



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ

№ 19



ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

**Επιστημονική Επετηρίδα
του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.**

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ISSN 1108-4510

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Επιστημονική Επετηρίδα
του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

№ 19

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2006

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Συνεχίζοντας την παράδοση πολλών ετών, σχεδόν από την λειτουργία του Τμήματος, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης εκδίδει και εφέτος την Επετηρίδα του σε μια ανανεωμένη μορφή.

Θα θέλαμε να σας γνωστοποιήσουμε ότι από το επόμενο τεύχος όλες οι εργασίες θα εντάσσονται στη διαδικασία της κρίσης από σχετικούς με το θέμα κριτές. Η θεματολογία των δημοσιεύσεων θα είναι ποικίλη, με κυρίαρχη αυτή που αφορά την εκπαίδευση, ενταγμένη «συγγενικά» στη φυσιογνωσία και τη λειτουργία του Τμήματος.

Οι εκδόσεις που προηγήθηκαν κρίνουμε ότι συνέβαλαν σημαντικά στην προώθηση της θεωρητικής και ερευνητικής γνώσης. Ευελπιστούμε ότι η Επετηρίδα, με τις νέες απαιτήσεις και τη νέα της μορφή, θα συμβάλει στη συνέχιση αλλά και στην αναβάθμιση της ποιότητας έκδοσής της.

Από τη θέση του Προέδρου του Τμήματος θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επιτροπή της Επετηρίδας για όσα έκανε και κάνει και ειδικότερα τη συντονίστρια κ. Πουρνάρη Μαρία και τα μέλη κ.κ. Σούλη Σπυρίδωνα, Εμβαλωτή Αναστάσιο και Νικολάου Σουζάννα. Εκφράζω, εκ των προτέρων, τις ευχαριστίες μου στους συγγραφείς και τους κριτές της νέας έκδοσης.

Ο Πρόεδρος του Τμήματος

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
Καθηγητής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ

*Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών & Εκπαιδευτική Έρευνα:
Η Ανάπτυξη Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών
για τη Χαρτογράφηση της Σχολικής Φοίτησης. Μέρος Ι 13*

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ

Η Οικογένεια στην Ελληνική Παροιμία.....29

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ

*Η Διαχρονική Αναγκαιότητα Επιστημονικής Έρευνας των Εναλλακτικών
Ιδεών των Μαθητών σε Έννοιες των Φυσικών Επιστημών.....47*

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ

*Η Σημασία Απόκτησης Δεξιοτήτων και Εκπαίδευσης των Μαθητών στις
Διαδικασίες της Επιστημονικής Μεθόδου των Φυσικών Επιστημών.....61*

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

Διαπολιτισμική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη.....73

ΣΟΥΖΑΝΝΑ ΜΑΡΙΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

*Βία και Σχολείο: Προληπτικά Μέτρα και Προτάσεις στις ΗΠΑ
και στην Ε.Ε.....89*

ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΡΝΑΡΗ

Ορισμένες Προβληματικές Συνέπειες του Κλασικού Εμπειρισμού.....107

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ

Εθνογραφικές Μέθοδοι στην Ειδική Παιδαγωγική.....117

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Ι. ΤΣΑΚΑΛΗΣ

*Εκτιμήσεις Μαθητών για την Ανατροφοδότησή τους
από το Σχολείο και την Οικογένεια: Διαφορές ως προς
Συγκεκριμένα Κοινωνικο - Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....133*

ΑΛΑΜ Α. ΧΑΡΒΑΤΗΣ

*Ανταρχική και Επιτρεπτική Διαπαιδαγώγηση των Παιδιών από
τους Γονείς: Συμπεράσματα από τις Έρευνες.....173*

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ

**ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ
& ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ:**

**Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ**

ΜΕΡΟΣ Ι

Ιωάννινα 2006

Αναστάσιος Εμβαλωτής,*

Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών & Εκπαιδευτική Έρευνα:

Η ανάπτυξη Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών για τη χαρτογράφηση της σχολικής φοίτησης - Μέρος Ι.

Περίληψη

Η εργασία αφορά στην ανάπτυξη ενός καινοτόμου πληροφοριακού συστήματος, το οποίο επιχειρεί να αξιοποιήσει συνδυαστικά τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών και ειδικότερα εκείνες των Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών (G.I.S.), με τεχνικές επεξεργασίας και ανάλυσης κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεδομένων. Στο συγκεκριμένο κείμενο παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης του Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών και η αξιοποίησή του σε εκπαιδευτικά δεδομένα της Περιφέρειας Ηπείρου. Η ανάπτυξη του συστήματος εντάσσεται σε ένα γενικότερο σχέδιο χαρτογραφικής απεικόνισης εκπαιδευτικών δεδομένων και αξιοποίησης του συστήματος για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής έρευνας και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών, διαχείριση χωρικής πληροφορίας, διαχείριση εκπαιδευτικών δεδομένων, ηλεκτρονική διακυβέρνηση.

Systèmes d'Information Géographique et Recherche Educative:

Le développement du Système d'Information Géographique

concernant la cartographie de la fréquentation scolaire

Première Partie

Résumé

Cette étude concerne le développement d'un système informatique qui tente de combiner les Technologies d'Information et de Communication et les Systèmes d'Information Géographique. A cette étude on présente en bref les principes de base d'élaboration et de développement du Système d'Information Géographique et la mise en place des données éducatives de la région d'Epire. Le développement du système s'intègre à un plus large projet de représentation cartographique des données éducatives et sa mise en valeur tant pour les besoins de la recherche éducative que ceux de la politique éducative appliquée.

Mots-clés: recherche éducative, systèmes d'information géographique, système d'information à référence spatiale, administration électronique.

*Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική έρευνα στην κοινωνία της πληροφορίας (information society) προϋποθέτει ενέργειες διαχείρισης και αξιοποίησης του ψηφιακού περιεχομένου κατά τρόπο ώστε να είναι δυνατή η έγκυρη και αξιόπιστη ερευνητική παραγωγή και αποδοτικότερη η αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Μια από τις ελάχιστες προσεγγίμενες ερευνητικές πτυχές στη χώρα μας είναι η χαρτογράφηση εκπαιδευτικών και κοινωνικών δεδομένων. Η συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων με σκοπό την αποτύπωση των βασικών πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας θεωρήθηκε (και ως ένα βαθμό θεωρείται ακόμη) δευτερεύουσα υπόθεση, για τη διεκπεραίωση της οποίας η ακαδημαϊκού τύπου εκπαιδευτική έρευνα δεν έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Για πολλές δεκαετίες η μόνη πηγή άντλησης έγκυρων δεδομένων για πτυχές της ελληνικής εκπαίδευσης ήταν (και σε μεγάλο βαθμό συνεχίζει να είναι) το Τμήμα Στατιστικών Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Κοινωνικών Στατιστικών στην Εθνική Στατιστική Υπηρεσία και όσες από τις Διευθύνσεις του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας είχαν την ευαισθησία να συντηρούν σχετικές βάσεις δεδομένων. Το πρόβλημα της βραδύτητας στην επεξεργασία των δεδομένων και η χρονική υστέρηση που παρατηρείται στη δημοσιοποίηση των ευρημάτων, έχει καταπονήσει τους ερευνητές.

Προκειμένου να επιλυθεί το πρόβλημα διάφοροι φορείς ανέλαβαν την πρωτοβουλία συγκέντρωσης ή/και επεξεργασίας δεδομένων σε επιμέρους τομείς¹. Οι πρώτες όμως σχετικές (και διερευνητικές) προσεγγίσεις ήταν αρκετές για να αναδείξουν το μέγεθος του προβλήματος. Ο Αλέξης Δημαράς, πρόεδρος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας την περίοδο 2000-2003, στα Προλεγόμενα της δημοσίευσης για τις δομές και τα ποσοτικά δεδομένα του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος σημειώνει (Σταμέλος 2002):

Μια πρώτη διερεύνηση των πραγμάτων επιβεβαίωσε όσα ήταν ήδη γνωστά ως εμπειρικές διαπιστώσεις: Τα στατιστικά στοιχεία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα τα σχετικά αριθμητικά του χαρακτηριστικά είναι διάσπαρτα, συνήθως ανεπεξέργαστα, συχνά δυσέυρετα και κάποτε αντιφατικά. Εξάλλου, η βραδύτητα με την οποία ορισμένοι φορείς της δημόσιας διοίκησης αντιλαμβάνονται την αξία της συστηματικής συγκέντρωσης (και διατήρησης) στατιστικών στοιχείων, δυσχεραίνει σοβαρά οποιαδήποτε προσπάθεια συνθετικής αποτύπωσης (σελ. 13).

1. Ως ενδιαφέρουσα και σημαντική πρωτοβουλία αναφέρεται ασφαλώς το «Έργο Αποτύπωσης των Σχολικών Μονάδων», μια πρωτοβουλία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Ως πρόταση συνολικής και αξιόπιστης επίλυσης των σχετικών προβλημάτων προτείνεται η αξιοποίηση της τεχνολογίας των Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών.

Τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών

Η ανάγκη σχεδιασμού, ανάπτυξης και ενημέρωσης βάσεων δεδομένων με πληροφορία η οποία να συνοδεύεται από αξιόπιστη χωρική αναφορά², κατέστη επιτακτική στη διάρκεια των τελευταίων ετών. Οι μέχρι τότε δομές και τεχνικές συλλογής, καταχώρησης, ενημέρωσης, επεξεργασίας και ανάλυσης, στατιστικής κυρίως πληροφορίας, διαπιστώθηκε ότι είναι ανεπαρκείς και ελάχιστα αξιόπιστες. Ως απάντηση στο αίτημα αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών προτάθηκαν τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών - Γ.Σ.Π. (Geographical Information Systems – G.I.S.). Ο Μανιάτης (1996: 24-25) παρουσιάζοντας το σκεπτικό ανάδειξης των Γ.Σ.Π. ως κύριο πλαίσιο μεθοδολογίας και επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων σημειώνει, μεταξύ άλλων λόγων (α) την ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών, (β) τη βελτίωση των μαθηματικών μεθόδων ανάλυσης των χωρικών δεδομένων και (γ) την ανάγκη επίλυσης των δυσκολιών επεξεργασίας και ανάλυσης σύνθετων κοινωνικοοικονομικών μεγεθών, πολύ περισσότερο στην περίπτωση που τα μεγέθη προβάλλονταν σε γεωγραφικές ενότητες.

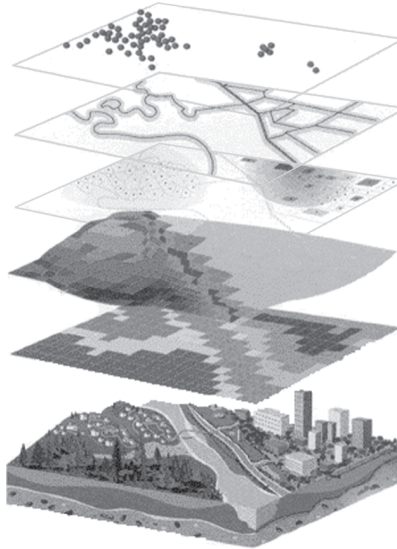
Παρά το γεγονός ότι το πρώτο πληροφοριακό σύστημα³ με δυνατότητα χω-

2. Η χωρική αναφορά παραπέμπει ευθέως στην έννοια της (γεωγραφικής) θέσης. Η θέση στη γεωγραφία ορίζεται με ποικίλους τρόπους: Ως *γεωγραφική* θέση (location) ορίζεται μια συγκεκριμένη θέση στην επιφάνεια της γης η οποία συνοδεύεται από (μοναδικές) συντεταγμένες. Η *θέση* (place) αναφέρεται στον εμπλουτισμό της γεωγραφικής θέσης (location) με πληροφορίες οι οποίες επιτρέπουν τον προσδιορισμό ενός αναγνωρίσιμου σημείου αναφοράς. Από την άλλη πλευρά η *θέση* – τόπος (site) αναφέρεται στις τοπικές, γεωγραφικές συνθήκες και τα φυσικά χαρακτηριστικά της περιοχής, ενώ η απόλυτη θέση (σε αντιδιαστολή με τη σχετική θέση) ως συνώνυμη με τη γεωγραφική θέση (location), παραπέμπει όχι μόνο σε κάποια μοναδική γεωγραφική θέση, αλλά και ορισμένο σύστημα αναφοράς (Κουτσόπουλος 1990: 14).

3. Αναφορές “θεματικής” χαρτογραφίας εντοπίζονται ιστορικά στις εργασίες του Louis-Alexandre Berthier για την αποτύπωση των μετακινήσεων στρατευμάτων στη μάχη του Yorktown (1780-1783), αλλά στο “Atlas to Accompany the Second report of the Irish Railway Commissioners” του 1850. Η σημαντικότερη όμως ιστορική αναφορά αναγνωρίζεται στη χαρτογράφηση των κρουσμάτων χολέρας από τον John Snow (1854) για την περιοχή του κεντρικού Λονδίνου (κλίμακα χάρτη 1:2000). Η χωρική ανάλυση του Snow παρείχε ενδείξεις συσχέτισης της υψηλής συγκέντρωσης θανατηφόρων κρουσμάτων σε χώρους συγκέντρωσης και διάθεσης ύδατος (αντλίες), με την κατανάλωση μολυσμένου νερού. Ο χάρτης του Snow αποτελεί ιστορικό τεκμήριο ιατρικής χαρτογραφίας (medical cartography). Βλ. σχετικά και Cliff, A. & Haggett, P. (1988). *Atlas of Disease Distributions*. Oxford: Blackwell.

ρικής αναφοράς ενδεχομένως σχεδιάστηκε και λειτούργησε το 1963⁴, μόλις το 1983 η Fédération Internationale des Géomètres ορίζει τα Γ.Σ.Π. ως «εργαλεία λήψης αποφάσεων» και αναγνωρίζει τον κοινωνικό τους ρόλο⁵.

Τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών αντιμετωπίζονται σήμερα ως ένα δυναμικό εργαλείο συλλογής, αποθήκευσης, διαχείρισης, ανάκτησης, μετασχηματισμού και απεικόνισης χωρικών και στατιστικών δεδομένων (Okabe 2005, Wiegand 2004, Kinder, Higgs & White 2003). Η λειτουργία τους βασίζεται στο σχεδιασμό και την αξιοποίηση εξειδικευμένων βάσεων δεδομένων, οι οποίες επιτρέπουν τη συσχέτιση πληροφοριών ή και γεγονότων σε πραγματικό ή μη χρόνο. Οι βάσεις δεδομένων αποτελούνται από επάλληλες σειρές πληροφοριακών επιπέδων, τα οποία αφορούν στην (ίδια) γεωγραφική ενότητα.



Εικόνα 1: Επάλληλη σειρά πληροφοριακών επιπέδων της ίδιας γεωγραφικής ενότητας σε ένα Γεωγραφικό Σύστημα Πληροφοριών.

4. Ως πρώτη απόπειρα χαρτογραφικής απεικόνισης με χρήση ειδικού πληροφορικού συστήματος ορίζεται η εργασία του Roger Tomlinson για τη γεωργική χρήση των καναδικών εδαφών (1964). Με τη βοήθεια φωτογραμμομετρικών και γεωφυσικών χαρτών, αναπτύχθηκε το πρώτο Γεωγραφικό Σύστημα Πληροφοριών (Canada Geographic Information System). Για μια ενδιαφέρουσα χρονολόγηση της εξέλιξης των G.I.S. βλ. ενδεικτικά <http://fermat.nap.edu/books/0309057353/html/55.html> (10.01.2006) και <http://www.casa.ucl.ac.uk/gistimeline/> (11.01.2006).

5. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις αναφορικά με την αξιοποίηση των G.I.S. έχουν ενταθεί μετά τα μέσα της δεκαετίας του '90. Βλ. ενδεικτικά και για την αφετηρία των σχετικών συζητήσεων Harris, T., & Weiner, D. (1996). *GIS and Society: The Social Implications of How People, Space, and Environment are represented in GIS*. Santa Barbara, California: NCGIA Technical Report 96-7.

Κάθε επίπεδο μπορεί να περιλαμβάνει επεξεργασμένα ή μη-επεξεργασμένα δεδομένα (κοινωνικά, εκπαιδευτικά, στατιστικά, τοπογραφικά, δορυφορικά, κ.τ.ό), καθώς επίσης και θεματικές πληροφορίες⁶. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η ανάπτυξη, διαχείριση και βελτίωση ενός Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών, αποτελεί μια διεπιστημονική διαδικασία⁷.

Η συγκρότηση ενός Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών

Τα βασικά στοιχεία ενός Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών είναι (α) το υλικό μέρος (hardware) του πληροφοριακού συστήματος (ηλεκτρονικοί υπολογιστές και περιφερειακές συσκευές εισόδου και εξόδου)⁸, (β) το λογισμικό (software) του πληροφοριακού συστήματος, (γ) τα δεδομένα (data), που θα αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας⁹ και (δ) οι χρήστες του πληροφοριακού συστήματος.

Ειδικότερα για τα δεδομένα θα πρέπει να επισημάνει κανείς τη βασική διάκριση σε χαρτογραφικά δεδομένα και στατιστικά δεδομένα. Τα χαρτογραφικά δεδομένα, που προκύπτουν κυρίως μέσω επιτόπιας συλλογής ή/και χαρτογραφικής επεξεργασίας, περιγράφουν τη γεωμετρία και τοπολογία του χώρου. Η γε-

6. Κάθε χαρτογραφική απεικόνιση παραπέμπει είτε σε χάρτες γενικής χρήσης, οι οποίοι βασίζονται σε ένα τοπογραφικό υπόβαθρο που αναπαριστά με μεγαλύτερη ή μικρότερη ακρίβεια τη χωρική πληροφορία αναφοράς του χάρτη είτε σε θεματικούς χάρτες, στους οποίους η χαρτογραφική πληροφορία και τα σχετικά υπόβαθρα ενδεχομένως απουσιάζουν δίνοντας έμφαση σε ειδικές πληροφορίες.

7. Ο Λιβιεράτος (2001) σημειώνει ότι από την κλασική περίοδο “το ‘γράφειν την Γην’ είχε δύο πτυχές: το ‘πράττειν’ και το ‘φιλοσοφείν’. Στο πράττειν ενέπιπτε το περιεχόμενο, η κατασκευή και η χρήση του χάρτη, στο φιλοσοφείν ενέπιπτε η ιστορία και η κριτική. Το σχήμα αυτό επαναλαμβάνεται μέχρι σήμερα, με το περιεχόμενο να έχει μεγάλη σημασία για την κατανόηση της δημιουργίας και της λειτουργίας του χάρτη και της κριτικής του” (σ. 57).

8. Οι συνθετικότερη σύνθεση του υλικού σε ένα Γεωγραφικό Σύστημα Πληροφοριών περιλαμβάνει (α) τη μονάδα επεξεργασίας, η οποία σήμερα είναι ένας ισχυρός προσωπικός υπολογιστής, (β) ένα σύστημα απεικόνισης, ικανό να παρέχει υψηλής ανάλυσης και ευκρίνειας αποτελέσματα, (γ) ένα σύστημα αποθήκευσης δεδομένων και (δ) ένα σύστημα εισαγωγής δεδομένων βασισμένο σε ψηφιοποιητές (digitizers), σαρωτές (scanners) ή και συστήματα εντοπισμού γεωγραφικής θέσης (GPS/Global Positioning Systems).

9. Χρειάζεται να σημειώσει κανείς τις διαφορετικές τεχνολογίες που υποστηρίζουν τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών. Η βασική διάκριση επιχειρείται ανάμεσα σε Γεωγραφικά Συστήματα που βασίζονται στην τεχνολογία διανύσματος (vector) και Γεωγραφικά Συστήματα που βασίζονται σε τεχνολογία πλέγματος (raster). Και στις δύο περιπτώσεις τα δεδομένα αποθηκεύονται σε κυψέλες (grids), το μέγεθος των οποίων καθορίζει και την ακρίβεια των διεργασιών και αποτελεσμάτων.

ωμετρική πληροφορία προκύπτει από την εξέταση στοιχείων του χάρτη μπορεί να είναι σημειακά, γραμμικά ή επιφάνειας, ενώ η τοπολογική πληροφορία αναφέρεται στη “σχέση που χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει τη σύνδεση, τη συνέχεια και τη γειτνίαση των δομικών στοιχείων” ενός χάρτη (Παππάς 1998: Α-17). Η στατιστική πληροφορία δεν μπορεί παρά να συνδέεται με τη χωρική αναφορά της.

Οφείλει να επισημάνει κανείς ότι η χρήση ενός Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών δεν περιορίζεται στη δημιουργία χαρτών¹⁰, διαγραμμάτων ή πινάκων. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ολοκληρωμένη τεχνολογία, η οποία επιτρέπει και προάγει την ανάλυση και μελέτη χωρικών και οργανωμένων θεματικών δεδομένων, συνεισφέροντας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (decision making), που αφορούν σε ειδικά ενδιαφέροντα ερευνητών.

Οι βασικές διαδικασίες και τα επιμέρους συστήματα ενός Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών

Οι βασικές ενέργειες ανάπτυξης ενός Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών είναι οι εξής:

- (α) συλλογή δεδομένων
- (β) κωδικοποίηση δεδομένων
- (γ) εισαγωγή δεδομένων
- (δ) επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων
- (ε) απεικόνιση δεδομένων

Οι διαδικασίες εκτελούνται στα επιμέρους υποσυστήματα του Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί:

Υποσύστημα	Τμήματα			
	Αξιολόγηση	Επιλογή	Οργάνωση	Χρήση
Είσοδος	Προεπεξεργασία	Ψηφιοποίηση	Διόρθωση	Μετασχηματισμός
Αποθήκευση	Μορφή	Μέγεθος	Μέσο	Δομή
Ανάκτηση	Διαχείριση	Δομή	Ανάκτηση	
Ανάλυση	Γεωγραφική	Στατιστική		
Έξοδος	Μέσο Απεικόνισης	Πίνακες	Διαγράμματα	Χάρτες

Πίνακας 1: Βασικές Διαδικασίες & Τμήματα ενός Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών (Μανιάτης 1996: 37)

10. Τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών ταξινομούνται στην ίδια ενότητα τεχνολογικών προτάσεων με τα συστήματα βάσεων δεδομένων, ψηφιακής χαρτογραφίας και σχεδιασμού (CAD). Παρά το γεγονός ότι και τα τέσσερα συστήματα προσφέρονται για μοντελοποίηση και οπτικοποίηση έχουν σημαντικές διαφορές (βλ. σχετικά και Παπαζαφειρίου 2001: 78-79).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι ο πυρήνας κάθε Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών είναι η βάση δεδομένων του, για το σχεδιασμό της οποίας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι σχετικές προδιαγραφές (Silberschatz, Korth & Sudarshan 2002· Ramakrishnan & Gehrke 2000).

Αναφορικά με τη γεωγραφική πληροφορία, η τυποποίηση των συστημάτων αναφοράς, επιτρέπει την ανταλλαγή και πολλαπλή αξιοποίηση των ψηφιακών υποβάθρων¹¹.

Θεματική Χαρτογραφία

Ο χάρτης (προϊόν χαρτογραφικής επεξεργασίας) στοχεύει στην απεικόνιση του χώρου και της σχετικής πληροφορίας κατά τρόπο ώστε να επιτρέπεται η “διάτυπωση μηνυμάτων και εννοιών που δεν είναι δυνατό να αποδοθούν επαρκώς με γραπτό λόγο” (Μαλούτας 1998:2). Ο Guenin (1972) σημειώνει ότι “ο χάρτης είναι πολύ περισσότερο από μια απλή οπτική εικόνα ή φωτογραφία μιας δεδομένης περιοχής. Αποτελεί το πιο αποτελεσματικό μέσο καταγραφής, υπολογισμού, αποτύπωσης, ανάλυσης και κατανόησης των χωρικών σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ διαφόρων φαινομένων, συγκεκριμένων ή αφηρημένων ...” (Guerin 1972, όπ. αναφ. στο Σιδηρόπουλος, 2003)¹². Όταν οι χάρτες αναφέρονται στη χαρτογραφική αποτύπωση θεμάτων κατά τρόπο ώστε να “περιλαμβάνουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα με χωρική υπόσταση”, οι χάρτες ονομάζονται θεματικοί (Paulston 1996:7). Τα Γ.Σ.Π. παρέχουν εξαιρετικές δυνατότητες δημιουργίας θεματικών χαρτών και απεικόνισης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν, μέσω της υποβολής προσεκτικά διατυπωμένων ερωτήσεων στις ειδικές βάσεις δεδομένων.

11. Η πιστή σχεδίαση και απεικόνιση της επιφάνειας της γης απαιτεί πολύπλοκους μαθηματικούς υπολογισμούς. Το γεγονός ότι η γη δεν είναι τέλεια σφαίρα επιβαρύνει περαιτέρω το εγχείρημα προβολής της γήινης επιφάνειας στο επίπεδο. Για τη μαθηματική προεργασία που απαιτεί η σύνθεση των χαρτογραφικών υποβάθρων οι ερευνητές επιλέγουν ένα ελλειψοειδές σχήμα το οποίο προσεγγίζει το γεωειδές. Ένα πλήρες σύστημα γεωγραφικών συντεταγμένων (γεωγραφικό μήκος λ, γεωγραφικό πλάτος φ και υψόμετρο h) προϋποθέτει συγκεκριμένο σύστημα γεωαναφοράς (GRS). Τα συστήματα γεωαναφοράς ποικίλουν, καθώς προσαρμόζονται καλύτερα στις διάφορες περιοχές της γης. Για την Ελλάδα το πληρέστερο (και επικρατέστερο) σύστημα αναφοράς είναι το Ελληνικό Γεωδαιτικό Σύστημα Αναφοράς 1987 (ΕΓΣΑ '87), το οποίο φαίνεται να καθιερώνεται για ποικίλους λόγους. Συνδυάζει datum (GRS80 προσανατολισμένο παράλληλα με το WGS84) και προβολικό σύστημα (εγκάρσια μερκατορική προβολή) κατά τρόπο ώστε να εντοπίζονται οι μικρότερες δυνατότες παραμορφώσεις, παρέχοντας συγχρόνως δυνατότητες αξιοπιστίας μετατροπής του σε άλλα γεωδαιτικά συστήματα όπως είναι το Παγκόσμιο Γεωδαιτικό Σύστημα Αναφοράς 1984 (WGS84).

12. Ειδικά για την κοινωνική χαρτογραφία (social cartography) βλ. τις ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις και εναλλακτικές θεωρήσεις όπως προτείνονται από τους Schriewer (2000), Paulston (1996), Seppi (1996: 121-141), Liebman (1996: 327-347). Για μια ενδιαφέρουσα επιστημολογικού χαρακτήρα σχετική συζήτηση βλ. ενδεικτικά Μαλούτας 1986 & 1988.

Το ερευνητικό σχέδιο: Ανάπτυξη Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών για τη χαρτογράφηση της σχολικής φοίτησης στην Ήπειρο.

Σκοπός του ερευνητικού σχεδίου

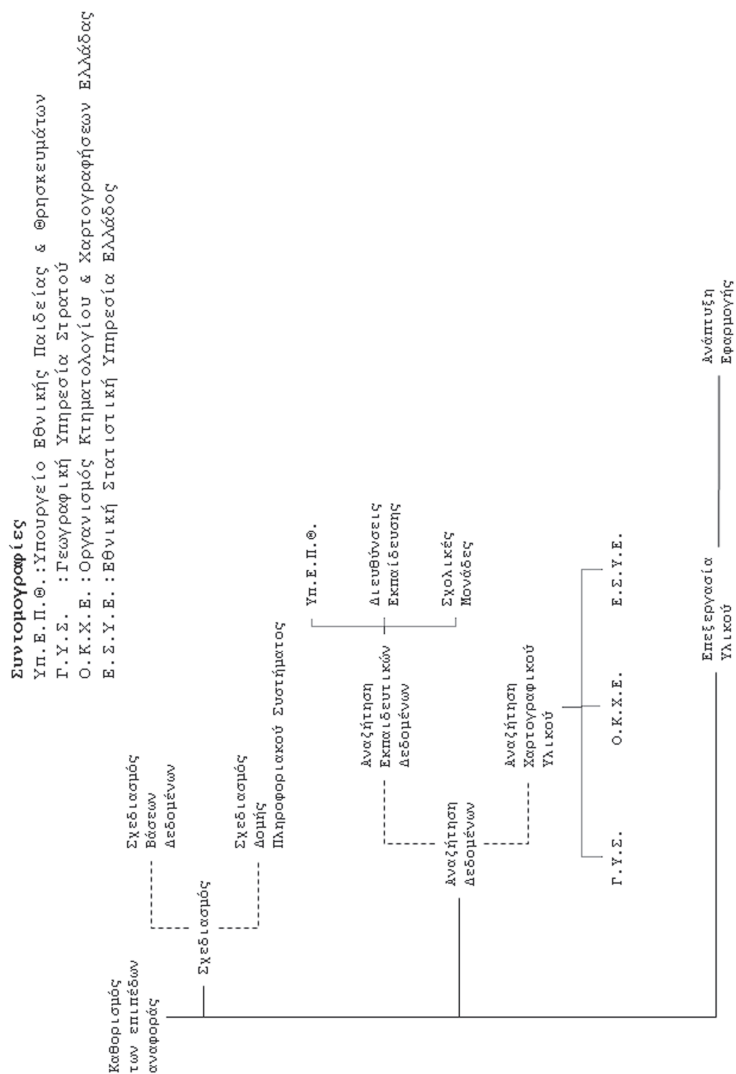
Σκοπός του ερευνητικού σχεδίου ήταν η ανάπτυξη ειδικού Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η παροχή ολοκληρωμένης και αξιόπιστης πληροφορίας, επιτρέποντας την έγκυρη λήψη κρίσιμων αποφάσεων και τη διευκόλυνση ερευνητικών σχεδίων. Στην πρώτη του φάση το εγχείρημα περιορίστηκε στην εκπαιδευτική περιφέρεια Ηπείρου, ενώ σήμερα ολοκληρώνεται με χαρτογραφημένες όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας. Ανάλογα ερευνητικά σχέδια (τα οποία συνιστούν εθνικά σχέδια δράσης και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής) υλοποιούνται σε ευρωπαϊκές χώρες (Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Βέλγιο), τις Η.Π.Α. και τον Καναδά¹³.

Ο σχεδιασμός του συστήματος

Με στόχο τη χαρτογράφηση της σχολικής φοίτησης στην Ήπειρο αναπτύχθηκε Γ.Σ.Π. λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες ερευνητικές ανάγκες του δημιουργού, αλλά και τη διαθεσιμότητα πρωτογενών δεδομένων. Παρακάτω παρουσιάζεται διαγραμματικά η πορεία ανάπτυξης του συστήματος σε επιμέρους στάδια τα οποία συνοπτικά είναι:

- (α) Καθορισμός των επιπέδων αναφοράς
- (β) Σχεδιασμός των βάσεων δεδομένων και της δομής του Πληροφοριακού Συστήματος
- (γ) Αναζήτηση των εκπαιδευτικών δεδομένων
- (δ) Αναζήτηση του χαρτογραφικού υλικού
- (ε) Επεξεργασία του υλικού
- (στ) Ανάπτυξη της Εφαρμογής

13. Βλ. ενδεικτικά Wiegand 2004, 2003



Διάγραμμα 1: Η πορεία ανάπτυξης του Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών για τη χαρτογράφηση της σχολικής φρόντησης.

Η συλλογή του υλικού

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στην πορεία υλοποίησης του σχεδίου ήταν η συλλογή του σχετικού υλικού. Η διαδικασία αναζήτησης του υλικού ήταν χρονοβόρα και επίπονη. Διαπιστώθηκε η αδυναμία - σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και δημόσιων οργανισμών - να ανταποκριθούν στο αίτημα διάθεσης δεδομένων. Το σχετικό υλικό οργανώθηκε σε δύο κατηγορίες: (α) εκπαιδευτικό υλικό και (β) χαρτογραφικό υλικό. Για τη συλλογή του εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιήθηκαν οι βάσεις δεδομένων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και ειδικότερα της Διεύθυνσης Λειτουργικής Ανάπτυξης & Πληροφοριακών Συστημάτων, καθώς και οι βάσεις δεδομένων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και ειδικότερα της Διεύθυνσης Κοινωνικών Στατιστικών - Τμήμα Στατιστικών Εκπαίδευσης. Για τη χαρτογραφική πληροφορία αξιοποιήθηκαν δορυφορικές εικόνες, αεροφωτογραφίες του Γεωγραφικής Υπηρεσίας Στρατού σε κλίμακα 1:30.000, καθώς και μια σειρά από υπόβαθρα (άλλα σε αναλογική μορφή τα οποία ψηφιοποιήθηκαν και άλλα ψηφιακά).

Η επεξεργασία των στοιχείων

Στη φάση επεξεργασίας των στοιχείων το υλικό ταξινομήθηκε, αξιολογήθηκε, ψηφιοποιήθηκε (όταν ήταν αναγκαίο) και προσαρμόστηκε στις απαιτήσεις του Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών.

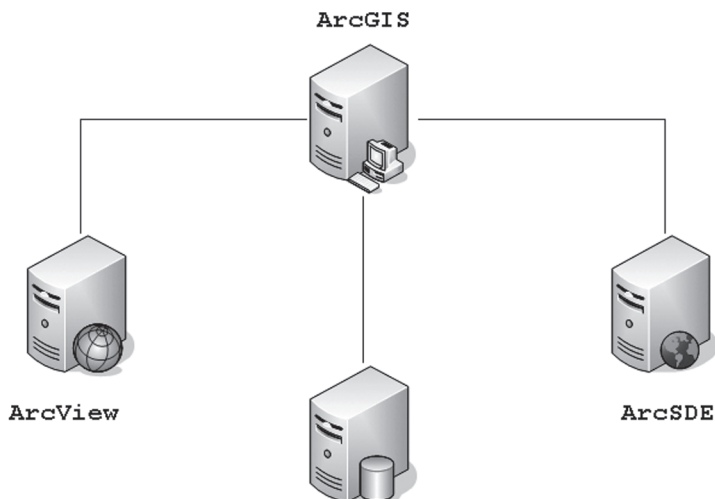
Η ανάπτυξη του Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών

Το Γεωγραφικό Σύστημα Πληροφοριών αναπτύχθηκε στην εφαρμογή ArcGIS v. 9.1 της ESRI και βασίζεται σε τρία επιμέρους υποσυστήματα:

Το ArcVIEW, λογισμικό το οποίο παρέχει στο χρήστη τη δυνατότητα οπτικοποίησης και διαχείρισης και ανάλυσης χαρτογραφικών και άλλων (ψηφιακών) δεδομένων.

Το ArcIMS, λογισμικό το οποίο επιτρέπει τη διάχυση της πληροφορίας που αναπτύσσεται στο ArcVIEW μέσω Intranet ή Internet (αποτελεί μελλοντική εξέλιξη του σχεδίου).

Το ArcSDE, λογισμικό το οποίο λειτουργεί ως πύλη του Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών προς τη Βάση Δεδομένων, παρέχοντας τη δυνατότητα διαχείρισης των δεδομένων.



Σχήμα 1: Τα υποσυστήματα στην ανάπτυξη του Γεωγραφικού Συστήματος Πληροφοριών

Περιγραφή των δεδομένων που καταχωρήθηκαν στο GIS.

Για τις ανάγκες του ερευνητικού σχεδίου αναπτύχθηκαν ή εγκαταστάθηκαν τα παρακάτω αρχεία χωρικής αναφοράς:

1. Ακτογραμμή της χώρας (πρόκειται για αρχείο vector με τοπολογία γραμμών).
2. Γεωγραφικές θέσεις οικισμών με πληθυσμό > 500 κατοίκων (πρόκειται για αρχείο vector με τοπολογία σημείων).
3. Όρια των νομών της χώρας (πρόκειται για αρχείο vector με τοπολογία πολυγώνων).
4. Όρια δήμων και κοινοτήτων της χώρας, σύμφωνα με τη διανομή του Σχεδίου Καποδίστριας (πρόκειται για αρχείο vector με τοπολογία πολυγώνων).
5. Όρια των Περιφερειών (πρόκειται για αρχείο vector με τοπολογία πολυγώνων).
6. Σημειακές αναφορές σχολικών μονάδων.

Διαμόρφωση & ενημέρωση υποβάθρων

Η σημειακή αναφορά των σχολικών μονάδων κατέστη δυνατή με μεταφορά των συντεταγμένων από συσκευή GPS¹⁴ στις περιπτώσεις των πόλεων, ενώ για τις υπόλοιπες περιπτώσεις η αναφορά έγινε προσεγγίζοντας τη θέση του οικισμού. Για τη μεταφορά των σημείων προορισμού (waypoints), αξιοποιήθηκε η σχετική δυνατότητα του ArcGIS, καθώς επίσης και η χρήση ειδικού λογισμικού¹⁵. Η εναλλακτική χρήση λογισμικού στόχευε (εκτός από την επίλυση τεχνικών προβλημάτων συμβατότητας) και στο έλεγχο αξιοπιστίας υποβάθρων και αναφορών. Το αποτέλεσμα της διαμόρφωσης εμφανίζεται στους Χάρτες 5-7.

Έχοντας καταχωρηθεί η (αρχική) θέση των σχολικών μονάδων, παρέχεται η δυνατότητα ελέγχου, διόρθωσης, βελτίωσης ή/και επικαιροποίησης της σημειακής αναφοράς¹⁶.

14. Το datum των δεδομένων ήταν σε WGS84. Τα σημεία (πρόκειται για σημεία προορισμού), έφεραν σύντομη περιγραφή, η οποία συνήθως ήταν η επωνυμία της σχολικής μονάδας όπως αναγνωρίζονταν από τις ενδείξεις στο κτίριο.

15. Χρησιμοποιήθηκαν οι εφαρμογές Garmin Map Source, για τη μεταφορά δεδομένων από και προς το GPS Garmin, <http://www.ozieplorer.com/>, G7ToWin (<http://www.gpsinformation.org/ronh/>) και Magway <http://www.carminc.demon.co.uk/315/magway.htm> για τη μεταφορά δεδομένων από και προς το GPS Magellan.

16. Η οργάνωση, χωρική κατανομή του μαθητικού πληθυσμού και των επιμέρους δομών εκπαίδευσης σε (σχολικές) περιφέρειες ευθύνης (βλ. σχετικά χάρτη 7), τεκμηριώνεται με αναφορές στις σχετικές ρυθμίσεις (Ν. 1566/85, ΠΔ 201/98), τις αποφάσεις Περιφερειακών Διευθύνσεων και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, πληροφορίες οι οποίες συνοδεύουν με μορφή μεταδεδομένων τις εγγραφές στη βάση δεδομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Kidner, D. B., Higgs, G., & White, S. (2003). Socio-economic applications of geographic information science. London, New York: Taylor & Francis.
- Liebman, M. (1996). Social Mapping: The Art of Representing Intellectual Perception. Στο R. Paulston (Ed.), *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change* (pp. 327-347). New York: Garland Pub.
- Okabe, A. (2005). GIS-based studies in the humanities and social sciences. London: Taylor & Francis.
- Paulston, R. (2000). A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a Social Cartography of Difference. Στο J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 297-354). New York: P. Lang.
- Paulston, R. G. (1996). *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland Pub.
- Ramakrishnan, R., & Gehrke, J. (2000). *Database management systems* (2nd ed.) Boston: McGraw-Hill.
- Schriewer, J. (2000). *Discourse formation in comparative education*. New York: P. Lang.
- Seppi, J. (1996). Spatial Analysis in Social Cartography: Metaphors for Process and Form in Comparative Educational Studies. Στο R. Paulston (Ed.), *Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change* (pp. 121-141). New York: Garland Pub.
- Silberschatz, A., Korth, H. F., & Sudarshan, S. (2002). *Database system concepts* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Wiegand, P. (2003). Educational Cartography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(4), 344-353.
- Wiegand, P. (2004). Using GIS to promote public participation in conservation area appraisal. Στο W. Kent, & Powell, A. (Ed.), *Geography and Citizenship Education: Research Perspectives*. London: Institute of Education.
- Κουτσόπουλος, Κ. (1990). *Γεωγραφία: μεθοδολογία και μέθοδοι ανάλυσης χώρου*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Λιβιεράτος, Ε. (2001). Σχόλια περί την Χαρτογραφία, τους Χάρτες και τις Ελληνικές τους "περιπλοκές". *Γεωγραφίες*(1), 56-72.
- Μανιάτης, Γ. (1996). Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη.
- Μαλούτας, Θ. (1986). Θεωρίες του χώρου και χώρος της θεωρίας (Ι). Γεωγραφία και φαινομενολογία: Δοκιμή φαινομενολογικής θεμελίωσης της έννοιας του χώρου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*(63), 280-292.
- Μαλούτας, Θ. (1988). Θεωρίες του χώρου και χώρος της θεωρίας (ΙΙ). Γεωγραφική μεταθεωρία: Γεωγραφική σκέψη και κοινωνική εξέλιξη. *Επιθεώ-*

ρηση Κοινωνικών Ερευνών(71), 125-191.

Μαλούτας, Θ. (1998). Διερευνητικές μετρήσεις του κοινωνικού διαχωρισμού στις ελληνικές πόλεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 96(97), 37-82.

Παππάς, Β. (1998). *Εισαγωγή στα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Σταμέλος, Γ. (Επιμ.) (2002). Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ

Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΡΟΙΜΙΑ

Ιωάννινα 2006

Γεώργιος Δ. Καψάλης*

Η οικογένεια στην ελληνική παροιμία

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή πρόκειται να παρουσιάσουμε τη θέση της οικογένειας στην ελληνική παροιμία. Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήσαμε ένα διευρυμένο σώμα παροιμιών που περιλαμβάνει περισσότερες από 6000 παροιμίες από διάφορες συλλογές. Στη συνέχεια επιλέξαμε τα πρόσωπα που ανήκουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, όπως αδερφός, αδερφή, άντρας, γυναίκα, γονείς, γιος, κορίτσι, παιδί, απουσκοπώντας να μελετήσουμε τη θέση αυτών των προσώπων στον παροιμιακό λόγο. Διαπιστώθηκε ότι τα πρόσωπα αυτά αντικατοπτρίζουν μέσα από την παρουσία τους στις παροιμίες διάφορες επιμέρους κοινωνικές καταστάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Παροιμία, αδερφός, αδερφή, άντρας, γυναίκα, μάνα, γιός, θυγατέρα, κόρη, κορίτσι, παιδί, πεθερά

Family in Greek Proverbs

Abstract

In this study we are dealing with the position of the family in the Greek proverb. Our study was based on a corpus of proverbs, exceeding 6000 in number, found in various collections of proverbs. We selected specific members of the family environment, such as the brother, the sister, the man, the woman, the mother, the parent, the son, the daughter, the girl, the child and the mother-in-law, in order to identify their function in the proverbial word. It was evident that these members exhibit a strong presence and reflect the social reality.

Key words: Proverb, brother, sister, man, woman, mother, son, daughter, girl, child, mother in law

*Καθηγήτης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Ο πλούσιος παροιμιακός λόγος που συναντούμε γενικότερα στη νεοελληνική γλώσσα, θα ήταν αδύνατο να μην έχει μία έντονη αναφορά και στα μέλη της οικογένειας. Ως βάση για την προσέγγιση του θέματος που θα σας παρουσιάσουμε χρησιμοποιήσαμε κατεξοχήν τη μελέτη που έχουμε εκπονήσει με τίτλο: *Οι Παροιμίες του Θεσπρωτού Λογίου Κώστα Αθ. Μιχαηλίδη, 6121 Χειρόγραφες Παροιμίες σε αλφαβητική και λημματοθετική κατάταξη, Συγκριτική Μελέτη, Ευρετήριο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα ⁴2005.

Εκτός από το σημαντικό αριθμό των παροιμιών που περιλαμβάνει η συγκεκριμένη συλλογή, υπάρχουν και πολλοί άλλοι βασικοί παράγοντες που μπορούν να προσδώσουν το στοιχείο της αντιπροσωπευτικότητας και της φερεγγυότητας στα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρουσίαση του θέματος.

Ένας πρώτος τέτοιος παράγοντας είναι ο τρόπος που έχουν καταχωρηθεί οι παροιμίες και ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στην αλφαβητική κατάταξη αλλά περιλαμβάνει και τη λημματοθετική κατάταξη των παροιμιών. Έτσι, ο μελετητής αξιοποιώντας τη λημματοθετική κατάταξη θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει τη λέξη που δηλώνει τη βασική σημασία και το κύριο περιεχόμενο της κάθε παροιμίας που περιλαμβάνεται στη συλλογή. Ένας άλλος παράγοντας είναι η συγκριτική παρουσίαση του σώματος των παροιμιών της παραπάνω συλλογής με το σύνολο των παροιμιών από όλες τις συλλογές της Ηπείρου αλλά και με ένα αντιπροσωπευτικό φάσμα συλλογών από τον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο. Μέσα από την προσέγγιση αυτή διαπιστώνεται αφενός η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η κάθε παροιμία στις διάφορες συλλογές και αφετέρου ενημερώνεται ο αναγνώστης για τις πληροφορίες που μπορεί να αντλήσει από κάθε συλλογή χωριστά. Ο τρίτος, τέλος, παράγοντας αναφέρεται στο πλήρες Ευρετήριο που υπάρχει στη συγκεκριμένη συλλογή, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να οδηγείται σε θεματικές ενότητες και κατηγορίες και να εξακριβώνει με ευκολία τη λειτουργικότητα των ίδιων λέξεων σε διαφορετικές παροιμίες. Θα επισημαίναμε, μάλιστα, ότι η ύπαρξη του Ευρετηρίου αυτού διευκόλυνε καθοριστικά στην παρουσίαση του θέματος της συγκεκριμένης μελέτης.

Βέβαια, είναι γεγονός ότι για την προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος έπρεπε να προσδιοριστεί ο κύκλος των προσώπων που θα συμπεριλαμβανόταν στον ευρύτερο όρο «οικογένεια». Έπρεπε, επίσης, να αποδώσουμε βαρύτητα στον τρόπο που λειτουργούν τα συγκεκριμένα πρόσωπα μόνο στο εσωτερικό της οικογένειας και όχι σε άλλες δραστηριότητες εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος και οι οποίες, ενδεχομένως, δεν εντάσσονται στη θεματική που εξετάζουμε.

Έτσι αναφορικά με τα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος συμπεριλάβαμε, πράγματι, μια σειρά από πρόσωπα, όπως **αδερφός, αδερφή, άντρας, γυ-**

ναίκα, μάνα, καλομένα, γονιός, γιος, θυγατέρα, κόρη, κορίτσι, κοριτσάκι, παιδί και πεθερά, που θεωρούμε ότι εντάσσονται και λειτουργούν στο εσωτερικό του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος. Η παρουσίαση του θέματος θα γίνει με βάση το καθένα από τα παραπάνω λήμματα και με τη διαμόρφωση επιμέρους θεματικών στις οποίες ανήκουν οι παροιμίες που εξετάζουμε.

Η πρώτη γενική διαπίστωση που προκύπτει από τη διερεύνηση του θέματος που εξετάζουμε είναι ότι υπάρχει πράγματι ένας μεγάλος αριθμός παροιμιών που αναφέρονται στα πρόσωπα της οικογένειας με συχνότερη αναφορά στο παιδί, τη γυναίκα και τον άντρα. Βέβαια πρέπει να επισημάνουμε από την αρχή ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις είναι δυνατόν να συναντήσει κανείς θετικές κρίσεις και αξιολογήσεις απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις, ενώ είναι δυνατόν σε άλλες παροιμίες για τα ίδια πρόσωπα να δηλώνεται ακριβώς το αντίθετο. Ωστόσο, μέσα από τον αριθμό των παροιμιών ή την έμφαση που αποδίδεται, αναδεικνύονται μια σειρά από χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προσδιορίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο ή μία συγκεκριμένη κατάσταση.

Κατά την παρουσίαση του θέματος θα αποφύγουμε έναν εκτεταμένο σχολιασμό, ο οποίος συχνά είναι και αυτονόητος, επιλέγοντας περισσότερο να αναδείξουμε τη λειτουργία αυτού καθεαυτού του παροιμιακού λόγου.

Στο πρώτο βασικό λήμμα που θα εξετάσουμε και που είναι η λέξη **ΑΔΕΡΦΟΣ** θα παρατηρήσουμε ότι στο μεγαλύτερο αριθμό των παροιμιών υφίσταται μία θετική σχέση ανάμεσα στα αδέρφια, γύρω από τις σχέσεις των οποίων, άλλωστε, περιστρέφονται όλες οι αντίστοιχες παροιμίες. Πιο συγκεκριμένα έχουμε:

ΑΔΕΡΦΟΣ

46Α: Αδέρφια ενωμένα, σπίτια ευτυχισμένα

225Α: Ανάθεμα που πίστευε στον αδερφών τη μάχη¹

231Α: Ανάθεμά τον που το ειπεί τ' αδέρφια δεν πονιούνται

182Δ: Δυο αδέρφια μάλωναν και δυο λωλοί τα πίστευαν²

23Τ: Τ' αδέρφια όντας σμίγουνε, τριαντάφυλλ' ανοιγμένα³

1. Πρβ. Διὰλ. Ζενγώλη-Γλέζου, *Παροιμίες από την Απειράνθο της Νάξου*, Παράρτημα *Λαογραφίας* 6, Αθήναι 1963, 26 αδελφός 1. Ν.Γ. Πολίτης, *Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του Ελληνικού λαού. Παροιμίας Α'-Δ'*, εν Αθήναις 1899-1902, 1 αδελφός 5.

2. Βλ. Π. Αραβαντινός, *Παροιμιαστήριον ή Συλλογή παροιμιών εν χρήσει ουσών παρά τοις Ηπειρώταις*, Εν Ιωαννίνους 1863, 1577. Ι. Βενιζέλος, *Παροιμίες δημώδεις*, Ερμούπολις ²1867, 155. Πρβ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *Παροιμίας του Ελληνικού λαού*, Τεύχ. Α'-Γ', Αθήναι 1964-1965-1966, 1627 & 1689. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, «Συλλογή Χιακών Παροιμιών», *Λαογραφία* ΙΖ' (1957) 459-504, 461 αδελφός 1. Δημ.Σ. Λουκάτος, *Νεοελληνικοί παροιμιόμυθοι*, Αθήναι 1972, 30.

3. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 92. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 1 αδελφός 27.

32T: Τα δυο αδέρφια είναι καλά, τα τρία κάλλια,
τα πέντε και τα τέσσερα κάστρα θεμελιωμένα⁴

Οι κακές σχέσεις ανάμεσα στ' αδέρφια παρουσιάζονται σε περιορισμένο αριθμό παροιμιών, ενώ συνδέονται και με άλλα μέλη της οικογένειας ή έχουν να κάνουν με οικονομικά κίνητρα:

493K: Κρεμάστε τον αδερφό μου κι εγώ δεν αδειάζω⁵

17T: Τα γονικά τρωγόντουσαν, τ' αδέρφια εσκοτωθήκαν⁶

32Φ: Φίλοι κι αδέρφια να είμαστε και τα πουργιά να παίζουν⁷

Ο ρόλος της ΑΔΕΡΦΗΣ έχει μια πιο περιορισμένη παρουσία στον παροιμιακό λόγο. Εμφανίζεται, μάλιστα, περισσότερο με θετικό περιεχόμενο, ενώ αναδεικνύεται και το γνωστό κοινωνικό ζήτημα του γάμου της αδερφής. Πιο συγκεκριμένα, ο γάμος της αδερφής πρέπει να προηγηθεί, για να ακολουθήσει και η σειρά των υπόλοιπων μελών της οικογένειας.

ΑΔΕΡΦΗ

7N: Να είχα μάνα στο ξύφασμα κι αδελφή στο κομπόδεμα

37Π: Παντρεύτηκ' η αδελφούλα μου, ήρθ' η αραδούλα μου

Η πρώτη διαπίστωση αναφορικά με το λήμμα ΑΝΤΡΑΣ στη νεοελληνική παροιμία είναι ότι το συγκεκριμένο λήμμα έχει μία πολύ συχνή παρουσία στο νεοελληνικό λόγο. Παράλληλα γίνεται σαφές ότι στην ουσία πρόκειται για κρύσεις που εκφράζονται σχεδόν αποκλειστικά από τη γυναίκα για τον άντρα. Έτσι, αρχικά έχουμε μια σειρά από παροιμίες με γενικότερες απαξιωτικές κρύσεις προς το πρόσωπο του άντρα που διατυπώνονται από τη γυναίκα του. Επομένως, ο άντρας σε όλες τις κατηγορίες παροιμιών που ακολουθούν, εκτός από την τρίτη, εμφανίζεται με τη σημασία του συζύγου.

ΑΝΤΡΑΣ

208A: Αμαρτίες που 'χαμ', άντρα, όλοι επνίγηκαν και συ ήρθες⁸

207A: Αμαρτίες που έχεις, άντρα, ή εγώ να χήρευα ή εσύ να πέθνησκες⁹

4. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 1625. Α.Α. Παπαδόπουλος, «Παροιμίες Πόντου», *Λαογραφία* ΣΤ' (1917) 3-77, ἀδελφός 3.

5. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 665. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 440.

6. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 1332.

7. Πρβ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 766. Γ.Π. Σαββαντίδης, «Οι παροιμίες του Παρθενίου Κατζιούλη», *Δωδώνη*, Επιστ. Επετ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1 (1972) 145-200, 379.

8. Πρβ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 704. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 2 άνδρας. Μουσελίκης Σπ., «Το Πόποβο, Γνωμικά», *Ηπειρωτική Εστία* ΙΗ' (1969) 448-450, 570-576. ΙΘ' (1970) 78-83, 117-182, 79.

9. Πρβ. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *Παροιμίες και φράσεις από τη Σύμη*, Αθήνα 1980, 1113. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 2 άνδρας 2.

10. Βλ. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 494 πρωτοκλαίω.

408Α: Άντρα, γουρούνι, γάιδαρο και ποιον να πρωτοκλάψω¹⁰

426Α: Αν φταίω εγώ, να σκάσει ο άντρας μου, αν φταίει αυτός, να σκάσει¹¹

495Κ: Κρένω εγώ, τσαμπουνίζει κι ο άντρας μου¹²

78Μ: Μ' έκαμες κι εγέλασα, κι έχω και τον άντρα μου άρρωστο¹³

Στην επόμενη κατηγορία επεισέρχεται το ερωτικό στοιχείο, όπου η γυναίκα εμφανίζεται να δείχνει διαφορετικές προτιμήσεις και να περιφρονεί όσα κάνει ο δικός της άντρας για την ίδια:

327Α: Αν έχεις κέρατα, άντρα μου, έχω κι εγώ στολίδια

368Α: Αν μ' αγαπάει ο άντρας μου, της μοίρας μου έχω χάρη,
κι αν μ' αγαπάει κι άλλος κανείς, το 'χω κρυφό καμάρι¹⁴

414Α: Άντρα μου, για να γκαστρωθώ, δε μ' ωφελούν τα ξόρκια¹⁵

415Α: Άντρα μου, παιδάκια θέλεις; Άσε με κι εγώ σου κάνω

544Α: Απ' τα ψες την ταχινή λείπει άντρας μου στα ξύλα
να παντρευτώ, γειτόνισσα, ή ν' απομείνω χήρα¹⁶

98Ν: Ντράπου τον ένα, ντράπου τον άλλο,
δεν έκαμα παιδί με τον άντρα μου¹⁷

Στην επόμενη κατηγορία δηλώνεται με έμφαση η επιθυμία της γυναίκας να βρει κάποιον άντρα, με τη μορφή περισσότερου του ερωτικού συντρόφου.

410Α: Άντρα θέλω, κι ας είν' και κούτσουρο¹⁸

411Α: Άντρα θέλω, τώρα τον θέλω¹⁹

11. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 96. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 269. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Νεοελληνικοί παροιμιομύθοι*, 350. Γ.Π. Σαββαντιδής, *ό.π.*, 197.

12. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 667. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 434. Ευάγγ. Αθ. Μπόγκας, «Ηπειρωτικά Παροιμιά», *Ηπειρωτική Εστία* Β' (1953) 682. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 2 άνδρας 56. Γ.Π. Σαββαντιδής, *ό.π.*, 94.

13. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 707. Ευάγγ. Αθ. Μπόγκας, «Ηπειρωτικά Παροιμιά», *Ηπειρωτική Εστία* Γ' (1954) 52, 155. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 3 γελώ 40.

14. Βλ. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 1 αγαπώ 15.

15. Βλ. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 3 γκαστρώνω 2.

16. Πρβ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 1063. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 394. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 637. Γ.Π. Σαββαντιδής, *ό.π.*, 389.

17. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 786. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 66. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 310 φίλος 3. Στέφ. Μπέτης, «Γραμμινιάτικα Β'», *Ηπειρωτικό Ημερολόγιο* ΙΓ', 185-236, Ιωάννινα 1991, 197, 54. Λάμπρ. Μάλαμας, *Λαοσοφία (Απανθίσματα) παροιμικά, μύθοι, γνωμικά*, Ιωάννινα 1973, 47, 54 & 308, 55. Δημ. Σαλαμιάγκας, «Γιαννιώτικες παροιμίες και φράσεις», (Επιμ. Δημ. Σ. Λουκάτου), *Ηπειρωτικά Χρονικά* 18 (1974) 1-168, 1313. Οδ. Θ. Φραγκούλης, *Το Σκαμνέλι, Α. Συμβολή στην Ιστορία του. Β. Ήθη-Έθιμα-Παραδόσεις*, Ιωάννινα 1988, σσ. 175-187, 182.

18. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 262. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 40 άντρας 1. Χ.Ι. Παπαχριστοδούλου, «Λαογραφικά σύμμεικτα Ρόδου, Η'. Παροιμίες και Γνωμικά», *Λαογραφία* Κ' (1962) 121-175, 124 άντρας 1. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 2 άνδρας 10.

19. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 66. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 263. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 126

409Α: Άντρα θέλω για το βράδυ, κι ας μην έχει ο λύχνος λάδι²⁰

250Μ: Μια γριά μονοδοντού άντρα γύρευε παντού²¹

57Ν: Να φάμε πρώτα κι ύστερα να ... ή να ... πρώτα
κι ύστερα να φάμε; - Όπως θέλεις, άντρα μου,
κι ύστερα τρώμε²²

399Ο: Όντας να σαραντέψεις, τότε άντρα μη γυρέψεις²³

Στην προτελευταία κατηγορία που έχουμε διαμορφώσει, η έμφαση δίνεται σε αυτό που προοδικά η γυναίκα από τον άντρα της σε οικονομικό επίπεδο και γενικότερα η επιθυμία της για έναν καλύτερο τρόπο ζωής:

73Δ: Δεν θέλω άντρα όμορφο να κάθεται κοντά μου,
να συχνοπαρμπερίζεται και να πεινά η κοιλιά μου²⁴

39Ε: Εγώ ψοφάω για ψωμί κι ο άντρας μου το δανειζει²⁵

15Λ: Λάχανα στη μάνα μου, λάχανα στον άντρα μου,
κάλλια ήταν στη μάνα μου²⁶

Τέλος, ύστερα από όσα προηγήθηκαν, υπάρχει και μια τελευταία κατηγορία παροιμιών, στην οποία η γυναίκα εκφράζει μια θετική κρίση και θεώρηση έναντι του άντρα και του αμοιβαίου κοινωνικού ρόλου που διαμορφώνουν από κοινού:

26Ο: Ο άντρας μου βασιλιάς κι εγώ βασίλισσα²⁷

θέλω 2. Ευάγγ. Αθ. Μπόγκας, *ό.π.*, *Ηπειρωτική Εστία Α'* (1952) 688. Στέφ. Μπέτης, *ό.π.*, 197,56. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *ό.π.*, 113. Γρ. Κατσαλίδας, *Η περιοχή Θεολόγου Αγίων Σαράντα, Λαογραφικά-Εθνογραφικά-Ηθογραφικά*, Ιωάννινα 1994, 61. Ορ. Δ. Σχινάς, «Παροιμίες και παροιμιώδεις φράσεις, συλλεγείσαι εκ Σερρών της Μακεδονίας», *Λαογραφία Γ'* (1911-12) 180-227, 186 άντρας 1. Ευλ. Κουρύλας, «Ανέκδοτος Συλλογή Παροιμιών εξ Αγιορείτικου Κώδικος», *Λαογραφία Ε'* (1915-16) 553-560, 5 άντρας. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 474 θέλω 1. Χ.Ι. Παπαχριστοδούλου, *ό.π.*, 124 άντρας 2. Λάμπρ. Μάλαμας, *ό.π.*, 292,3. Καλ. Μουσαίου-Μπουγιούκου, *Παροιμίες του Λιβισιού και της Μάκρης*, Έκδ. Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών, Αθήνα 1961, 37,107.

20. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 264. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 236 παντρεύομαι 4. Καλ. Μουσαίου-Μπουγιούκου, *ό.π.*, 384,1325. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 2 άνδρας 9.

21. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 3502. Ορ. Δ. Σχινάς, *ό.π.*, 196 γριά 4. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γριά 82.

22. Βλ. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 127 θέλω 13. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Νεοελληνικοί παροιμιόμυθοι*, 463.

23. Βλ. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 2 άνδρας 68α.

24. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 247. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 58. Ευάγγ. Αθ. Μπόγκας, *ό.π.*, *Ηπειρωτική Εστία Α'* (1952) 803.

25. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 1691. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 δανειζου 4.

26. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 681. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 17. Ευάγγ. Αθ. Μπόγκας, *ό.π.*, *Ηπειρωτική Εστία Γ'* (1954) 52. Σπ. Μουσελίμης, «Το Πόποβο, Γνωμικά», *Ηπειρωτική Εστία ΙΗ'* (1969) 448-450, 570-576, 574. Γρ. Κατσαλίδας, *ό.π.*, 265. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 3113. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Νεοελληνικοί παροιμιόμυθοι*, 434. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 2 άνδρας 57.

27Ο: Ο άντρας μου με κάνει χόμα κι άντρας μου με κάνει εικόνα²⁸

28Ο: Ο άντρας μου να κουβαλεί με το τσουβάλι κι η γυναίκα να τραβάει με το κουτάλι²⁹

120Τ: Τα πολλά τιμούν τον άντρα και τα λίγα τη γυναίκα³⁰

476Τ: Τον άντρα μου θωρούνε κι εμένα τιμούνε³¹

Μία ανάλογη έντονη παρουσία στον παροιμιακό λόγο έχει και η ΓΥΝΑΙΚΑ, με πρώτη κατηγορία παροιμιών εκείνη που αναφέρεται σε παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνει κανείς υπόψη κατά την επιλογή της γυναίκας-συζύγου:

ΓΥΝΑΙΚΑ

189Α: Άλογο μη διαλέγεις την άνοιξη και γυναίκα την Κυριακή³²

158Γ: Γυναίκα και χειμωνικό η τύχη τα διαλέγει³³

341Η: Η πρώτη μου γυναίκα, η δεύτερη κυρά μου, η τρίτη η στερνότερη, ραβδί του κεφαλιού μου³⁴

58Π: Πάρε γυναίκα όμορφη, να βγαίνεις στο σεργιάνι

277Τ: Τι τα θες τα χίλια φλουριά με την άσχημη γυναίκα;

Τα φλουριά θα φύγουν, η γυναίκα θα μείνει³⁵

Στην επόμενη σύντομη κατηγορία επισημαίνεται ο ρόλος της γυναίκας στην οικογένεια και η επιφύλαξη με την οποία πρέπει να αντιμετωπίζονται οι απόψεις της:

159Γ: Γυναίκα κοίτα τη ρόκα σου, κοίτα τον αργαλειό σου,
και τα αμπελοχώραφα είναι δουλειά δική μου³⁶

180Σ: Στα εννιά κι ένα δέκα ν' ακούς και τη γυναίκα

Η τελευταία κατηγορία αναδεικνύει και στην περίπτωση αυτή την ηθική και γενικότερα τη συμπεριφορά της γυναίκας:

162Γ: Γυναίκα όπου περπατεί και τα πισινά κουνεί,

27. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 602. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 1 άνδρας 64.

28. Πρβ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 603. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, Αθήνα 1952, 497. Καλ. Μουσαίου-Μπουγιούκου, *ό.π.*, 37,108. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 2 άνδρας 66.

29. Πρβ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 24. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 90 γυναίκα 5. Λ.Α. Τατσιόπουλος, «Παροιμίες από το Κομπότι Άρτας», *Ηπειρωτική Εστία ΚΔ'* (1975) 326-341, 332. Στέφ. Μπέτης, *ό.π.*, 200,109. Γρ. Κατσαλίδας, *ό.π.*, 387. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 604. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 470 γυναίκα.

30. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 1273. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 115. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, 345. Γ.Π. Σαββαντίδης, *ό.π.*, 428.

31. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 354.

32. Πρβ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 49. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 81. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 1 άλογο 1.

33. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 222. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 106. Ευάγγ. Αθ. Μπόγκας, *ό.π.*, *Ηπειρωτική Εστία Α'* (1952) 803. Γρ. Κατσαλίδας, *ό.π.*, 196. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γυναίκα 24.

34. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 210. Καλ. Στεφ. Τσίλη, «Παροιμίες», *Ηπειρωτική Εστία ΙΗ'* (1969) 61-63, 63,44. ΙΘ' (1970) 450-455, 450,20. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γυναίκα 56.

35. Πρβ. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 139 κακοειδής.

θώριε την χωρίς τιμή³⁷

165Γ: Γυναίκα χωρίς εντροπή, φαῖ χωρίς αλάτι³⁸

102Η: Η γυναίκα είναι ρόδο και αγκάθι της η γλώσσα

108Η: Η γυναίκα κάνει ή καταστρέφει μια οικογένεια³⁹

155Σ: Σ' ό,τι δυσκολεύεται ο διάλογος, βάνει τη γυναίκα να το κάνει

259Τ: Τίμια γυναίκα, γάμπα κρυμμένη στο σπίτι

786Τ: Τρία του κόσμου τ' αγαθά, τρία και τα κακά του,

φωτιά, γυναίκα, θάλασσα⁴⁰

Στην κατηγορία ΓΟΝΗΣ, ΓΟΝΙΚΑ, ΓΟΝΙΟΣ θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις επιμέρους κατηγορίες: Στην πρώτη δηλώνονται περισσότερα η ομοιότητα και η ταύτιση μεταξύ γονέων και παιδιών:

ΓΟΝΗΣ, ΓΟΝΙΚΑ, ΓΟΝΙΟΣ

61Ε: Είδες γιο και θυγατέρα, λόγιασε και τους γονείς⁴¹

138Γ: Γονιοί τρώνε τα ξινά και τα παιδιά μουδιάζουν⁴²

Η επόμενη κατηγορία τονίζει τη σημασία που έχει για τα παιδιά η ευχή των γονέων:

336Ε: Ευχή γονέων έπαρε και στο βουνό περπάτα⁴³

337Ε: Ευχή γονιού σου έπαρε και πλούτη μη γυρεύεις

335Ε: Ευχή γονιού, ευχή θεού⁴⁴

Η τελευταία κατηγορία αναφέρεται στην αχαριστία και την έλλειψη σεβασμού προς τους γονείς από τα παιδιά τους:

192Μ: Μην κλοτσάς τα γονικά σου, θα τα βρεις απ' τα παιδιά σου⁴⁵

1010Ο: Ό,τι κάνεις των γονιών σου, όφελος είναι δικό σου⁴⁶

36. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 1383.

37. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 119. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γυναίκα 27.

38. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 1390.

39. Βλ. Σπ. Μουσσελίμης, «Το Πόποβο, Γνωμικά», *Ηπειρωτική Εστία* ΙΘ' (1970) 78-83, 117-182, 178. Στέφ. Μπέτης, *ό.π.*, 205, 236. Γιάν. Γ. Σάββας, *Ιστορικά-Λαογραφικά περιοχής Ηγουμενίσσας 1500-1950*, Αθήνα 1995, 430.

40. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 5553.

41. Βλ. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γονιός 7.

42. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 1330. Ντ. Δ. Ψυχογιός, «Παροιμίες και παροιμιακές φράσεις», *Λαογραφία* ΙΕ' (1953) 261-264, 53, 11.

43. Βλ. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 115 εὐχή. Καλ. Στεφ. Τσίλη, «Παροιμίες», *Ηπειρωτική Εστία* ΙΗ' (1969) 61-63, 62, 32. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *ό.π.*, 352. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 2110. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 469 γονιός. Καλ. Μουσαίου-Μπουγιούκου, *ό.π.*, 133, 440.

44. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 2113. Π.Α. Κυριακίδης-Αθαν. Φούντας, «Κοινωνικά και εθνολογικά στοιχεία στις παροιμίες της περιοχής Κόνιτσας Ηπείρου (Έρευνα)», Ανάτ. *Ηπειρωτικής Εστίας*, Ιωάννινα 1981, 1.

45. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 2 Μ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 3447. Π.Α. Κυριακίδης-Αθαν. Φούντας, *ό.π.*, 164. Ντ. Δ. Ψυχογιός, *ό.π.*, 262 Γονικός. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, 457.

96M: Με ξένα κόλλυβα μακαρίζει τους γονείς του⁴⁷

66O: Ο γονής δεν ελυπήθη τ' αμπέλι και το παιδί ελυπήθη το σταφύλι⁴⁸

295Π: Που του γονιού δεν αγροικά, κακώς κακού θα πάει⁴⁹

Εκτός από την ομοιότητα θυγατέρας και γονέων στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, σε μια επόμενη κατηγορία θα μπορούσε να εντάξει κανείς τη σχέση ΝΥΦΗΣ, ΠΕΘΕΡΑΣ και ΘΥΓΑΤΕΡΑΣ, αλλά και τις σχετικές αντιλήψεις για τη μέρα γέννησης των παιδιών:

ΘΥΓΑΤΕΡΑ

165H: Η θυγατέρα μάλαμα κι η νύφη κακό μπάλωμα

245M: Μήτ' η πεθερά μητέρα, μήτ' η νύφη θυγατέρα⁵⁰

4Σ: Σάββατο γιο μη χαιρέσαι και Τρίτη θυγατέρα

Δύο κατηγορίες θα μπορούσε να εντάξει κανείς και στην κατηγορία με λήμμα τη λέξη ΚΟΡΗ, όπου στην πρώτη κατηγορία τονίζεται περισσότερο η ομορφιά της κόρης:

ΚΟΡΗ

589A: Αριά και πού κόρη ξανθή να 'χει και μαύρα μάτια

109B: Βόδι να μην αλώνιζε, κόρη να μην εγέννα,

και νιος να μην εθερίζε, ποτέ του δεν εγέννα

451O: Όποια έχει κόρη ακριβή, το Μάρτη ήλιος μην τη δει⁵¹

Στη δεύτερη κατηγορία κυριαρχεί το θέμα που για το τυχερό που πρέπει να συνοδεύει την κόρη:

64K: Κάθισε, κόρη, αμέριμνη, τύχη σε περιμένει

382K: Κάτσε, κόρη, ανύπαντρη, να κάνω γιο να πάρεις⁵²

240Π: Πολυγυρεμένη κόρη, κακά ψυχρά παντρεύεται⁵³

203T: Την κόρη σου επάντρεψες, γειτόνισσα την έκανες⁵⁴

Λάμπρ. Μάλαμας, *ό.π.*, 245,14. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γονικός 1.

46. Βλ. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γονικός 20.

47. Βλ. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 488 ξένος.

48. Πρβ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 5495. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γονικός 12.

49. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 242. Ντ. Δ. Ψυχογιός, *ό.π.*, 262 Γονικός. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 469 γονικός 2. Χ.Ι. Παπαχριστοδούλου, *ό.π.*, 155 γονικός. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γονικός 24.

50. Βλ. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, 510.

51. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 372. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, Μάρτης 15. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *ό.π.*, 843. Ντ. Δ. Ψυχογιός, *ό.π.*, 263 Μάρτης. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 485 Μάρτης 3. Μ. Εμμ. Ζερβάκη, «Παροιμίες εκ Κρήτης», *Λαογραφία ΚΔ'* (1966) 444-447, 446,6. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, 17.

52. Βλ. Αναστ. Ευθυμίου, «Λαογραφικά επαρχίας Κονίτης», *Ηπειρωτική Εστία ΛΔ'* (1985) 349-353, 518-521, 520. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 2849. Αικ. Παν. Ζερβοπούλου, «Παροιμίες εξ Αρκαδίας», *Λαογραφία ΚΔ'* (1966) 447-454, 452,129. Λάμπρ. Μάλαμας, *ό.π.*, 325,3.

53. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 192.

Το ερωτικό στοιχείο κυριαρχεί και στο λήμμα ΚΟΡΙΤΣΙ, ενώ η επόμενη παροιμία αναφέρεται στις συνέπειες που θα έχει για την οικογένεια ο γάμος της κόρης:

ΚΟΡΙΤΣΙ - ΚΟΡΙΤΣΑΚΙ

447Ο: Ο πλάτανος θέλει νερό κι η λεύκα θέλει αέρα

και το κορίτσι φίλημα όσο να πάρ' η μέρα

450Κ: Κοριτσάκι απόχτησες; Ξεστολίσου, στόλιπο⁵⁵

Λογικό και αναμενόμενο είναι να υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός παροιμιών με βασικό λήμμα τη ΜΑΝΑ και με πρώτη κατηγορία την ιδιαίτερη και έντονη σχέση που συνδέει τη μάνα με τα παιδιά της:

ΜΑΝΑ

283Α: Αν δεν κλάψει το παιδί, δεν το βυζαίν' η μάνα⁵⁶

85Ε: Είναι να τρώει η μάνα και του παιδιού της να μη δίνει

24Θ: Θεέ, μη δώσεις του παιδιού, το βάζει ο νους της μάνας⁵⁷

807Ο: Όπως σκεπάζει ο ουρανός τη γη, σκεπάζει η μάνα το παιδί⁵⁸

144Τ: Τ' ασχημότερο της ρούγας, τ' ομορφότερο της μάνας

Σε μια επιμέρους μικρότερη κατηγορία εμπλέκεται και ο ρόλος της μητριάς, για να αναδειχτεί ακόμη περισσότερο ως κυρίαρχος εκείνος της μάνας:

101Γ: Για το παιδί γεννήθηκε η μάνα κι όχι η παραμιάνα⁵⁹

399Τ: Το κούνα-κούνα και το να-να, λέγει του παιδιού κι η μητριά

μα δεν το λέγει πονετικά, σαν πως το λέγ' η μάνα

Σε δύο επόμενες χαρακτηριστικές παροιμίες αναδεικνύεται η καθοριστική σπουδαιότητα και σημασία της μάνας ανεξαρτήτως ηλικίας στην οποία βρίσκεται ο καθένας:

494Α: Απ' όλα τα γλυκύτερα, γλυκύτερη είν' η μάνα⁶⁰

60Γ: Γέρος πέργερος, μάνα λέει

54. Βλ. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *ό.π.*, 1088.

55. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 2957.

56. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 1365. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 411 Τ. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 157 κλαίω. Στέφ. Μπέτης, *ό.π.*, 223,653. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *ό.π.*, 673. Γρ. Κατσαλίδας, *ό.π.*, 56. Π.Α. Κυριακίδης-Αθαν. Φούντας, *ό.π.*, 17. Μ.Γ. Μερακλής, *Παροιμίες ελληνικές και των άλλων βαλκανικών λαών (Συγκριτική εξέταση)*, Αθήνα 1985, 107,57. Καλ. Μουσαίου-Μπουγιούκου, *ό.π.*, 180,613. Χαράλ. Ρεμπέλης, *Κονιτωίτια, Επιμελεία: Ν. Χ. Ρεμπέλη, έκδ. Ηπειρωτικής Εταιρείας Αθηνών, Αθήναι 1953*, 22. Γ.Π. Σαββαντίδης, *ό.π.*, 438. Δημ. Σαλαμιάγκας, *ό.π.*, 59. Γιάν. Γ. Σάρρας, *ό.π.*, 426.

57. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 14. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 191 μάνα 14. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *ό.π.*, 829. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 484 μάνα 3. Καλ. Μουσαίου-Μπουγιούκου, *ό.π.*, 222,757.

58. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 4215. Π.Α. Κυριακίδης-Αθαν. Φούντας, *ό.π.*, 27.

59. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 1275.

Σε μια επόμενη κατηγορία επισημαίνουμε την εμπλοκή της μάνας στα παντρολογήματα και το γάμο των παιδιών τους:

238H: Η μάνα σου κι η μάνα μου στ' αλώνια κουβεντιάζαν,

Θεέ μου, να λέγανε για μας, να μας αρραβωνιάζαν

239H: Η μάνα τάζει τα προικιά, πατέρας τα χωράφια

Δίπλα στη μάνα βρίσκεται και η ΚΑΛΟΜΑΝΑ, που προσδιορίζεται από δύο γνωστές και χαρακτηριστικές παροιμίες:

ΚΑΛΟΜΑΝΑ

229T: Της καλομάνας το παιδί σ' εννιά μήνες περπατεί⁶¹

230T: Της καλομάνας το παιδί το πρώτο να 'ν' κορίτσι⁶²

Η σχέση του υλικού πλούτου με τον πλούτο που αποτελούν τα ίδια τα παιδιά, το μέλημα των γονέων για επαγγελματική αποκατάσταση, όπως και για προσοδοφόρες μελλοντικές ενασχολήσεις των παιδιών τους συγκροτούν την επόμενη ευρύτερη θεματική ενότητα που θα παρουσιάσουμε.

ΠΑΙΔΙ

360A: Αν έχεις και καλά παιδιά, τα πλούτη τι τα θέλεις

κι αν έχεις και κακά παιδιά τα πλούτη τι τα θέλεις⁶³

606A: Άρχοντας με τα φλουριά και φτωχός με τα παιδιά⁶⁴

149Γ: Γρόσια γυρεύει ο φτωχός απ' το Θεό, παιδιά του δίνει,

παιδιά γυρεύει ο άρχοντας, γρόσια του δίνει

620A: Ας κάμω ένα παιδί, κι ας γίνει και παπάς

19B: Βάλ' ελιά για τα παιδιά σου και μηλιά για την κοιλιά σου⁶⁵

329K: Κάνε το παιδί σου παπά κι απόλα το στο λόγγο⁶⁶

60. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 677. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, 444.

61. Βλ. Στέφ. Μπέτης, *ό.π.*, 224,701. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 2696.

62. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 198. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 132 Θηλυκό 2. Σπ. Μουσελίμης, «Το Πόποβο, Γνωμικά», *Ηπειρωτική Εστία ΙΗ'* (1969) 448-450, 570-576, 573. Στέφ. Μπέτης, *ό.π.*, 218,562. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *ό.π.*, 871. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 2695. Ορ. Δ. Σχινάς, *ό.π.*, 208 κορίτσι. Ντ. Δ. Ψυχογιός, *ό.π.*, 262 κορίτσι. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 479 κόρη. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, 420. Λάμπρ. Μάλαμιας, *ό.π.*, 321,29. Καλ. Μουσαίου-Μπουγιούκου, *ό.π.*, 150,502. Οδ. Θ. Φραγκούλης, *Το Σκαμινέλι, Α. Συμβολή στην Ιστορία του Β. Ήθιμ-Έθιμα-Παραδόσεις*, Ιωάννινα 1988, 184. Ερμην. Φωτιάδου, *Δίστιχα και παροιμίες του Ηπειρωτικού χώρου*, Γιάννινα 1990, 16.

63. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 228. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 230 παιδί. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 551. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, 453. Λάμπρ. Μάλαμιας, *ό.π.*, 28,18. Καλ. Μουσαίου-Μπουγιούκου, *ό.π.*, 267,910.

64. Βλ. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *ό.π.*, 1436. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 810.

65. Προβ. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, 116.

66. Βλ. Σπ. Μουσελίμης, «Το Πόποβο, Γνωμικά», *Ηπειρωτική Εστία ΙΗ'* (1969) 448-450, 570-576, 573. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 2750. Θαν. Παπαθανασόπουλος, «Παροιμίες των Κραβάρων»,

259M: Μια το παιδί μας και δεσπότης⁶⁷

Σε μια επιμέρους κατηγορία επισημαίνεται ο σεβασμός που πρέπει να επιδεικνύουν τα παιδιά προς τους γονείς τους:

192M: Μην κλωτσάς τα γονικά σου, θα το βρεις απ' τα παιδιά σου⁶⁸

43N: Να παιδί, να μάλαμα, να μαλώνει νύχτα μέρα με πατέρα και με μάνα⁶⁹

66O: Ο γονής δεν ελυπήθη τ' αμπέλι και το παιδί ελυπήθη το σταφύλι⁷⁰

Η τελευταία κατηγορία έχει να κάνει με τις δυσκολίες που εμφανίζει γενικότερα η διαπαιδαγώγηση των παιδιών:

316M: Μπορεί κανείς εύκολα πολλά παιδιά να φτιάνει,

μα είν' πολύ πιο δύσκολο ανθρώπους να τα κάνει

768O: Όποιος λυπάται το ραβδί του, δε λυπάται το παιδί του⁷¹

7Π: Παιδιά έχεις, παίδειψη τραβάς⁷²

56A: Αδύνατο 'ναι να γενεί χοίρου μαλλί μετάξι

και του χωριάτη το παιδί να 'χει αρχοντιά και τάξη⁷³

Ένα τελευταίο πρόσωπο που εντάσσεται στον κύκλο της οικογένειας είναι η ΠΕΘΕΡΑ, που είναι γεγονός ότι μπορεί να λειτουργήσει με διαφορετικούς ρόλους στο εσωτερικό της οικογένειας. Έτσι, σε μια πρώτη κατηγορία εντάσσεται μια σειρά από παροιμίες που εκφράζουν μια γενικότερη απαξιωτική κρίση για την πεθερά:

ΠΕΘΕΡΑ

1A: Αβάσταχτο κακό της πεθεράς η γκρίνια⁷⁴

300H: Η πεθερά κι από ζάχαρη κι αν είναι, πάντα πικρή είναι⁷⁵

840O: Όσες πράσινες φοράδες, τόσες καλές πεθεράδες

Η προβληματική σχέση νύφης και πεθεράς αναδεικνύεται με έμφαση στην επόμενη κατηγορία:

267H: Η νύφη με την πεθερά τα μεγαλύτερα θεριά⁷⁶

Λογογραφία ΚΔ' (1966) 268-299, 291, 199. Ερμην. Φωτιάδου, *ό.π.*, 18.

67. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 227.

68. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 2 Μ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 3447. Π.Α. Κυριακίδης-Αθαν. Φούντας, *ό.π.*, 164. Ντ. Δ. Ψυχογιός, *ό.π.*, 262 Γονικός. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, 457. Λάμπρ. Μάλαμας, *ό.π.*, 245, 14. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γονικός 1.

69. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 3669.

70. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 5495. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 4 γονικός 12.

71. Βλ. Β.Κ. Λαμπρινουδάκης, *ό.π.*, 495.

72. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 4467. Δημ. Σαλαμάγκας, *ό.π.*, 905.

73. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 154 Δ. Διαλ. Ζευγώλη-Γλέζου, *ό.π.*, 342 χωριάτης. Σ.Α. Καρανικόλας-Α.Σ. Καρανικόλας, *ό.π.*, 121. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 114. Ν.Γ. Πολίτης, *ό.π.*, 2 απάνθρωπος 1.

74. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 1.

75. Βλ. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 177.

76. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 3788.

271H: Η νύφη με την πεθερά, όλο σχορδοκρέμμυδα

210T: Τη νύφη θέλεις να σκάσεις, πες της καλά είναι η πεθερά της⁷⁷

Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, δεν απουσιάζει το στοιχείο της αισιοδοξίας, αφού υπάρχουν κάποιες λίγες παροιμίες που εμφανίζουν μια θετική στάση απέναντι στο πρόσωπο της πεθεράς:

111H: Η γυναίκα που αγαπάει τον άντρα της λατρεύει και την πεθερά της

417H: Ηύρηκεν ο καλός γαμπρός την καλή την πεθερά⁷⁸

Σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω, γίνεται σαφές ότι ο παροιμιακός λόγος δεν βρίσκεται μακριά από την κοινωνική πραγματικότητα. Καταγράφει και αναδεικνύει τάσεις που αυτή εμφανίζει, χρησιμοποιώντας πολλές φορές την έμφαση, την υπερβολή, το κωμικό στοιχείο κ.λπ. Η προσέγγιση του θέματος που επιχειρήσαμε είναι βέβαιο ότι θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλα πρόσωπα αλλά και σε διαφορετικές καταστάσεις. Ωστόσο θεωρούμε ότι σε γενικές γραμμές διαφάνηκε η σημαντική θέση που κατέχουν τα πρόσωπα της οικογένειας στον παροιμιακό λόγο, καθώς και η λειτουργικότητά τους τόσο στο οικογενειακό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

77. Βλ. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 3787.

78. Βλ. Π. Αραβαντινός, *ό.π.*, 1680. Ι. Βενιζέλος, *ό.π.*, 266. Ι.Θ. Κολιτσάρας, *ό.π.*, 1133.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος Γ.Π., «Σύλλογή παροιμιών Ζαγορίου», *Λαογραφία* Β' (1910) 307-329.
- Αναγνωστόπουλος Γ.Π., «Λαογραφικά εξ Ηπείρου», *Λαογραφία* Ε' (1915-16) 3-8.
- Αραβαντινός Π., *Παροιμιαστήριον ή Σύλλογή παροιμιών εν χρήσει ουσών παρὰ τοις Ηπειρώταις*, Εν Ιωαννίνοις 1863.
- Βενιζέλος Ι., *Παροιμίες δημώδεις*, Ερμούπολις ²1867.
- Γεωργούλας Σωκρ. Δ., «Λαογραφικά Ανατολικού Ξηροβουνίου Ηπείρου: Παροιμίες», *Ηπειρωτική Εστία* ΙΖ' (1968) 230-232.
- Ευθυμίου Αναστ., «Λαογραφικά επαρχίας Κονίτσης», *Ηπειρωτική Εστία* ΛΔ' (1985) 349-353, 518-521. ΛΕ' (1986) 42-45, 196-198, 343.
- Ζαρράφτης Ι.Σ., «Λαογραφικά εκ Κω, Παροιμιαί», *Λαογραφία* ΙΓ' (1951) 288-300.
- Ζερβάκη Μ. Εμμ., «Παροιμιαί εκ Κρήτης», *Λαογραφία* ΚΔ' (1966) 444-447.
- Ζερβοπούλου Αικ. Παν., «Παροιμιαί εξ Αρκαδίας», *Λαογραφία* ΚΔ' (1966) 447-454.
- Ζευγώλη-Γλέζου Διαλ., *Παροιμίες από την Απείρανθο της Νάξου*, Παράρτημα *Λαογραφίας* 6, Αθήναι 1963.
- Ζωήρου Πασά Ν.Α., «Παροιμιαί και παροιμιώδεις φράσεις Κερκύρας», *Λαογραφία* ΙΑ' (1934) 653-655.
- Καρανικόλας Σ.Α.-Καρανικόλας Α.Σ., *Παροιμίες και φράσεις από τη Σύμη*, Αθήνα 1980.
- Κασιμάτης Κ.Π., «Λαογραφικά σύλλεκτα εξ Ίου», *Λαογραφία* Β' (1910) 607-618.
- Κατσαλίδας Γρ., *Η περιοχή Θεολόγου Αγίων Σαράντα, Λαογραφικά - Εθνογραφικά - Ηθογραφικά*, Ιωάννινα 1994
- Καψάλης Γ.Δ., «Το παιδί στη νεοελληνική παροιμία» στο: *Μελέτες Παιδικής Λογοτεχνίας*, Ιωάννινα ³2003, σσ. 235-242.
- Καψάλης Γερ., «Σύμμεικτα λακωνικά λαογραφικά, Β' Λακωνικές παροιμίες και παροιμιώδεις εκφράσεις», *Λαογραφία* ΙΓ' (1951) 249-262.
- Καψάλης Γερ., «Λαογραφικά εκ Μακεδονίας, Παροιμιαί», *Λαογραφία* ΣΤ' (1917) 480-501.
- Κολιτσάρας Ι.Θ., *Παροιμιαί του Ελληνικού λαού*, Τεύχ. Α'-Γ', Αθήναι 1964-1965- 1966(;).
- Κουκουλές Φ., «Παροιμιογραφικά», *Λαογραφία* ΙΕ' (1953) 228-237.
- Κουρούλας Ευλ., «Ανέκδοτος Σύλλογή Παροιμιών εξ Αγιορείτικου Κώδικος», *Λαογραφία* Ε' (1915-16) 553-560.
- Κουρούλας Ευλ., «Τοσικαί Παροιμιαί», *Λαογραφία* Α' (1909) 650-652.

- Κυριακίδης Π.Α.-Φούντας Αθαν., «Κοινωνικά και εθνολογικά στοιχεία στις παροιμίες της περιοχής Κόνιτσας Ηπείρου (Έρευνα)», Ανάτ. *Ηπειρωτικής Εστίας*, Ιωάννινα 1981.
- Κώνστας Κ.Σ., «Λαογραφικά της Σκλαβιάς και του Ξεσηκωμού, α. Παροιμίες-Παροιμακές φράσεις», *Λαογραφία* ΚΑ' (1963) 6-22.
- Λαμπρινουδάκης Β.Κ., «Συλλογή Χιακών Παροιμιών», *Λαογραφία* ΙΖ' (1957) 459- 504.
- Λουκάτος Δημ. Σ., *Κεφαλονίτικα Γνωμικά*, Αθήναι 1952.
- Λουκάτος Δημ. Σ., *Νεοελληνικοί παροιμιόμυθοι*, Αθήνα 1972.
- Λουκάτος Δημ. Σ., «Ο παροιμακός λόγος των Ηπειρωτών, (Στοιχεία από τη συλλογή Δημητρίου Σαλαμάγκα)», *Βιβλιοθήκη Ηπειρωτικής Εταιρείας Αθηνών*, 45 (1976) 1-36.
- Λουκόπουλος Δ. - Λουκάτος Δημ. Σ., *Παροιμίες των Φαράσων*, Αθήνα 1951.
- Μάλαμας Λάμπρ., *Λαοσοφία (Απανθίσματα) παροιμικά, μύθοι, γνωμικά*, Ιωάννινα 1973.
- Μερακλής Μ.Γ., *Παροιμίες ελληνικές και των άλλων βαλκανικών λαών (Συγκριτική εξέταση)*, Αθήνα 1985.
- Μουσαίου-Μπουγιούκου Καλ., *Παροιμίες του Λιβισιού και της Μάκρης*, Έκδ. Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών, Αθήνα 1961.
- Μουσελίκης Σπ., «Το Πόποβο, Γνωμικά», *Ηπειρωτική Εστία* ΙΗ' (1969) 448-450, 570-576. ΙΘ' (1970) 78-83, 117-182.
- Μπέτης Στέφ., «Γραμμενιάτικα Β'», *Ηπειρωτικό Ημερολόγιο* ΙΓ', 185-236, Ιωάννινα 1991.
- Μπόγκας Ευάγγ. Αθ., «Ηπειρωτικά Παροιμιαί», *Ηπειρωτική Εστία* Α' (1952) 271, 579, 678, 688, 743, 780, 784, 786, 799, 803. Β' (1953) 59, 91, 171, 203, 281, 667, 682. Γ' (1954) 52, 155, 575, 601, 710, 849, 952, 1066. Δ' (1955) 43, 146.
- Παπαδόπουλος Α.Α., «Παροιμιαί Πόντου», *Λαογραφία* ΣΤ' (1917) 3-77.
- Παπαθανασόπουλος Θαν., «Παροιμίες των Κραβάρων», *Λαογραφία* ΚΔ' (1966) 268-299.
- Παπαχριστοδούλου Χ.Ι., «Λαογραφικά σύμμεικτα Ρόδου, Η'. Παροιμίες και Γνωμικά», *Λαογραφία* Κ' (1962) 121-175.
- Πετρίδης Μιχ. Γ., «Ναυτικά λόγια Καστελλοριζίου», *Λαογραφία* Β' (1910) 689-691.
- Πολίτης Ν.Γ., *Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του Ελληνικού λαού. Παροιμιαί Α'-Δ'*, εν Αθήναις 1899-1902.
- Ρεμπέλης Χαράλ., *Κονιτσιώτικα*, Επιμελεία: Ν.Χ. Ρεμπέλη, έκδ. Ηπειρωτικής Εταιρείας Αθηνών, Αθήναι 1953.
- Ρουσιάς Γ., «Συλλογή Παροιμιών του Ξηροχωριού», *Λαογραφία* Β' (1910) 670-674.

- Σαββαντίδης Γ.Π., «Οι παροιμίες του Παρθενίου Κατξιούλη», *Δωδώνη*, Επιστ. Επετ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1 (1972) 145-200.
- Σαλαμάγκας Δημ. (1894-1965), «Γιαννιώτικες παροιμίες και φράσεις», (Επιμέλεια Δημ. Σ. Λουκάτου), *Ηπειρωτικά Χρονικά* 18 (1974) 1-168.
- Σάρρας Γιάν. Γ., *Ιστορικά-Λαογραφικά περιοχής Ηγουμενίτσας 1500-1950*, Αθήνα 1995.
- Σχινάς Ορ. Δ., «Παροιμίες και παροιμοιώδεις φράσεις, συλλεγείσαι εκ Σερρών της Μακεδονίας», *Λαογραφία* Γ' (1911-12) 180-227.
- Τατσιόπουλος Λ.Α., «Παροιμίες από το Κομπότι Άρτας», *Ηπειρωτική Εστία* ΚΔ' (1975) 326-341.
- Τσίλη Καλ. Στεφ., «Παροιμίες», *Ηπειρωτική Εστία* ΙΗ' (1969) 61-63. ΙΘ' (1970) 450-455.
- Φραγκούλης Οδ. Θ., *Το Σκαμνέλι, Α. Συμβολή στην Ιστορία του. Β. Ήθη-Έθιμα - Παραδόσεις*, Ιωάννινα 1988, σ. 175-187.
- Φωτιάδου Ερμην., *Δίστιχα και παροιμίες του Ηπειρωτικού χώρου*, Γιάννινα 1990.
- Χαντέλης Ι., «Σύμμικτα (Σύλλογή Χιακών παροιμιών)», *Λαογραφία* Δ' (1913-14) 707-713.
- Ψυχογιός Ντ. Δ., «Παροιμίες και παροιμιακές φράσεις», *Λαογραφία* ΙΕ' (1953) 261-264.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ

**Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΙΔΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ
ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

Ιωάννινα 2006

Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης*

Η διαχρονική αναγκαιότητα επιστημονικής έρευνας των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών σε έννοιες των φυσικών επιστημών.

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή, αναδεικνύεται η διαχρονική αναγκαιότητα της επιστημονικής έρευνας των εναλλακτικών ιδεών και των αντιλήψεων των μαθητών σε έννοιες των φυσικών επιστημών. Καταδεικνύονται οι τομείς στους οποίους η έρευνα στο πεδίο αυτό, συνεχίζει και σήμερα να προσφέρει πολύτιμα ευρήματα για τη διδασκαλία και τη μάθηση των εννοιών των φυσικών επιστημών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Φυσικές επιστήμες, Εναλλακτικές ιδέες

The need of the research on the alternative ideas of students in concepts of natural sciences

Abstract

In this paper, is studied the diachronic need of scientific research on the alternative ideas and the perceptions of students in concepts of natural sciences. Also are pointed out the sectors in which the today research in this field, offers useful results on the teaching and the learning of concepts of natural sciences.

Key words: Natural sciences, Alternative ideas

* Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Η σύγχρονη διδακτική των φυσικών επιστημών αποδέχεται ότι για τη μάθηση εννοιών και αρχών των φυσικών επιστημών, πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζουν οι ιδέες-αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για τις έννοιες και τα φυσικά φαινόμενα πριν ακόμα τα διδαχτούν στο σχολείο. Στη διεθνή βιβλιογραφία το 1967 έχει αναφερθεί ο όρος εσφαλμένες αντιλήψεις για μαθητές, σε έννοια της φυσικής (Burge 1967). Μόνο όμως πριν από περίπου εικοσιπέντε χρόνια οι ερευνητές ξεκίνησαν (Driver and Easley 1978) να ερευνούν συστηματικά τις ιδέες των παιδιών για έννοιες και φαινόμενα των φυσικών επιστημών, όταν συνέδεσαν τη μάθηση του γνωστικού αντικείμενου των φυσικών επιστημών με τη νοητική ανάπτυξη τους.

Τα παιδιά μέσω των αλληλεπιδράσεων που έχουν με το περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτιστικό και τεχνολογικό), την κοινωνική επαφή τους και τη γλώσσα τους, αρχίζουν να δημιουργούν ένα φάσμα ιδεών για το πώς λειτουργεί ο κόσμος. Τις αντιλήψεις αυτές τις χρησιμοποιούν, για να εξηγήσουν αυτό το οποίο αντιλαμβάνονται ότι συμβαίνει γύρω τους. Οι αντιλήψεις αυτές φέρουν διάφορα ονόματα, ανάλογα με τον χρόνο και τον τρόπο που δημιουργήθηκαν στα παιδιά. Έτσι, διακρίνονται οι αντιλήψεις-ερμηνείες των διαφόρων φαινομένων που έχουν σχηματίσει τα παιδιά από μόνα τους σε μικρή συνήθως ηλικία, χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού και ονομάζονται *πρώιμες αντιλήψεις* (preconceptions). Οι πρώιμες αντιλήψεις αργότερα, σε μεγαλύτερη ηλικία και παρά την παρέμβαση ίσως του εκπαιδευτικού, είναι δυνατόν να μην εξελιχθούν σε αντιλήψεις που να ανταποκρίνονται στη πραγματικότητα, οπότε ονομάζονται *εσφαλμένες αντιλήψεις* (misconceptions) ή *εναλλακτικές ιδέες* (alternative ideas) ή απλούστερα *αντιλήψεις* (conceptions) των παιδιών. Ανάλογου περιεχομένου με τους τελευταίους όρους είναι και οι όροι, *σχήματα* (schema), όρος που χρησιμοποιείται στον Piaget, ή *πλαίσιο* (frame), όρος που προέρχεται από τη γνωστική ψυχολογία.

Οι ιδέες αυτές των μαθητών είναι εσφαλμένες αντιλήψεις που δεν οφείλονται στην κακή πληροφόρησή τους, αλλά στον τρόπο με τον οποίο εξηγούν ό,τι συμβαίνει γύρω τους, στο πώς παρατηρούν και στο πώς καταλήγουν σε συμπεράσματα. Ο τρόπος με τον οποίο οικοδομούνται οι διάφορες ιδέες βασίζεται στην άμεση εμπειρία με τον φυσικό κόσμο και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συνεπώς όλα αυτά οικοδομούνται ενεργά και οδηγούν σε συμπεράσματα. Οι ιδέες των παιδιών αναπτύσσονται στην προσπάθειά τους να δώσουν νόημα στον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Ξεκινώντας από τις εμπειρίες τους ψάχνουν και βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές για την παρατήρηση των φαινομένων και των γεγονότων, ώστε να δημιουργήσουν δομές σχέσεων. Βρέθηκε δηλαδή ότι οι μαθητές δεν κατανοούν τον κόσμο απευθείας, αλλά μέσω του σχηματισμού

ιδεών-αντιλήψεων, νοητικών αναπαραστάσεων και νοητικών μοντέλων. Οι νοητικές αυτές αναπαραστάσεις είναι εικόνες αντικειμένων και γεγονότων, όταν αυτά είναι απόντα. Έτσι, οι μαθητές συγκεντρώνουν στοιχεία και χτίζουν μοντέλα, για να ερμηνεύσουν τα γεγονότα και να κάνουν προβλέψεις. Τα νοητικά αυτά μοντέλα βοηθούν τους μαθητές να εξηγήσουν κάποιες αιτίες, αναπαριστώντας πιο εύκολα συγκεκριμένες καταστάσεις. Επιπλέον, τους βοηθούν (Σπυροπούλου-Κατσάνη 2000), να δίνουν απαντήσεις σε ερωτήσεις της καθημερινότητας μέσα ή έξω από το σχολείο.

Οι ιδέες των μαθητών δημιουργούνται ακόμη από την επίδραση των αντιλήψεων των μεγάλων, από τα μέσα επικοινωνίας, από τις επαφές τους και τις συζητήσεις τους με άλλους μαθητές, από τα σχολικά εγχειρίδια και από τη διδασκαλία. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους διαδραματίζει ακόμη και η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους μεγάλους στην καθημερινή ζωή των παιδιών, όπως για παράδειγμα «άνοιξε το φως, κλείσε το φως». Γνωρίζουμε ότι όταν ανοίγει το φως τότε κλείνει το ηλεκτρικό κύκλωμα. Όμως, το παιδί, όταν προσπαθήσει να εξηγήσει μια επιστημονική πρόταση, για να την κατανοήσει, θα την ερμηνεύσει με λέξεις που χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη δώσει τη σωστή ερμηνεία που αναμένει να ακούσει ο εκπαιδευτικός.

Οι ιδέες των μαθητών έχουν γενικότερη ισχύ και μερικές από αυτές μεταβάλλονται με την ανάπτυξή τους. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις που πολλοί από τους μαθητές, διατηρούν τις ίδιες εναλλακτικές ιδέες (Κώτσης 2002), και ένας λόγος που δικαιολογεί αυτή τη διατήρηση, είναι ο τρόπος ζωής τους. Για τους μαθητές οι ιδέες τους είναι επαρκείς, αφού τους εξηγούν τα φυσικά φαινόμενα, παρόλο που πολλές φορές συγκρούονται με τις απόψεις των μεγαλύτερων.

Οι αντιλήψεις των παιδιών είναι συχνά διαφορετικές από το επιστημονικό πρότυπο, όπως αυτό παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, οι αντιλήψεις αυτές είναι χρήσιμες και λογικές (Κόκκοτας 1989), επειδή αποτελούν το σκελετό της ερμηνείας των σχετικών φαινομένων. Πολλές φορές οι μαθητές δίνουν αντιφατικές εξηγήσεις και ερμηνείες για τα φαινόμενα, χωρίς να τα γνωρίζουν πραγματικά. Επίσης, ένας μαθητής μπορεί να έχει διαφορετικές αντιλήψεις για ένα φαινόμενο. Κι αυτό γιατί, χρησιμοποιώντας διαφορετικά επιχειρήματα, οδηγείται σε αντίθετες προβλέψεις για ισοδύναμες καταστάσεις.

Η καταγραφή των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών (Trowbridge and McDermott 1980) και η αναζήτηση των αιτίων που τις προκαλούν απασχόλησαν εδώ και εικοσιπέντε χρόνια τους ερευνητές της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Το συμπέρασμα της έρευνας που έχει γίνει στον τομέα αυτό είναι ότι, στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών. Το να λαμβάνουν υπόψη, οι εκπαιδευτικοί, τις αντιλήψεις των μαθητών

είναι μια από τις στρατηγικές που τους δίνει τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στους μαθητές τους. Ο τρόπος διδασκαλίας, η προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή, τα κίνητρά του και η θετική ή αρνητική του στάση απέναντι στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα (Pintrich et al, 1993). Αποτέλεσμα της πολύχρονης ερευνητικής προσπάθειας είναι να έχουν κατηγοριοποιηθεί (Driver et al 1993) οι εναλλακτικές ιδέες και οι αντιλήψεις των μαθητών σε πληθώρα εννοιών και φαινομένων των φυσικών επιστημών. Επίσης δόθηκε η ανάλογη προσοχή στο πως σκέφτονται τα παιδιά (Driver and Bell 1986), πως αναπαριστούν τις έννοιες (Hewitt 1983) και έτσι προτάθηκε το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης των φυσικών επιστημών (Scott 1987). Το πλεονέκτημα του μοντέλου εποικοδομητικού μοντέλου είναι ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας τις εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών, χρησιμοποιεί τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές για να οικοδομήσει τη γνώση (Driver et al 1998) και στο να επιφέρει γνωστική σύγκρουση και εννοιολογική αλλαγή (Vosniadou 1994).

Το ερώτημα το οποίο τίθεται είναι: αφού έχουν καταγραφεί οι ιδέες και οι αντιλήψεις των μαθητών σε έννοιες και φαινόμενα των φυσικών επιστημών και είναι γνωστό ότι επηρεάζουν τη μάθηση, ποιος είναι ο λόγος να συνεχίζονται να γίνονται έρευνες σε αυτό το πεδίο, εκτός βέβαια των περιπτώσεων, όταν πρόκειται για έννοιες που είναι καινούργιες στην εκπαίδευση και δεν υπάρχει η ανάλογη βιβλιογραφία, όπως π.χ. η έννοια της κλωνοποίησης. Την απάντηση στο ερώτημα αυτό διαπραγματεύεται η επόμενη ενότητα.

Αναγκαιότητα της έρευνας σήμερα

Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη πρόταση της διδακτικής των φυσικών επιστημών στηρίζεται στο εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις αντιλήψεις των μαθητών. Η προσπάθεια αυτή είναι διαρκής και γίνονται πολλές μελέτες (Καριώτογλου κ.α. 2004) για να προταθούν αποτελεσματικότερες διδακτικές προτάσεις μάθησης των φυσικών επιστημών. Παρόλο που η διεθνής και η ελληνική βιβλιογραφία έχει καταγράψει τις αντιλήψεις των μαθητών για έννοιες των φυσικών επιστημών, υπάρχει η ανάγκη ανάπτυξης αξιόπιστων ερωτηματολογίων ως εργαλείων διάγνωσης των. Πολλές έρευνες (Κεραμιδάς και Ψύλλος 2004) διενεργούνται σήμερα προς αυτή τη κατεύθυνση.

Τα τελευταία χρόνια στην προσπάθεια εφαρμογής του εποικοδομητικού μοντέλου διδασκαλίας των φυσικών επιστημών έχουν προταθεί τα ανάλογα αναλυτικά προγράμματα για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και έχουν συγγραφεί τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Είναι ανάγκη λοιπόν να υπάρχει ένας τρόπος αξιολόγησης όλων αυτών των νέων προτάσεων, ώστε να διαπιστωθεί αν βοηθούν τη μάθηση της επιστημονικής γνώσης από τους μαθητές. Σε ένα τέ-

τοιο ερευνητικό ερώτημα ο μόνος σταθερός παράγοντας είναι οι αντιλήψεις των μαθητών, με αποτέλεσμα να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κριτήριο για την επιτυχή ή μη εφαρμογή μιας πρότασης διδασκαλίας. Τέτοιες έρευνες (Κώτσης κ.α. 2004), έχουν γίνει προσφάτως σε μαθητές του δημοτικού.

Σε κάποιες περιπτώσεις οι ιδέες που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά είναι πολύ εδραιωμένες και δεν εκριζώνονται με τη διδασκαλία. Μπορεί να παραμείνουν όχι μόνο μετά τη διδασκαλία αλλά και μετά την ενηλικίωσή τους. Σε αυτό το πεδίο, έρευνες σε φοιτητές πανεπιστημίου (Κώτσης 2002) αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι φοιτητές διατηρούν πολλές εσφαλμένες αντιλήψεις και ότι οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι πρέπει να τις λάβουν σοβαρά υπόψη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Η έρευνα στην κατεύθυνση αυτή έχει δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα για πιο σύνθετες έννοιες (Rudowicz and Sung 2003) ή κεφάλαια της φυσικής, όπως αυτό της κβαντομηχανικής (Chandralekha 2001). Ακόμη και το προφίλ των φοιτητών έχει μελετηθεί για διαφορετικά συστήματα εισαγωγής τους στο Πανεπιστήμιο (Κώτσης 2004), διερευνώντας τις αντιλήψεις των πρωτοετών φοιτητών σε έννοιες της φυσικής.

Ουσιαστικός παράγοντας για την εφαρμογή του εποικοδομητικού μοντέλου διδασκαλίας των φυσικών επιστημών, είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αφενός να κατέχει την επιστημονική γνώση και αφετέρου να το εφαρμόζει στη σχολική τάξη. Πρόσφατες έρευνες (Γκαρτζονίκα και Κώτσης 2004) έχουν δείξει ότι σε πολλές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει εσφαλμένες αντιλήψεις, ανάλογες των μαθητών, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να βοηθήσει ουσιαστικά στην εννοιολογική αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών τους. Επίσης έχουν διερευνηθεί αντιλήψεις μαθητών του δημοτικού σχολείου, τόσο με τα παλαιά όσο και με τα νέα σχολικά εγχειρίδια (Κώτσης 2005α), για να εξαχθούν συμπεράσματα από τη χρήση των νέων σχολικών εγχειριδίων, με αποτέλεσμα να διαφανεί το συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί πειράματα στη διδασκαλία του, ουσιαστική παράμετρο (Κουμαράς κ.α. 1992) του εποικοδομητικού μοντέλου διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώθηκε (Κώτσης 2005β) από επόμενη έρευνα.

Ανάλογες έρευνες έχουν γίνει και για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Khalid 2003) σε διεθνή επίπεδο. Δυστυχώς αντίστοιχες έρευνες, που να αφορούν τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έχουν γίνει ακόμη στη χώρα μας και σίγουρα είναι ένας τομέας, ο οποίος μπορεί να αναδείξει πολλά.

Ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος διαμορφώνει τις αντιλήψεις των παιδιών σε έννοιες των φυσικών επιστημών είναι οι αισθητηριακές εμπειρίες τους. Δημιουργείται λοιπόν το ερευνητικό ερώτημα πως ένας μαθητής ο οποίος δεν έχει μια συγκεκριμένη αίσθηση, αντιλαμβάνεται έννοιες για τις οποίες ένας μα-

θητής, χωρίς έλλειψη της συγκεκριμένης αίσθησης, έχει εσφαλμένη αντίληψη η οποία διαμορφώθηκε από την αισθητηριακή του εμπειρία. Σε αυτό τον τομέα έχουν γίνει έρευνες (Andreou and Kotsis 2005α) σε τυφλούς μαθητές και έχουν αναδείξει ότι τυφλοί μαθητές έχουν διαμορφώσει για κάποιες απλές έννοιες της φυσικής, αντιλήψεις πλησιέστερα του επιστημονικού προτύπου έναντι των αντιστοίχων των βλέπόντων (Andreou and Kotsis 2005β). Στο ίδιο πεδίο ανάλογη έρευνα (Κώτσης και Ανδρέου 2005) διαπιστώνει την ανάγκη να ερευνηθεί περισσότερο ο τρόπος μάθησης και διδασκαλίας αυτών των εννοιών στους τυφλούς μαθητές, επειδή οδηγούνται σε ορθότερες αντιλήψεις.

Η χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (Hicks and Laue 1989) ξεκίνησε περίπου από την εποχή της μαζικής χρήσης του. Έκτοτε έχει αναπτυχθεί ένας ανεξάρτητος κλάδος επιστημονικής έρευνας με αντικείμενο μελέτης την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (McDermott 1990). Τόσο η διεθνής (Powell and Strudler 1993) εκπαιδευτική κοινότητα όσο και η ελληνική (Τζιμογιάννης 2002) προετοιμάστηκε για την ένταξη του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών έχουν γίνει πολλές και αξιολογες εφαρμογές (Jimoyiannis et al 2000) και προτάσεις (Τζιμογιάννης κ.ά. 1995). Η εποικοδομητική διδακτική παρέμβαση (Duffy and Jonassen 1991) με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Scott et al. 1992) χρειάζεται σήμερα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση που έχει η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στις αντιλήψεις των μαθητών (Solomonidou & Kolokotronis 2001) σε διάφορες έννοιες των φυσικών επιστημών. Σε αυτό το πεδίο σήμερα γίνονται πολλές έρευνες, οι οποίες αφορούν τόσο τον μακρόκοσμο, όπως τη μηχανική (Kolokotronis & Solomonidou 2003), σε έννοιες της αστρονομίας (Μπάκας κ.ά. 2005), όσο και τον μικρόκοσμο, όπως το άτομο, τη δομή της ύλης (Κοντογεωργίου κ.ά. 2004), το κύτταρο (Mikropoulos et al. 2003), χημικές αντιδράσεις (Solomonidou & Stavridou 2001), κ.α.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ένας τομέας, ο οποίος απασχολεί πολύ τη σύγχρονη εκπαίδευση (Φλογαίτη 1993) με αποτέλεσμα να γίνονται έρευνες για τις αντιλήψεις των μαθητών (Boyes et al 1999) για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα. Σήμερα σε αυτό το πεδίο γίνονται έρευνες τόσο σε διεθνές επίπεδο (Leighton & Bisanz 2003) όσο και στη χώρα μας για μαθητές της πρωτοβάθμιας (Marinopoulos & Stavridou 2002) και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Χρησιτίδου & Γραμμένος 2000). Τα δεδομένα αυτών των ερευνών (Μαρινόπουλος & Σταυρίδου 2002) οδηγούν στο να προτείνονται οι αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις.

Σημαντικό τμήμα της εκπαίδευσης αποτελεί η εκπαίδευση των ενηλίκων. Πρόκειται για έναν τομέα όπου η διδασκαλία χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση (Bauer and Toth 1982) από αυτή των μαθητών. Η διδακτική προσέγγιση

για φαινόμενα και έννοιες των φυσικών επιστημών είναι αυτή του εποικοδομισμού. Κατά συνέπεια είναι ενδιαφέρουσες οι έρευνες οι οποίες αναδεικνύουν και καταγράφουν τις εναλλακτικές ιδέες των ενήλικων σε θέματα των φυσικών επιστημών (Fortner et al 2000), οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις είναι διαφορετικές από αυτές των ανηλίκων (Leighton & Bisanz 2003).

Τέλος ένας σημαντικός παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών είναι το ίδιο το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Κατά συνέπεια είναι αναγκαίο να διερευνηθεί αν αλλάζουν διαχρονικά οι αντιλήψεις των μαθητών, σε ένα κόσμο όπου το περιβάλλον και ιδιαίτερα το τεχνολογικό αλλάζει με πολύ γρήγορους ρυθμούς (π.χ. η ύπαρξη των κινητών τηλεφώνων, των φούρων μικροκυμάτων, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή). Επίσης η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου έχει βοηθήσει το μαθητή να έχει από πολύ μικρή ηλικία εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία με αποτέλεσμα να διαμορφώνει νοητικές αναπαραστάσεις για την ερμηνεία του κόσμου διαφορετικές, από το μαθητή της ανάλογης ηλικίας πριν από είκοσι χρόνια. Η έρευνα σε αυτό το πεδίο αναμένεται να είναι πολύ ενδιαφέρουσα.

Συμπεράσματα

Από την προηγούμενη ενότητα καθίσταται σαφές ότι αν και έχουν περάσει περίπου εικοσιπέντε χρόνια από όταν η διδακτική των Φυσικών επιστημών έδωσε σημασία στις αντιλήψεις-ιδέες των μαθητών σε έννοιες των Φυσικών επιστημών, εξακολουθεί ως τις μέρες μας να προκαλεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον η ανίχνευση τους και το πώς επιδρούν στη διδασκαλία, στη μάθηση και στη γνώση των Φυσικών Επιστημών, όχι μόνο των μαθητών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, αλλά και όλων των προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση.

