συναισθηματικές της αντιδράσεις, εκφράζει τις ανησυχίες και το ενδιαιφέρον της περισσότερο, ασκώντας αναλογικά και περισσότερο έλεγχο.

Επίσης η μητέρα δεν ενημερώνει πολλές φορές τον πατέρα για τις σκέψεις και τους φόβους της για τα παιδιά, με αποτέλεσμα ο πατέρας να μην είναι σε θέση να παρατηρήσει κάποια αλλαγή στα παιδιά και να μην ευαισθητοποιείται αναλόγως και έγκαιρα όπως η μητέρα. Αυτή η κατάσταση από την πλευρά της μητέρας γίνεται αντικείμενο αυστηρών επικρίσεων γιατί οι προσπάθειές της τείνουν να «μονοπωλούν» την επικοινωνία με τα παιδιά και να απομακρύνουν τον πατέρα, χωρίς να έχει τέτοιο δικαίωμα. Η αποκλειστικότητα του διαλόγου των παιδιών με τη μητέρα τείνει να ελαχιστοποιεί ή/και να «εκμηδενίζει» το παραμικρό ενδιαφέρον του πατέρα για το παιδί, ενώ ο ίδιος καταλήγει να «περιθωριοποιείται» στην ίδια την οικογένειά του.

Η εν λόγω διαφοροποίηση των γονεϊκών ρόλων δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκην την αποξένωση του πατέρα από το παιδί ή/και τη συναισθηματική του απομάκρυνση από τον οικογενειακό πυρήνα. Υπάρχουν πολλοί τομείς και ενδοοικογενειακές παράμετροι στο πλαίσιο των οποίων ο πατέρας αναζητά τη συνάντηση και τη διαπροσωπική επαφή με τα παιδιά, όπου ο ρόλος του προσλαμβάνει χαρακτήρα προεξάρχουσας σημασίας, όπως π.χ. στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, σε περιοχές της ψυχαγωγίας, στον επαγγελματικό προσανατολισμό κ.λπ.

Επιπροσθέτως η εν γένει άσκηση των γονεϊκών ρόλων δεν έχει σκληροπυρηνικό περιεχόμενο. Στο σημερινό, σύγχρονο πατέρα αφενός έχει εδραιωθεί η παρακμή της εξουσίας του παρελθόντος και αφετέρου ο τρόπος επιβολής του έχει διαφοροποιηθεί, σε σχέση μ' αυτόν του παραδοσιακού πατέρα. Ο πατέρας πλέον: *«Έμαθε να τοποθετείται στο επίπεδο του παιδιού. Το προσεγγίζει, συναισθηματικά και σωματικά, εγκαταλείποντας την υπεροχή που του προσδίδει το ύψος του. Επίσης, σε άλλες απεικονίσεις φαίνεται αυτή η εγγύτητα μεταξύ πατέρα και παιδιού. Με πρόσχημα το παιχνίδι, τα σώματά τους αγγίζονται, και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από όσο συμβαίνει με το αγκάλιασμα (εδώ είναι και μία από τις διαφορές με τη μητέρα)»* (Singly, 1996: 141-142, Singly, 2012). Έτσι, φαίνεται ότι έχει βαδίσει σε μια εξελικτική πορεία προόδου, την οποία ίσως η μητέρα δεν μπορεί να ακολουθήσει εύκολα.

Έτσι, η μητέρα, λαμβάνοντας υπόψη τις επιφυλάξεις και τους ενδοιασμούς του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού συστήματος αναφορικά με το φύλο της, υιοθετεί περισσότερο παραδοσιακές αντιλήψεις εν συγκρίσει με εκείνες του πατέρα, όσον αφορά στις κινήσεις των παιδιών/εφήβων. Τείνει να περιχαράκωνει τόσο τους άρρενες όσο και τις θήλεις εφήβους από την απρόσωπη και αδιάφορη περιβάλλουσα κοινωνία για να τους κρατήσει στον ενδοοικογενειακό χώρο προστατευμένους και ασφαλείς στην ισορροπία των διαπροσωπικών σχέσεων. Η γυναικεία ταυτότητα

προσεγγίζει το παιδί με μοναδική ευαισθησία και στοργική αγάπη, με αποτέλεσμα ο ασκούμενος έλεγχός της να ερμηνεύεται ως φυσιολογική διάσταση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητάς της. Δικαιολογεί την εν λόγω στάση της με τις εμπειρίες από τη δική της παιδική ή/και εφηβική ηλικία, κατά τις οποίες οι γονείς φρόντιζαν να χαράσσουν αμυντικές γραμμές γύρω από τα παιδιά τους έναντι των επιθετικών αποκλίσεων του περιβάλλοντος για να τα κρατήσουν κοντά τους.

1.2.5. Ο διάλογος με τον πατέρα και τη μητέρα

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ποσοστιαίες απαντήσεις των εφήβων στις ερωτήσεις τύπου πολλαπλών απαντήσεων (multiple response) που τους τέθηκαν σχετικά με την προτεραιότητα που δείχνουν στον έναν από τους δύο γονείς, για να συζητούν μαζί του τα προβλήματά τους (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Οι έφηβοι συζητούν τα προβλήματά τους με:

Απαντήσεις Μαθητών	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	Α.Σ.	%	Α.Σ.	%	Α.Σ.	%
τον πατέρα	430	46,99	356	37,47	786	42,14
τη μητέρα	489	53,44	797	83,89	1286	68,95
Σύνολο	919	100,43	1153	121,36	2072	111,09

Από τον πίνακα 6 φαίνεται ότι από τα 915 αγόρια του δείγματος, μέσω της δυνατότητας που είχαν για πολλαπλές απαντήσεις, δήλωσαν ότι τα 426 συζητούν τα προβλήματά τους με τον πατέρα, τα 485 με τη μητέρα και 4 και με τους δυο. Ενώ από τα 950 κορίτσια του δείγματος δήλωσαν ότι συζητούν τα προβλήματά τους με τον πατέρα τους τα 305, με τη μητέρα τους τα 746 και με τους δυο γονείς τα 51 κορίτσια.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, το εξής φαινόμενο, μια τάση να διαμορφώνονται δύο ομόφυλες κατηγορίες τοποθετήσεων. Τα κορίτσια έφηβοι συζητούν περισσότερο με τη μητέρα λόγω των καλύτερα αναπτυσσόμενων ομόφυλων σχέσεων, ιδίων ανησυχιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα διαφορετικά φύλα. Και τα αγόρια, καθ' όμοιο τρόπο, αν και συζητούν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (46,99%), από ότι τα κορίτσια, με τον ομόφυλο γονέα τους, τον πατέρα, όμως συγχρόνως συζητούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (53,44%) και προτιμούν ακόμη τη μητέρα τους. Εδώ μπορούμε να τονίσουμε ότι η συναισθηματική προσκόλληση των παιδιών μικρής ηλικίας πάντοτε είναι ισχυρότερη στη σχέση τους με τη μητέρα (Χουντουμάδη, 1994, Χουρδάκη, 1995) και άρα φτάνοντας στην εφηβεία αρχίζει να συμβαίνει η αλλαγή αυτή που παρουσιάζεται στον πίνακα 6 και σχολιάζουμε αναλόγως, δηλαδή η στροφή

προς τον ομόφυλο γονέα. Βλέπουμε, λοιπόν, τα κορίτσια να προτιμούν σε μεγάλο ποσοστό τη μητέρα, αλλά και τα αγόρια να προσανατολίζονται προς τον ομόφυλο γονέα, τον πατέρα τους.

Τα δεδομένα του Πίνακα 6 δείχνουν ξεκάθαρα τη γονεϊκή πλευρά με την οποία τα κορίτσια προτιμούν να συζητούν τις ανησυχίες και τα προβλήματά τους. Οι εμπειρίες και τα βιώματα της μητέρας από τη δική της εφηβική ηλικία συνιστούν τις κατευθυντήριες γραμμές, για να μη γίνουν οδοδείκτες μιας συντηρητικής κοινωνικής βιογραφίας των κοριτσιών τους. Έτσι, οι δυαδικές σχέσεις μεταξύ της κόρης και της μητέρας διαμορφώνουν μικροσκοπικές δυάδες, ανάλογα με το φύλο και τα ομοιογενή βιώματα. Παραδείγματος χάριν, οι θήλεις έφηβοι έχοντας προβληματισμούς για την ανάπτυξη του σώματός τους, για αλλαγές που διαφαίνονται σε αυτό, για απορίες στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο κ.λπ., απευθύνονται στη μητέρα. Το ίδιο ισχύει, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, και με τους άρρενες οι οποίοι στρέφονται στον πατέρα διότι ντρέπονται να αναπτύξουν τέτοιας υφής θέματα συζήτησης με το άλλο φύλο. Σύμφωνα με αυτές τις προτιμήσεις διαμορφώνονται δύο ομόφυλες κατηγορίες στις ενδοοικογενειακές σχέσεις.

Στην έρευνα μας, από τις ανοικτές ερωτήσεις στις οποίες απαντούν οι έφηβοι και έχουν να κάνουν με το λόγο που προτιμούν τον ένα από τους δυο γονείς, τεκμαίρεται ότι η θεματολογία και τα αντικείμενα των συζητήσεων διαφέρουν, επίσης, ανάλογα με το φύλο τόσο των εφήβων όσο και με εκείνο των γονέων. Ενώ τα αγόρια συζητούν με τον πατέρα σχετικά με την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος, τα κορίτσια περιορίζονται στη συζήτηση μαζί του σε θέματα της καθημερινής επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους. Παράλληλα τα κορίτσια συζητούν με τον πατέρα σχετικά με τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου καθώς και για την «ανεξέλεγκτη» επικοινωνία τους με το αντίθετο φύλο. Στους κόλπους της διαμόρφωσης ομόφυλων κατηγοριών ανακύπτουν ζηλοτυπίες ανάμεσα στους γονείς όταν οι άρρενες ή/και οι θήλεις έφηβοι εκφράζουν απροκάλυπτα τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τη γονεϊκή πλευρά στο διάλογο που επιδιώκουν. Παρ' όλα αυτά δεν διασπάται η ενδοοικογενειακή συνοχή εξαιτίας της εν λόγω προτίμησης σε θέματα συζητήσεων για τις ανησυχίες των εφήβων.

Παρεμπιπτόντως πρέπει να προστεθεί, για να δικαιολογήσει ακόμη περισσότερο τη στροφή των κοριτσιών προς τον ομόφυλο γονέα, ότι οι πατέρες ακόμη συνηθίζουν να τηρούν αυστηρή στάση απέναντι στις θυγατέρες τους όσον αφορά στις επαφές τους με τα αγόρια, επειδή θεωρούν μονόπλευρα και αυθαίρετα ότι η ηθική της οικογένειας και το άσπιλο όνομά της αποτελούν συνάρτηση της άμεμπτης συμπεριφοράς των κοριτσιών τους. Επισημαίνουμε το ότι αφενός παρόμοιες στάσεις απέναντι στις κινήσεις των γιων δεν έχουν καμιά υπόσταση, και αφετέρου οι πατέρες στα νιάτα τους παραχωρούσαν υπέρμετρη ελευθερία κινήσεων στον εαυτό τους (Κορώσης, 2012).

1.2.6. Ο γονεϊκός έλεγχος στη σχολική επίδοση και ο χαρακτηρισμός του από τους εφήβους

Οι μέχρι τώρα απαντήσεις των εφήβων στα προηγούμενα ερωτήματα αποδεικνύουν πως οι σχέσεις των νέων με τους γονείς τους είναι κατά βάση καλές και οι περισσότεροι γονείς, πατέρες και μητέρες, ανήκουν στο δημοκρατικό γονεϊκό στυλ. Επομένως η αυστηρότητα των γονέων πλέον είναι περιορισμένη, αφού σε ποσοστό 18,4% μόνο παρουσιάζεται η αυστηρή μητέρα και σε ποσοστό 22,1% ο αυστηρός πατέρας (Βλ. πίνακας 2 & 3). Επίσης, στον πίνακα 4 φαίνεται ότι μόνο το 14,5% των εφήβων αισθάνονται, γενικά, ασφυκτικό ή ενοχλητικό γονεϊκό έλεγχο.

Για να δούμε, όμως, τι γίνεται με τον έλεγχο των γονέων σε σχέση με το σχολείο και τη σχολική επίδοση των εφήβων. Διαφοροποιείται ή παραμένει στα ίδια επίπεδα;

Στον πίνακα 7 φαίνεται ότι η άποψη των μαθητών/εφήβων για τους γονείς τους και τον ελεγκτικό τους χαρακτήρα ως προς τη σχολική τους επίδοση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής: *Ολική αυταρχικότητα ή αυστηρότητα* επιδεικνύουν οι γονείς, κατά την άποψη των εφήβων, σε ποσοστό 15,1%, καθότι αυτοί δέχονται πάντα αυστηρό έλεγχο από τους γονείς τους. Σε ποσοστό 18,7% οι έφηβοι απαντούν ότι δέχονται συχνά αυστηρό έλεγχο από τους γονείς τους. Εδώ θα πρέπει να κατατάξουμε αφενός τους γονείς με αυστηρό προσανατολισμό, αλλά οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και αφετέρου τους δημοκρατικούς γονείς, οι οποίοι ως αυθεντικοί γονείς (Baumrind, 1991) έχουν την τάση να υποστηρίζουν απόλυτα τα παιδιά τους, αλλά να τους απαιτούν συγχρόνως απόλυτα και τις υποχρεώσεις τους. Σε ποσοστό 24,7% οι έφηβοι απαντούν ότι οι γονείς τους επικρίνουν αυστηρά μόνο μερικές φορές και εδώ μπορούμε να κατατάξουμε τους δημοκρατικούς γονείς. Σε ποσοστό 23,75% οι έφηβοι ισχυρίζονται ότι οι γονείς τους επικρίνουν αυστηρά σπάνιες φορές. Στην περίπτωση αυτή μπορούμε να κατατάξουμε τους δημοκρατικά φιλελεύθερους γονείς και τους επεικείς. Ενώ, στο τέλος σε ποσοστό 17,4% οι έφηβοι απαντούν ότι οι γονείς τους δεν τους επικρίνουν αυστηρά ποτέ για την κακή τους σχολική επίδοση και στην περίπτωση αυτή μπορούμε να τοποθετήσουμε τους αδιάφορους και μερίδα των πολύ επεικών γονέων (Βλ. πίνακα 7, ο οποίος έχει διαμορφωθεί έτσι για να δείχνει τα ανωτέρω, σε συνδυασμό με τον πίνακα 2 & 3).

Πίνακας 7: Οι γονείς κάνουν αυστηρό έλεγχο στους εφήβους για την κακή σχολική τους επίδοση. Επίσης, οι μαθητές-έφηβοι χαρακτηρίζουν τον τύπο του πατέρα και της μητέρας τους (Βλ. πίνακας 2 & 3)

Απαντήσεις Μαθητών	Α.Σ.	Σ.Σ.	Γονεϊκό στυλ Μητέρας		Γονεϊκό στυλ Πατέρα	
Ποτέ	325	17,4 %	Αδιάφορο	1,9 %	Αδιάφορο	6,8 %
			Πολύ επιεικές	26,1 %	Πολύ επιεικές	23,0 %
Σπάνια	442	23,7 %	Επιεικές		Επιεικές	
			Δημοκρατικό/ φιλελεύθερο	61,1 %	Δημοκρατικό/ φιλελεύθερο	55,2%
Μερικές φορές	460	24,7 %	Δημοκρατικό	61,1 %	Δημοκρατικό	55,2%
Συχνά	349	18,7 %	Δημοκρατικό/ αυθεντικό	61,1 %	Δημοκρατικό/ αυθεντικό	55,2%
			Αυστηρό	18,4 %	Αυστηρό	22,1 %
Πάντα	282	15,1 %	Αυστηρό/ Ολικά αυταρχικό	18,4 %	Αυστηρό/ Ολικά αυταρχικό	22,1 %
Δεν απάντησαν	5	0,3 %	-	-	-	-
Σύνολο	1865	100,0	1928	107,1	1944	107,6

Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε μεγαλύτερο βάθος και κάναμε έλεγχο με τη χρήση του στατιστικού ελέγχου t-test για δυο ανεξάρτητα δείγματα, δηλαδή ελέγξαμε αν η μέση τιμή των απαντήσεων στην ερώτηση του πίνακα 7, για τη συχνότητα του αυστηρού ελέγχου των γονέων ως προς την κακή σχολική επίδοση των εφήβων, διαφοροποιείται ανάλογα με το γονεϊκό στυλ του πατέρα και της μητέρας, όπως αυτό εμφανίζεται στις απαντήσεις των εφήβων στις ερωτήσεις (πολλαπλών επιλογών - multiple response-) των πινάκων 2 & 3.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν:

A. Μεταξύ αυστηρών και μη αυστηρών πατέρων, όπου βρήκαμε ισχυρά σημαντική διαφορά: Μέση τιμή (μ.τ.) αυστηρών 3,32, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,32. Μέση τιμή (μ.τ.) μη αυστηρών 2,86, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,33, $t = -6,78$, βαθμοί ελευθερίας (β.ε.) 1858 & p-τιμή 0,01.

B. Μεταξύ δημοκρατικών και μη δημοκρατικών πατέρων, όπου και εδώ βρήκαμε

στατιστικά ισχυρά σημαντική διαφορά: (μ.τ.) δημοκρατικών 2,76, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,33. Μέση τιμή (μ.τ.) μη δημοκρατικών 3,09, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,35, $t = 5,36$, βαθμοί ελευθερίας (β.ε.) 1858 & p-τιμή 0,01.

Γ. Μεταξύ αυστηρών και μη αυστηρών μητέρων, όπου επίσης βρήκαμε στατιστικά ισχυρά σημαντική διαφορά: Μέση τιμή (μ.τ.) αυστηρών 3,33, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,35. Μέση τιμή (μ.τ.) μη αυστηρών 2,82, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,33, $t = -6,31$, βαθμοί ελευθερίας (β.ε.) 1858 & p-τιμή 0,01.

Δ. Μεταξύ επιεικών και μη επιεικών μητέρων, όπου βρήκαμε στατιστικά σημαντική διαφορά: (μ.τ.) επιεικών 3,03, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,32. Μέση τιμή (μ.τ.) μη επιεικών 2,88, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,35, $t = -2,09$, βαθμοί ελευθερίας (β.ε.) 1858 & p-τιμή=0,037 0,05.

Ε. Μεταξύ δημοκρατικών και μη δημοκρατικών μητέρων, όπου και εδώ βρήκαμε στατιστικά ισχυρά σημαντική διαφορά: (μ.τ.) δημοκρατικών 2,72, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,31. Μέση τιμή (μ.τ.) μη δημοκρατικών 3,19, τυπική απόκλιση (τ.α.) 1,35, $t = 7,57$, βαθμοί ελευθερίας (β.ε.) 1858 & p-τιμή 0,01.

Στις υπόλοιπες συγκρίσεις με τον στατιστικό έλεγχο t-test δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Δηλαδή ο στατιστικός έλεγχος με t-test μας φανέρωσε, σε σχέση με τους πατέρες, ότι οι δημοκρατικοί σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους διαφοροποιούνται πολύ έντονα στον έλεγχο που ασκούν στους μαθητές/παιδιά τους. Επίσης, και οι αυστηροί πατέρες σε σχέση με όλους τους άλλους τύπους γονέων διαφοροποιούνται εξίσου πολύ σημαντικά.

Αντίστοιχα, ο στατιστικός έλεγχος με t-test μας έδειξε ότι και οι τύποι των μητέρων, αυστηρός και δημοκρατικός, όπως και στους πατέρες, διαφοροποιούνται πολύ έντονα από όλους τους υπόλοιπους τύπους μητέρων. Στην περίπτωση όμως των μητέρων παρατηρείται μια διαφοροποίηση σε σχέση με τους πατέρες, σε ότι αφορά τις επιεικείς μητέρες, όπου, σε σχέση με όλους τους άλλους τύπους μητέρων, διαφοροποιούνται έντονα ως προς τις αυστηρές παρατηρήσεις τους σε σχέση με την κακή σχολική επίδοση των παιδιών τους, δηλαδή αποτελούν έναν έντονα ξεχωριστό τύπο. Αυτό μάλλον έχει να κάνει με το ότι οι μητέρες -όπως έχει καταδειχθεί στον πίνακα 5 και το ραβδόγραμμα 2- κρατούν μια πιο παραδοσιακή στάση και γι' αυτό είναι πιο ελεγκτικές γενικά, άρα συμπεραίνεται αβίαστα ότι θα είναι πιο αυστηρές και στο έλεγχό τους προς τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους.

Φαίνεται, από όλα τα προηγούμενα ευρήματα και ερμηνείες ότι πράγματι το γονεϊκό στυλ του πατέρα και της μητέρας παίζει σημαντικό ρόλο στη μορφή του ελεγχου που ασκείται προς τα παιδιά και βεβαίως στη μορφή του γονεϊκού ελεγχου για τις σχολικές επιδόσεις τους. Επίσης, φαίνεται ότι οι μητέρες διαφοροποιούνται στη

μορφή του ελέγχου που ασκούν στα παιδιά τους σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις τους και μάλλον η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι είναι πιο ελεγκτικές από τους πατέρες.

Τέλος παρατηρούμε ότι οι έφηβοι με αυταρχικούς αλλά και δημοκρατικούς/αυθεντικούς γονείς, μητέρες και πατέρες, σε ποσοστό 33,8%, αισθάνονται πάντα ή πολύ συχνά την έντονη κριτική και τον αυστηρό έλεγχο των γονέων τους για τις κακές τους επιδόσεις στο σχολείο. Πράγματι, στην ελληνική πραγματικότητα, οι πάντες, κυρίως δε τα κατώτερα και τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, είναι προσανατολισμένοι στην ευθύγραμμη πορεία προς το πανεπιστήμιο και αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως ευκαιρία για κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους. Έτσι, συγκριτικά, δικαιολογείται το χαμηλότερο ποσοστό 14,5% των αγοριών και κοριτσιών που δηλώνουν ότι αισθάνονται από τους γονείς τους ασφυκτικό ή ενοχλητικό έλεγχο (βλ. πίνακας 4).

2.4. Το είδος των σχέσεων που επιθυμούν να έχουν οι έφηβοι με τους δυο γονείς

Τελικά θέσαμε το ερώτημα στους εφήβους για το είδος των σχέσεων που αυτοί θα επιθυμούσαν να έχουν με τον πατέρα και την μητέρα τους. Στους πίνακες 8 και 9 έχουν καταχωρηθεί οι απαντήσεις τους, όπου έχουν ιεραρχηθεί με αύξουσα σειρά από αυτό το χαρακτηριστικό που επιθυμούν περισσότερο στη σχέση με τον πατέρα και στη σχέση με τη μητέρα τους.

Πίνακας 8: Οι μαθητές δηλώνουν το είδος του περιεχομένου που θα ήθελαν να είχαν οι σχέσεις τους με τον πατέρα

Απαντήσεις Μαθητών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Περισσότερη κατανόηση	694	37,2
Λιγότερη αυταρχικότητα	569	30,5
Μη περιορισμός εξόδων	543	29,0
Σεβασμός στην προσωπικότητά μου	509	27,3
Λιγότερη υπερπροστασία	499	26,8
Περισσότερη αγάπη	429	22,9
Μη άσκηση κριτικής στους φίλους/στις φίλες	360	19,3
Μη επέμβαση σε επιλογή επαγγέλματος	289	15,5

Πίνακας 9: Οι μαθητές δηλώνουν το είδος του περιεχομένου που θα ήθελαν να είχαν οι σχέσεις τους με τη μητέρα

Απαντήσεις Μαθητών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές Συχνότητες
Λιγότερη υπερπροστασία	848	45,5
Περισσότερη κατανόηση	624	33,5
Μη περιορισμός εξόδων	599	32,1
Σεβασμός στην προσωπικότητά μου	471	25,3
Μη άσκηση κριτικής στους φίλους/στις φίλες	468	25,1
Λιγότερη αυταρχικότητα	371	19,9
Μη επέμβαση σε επιλογή επαγγέλματος	286	15,3
Περισσότερη αγάπη	254	13,6

Από τα δεδομένα των Πινάκων 8 & 9, όπου οι έφηβοι παραθέτουν τις επιθυμητές καταστάσεις που θα ήθελαν να βιώνουν με τους γονείς τους και αυτό που περιμένουν να δουν μέσα από τη σχέση μαζί τους, φαίνεται ότι από τον πατέρα αναζητούν ενδείξεις περισσότερης κατανόησης, λιγότερης αυταρχικότητας, μη περιορισμό εξόδων, σεβασμό στην προσωπικότητά τους και λιγότερη υπερπροστασία. Οι άνδρες δεν είναι φύσει συναισθηματικά όντα και εκλαμβάνουν διαφορετικά τις συναισθηματικές καταστάσεις από ότι οι γυναίκες, λειτουργούν πιο πολύ πρακτικά και χρησιμοποιούν περισσότερο το μυαλό σε αντίθεση με τις γυναίκες που χρησιμοποιούν την καρδιά. Αυτό δεν αποτελεί άλλοθι για την απομάκρυνση του πατέρα, αλλά σίγουρα διαχωρίζει την αδιαφορία από την έλλειψη συναισθηματισμού (Πρβλ. Feldman, 2011: 511-516). Έτσι, γίνονται πιο αυταρχικοί, πρακτικοί -περιορισμός εξόδων, αλλά και λιγότερο υπερπροστατευτικοί και καταπιεστικοί από τις μητέρες.

Στον Πίνακα 10, επίσης, φαίνεται πως οι έφηβοι θα ήθελαν από τη μητέρα τους: λιγότερη υπερπροστασία, περισσότερη κατανόηση, μη περιορισμό εξόδων, σεβασμό στην προσωπικότητά τους και μη άσκηση κριτικής στους φίλους τους. Η μητέρα, γαλουχημένη και εκείνη σε ένα περιβάλλον με απαγορεύσεις, όπως όλα τα κορίτσια, προσδοκά κάτι καλύτερο για τα παιδιά της και γι' αυτό γίνεται περισσότερο υπερπροστατευτική, αλλά επεμβαίνει επικριτικά και στις επιλογές των φίλων, ώστε τα παιδιά να ενοχλούνται, ενώ αυτή πιστεύει ότι έτσι θα τύχουν καλύτερης αναγνώρισης και ποιότητας ζωής στο μέλλον.

Καταλήγοντας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, αν και οι έφηβοι πιστεύουν ότι αφενός οι γονείς τους πλέον είναι αρκετά δημοκρατικοί, αισθάνονται βέβαια τον πατέρα λίγο πιο αυταρχικό και τη μητέρα λίγο πιο υπερπροστατευτική, επιζητούν

όμως αφετέρου και από τους δυο τους περισσότερη κατανόηση, σεβασμό της προσωπικότητάς τους και μη περιορισμό των εξόδων τους. Δηλαδή, ο έφηβος θέτει την αυτονομία της προσωπικότητάς του σε πολύ μεγάλη προτεραιότητα (οικονομική ανεξαρτησία, σεβασμό προσωπικότητας) και συγχρόνως το εκδηλώνει έντονα ζητώντας από τους δυο γονείς περισσότερη κατανόηση των αναγκών και της ξεχωριστής προσωπικότητάς του, καθώς μέσα από τη διαδικασία της 'κρίσης ταυτότητας' που περνά καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για να αυτονομηθεί ως ένας νέος και διαφορετικός άνθρωπος (Γιούλτσης, 2005: 325, Singly, 1996: 119-163). Αντιθέτως, την αγάπη των γονέων του θεωρεί περισσότερο δεδομένη, όπως επίσης δεδομένη, και άρα όχι τόσο ενοχλητική, θεωρεί και την ανάμιξη των γονέων του στην επιλογή του επαγγέλματός του.