Δεν είναι τυχαίο ότι σε πολλά διεθνή και ελληνικά συνέδρια της διδακτικής των φυσικών επιστημών, υπάρχουν συνεδρίες με θέμα τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών. Είναι ακόμη σημαντικός και χρήσιμος ο ρόλος που έχει στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, η έρευνα και η μελέτη των αντιλήψεων σε έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Προσδιορίζονται έτσι νέα εργαλεία διάγνωσης των αντιλήψεων και των ιδεών των μαθητών, καταγράφονται οι αντιλήψεις και άλλων ομάδων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, πέρα των μαθητών, όπως φοιτητές και εκπαιδευτικοί και τέλος χρησιμοποιούνται οι αντιλήψεις ως μέσον ανίχνευσης για να διαπιστωθεί το αποτέλεσμα άλλων παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναδεικνύεται λοιπόν, για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, η διαχρονική ανάγκη έρευνας και μελέτης των αντιλήψεων και των ιδεών στις έννοιες των Φυσικών Επιστημών, όλων των εμπλεκόμενων ομάδων στην εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreou Y. and Kotsis K., (2005a), *The estimation of length, surface area and volume by blind and sighted children*, International Congress Series, 1282, Elsevier, Amsterdam, 780-784.
- Andreou Y. and Kotsis K., (2005b), *The Perception of Basic Science Concepts by Blind and Sighted Children*, International Journal of Learning, Vol. 12, (in press).
- Bauer, B. B., and Toth, D. D., (1982), *Differences between teaching adults and pre-adult: Some propositions and findings*, Adult Education Journal, 32, 142-155.
- Boyes E., Stanisstreet M., and Papantoniou V. (1999), *The ideas of Greek high school students about the ozone layer*, Science Education, 83(6), 724-737
- Burge E. J., (1967), *Misconceptions in nuclear physics*, Physics Education 2 No 4, 184-187
- Chandralekha S., (2001), *Student understanding of quantum mechanics*, American Journal of Physics, 69, 885-895.
- Γκαρτζονίκα Α. και Κώτσης Θ. Κ., (2004), Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δύναμη της άνωσης των υγρών, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Αθήνα, Τόμος Α', 435-443.
- Driver R. and Bell B. (1986) *Student's thinking and the learning of Science: A constructivist view*. Scholl Science Review, 67, pp.443-456
- Driver, R., and Easley, J. (1978). *Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students*. Studies in Science Education, 5, 61-84.
- Driver, R., Guesne, E., and Tiberghien, A., (1993). Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες. Ελληνική μετάφραση, έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών και Τροχαλίας. Αθήνα.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. and Wood-Robinson, V., (1998), *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών*, Εκδ. Τυπωθήτω - Δαρδανός, Αθήνα.
- Duffy, T.M., and Jonassen, D.H., (1991), *Constructivism: New implications for instructional technology?* Educational Technology, 31, 7-12.
- Fortner R. et all, (2000), *Public understanding of climate change*, Environmental Education Research, 6(2), 127-141.
- Hewitt, P., (1983), *The missing essential - a conceptual understanding of Physics*, Am. J. Phys. 51 (4), April pp. 305 -311.
- Hicks, R. B., and Laue, H. (1989), *A computer- assisted approach to learning phy-*

- sics concepts. *American Journal of Physics*, 57(9), 807-811.
- Jimoyiannis, A., Mikropoulos, T. A. and Ravanis, K. (2000), *Students' performance towards computer simulations on Kinematics*, THEMES in Education, 1(4), 357-372
- Καριώτογλου Π., Κουνατίδης Χ. και Καρνέζου Μ., (2004), Βιβλιογραφική επισκόπηση των ιδεών των μαθητευομένων για την έννοια της δύναμης, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Αθήνα, Τόμος Α', 429-434.
- Κεραμιδάς Κ. και Ψύλλος Δ., (2004), Ανάπτυξη ερωτηματολογίου και μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών σε θέματα Ηλεκτρικών Κυκλωμάτων, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Αθήνα, Τόμος Α', 414-421.
- Khalid T., (2003), "Pre-service High School Teachers' Perceptions of three Environmental Phenomena", *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50
- Κόκκοτας Π. (1989), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα
- Kolokotronis, D. and Solomonidou, C. (2003), *A step-by-step design and development of an integrated educational software to deal with students' empirical ideas about mechanical interaction*, *Education and Information Technologies*, 8(3), 229-244.
- Κοντογεωργίου Α., Κώτσης Κ. και Μικρόπουλος Τ., (2004), Οπτικές και νοητικές αναπαραστάσεις για την κατανόηση της δομής της ύλης, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Αθήνα, Τόμος Α', 58-65.
- Κουμαράς Π., Καριώτογλου Π., Αντωνιάδου Ν. και Ψύλλος Δ., (1992), Εποικοδομητική στρατηγική στην πειραματική διδασκαλία της φυσικής, *Επιθεώρηση Φυσικής*, τεύχος 22, σελ. 12-20.
- Κώτσης Θ. Κ., (2002), Κοινά χαρακτηριστικά των αντιλήψεων των φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. για τις δυνάμεις του βάρους, της τριβής, της άνωσης των υγρών και της αντίστασης του αέρα, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 3:2-3, 201-211.
- Κώτσης Θ. Κ., (2004), Διαφορές Αντιλήψεων σε Έννοιες της Μηχανικής, Φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι εισήχθησαν στο Πανεπιστήμιο με τα δύο τελευταία εισαγωγικά συστήματα εξετάσεων, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Αθήνα, Τόμος Α', 422-428.
- Κώτσης Κ., Βέμης Κ. και Κολοβός Χ., (2004), Η επίδραση των νέων σχολικών

- εγχειριδίων του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών στην εννοιολογική αλλαγή των εναλλακτικών ιδεών των παιδιών και στη διάρκεια γνώσης από τη διδασκαλία τους στο Δημοτικό Σχολείο, στην έννοια της τριβής, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Αθήνα, Τόμος Β', 123-129.
- Κώτσης Κ. και Ανδρέου Γ., (2005) Συγκριτική μελέτη μεταξύ τυφλών και βλεπόντων μαθητών στην αντίληψη της έννοιας του βάρους, Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 18, 51-64.
- Κώτσης Κ., (2005α), Η αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών του Δημοτικού στην έννοια της δύναμης από την διδασκαλία τους με τα νέα σχολικά εγχειρίδια, Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ιστορία, Φιλοσοφία και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 218-225.
- Κώτσης Κ., (2005β), Διδασκαλία της Φυσικής και Πείραμα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Leighton, J., and Bisanz, G. (2003), *Children's and adults' knowledge and models of reasoning about the ozone layer and its depletion*, Int. J. Sci. Educ., 25(1) 117-139.
- Μαρινόπουλος Δ. και Σταυρίδου Ε, (2002), Η διδασκαλία της υλικότητας των αερίων και η κατανόηση της ρύπανσης του αέρα. Μια διδακτική προσέγγιση στο Δημοτικό Σχολείο, Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών-Έρευνα και Πράξη, 1, 60-67.
- Marinopoulos, D. and Stavridou, H. (2002), *The influence of a collaborative learning environment on primary students conceptions about acid rain*, Journal of Biological Education, 37(1), 18-25.
- McDermott L.C., (1990), *Research and computer-based instruction: Opportunity for interaction*, American Journal of Physics 58(5), 452.
- Mikropoulos T. A., Katsikis, A., Nikolou E. and Tsakalis P. (2003), *Virtual environments in biology teaching*, Journal of Biological Education, 37(4), 176-181.
- Μπάκας Χ., Μπέλλου Ι. και Μικρόπουλος Τ. Α. (2005), Εννοιολογική αλλαγή στην Αστρονομία μέσω εικονικών περιβαλλόντων, ΘΕΜΑΤΑ στην εκπαίδευση, 6(1), 59-80.
- Pintrich P.R., Marx, R.W. and Boyle R. (1993), *Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change*. Review of Educational Research, 63 (2), 167-199
- Powell R. R., and Strudler N. B., (1993), *Preparing teacher leaders and change agents for technology in education*, Journal of Technology and Teacher

- Education, 1 (4), 393-408. Rudowicz C. and Sung H.W.F, (2003), *Textbook treatments of the hysteresis loop for ferromagnets-Survey of misconceptions and misinterpretations*, American Journal of Physics 71, 1080-1083.
- Scott P. (1987), *A Constructivist view of learning and teaching in science Children's learning in science project, center for studies in science and mathematics education*. University of Leeds, England, U.K.
- Scott T., Cole M., and Engel M., (1992), *Computers and educations: A cultural constructivist perspective*. In G. Grant (Ed.). *Review of Research in Education*, 18, 191-254.
- Solomonidou C. and Kolokotronis D. (2001), *Interactions between bodies: students' initial ideas and development of appropriate educational software*, Themes in Education, 2 (2-3), 175-210.
- Solomonidou C., and Stavridou H. (2001), *Design and development of a computer learning environment on the basis on students' initial conceptions and learning difficulties about chemical equilibrium*. Education and Information Technologies, 6(1), 5-27.
- Σπυροπούλου-Κατσάνη Δ., (2000), *Διδακτικές και παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες*, Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα
- Trowbridge D. E. and McDermott L. C., (1980), *Investigation of students understanding of the concept of velocity*, American Journal of Physics, 48(12), p.p. 1020-1028.
- Τζιμογιάννης Α., Μικρόπουλος Τ.Α. και Κουλαϊδής Β. (1995), *Ο Υπολογιστής στη διδασκαλία της Φυσικής. Μία άμεση εφαρμογή με τη χρήση φύλλων εργασίας*, Σύγχρονη Εκπαίδευση 85, 38-46.
- Τζιμογιάννης Α. (2002), *Προετοιμασία του σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 122, 55-65.
- Vosniadou S., (1994), *Capturing and modeling the process of conceptual change*, Learning and Instruction, 4, 45-69.
- Φλογαίτη Ε., (1993), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Αθήνα
- Χρησιτίδου Β. και Γραμμένος Σ. (2000), *Οι αντιλήψεις μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για τη ρύπανση της ατμόσφαιρας: εννοιολογικά εμπόδια και διδακτικές επιπτώσεις*, Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, Λάρισα, 320-326.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΚΩΤΣΗΣ

**Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΙΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ
ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

Ιωάννινα 2006

Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης *

Η σημασία απόκτησης δεξιοτήτων και εκπαίδευσης των μαθητών στις διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου των φυσικών επιστημών.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επισημαίνεται η σημασία της εκπαίδευσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στις διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου των φυσικών επιστημών και η απόκτηση δεξιοτήτων σε αυτές τις διαδικασίες. Αναφέρονται ποιες είναι οι δεξιότητες της επιστημονικής μεθόδου και δίνονται παραδείγματα για το πώς μπορούν αυτές να γίνουν κτήμα των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία φυσικών επιστημών, επιστημονική διαδικασία

The importance of teaching the science process skills

Abstract

In this study is pointed out the importance of teaching the students of Primary School on the science process and how they can develop the skills for this process. They are reported what are the skills of the science process and are given examples for how the students can learn from them.

Key words: Teaching of natural sciences, skills of scientific process

* Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Οι φυσικές επιστήμες και η διδασκαλία των μαθητών για τις φυσικές επιστήμες, σημαίνει κάτι παραπάνω από απλή επιστημονική γνώση. Υπάρχουν τρεις συνιστώσες οι οποίες συνθέτουν τις φυσικές επιστήμες, οι οποίες είναι όλες εξίσου σημαντικές. Η πρώτη από αυτές, είναι αυτή που εμπεριέχει το περιεχόμενο της επιστήμης, τις βασικές αρχές της, είναι αυτό που ονομάζεται επιστημονική γνώση. Αυτή είναι η συνιστώσα των φυσικών επιστημών, την οποία οι περισσότεροι άνθρωποι γνωρίζουν και είναι πολύ σημαντική. Οι άλλες δύο σημαντικές συνιστώσες της επιστήμης εκτός από την επιστημονική γνώση είναι οι διαδικασίες και η μεθοδολογία που ακολουθεί η επιστήμη και η διάθεση και η συμπεριφορά που προκαλεί η ίδια η επιστήμη. Οι διαδικασίες της μεθοδολογίας της επιστήμης είναι αυτό που ονομάζεται διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου, την οποία ακολουθούν οι επιστήμονες κατά τη διάρκεια της επιστημονικής έρευνας. Από τη στιγμή που το αντικείμενο των φυσικών επιστημών είναι να θέτει ερωτήματα και να δίνει απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα με μια συγκεκριμένη μεθοδολογία, η ίδια ακριβώς μεθοδολογία απαιτείται (Penick, et all 1996) για να βρεθούν οι απαντήσεις στα ερωτήματα της καθημερινής ζωής. Όταν διδάσκουμε τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου, ουσιαστικά τους διδάσκουμε δεξιότητες για να τις εφαρμόζουν στο μέλλον σε όλο το εύρος της καθημερινής τους ζωής (Klionsky 2003). Η τρίτη συνιστώσα των φυσικών επιστημών αφορά τη διάθεση και τη στάση που προκαλεί η επιστήμη. Αυτή εμπεριέχει την περιέργεια και την επινοήση για τα ερωτήματα που τίθενται, όπως και τον ενθουσιασμό και την ευχαρίστηση που προκαλείται από την επίλυσή τους. Μια άλλη επιθυμητή στάση είναι ο σεβασμός στη μεθοδολογία και στις αξίες της επιστήμης. Τόσο η επιστημονική μέθοδος, όσο και οι αρχές της επιστήμης, στοχεύουν στην προσπάθεια επίλυσης των ερωτημάτων, κάνοντας χρήση των ήδη γνωστών επιστημονικών αποδείξεων και αναγνωρίζοντας τη σημασία του συνεχούς επανέλεγχου των δεδομένων και κατανοώντας ότι η επιστημονική γνώση και οι θεωρίες μπορούν να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου, καθώς όλο και περισσότερες επιστημονικές πληροφορίες προκύπτουν.

Οι διαδικασίες της επιστημονικής μεθοδολογίας

Οι διαδικασίες στην έρευνα των φυσικών επιστημών διαμορφώνουν αυτό που ονομάζεται επιστημονική μεθοδολογία. Υπάρχουν έξι βασικές διαδικασίες στην επιστημονική μεθοδολογία και αυτές είναι: Παρατήρηση, Επικοινωνία, Ταξινόμηση, Μέτρηση, Συμπέρασμα και Υπόθεση-Πρόβλεψη. Οι διαδικασίες αυτές οδηγούν στην τελευταία διαδικασία, η οποία είναι το πείραμα το οποίο επιβεβαιώνει, συμπληρώνει ή απορρίπτει την υπόθεση- πρόβλεψη. Το πείραμα

δεν θα απασχολήσει την παρούσα μελέτη διότι υπάρχουν πολλές άλλες (Κώτσης 2005), οι οποίες έχουν αναφερθεί στη διαδικασία αυτή. Όλες οι βασικές διαδικασίες, οι οποίες αναφέρθηκαν προηγουμένως, συνδέονται μεταξύ τους τόσο όταν οι επιστήμονες σχεδιάζουν και υλοποιούν τα πειράματά τους, όσο και όταν όλοι μας στη ζωή πραγματοποιούμε τα πειράματα της «καθημερινότητας». Οι έξι αυτές βασικές διαδικασίες έχουν μεγάλη σημασία τόσο η κάθε μια ξεχωριστά όσο και όλες μαζί όταν είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους.

Οι έξι βασικές διαδικασίες μπορούν να διδαχτούν στους μαθητές για να αποκτήσουν τις αντίστοιχες δεξιότητες, αν η εκπαίδευση τους γίνει με μια σειρά, ανάλογα με τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η εκπαίδευση μπορεί να αρχίσει από νωρίς στο σχολείο, ακόμη και αν οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές θα μάθουν να χρησιμοποιούν όλες μαζί τις δεξιότητες σε μεγαλύτερες ηλικίες. Στις μικρές ηλικίες οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν για αρκετό χρόνο για να αποκτήσουν δεξιότητες όπως η παρατήρηση και η επικοινωνία. Σε μεγαλύτερες ηλικίες οι μαθητές θα μπορούν να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες όπως η διατύπωση συμπερασμάτων και προβλέψεων. Η ταξινόμηση και η μέτρηση είναι δεξιότητες στις οποίες οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται σταδιακά ανάλογα της νοητικής ανάπτυξης τους. Αυτό συμβαίνει, όσον αφορά την ταξινόμηση επειδή υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι ταξινόμησης, από τον απλό, ο οποίος στηρίζεται στο διαχωρισμό των στοιχείων σε δύο ομάδες με βάση ένα χαρακτηριστικό, μέχρι το σύνθετο τρόπο, ο οποίος στηρίζεται στο διαχωρισμό των στοιχείων σε περισσότερες ομάδες εξετάζοντας πιο πολλά χαρακτηριστικά. Το ίδιο ισχύει και για τη δεξιότητα της μέτρησης, διότι η μέθοδος της μέτρησης και τα μετρικά συστήματα μονάδων πρέπει να εισαχθούν βαθμιαία στα παιδιά κατά τη διάρκεια της νοητικής ανάπτυξής τους. Η ενσωμάτωση όλων μαζί των βασικών δεξιοτήτων της επιστημονικής μεθοδολογίας, πρέπει να γίνεται σταδιακά για να αναπτυχθούν οι ικανότητές των μαθητών στο σχεδιασμό των απλών πειραμάτων της καθημερινής ζωής, δίνοντας έμφαση σε διαδοχικά επίπεδα δυσκολίας και αυτό είναι δυνατόν να αρχίσει να γίνεται τουλάχιστο σε μαθητές της Τετάρτης Δημοτικού. Για παράδειγμα, στην Τετάρτη Δημοτικού να περιλαμβάνεται η διατύπωση των υποθέσεων και ο προσδιορισμός των μεταβλητών σε απλά πειράματα. Σε αυτή την ηλικία οι μαθητές μπορούν να αρχίζουν να θέτουν ερωτήματα και να απαντούν σε αυτά με έναν επιστημονικό τρόπο. Για όλους τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όπου οι δεξιότητες της επιστημονικής μεθοδολογίας να διδάσκονται και να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στα πλαίσια των μαθημάτων στο σχολείο. Οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε διάφορους τομείς των φυσικών επιστημών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ώστε να μάθουν να χρησιμοποιούν και να αναπτύσσουν συνεχώς τις δεξιότητες της επιστημονικής μεθοδολογίας για να είναι δυνατόν να επιτύχουν όπου χρειάζεται την εννοιολο-

γική αλλαγή (Druit & Treagust 2003), σε εσφαλμένες αντιλήψεις που έχουν για έννοιες των φυσικών επιστημών.

Όλα αρχίζουν με την παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι η πιο βασική δεξιότητα της επιστημονικής μεθοδολογίας. Ο άνθρωπος παρατηρεί αντικείμενα και φαινόμενα χρησιμοποιώντας και τις πέντε αισθήσεις. Χαρακτηριστικά ο Sutton το 1992 αναφέρει ότι: «Γιατί δεν βλέπουμε όλοι τα ίδια πράγματα όταν κοιτάζουμε το ίδιο πράγμα; Γιατί οι μαθητές δε βλέπουν αυτό που εμείς θέλουμε να δουν;». Με την παρατήρηση αρχίζει το παιδί να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Η δυνατότητα να κάνει κάποιος ορθές παρατηρήσεις αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα στην ανάπτυξη και των άλλων διαδικασιών της επιστημονικής μεθοδολογίας, όπως: επικοινωνία, ταξινόμηση, μέτρηση, διατύπωση συμπερασμάτων και προβλέψεων. Οι απλές παρατηρήσεις γίνονται, χρησιμοποιώντας μόνο τις αισθήσεις και είναι ποιοτικές παρατηρήσεις. Παραδείγματος χάριν, το φύλλο έχει χρώμα ανοικτό πράσινο ή το φύλλο έχει μια κέρινη υφή ή έχει λεία επιφάνεια. Οι παρατηρήσεις που περιλαμβάνουν αριθμητικές ποσότητες είναι ποσοτικές παρατηρήσεις. Παραδείγματος χάριν, η μάζα ενός φύλλου είναι πέντε γραμμάρια ή τα φύλλα είναι συγκεντρωμένα σε ομάδες των πέντε. Οι ποσοτικές παρατηρήσεις δίνουν πιο ακριβείς πληροφορίες από αυτές που γίνονται μόνο από τις αισθήσεις. Είναι ευνόητο ότι οι μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί των μικρών ηλικιών, χρειάζονται βοήθεια από τον εκπαιδευτικό για να κάνουν σωστές παρατηρήσεις (Checkovich & Sterling 2001). Οι καλές και ουσιαστικές παρατηρήσεις είναι αυτές που είναι λεπτομερείς και ακριβείς είτε γίνονται γραπτές περιγραφές είτε προφορικές. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν και να εκπαιδευτούν για να κάνουν αυτές τις περιγραφές. Ο λόγος για τον οποίο οι παρατηρήσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν λεπτομέρειες είναι ότι τότε μόνο ο μαθητής θα μπορέσει να κατανοήσει καλύτερα τις έννοιες και τα φαινόμενα τα οποία διδάσκεται.

Είτε οι μαθητές παρατηρούν με τις πέντε αισθήσεις τους, είτε με τη χρήση άλλων οργάνων, θα πρέπει να βοηθηθούν με κατάλληλες ερωτήσεις από το εκπαιδευτικό τους (Marbach-Ad and Sokolove 2000), ώστε να μάθουν να κάνουν πιο λεπτομερείς τις περιγραφές τους. Αυτό μπορεί να γίνει με το να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις αρχικές τους παρατηρήσεις και μετά ο εκπαιδευτικός να παρέμβει για να συμπληρώσει και να διαμορφώσει την περιγραφή του μαθητή του. Παραδείγματος χάριν, εάν ένας μαθητής περιγράψει ένα αντικείμενο που βλέπει, θα περιγράψει το χρώμα ενός αντικειμένου αλλά όχι το μέγεθος ή τη μορφή του. Εάν ένας μαθητής πρέπει να περιγράψει έναν ήχο θα περιγράψει την έντασή του και όχι τον ρυθμό του ή τη χροιά του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προτρέψει τους μαθητές να προσθέτουν λεπτομέρειες στις περιγραφές όταν παρατηρούν, ανεξάρτητα με ποια από τις πέντε αισθήσεις χρησιμοποιούν στην παρατήρησή τους.

Υπάρχουν και άλλοι τρόποι παρέμβασης ώστε οι μαθητές να κάνουν πιο λεπτομερείς και ακριβείς παρατηρήσεις. Παραδείγματος χάριν, εάν κατά τη διάρκεια μιας παρατήρησης μεταβάλλεται ένα χαρακτηριστικό, οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να περιλάβουν αυτή τη μεταβολή στην περιγραφή τους, περιγράφοντας πως ήταν πριν, πως ήταν κατά τη διάρκεια και πως ήταν μετά την παρατήρησή τους. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να περιγράφουν το τι παρατηρούν.

Η παρατήρηση και η επικοινωνία είναι αλληλένδετες

Η επικοινωνία, η δεύτερη των βασικών διαδικασιών της επιστημονικής μεθοδολογίας, είναι μια δεξιότητα η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την παρατήρηση. Οι μαθητές πρέπει να επικοινωνήσουν προκειμένου να μοιραστούν τις παρατηρήσεις τους με τους συμμαθητές τους ή με τον εκπαιδευτικό τους.

Η επικοινωνία πρέπει να είναι σαφής και ακριβής για κάθε άλλο πρόσωπο, αν θέλουμε να καταλάβει τις πληροφορίες. Ένα χαρακτηριστικό που χρειάζεται να έχει μια αποτελεσματική επικοινωνία είναι να γίνεται χρήση αναφορών με τις οποίες το άλλο πρόσωπο τις γνωρίζει και είναι εξοικειωμένο. Για παράδειγμα, πολλές φορές περιγράφονται τα χρώματα κάνοντας χρήση τέτοιων αναφορών. Λέμε συχνά, το μπλε του ουρανού, το μπλε της θάλασσας πράσινο σαν το γρασίδι, κίτρινο σαν το λεμόνι για να περιγράψουμε ιδιαίτερες αποχρώσεις του μπλε, του πράσινου ή του κίτρινου.

Η ιδέα είναι ότι για να επικοινωνήσουμε χρησιμοποιούμε λέξεις στην περιγραφή μας για τις οποίες τα άλλα πρόσωπα έχουν την ίδια κοινή κατανόηση και αναπαράσταση. Χωρίς τις λέξεις-αναφορές ανοίγεται η πόρτα των παρανοήσεων. Εάν για παράδειγμα αναφερθεί σε μια περιγραφή η λέξη «ζεστό» ή «τραχύ» ο συνομιλητής μας μπορεί να έχει διαφορετική αντίληψη για το πόσο ζεστό ή το πόσο τραχύ. Εάν ένας μαθητής προσπαθεί να περιγράψει το μέγεθος ενός κουκουναριού από ένα πεύκο, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει σαν αναφορά κάτι που να είναι αντιληπτό από τον συμμαθητή του, π.χ. το μήκος του παπουτσιού του. Το κουκουνάρι μπορεί να είναι μεγαλύτερο ή μικρότερο από το παπούτσι του.

Η άλλη διαδικασία της επιστημονικής μεθοδολογίας, η μέτρηση, είναι μια ειδική περίπτωση της παρατήρησης και της επικοινωνίας. Όταν μετρούμε κάποια ποσότητα, συγκρίνουμε τη μετρούμενη ποσότητα με μια λέξη-αναφορά την οποία την ονομάζουμε «μονάδα». Μια μέτρηση εμπεριέχει δύο στοιχεία, έναν αριθμό ο οποίος δηλώνει «πόσο» και ένα όνομα μονάδας, το οποίο δηλώνει πόσο συγκριτικά με «τι». Εάν η μέτρηση δεν έχει και τα δύο στοιχεία δεν μπορεί να αποτελεί ούτε ακριβή παρατήρηση και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για επικοινωνία. Ο μαθητής δεν το γνωρίζει αυτό και πρέπει να μάθει από το Δημοτικό Σχολείο της ανάγκη αναφοράς στη μονάδα μέτρησης (Goldston et al 2001). Για παράδειγμα «το σπίτι μου είναι 10 μακριά από το σχολείο», μπορεί να σημαίνει

10 μέτρα, μπορεί να σημαίνει όμως και 10 χιλιόμετρα και κατά συνέπεια δεν περιγράφει με σαφήνεια την απόσταση. Επίσης μπορεί να σημαίνει και 10 λεπτά με τα πόδια ή με το αυτοκίνητο αλλά σε αυτή την περίπτωση η λέξη- αναφορά, μονάδα, δεν έχει την ίδια σημασία για τον συνομιλητή, διότι απουσιάζει τελείως η πληροφορία για το ρυθμό της κίνησης. Η χρήση λοιπόν των αριθμών κατά τη διαδικασία της μέτρησης την κάνει ουσιαστικά μια ποσοτική παρατήρηση. Οι μαθητές επίσης μπορούν να μάθουν να μοιράζονται τις παρατηρήσεις τους (Yockey 2001) και να επικοινωνούν προφορικά, ή γραπτά ή ακόμη με το σχεδιασμό εικόνων (Stein et all 2001). Άλλοι τρόποι επικοινωνίας, οι οποίοι χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στην ίδια την επιστήμη, είναι οι γραφικές παραστάσεις, τα διαγράμματα, οι χάρτες και οι εικονικές αναπαραστάσεις.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές ενώ δεν έχουν εκπαιδευτεί στους απλούς τρόπους παρατήρησης και επικοινωνίας στο Δημοτικό σχολείο, όταν πηγαίνουν στο Γυμνάσιο καλούνται να χρησιμοποιούν γραφικές παραστάσεις και διαγράμματα τα οποία δεν κατανοούν με αποτέλεσμα να έχουν πολλές εσφαλμένες αντιλήψεις και ερμηνείες για τις έννοιες αυτές.

Ταξινόμηση σε ομάδες

Οι μαθητές από μικρή ηλικία είναι σε θέση να ταξινομήσουν τα αντικείμενα ή τα φαινόμενα σε ομάδες με βάση τις παρατηρήσεις τους. Η ομαδοποίηση των αντικειμένων ή των φαινομένων είναι ένας τρόπος ταξινόμησης ο οποίος στηρίζεται στις ομοιότητες, στις διαφορές και στις αλληλεξαρτήσεις κάποιων χαρακτηριστικών που συνδέονται με τα αντικείμενα ή τα φαινόμενα.

Αυτό είναι ένα σημαντικό βήμα για μια καλύτερη κατανόηση των διαφορετικών αντικειμένων και των φαινομένων του φυσικού κόσμου. Υπάρχουν αρκετοί τρόποι ταξινόμησης. Ο πιο απλός τρόπος είναι αυτός που ταξινομεί τα αντικείμενα σε μια ομάδα με βάση ένα χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα οι μαθητές μπορούν να ταξινομήσουν διάφορα αντικείμενα με βάση το μήκος τους. Για να γίνει αυτό θα πρέπει ο μαθητής να εκπαιδευτεί πρώτα στο να παρατηρεί και όχι κατευθείαν να μετρά, χωρίς να αντιλαμβάνεται τι κάνει και γιατί το κάνει. Δύο άλλοι τρόποι ταξινόμησης είναι ο δυαδικός διαχωρισμός σε δύο ομάδες και ο πολλαπλός διαχωρισμός σε πολλές ομάδες. Στη δυαδική ταξινόμηση ένα σύνολο αντικειμένων διαιρείται απλά σε δύο υποσύνολα. Αυτό γίνεται συνήθως με βάση ότι το κάθε αντικείμενο έχει ή δεν έχει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ή μια ιδιαίτερη ιδιότητα. Για παράδειγμα τα παιδιά μπορούν να χωρισθούν σε αγόρια και κορίτσια, ή τα ζώα χωρίζονται σε σπονδυλωτά και ασπόνδυλα. Μια δυαδική ταξινόμηση μπορεί να γίνει κατευθείαν στηριζόμενη σε παραπάνω από ένα χαρακτηριστικό. Τα αντικείμενα της μιας ομάδας θα πρέπει να έχουν όλες τις απαιτούμενες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά και στην άλλη ομάδα ανήκουν όλα τα υπόλοιπα αντικείμενα. Μια πολλαπλή ταξινόμηση γίνεται με την εκτέλεση διαδοχικών δυαδικών ταξινομήσεων σε ένα σύνολο αντικειμένων και η κάθε

ομάδα που προκύπτει διαχωρίζεται σε άλλα υποσύνολα. Το αποτέλεσμα είναι ένα σύστημα ταξινόμησης που αποτελείται από επίπεδα ή στάδια. Μια πολλαπλή ταξινόμηση είναι πλήρης όταν το κάθε ένα από τα αντικείμενα του αρχικού συνόλου αποτελεί μια ξεχωριστή ομάδα. Οι γνωστές ταξινομήσεις του φυτικού ή ζωικού βασιλείου είναι παραδείγματα πολλαπλών ταξινομήσεων. Μια χρήσιμη δραστηριότητα για τα πιο μικρά παιδιά θα μπορούσε να είναι η πολλαπλή ταξινόμηση των ζώων της περιοχής τους, κάνοντας χρήση κάποιων φυσικών ή συμπεριφοριστικών ομοιοτήτων και διαφορών.

Τα παιδιά θα μπορούσαν να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ταξινόμησης, ανάλογα της ηλικίας τους και αυτό να γίνεται σταδιακά σε όλο το Δημοτικό σχολείο, ακόμα και στον παιδικό σταθμό. Στον παιδικό σταθμό, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να ταξινομούν σε μια σειρά ένα σύνολο αντικειμένων σύμφωνα με το μέγεθος. Επίσης μπορούν να χωρίσουν ένα σύνολο αντικειμένων σε δύο ομάδες με βάση μια κοινή φυσική ιδιότητα. Στην πρώτη τάξη, οι μαθητές μπορούν να ταξινομούν και να χωρίζουν τα αντικείμενα και τα γεγονότα σύμφωνα με διάφορες ιδιότητες ή ομοιότητες. Στη δεύτερη τάξη, οι μαθητές μπορούν να ταξινομούν αντικείμενα χρησιμοποιώντας δύο ή περισσότερες ιδιότητες. Στην τρίτη τάξη, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να ταξινομούν τα αντικείμενα σε τουλάχιστον δύο σύνολα και δύο υποσύνολα σύμφωνα με όμοια χαρακτηριστικά και πρέπει επίσης να τοποθετούν χρονολογικά διάφορα φυσικά γεγονότα. Στην τέταρτη τάξη, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να ταξινομούν τα στοιχεία και να μετρούν την συχνότητά τους. Στην πέμπτη τάξη, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να χωρίζουν διάφορα αντικείμενα χρησιμοποιώντας μια λέξη-κλειδί ταξινόμησης. Τέλος στην έκτη τάξη, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να αναπτύξουν ένα σύστημα ταξινόμησης αντικειμένων και γεγονότων βασισμένο σε παραπάνω από μια ιδιότητες.

Εξαγωγή συμπερασμάτων και προβλέψεων-υποθέσεων

Αντίθετα από τις παρατηρήσεις, όπου τα στοιχεία για ένα αντικείμενο ή φαινόμενο συγκεντρώνονται άμεσα, τα συμπεράσματα είναι εξηγήσεις ή ερμηνείες που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις. Παραδείγματος χάριν, είναι στοιχείο παρατήρησης το «*ότι ένα έντομο βγάζει ένα μαύρο, κολλώδες υγρό από το στόμα του*» και είναι ένα συμπέρασμα που προκύπτει ότι, «*το έντομο βγάζει ένα μαύρο, κολλώδες υγρό από το στόμα του επειδή ενοχλήθηκε και προσπαθεί να υπερσπαστεί τον εαυτόν του*». Όταν ο μαθητής είναι ικανός να διατυπώνει συμπεράσματα και να εξηγεί το τι συμβαίνει γύρω του τότε σίγουρα έχει μια καλύτερη εκτίμηση και κατανόηση του περιβάλλοντός του. Οι επιστημονικές υποθέσεις, του γιατί συμβαίνουν τα φαινόμενα είναι περισσότερο βασισμένες σε συμπεράσματα που στηρίχτηκαν σε έρευνες. Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν τη διαφορά μεταξύ των παρατηρήσεων και των συμπερασμάτων. Πρέπει να είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν και να καταλάβουν ότι τα στοιχεία που συλλέγουν

από το φυσικό περιβάλλον τους είναι παρατηρήσεις και οι ερμηνείες και τα συμπεράσματα που διατυπώνουν βασίζονται στις παρατηρήσεις. Πρέπει από την αρχή να εκπαιδευτούν οι μαθητές να κάνουν αυτήν τη διάκριση, προτρέποντας τους να εκθέτουν λεπτομέρειες στις περιγραφές των παρατηρήσεών τους. Μετά ρωτώντας τους μαθητές ερωτήσεις σχετικές με τις παρατηρήσεις τους, ενθαρρύνουμε τους μαθητές να σκεφτούν τη σημασία αυτών που παρατήρησαν. Η σκέψη ότι για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων με αυτόν τον τρόπο, τους υπενθυμίζει ότι τα συμπεράσματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με το τι έχει παρατηρηθεί και με το τι έχουν ήδη γνωστό από προηγούμενες εμπειρίες. Πάντα ο άνθρωπος χρησιμοποιεί την προηγούμενη εμπειρία του για να τον βοηθήσει να ερμηνεύσει τις παρατηρήσεις του. Συχνά διαφορετικά συμπεράσματα μπορούν να βασιστούν στις ίδιες παρατηρήσεις. Επίσης τα συμπεράσματα μπορούν να αλλάξουν αν γίνουν επιπρόσθετες παρατηρήσεις. Γενικά ο καθένας είναι περισσότερο βέβαιος για τα συμπεράσματά του, όταν οι παρατηρήσεις του συμφωνούν με αυτές προηγούμενων εμπειριών. Επίσης τα συμπεράσματα είναι πιο ισχυρά, καθώς συλλέγονται όλο και περισσότερες αποδείξεις που τα ενισχύουν. Όταν οι μαθητές προσπαθούν να εξαγάγουν τα συμπεράσματα τους, θα πρέπει να εκπαιδευτούν ότι, συχνά πρέπει να επιστρέφουν και να κάνουν επιπρόσθετες παρατηρήσεις προκειμένου να γίνουν περισσότερο σίγουροι για αυτά και έτσι να προσδιορίσουν ποιο μέγεθος εξαρτάται από ποιο (Druger 2002). Για παράδειγμα βλέποντας ένα έντομο να βγάζει ένα μαύρο κολλώδες υγρό, όσες φορές οι μαθητές προσπαθούν να το πιάσουν και να το κρατήσουν στο χέρι τους, τότε ενισχύεται η πεποίθησή τους, ότι το έντομο το κάνει αυτό επειδή ενοχλήθηκε και για να υπερασπισθεί τον εαυτό του. Το συμπέρασμα αυτό δεν μπορεί να προκύψει μόνο με μία παρατήρηση και αυτό ο μαθητής θα πρέπει να το καταλάβει για να το μάθει. Μερικές φορές κάνοντας επιπρόσθετες παρατηρήσεις ή επαναλαμβάνοντας την ίδια την παρατήρηση ενισχύεται το συμπέρασμα, αλλά άλλες φορές οι επιπρόσθετες πληροφορίες μας αναγκάζουν στην τροποποίηση ή και στην απόρριψη του συμπεράσματος. Στην επιστήμη, συμπεράσματα και ερμηνείες για διάφορα φαινόμενα και γεγονότα στηρίζονται, τροποποιούνται ή και ανατρέπονται τελείως από νέες παρατηρήσεις. Η διατύπωση προβλέψεων είναι μια δεξιότητα που στηρίζεται στη παραγωγή συμπερασματικών συλλογισμών για την έκβαση μελλοντικών γεγονότων. Δεν έχει καμία σχέση η διατύπωση προβλέψεων με το μάντεμα (Baxter & Kurtz 2001). Ο άνθρωπος σήμερα μπορεί να προβλέπει τις μελλοντικές παρατηρήσεις. Η δυνατότητα να γίνονται προβλέψεις για μελλοντικά γεγονότα επιτρέπει στον άνθρωπο να αλληλεπιδρά επιτυχώς με το περιβάλλον του. Η υπόθεση-πρόβλεψη είναι βασισμένη τόσο στη σωστή παρατήρηση όσο και στα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα παρατηρηθέντα γεγονότα. Όπως τα συμπεράσματα, έτσι και οι προβλέψεις βασίζονται αφενός στο τι παρατηρούμε και αφετέρου ποιες είναι οι προηγούμενες

εμπειρίες και ποια είναι τα νοητικά μοντέλα (Grosslight et all 1991) που έχουμε κατασκευάσει σύμφωνα με εκείνες τις εμπειρίες. Έτσι η διατύπωση υπόθεσης-πρόβλεψης, δεν είναι μόνο μάντεμα. Οι προβλέψεις που είναι βασισμένες στα συμπεράσματα ή τις υποθέσεις για τα γεγονότα είναι ένας τρόπος ελέγχου αυτών των συμπερασμάτων ή των υποθέσεων. Εάν η πρόβλεψη αποδεικνύεται σωστή τότε προκύπτει μεγαλύτερη βεβαιότητα στο συμπέρασμα ή στην υπόθεσή.

Αυτή η διαδικασία αποτελεί τη βάση της επιστημονικής μεθοδολογίας η οποία χρησιμοποιείται από τους επιστήμονες για να θέτουν τα ερωτήματα και να ερευνούν τις απαντήσεις σε αυτά, συνδέοντας τις έξι βασικές δεξιότητες της επιστημονικής μεθοδολογίας. Η ίδια διαδικασία είναι χρήσιμη στους μαθητές για να θέτουν ερωτήματα της καθημερινής ζωής και να απαντούν σε αυτά

Συμπέρασμα

Ανακεφαλαιώνοντας μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των δεξιοτήτων της επιστημονικής μεθοδολογίας με τα μαθήματα στη σχολική τάξη θα δώσει στους μαθητές περισσότερη και σημαντική μαθησιακή εμπειρία στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης. Οι μαθητές μπορούν έτσι να εκπαιδεύονται και να μαθαίνουν τις διαδικασίες της επιστημονικής μεθοδολογίας και να αποκτούν δεξιότητες σε αυτές και να γνωρίζουν το ίδιο το περιεχόμενο της επιστήμης. Έτσι μαθητές θα δραστηριοποιηθούν ενεργά με το αντικείμενο της επιστήμης και θα φτάσουν σε μια βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου της. Τελικά αυτή η ενεργός δέσμευση με την επιστήμη θα οδηγήσει τους μαθητές να έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και θετικότερη στάση απέναντι στην επιστήμη. Για να δραστηριοποιηθούν όμως οι μαθητές θα πρέπει να πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν και να εκπαιδευτούν στις διαδικασίες της επιστημονικής μεθοδολογίας των φυσικών επιστημών, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν και να τις γνωρίσουν στους μαθητές τους. Κάτι ανάλογο γίνεται στις μέρες μας, τόσο δε διεθνές επίπεδο (National Council for Accreditation of Teacher Education 1997), όσο και σε εθνικό, με την τεχνολογία, όπου οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εκπαιδεύονται, με ευθύνη της πολιτείας, στις δεξιότητες που απαιτούνται για το αντικείμενο αυτό. Ανάλογα θα πρέπει να πράξει η πολιτεία και για το αντικείμενο των φυσικών επιστημών τόσο για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baxter, L. M., & Kurtz, M. J. (2001), When a Hypothesis is not an Educated, *Science & Children*, 38(7), 18-20.
- Checkovich, B. H., & Sterling, D. R. (2001), Oh Say Can You See? *Science & Children*, 38(4), 32-35.
- Druger, M. (2002), It all depends: A perspective on science teaching at all levels, *Journal of College Science Teaching* 31: 493-494.
- Druit, R., and Treagust, D. F. (2003), Conceptual change; a powerful framework for improving science teaching and learning, *International Journal of Science Education* 25: 671-688
- Goldston, J. M., Marlette, S., & Pennington, A. (2001), Centimeters, Millimeters, & Monsters. *Science & Children*, 39(2), 42-47
- Grosslight, L., Unger, C., Jay, E., and Smith, C. L. (1991), Understanding models and their use in science: Conceptions of middle and high school students and experts. *Journal of Research in Science Teaching* 28: 799-822.
- Klionsky, D. J. (2003), Why the scientific method matters: A cautionary tale, *Teach. Prof.* 17: 4.
- Κώτσης Κ., (2005), Διδασκαλία της Φυσικής και Πείραμα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Marbach-Ad, G., and Sokolove, P. G. (2000), *Good Science Begins with Good Questions*, *Journal of College Science Teaching* 30: 192-195.
- National Council for Accreditation of Teacher Education, (1997), *Technology and the new professional teacher: preparing for the 21st century classroom*. Washington, DC
- Penick, J. E., Crow, L. W., and Bonnstetter, R. J.(1996), Questions are the answer, *The Science Teacher*, January 27-29
- Stein, M., McNair, S., & Butcher, J. (2001). Drawing on Student Understanding. *Science & Children*, 38(4), 18-22.
- Sutton, C. (1992), Words, science and learning, Open University Press Buckingham Philadelphia.
- Yockey, J. A. (2001), A Key to Science Learning, *Science & Children*, 38(7), 36-41.

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ**

Ιωάννινα 2006

Γιώργος Νικολάου*

Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Περίληψη

Η αυξημένη ζήτηση σε εργατικό δυναμικό, σε συνδυασμό με τη γήρανση της ηπείρου μας, διαμορφώνουν ήδη κοινωνίες περισσότερο σύνθετες και πλουραλιστικές, αφού αναμένεται αύξηση του αριθμού των μεταναστών που θα ζουν μέσα σ' αυτές. Στις μελλοντικές ευρωπαϊκές κοινωνίες πρόκειται, μάλλον, να υπερισχύσει μία υπηκοότητα εκ της παραμονής, που θα βασιζέται στο «δίκαιον του εδάφους», παρ'α μία υπηκοότητα εκ της καταγωγής που βασιζέται στο «δίκαιον του αίματος». Αυτές οι νέες συνθήκες δεν πρέπει να διαταράξουν την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη μεταξύ των πολιτών. Σ' έναν κόσμο που γίνεται ολοένα και πιο σύνθετος και μέσα στον οποίο πρέπει να μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους, η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων είναι το κατεξοχήν ζητούμενο. Μεταξύ των δεξιοτήτων αυτών σημαντικότητα θέση κατέχει η διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία αποκτά ιδιαίτερη σημασία μέσα στο σχολείο και τη σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, αφομοίωση, πολιτισμικός σχετικισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επικοινωνία, δίκαιον του αίματος, δίκαιον του εδάφους, σχολική τάξη.

La communication interculturelle dans la classe scolaire

Résumé

La demande accrue de main-d'oeuvre, combinée au vieillissement de notre continent, forme déjà des sociétés plus complexes et pluralistes, d'autant plus qu'est attendu une augmentation du nombre des immigrés qui vivront à l'intérieur des celles-ci. Aux futures sociétés européennes devrait, plutôt, prédominer une citoyenneté «de la résidence», qui serait fondée sur le «droit du territoire», en dépit d'une citoyenneté «de l'origine» qui est fondée sur le «droit du sang». Ces nouvelles conditions ne devraient pas perturber la cohésion sociale et la solidarité entre les citoyens. À un monde qui devient de plus en plus complexe et dans lequel il faut que nous apprenions à vivre avec autres, l'acquisition des aptitudes interculturelles est par excellence demandée. Entre ces aptitudes, la place de la communication interculturelle est fondamentale et elle acquiert, d'avantage, une importance particulière dans l'école et dans les classes scolaires.

Mots - clés: Multiculturalisme, assimilation, relativisme culturel, éducation interculturelle, communication interculturelle, «jus sanguinis», «jus solis», classe scolaire.

*Επίκουρος Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Πριν από μία σχεδόν δεκαετία ο Μιχάλης Δαμιανάκης διαπίστωνε ότι «ο επιστημονικός λόγος που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι σε μεγάλο βαθμό εισαγόμενος και κανονιστικός»¹ και ακόμη, ότι η επιστημονική γνώση γύρω από την εκπαιδευτική πράξη που αφορά στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα είναι «... από περιορισμένη έως ανύπαρκτη».² Ταυτόχρονα υπογράμιζε την ανάγκη για ιδεολογική, θεσμική και μεθοδολογική στροφή του σχολείου, προκειμένου να διαμορφωθεί ο κατάλληλος παιδαγωγικός χώρος, που θα αρδεύεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας, λαμβάνοντας υπόψη «όχι μόνο τους ενδογενείς (ελλαδογενείς), αλλά και τους εξωγενείς παράγοντες, ενώ συγχρόνως θα προσπαθεί να απαντήσει στα ζητούμενα που προκύπτουν από τις ευρωπαϊκές και τις παγκόσμιες εξελίξεις».³

Από τότε μέχρι σήμερα, παρά το γεγονός ότι έχει σημειωθεί μία αξιόλογη πρόοδος όσον αφορά την ερευνητική δραστηριότητα στη χώρα μας αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το σχολείο δεν εισπράττει, τουλάχιστο στο βαθμό που θα έπρεπε, το αποτέλεσμα αυτής της επιστημονικής δραστηριότητας. Υπάρχει, και είναι σαφές, μία δυσκολία μετουσίωσης του επιστημονικού παιδαγωγικού λόγου σε καθημερινή διδακτική πράξη.

Με ο άρθρο μας επιχειρούμε να συνεισφέρουμε στο διάλογο αυτό προσεγγίζοντας το θέμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από ένα πρίσμα πρακτικής αντιμετώπισης πραγματικών καταστάσεων, που προκύπτουν από τη λειτουργία της σχολικής τάξης. Η εργασία αρθρώνεται πάνω σε τρεις άξονες: τη διαπολιτισμική θεωρία, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τις σχολικές πρακτικές που μπορούν να ευνοήσουν ή αντίθετα, να παρεμποδίσουν την επικοινωνία μέσα σε μία «πολύχρωμη» - πολυπολιτισμική τάξη.

Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Είναι, καταρχήν, απαραίτητο να οριοθετήσουμε εννοιολογικά τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι από τους πλέον ταλαιπωρημένους, παλινδρομώντας μεταξύ πολιτισμι-

1. Δαμιανάκης, Μ., 1997, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, σελ. 321.

2. ό.π., σελ. 317

3. ό.π., σελ. 322

κού οικουμενισμού και πολιτισμικού σχετικισμού, έχοντας στο μεταξύ «φλερτάρει» τόσο με την αφομοιωτική, όσο και τη διαχωριστική – πολυπολιτισμική θεώρηση. Ο πολύς κόσμος τον αντιλαμβάνεται, και ασφαλώς λανθασμένα, ως τη, με *οποιοδήποτε* τρόπο, ενασχόληση με τα θέματα της ετερότητας και τη διαχείριση αυτής. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα συνδυάζεται με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία μας και για το μέσο πολίτη της χώρας μας ο όρος παραπέμπει σχεδόν αυτονόητα στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, η διαπολιτισμικότητα είναι ένας, ανάμεσα σε άλλους, τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Μία αφομοιωτική πολιτική δε δέχεται την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και όταν αυτή προκύπτει, το μέλημα του κράτους μέσω των ιδεολογικών και διοικητικών του μηχανισμών είναι η εξισορρόπηση του συστήματος με την ομογενοποίηση. Στον πολιτισμικό σχετικισμό, πάλι, έχουμε ακριβώς το αντίθετο: η ισότητα των πολιτισμών αποτελεί τη θεμελιώδη θέση αυτής της κατεύθυνσης. «*Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του...*»⁴ και ως εκ τούτου η φροντίδα του κράτους είναι η δημιουργία και η προστασία του απαραίτητου ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού, μέσα από έναν αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, για συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότητα των εθνοτικών ομάδων και για ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Στη διαπολιτισμική θεωρία, αντίθετα, η έμφαση δίνεται στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Οι παραδοχές - βάσεις πάνω στις οποίες αρθρώνεται η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι:

- Η αναγνώριση της ετερότητας
- Η κοινωνική συνοχή
- Η ισότητα
- Η δικαιοσύνη

Υπό την προϋπόθεση ότι δεν έχουμε την πρόθεση να αμφισβητήσουμε τη νομιμοποίηση του εθνικού κράτους, η δυναμική σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την αλληλεπίδραση των διαφόρων υποκειμένων μίας κοινωνίας, προσανατολίζεται μάλλον σε πολιτικές ένταξης *εκ της παραμονής* (jus solis), παρά *εκ της καταγωγής* (jus sanguinis), και περιστρέφεται πλέον γύρω από τις έννοιες:

4. Γκόβαρης, Χ., 2001, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός, σελ. 89

- Της συμμετοχής: το «ανήκειν» δηλαδή σε μία συλλογικότητα συνδέεται με συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αλλά και συμμετοχή στο παρὰ-γόμενο προϊόν της εθνικής ταυτότητας.
- Της πρόσβασης, με την έννοια της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας και τέλος,
- Της ευθύνης, με την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορρέουν από το «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα.⁵

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις (αφομοιωτική, σχετικιστική, διαπολιτισμική), οδηγούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία και αντίστοιχα σε διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες:

- Η αφομοιωτική προσέγγιση οδηγεί σ' ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό, στο ιδεολογικό πλαίσιο του οποίου θα πρέπει κάθε μαθητής να υποταχθεί, παθητικά ή ενεργητικά⁶, προκειμένου να «επιβιώσει» σ' αυτό.
- Ο πολιτισμικός σχετικισμός οδηγεί, με τη σειρά του, σε μία εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού, είτε αυτή λαμβάνει χώρα στο ίδιο το σχολικό σύστημα (διαφορετικές τάξεις για αλλοδαπούς), είτε συνδυάζεται με τη δημιουργία ειδικών σχολικών δομών για τους «διαφορετικούς». Μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί τις αρνητικές συνέπειες αυτής της εξέλιξης, όταν στο μέλλον τα υποκείμενα μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα κληθούν να αλληλεπιδράσουν, να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους πολίτες στο ίδιο κοινωνικό, εργασιακό ή πολιτισμικό πλαίσιο.
- Η διαπολιτισμικότητα, αντίθετα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, που δεν έχει μάλιστα προκύψει στις μέρες μας, αλλά υφίσταται διαχρονικά, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από:
 - Την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου
 - Τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας
 - Τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή,

5. Γκότοβος, Α., 2002, *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 129

6. Η παθητική αφομοίωση, όταν δηλαδή ο μαθητής «υποχρεώνεται» να συμμορφωθεί και να προσαρμοσθεί στον πολιτισμό υποδοχής, ενέχει αναμφισβήτητα, μία μορφή συμβολικής βίας. Από

Αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο με τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον όπου δε θα επικρατούν σχέσεις επιβολής του ισχυρότερου πάνω στον ασθενέστερο, αλλά, αντίθετα, θα αντλεί περιεχόμενο από εκείνο το δημοκρατικό πνεύμα της ισονομίας, της ισοπολιτείας και της ισότιμης αντιμετώπισης. Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όταν δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο γλωσσικό παράγοντα, την άγνοια δηλαδή της εθνικής ή κυρίαρχης γλώσσας, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα προόδου μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αλλά και όταν υφίσταται πρόβλημα γλώσσας, το σχολείο δεν θα πρέπει να εξαντλεί την παρέμβασή του μόνο στην κατεύθυνση της επαρκούς εκμάθησης των ελληνικών από τον αλλοδαπό μαθητή. Όπως έχει επισημάνει ο Μάρκου, «*οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές: για να μορφωθούν*».⁷

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς ότι οι παραπάνω θέσεις ανατρέπουν παγιωμένες αντιλήψεις περί διαπολιτισμικών σχολείων και εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Πεποίθησή μας είναι ότι κάθε σχολείο, είτε φοιτούν σ' αυτό αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι μαθητές, είτε όχι, είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο έθος, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες αφενός του πολιτισμού μας και αφετέρου με αυτές της διαπολιτισμικότητας, όπως τις προσδιορίσαμε παραπάνω.

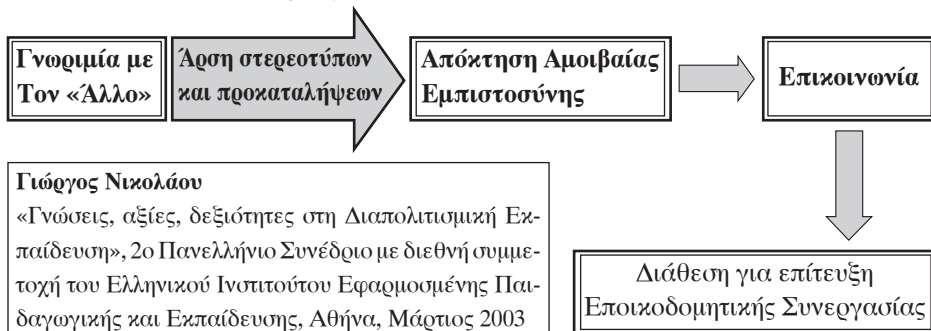
Επικοινωνία - Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Ζητούμενο, λοιπόν, σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη, όπως και σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, είναι η διασφάλιση αυτού που εδώ και μερικά χρόνια ονομάσαμε διαπολιτισμική πορεία ως μία διαδικασία για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των πολιτών.

την άλλη, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η συμμόρφωση είναι επιλογή του υποκειμένου ή της οικογένειάς του, ανεξαρτήτως κινήτρων. Στις περιπτώσεις αυτές τίθεται το ερώτημα κατά πόσον αναπτύσσονται αντιστάσεις από τις κοινωνίες υποδοχής, προκειμένου να επιτρέψουν την αφομοίωση αυτή. Τα φαινόμενα αυτά απαντώνται κυρίως σε άκρως συντηρητικές κοινωνίες, στις οποίες υποβόσκει ο φόβος της «αλλοίωσης δια της ανάμιξης» των ιδιαίτερων (φαντασιακών στις περισσότερες περιπτώσεις) χαρακτηριστικών τους και ως εκ τούτου ακολουθούν διαχωριστικές πολιτικές.

7. Μάρκου, Γ., (επιμ.), 1999, *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, σελ. iii-4

Εικόνα 1: Η «διαπολιτισμική πορεία»



- Η γνωριμία μας με τον άλλο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που προκύπτουν κατεξοχήν από την άγνοια του διπλανού «Άλλου», τον οποίο εξαιτίας ακριβώς αυτής της άγνοιας τον ερμηνεύουμε, τον κατηγοριοποιούμε και τον κατατάσσουμε συχνά με αυθαίρετο τρόπο. Τα στερεότυπα είναι υπεργενικευμένες, αξιολογικές, υπερβολικές και οπωσδήποτε αθέμιτες σκέψεις (απόψεις) που έχουμε για κάποιον άλλο ως μέλος μιας συγκεκριμένης κατηγορίας (π.χ. δάσκαλοι, γιατροί, ασιάτες, κλπ). Η προκατάληψη είναι η στάση που έχουμε απέναντι στον άλλο και η οποία, συχνά, τροφοδοτείται από τη στερεοτυπική σκέψη. Ενώ το στερεότυπο είναι η απεικόνιση του άλλου, με την προκατάληψη εκφράζεται η ετοιμότητα για θετική ή αρνητική στάση έναντι του άλλου.⁸ Όταν φτάσουμε στο επίπεδο της δράσης, που υπαγορεύεται από τη στερεοτυπική σκέψη και τις προκαταλήψεις μας, τότε μιλάμε πλέον για διάκριση. Οι διακρίσεις μπορούν να είναι θετικές ή αρνητικές. Εννοείται ότι η προσωπική, κριτική ματιά απέναντι στον διαφορετικό «Άλλο» και η γνωριμία μας μ' αυτόν, με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται, μας επιτρέπουν να διαμορφώνουμε περισσότερο αξιόπιστες, προσωπικές απόψεις για το άτομό του, αποδυναμώνοντας έτσι το ρόλο των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Με άλλα λόγια, η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων περνά μέσα από την ουσιαστική γνωριμία μας με τον άλλο.
- Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αυτό είναι ένα ενδεχόμενο. Δεν είναι βέβαιο ότι θα συμβεί. Παρατηρείται συχνά και το εντελώς αντίστροφο. Να έχουμε δηλαδή μία γενικά καλή εικόνα για κάποιον (θετικό στερεότυπο) και να είμαστε διατεθειμένοι να αναπτύξουμε μία καλή επαφή και συνεργα-

8. Γκότοβος, Α., (1998), Ρατσισμός, κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, β' έκδοση, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – ΓΤΑΕ, σελ. 16-28

σία μαζί του και τελικά, έπειτα από την ουσιαστική γνωριμία μας, να διαπιστώνουμε ότι η αρχική μας διάθεση και εκτίμηση δεν επιβεβαιώνονται. Η γνωριμία με τον Άλλο δεν λειτουργεί μόνο στην κατεύθυνση της αποδοχής. Μπορεί να υπάρξει και απόρριψη. Η διαπολιτισμική πορεία δεν επιχειρεί να «αγιοποιήσει» τον διαφορετικό Άλλο. Δεν δέχεται, όμως, και την *a priori* απόρριψη ή δαιμονοποίησή του.

- Τα δύο παραπάνω βήματα οδηγούν σε μία όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία. Η γνωριμία και η εμπιστοσύνη μεταξύ «πομπού» και «δέκτη» διευκολύνουν την επικοινωνία, αφού το μήνυμα που εκπέμπει ο πομπός υφίσταται λιγότερες αλλοιώσεις από τα «φίλτρα» που επηρεάζουν τους αντιληπτικούς μηχανισμούς του δέκτη. Συχνότατα αυτά τα φίλτρα βασίζονται ακριβώς στη στερεοτυπική σκέψη. Λογικό είναι και η απόκριση (*feed back*) του δέκτη να αντιστοιχεί σ' αυτό που τελικά κατάλαβε και όχι πάντα στο πραγματικό νόημα του αρχικού μηνύματος. Όσο λιγότερες αλλοιώσεις υφίσταται το μήνυμα, τόσο περισσότερο μιλάμε για μία καλή και στέρεη επικοινωνία, πράγμα που είναι τελικά το ζητούμενο, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και σε κάθε έκφραση της κοινωνικής μας ζωής. Ειδικά, όταν πομπός και δέκτης ανήκουν σε διαφορετικές, πολιτισμικές συλλογικότητες (ομάδες), η μεταξύ τους επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμική επικοινωνία. Αν και η ομιλία δεν είναι ο μόνος τρόπος επικοινωνίας, αφού υπάρχουν και μη λεκτικοί κώδικες, όπως η γλώσσα του σώματος, οι εικαστικές τέχνες, το δράμα, η μουσική κλπ., ωστόσο στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο, όπως είπαμε έχει συγκεκριμένες λειτουργίες να επιτελέσει, κατ' οικονομία η χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι ο βασικός τρόπος επικοινωνίας.
- Το επόμενο στάδιο, που είναι και ο τελικός σκοπός αυτής της «διαπολιτισμικής πορείας», όπως την ονομάσαμε, είναι η δυνατότητα για συνεργασία ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν την κοινωνία μας, είτε αυτή γίνεται αντιληπτή σε μικρο-επίπεδο (σχολική τάξη), είτε σε μεσο-επίπεδο (σχολείο), είτε σε εξω-επίπεδο (κοινωνία). Η συνεργασία αυτή είναι το ζητούμενο τουλάχιστο στη σφαίρα του «δημόσιου», γιατί στη σφαίρα του «ιδιωτικού», ο καθένας μπορεί να κάνει τις επιλογές του, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και παραδόσεις του πολιτισμού του, αρκεί βέβαια αυτές οι ιδιαιτερότητες και παραδόσεις να μην είναι συγκρουσιακά ασύμβατες με τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Η Επικοινωνία

Σημαντικό ζητούμενο στην παραπάνω πορεία είναι η *Επικοινωνία*, η οποία αποτελεί μία βασική παράμετρο της ίδιας της ζωής. Ορίζεται ως διαδικασία

δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης, αξιοποίησης συμβόλων, σημάτων, πληροφοριών και μηνυμάτων. Ο τρόπος που επικοινωνεί το άτομο -λεκτικά ή μη λεκτικά- ονομάζεται *Συμπεριφορά*. Επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, όπως: *τα Κίνητρα, οι Αξίες, η Συγκινησιακή κατάσταση, οι Δεξιότητες, η Στάση και οι Προθέσεις*. Επηρεάζεται επίσης και από τη σχέση με τους άλλους, από τις αντιλήψεις τους, από τα γεγονότα και τις καταστάσεις που συμβαίνουν γύρω του. Αυτή η πνευματική ή ψυχική προδιάθεση απέναντι στα πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις, ορίζει τη στάση του ατόμου που μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη. Η συμπεριφορά μαζί με τα φυσικά χαρακτηριστικά αποτελούν τη μόνη ορατή πλευρά του ατόμου, ενώ στην αθέατη πλευρά βρίσκονται τα κίνητρα, οι σκέψεις, οι αξίες τα συναισθήματα, όλα αυτά δηλαδή που συνιστούν τη στάση του. Η έννοια κλειδί στη δομή της συμπεριφοράς είναι η έννοια της προθετικότητας⁹.