3. Τελικές Παρατηρήσεις-Συμπεράσματα

Συμπερασματικά η παρούσα έρευνα έδειξε πως οι γονείς διαδραματίζουν ρόλους δασκάλων, ενώ τα παιδιά τους έχουν θέσεις μαθητών. Παρόλο που οι έφηβοι στηρίζονται στη διδασκαλία των γονέων τους, θέλουν να χτίσουν μία νέα κοινωνία. Όπως οι διδάσκαλοι έρχονται σε σύγκρουση με τους μαθητές έτσι συμβαίνει και μέσα στην ίδια την οικογένεια. Σε βάθος χρόνου όμως αυτό αποδεικνύεται εποικοδομητικό διότι και στις δύο περιπτώσεις το αποτέλεσμα είναι το ίδιο, προάγεται η διαπαιδαγώγηση και ενώ οι μαθητές-έφηβοι μεγαλώνουν και αποκτούν γνώση και τριβή με τη ζωή αντιλαμβάνονται μέσα από το πρίσμα του χρόνου τα αίτια της συμπεριφοράς των διδασκάλων-γονέων, συμφιλιώνονται, εκτιμούν και παραλαμβάνουν τις ίδιες αξίες, για να τις μεταβιβάσουν και εκείνοι ως γονείς των αυριανών εφήβων (Κορώσης, 2012, Ελευθεράκης, 2011).

Η διαδικασία της μεταβίβασης κανόνων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς από την προηγούμενη γενιά (τους γονείς) στην επόμενη γενιά (τους εφήβους), δεν είναι εύκολη υπόθεση. Οι γονείς είναι υποχρεωμένοι να μεταδώσουν στα παιδιά τους απαραίτητες προϋποθέσεις, βάσει των οποίων οι έφηβοι εντάσσονται σταδιακά στους κόλπους της κοινωνίας και αποκτούν τη θέση των μελών της. Ο προβληματισμός που ανακύπτει για τους γονείς, είναι το ότι ο πατέρας και η μητέρα γίνονται φορείς των κοινωνικών σχέσεων που συγκροτούν κατ' αρχήν την οικογένεια ως πρώτη κοινωνία του ανθρώπου, αλλά έμμεσα συμβάλλουν και στη σύσταση μικρών ή/και μεγάλων ομάδων που διαμορφώνονται έξω από τον οικογενειακό πυρήνα. Οι έφηβοι βρίσκονται στο μεταίχμιο μιας οικείας (γνώριμης) μικρο-δομής, δηλαδή της οικογένειας, και μιας ανοίκειας (απρόσωπης) μακρο-δομής, δηλαδή της περιβάλλουσας κοινωνίας, ως ένα συγκεκριμένο -κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό (Παπαδάκης, 2003: 59-62), που όμως επηρεάζει και τους ίδιους τους εφήβους μα και τους γονείς τους και την όλη οικογένεια.

Σε αυτό το μεσοδιάστημα οι νέοι άνθρωποι αναζητούν απεγνωσμένα συγκινησιακά ή/και συναισθηματικά στηρίγματα, για να εσωτερικεύσουν τους κανόνες, τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούν οι οικείες και οι ανοικτές μικρές και μεγάλες κοινωνικές ομάδες αντιστοίχως, με σκοπό να κινούνται ως άξια μέλη της κοινωνίας. Στο πλαίσιο της εν λόγω αναζήτησης οι έφηβοι αισθάνονται συνήθως άβολα γιατί βρίσκονται εν μέσω μιας κοινωνίας που είναι, από την οπτική γωνία της δομής και της οργάνωσης, έτοιμη για να λειτουργεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά. Σε αυτή την οργανωσιακή και λειτουργική υπόσταση της κοινωνίας πρέπει να προσαρμοστούν και ενσωματωθούν οι έφηβοι ως άξια και ικανά μέλη της, για να τη στηρίζουν και παράλληλα να τη συνεχίσουν ως σύστημα. Στην οικογένεια, ως πρώτη κοινωνία του ανθρώπου, απευθύνονται ουσιαστικά οι έφηβοι για να στηριχθούν ως κοινωνικο-πολιτισμικές προσωπικότητες και να γίνουν και ίδιοι φορείς κοινωνικών σχέσεων όταν δημιουργήσουν τη δική τους οικογένεια και διαπαιδαγωγήσουν κατάλληλα τα δικά τους παιδιά.

Έτσι, από τη θεωρητική, ποιοτική και ποσοτική αυτή έρευνα, σε σχέση με τα ερωτήματα που τέθηκαν, καταδείχθηκαν τα εξής τελικά συμπεράσματα:

- α. Γίνεται ξεκάθαρο ότι η οργάνωση της οικογένειας, δηλαδή η δομή και οι λειτουργίες της, όπως έχουν σήμερα διαμορφωθεί, κατά την άποψη της μεγάλης πλειοψηφίας των ερωτηθέντων εφήβων, είναι σε κατεύθυνση δημοκρατική, καθότι αυτοί υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις τους με τους γονείς τους είναι σε ένα τεράστιο ποσοστό (86,1%) καλές και πολύ καλές. Η εξέλιξη αυτή της σύγχρονης οικογένειας φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της δημοκρατίας στην ελληνική κοινωνία.
- β. Έτσι, οι έφηβοι σε πολύ μεγάλα ποσοστά, πολύ πάνω από 70%, θεωρούν τους γονείς τους, πάνω από 80% τις μητέρες και πάνω από 70% τους πατέρες, ως δημοκρατικούς ή επιεικείς.
- γ. Πιστεύουν πως ασκείται ενοχλητικός ή ασφυκτικός έλεγχος σε ποσοστό 12,3% προς τα αγόρια και σε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό 16,6% προς τα κορίτσια. Πράγμα που φαίνεται ότι προέρχεται από τους αυταρχικούς γονείς και από τις κακές σχέσεις με αυτούς, κυρίως, τους γονείς, οι οποίοι είναι και περισσότερο προσκολλημένοι στον παραδοσιακό σεξισμό προς τα κορίτσια.
- δ. Αυτός ο έλεγχος που αισθάνονται από τους γονείς τους οι έφηβοι προέρχεται σε μεγαλύτερο ποσοστό (59,2%) από τη μητέρα και σε ποσοστό (26,7%) μόνο από τον πατέρα. Άρα, αν και θεωρούν τους πατέρες κατά πλειοψηφία περισσότερο αυταρχικούς από τις μητέρες τους, πιστεύουν τελικά ότι οι μητέρες τους ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο, προσκολλημένες στο ελεγκτικό μοντέλο που συνάδει με την αυταρχικότερη διαπαιδαγώγηση που έχουν δεχθεί στο παρελθόν από την κοινωνία και από τα υποσύνολά της (οικογένεια, σχολείο κ.λπ.).

- ε. Και παρ' όλα αυτά, δηλαδή τη μεγαλύτερη ελεγκτική διάθεση της μητέρας, οι έφηβοι σε μεγαλύτερα ποσοστά (τα κορίτσια πάνω από 70% και τα αγόρια πάνω από 50%) συζητούν τα προβλήματά τους με τη μητέρα τους από ότι με τον πατέρα τους, διότι οι έφηβοι προέρχονται από μικρότερες ηλικίες (βρεφική, παιδική) που η συναισθηματική προσκόλληση με τη μητέρα ήταν ισχυρή και αυτό διατηρείται σε κάποιο βαθμό ακόμη. Όμως, όσο προχωρά η εφηβεία και τα αγόρια και τα κορίτσια αποκολλούνται από αυτή την προηγούμενη σχέση με τη μητέρα και οδηγούνται πολύ περισσότερο προς τον ομόφυλο γονέα, έτσι η προτίμηση των κοριτσιών προς τη μητέρα μεγαλώνει, ενώ των αγοριών μικραίνει και οδηγούνται προ το δικό τους ομόφυλο γονέα, τον πατέρα, όπου εδώ τα κοινά ενδιαφέροντα πρωτοστατούν στις σχέσεις και στους διαλόγους τους.
- στ. Ως προς τον έλεγχο τώρα που οι γονείς ασκούν στις κακές επιδόσεις των εφήβων στο σχολείο παρατηρούνται:
- i) το διαφορετικό γονεϊκό στυλ επηρεάζει απολύτως τη μορφή αυτού του ελέγχου και μάλλον οι μητέρες εμφανίζονται πιο ελεγκτικές από τους πατέρες και σ' αυτή τη μορφή ελέγχου, αυτή των σχολικών επιδόσεων.
 - ii) η ιδιαίτερη ευαισθησία των ελλήνων γονέων για καλές επιδόσεις στο σχολείο και εξ' αυτού καλή επαγγελματική και κοινωνική πορεία των παιδιών τους, που περνά μέσα από την ευθύγραμμη πορεία προς το πανεπιστήμιο και την επιτυχή εκπαιδευτική διαδικασία ως ευκαιρία για κοινωνική κινητικότητα, φαίνεται από το 33,8% των γονέων που επικρίνουν, πάντα ή συχνά, αυστηρά τους εφήβους για τις κακές τους σχολικές επιδόσεις.
- ζ. Οι έφηβοι υποστηρίζουν ότι, τελικά, οι σχέσεις που επιθυμούν να έχουν με τους γονείς τους θα ήθελαν να στηρίζονται στην κατανόηση και στο σεβασμό της προσωπικότητάς τους, η οποία για να αυτονομηθεί ευκολότερα από αυτή των γονέων ένας από τους βασικούς παράγοντες είναι η οικονομική τους ανεξαρτησία.

Βιβλιογραφία

- Allison, B. (2000) Parent-Adolescent Conflict in Early Adolescence: Research and Implications for Middle School Programs. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 18, 2, 1-6.
- Atkin, S.D. (2007) *An Analogue Study of Parent – Adolescent Conflict: Processes*. Ph. Thesis, Professor Patricia Noller, University of Queensland.
- Barber, B. K. (1996) Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319.

- Baumrind, D. (1991) The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Feldman, R.S. (2011) *Εξελικτική Ψυχολογία. Διά βίου ανάπτυξη* (Development Across the Life Span, Μτφρ: Ζ. Αντωνοπούλου, Μ. Κουλεντιανού, Επιμ.λ.: Η. Γ. Μπεζε-βέργης). Αθήνα: Gutenberg.
- Giddens, A. (2009) *Κοινωνιολογία* (Sociology, Μτφρ.-Επιμ.: Δ.Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Hughes, M. & Kroehler, C. J. (2007) *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες* (Sociology: The Core, Μτφρ. Γ.Ε. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Marselli, D., La Bori, G. (2008) *Αναστατωμένοι Έφηβοι ... Αναστατωμένοι Γονείς. Απαντήσεις ειδικών σε ερωτήσεις γονέων* (Μτφρ.: Μ. Καρακώστα). Αθήνα: Πατάκης.
- Masche, G.J. (2006) Eltern-Kind-Beziehung und Elternverhalten bei 13-und 16-jährigen: Individuation oder Ablosung? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Heft 1/007, 7-22.
- Muncie, J., Wetherell M., Langan M., Dallos R. & Cochrane A. (2008, επιμέλεια) *Οικογένεια. Η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής* (Understanding the Family, Μτφρ.: Έ. Αυγήτα, Α. Τσονίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Papastefanou, C. (2006) Adlosung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Socialisation*, Heft 1, 23-35.
- Schwarz, J. C., Barton-Henry, M. L. & Pruzinsky, T. (1985) Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56(2), 462-479.
- Singly, F. (1996) *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας. Θεωρητική προσέγγιση στις μορφές της σύγχρονης οικογένειας* (Le soi, le couple et la famille, Μτφρ.: Λ. Παλαντίου). Αθήνα: Σαβάλλας.
- Singly, F. (2012) *Το άτομο, το ζευγάρι, η οικογένεια* (Le soi, le couple et la famille, Μτφρ.: Άλ. Πρέπη, Κ. Κορώνη). Αθήνα: Κριτική.
- Wetherell, M. (2004) *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα* (Identities, groups and social issues, Μτφρ.: Ν. Μποζατζής). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιούλτσης, Β. (2005) *Γενική Κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 5^η έκδ.
- Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994) *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Αθήνα: Πορεία.

- Ελευθεράκης, Θ. (2011) Πολιτική κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση, 2^η έκδ, 48-100.
- Θάνος, Θ. (2012) *Εκπαίδευση και Κοινωνική Αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. (Ν. Παναγιωτόπουλος, Προλ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κορώσης, Κ. (2002) *Έφηβοι και οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κορώσης, Κ. (2012) *Στη Φάση της Εφηβικής Ηλικίας: Πώς και γιατί αντιδρούν οι νέοι, όταν τους ελέγχουν οι γονείς! Θεωρητική Προσέγγιση & Εμπειρική Μελέτη υπό το πρίσμα της Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Ίων.
- Κρασανάκης, Γ. (1992) *Θέματα Ψυχολογίας του Εφήβου*. Ηράκλειο: εκδ. συγγρ.
- Ματσόπουλος, Α. (2005) *Σχολική Ψυχολογία μια Νέα Επιστήμη*. Αθήνα: εκδ. συγγρ.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009) *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 2^η έκδ.
- Παπαδάκης, Ν. (2003) *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1993) *Εισαγωγή*. Στο P. Bourdieu & J.Cl. Passeron, *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (Μτφρ.: Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη, μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000) *Οικογένεια και Όρια. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουντουμάδη, Α. (1994) *Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουρδάκη, Μ. (1995) *Ψυχολογία της Οικογένειας (εξελικτική – σχολική – εφηβείας)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3^η έκδ.

PISA – ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΠΟΣΟ ΑΞΙΟΠΙΣΤΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ;

Δρ. Παναγιώτης Παναγίδης
Καθηγητής Μαθηματικών
Απετήτειο Γυμνάσιο Αγρού
Λεμεσός-Κύπρος

Abstract

The aim of this study was to investigate the degree of reliability of the results of the PISA 2009 mathematics test. For the purposes of this study the mathematics results of the 2009 program were downloaded and analysed with the use of the Rasch Partial Credit Model. Analyses indicated that (a) reliability indices were very low, (b) the validity of a large proportion of students responses was questionable and (c) there was evidence of item bias in many items, against almost all countries. These results lead to the conclusion that the degree of reliability of the PISA mathematics exams is low.

Λέξεις κλειδιά

PISA, Μαθηματικά, Αξιοπιστία, μοντέλα Rasch.

0. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) είναι μια διεθνής έρευνα που διοργανώνεται κάθε τρία χρόνια, με αφετηρία το 2000, από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Το 2012 ήταν η πέμπτη φορά που διοργανώθηκε και έλαβαν μέρος 65 χώρες. Για πρώτη φορά στην έρευνα αυτή συμμετείχε και η Κύπρος.

Η έρευνα απευθύνεται σε μαθητές 15 χρονών (η ηλικία μέχρι την οποία τελειώνει η υποχρεωτική εκπαίδευση) και αξιολογεί την επίδοσή τους στα Μαθηματικά, στις Φυσικές Επιστήμες και στη Γλώσσα (κατανόηση κειμένου). Εκτός από την επίδοση των μαθητών σε δοκίμια, το πρόγραμμα αξιολογεί με τη χρήση ειδικών ερωτηματολογίων την οργάνωση των σχολικών ομάδων, τη διαδικασία μάθησης και την επίδραση διάφορων παραγόντων στην επίδοση των μαθητών, όπως για παράδειγμα το φύλο. Επίσης αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, συγκρίνοντας το με το εκπαιδευτικό σύστημα άλλων χωρών.

Τα οφέλη της Κύπρου από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα είναι:

- Η μέτρηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων με μέτρο σύγκρισης τις επιδόσεις πολλών άλλων χωρών.
- Η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων και η επιστημονική υποστήριξη μεταρρυθμίσεων και θέσπισης πολιτικής σε σχέση με μετρήσιμους στόχους.
- Η διαχρονική παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και η μέτρηση ρυθμού εκπαιδευτικής προόδου

Υπεύθυνο για τη διοργάνωση του προγράμματος στην Κύπρο είναι το Εθνικό Κέντρο PISA, το οποίο υπάγεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.

(Οι πιο πάνω πληροφορίες πάρθηκαν από τη παρουσίαση με τίτλο «PISA» της κυρίας Αντιγόνης Μουγή, Συντονίστριας του Εθνικού Κέντρου PISA 2012)

0.1. Σκοπός της εργασίας

Ο Kreiner (2012) αμφισβητεί την αξιοπιστία των δοκιμών κατανόησης κειμένου που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα PISA και κατ' επέκταση τη χρησιμότητα του προγράμματος.

Έχοντας μελετήσει την παρουσίαση του Καθηγητή Kreiner που αφορούσε τα δοκίμια κατανόησης κειμένου που χρησιμοποιήθηκαν για το πρόγραμμα το 2006, ο ερευνητής ανέλαβε να διεξαγάγει μια παρόμοια εργασία, για τη διερεύνηση του βαθμού αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων των δοκιμών στα Μαθηματικά για το PISA 2009, με τη χρήση των μοντέλων Rasch.

1. Μοντέλα Rasch

Τα μοντέλα Rasch βασίζονται στο ότι ένα άτομο με μεγαλύτερη ικανότητα σε ένα αντικείμενο έχει πάντα μεγαλύτερη πιθανότητα να απαντήσει μια ερώτηση οποιασδήποτε δυσκολίας από ένα άτομο με χαμηλότερη ικανότητα. Ταυτόχρονα, μια ερώτηση μεγαλύτερης δυσκολίας έχει πάντα μικρότερη πιθανότητα να απαντηθεί από άτομο οποιασδήποτε ικανότητας, παρά μια ευκολότερη ερώτηση.

Για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα μοντέλα Rasch πρέπει τα δεδομένα να πληρούν κάποιες βασικές προϋποθέσεις των μετρήσεων. Πρώτα πρέπει οι ερωτήσεις του δοκιμίου να μετρούν μόνο μια ικανότητα (unidimensionality). Επίσης, πρέπει να υπάρχει τοπική ανεξαρτησία (local independence), δηλαδή, με απλά λόγια, οι απαντήσεις των εξεταζομένων σε μια ερώτηση να μην επηρεάζουν ή να υποδεικνύουν τις απαντήσεις άλλων ερωτήσεων. Τέλος πρέπει όλοι οι εξεταζόμενοι να έχουν αρκετό χρόνο για να δοκιμάσουν να απαντήσουν όλες τις ερωτήσεις, οι απαντήσεις να μην επηρεάζονται από τον παράγοντα τύχη και οι ερωτήσεις να έχουν περίπου την ίδια διάκριση.

Το παραδοσιακό μοντέλο (Rasch, 1960) αξιολογεί τη πιθανότητα ενός ατόμου να απαντήσει σωστά σε κάθε ερώτηση ενός δοκιμίου ως συνάρτηση της ικανότητάς

του (B), η οποία εκτιμάται από τη συνολική του βαθμολογία στο δοκίμιο, και της δυσκολίας (D) της συγκεκριμένης ερώτησης, η οποία εκτιμάται από τον αριθμό των εξεταζόμενων που απάντησαν σωστά στην ερώτηση. Το μοντέλο, όπως αρχικά αναπτύχθηκε για διχοτομικά δεδομένα (τύπου σωστό/λάθος ή πολλαπλής επιλογής), δίνεται από τον τύπο:

$$P_{ni} = \frac{e^{B_n - D_i}}{1 + e^{B_n - D_i}}$$

Η παράμετρος P_{ni} εκφράζει την πιθανότητα το άτομο n να απαντήσει σωστά στην ερώτηση i , δεδομένης της ικανότητας του B_n και της δυσκολίας της ερώτησης D_i μετρημένες και οι δύο σε λογαριθμικές μονάδες (logits). Άρα η πιθανότητα ενός ατόμου να απαντήσει σωστά μια ερώτηση είναι συνάρτηση της διαφοράς ικανότητας και δυσκολίας. Στην περίπτωση που η ικανότητα ενός εξεταζόμενου ισούται με τη δυσκολία της ερώτησης ($B = D$), η πιθανότητα να απαντήσει σωστά την ερώτηση ο εξεταζόμενος είναι 0.5.

Η αρχική επανάσταση στη Σύγχρονη Θεωρία Μέτρησης (Item Response Theory) που έφερε ο Rasch (1960) για διχοτομικά δεδομένα έχει εξελιχθεί και επεκταθεί, για να απευθύνεται σε οποιοδήποτε τύπο δεδομένων, όπως για παράδειγμα τις κλίμακες Likert (Andrich, 1978) ή σε δοκίμια στα οποία οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με διαφορετικό αριθμό μονάδων η κάθε μια (Masters, 1982). Οι Panayides, Collins και Tymms (2010) απαντούν στις πιο σημαντικές κριτικές εναντίον των μοντέλων αυτών και αναφέρουν μια σειρά εφαρμογών των μοντέλων Rasch δείχνοντας έτσι το μεγάλο εύρος των περιπτώσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτά στις κοινωνικές επιστήμες.

2. Μεθοδολογία

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Partial Credit Model (PCM) της οικογένειας των μοντέλων Rasch (Masters, 1982), το οποίο χρησιμοποιείται όταν οι ερωτήσεις του δοκιμίου βαθμολογούνται με περισσότερες από μια μονάδες και κάποιες από τις μονάδες δίνονται για μερικώς σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές.

Για τη διερεύνηση του εάν οι ερωτήσεις και οι εξεταζόμενοι ικανοποιούν τις προϋποθέσεις του μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν δύο δείκτες, το infit mean square και το outfit mean square, γνωστοί στη βιβλιογραφία ως "fit statistics". Οι δείκτες αυτοί ακολουθούν κατά προσέγγιση την κατανομή χ^2 και παίρνουν τιμές από το 0 μέχρι το άπειρο με αναμενόμενη τιμή τη μονάδα. Ο δείκτης outfit είναι ευαίσθητος σε ακραίες τιμές (δηλ. όταν η ικανότητα του εξεταζόμενου βρίσκεται μακριά από τη δυσκολία της ερώτησης). Έτσι, όταν ένας μικρός αριθμός απαντήσεων δε συμφωνεί με την πρόβλεψη του μοντέλου, η τιμή του outfit είναι ψηλή και η σειρά απαντήσεων του εξεταζόμενου θεωρείται απρόβλεπτη. Ο δείκτης infit δείχνει την απόκλιση από το αναμενόμενο από το μοντέλο, για περιπτώσεις στις οποίες η ικανότητα του εξετα-

ζόμενου βρίσκεται κοντά στη δυσκολία των ερωτήσεων. Σύμφωνα με τον Linacre (2006) η τιμή του δείκτη outfit δεν έχει τόσο μεγάλη επίδραση στην εγκυρότητα των μετρήσεων όσο αυτή του infit.

Οι αναλύσεις έγιναν με τη χρήση του λογισμικού WINSTEPS 3.65 (Linacre, 2005).

2.1. Μεροληψία Ερωτήσεων

Ο όρος μεροληψία ερωτήσεων (item bias) αναφέρεται στην πιθανότητα κάποια ερώτηση να είναι στατιστικά πιο δύσκολη για κάποιο πληθυσμό σε σύγκριση με κάποιον άλλο. Η συνήθης πρακτική είναι η διερεύνηση μέσω της διαδικασίας ανίχνευσης μεροληψίας, ή της ανάλυσης διαφορικής λειτουργίας DIF (Differential Item Functioning) με την οποία εκτιμάται αν συγκεκριμένες ερωτήσεις είναι στατιστικά σημαντικά πιο δύσκολες για τους εξεταζόμενους μιας ομάδας σε σύγκριση με τους εξεταζόμενους μιας άλλης ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, μια μέθοδος διερεύνησης της πιθανότητας ύπαρξης μεροληψίας είναι με τη χρήση του δείκτη που προτάθηκε από τους Wright and Stone (1977) ο οποίος ακολουθεί την κατανομή t και δίνεται από τον τύπο

$$t_i = \frac{d_{i1} - d_{i2}}{\sqrt{s_{i1}^2 + s_{i2}^2}}$$

όπου d_{i1} και d_{i2} οι δείκτες δυσκολίας της ερώτησης i και S_{i1} και S_{i2} το τυπικό σφάλμα της εκτίμησης, όπως υπολογίζονται ξεχωριστά από τους δύο πληθυσμούς. Άλλη μέθοδος γνωστή στην ψυχομετρία είναι η Mantel-Haenszel η οποία, όπως εξηγούν οι Linacre and Wright (1989), υστερεί από τη μέθοδο μέσω των μοντέλων Rasch λόγω του ότι η δεύτερη δίνει πιο εύκολους και καλύτερα ορισμένους στατιστικούς δείκτες. Το μειονέκτημα αυτών των μεθόδων είναι ότι όπως σε κάθε στατιστικό έλεγχο ο δείκτης επηρεάζεται από δείγματα με πολύ μεγάλα μεγέθη (όπως στην προκειμένη περίπτωση) καθιστώντας τη διερεύνηση στατιστικά σημαντική για ακόμα και πολύ μικρές διαφορές.

Μια πολύ πιο απλή μέθοδος που προτάθηκε από τον Draba (1977) με τη χρήση των μοντέλων Rasch, εισηγείται απλά την εκτίμηση της δυσκολίας των ερωτήσεων ξεχωριστά για τους δύο υπό διερεύνηση πληθυσμούς και αν η διαφορά των δύο εκτιμήσεων είναι μεγαλύτερη του 0,5 logits για κάποια ερώτηση τότε η συγκεκριμένη ερώτηση μεροληπτεί κατά του πληθυσμού του οποίου η εκτιμημένη δυσκολία της ερώτησης είναι μεγαλύτερη. Ενώ αρχικά, η μέθοδος αυτή αντιμετωπίστηκε αρνητικά, στη συνέχεια αποδείχτηκε ότι δίνει περίπου τα ίδια αποτελέσματα με τη μέθοδο Mantel-Haenszel (Scheuneman & Subhiyah, 1998). Δεδομένης της απλότητας της μεθόδου του Draba (1977) και του επηρεασμού των στατιστικών ελέγχων από τα τεράστιου μεγέθους δείγματα, στην εργασία αυτή ο ερευνητής αποφάσισε να τη χρησιμοποιήσει σαν (πολύ πιθανή) ένδειξη ύπαρξης μεροληψίας ερωτήσεων.

3. Αποτελέσματα

Το δοκίμιο των Μαθηματικών αποτελείτο από 24 ερωτήσεις, έξι εκ των οποίων είχαν δύο υπό-ερωτήματα (ερωτήσεις 6, 8, 12, 17, 19 και 21), μία είχε τρία (ερώτηση 24) και μία τέσσερα (ερώτηση 3). Δηλαδή, συνολικά υπήρχαν 35 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 32 έπαιρναν μια μονάδα ενώ τρεις δύο μονάδες. Οι ερωτήσεις κατανέμονταν σε 27 βιβλιάρια-δοκίμια τα οποία περιείχαν από 7 μέχρι 23 ερωτήσεις στα Μαθηματικά.