Η κατανόηση και η ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας. Τα στάδια της επικοινωνιακής πράξης είναι: α) *Της σύλληψης*, δηλαδή της μορφοποίησης της ιδέας. β) *Της κωδικοποίησης* της ιδέας από τον πομπό. γ) *Της μετάδοσής* της και δ) *Της αποκωδικοποίησης και αφομοίωσης* της ιδέας από το δέκτη. Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι *κυκλική*, με την έννοια ότι η απόκριση του δέκτη είναι επικοινωνία προς τον πομπό, οπότε αυτόματα ο δέκτης γίνεται πομπός και ο πομπός δέκτης (Εικόνα 2). Οι ρόλοι εναλλάσσονται και αυτή η απόκριση του δέκτη ονομάζεται *επαναπληροφόρηση*. Είναι σημαντικό το μήνυμα να μεταδίδεται με σαφήνεια λαμβάνοντας υπόψη τόσο το γλωσσικό κώδικα του δέκτη όσο και την περίσταση επικοινωνίας. Τα συστήματα επικοινωνίας δεν είναι στατικά, αλλά διαρκώς μεταβαλλόμενα¹⁰. «Όσο για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ δύο ανθρώπων, αυτή υπάρχει όταν ο αποδέκτης (δέκτης) ερμηνεύει το μήνυμα του αποστολέα (πομπός) όπως εκείνος το εννοούσε»¹¹.

9. Searle J.(1999), Νους, Εγκέφαλος και Επιστήμη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, β' έκδοση, Ηράκλειο, σ. 62.

10. Γιαννουλέας Μ.(1998):Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στην εργασιακό χώρο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 19 – 27.

11. Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ.(2001), Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 193.

Εικόνα 2: Στάδια Επικοινωνιακής Πράξης



Ταυτόχρονα, στο ανθρώπινο πρόσωπο δεν καθρεπτίζονται μόνο οι συναισθηματικές καταστάσεις αλλά και οι στάσεις, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις που έχει το άτομο για τους άλλους συνανθρώπους του. Το πρόσωπο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς εκείνου που ονομάζουμε μη λεκτική επικοινωνία. Η οπτική επαφή είναι από τα πιο ισχυρά, αλλά και πιο μυστηριώδη κανάλια της μη λεκτικής επικοινωνίας και χρησιμοποιείται για να μεταφέρει τόσο θετικά όσο και αρνητικά μηνύματα. Το ανθρώπινο βλέμμα έχει την ικανότητα να προκαλεί ισχυρές συναισθηματικές διεγέρσεις, μεταβιβάζοντας σιωπηλά αγάπη, τρυφερότητα, μίσος, απόρριψη και πολλά άλλα συναισθήματα και στάσεις¹².

Άλλα στοιχεία που αντανakλούν τα συναισθήματα και τις στάσεις του ομιλητή είναι τα φωνητικά στοιχεία του λόγου. Σ' αυτά εντάσσονται τα χαρακτηριστικά της φωνής, όπως: η ένταση, η χροιά, το ύψος, η έμφαση, ο τόνος, οι διακυμάνσεις και η ταχύτητα ομιλίας¹³. Η πολιτισμική αντιπαράθεση μπορεί ν' αποφευχθεί, εάν αξιοποιηθούν τα προαναφερθέντα στοιχεία, που ενισχύουν την επικοινωνιακή προθετικότητα ανάμεσα σε ανθρώπους από εντελώς διαφορετικούς πολιτισμούς.

12. Παπαδάκη-Μιχαηλίδη Ε. (1996), Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων-μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 74 - 90

13. ό.π. σ. 148

Ο πολιτισμός εκφράζεται σιωπηρά διαμέσου των μη – λεκτικών νοημάτων. Τα Kinetics είναι μη λεκτική επικοινωνία και εκφράζουν τη «γλώσσα του σώματος». Ό,τι μπορεί να θεωρείται ευγενικό, αποδεκτό ή κατάλληλο από έναν πολιτισμό ενδέχεται να είναι εντελώς ακατάλληλο για κάποιον άλλο. Για παράδειγμα, είναι αγένεια τα παιδιά των Γιαπωνέζων να εκδηλώνουν λύπη ή θυμό, γι' αυτό χαμογελούν ακόμα και όταν είναι θυμωμένα. Στη μελέτη των Proxemics η έννοια της ανεκτής απόστασης και αλληλεπίδρασης είναι ενδεικτική της πολιτισμικής ποικιλότητας που οριοθετεί την ανεκτή απόσταση σε διαφορετικό βαθμό. «Πολιτισμοί χωρίς επαφή προτιμούν μεγαλύτερες αποστάσεις, ενώ αυτοί που προτιμούν μικρότερες αναφέρονται ως πολιτισμοί επαφής»¹⁴. Ο Habermas υποστηρίζει, ότι η επικοινωνία αντλείται από τρία δομικά στοιχεία, *τον πολιτισμό, την κοινωνία και την προσωπικότητα* και ότι αυτά χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη ενός πλαισίου, για τη διαπολιτισμική επικοινωνία¹⁵.

Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία

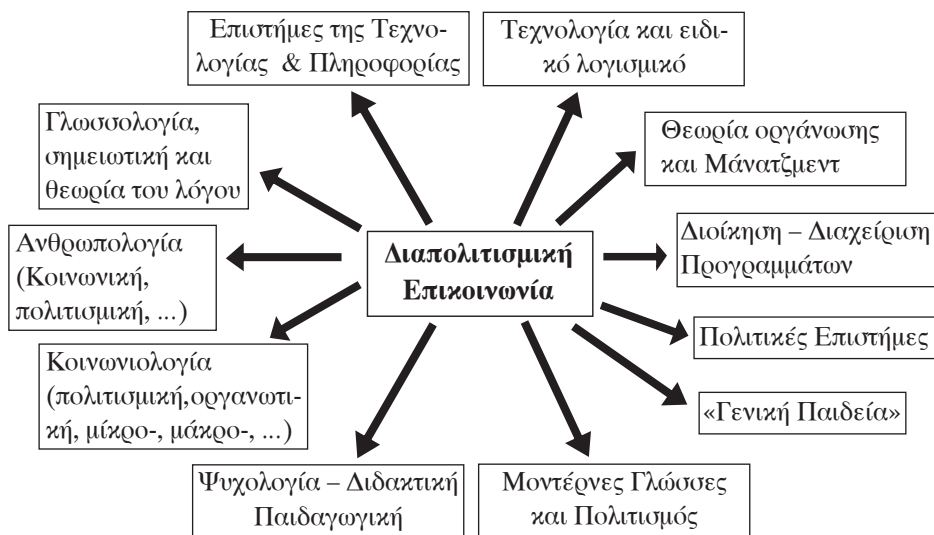
Διαπολιτισμική επικοινωνία «είναι η διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών, όπως οι κυβερνητικές υπηρεσίες, οι επιχειρήσεις, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα Μ. Μ. Ε. Περιλαμβάνει λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μέσω διαφόρων κωδίκων».

Η διαπολιτισμική επικοινωνία προσεγγίζεται διεπιστημονικά, αφού πολλές επιστήμες ή επιστημονικοί τομείς συνεισφέρουν στη μελέτη της, την ερμηνεία της και την αξιοποίησή της. Η λειτουργία της τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό φωτίζεται από την επιστημονική έρευνα και τη γνώση διαφόρων επιστημών, των οποίων τα πορίσματα αξιοποιούμε προς όφελός της. Στο παρακάτω σχήμα (Εικόνα 3) παρουσιάζεται η διεπιστημονική διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

14. Hall, στο Σπινθουράκη Ι, Κατσώλης Ι, Μουσταῖρας Π(1997): «Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία «Νέα Σύνορα»-Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα, 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο «Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία», ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Gutenberg, Αθήνα, σ. 172 – 175.

15. Bolten J (1993):«Life world Games: the theoretical foundation of training courses in Intercultural Communication» στο European Journal of Education, 12(3), σ. 344.

Εικόνα 3: Η διαπολιτισμική επικοινωνία: επιστημονικοί τομείς – επιστήμες



Κάτω από την πίεση των εξελίξεων η επικοινωνία αποκτά μια ξεχωριστή σημασία, αφού μπορεί να συμβάλει στη μείωση της έντασης που δημιουργείται απ' τη συνάντηση ανθρώπων από διαφορετικά μέρη του πλανήτη. Σύμφωνα με τον Hohmann,¹⁶ η διαπολιτισμική αγωγή έχει στόχο: α) Τη συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. β) Τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση. γ) Τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Η συνένωση του πολιτισμού με την επικοινωνία αναδύει ευκαιρίες αλλά και προβλήματα. Ένα βασικό πρόβλημα είναι η μη κατανόηση και σωστή χρήση **της γλώσσας** υποδοχής. Μέσω της γλώσσας μεταβιβάζονται τα μηνύματα. Οι δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας έχουν επίπτωση στην επικοινωνία, αφού το μήνυμα δεν γίνεται αντιληπτό απ' τον παραλήπτη και δεν μπορεί να αποκωδικοποιηθεί.

Πρόβλημα επίσης δημιουργεί και ο *εθνοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος*. Έρευνες σε σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα απέδειξαν ότι αυτά προσφέρουν δομικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις για

16. Hohmann M. H.- H. Reich (Hrsg) (1989), Ein Europa fuer mehrheiten und minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Maxmann Muenster, New York, σ. 16.

τη διατήρηση και διαιώνιση των προκαταλήψεων. «Φανερά ή άδηλα, μεταφέρονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και πρακτικές διάκρισης μέσα στην εκπαίδευση»¹⁷.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις περί «εθνικού εαυτού» και «εθνικού άλλου», που προκύπτουν από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και οι αντίστοιχες κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα και κοινωνικές αποδόσεις των εκπαιδευτικών, εισηγούνται ότι η ελληνική εθνική ταυτότητα βιώνεται ως εάν να ευρίσκεται υπό απειλή¹⁸. Ο πολιτισμικός ρατσισμός παρεμποδίζει την επικοινωνία, αφού διαμεσολαβεί η αξιολογική κρίση για «ανώτερους» και «κατώτερους» πολιτισμούς.

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία επιχειρείται να ξεπεραστούν τα εμπόδια της γλωσσικής διαφοράς και της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς εξαιτίας της πολιτισμικής προέλευσης, αναζητώντας ομοιότητες που ενώνουν. Είναι, δηλαδή, σημαντικό ο πομπός να μεταδίδει το μήνυμα μ' έναν σαφή τρόπο. Αν αυτό δεν γίνεται και ο κώδικας προσκρούει στο διαφορετικό κώδικα του αποδέκτη, το μήνυμα δεν αποκωδικοποιείται, η πληροφορία δεν εγγράφεται στο γνωστικό απόθεμα και δεν υπάρχει δυνατότητα ανάκλησης¹⁹. Σε μια εκπαιδευτική διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, η επιτυχής επικοινωνία είναι η προϋπόθεση για την αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης.

Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη - Συμπεράσματα

Στη σχολική τάξη εμπλέκονται παιδιά με διαφορετικές προγενέστερες γλωσσικές δομές και συμπεριφορές και καλούνται να ξεπεράσουν την ανομοιογένειά τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ανάλογα με τα σχολικά αιτούμενα²⁰. Το σχολείο απεικονίζει την πολλαπλότητα του συνόλου της κοινωνίας σε ανοικτή μορφή, όσο και την απαίτηση για τη δημιουργία συνθηκών εξισορρόπησης των ανισοτήτων, που ανάγονται στην προέλευση των μαθητών, σε ίσες ευκαιρίες μάθησης²¹. Ένα πολυσύνθετο πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες μας καθιστά προνομιούχους παρατηρητές των πολιτιστικών στοιχείων, που εμπλέκονται σε όλα τα βήματα της ανθρωπίνης συμπεριφοράς.

17. Γκότοβος Ε. Α.(1996), Ρατσισμός κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, ΥΠ.Ε.Π.-Γ.Γ.Α.Ε, Αθήνα, σ. 66.

18. Δραγώνα θ.(1997), «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογική στρατηγική αντιμετώπισης», στο: Τι είναι' η πατρίδα μας - εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, επ. Φραγκουδάκη, Δραγώνα, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, σ. 72.

19. Τοκατλίδου, Β.(1986), Εισαγωγή στη διδακτική των ξωντανών γλωσσών, Αθήνα, Οδυσσέας, σ. 41-42.

Η περίπτωση επικοινωνίας στην τάξη διασαλεύεται από την αντανάκλαση των νέων συνθηκών, που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι». Επιπλέον παράγοντες που δημιουργούν εμπλοκή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι:

- Οι διαχωριστικές γραμμές που ενθαρρύνουν την κοινωνική διάκριση και τον πολιτισμικό ρατσισμό²².
- Οι μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών.
- Ο χώρος: ο σχολικός χώρος και ιδιαίτερα οι αίθουσες διδασκαλίας βασίζονται σε ένα ανελαστικό μοντέλο το οποίο έχει μονολειτουργικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι έτσι όπως είναι διαρρυθμισμένος δεν επιτρέπει παρά μόνο παραδοσιακού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις. Οι τελευταίες έχει αποδειχτεί ότι δεν ευνοούν καθόλου την ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μέσα στο κλίμα της τάξης, αλλά οδηγούν στην περιθωριοποίησή τους και κατ' επέκταση σε σχολική αποτυχία²³.
- Οι μέθοδοι: σε συνδυασμό με τις επισημάνσεις που κάναμε παραπάνω σχετικά με το χώρο, διαπιστώνουμε, επίσης, ότι υπάρχει μία σοβαρότατη αγκύλωση των εκπαιδευτικών σε παραδοσιακού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις. Οι τελευταίες «αναστέλλουν» την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη και προωθούν έναν ανταγωνιστικό τρόπο λειτουργίας της. Στον αντίποδα, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι έχει αποδειχθεί ότι ευνοούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία.
- Η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ενισχύει τις παραπάνω δυσλειτουργίες.
- Οδηγεί επίσης σε μία επιφυλακτική στάση απέναντι σε καινοτόμες και εναλλακτικές πρακτικές, όπως η αξιοποίηση του δράματος, της μουσικής, της τέχνης εν γένει ως πανανθρώπινης γλώσσας επικοινωνίας, η οποία βοηθά την προσέγγιση, την κατανόηση και την αποδοχή του διαφορετικού «Άλλου».
- Πρόβλημα, όμως, μπορεί να είναι και η απόπειρα για κατάργηση της διαφοράς των πολιτισμών, με την προσποίηση της απεριορίστης αναγνώρισής τους²⁴.

20. Καπετανίδου, Μ.(1996), Κατανόηση και παραγωγή κειμένου: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, Αλεξανδρούπολη, σ. 23.

21. Ζάχαρης, Δ.(1995), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Τόμος Α', Ιωάννινα, σ. 175.

22. Tsiakalos, G.S.(1982), *Auslandische Kinder im Kindergarten*, Herder, σ. 98.

23. Νικολάου, Γ., (2005), «Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές», Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 297. Επίσης, Γερμανός, Δ., (1999), «Ο χώρος ως παράγοντας

- Η έκφραση επιθετικότητας που οδηγεί σε ανοιχτή ρήξη και πολιτισμική σύγκρουση.

Οι προαναφερθέντες παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο, μιας και οι στάσεις που έχουμε αποκτήσει για διάφορα κοινωνικά θέματα, διαμορφώνονται σε πολύ μικρή ηλικία και πολλές φορές είναι σταθερές και αντιστέκονται σε αλλαγές²⁵. *«Η σημερινή συγκυρία χαρακτηρίζεται λοιπόν από αναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων, με βάση τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν να εντάσσουν τον εαυτό του, ως μέλη του κοινωνικού συνόλου: οι έννοιες όπως αυτές του πολίτη, της εθνικότητας, της εθνικής ταυτότητας βρίσκονται σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου τους»*²⁶.

Η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας θριαμβεύει στη θεωρία, αλλά πάσχει στην πράξη. Λογικά δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη στάση και τη συμπεριφορά του «άλλου», χωρίς να γνωρίζουμε ποιος είναι ο άλλος και από πού προέρχεται. Το λάθος που κάνουμε είναι να οδηγούμαστε σε γενικεύσεις και ατεκμηριώτες θέσεις γι' αυτόν. Αυτού του είδους οι στερεοτυπικές σκέψεις, οι προκαταλήψεις και η ξενοφοβία, υψώνουν, όπως είδαμε, διαχωριστικές γραμμές και θέτουν επικοινωνιακά όρια ανάμεσα στη μία και την άλλη πλευρά. Η εκπαίδευση μπορεί να καταστεί ο χώρος διαπραγμάτευσης των διαφόρων ταυτοτήτων, το προνομιακό πεδίο όπου οι νέοι θα μάθουν να ζούνε μαζί, το έδαφος όπου θα ριζώσει η πεποίθηση για μία νέα συλλογικότητα, όχι πλέον «εξ αίματος» αλλά «εκ της παραμονής», η οποία, όμως, μπορεί να είναι το ίδιο ισχυρή, αφού ακουμπάει πάνω σε κοινές παραδοχές και σε εξίσου κοινές επιδιώξεις.

σχολικής αποτυχίας στο ελληνικό σχολείο» στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειος, (επιμ.), Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 281-299

24. Levi- Strauss C.(1987):Φυλές και Ιστορία, Μπάρον, 4η έκδοση, Αθήνα, σ. 22.

25. Γεώργας, Δ.(1995), Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Α', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 122.

26. Αβδελά, Ε.(1997), «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “εμείς” και οι “άλλοι”» στο: Φραγκουδάκη Α.- Δραγώνα Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 27 – 28.

ΣΟΥΖΑΝΝΑ ΜΑΡΙΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

ΒΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

**ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΗΠΑ
ΚΑΙ ΣΤΗΝ Ε.Ε.**

Ιωάννινα 2006

Σουζάνα Μαρία Νικολάου*

Βία και σχολείο

Προληπτικά μέτρα και προτάσεις στις ΗΠΑ και στην Ε.Ε.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζεται το φαινόμενο της βίας στο σχολείο. Από τη δεκαετία του 1990 και μετά προκαλεί ιδιαίτερη ανησυχία σε κοινωνικό επίπεδο και απασχολεί εκπαιδευτικές πολιτικές, επιστήμονες, ερευνητές και αναλυτές σε όλον τον κόσμο. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχει μόνο μια αιτία της σχολικής βίας, αλλά πολλοί παράγοντες δημιουργούν τις συνθήκες για την εμφάνιση του φαινομένου. Στην παρούσα εργασία ελέγχονται τα μέτρα για την πρόληψη και αντιμετώπισή του στις πολιτικές των Η.Π.Α. και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική βία, αιτίες, προληπτικά μέτρα, ΗΠΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση

Gewalt und Schule

Prävention und Massnahmen in USA und EU

Zusammenfassung

Das seit den 90er Jahren verstärkt in den Mittelpunkt der pädagogischen und soziologischen Diskussion gerückte Thema 'Gewalt in der Schule' wird in dieser Arbeit im Hinblick auf die Prävention in der Schule untersucht. Gewalt in der Schule ist so alt, wie diese selbst. Es gibt nicht nur eine Ursache, sondern viele Faktoren verursachen bestimmte Bedingungen für die Erscheinung des Phänomens. Sowohl für die U.S.A. als auch für die Europäische Union gilt es dringend notwendig Maßnahmen zur Prävention von Machtmißbrauch durch die Einbeziehung von kommunalen Behörden, Lehrern, Schülern, Eltern zu entwickeln.

Schlüsselwörter: Gewalt in der Schule, Ursachen, Maßnahmen zur Prävention, U.S.A., E.U.

*Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

I. Εισαγωγή

Η κοινή γνώμη αλλά και οι πολιτικοί εμφανίζονται τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα προβληματισμένοι ως προς τα υψηλά ποσοστά εγκληματικότητας και βίας που συναντά κανείς ακόμα και στις «πολιτισμένες» δυτικές κοινωνίες. Διεθνείς Οργανισμοί (UNICEF, ΟΗΕ) ενεργοποιήθηκαν για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο αγώνας κατά της εγκληματικότητας και της τρομοκρατίας αποτέλεσε το σημαντικότερο θέμα συζήτησης στη δεύτερη συνάντηση κορυφής του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και τέθηκε σε προτεραιότητα από το Γενικό Γραμματέα για τα έτη 2001-2005¹.

Παρόλο που σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία της Eurostat οι αριθμοί δείχνουν ότι μειώνεται η εγκληματικότητα και ότι οδηγούμαστε στη δημιουργία μιας ασφαλούς κοινωνίας, παραμένουν σε υψηλά ποσοστά οι διαρρήξεις, οι ταραχές σε προάστια πόλεων, οι βανδαλισμοί, τα ρατσιστικά κρούσματα, η ενδοοικογενειακή βία, ο αλκοολισμός, τα ναρκωτικά². Ο αριθμός των αστέγων αυξάνεται, όπως και τα κρούσματα κλοπής ακόμα και σε ιδιαίτερα γνωστούς δρόμους. Η κοινωνική ευταξία διαταράσσεται, όπως δείχνουν περιστατικά που συναντά κανείς όλο και πιο συχνά σε αστικές περιοχές, παρόλο που οι μεγάλες πόλεις παραδοσιακά ήταν η αρένα της οικονομικής ανάπτυξης και των πολιτιστικών δημιουργιών³. Είναι γενικά παραδεκτό σήμερα ότι κρούσματα βίας και εγκληματικότητας οφείλονται εν μέρει στην αύξηση της ανεργίας και της δυσκολίας των ανθρώπων να εξασφαλίσουν με νόμιμο τρόπο τα απαραίτητα αγαθά προς το ζην, στην έλλειψη κοινωνικού ελέγχου, σε προβλήματα στο πλαίσιο της οικογένειας, σε κρίσεις ταυτότητας, στην κρίση των ηθικών αξιών και στην αρνητική επίδραση των ΜΜΕ.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ευρύτερες πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) την τελευταία δεκαετία έχουν επηρε-

1. Πρβλ. στην απόφαση του Συμβουλίου του Μαΐου 2001 για τη δημιουργία «Ευρωπαϊκού Δικτύου Πρόληψης του Εγκλήματος» (ΕΔΠΕ), ΕΕ L 153, 8.6.2001, άρθρο 1, σελ. 1.

2. Πρβλ. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «Πρόληψη της Εγκληματικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση», Βρυξέλλες 12.3.2004 COM (2004) 165 τελικό, σελ. 8: «Η εξέλιξη του επιπέδου αξιόποινων πράξεων κατά την περίοδο 1950-1970 σημειώνει σταθερή, αν και όχι ανησυχητική, άνοδο. Από το 1970 και εξής, όμως, τα επίπεδα αξιόποινων πράξεων αυξήθηκαν ραγδαία, με αποκορύφωμα στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Από το 1990 και έπειτα, οι συνολικοί αριθμοί των καταγεγραμμένων αξιόποινων πράξεων έχουν παραμείνει σχετικά σταθεροί στα 15 κράτη μέλη, με ετήσια αύξηση μεταξύ του 1991 και 2001 περίπου 1%». Δες και την αντίστοιχη βιβλιογραφία στην υποσημ. 21.

3. Πρβλ. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «Πρόληψη της Εγκληματικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση», Βρυξέλλες 12.3.2004 COM (2004) 165 τελικό, σελ. 9: «Τάσεις σε επιλεγμένους τομείς εγκληματικότητας», σελ. 18: «Είδη αξιόποινων πράξεων στα οποία δίνεται προτεραιότητα».

άσει σε ένα βαθμό τη μορφή των κρουσμάτων βίας και εγκληματικότητας στις μεγάλες πόλεις και την αύξηση του αισθήματος της ανασφάλειας. Συνθήκες, όπως η εμφάνιση των πολιτικών προσφύγων, οι δημογραφικές μεταβολές, οι οικονομικές δυσχέρειες σε κάποιες χώρες, η κρίση των ηθικών αξιών, η αύξηση του τουρισμού και η δυσκολία επικοινωνίας, οδήγησαν σε αύξηση της παράνομης διακίνησης προϊόντων και σε μια έντονη εξάπλωση του εθνικού και διεθνικού εγκλήματος, στην παράνομη μετακίνηση μεταναστών, στην οικονομική εξαπάτηση, στη διακίνηση ναρκωτικών, όπλων και συγκέντρωση εγκληματικών δραστηριοτήτων κατά μήκος των νέων συνόρων. Ιδιαίτερα ανησυχητική είναι η αύξηση της εγκληματικότητας σε κοινωνίες που παρατηρείται έλλειψη ανεκτικότητας ως προς τους ξένους πολιτισμούς, τα άλλα έθνη και τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη οι φορείς της κοινωνίας που είναι υπεύθυνοι για την τήρηση της τάξης και της ασφάλειας και την εξυγίανση περιστατικών βίας και εγκληματικότητας απολαμβάνουν όλο και λιγότερο την εμπιστοσύνη των πολιτών. Ακόμα και στους θεσμούς οι πολίτες έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη. Επιπλέον, εμφανίζονται και αποκαλύπτονται όλο και πιο συχνά φαινόμενα διαπλοκής στην πολιτική και τη διοίκηση με αποτέλεσμα η εμπιστοσύνη της κοινής γνώμης στο πολιτικό σύστημα, που λογικά θα έπρεπε να αντιμετωπίσει την εγκληματικότητα, να κλονίζεται διαρκώς.

Υπό αυτές τις συνθήκες κυριαρχεί στην ευρύτερη κοινωνία άγχος και ανησυχία για την καθημερινότητα. Ο φόβος της βίας μπορεί να οδηγήσει σε αναστολή των δυνατοτήτων του ατόμου να δημιουργεί επαφές με τον γύρω κόσμο (έλλειψη κοινωνικής ζωής, αποκοινωνικοποίηση) και απώλεια της εμπιστοσύνης προς το κράτος δικαίου⁴. Το αίσθημα ανασφάλειας των πολιτών εντείνεται από το ενδιαφέρον και την έμφαση που δίνουν τα ΜΜΕ στην εγκληματικότητα, κυρίως αυτήν που αφορά τους νέους ανθρώπους, από την έλλειψη κοινωνικής συνείδησης και κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο γίνονται τέτοια περιστατικά αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης.

Σε σχέση με τα παραπάνω για να αποκτήσουν οι πολίτες αίσθημα ασφάλειας αλλά και να βιώσουν την πραγματικότητα μιας ασφαλούς κοινωνίας η ΕΕ έχει ευαισθητοποιηθεί με συγκεκριμένες πρακτικές και δράσεις, μερικές από τις οποίες έχει αναλάβει το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης από τη δημιουργία του το 1949 αποτελεί μια δύναμη συνεργασίας και ειρήνης θέτοντας πρωταρχικό στόχο την επίτευξη σύμπτυξης μεταξύ των κρατών μελών του. Όλα τα κράτη μέλη (σήμερα 46 στο σύνολο) έχουν αναλάβει την υποχρέωση να διαφυλάξουν την ελευθερία του ατόμου, την πολιτική ελευθερία και την εφαρμογή των νόμων, καθιστώντας βασικές

4. Πρβλ. B. Iyng, (2002), *Fear of crime: Theory measurement and application*, London: Police Foundation.

αρχές της κυβερνητικής δράσης την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την ευημερία του ατόμου⁵.

Στα μέτρα που προτείνονται και σε σχέση με το δικαίωμα του ανθρώπου να ζει σε πόλεις που του παρέχουν ασφάλεια σε επίπεδο εθνικό, τοπικό και κοινοτικό είναι και οι παρακάτω δράσεις, που οφείλουν να αναλάβουν οι κυβερνήσεις:

1. να αναγνωρίσουν ότι δεν μπορεί να υπάρξει ελευθερία χωρίς ασφάλεια για τους πολίτες και ότι αποτελεί δικαίωμα του ανθρώπου να ζει σε ασφαλές περιβάλλον
2. να διασφαλίσουν ότι ο έλεγχος της εγκληματικότητας και η ετοιμότητα με συγκεκριμένα μέτρα για την αντιμετώπισή της τίθενται σε προτεραιότητα
3. να αναγνωρίσουν ότι η πρόληψη της εγκληματικότητας κοστίζει όχι μόνο λιγότερο από την αντιμετώπιση αλλά και ότι πρόκειται για μια δράση που αποτελεί προτεραιότητα για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.
4. να αναγνωρίσουν ότι η ιδιότητα του πολίτη περιλαμβάνει και τη δυνατότητα του ανθρώπου να απολαμβάνει συγκεκριμένα δικαιώματα που συνοδεύονται από υποχρεώσεις ως προς το σεβασμό και το ενδιαφέρον για το διαφορετικό και το ξένο⁶.

II. Σχολική βία και αντιμετώπιση

Οι συνθήκες που προκαλούν ανησυχία σε κοινωνικό επίπεδο έχουν άμεση επίδραση και στο σχολείο, το οποίο συνδέεται άρρηκτα με το ευρύτερο συγκεκριμένο, στο οποίο λειτουργεί και με το οποίο αλληλεπιδρά. Η σχολική βία αποτελεί φαινόμενο που από δεκαετίες έχει απασχολήσει κυβερνήσεις, επιστήμονες και ερευνητές ιδιαίτερα στις ΗΠΑ. Τα κρούσματα βίας στο σχολείο αυξήθηκαν σημαντικά τα τελευταία χρόνια σε όλον τον κόσμο με μόνη ίσως διαφοροποίηση το γεγονός ότι σε ορισμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, φθάνουν τις ακραίες μορφές (σωματική βία, χρήση αιχμηρών αντικείμενων ως και όπλων κ.ά.), ενώ σε ευρωπαϊκές χώρες εμφανίζονται σε πιο ήπια μορφή (επιθετικό γκράφιτι, βανδαλισμοί κατά της περιουσίας άλλων, ψυχική βία)⁷.

5. Πρβλ. Συμβούλιο της Ευρώπης, στην ιστοσελίδα: <http://www.coe.int/gr/portal/default.asp?L=GR> (09.02.2006)

6. Πρβλ. Das Recht auf sichere Städte, στο: *Verbrechensverhütung in den Städten. Eine Richtlinie für kommunale Behörden*, Kongress der Gemeinden und Regionen Europas, Europarat, 2003, σελ. 11-12.

7. Πρβλ. Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού (επιμ.) (2000), Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και παρέμβαση, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Θεωρούμε απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι «σε έναν μαθητή ή σε μια μαθήτριά ασκείται βία όταν επαναλαμβανόμενα και για ένα χρονικό διάστημα είναι αναγκασμένος/η να υποστεί τις αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων συμμαθητών του/της. Οι αρνητικές ενέργειες μπορεί να έχουν τη μορφή της λεκτικής βίας (ειρωνεία, απειλή), της σωματικής βίας (σπρώξιμο, χειροδικία) ή χωρίς λεκτική ή σωματική βία με τη μορφή του αποκλεισμού ή της περιθωριοποίησης. Δεν θεωρούμε ότι σε έναν μαθητή ασκείται βία ή ότι έχουμε φαινόμενα σχολικής βίας, όταν δύο μαθητές/τριες που διαθέτουν την ίδια σωματική ή ψυχική δύναμη μαλώνουν μεταξύ τους ή «παλεύουν». Θα πρέπει, λοιπόν, να υφίσταται μια ανισότητα ως προς τις δυνάμεις που διαθέτουν»⁸.

Στις ΗΠΑ (όπου και υπάρχει έξαρση της σχολικής βίας) για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο προληπτικά χρησιμοποίησαν διάφορα μέτρα, όπως μαγνητοσκόπηση από το διδακτικό προσωπικό και τους φύλακες, σωματικές έρευνες, έρευνες στα σχολικά ντουλάπια κυρίως για ναρκωτικά, στα οχήματα των μαθητών, έρευνες με ανιχνευτές μετάλλων, έρευνες με την χρήση εκπαιδευμένων σκύλων⁹. Τέτοιοι τρόποι αντιμετώπισης φανερώνουν μια γενικότερη στάση πικρίας και εν μέρει υστερίας εκ μέρους του δυναμικού του σχολείου προκειμένου να περιοριστεί η βία και τα ναρκωτικά με οποιαδήποτε μέσα. Αν και οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι αυτές οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τεχνικές επιβολής νόμου. Γι' αυτό και όλες αυτές οι προληπτικές ενέργειες προκάλεσαν την αντίδραση μαθητών και κοινής γνώμης θεωρώντας ότι οποιαδήποτε έρευνα εισβάλλει στην ιδιωτική σφαίρα των μαθητών, καταστρατηγεί τα ατομικά τους δικαιώματα¹⁰. Χρειάστηκε η παρέμβαση των Ανώτατων Δικαστηρίων (ομοσπονδιακών και κρατικών), για να οριστεί πως οτιδήποτε απειλεί τη σχολική ασφάλεια χρήζει κατάλληλης σχολικής πολιτικής που θα στηρίζεται σε βασικές λογικές προϋποθέσεις ελέγχου, οι οποίες θα ορίζονται με βάση τη γνώση των εκπαιδευτικών για το σχολικό περιβάλλον. Έτσι, λοιπόν, δόθηκε η δυνατότητα στο σχολείο να αντιμετωπίζει κάθε πρόβλημα με την κατάλληλη σχολική πολιτική¹¹.

8. R. Hanewinkel & R. Knaack (1997), *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*, Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie in der Schule (IPTS), σελ. 34.

9. Πρβλ. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics (1998). *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools: 1996-1997*. Office of Educational Research and Improvement NCES 98 – 030 March; D. Beyer, (1998), *Safety and the Legal Rights of Students*, ERIC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University.

10. Πρβλ. *Student searches and the law*, (1995), Malibu, CA: Pepperdine University, National School Safety Center.

11. Πρβλ. B. James & J. Pyatt, (1995), Supreme Court extends schools' authority to search, στο: *School Safety Journal*, σελ. 31.

Υπό αυτές τις συνθήκες δημιουργείται η ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με Νόμο μέσα από μια νέα προσέγγιση για την έγκαιρη και αποτελεσματική μείωση των αιτιών της σχολικής βίας. Σύμφωνα με τον McBee (1995) η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να συνδυάζει συγκεκριμένα περιεχόμενα σχετικά με τους κανόνες, τους νόμους, τα νομικά συστήματα και να προσαρμόζεται σε κάθε επίπεδο και σε κάθε ηλικία. Τονίζεται ότι ο πυρήνας αυτού του είδους εκπαίδευσης είναι η επίλυση του προβλήματος τόσο ως μέρος μιας ομαδικής διαδικασίας όσο και σε ατομική βάση δεδομένου ότι οποιαδήποτε σύγκρουση στο σχολείο εντάσσεται στο γενικότερο φαινόμενο της βίας και εμπλεκεί και τα νομικά προβλήματα που προκύπτουν από αυτήν. Ο στόχος είναι να γίνουν οι μαθητές καλοί πολίτες με την υιοθέτηση μη επιθετικών κοινωνικών δεξιοτήτων για την επίλυση των προβλημάτων. Η μέθοδος συνίσταται στην ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών ζητημάτων που σχετίζονται με τους μαθητές στο πλαίσιο των νόμιμων δικαιωμάτων και των ευθυνών τους¹².

Μια άλλη στρατηγική πρόληψης της σχολικής βίας στηρίζεται στην εκπαίδευση και κατάρτιση των μαθητών σε θέματα επίλυσης προβλημάτων ψυχικής βίας και μεσολάβησής τους με «μαθητικά δικαστήρια» και με παροχή συμβουλών. Με αυτόν τον τρόπο εξοικειώνονται οι μαθητές με μη βίαια μέσα πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας. Εξάλλου έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές εμπιστεύονται πιο εύκολα έναν φίλο τους από ό,τι θα εμπιστευόταν έναν γονέα¹³. Οι μαθητές, λοιπόν, λειτουργούν ως αρωγοί, φίλοι, σύμβουλοι, μεσολαβητές και απαλύνουν τις σχολικές εντάσεις και συγκρούσεις που μπορεί να οδηγήσουν από τα πιο απλά ως τα πιο ακραία φαινόμενα βίας. Αυτή η λύση είναι αποτελεσματικότερη σε σχέση με οποιαδήποτε άλλα αστυνομικά μέτρα λήφθηκαν ποτέ σε σχολεία των ΗΠΑ¹⁴.

Στο πλαίσιο της επίτευξης του αποτελεσματικού σχολείου εντάσσεται τα τελευταία χρόνια και η ανάγκη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Ιδιαίτερα για τα προβλήματα σχολικής βίας η συμμετοχή γονέων αλλά και οποιαδήποτε ενήλικη συμμετοχή θεωρείται σημαντική για την ενίσχυση προγραμμάτων κατά της βίας, η οποία αποδεικνύει εμπράκτως και το ενδιαφέρον ολόκληρης της κοινότητας για την εκπαίδευση και την πρόοδο των μαθητών. Είναι ζήτημα απο-

12. Πρβλ. R. H. McBee, (1995, Spring), Law-related education and violence prevention, στο: *School Safety*, σελ. 24-28.

13. Πρβλ. I. Sachnoff, (1988), Peer counseling for troubled youth, στο: *School Safety*, σελ. 26-27

14. Πρβλ. M. Deutsch & P.T. Coleman, (2005), *The handbook of constructive conflict resolution: Theory and practice*, San Francisco: Jossey-Bass; E. Raider, (1995), Conflict resolution training in schools: Translating theory into applied skills, στο: B.B. Bunker & J.Z. Rubin (Eds.), *Conflict, cooperation, and justice: Essays inspired by the work of Morton Deutsch*, New York: Sage; D. Crawford & R. Bodine, (1997), *Conflict resolution in schools*, Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.

τελεσματικότητας της εκπαίδευσης αλλά και υποχρέωση της κοινωνίας να καταστήσει τα παιδιά ικανά για την ένταξή τους παρά να τα τιμωρεί. Αλλά είναι και θέμα ηθικής και διεθνούς δικαίου ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών, ήτοι το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στη σωματική ακεραιότητα και τη διανοητική υγεία και στην παροχή των απαραίτητων αγαθών, ώστε να γίνουν υγιείς, ενεργοί και παραγωγικοί πολίτες¹⁵.

Στις ευρωπαϊκές χώρες σε σύγκριση με τις ΗΠΑ, όπως αναφέρθηκε, δεν εμφανίζονται τόσο ακραία φαινόμενα σχολικής βίας ή όπου εμφανίζονται είναι μεμονωμένα. Εντούτοις τα τελευταία χρόνια και από τις έρευνες και από τα ΜΜΕ παρατηρείται μια αύξηση των κρουσμάτων, που έχει ευαισθητοποιήσει και τους νέους αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης¹⁶.

Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά στο ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη σχολική βία, ήδη από το Δεκέμβριο του 1996 με σημείωμα της Ολλανδικής Προεδρίας προς την Επιτροπή Παιδείας της Γενικής Γραμματείας του Συμβουλίου της ΕΕ τίθεται ως θέμα συζήτησης η «Ασφάλεια στο Σχολείο»¹⁷. Στη συνέχεια το Φεβρουάριο του 1997 στην τριήμερη Διάσκεψη της Ουτρέχτης παρουσιάστηκαν εθνικές εκθέσεις για το πρόβλημα της ασφάλειας στο σχολείο από κράτη μέλη¹⁸. Από 1998 και με διάρκεια δύο χρόνων αναλήφθηκε η «Πρωτοβουλία για τη Βία στα Σχολεία. Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Ασφάλεια στα Σχολεία» (*Initiative Violence in Schools. The European Cooperation on Safety at School*), με σκοπό την ενδυνάμωση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας και την ενθάρρυνση διακρατικών δράσεων σε θέματα ασφάλειας στο σχολείο και αντιμετώπισης της βίας. Γι' αυτό το σκοπό διατίθενται κονδύλια από το προϋπολογισμό της ΕΕ. Όλες αυτές οι ενέργειες εντάσσονται στο σκεπτικό της Λευκής Βίβλου *Διδασκαλία και Μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης*¹⁹. Στο εξής η

15. Πρβλ. D. Beyer, (1998), *School Safety and the Legal Rights of Students*, ERIC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University.

16. Βλ. τις εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης: Urban crime prevention – a guide for local authorities; The prevention of violence in sport; Facets of interculturality in education; Intercultural Dialogue and Conflict Prevention; Security and democracy under pressure from violence; Preventing violence against women: a European perspective; Violence, conflict and intercultural dialogue; Violence in schools – a challenge for the local community; Learning from violence – The youth dimension; Learning from Violence – Symposium Report (πλήρη κείμενα στην ιστοσελίδα: http://www.coe.int/t/e/Integrated_Projects/violence/06_Our_publications/ (27/02/2006).

17. Πρβλ. έγγραφο της ΕΕ: SN 5094/96EDUC

18. Πρβλ. το κείμενο με τα θέματα συζήτησης και τις αποφάσεις της Διάσκεψης της Ουτρέχτης: υπ' αριθμ: 97C 303/02.

19. Πρβλ. το έγγραφο της ΕΕ: 97/C 303/04

Βία στο Σχολείο αντιμετωπίζεται ως παγκόσμιο πρόβλημα, όπως διαφαίνεται και από το Παγκόσμιο Συνέδριο του Παρισιού (2001), με θέμα «*Σχολική Βία και Δημόσιες Πολιτικές*», που διοργανώθηκε από το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για τη Σχολική βία, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας και υπό την αιγίδα της UNESCO²⁰.

Με την πρωτοβουλία του Συμβουλίου της Ευρώπης (βλ. το Πρόγραμμα που ξεκίνησε από το 2002 "*Reaktionen auf die Gewalt im Alltag in demokratischen Gesellschaften*") νέοι από διάφορες χώρες προετοίμασαν το *Καταστατικό για τα Δημοκρατικά Σχολεία* χωρίς Βία έχοντας τη συμπαράσταση των Ευρωπαίων και ιδιαίτερα εκείνων που συμπεριλαμβάνονται στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Βασικών Ελευθεριών. Στο Καταστατικό γίνεται σαφές ότι θα πρέπει να τεθούν σε εφαρμογή ρυθμίσεις, που θα κάνουν στο σχολικό χώρο τη δημοκρατία πραγματικότητα. Οι δημοκρατικές συνθήκες στο σχολείο αναφέρονται στα δικαιώματα των παιδιών ως προς την ασφάλεια και την ειρήνη στο σχολείο, την ισότητα και το σεβασμό, την ελευθερία του λόγου χωρίς διακρίσεις, τη λήψη αποφάσεων από κοινού, την πρόληψη των συγκρούσεων και την επίλυση των διαφωνιών με εποικοδομητικό τρόπο και γενικότερα την πρόληψη κάθε περίπτωσης βίας²¹.

20. Πρβλ. E. Debarbieux & C. Blaya (Eds) (2001), *Violence at Schools. Ten Approaches in Europe*, Paris: ESF; Πρβλ. επίσης τις έρευνες που έχουν καταγραφεί από το European Observatory of Violence in Schools:

2001-2002→DPD-FAS-PJJ research contract: Non-schooling and school abandonment (Catherine Blaya)

2002-2003→Ministry of national education, DESCO, Aquitaine Regional Council: Micro-violence et climat scolaire en France, Eric Debarbieux

2003→UNESCO: Rapport, genre et violence à l'école, Catherine Blaya, Eric Debarbieux et Stéphanie Rubi

2003→PIREF: Synthèse bibliographique sur l'absentéisme scolaire, Catherine Blaya

2003-2004→Aquitaine Regional Council: Violence in schools: comparatives studies France - Canada - Brasil

2004→Contribution at the commission of the national debate on the future of the school: modes of organization of school atmosphere in the establishments of lower secondary education in Europe (Catherine Blaya, Eric Debarbieux, Daniel Vidal)

2004-2005→Research contract Campbell Crime and Justice Group: The effects of programs of Intervention against the school bullying in schools: systematic review (Catherine Blaya, Eric Debarbieux, Stéphanie Rubi, Benjamin Moignard)

στην ιστοσελίδα: <http://www.obsviolence.com/english/presentation/> (27.02.2006)

21. Πρβλ. ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΟ ΓΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΧΩΡΙΣ ΒΙΑ, Council of Europe: http://www.coe.int/t/c/integrated_projects/democracy/02_activities/15_European_School_Charter/04_H_Greek.asp (25.02.2006)

Όλες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχει μια και μόνη αιτία της σχολικής βίας, αλλά ότι υπάρχουν διάφορες δυσμενείς συνθήκες που δημιουργούν καταστάσεις, όπου οι μαθητές εκδηλώνονται βίαια²². Αν υφίστανται πολλές τέτοιες συνθήκες τότε αυξάνονται και οι πιθανότητες να εκδηλώσει ένας μαθητής βίαιη συμπεριφορά. Οι παράγοντες που μπορεί να επιδράσουν, έτσι ώστε ένας μαθητής να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο συνοψίζονται ως εξής:

- Στην οικογένεια:
 - Η επιθετική συμπεριφορά των γονέων – ενδοοικογενειακή βία
 - Η χαμηλή κοινωνική θέση της οικογένειας και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτήν (ανεργία)
 - Η ασυμφωνία των γονέων στις πρακτικές ανατροφής και έλλειψη επαρκών γνώσεων για την αγωγή των παιδιών
- Στο σχολείο
 - Η φοίτηση σε συγκεκριμένα σχολεία (π.χ. ΤΕΕ)
 - Η ποιότητα της εκπαίδευσης
 - Το σχολικό κλίμα (η γενικότερη ατμόσφαιρα στο σχολείο, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών)
 - Ο τρόπος διδασκαλίας
- Στην προσωπικότητα του ατόμου
 - Η ανάγκη τόνωσης της αυτοπεποίθησης
 - Η έλλειψη ανοχής
- Άλλες συνθήκες
 - Η ένταξη σε μια ομάδα με βίαιη και επιθετική συμπεριφορά
 - Η κοινωνική πίεση
 - Η ανεπαρκής κοινωνική ενσωμάτωση των αλλοδαπών
 - Η επιρροή των ΜΜΕ

Οι έρευνες²³ που εξετάζουν το θέμα κυρίως από τη θέση των θυμάτων επισημαί-

22. Πρβλ. P. Lindstrom, (1997), Patterns of School Crime, A Replication and Empirical Extension, στο: *British Journal of Criminology* 37, σελ. 121-130; W. Funk, (2001), *Verbal Aggression. Physical Violence and Vandalism in German Schools. Its Determinants and Future Perspectives of Research and Prevention*, Paris: Maison de l' Unesco; D. Tattum, (1993), *Understanding and Managing Bullying*, Trentham; Ch. Klicpera & B. Gasteiger-Klicpera, (1994), *Aggression at School*, Wien; A. E. Γκότοβος, (1996), *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg; B. Αρτινοπούλου, (2001), *Βία στο Σχολείο, Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα: Μεταίχμιο; Α. Μπεζέ, (επιμ.) (1998), *Βία στο Σχολείο. Βία του Σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, et. al.

23. Πρβλ. F. Lösel & T. Bliesener & M. Averbek, (1997), *Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern*, στο: H.G. Holtappels & W. Heitmezer & W. Meltzer & K. Tillmann, (Eds.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*,

νουν ότι οι παρακάτω συνθήκες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων και αυξάνουν την πιθανότητα να γίνει ένας μαθητής θύμα εκφοβισμού ή να υποστεί οποιαδήποτε βίαιη συμπεριφορά:

- Ελλιπής αγωγή από την οικογένεια
- Απομόνωση και περιθωριοποίηση στο σχολείο
- Άγχος, κατάθλιψη και έλλειψη αυτοπεποίθησης
- Συμπεριφορά άμυνας
- Λιγότεροι φίλοι από ό,τι έχουν οι άλλοι μαθητές.

Από τα παραπάνω διαπιστώνει, λοιπόν, κανείς ότι οι αιτίες της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών αναζητούνται όχι μόνο στην ποιότητα της εκπαίδευσης (αγωγή ειρήνης ή αγωγή για τη δημοκρατική πολιτεία) και στις επιδόσεις των μαθητών. Είναι γεγονός ότι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις έχουν ως αποτέλεσμα οικονομικό και κοινωνικό κόστος τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία. Όταν οι μαθητές δεν ενεργοποιούνται στα σχολικά δρώμενα δημιουργούνται δυσμενείς συνθήκες που τους οδηγούν σε μη παραδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς, όπως τον εκφοβισμό των συμμαθητών τους ή ακόμα και τη χρήση ναρκωτικών. Στην Ευρώπη παρατηρείται (*Verbrechensverhütung in den Städten*, & 9. *Schulen und Gewalt*) ότι πολλοί νέοι άνθρωποι και ιδιαίτερα όσοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχολικών υποχρεώσεων, όπως αυτές πηγάζουν από κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Ως αποτέλεσμα εμφανίζεται το φαινόμενο αποφοίτων με ελλείψεις δυνατότητες ανάγνωσης και μαθηματικής ικανότητας που δυσκολεύονται να απορροφηθούν από την αγορά εργασίας (βλ. τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ).

Αλλά και η ελλιπής υποστήριξη και εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού, το χαμηλό εισόδημα της οικογένειας και οι δυσμενείς συνθήκες κατοικίας είναι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο. Αναμφίβολα ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των νέων ανθρώπων είναι και οι κοινωνικές ομάδες, στις οποίες εντάσσονται. Μελετώντας κανείς τα διεθνή δεδομένα διαπιστώνει πως οι παραπάνω αιτίες δεν γνωρίζουν εθνικά ή κρατικά όρια και περιορισμούς²⁴.

Weinheim: Juventa, σελ. 137-153; P. Rostampour & W. Meltzer, (1999), *The structure and development of juvenile violence in Germany*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Forschungsberichte Nr 76 (<http://kfn.de/fb76.pdf>); K. J. Tillmann, (1997), *Gewalt an Schulen: Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung*, στο: H.G. Holtappels & W. Heitmeyer & W. Meltzer & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen, Erscheinungsformen, Ursachen und Prävention*, München; Juventa, σελ. 11-27.

24. Πρβλ. E. Debarbieux & C. Blaya (Eds) (2001), *Violence at Schools. Ten Approaches in Europe*, Paris: ESF; I.A. Hyman & D.C. Perone, (1998), Introduction to the special theme section on school

Όσον αφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης και τις επιδόσεις των μαθητών, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σημειώνονται ορισμένες παράμετροι που μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά ως προς την εμφάνιση της βίας στο σχολείο. Αυτές συνοψίζονται ως εξής:

α. *Διεύθυνση του σχολείου*: να έχει λάβει ειδική εκπαίδευση, να έχει εμπειρία στην επίλυση συγκρούσεων και να υποστηρίζεται από ανώτερες εκπαιδευτικές αρχές

β. *Στόχοι*: να υπάρχουν σαφώς καθορισμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι και να γίνονται από όλους αποδεκτοί

γ. *Ποιότητα εκπαίδευσης*: να παρέχεται υψηλή ποιότητα στην εκπαίδευση και το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό να είναι σταθερό

δ. *Συμμετοχή – εμπλοκή*:

- να συμμετέχουν και οι γονείς και να υποστηρίζουν το έργο του σχολείου
- να συμμετέχει ενεργά η κοινότητα και άλλοι κοινοτικοί οργανισμοί στη σχολική ζωή
- να προωθούνται δυναμικά μέτρα από άλλους φορείς, όπως κέντρα νεότητας, βιβλιοθήκες, αθλητικοί σύλλογοι, κοινωνικές υπηρεσίες²⁵.

Ως προς τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως η συμβολή της Κοινότητας για την άμβλυνση των προβλημάτων που πηγάζουν από δυσμενείς οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες (σταδιακή αλλοίωση της ομοιογενούς κοινωνίας, οικονομικές και κοινωνικές διαφορές απόμων, έλλειψη ισορροπίας στην αντιμετώπιση των παιδιών, προστριβές στην οικογένεια, σύγχυση αξιών και έλλειψη προσανατολισμού από τα ΜΜΕ, έλλειψη επικοινωνίας και διαλόγου μαθητών – γονέων – εκπαιδευτικών) τονίζεται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ότι πρέπει να αναλάβει αρμοδιότητες η Πολιτεία και η Κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα από το Συμβούλιο της Ευρώπης επισημαίνεται ότι στην Πολιτεία και στην Κοινότητα ανάγονται αρμοδιότητες, όπως:

1. να φροντίζουν ώστε τα σχολεία να είναι κατάλληλα εξοπλισμένα με όλα τα μέσα και επανδρωμένα με κατάλληλο διδακτικό και διοικητικό προσωπικό
2. να διαθέτουν τα σχολεία σαφώς διαμορφωμένους και αποδεκτούς κανόνες, να θέτουν στόχους και να έχουν στρατηγικές πρόληψης και αντιμε-

violence, στο: *Journal of School Psychology* 6, σελ. 3-5; V. Artinopoulou, (2001), School Violence in Greece: Research overview and coping strategies, στο: E. Debarbieux & C. Blaya (Eds) (2001), *Violence at Schools. Ten Approaches in Europe*, Paris: ESF, σελ. 111-126

25. Προβλ. Schulen und Gewalt, στο: *Verbrechensverhütung in den Städten. Eine Richtlinie für kommunale Behörden*, Kongress der Gemeinden und Regionen Europas, Europarat, 2003, σελ. 29.

- τώπισης οποιασδήποτε μορφής βίας εμφανίζεται στο σχολείο
3. να διαμορφώνουν κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης που θα δίνουν δυνατότητες στους μαθητές να δραστηριοποιούνται όχι μόνο στο σχολείο αλλά και εκτός σχολείου
 4. να απαιτούν την υποστήριξη σχετικών υπηρεσιών και να προωθούν τη συνεργασία του σχολείου με τα Κέντρα Νεότητας, τις βιβλιοθήκες, διάφορους θεατρικούς, πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους κ.ά.
 5. να διασφαλίζουν ότι τα σχολεία παρέχουν στους μαθητές τις απαραίτητες κοινωνικές υπηρεσίες και αγωγή υγείας, κυρίως σε εκείνους που προέρχονται από στερημένα κοινωνικά περιβάλλοντα, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τυχόν κακές σχολικές επιδόσεις που οφείλονται στην υστέρηση του άμεσου περιβάλλοντος
 6. να προωθούν τη σύνδεση μεταξύ του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και δη της κοινότητας. Μπορεί για παράδειγμα να χρησιμοποιηθεί το σχολείο ως χώρος για την εκπαίδευση ενηλίκων και να εξυπηρετεί με αυτόν τον τρόπο την ενδυνάμωση των σχέσεων της κοινότητας
 7. να προωθούν την εμπλοκή των γονέων και των φορέων ή οργανισμών της κοινότητας γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην αποφυγή περιθωριοποίησης και απομόνωσης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και να ενδυναμώσει τις επιδόσεις, την ενεργητικότητα και τις προσδοκίες των μαθητών
 8. σε περιπτώσεις που τα σχολεία έχουν να αντιμετωπίσουν ειδικά προβλήματα, όπως για παράδειγμα χρήση ναρκωτικών, να διαμορφώσουν έναν σύλλογο, στον οποίο θα συμμετέχει όλο το σχολείο, οι γονείς, η τοπική αυτοδιοίκηση και όλη η κοινότητα με στόχο να δημιουργήσουν μια κοινή στρατηγική για την αντιμετώπιση του προβλήματος²⁶.

Ο εκφοβισμός, η βία ή η επιθετικότητα δεν αποτελούν ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο για τις δυτικές κοινωνίες. Ειδικά για την εμφάνιση τέτοιων φαινομένων στα παιδιά αρκεί να θυμηθεί κανείς πώς αυτά απεικονίζονται στη διεθνή λογοτεχνία [(*Oliver Twist*, (Dickens, 1838) *Tom Browns' schooldays*, (Hughes 1857)]. Εξάλλου όλοι μας έχουμε αναμνήσεις από αντιπαραθέσεις κατά τη σχολική ζωή. Το επίπεδο, όμως, αποδοχής της βίας ή της επιθετικότητας εξαρτάται από την ανοχή της κοινωνίας και το κοινωνικο-πολιτισμικό της πλαίσιο. Το γεγονός

26. Πρβλ. Schulen und Gewalt, στο: *Verbrechensverhütung in den Städten. Eine Richtlinie für kommunale Behörden*, Kongress der Gemeinden und Regionen Europas, Europarat, 2003, σελ. 30; *Violence in schools—a challenge for the local community*, στην ιστοσελίδα:

[http://www.coc.int/t/e/Integrated_Projects/violence/06_Our_publications/\(2/2/2006\)](http://www.coc.int/t/e/Integrated_Projects/violence/06_Our_publications/(2/2/2006))

ότι η ΕΕ ανταποκρίνεται θετικά στην αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον υιοθετώντας μέτρα και σχεδιάζοντας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές πρόληψης²⁷ οδηγεί και τις εθνικές κυβερνήσεις να λάβουν μέτρα και να κάνουν παρεμβάσεις στον τομέα της πρόληψης και της αντιμετώπισης φαινομένων βίας στο σχολείο. Το γεγονός ότι αναγνωρίζεται κοινωνικά ότι στο σχολείο ασκείται βία ή εκφοβισμός, οδηγεί ευρύτερα τις εθνικές πολιτικές στην ευαισθητοποίηση απέναντι στο πρόβλημα της βίας γενικότερα, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην οικογένεια ή την κοινωνία και επομένως μπορεί να συμβάλει και στο σχεδιασμό μιας ευρύτερης πολιτικής ενάντια στη βία και την εγκληματικότητα με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

27. Έχει αποδειχτεί από μια σειρά μελετών ότι τα μέτρα πρόληψης σε τέτοιες περιπτώσεις μπορούν να συμβάλουν στον περιορισμό των φαινομένων βίας. Πρβλ. B. C. Welsh et. al. (Ed.) (2001), *Costs and benefits of preventing crime*, Osford: Westview Press; R. Clarke, (Ed.) (1999), *Situational crime prevention: Successful case studies*, Albany: Harrow and Heston; I. Waller & D. Sansfacon, (2000), *Investing wisely in crime prevention: International experience*, στην ιστοσελίδα: <http://www.crime-prevention-intl.org/Telechargement/USbjainvstcrimprev182412.pdf> (20.02.2006); W. Sherman et. al. (Eds) (2002), *Evidence based crime prevention*, Routledge; ΕΔΠΕ, (2003), *Exchange of good practice in crime prevention between practitioners in the Member States*, στην ιστοσελίδα: http://www.europa.eu.int/comm/justice_home/eucpn/docs/aalborgReport200212.pdf (20.02.2006) και άλλες μελέτες στο: Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «Πρόληψη της Εγκληματικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση», Βρυξέλλες 12.3.2004 COM (2004) 165 τελικό, σελ. 6, υποσ. 15.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «Πρόληψη της Εγκληματικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση», Βρυξέλλες 12.3.2004 COM (2004) [165 τελικό]
- Αρτινοπούλου, Β., (2001), *Βία στο Σχολείο, Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Artinopoulou, V., (2001), School Violence in Greece: Research overview and coping strategies, στο: E. Debarbieux & C. Blaya (Eds) (2001), *Violence at Schools. Ten Approaches in Europe*, Paris: ESF, σελ. 111-126
- Beyer, D., (1998), *School Safety and the Legal Rights of Students*, ERIC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University.
- Clarke, R. (Ed.) (1999), *Situational crime prevention: Successful case studies*, Albany: Harrow and Heston
- Crawford, D. & Bodine, R. (1997), *Conflict resolution in schools*, Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.
- Γκότοβος, Α. Ε., (1996), *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή, Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (Eds) (2001), *Violence at Schools. Ten Approaches in Europe*, Paris: ESF
- Deutsch, M. & Coleman, P.T., (2005), *The handbook of constructive conflict resolution: Theory and practice*, San Francisco: Jossey-Bass
- ΕΔΠΕ, (2003), Exchange of good practice in crime prevention between practitioners in the Member States, στο:
http://www.europa.eu.int/comm./justice_home/eucpn/docs/aalborgReport200212.pdf (20.02.2006)
- Funk, W., (2001), *Verbal Aggression. Physical Violence and Vandalism in German Schools. Its Determinants and Future Perspectives of Research and Prevention*, Paris: Maison de l' Unesco
- Hanewinkel, R. & Knaack, R., (1997), *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*, Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie in der Schule (IPTs)
- Hyman, I.A. & Perone, D.C., (1998), Introduction to the special theme section on school violence, στο: *Journal of School Psychology* 6, σελ. 3-5
- James, B. & Pyatt, J., (1995), Supreme Court extends schools' authority to search, στο: *School Safety Journal*, σελ. 31.
- Irying, B. (2002), *Fear of crime: Theory measurement and application*, London: Police Foundation
- Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B., (1994), *Aggression at School*, Wien

- Lindstrom, P., (1997), Patterns of School Crime, A Replication and Empirical Extension, στο: *British Journal of Criminology* 37, σελ. 121-130
- Lösel, F. & Bliesener, T. & Averbek, M., (1997), Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern, στο: H.G. Holtappels & W. Heitmeyer & W. Meltzer & K. Tillmann, (Eds.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, Weinheim: Juventa, σελ. 137-153
- McBee R. H., (1995, Spring). Law-related education and violence prevention, στο: *School Safety*, σελ. 24-28
- Μπεζέ, Α., (επιμ.) (1998), *Βία στο Σχολείο. Βία του Σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πετρόπουλος Ν. & Παπακυλιανού Α. (επιμ.) (2000), *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα. Έρευνα και παρέμβαση*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Raider, E., (1995), Conflict resolution training in schools: Translating theory into applied skills, στο: B.B. Bunker & J.Z. Rubin (Eds.), *Conflict, cooperation, and justice: Essays inspired by the work of Morton Deutsch*, New York: Sage
- Rostampour, P. & Meltzer, W., (1999), *The structure and development of juvenile violence in Germany*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Forschungsberichte Nr 76 (<http://kfn.de/fb76.pdf>)
- Sachnoff, I., (1988), Peer counseling for troubled youth, στο: *School Safety*, σελ. 26-27
- Sherman, W. et. al., (Ed.) (2002), *Evidence based crime prevention*, Routledge
- Student searches and the law*, (1995), Malibu, CA: Pepperdine University, National School Safety Center
- Tattum, D., (1993), *Understanding and Managing Bullying*, Trentham
- Tillmann, K. J., (1997), Gewalt an Schulen: Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung, στο: H.G. Holtappels & W. Heitmeyer & W. Meltzer & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen, Erscheinungsformen, Ursachen und Prävention*, München: Juventa, σελ. 11-27.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics (1998). *Violence and Discipline Problems in U.S. Public Schools:1996-1997* Office of Educational Research and Improvement NCES 98 – 030 March
- Verbrechensverhütung in den Städten. Eine Richtlinie für kommunale Behörden*, Kongress der Gemeinden und Regionen Europas, Europarat, 2003
- Waller, I. & Sansfacon, D., (2000), Investing wisely in crime prevention: International experience, στο: <http://www.crime-prevention-intl.org/Telechargement/>

USbjainvstcrimprev182412.pdf

Welsh, B.C. et. al. (Eds) (2001), *Costs and benefits of preventing crime*, Osford: Westview Press

Ιστοσελίδες:

http://www.coe.int/t/e/Integrated_Projects/violence/06_Our_publications/
(27.02.2006)

Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης: *Urban crime prevention – a guide for local authorities; The prevention of violence in sport; Facets of interculturality in education; Intercultural Dialogue and Conflict Prevention; Security and democracy under pressure from violence; Preventing violence against women: a European perspective; Violence, conflict and intercultural dialogue; Violence in schools – a challenge for the local community; Learning from violence – The youth dimension; Learning from Violence – Symposium Report* (πλήρη κείμενα)

<http://www.coe.int> Council of Europe

Έγγραφα της ΕΕ:

SN 5094/96EDUC: Σημείωμα της Ολλανδικής Προεδρίας προς την Επιτροπή Παιδείας της Γενικής Γραμματείας του Συμβουλίου της ΕΕ
Βρυξέλλες 19.12.1996

97C 303/02: Υιοθέτηση των συμπερασμάτων της Διάσκεψης της Ουτρέχτης

97/C 303/04: Λευκό Βιβλίο της ΕΕ. Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης

ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΡΝΑΡΗ

**ΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ
ΤΟΥ ΚΛΑΣΙΚΟΥ ΕΜΠΕΙΡΙΣΜΟΥ**

Ιωάννινα 2006

Μαρία Πουρνάρη*

Ορισμένες προβληματικές συνέπειες του κλασικού εμπειρισμού

Περίληψη:

Μεγάλο μέρος της σύγχρονης συζήτησης στην επιστημολογία και τις συναφείς με αυτήν έρευνες οφείλεται στο έργο των Βρετανών εμπειριστών. Ο εμπειρισμός χαρακτηρίζεται από την αρχή, κατά τη γενική της διατύπωση, ότι η πηγή και ο κριτής της ενδεχομενικής γνώσης είναι η εμπειρία, δηλαδή η κατ' αίσθησιν αντίληψη, συμπεριλαμβανομένης όμως και της ενδοσκοπικής άμεσης γνώσης των περιεχομένων και των λειτουργιών του νου του ίδιου του υποκειμένου της εμπειρίας. Στην παρούσα εργασία ερευνώνται ορισμένες προβληματικές συνέπειες της εμπειρικής δέσμευσης στην αρχή ότι οι έννοιες έχουν περιεχόμενο μόνον όταν αυτό το αρύονται από την εμπειρία.

Λέξεις κλειδιά: Κλασικός εμπειρισμός, Λοκ, Μπέκλεϋ, Χιουμ.

Some problematic consequences of classical empiricism

Abstract:

Much in contemporary debate about epistemology and associated pursuits owes itself to the British empiricists' work. Characterized generally, empiricism is the view that the source and test of contingent knowledge is experience, i.e. sensory perception, but also including introspective awareness of the contents and operations of the experiencer's own mind. Here, it is analysed some of the problematic consequences of the empiricist commitment to the principle that concepts have content only when experience confers it upon them.

Key words: Classical empiricism, Locke, Berkeley, Hume.

* Επίκουρη Καθηγήτρια Επιστημολογίας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Εισαγωγή

Στην ιστορία της φιλοσοφίας των νεότερων χρόνων, η οποία περιοδολογείται στον 17ο και τον 18ο αιώνα και χαρακτηρίζεται από την ανατροπή βασικών παραδοχών, μεθόδων και εννοιών της πρώιμης μεσαιωνικής περιόδου, επιλέγουμε, συνήθως, τα φιλοσοφικά κείμενα των Βρετανών J. Locke (1632-1704), G. Berkeley (1685-1753) και D. Hume (1711-1776) για να προσδώσουμε στις θεωρίες που διατυπώνονται εκεί, παρά τις σημαντικές διαφορές τους, τον γενικό χαρακτηρισμό του *κλασικού εμπειρισμού*.

Η θεωρία του εμπειρισμού έχει συνδεθεί κυρίως με την εξέταση μιας σειράς ζητημάτων που αφορούν την ανθρώπινη γνώση, με προεξάρχον το ερώτημα σχετικά με τις πηγές από τις οποίες αυτή προέρχεται. Το γνωσιοθεωρητικό εγχείρημα πλαισιώνεται από ερωτήματα του είδους: τι μπορούμε να γνωρίσουμε, πώς αποκτούμε τη γνώση που έχουμε, ποια είναι η φύση της ανθρώπινης γνώσης. Η άποψη που χαρακτηρίζει τον εμπειρισμό είναι ότι η πηγή και ο κριτής της ενδεχομενικής γνώσης, δηλαδή της γνώσης που εξαρτάται από την πραγματικότητα, είναι η εμπειρία. *Εμπειρία* σημαίνει πρωτίστως *κατ' αίσθησιν αντίληψη* που χρησιμοποιεί τα περιεχόμενα των πέντε αισθήσεων, αλλά και *εσωτερική αίσθηση*, διά της οποίας αυτός που αντιλαμβάνεται, το υποκείμενο της εμπειρίας, έχει ενδοσκοπική πρόσβαση στα περιεχόμενα και τις διεργασίες του δικού του νου.

Από την άλλη πλευρά, η νοησιοκρατία, όπως αυτή εκφράστηκε από τον Descartes, υποστήριξε ότι, προκειμένου να υπερβούμε τα όρια της εμπειρίας που διαθέτουμε και να επιτύχουμε αιώνια και αμετάβλητη αλήθεια αρχών, ανεξάρτητη από τις συνθήκες της πραγματικότητας, η κύρια οδός για τη γνώση είναι η διάνοια ή ο λόγος· η εμπειρία το περισσότερο που μπορεί να προσφέρει είναι απλή γνώμη ή πιθανή πεποίθηση. Υπόδειγμα της γνώσης για τη νοησιοκρατία είναι το τυπικό παραγωγικό σύστημα της γεωμετρίας και της λογικής, όπου από πρώτες αρχές, αυταπόδεικτες αλήθειες ή ορισμούς, οδηγούμαστε σε απολύτως βέβαιη γνώση.

Κατά τον εμπειρισμό, το νοησιοκρατικό υπόδειγμα είναι ακατάλληλο για τη γνώση της πραγματικότητας. Τα γεγονότα της πραγματικότητας τα γνωρίζουμε με την εμπειρική χρήση της νόησης, και όχι απλώς από αλήθειες εξαιτίας ορισμών ή από ταυτολογίες. Το κατάλληλο υπόδειγμα της γνώσης είναι η φυσική επιστήμη. Η παρατήρηση και η εμπειρία δεν συνιστούν μόνον την πηγή της γνώσης αλλά και το μέσο δικαιολόγησής της.

Επομένως, θα πρέπει να κατανοήσουμε τον εμπειρισμό με δύο σημασίες: πρώτον ως πηγή εννοιών και δεύτερον ως εγγύηση της νομιμοποίησής τους: Οι έννοιες έχουν περιεχόμενο μόνον αν εισφέρονται από την εμπειρία. Η προβληματικές συνέπειες αυτής της εμπειριολογικής δέσμευσης είναι ότι όταν υπερβαίνουμε την εμπειρία οδηγούμαστε είτε στην α-νοησία των γλωσσικών εκφράσεων,

είτε στο χάσμα που ο ίδιος ο εμπειρισμός ανοίγει ανάμεσα στο υποκείμενο της εμπειρίας και την πραγματικότητα. Εξάλλου, αν γίνει αποδεκτή η ρεαλιστική παραδοχή για την ύπαρξη της εξωτερικής πραγματικότητας ως ανεξάρτητης από την εμπειρία μας, ο εμπειρισμός, εφόσον δεν δέχεται ισχυρισμούς που υπερβαίνουν την εμπειρία, αδυνατεί να διασφαλίσει την εσωτερική του συνέπεια.

I. Ο Locke, κατ' αρχάς, θα αμφισβητήσει την άποψη ότι μπορούμε να επιτύχουμε γνώση της πραγματικότητας με μη εμπειρική χρήση της νόησης. Το *Δοκίμιο για την Ανθρώπινη Νόηση* (1690)¹ αρχίζει με επίθεση εναντίον μιας εκδοχής της νοησιοκρατίας, η οποία, επί τη βάση της οικουμενικής συμφωνίας, υποστηρίζει το δόγμα των εμφύτων ιδεών σε ό,τι αφορά έσχατες αλήθειες της θεολογίας, της ηθικής και της λογικής, τις οποίες δεν μπορούμε να γνωρίσουμε από την εμπειρία. Χωρίς να διαφωνεί ως προς το ότι η απόλυτη βεβαιότητα είναι χαρακτηριστικό πρωτίτως της ενορατικής ή αποδεικτικής γνώσης, ο Άγγλος φιλόσοφος, ωστόσο, θα υπερασπισθεί το κύρος της κατ' αίσθησιν γνώσεως: Θεμέλιο της γνώσης είναι οι ιδέες — ένα από τα δύο είδη σημείων, το άλλο είναι οι λέξεις —, όρος με τον οποίο θα εννοηθεί οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιήσει ο νους στη σκέψη με δύο μορφές: Πρώτον, ως παρατήρηση των εξωτερικών αισθητών αντικειμένων, κατά την οποία εντυπώνονται στον νου αντιλήψεις των αισθητών ιδιοτήτων των πραγμάτων, όπως το σχήμα, η υφή, το χρώμα, η οσμή (αισθήματα). Δεύτερον, ως εσωτερική παρατήρηση, ενδοσκοπήση, των λειτουργιών του νου, όπως η σύγκριση ιδεών, η πεποίθηση, η αμφιβολία (αναστοχασμός).

Αν δεχθούμε ότι ο νους μας δεν διαθέτει τίποτε άλλο εκτός από ιδέες, η γνώση της πραγματικότητας δεν είναι παρά η αντίληψη της σύνδεσης, άρα της συμφωνίας ή της διαφωνίας, μεταξύ των ιδεών. Ποια είναι όμως η σχέση των ιδεών με τα πράγματα; Ο Locke θα εισηγηθεί μια θεωρία για την *αντίληψη*, την επονομαζόμενη “πέπλο των ιδεών”: Οι κατ' αίσθησιν ιδέες μεσολαβούν ανάμεσα στον νου και τα πράγματα και λειτουργούν ως σημεία, ίστανται για κάτι άλλο, αναπαριστούν κάτι άλλο εκτός από τον εαυτό τους. Η αναπαράσταση αυτή επιτελείται αιτιακά: Υπάρχουν *δυνάμεις* στα πράγματα, *ποιότητες*, οι οποίες παράγουν ιδέες στον νου.²

Πέραν των αμφισημιών που επιφυλάσσει ο Locke στις χρήσεις του όρου ιδέα — ως καταστάσεις του νου, ως ενεργήματα της σκέψης, ως είδωλα ή εικόνες, ως έννοιες, ως ενδιάμεσα στον νου και τα πράγματα, η *αναπαραστατική θεω-*

1. Βλ. J. Locke, (1770), *An Essay Concerning Human Understanding*, P.H. Nidditch (ed.) (1975), Oxford: Clarendon Press, B. I, κεφ. 1.

2. Βλ. V. Chappell, “Locke’s theory of ideas”, στο V. Chappell, (ed.) (1994), *The Cambridge Companion to Locke*, σς. 26-55. Βλ. επίσης, Ν. Αυγελής (2004), *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*, σς. 337-50, και Ι.Γ. Δελλής, (2002), *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία, Α΄ Προλεγόμενα Προβλήματα Γνωσιολογίας*, σς. 225-36.

ρία του για την αντίληψη εμπλέκει την κρίσιμη έννοια των *ποιότητων* (*qualities*) και την προβληματική διάκρισή τους σε πρωτογενείς ποιότητες (έκταση, σχήμα, κίνηση ή ηρεμία, αριθμός, στερεότητα) και δευτερογενείς ποιότητες (χρώμα, ήχος, γεύση, οσμή, υφή). Οι δευτερογενείς ποιότητες είναι δυνάμεις, οι οποίες παράγουν αισθήματα μέσα μας εξαιτίας των πρωτογενών ποιότητων.³

Ο προβληματικός χαρακτήρας της διάκρισης των ποιότητων έγκειται στη χρήση της ασαφούς έννοιας της δύναμης — ορολογία της σωματιδιακής φυσικής της εποχής του —, βάσει της οποίας ο Locke εισηγείται την έμμεση αιτιακή παραγωγή των ιδεών. Εξάλλου η διάκριση ανάμεσα σε πρωτογενείς ποιότητες τις οποίες έχουν τα πράγματα καθαυτά και σε δευτερογενείς ποιότητες οι οποίες αποδίδονται σε αυτά από εμάς δεν είναι επιδεκτή δικαιολόγησης: Οι πρωτογενείς ποιότητες ως αντικείμενα της κατ' αίσθησιν αντιλήψεως εξαρτώνται από τον νου το ίδιο όπως και οι δευτερογενείς.

Για έναν συνεπή εμπειρισμό, εξίσου δύσκολη είναι η συγκρότηση μιας ικανοποιητικής θεωρίας για την έννοια της *υπόστασης*, ενός από τις τρεις τύπους των *σύνθετων ιδεών* — οι άλλοι δύο είναι οι *τρόποι* και οι *σχέσεις* —, σε συνδυασμό μάλιστα με τη θεωρία της αφαίρεσης, την οποία εισηγείται ο συγγραφέας του *Δοκιμίου*. Η εξήγηση αυτής της δυσκολίας μπορεί να αναζητηθεί στο γεγονός ότι ο Locke επιχειρεί να πραγματευτεί τον νου και τις λειτουργίες του, κατά τις οποίες οι ιδέες θεωρούνται συστατικά της σκέψης, ενώ παράλληλα προϋποθέτει μια κατηγοριοποίηση των ιδεών και μιαν ορισμένη θεώρηση των διεργασιών που αυτές υφίστανται από τον νου. Η θεώρησή των απλών κατ' αίσθησιν ιδεών μάς εφοδιάζει με μια έννοια του “εμπειρικός δεδομένου”, η οποία αξιώνει να αποτελέσει θεμέλιο όλου του γνωστικού οικοδομήματος. Η “αίτητη συνείδησή” μας, όμως, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οτιδήποτε πιστεύουμε, συνδυάζοντας απλές ιδέες της αίσθησης και του αναστοχασμού.

Επομένως, ο εμπειρισμός δεν μπορεί να δείξει πώς οι παραστάσεις μπορούν να προσπορίσουν αξιόπιστη γνώση, εάν δεν διασφαλίζει την υπέρβαση του “πέπλου των ιδεών”.⁴ Η αναπαραστατική θεωρία των ιδεών μπορεί να αποκτήσει νόημα, μόνο αν υποθέσουμε την ύπαρξη της εξωτερικής πραγματικότητας και τις αιτιακές σχέσεις που την διέπουν ως αληθείς παραδοχές. Ο Locke, όμως, αποτυγχάνει να στηρίξει τον εσωτερικά ασταθή συνδυασμό ρεαλισμού και εμπειρισμού: Ο ρεαλισμός υποθέτει την ανεξαρτησία των αντικειμένων της εμπειρίας από την εμπειρία τους, ενώ ο εμπειρισμός ισχυρίζεται τη θεμελιώδη εξάρτηση από την εμπειρία κάθε πεποιθήσης για τα αντικείμενα της εμπειρίας. Το εγχεί-

3. Βλ. Locke, *ό.π.*, Βιβλίο II.

4. Για μια κλασική κριτική στο «πέπλο των ιδεών» του Locke, βλ. J. Bennett (1971), *Locke, Berkeley, Hume*, σσ. 68-70. Βλ. επίσης τη μονογραφία του M. Ayers, M. (1991), *Epistemology and Ontology*, τόμος I.

ρημα της συμφιλίωσης ρεαλισμού και εμπειρισμού, στο πλαίσιο του εμπειριστικού προγράμματος του Locke, δείχνει να είναι αδύνατο και οι σκεπτικιστικές συνέπειες αναπόφευκτες.

II. Ο Berkeley με τα έργα του *Αρχές της Ανθρώπινης Γνώσης* (1710) και *Τρεις Διάλογοι ανάμεσα στον Ύλα και τον Φιλόνο* (1713)⁵ θα επιχειρήσει να απαντήσει στον σκεπτικισμό αλλά και τον αθεϊσμό, υπερασπιζόμενος τον κοινό νου και τη φυσική θεολογία – τη μελέτη της θεότητας ανεξάρτητα από την αποκάλυψη και το δόγμα. Θα αποδώει τις ρίζες του σκεπτικισμού στην αγεφύρωση απόστασης την οποία η «θεωρία των ιδεών» δημιουργήσε ανάμεσα στην εμπειρία και τον κόσμο, συνεπαγόμενη την παράδοξη διπλή ύπαρξη των κατ' αίσθησιν αντικειμένων: Η μία διανοητή, δηλαδή στον νου, η άλλη πραγματική, δηλαδή χωρίς τον νου. Το πρόβλημα στο οποίο πρέπει να δοθεί λύση είναι το εξής: Αν είμαστε εξοικειωμένοι απλώς και μόνον με τις αντιλήψεις μας, και δεν έχουμε πρόσβαση στα πράγματα τα οποία υποτίθεται ότι υπάρχουν πέραν από εμάς, τότε πώς μπορούμε να αποκτήσουμε τη γνώση τους ή πώς δικαιολογούμε να ισχυρισθούμε την ύπαρξή τους; Η έννοια της ύλης ως τεχνικός φιλοσοφικός όρος είναι προβληματικός, θα ισχυρισθεί ο Berkeley: Εάν πρόκειται να είμαστε συνεπείς με τις εμπειριστικές αρχές μας, δεν μπορούμε να δεχθούμε μια τέτοια έννοια για κάτι το οποίο εξ ορισμού δεν είναι εμπειρικά ανιχνεύσιμο, εφόσον είναι κρυμμένο πίσω από τις αντιληπτές ποιότητες των πραγμάτων. Εφόσον δεν μπορούμε να ορίσουμε με συνέπεια την έννοια της ύλης, θα πρέπει να κατανοήσουμε την έννοια της εμπειρίας και της γνώσης με άλλους όρους.⁶

Ο Berkeley θα εισηγηθεί τη *Νέα Αρχή*, *esse est percipi*, εξαιτίας της οποίας η φιλοσοφία του θα χαρακτηριστεί ως *υποκειμενική ιδεοκρατία*. Όλες οι ιδέες υπάρχουν μέσα στον νου ο οποίος τις αντιλαμβάνεται. Εάν τα πράγματα δεν είναι παρά συλλογές από ποιότητες, και οι ποιότητες είναι αισθητές ιδέες, και οι αισθητές ιδέες υπάρχουν μόνο μέσα στον νου, τότε αυτό που κάνει ένα πράγμα να υπάρχει είναι το να είναι αντιληπτό. Επομένως, τα πράγματα είναι αντιληπτικά αντικείμενα. Σύμφωνα με τον Berkeley, η κοινή θεώρηση για την ανεξάρτητη από τον νου ύπαρξη των πραγμάτων είναι καρπός λανθασμένης αφαίρεσης. Η έννοια της απόλυτης ύπαρξης χωρίς τον νου είναι αντιφατική.

5. G. Berkeley, *Philosophical Works*, M.R. Ayers (ed.) (1975), London: Everyman's Library. Για την ελληνική μετάφραση, G. Berkeley (1710), *Πραγματεία πάνω στις Αρχές της Ανθρώπινης Γνώσης* (χχ), Εισαγωγή-Μετάφραση Δ.Ν. Σφενδόνη, Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδη και G. Berkeley (1713), *Τρεις Διάλογοι μεταξύ Ύλα και Φιλόνο* (1993), Μετάφραση Σ. Δημόπουλος, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

6. Βλ. Σ. Δημόπουλος, Σ. (1988), *Η έννοια του πραγματικού στη φιλοσοφία του Berkeley*, σς. 81-120 και τη συλλογή κειμένων C.D. Martin and D.M. Armstrong (ed.), *Locke and Berkeley, A Collection of Critical Essays*, σς. 255-408.

Όμως η σχέση ανάμεσα στον νου και τις ιδέες, όπως συλλαμβάνεται από τον Berkeley, δείχνει να είναι προβληματική. Η ονομαζόμενη *αρχή της διάκρισης*, ότι ο νους και οι ιδέες είναι διακριτά, δημιουργεί αντίφαση όταν συσχετισθεί με την *αρχή της ταυτότητας*: οι ιδέες δεν είναι διακριτές από την αντίληψή τους. Επιπλέον, η σχέση της αρχής της διάκρισης με την *αρχή της εμμένειας*: οι ιδέες υπάρχουν μόνο μέσα στον νου, χρειάζεται εξήγηση. Η συνέπεια ίσως μπορεί να αποκατασταθεί με βάση την παραδοχή, ότι υπάρχει ένας άπειρος νους οποίος αντιλαμβάνεται κάθε τι και πάντα. Ο Berkeley θα επιστρατεύσει την παραδοχή αυτή και θα τη συνδέσει με το επιχείρημα του για την ύπαρξη του θεού.

III. Τρεις δεκαετίες αργότερα, ο Hume, διαπιστώνοντας τις προβληματικές συνέπειες της «θεωρίας των ιδεών» του Locke, αλλά και τα παράδοξα της αϋλοκρατίας του Berkeley, μεταστρέφει το περιεχόμενο της μεταφυσικής από αναζήτηση των αρχών του όντος σε έρευνα του υποκειμένου το οποίο γνωρίζει το ον. Η σαφής αντιμεταφυσική στάση την οποία υιοθετεί και η σκεπτικιστική κριτική την οποία εξαπολύει εναντίον των εννοιών υλική και πνευματική υπόσταση, ωστόσο, ερμηνεύονται από τους συγχρόνους του ως ακραίος αγνωστικισμός και αθεϊσμός.⁷

Στην πραγματικότητα, ο Hume ενδιαφέρεται κυρίως να ερευνήσει τα ζητήματα της ανθρώπινης πράξης. Προκειμένου να απαντήσει στο ηθικό ερώτημα, πώς οφείλουμε να πράττουμε, επιδίδεται στην αναζήτηση των θεμελίων της ηθικής διά της έρευνας του τρόπου με τον οποίον αποκτούμε τη γνώση των ηθικών κρίσεων. Διερωτώμενος αν αυτή προέρχεται από τον *Λόγο* ή από ένα είδος *ηθικής αίσθησης* η οποία πηγάζει από την ανθρώπινη φύση, επιλέγει τη δεύτερη πηγή η οποία υπαγορεύει την αναγκαιότητα οικοδόμησης της *Επιστήμης του Ανθρώπου*, την οποία και εισηγείται με την *Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση* (1739-40).⁸

Εναρκτήριο σημείο του γνωσιολογικού εγχειρήματος του Hume είναι η *Λογική*, νοούμενη ως εξέταση των περιεχομένων και των διεργασιών της νόησης. Με τη διάκριση των *αντιλήψεων* σε *εντυπώσεις* και *ιδέες*, ο Hume αποσαφηνίζει τις σημασίες του όρου *ιδέα*, οι οποίες υπάρχουν στα κείμενα του Locke, και εισάγει την εμπειριστική αρχή: Όλες οι απλές ιδέες όταν εμφανίζονται για πρώτη φορά προέρχονται από απλές εντυπώσεις στις οποίες αντιστοιχούν και τις οποίες ανα-

7. Βλ. Μ. Πουρνάρη (1994), *David Hume: Η Κριτική της Αιτιότητας ως Απόπειρα Θεμελίωσης μιας 'Άληθους' Μεταφυσικής*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα, σς.12-23.

8. Hume, D. (1739-40), *A Treatise of Human Nature: Being an Attempt to introduce the experimental Method of Reasoning into Moral Subjects*, L. A. Selby-Bigge και P. H. Nidditch (1958), Oxford: Oxford Clarendon Press. Για επιλεγμένη βιβλιογραφία βλ. την ελληνική έκδοση του πρώτου βιβλίου, Ντ. Χιουμ, *Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση, Για τη Νόηση* (2005), Εισαγωγή-Μετάφραση Μ. Πουρνάρη, Αθήνα: Πατάκης, σς. 13-66 και 512-16.

παριστούν ακριβώς. Η έννοια των υποστάσεων δεν περνούν επιτυχώς από τον έλεγχο αυτής της αρχής και απορρίπτονται ως στερούμενες νοήματος.

Ερευνώντας τις διεργασίες του νου με “πειραματική μέθοδο” — έχει ονομασθεί φυσιοκρατική πραγματέυση —, ο Hume υποστηρίζει ότι η νόηση διέπεται από την αρχή του *συνειρμού των ιδεών*, την οποία εμπνέεται από τη νευτώνια φυσική και την αρχή της βαρύτητας που ισχύει στον φυσικό κόσμο. Η αρχή του συνειρμού οφείλεται στη *φαντασία*, όταν αυτή δεν ασκείται αυθαίρετα πάνω στα αντικείμενα του ανθρώπινου λόγου, τα οποία είναι οι επτά φιλοσοφικές σχέσεις. Αυτές είναι δύο κατηγοριών: Πρώτον, οι αναφερόμενες στις σχέσεις τις οποίες οι ιδέες έχουν μόνο μεταξύ τους και δεύτερον, οι εξαρτώμενες σχέσεις από τα γεγονότα της πραγματικότητας. Με τη βοήθεια του συνειρμού των ιδεών ο Σκώτος φιλόσοφος θα επιχειρήσει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουμε πεποιθήσεις, τη σημασία και τα όρια του ανθρώπινου λόγου, τη φύση της γνώσης μας.

Θα διακρίνει τη γνώση σε *εποπτική* ή *αποδεικτική* αφενός, και σε *πιθανή* γνώση αφετέρου, και θα εξετάσει την *αιτιακή σχέση*, τη μόνη, κατά την άποψή του, η οποία μας βοηθά να υπερβούμε τις εντυπώσεις της κατ’ αίσθησιν αντιλήψεως. Με το σκεπτικιστικό του επιχείρημα θα επιφέρει ένα, χωρίς προηγούμενο στην ιστορία της φιλοσοφίας, χτύπημα στη μεταφυσική έννοια της αιτιότητας. Θα δείξει ότι η γνώση της *αιτιακής σχέσης* δεν προκύπτει με βεβαιότητα διά του νοησιοκρατικώς εννοούμενου λόγου, διότι είναι γνώση που έχει τη βάση της στην παρατήρηση και την εμπειρία των σταθερών συζεύξεων αιτιών και αποτελεσμάτων. Είναι γνώση πιθανότητας. Η τελευταία λέξη του όμως δεν θα είναι σκεπτικιστική. Εφόσον η ιδέα της *αναγκαίας σύνδεσης αιτίας και αποτελέσματος* — η αναγκαιότητα είναι πιο σημαντικό χαρακτηριστικό από αυτό της παρατηρήσιμης κανονικής χωροχρονικής ακολουθίας — δεν μπορεί να ανιχνευτεί ως ποιότητα των πραγμάτων, ο Hume θα στραφεί διά άλλης οδού στη θετική αναζήτηση της αιτιακής αναγκαιότητας. Ο εναλλακτικός δρόμος τον οποίο θα επιλέξει είναι η φυσιοκρατική, ψυχολογική έρευνα του τρόπου με τον οποίο επιτελούμε επαγωγικές συναγωγές μεταβαίνοντας από μια παρούσα εντύπωση (αιτία) στη συσχετιζόμενη ιδέα της (αποτελέσμα). Όμως η σύνδεση αυτή, η οποία γίνεται εσωτερικά αισθητή στον νου ως *εντύπωση αναστοχασμού*, με τη βοήθεια της *φαντασίας*, της *έξης* και του *έθνους*, παραμένει δεσμευμένη στην εμπειριστική αρχή ως υποκειμενική αναγκαιότητα.

Το εγχείρημα του εμπειρισμού, μαζί με τις ασάφειες που μπορεί να επισημάνει κανείς σε αυτό, χαρακτηρίζεται οριακό και δυσερμήνευτο. Μολονότι αποτυγχάνει να επιτύχει τους στόχους του, οι επανερμηνείες τις οποίες συνεχίζει να επιδέχεται αποτελούν ένδειξη της γονιμότητάς του και συμβάλλουν στην αναδιατύπωση ερωτημάτων που εξακολουθούν να κινούν το ενδιαφέρον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγελής, Ν. (2004), *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*, Θεσσαλονίκη.
- Ayers, M. (1991), *Epistemology and Ontology*, London: Routledge.
- Bennett, J., (1971), *Locke, Berkeley, Hume, Central Themes*, Oxford: Oxford Clarendon Press.
- Berkeley, G., *Philosophical Works*, M.R. Ayers (ed.) (1975), London: Everyman's Library.
- Berkeley, G. (1710), *Πραγματεία πάνω στις Αρχές της Ανθρώπινης Γνώσης* (χχ) Εισαγωγή-Μετάφραση Δ.Ν. Σφενδόνη, Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδη.
- Berkeley, G. (1713), *Τρεις Διάλογοι μεταξύ Ύλα και Φιλόνου* (1993), Μετάφραση Σ. Δημόπουλος, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Berkeley, G. (1709), *Δοκίμιο για μια νέα θεωρία της όρασης* (2004), Εισαγωγή-Μετάφραση Β. Κρουσάλης, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Chappel, V. (ed.) (1994), *The Cambridge Companion to Locke*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Δελλής, Ι.Γ. (2002), *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία, Α' Προλεγόμενα Προβλήματα Γνωσιολογίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημόπουλος, Σ. (1988), *Η έννοια του πραγματικού στη φιλοσοφία του Berkeley*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη.
- Hume, D. (1739-40), *A Treatise of Human Nature: Being an Attempt to introduce the experimental Method of Reasoning into Moral Subjects*, L. A. Selby-Bigge και P. H. Nidditch (1958), Oxford: Oxford Clarendon Press. Ελληνική έκδοση, *Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση, Για τη Νόηση* (2005), Εισαγωγή-Μετάφραση Μ. Πουρνάρη, Αθήνα: Πατάκης.
- Hume D. (1748, 1751), *Enquires Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals*, L. A. Selby-Bigge και P. H. Nidditch (eds.) (1975), Oxford: Oxford University Press.
- Καραφύλλης, Γρ. (1995), *Γνωσιολογικά και Ηθικά Ζητήματα στη Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Locke, J. (1770), *An Essay Concerning Humam Understanding*, P.H. Nidditch (ed.) (1975), Oxford: Clarendon Press.
- Martin, C.B. and D.M. Armstrong (ed.), *Locke and Berkeley, A Collection of Critical Essays*, London: Macmillan.
- Πουρνάρη, Μ. (1994), *David Hume: Η Κριτική της Αιτιότητας ως Απόπειρα Θεμελίωσης μιας 'Αληθούς' Μεταφυσικής*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα.
- Woolhouse, R.S. (1988), *The Empiricists*, Oxford: Oxford University Press. Ελληνική έκδοση (2003), *Φιλοσοφία της Επιστήμης, Β': Οι εμπειριστές*, μετάφραση Σ. Τσούρη, επιμέλεια Α. Χρύσης, Αθήνα: Πολύτροπον.

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ

**ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

Ιωάννινα 2006

Σπυρίδων Σούλης*

Εθνογραφικές μέθοδοι στην Ειδική Παιδαγωγική

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στη σημασία της ανάλυσης των μεμονωμένων περιπτώσεων για την εξέλιξη της θεωριών στην ειδική Παιδαγωγική. Η “εθνογραφία της εκπαίδευσης” που αναπτύχθηκε κυρίως στις ΗΠΑ διαθέτει τόσο επαρκή μεθοδολογικά εργαλεία όσο και αρκετή ερευνητική εμπειρία, ώστε να δώσει επιχειρήματα στην συζήτηση που διεξάγεται αναφορικά με τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας στην ειδική Παιδαγωγική. Η αξιοποίηση των μεθόδων της εθνογραφικής έρευνας πεδίου στα πλαίσια της “θεμελιωμένης θεωρίας” συνδυάζει την έρευνα και τη διατύπωση θεωρίας στην ειδική Παιδαγωγική, κατά τέτοιο τρόπο ώστε αντιμετωπίζονται οι όποιες αδυναμίες των εθνογραφικών μεθόδων.

Λέξεις κλειδιά: Εθνογραφικές μέθοδοι, θεμελιωμένη θεωρία, ειδική Παιδαγωγική

Ethnographic methods in special education

Abstract

This article emphasizes the relevance of the analysis of single cases when developing theories in remedial education. “Ethnography of education”, as practiced in the USA, disposes of a sufficient variety of methodological tools and field results to encourage the less developed discourse in qualitative methods in remedial education. The method of ethnographic field research, together with the style of analysis and representation of “grounded theory”, combines the research and the development of theories in special education and helps to overcome the known weaknesses of the ethnographic method.

Key words: Ethnographic methods, “grounded theory”, special education

* Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Εισαγωγή

Η ειδική Παιδαγωγική και η Εθνολογία έχουν περισσότερα κοινά σημεία από άποψη μεθόδων και περιεχομένου απ' ό,τι θα μπορούσε να υποθέσει κανείς με μια πρώτη ματιά. Τέτοια σημεία είναι αφενός η ερμηνεία του “ξένου” πολιτιστικού στοιχείου ως μεθοδολογική αρχή και αφετέρου η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη μελέτη και στην ανάλυση των “μεμονωμένων περιπτώσεων” (Biewer 2000, 424).

Η μελέτη και ανάλυση των “μεμονωμένων περιπτώσεων” αξιολογείται ως μέθοδος ιδιαίτερα σημαντική για τον επιστημονικό κλάδο της ειδικής Παιδαγωγικής, αφού αποτελεί την αφετηρία για τη διαμόρφωση και διατύπωση των διάφορων επιστημονικών θεωριών της. Κάτι τέτοιο δεν είναι καθόλου παράξενο, καθώς η ειδική Παιδαγωγική παραδοσιακά ασχολείται με τις ιδιαίτερες περιπτώσεις της εκπαίδευσης, με παιδιά και εφήβους, για τους οποίους έχουν αποδειχτεί ανεπαρκείς οι “συνήθεις” παιδαγωγικές θεωρίες και έχουν αποτύχει οι πρακτικές του “γενικού” σχολείου. Οι μεμονωμένες περιπτώσεις επιτυχημένης εκπαίδευσης “προβληματικών” παιδιών έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία, ακόμα και από εποχές, που δεν υπήρχαν σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Κατά κανόνα, οι εμπειρίες από τέτοιες ειδικές περιπτώσεις οδήγησαν στην ανάπτυξη νέων μεθόδων. Για παράδειγμα, η περιγραφή της εκπαίδευσης του “άγριου παιδιού” στην Aveyron, από τον Jean Itard, πριν από 205 χρόνια, ως η πρώτη λεπτομερής παρουσίαση της εκπαίδευσης ενός παιδιού πιθανόν με νοητική υστέρηση, αποτέλεσε την απαρχή της μεθοδολογίας που εφαρμόζεται στην ειδική Παιδαγωγική (Malson, Itard & Mannoni 1972). Παρόμοια, οι εργασίες του Charles Bettelheim (1983) για θέματα της ειδικής Παιδαγωγικής, όπως παραδείγματος χάριν για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό, προσέγγισαν ένα ευρύ κοινό και έφεραν στο προσκήνιο διάφορα ζητήματα μεθοδολογίας.

Η εμφάνιση συμβάντων στην εκπαίδευση, τα οποία σπανίως ταυτίζονται με συγκεκριμένες, ιατρικά προσδιορισμένες, κατηγορίες διαταραχών, καθιστούν τη μελέτη και την ανάλυση των μεμονωμένων περιπτώσεων ως την πλέον εφικτή πρόταση μεθοδολογίας και δεν παραπέμπουν σε κάποια άλλη, διαφορετική, μέθοδο για την κατανόησή τους. Δηλαδή, απαιτείται κάθε περιστατικό να αναλύεται μεμονωμένα. Ο κατάλογος των περιπτώσεων που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης είναι ευρύς. Για παράδειγμα, οι Ertle και Möckel (1981) στο βιβλίο τους “Faelle und Unfaelle in der Erziehung” περιγράφουν και αναλύουν 31 διαφορετικές μελέτες περιπτώσεων που έπρεπε να αντιμετωπισθούν στα πλαίσια της ειδικής Παιδαγωγικής.

Η ανάλυση των μεμονωμένων περιπτώσεων μπορεί να αναφέρεται σε συγκεκριμένα άτομα αλλά και σε μια ομάδα ή σε ένα θεσμοθετημένο φορέα, όπως παραδείγματος χάριν σ' ένα σχολείο ή σ' ένα ίδρυμα. Ο όρος “ανάλυση μεμονω-

μένης περίπτωσης” όπως χρησιμοποιείται στην ειδική Παιδαγωγική περιγράφει την κατάσταση όπου ο ερευνητής επικεντρώνεται σε μία μόνο περίπτωση. Όταν όμως το συγκεκριμένο περιστατικό αναλύεται στα πλαίσια της Εθνογραφίας, όταν δηλαδή το περιστατικό μελετάται σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται, τότε γίνεται λόγος για “εθνογραφική έρευνα πεδίου”. Κατά τον Frierberthäuser (1997, 510) η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται από την ειδική Παιδαγωγική προκειμένου να παρουσιαστεί η επεξεργασία μιας περίπτωσης σύγκρουσης ή ενός προβλήματος. Αντίθετα, η εθνογραφική έρευνα πεδίου ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τη συνολική κατάσταση που καταγράφεται καθημερινά και επαναλαμβάνεται. Όμως φαίνεται ότι η εθνογραφική έρευνα πεδίου έχει “μικρή” θέση στις αναλύσεις των σχετικών επιστημονικών εργασιών. Γι’ αυτό επιχειρείται στη συνέχεια να προταθούν οι κατάλληλες μορφές χρήσης ποιοτικών μεθόδων για την έρευνα στην ειδική Παιδαγωγική και να αναδειχθούν, μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο, οι δυνατότητες των εθνογραφικών μεθόδων.

1. Η Εθνογραφία ως μέθοδος – Εγχείρημα κριτικής

Την προηγούμενη δεκαετία, τόσο στη γερμανόγλωσση όσο και στην αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία, σημειώθηκε σημαντική εκδοτική κίνηση όσον αφορά στις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους. Έτσι, παρουσιάστηκαν ενδιαφέρουσες σχετικές μελέτες (όπως Heinze 1992, Mayring 1993, Denzin, Lincoln 1994, Lamnek 1995, Flick κ.ά. 1995, Frierberthäuser, Prengel 1997), πρωτότυπες μονογραφίες που παρουσιάζουν λεπτομερώς κάποιες συγκεκριμένες ποιοτικές μεθόδους (όπως Mayring 1995), αλλά και βιβλία εισαγωγής που αναφέρονται στη συγγραφή ολοκληρωμένων ποιοτικών μελετών (όπως Strauss, Corbin 1996, Le Compte κ.ά. 1993). Μελετώντας κανείς αυτές τις εκδόσεις μπορεί να καταλήξει στο παρακάτω συμπέρασμα: Ενώ οι ρίζες της ποιοτικής μεθοδολογίας στη γερμανική βιβλιογραφία εντοπίζονται κατά κανόνα στις φιλοσοφικές προσεγγίσεις της ερμηνευτικής και της φαινομενολογίας (πρβλ. Lamnek 1995), στις αγγλόγλωσσες εκδόσεις κυριαρχεί η θεμελίωσή της στην “ανθρωπολογία των πολιτισμών”, όπως ονομάζεται το γνωστικό αντικείμενο της Εθνολογίας στις ΗΠΑ (πρβλ. Denzin, Lincoln 1994). Κυρίως στην συζήτηση ανάμεσα στους αμερικάνους ερευνητές για τις μεθόδους της επιστήμης της αγωγής οι αναφορές στην εθνολογία κατέχουν ιδιαίτερη θέση. Για παράδειγμα, το πολυσέλιδο, σχεδόν εννιακοσίων σελίδων, «Εγχειρίδιο για την ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση» (LeCompte κ.ά. 1993) θεωρεί την ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής ουσιαστικά ως “εθνογραφική έρευνα”· γεγονός που προκύπτει και από τα κεφάλαια που περιλαμβάνονται στον τόμο.

Όμως, όπως επισημαίνει η Kathleen Wilcox (1982, 457) στην κριτική της αξιο-

λόγησης για την εθνογραφική μέθοδο στην έρευνα όσον αφορά στο σχολείο «...μια κατάλληλη εφαρμογή της εθνογραφίας ως μεθόδου έρευνας στις επιστήμες της αγωγής απαιτεί και την ανάδειξη των μεθοδολογικών προβλημάτων του τομέα προέλευσής της, δηλαδή της εθνολογίας.»

Μέσω της εθνογραφίας παρουσιάζεται μια ατομικά προσδιορισμένη κατάσταση. Αν και ως Εθνογραφία ορίζεται «η περιγραφική παρουσίαση του κάθε έθνους ... με βάση τις πληροφορίες που έχει αποκτήσει ο ερευνητής μέσα από άμεσες δημοσκοπήσεις» (Kohl 1993, 99) στη θέση του έθνους, μπορεί να είναι τα μέλη μιας μειονότητας, όπως παραδείγματος χάριν τα άτομα με αναπηρία, οι κάτοικοι ενός χωριού, οι μαθητές ενός σχολείου ή οι τρόφιμοι ενός ιδρύματος. Στις ΗΠΑ, εδώ και μερικές δεκαετίες, ο όρος “εθνογραφία του σχολείου” παραπεμπει στην παρουσίαση διάφορων περιπτώσεων από το σχολικό χώρο και αποτελεί ένα ευρύ μεθοδολογικό εργαλείο της παιδαγωγικής έρευνας (Terhardt 1979).

Ο πολωνός Bronislaw Malinowski με τη μελέτη του για τα νησιά Τρομπριάντ (Trobriand) στη Νέα Γουινέα, που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1922, θεμελίωσε τη μέθοδο της εθνολογικής έρευνας (Malinowski 1979, 1986). Με αφετηρία την περιγραφή αυτής της έρευνας καθιερώθηκε στα επόμενα χρόνια ο όρος “εθνογραφία”. Γνωστές σε ένα ευρύ κοινό και με σημαντική απήχηση όχι μόνο στον κύκλο των εξειδικευμένων εθνολόγων αλλά και σε άλλους επιστήμονες ήταν οι εθνογραφικές μελέτες των Ruth Benedict, Margaret Mead και Edward-Evans Pritchard. Η μέθοδος που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της Εθνογραφίας και αποτελεί, ακόμη και σήμερα, το σημείο αναφοράς για τον τομέα αυτό είναι η “συμμετοχική παρατήρηση”. Παράλληλα, από την εποχή του Malinowski μέχρι σήμερα τα μεθοδολογικά εργαλεία επεκτάθηκαν και η τεχνολογία κατέθεσε τη δική της συνεισφορά στις εθνογραφικές έρευνες. Ενώ στην εποχή του Malinowski οι γραπτές σημειώσεις που κρατούνταν κατά την παραμονή στο ερευνητικό πεδίο αποτελούσαν το σημαντικότερο ερευνητικό υλικό, η τεχνολογική ανάπτυξη διευρυνε τις δυνατότητες του μελετητή. Για παράδειγμα, η ανάλυση φωτογραφιών από το Μπαλί των Margaret Mead και Gregory Bateson (Wolff 1995) αποτέλεσαν “επανάσταση” για την ιστορία της μεθοδολογίας. Η συμμετοχική παρατήρηση συμπληρώθηκε με βιντεοσκοπήσεις και οι δημοσκοπήσεις καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνα. Στη νεότερη εποχή διάφορα λογισμικά διευκολύνουν και εξασφαλίζουν ακρίβεια στην αξιολόγηση του υλικού.

Ταυτόχρονα, νέες μεθοδολογικές προτάσεις κατατέθηκαν. Ο αμερικάνος εθνολόγος Clifford Geertz (1995) παραδείγματος χάριν επιχείρησε να διερμηνεύσει τις επιδράσεις μεμονωμένων πολιτισμικών φαινομένων στην παγκόσμια κοινότητα. Δεν αρκείται, δηλαδή, στην απλή περιγραφή των ξένων, σχεδόν άγνωστων, πολιτισμών - τακτική που αποτελεί το παραδοσιακό αντικείμενο της εθνολογίας- αλλά εξετάζει τις δυνατότητες εφαρμογής των πολιτισμικών στοιχείων

τους στους υπόλοιπους γνωστούς πολιτισμούς. Γι' αυτό και η μεθοδολογική προσέγγισή του χαρακτηρίστηκε ως “πυκνή περιγραφή” σε αντιστοιχία προς τον τίτλο σχετικού βιβλίου (“Dichte Beschreibung”) που ο ίδιος είχε συγγράψει.

Όμως η προαγωγή των επιστημονικών κλάδων είναι συνδεδεμένη με την άσκηση κριτικής στις διάφορες θεωρίες και απόψεις. Επομένως, αυτή η αξιωματική πρακτική δεν θα μπορούσε να μην ισχύσει και για την Εθνογραφία. Ακόμα και οι μονογραφίες των κλασσικών συγγραφέων αυτού του ειδικού τομέα, όπως του Malinowski ή της Mead, δέχτηκαν τελικά την ανάλογη κριτική. Το ενδιαφέρον των μελετητών προσανατολίστηκε ξαφνικά στην ενδελεχή παρατήρηση και ανάλυση των δραστηριοτήτων των υποκειμένων, δηλαδή, στο πεδίο της έρευνας: στοιχείο που εξετάστηκε λεπτομερώς και με κριτική διάθεση. Η απαίτηση για προσεκτική ανάλυση του πεδίου τέθηκε αρχικά με την κριτική που άσκησε ο Silberman (1982) για την εργασία της Margaret Mead αναφορικά με τους Σαμόα. Στη συνέχεια, αυτή η εξέλιξη ενισχύθηκε με την αγγλόγλωσση δημοσίευση τού συνόλου των ημερολογίων του Bronislaw Malinowski που αφορούσαν τις βασικές του έρευνες τόσο στα νησιά Τρομπριάντ, κατά το διάστημα 1914-1918, όσο και στη Νέα Γουινέα, το 1967 (Malinowski 1986). Από τη μελέτη των ημερολογίων διαπιστώθηκε ότι αυτό που παρουσίαζε ο Malinowski ως “εθνογραφική περιγραφή” δεν προέκυπτε ως αποτέλεσμα μιας αιτιώδους σχέσης από τις εμπειρίες του στο πεδίο. Οποσδήποτε δεν ήταν σκόπιμη διαστρέβλωση αλλά σαφώς αποτελούσε κατασκευάσμα του ερευνητή, το οποίο, μάλιστα, συγκρούεται με τις εμπειρίες που δηλώνονταν στο ημερολόγιο του ερευνητή. Ο Geertz (1993, 85), χαρακτηριστικά, βλέπει τη “συμμετοχική περιγραφή” που άφησε ο Malinowski κληρονομιά στους μαθητές του λιγότερο ως ερευνητική μέθοδο, και θεωρεί ότι εάν υιοθετηθεί ή όχι αποτελεί ένα ερευνητικό δίλημμα, στο οποίο οφείλουν τελικά να απαντήσουν. Η προσοχή της επιστημονικής κοινότητας προσανατολίστηκε, κατά συνέπεια, περισσότερο στον ερευνητή ως παρατηρητή και συγγραφέα.

Ένας συλλεκτικός τόμος που εκδόθηκε στις ΗΠΑ το 1986 με το τίτλο “Writing Culture” έθεσε τα εθνογραφικά κείμενα στο επίκεντρο της προσοχής (Clifford, Marcus 1986). Παράλληλα, καθώς σημαντικά κείμενα αυτού του τόμου εκδόθηκαν από τους Berg και Fuchs, το 1993, στη γερμανική γλώσσα, η κριτική επεκτάθηκε και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο (Berg, Fuchs 1995). Η συζήτηση που αναπτύχθηκε έθεσε σε αμφισβήτηση την αξία του κειμένου που παράγεται από τον ερευνητή και κλόνισε ουσιαστικές μεθοδολογικές παραδοχές της Εθνογραφίας. Έτσι, εδώ και σχεδόν 20 χρόνια, γίνεται λόγος για “κρίση της εθνογραφικής παρουσίας” η οποία είχε διάφορες συνέπειες. Για παράδειγμα, οι εθνολόγοι πλέον αντιμετωπίζουν κριτικά την αμερικάνικη ανθρωπολογία των πολιτισμών και παρατηρούν: «Στο μέτρο που αυτός που κινεί τις κούκλες στο κουκλοθέατρο έρχεται στο προσκήνιο, έτσι και ο ξένος πολιτισμός τείνει να γί-

νει διακοσμητικό στοιχείο» (Kohl 1993, 124). Αυτός ο μεταφορικός τρόπος κριτικής αναδεικνύει ένα κρίσιμο σημείο της εθνογραφίας και της προσδίδει ένα “μεταμοντέρνο” χαρακτήρα: την τάση για απώλεια του αρχικού αντικειμένου έρευνας προς όφελος του στοχασμού του ερευνητή.

Αυτή η συζήτηση για την “κρίση της παρουσίας” δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής του ερευνητή κατά τη μεταφορά της εθνογραφικής μεθόδου σε άλλους επιστημονικούς τομείς, όπως στην ειδική Παιδαγωγική. Γι’ αυτό απαιτείται η σύνδεση των μεθόδων της νεότερης κοινωνικής έρευνας με την εθνογραφική μελέτη περιπτώσεων.

2. Η κατασκευή εξειδικευμένων θεωριών στις κοινωνικές επιστήμες

Οι Schweizer (1993, 84) και Rabinow (1995, 162) διαπιστώνουν ότι η κλασική εθνογραφία εκτός της “συμμετοχικής παρατήρησης” είναι υποχρεωμένη να αναζητήσει άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης αναπτύχθηκε ένα επιστημονικό ρεύμα που αναγνώριζε την εθνογραφία ως μέσο για τη δημιουργία θεωρίας. Ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης θεωρείται “η θεμελιωμένη θεωρία” (“grounded theory”) που διατυπώθηκε από τον Anselm Strauss. Με βάση αυτή τη θεώρηση, από τα υφιστάμενα δεδομένα ο ερευνητής μπορεί να κατασκευάσει μία θεωρία. Ανάλογοι με τον αγγλικό όρο “grounded theory” χρησιμοποιήθηκαν στη γερμανόφωνη βιβλιογραφία οι όροι: “bereichsbezogene Theorie” (θεωρία σχετική με τον τομέα) “gegenstandsbezogene Theorie” (θεωρία σχετική με το αντικείμενο), “gegenstandsverankerte Theorie” (θεωρία προσκολλημένη στο αντικείμενο) (Glaser, Strauss 1979, Strauss, Corbin 1996). Αφετηρία της “θεμελιωμένης θεωρίας”, που αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1960, αποτέλεσε μια έρευνα για τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο νοσηλευτικό προσωπικό και στους ετοιμοθάνατους ασθενείς. Παράλληλα, η έκδοση δύο αξιολογών σχετικών μονογραφιών -των Strauss (1994) και Strauss, Corbin (1996)- με λεπτομερείς περιγραφές της μεθόδου και με υποδείξεις στον ερευνητή προκειμένου να διεξάγει την έρευνα αποτελεσματικά, συνέβαλε στην εξάπλωση της μεθόδου. Όμως, καθώς η “θεμελιωμένη θεωρία” δεν είναι μια από τις συνηθισμένες μεθόδους παιδαγωγικής έρευνας που χρησιμοποιείται στη χώρα μας, θα επιχειρηθεί στη συνέχεια να παρουσιαστούν συνοπτικά οι βασικές της έννοιες και να διευκρινιστεί με ένα παράδειγμα.

Ο Strauss (1994, 27), παράλληλα με τα πρωτοκόλλα παρατήρησης που προκύπτουν από την εθνογραφική έρευνα και τις συνεντεύξεις, παραπέμπει και σε απομνημονεύματα, επίσημη αλληλογραφία και προσωπικά γράμματα, ημερολόγια, εφημερίδες, χάρτες, φωτογραφίες και σκίτσα, τα οποία θα μπορούσαν

να αποτελέσουν αντικείμενο ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. Η “θεμελιωμένη θεωρία” μπορεί να ανταποκρίνεται με επιτυχία σε πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς του ερευνητή, όπως παραδείγματος χάριν στην ανάλυση συζητήσεων, στην κατανόηση ενός συστήματος, στην ενασχόληση με βιογραφικό υλικό ή με κείμενα. Η ανάλυση ποιοτικών στοιχείων με βάση τη “θεμελιωμένη θεωρία” αποσκοπεί στη διατύπωση μιας θεωρίας, χωρίς να συνδέεται με εξειδικευμένους τύπους πληροφοριών, συγκεκριμένες σχολές ερευνών ή θεωρητικά ενδιαφέροντα. Με αυτή την έννοια η “θεμελιωμένη θεωρία” δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάποια εξειδικευμένη τεχνική. Κυρίως, αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο αναλύονται ποιοτικά τα δεδομένα. Στα χαρακτηριστικά της στοιχεία ανήκουν: το θεωρητικό δείγμα, η συγκεκριμένη μεθοδολογική κατεύθυνση, όπως παραδείγματος χάριν η διαρκής σύγκριση, και η χρήση του κωδικοποιημένου παραδείγματος, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανάπτυξη και η συστηματοποίηση των ιδεών (ό. π., 29 κ. ε.).

Η “θεμελιωμένη θεωρία” στοχεύει στην ανάπτυξη νέων και στην αξιοποίηση των υφιστάμενων ιδεών. Δεν παρουσιάζει “άκαμπτους” μεθοδολογικούς κανονισμούς αλλά χαράσσει κατευθυντήριες γραμμές και υποδεικνύει γενικές αρχές για το σχηματισμό θεωρίας. Ένα βασικό ζήτημα της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων είναι για τον Strauss, κύριο εκπρόσωπο της “θεμελιωμένης θεωρίας”, το πώς μπορεί να γίνει αντιληπτή και να διατυπωθεί με πειστικό τρόπο η πολυπλοκότητα της πραγματικότητας που ερευνάται.

Παρά την αρνητική στάση απέναντι σε μονοδιάστατους κανονισμούς, η μονογραφία των Strauss και Corbin (1996) παρέχει λεπτομερείς υποδείξεις ώστε οι μελέτες να πραγματοποιούνται σύμφωνα με τη “θεμελιωμένη θεωρία”. Οι συγγραφείς διαχωρίζουν τις “ιδέες” από τις “κατηγορίες”. Οι “ιδέες” είναι χαρακτηρισμοί ή ετικέτες, που συναρτώνται με τα φαινόμενα. Οι “κατηγορίες” είναι ταξινομήσεις, που προκύπτουν ως προϊόν της σύγκρισης παρόμοιων ιδεών. Μπορούν να θεωρηθούν και ως αφηρημένες ιδέες. Με τον όρο “κωδικοποίηση” οι συγγραφείς χαρακτηρίζουν τη διαδικασία της “ανάλυσης δεδομένων”. Αυτή μπορεί να λάβει χώρα με τη μορφή της “ανοιχτής κωδικοποίησης”. Ο όρος “ανοιχτή κωδικοποίηση” περιγράφει τη συνολική διαδικασία που περιλαμβάνει την οργάνωση, τον εντοπισμό, τη σύγκριση, την αξιολόγηση και την κατηγοριοποίηση (ό. π., 43). Δύο ακόμη μορφές κωδικοποίησης που προτείνουν οι Strauss και Corbin είναι η “κωδικοποίηση σε άξονες” και η “επιλεκτική κωδικοποίηση”. Με την “κωδικοποίηση σε άξονες” γίνεται σύνθεση των δεδομένων με καινούριο τρόπο. Με την “επιλεκτική κωδικοποίηση” επιλέγεται το κεντρικό φαινόμενο, το οποίο αποτελεί βασική κατηγορία -την κεντρική ιδέα- γύρω από την οποία περιστρέφονται όλες οι υπόλοιπες κατηγορίες και συσχετίζονται μεταξύ τους. Κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας πρέπει να συμπληρώνονται “πρωτόκολλα ανάλυσης”, τα οποία αναφέρονται στην επεξεργασία της θεωρίας

και προσδιορίζονται με τον όρο “σημειωματάρια”. Χρησιμοποιώντας τα σημειωματάρια και αξιοποιώντας γενικές παρατηρήσεις του ο ερευνητής απεικονίζει τις σχέσεις μεταξύ των ιδεών με τη μορφή διαγραμμάτων (ό. π., 169). Με τον τρόπο αυτό ερμηνεύονται τελικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Οι εργασίες που προκύπτουν με βάση το μοντέλο της “θεμελιωμένης θεωρίας” μπορεί να είναι ποικίλου ενδιαφέροντος και να περιέχουν συμπεράσματα από διαφορετικά επίπεδα. Άλλες να αφορούν το επίπεδο μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας που αποτυπώνει ένα φαινόμενο, άλλες να αναφέρονται σε συμπεριφορές συνολικά μιας ομάδας ή των μαθητών ενός σχολείου και άλλες να παραπέμπουν στο επίπεδο της παγκόσμιας κοινότητας. Όσον αφορά στο δείγμα η “θεμελιωμένη θεωρία” δεν προσανατολίζεται στην αντιπροσωπευτική δειγματοληψία πειραματικού σχεδίου έρευνας, αλλά χρησιμοποιεί μια διαδικασία που ονομάζεται “θεωρητική δειγματοληψία”. Ο καθορισμός των δειγμάτων γίνεται κατά την ερευνητική διαδικασία πάντα εκ νέου και με κριτήριο τις ιδέες, «οι οποίες έχουν ήδη μια επιβεβαιωμένη θεωρητική σημασία για την υπό εξέλιξη θεωρία» (ό. π., 148).