Ο αριθμός των εξεταζόμενων ήταν 515958 από 75 χώρες, από τους οποίους 357642 απάντησαν ερωτήσεις στα Μαθηματικά. Κάθε ερώτηση δόθηκε κατά μέσο όρο σε 158024 εξεταζόμενους (περίπου 30% του δείγματος, ελάχιστος αριθμός 153981, μέγιστος αριθμός 159562). Η εκτίμηση των ικανοτήτων των μαθητών έγινε με τη χρήση του Partial Credit Model (PCM) της οικογένειας των μοντέλων Rasch (Masters, 1982).

Ο Πίνακας 1 δείχνει την κατάταξη των 10 χωρών των οποίων οι μαθητές είχαν τη μεγαλύτερη διακύμανση στην κατάταξη βάσει των απαντήσεων σε τρία από τα βιβλιάρια-δοκίμια. Αυτά τα τρία βιβλιάρια-δοκίμια χορηγήθηκαν σε δείγματα μαθητών από 45 χώρες, τα ίδια δοκίμια και στις 45 από τις 75 χώρες. Φαίνεται ότι το Λουξεμβούργο είχε τη μεγαλύτερη διακύμανση αφού έχει καταταχθεί στην 23^η θέση στο βιβλιάριο-δοκίμιο B1 και την 36^η θέση στο B3, μια διακύμανση 13 θέσεων σε σύνολο 45 χωρών. Η Πολωνία ακολουθεί με διακύμανση 11 θέσεων (30^η στο B1 και 19^η στο B3), η Πορτογαλία με διακύμανση 9 θέσεων μέχρι τις ΗΠΑ με διακύμανση 6 θέσεων.

Πίνακας 1: Κατάταξη 10 χωρών βάσει αποτελεσμάτων σε τρία βιβλιάρια-δοκίμια

Country	B1(23)	B3(12)	B5(24)	Range	Max	min
LUX	23	36	31	13	36	23
POL	30	19	20	11	30	19
PRT	33	26	35	9	35	26
IRL	24	32	25	8	32	24
NZL	15	8	11	7	15	8
FRA	20	22	26	6	26	20
JPN	7	13	13	6	13	7
LVA	28	34	33	6	34	28
NOR	27	25	21	6	27	21
USA	36	31	30	6	36	30

Το πρόβλημα γίνεται πιο έντονο αν αντί για ολόκληρο δοκίμιο διερευνήσουμε τις θέσεις κατάταξης ξεχωριστά στην κάθε ερώτηση. Ο Πίνακας 2 δείχνει την γενική κατάταξη τεσσάρων χωρών (στήλη 2), την κατάταξη στις τρεις πιο εύκολες ερωτήσεις (στήλες 3, 4 και 5) και στις τρεις πιο δύσκολες ερωτήσεις (στήλες 6, 7 και 8) και τη διακύμανση (εύρος) στην κατάταξη των χωρών αυτών (τελευταία στήλη).

Πίνακας 2: Κατάταξη τεσσάρων χωρών σε έξι συγκεκριμένες ερωτήσεις

	Total	E22	E10	E2	E14	E6b	E12b	Range of
Country	Rank	Rank	Rank	Rank	Rank	Rank	Rank	ranks
AZE	46	60	58	30	4	26	24	56
LTU	36	6	34	34	56	35	35	50
TUR	43	21	19	53	5	53	20	48
MEX	52	50	27	48	74	58	63	47

Το Αζερμπαϊτζάν, έχει καταταχτεί τέταρτο στην ερώτηση E14 και εξηκοστό στην ερώτηση E22, με μια διακύμανση 56 θέσεων σε σύνολο 75 χωρών. Επίσης, η Λιθουανία σε μια ερώτηση κατατάσσεται 6^η και σε άλλη 56^η, διακύμανση 50 θέσεων. Άρα, οι δύο πρώτοι πίνακες δείχνουν τη μεγάλη διακύμανση στην κατάταξη κάποιων χωρών σε συγκεκριμένα δοκίμια και σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

3.1. Αξιοπιστία

Η επεξεργασία των δεδομένων με τα μοντέλα Rasch έδειξε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Person Reliability ήταν μόλις 0.73 και ο Person Separation μόλις 1.64. Ο πρώτος δείκτης είναι αντίστοιχος του δείκτη άλφα (Cronbach, 1952) και δείχνει πόσο καλά το δοκίμιο μπορεί να διακρίνει-ξεχωρίζει τους εξεταζόμενους. Ο δεύτερος δείκτης δείχνει την έκταση (το εύρος) των εκτιμήσεων των ικανοτήτων των εξεταζόμενων ως προς το τυπικό σφάλμα. Η τιμή 0,73 είναι πολύ χαμηλή για δοκίμια μαθηματικών και θα ήταν οριακά ικανοποιητική για κλίμακες μέτρησης ψυχολογικών χαρακτηριστικών (Nunnally, 1978). Επίσης, ο Linacre (2006) εισηγείται τιμές για τον πρώτο δείκτη μεγαλύτερες του 0,80 και για το δεύτερο μεγαλύτερες του 2,0 ως ένδειξη ικανοποιητικής αξιοπιστίας.

3.2. Διερεύνηση των fit statistics, infit και outfit, των ερωτήσεων

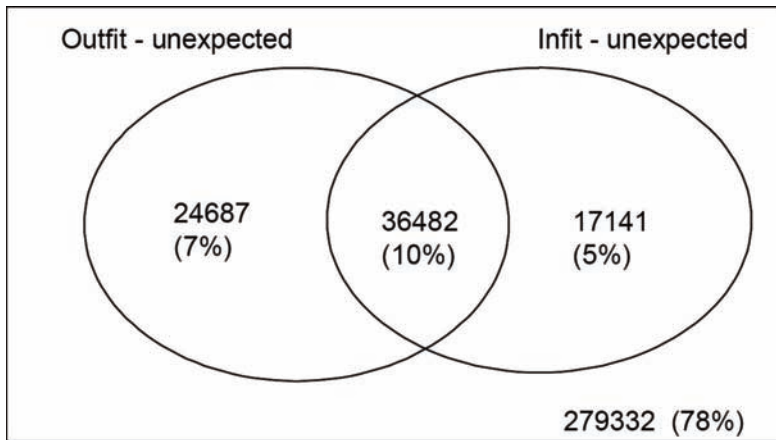
Ο δείκτης outfit έδειξε ότι πέντε από τις 33 ερωτήσεις δεν απαντήθηκαν με τον αναμενόμενο τρόπο από τους εξεταζόμενους (σύμφωνα με την πιθανότητα να απαντήσουν σωστά ή λάθος την ερώτηση). Οι ερωτήσεις ήταν οι E22, E10, E14, E8b

και E19a οι οποίες είχαν outfit > 1,3, τιμή που θεωρείται το όριο, σύμφωνα με τους Wright, Linacre, Gustafson και Martin-Lof (1994) και τους Bond και Fox (2001, 2007) για τέτοιου είδους δοκίμια. Οι τιμές του outfit ήταν 1,97, 1,64, 1,44, 1,35 και 1,33 αντίστοιχα. Οι τελευταίες τρεις μπορεί να θεωρηθούν οριακές.

3.3. Διερεύνηση των fit statistics, infit και outfit, των απαντήσεων των εξεταζόμενων

Το διάγραμμα 1 δείχνει τον αριθμό και ποσοστό των εξεταζόμενων που διαγνώστηκαν ότι δεν απάντησαν με τον αναμενόμενο τρόπο (σύμφωνα με την πιθανότητα να απαντήσουν σωστά ή λάθος τις ερωτήσεις) με τη βοήθεια των δύο fit statistics.

Διάγραμμα 1: Κατανομή τιμών δεικτών infit και outfit με όριο το 1,3



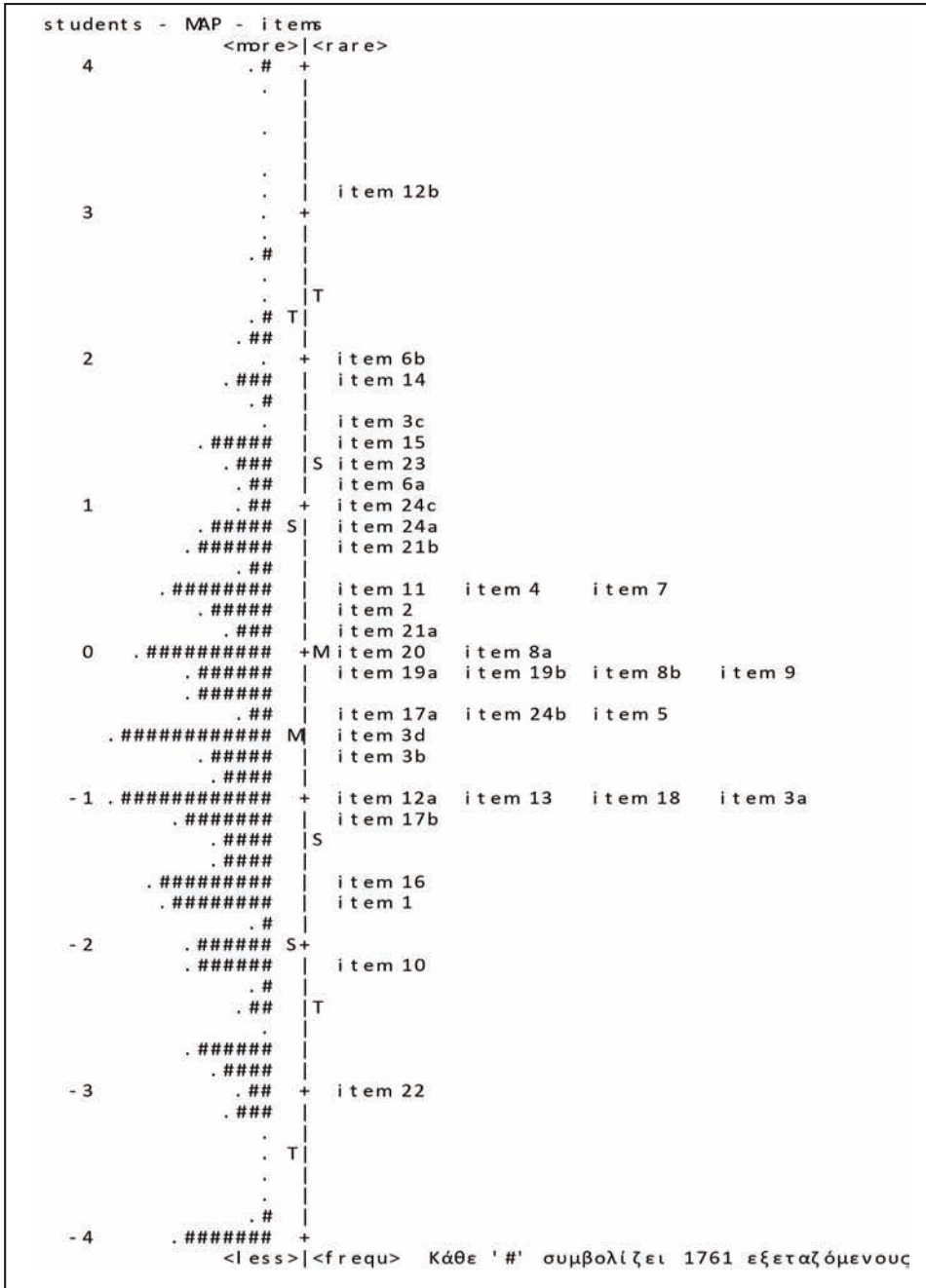
Ένα ποσοστό περίπου 22% διαγνώστηκε ότι απάντησε με απρόβλεπτο τρόπο, δηλαδή ένας στους πέντε εξεταζόμενους. Ειδικά το 15% διαγνώστηκε από το δείκτη infit ο οποίος σύμφωνα με το Linacre (2006) δείχνει κίνδυνο για την εγκυρότητα των μετρήσεων των ικανοτήτων των εξεταζομένων αυτών.

3.4. Πόσο καλά στοχευμένες είναι οι ερωτήσεις;

Το διάγραμμα 2 δείχνει την τοποθέτηση των εξεταζομένων (βάσει της ικανότητας τους), στα αριστερά και των ερωτήσεων (βάσει της δυσκολίας τους), στα δεξιά στον θεωρητικό άξονα Μαθηματικής ικανότητας. Αυτό είναι ένα από τα πλεονεκτήματα και μοναδικότητα των μοντέλων Rasch σε σχέση με άλλα μοντέλα της Σύγχρονης Θεωρίας Μέτρησης: η απεικόνιση της κατανομής των ικανοτήτων των εξεταζομένων και της κατανομής των δυσκολιών των ερωτήσεων στο ίδιο άξονα. Οι ερωτήσεις φαίνονται να είναι καλά στοχευμένες για τον πληθυσμό των εξεταζομένων καλύπτοντας

όλα τα επίπεδα ικανοτήτων και οι δύο κατανομές (ικανοτήτων και δυσκολιών) είναι περίπου συμμετρικές γύρω από τον άξονα μέτρησης.

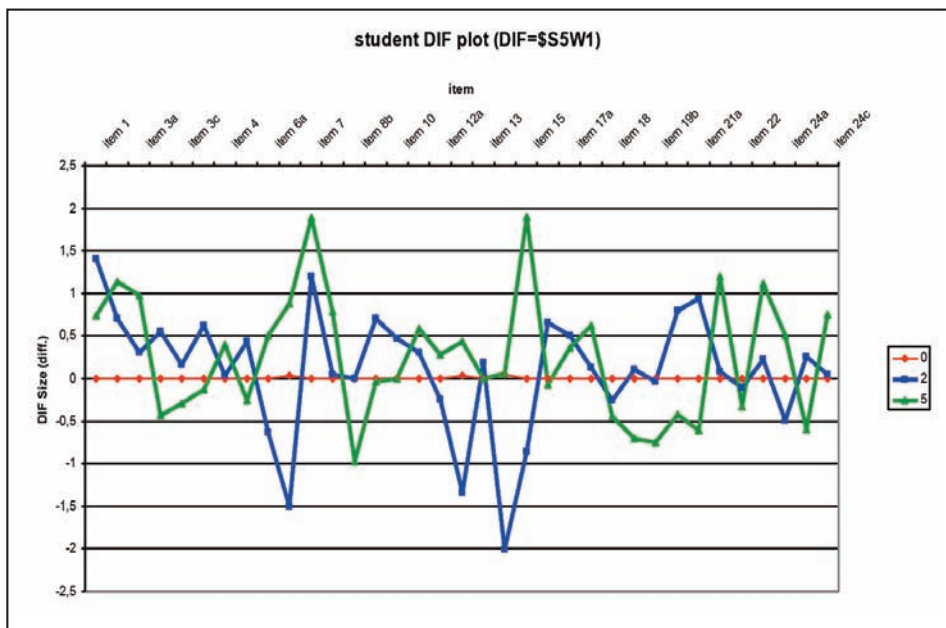
Διάγραμμα 2: Διάγραμμα εξεταζομένων - ερωτήσεων



3.5. Διερεύνηση μεροληψίας ερωτήσεων

Το διάγραμμα 3 δείχνει τη διαφορά στην εκτίμηση της δυσκολίας των ερωτήσεων από δύο δείγματα δύο διαφορετικών εξεταζόμενων χωρών, από τη γενική εκτίμηση από όλο τον πληθυσμό. Οι δύο χώρες είναι η Κίνα που κατετάγη πρώτη και η Tamil Nadu-India (QTN) που κατετάγη 73^η. Ο οριζόντιος άξονας (στο 0) αντιπροσωπεύει τη δυσκολία των ερωτήσεων χωρίς μεροληψία. Χρησιμοποιώντας το κριτήριο που εισηγήθηκε ο Draba (1977), δηλαδή ότι διαφορά πάνω από 0,5 logit είναι ενδεικτική μεροληψίας υπέρ ή κατά του υπό διερεύνηση δείγματος, φαίνεται ότι αρκετές από τις ερωτήσεις επιδεικνύουν μεροληψία. Συγκεκριμένα, εννέα ερωτήσεις (27,3% του συνόλου των ερωτήσεων) φαίνεται ότι είναι σημαντικά πιο δύσκολες για τη Κίνα και πέντε (15,2%) σημαντικά πιο εύκολες. Όσο αφορά στη QTN 12 ερωτήσεις (36,4%) ήταν σημαντικά πιο δύσκολες, ενώ 5 (15,2%) σημαντικά πιο εύκολες. Οι διαφορές είναι αρκετά μεγάλες.

Διάγραμμα 3: Διάγραμμα διερεύνησης μεροληψίας ερωτήσεων



Λόγω χώρου παρουσιάζεται μόνο ένα διάγραμμα. Τα αποτελέσματα είναι όμως παρόμοια και για πολλές χώρες, δείχνοντας ότι στα δοκίμια Μαθηματικών του PISA υπάρχει μεροληψία υπέρ, αλλά πιο σημαντικό, κατά του πληθυσμού σχεδόν όλων των χωρών. Η μεροληψία αυτή μπορεί να οφείλεται σε ερωτήσεις προσβλητικές ή εκτός κουλτούρας ομάδας εξεταζόμενων ή το πιο πιθανό, ερωτήσεων εκτός των

αναλυτικών προγραμμάτων χωρών άρα ερωτήσεις σε θέματα που δεν έχουν διδαχθεί ή με τα οποία έχουν εξοικειωθεί οι μαθητές της χώρας.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, μόνο δύο ερωτήσεις παρουσιάζουν μεροληψία κατά των Ελλήνων εξεταζομένων, και το ίδιο ισχύει και για τη Σιγκαπούρη που κατετάγη δεύτερη.

4. Συμπεράσματα

Ο κύριος στόχος της εργασίας αυτής ήταν η αξιολόγηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του προγράμματος PISA για τα δοκίμια στα Μαθηματικά. Για την διερεύνηση αυτή χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα των δοκιμών του προγράμματος από το 2009, τα οποία δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ.

Μια θεμελιώδης αρχή της θεωρίας των μετρήσεων είναι αυτή της σταθερότητας. Αυτή αναφέρει ότι: 'Η δυσκολία κάθε ερώτησης είναι σταθερή και ανεξάρτητη από τα άτομα που αποτελούν το δείγμα. Ταυτόχρονα, η ικανότητα των ατόμων είναι σταθερή και ανεξάρτητη από τις ερωτήσεις που απαρτίζουν το δοκίμιο που θα χρησιμοποιηθεί'. Μια πρώτη ανάλυση στην κατάταξη των εξεταζόμενων των διάφορων χωρών σε έξι από τις ερωτήσεις έδειξε ότι υπάρχει πολύ μεγάλη διακύμανση στην κατάταξη των χωρών σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Επίσης, διερευνήθηκε η κατάταξη των χωρών σε τρία βιβλιάρια-δοκίμια δείχνοντας επίσης μεγάλες διακυμάνσεις. Προφανώς η αρχή της σταθερότητας δεν ισχύει για τις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν και κατ' επέκταση και για το δοκίμιο των Μαθηματικών που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς του προγράμματος.

Με τη βοήθεια των μοντέλων Rasch έγιναν περαιτέρω εξειδικευμένες αναλύσεις που έδειξαν τα πιο κάτω:

- Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο δοκίμιο των Μαθηματικών ήταν καλά στοχευμένες στην κατανομή των ικανοτήτων των εξεταζόμενων.
- Παρόλ' αυτά, μεγάλο ποσοστό των εξεταζόμενων (22%) αναγνωρίστηκε από τους δείκτες infit και outfit mean square statistics ως άτομα που απάντησαν στο δοκίμιο με απρόβλεπτο τρόπο, αμφισβητώντας έτσι την εγκυρότητα των μετρήσεων των ικανοτήτων τους. Ένα ποσοστό των εξεταζόμενων αναμένεται (από τα μοντέλα Rasch) ότι θα απαντά με απρόβλεπτο τρόπο, αλλά κατά τη γνώμη του ερευνητή το ποσοστό που παρατηρήθηκε σ' αυτή την περίπτωση είναι μεγάλο.
- Οι δύο δείκτες μέτρησης της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων που χρησιμοποιήθηκαν (Person Reliability και Person Separation) είχαν πολύ χαμηλές τιμές, δεικνύοντας έτσι πολύ χαμηλό βαθμό αξιοπιστίας στα αποτελέσματα των εξεταζόμενων στο δοκίμιο.

- Τέλος, η διερεύνηση μεροληψίας των ερωτήσεων έδειξε ότι αρκετές ερωτήσεις μεροληπτούσαν κατά σχεδόν όλων των χωρών. Για παράδειγμα, περίπου μια στις τρεις ερωτήσεις επιδείκνυε μεροληψία κατά των εξεταζομένων από την Tamil Nadu-India που κατατάγηκε 73^η σε σύνολο 75 χωρών. Ταυτόχρονα, περίπου μια στις τέσσερις ερωτήσεις επιδείκνυε μεροληψία κατά των εξεταζομένων από την Κίνα, που κατατάγηκε πρώτη στη γενική κατάταξη.

4.1. Καταληκτικά σχόλια

Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής δείχνουν ότι η αξιοπιστία του δοκιμίου που χρησιμοποιήθηκε για το πρόγραμμα PISA ήταν πολύ χαμηλή, με την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μεγάλου ποσοστού των εξεταζομένων να είναι αμφισβητούμενη. Επίσης πολλές από τις ερωτήσεις του δοκιμίου επιδεικνύουν μεροληψία εις βάρος αρκετών χωρών, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι η επίδοση της κάθε χώρας στο δοκίμιο εξαρτάται από το ποιες ερωτήσεις θα κληθεί να απαντήσει το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού των εξεταζομένων της. Πιθανοί λόγοι για τη μεροληψία των ερωτήσεων είναι, κατά τη γνώμη του ερευνητή, η διαφορετικότητα ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα και στην έμφαση που αυτά δίνουν στα διάφορα κεφάλαια όπως επίσης και στη διαφορά κουλτούρας ανάμεσα στις διάφορες χώρες ως προς την αντιμετώπιση τέτοιων διαγωνισμών.

Φυσικά το ερώτημα που τίθεται είναι πόση βαρύτητα πρέπει να δίνουμε και πως να αξιοποιούμε τα αποτελέσματα αυτά. Λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας των δοκιμίων, τουλάχιστο στα μαθηματικά, δεν πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στην κατάταξη των χωρών σε διαδοχικές χορηγήσεις των δοκιμίων αυτών. Δηλαδή αν η θέση της Κύπρου ή της Ελλάδας βελτιωθεί κατά 10 θέσεις από το 2012 στο 2015, αυτό δε σημαίνει κατ' ανάγκη βελτίωση. Μπορεί απλά να σημαίνει ότι χορηγήθηκαν πιο ευνοϊκές ερωτήσεις στους εξεταζομένους των χωρών αυτών. Ο ερευνητής πιστεύει ότι πρέπει να μας προβληματίσει η άσχημη κατάταξη μας (Κύπρου και Ελλάδας) στο διαγωνισμό του 2012, να δούμε αναλυτικά την επίδοση των μαθητών μας ανά ερώτηση και να αποφασίσουμε αν θέλουμε να βελτιώσουμε τους τομείς στους οποίους υστερούμε, αν φυσικά θεωρούμε ότι αυτοί οι τομείς είναι σημαντικοί στη μαθηματική παιδεία.

Ο ερευνητής εισηγείται όπως διεκπεραιωθούν παρόμοιες εργασίες με τα αποτελέσματα του διαγωνισμού για το 2012 έτσι ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δοκιμίων σ' όλες της θεματικές ενότητες. Αυτό είναι απαραίτητο έτσι ώστε να μην παρθούν βεβιασμένες αποφάσεις για το μέλλον του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο που να βασίζονται σε λανθασμένο εργαλείο μέτρησης.

Τέλος, χρησιμοποιώντας τα λόγια του καθηγητή Linacre: "International educational League Tables make for exciting politics but not much for education". (Linacre, personal communication, April 24, 2012).

Βιβλιογραφικές πηγές

- Andrich, D. (1978) A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43, 561-573.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2001) *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the social sciences* (2nd edition): Erlbaum Associates.
- Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the social sciences*: Erlbaum Associates.
- Draba (1977) The identification and interpretation of item bias. Memorandum No. 25. Chicago, Press. Available: <http://www.rasch.org/memo25.htm>
- Kreiner, S. (2012) Is the foundation under solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment. Study presented at the 6th Annual UK Rasch Users Group Meeting, 20-21 March.
- Linacre, J. M. (2006) WINSTEPS (3.61.2) [Computer Software]: Winsteps.com.
- Linacre, J. M. (2005) *WINSTEPS Rasch measurement computer program*: Winsteps.com.
- Masters, G. N. (1982) A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149-174.
- Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric theory* (2nd ed.): McGraw-Hill.
- Panayides, P., Robinson, C. & Tymms, P. (2010) The assessment revolution that has passed by: Rasch measurement. *British Educational Research Journal*, 36(4), 611-626.
- Rasch, G. (1960) *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. (Reprinted in 1980 with a forward and afterward by Benjamin D. Wright) (Chicago, Press).
- Scheuneman, J. D. & Subhiyah, R. G. (1998) Evidence for the validity of a Rasch technique for identifying Differential Item Functioning. *Journal of Outcome Measurement*. 2, 33-42.
- Wright, B. D., Linacre, J. M., Gustafson, J-E. & Martin-Lof, P. (1994) Reasonable mean square fit values. *Rasch measurement transactions*, 8(3), 370. Retrieved July 2011 from <http://www.rasch.org/rmt/rmt83b.htm>.
- Wright, B. D. & Stone, M. H. (1979) *Best Test Design*: Press.

ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΟΥΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

Βασιλικής Ν. Σαρβανάκη
Δρ.
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Χρυσής Βιτσιλάκη
Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Πέρσας Φώκιαλη
Αν. Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Summary

The present study develops a typology of Greek teachers with master degrees in primary education. At first, there is an outline of the theoretical framework which emerges from the relevant international literature and then is presented part of the results of an empirical research concerning the contribution of master studies in the whole development of Greek teachers in primary education. From this data quantitative analysis of this research a typology of teachers has been drawn: (a) the group of "Sceptical" teachers, (b) the group of "Disappointed" teachers, and (c) the group of "Content" teachers.

Λέξεις Κλειδιά

Τυπολογία εκπαιδευτικών, ανάπτυξη εκπαιδευτικών, μεταπτυχιακές σπουδές, απόδοση επένδυσης στην εκπαίδευση.