Προλογίζοντας ο Hildenbrand το έργο του Anselm Strauss “Grundlagen qualitativer Sozialforschung” κατονομάζει τα παρακάτω τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία θέτουν τα όρια της “θεμελιωμένης θεωρίας” απέναντι στις άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: α) τη μεμονωμένη περίπτωση ως ανεξάρτητη ενότητα έρευνας, β) την κοινωνιολογική ερμηνεία ως θεωρία της τέχνης, γ) τη συνοχή της καθημερινής και της επιστημονικής σκέψης και δ) την ειλικρίνεια του ερευνητή στο σχηματισμό εννοιών της κοινωνικής επιστήμης (1994, 11). Κανένα από τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αντιπροσωπεύει μόνο του τη “θεμελιωμένη θεωρία”. Απαιτείται, δηλαδή, ο συνδυασμός και η συνύπαρξη όλων των χαρακτηριστικών για να προσδιοριστεί μια μεθοδολογική προσέγγιση ως “θεμελιωμένη θεωρία”.

Σύμφωνα με τους Strauss και Corbin (1994, 274) η στοχοθεσία της “θεμελιωμένης θεωρίας” να αναδεικνύει τη συνοχή των ιδεών αποτελεί μια διεύρυνση της εθνογραφικής προσέγγισης “πυκνή περιγραφή” που προτείνεται από τον Geertz (1995). Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι η “πυκνή περιγραφή”, δεν συντελεί στη διαμόρφωση μιας συνολικότερης αντίληψης αλλά παραμένει σ’ ένα περιγραφικό επίπεδο. Παρόμοια και ο Terhart στην ανάλυσή του για την εθνογραφική σχολική έρευνα στις ΗΠΑ, αναγνωρίζοντας την αξία της “θεμελιωμένης θεωρίας”, επισημαίνει «ακολουθώντας τις υποδείξεις της “θεμελιωμένης θεωρίας” μπορεί να επιτευχθεί μεγαλύτερη συστηματικότητα και μείωση των υποκειμενικών προτιμήσεων του ερευνητή» (1979, 296).

3. Η εθνογραφική έρευνα ως μέσο για την “κατασκευή” θεωριών στην ειδική Παιδαγωγική - Ένα παράδειγμα

Η συμβολή της εθνογραφικής έρευνας για την κατασκευή θεωριών αναφορικά με την Ειδική Παιδαγωγική μπορεί να καταδειχθεί μέσω ενός παραδείγματος. Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί στη συνέχεια να παρουσιασθεί ο τρόπος που εφαρμόστηκε μια εθνογραφική έρευνα στα πλαίσια της λειτουργίας ενός νηπιαγωγείου στο οποίο φοιτούν παιδιά με και χωρίς αναπηρία.

Από το Νοέμβριο του 2002 λειτουργεί στα Ιωάννινα, ένα νηπιαγωγείο, με στόχο την εφαρμογή ενός ενταξιακού μοντέλου εκπαίδευσης. Αυτή η Δομή υποστηρίζεται από τους τοπικούς συλλόγους ατόμων με ειδικές ανάγκες, τον τοπικό σύλλογο γονέων και φίλων ατόμων με ειδικές ανάγκες, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση, την ΤΕΔΚ, και από τη Μητρόπολη Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα, το Νηπιαγωγείο αυτό επισκέπτονται παιδιά ηλικίας από 3,5 ετών μέχρι 6 ετών. Ανάμεσα στα 60 παιδιά που φοιτούν τα 15 είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα: 3 παρουσιάζουν σύνδρομο Down, 3 νοητική υστέρηση, 1 cat cry, 2 σωματική αναπηρία, 2 αυτισμό, 2 προβλήματα ακοής και 2 παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Με τα παιδιά αυτά απασχολούνται 4 παιδαγωγοί, 4 ειδικοί Παιδαγωγοί, μια ψυχολόγος, μια λογοθεραπεύτρια, δύο κοινωνικοί λειτουργοί, μια εργοθεραπεύτρια, τρεις κοινωνικοί φροντιστές. Ανά εξάμηνο, βοηθούν στην εφαρμογή του προγράμματος 4 φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε στα πλαίσια του γνωστικού αντικείμενου: “Παιδαγωγική της ένταξης”. Για λειτουργικούς λόγους τα παιδιά είναι χωρισμένα σε τέσσερις ομάδες. Σε κάθε ομάδα είναι υπεύθυνοι μια Παιδαγωγός και μια ειδική Παιδαγωγός. Βασική αρχή του προγράμματος είναι όλες οι δραστηριότητες να σχεδιάζονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να στοχεύουν στη συνεργασία και στη συμπληρωματικότητα. Στα πλαίσια αυτής της αρχής επιλέγεται ένα θέμα και καθορίζονται δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε παιδιού. Στόχος δηλαδή του νηπιαγωγείου είναι η από κοινού σχολική ζωή και μάθηση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Επομένως, μια έρευνα θα έπρεπε να εντοπίζει και να αναδείξει τα χαρακτηριστικά στοιχεία που επιτρέπουν την υλοποίηση αυτής της παιδαγωγικής πρότασης καθώς και να συμβάλει στη διατύπωση της σχετικής θεωρίας.

Γι’ αυτό, στην αρχική φάση, επιδιώχθηκε να βιντεοσκοπείται το μάθημα, να λαμβάνονται συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς και από το υπόλοιπο προσωπικό καθώς και να συλλέγονται πληροφορίες αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονταν ανάμεσα στα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία. Επομένως το πεδίο εθνογραφικής έρευνας είναι η σχολική “ένταξη” των παιδιών με αναπηρία. Στη συνέχεια, με βάση τον τρόπο αξιολόγησης που προτείνει ο Anselm Strauss (1994) έγινε η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού. Σύντομα γραπτά σχόλια διατηρού-

σαν τις εντυπώσεις που άφηναν οι βιντεοσκοπήσεις στον ερευνητή. Η ανάλυση των σκέψεων καταγραφόταν σε “σημειωματάρια”. Η μελέτη και η ανάλυση του εμπειρικού υλικού οδήγησαν στις πρώτες “ιδέες” και “κατηγορίες”. πρόκειται δηλαδή για “ανοιχτή” κωδικοποίηση. Παράλληλα, μέσω σύγκριση εντοπίστηκε το κοινό στοιχείο ανάμεσα στις σκηνές της βιντεοσκοπήσης, στα κείμενα συνεντεύξεων ή σε γραπτές παρατηρήσεις σχετικά με τη γενικότερη, καθημερινή λειτουργία του νηπιαγωγείου”: εδώ έχουμε «επιλεκτική» κωδικοποίηση.

Η διαχείριση και αξιοποίηση της διαφορετικότητας των παιδιών αποτέλεσε τελικά τη βασική κατηγορία αυτής της εθνογραφικής έρευνας. Η διαφορετικότητα έγκειται στις παραμέτρους του φύλου, της ηλικίας, των σωματικών, διανοητικών και ψυχικών προϋποθέσεων, του πολιτιστικού υποβάθρου και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Biewer 2001). Μετά από μια ενδελεχή ανάλυση των αντιληπτών φαινομένων αξιολογήθηκαν εκ νέου όλα τα στοιχεία και αναδείχθηκε η συμπληρωματικότητά τους. Ο Strauss χαρακτηρίζει αυτή τη διαδικασία ως “κωδικοποίηση σε άξονες”. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας φάνηκε ότι για την αξιοποίηση της διαφορετικότητας απαιτείται ένα πλέγμα στρατηγικών συνεργασίας και εξατομίκευσης και η δόμηση ενός “πολιτισμού κοινωνικής συναναστροφής”.

Η πρόταση αυτή προέκυψε, αλλά και επιβεβαιώθηκε στη συνέχεια η αποτελεσματικότητά της, μέσα από την προσεκτική ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων, των συνεντεύξεων και των υπόλοιπων γραπτών πηγών. Συγκεκριμένα, η συνεργασία των παιδιών ήταν φανερή, μεταξύ άλλων, σε δραστηριότητες καταμερισμού εργασίας, στην κοινή επίλυση προβλημάτων του τμήματος αλλά και κατά την προσέγγιση κοινών μαθησιακών περιεχομένων. Παράλληλα, η “εξατομίκευση” του προγράμματος αποτυπώθηκε στους ξεχωριστούς μαθησιακούς στόχους για κάθε παιδί, στην αξιολόγηση της επίδοσης, στις δραστηριότητες μάθησης, στα υλικά εργασίας που χρησιμοποιούνταν, καθώς και στην κατανόηση του προσωπικού ρυθμού μάθησης. Ο “πολιτισμός της κοινωνικής συναναστροφής”, ως μια επιπλέον υποκατηγορία της βασικής κατηγορίας “αντιμετώπιση της διαφορετικότητας”, καταγράφηκε στην κατανόηση των αναγκών του κάθε παιδιού, στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων με ατομική πρωτοβουλία του κάθε παιδιού και στη διαμόρφωση μιας προσωπικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο προέκυψε η “ένταξη” ως η κεντρική ιδέα μιας “θεμελιωμένης θεωρίας”.

Οι ερευνητικές εργασίες αναφορικά με τη λειτουργία των Τμημάτων ένταξης μπορούν τελικά να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής, που παρουσιάζει εμφανείς διαφορές από τα μοντέλα εκπαίδευσης που απευθύνονται είτε σε παιδιά με αναπηρία είτε σε παιδιά χωρίς αναπηρία. Δηλαδή, με μια πολυεπίπεδη επεξεργασία των δεδομένων μπορεί η θεωρία που αναφέρεται στην παιδαγωγική της ένταξης να γίνει περισσότερο κατανοητή και να ανα-

δειχθούν οι απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις που θα την καταστήσουν πλήρως εφαρμόσιμη. Το προαναφερόμενο παράδειγμα, δηλαδή, αποτελεί μια πρώτη απόπειρα εφαρμογής ενός θεωρητικού μοντέλου ένταξης που έχει ως στόχο τη διαχείριση και αξιοποίηση της διαφορετικότητας των παιδιών, ενώ μπορεί μελλοντικά να αποτελέσει τον κανόνα της σχολικής εκπαίδευσης.

4. Οι προοπτικές

Η εθνογραφική σχολική έρευνα έχει ήδη παράδοση δεκαετιών στις ΗΠΑ αλλά και στην Ευρώπη (Terhart 1979, Stellrecht 1993). Ιδιαίτερα για την ειδική Παιδαγωγική οι δυνατότητες που προκύπτουν απ' αυτή τη μορφή έρευνας είναι πολλές και διάφορες (Eberwein 1987). Όμως για τη χώρα μας, αυτός ο μεθοδολογικός τομέας παραμένει σχεδόν άγνωστος, ενώ ακόμη και κάποιες, λιγοστές, εργασίες που έχουν αξιοποιήσει αυτό το εργαλείο φαίνεται να αμφισβητούνται από τους ακραιφνείς υποστηρικτές των ποσοτικών μεθόδων έρευνας.

Η εθνογραφική έρευνα είναι μορφή έρευνας για “μεμονωμένες περιπτώσεις” και επικεντρώνεται σε ιδρύματα, μειονοτικές κοινότητες ή σε μικρές ομάδες ατόμων. Παράλληλα, η έρευνα της ειδικής Παιδαγωγικής βρίσκεται κατά κανόνα μπροστά σε πολύπλοκα μεθοδολογικά προβλήματα, τα οποία οφείλονται μεταξύ άλλων στο εξειδικευμένο αντικείμενό της, στο μικρό αριθμό δείγματος καθώς και στη δυσκολία πρόσβασης στο ερευνητικό πεδίο. Εξάλλου, πολλά μεθοδολογικά προβλήματα, που εμφανίζονται ούτως ή άλλως στις κοινωνικές επιστήμες, παρουσιάζονται στην ειδική Παιδαγωγική σε πιο ακραία μορφή, καθώς αυτή απευθύνεται, κατά κανόνα, σ' ένα περιβάλλον γεμάτο συγκρούσεις.

Η αξιοποίηση των εθνογραφικών μεθόδων από την ειδική Παιδαγωγική προϋποθέτει ότι θα ληφθεί ιδιαίτερα υπόψη η συζήτηση που διεξάγεται, τόσο στην Εθνολογία, τομέας από τον οποίο προέκυψαν, όσο και στους άλλους επιστημονικούς κλάδους που τις υιοθέτησαν και τις ανέπτυξαν περαιτέρω. Με αυτόν τον τρόπο θα αποφευχθεί μια λανθασμένη εφαρμογή τους.

Με βάση την κριτική που ασκήθηκε στην εθνογραφική μέθοδο, όσον αφορά στον τομέα της Εθνολογίας, τα προηγούμενα 15 χρόνια, θα πρέπει το εθνογραφικό κείμενο να αντιμετωπίζεται ως κατασκευάσμα του συγγραφέα και όχι ως απλή απεικόνιση μιας πραγματικότητας που εξελίσσεται – το οποίο είναι και ζητούμενο. Αυτή η κριτική πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη “μεταφορά” της μεθόδου σε κάθε κοινωνική επιστήμη, επομένως και στην επιστήμη της αγωγής. Βέβαια, η άσκηση κριτικής στη μέθοδο δεν συνεπάγεται την απόρριψη της χρήσης της στο πεδίο της ειδικής Παιδαγωγικής. Αρκεί η περιγραφή που θα προκύπτει από την εθνογραφική μέθοδο να αντικατοπτρίζει τη διαρκή εξέλιξη της κατάστασης “άνθρωπος με αναπηρία”.

Παράλληλα, θα πρέπει να αξιοποιηθεί η “θεμελιωμένη θεωρία” που διατύπω-

σε ο Strauss με βάση τις παρατηρήσεις των σύγχρονων αμερικάνων εθνολόγων σχετικά με τα εθνογραφικά κείμενα. Δηλαδή, καλείται ο ερευνητής να λάβει σοβαρά υπόψη του τις λεπτομερείς υποδείξεις του Strauss για το χειρισμό των εμπειριών που προκύπτουν από το πεδίο έρευνας, για τα βήματα εργασίας που πρέπει να ακολουθήσει μέχρι τη διατύπωση θεωριών, αλλά και για την τελική παρουσίαση και την σύνταξη των θεωρητικών κειμένων.

Η χρήση των εθνογραφικών μεθόδων σε συνδυασμό με τη “θεμελιωμένη θεωρία” φαίνεται ότι αποτελεί έναν ενδιαφέροντα και αξιόπιστο μεθοδολογικό σχεδιασμό αναφορικά με την έρευνα στην ειδική Παιδαγωγική, ο οποίος απαιτείται τελικά να δοκιμαστεί και στη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berg, E.; Fuchs, M.(Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/M. ²1995.
- Bettelheim, B.: *Die Geburt des Selbst. The empty Fortress. Erfolgreiche Therapie autistischer Kinder*. Frankfurt/M. 1983.
- Biewer, G.: Das Verhältnis von Kultur und Behinderung aus ethnologischer und heilpädagogischer Sicht. In: *Die neue Sonderschule* 45 (2000) 421-428.
- Biewer, G.: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied, Kriftel, Berlin 2001.
- Clifford, J.; Marcus, G.E. (Eds.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley 1986.
- Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi 1994.
- Eberwein, H. (Hrsg.): *Fremdverstehen sozialer Randgruppen*. Berlin 1987.
- Ertle, C.; Möckel, A. (Hrsg.): *Fälle und Unfälle der Erziehung*. Stuttgart 1981.
- Flick, U.; Kardoff, E.; Keupp, H.; Rosenstiel, L.; Wolff S. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München ²1995.
- Friebertshäuser, B.: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A.: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München 1997, 503-534.
- Friebertshäuser, B.; Prengel, A.: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München 1997.
- Geertz, C.: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt ⁴1995.
- Geertz, C.: *Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller*. Frankfurt 1993.
- Glaser, B.G.; Strauss, A.L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. In: Hopf, C.; Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart 1979, 91-111.
- Heinze, T.: *Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven*. Opladen ²1992.
- Kohl, K.- H.: *Ethnologie-die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung*. München 1993.
- Lamnek, S.: *Qualitative Sozialforschung*. Band 1 u.2. Weinheim ³1995.
- LeCompte, Margareth D.; Millroy, W.; Preissle, Judith (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York 1993.
- Malinowski, B.: *Argonauten des westlichen Pazifik*. Frankfurt/M. 1979.
- Malinowski, B.: *Ein Tagebuch im strikten Sinn des Wortes*. Frankfurt/M. 1986.

- Malson, L.; Itard, J.; Mannoni, O.: *Die wilden Kinder*. Frankfurt/M. 1972.
- Mayring, P.: *Einführung in die quantitative Sozialforschung. Eine Anlernung zu quantativem Denken*. Weinheim ²1993.
- Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken*. Weinheim ⁵1995.
- Rabinow, P.: Repräsentationen sind soziale Tatsachen. Moderne und Postmoderne in der Anthropologie. In: Berg, E.; Fuchs, M. (Hrsg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/M. ²1995, 158-199.
- Silberman, G.: *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York 1982.
- Schweizer, T.: Perspektiven der analytischen Ethnologie. In: Schweizer, T.; Schweizer, M.; Kokot, W. (Hrsg.): *Handbuch der Ethnologie*. Berlin 1993, 79-113.
- Stellrecht, Ir.: Interpretative Ethnologie: Eine Orientierung. In: Schweizer, T.; Schweizer, M.; Kokot, W. (Hrsg.): *Handbuch der Ethnologie*. Berlin 1993, 29-78.
- Strauss, A.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München 1994.
- Strauss, A.; Corbin, J.: Grounded Theory Methodology. An Overview. In: Denzin, N.K.; Lincoln, Y. S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, London, New Delhi 1994, 273-285.
- Strauss, A.; Corbin, J.: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim 1996.
- Terhart, E.: Ethnographische Schulforschung in den USA. Ein Literaturbericht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979)291-306.
- Wilcox, K.: Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review. In: Spindler, G. (Hrsg.) *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York u.a. (Holt, Rinehart and Winston) 1982.
- Wolff, S.; Gregory Bateson & Margaret Mead: "Balinese Character" (1942)– Qualitative Forschung als disziplinierte Subjektivität. In: Flick u.a.: *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München ²1995, 135-141.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Ι. ΤΣΑΚΑΛΗΣ

**ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ:**

**ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**

Ιωάννινα 2006

Παναγιώτης Ι. Τσάκαλης

Διδάσκων (Π.Δ. 407/80), Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων¹

Εκτιμήσεις Μαθητών για την Ανατροφοδότησή τους από το Σχολείο και την Οικογένεια:

Διαφορές ως προς Συγκεκριμένα Κοινωνικο-Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Περίληψη:

Το βασικό ενδιαφέρον της συγκεκριμένης εργασίας εστιάζεται στις εκτιμήσεις των μαθητών για τη συνολική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους «σημαντικούς άλλους» (γονείς, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές). Οι εκτιμήσεις αυτές μελετώνται σε σχέση με συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι το φύλο, η σχολική βαθμίδα, ο πληθυσμός της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου τους, οι επαγγελματικές-ακαδημαϊκές φιλοδοξίες τους, το πλήθος των αδελφών τους και το κοινωνικό προφίλ της οικογένειάς τους (επάγγελμα πατέρα και μορφωτικό επίπεδο γονέων).² Στόχο της έρευνας συνιστά η ανάδειξη των σχέσεων των χαρακτηριστικών αυτών με (τις εκτιμήσεις των μαθητών για) τη συνολική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τον άμεσο κοινωνικό τους περίγυρο, καθώς οι σχέσεις αυτές είναι πιθανό να επενεργούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της βούλησης και της δράσης τους, προδιαγράφοντας την εξέλιξη και διαμόρφωση ολόκληρης της προσωπικότητάς τους.

Μαθητές (N≈2.450) σχολείων της Ηπείρου, που φοιτούσαν στην Στ' τάξη του Δημοτικού και στη Β' τάξη του Γυμνασίου, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από συνολικά 36 ερωτήματα (12 ερωτήματα επαναλαμβανόμενα για γονείς, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές), περιγράφοντας τη στάση που, κατά την εκτίμησή τους, τηρούν απέναντί τους οι «σημαντικοί άλλοι» σε μια ποικιλία περιστάσεων και ζητημάτων. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας συνιστούν εργαλείο αποτελεσματικού χειρισμού και ενίσχυσης των μαθητών, από μέρους της οικογένειας, του σχολείου και άλλων ειδικών σε ζητήματα συμπεριφοράς και προσωπικότητας. Χάρη σε αυτά τα ευρήματα εξασφαλίζεται γνώση και ενημέρωση για τις επιδράσεις της συμπεριφοράς και της δράσης των «σημαντικών άλλων» στη συμπεριφορά και τη δράση των μαθητών, καθώς και πολύτιμο υλικό καταλληλότερης και επαρκέστερης κατάρτισης και προετοιμασίας ειδικών και μη, προκειμένου να ανταποκριθούν ουσιαστικά στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Ανατροφοδότηση, γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές-συνομήλικοι, φύλο, σχολική βαθμίδα, επαγγελματικός-ακαδημαϊκός προσανατολισμός, πληθυσμός γεωγραφικής περιοχής σχολείου, πλήθος αδελφών, κοινωνικό προφίλ οικογένειας (επάγγελμα πατέρα, μορφωτικό επίπεδο γονέων), προσωπικότητα.

1. Στοιχεία επικοινωνίας: Παναγιώτης Ι. Τσάκαλης, M.Sc., Ph.D., Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων, Τ.Κ. 45-110, Πανεπιστημιούπολη Δουρούτης, Ιωάννινα. E-mail address: ptsakali@cc.uoi.gr

2. Μέρος αυτού του άρθρου (οι αναλύσεις που αφορούν στο φύλο, τη σχολική βαθμίδα, τον πλη-

Pupils' Perceived Feedback from School and Family:

Differences in Relation to certain Socio-demographic Characteristics

Summary:

The main interest of this research is focused on the relation of perceived feedback from significant others (educators, schoolmates and parents) with certain socio-demographic characteristics, such as gender, school grade, population of school region, professional-academic ambitions, number of siblings and family social profile (father's occupation and parents' educational background). The key aim of this research comprises of the localization and evaluation of possible effects of these characteristics on (pupils' perception of) significant others' feedback. These effects often determine decisively the formation of children's self-evaluation processes, self-image formation, decision making process and their actions, pre-determining, partly, the development of their whole personality.

Approximately 2450 pupils from Elementary and Secondary schools of Epirus-Hellas, aged 11-14 years, were asked to fill in a questionnaire consisting of 36 items (12 items repeated for parents, educators and schoolmates), describing the attitude that, according to their opinion, their significant others demonstrate towards them on many circumstances. The findings of this research can be very useful to school-experts as well as to parents and relatives in supporting and enhancing pupils on attitude and personality matters. They can be acquainted with all these inner relations and thus can be enabled to intervene effectively, responding to pupils' individual needs and differences.

Key words: perceived feedback, gender, school grade, professional-academic ambitions, population of school region, number of siblings, family social profile (father's occupation, parents' educational background), personality.

θυσμό της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου και το κοινωνικό προφίλ) αναφέρεται σε αποτελέσματα που συμπεριλαμβάνονται στην αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή του συγγραφέα του άρθρου. Το υπόλοιπο μέρος (οι αναλύσεις που αφορούν στον επαγγελματικό-ακαδημαϊκό προσανατολισμό, το πλήθος των αδελφών, το επάγγελμα του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων) αναφέρεται σε αδημοσίευτα δεδομένα και αναλύσεις της ίδιας έρευνας.

Εισαγωγή

Ο τρόπος που τα παιδιά και οι έφηβοι προσλαμβάνουν τη συμπεριφορά και γενικότερα τη δράση των γονέων, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους, οι οποίοι αποτελούν τον «σημαντικό» κοινωνικό τους περίγυρο, έχει άμεση σχέση με την ποιότητα και την αξία που αποδίδουν στη ζωή και τον εαυτό τους. Η εικόνα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους τα παιδιά και οι έφηβοι αποτελεί, κατά μια έννοια, αντανάκλαση της εικόνας που προβάλλουν οι «σημαντικοί άλλοι» για τα νεαρά άτομα και, κατά συνέπεια, κάθε εκδήλωση του κοινωνικού περιγύρου αποτελεί μια ψηφίδα στο ψηφιδωτό της ιδιαίτερα ευαίσθητης παιδικής και εφηβικής αυτοεικόνας και προσωπικότητας, εν γένει. (Κολιάδης κ.ά., 2002· Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Τσάκαλης, 2005· Τσάκαλης & Σούρλου, υπό δημ.). Ειδικότερα, εξετάζοντας κανείς την έννοια του εαυτού, ανακαλύπτει ότι πρόκειται για ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σύνολο αντιλήψεων και χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τον τρόπο που βιώνει, αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το κάθε άτομο το πρόσωπό του σε σχέση με τους άλλους (Μπρούζος, 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι η έννοια «εαυτός» περιλαμβάνει την έννοια «αυτοαντίληψη», τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με την αντιμετώπιση που δέχεται από τους άλλους καθώς και την έννοια «αυτοεκτίμηση», τη θετική ή αρνητική δηλαδή αυτο-αξιολόγησή του (Δήμου, 1996). Το συμπέρασμα αυτό αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης που δέχεται ένα άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο και ιδιαίτερα από τους «σημαντικούς άλλους» για την ψυχική, πνευματική και συναισθηματική υγεία και ισορροπία του (Τσάκαλης, 2005). Η συνολική, λοιπόν, αυτοτοποθέτηση-αυτοεικόνα του ατόμου, αλλά και η δράση του συχνά επηρεάζονται (συνειδητά ή ασυνειδητά) από την εικόνα που το άτομο πιστεύει πως οι άλλοι έχουν γι' αυτό (Δήμου, 1995 & 1996) ή που το ίδιο προσπαθεί να προβάλλει στους άλλους. Είναι, συνεπώς, πιθανό να συμπεριφέρεται κανείς με τρόπο που να προκαλεί την ανατροφοδότηση που αναμένει, ενέργεια που ονομάζεται ιδιοτελής προκατάληψη (self-serving bias) και σχετίζεται με την ιδέα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία στηρίζεται στην άποψη ότι το άτομο αναζητά στοιχεία, τεκμήρια, ανατροφοδότηση που επιβεβαιώνουν το επίπεδο της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης που έχει για τον εαυτό του, ανεξαρτήτως άλλων παραγόντων που μπορεί να τείνουν προς την απόδοση μιας θετικότερης ή πιο αρνητικής εικόνας για αυτό (Underwood, χχ). Το άτομο με τη συμπεριφορά του δεν αντιδρά στην «πραγματικότητα» αλλά στην αντίληψή του για την πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται από το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του ατόμου, από τον τρόπο δηλαδή που ερμηνεύει και αξιολογεί τις εμπειρίες που βιώνει σε αντιδιαστολή με το πρόσωπό του και τα σημαντικά πρόσωπα του

κοινωνικού του περιγύρου, ξεκινώντας από πολύ μικρή μάλιστα ηλικία (βλέπε Trevarethen, Kokkinaki & Fiamenghi, 1999). Αν λοιπόν κάποιος έχει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του, είναι πιθανό να αναζητά στοιχεία στην ανατροφοδότηση των άλλων που να επιβεβαιώνουν ότι και οι άλλοι έχουν αρνητική αντίληψη για τον εαυτό του και ότι του αποδίδουν χαμηλή αξία. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι τα άτομα αυτά να μην πιστώνουν στον εαυτό τους τίποτε θετικό απ' όσα τους συμβαίνουν και να αναλαμβάνουν την πλήρη ευθύνη και τις ενοχές για καθετί αρνητικό, ακόμη και για τα μικρά και ασήμαντα, με πολύ αρνητικές συνέπειες για την ψυχική τους υγεία.

Η έννοια της ανατροφοδότησης παραπέμπει στη δράση και τη συμπεριφορά των ατόμων που απαρτίζουν τον κοινωνικό περίγυρο ενός ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, ανατροφοδότηση, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2003:72-73), σημαίνει «λήψη πληροφορίας από ένα σύστημα σχετικά με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ενεργειών και την όλη λειτουργία του. Αυτή η πληροφορία χρησιμοποιείται από το σύστημα για την τροποποίηση της συμπεριφοράς του. [...] ο άνθρωπος είναι ένα αυτορρυθμιζόμενο σύστημα, αφού ενεργεί ή αντιδρά στο περιβάλλον του λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του περιβάλλοντος που επιδρούν στον οργανισμό του μέσω κυρίως των αισθητήριων οργάνων του, και λαμβάνοντας γνώση των αποτελεσμάτων των πράξεών του αντιδρά αντίστοιχα ή ρυθμίζει παραπέρα τη συμπεριφορά του. Η γνώση των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς του αποτελεί ένα είδος επανατροφοδότησης, προκειμένου να ακολουθήσουν νέες ενέργειες ή αντιδράσεις». Ένα από τα συστήματα ανατροφοδότησης που δέχεται ένας οργανισμός αφορά στην καταλληλότητα ή την ανάγκη τροποποίησης της συμπεριφοράς του (π.χ. αναγνώριση, χαμόγελο, τιμωρία κ.λπ.) (Παπαδόπουλος, 2003:72).

Η ανατροφοδότηση αποτελεί κύριο παράγοντα συνεισφοράς στην ψυχοσωματική ευμάρεια και την γνωστικοπνευματική ετοιμότητα ενός οργανισμού για απόκτηση νέων δεξιοτήτων και παρέχεται είτε μέσω προφορικών πληροφοριών (Magill, Chamberlin & Hall, 1991· McCullagh, 1993· Newell, 1976· Schmidt, 1991) είτε με την επίδειξη προτύπου (Bandura, 1969, 1971 & 1989· Landers & Landers, 1973· Martens, Burwitz & Zuckerman, 1976· McCullagh, Weiss & Ross, 1989· Sheffield, 1961) και συνήθως αποσκοπεί είτε στη διόρθωση μιας συμπεριφοράς είτε στην ψυχοπαιδαγωγική ενίσχυσή της. Η ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με τις παρεχόμενες πληροφορίες επενεργεί ενθαρρυντικά και διορθωτικά, κινητοποιώντας το άτομο προς τη μάθηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και συμβάλλει στην επίτευξη βελτιωτικών αλλαγών στη συμπεριφορά και την απόδοση-επίδοσή του (Κολιάδης, 2002· Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 1998· McCullagh, 1993· Schmidt, 1991). Η ανατροφοδότηση που παρέχεται με τη μορφή της παρατήρησης ενός προτύπου, όπως είναι η συμπεριφορά και η δράση των «σημαντικών άλλων», αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της διδασκαλίας

για την μάθηση νέων δεξιοτήτων και γενικότερα για την αλλαγή της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Οι McCullagh, Weiss & Ross (1989) διαμόρφωσαν ένα πρότυπο παρατήρησης για μάθηση, το οποίο είχε θετική επίδραση όταν λαμβάνονταν υπόψη τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης, το φύλο, η ετοιμότητα και η εμπειρία του μαθητή. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ανατροφοδότηση, αλλά και ο τρόπος που παρέχεται συχνά επηρεάζονται από το κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων/κηδεμόνων. Επίδραση ακόμη ασκούν τα οικογενειακά χαρακτηριστικά, το ιστορικό του κάθε μαθητή, τα ιδιαίτερα ατομικά-βιογραφικά χαρακτηριστικά του, όπως ηλικία, φύλο, σχολική τάξη, φιλοδοξίες, κ.λπ., με αποτέλεσμα συχνά να δημιουργείται ένα δυσμενές για το μαθητή κλίμα που, πιθανώς, να του δημιουργήσει απέχθεια για το σχολείο και τις δραστηριότητές του και να τον οδηγήσει στην παραίτηση, το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση (βλέπε Τσάκαλης, 2005· Τσάκαλης & Σούρλου, υπό δημ.). Το επίπεδο της επιδεξιότητας-σημαντικότητας του προτύπου (π.χ. γονέας, εκπαιδευτικός) φαίνεται, επίσης, ότι μπορεί να επιδράσει καθοριστικά στη μάθηση και στην αλλαγή της συμπεριφοράς (Μπαρζούκα, Μπεργελές & Χατζηχαριστός, 2006).

Όσον αφορά στον τρόπο που οι μαθητές διαμορφώνουν την αυτοαντίληψή τους για τις ικανότητες και τη συμπεριφορά τους, έχει παρατηρηθεί ότι εμφανίζεται μια διαφοροποίηση στην αντικειμενικότητά της ανάλογα με την ηλικία τους και το βαθμό αλληλεπίδρασης και συναναστροφής με άλλα ενήλικα άτομα. Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά συχνά υπερεκτιμούν τις ικανότητες και την απόδοσή τους. Χωρίς ιδιαίτερη εξήγηση, συχνά θεωρούν ότι συμπεριλαμβάνονται ανάμεσα στους καλύτερους μαθητές της τάξης τους, ακόμη κι αν οι επιδόσεις τους είναι πολύ χαμηλές. Πιστεύουν, επίσης, ότι η προσπάθεια συνιστά τον πιο καθοριστικό παράγοντα για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους, εξασφαλίζοντας ένα ισχυρό κίνητρο για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Καθώς, όμως, οι μαθητές μεγαλώνουν, τα μηνύματα που λαμβάνουν από την οικογένεια και το σχολείο τους σταδιακά αλλάζουν. Σταδιακά συνειδητοποιούν ότι δίνεται περισσότερη έμφαση στις ικανότητές τους ως σημαντικές πηγές επιτυχίας ή αποτυχίας απ' όση δίνεται στην προσπάθειά τους. Τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν τις πραγματικές εμπειρίες τους χρησιμοποιώντας σε μεγάλο βαθμό την ανατροφοδότηση που δέχονται από τους άλλους και προβαίνουν σε κοινωνικές συγκρίσεις με τους συμμαθητές τους. Αυτό αποδεικνύει ότι οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητά τους σε συγκεκριμένους τομείς γίνονται πιο ακριβείς και ρεαλιστικές με τη συμβολή-επίδραση της ανατροφοδότησης του κοινωνικού περιγύρου. (Boekaerts, 2002· βλέπε επίσης Δήμου, 2002 και Κολιάδης, 1996, 1997 & 2002).

Μεγάλος αριθμός ερευνητικών πορισμάτων τονίζουν την καθοριστική σημασία της ανατροφοδότησης, ιδιαίτερα για την οικογενειακή και σχολική ζωή των μαθητών. Μαθητές που πίστευαν, λόγω προσωπικής εμπειρίας, ότι η αξιο-

λόγηση και η κριτική των άλλων συμβάλλει στην ακαδημαϊκή και προσωπική βελτίωσή τους, απέκτησαν περισσότερες γνώσεις από ό,τι άλλοι μαθητές οι οποίοι ερμήνευαν την αξιολόγηση και την κριτική των άλλων ως δείκτες της «εξυπνάδας» τους και της μελλοντικής «επιτυχίας» τους, εύρημα που αφορά περισσότερο σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Κολιάδης, κ.ά., 2002· Newman & Schwager, 1995). Επίσης, μαθητές των οποίων η ανατροφοδότηση αφορούσε στους βαθμούς και ρυθμιζόταν κυρίως μέσω αυτών, φάνηκε ότι συνεχίζουν να τους χρησιμοποιούν στην ενήλικη ζωή τους ως κριτήριο εκτίμησης της αξίας τους και σύγκρισης του εαυτού τους με τους άλλους. Αντίθετα, μαθητές που λάμβαναν ανατροφοδότηση με τη μορφή εξειδικευμένων σχολίων και οδηγιών, κρίνουν ότι η αξιολόγηση και η κριτική τους επέτρεψε να βελτιωθούν σε συγκεκριμένους τομείς, ενώ αντικειμενικά εμφάνισαν μεγαλύτερη πρόοδο από τους πρώτους (Butler, 1987). Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι η ορθά παρεχόμενη θετική ανατροφοδότηση των μαθητών συμβάλλει στη βελτίωση της προσπάθειας που καταβάλλουν, του αποτελέσματος της προσπάθειάς τους και, κυρίως, του τρόπου αντίληψης και χειρισμού της εκάστοτε αποτυχίας και αρνητικής αξιολόγησης από τρίτους (Black, 2003).

Αν οι μαθητές νιώσουν ότι δέχονται αρνητική ανατροφοδότηση, αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους³ (Underwood, χχ· Τσάκαλης, 2005). Η συμπεριφορά, μ' άλλα λόγια, θεωρείται αποτέλεσμα του τρόπου σύμφωνα με τον οποίο οι εμπειρίες έχουν διαμορφώσει, αναπτύξει και τροποποιήσει ένα άτομο μέσα στην προσπάθεια που κάνει το ίδιο να προστατέψει με διάφορους τρόπους την αυτοαντίληψή του από την απειλή των εμπειριών που είναι ασύμφωνες με αυτή (Λεονταρή, 1996· Μπρούζος, 2004· Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αυτοαντίληψη, έτσι όπως διαμορφώνεται υπό την επίδραση της ανατροφοδότησης που δέχεται ένα άτομο από το περιβάλλον του, αναδεικνύεται ως καθοριστικός δυναμικός παράγοντας διαμόρφωσης της συμπεριφοράς (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 1999· Τριλίβα & Chimienti, 2002· Dickerson, 2000· Wylie, 1974©1961). Η διαθέσιμη βιβλιογραφία επισημαίνει, επίσης, ότι η αρνητική αυτοαντίληψη σχετίζεται με συμπτώματα κατάθλιψης, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν τα άτομα (Seroczynski, Cole & Maxwell, 1997:586-597). Αυτό επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης για την ψυχοκοινωνική

3. Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης, ζητήθηκε από μαθητές να αξιολογήσουν τον εαυτό τους σε διάφορα ζητήματα. Όταν αξιολογούσαν τον εαυτό τους θετικά, δέχονταν, με λανθάνοντα τρόπο, θετική ανατροφοδότηση, ενώ όταν αξιολογούσαν τον εαυτό τους αρνητικά, ο ερευνητής παρέμενε σιωπηλός. Κατά τη εξέλιξη της συνέντευξης, η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους αυξανόταν σταθερά (έδιναν ολοένα και θετικότερες απαντήσεις) σε σχέση με μια άλλη ομάδα μαθητών (ομάδα ελέγχου), η οποία δεν δέχθηκε τέτοιας μορφής διαφοροποιημένη ανατροφοδότηση (Underwood, χχ).

ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών και καθιστά επιβεβλημένη τη συστηματική προετοιμασία και κατάρτιση γονέων και ειδικών για παροχή κατάλληλης υποστήριξης και αγωγής στους μαθητές (Χατζηαργήσου, 2004· Cole, Maxwell & Martin, 1997:55-70).

Ως απόρροια των παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση από μέρους του «σημαντικού» κοινωνικού περιγύρου και στη συμπεριφορά/δράση των μαθητών. Επίσης, αναδεικνύεται μια ανάγκη μελέτης και εξεύρεσης τρόπων αποτελεσματικής αξιοποίησης των σχετικών με την ανατροφοδότηση πληροφοριών και γνώσεων προς όφελος της ολόπλευρης ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών και των εφήβων. Το γεγονός αυτό ταυτόχρονα αναδεικνύει την ανάγκη μιας, όσο το δυνατόν, πιο συγκροτημένης μελέτης της «πραγματικής» ανατροφοδότησης που δέχονται οι μαθητές στο σχολείο και το σπίτι, της σχέσης της με τις επιλογές συμπεριφοράς και δράσης των μαθητών και, βεβαίως, των δυνατοτήτων αξιοποίησης αυτής της γνώσης, προκειμένου κά-θε προληπτική ή «θεραπευτική» ψυχοκοινωνική-παιδαγωγική παρέμβαση να στηρίζεται σε αξιόπιστες και έγκυρες επιστημονικές βάσεις και να οδηγεί σε ουσιαστικά αποτελέσματα προς όφελος των ίδιων των μαθητών.

Στόχος – Υποθέσεις Εργασίας

Βασικός στόχος και αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των επιδράσεων που ασκούνται στη συμπεριφορά/δράση και εν γένει στην προσωπικότητα των μαθητών από την ανατροφοδότηση που δέχονται στο σχολείο και το σπίτι, υπό την επίδραση συγκεκριμένων κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών τους. Η μελέτη της σχέσης των χαρακτηριστικών αυτών με την ανατροφοδότηση που οι ίδιοι οι μαθητές εκτιμούν ότι δέχονται από τους «σημαντικούς άλλους» στο σχολείο και στο σπίτι, στοχεύει στην ανάδειξη της αξίας τους για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης, καθώς αυτά ουσιαστικά προσδιορίζουν τους βασικούς όρους και τις προϋποθέσεις της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς και κατ' επέκταση προσδιορίζουν τις συνθήκες διαμόρφωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η γνώση των συγκεκριμένων σχέσεων και (αλληλ)επιδράσεων μπορεί να συμβάλει στην οργάνωση αποτελεσματικότερων προληπτικών ή «θεραπευτικών» ψυχοκοινωνικών-παιδαγωγικών παρεμβάσεων με στόχο την υποστήριξη και ενίσχυση παιδιών και εφήβων μαθητών.

Πρώτο βήμα στην προσπάθεια αυτή απετέλεσε η σχεδίαση ενός εργαλείου μέτρησης-αποτύπωσης της εκτίμησης των μαθητών για την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους «σημαντικούς άλλους». Επόμενο βήμα ήταν η επιλογή - εντοπισμός εκείνων των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών που φαίνεται να σχετίζονται με την εκτίμηση των μαθητών για την ανατροφοδότηση που

λαμβάνουν από τον «σημαντικό» κοινωνικό τους περίγυρο. Τέτοια κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών αποτελούν, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Cheng & Chan, 2004· Spinath & Spinath, 2005· Hay & Ashman, 2003· Rosenberg, 1995· Walberg & Paik, 2000), το φύλο, η σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν, ο πληθυσμός της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου τους, ο επαγγελματικός-ακαδημαϊκός προσανατολισμός τους καθώς και ορισμένα οικογενειακά χαρακτηριστικά, όπως το επάγγελμα του πατέρα, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα, εν γένει, δηλαδή, το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας⁴ και το πλήθος των αδελφών που έχει ο μαθητής. Τελευταίο βήμα απετέλεσε η μετατροπή της συνολικής ανατροφοδότησης σε μία συνεχή μεταβλητή και ο έλεγχος ανεξαρτησίας της σε σχέση με καθένα από τα παραπάνω κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάστηκαν συνοψίζονται στα εξής: Οι εκτιμήσεις των μαθητών για τη Συνολική Ανατροφοδότηση που δέχονται (από γονείς, συμμαθητές, εκπαιδευτικούς) δεν είναι ανεξάρτητες από 1) το φύλο, 2) τη σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν, 3) τον πληθυσμό της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου τους, 4) τον επαγγελματικό-ακαδημαϊκό προσανατολισμό τους, 5) το επάγγελμα του πατέρα τους, 6) το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους, 7) το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τους, 8) το κοινωνικό προφίλ της οικογένειάς τους και 9) το πλήθος των αδελφών τους.

Μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια ευρείας κλίμακας ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, με στόχο τη μελέτη της σχέσης της Συνολικής Αυτοαντίληψης που (εκτιμούν ότι) δέχονται μαθητές Στ' τάξης Δημοτικού και Β' τάξης Γυμνασίου από σχολεία της Ηπείρου με συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

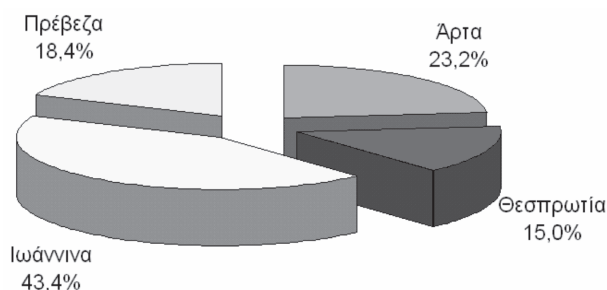
Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους τέσσερις Νομούς της Ηπείρου (βλέπε Γράφημα 1). Συγκεκριμένα, από το συνολικό δείγμα των 2432 μαθητών, 565 (23,2%) προέρχονται από σχολεία του Νομού Άρτας, 364 (15,0%) μαθητές από σχολεία

4. Το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας (ΚΠΟ) υπολογίστηκε με βάση το επάγγελμα του πατέρα (ΕΠ) και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα (ΜΕΠ) και της μητέρας (ΜΕΜ). Η σύμπτυξη των τριών ανεξαρτήτων μεταβλητών (ΕΠ, ΜΕΠ, και ΜΕΜ) έγινε με μοριοδότηση των τιμών καθεμιάς και στη συνέχεια με υπολογισμό του αθροίσματος για κάθε μαθητή (για περισσότερα βλέπε Meulemann, 1979:39-61 και Τσάκαλης, 2005).

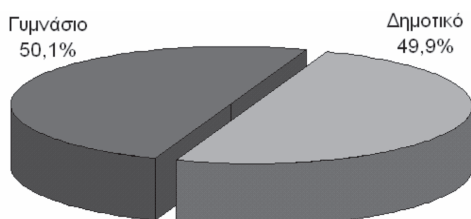
του Νομού Θεσπρωτίας, 1055 (43,4%) από τα Ιωάννινα και 448 (18,4%) από την Πρέβεζα.

Γράφημα 1. Κατανομή του Δείγματος ως προς τον Νομό



Όσον αφορά στη Σχολική Βαθμίδα (βλέπε Γράφημα 2), συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και της Β' τάξης του Γυμνασίου.⁵ Από το συνολικό δείγμα⁶ των 2432 μαθητών στους οποίους διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο, 1213 (49,9%) ήταν μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού και 1219 (50,1%) ήταν μαθητές της Β' τάξης του Γυμνασίου.

Γράφημα 2. Κατανομή του Δείγματος ως προς τη Σχολική Βαθμίδα

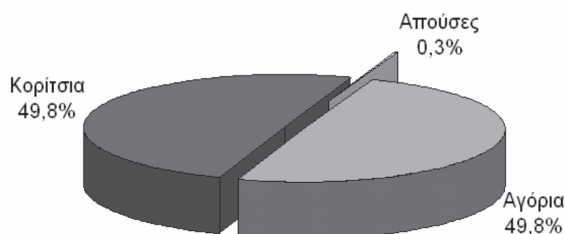


5. Τεκμηριώνοντας την επιλογή αυτή επισημαίνεται ότι οι μαθητές της Στ' τάξης έχουν ενδιαφέρον ως δείγμα του μαθητικού πληθυσμού καθώς βρίσκονται σε ηλικία κατά την οποία έχουν διαμορφώσει τουλάχιστον μια αρχική εικόνα για τον εαυτό τους. Παράλληλα, έχουν ήδη διανύσει μια μακρά περίοδο συμμετοχής στις δραστηριότητες του σχολείου και της οικογένειας, έχοντας έτσι αρκετή εμπειρία σχετικά με τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους και εν γένει με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Οι μαθητές της Β' τάξης του Γυμνασίου έχουν επιλεγεί ως μια εναλλακτική-συμπληρωματική ομάδα εκπροσώπων της Δευτεροβάθμιας Γυμνασιακής Εκπαίδευσης, με δύο χρόνια περισσότερη εμπειρία και «απόσταση» από τα δεδομένα των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού.

6. Η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η τυχαία επιλογή δεσμίδων εντός συγκεκριμένων στρωμάτων του πληθυσμού. Τεχνικά θα περιέγραφε κανείς τη μέθοδο ως πολυσταδιακή δειγματοληψία κατά δεσμίδες (Φίλιας, 1996:413-431). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τα χαρακτηριστικά νομός, πληθυσμός γεωγραφικής περιοχής, σχολική βαθμίδα, πλήθος σχολικών τμημάτων και φύλο. Στόχος ήταν η συγκέντρωση περίπου 2000 ερωτηματολογίων, απαραίτητη προϋπόθεση για έρευνες σε πληθυσμούς κάτω των 10.000 ατόμων (Κατσίλλης, 1998:163-183), όπως είναι ο μαθητικός πληθυσμός της έρευνάς μας. Υπολογίστηκε, λοιπόν, η αναλογία του συνολικού μαθητικού πληθυσμού σε κάθε νομό κατά βαθμίδα και φύλο. Στη συνέχεια, εντός των στρωμάτων αυτών υπολογίστηκε η αναλογία

Επίσης, από τους 2424 μαθητές που προσδιόρισαν το φύλο τους, 1212 (49,8%) ήταν αγόρια και 1212 (49,8%) ήταν κορίτσια (βλέπε Γράφημα 3).

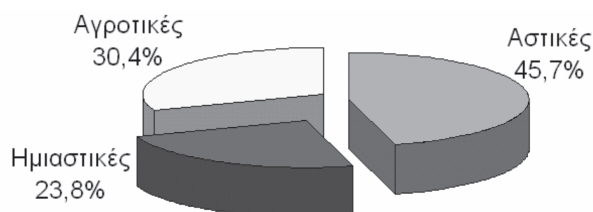
Γράφημα 3. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Φύλο



Όσον αφορά στον πληθυσμό της γεωγραφικής περιοχής των σχολείων (βλέπε Γράφημα 4), 1112 (45,7%) μαθητές φοιτούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών, 580 (23,8%) μαθητές σε σχολεία ημιαστικών περιοχών και 740 (30,4%) μαθητές σε σχολεία αγροτικών περιοχών.

Γράφημα 4.

Κατανομή του Δείγματος ως προς τον Πληθυσμό της Γεωγραφικής Περιοχής

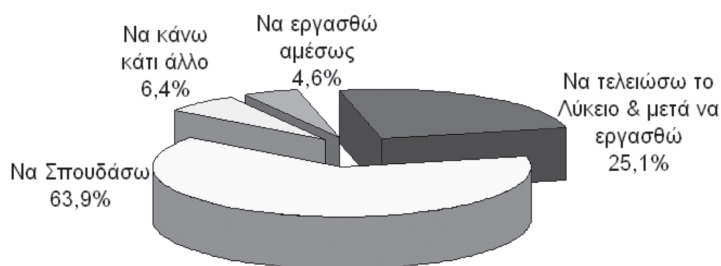


Σχετικά με τις επαγγελματικές-ακαδημαϊκές φιλοδοξίες των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής 9χρονης εκπαίδευσης, από τους 2432 μαθητές που απάντησαν στη σχετική ερώτηση (βλέπε Γράφημα 5), 112 (4,6%) μαθητές δήλωσαν ότι θέλουν να εργασθούν αμέσως, 610 (25,1%) ότι θα ήθελαν πρώτα να τελειώσουν το Λύκειο και μετά να εργασθούν, ενώ 1555 (63,9%) δή-

του μαθητικού πληθυσμού σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές γεωγραφικές περιοχές, ανάλογα με τα επίσημα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας για τα Δημοτικά Διαμερίσματα κάθε περιοχής, σύμφωνα με τα κριτήρια διάκρισης των περιοχών σε αστικές (πάνω από 10.000 κάτοικοι), ημιαστικές (2.000-10.000 κάτοικοι) και αγροτικές (μέχρι 2000 κάτοικοι). Τέλος, υπολογίστηκε η αναλογία του μαθητικού πληθυσμού στο πλήθος των σχολικών τμημάτων σε κάθε γεωγραφική περιοχή και κατόπιν επιλέχθηκαν τυχαία όσο το δυνατόν περισσότερα σχολικά τμήματα από διαφορετικές σχολικές μονάδες μέχρι του απαιτούμενου αριθμού μαθητών, προκειμένου να εξασφαλισθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ακόμα και σε επίπεδο γειτονιάς της ίδιας γεωγραφικής περιοχής.

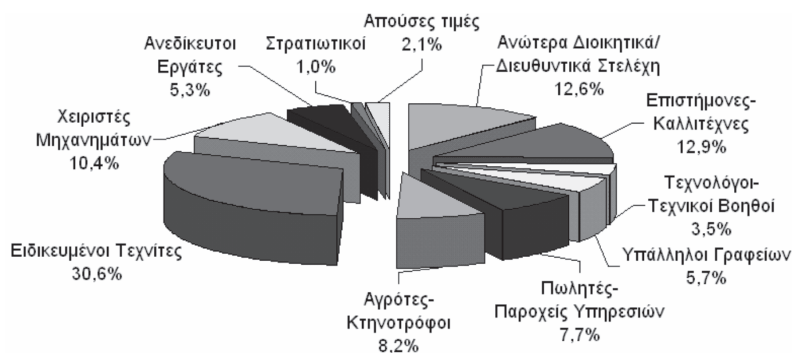
λωσαν πως θα ήθελαν να σπουδάσουν. Τέλος, 155 (6,4%) μαθητές απάντησαν ότι τελειώνοντας το Γυμνάσιο θα ήθελαν να κάνουν κάτι διαφορετικό από τα παραπάνω. Οι περισσότεροι δήλωναν την προτίμησή τους για ένα καλλιτεχνικό ή χειρωνακτικό επάγγελμα, γεγονός που, κατά πάσα πιθανότητα, τους εντάσσει σε μια κατηγορία παρόμοια με τη δεύτερη, που αντί του Λυκείου περιλαμβάνει άλλου είδους «κατάρτιση» με έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση (π.χ. ΙΕΚ, ΚΕΚ, ΤΕΕ, σχολές ΟΑΕΔ, κ.ο.κ.).

Γράφημα 5. Κατανομή του Δείγματος ως προς τις Επαγγελματικές-Ακαδημαϊκές Φιλοδοξίες των Μαθητών

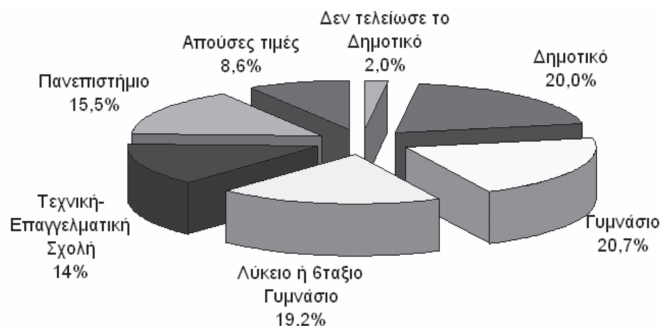


Σχετικά με την κατανομή του δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία⁷ στην οποία ανήκει ο πατέρας των μαθητών (βλέπε Γράφημα 6), από τους 2380 μαθητές που το γνωστοποίησαν με σαφήνεια, 306 (12,6%) μαθητές ήταν παιδιά ανώτερου διευθυντικού/διοικητικού στελέχους, 314 (12,9%) μαθητές ήταν παιδιά των οποίων ο πατέρας ασκούσε επιστημονικό ή καλλιτεχνικό επάγγελμα, 86 (3,5%) μαθητές είχαν πατέρα τεχνολόγο ή τεχνικό βοηθό, 138 (5,7%) ήταν παιδιά υπαλλήλου γραφείου, 188 (7,7%) ήταν παιδιά πωλητή/παροχέα υπηρεσιών, 200 (8,2%) είχαν πατέρα αγρότη/κτηνοτρόφο, 743 (30,6%) ήταν μαθητές με πατέρα ειδικευμένο τεχνίτη, 253 (10,4%) είχαν πατέρα χειριστή μηχανημάτων, 128 (5,3%) ήταν παιδιά ανειδίκευτου εργάτη και 24 μαθητές (1,0%) ήταν παιδιά στρατιωτικού.

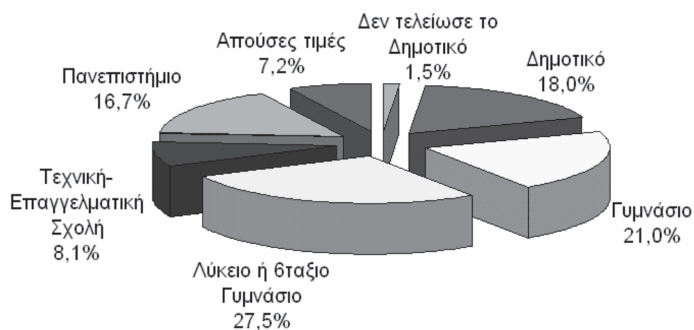
7. Οι κατηγορίες αντιστοιχούν στις βασικές κατηγορίες επαγγελμάτων που περιλαμβάνονται στην αναθεωρημένη «Στατιστική Ταξινόμηση των Κλάδων Οικονομικής Δραστηριότητας - (ΣΤΑΚΟΔ-03)» της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος, όπως προέρχεται από τις αντίστοιχες ονοματολογίες δραστηριοτήτων, του Γραφείου Στατιστικής των Ηνωμένων Εθνών (ISIC Αναθ. 3.1) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (NACE Αναθ. 1.1), και εφαρμόζεται, σε εθνικό επίπεδο, από την 1η Ιανουαρίου 2003, σε αντικατάσταση της προηγούμενης ταξινόμησης οικονομικών δραστηριοτήτων, ΣΤΑΚΟΔ-91.

Γράφημα 6. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Επάγγελμα του Πατέρα

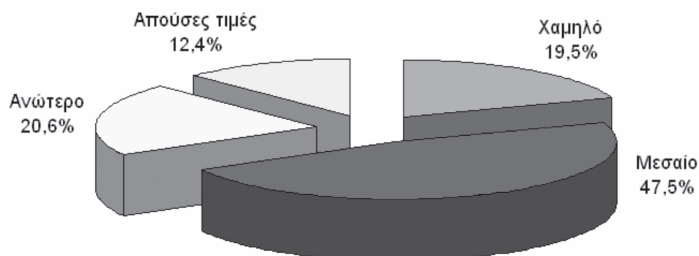
Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, από τους 2224 μαθητές που το δήλωσαν με σαφήνεια (βλέπε Γράφημα 7), 49 (2,0%) μαθητές είχαν πατέρα που δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό, 486 (20,0%) μαθητές είχαν πατέρα με υποχρεωτική εκπαίδευση Δημοτικού, 503 (20,7%) δήλωσαν ότι ο πατέρας τους έχει τελειώσει το Γυμνάσιο, 467 (19,2%) μαθητές απάντησαν ότι τελείωσε το Λύκειο ή το εξατάξιο Γυμνάσιο, ενώ 342 (14,0%) μαθητές δήλωσαν ότι έχει αποφοιτήσει από κάποια τεχνική/επαγγελματική σχολή. Τέλος, 377 (15,5%) μαθητές δήλωσαν ότι ο πατέρας τους είναι πτυχιούχος ανώτατης εκπαίδευσης.

Γράφημα 7. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα

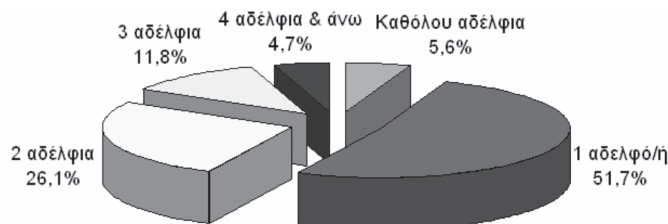
Αντίστοιχα, όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, από τους 2258 μαθητές που το δήλωσαν με σαφήνεια (βλέπε Γράφημα 8), 36 (1,0%) μαθητές είχαν μητέρα που δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό, 438 (18,0%) μαθητές είχαν μητέρα με βασική εκπαίδευση Δημοτικού, 511 (21,0%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους έχει τελειώσει το Γυμνάσιο, ενώ 668 (27,5%) μαθητές γνώριζαν ότι τελείωσε το Λύκειο ή το εξατάξιο Γυμνάσιο, 198 (8,1%) ότι έχει αποφοιτήσει από κάποια τεχνική/επαγγελματική σχολή και, τέλος, 407 (16,7%) μαθητές δήλωσαν ότι η μητέρα τους είναι πτυχιούχος ανώτατης εκπαίδευσης.