0. Εισαγωγή

Καθώς ο βιομηχανοποιημένος κόσμος έχει μεταλλαχθεί σε μια αλληλένδετη και παγκόσμια κοινωνία, η επίσημη εκπαίδευση γρήγορα αναγνωρίστηκε ως ο κυριότερος παράγοντας για τη δημιουργία μιας κοινωνίας της γνώσης γεμάτη από «δια βίου» εκπαιδευόμενους (Collinson et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, προκειμένου να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλία τους και κατ' επέκταση να προσφέρουν αναβαθμισμένες ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές τους. Αυτή η τάση για αλλαγές στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς φαίνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη –που αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 21^{ου} αιώνα για εκπαιδευτικούς και μαθητές- συνδέεται πλήρως με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές της εκάστοτε χώρας. Για το λόγο αυτό οι Collinson και συνεργάτες (2009) υποστηρίζουν ότι σε θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες να έχει μετατοπιστεί από τη διδασκαλία (ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων) στην εκπαίδευση και μάθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

1. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Το αναπτυσσόμενο άτομο εξελίσσεται και αλλάζει συνεχώς σε όλους τους ρόλους που καλείται να παίξει στη διάρκεια της ζωής του. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται ως πρόσωπο και ως επαγγελματίας με τρόπο που εξαρτάται τόσο από τη δική του απόφαση να επιλέξει το επάγγελμα αυτό, όσο και από το πλαίσιο στο οποίο καλείται να το εξασκήσει. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία μόνο λίγοι ορισμοί για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορούν να βρεθούν (Evans, 2002). Η έρευνα που μελετά τον αναπτυσσόμενο εκπαιδευτικό επικεντρώνει τις αλλαγές σε τρεις κυρίως άξονες: την επαγγελματική, την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη (Bell & Gilbert, 1994), ενώ ο Li (2001) προτείνει να χωριστούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του δασκάλου σε λίγες αναπτυξιακές συστάδες: την κοινωνική ανάπτυξη (social), την ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου (subject knowledge development), την παιδαγωγική (pedagogical) ανάπτυξη και τη γνωστική (cognitive) ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Barth (1990), τίποτα μέσα στο σχολείο δεν έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στους μαθητές σε σχέση με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, τη συμπεριφορά τους μέσα στη σχολική αίθουσα και την αυτοπεποίθησή τους, από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός, όπως και όλοι οι άλλοι άνθρωποι, προσπαθεί να επιτύχει την αυτοπραγμάτωσή του. Αυτό προσπαθεί να το επιτύχει εργαζόμενος συνεχώς για την πολύπλευρη ανάπτυξή του: επαγγελματική, προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική και οικονομική. Ο Rogers (1995) εξάλλου πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός για να επιτελέσει το πολυεπίπεδο λειτουργημά του είναι σκόπιμο να εμπλέκεται συνειδητά στην πορεία της μάθησης, κινητοποιούμενος τόσο από εσωτερικές του ανάγκες όσο και από εξωτερικά ερεθίσματα.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς πάνω στον τομέα της ειδικότητάς τους και να γνωρίζουν σχετικά με τις πρόσφατες έρευνες της παιδαγωγικής επιστήμης και της εκπαίδευσης. Απαιτείται να είναι ενήμεροι για τις όποιες νομοθετικές αλλαγές επηρεάζουν το επάγγελμά τους (π.χ. εθνικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, επιθεώρηση κ.α.), καθώς επίσης και οι μαθησιακές τους ανάγκες θα πρέπει να είναι συνεχείς προκειμένου να βελτιώνουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, να αποκτούν νέες δεξιότητες, να αναλαμβάνουν νέους ρόλους και να διαχειρίζονται τις όποιες αλλαγές.

Οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν τον κάθε εκπαιδευτικό στο ξεκίνημα ενός μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών είτε ενός προγράμματος επιμόρφωσης ποικίλλουν. Για κάποιους εκφράζει μια προσδοκία, ενώ για άλλους αποτελεί μια πρόκληση σε

μια ενθαρρυντική πρόταση, για ορισμένους ευκαιρία κοινωνικοποίησης και για μερικούς μια ευκαιρία αλλαγής στην καθημερινότητά τους (Γουρργιώτου, 2005). Ωστόσο, εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι η όποια δράση επιμόρφωσης είναι αποτελεσματική όταν είναι διαδικασία εκούσιας και επιλεγμένης αλλαγής του εκπαιδευτικού και όχι αλλαγή εξωτερικά επιβεβλημένη (Bell & Gilbert, 1994).

Σε αυτό το πλαίσιο η συνέχιση των σπουδών ενός εκπαιδευτικού και η απόφασή του να αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών στοχεύει σε μεγάλο βαθμό αφενός προς αυτή τη συνολική ανάπτυξή του και αφετέρου στη διατήρηση των κεκτημένων του. Η απόκτηση και ενός ακόμη σημαντικού τυπικού προσόντος του εξασφαλίζει καλύτερο κοινωνικό status, αναγνώριση από τους συναδέλφους του, την επιστημονική κοινότητα και την κοινωνία, μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ασφάλεια στην εργασία του και μεγαλύτερη προσβασιμότητα σε θέσεις ιεραρχικά ανώτερες, καλύτερες αμοιβές και, στο βαθμό που το περιεχόμενο των σπουδών του είναι εκπαιδευτικό, καλύτερη διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση της δουλειάς του στην τάξη και ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού του έργου, τελικοί αποδέκτες του οποίου είναι οι μαθητές.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

Ένας από τους στόχους δημιουργίας των ερωτημάτων του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή στοιχείων ήταν η ανάπτυξη τυπολογίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών που έχουν στην κατοχή τους ένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, με βάση τα κίνητρα, τις απόψεις και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και περιελάμβανε: 1./ μια δέσμη κλειστών και ανοιχτών ερωτημάτων που αφορούσαν στα κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, 2./ μια δέσμη κλειστών ερωτημάτων που αφορούσαν στις μεταπτυχιακές σπουδές των συμμετεχόντων, 3./ μια δέσμη κλειστών ερωτημάτων που αφορούσαν στην επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική, προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική και οικονομική τους εξέλιξη και 4./ μια δέσμη ανοιχτών ερωτημάτων που αφορούσαν στη συνολική αποτίμηση των μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων και στη διατύπωση προτάσεων για την αναβάθμιση αυτών.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που σκιαγραφούν το κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων και το μορφωτικό τους υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία αυτά είναι το φύλο, η ηλικία (ζητήθηκε το έτος γέννησης), η οικογενειακή κατάσταση, ο τόπος διαμονής και ο τόπος εργασίας, η θέση και τα χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (εξετάστηκε ξεχωριστά το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα από εκείνο της μητέρας,

ενώ οι διαβαθμίσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συγκεκριμένες δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν: πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ΑΕΙ/ΤΕΙ, μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές), το πανεπιστημιακό ίδρυμα αποφοίτησης για το πρώτο πτυχίο, το έτος αποφοίτησης, το πανεπιστημιακό ίδρυμα απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και το έτος απόκτησής του, τα κριτήρια εισαγωγής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (οι επιλογές που δόθηκαν σε αυτή την ερώτηση ήταν: βαθμός πτυχίου, εισαγωγικές εξετάσεις, έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας, άλλο που θα έπρεπε να το προσδιορίσει ο κάθε ερωτώμενος ξεχωριστά). Όλα τα παραπάνω στοιχεία κρίθηκαν απαραίτητα για την άντληση χρήσιμων πληροφοριών αναφορικά με το κοινωνικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και χρησιμοποιήθηκαν συγκριτικά και με άλλα δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι των μεταπτυχιακών σπουδών, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζεται ουσιαστικά από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Orheim (2007) οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι προέρχονται από αναβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα μπορεί να έχουν υψηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες και να επιδιώκουν υψηλότερες αμοιβές και προοπτικές εξέλιξης της καριέρας τους, σε σχέση με εκείνους τους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, προκειμένου να επιτύχουν την εξασφάλιση της κοινωνικής τάξης των γονέων τους.

Πιο συγκεκριμένα και αναφορικά με το ερώτημα για το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των εκπαιδευτικών, αυτό συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο που απεστάλη στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, καθώς έρευνες (όπως για παράδειγμα εκείνη του Hanson, 1994) έχουν φανερώσει ότι τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των γονέων (βαθμίδα εκπαίδευσης/πτυχία) σχετίζονται θετικά με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των ενηλίκων (Pinquart et al, 2004). Σε αντίστοιχο συμπέρασμα κατέληξε και η ίδια η έρευνα των Pinquart, Juang και Silbereisen (2004), σύμφωνα με την οποία οι ενήλικες των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές είχαν περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν και οι ίδιοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς με τα προαναφερθέντα στοιχεία είναι και η έρευνα των Gounias και Vitsilakis-Soroniatis (2005), σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες και επιδιώξεις ενός ατόμου συχνά σχετίζονται κυρίως με τα οικογενειακά και γονεϊκά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, ο Γουβιάς (2002) σε έρευνά του διαπιστώνει ότι ο μεταπτυχιακός τίτλος που κατέχει ο πατέρας ή η μητέρα ενός/μιας αποφοίτου λυκείου αποδεικνύεται καθοριστικός παράγοντας για τις πιθανότητες πρόσβασής του/της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγουν και οι Goldrick-Rab και Pfeffer (2009), οι οποίοι ερευνούν την επίδραση του εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων και της επαγγελματικής τους θέσης στην επιλογή κολλεγίου των παιδιών

τους. Διαπιστώνουν, δηλαδή, ότι όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και το οικογενειακό τους εισόδημα τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν τα παιδιά τους να επιλέξουν κολέγια με μεγαλύτερη διάρκεια φοίτησης (τετραετούς φοίτησης) σε σύγκριση με τα παιδιά εκείνα των οποίων οι γονείς τους έχουν χαμηλότερο εκπαιδευτικό και οικονομικό background και, άρα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιλέξουν ένα δημόσιο κολλέγιο διετούς φοίτησης. Επιπρόσθετα, και το 2006 σε έρευνά της η Goldrick-Rab διαπιστώνει ότι οι φοιτητές που προέρχονται από μη προνομιούχα οικονομικά περιβάλλοντα έχουν περισσότερες πιθανότητες είτε να διακόψουν για κάποιο διάστημα τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (κολέγια τετραετούς φοίτησης) είτε να καθυστερήσουν χρονικά στην απόκτηση του πτυχίου τους σε σχέση με τους φοιτητές των προνομιούχων οικονομικά στρωμάτων.

Ακόμη, οι ερευνητές Plunkett και Bamaca-Gomez (2003) βρήκαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του πατέρα, της γλώσσας που ομιλείται στο σπίτι και των εκπαιδευτικών προσδοκιών των εφήβων, ενώ σε μελέτη που αφορούσε άνδρες που γεννήθηκαν μεταξύ των ετών 1907 και 1946 και την διεξήγαγαν οι Kuo και Hauser (1995) διαπιστώθηκε ότι τουλάχιστον το ήμισυ της διακύμανσης του επιπέδου της εκπαίδευσής τους αποδόθηκε στο οικογενειακό τους υπόβαθρο, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης των γονέων τους. Επιπλέον, από έρευνα των Chiu και Khoo (2005) προέκυψε ότι οι 15χρονοι μαθητές επιτυγχάνουν βαθμολογίες στις εξετάσεις τους που συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τα χρόνια σπουδών των μητέρων τους.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στην Ισπανία πολλές έρευνες (Hurtado-Ortiz, 2005) έχουν επικεντρωθεί στο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (είτε και των δύο μαζί, είτε μόνον του πατέρα, είτε μόνον της μητέρας) ως σημαντικό συντελεστή των εκπαιδευτικών προσδοκιών των νέων και της εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2.1. Ανάπτυξη Τυπολογίας Εκπαιδευτικών

Για την ανάπτυξη τυπολογίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εννοιολογικούς δομικούς παράγοντες (οικονομική εξέλιξη, επαγγελματική εξέλιξη, κοινωνική εξέλιξη, προσωπική και παιδαγωγική εξέλιξη) της κλίμακας μέτρησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, οι οποίοι αναδείχθηκαν από την Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες, εφαρμόστηκε η Ιεραρχική Ανάλυση Συστάδων (Everitt, 1993, Aldenderfer & Blashfield, 1984, Norusis, 1992), όπου οι συστάδες σχηματίστηκαν με βάση το κριτήριο του Ward και ως μέτρο ομοιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της Ευκλείδειας απόστασης (Hair *et al.*, 1995, Sharma, 1996). Η ανάλυση ανέδειξε τρεις τύπους (συστάδες) εκπαιδευτικών. Η σχετική σημαντικότητα (συμβολή) των εξεταζόμενων παραγοντικών αξόνων-εννοιολογικών δομών στο σχημα-

τισμό των ομάδων-συστάδων αξιολογήθηκε μέσω του συντελεστή προσδιορισμού R^2 (Sharma, 1996, Hair *et al.*, 1995). Ο δείκτης αυτός υπολογίστηκε μέσω της διαδικασίας one-way ANOVA, όπου ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε ο τύπος του εκπαιδευτικού και εξαρτημένες οι εννοιολογικές δομές. Ο δείκτης R^2 εκφράζει το ποσοστό της ολικής διακύμανσης των εξαρτημένων μεταβλητών που μπορεί να αιτιολογηθεί από τις διαφορές μεταξύ των τριών τύπων εκπαιδευτικών. Για να γίνει μεγαλύτερη εμβάθυνση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τύπων εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε διερεύνηση του προφίλ των συστάδων σε σχέση με άλλες μεταβλητές που δε συμμετείχαν στο σχηματισμό τους, αλλά ερευνηθήκαν μέσω του σχετικού ερωτηματολογίου.

3. Παρουσίαση του προφίλ του δείγματος

Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 244 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 145 (59,4%) ήταν γυναίκες. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων κυμάνθηκε από 26 ετών έως 57 ετών, με την υψηλότερη όμως συγκέντρωση στις ηλικίες από 40 έως 46 ετών (45,5% - 111 εκπαιδευτικοί), ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτελούνταν σχεδόν κατά το ήμισυ από δασκάλους και έπειτα από νηπιαγωγούς, γυμναστές, αγγλικής φιλολογίας και άλλων ειδικοτήτων (θεολόγοι, χημικοί, καλών τεχνών, μηχανολόγοι μηχανικοί, φιλόλογοι ελληνικών και γερμανικών, γεωλόγοι, νομικοί, ψυχολόγοι).

Αναφορικά με τον τόπο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει γεωγραφική διασπορά με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αντιπροσώπευσής της που αγγίζει το 39,3% (96 εκπαιδευτικοί) και αμέσως μετά να ακολουθεί η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης με ποσοστό της τάξεως του 15,1% (37 εκπαιδευτικοί). Δηλαδή, το 54,5% (133 εκπαιδευτικοί) του συνολικού δείγματος (244 εκπαιδευτικοί) προέρχονταν από τις δύο προαναφερθείσες Διευθύνσεις Περιφερειακής Εκπαίδευσης και το υπόλοιπο 45,5% (111 εκπαιδευτικοί) από τις υπόλοιπες εννέα Διευθύνσεις Περιφερειακής Εκπαίδευσης.

Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων ήταν διαμορφωμένη ως εξής: το 71,7% (175 εκπαιδευτικοί) δήλωσε έγγαμο, ενώ η πλειονότητα του 43% (105 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα του έφτανε μέχρι την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 3,7% (9 εκπαιδευτικοί) να δηλώνει ότι ο πατέρας του είχε στην κατοχή του μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, όταν ο πατέρας του 24,6% (60 εκπαιδευτικοί) έχει απολυτήριο γυμνασίου ή / και λυκείου και ο πατέρας του 25,8% (63 εκπαιδευτικοί) έχει ολοκληρώσει και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (AEI / TEI). Συγκεντρώνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνουμε ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό της τάξης του 67,6% (165 εκπαιδευτικοί) δηλώνει ότι ο πατέρας του έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του μέχρι και

την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έναντι του 29,5% (72 εκπαιδευτικοί) που ο πατέρας του κατείχε έναν πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών.

Εξετάζοντας και το εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε ότι ελάχιστα διαφοροποιούνται τα δεδομένα σε σχέση με τα προαναφερθέντα και μάλιστα όχι θετικά. Δηλαδή, το 79,9% (195 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι η μητέρα του είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της στην πρωτοβάθμια ή / και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει, ότι μόνον ένα 17,2% (42 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι η μητέρα του διέθετε πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών (το 15,6% με πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ, το 1,6% με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών).

Σε μια πρώτη ανάγνωση διαπιστώνονται τα ακόλουθα: α) το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των συμμετεχόντων είναι χαμηλότερο από εκείνο του πατέρα (12,3% περισσότερες μητέρες απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 12,3% λιγότερες μητέρες κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των πατεράδων) και β) το γενικότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών του δείγματος δείχνει να περιορίζεται μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (67,6% και 79,9% αντίστοιχα).

Αναφορικά με το πρώτο πτυχίο πανεπιστημίου, το 93,5% (228 εκπαιδευτικοί) των συμμετεχόντων απέκτησε το πρώτο του πτυχίο από ελληνικά πανεπιστήμια, ενώ το ίδιο σχεδόν ποσοστό (93% - 227 εκπαιδευτικοί) αποφοίτησε από σχολές παιδαγωγικές και φιλολογίας. Ακόμη, τα έτη αποφοίτησης ξεκινούν από το 1970 και φτάνουν μέχρι και το 2004, με τη δεκαετία, ωστόσο, 1981 – 1991 να συγκεντρώνει το 56,2% (137) των αποφοιτήσεων του δείγματος και τη δεκαετία 1992 – 2002 να συγκεντρώνει το 30,3% (74) των αποφοιτήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με το μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, αξίζει να σημειωθεί ότι το 24,6% (60 εκπαιδευτικοί) του δείγματος φοίτησε σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Σκωτία και ΗΠΑ) προκειμένου να ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές του σπουδές, ενώ η μεγαλύτερη πλειονότητα της τάξης του 69,7% (170 εκπαιδευτικοί) φοίτησαν σε μεταπτυχιακά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων.

Επίσης, τα έτη απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ξεκινούν από το 1981 και φτάνουν μέχρι το 2006, ενώ παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση των αριθμών από το 1981 μέχρι και το 2000, με την αύξηση αυτή να γίνεται πλέον ορατή κατά τη δεκαετία 1990-2000 και τα νούμερα να εμφανίζουν αλματώδη πια αύξηση κατά τα έτη 2001-2006, όπου και συγκεντρώνεται το 57% (139) των αποφοιτήσεων από μεταπτυχιακά τμήματα.

Ο μέσος όρος της προϋπηρεσίας του δείγματος κυμαίνεται στα 15 χρόνια, με μικρότερη προϋπηρεσία αυτήν του ενός έτους και μεγαλύτερη εκείνη των 35 ετών. Το 70,9% (173 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 29,1% (71 εκπαιδευτικοί) ως διοικητικά στελέχη σε γραφεία εκπαίδευσης, ΠΕΚ, σχολικοί σύμβουλοι κλπ.

4. Τυπολογία των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

Για την ανάπτυξη τυπολογίας των εκπαιδευτικών με βάση τις πέντε (5) εννοιολογικές δομές απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, εφαρμόστηκε στα Z scores των αντίστοιχων βαθμών η Ιεραρχική Ανάλυση σε Συστάδες (Hair et al., 1995, Sharma, 1996).

Ως μέτρο ανομοιότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της Ευκλείδειας Απόστασης και ως μέθοδος σχηματισμού των Συστάδων το κριτήριο του Ward (Ward, 1963).

Η ανάλυση έδειξε ότι θα πρέπει να αναζητηθεί λύση μεταξύ δύο (2) και τεσσάρων (4) Συστάδων. Η λύση με την καλύτερη ερμηνεία ήταν αυτή με τις τρεις (3) Συστάδες.

Στον Πίνακα 1 (Πίνακας 1. Προφίλ Πρώτου Επιπέδου των Συστάδων) παρουσιάζεται το προφίλ α' επιπέδου των τριών (3) Συστάδων. Με βάση τα στοιχεία του ίδιου Πίνακα διαπιστώνεται ότι η Πρώτη Συστάδα Σ1 αποτελείται από 107 εκπαιδευτικούς (44%), η Δεύτερη Συστάδα Σ2 αποτελείται από 95 εκπαιδευτικούς (39,1%) και η Τρίτη Συστάδα Σ3 περιλαμβάνει 41 εκπαιδευτικούς (16,9%).

Πίνακας 1: Προφίλ Πρώτου Επιπέδου των Συστάδων

Βαθμοί στις Εννοιολογικές Δομές	Συστάδες	ΜΟ	ΤΑ	Ν
Οικονομική Εξέλιξη <i>R²=0,545, p<0,001</i>	Σ1	1,9 b	0,9	107
	Σ2	1,8 b	1,1	95
	Σ3	4,6 a	0,8	41
	Σύνολο	2,3	Ν1,4	243
Επαγγελματική Εξέλιξη <i>R²=0,540, p<0,001</i>	Σ1	5,0 b	0,9	107
	Σ2	3,5 c	0,8	95
	Σ3	5,7 a	0,6	41
	Σύνολο	4,5	1,2	243
Κοινωνική Εξέλιξη <i>R²=0,458, p<0,001</i>	Σ1	4,1 b	1,3	107
	Σ2	2,3 c	1,3	95
	Σ3	5,3 a	1,1	41
	Σύνολο	3,6	1,7	243
Προσωπική Εξέλιξη <i>R²=0,383, p<0,001</i>	Σ1	5,3 a	0,8	107
	Σ2	3,8 b	1,0	95

	Σ3	5,3 a	0,9	41
	Σύνολο	4,7	1,2	243
Παιδαγωγική Εξέλιξη <i>R²=0,336, p<0,001</i>	Σ1	6,2 a	0,9	107
	Σ2	4,4 b	1,7	95
	Σ3	6,1 a	1,1	41
	Σύνολο	5,5	1,5	243

Από τις τιμές των συντελεστών προσδιορισμού R^2 διαπιστώνεται ότι η μεγαλύτερη συμβολή στο σχηματισμό των Συστάδων είχαν οι βαθμοί των εκπαιδευτικών στις εννοιολογικές δομές που αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη ($R^2=0,545$ και $R^2=0,540$ αντίστοιχα). Τη μικρότερη συμβολή είχαν οι βαθμοί των εκπαιδευτικών στην εννοιολογική δομή που αφορά τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην παιδαγωγική τους εξέλιξη ($R^2=0,336$).

Τα πέντε (5) σύνολα βαθμών, με βάση τις τιμές R^2 , μπορούν να καταταχθούν σε φθίνουσα σειρά ως προς τη συμβολή τους στον σχηματισμό των τριών (3) Συστάδων ως εξής:

Επίδραση στην οικονομική, επαγγελματική, κοινωνική, προσωπική και παιδαγωγική εξέλιξη. Επομένως, με αυτή τη σειρά θα γίνει και ο καθορισμός του προφίλ α' επιπέδου των τριών (3) Συστάδων.

Από τον Πίνακα 1 και με βάση τους μέσους όρους των βαθμών στις πέντε (5) εννοιολογικές δομές απόψεων διαπιστώνονται τα παρακάτω:

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν στην οικονομική τους εξέλιξη, το ίδιο ισχύει και για την Σ1, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ3 φαίνεται ότι είναι συγκριτικά περισσότερο ικανοποιημένοι.

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ1 φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι και οι εκπαιδευτικοί της Σ3 να δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι και να είναι συγκριτικά περισσότερο ικανοποιημένοι από τις άλλες δύο Συστάδες.

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν στην κοινωνική τους εξέλιξη, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ1 φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι και οι εκπαιδευτικοί της Σ3 να δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι και να είναι συγκριτικά περισσότερο ικανοποιημένοι από τις άλλες δύο Συστάδες.

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν στην προσωπική τους εξέλιξη, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ1 και της Σ3 φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι.

Οι εκπαιδευτικοί της Σ2 θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επέδρασαν μέτρια στην παιδαγωγική τους εξέλιξη, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Σ3 και της Σ1 φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη Σ1 μπορούν να χαρακτηρισθούν ως «Προβληματισμένοι», οι εκπαιδευτικοί της Σ2 ως «Απογοητευμένοι» και οι εκπαιδευτικοί της Σ3 ως «Ικανοποιημένοι».

Για να διερευνήσουμε σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τριών (3) τύπων εκπαιδευτικών εξετάσαμε το προφίλ των τριών (3) Συστάδων ως προς τα δημογραφικά – κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και τις συνθήκες εκπόνησης των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μια σειρά ελέγχων χ^2 όπου σε κάθε περίπτωση έγινε διασταύρωση των τριών (3) Συστάδων με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 2 (Πίνακας 2. Κατανομή Μορφωτικού Επιπέδου Μητέρας Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα) παρουσιάζεται αναλυτικά το προφίλ των τριών (3) Συστάδων ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των εκπαιδευτικών. Η εντονότερη διαφοροποίηση έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί της Σ2 σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων δύο (2) Συστάδων έχουν μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (ΑΕΙ/ΤΕΙ & Μεταπτυχιακές Σπουδές: 28,8%).

Πίνακας 2: Κατανομή Μορφωτικού Επιπέδου Μητέρας Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα

Συστάδες		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ				
		Α' Βάθμια	Β' Βάθμια	ΑΕΙ-ΤΕΙ	ΜΕΤ/ΚΕΣ	Σύνολο
Σ1	Συχνότητα	59	32	13	0	104
	%	56,7%	30,8%	12,5%	0,0%	100,0%
	ΔΤΥ	0,3	1,3	-1,3	-1,8	
Σ2	Συχνότητα	47	20	23	4	94
	%	50,0%	21,3%	24,5%	4,3%	100,0%
	ΔΤΥ	-1,4	-1,5	2,8	2,5	
Σ3	Συχνότητα	25	11	2	0	38
	%	65,8%	28,9%	5,3%	0,0%	100,0%
	ΔΤΥ	1,4	0,3	-2,0	-0,9	
Σύνολο	Συχνότητα	131	63	38	4	236
	%	55,5%	26,7%	16,1%	1,7%	100,0%

*ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Ανιχνεύθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τριών (3) Συστάδων ως προς την κατανομή του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας ($\chi^2=16,757$, β.ε.=6, $p=0,010$ και Cramer's $V=0,188$).

Στον Πίνακα 3 (Πίνακας 3. Κατανομή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών σε Ελλάδα και εξωτερικό Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Σ1 σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες Συστάδες πραγματοποίησαν τις σπουδές τους στο εξωτερικό (32,7%), ενώ οι εκπαιδευτικοί της Σ3 σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες Συστάδες πραγματοποίησαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο εσωτερικό (85,4%).

Ανιχνεύθηκε οριακά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τριών (3) Συστάδων ως προς το αν οι μεταπτυχιακές σπουδές πραγματοποιήθηκαν στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό ($\chi^2=5,288$, β.ε.=2, $p=0,061$ και Cramer's $V=0,148$).

Πίνακας 3: Κατανομή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών σε Ελλάδα και εξωτερικό Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα

Συστάδες		Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών		
		Εσωτερικό	Εξωτερικό	Σύνολο
Σ1	Συχνότητα	72	35	107
	%	67.3%	32.7%	100.0%
	ΔΤΥ	-2.0	2.0	
Σ2	Συχνότητα	71	23	94
	%	75.5%	24.5%	100.0%
	ΔΤΥ	.6	-.6	
Σ3	Συχνότητα	35	6	41
	%	85.4%	14.6%	100.0%
	ΔΤΥ	1.9	-1.9	
Σύνολο	Συχνότητα	178	64	242
	%	73.6%	26.4%	100.0%

*ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Από τον Πίνακα 4 (Πίνακας 4. Κατανομή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών δωρεάν και με δίδακτρα Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Σ1 σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες Συστάδες είχαν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα με δίδακτρα (51,4%), ενώ οι εκπαιδευτικοί της Σ3 σε

μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες είχαν παρακολουθήσει δωρεάν μεταπτυχιακό πρόγραμμα (68,3%).