Γράφημα 8. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο της Μητέρας

Επιπλέον, από τους 2131 μαθητές για τους οποίους διαθέτουμε τα στοιχεία που χρειάζονται για τον υπολογισμό του κοινωνικού προφίλ της οικογένειά τους, 475 (19,5%) μαθητές ανήκουν στο χαμηλότερο κοινωνικό προφίλ, 1155 (47,5%) μαθητές ανήκουν στο μεσαίο κοινωνικό προφίλ και 501 (20,6%) προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στο ανώτερο κοινωνικό προφίλ (βλέπε Γράφημα 9).

Γράφημα 9. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Κοινωνικό Προφίλ της Οικογένειας

Τέλος, από τους 2432 μαθητές, 136 (5,6%) μαθητές δεν είχαν καθόλου αδέρφια, 1258 (51,7%) είχαν έναν/μία αδελφό/ή, 635 (26,1%) είχαν δύο αδέρφια, 288 (11,8%) μαθητές είχαν τρία αδέρφια, ενώ 115 (4,7%) είχαν τέσσερα αδέρφια και πάνω (βλέπε Γράφημα 10).

Γράφημα 10. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Πλήθος των Αδελφών

Δοκιμασίες

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων είναι η κλίμακα τοποθέτησης-ερωτηματολόγιο⁸ κλειστού τύπου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι πρωτότυπο⁹ και αποτελείται από 12 ερωτήσεις που ζητούν από τον μαθητή να εκτιμήσει πόσο συχνά τα πρόσωπα που απαρτίζουν τον άμεσο κοινωνικό του περίγυρο (γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) έχουν θετική στάση απέναντί του σε διάφορα ζητήματα. Οι ίδιες 12 ερωτήσεις επαναλαμβάνονται τρεις φορές, για εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και γονείς, φθάνοντας συνολικά τις 36 ερωτήσεις. Σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου ο μαθητής κάνει μια δήλωση, η οποία αντιστοιχεί σε μια από τις πέντε παρακάτω επιλογές: Πολύ συχνά (=1), Συχνά (=2), Κάπου-κάπου (=3), Σπάνια (=4), Ποτέ (=5). Η δήλωση αντιστοιχεί στην εκτίμηση του μαθητή για τη συχνότητα θετικής ανατροφοδότησης που δέχεται σε συγκεκριμένο ζήτημα από συγκεκριμένη κατηγορία «σημαντικών άλλων». Όσο μικρότερη είναι η μέση τιμή ($\bar{X}$) τόσο θετικότερη είναι η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο μαθητής.

Πίνακας 1. Μορφή των Ερωτήσεων Συνολικής Ανατροφοδότησης

Βάλε ένα X στο κουτάκι ☐ της απάντησης που σου ταιριάζει:		Πολύ Συχνά	Συχνά	Κάπου-κάπου	Σπάνια	Ποτέ
1.	Πόσο συχνά σου λένε «μπράβο»:	1	2	3	4	5
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	☐	☐	☐	☐	☐
β.	οι συμμαθητές ή οι συμμαθήτριάς σου;	☐	☐	☐	☐	☐
γ.	οι γονείς σου;	☐	☐	☐	☐	☐

Μετρήσεις - Ανάλυση Δεδομένων

Στατιστικές μέθοδοι – τεχνικές

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του εξειδικευμένου για τις κοινωνικές επιστήμες λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS

8. Για περισσότερα πάνω στις υπάρχουσες ψυχομετρικές κλίμακες και την ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση βλέπε Σταλίκας, Τρύλιβα & Ρούσση, 2002 και Κομίλη, 1989· Javeau, 1996· Κουλάκογλου, 1998 και Χατζηχρήστου, 2004, αντίστοιχα.

9. Το ερωτηματολόγιο είναι πρωτότυπο και δεν είναι σταθμισμένο στον Ελληνικό πληθυσμό. Ωστόσο, τα ευρήματά του είναι γενικεύσιμα στον μαθητικό πληθυσμό της Ηπείρου, καθώς, με πιλοτικές έρευνες που προηγήθηκαν, έχει διορθωθεί και προσαρμοστεί στον συγκεκριμένο πληθυσμό, ενώ η τελική έρευνα έγινε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα (~30%) του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της

ν. 12.0¹⁰. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, πραγματοποιήθηκαν τόσο μονομεταβλητές-περιγραφικές όσο και διμεταβλητές-συγκριτικές αναλύσεις.

Όσον αφορά στις μονομεταβλητές αναλύσεις, αυτές είχαν ως στόχο την περιγραφή των πρωτογενών δεδομένων και την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών τους (κατανομές συχνοτήτων, ποσοστά και στατιστικούς δείκτες, όπως μέση τιμή, τυπική απόκλιση, συντελεστής διάκρισης κ.ά.), έτσι όπως αυτά εμφανίζονται στον πίνακα 4. Επίσης, αφού επιβεβαιώθηκε ότι πληρούνταν οι τυπικές προϋποθέσεις, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (factor analysis) με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (principal axes) και για την περιστροφή των αξόνων εφαρμόστηκε η μέθοδος Varimax. Η μέθοδος αυτή οδήγησε σε ομαδοποίηση μεμονωμένων μεταβλητών, συγκροτώντας τους λεγόμενους παράγοντες. Στη συνέχεια υπολογίστηκε η μέση τιμή των μεταβλητών των παραγόντων συμπτύσσοντάς τους υπό τη μορφή νέων συνεχών μεταβλητών, τις οποίες χειριστήκαμε αργότερα ως εξαρτημένες. (Coakes & Steed, 1999· Kinnear & Gray, 1994· Τσάντας κ.ά., 1999).

Όσον αφορά στις διμεταβλητές αναλύσεις, αυτές είχαν ως στόχο την εξέταση της ανεξαρτησίας ανάμεσα σε ζεύγη μεταβλητών. Το μέγεθος του δείγματος, σύμφωνα με το κεντρικό οριακό θεώρημα, μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε μεθόδους παραμετρικής στατιστικής, παρακάμπτοντας τους ελέγχους της κανονικής κατανομής των μεταβλητών. Αναλυτικότερα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της σύγκρισης των μέσων τιμών τηρώντας τις προϋποθέσεις και τους περιορισμούς εφαρμογής τους. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της σύγκρισης των μέσων τιμών με τη δοκιμασία *t* (*t*-test) για τις διχοτομικές (δίτιμες) μεταβλητές ή η μέθοδος της Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) για τις περιπτώσεις μεταβλητών με περισσότερα των δύο επιπέδων, καθώς υπήρχε ομοιογένεια διασποράς (ομοσκεδαστικότητα), οπότε δεν χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουμε το Robust Tests of Equality of Means Welch. Οι μέθοδοι αυτές, ωστόσο, εξετάζουν μέσω του *F*-test κατά πόσο υφίσταται μια στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα σε μια ανεξάρτητη και μια εξαρτημένη μεταβλητή,

Ηπείρου (στοιχεία ενάρξεως σχολικού έτους 2002-2003, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα). Η χορήγηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή-συγγραφέα σε μαθητές σχολικών τμημάτων που είχαν οριστεί κατά τη δειγματοληψία. Οι ερωτήσεις που περιείχε το ερωτηματολόγιο αναφέρονται στον πίνακα 4, ενώ αντίγραφα του ερωτηματολογίου είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερομένου.

10. Για λεπτομέρειες σχετικά με τις παραμετρικές και μη στατιστικές μεθόδους επεξεργασίας δεδομένων, την επιλογή των στατιστικών δοκιμασιών, τις προϋποθέσεις τους κ.ο.κ., βλέπε Aiken, 1996· Coakes & Steed, 1999· Howitt & Crammer, 2001· Kinnear & Gray, 1994· Litwin, 1995· Rust & Golombok, 1989· Sprinthall, 1991· Ρούσος & Τσαούσης, 2002· Τσάντας κ.ά., 1999· Χατζηχρήστου, 2004· και Ρετινιώτης, 2004.

χωρίς να παρέχουν καμιά πληροφορία σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των επιπέδων της κατηγορικής μεταβλητής. Για τον εντοπισμό αυτών των διαφορών (των *a posteriori* δυαδικών συγκρίσεων) χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των πολλών συγκρίσεων κυρίως με τη μέθοδο Scheffé ή LSD. (Coakes & Steed, 1999· Kinnear & Gray, 1994· Τσάντας κ.ά., 1999).

Ανάλυση δεδομένων

Η Συνολική Ανατροφοδότηση (ΣΑ) συνιστά το μέσο όρο τριών παραγόντων οι οποίοι προέκυψαν με τη μέθοδο της ανάλυσης παραγόντων μετά από δοκιμαστικές αναλύσεις των συνολικά 36 μεταβλητών-ερωτήσεων. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες με τις αντίστοιχες φορτίσεις των μεταβλητών¹¹ που τους συγκροτούν, φαίνονται στην πρώτη στήλη του πίνακα 4 (βλέπε Φορτία) και είναι επαρκώς μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια 0,30 (Schuchard-Fisher κ.ά., 1982:258). Στον ίδιο πίνακα παρουσιάζονται και οι μέσες τιμές ($\bar{X}_n$), οι τυπικές αποκλίσεις (S_n) και οι συντελεστές διάκρισης¹² (r_{it}) των 36 συνολικά μεταβλητών, οι οποίοι ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80) (Kinnear & Gray, 1994· Coakes & Steed, 1999· Μπρούζος, 2002:137). Το συνολικό ποσοστό διασποράς που εξηγούν και οι 3 παράγοντες της ΣΑ μαζί ανέρχεται στο 42,379%. Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης παραγόντων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach σε κάθε παράγοντα χωριστά, προκειμένου να εξασφαλίσουμε ότι οι μεταβλητές των παραγόντων που προέκυψαν χαρακτηρίζονται, εντός του κάθε παράγοντα, από εσωτερική συνέπεια. Όσον αφορά στη ΣΑ που εδώ μας ενδιαφέρει, ο συντελεστής alpha ισούται με 0,911 και θεωρείται υψηλός (Litwin, 1995).

Αποτελέσματα – Ευρήματα

Η συνεχής μεταβλητή ΣΑ που προέκυψε από τη σύμπτυξη των 36 μεταβλητών, σε κλίμακα από 1 έως 5 [Πολύ συχνά (=1), Συχνά (=2), Κάπου-κάπου (=3), Σπάνια (=4), Ποτέ (=5)], έχει μέση τιμή $\bar{X}=2,2953$ ($S=0,5436$). Στο σημείο αυτό υπενθυμίζουμε ότι όσο μικρότερη είναι η μέση τιμή τόσο θετικότερη είναι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι μαθητές εκτιμούν την ΣΑ που δέχονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο ως

11. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις E1-E12 ανήκουν στον 1^ο παράγοντα, οι E13-E24 στο 2^ο παράγοντα, οι E25-E36 στον 3^ο παράγοντα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.

12. Οι συντελεστές διάκρισης (r_{it}) των ερωτήσεων εξετάζουν-αποκαλύπτουν το βαθμό δυσκολίας τους και πρέπει να ικανοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια ($2 < r_{it} < 8$), προκειμένου οι ερωτήσεις να μη θεωρούνται ούτε πολύ εύκολες-αυτονόητες, ούτε πολύ δύσκολες-ακατανόητες.

συγκρατημένα θετική, μολονότι αυτή η εκτίμηση ποικίλει ανάμεσα στις διαφορετικές «πηγές» της ανατροφοδότησης, μεταξύ δηλαδή εκπαιδευτικών, συμμαθητών και γονέων. Ειδικότερα, αθροίζοντας τις απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση, στη θετική πλευρά των ερωτήσεων (Πολύ Συχνά + Συχνά) προκύπτει τουλάχιστον ένα ποσοστό της τάξεως του 26,7% ή 29,8% των μαθητών που εκτιμά ότι δέχεται αρκετά συχνά θετική ανατροφοδότηση (συγκεκριμένα από τους εκπαιδευτικούς) σε κάποιο ζήτημα (βλέπε E2¹³ ή E10¹⁴) το οποίο φτάνει σε άλλες περιπτώσεις (από τους γονείς) έως το 95,1% ή 96,4% (βλέπε E25¹⁵ & E30¹⁶). Αντίθετα, η εντελώς αρνητική εκτίμηση (Ποτέ) για τη συχνότητα θετικής ανατροφοδότησης φτάνει μέχρι το 31,0% των μαθητών (βλέπε E10) (συγκεκριμένα αφορά στους εκπαιδευτικούς).

Έλεγχοι Ανεξαρτησίας της ΣΑ από τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Ακολουθούν οι έλεγχοι ανεξαρτησίας της ΣΑ με δίτιμες-διχοτομικές ανεξάρτητες μεταβλητές.

Πίνακας 2. Συγκρίσεις μέσων τιμών ΣΑ με δίτιμες-διχοτομικές μεταβλητές

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Συνολική Ανατροφοδότηση		
	t-test (Z)	df	p<=
1. Σχολική Βαθμίδα (ΣΒ)	-5,834	2217	0,000*
2. Φύλο (Φ)	2,247	2210	0,025*

(κρίσιμη πιθανότητα: * $p \leq 0,01$, ** $0,01 < p \leq 0,05$)

1. Σχολική Βαθμίδα (ΣΒ): Η σύγκριση των μέσων τιμών της ΣΑ ως προς τη ΣΒ στην οποία ανήκουν οι μαθητές, έδειξε (βλέπε Γράφημα 11) ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ($Z = -5,834$, $p \leq 0,000$) μεταξύ μαθητών Δημοτικού ($\bar{X} = 2,2267$) και Γυμνασίου ($\bar{X} = 2,3604$).

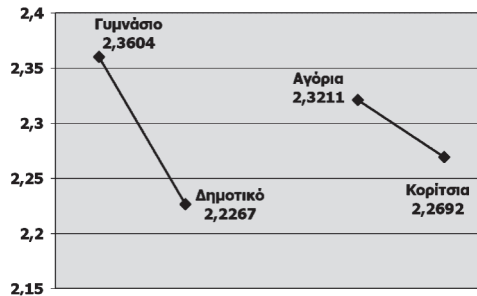
2. Φύλο (Φ): Στατιστικώς σημαντική διαφορά, επίσης, παρατηρήθηκε και ως προς το Φ των μαθητών όσον αφορά στη ΣΑ τους. Αναλυτικότερα, η σύγκριση των μέσων τιμών ανέδειξε (βλέπε Γράφημα 11) ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ($Z = -2,247$, $p \leq 0,025$) της ΣΑ μεταξύ αγοριών ($\bar{X} = 2,3211$) και κοριτσιών ($\bar{X} = 2,2692$).

13. E2 = Πόσο συχνά σου κάνουν τα χατίρια οι εκπαιδευτικοί σου;

14. E10 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι «όμορφο παιδί» οι εκπαιδευτικοί σου;

15. E25 = Πόσο συχνά χαίρονται όταν πετύχεις κάτι σημαντικό οι γονείς σου ;

16. E30 = Πόσο συχνά σου εκδηλώνουν την αγάπη τους οι γονείς σου;

Γράφημα 11. Μέση Τιμή ΣΑ ανά Σχολική Βαθμίδα και Φύλο

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι έλεγχοι ανεξαρτησίας της ΣΑ με τις πολυεπίπεδες-πολύτιμες ανεξάρτητες μεταβλητές¹⁷.

Πίνακας 3. Συγκρίσεις μέσων τιμών ΣΑ και Α με πολυεπίπεδες-πολύτιμες μεταβλητές

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Συνολική Ανατροφοδότηση	
	O-W Anova (F)	$p < =$
3. Πληθυσμός Γεωγραφικής Περιοχής Σχολείου (ΠΓΠΣ)	1,779	0,169
4. Επαγγελματικός-Ακαδημαϊκός Προσανατολισμός (ΕΑΠ)	16,460	0,001*
5. Επάγγελμα Πατέρα (ΕΠ)	2,154	0,001*
6. Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα (ΜΕΠ)	4,902	0,001*
7. Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας (ΜΕΜ)	4,228	0,001*
8. Κοινωνικό Προφίλ Οικογένειας (ΚΠΟ)	9,920	0,001*
9. Πλήθος Αδελφών (ΠΑ)	2,965	0,019**

(ζεύσιμη πιθανότητα: * $p < =, 01$, ** $, 01 < p < , 05$)

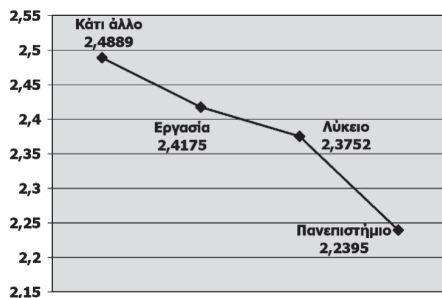
3. Πληθυσμός Γεωγραφικής Περιοχής Σχολείου (ΠΓΠΣ): Τα ερευνητικά δεδομένα και οι αναλύσεις δεν ανέδειξαν καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ ΣΑ των μαθητών και ΠΓΠΣ ($F=1,779$, $p < =, 169$).

4. Επαγγελματικός-Ακαδημαϊκός Προσανατολισμός (ΕΑΠ): Η ΣΑ των μαθητών σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τον ΕΑΠ τους ($F=16,460$, $p < =0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή της ΣΑ μεταξύ των τιμών του ΕΑΠ με τη μέθοδο του Scheffé (βλέπε Γράφημα 12), αναδεικνύεται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ όσων μαθητών δήλωσαν ότι θέλουν να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο ($\bar{X}=2,2395$) σε σύγκριση με όσους δήλωσαν ότι θέλουν να τελειώσουν το Λύκειο και μετά να εργασθούν ($\bar{X}=2,3752$) ($p < =0,001$), να εργασθούν αμέ-

17. Στοιχεία, όπως οι τυπικές αποκλίσεις (S_n) της μέσης τιμής της ΣΑ σε κάθε επίπεδο των ανεξάρτητων μεταβλητών και ο τρόπος υπολογισμού των διαφορών επιπέδων του ΚΠΟ, δεν έχουν περιληφθεί στο κείμενο για λόγους οικονομίας, ωστόσο, είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου.

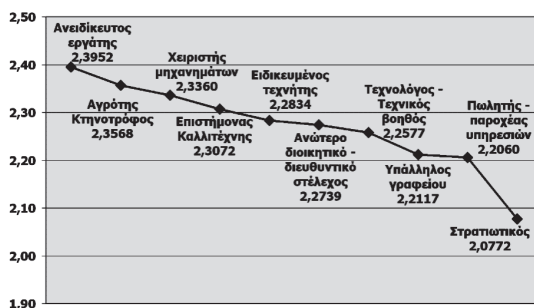
σως ($\bar{X}=2,4175$) ($p<0,020$) ή να κάνουν κάτι άλλο ($\bar{X}=2,4889$) ($p<0,001$).

Γράφημα 12. Μέση Τιμή ΣΑ ανά Επίπεδο Επαγγελματικού-Ακαδημαϊκού Προσανατολισμού



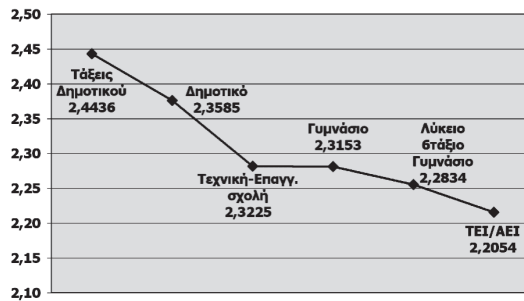
5. Επάγγελμα Πατέρα (ΕΠ): Το ΕΠ σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη ΣΑ ($F=2,154$, $p<0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή της ΣΑ μεταξύ των τιμών του ΕΠ με τη μέθοδο LSD (βλέπε Γράφημα 13), γίνεται φανερό ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι ανειδίκευτος εργάτης ($\bar{X}=2,3952$) διαφέρουν σημαντικά ως προς τη ΣΑ που εκτιμούν ότι δέχονται από τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι στρατιωτικός ($\bar{X}=2,0772$) ($p=0,021$), ειδικευμένος τεχνίτης ($\bar{X}=2,2834$) ($p=0,044$), πωλητής/παροχέας υπηρεσιών ($\bar{X}=2,2060$) ($p=0,004$), υπάλληλος γραφείου ($\bar{X}=2,2117$) ($p=0,009$) ή ανώτερο διοικητικό/διευθυντικό στέλεχος ($\bar{X}=2,2739$) ($p<0,046$). Επίσης, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας ασχολείται με αγροτικές/κτηνοτροφικές εργασίες ($\bar{X}=2,3568$) διαφέρουν σημαντικά ως προς τη ΣΑ που εκτιμούν ότι δέχονται σε σχέση με εκείνους των οποίων ο πατέρας είναι στρατιωτικός ($p=0,036$), πωλητής/παροχέας υπηρεσιών ($p=0,008$) και υπάλληλος γραφείου ($p=0,019$). Ακόμη, διαφορές ως προς τη ΣΑ εντοπίζονται μεταξύ των μαθητών με πατέρα χειριστή μηχανημάτων ($\bar{X}=2,3360$) σε σχέση με τα παιδιά των υπαλλήλων γραφείου ($p=0,046$) και των πωλητών/παροχέων υπηρεσιών ($p=0,046$).

Γράφημα 13. Μέση Τιμή ΣΑ ανά Επαγγελματικό Επίπεδο Πατέρα



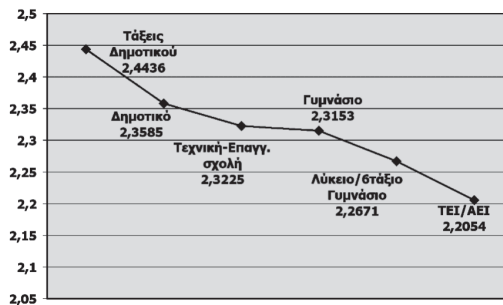
6. Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα (ΜΕΠ): Το ΜΕΠ σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη ΣΑ ($F=4,902$, $p<0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή της ΣΑ μεταξύ των τιμών του ΜΕΠ με τη μέθοδο του Scheffé (βλέπε Γράφημα 14), προκύπτει ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει το Δημοτικό ($\bar{X}=2,3760$) διαφέρουν σημαντικά ως προς τη ΣΑ από εκείνους των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Λυκείου ή εξαταξίου Γυμνασίου ($\bar{X}=2,2158$) ($p=0,002$).

Γράφημα 14. Μέση Τιμή ΣΑ ανά Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα



7. Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας (ΜΕΜ): Το ΜΕΜ, επίσης, σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη ΣΑ ($F=4,228$, $p<0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή της ΣΑ μεταξύ των τιμών του ΜΕΜ με τη μέθοδο του Scheffé (βλέπε Γράφημα 15), φαίνεται ότι όσοι μαθητές έχουν μητέρα απόφοιτο του Πανεπιστημίου ($\bar{X}=2,2054$) διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς τη ΣΑ τους από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει τελειώσει το Δημοτικό ($\bar{X}=2,4436$) ($p=0,008$).

Γράφημα 15. Μέση Τιμή ΣΑ ανά Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας

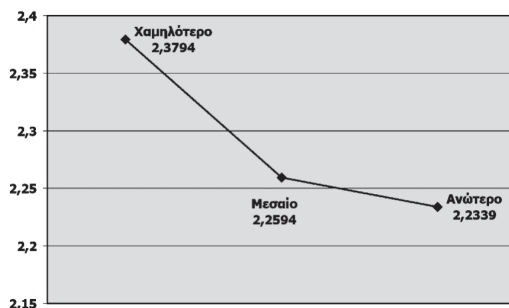


8. Κοινωνικό Προφίλ Οικογένειας (ΚΠΟ): Η μεταβλητή ΚΠΟ αποτελεί τη σύμπτυξη των μεταβλητών ΕΠ, ΜΕΠ και ΜΕΜ σε μία συνεχή μεταβλητή. Συνεπώς, όπως φάνηκε από την παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την καθεμία από τις μεταβλητές από τα οποίες προέρχεται, η ΣΑ των μαθητών διαφοροποιεί-

ται σημαντικά ανάμεσα στις τιμές των τριών αυτών μεταβλητών. Όπως, λοιπόν, ήταν αναμενόμενο, παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από τις συγκρίσεις της μέσης τιμής της ΣΑ μεταξύ των τιμών του ΚΠΟ.

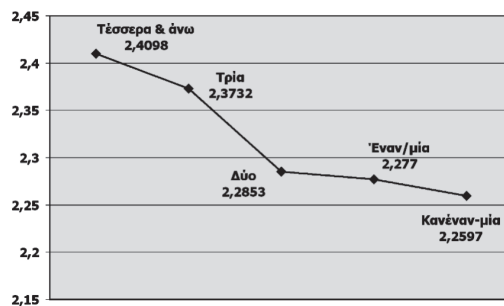
Συγκεκριμένα, η ΣΑ των μαθητών σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το ΚΠΟ ($F=9,920$, $p<0,001$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή της ΣΑ, μεταξύ των τιμών του ΚΠΟ με τη μέθοδο του Scheffé (βλέπε Γράφημα 16), υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών που ανήκουν στο υψηλότερο ΚΠΟ ($\bar{X}=2,2339$) σε σχέση με μαθητές που ανήκουν στο μεσαίο ΚΠΟ ($\bar{X}=2,2594$) ($p<0,001$), όχι όμως σε σχέση με τους μαθητές που ανήκουν στο χαμηλότερο ΚΠΟ ($\bar{X}=2,3794$). Παράλληλα, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p<0,001$) μεταξύ μαθητών που ανήκουν στο μεσαίο ΚΠΟ και εκείνων που ανήκουν στο χαμηλότερο ΚΠΟ.

Γράφημα 16. Μέση Τιμή ΣΑ ανά Επίπεδο Κοινωνικού Προφίλ Οικογένειας



9. Πλήθος αδελφών (ΠΑ): Η ΣΑ των μαθητών σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το ΠΑ ($F=2,965$, $p=0,019$). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή της ΣΑ μεταξύ των τιμών του ΠΑ με τη μέθοδο LSD (βλέπε Γράφημα 17), παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μαθητών που έχουν τέσσερα ή παραπάνω αδέρφια ($\bar{X}=2,4098$) σε σχέση με τους μαθητές με δύο αδέρφια ($\bar{X}=2,2853$) ($p=0,034$), με ένα/μία αδελφό/ή ($\bar{X}=2,2770$) ($p=0,018$) ή σε σχέση με τα μοναχοπαίδια ($\bar{X}=2,2597$) ($p=0,037$). Στατιστικώς σημαντική διαφορά της ΣΑ των μαθητών υπάρχει, επίσης, μεταξύ εκείνων που έχουν τρία αδέρφια και εκείνων που έχουν δύο ($p=0,031$) ή ένα ($p=0,010$).

Γράφημα 17. Μέση Τιμή ΣΑ ανά Πλήθος Αδελφών



Συζήτηση

Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν στο γεγονός ότι η ΣΑ που λαμβάνουν οι μαθητές από σημαντικά πρόσωπα του κοινωνικού τους περιγύρου, έτσι όπως εκτιμάται από τους ίδιους, αποτελεί ένα μέγεθος το οποίο διαμορφώνεται σε άμεση σχέση με μια σειρά κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών τους, όπως είναι το φύλο, η σχολική βαθμίδα, το πλήθος των αδελφών, το κοινωνικό προφίλ της οικογένειας, ο επαγγελματικός-ακαδημαϊκός προσανατολισμός τους κ.ά. και, συνεπώς, εξαρτάται, κατά μια έννοια, από αυτά. Κατ' επέκταση, τα χαρακτηριστικά αυτά, σύμφωνα και με όσα αναφέρονται παραπάνω, επιδρούν στη συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων μαθητών, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και, γενικότερα, στην αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό σύνολο. Συνεπώς, ο στόχος της παρούσας έρευνας, όπως τέθηκε εξ αρχής, δηλαδή, η ανάδειξη της σπουδαιότητας της ΣΑ που (εκτιμούν ότι) δέχονται οι μαθητές από τους «σημαντικούς άλλους» στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς/δράσης και της προσωπικότητάς τους, μέσα από τις επιδράσεις που ασκούν συγκεκριμένοι κοινωνικο-δημογραφικοί παράγοντες στη ΣΑ τους, ενισχύθηκε σε μεγάλο βαθμό με τη συμβολή αξιολογών ερευνητικών ερευσμάτων.

Το ερευνητικό αυτό υλικό μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί προς πολλές κατευθύνσεις. Η μία κατεύθυνση είναι αυτή προς την οποία επιβάλλεται να γίνει σαφές το γεγονός ότι όλοι μας, ως γονείς, ως εκπαιδευτικοί, ως ειδικοί της ψυχικής υγείας κ.ά., κατά τη διατύπωση εκτιμήσεων, κρίσεων και αξιολογήσεων ή, ακόμα, και όταν απλώς επικοινωνούμε με τους μαθητές, δεν είμαστε απαλλαγμένοι από επιδράσεις που ασκούν τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους στη σκέψη, τη συμπεριφορά και κατ' επέκταση στην κρίση μας. Είμαστε, κατά μια έννοια, «προκατειλημμένοι» ακόμα κι όταν δεν το συνειδητοποιούμε ή, σύμφωνα με μια πιο τεχνική διατύπωση, είμαστε «έμφορτοι θεωρητικών απόψεων» που σχετίζονται με αυτά τα χαρακτηριστικά, επηρεάζοντας τη σκέψη και τη συμπεριφορά μας. Μια εξίσου πιθανή άποψη είναι εκείνη σύμφωνα με την οποία οι εκτιμήσεις των μαθητών για τη ΣΑ τους καθώς και η στενή σχέση της με τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, δεν αντανakλούν την «πραγματική» ανατροφοδότηση που λαμβάνουν και δεν οφείλονται σε ασυνείδητα «θεωρητικά φορτία» των «σημαντικών άλλων». Αντίθετα, οι εκτιμήσεις των μαθητών παράγονται υπό την επίδραση των ίδιων των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών τους, τα οποία καθορίζουν τη φορά και την κατεύθυνση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη στάση των άλλων απέναντί τους. Ένα παράδειγμα του παραπάνω αδιεξόδου αποτελεί το ακόλουθο ερώτημα: «Πού οφείλεται η στατιστικώς σημαντική διαφορά της ΣΑ μεταξύ αγοριών και κοριτσιών; Οι σημαντικοί άλλοι τηρούν θετικότερη στάση απέναντι στα κορίτσια ή τα κορίτσια ερμηνεύουν ως θετική ανατροφοδότηση περισσότερα μη-

νύματα των σημαντικών άλλων απ' ότι τα αγόρια, ή μήπως, ως τρίτη εκδοχή, τα αγόρια ερμηνεύουν πιο απαισιόδοξα τα μηνύματα του κοινωνικού περιγύρου και εμφανίζονται να υστερούν των κοριτσιών ως προς τη ΣΑ που εκτιμούν ότι δέχονται;». Τα ερωτήματα που γεννώνται είναι πολλά και τα περισσότερα δύσκολο να απαντηθούν. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου κειμένου, ωστόσο, δεν μας ενδιαφέρει τόσο η απάντηση παρόμοιων ερωτημάτων όσο η αξιοποίηση του ερευνητικού πορίσματος, της ίδια της διαφοροποίησης, προς όφελος των μαθητών μέσω παρεμβάσεων προς τους ίδιους και/ή προς τον κοινωνικό περίγυρο.

Ανεξάρτητα από τα παραπάνω, λοιπόν, η γνώση αυτή πρέπει να αξιοποιηθεί για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του άμεσου κοινωνικού περιγύρου των μαθητών (οικογένεια και συμμαθητές), καθώς και των ειδικών που ασχολούνται με μαθητές (εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κ.ά.). Κάθε άτομο που ασχολείται με παιδιά και εφήβους οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικό και επιφυλακτικό σε κάθε του εκδήλωση, καθώς καθετί που εκφράζει γι' αυτά/ούς με λόγια, με ενέργειες ή με τη γλώσσα του σώματος, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της εικόνας που έχουν τα παιδιά και οι έφηβοι για τον εαυτό τους (αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση) και του ρόλου τους μέσα στο σχολείο και την κοινωνία. Συνεπώς, με την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση ή, όπου χρειάζεται, με την εκπαίδευση των «σημαντικών άλλων», εξασφαλίζεται ότι τα παραπάνω πορίσματα και ο ευρύτερος προβληματισμός γίνονται κατανοητά και αφομοιώνονται στην καθημερινή αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές. Σε αντίθετη περίπτωση, με την εφαρμογή περιστασιακών διαισθητικών ή βιωματικών χειρισμών, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μετατραπεί ο κοινωνικός περίγυρος των μαθητών σε «ηθικό αυτουργό», που με τις κρίσεις του προλείπει το έδαφος για την εκδήλωση συγκεκριμένων αρνητικών μορφών συμπεριφοράς, «επιβεβαιώνοντας» απλώς την αρχική, τυχόν αρνητική, άποψή του.

Η άλλη κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να αξιοποιηθεί το παραπάνω ερευνητικό υλικό είναι ότι, γνωρίζοντας πλέον τη στενή σχέση της ΣΑ του κοινωνικού περιγύρου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών, αποκτούμε μια δικλείδα ασφαλείας υπέρ της, όσο το δυνατόν, πιο ακριβούς και αξιόπιστης μέτρησης και ερμηνείας διαφόρων συναφών φαινομένων, καθώς διαφεύγουμε τον κίνδυνο συνειδητών ή μη προσπαθειών (αυτό)πααραπλάνησης, τόσο από μέρους των μαθητών σχετικά με την εκτίμησή τους για την ανατροφοδότηση που δέχονται, όσο και από μέρους του κοινωνικού περιγύρου σχετικά με τη στάση (ανατροφοδότηση) που εκδηλώνει απέναντί τους.

Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση των ευρημάτων όσον αφορά στη σχέση της ΣΑ με καθένα χαρακτηριστικό χωριστά. Παράλληλα, επιχειρούνται ερμηνευτικές προσεγγίσεις τους, οι οποίες ταυτόχρονα λειτουργούν ως αφορμή για νέες ερευνητικές αναζητήσεις και ως «τροφή» για επιστημονικό διάλογο.

ΣΑ και Σχολική Βαθμίδα: Όσον αφορά στη σχέση της μεταβλητής ΣΒ με

τη ΣΑ, παρατηρούμε ότι οι μαθητές Δημοτικού εμφανίζονται να διατυπώνουν θετικότερες εκτιμήσεις απ' ό,τι οι μαθητές Γυμνασίου, εύρημα αναμενόμενο, αφού το ίδιο ισχύει και σε όλες τις επιμέρους εκτιμήσεις των μαθητών σχετικά με την ανατροφοδότηση που δέχονται από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και γονείς αντίστοιχα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Cheng & Chan, 2004:1359-1369). Η διαφοροποίηση αυτή εξηγείται σύμφωνα με την άποψη που θεωρεί ότι οι μαθητές Δημοτικού είναι πιο φρόνιμοι και λιγότερο αντιδραστικοί-επαναστατικοί απ' ό,τι οι μαθητές Γυμνασίου, οι οποίοι διακρίνονται από τάσεις αμφισβήτησης απόμων και θεσμών. Κατά συνέπεια, δέχονται λιγότερες επιπλήξεις και βιώνουν λιγότερες συγκρούσεις στις σχέσεις τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο με αποτέλεσμα να εκτιμούν θετικότερα τη στάση και τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου που δέχονται περισσότερη αυστηρότητα, υψηλότερες απαιτήσεις και κατά συνέπεια εκτιμούν αρνητικότερα την ανατροφοδότηση που δέχονται. Γενικά, όσον αφορά στην σχέση ΣΑ και ΣΒ και εμμέσως της ηλικίας των μαθητών, η αξία της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών αυξάνεται στο βαθμό που επηρεάζει τις αυτοαντιλήψεις των μαθητών καθώς μειώνεται η αξία της ανατροφοδότησης των γονέων τους για τις επιδόσεις τους από χρονιά σε χρονιά. Δηλαδή, το πρότυπο του γονέα αντικαθίσταται σταδιακά από το πρότυπο του εκπαιδευτικού (Spinath & Spinath, 2005), φαινόμενο, για άλλη μια φορά, ενδεικτικό της σπουδαιότητας της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και γενικότερα της σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικών.

ΣΑ και Πληθυσμός Γεωγραφικής Περιοχής Σχολείου: Όσον αφορά στη σχέση του ΠΓΠΣ με τη ΣΑ, προέκυψε ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση ανάμεσα στις εκτιμήσεις των τριών κατηγοριών μαθητών (από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές) σχετικά με την ΣΑ που λαμβάνουν από τον άμεσο κοινωνικό τους περίγυρο. Το γεγονός αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι ο ΠΓΠΣ επηρεάζει περισσότερο τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές και λιγότερο τη συμπεριφορά, τη δράση και τις συνήθειες των μαθητών τις οποίες και αφορά το μεγαλύτερο μέρος της στάσης του κοινωνικού περιγύρου απέναντί τους, με αποτέλεσμα η ανατροφοδότηση και οι εκτιμήσεις των μαθητών γι' αυτήν να μην σχετίζονται, πόσο μάλλον να επηρεάζονται, από τον ΠΓΠΣ.

ΣΑ και Φύλο: Όσον αφορά στη σχέση του Φ με τον παράγοντα της ΣΑ, τα κορίτσια εμφανίζονται με θετικότερες εκτιμήσεις για τη ΣΑ που λαμβάνουν, απ' ό,τι τα αγόρια, τα οποία εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένα από τα κορίτσια. Πρόκειται για μια διαφοροποίηση που, σύμφωνα με τα δεδομένα, φαίνεται να προκύπτει περισσότερο από τη στάση των συμμαθητών απέναντί τους και λιγότερο από τη στάση των εκπαιδευτικών ή των γονέων τους, για τους οποίους δεν φάνηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Η θετικότερη ΣΑ που εκτιμούν ότι δέχονται τα κορίτσια έναντι των αγοριών θα μπορούσε (διακινδυνεύοντας μια υποθετική ανάγνωση των ευρημάτων) να θεωρηθεί αποτέλεσμα της στερεοτυπικής άποψης ότι τα κορίτσια (έχουν μάθει να) είναι πιο «φρόνιμα» ή εμπλέκονται λιγότερο σε συγκρούσεις και τσακωμούς απ' ό,τι τα αγόρια και, συνεπώς, είναι αναμενόμενο να βιώνουν λιγότερες περιστάσεις αρνητικής ανατροφοδότησης απ' ό,τι τα αγόρια. Επεκτείνοντας την παραπάνω άποψη, θα μπορούσε, επίσης, να υποθέσει κανείς ότι η διαφορά στις εκτιμήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών προκύπτει ως συνεπακόλουθο του κοινωνικού στερεότυπου που θέλει τον κοινωνικό περίγυρο να είναι πιο τρυφερός, επιεικής, ευγενικός, υποχωρητικός με τα κορίτσια (κατ' αναλογία με τις γυναίκες), απ' ό,τι με τα αγόρια. Τα αγόρια θεωρούνται πιο σκληρά, πιο ανθεκτικά και συνεπώς αντέχουν (και χρειάζονται) περισσότερη σκληραγώγηση. Αντίθετα, τα κορίτσια θεωρούνται πιο ευαίσθητα και άρα δεν αντέχουν σε «τραχείς» χειρισμούς. Έτσι, ο κοινωνικός περίγυρος δίνει αρνητική ανατροφοδότηση με μεγαλύτερη ευκολία στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Η άποψη αυτή συγκλίνει με τα ευρήματα που εμφανίζουν τα αγόρια να διατυπώνουν αρνητικότερες εκτιμήσεις για τη ΣΑ που δέχονται έναντι των κοριτσιών, τα οποία, αντίστοιχα, εμφανίζονται με θετικότερες εκτιμήσεις για τη ΣΑ που λαμβάνουν.

Ωστόσο, τα δεδομένα μας δε φαίνεται να στηρίζουν την παραπάνω υπόθεση. Αντίθετα, αυτό που προκύπτει είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν οι μαθητές τη στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων τους δεν σχετίζεται με το φύλο τους ή, διατυπώνοντας διαφορετικά το συμπέρασμα αυτό, η ανατροφοδότηση που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς απέναντι στους μαθητές δεν διαφοροποιείται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον, μη αναμενόμενο σύμφωνα με τα παραπάνω, εύρημα. Αυτή η απουσία διαφοροποίησης, βεβαίως, μπορεί να σημαίνει ότι εφαρμόζονται διαφοροποιημένα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς και παροχής ανατροφοδότησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών από μέρους των εκπαιδευτικών και των γονέων. Μπορεί, για παράδειγμα, να σημαίνει ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο απαιτητικοί απέναντι στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια σε ζητήματα επίδοσης και διαγωγής. Αντίθετα, μπορεί να είναι πιο απαιτητικοί απέναντι στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια σε ζητήματα αθλητικών-σωματικών επιδόσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ενδεικτικό και ενισχυτικό αυτής της άποψης είναι το πόρισμα μιας έρευνας των Hay & Ashman (2003:77-91) σύμφωνα με την οποία τα αγόρια στηρίζουν τη συναισθηματική τους σταθερότητα στις σχέσεις με τους γονείς τους περισσότερο από τα κορίτσια, που δέχονται μεγαλύτερη επίδραση από τους συνομηλίκους τους. Πιθανώς, μάλιστα, τα αγόρια να αντιμετωπίζονται ευνοϊκότερα από τα κορίτσια στο σχολείο και στο σπίτι από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, αντίστοιχα. Ενδεικτικά, υπάρχουν ευρήματα ερευνών που αναφέρουν ότι όταν τα αγόρια θέτουν ερωτήσεις, λαμβάνουν πιο λεπτομερείς

απαντήσεις, δέχονται πιο εποικοδομητική κριτική για τις εργασίες τους και αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ανοχή απ' ό,τι τα κορίτσια σε περιπτώσεις ξεσπασμάτων θυμού ή αντιπαράθεσης με τους ενήλικες (Rosenberg, 1995:1-6). Το σύγγραφο πάντως είναι ότι οι μαθητές (εκτιμούν ότι) δέχονται διαφοροποιημένη ως προς το φύλο τους ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους.

ΣΑ και Επαγγελματικός-Ακαδημαϊκός Προσανατολισμός: Όσον αφορά στη σχέση του ΕΑΠ των μαθητών με τη ΣΑ που λαμβάνουν από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και γονείς, έγινε φανερό ότι οι μαθητές που έχουν υψηλές επαγγελματικές-ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, όπως για παράδειγμα αυτοί που επιθυμούν να φοιτήσουν στο Πανεπιστήμιο, εκτιμούν ότι δέχονται θετικότερη ανατροφοδότηση απ' ό,τι όλοι οι υπόλοιποι (δηλαδή, όσοι επιθυμούν να εργασθούν αμέσως μετά την υποχρεωτική ή μη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή να κάνουν κάτι άλλο). Η πιθανότερη ερμηνεία αυτού του ευρήματος εντοπίζεται στο γεγονός ότι όσο υψηλότερες είναι οι φιλοδοξίες των μαθητών τόσο περισσότερες ταυτίζονται με τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα περί επαγγελματικής αναγνώρισης, αποκατάστασης και «εξασφάλισης» του μέλλοντος, με αποτέλεσμα τη θετικότερη στάση των άλλων απέναντί τους. Αντίθετα, όσο θετικότερη είναι η ανατροφοδότηση που δέχονται οι μαθητές, τόσο περισσότερη εμπιστοσύνη αποκτούν στον εαυτό τους, ενισχύονται τα κίνητρά τους και αυξάνονται οι προσδοκίες που προβάλλουν στον εαυτό τους. Ανεβάζοντας τον πήχη των ακαδημαϊκών-επαγγελματικών φιλοδοξιών τους, δέχονται μεγαλύτερη αναγνώριση και επιβράβευση με αποτέλεσμα να βιώνουν και, κατ' επέκταση, να διατυπώνουν θετικότερες εκτιμήσεις για την ΣΑ που δέχονται.

ΣΑ και Κοινωνικό Προφίλ Οικογένειας (Επάγγελμα Πατέρα, Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων): Όσον αφορά στη σχέση του ΚΠΟ με την ΣΑ που λαμβάνουν οι μαθητές πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι αποτελεί μια μεταβλητή που εμπερικλείει και, συνεπώς, φέρει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των μεταβλητών-ερωτήσεων που αντιστοιχούν στο επάγγελμα του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του κάθε μαθητή. Τα δεδομένα της έρευνας ανέδειξαν ότι η ΣΑ των μαθητών διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά σε σχέση με το ΚΠΟ.

Συγκεκριμένα, μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικό ΚΠΟ διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά στις εκτιμήσεις τους σχετικά με τη ΣΑ που δέχονται. Όσο υψηλότερο είναι το ΚΠΟ ενός μαθητή τόσο υψηλότερη είναι η ΣΑ που (εκτιμά ότι) δέχεται. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται κυρίως στην επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, στοιχείο που ανέδειξαν αναλύσεις οι οποίες παραλείπονται καθώς ξεφεύγουν από τους άμεσους στόχους της παρούσας μελέτης. Οι μαθητές που ανήκουν στο χαμηλότερο ΚΠΟ εκτιμούν ότι αντιμετωπίζονται με πιο αρνητικό τρόπο απ' ό,τι εκτιμούν οι μαθητές που ανήκουν στο ανώτερο ΚΠΟ. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της διαφοροποίησης βρίσκεται στις ικανότητες και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές, ανάλογα με τις ευκαιρίες

που τους παρείχαν οι οικογένειές τους. Μαθητές του ανώτερου ΚΠΟ απολαμβάνουν αυξημένες ευκαιρίες και, συνεπώς, αναπτύσσουν αυξημένες ικανότητες και δεξιότητες με αποτέλεσμα να δέχονται συχνότερα θετική ανατροφοδότηση από τον κοινωνικό τους περίγυρο σε σχέση με μαθητές που ανήκουν στο μεσαίο ή το χαμηλότερο ΚΠΟ. Η επιβράβευση-θετική ανατροφοδότηση που παρέχεται ή όχι συχνά σχετίζεται με τα κυρίαρχα ενδυσματολογικά, διατροφικά, γλωσσικά κ.α. πρότυπα ή με επιλογές και χαρακτηριστικά που αφορούν στην καταγωγή, στις συνήθειες, στους τρόπους διασκέδασης κ.λπ. Τα πρότυπα αυτά μάλιστα υιοθετούνται από τους μαθητές όλων των ΚΠΟ, είτε πληρούν τα κριτήρια που θέτουν αυτά τα πρότυπα είτε όχι, προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη για ταύτιση με την πλειονότητα του κοινωνικού συνόλου και για αποδοχή. Δεδομένου ότι το ΜΕΜ και το ΜΕΠ επηρεάζουν τις εκτιμήσεις των μαθητών για τη ΣΑ που λαμβάνουν, είναι εύλογο ότι ο συνδυασμός (η σύμπτυξη) τους με το ΕΠ, που και αυτό ανάλογα με το κοινωνικό του κύρος και το οικονομικό του αντίκρισμα σχετίζεται με την ΣΑ των μαθητών, δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης του ρόλου του ΚΠΟ στη διαμόρφωση των εκτιμήσεων των μαθητών για τη ΣΑ που λαμβάνουν. Η ΣΑ μάλιστα επιβαρύνεται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις μαθητών με γονείς χαμηλόμισθους υπαλλήλους και εργάτες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, όπως είναι τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών, συχνά λόγω των επιδράσεων από στερεότυπα και προκαταλήψεις που σχηματίζονται εναντίον τους ως προϊόν μιας ευρύτερης κοινωνικο-πολιτικής στάσης (Γαλάνης, 1999α & 1999β).

ΣΑ και Πλήθος Αδελφών: Όσον αφορά στη σχέση του ΠΑ με τη ΣΑ προέκυψε ότι η ΣΑ διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ μαθητών που έχουν τέσσερα ή παραπάνω αδέρφια σε σχέση με τους μαθητές με δύο αδέρφια, με έναν/μία ή με κανέναν/καμμία αδελφό/ή. Στατιστικώς σημαντική διαφορά υπήρξε, επίσης, μεταξύ των μαθητών που έχουν τρία αδέρφια και εκείνων που έχουν δύο ή έναν/μία αδελφό/ή. Γενικά, όσο λιγότερα είναι τα αδέρφια τόσο υψηλότερες εμφανίζονται οι εκτιμήσεις των μαθητών για τη ΣΑ που δέχονται. Πιθανότατα αυτό συμβαίνει γιατί όσο λιγότερα είναι τα αδέρφια, τόσο περισσότερη προσοχή εστιάζεται πάνω στα παιδιά και τόσο περισσότερο ενισχύεται η ΣΑ που δέχονται. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η σύγκριση είναι μειωμένη, τόσο για τα ίδια όσο και για τους γονείς τους με αποτέλεσμα να δέχονται συχνότερα υποστήριξη και θετική ανατροφοδότηση, σε υπερβολικό, μερικές φορές, βαθμό. Αντίθετα, όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών, τόσο περισσότερο μοιράζεται η προσοχή των γονέων και η ενίσχυση κάθε παιδιού, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η σύγκριση του κάθε παιδιού με τα αδέρφια του, με αποτέλεσμα κάθε παιδί να δέχεται ενίσχυση και υποστήριξη με μικρότερη συχνότητα και ένταση, σε ρεαλιστικότερη βάση, κάτω από το βάρος της σύγκρισης του μαθητή με τα αδέρφια του, του μειωμένου διαθέσιμου χρόνου και της μικρότερης συναισθημα-

τικής φόρτισης - εξάρτησης των γονέων, που ισχύει για παράδειγμα σε σχέση με τα μοναχοπαιδιά.

Τελικά Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω αποτελέσματα, προκύπτει ότι η ΣΑ των μαθητών βρίσκεται υπό την επίδραση πολλών παραγόντων που όλοι μαζί, άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο, άλλοι άμεσα και άλλοι έμμεσα, συμβάλλουν στον τρόπο που τα παιδιά και οι έφηβοι αντιλαμβάνονται και εκτιμούν τη στάση των «σημαντικών άλλων» απέναντί τους. Από τα ευρήματα της έρευνας αναδείχθηκε ότι η ΣΑ των μαθητών δεν είναι ανεξάρτητη και συνεπώς επηρεάζεται από το φύλο τους, τη σχολική βαθμίδα στην οποία ανήκουν (χαρακτηριστικό που εμπερικλείει και την ηλικία των μαθητών), από τον επαγγελματικό-ακαδημαϊκό προσανατολισμό τους, από το πλήθος των αδελφών τους και από το κοινωνικό προφίλ της οικογένειάς τους (χαρακτηριστικό που εμπερικλείει το επάγγελμα του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους).

Τα αποτελέσματα αυτά, αρχικά, ικανοποιούν την ανάγκη για πιο σαφή και αξιόπιστη μέτρηση της ΣΑ, καθώς αποδεικνύουν ότι όσο περισσότερα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία συγκεντρώνουμε σχετικά με τους μαθητές τόσο ασφαλέστερα μπορούμε να εκτιμήσουμε και, πιθανώς, να προβλέψουμε τη ΣΑ τους και, κατ' επέκταση, τις επιδράσεις που αυτά τα χαρακτηριστικά ασκούν στην προσωπικότητα και την ατομική και κοινωνική δράση και συμπεριφορά των μαθητών. Συνήθως, οι περισσότεροι, ακόμα και οι ειδικοί πολλές φορές, παραβλέπουν τη σημασία και την καθοριστικότητα που έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών αναφορικά με τον τρόπο που οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους γύρω τους, τον εαυτό τους, τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν. Τέτοιες μορφές παράβλεψης μάλιστα, όπως έχει τονισθεί, προκαλούν πολλά προβλήματα σε ορισμένα παιδιά (Hatzichristou & Papadatos, 1993· Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 2000· Πούλου, 2000· Νόβα-Καλτσούνη, 2001· Lumsden, 2002· Κωνσταντίνου, 2001 & 2003), που συνοδεύονται από την ενεργοποίηση συγκεκριμένων μορφών σκέψης και δράσης, όπως είναι η επιθετικότητα και άλλες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς (βλέπε Τσάκαλης, 2005· Τσάκαλης & Σούρλου, υπό δημ.).

Η δεύτερη ανάγκη που ικανοποιείται με τη συγκέντρωση των παραπάνω ερευνητικών πορισμάτων είναι η συνδυαστική μελέτη και αξιοποίηση των αυτό-τοποθετήσεων των ίδιων των μαθητών με τις εκτιμήσεις των ειδικών επιστημόνων, με απώτερο στόχο τον προσανατολισμό και τη στρατηγική οργάνωση κατάλληλων μελλοντικών παρεμβάσεων, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Αυτές οι μελλοντικές παρεμβάσεις αφορούν τόσο σε άμεσες αλλαγές στον τρόπο χειρισμού και αντιμετώπισης των μαθητών

όσο και στον τρόπο εκπαίδευσης και κατάρτισης των ειδικών που ασχολούνται με το παιδί και τον έφηβο, όπως εκπαιδευτικούς, συμβούλους, ψυχολόγους κ.λπ., καθώς και στη σωστή ενημέρωση και εκπαίδευση των γονεών/κηδεμόνων και συγγενών.

Μάλιστα, τα συγκεκριμένα συμπεράσματα, εκτός από τη χρηστική αξία που έχουν για το έργο των ειδικών, διαδραματίζουν ταυτόχρονα και αξιολογικό διπλό παιδαγωγικό ρόλο. Αφενός παρέχουν ανατροφοδότηση στους υπό εκπαίδευση και κατάρτιση ειδικούς (φοιτητές, μεταπτυχιακούς φοιτητές και καταρτιζόμενους επαγγελματίες) και τους πληροφορούν για τα αδύνατα σημεία της προσπάθειάς τους και τον τρόπο υπέρβασής τους. Αφετέρου τους διδάσκουν τις προδιαγραφές-προϋποθέσεις και τις τεχνικές συγκρότησης κατάλληλων επισημονικών στρατηγικών προσέγγισης ενός συγκεκριμένου προβλήματος (για περισσότερα βλέπε Γαλάνης, 1995α, 1995β & 1999γ).

Οι μαθητές θέτουν στόχους και ενεργούν υπό την καθοδήγηση συγκεκριμένων κινήτρων, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή. Ωστόσο, η βούληση που τους οδηγεί σε αυτές τις ενέργειες συχνά δεν προκύπτει αυτόματα, αλλά χρειάζεται υποστήριξη και ενίσχυση από την οικογένεια και από τους ειδικούς. Ως ένα οικοδόμημα, λοιπόν, με τρεις βάσεις, ο συντονισμός και η συνεργασία οικογένειας και σχολείου στην υπηρεσία της ορθής παροχής ανατροφοδότησης των μαθητών προϋποθέτουν: α) ειδικούς που σχεδιάζουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση και παρέχουν πληροφορίες για την ορθή παροχή της, β) οικογένεια που την εφαρμόζει και την επεκτείνει στα πλαίσια της οικογενειακής συμπαράστασης και υποστήριξης και γ) μαθητές που την προσλαμβάνουν και την αξιοποιούν προς όφελός τους. Εάν η μία από τις βάσεις είναι αδύναμη, το «οικοδόμημα» κινδυνεύει να καταρρεύσει. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην προσφορά ανατροφοδότησης, δηλαδή στην ενίσχυση και επιβράβευση όσων θετικών έχει επιτύχει ο μαθητής και στην επαναδιδασκαλία και καλλιέργεια όσων δεν πραγματοποιήθηκαν ορθά, αποτελούν το κλειδί για τη μεγιστοποίηση της θετικής επίδρασης της παρεχόμενης ανατροφοδότησης (Walberg & Paik, 2000). Η αгаστή συνεργασία των βασικών κοινωνικοποιητικών φορέων, των ονομαζόμενων «σημαντικών άλλων» (οικογένειας, σχολείου, συμμαθητών), μπορεί να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα σχετικά με την παροχή θετικής-επικοινωνιακής ανατροφοδότησης, την αγωγή και κοινωνικοποίηση, την ολόπλευρη ανάπτυξη και την συγκρότηση της προσωπικότητας των μαθητών, χωρίς παρερμηνείες, δυσάρεστες συνέπειες και προβλήματα γι' αυτούς.

Προτάσεις

Απ' όλα τα παραπάνω ευρήματα και τη συζήτηση που προηγήθηκε προκύπτει ότι η ανατροφοδότηση φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερη όταν οδηγεί τα

άτομα να προβληματιστούν σχετικά με την προέλευση και την αιτία των πιθανών σφαλμάτων τους και όχι όταν ενοχικά τους οδηγεί στη στείρα «απομνημόνευση» αυτού που «πρέπει» να ξέρουν ή να πράττουν (Black & Wiliam, 1998). Για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης, επιβάλλεται να είναι εστιασμένη σε συγκεκριμένους τύπους σφαλμάτων και πάντα να συνοδεύεται από στρατηγικές αποφυγής τους. Οι στρατηγικές αυτές οφείλουν να λειτουργούν επικουρικά στους μαθητές, απαλλάσσοντάς τους από άσκοπη ταλαιπωρία και επιτρέποντάς τους την αξιοποίηση όσων γνωρίζουν με κλιμακωτά παρεχόμενες ενδείξεις και συμβουλές, που δεν θα τους χαρίζουν τη λύση, χωρίς όμως ταυτόχρονα να αποτελούν «δοκιμασίες» που πρέπει να ξεπεράσουν για να αποδείξουν την αξία τους. Η ανατροφοδότηση πρέπει να βοηθά τα παιδιά και τους εφήβους στην ανακάλυψη εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης ενός ζητούμενου, χωρίς δογματικές υποδείξεις, οι οποίες συνήθως επιβαρύνουν περισσότερο τους μαθητές. Η ανατροφοδότηση, συνεπώς, είναι αποτελεσματικότερη όταν εστιάζει στην ανάδειξη της διαδικασίας που οδήγησε στην επιτυχία παρά όταν εστιάζει στην ίδια την πρόοδο ως επίτευγμα, κάτι που απαιτεί την ανάπτυξη ποιοτικής επικοινωνίας και διαλόγου με τους μαθητές, αντί γενικών σχολίων και υποδείξεων. (Χατζηχρήστου, 2004· Βλάχος, 2005).

Οι γενικές υποδείξεις και τα σχόλια, αλλά ακόμη και οι βαθμοί που αναφέρονται στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών, «φτάνουν» στα σπίτια τους «απογυμνωμένα» από το πλαίσιο και το ύψος στο οποίο προέκυψαν, χωρίς το σκεπτικό με το οποίο κατέληξαν οι εκπαιδευτικοί σε αυτά. Στο σπίτι γίνονται κατανοητά από την οικογένεια ανάλογα με τις προσδοκίες και, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ανάλογα με το κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων/κηδεμόνων και υπό τη σκιά άλλων ατομικών-οικογενειακών χαρακτηριστικών, τα οποία συχνά δημιουργούν αρνητικό κλίμα για το μαθητή με δυσάρεστες, απρόβλεπτες πολλές φορές, συνέπειες. Συνεπώς, το σχολείο θα πρέπει πριν από τη διατύπωση αξιολογήσεων και κρίσεων, πριν από την παροχή οποιασδήποτε μορφής ανατροφοδότησης προς τους μαθητές, να φροντίζει να ενημερώνεται για πιθανά οικογενειακά ή προσωπικά προβλήματά τους και να έρχεται σε επικοινωνία με τους γονείς προετοιμάζοντάς τους και εξηγώντας τους το πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά, τις προεκτάσεις και το σωστό χειρισμό της εκάστοτε παρέμβασης και ανατροφοδότησης που απευθύνεται στα παιδιά τους. (Τσάκαλης, 2005· Τσάκαλης & Σούρλου, υπό δημ.· Χατζηχρήστου, 2004· Hopf & Hatzichristou, 1999).