Ανιχνεύθηκε οριακά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τριών (3) Συστάδων ως προς το αν οι μεταπτυχιακές σπουδές ήταν δωρεάν ή είχαν δίδακτρα ($\chi^2=5,288$, β.ε.=2, $p=0,069$ και Cramer's $V=0,147$).

Πίνακας 4: Κατανομή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών δωρεάν και με δίδακτρα Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα

Συστάδες		Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών		
		Δωρεάν	Δίδακτρα	Σύνολο
Σ1	Συχνότητα	52	55	107
	%	48.6%	51.4%	100.0%
	ΔΤΥ	-2.1	2.1	
Σ2	Συχνότητα	56	39	95
	%	58.9%	41.1%	100.0%
	ΔΤΥ	.7	-.7	
Σ3	Συχνότητα	28	13	41
	%	65,8%	28,9%	100,0%
	ΔΤΥ	1.7	-1.7	
Σύνολο	Συχνότητα	136	107	243
	%	56.0%	44.0%	100.0%

*ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζεται το προφίλ των τριών (3) Συστάδων ως προς τα συνολικά χρόνια εργασίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, πόσα χρόνια κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση που εργάζονται και την ηλικία των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5. Κατανομή της θέσης εργασίας σε έτη Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα).

Πίνακας 5: Κατανομή της θέσης εργασίας σε έτη Εκπαιδευτικών ανά Συστάδα







Συστάδες		Πόσα χρόνια εργάζεστε συνολικά στην εκπαίδευση;	Πόσα χρόνια κατέχετε τη συγκεκριμένη θέση;	Ηλικία
Σ1	ΜΟ	15,6 a	8,7 a	40,8 a
	ΤΑ	7,4	7,2	6,6
Σ2	ΜΟ	14,9 a	8,8 a	38,7 b
	ΤΑ	7,5	7,9	6,9
Σ3	ΜΟ	15,1 a	4,9 b	39,8 ab
	ΤΑ	7,5	5,0	6,1

* ΜΟ: Μέσος Όρος, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

** Για κάθε μεταβλητή, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Tukey HSD.

Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και με πιο εύληπτο τρόπο οι τρεις (3) τύποι εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι οποίοι αναδείχθηκαν μέσα από τον πληθυσμό της έρευνας (Πίνακας 6. Συγκεντρωτικός Πίνακας Συστάδων).

Πίνακας 6: Συγκεντρωτικός Πίνακας Συστάδων

Συστάδα Σ1 (n=107, 44,0%)	Συστάδα Σ2 (n=95, 39,1%)	Συστάδα Σ3 (n=41, 16,9%)
		
Οι «Προβληματισμένοι» εκπαιδευτικοί	Οι «Απογοητευμένοι» εκπαιδευτικοί	Οι «Ικανοποιημένοι» εκπαιδευτικοί
		
Προφίλ 1^{ου} Επιπέδου	Προφίλ 1^{ου} Επιπέδου	Προφίλ 1^{ου} Επιπέδου
<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλό αίσθημα ικανοποίησης από την οικονομική εξέλιξη Αρκετά ικανοποιημένοι από την επαγγελματική εξέλιξη Μέτριο επίπεδο ικανοποίησης από την κοινωνική εξέλιξη Αρκετή ικανοποίηση από την προσωπική εξέλιξη Υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξη 	<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλό αίσθημα ικανοποίησης από την οικονομική εξέλιξη Λίγο ικανοποιημένοι από την επαγγελματική εξέλιξη Πολύ μικρή ικανοποίηση από την κοινωνική εξέλιξη Μέτριο επίπεδο ικανοποίησης από την προσωπική εξέλιξη Μέτριο επίπεδο ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξη 	<ul style="list-style-type: none"> Ικανοποιημένοι από την οικονομική εξέλιξη Υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την επαγγελματική εξέλιξη Αρκετή ικανοποίηση από την κοινωνική εξέλιξη Αρκετή ικανοποίηση από την προσωπική εξέλιξη Υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξη
Προφίλ 2^{ου} Επιπέδου	Προφίλ 2^{ου} Επιπέδου	Προφίλ 2^{ου} Επιπέδου
<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας Υψηλότερο ποσοστό Μετ/κών σπουδών στο εξωτερικό Υψηλότερο ποσοστό Μετ/κών σπουδών με διδακτρα Ελαφρώς μεγαλύτεροι σε ηλικία (όπως Σ3) Ελαφρώς μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (όπως Σ3) Περισσότερα χρόνια κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση τους (όπως Σ2) 	<ul style="list-style-type: none"> Υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας Μετ/κές σπουδές στο εσωτερικό Σχεδόν ισόποση κατανομή Μετ/κών σπουδών με διδακτρα και δωρεάν Κυρίως νεότεροι σε ηλικία Μικρότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση Περισσότερα χρόνια κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση τους (όπως Σ1) 	<ul style="list-style-type: none"> Χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας Υψηλότερο ποσοστό Μετ/κών σπουδών στο εσωτερικό Υψηλότερο ποσοστό Μετ/κών σπουδών δωρεάν Ελαφρώς μεγαλύτεροι σε ηλικία (όπως Σ1) Ελαφρώς μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (όπως Σ1) Λιγότερα χρόνια κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση τους

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 5 οι τρεις (3) Συστάδες δεν διαφοροποιούνται ως προς τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί των Σ1 και Σ2 κατέχουν περισσότερα χρόνια τη συγκεκριμένη θέση που εργάζονται σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Σ3, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Σ1 έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη ηλικία κατά μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς της Σ2.

Για τον έλεγχο της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αξιοποιήθηκαν οι ερωτήσεις (8 στον αριθμό) του ερωτηματολογίου που αφορούν στη συνολική ικανοποίηση.

Ο δείκτης αξιοπιστίας για αυτές τις οκτώ (8) ερωτήσεις της συνολικής ικανοποίησης, ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach, υπολογίστηκε σε $\alpha=0,80$. Με την ίδια μεθοδολογία που υπολογίστηκαν οι παραγοντικοί βαθμοί των πέντε (5) εννοιολογικών δομών υπολογίστηκε ένας συνολικός βαθμός ικανοποίησης για κάθε εκπαιδευτικό.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται το προφίλ των τριών (3) Συστάδων ως προς τη συνολική ικανοποίηση (Πίνακας 7. Συνολική Ικανοποίηση των Συστάδων).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα (Πίνακας 7) οι εκπαιδευτικοί των Συστάδων 1 και 3 εμφανίζονται ελαφρά πιο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς της Συστάδας 2. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Συστάδας 2 δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, συνάδει με τα στοιχεία του Πίνακα 1, σύμφωνα με τα οποία δεν θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές τους σπουδές επέδρασαν στην οικονομική, επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη, παρά μόνο στην παιδαγωγική και προσωπική τους εξέλιξη. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί συνδυαστικά και από τα αποτελέσματα του Πίνακα 2, μέσα από τον οποίο παρουσιάζεται ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των εκπαιδευτικών που ανήκουν στη Συστάδα 2 είναι υψηλότερο σε σχέση με εκείνο των άλλων Συστάδων. Δηλαδή, θα μπορούσε αυτό να ερμηνευθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Σ2 με μητέρες με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο να είχαν υψηλότερες προσδοκίες και μεγαλύτερες φιλοδοξίες από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, οι οποίες τελικά ματαιώθηκαν. Και για αυτό το λόγο να εμφανίζονται ως περισσότερο απογοητευμένοι από την τελική απόδοση της επένδυσής τους στις μεταπτυχιακές τους σπουδές.

Πίνακας 7: Συνολική Ικανοποίηση των Συστάδων

Συστάδες	ΜΟ	ΤΑ	Ν
Σ1	6,4 a	0,9	107
Σ2	5,7 b	1,0	95
Σ3	6,6 a	0,7	41
Σύνολο	6,1	1,0	243

* ΜΟ: Μέσος Όρος, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

** Για κάθε σύνολο βαθμών, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Tukey HSD.

4.1. Ανάπτυξη τυπολογίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών με βάση τα κίνητρα, τις απόψεις και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά

Μέσα από το παρόν άρθρο επιχειρείται να αναπτυχθεί μια τυπολογία των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, προκειμένου να σκιαγραφηθούν τα προφίλ αυτής της ομάδας εκπαιδευτικών σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, τα κίνητρα και τις απόψεις τους για τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Διακρίθηκαν, λοιπόν, τρεις (3) τέτοιοι τύποι εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι:

- Α' Τύπος: «Οι Προβληματισμένοι» Εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 44% του δείγματος της έρευνας.
- Β' Τύπος: «Οι Απογοητευμένοι» Εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 39,1% του δείγματος της έρευνας.
- Γ' Τύπος: «Οι Ικανοποιημένοι» Εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 16,9% του δείγματος της έρευνας.

Η ομάδα των «Προβληματισμένων», που είναι και περισσότερο διαδεδομένη, απαρτίζεται κυρίως από εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο εξωτερικό, πλήρωσαν διδάκτρα για αυτές, είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας τους είναι χαμηλό. Παρά το γεγονός ότι εκφράζουν υψηλό αίσθημα ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξή τους, δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι και από την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξή τους, αλλά σχεδόν καθόλου από την κοινωνική και την οικονομική εξέλιξη που τους απέδωσε ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας φαίνεται να είναι πιο εξωστρεφείς και να «τρέφονται» περισσότερο από την αναγνώριση που λαμβάνουν από τον περίγυρο τους, παρά από την ικανοποίηση πιο προσωπικών κινήτρων τους.

Η ομάδα των «Απογοητευμένων», που είναι η δεύτερη πιο διαδεδομένη ομάδα εκπαιδευτικών, αποτελείται κατά κύριο λόγο από εκπαιδευτικούς που ολοκλήρωσαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές σε ελληνικό πανεπιστήμιο, είναι νεότεροι στην ηλικία και έχουν μικρότερη προϋπηρεσία, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας τους είναι υψηλό. Εκφράζουν μέτριο βαθμό ικανοποίησης τόσο για την παιδαγωγική όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη, ενώ είναι από ελάχιστα ως καθόλου ικανοποιημένοι για την επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξη που διασφάλισαν μέσω των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας είναι πολύ απαιτητικοί όχι μόνον από τον εαυτό τους, αλλά και από τους άλλους, αφού θέτουν υψηλά στάνταρτς. Δεν είναι καθόλου τυχαίο, ότι η μητέρα τους είναι υψηλότερης μόρφωσης από ότι των εκπαιδευτικών των άλλων συστάδων (Τύπος Α' και Τύπος Γ') και είναι μάλλον η αιτία της πίεσης να επιτύχουν και μάλιστα γρήγορα μην αφήνοντας κανένα (χρονικό) κενό στη σταδιοδρομία τους.

Τέλος, η ομάδα των «Ικανοποιημένων» Εκπαιδευτικών αποτελείται στην πλειονότητα από εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Ελλάδα, χωρίς την οικονομική επιβάρυνση διδασκτρων, είναι μεγαλύτεροι στην ηλικία και έχουν περισσότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας τους καταγράφεται ως χαμηλό. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την παιδαγωγική και επαγγελματική

τους ανάπτυξη, καθώς επίσης και αρκετά ικανοποιημένοι από την προσωπική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξή τους μέσω των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί της τρίτης και τελευταίας ομάδας μάλλον επιδιώκουν στόχους που ικανοποιούν προσωπικά κίνητρα, τα οποία δεν εξαρτώνται από την απήχηση που θα έχει η επιτυχία τους στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Για το λόγο αυτό δεν βιάζονται να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους γρήγορα, ώστε να αποκτήσουν κάποιου είδους συγκριτικό πλεονέκτημα στη σταδιοδρομία τους, αλλά η ιδέα ωριμάζει και έρχεται να πραγματοποιηθεί όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν. Μάλιστα δεν είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν «όσο-όσο» για τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, αφού η επένδυση στην εκπαίδευσή τους γίνεται συνειδητά, προσεκτικά και αφού εξασφαλίσουν ότι το κόστος για τις μεταπτυχιακές τους σπουδές θα εξισορροπηθεί με το όφελος που θα έχουν από αυτές (Checchi, 2005).

Ο Holland (1985) ισχυρίζεται στη θεωρία του ότι τα άτομα που ασκούν ένα επάγγελμα έχουν όμοιες προσωπικότητες και παρόμοια προσωπική εξέλιξη και είναι επόμενο να αντιδρούν σε πολλές καταστάσεις και σε πολλά προβλήματα κατά παρόμοιο τρόπο δημιουργώντας επαγγελματικά στερεότυπα, τα οποία προσφέρονται για αξιόπιστες ψυχολογικές και κοινωνικές ερμηνείες. Η παραπάνω τυπολογία που κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε τρεις διαφορετικούς τύπους με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας μεταξύ τους προφανώς και δεν εξηγείται με τη θεωρία του Holland αποτελώντας αντιπαραδείγματα.

Βιβλιογραφία

- Aldenderfer, M. and Blashfield, R. (1984) *Cluster Analysis. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, Series no. 07-044*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Barth, Roland S. (1990) *Improving Schools from Within*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bell, B. and Gilbert, J. (1994) *Teacher development as professional, personal, and social development*, *Teaching and Teacher Education*, 10, 483-497.
- Checchi, D. (2005) *The Economics of Education: Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge University Press.
- Chiu, M.M. & Khoo, L. (2005) *Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses*, *American Educational Research Journal*, 42 (4), 575-603.

- Collinson, V. et al (2009) *Professional development for teachers: a world of change*, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 32, No.1, February 2009, pp. 3-19, Routledge.
- Evans, L. (2002) *What is Teacher Development?* *Oxford Review of Education*, 28 (1): pp. 122-137.
- Everitt, B. (1993) *Cluster Analysis*, London: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton.
- Goldrick-Rab, Sara (2006) *Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways*, *Sociology of Education*, 79, 67-79, Sage Publications.
- Goldrick-Rab, S. & Pfeffer, T. F. (2009) *Beyond Access: Explaining Socioeconomic Differences in College Transfer*, *Sociology of Education*, 82 (2), 101-12, Sage Publications.
- Gouvias, D. and Vistilakis-Soroniatis, C. (2005) *Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents*, *Journal of Education and Work*, Vol.18, No.4, December 2005, pp.421-449.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995) *Multivariate Data Analysis with Readings*, USA: Prentice-Hall International, Inc.
- Hanson, S. (1994) *Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youth*, *Sociology of Education*, 57, pp. 159-183.
- Holland, J. L. (1985) *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice Hall.
- Hurtado – Ortiz, M.T. (2005) *Parents, Siblings, Acculturation, and Generational Status: The Effects on Mexican-American Youths' Educational Attainment*, Poster session at the Town Hall Poster Session, Carson, CA. [On Line]. Available: www.csudh.edu/wasc/eer/ci3/EffectsFamDync.doc, [9/12/2010].
- Kuo, H. D. & Hauser, R. M. (1995) *Trends in Family Effects on the Education of Black and White Brothers*, *Sociology of Education*, 68, 136-160.
- Li, D. (2001) *Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea*. Στο: Hall, D. R. and Hewings, A. (Eds.) *Innovations in English language teaching: A reader*, pp. 149-166, London: Routledge.
- Norusis, M. (1992) *SPSS Professional Statistics 6.1*. Chicago Press: SPSS Inc.
- Opheim, Vibeke (2007) *Equal opportunities? The effect of social background on transition from education to work among graduates in Norway*, *Journal of Education and Work*, Vol. 20, No. 3, July 2007, pp. 255-282, Routledge Publications.

- Pinquart, M., Juang, L. P. and Silbereisen, R.K. (2004) *The role of self-efficacy, academic abilities and parental education in the change in career decisions of adolescents facing German Unification*, Journal of Career Development, Vol. 31, No.2, Winter 2004.
- Plunkett, S.W. & Bamaca-Gomez, M.Y. (2003) *The relationship between parenting, acculturation, and adolescent academics in Mexican-origin immigrant families in Los Angeles*, Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 25, 222-239.
- Rogers, E. M. (1995) *Diffusion of Innovations*, New York, NY: Free Press.
- Sharma, S. (1996) *Applied Multivariate Techniques*, USA: John Willey & Sons, Inc.
- Ward, J. (1963) *Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function*, Journal of the American Statistical Association, 58 (301), 236-244.
- Γουβιάς, Δ. (2002) «Εξίσωση» ή «Προσαρμογή»; Διαχρονικές τάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αγορά εργασίας, Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής, τεύχος 2, 2002, Εκδόσεις Πήγασος.
- Γουργιώτου, Ε. (2005) *Η παρουσία του χρόνου στη διαδικασία της επιμόρφωσης*. Στο: Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟΥ

Αναστάσιος Τζιντζίδης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.
Δρ. Επιστημών της Αγωγής

Δημήτρης Βεργίδης
Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Πατρών

Abstract

The main claim for the preservation of the Teacher Training College or Didaskaleio was that the attendance of training program contributes to the professional development of the participants, who are returning to their schools can apply to the educational work of the knowledge gained and also to emerge as capable of teaching staff.

In this article we present the results of our empirical research that concerning the assessments gathered from 133 teachers who graduated from Teacher Training College (Didaskaleio) in the Primary Education Department of the University of Patras, in Greece. Especially we refer to the views of graduates on the contribution of training in the teaching work they do in school classroom.

The findings show a positive but limited contribution of the training program to improvement on their educational task.

Λέξεις Κλειδιά

Επιμόρφωση, μετεκπαίδευση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης.

0. Εισαγωγή

Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης των δασκάλων αποτέλεσε έναν από τους μακροβιότερους θεσμούς τυπικής (formal) εκπαίδευσης ενηλίκων. Λειτουργήσε για πρώτη φορά το 1922. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας περιόδου λειτουργίας του (1995-2012), η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών) εντάχθηκε στα Διδασκαλεία που ιδρύθηκαν στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Μεγάλος αριθμός δασκάλων/ισσών σε ολόκληρη τη χώρα φοίτησε για μια διετία στα Διδασκαλεία αξιοποιώντας τη δυνατότητα που προσέφερε η λειτουργία Διδασκαλείων στην Αθήνα και σε άλλες πόλεις στις οποίες

λειτουργούν Παιδαγωγικά Τμήματα (ίδρυση Διδασκαλείου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1995, το 1995 στο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης, το 1996 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το 1998 στα Πανεπιστήμια Πατρών και Κρήτης, το 2000 στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το 2005 στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης).

Η λειτουργία των Διδασκαλείων για εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να αναχθεί σε ελληνική αποκλειστικότητα και πρωτοτυπία δεδομένου ότι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν εντοπιστεί ανάλογοι θεσμοί σε άλλες χώρες. Αποτέλεσε μάλιστα επιμορφωτική πολιτική που υλοποιήθηκε στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχοντας ως αποδέκτες της εκπαιδευτικούς που εργάζονταν και υπηρετούσαν στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δακοπούλου, 2004: 401).

Στα Διδασκαλεία (Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής) εγγράφονταν οι επιτυχόντες σε ετήσιες εισαγωγικές εξετάσεις. Οι μετεκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους απαλλάσσονταν από τα διδακτικά και διοικητικά καθήκοντά τους (Οδηγός Σπουδών ΔΔΕΓΑ Πατρών, 2001: 13) και τους αντικαθιστούσαν στην εργασία τους στα σχολεία αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Επίσης, τα Διδασκαλεία επιχορηγούνταν από το Υπουργείο Παιδείας ειδικά για την οργάνωση, τη λειτουργία, την εφαρμογή των προγραμμάτων και την εκπλήρωση των σκοπών τους.

Στην τρέχουσα δυσμενή οικονομική συγκυρία, το κόστος λειτουργίας της μετεκπαίδευσης φαίνεται ότι επηρέασε τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας για τη μη προκήρυξη εισαγωγικών εξετάσεων τα τέσσερα τελευταία χρόνια και τη συνεπαγόμενη κατάργηση του θεσμού της μετεκπαίδευσης, παρά τις έντονες αντιδράσεις (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, Τοπικοί Σύλλογοι Δασκάλων, Σύλλογοι Μετεκπαιδευομένων, Σύλλογοι Αποφοίτων Μετεκπαίδευσης, Συντονιστικά Προεδρείων Διδασκαλείων).

Επιπλέον, μία άλλη σημαντική πτυχή αποτέλεσε η αδυναμία μετεξέλιξης και εκσυγχρονισμού του θεσμού της μετεκπαίδευσης στα Διδασκαλεία. Ο προβληματισμός σχετικά με τις προοπτικές του θεσμού της μετεκπαίδευσης είχε αναπτυχθεί από πολύ νωρίς. Μάλιστα, στις 30 Μαρτίου 2002 στο Ρέθυμνο, διοργανώθηκε ημερίδα με θέμα: «100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός Θεσμού». Εκεί τέθηκαν μία σειρά ζητημάτων όπως: η αποστολή, η φυσιογνωμία και η ταυτότητα των Διδασκαλείων, τα περιεχόμενα σπουδών των Διδασκαλείων, ο επανακαθορισμός των στόχων της μετεκπαίδευσης, τα νέα θεσμικά δεδομένα στις προ και μεταπτυχιακές σπουδές στις επιστήμες της αγωγής, η επιστημονική προέλευση των μετεκπαιδευομένων, τα νέα καθήκοντα των μάχιμων εκπαιδευτικών μέσα σε ένα αλλαγμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό τοπίο, κ.ά. (Χουρδάκης κ.ά. 2002).

Η βασική παραδοχή για τη λειτουργία των Διδασκαλείων ήταν ότι η παρακολούθηση του προγράμματος της μετεκπαίδευσης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, οι οποίοι επανερχόμενοι στα σχολεία τους μπορούν αφενός να εφαρμόσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο τις γνώσεις που απέκτησαν, αφετέρου να αναδειχθούν σε ικανά στελέχη της εκπαίδευσης.

Δεν υπάρχουν όμως δημοσιευμένες εργασίες που να αποδεικνύουν και να τεκμηριώνουν ερευνητικά αυτή την παραδοχή. Στο άρθρο μας θα παρουσιάσουμε δεδομένα μιας ευρύτερης έρευνας (Τζιντζίδης, 2010) για τις απόψεις των αποφοίτων του ΔΔΕΓΑ Πατρών που είχαν μετεκπαιδευτεί κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-2000, 1999-2001 και 2000-2002), σχετικά με τα αποτελέσματα που έχει η παρακολούθηση της μετεκπαίδευσης στην εργασία τους.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο βασίστηκε η ευρύτερη έρευνά μας, είναι κατά πόσον οι απόφοιτοι του προγράμματος της μετεκπαίδευσης του ΔΔΕΓΑ του Πανεπιστημίου Πατρών διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τις απόψεις τους για τη συμβολή στην επίτευξη των στόχων που καθορίζονται στον Οδηγό Σπουδών, ειδικότερα όσον αφορά την ενσωμάτωση κι εφαρμογή του περιεχομένου του προγράμματος της μετεκπαίδευσης (των θεωρητικών εφοδίων) στο εκπαιδευτικό τους έργο.

1. Οι σκοποί της μετεκπαίδευσης

Για να κατανοήσουμε τις γενικότερες κατευθυντήριες γραμμές της μετεκπαίδευσης των δασκάλων, χρειάζεται να γνωρίζουμε τους σκοπούς της. Οι σκοποί της αναφέρονται ρητά, τόσο στο Νόμο 2327/1995, όσο και στους Οδηγούς Σπουδών του κάθε Διδασκαλείου.

Σύμφωνα με το Νόμο 2327/1995, οι σκοποί της μετεκπαίδευσης ήταν: α) η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, β) η προαγωγή της έρευνας, η παραγωγή και η μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας, γ) η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον Οδηγό Σπουδών του Διδασκαλείου Πατρών αναφερόταν: «Τα Διδασκαλεία θα πρέπει να ...στοχεύουν στα εξής:

1. Να φέρνουν σε επαφή τους εκπαιδευτικούς με τα σύγχρονα ρεύματα των επιστημών και, ιδιαίτερα, των Επιστημών της Αγωγής, τις σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία.
2. Να συμβάλλουν στην έρευνα-δράση, να μεταδίδουν στους εκπαιδευτικούς νέους τρόπους κατάκτησης της γνώσης και της πληροφορίας, για να μπορούν να α-

νταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους οι οποίοι θα ζήσουν σ' ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει.

3. Να εμβραθύνουν σε μία επιστημονική περιοχή αποκτώντας μια άτυπη εξειδίκευση/κατεύθυνση (π.χ. οργάνωση-διοίκηση εκπαίδευσης, κοινωνικός αποκλεισμός). Απώτερος σκοπός των Διδασκαλείων είναι οι δάσκαλοι/ες να επιστρέφουν στην εκπαίδευση έχοντας αποκτήσει νέο και σύγχρονο επιστημονικό εξοπλισμό, και εάν είναι δυνατόν, να έχουν διαμορφώσει νέες "στάσεις" (attitudes) που θα τους επιτρέπουν και την καθημερινή διδακτική και εκπαιδευτική τους λειτουργία να βελτιώσουν, αλλά και επιτελικές θέσεις στην εκπαίδευση να καταλαμβάνουν, συμβάλλοντας, έτσι, στη συνολική αναβάθμιση της εκπαίδευσης...» (Οδηγός Σπουδών ΔΔΕΓΑ Πατρών, 2001: 7).

Ένα πλήθος όρων χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψουν την έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι ευρύτερα χρησιμοποιούμενοι όροι είναι οι έννοιες «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση» (In-Service Training INSET) και «επαγγελματική ανάπτυξη» (Professional Development PD).

Ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός της INSET αναπτύχθηκε από τον ΟΟΣΑ και θεωρεί ότι η INSET αποσκοπεύει «κυρίως ή αποκλειστικά στη βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να εκπαιδεύουν τους μαθητές πιο αποτελεσματικά» (Bolam 1982: 3 όπως αναφέρεται στο Eraut, 1995: 621).

Κεντρικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης (PD) είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο μέσα στα μεταβαλλόμενα πλαίσια στα οποία αυτοί εργάζονται και στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση (Day, 2003: 28).

Σύμφωνα με τον Eraut, η έννοια ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (INSET) μπορεί να στοχεύει στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για νέους ρόλους, όπως διευθυντές σχολείων ή επιμορφωτές εκπαιδευτικών, να σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα (κυρίως πρόκειται για σειρές μαθημάτων συνδεδεμένες με σχεδιασμένες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα ή σειρές μαθημάτων ειδικά σχεδιασμένες για ανανέωση των γνώσεων) (Eraut, 1995: 621).

Η επαγγελματική ανάπτυξη (PD) του εκπαιδευτικού συντίθεται και απαρτίζεται από όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς επίσης κι από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου. Απώτερος σκοπός όλων αυτών είναι η συμβολή τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται μέσα στη σχολική τάξη (Day, 2003: 29).

Η Blandford, θεωρεί ότι κύριος σκοπός της PD είναι να βελτιώνει την πρακτική των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη (Blandford, 2000: 5). Η ίδια θεωρεί ότι η

PD επιτελεί τέσσερις κύριες λειτουργίες μέσα στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, θεωρεί ότι εξυπηρετεί: α) τη βελτίωση του τρόπου της προσωπικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, β) τη διόρθωση των αναποτελεσματικών πρακτικών τους, γ) την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, δ) τη διευκόλυνση των αλλαγών (στο ίδιο: 4).

Ο Starkey και οι συνεργάτες του (2009: 181) αναφέρουν ότι η PD μπορεί να αποσκοπεί σε διάφορα αποτελέσματα, όπως να βελτιώνει τις επαγγελματικές δεξιότητες και αντιλήψεις, να εκσυγχρονίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να υποστηρίζει τις κυριότερες εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που έχουν επίδραση στη διδακτική πρακτική.

Επίσης, αποδίδεται μεγάλη σημασία στην PD των εκπαιδευτικών, η οποία αναγνωρίζεται ως βασικό συστατικό των πολιτικών που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία (Ingvarson et al, 2005: 2). Υπογραμμίζεται ότι η υψηλής ποιότητας PD αποτελεί κεντρικό στοιχείο σχεδόν σε κάθε σύγχρονο πρόγραμμα και σχέδιο που στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Guskey, 2002: 381).

Στις περισσότερες περιπτώσεις ο σκοπός είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Τα προγράμματα PD θεωρούνται ως συστηματικές προσπάθειες επίτευξης αλλαγών στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, στις στάσεις τους και στις αντιλήψεις τους και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Guskey, 2002: 381).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Θα εξετάσουμε τις απόψεις των αποφοίτων του ΔΔΕΓΑ Πατρών για τη συμβολή της μετεκπαίδευσής τους στο έργο που επιτελούν στην εκπαίδευση και θα εστιάσουμε ειδικότερα σε θέματα διδακτικής λειτουργίας.

Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα, στο οποίο αναφέρεται η συγκεκριμένη έρευνα ήταν οι μετεκπαιδευόμενοι που φοίτησαν στο ΔΔΕΓΑ του Πανεπιστημίου Πατρών κατά τις περιόδους 1998-2000, 1999-2001 και 2000-2002, συνολικά 146 απόφοιτοι/ες. Από αυτούς οι 133 (91,10%) επί του συνόλου των 146 ανταποκρίθηκαν συμμετέχοντας στην έρευνά μας, έτσι προχωρήσαμε σχεδόν στην πλήρη απογραφή ενός καθορισμένου πληθυσμού αποφοίτων (Mason, 2003: 183). Στο δείγμα, που ταυτίζεται με τον πληθυσμό της έρευνας, οι 73 (54,9%) ήταν άνδρες και οι 60 (45,1%) γυναίκες. Ως προς την ηλικία, η κατανομή του δείγματος παρατίθεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα

Ηλικιακή ομάδα	άνδρες		γυναίκες		σύνολο	
	συχνότητα	%	συχνότητα	%	συχνότητα	%
35-39 ετών	22	30,1	23	38,3	45	33,8
40-44 ετών	30	41,1	29	48,3	59	44,4
45-49 ετών	14	19,2	6	10	20	15
50-54 ετών	7	9,6	2	3,3	9	6,8
Σύνολο	73	100	60	100	133	100
Σύνολο	73	54,9	60	45,1	133	100

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο και με συνεντεύξεις. Ειδικότερα:

α) με τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου (περιοχές Αχαΐας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας, Φεβρουάριος 2004-Μάιος 2004. Περιοχές Λεκανοπεδίου Αττικής, Κορινθίας, Οκτώβριος 2004-Δεκέμβριος 2004) και β) με τη διεξαγωγή 14 συνεντεύξεων (Φεβρουάριος 2005-Ιούνιος 2005).

Τα δεδομένα που θα παραθέσουμε προέρχονται από τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου Πατρών σε ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου και στις συνεντεύξεις τους. Για την επεξεργασία των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Η συγκεκριμένη ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου είχε την εξής διατύπωση:

- Στο έργο που επιτελείτε αυτή την περίοδο στην εκπαίδευση σας βοηθάνε οι σπουδές σας στο Διδασκαλείο;

Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2) ταξινομημένες σε κατηγορίες.

Ως ενότητα ανάλυσης χρησιμοποιήσαμε τη θεματική ανάλυση όπου ως ενότητα λάβαμε το θέμα, δηλαδή το τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα (Βάμβουκας, 2006: 271-272).

Μέσω του τεμαχισμού του περιεχομένου σε ενότητες ανάλυσης μπορέσαμε να προβούμε στην «ποσοτικοποίηση» των αποτελεσμάτων και στη σύγκριση των διαφορών στοιχείων του υλικού που μελετήσαμε. Όλες οι ενότητες θεωρήθηκαν ισότιμες και η καθεμία υπολογίστηκε ως «μονάδα» στη διαδικασία κατηγοριοποίησης.

Ως μονάδα μέτρησης υιοθετήσαμε και χρησιμοποιήσαμε: α) τη συχνότητα εμφάνισης των σημαντικών ενδείξεων (η ενότητα δηλαδή ανάλυσης μετράται τόσες φορές όσες χρησιμοποιείται από τα άτομα της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύεται) και β) τον αριθμό των ατόμων της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύεται (Βάμβουκας, 2006: 272-273).

3. Απόψεις αποφοίτων του ΔΔΕΓΑ Πατρών για τη συμβολή της μετεκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία στη σχολική τάξη

Πίνακας 2: Απόψεις αποφοίτων του ΔΔΕΓΑ Πατρών για τη συμβολή της μετεκπαίδευσης στο έργο που επιτελούν στην εκπαίδευση

Κατηγορία απαντήσεων	Ν1	Π1	Ν2	Π2
1 Γενικές αναφορές σε θετική συμβολή	47	35,34	47	29,94
2 Συμβολή στη διδασκαλία	14	10,53	19	12,10
2α Στη διδακτική τους πράξη	12	9,02	13	8,27
2β Τρόποι προσέγγισης μαθητών	6	4,50	6	3,82
3 Συμβολή σε επαγγελματικά θέματα	17	12,78	18	11,46
3α Στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	8	6,02	8	5,10
3β Σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης	5	3,75	6	3,18
3γ Συνδυασμός θεωρίας και πράξης	2	1,50	2	1,27
3δ Στη βελτίωση οργάνωσης της εργασίας	2	1,50	2	1,27
4 Εαυτός	8	6,02	10	7,52
4α Ατομική αναβάθμιση	7	5,26	7	4,46
4β Αφετηρία για μεταπτυχιακές σπουδές	3	2,25	3	1,91
5 Στάσεις	8	6,02	8	5,10
5α Αλλαγή οπτικής	4	3	4	2,55
5β Διεύρυνση σκέψης	4	3	4	2,55
6 Επικοινωνία	7	5,26	7	4,46
6α Επικοινωνία και συμμετοχή σε συζητήσεις	5	3,75	5	3,18
6β Συνεργασία με συναδέλφους	2	1,50	2	1,27
7 Απόκτηση γνώσεων	5	3,76	5	3,18
8 Χρήση Η/Υ	3	2,25	3	1,91
9 Σχετικά θετική συμβολή	27	20,30	27	17,20
10 Αρνητικές γνώμες	12	9,02	12	7,64
11 Δε γνωρίζω	1	0,75	1	0,64
Δεν απάντησαν	6	4,51		
Γενικό σύνολο	133		157	

Σημείωση: Σε πολλές απαντήσεις υπάρχουν αναφορές σε περισσότερες της μιας κατηγορίας και υποκατηγορίας.

N= 133

N1 = Αριθμός εκπαιδευτικών που αναφέρουν τις κατηγορίες και υποκατηγορίες

Π1 = Ποσοστό επί των εκπαιδευτικών (%)

N2 = Αριθμός αναφορών που εντάσσονται στις κατηγορίες και υποκατηγορίες

Π2 = Ποσοστό επί των αναφορών (%)

Όπως διαπιστώνουμε από τα στοιχεία του πίνακα 2, δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος ο αριθμός των αποφοίτων που αναφέρονται στη συμβολή της φοίτησής τους στο ΔΔΕΓΑ Πατρών σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία στη σχολική τάξη.

Μόνο 14 απόφοιτοι/ες αναφέρονται στη διδασκαλία, από τους οποίους 12 αναφέρονται σε εφαρμογές στο διδακτικό έργο που αποκόμισαν από το Διδασκαλείο. Σημειώνουμε ότι οι αναφορές τους παραμένουν γενικόλογες, όπως για παράδειγμα οι ακόλουθες:

- «Ναι. ... νέες εφαρμογές». (E33)
- «... νέες διδακτικές προσεγγίσεις στα διάφορα μαθήματα...». (E44)
- «στην προσαρμογή των διδακτικών αντικειμένων στη φιλοσοφία του νέου αναλυτικού προγράμματος». (E46)

Μια συγκεκριμένη συμβολή που αναφέρεται είναι στο γλωσσικό μάθημα:

- «Εφαρμογή επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, κατά το δυνατό, μέσα στην καθημερινή σχολική διαδικασία». (E49)
- «Οι σπουδές μου στο Διδασκαλείο με βοήθησαν σημαντικά στα γλωσσικά μαθήματα καθώς και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού». (E118)
- «Σε αρκετά πράγματα ναι. Ιδίως στο μάθημα της Γλώσσας νομίζω ότι μπορώ τώρα να βοηθήσω περισσότερο τους μαθητές μου». (E129)

Επίσης, έχουμε και μια γενική αναφορά σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.

- «Αρκετά, τόσο σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, όσο και στην καλύτερη οργάνωση της τάξης». (E88)

Ορισμένοι απόφοιτοι δηλώνουν ότι όσα έμαθαν συνδέονται με την τάξη κι έχουν αποκτήσει μια μεγαλύτερη ευελιξία κι άνεση στη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων. Τονίζουν, χαρακτηριστικά:

- «Όλα όσα έμαθα έχουν άμεση σύνδεση με την τάξη. Νιώθω περισσότερο ευέλικτη στην διδασκαλία μου πράξη». (E112)
- «Με βοήθησαν στο να μπορώ να υλοποιώ καλύτερα τους στόχους που θέτω σε κάθε μάθημα». (E30)

Μια άλλη απόφοιτη αναφέρει την ώθησή της στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών της σε πολιτιστικά δρώμενα.

- «Οι προβληματισμοί της μετεκπαίδευσης μας ωθούν σε διαρκή αναζήτηση των σύγχρονων δεδομένων και ένταξή τους στη σύγχρονη παιδαγωγική πραγματικότητα μέσα από την ενεργή παρουσία και συμμετοχή των μαθητών σε πολλαπλές δραστηριότητες εξωσχολικές αλλά και στα πλαίσια του σχολείου αναβιώνοντας την πολιτιστική τους παράδοση, καθώς και τα σύγχρονα θέματα προβληματισμού τους». (E122)

Δύο απόφοιτοι αναφέρονται στην απόκτηση σύγχρονων παιδαγωγικών τρόπων για το χειρισμό προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

- «Οι γνώσεις που απόκτησα κατά τη φοίτησή μου στο Διδασκαλείο με διευκολύνουν στην αντιμετώπιση αλλά και τον εντοπισμό των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στην τάξη (καλύτερη διαχείριση τάξης και έλεγχο της τάξης)». (E44)
- «Με έχουν βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό ... στο χειρισμό προβληματικών καταστάσεων που αφορούν στη συμπεριφορά και στις μαθησιακές δυσκολίες». (E46)

Ελάχιστοι απόφοιτοι συνδέουν ρητά τη μετεκπαίδευσή τους με τους μαθητές τους. Ειδικότερα, ένας απόφοιτος αναφέρεται στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στη σχολική τάξη και στην εμπλοκή των μαθητών σε έναν άλλο τρόπο μάθησης. Είναι σίγουρα κάτι καινούριο, το οποίο οι απόφοιτοι δεν είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

- «Γνώση του project και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και εφαρμογής τους μέσα στην τάξη...Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να μαθαίνουν να ψάχνουν τη γνώση τους μέσα από αρκετές πηγές και επίσης να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους». (E49)

Άλλος απόφοιτος αισθάνεται μεγαλύτερη επάρκεια και άνεση παρέχοντας περισσότερες μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές.

- «Είμαι υπεύθυνος για το ολόημερο σχολείο και σίγουρα οι σπουδές μου έπαιξαν ρόλο στην ανάληψη αυτού του ρόλου. Οι σπουδές μου στο Διδασκαλείο με βοήθησαν επειδή έχω τη δυνατότητα να παρέχω περισσότερες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές, εμπλουτίζοντας τις διδακτικές μεθόδους με στοιχεία από καινοτομίες στην εκπαίδευση καθώς και μοντέρνες μεθόδους επίλυσης προβλημάτων». (E81)

Δύο απόφοιτοι θεωρούν ότι οι καινούριες γνώσεις που αποκόμισαν από τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο μπορούν να εφαρμοσθούν προς όφελος των μαθητών τους:

- «Με βοηθούν σε μεγάλο βαθμό με τη διεύρυνση της σκέψης μου, στην αναζήτηση τρόπων χειρισμού των συμπεριφορών των μαθητών.» (E19)
- «Οπιδήποτε έχω μάθει στη ζωή μου – επομένως και οι γνώσεις του Διδασκαλείου

– είναι στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού μου έργου και των μαθητών μου». (E108).

Με αφετηρία τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε στη διάρκεια των συνεντεύξεων από τους αποφοίτους του δείγματος να αναφερθούν περισσότερο αναλυτικά στο τι αποκόμισαν από το Διδασκαλείο.

Μια απόφοιτη στη συνέντευξή της αναφέρει συγκεκριμένο παράδειγμα μεταφοράς στοιχείων από τη μετεκπαίδευση στη διδασκαλία της στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα της ιστορίας.

- «Μεταφέρονται [στη διδασκαλία στοιχεία από τη μετεκπαίδευση] και πολλές φορές και χωρίς να το θέλεις. Εγώ εκείνο που μου μεταφέρεται έντονα από το Διδασκαλείο είναι στο μάθημα της Ιστορίας. Έχει μπει πλέον στη διδακτική μου πράξη ένας αιτιακός τρόπος στην ιστορία και προσπαθώ στα παιδιά ν' αποκομίσουν ένα ιστορικό λεξιλόγιο. Δεν μ' ενδιαφέρει να μου διηγηθούν κάτι το οποίο μάθανε και να μου αναφέρουνε το γεγονός κατά λέξη, όταν όμως μου πουν ότι "οι Λέσβιοι αποστάτησαν από την αθηναϊκή [ηγεμονία]..." χρησιμοποιούν τη λέξη αποστασία, εμένα μου φτάνει...». (Σ.2)

Η φοίτηση στο Διδασκαλείο φαίνεται ότι έχει συντελέσει και στην αλλαγή του διδακτικού «στυλ». Η ίδια απόφοιτη σε άλλο απόσπασμα της συνέντευξής της εξηγεί ότι έχει γίνει περισσότερο επικοινωνιακή στη διδασκαλία της.

- «... Είναι [η διδασκαλία μου] πιο πολύ επικοινωνιακή. Πιο πολύ ήρεμη. Αποδέχομαι τα πάντα, τα βλέπω όλα θετικά. ... ό,τι κι αν βγαίνει από τους μαθητές μου, την ώρα του μαθήματος το θεωρώ θετικό. Τους δίνω πρωτοβουλίες, τους ενθαρρύνω. Παλιότερα ζήταγα την απάντηση εκείνη που απαιτούσε η σχολική γνώση, δεν μ' ενδιαφέρει αυτό αυτή τη στιγμή. Είναι πιο ανοικτή η σκέψη μου και ζητώ κι από τα παιδιά να είναι πιο ανοικτά. Ενθαρρύνω τη συμμετοχή τους λέγοντας "Μη φοβάστε. Ότι κι αν πείτε είναι σωστό. Δεν πρόκειται να σας πω δεν είναι σωστό. Όποια σκέψη κι αν βγάλετε είναι σωστή. Σημασία έχει ότι μπαίνετε σε μια διαδικασία σκέψης". Τα παιδιά δεν μπορούν να το νιώσουν αυτό. Όταν για 4-5 χρόνια τα παιδιά δουλεύουν σ' ένα συγκεκριμένο τρόπο σου λένε "τι μου λείπει τώρα. Μα αφού δεν το ξέρω. Πώς να της απαντήσω;". Δεν μπορούν να μπουν στο δικό μου τρόπο σκέψης κι όταν μπουν λένε κάτι πολύ χαρακτηριστικό "νομίζω ότι είναι έτσι" για να προφυλαχτούν τα παιδιά. Χρησιμοποιούν το "νομίζω" για να είναι καλυμμένοι». (Σ.2)

Πολλές από τις θεωρητικές γνώσεις για τα διδακτικά μοντέλα που διδάχθηκαν οι μετεκπαιδευόμενοι προσπαθούν να τα εφαρμόσουν και στη διδασκαλία τους. Γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στο σχεσιοδυναμικό μοντέλο διδασκαλίας.

- «Και στη διδακτική πράξη αποκτάς εργαλεία, γιατί όταν έχεις υπόψη σου π.χ. το σχεσιοδυναμικό πλαίσιο το λαμβάνεις υπόψη σου στην πράξη. Ψάχνεις να βρεις τρόπους και εργαλεία για να μπορέσεις να το εφαρμόσεις». (Σ.4)

Οι αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας μέσα στην τάξη φαίνεται ότι δημιουργούν θετικό παιδαγωγικό κλίμα. Σύμφωνα με το παράθεμα που ακολουθεί, αντιμετωπίζονται με ενθουσιασμό, γιατί ενθαρρύνουν την απομάκρυνση από τη ρουτίνα του σχολείου.

- «*οτιδήποτε καινούργιο φέρνεις, όταν αλλάζεις τον τρόπο διδασκαλίας, τότε αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό. Τη διαφορετικότητα τη θέλουμε όλοι. Η ρουτίνα του σχολείου μας κουράζει όλους*». (Σ.7)

Ορισμένοι από τους/τις αποφοίτους/ες στις συνεντεύξεις τους αναφέρονται στη βοήθεια που έχουν αποκομίσει από τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου.

Στο πρώτο παράθεμα γίνεται αναφορά στο μάθημα της Φυσικής. Αυτό που αισθάνεται ο/η απόφοιτος είναι ότι υπάρχει πλέον και η θεωρητική υποστήριξη στη διδασκαλία του.

- «*Παράδειγμα. Όταν εγώ έφυγα από το σχολείο δίδασκα Φυσική με τον κλασικό τρόπο. Όταν γύρισα, βρήκα το καινούργιο βιβλίο και το επέλεξα και στη συνέχεια ακολούθησα διαφορετική πορεία διδασκαλίας. Διαθεματική προσέγγιση μέσω παραγωγής γραπτού λόγου βασιζόμενος στον εποικοδομητισμό, πράγματα τα οποία δεν τα ήξερα πριν και φυσικά βλέπω πώς δεν τα ήξεραν και κάποιοι συνάδελφοί μου και δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί το παιδί θα πρέπει πρώτα να γράψει την άποψή του για το συγκεκριμένο φυσικό φαινόμενο και στη συνέχεια να γίνει αυτό που λέει ο κονστρουκτιβισμός, η σύγκρουση προκειμένου μέσα από τις εμπειρίες να παραχθεί μία γνώση και όχι να δοθεί. Τότε αυτή που παράγεται είναι πιο στερεά δομημένη. Αυτά δεν τα γνώριζα. Είναι μεγάλο πράγμα να κάνεις κάτι και να ξέρεις γιατί το κάνεις και άλλο να το κάνεις και να μην ξέρεις γιατί το κάνεις αλλά γιατί έτσι σου το είπαν. Απλώς τότε επιτελείς ένα έργο. Τώρα έχεις τη θεωρητική υποστήριξη*». (Σ.8)

Η ίδια παρατήρηση γίνεται για τα βιβλία της Γλώσσας της Α' Δημοτικού. Η γνώση από το μάθημα της Ψυχολογίας βοήθησε στην κατανόηση αυτών που φαινόταν αυτονόητα και στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

- «*Ας πούμε στο γλωσσικό μάθημα δεν ήξερα για ποιο λόγο είναι μεγαλύτερα τα γράμματα στα βιβλία της Α' Δημοτικού. Κατάλαβα όταν κάναμε στην Ψυχολογία το συγκεκριμένο μάθημα με τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν τα κανάλια στο χώρο τον οπτικό, όλα αυτά ήταν πράγματα που δεν τα γνωρίζαμε. Άρα λοιπόν τώρα γνωρίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο μπορείς να καταλάβεις τι είναι αυτό που κάνεις και φυσικά μπορείς και να ελίσσεσαι*». (Σ.8)

Στο επόμενο παράθεμα γίνεται αναφορά στον επικοινωνιακό τρόπο της διδασκαλίας της Γλώσσας, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στο μάθημα της Ιστορίας.

- «Έχω ενσωματώσει στοιχεία για παράδειγμα όπως είπα στη Γλώσσα τον επικοινωνιακό τρόπο στη διδασκαλία της και στα κείμενα μέσα και στην παραγωγή γραπτού λόγου, η παραγραφοποίηση στη διδασκαλία των ιστορικών μαθημάτων, ότι δουλεύω πολύ με την παραγραφοποίηση, γράφω υπότιτλους δίπλα σε κάθε παράγραφο κι αυτά δεν τα έκανα πριν. Πήρα καινούργιες ιδέες». (Σ.11)

Επίσης, ενδιαφέρουσες απόψεις διατυπώνει κι ένας εκπαιδευτικός που, μετά την αποφοίτησή του από το Διδασκαλείο, εργαζόταν ως απασπασμένος στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών και εμπλεκόταν στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών.

- «Εγώ τώρα δεν είμαι σε σχολείο, όμως επειδή έχω εμπλακεί με τις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών του Τμήματος, βλέπω ότι στους φοιτητές μεταφέρω το δικό μου θεωρητικό και εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Δηλαδή τις ιδέες που νομίζω ότι θα εφάρμοζα εγώ, προσπαθώ να τις διοχετεύσω έμμεσα στο φοιτητή και να τις εφαρμόσει αυτός. Δηλαδή μέθοδο πρότζεκτ, ερευνητική διαδικασία για την επίλυση ενός προβλήματος, διδακτική μαθηματικών με πόστερ, δηλαδή κάποιες ιδέες που πήρα καθαρά από το Διδασκαλείο. Επηρεάστηκα όμως και εδώ από τη συνεργασία μου με μέλη ΔΕΠ της Διδακτικής. Πάλι εδώ τα όρια είναι δυσδιάκριτα. Είχα μεν την ώθηση από το Διδασκαλείο, αλλά συνεργαζόμενος και εδώ με τα μέλη ΔΕΠ Διδακτικής, βγάζω ένα συνδυασμό, μια διάθεση για καινούργιο πράγμα, για καινοτομία. Την περνώ μέσα στους φοιτητές, τους ενοχλώ και τους «πιέζω» να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο στην πράξη και την ομαδοσυνεργατική και το πρότζεκτ». (Σ.14)

Όπως διαπιστώνεται, για ορισμένους απόφοιτους/ες η συμβολή του Διδασκαλείου σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία ήταν σημαντική.

4. Συζήτηση

Πολλοί από τους απόφοιτους/ες απαντούν με γενικό τρόπο για τη θετική συμβολή της φοίτησής τους στο Διδασκαλείο χωρίς να αναφέρονται σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι περισσότερες αναφορές σ' αυτή την κατηγορία δεν έχουν το στοιχείο του συγκεκριμένου, καθώς επισημαίνεται περισσότερο η γενικότερη αίσθηση αποκόμισης ωφέλειας από τη φοίτηση στο Διδασκαλείο. Επιμέρους όψεις αυτής της ωφέλειας αποτελούν η νέα ώθηση που πήρε ο εκπαιδευτικός για να επιστρέψει στο έργο του, η συμβολή του πανεπιστημιακού χώρου στην επαφή του με την επιστημονική έρευνα και τη διεύρυνση των γνώσεών του, αλλά και ως χώρου συνάντησης και προβληματισμού με άλλους συναδέλφους..

Μια πολύ σημαντική διαπίστωση είναι ότι ο αριθμός των αποφοίτων που αναφέρονται στη συμβολή της φοίτησής τους στο ΔΔΕΓΑ Πατρών στη διδακτική τους πράξη είναι πολύ περιορισμένος.

Ωστόσο, ορισμένοι απόφοιτοι/ες του δείγματος αναφέρουν ευρύτερους τρόπους

επίδρασης στο εκπαιδευτικό τους έργο, όπως η αλλαγή του τρόπου σκέψης για το διδακτικό τους έργο με τον αναστοχασμό που οδηγεί και σε καινούργιες εφαρμογές, η αλλαγή στις προσεγγίσεις τους τόσο για τα σχολικά μαθήματα όσο και για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, η βοήθεια στην εύρεση τρόπων εναρμόνισης των διδακτικών αντικειμένων του σχολείου με το ευρύτερο πλαίσιο και τη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και η μεγαλύτερη ευελιξία κι άνεση στη διδασκαλία.

Επίσης, αναφέρουν την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στη σχολική τάξη και την προσπάθεια εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης στο μάθημα της Γλώσσας.

Άλλοι τρόποι συμβολής που αναφέρονται είναι η ικανότητα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές τους με τη χρήση Η/Υ, χάρη στην παρακολούθηση ειδικών μαθημάτων στη διάρκεια των σπουδών τους στο ΔΔΕΦΑ Πατρών, η ώθηση στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών σε πολιτιστικές δραστηριότητες, η βελτίωση στην προσέγγιση και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων των μαθημάτων του σχολείου, που μπορούν να τους προσεγγίζουν και να τους πραγματοποιούν, η αναζήτηση σύγχρονων παιδαγωγικών τρόπων χειρισμού προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

Ελάχιστοι ήταν οι απόφοιτοι που αναφέρουν στις απαντήσεις τους την άμεση συμβολή της μετεκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό τους έργο με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, μόνο τέσσερις απόφοιτοι συνδέουν τη μετεκπαίδευσή τους με τους μαθητές τους.

Με τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε, μπορέσαμε να συλλέξουμε περισσότερα στοιχεία για τους τρόπους συμβολής της μετεκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό έργο ορισμένων αποφοίτων με τους μαθητές τους. Ειδικότερα, αναφέρθηκε η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και η εμπλοκή των μαθητών σε έναν τρόπο μάθησης που στηρίζεται στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των μαθητών και στην ανάπτυξη του ερευνητικού τους πνεύματος.

Η φοίτηση στο Διδασκαλείο συντέλεσε και στην αλλαγή του διδακτικού στυλ σε κάποιους αποφοίτους. Πολλές από τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν για τα διάφορα διδακτικά μοντέλα οι απόφοιτοι προσπαθούν να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους, όπως για παράδειγμα το σχεσιοδυναμικό μοντέλο. Υπάρχουν επίσης αναφορές και σε συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα όπως η Φυσική, ο επικοινωνιακός τρόπος διδασκαλίας της Γλώσσας, η παραγωγή γραπτού λόγου και το μάθημα της Ιστορίας.

Τα στοιχεία που παραθέσαμε δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών για το ίδιο θέμα, που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς για τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο Derek (1982:71) διαπιστώνει ότι τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα δεν κατορθώνουν να προσφέρουν συστηματική βοήθεια στον εκπαιδευτικό για τα προβλήματα της σχολικής του τάξης, ο οποίος χρειάζεται περισσότερο απαντήσεις σε θέματα που αφορούν τη διδακτική πρακτική του.

Ο Mackenzie (1997) αναφέρει μικρή αποτελεσματικότητα στην επίτευξη αλλαγών στις πρακτικές διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως περιγράφουν αλλαγές στις γνώσεις ή στην ευαισθητοποίησή τους, παρά αλλαγές στην πρακτική τους, ως αποτέλεσμα των εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης που παρακολούθησαν (τα στοιχεία της έρευνας του Mackenzie παρατίθενται από τους Ling & Mackenzie, 2001: 92). Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται ν' αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι τα αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης επιφέρουν αλλαγή ή βελτίωση στη δική τους πρακτική (Ling & Mackenzie, 2001: 92).

Η Ciaran καταγράφοντας τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης επισημαίνει μεταξύ των άλλων ότι: α) τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν μικρή επίδραση στην πρακτική της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, β) τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται περισσότερο με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων παρά να έχουν μόνο τη μορφή διαλέξεων, γ) τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εμπειρίες και τα επαγγελματικά προσόντα των συμμετεχόντων (Ciaran, 2002: 333).

Οι Solomon & Tresman (1999) αναφέρουν ότι η παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν παρήγαγε άμεσα αποτελέσματα στην πρακτική των εκπαιδευτικών, αλλά είχε πολύ μεγαλύτερα αποτελέσματα στις αυτοαναφορές τους για αύξηση της αυτοπεποίθησης και του επαγγελματισμού τους (Solomon & Tresman, 1999: 313).

Ο Moskowitz και οι συνεργάτες του (1981), σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι, ενώ ο σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος που διερεύνησαν ήταν να κάνει τους δασκάλους να ανταποκρίνονται περισσότερο στις συναισθηματικές και στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών τους, εντούτοις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δε φαίνεται το επιμορφωτικό πρόγραμμα να επηρεάζει τους μαθητές.

Ο Marsh (1991), στην έρευνά του διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι αναγνώρισαν την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος και τη συμβολή του γενικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Karagiorgi and Symeou (2007: 186) διαπιστώνουν ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για τα αποτελέσματα της παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος επικεντρώθηκαν κυρίως στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και στη βελτίωση της επαγγελματικής τους γνώσης και δευτερευόντως στη βελτίωση της σχολικής πρακτικής, η οποία θεωρήθηκε περισσότερο σημαντική από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μία διαπίστωση που αφορά την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ότι αυτά αποτυχαίνουν στον κύριο σκοπό τους, να αναβαθμίσουν τη γνώση και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Μανρογιόργος, 1996, Ραραπανοιμ, 2000, Karofillaki et al, 2001, στο John & Gravani, 2005: 106).

Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται ν' αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι τα αποτελέσματα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης επιφέρουν αλλαγή ή βελτίωσή στη δική τους πρακτική (Ling & Mackenzie, 2001: 92).

5. Διαπιστώσεις

Στη συγκεκριμένο άρθρο αναφερθήκαμε στις απόψεις των αποφοίτων για τη συμβολή της μετεκπαίδευσής τους στο διδακτικό έργο που επιτελούν στη σχολική τους τάξη.

Σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία έχουμε αναφορές περίπου από το 1/10 των αποφοίτων (10,5%), που αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή του Διδασκαλείου στη διδακτική τους πράξη και στους τρόπους προσέγγισης των μαθητών.

Συγκρίνοντας τις παραπάνω κατηγορίες αναφορών των αποφοίτων για τη συμβολή της φοίτησής τους, με τον αναγραφόμενο σκοπό στον Οδηγό Σπουδών του Διδασκαλείου Πατρών σχετικά με τη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής τους λειτουργίας (Οδηγός Σπουδών ΔΔΕΓΑ Πανεπιστημίου Πατρών, 2000: 7), παρατηρούμε ότι αυτός ο σκοπός γενικά επιτυγχάνεται σε μικρό βαθμό, σύμφωνα με τις απόψεις των αποφοίτων.

Όσον αφορά τις απόψεις τους για τη βελτίωση της καθημερινής εκπαιδευτικής τους λειτουργίας (Οδηγός Σπουδών ΔΔΕΓΑ Πανεπιστημίου Πατρών, 2000:7) θεωρούμε θετικές τις εξής κατηγορίες αναφορών των αποφοίτων: γενικές αναφορές σε θετική συμβολή, συμβολή σε επαγγελματικά θέματα, θέματα που σχετίζονται με τον εαυτό τους, στάσεις, επικοινωνία, απόκτηση γνώσεων και εξάσκηση στη χρήση Η/Υ. Από τα δεδομένα που συλλέξαμε για τις κατηγορίες αυτές μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτός ο σκοπός επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Από τα παραπάνω προκύπτει η θετική αλλά σε περιορισμένο βαθμό συμβολή του Διδασκαλείου αφενός στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφετέρου στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βάμβουκας, Μ. (2006) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8^η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

- Δακοπούλου, Α. (2004) *Πολιτικές επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (1995-2003)*. Πάτρα: διδακτορική διατριβή.
- Day, C. (μετ. Α. Βακάκη) (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Mason, J. (2003) *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής έρευνας* (Επιστημονική επιμέλεια Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οδηγός Σπουδών Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ευάγγελος Παπανούτσος» Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών ακαδημαϊκού έτους 2000-2001.
- Τζιντζιδής, Α. (2010) *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-2000, 1999-2001 και 2000-2002)*. Επιστημολογικό εμπόδιο και επαγγελματική εξέλιξη. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν. & Πεδιαδίτης, Α. (Επιμ.). (2002) *100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού. Πρακτικά ημερίδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Ξενογλώσση

- Blandford, S. (2000) *Managing Professional Development in schools*. : Routledge.
- Ciaran, S. (2002). Irish Teachers' Experiences of professional Learning: implications for policy and practice. *Journal of In-service Education* 28 (2): 311-338.
- Derek, E. (1982) The Training and Professional Development of School Leaders in. *European Journal of teacher Education* 5 (1-2): 65-74.
- Eraut, M. (1995) Inservice Teacher Education. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2nd ed., : Pergamon Press, 620-628.
- Guskey, T. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice* 8 (3/4): 381-391.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005) Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10). Retrieved August 3, 2007, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10>.

- John, P. D. & Gravani, M. N. (2005) Evaluating a 'new' in service professional development programme in : The experiences of tutors and teachers. *Journal of In-service Education* 31 (1): 105-129.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007) Teachers' in-service training needs in. *European Journal of Teacher Education* 30 (2): 175-194.
- Ling, M. L. & Mackenzie, N. (2001) The Professional Development of Teachers in. *European Journal of Teacher Education* 24 (2): 87-98.
- Marsh, (1991) The impact and career implications of an in-service course for teachers". ERIC#: EJ 426483
- Moskowitz, J. and others (1981). A process and outcome evaluation of an affective in-service training program for junior high school teachers: second year results. ERIC #: ED 212680
- Solomon, J. & Tresman, S. (1999) A model for continued professional development: knowledge, belief and action. *Journal of In-Service Education* 25 (2): 307-319.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L., Hall, C., M., Susan, S. & Toia, R. (2009) Professional development design: Embedding educational reform in. *Teaching and Teacher Education* 25: 181-189.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (TEACHER'S SATISFACTION INVENTORY-(TSI))

Αικατερίνη Γκόλια

Summary

This research had three aims: apply all the appropriate procedures that led to the development of Teacher Satisfaction Inventory (TSI); verify the reliability and examine TSI's factorial validity; assess the level of educators' satisfaction of their job. Random sample (n=429) was collected of elementary and secondary Greek school educators. Explanatory and Confirmatory Factor Analysis (EFA-CFA) was conducted to prove the factorial validity of TSI, and descriptive analysis to understand the level of educators' satisfaction. The findings of this study revealed that a multidimensional first-order 5-factor model fits well to the data and the educators were found to be high satisfied of their job. The majority of instruments seem to appear several methodological problems. The TSI fills the gap that previous instruments failed to do, provide a validated measure. Suggestions for future research and limitations of findings are drawn.

Λέξεις Κλειδιά

Επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαίδευση, παραγοντική εγκυρότητα, Εξισώσεις Δομικών μοντέλων.

0. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση έλκει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών διαχρονικά και αυτό διότι κατά κύριο λόγο συνδέεται άμεσα με οργανωσιακά αποτελέσματα όπως οι απουσίες, η ανανέωση και η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Nguni, 2006, Van Scooter, 2000, Currivan, 1999, Κάντας, 1998). Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με την προέλευση της έννοιας και έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση, όμως είναι γεγονός πως καμία θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να ερμηνεύσει εξολοκλήρου το φαινόμενο. Ο ισχυρισμός ότι η καλύτερη προσεγγιστικά ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι εκείνη η θεωρία που προσεγγίζει καλύτερα το θέμα το οποίο είναι προς μελέτη φαίνεται να είναι και

η πιο λογική (Κάντας, 1998). Ο Lawler (1973) συσχέτισε την επαγγελματική ικανοποίηση με όλα εκείνα τα πράγματα που ένα άτομο περιμένει να λάβει από την εργασία του και όλα εκείνα τα πράγματα τα οποία το άτομο δέχεται τελικά από την εργασία του. Στην πραγματικότητα, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται η εσωτερική αντίδραση του ατόμου ενάντια στην αντίληψη για τις εργασιακές συνθήκες, μια εσωτερική αντίδραση που αποτελεί συνισταμένη ενός συστήματος από νόρμες, αξίες και προσδοκίες του ατόμου (Schneider & Snyder, 1975). Σύμφωνα με τον Locke (1976) η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να θεωρηθεί η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία απορρέει από την αξιολόγηση του έργου κάποιου ατόμου επιτυγχάνοντας και διευκολύνοντας την εκπλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου. Επιπρόσθετα, έχει υποστηριχθεί ότι επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συνολική αξιολόγηση που δέχεται κάποιος από το εργασιακό του περιβάλλον και έχει συνδεθεί με τα πιο υψηλά επίπεδα απόδοσης κινήτρου και παραγωγικότητας (Greenberg & Baron, 1995). Οι Brooke, Russell και Price (1988) και ο Okoye (2011) όρισαν την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα εργαλείο μέτρησης που έχει σκοπό να μετρήσει το βαθμό βάσει του οποίου ένα άτομο είναι ικανοποιημένο με την εργασία του.

Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση ορίστηκε ως μια συνάρτηση όσων το άτομο πιστεύει ότι αποκομίζει από την εργασία του και του βαθμού που τα αποτελέσματα αυτά είναι όντως επιθυμητά (ή ανεπιθύμητα) για το άτομο (Vroom, 1964). Η παραπάνω ιδιαιτερότητα του ορισμού της επαγγελματικής ικανοποίησης οδήγησε τους ερευνητές να ορίσουν την εργασιακή ικανοποίηση σαν μια εξαρτημένη μεταβλητή εξηγούμενη από διαφορετικούς παράγοντες (Κάντας, 1998). Οι περισσότεροι ερευνητές διαίρεσαν ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων που μετρούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε δύο κατηγορίες: εξωγενείς (extrinsic) και εσωγενείς (intrinsic) παράγοντες (Hirschfeld, 2000, Warr, 1987, Hauber & Bruininks, 1986, Herzberg, 1959,). Ο Herzberg (1968), όπως ακολούθως και άλλοι ερευνητές, πιθανολόγησε πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συνάρτηση κινήτρων (motivators) και υγιεινής (hygiene) τα οποία συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην επαγγελματική δυσαρέσκεια αντίστοιχα. Το 1969 ο Smith και οι συνάδελφοί του πρότειναν διάφορες διαστάσεις μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως η φύση της εργασίας, ο μισθός, ευκαιρίες ανέλιξης, επίβλεξη, συνάδελφοι (Smith et al, 1969). Αργότερα ο Locke (1976) συμπλήρωσε τέσσερις ακόμα διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: αναγνώριση, εργασιακές συνθήκες, εταιρεία και διοίκηση. Έτσι λοιπόν υπάρχουν αποδείξεις ότι η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εξερευνηθεί πολύ περισσότερο ως πολυδιάστατο μοντέλο και λιγότερο ως ένα μονοδιάστατο (Locke, 1976).

1.1. Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αναδειχθεί ως ένα πολύ σημαντικό θέμα με μεγάλο ενδιαφέρον και στον τομέα της εκπαίδευσης (De Nobile & McCormick, 2005, Singh & Billingsley, 1996). Οι Heller, Clay και Perkins (1993) υποστήριξαν ότι «τα σχολεία πρέπει να δίνουν μεγάλη προσοχή στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» (σ. 75). Είναι απογοητευτικό το γεγονός ότι αν και πολλοί εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν και αγαπούν να διδάσκουν, είναι αρκετοί εκείνοι οι οποίοι δεν είναι ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους. Ο Zigarelli (1996) σε μια προσπάθειά του να παρουσιάσει διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία οδηγούν σε αποτελεσματικά σχολεία πρότεινε την ανάγκη για διερεύνηση των παρακάτω παραγόντων: επιλογή ποιοτικών εκπαιδευτικών, ηθική εκπαιδευτικών, ικανοποίηση εκπαιδευτικών σχολική κουλτούρα αλλά και την αυτονομία των διευθυντών. Σύμφωνα με τους Ζέμπυλα και Παπαναστασίου (2004) η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη σχέση των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία τους. Επίσης η παρατηρούμενη σχέση είναι συνάρτηση μεταξύ του τι ζητά κάποιος από τη διδασκαλία και τι παρατηρεί πως προσφέρει η διδασκαλία στον εκπαιδευτικό. Η Bogler (2001) όρισε την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης από την οπτική πλευρά δύο παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από επιμέρους εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με επιδόσεις και αυτονομία στην εργασία, επαγγελματικό γόητρο και εξέλιξη. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται σε εξωτερικές επιρροές της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως εργασιακές συνθήκες, πληρωμές, πλεονεκτήματα. Πρόσφατη έρευνα επιβεβαίωσε την επιρροή που έχουν εξωγενείς και εσωγενείς παράγοντες του Herzberg (1959) στην επαγγελματική ικανοποίηση (Latham, 1998). Επιπρόσθετα, μια άλλη έρευνα έδειξε μια σημαντική σχέση μεταξύ διαφορετικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί που φάνηκε να είναι υψηλά ικανοποιημένοι με την εργασία τους μπορούν να διοικούν αποτελεσματικά την τάξη τους και να επιλύουν τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται διατηρώντας άριστες σχέσεις με τους γονείς των μαθητών (Henke et al., 1996, Whiteford, 1990). Πρόσφατες έρευνες στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι με την εργασία τους και τον διευθυντή τους, ενώ ήταν δυσαρεστημένοι με το μισθό τους και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη (Tsigilis et al., 2006, Koustelios, 2001,). Άλλες έρευνες έδειξαν μια αρνητική σχέση μεταξύ του άγχους των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Spilt et al., 2011, Chang, 2009,). Τέλος, οι Veldman και οι συνάδελφοί του (2013) έδειξαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της σχέσης τους με τους μαθητές τους.

1.2. Εργαλεία μέτρησης

Πολλοί ερευνητές ανέπτυξαν αρκετά αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης στο διεθνή και ελληνικό χώρο (Koustelios & Bagiatis, 1997, Koustelios, 1991, Bolton, 1986, Guion, 1978,). Έτσι, λοιπόν, τα πιο αξιόπιστα ερωτηματολόγια που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία είναι το Job Descriptive Index (JDI) (Smith, Kendall & Hulin, 1969), *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)* (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967), *Employee Satisfaction Inventory (ESI)* (Koustelios, 1991, Koustelios & Bagiatis, 1997). Αν και τα διάφορα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε πολλές έρευνες για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ελέγχθηκαν ως προς την εγκυρότητά τους, παράλα ταύτα τα περισσότερα από αυτά φάνηκε να παρουσιάζουν διάφορα μεθοδολογικά προβλήματα. Τα περισσότερα εργαλεία μέτρησης αναπτύχθηκαν και ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους σε χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς και η Νέα Ζηλανδία βασιζόμενες στο αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ λίγα εργαλεία μέτρησης έχουν αναπτυχθεί σε χώρες με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η Ελλάδα, η Κύπρος, η Αφρική, η Σαουδική Αραβία (Alzaidi, 2008, Menon & Saitis, 2006, Zembylas & Papanastasiou, 2006, Koustelios, Karabatzaki & Kousteliou, 2004, Koustelios A. D., 2001, Papanoum, 1995). Επιπρόσθετα, αρκετά από τα εργαλεία μέτρησης επαγγελματικής ικανοποίησης που υπάρχουν, π.χ. JDI, αποτελούνται από πολλές ερωτήσεις με αποτέλεσμα να απαιτείται χρόνος για τη συμπλήρωσή τους. Τέλος, είναι γεγονός ότι ενώ το εργαλείο μέτρησης *Employee Satisfaction Inventory (ESI)* (Koustelios & Bagiatis, 1997, Koustelios, 1991;) έχει μόνο 24 ερωτήσεις και είναι πολύ διαδεδομένο στους ελληνικούς οργανισμούς, διαστάσεις όπως ο μισθός και επαγγελματική ανέλιξη δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι ένα νέο ερωτηματολόγιο ήταν αναγκαίο να αναπτυχθεί το οποίο θα καλύψει το κενό που τα προηγούμενα εργαλεία μέτρησης απέτυχαν να καλύψουν.

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη με σκοπό να διερευνήσει όλους εκείνους τους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε δημόσια ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μια δύσκολη οικονομική περίοδο για την Ελλάδα αλλά και για άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Με τις αναλύσεις που θα ακολουθήσουν θα ελεγχτεί εάν ένα πολυδιάστατο μοντέλο (multidimensional- first order) είναι το καταλληλότερο για να μετρήσουμε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με ένα ενός παράγοντα μοντέλο (one factor) είτε ένα δευτέρου βαθμού (second-order) μοντέλο.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 429 εκπαιδευτικούς από 28 σχολεία προερχόμενα από τη Βόρεια, Νότια και Στερεά Ελλάδα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το χρονικό διάστημα Απρίλιος 2012 έως Ιούνιος 2012. Οι συμμετέχοντες διακρίνονταν σε 117 (27.3%) άνδρες και 310 (72.2%) γυναίκες, 2 (0.5%) από τους 429 συμμετέχοντες δεν δήλωσαν το φύλλο τους. Ο μέσος όρος ηλικίας των ανδρών ήταν 42 χρονών και κυμαίνονταν από 25 έως 62 χρονών, ενώ των γυναικών 38 και κυμαίνονταν από 25 έως 62 χρονών. Από τους συμμετέχοντες μόνο 83 (20%) είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Τέλος, όσον αφορά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 231 (54.7%) εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει κατά περισσότερο από 11 χρόνια, ενώ 191 (45.2%) εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει λιγότερο από 10 χρόνια, 7 (0.1%) συμμετέχοντες δεν είχαν δηλώσει τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας, 83 (19.3%) εκπαιδευτικοί εργάζονται στο δημοτικό (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και 340 (80.7%) στο γυμνάσιο και λύκειο (δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

2.2. Διαδικασία

Εφόσον η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης προσδιορίστηκε, το επόμενο βήμα ήταν να γίνει έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου και εγκυρότητας του νέου εργαλείου μέτρησης (DeVellis, 2003, Churchill, 1979).

2.2.1. Έλεγχος περιεχομένου

Όλες οι απαραίτητες διαδικασίες (συνεντεύξεις, έλεγχος των ερωτήσεων από ειδικούς κλπ) ακολούθησαν με σκοπό τη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας του περιεχομένου (DeVellis, 2003). Ο αρχικός πίνακας περιείχε 120 προτάσεις οι οποίες μειώθηκαν στις 80 μετά την αξιολόγηση των έξι ειδικών. Στη συνέχεια, οι 80 προτάσεις κατανεμήθηκαν σε 8 διαστάσεις: Διευθυντής, συνάδελφοι, μισθός, συνθήκες εργασίας, φύση εργασίας, μαθητές, ανέλιξη και αξιολόγηση.

2.2.2. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση-ΔΠΑ (Explanatory Factor Analysis-EFA)

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εντόπισε και περιέγραψε τους κύριους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το στατιστικό πακέτο SPSS (PASW) (SPSS, 2004) χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων.

Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal components). Για τον εντοπισμό και την περιγραφή των κυρίων παραγόντων ελήφθησαν υπόψη τα παρακάτω κριτήρια: στο τελικό μοντέλο παρέμειναν μόνο παράγοντες των οποίων οι ιδιοτιμές ήταν μεγαλύτερες από τη μονάδα, το μεγαλύτερο

ποσό εξηγούμενης διακύμανσης έπρεπε να είναι μεταξύ των ποσοστών 60% and 80% (Cabrera-Nguyen, 2010, Henson & Roberts, 2006, Costello & Osborne, 2005). Διαστάσεις με λιγότερες από 3 προτάσεις απερρίφθησαν και τέλος η τιμή του κριτηρίου Kaiser-Meyer-Olkin (ΚΜΟ) έπρεπε να είναι μεγαλύτερη του 0.70. Εξετάζοντας το δείκτη ΚΜΟ ελέγχεται η πρόβλεψη εάν κάποιες προτάσεις προβλέπουν μια διάσταση (Field, 2000). Το τεστ του Barlett για τη σφαιρικότητα (sphericity) είναι στατιστικά σημαντικό όταν η στατιστικά σημαντική τιμή είναι μικρότερη από το 0.05 (Raycon & Marcoulides, 2011, Field, 2000). Επιπρόσθετα, προτάσεις-ερωτήσεις ('crossloaded') οι οποίες φόρτιζαν (βαθμός εξήγησης) με τιμές μεγαλύτερες του 0.30 σε μία ή περισσότερες διαστάσεις παραλείπονταν και το μοντέλο επανεξετάζονταν (Cabrera-Nguyen, 2010). Ως μέθοδος περιστροφής επιλέχτηκε η μη ορθογώνια (oblique rotation), η οποία επιτρέπει τη συσχέτιση των παραγόντων, καθώς δεν υπάρχει λόγος να θεωρούνται ότι είναι ασυσχέτιστοι μεταξύ τους (Raycon & Marcoulides, 2011, Costello & Osborne, 2005). Οι φορτίσεις παραγόντων πάνω από το 0.50 (Costello & Osborne, 2005).

2.2.3. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση-ΕΠΑ (Confirmatory Factor Analysis-CFA)

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Raycon και Marcoulides (2011) η ΕΠΑ είναι μια μέθοδος ελέγχου θεωρητικών υποθέσεων σχετικά με την δομή μια μελέτης σχετικής με το εάν οι διαστάσεις ταιριάζουν με τις παρατηρούμενες μεταβλητές, σε αντίθεση με την διερευνητική παραγοντική ανάλυση (ΔΠΑ) που είναι μια διαδικασία κατά την οποία παράγονται οι υποθέσεις για τη δομή της μελέτης. Το στατιστικό πακέτο που χρησιμοποιήθηκε για να επιβεβαιωθεί η παραγοντική ανάλυση ήταν το EQS για μοντέλα δομικής εξίσωσης (Structuring Equation Modeling - SEM) (Byrne, 1994). Περισσότεροι από ένας δείκτες μέτρησης (fit index) χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να αξιολογήσουν το υποθετικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση ενός μοντέλου εξαρτάται από *Chi-square* (χ^2) test (Bentler, 1990), *ratio Chi-square* (χ^2) *test/DF*, *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* and *Comparative Fit Index (CFI)* (Marcoulides & Schumacker, 2001). Επιπρόσθετα, κάθε διάσταση έπρεπε να έχει το λιγότερο τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές, και αυτό διότι αν είχαμε λιγότερες μεταβλητές θα προέκυπτε πρόβλημα σχετικά με την αναγνώριση του μοντέλου (identification of the model) (Kline, 2005, Byrne, 1998). Έτσι, λοιπόν, ο έλεγχος ενός πρώτου βαθμού μοντέλου (first order model), ενός μοντέλου με μόνο ένα κύριο παράγοντα ή ενός δευτέρου βαθμού μοντέλου (second order model) βοήθησε στην επεξήγηση της μεταβλητότητας των απαντήσεων-μεταβλητών που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τελευταία, αλλά καθόλου ασήμαντη προσέγγιση για τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος, ήταν οι πολλαπλές ομάδες

(multiple group) επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Με τη μέθοδο αυτή επιβεβαιώθηκε εάν το επιθυμητό μοντέλο είναι αμετάβλητο μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών τυχαίων δειγμάτων. Με τη λέξη αμετάβλητο εννοούμε ένα μοντέλο είναι ίδιας δομής με ίδιες φορτίσεις για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές (Byrne, 2006).

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης έδωσαν 7 αποδεκτές διαστάσεις: διευθυντής, συνάδελφοι, μαθητές, εργασιακές συνθήκες, φύση εργασίας, μισθός και αξιολόγηση που φορτίζουν από 49 ερωτήσεις με ΚΜΟ=0.939 και τιμή Barlett's value=0.000 και εξηγούν 65% της συνολικής διακύμανσης. Βασίζομενοι στα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και χρησιμοποιώντας την ανάλυση δομικών μοντέλων εξισώσεων, εξετάστηκαν αρχικά οι πέντε λανθάνουσες μεταβλητές ως επτά μονοδιάστατα μοντέλα έτσι ώστε να εκτιμηθούν πιο σταθερές παράμετροι (Raycon, 2009, Demetriou, Kyriakides & Avraamidou, 2003). Συνολικά, προέκυψαν 5 αποδεκτές διαστάσεις που εξηγούν 72% της συνολικής διακύμανσης, ο δείκτης ΚΜΟ = 0.895 και η τιμή Barlett = 0.000.

3.1. Αξιοπιστία

Για τη μελέτη της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας *Cronbach's alpha* (α) για κάθε διάσταση ξεχωριστά, αλλά και για ολόκληρη την κλίμακα (Cronbach, 1990). Η μελέτη της αξιοπιστίας είναι ένα βασικό θέμα για την ανάπτυξη μιας αξιόπιστης κλίμακας (Raycon & Marcoulides, 2011). Αποδεκτές θεωρήθηκαν οι τιμές $\alpha = 0.70$ και μεγαλύτερες. Εκτός από τις τιμές του *Cronbach's alpha* (Cronbach, 1990), υπολογίστηκαν και οι τιμές του συντελεστή *RHO* για μονοδιάστατες κλίμακες (Raycon, 2009) αλλά και πολυδιάστατες κλίμακες.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας *Cronbach alpha* και ο συντελεστής *RHO* ήταν αρκετά υψηλοί σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο εκτιμήθηκαν οι δύο συντελεστές με τιμές $\alpha = 0.90$ και *RHO* = 0.95. Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας α , εάν διαγράψουμε κάποια ερώτηση (if item deleted), έδειξαν ότι καμία από τις ερωτήσεις δεν χρειαζόταν να απομακρυνθεί από την κλίμακα, εφόσον απομακρύνοντας κάποια ερώτηση δεν υπήρχε ιδιαίτερη μεταβολή στις τιμές του α . Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν από 0.79 έως 0.93 και ο *RHO* κυμαινόταν από 0.80 έως 0.93 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Εσωτερικοί συντελεστές αξιοπιστίας για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματική ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Αξιοπιστία		Cronbach's α	RHO
	Συνολική κλίμακα	0.90	0.95
	Διευθυντής	0.93	0.93
	Συνάδελφοι	0.87	0.87
	Φύση εργασίας	0.79	0.80
	Μαθητές	0.81	0.82
	Συνθήκες εργασίας	0.86	0.86

3.2. Έλεγχος εγκυρότητας

3.2.1. Πρώτου-βαθμού παραγοντικό μοντέλο

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ώστε να ελεγχθεί εάν ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού μοντέλο εξηγεί την μεταβλητότητα μεταξύ 20 ερωτήσεων. Το υποθετικό μοντέλο για τη μέτρηση του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στις παρακάτω υποθέσεις: α) πέντε παράγοντες (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες) εξηγούν 20 ερωτήσεις ή διαφορετικά κάθε παράγοντας εξηγεί μια ομάδα ερωτήσεων, β) κάθε παράγοντας φορτίζεται από ερωτήσεις με μη μηδενικές τιμές που ανήκουν στην ομάδα, ενώ φορτίζεται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις με μηδενικές τιμές, γ) κάθε διάσταση συσχετίζεται με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις δ) τα μετρήσιμα σφάλματα (measurement errors) δε συσχετίζονται (Byrne, 1998).

Τα αποτελέσματα του πρώτου-βαθμού 5 παραγόντων μοντέλου επαλήθευσαν τη θεωρία πάνω στην οποία το TSI βασίστηκε. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρώτου βαθμού μοντέλο πέντε παραγόντων (μοντέλο 1) (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες) έδειξαν, ότι:

- αν και Chi-square (χ^2) test(160) = 262.49, $p < 0.000$, ήταν στατιστικά σημαντικό, ο λόγος $262.49 / 160 \approx 1.64$ και οι δείκτες α) RMSEA = 0.039, β) CFI = 0.978, και γ) το 90% C.I. του RMSEA [0.03, 0.47] δείχνουν μια πολύ καλή προσαρμογή στα δεδομένα.

Ακόμη και αν ένα πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο φαίνεται να είναι αποδεκτό, είναι αναγκαίο να εξεταστεί εάν ένας μόνο κύριος παράγοντας είναι συγκρίσιμος με το πρώτου βαθμού μοντέλο (Cabrera-Nguyen, 2010, Kline, 2005). Οι δείκτες μέ-

τρησης του μοντέλου με ένα μόνο κύριο παράγοντα (μοντέλο 2):

- Chi-square (χ^2) test(170) = 2434.320, $p < 0.000$, $2434.320/170 \approx 14.3$, $RMSEA = 0.176$, $CFI = 0.519$, 90% C.I. of $RMSEA$ [0.170, 0.182] δίνουν ένα μη ικανοποιητικό μοντέλο.

3.2.2. Δεύτερου-βαθμού παραγοντικό μοντέλο (μοντέλο 3)

Οι δείκτες καταλληλότητας για ένα δεύτερου βαθμού παραγοντικό μοντέλο ήταν:

- Chi-square (χ^2) test(165) = 312.78, $p < 0.000$, $312.78/165 \approx 1.90$, $RMSEA = 0.046$, $CFI = 0.969$, 90% C.I. of $RMSEA$ [0.039- 0.053],

Αν και οι δείκτες μέτρησης δείχνουν ένα αποδεκτό μοντέλο, οι τυποποιημένες τιμές των συντελεστών που συνδέουν τις πρώτου-βαθμού διαστάσεις με το δεύτερου βαθμού παράγοντα κυμαίνονται από 0.51 έως 0.72 με τρεις από αυτές να είναι κάτω από 0.60 (Πίνακας 2). Άρα η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιγραφεί από ένα δεύτερου βαθμού μοντέλο.

Πίνακας 2: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού

Παράγοντες Δεύτερου βαθμού μοντέλο	Φορτίσεις
Επαγγελματική ικανοποίηση εξηγείται από	
Διευθυντή	0.58
συνάδελφοι	0.70
φύση εργασίας	0.72
μαθητές	0.59
συνθήκες εργασίας	0.51

Συμπερασματικά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Μέγιστης Πιθανοφάνειας και συγκρίνοντας τα τρία μοντέλα (Πίνακας 3), εκτιμήθηκε ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο που εκφράζει την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης με πέντε παράγοντες (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες), οι οποίοι φορτίζονται από 20 μετρήσιμες μεταβλητές-ερωτήσεις.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τρία μοντέλα

TSI							
Μοντέλα	Χ2	DF	Χ2/DF	P	CFI	RMSEA	90% C.I. of RMSEA
Μοντέλο 1	262.49	160	1.64	0.000	0.978	0.039	0.03-0.047
Μοντέλο 2	2434.32	170	14.3	0.000	0.519	0.176	0.170-0.182
Μοντέλο 3	312.78	165	1.90	0.000	0.969	0.046	0.039-0.053

Όλοι οι εκτιμώμενοι παράμετροι ήταν στατιστικά σημαντικοί ($p < 0.001$), οι τυποποιημένες φορτίσεις των ερωτήσεων κυμαίνονται από 0.63 έως 0.90 και οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων κυμαίνονται από 0.24 έως 0.53 και είναι στατιστικά σημαντικές (διάγραμμα 1). Ο πίνακας συνδιακύμανσης, που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση δομημένων εξισώσεων (SEM), παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α.

Μια σύντομη περιγραφή της κάθε διάστασης περιγράφεται πιο κάτω:

- **Διευθυντής:** Θεωρείται το κλειδί της επιτυχίας μέσα σε ένα σχολείο (Bass & Avolio, 1992). Εάν οι καθηγητές αισθάνονται ότι ο διευθυντής/ντρια τους είναι παρόν/ούσα, όταν τον/την χρειάζονται και τους στηρίζει σε κάθε διαφορετική κατάσταση τότε η καθημερινότητά τους στο σχολείο γίνεται πιο ευχάριστη. Έτσι, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών με τον διευθυντή/ντρια ίσως σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (π.χ. «Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι»).
- **Συνάδελφοι:** Αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός μετράει το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και στηρίζουν ο ένας τον άλλο και έτσι θα μπορούσε να συσχετίζεται με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (π.χ. «Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου»).
- **Φύση της εργασίας.** Ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο πολλοί εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη διδασκαλία είναι η αγάπη τους για το επάγγελμα. Αγαπούν να διδάσκουν και θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ευχάριστο και ξεκούραστο. Έτσι, η φύση της εργασίας θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικός παράγοντας μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (π.χ. «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο»).
- **Μαθητές:** Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές μοιράζονται το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας μέσα στο σχολείο. Έτσι, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη και η

αξιολόγηση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές θα μπορούσε να είναι ένας παράγοντας μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης. (π.χ. «Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου»).

- **Συνθήκες εργασίας:** Το εργασιακό περιβάλλον θεωρείται το εσωτερικό, αλλά και εξωτερικό περιβάλλον, όπως το διδακτικό υλικό, ο εξοπλισμός, ο αριθμός των παιδιών της τάξης, και ο προσωπικός χώρος του εκπαιδευτικού (π.χ. «Ο περιβάλλον χώρος (αυλή κλπ) είναι ευχάριστος»).

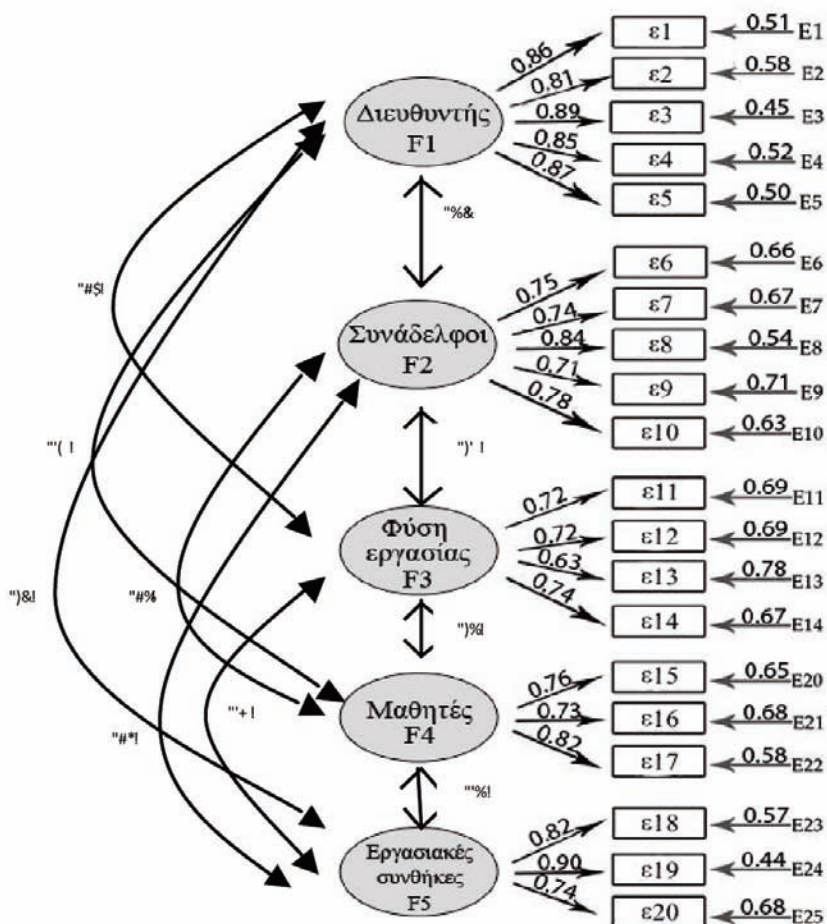
Το εργαλείο μέτρησης ήταν γραμμένο στα ελληνικά ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμπλήρωσή του και χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert (1 = συμφωνώ απόλυτα έως 5 = διαφωνώ απόλυτα).

Επομένως, οι 20 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, μετρούν πέντε διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης του σχολείου, όπως ταξινομούνται στον πιο κάτω πίνακα 4:

Πίνακας 4: Ταξινόμηση των 20 ερωτήσεων του TSI

Παράγοντας	Αριθμός ερώτησης
Διευθυντής	1,4,13,17,25
Συνάδελφοι	7,14,16,18,22
Φύση της εργασίας	10,15,19,24
Μαθητές	3,6,20
Συνθήκες εργασίας	8,12,23

Διάγραμμα 1: Τυποποιημένες φορτίσεις



Σημείωση: τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Α (n=429)

3.3. Πολλαπλές-ομάδες (multiple-group)

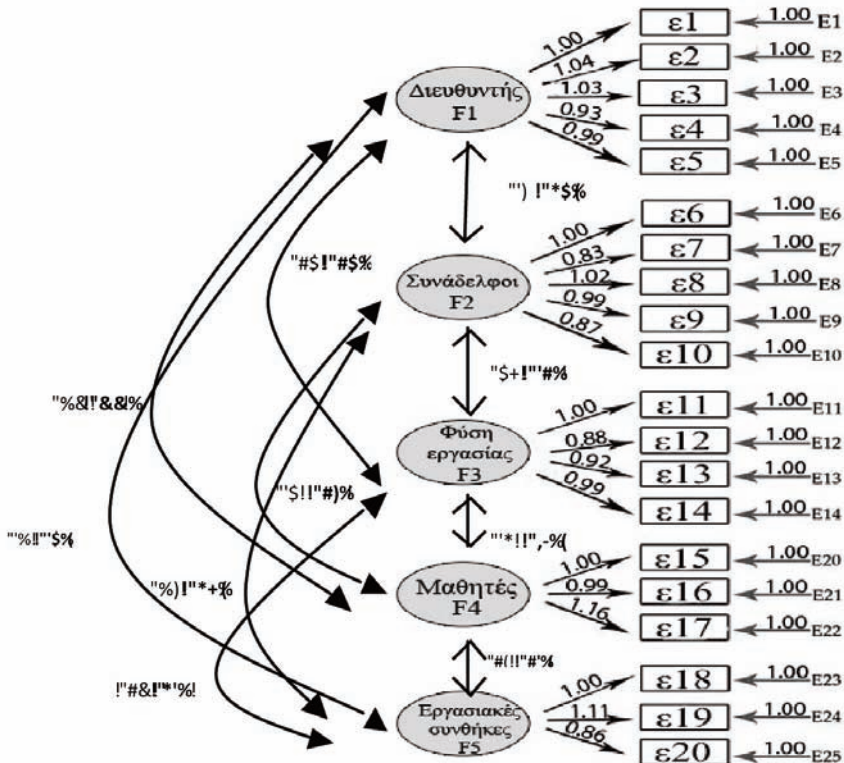
Τα αποτελέσματα μιας πολλαπλών-ομάδων ανάλυσης, χρησιμοποιώντας τα δομικά μοντέλα εξισώσεων, επιβεβαίωσε τη δομή του πρώτου βαθμού με πέντε διαστάσεις μοντέλο. Δύο διαφορετικά τυχαία δείγματα ($n_A=215$, $n_B=214$) από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν για να εξεταστεί εάν η δομή και οι φορτίσεις των δύο μοντέλων που θα προκύψουν είναι ίδιες (Byrne, 2006). Το υποθετικό πέντε διαστάσεων μοντέλο θα ακολουθηθεί και στα δύο δείγματα. Τέλος, εξισώσαμε τις φορτίσεις των ερωτήσεων μεταξύ των δύο δειγμάτων.

Έτσι αν και:

- Chi-square (χ^2) test(335) = 556.16, $p < 0.000$, έδωσε στατιστικά σημαντικές τιμές, οι τιμές του λόγου $556.16/335 \approx 1.66$, ο δείκτης RMSEA = 0.039, CFI = 0.954, και το 90% διάστημα εμπιστοσύνης του RMSEA [0.033, 0.045] δίνουν ένα αποδεκτό μοντέλο.

Οι τιμές των εκτιμώμενων τυποποιημένων παραμέτρων είναι αρκετά μεγάλες και κυμαίνονται από 0.73 έως 0.89 για την πρώτη ομάδα και από 0.68 έως 0.94 για τη δεύτερη ομάδα. Η δομή του πρώτου βαθμού μοντέλου με πέντε διαστάσεις είναι αποδεκτή και στις δύο ομάδες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μη τυποποιημένες εκτιμώμενες παράμετροι του πρώτου βαθμού μοντέλου των πέντε διαστάσεων βρέθηκε ότι είναι ίδιες και έτσι η σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων των δύο μοντέλων είναι εφικτή (Διάγραμμα 2). Γενικότερα, τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης παρέχουν αποδείξεις για παραγοντική εγκυρότητα.

Διάγραμμα 2 : Μη τυποποιημένες φορτίσεις χρησιμοποιώντας την πολλαπλές ομάδες ανάλυση (multiple-group analysis).



Σημείωση: τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Α (n=429).

Τα αποτελέσματα που έδωσαν ένα πρώτου βαθμού με πέντε διαστάσεις μοντέλο επιβεβαίωσαν τη θεωρία πάνω στην οποία χτίστηκε η κλίμακα καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης για ένα πολυδιάστατο θεωρητικό μοντέλο.

3.4. Περιγραφική Ανάλυση

Στον πίνακα 5 εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι τιμές των ερωτήσεων αφορούν τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν την επαγγελματική ικανοποίησή τους.

Πίνακας 5: Περιγραφικά του TSI

	Ελάχιστη δυνατή τιμή	Μέγιστη δυνατή τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ε1	1	5	4.54	.642
ε3	1	5	3.90	.763
ε4	1	5	4.31	.860
ε6	1	5	4.11	.714
ε7	1	5	4.38	.675
ε8	1	5	3.74	1.072
ε10	1	5	4.03	.914
ε12	1	5	3.71	1.007
ε13	1	5	4.46	.659
ε14	1	5	4.27	.725
ε15	1	5	4.37	.620
ε16	1	5	4.04	.802
ε17	1	5	4.37	.700
ε18	1	5	4.27	.691
ε19	2	5	4.69	.513
ε20	1	5	4.11	.766
ε22	1	5	4.13	.781
ε23	1	5	3.83	.903
ε24	1	5	4.00	.824
ε25	1	5	4.42	.699

Κλίμακα 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα. 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Από τον πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δεν διαφέρουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα οι τιμές αυτές κινούνται μεταξύ του 3.70 και 4.7 αρκετά πιο πάνω από τη μέση τιμή που είναι το 3 και δείχνουν μια τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Από τις συγκεκριμένες τιμές των απαντήσεων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Οι υψηλές τιμές των τυπικών αποκλίσεων δείχνουν ότι μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την αυτό-αξιολόγησή τους υπάρχουν διαφορές, στοιχείο που δείχνει ότι είναι ενδιαφέρον να γίνουν μελλοντικές στατιστικές αναλύσεις.

4. Συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και παραπάνω, διαπιστώθηκε η έλλειψη ενός έγκυρου και αξιόπιστου οργάνου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης βασιζόμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Έτσι, λοιπόν, αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Teacher's Satisfaction Inventory –TSI) ακολουθώντας όλες τις απαραίτητες διαδικασίες (DeVellis, 2003). Το εργαλείο μέτρησης που προέκυψε ήταν ένα πρώτου βαθμού 5-παραγόντων μοντέλο αποτελούμενο από 20 ερωτήσεις (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες).

Αν και στα πιο διαδεδομένα όργανα μέτρησης, όπως Job Descriptive Index (JDI) (Smith et al., 1969), Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss et al., 1967) and Employee Satisfaction Inventory (ESI) (Koustelios and Bagiatis, 1997, Koustelios, 1991), οι λανθάνοντες παράγοντες μισθός, προαγωγή, και αξιολόγηση λαμβάνονταν υπόψη για να περιγράψουν την επαγγελματική ικανοποίηση, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο δεν φαίνεται να μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο μισθός που λαμβάνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σταθερός σε όλες τις βαθμίδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πολύ μικρές αυξήσεις σε πολύ ιδιαίτερες περιπτώσεις και γι' αυτό το λόγο, αν και λήφθηκε υπόψη ο μισθός στο αρχικό στάδιο της διαδικασίας ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, οι καθηγητές δεν θεώρησαν πως ο μισθός μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Εφόσον οι παράγοντες αξιολόγηση και προαγωγή δεν εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, είναι πολύ δύσκολο να αποδειχθεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών και πολύ πιο δύσκολο να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί τη γνώμη τους για ένα θέμα για το οποίο δεν γνωρίζουν τι να περιμένουν (Fraser et al., 1998).

Μια πολύ καλή μελλοντική έρευνα είναι η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών μεταξύ σχολείων από διαφορετικές περιοχές είτε μεταξύ διάφορων χωρών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και μη, με αποκεντρωτικό ή συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συγκριτικές έρευνες θα δώσουν την δυνατότητα εγκυροποίησης του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης βασιζόμενες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα από αυτό

της ελληνικού. Επιπλέον, η χρήση του TSI μέσα από διαχρονικές έρευνες θα ενισχύσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία του. Οι διαχρονικές έρευνες μπορούν να μετρήσουν στο χρόνο μεταβολές των εξαρτημένων τους μεταβλητών, να εντοπίσουν επιδράσεις των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου (long term effects) και να εξετάσουν το βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα κάποιας έρευνας δεν προκύπτουν μόνο από μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά συνάγονται μέσα από τη θέασή τους ως σύνολο μέσα από διαφορετικές χρονικές στιγμές (Kyriakides & Creemers, 2008, Κυριακίδης, 2007).

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης είναι ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια μιας περιόδου βαθιάς κρίσης στην Ελλάδα. Τα ποσοστά της ανεργίας είναι αρκετά υψηλά, και αυτό οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να είναι ικανοποιημένοι από το γεγονός και μόνο ότι έχουν εργασία. Έτσι λοιπόν, οι συνθήκες εργασίας, οι σχέσεις με τον σχολικό διευθυντή, με τους συναδέλφους δεν είναι πια και τόσο σημαντικές. Γενικότερα, η χρησιμοποίηση του εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους ερευνητές και τους διοικητικούς οι οποίοι εμπλέκονται σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Βιβλιογραφία

- Alzaidi, A. M. (2008) Secondary school head teachers' Job Satisfaction in Saudi Arabia: the results of a mixed methods approach. *ARECLS*, 5: 161-185.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994) *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bogler, R. (2001) The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5): 662-683.
- Bolton, B. (1986) Review of the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Στο: D. J. Keyser & R. C. Sweetland, επιμ. *Test critiques*. Kansas City, MO: Test Corporation of America, 255-265.
- Brooke, P. P., Russell, D. W. & Price, J. L. (1988) Discriminant Validation of Measures of Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73: 139-145.
- Byrne, B. M. (1998) *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (2006) *Structural Equation Modelling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc (2^η έκδοση).

- Cabrera-Nguyen, P. (2010) Author Guidelines for Reporting Scale Development and Validation Results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2): 99-103.
- Chang, M.-L. (2009) An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21: 193-218.
- Churchill, G. J. (1979) A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16: 64-73.
- Costello, A. & Osborne, J. (2005) Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7).
- Cronbach, L. (1990) *Essentials of Psychological Testing*. New York: HarperCollins Publishers (5^η έκδοση).
- Currivan, D. B. (1999) The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, 9(4): 495-524.
- De Nobile, J. & McCormick, J. (2008) Organizational Communication Schools and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary. *Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 36(1): 101-122.
- Demetriou, A., Kyriakides, L. & Avraamidou, C. (2003) The missing link in the relations between intelligence and personality. *Journal of Research in Personality*, 37: pp. 547-581.
- DeVellis, R. F. (2003) *Scale Development Theory and Applications*. University of North Carolina, I, Chapel Hil: SAGE Publications, Inc. (2^η έκδοση, 26).
- Field, A. (2000) *Discovering statistics*. London: SAGE.
- Fraser, H., Draper, J. & Taylor, W. (1998) The Quality of Teachers' Professional Lives: Teachers and Job Satisfaction. *Evaluation & Research in Education*, 12(2): 61-71.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (1995) *Behavior in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (A Division of Simon & Schuster, Inc.) (5^η έκδοση).
- Guion, R. M. (1978) Review of the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Στο: O. K. Buros, επιμ. *The eighth mental measurements yearbook*. Highland Park, NJ: Gryphon Press, 1679-1680.
- Hauber, F. A. & Bruininks, R. H. (1986) Intrinsic and Extrinsic Job Satisfaction among Direct-Care Staff in Residential Facilities for Mentally Retarded People. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1): 95-105.
- Heller, H. W., Clay, R. & Perkins, C. (1993) The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style.

- Henson, R. & Roberts, J. (2006) Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3): 393-416.
- Herzberg, F. (1968) *Work and the Nature of Man*. London: Staples Press.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (1959) *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hirschfeld, R. R. (2000) Does Revising the Intrinsic and Extrinsic Subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make a Difference?. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2): 255-270.
- Kline, R. B. (2005) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koustelios, A. & Bagiatis, K. (1997) The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3): 469-476.
- Koustelios, A. (1991) *The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece*. University of Manchester. UK.: Unpublished doctoral.
- Koustelios, A. D. (2001) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7): 354 - 358.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D. & Kousteliou, I. (2004) Autonomy and Job Satisfaction for a Sample of Greek Teachers. *Psychological Reports*, 95: 883-886.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5): 521-545.
- Latham, A. S. (1998) Teacher satisfaction. *Educational Leadership*, 55(5): 82-84.
- Lawler, E. E. (1973) *Motivation in Work Organizations*. Monterey, CA : Brooks/Cole.
- Locke, E. (1976) The nature and causes of job satisfaction. Στο: *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297-1343.
- Marcoulides, G. A. & Schumacker, R. E. (2001) *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Menon, M. E. & Saitis, C. (2006) Satisfaction of Pre-service and In-service Teachers with Primary School Organization : Evidence From Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3): 345-363.
- Nguni, S. C. (2006) *Transformational leadership in Tanzanian education*, Tanzania: Doctoral Thesis: Radbound University Nijmegen.

- Okoye, A. (2011) Attitudes of Primary School Teachers Toward Introduction of Career Guidance in Primary Schools. *A journal that cuts across all behavioural issues*, 3(2).
- Raycov, T. (2009) Evaluation of Scale Reliability for Unidimensional Measures Using Latent Variable Modeling. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(3): 223-232.
- Raycov, T. & Marcoulides, G. (2011) *Introduction to Psychometric Theory*. New York: Routledge.
- Schneider, B. & Snyder, R. A. (1975) Some Relationships Between Job Satisfaction and Organizational Climate. *Journal of Applied Psychology*, 60: 318-328.
- Smith, P., Kendall, L. & Hulin, C. (1969) *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. (2011) Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Education Psychology Review*, 23: 457-477.
- SPSS Inc. (2007) *PASW Statistics 18 Brief Guide*. Chicago: Author.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006) Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8): 256-261.
- Van Scooter, J. R. (2000) Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and effective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1): 79-95.
- Veldman, I., Tartwijk, J. v., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2013) Job satisfaction and teachers student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, Τόμος 32: 55-65.
- Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973) *Leadership and decision making*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Weiss, D., Dawis, R., England, G. & Lofquist, L. I. (1967) *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Minneapolis: Industrial Relations Center, University of Minnesota, Work Adjustment Project.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004) Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3): 357-374.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006) Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2): 229-247.
- Zigarrelli, M. (1996) An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2): 103-109.

- Κάντας, Α. (1998) *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κυριακίδης, Λ. (2007) *Στατιστική και Κοινωνία: Η σχέση της Στατιστικής με τις επιστήμες της αγωγής και ιδιαίτερα με την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα*. Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο, 545-552.

Παράρτημα Α

-
- ε1.** Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι.
- ε2.** Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.
- ε3.** Ο/Η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου.
- ε4.** Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου.
- ε5.** Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.
- ε6.** Οι συνάδελφοι μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.
- ε7.** Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.
- ε8.** Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.
- ε9.** Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.
- ε10.** Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.
- ε11.** Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.
- ε12.** Η δουλειά μου είναι δημιουργική.
- ε13.** Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.
- ε14.** Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη
- ε15.** Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.
- ε16.** Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.
- ε17.** Οι μαθητές μου με σέβονται.
- ε18.** Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.
- ε19.** Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.
- ε20.** Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.
-

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουλιαντζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", " Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτη (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καίλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal.html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