Η ανατροφοδότηση δεν πρέπει να περιορίζεται στο γνωστικό πεδίο ή εν γένει στις επιδόσεις, αλλά να επεκτείνεται σε πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή, όπως είναι τα ενδιαφέροντά του, συγκεκριμένες δεξιότητες, η κοινωνικότητα του κ.ά., αντιμετωπίζοντας τον μαθητή ως ολότητα. Η σαφήνεια, οι τεκμηριωμένες κρίσεις και οι συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση των

μαθητών πρέπει να χαρακτηρίζουν την εκάστοτε επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ή σχολείου-μαθητών σε κλίμα εμπιστοσύνης, εκτίμησης και σεβασμού των προσωπικών «δεδομένων» και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών που σχετίζονται με την πρόδοό τους, τις αδυναμίες τους, τα μαθησιακά τους χαρακτηριστικά κ.λπ. Οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και θετική ανατροφοδότηση, προκειμένου οι πρώτοι να αναπτύξουν προσωπικές στρατηγικές κινήτρων και ισχυρή βούληση. (Βλάχος, 2005· Κολιάδης κ.ά., 2002).

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές ωφελούνται ουσιαστικά όταν βιώνουν τη συμπαράσταση και τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειάς τους. Η συνεργασία αυτή τους επιτρέπει να απολαμβάνουν άμεση, συνεχή και συγκεκριμένη ενίσχυση και επιβράβευση, όχι μόνο για τις επιδόσεις τους, αλλά και για το μόχθο τους, εξασφαλίζοντας την προσήλωση των μαθητών στους στόχους και την προσπάθεια επίτευξής τους και όχι στη σύνδεση της ατομικής τους προόδου με την προσωπική αξία τους. Τότε μόνο μπορεί το σχολείο και η οικογένεια να νιώσουν ανακούφιση και ικανοποίηση, όταν αντιληφθούν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι μαθητές καμαρώνουν για τον εαυτό τους και βιώνουν ικανοποίηση από την ανακάλυψη μέρους μιας λύσης και από τον εντοπισμό των λαθών που τυχόν έγιναν στην πορεία της αναζήτησης και της προσπάθειάς τους, χωρίς το φόβο της κοινωνικής κριτικής και απόρριψης και κυρίως χωρίς το φόβο απώλειας της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού τους.

Πίνακας 4. Στατιστικοί Δείκτες και Κατανομές Συχνοτήτων της Συνολικής Ανατροφοδότησης (42,379%)

Φορτία	Στατιστικοί δείκτες			Μεταβαλτές	Κατανομή Συχνοτήτων				
	$\bar{X}$	S	r_t		Πολύ Συχνά N (%)	Συχνά N (%)	Κάπου-Κάπου N (%)	Σπάνια N (%)	Ποτέ N (%)
615	2,07	1,012	464	E1 = Πόσο συχνά χαίρονται, όταν πετύχεις κάτι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί σου;	784 (32,8)	973 (40,7)	367 (15,3)	218 (9,1)	50 (2,1)
555	3,25	1,105	372	E2 = Πόσο συχνά σου κάνουν τα χατίρια οι εκπαιδευτικοί σου;	145 (6,1)	490 (20,6)	681 (28,7)	756 (31,8)	303 (12,8)
651	2,20	997	571	E3 = Πόσο συχνά σε εταίνουν (σου λένε "μπράβο"), όταν το αξίζεις, οι εκπαιδευτικοί σου;	631 (26,4)	973 (40,7)	502 (21,0)	247 (10,3)	39 (1,6)
358	3,25	1,284	329	E4 = Πόσο συχνά απειλούνε, όταν έχεις κάποιο πρόβλημα, στους εκπαιδευτικούς σου;	238 (10,0)	548 (23,0)	446 (18,7)	667 (28,0)	485 (20,3)
460	2,03	1,116	445	E5 = Πόσο συχνά κάνεις όσα σε συμβουλεύουν οι εκπαιδευτικοί σου;	979 (40,9)	788 (32,9)	316 (13,2)	219 (9,1)	92 (3,8)
687	2,76	1,216	490	E6 = Πόσο συχνά σου εκδηλώνουν την αγάπη τους οι εκπαιδευτικοί σου;	380 (15,9)	749 (31,4)	530 (22,2)	503 (21,1)	223 (9,4)
592	2,57	1,288	472	E7 = Πόσο συχνά σε βοηθούν, όταν έχεις προβλήματα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί σου;	588 (23,8)	763 (32,0)	436 (18,3)	366 (15,3)	254 (10,6)
736	2,56	1,132	568	E8 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καλός μαθητής ή μαθήτρια" οι εκπαιδευτικοί σου;	436 (18,2)	849 (35,4)	601 (25,1)	362 (15,1)	149 (6,2)
607	2,20	1,118	579	E9 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καλό-ευγενικό παιδί" οι εκπαιδευτικοί σου;	759 (31,7)	847 (35,4)	450 (18,8)	226 (9,4)	111 (4,6)
585	3,41	1,374	511	E10 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "όμορφο παιδί" οι εκπαιδευτικοί σου;	254 (10,6)	458 (19,2)	443 (18,6)	491 (20,6)	740 (31,0)
640	2,32	1,187	569	E11 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "έξυμνο παιδί" οι εκπαιδευτικοί σου;	694 (29,0)	810 (33,9)	462 (19,3)	268 (11,2)	156 (6,5)
715	3,33	1,313	522	E12 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καί ο πρώτος/και η πρώτη" οι εκπαιδευτικοί σου;	239 (10,0)	477 (20,0)	539 (22,6)	529 (22,2)	599 (25,1)
664	2,39	1,097	559	E13 = Πόσο συχνά χαίρονται, όταν πετύχεις κάτι σημαντικό, οι συμμαθητές/τριές σου;	515 (21,5)	943 (39,4)	513 (21,4)	309 (12,9)	113 (4,7)
688	2,51	1,076	502	E14 = Πόσο συχνά σου κάνουν τα χατίρια οι συμμαθητές/τριές σου;	396 (16,6)	942 (39,4)	588 (24,6)	341 (14,3)	121 (5,1)
700	2,32	1,094	590	E15 = Πόσο συχνά σε εταίνουν (σου λένε "μπράβο") όταν το αξίζεις, οι συμμαθητές/τριές σου;	440 (18,4)	865 (36,1)	609 (25,4)	364 (15,2)	116 (4,8)
556	2,90	1,272	326	E16 = Πόσο συχνά απειλούνε, όταν έχεις κάποιο πρόβλημα στους συμμαθητές/τριές σου;	358 (15,1)	622 (26,2)	580 (24,4)	486 (20,4)	331 (13,9)
575	2,63	1,103	411	E17 = Πόσο συχνά κάνεις όσα σε συμβουλεύουν οι συμμαθητές/τριές σου;	364 (15,2)	812 (34,0)	688 (28,8)	371 (15,5)	154 (6,4)
786	2,29	1,137	656	E18 = Πόσο συχνά σου εκδηλώνουν την αγάπη τους οι συμμαθητές/τριές σου;	669 (28,1)	839 (35,2)	491 (20,6)	264 (11,1)	122 (5,1)
749	2,26	1,139	571	E19 = Πόσο συχνά σε βοηθούν, όταν έχεις προβλήματα στο σχολείο, οι συμμαθητές/τριές σου;	701 (29,3)	838 (35,1)	480 (20,1)	241 (10,1)	130 (5,4)
562	2,72	1,179	653	E20 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι καλός μαθητής ή μαθήτρια οι συμμαθητές/τριές σου;	377 (15,7)	733 (30,6)	672 (28,1)	397 (16,6)	215 (9,0)
611	2,48	1,191	578	E21 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καλό-ευγενικό παιδί" οι συμμαθητές/τριές σου;	548 (23,0)	805 (33,7)	547 (22,9)	301 (12,6)	185 (7,8)
670	2,71	1,288	522	E22 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "όμορφο παιδί" οι συμμαθητές/τριές σου;	484 (20,3)	678 (28,4)	530 (22,2)	409 (17,1)	286 (12,0)
674	2,60	1,213	559	E23 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "έξυμνο παιδί" οι συμμαθητές/τριές σου;	475 (19,9)	775 (32,5)	576 (24,1)	345 (14,4)	217 (9,1)
511	2,75	1,312	620	E24 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καί ο πρώτος/και η πρώτη" οι συμμαθητές/τριές σου;	475 (19,9)	664 (27,9)	531 (22,3)	388 (16,3)	326 (13,7)
586	1,26	619	593	E25 = Πόσο συχνά χαίρονται, όταν πετύχεις κάτι σημαντικό, οι γονείς σου;	1919 (80,1)	360 (15,0)	72 (3,0)	37 (1,5)	9 (0,4)
480	1,76	871	586	E26 = Πόσο συχνά σου κάνουν τα χατίρια οι γονείς σου;	1109 (46,3)	875 (36,5)	285 (11,9)	110 (4,6)	15 (0,6)
667	1,51	792	657	E27 = Πόσο συχνά σε εταίνουν (σου λένε "μπράβο"), όταν το αξίζεις, οι γονείς σου;	1497 (62,7)	651 (27,3)	164 (6,9)	57 (2,4)	19 (0,8)
451	2,11	1,305	434	E28 = Πόσο συχνά απειλούνε, όταν έχεις κάποιο πρόβλημα, στους γονείς σου;	1095 (45,9)	556 (23,3)	284 (11,9)	271 (11,4)	179 (7,5)
564	1,48	838	523	E29 = Πόσο συχνά κάνεις όσα σε συμβουλεύουν οι γονείς σου;	1606 (67,1)	559 (23,4)	117 (4,9)	74 (3,1)	36 (1,5)
638	1,20	565	718	E30 = Πόσο συχνά σου εκδηλώνουν την αγάπη τους οι γονείς σου;	2041 (85,6)	258 (10,8)	48 (2,0)	26 (1,1)	12 (0,5)
610	1,37	797	658	E31 = Πόσο συχνά σε βοηθούν, όταν έχεις προβλήματα στο σχολείο, οι γονείς σου;	1817 (76,0)	394 (16,5)	85 (3,6)	53 (2,2)	42 (1,8)
570	2,01	1,064	593	E32 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι καλός μαθητής ή μαθήτρια οι γονείς σου;	936 (39,1)	819 (34,2)	380 (15,9)	184 (7,7)	75 (3,1)
645	1,67	914	614	E33 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καλό-ευγενικό παιδί" οι γονείς σου;	1297 (54,5)	730 (30,7)	224 (9,4)	88 (3,7)	41 (1,7)
553	1,73	985	613	E34 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "όμορφο παιδί" οι γονείς σου;	1271 (53,3)	678 (28,4)	263 (11,0)	115 (4,8)	57 (2,4)
577	1,63	912	672	E35 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "έξυμνο παιδί" οι γονείς σου;	1370 (57,4)	678 (28,4)	212 (8,9)	86 (3,6)	41 (1,7)
490	2,29	1,260	588	E36 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καί ο πρώτος/και η πρώτη" οι γονείς σου;	807 (33,9)	719 (30,2)	407 (17,1)	247 (10,4)	203 (8,5)

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aiken, L.R. (1996). *Rating Scales & Checklists. Evaluating Behavior, Personality, and Attitudes*. U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1971). Analysis of Modelling Processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological Modelling Conflicting Theories*, (pp. 105-124). New York: Adline-Atherton.
- Bandura, A. (1989). *Self Regulation of Motivation and Action through Internal Standards and Goal Systems*. Στο L. Pervin (Ed.). *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Black, P. (2003). The Importance of Every Day Assessment. Στο J. M. Atkin and J.E. Coffey (Eds). *Every Day Assessment in Science Classroom*. National Science Teachers Association -NSTA Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. King's College London School of Education.
- Bockaerts, M. (2002). Motivation to Learn. *International Academy of Education. International Bureau of Education – IBE Unesco. Educational Practices Series - No 10*.
- Butler, R. (1987). Task-involving and Ego-involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.
- Cheng, S.T. & Chan, A.C.M. (2004). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: Dimensionality and Age and Gender Differences in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1359-1369.
- Coakes, S.J. & Steed, L.G. (1999). *SPSS. Analysis without Anguish. Versions 7.0, 7.5, 8.0 for Windows*. U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.
- Cole, D.A., Maxwell, S.E. & Martin, J.M. (1997). Reflected Self-Appraisals: Strength and Structure of the Relation of Teacher, Peer, and Parent Ratings to Children's Self-Perceived Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 55-70.
- Dickerson, P. (2000). 'But I'm different to them': Constructing Contrasts between Self and Others in Talk-in-Interaction. *British Journal of Social Psychology*, 39(3), 381-398.
- Hatzichristou, C. & Papadatos, Y. (1993). Juvenile Delinquents' Perceptions of Childhood Parental Rearing Patterns. *Child Abuse and Neglect*, 17, 487-494.
- Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999). Teacher Gender-related Influences in Greek

- Schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 1 -18.
- Karademas, E.C. & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The Stress Process, Self-Efficacy Expectations, and Psychological Health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043.
- Kinney, P.R. & Gray, C.D. (1994). *SPSS for Windows Made Simple*. U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landers, D.M., & Landers, D.M. (1973). Teacher Versus Peer Models: Effects of Model's Presence and Performance Level on Motor Behavior. *Journal of Motor Behavior*, 5, 129-139.
- Litwin, M.S. (1995). *How to Measure Survey Reliability and Validity, The Survey Kit 7*. U.S.A.: Sage.
- Lumsden, L. (2002). *Preventing Bullying*. ERIC Digest.: ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. (ERIC Identifier: ED463563).
- Magill, R. A., Chamberlain, C. J., & Hall, K.G. (1991). Verbal Knowledge of Results as Redundant Information for Learning an Anticipation Timing Skill. *Human Movement Science*, 10, 485-507.
- Martens, R., Burwitz, L., & Zuckerman, J. (1976). Modeling Effects on Motor Performance. *Research Quarterly*, 47, 277-291.
- McCullagh, P. (1993). Modeling: Learning, Developmental, and Social Psychological Considerations. In R.N. Singer, M. Murphey & L.K. Tennant (Eds.). *Handbook of Research on Sport Psychology*, (pp. 106-126). New York: Macmillan.
- McCullagh, P., Weiss, M. R., & Ross, D. (1989). Modelling Considerations in Skill Acquisition and Performance: An Integrated Approach. In K.P. Randolph (Ed.). *Exercise and Sports Sciences Reviews*, (pp. 475-513). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Meulemann, H. (1979). *Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Arbeitsbuch zur sozialwissenschaftlichen Methodenlehr*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Newell, K. M. (1976). Motor Learning without Knowledge of Results through the Development of a Response Recognition Mechanism. *Journal of Motor Behavior*, 8, 209-217.
- Newman, R. S. & Schwager, M. T. (1995). Students' help Seeking during Problem Solving: Effects of Grade, Goal, and Prior Achievement. *American Educational Research Journal*, 32, 352-376.
- Rothenberg, D. (1995). *Supporting Girls in Early Adolescence*. ERIC Digest: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. (ERIC Identifier: ED386331).
- Rust, J. & Golombok, S. (1989). *Modern Psychometrics. The Science of Psychological Assessment*. U.S.A. – U.K.: Routledge.

- Schmidt, R.A. (1991). Frequent Augmented Feedback can Degrade Learning: Evidence and Interpretations. In J. Requin, & G. E. Stelmach (Eds.). *Tutorials in Motor Neuroscience*, (pp. 59-75). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schuchard-Fisher, C., Backhaus, K., Humme, U., Lohrberg, W., Plinke, W. & Schreiber, W. (1982). *Multivariate Analysemethoden: Eine Anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Seroczynski, A. D., Cole, D.A. & Maxwell, S.E. (1997). Cumulative and Compensatory Effects of Competence and Incompetence on Depressive Symptoms in Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(4), 586-597.
- Sheffield, F. D. (1961). Theoretical Considerations in the Learning of Complex Sequential Tasks from Emonstration and Practice. In A.A. Lumsdaine (Ed.). *Student Response in Programmed Instruction*, (pp. 13-32). Washington, DC: National Academy of Science-National Research Council.
- Spinath, B. & Spinath, F.M. (2005). Development of Self-perceived Ability in Elementary School: the Role of Parents' Perceptions, Teacher Evaluations, and Intelligence. *Cognitive Development*, 20(2), 190-204.
- Sprinthall, R.C., Schmutte, G.T. & Sirois, L. (1991). *Understanding Educational Research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Trevarethen, C., Kokkinaki, T., Fiamenghi, G. (1999). What Infants' Imitations Communicate: With Mothers, With Fathers and With Peers. In J. Nadel and G. Butterworth (Eds). *Imitation in Infancy Progress and Prospects of Current Research*, (pp. 127-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Underwood, M. (χχ). *Psychology of Communication: the Self-esteem*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/psy/self_est.html (ανακτήθηκε στις 27-02-2006).
- Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). Effective Educational Practices. *International Academy of Education. International Bureau of Education – IBE Unesco. Educational Practices Series* - No 3.
- Wylie, R.C. (1974©1961). *The Self-Concept. A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βλάχος, Ι.Α. (2005). *Η Αξιολόγηση των Μαθητών στο Γυμνάσιο*. Διαθέσιμο στο <http://users.otenet.gr/~givla1/Evaluation-Gymnasio.htm> (ανακτήθηκε στις 27-02-2006).
- Γαλάνης, Γ.Ν. (1995α©1993). *Ψυχολογία της (Επι)μόρφωσης Ενηλίκων. Θεωρητικές & Πρακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλάνης, Γ.Ν. (1999α). Μετανάστευση, Δημιουργία Στερεοτύπων και Εθνικισμός. Στο Γ.Ν. Γαλάνης & Η. Moser (Επιμ.). *Εισαγωγή στην Πολιτική Ψυχολογία*, (σσ. 227-231). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλάνης, Γ.Ν. (1999β). Μετανάστευση, Επαφή και Σχηματισμός Στερεοτύπων. Στο Γ.Ν. Γαλάνης & Η. Moser (Επιμ.). *Εισαγωγή στην Πολιτική Ψυχολογία*, (σσ. 211-225). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλάνης, Γ.Ν. (1999γ). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Καθημερινής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας. Επιλεγμένα Θέματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γαλάνης, Γ.Ν. (Επιμ.) (1995β). *(Επι)μόρφωση Ενηλίκων. Μέθοδοι και Παραδείγματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δήμου, Γ.Η. (1995). Η Διαγνωστική Διαδικασία των Αποκλίσεων στο Σχολείο. *Απόψεις*, Παράρτημα 9, 15-26.
- Δήμου, Γ.Η. (1996). *Απόκλιση-Στιγματισμός: Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δήμου, Γ.Η. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για Windows*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κατσίλλης, Ι. (1998). Το μέγεθος του Δείγματος στις Κοινωνικές Έρευνες. Στο Παπαγεωργίου, Γ. (Επιμ.). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, (σ.σ. 163-183). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ., Κουμπιάς, Ε.Α. & Βάρφη Β. (2002). Αυτοαντίληψη και Αναγνωστική Ικανότητα Μαθητών Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Στο Ν. Ζούκας & Θ. Μητάκος (Επιμ.). *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα"*. Ηλεκτρονική Έκδοση Πρακτικών Συνεδρίου, Μέρος Γ΄. Αθήνα, Νοέμβριος. www.pee.gr/central.HTM.
- Κολιάδης, Ε.Α. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Α. Συμπεριφορικές Θεωρίες*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε.Α. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Β. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες. Γ. Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε.Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Δ. Γνωστική Νευροεπιστήμη και*

- Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα.
- Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές Αρχές και Μέθοδοι Επιστημονικής Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κουλάκογλου, Κ. (1998). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουλς, Ε. & Τζέτζης, Γ. (2005). Συστηματική Παρατήρηση του Μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με τη Χρήση του OSCD-PE. *Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό*, 3, 204-211.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Ύπαρξης Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2003). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). Αναπτυξιακές Διαφορές της Αυτοαντίληψης. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή & Ν. Χρηστάκης (επιμ.). *Η Ψυχολογία στο Σταυροδρόμι των Επιστημών του Ανθρώπου και της Κοινωνίας*. Κείμενα από το 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ιούνιος 1997. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η, & Γιαννίτσας, Ν., & Καββαδά, Α. (1998). Το Ψυχολογικά Επαρκές Παιδί: Προσδοκίες Δασκάλων και Γονέων. *Νέα Παιδεία*, 86, 22-27.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φισούν, Β., Τάκης, Ν. Richardson, C. & Τσιάντης, Ι. (2000). Ψυχολογικά Προβλήματα και Ψυχολογικής Επάρκεια Εφήβων: Σύγκριση της Άποψης Καθηγητών, Γονέων και των Ίδιων των Εφήβων. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχικής Υγεία και Ψυχοπαθολογία (Ειδικό Τεύχος: Σχολείο και Ψυχική Υγεία)*, 2(1), 69-82.
- Μπαρζούκα, Κ., Μπεργελές, Ν. & Χατζηχαριστός, Δ. (2006). Η Επίδραση Διαφορετικών Τύπων Ανατροφοδότησης στην Εκμάθηση της Δεξιότητας του Σερίβ στην Πετοσφαίριση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(1), 11-18.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά Σχολεία, Μεγάλες Προσδοκίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφη-*

- βεία. *Ο Ρόλος της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Ν.Γ. (2003). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Πούλου, Μ. (2000). *Πώς Σκέφτονται, Αισθάνονται και Αποφασίζουν οι Δάσκαλοι για τους Μαθητές με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ρετινιώτης, Σ. (2004). *Στατιστική από τη Θεωρία στην Πράξη με το SPSS v.11*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ρούσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούση, Π. (επιμ.) (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα: μια Συλλογή και Παρουσίαση των Ερωτηματολογίων, Δοκιμασιών και Καταλόγων Καταγραφής Χαρακτηριστικών στον Ελληνικό χώρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη: Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Τσάκαλης, Π. & Σούρλου, Ε. (υπό δημοσίευση). Γενική Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση Μαθητών Ηλικίας 11-14 ετών: Ευρήματα μιας Εμπειρικής Έρευνας σε Σχολεία της Ηπείρου. *Επιστημονική Επετηρίδα «ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ» Τμήματος Ψυχολογίας Σχολής Κοινωνικών Επιστημών Πανεπιστήμιου Κρήτης*, Τόμος Δεύτερος (2006).
- Τσάκαλης, Π. (2005). *Διερεύνηση των Παραγόντων μέσω των οποίων Δηλώνεται η Μεταστροφή ενός Υποκειμένου από Κανονικό σε Αποκλίνον*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα (311 σελίδες).
- Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων. SPSS, Excel, S-Plus*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Φύλιας, Β., (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Σύγχρονες Τάσεις και Μελλοντικές Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

ΑΛΑΜ Α. ΧΑΡΒΑΤΗΣ

**ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΤΡΕΠΤΙΚΗ
ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ:**

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Ιωάννινα 2006

Αδάμ Α. Χαρβάτης, Phd*

Αυταρχική και επιτρεπτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τους γονείς: Συμπεράσματα από τις έρευνες

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή οι γονείς συχνά ακολουθούν πρότυπα διαπαιδαγώγησης όπου αναπαράγουν στη σχέση τους με τα παιδιά τους αυταρχικές συμπεριφορές των δικών τους γονέων. Άλλοτε προσπαθώντας να αποφύγουν την περιοριστικότητα που βίωσαν οι ίδιοι ως παιδιά και να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις της εποχής εφαρμόζουν επιτρεπτικές συμπεριφορές. Αν και οι συσχετίσεις μεταξύ γονικών προτύπων διαπαιδαγώγησης και συμπεριφορών των παιδιών είναι συνήθως χαμηλές, έχει αποδειχτεί ότι οι αυταρχικές γονικές συμπεριφορές οδηγούν σε δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών. Τα παιδιά αυταρχικών γονέων συχνά υπακούν αλλά με κόστος στην κοινωνική τους ικανότητα και την αυτοπεποίθηση. Οι επιδόσεις τους σε σχετικά χαρακτηριστικά είναι χαμηλές κατά την νηπιακή ηλικία, βελτιώνονται κατά την παιδική ηλικία, μειώνονται όμως και πάλι κατά την εφηβική ηλικία. Όμως η υπακοή των παιδιών στους αυταρχικούς γονείς δεν είναι πάντοτε δεδομένη και συχνά τα παιδιά εμπλέκονται σε κύκλους συγκρούσεων με τους γονείς τους, κύκλοι συγκρούσεων οι οποίοι αυξάνουν την επιθετικότητά τους. Η επιτρεπτικότητα, από την άλλη, οδηγεί και αυτή τα παιδιά σε προβλήματα σχέσεων, κατά την πρώτη παιδική ηλικία με τους συνομηλίκους τους ενώ κατά την εφηβική ηλικία με τους ενήλικους. Η επιτρεπτικότητα, επίσης, δεν είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας των παιδιών ενώ συχνά εναλλάσσεται με αναποτελεσματικές αυταρχικές γονικές συμπεριφορές. Ο σημερινός γονέας αναζητεί τρόπους να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές συνθήκες που δίνουν όλο και μεγαλύτερη έμφαση στις δημοκρατικές αξίες και την αυτονομία. Χρειάζεται, λοιπόν, να καθορίσει την κατάλληλη ποσότητα αλλά και την κατάλληλη ποιότητα ελέγχου προς τα παιδιά.

Authoritarian and permissive parenting styles:

Research conclusions

Abstract

Modern parents often follow rearing styles that reproduce the authoritarian behaviors of their own parents in their relationship with their children. At other times in their attempt to avoid the authoritarianism that they have experienced as children and in order to adjust to the demands of the modern age they apply permissive behaviors to their own children. All though

* Ο Α.Α.Χ. είναι σχολικός εξελικτικός ψυχολόγος, διδάκτορας ψυχολογίας. Έχει διατελέσει ειδικός επιστήμων-διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επικοινωνία: Γαριβάλδη 14, 54642 Κυβέλεια, Θεσσαλονίκη. Τηλ. 2310-827282. E-mail: adamhgr@yahoo.com

the correlations of parenting styles with child behaviors are usually low, it has been proved that the authoritarian parent behaviors lead to child difficulties of adjustment. The children of authoritarian parents often obey but in expense of their social competence and their self esteem. Their scores in relative characteristics are low in the preschool years, improve in the elementary school years and become again low in adolescence. However the obedience of children to the authoritarian parents is not for granted and often the children get involved in conflict cycles with their authoritarian parents, conflict cycles that increase their aggression. On the other hand permissiveness also leads children to relationship problems, during the first child age with their peers and during adolescence with adults. Permissiveness is also not effective in coping with child aggression and it often alternated by ineffective authoritarian parenting behaviors. Today's parent seeks ways to adjust to the modern conditions that emphasize on the democratic values and autonomy. Thus, it is needed to define the appropriate quantity and the appropriate quality of control towards children.

Η γονική επίδραση στις συμπεριφορές των παιδιών

Η θεωρητική αναγνώριση της ιδιαίτερης σημασίας που έχει για την ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού η οικογένεια (MacCoby & Martin, 1983) έδωσε αφορμή για έναν μεγάλο όγκο ερευνών σχετικά με τις γονικές επιδράσεις στο παιδί.

Οι συσχετιστικές έρευνες βέβαια δεν δίνουν απάντηση στο βασικό ερώτημα για την ιδιαίτερη συμβολή της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Το βασικό αυτό ερώτημα τίθεται ως εξής: “Πόση και ποια είναι η ιδιαίτερη επίδραση της ‘φύσης’ από τη μια και της ανατροφής από την άλλη στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του παιδιού καταρχήν και του ενήλικα στη συνέχεια;”. Η συχνά εξακριβωμένη σύνδεση γονικών χαρακτηριστικών με χαρακτηριστικά των παιδιών δεν αποτελεί απάντηση στο ερώτημα. Κι αυτό γιατί αυτή η σύνδεση μπορεί να οφείλεται τόσο στο γεγονός ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τις συμπεριφορές των γονέων τους όσο και στο ότι οι γονείς δεν επηρεάζουν τα παιδιά αλλά απλά αντιδρούν με καθορισμένους τρόπους απέναντι σε κληρονομημένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του παιδιού.

Παρά όμως την κριτική ότι έχει δοθεί υπερβολική έμφαση στην επίδραση που έχουν οι γονείς στις συμπεριφορές των παιδιών (Harris, 1995, 1998), οι διαχρονικές και πειραματικές έρευνες που διερευνούν τις αλλαγές στη συμπεριφορά των γονέων δείχνουν ότι οι γονικές πρακτικές επηρεάζουν την προσαρμογή των παιδιών (Collins et al., 2000).

Οι πιο πρόσφατες έρευνες βέβαια αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο ότι το παιδί έχει τη δική του ιδιαίτερη συμβολή στην αλληλεπίδραση με τους γονείς (McCoby, 1992). Η ίδια η αποδοχή λοιπόν της υπόθεσης ότι η συμβολή των γονέων στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά είναι πιο σημαντική πρέπει να λάβει υπόψη της ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικά αντικείμενα των επιδράσεων των γονέων.

Έτσι στη σύγχρονη έρευνα αναδεικνύεται η συμμετοχή μηχανισμών περίπλοκων, οι οποίοι είναι πιο σύνθετοι από τις απλές αντιδράσεις των παιδιών σε αμοιβές και τιμωρίες τις οποίες θεωρούσε ως κύριο παράγοντα ο πρώιμος συμπεριφορισμός (McCoby & Martin, 1983)

Για παράδειγμα έχει δείχτει ότι τα παιδιά μπορεί να ερμηνεύουν ως προσπάθεια ελέγχου τις αμοιβές των ενηλίκων και να αντιδρούν αρνητικά προς αυτές (Deci, 1975), μπορεί να μην αντιδρούν απλά σε αμοιβές και τιμωρίες αλλά να αξιολογούν τις συμπεριφορές των ενηλίκων και να επιλέγουν πρότυπα τα οποία μιμούνται (Bandura, 1965). Επίσης έχει δείχτει ότι στα επιθετικά παιδιά δεν είναι μεγαλύτερη η χρήση της τιμωρίας αλλά πιο αναποτελεσματική (Patterson, 1982. Patterson, Bank & Stool miller, 1990) και ότι τα παιδιά στην αλληλεπίδραση με τους γονείς συν-κατασκευάζουν κοινά νοήματα, στόχους και σενά-

ρια, όπου ο ένας περιμένει την αντίδραση του άλλου (Bernstein & Peplau, 1983. Hurtup & Rubbin, 1986).

Τα παιδιά, λοιπόν, φαίνεται πώς δεν αντιδρούν απλά απέναντι στις συμπεριφορές των ενηλίκων αλλά κάνουν ερμηνείες, επιλέγουν πρότυπα αλλά και συμμετέχουν στην κατασκευή κοινών νοημάτων και στόχων με τους γονείς τους διαμορφώνοντας και αυτά με τη σειρά τους τη συμπεριφορά των ενηλίκων.

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης λοιπόν οι επιδράσεις των γονέων είναι πιο ισχυρές (από αυτές των παιδιών) αλλά όχι τόσο έντονες όσο θεωρήθηκαν παλαιότερα. Αυτή ακριβώς η “ασθενώς ισχυρή” φύση της γονικής επίδρασης στα παιδιά φαίνεται να αντανακλάται και στις χαμηλές συσχετίσεις γονικών συμπεριφορών με συμπεριφορές των παιδιών (MacCoby & Martin, 1983). Οι γονείς επιδρούν με τις συμπεριφορές τους στα παιδιά, αυτά όμως κάνουν τις δικές τους ερμηνείες και επιλογές και έτσι περιορίζουν την επιρροή των γονέων.

Οι διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της γονικής δράσης / ανατροφής

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας λογικής πρέπει να ενταχθούν και οι έρευνες που διερευνούν ποιο είναι το περιεχόμενο της γονικής συμπεριφοράς που βοηθά στην προσαρμογή των παιδιών ή αντίθετα τη δυσκολεύει. Το παιδί, όπως φάνηκε από τα προηγούμενα, δεν θεωρείται παθητικό αντικείμενο: κάνει επιλογές σε σχέση με τα ερεθίσματα που του προσφέρουν οι γονείς του και αντιδρά ανάλογα με τις επιλογές που κάνει. Η επίδραση λοιπόν της κάθε γονικής συμπεριφοράς διαφοροποιείται από παιδί σε παιδί. Και για αυτό όταν πρόκειται για τη μελέτη της γονικής επίδρασης σε ομάδες παιδιών εντοπίζονται βασικές τάσεις όσον αφορά τα αποτελέσματα της, το μέγεθος των οποίων όμως είναι συνήθως περιορισμένο.

Δύο είναι τα χαρακτηριστικά του γονικού ύφους διαπαιδαγώγησης με τα οποία κατά κύριο λόγο έχουν ασχοληθεί οι ερευνητές ήδη από τη δεκαετία του '50: η ξεστασιά / εχθρικότητα και ο έλεγχος / αυτονομία, όροι που πρότεινε ο Schaefer (1959). Αυτός μάλιστα πρότεινε και την εξέτασή τους σαν κάθετες διαστάσεις που δημιουργούν τέσσερις συνδυασμούς χαρακτηριστικών. Ο Becker (1964, στο MacCoby & Martin, 1983) ανακεφαλαιώνει τις μέχρι τότε έρευνες (έρευνες παραγοντικής ανάλυσης μιας δεκαετίας περίπου) χρησιμοποιώντας πολύ παρόμοιες διαστάσεις: από τη μια ξεστασιά (αποδοχή) εναντίον εχθρικότητας (απόρριψη) και από την άλλη περιοριστικότητα εναντίον επιτρεπτικότητας. Τα αποτελέσματα των ερευνών που ανακεφαλαιώνει είναι τα ακόλουθα.

Ο συνδυασμός ξεστασιάς και περιοριστικότητας οδηγεί σε συμπεριφορές υποτακτικότητας, εξάρτησης, υπακοής και τάξης (Levy), ελάχιστης επιθετικότητας (Sears), μέγιστη επιβολή κανόνων για τα αγγόρια (MacCoby), μέγιστη υπακοή

(Meyers), εξάρτηση, έλλειψη φιλικότητας και δημιουργικότητας (Watson).

Ο συνδυασμός ζεστασιάς και επιτρεπτικότητας έχει τα εξής αποτελέσματα: ενεργητική, κοινωνικά ανοιχτή, δημιουργική, επιτυχημένα επιθετική συμπεριφορά (Baldwin), διευκόλυνση στην ανάληψη ενήλικων ρόλων (Levin), ελάχιστη επιθετικότητα στρεφόμενη προς τον εαυτό για τα αγόρια (Sears), ανεξάρτητη, φιλική-δημιουργική συμπεριφορά με χαμηλή προβληματική εχθρότητα (Watson) αλλά και ελάχιστη επιβολή κανόνων για τα αγόρια (MacCobby).

Ο συνδυασμός εχθρικότητας και περιοριστικότητας συσχετίζεται με “νευρωτικά” προβλήματα (σε κλινικές έρευνες), περισσότερους καυγάδες και ντροπαλότητα με τους συνομήλικους (Watson), κοινωνική απόσυρση (Baldwin), μικρή ικανότητα στην ανάληψη ενήλικων ρόλων (Levin) και μέγιστη επιθετικότητα στραμμένη προς τον εαυτό για τα αγόρια (Sears).

Ο συνδυασμός εχθρικότητας και επιτρεπτικότητας οδηγεί σε παραβατικότητα (Glucks, Bandura & Walters), έλλειψη υπακοής (Meyers) και μέγιστη επιθετικότητα (Sears).

Σε αυτές τις πρώιμες έρευνες ο συνδυασμός ζεστασιάς και επιτρεπτικότητας φαίνεται να παρουσιάζει τα περισσότερα πλεονεκτήματα: συσχετίζεται με μεγαλύτερη αυτονομία αλλά και ικανότητα στις κοινωνικές σχέσεις με μόνη ίσως προβληματική περιοχή την επιβολή κανόνων.

Ο συνδυασμός εχθρικότητας και περιοριστικότητας συνδέεται με τον μεγαλύτερο αριθμό εσωτερικευμένων προβλημάτων για τα παιδιά ενώ ο συνδυασμός εχθρικότητας και επιτρεπτικότητας με το μεγαλύτερο αριθμό εξωτερικευμένων προβλημάτων.

Ο συνδυασμός ζεστασιάς και περιοριστικότητας σχετίζεται με μεγαλύτερη υπακοή σε βάρος όμως της ικανότητας στις κοινωνικές σχέσεις και της ανεξαρτησίας.

Οι έρευνες της Baumrind και των συνεργατών της (Baumrind, 1967, 1971, 1977, 1989, Baumrind & Black, 1967) αναθεώρησαν το περιεχόμενο των διαστάσεων γονικής συμπεριφοράς και έτσι άρχισαν να αλλάζουν τα συμπεράσματα των επιστημόνων για τον συνδυασμό ζεστασιάς και ελέγχου από τα τέλη της δεκαετίας του '60. Οι διαστάσεις της γονικής συμπεριφοράς που πρότεινε όπως τροποποιήθηκαν από τους MacCoby & Martin (1983) αποτέλεσαν πρότυπο για τις περισσότερες έρευνες σε αυτόν τον τομέα από τη δεκαετία του 1980 και μετά.

Οι Baumrind & Black (1967) στις συνεντεύξεις και παρατηρήσεις έρευνας με περιορισμένο αριθμό υποκειμένων αναγνώρισαν τέσσερα χαρακτηριστικά γονικής δράσης που επηρεάζουν τις συσχετίσεις με χαρακτηριστικά παιδιών: συνεπής πειθαρχία, απαιτήσεις ωριμότητας, *περιοριστικότητα* και ενθάρρυνση ανεξάρτητων επαφών. Η περιοριστικότητα λοιπόν για τους Baumrind & Black είναι ένας από τους παράγοντες ελέγχου. Το αυθεντικό ύφος διαπαιδαγώγησης

που είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ανατροφής κατά την Baumrind δεν περιλαμβάνει την περιοριστικότητα αλλά μόνο συνεπή πειθαρχία και υψηλές απαιτήσεις ωριμότητας.

Το 1971 η Baumrind προτείνει τέσσερις πλευρές γονικής επίδρασης: α) ξεσπασιά ή φροντίδα, β) επίπεδο απαιτήσεων ωριμότητας, γ) καθαρότητα και συνέπεια κανόνων και δ) ανοιχτή επικοινωνία. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνδυάζονται σε τρεις συνδυασμούς:

- το *επιτρεπτικό γονικό ύφος* που έχει υψηλές επιδόσεις στη φροντίδα αλλά χαμηλές στις απαιτήσεις ωριμότητας, τη συνεπή και ξεκάθαρη πειθαρχία και την επικοινωνία.

- το *αυταρχικό γονικό ύφος* που έχει υψηλές επιδόσεις στην πειθαρχία και τις απαιτήσεις ωριμότητας αλλά χαμηλές στη φροντίδα και την επικοινωνία.

- το *αυθεντικό γονικό ύφος* που έχει υψηλές επιδόσεις και στα τέσσερα χαρακτηριστικά.

Οι MacCoby & Martin (1983) πρότειναν μια παραλλαγή του συστήματος της Baumrind η οποία και καθιερώθηκε στις επόμενες έρευνες. Η παραλλαγή αυτή περιλαμβάνει ένα ακόμη ύφος γονικής διαπαιδαγώγησης: το *αδιάφορο ύφος / ύφος παραμέλησης* που έχει χαμηλές επιδόσεις και στα τέσσερα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά.

Οι τέσσερις τρόποι διαπαιδαγώγησης που προκύπτουν κατά τους δύο συγγραφείς είναι ένας συνδυασμός δύο βασικών διαστάσεων γονικής δράσης: της απαιτητικότητας/ελέγχου και της αποδοχής/ανταπόκρισης. Οι γονείς που απαιτούν πολλά αλλά δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των παιδιών ακολουθούν ένα *αυταρχικό πρότυπο* διαπαιδαγώγησης, ένα *πρότυπο επιβολής δύναμης*. Οι γονείς που δεν απαιτούν πολλά από το παιδί αλλά ανταποκρίνονται στις δικές του απαιτήσεις ακολουθούν ένα *επιτρεπτικό/ενδοτικό πρότυπο*. Οι γονείς που ούτε απαιτούν τίποτα από τα παιδιά αλλά ούτε και αποδέχονται απαιτήσεις από τα παιδιά έχουν ένα *αδιάφορο πρότυπο* διαπαιδαγώγησης, ένα *ύφος παραμέλησης*. Οι γονείς που ισορροπούν τις απαιτήσεις τις δικές τους προς τα παιδιά με τις απαιτήσεις των παιδιών προς αυτούς έχουν ένα *αυθεντικό /αμοιβαίο πρότυπο* διαπαιδαγώγησης.

Στη σημερινή εποχή οι γονείς συχνά ακολουθούν πρότυπα διαπαιδαγώγησης όπου αναπαράγουν στη σχέση τους με τα παιδιά τους αυταρχικές συμπεριφορές των δικών τους γονέων. Άλλοτε προσπαθώντας να αποφύγουν την περιοριστικότητα που βίωσαν οι ίδιοι ως παιδιά και να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις της εποχής εφαρμόζουν επιτρεπτικές συμπεριφορές (Christensen, 1983. Ντικ-μεγιερ & ΜακΚέι, 1980). Η παρουσίαση που ακολουθεί στόχο έχει να δείξει την αποτελεσματικότητα των δύο αυτών προτύπων διαπαιδαγώγησης, τα οποία αποτελούν δύο πόλους σε ότι αφορά τις διαδικασίες ελέγχου των παιδιών.

Το αυταρχικό πρότυπο διαπαιδαγώγησης

Ο Baldwin σε μια σειρά από έρευνες στη δεκαετία του '40 (Baldwin, 1948, 1949, 1955) (στις οποίες χρησιμοποίησε συνεντεύξεις αλλά και άμεσες παρατηρήσεις) διέκριναν δύο διαστάσεις στη γονική συμπεριφορά: τη διάσταση *δημοκρατικότητας-αυταρχικότητας* και τη διάσταση *επιτρεπτικότητας-ελέγχου*. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από αυταρχικούς γονείς είχαν λίγες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους τους στις οποίες μάλιστα είχαν την τάση να κυριαρχούνται από αυτούς. Έτειναν να είναι υπάκουα, δεν μάλωναν και δεν αντιστέκονταν. Τους έλειπε ο αυθορμητισμός, η στοργή και η περιέργεια.

Η Baumrind (1967, 1977, 1979) περιέγραψε το αυταρχικό ύφος με τα εξής χαρακτηριστικά: απόπειρα ελέγχου με βάση απόλυτα κριτήρια, απόδοση αξίας στην υπακοή, την τάξη και την παράδοση, αποθάρρυνση λεκτικών συναλλαγών ανάμεσα στο παιδί και τον γονέα και ακόμη χαμηλή ενθάρρυνση της ανεξαρτησίας και της ατομικότητας. Σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βρέθηκε κοινωνική απόσυρση και έλλειψη χαράς (Baumrind, 1967. Baumrind and Black, 1967 / έρευνες με μικρό δείγμα) και ακόμη χαμηλή έως μέτρια γνωστική ικανότητα, μικρή ανεξαρτησία και μεσαίες επιδόσεις κοινωνικής υπευθυνότητας, ιδιαίτερα στα αγόρια που έτειναν να έχουν και υψηλότερες επιδόσεις θυμού και παραβατικότητας. (Baumrind, 1979 / έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα).

Σε έρευνες με παιδιά σχολικής ηλικίας (Baumrind, 1989) βρήκε πως τα κορίτσια οικογενειών του αυταρχικού "πρότυπου" είχαν υψηλή κοινωνική επιβιωτικότητα αλλά όχι υψηλή κοινωνική υπευθυνότητα (είχαν δηλαδή υψηλή επίδοση στην συμπεριφορά που ήταν εκτός της νόρμας του φύλου τους), ενώ τα αγόρια του αυταρχικού οικογενειακού πρότυπου ήταν όμοια με τα αγόρια του επιτρεπτικού πρότυπου και δεν διέφεραν από τα άλλα αγόρια της ηλικίας τους.

Οι έρευνες με εφήβους που χρησιμοποιούν την τυπολογία της Baumrind (Baumrind, 1991a. Dornbusch, Ritter, Herbert Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987. Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991) βρήκαν, πως οι έφηβοι που έχουν γονείς αυταρχικούς έχουν επιδόσεις καλές σε μετρήσεις που αφορούν υπακοή και συμμόρφωση στα κριτήρια των ενηλίκων, συνήθως καλές σε μετρήσεις που αφορούν την εμπλοκή και την επίδοσή τους στο σχολείο (αν και πιο κάτω από τα παιδιά των αυθεντικών γονέων) αλλά αυτό το πετυχαίνουν σε βάρος της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής τους ικανότητας. Οι επιδόσεις αυτές μάλιστα παραμένουν σχετικά σταθερές και μετά την πάροδο ενός χρόνου εκτός από τις επιδόσεις τους σε μετρήσεις εσωτερικευμένων προβλημάτων που έχουν μια έντονη χειροτέρευση (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994).

Όσον αφορά τη σχέση αυταρχικού ύφους με την ηθική ανάπτυξη των παιδιών, έχουμε τα εξής ευρήματα: όχι σταθερή σχέση των τεχνικών επιβολής

δύναμης με την αντίσταση στον πειρασμό (Burton, 1976), καμία σχέση ή αρνητική σχέση με μετρήσεις “συνείδησης” (conscience) (ομολογία ενοχής και επίδειξη ενοχής για παραπτώματα) (Hoffman, 1970), θετική σχέση με τις εξωτερικές ηθικές κρίσεις (οι οποίες διακρίνονται από τις εσωτερικές ηθικές κρίσεις) (Hoffman, 1970, 1976. Saltzstein, 1976), καμία ή αρνητικές συσχετίσεις με το επίπεδο θετικής κοινωνικής ανάπτυξης (Moore & Eisenberg, 1984). Όσον αφορά το τελευταίο ζήτημα ο Hoffman (1983) υποστηρίζει ότι η περιστασιακή χρήση τεχνικών επιβολής δύναμης μέσα σε ένα πλαίσιο ζεστασιάς και υποστήριξης που περιλαμβάνει συνήθως τεχνικές πειθαρχίας μη τιμωρητικές δεν είναι προβληματική για την θετική κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτή η άποψη ταιριάζει και με τα συμπεράσματα της Baumrind (1989), η οποία δεν βρίσκει μεγάλες διαφορές στις επιδόσεις κοινωνικής υπευθυνότητας των παιδιών που έχουν αυταρχικούς γονείς από τα υπόλοιπα παιδιά.

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση υπάρχουν τα εξής ευρήματα: θετική σχέση του αυταρχικού τύπου ανατροφής με χαμηλή αυτοπεποίθηση των παιδιών (Coopersmith, 1967), θετική σχέση του κατευθυντικού ύφους καθοδήγησης (directive versus suggestive teaching style) με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Loeb, Horst & Horton, 1980) και με εξωτερικό σημείο ελέγχου (Loeb, 1975). Ο Loeb ερμηνεύει αυτά τα ευρήματα σαν αποτέλεσμα της αίσθησης που μεταδίδει ο αυταρχικός έλεγχος στα παιδιά ότι δεν είναι άξια εμπιστοσύνης για να αναλάβουν δραστηριότητες ανεξάρτητα. Η αντίληψη αυτή είναι σύμφωνη με την αντίληψη για τα αποτελέσματα της τιμωρητικής πειθαρχίας (Ντινκμεγιερ & ΜακΚέϊ, 1980).

Όσον αφορά την επιθετικότητα υπάρχει μια τάση των συγχρονικών ερευνών να δείχνει την τιμωρητική ανατροφή να συνδέεται με εκδήλωση επιθετικότητας στα παιδιά πάνω από το μέσο όρο. Η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών είναι ένα χαρακτηριστικό με μεγάλη σταθερότητα (Huesmann, Eron, Lefkowitz & Wadler, 1984. Olweus, 1979) σταθερότητα που εκτείνεται σε μεγάλο χρονικό διάστημα από την πρώιμη παιδική ηλικία (Lerner, Hertzog, Hooker, Hassibi & Thomas, 1988) μέχρι την ενήλικη ζωή (Robins, 1978. Eron, Huesman & Zelli, 1991). Η θετική σύνδεση τιμωρητικής ανατροφής και επιθετικότητας αφορά όλη την κλίμακα των ηλικιών και σε ποικιλία δειγμάτων, αν και το μέγεθος της προαναφερθείσας σχέσης ποικίλει σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με το δείγμα, τις μεθόδους μέτρησης και το πλαίσιο στο οποίο έγιναν οι μετρήσεις (Eron, Huesmann & Zelli, 1991. MacCobby & Martin, 1983. Olweus, 1980. Patterson, 1982). Σπάνιες είναι οι περιπτώσεις όπου δεν εντοπίζεται μια τέτοια σχέση (Hart, De Wolt & Burts, 1992). Η θετική αυτή σχέση μάλιστα είναι ιδιαίτερα έντονη όταν η τιμωρητική δράση των γονέων είναι ιδιαίτερα έντονη (Andrew, 1981), όπως στην περίπτωση των γονέων που κακοποιούν τα παιδιά τους (George & Main, 1979. Reid, Taplin & Lorber, 1981). Η σκληρή τιμωρητική πειθαρχία μάλιστα προβλέ-

πει την παιδική επιθετικότητα στο σχολείο, ανεξάρτητα από την ιδιοσυγκρασία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τις ενδοσυγγικές συγκρούσεις στην οικογένεια (Weis, Dodge, Bates & Pettit, 1992).

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των ερευνών που μελετούν την αποτελεσματικότητα της τιμωρίας που επιβάλλεται ειδικά ενάντια στις εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά: θετική είναι η σχέση μεταξύ τέτοιων πρακτικών και της επιθετικότητας (MacCobby & Martin, 1983) .

Παρόλα αυτά οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ της πειθαρχίας επιβολής δύναμης και της επιθετικότητας δεν σημαίνουν απαραίτητα ότι η πρώτη αποτελεί αιτία της δεύτερης. Για την ακρίβεια διαχρονικές έρευνες μικρής διάρκειας (Johannesson, 1974. Sears, 1961) έδειξαν ότι μόνη η πρώιμη γονική τιμωρητικότητα έχει ανύπαρκτες ή ασθενείς συσχετίσεις με τη μετέπειτα επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Μια διαχρονική έρευνα μεγάλης διάρκειας (Lefkowitz, Eron & Wadler, 1977) (παρακολούθηση παιδιών της τρίτης τάξης μετά από 10 χρόνια) έδειξε ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ της πρώιμης γονικής τιμωρητικότητας και της μετέπειτα επιθετικότητας. Οι MacCoby & Martin (1983) καταλήγουν στο ότι:

“εάν η τιμωρία ενεργοποιεί με κάποιο ευθύ τρόπο την επιθετικότητα, τότε φαίνεται πως το αποτέλεσμα της είναι σύντομο και η πιο πιθανή εξήγηση για τις συγχρονικές συσχετίσεις (της με την επιθετικότητα -σ.τ.μ.) είναι ότι αντανακλούν γονικές αντιδράσεις στην παιδική επιθετικότητα” (σελ.42).

Παράδειγμα διαχρονικής μελέτης είναι οι έρευνες των Eron, Huesman & Zelli (1991) και αναφέρονται εδώ για να γίνει σαφές το είδος των ζητημάτων που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους μελέτες. Οι Eron et al βρίσκουν ότι η τιμωρητική πειθαρχία ενάντια στην επιθετικότητα *προβλέπει* την εκδήλωση επιθετικότητας στο παιδί ακόμη και 20 χρόνια μετά. Η επίδραση της γίνεται ακόμη πιο έντονη όταν συνυπάρχει και απόρριψη. Ακόμη καλύτερα όμως και από την τιμωρία και από την απόρριψη προβλέπει την μετέπειτα επιθετικότητα του παιδιού η πρώιμη επιθετικότητά του. Για την ακρίβεια η πρώιμη επιθετικότητα εξακολουθεί να προβλέπει την μετέπειτα επιθετικότητα ακόμη και όταν στατιστικά εξαλειφθεί η επίδραση της τιμωρητικής πειθαρχίας και της απόρριψης. Το συμπέρασμα των Eron, Huesman & Zelli (1991) είναι ότι “οι γονικές συμπεριφορές φαίνεται να είναι λειτουργία των διαφορών στην επιθετικότητα των παιδιών παρά η αιτία της επιθετικότητας αυτής” (σελ.185)..

Η δουλειά του Patterson και των συνεργατών του (Patterson, 1980, 1982) είναι διαφωτιστική σε σχέση με το παραπάνω ζήτημα. Στις έρευνες του με μικροανάλυση επιθετικών επεισοδίων παρατήρησε πως τα επιθετικά παιδιά δεν λαμβάνουν μετά την εκδήλωση μιας επιθετικής τους ενέργειας μεγαλύτερες αναλογίες θετικής ενίσχυσης από ότι τα συνηθισμένα παιδιά (δεν επιτυγχάνουν

δηλαδή μεγαλύτερο ποσοστό επιθυμητών αποτελεσμάτων όταν ξεκινούν μια αντιδραστική συμπεριφορά, ούτε όταν αντεπιτίθενται αποτρέπον καλύτερα την επίθεση κάποιου άλλου προσώπου). Επίσης είναι ελάχιστα περισσότερο πιθανό να δεχτούν μεγαλύτερη αναλογία αντεπίθεσης (-τιμωρίας).

Αυτό που συμβαίνει είναι ότι η τιμωρία απλά είναι πιο αναποτελεσματική για τα παιδιά αυτά. Ενώ η δυναμική απάντηση του γονέα των συνηθισμένων παιδιών έχει σαν αποτέλεσμα το σταμάτημα της αρνητικής συμπεριφοράς, η ανάλογη συμπεριφορά του γονέα των επιθετικών παιδιών ανοίγει έναν τεράστιο κύκλο επιθέσεων και αντεπιθέσεων.

Είναι πιθανή μία γενετική ερμηνεία αυτού του ευρήματος, ότι δηλαδή οφείλεται σε κάποια διαφορά ιδιοσυγκρασίας (temperament) των επιθετικών παιδιών σε σχέση με τα άλλα, η οποία αλληλεπιδρά με τις γονικές συμπεριφορές. Όμως εξίσου πιθανές είναι και οι ερμηνείες που μπορούν να προκύψουν από την αντλεριανή θεωρία (Ansbacher & Ansbacher, 1956) και την ορθολογιστική-συναισθηματική θεωρία (Ellis, 1991): τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες των ερεθισμάτων των ενηλίκων αλλά κάνουν ερμηνείες και επιλογές στις οποίες εμπλέκονται παράλογες ιδέες και θέτουν στόχους με βάση τους οποίους καθορίζουν τις συμπεριφορές τους. Οι γονείς με τη συμπεριφορά τους ενισχύουν όχι απλά τις συμπεριφορές των παιδιών τους αλλά κυρίως τις παράλογες ιδέες τους και τους λανθασμένους σκοπούς τους, που στην περίπτωση των επιθετικών παιδιών είναι είτε η επίδειξη δύναμης, είτε η εκδίκηση, είτε ένας συνδυασμός των δύο.

Τα παιδιά πράγματι αντιδρούν διαφορετικά απέναντι στις ενέργειες επιβολής δύναμης των γονέων τους. Οι Eron, Wadler & Lefkowitz (1971) βρίσκουν ότι οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ γονικής τιμωρίας και επιθετικότητας τροποποιούνται ανάλογα με τον τύπο των παιδιών: η τιμωρία συσχετίζεται θετικά με την επιθετικότητα των επιθετικών παιδιών και αρνητικά με την επιθετικότητα των μη επιθετικών παιδιών.

Όμως στην πρωταρχική επιλογή παράλογων ιδεών και αρνητικών σκοπών από τα επιθετικά παιδιά πιθανά συμβάλλουν και παράγοντες που έχουν να κάνουν και με τους γονείς. Τα πρότυπα που υπάρχουν στην οικογένεια μπορεί να είναι ένας παράγοντας (Bandura, 1965, 1977): μια από τις παρατηρήσεις του Paterson για τις οικογένειες των επιθετικών παιδιών είναι ότι τα άλλα μέλη της οικογένειας (ιδιαίτερα τα αδέρφια) εφαρμόζουν επιθετικές συμπεριφορές με μεγαλύτερη συχνότητα από την συνηθισμένη. Όμως σε μια οικογένεια όπου οι καυγάδες συνηθίζονται, το επιθετικό παιδί δεν χρειάζεται να παρατηρήσει τους άλλους για να μάθει ότι η επιθετικότητα έχει αξία· μπορεί απλά να έχει διδαχτεί μέσα από την εμπειρία του στην οικογένεια ότι δεν μπορεί να πετύχει σχεδόν τίποτα χωρίς να μαλώσει και αυτό γιατί υπάρχουν πολλές απαγορεύσεις οι οποίες συχνά δεν τηρούνται. Το παιδί από την άλλη σε μια μη επιθετι-

κή οικογένεια μαθαίνει ότι υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορεί να πετύχει χωρίς να είναι απαραίτητη η επιθετικότητα. Έτσι την χρησιμοποιεί σε σπάνιες μόνο περιπτώσεις ενώ το επιθετικό παιδί στις περισσότερες. Με δυο κουβέντες η αντιδραστική συμπεριφορά του επιθετικού παιδιού *αναλογικά* (όπως σωστά παρατηρεί ο Patterson) έχει την ίδια αποτελεσματικότητα με αυτή των συνηθισμένων παιδιών αλλά *απόλυτα* έχει πολύ μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και αυτό έχει σημασία.

Η πειθαρχία επιβολής δύναμης είναι λοιπόν *ένας* από τους πιθανούς παράγοντες που οδηγούν τα παιδιά σε πρώιμη επιθετικότητα. Το παιδί από τη στιγμή που θα *επιλέξει* σαν κατάλληλη αντίδραση αυτή τη συμπεριφορά δεν ενισχύεται σε αυτήν μόνο από τις αυταρχικές αντιδράσεις των γονέων αλλά και από άλλους παράγοντες (π.χ. την ανεκτικότητα των γονέων: βλ. παρακάτω). Έτσι διατηρείται η αντιδραστική συμπεριφορά των παιδιών παρόλο που η αρχική συμπεριφορά των γονέων μπορεί να έχει αλλάξει.

Σε γενικές γραμμές πάντως οι σύγχρονοι ερευνητές δέχονται ότι η αναποτελεσματική γονική πειθαρχία και η παιδική αντικοινωνική συμπεριφορά διατηρούν αμοιβαία η μια την άλλη (Vuchinick, Bank & Patterson, 1992). Εξακολουθεί όμως να υπάρχει έντονη διαφωνία σε σχέση με το ποιος είναι ο εκλυτικός παράγοντας της αντικοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού: ένα ατομικό χαρακτηριστικό, μια προδιάθεση προς την αντικοινωνικότητα (Lerner, Hertzog, Hooker, Hashibi, Thomas, 1988. Lytton, 1990a, 1990b. Olweus, 1980) ή παράγοντες που αφορούν τις συγκεκριμένες καταστάσεις που βιώνονται κάθε φορά στην οικογένεια και πιο συγκεκριμένα η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού (Patterson, 1982. Patterson & Dishion, 1988. Wahler & Dumas, 1986). Οι διαφωνίες αυτές συχνά έχουν ρίζες και σε μεθοδολογικές διαφορές όσον αφορά το πως θα πρέπει να αναπαρασταθεί η συμπεριφορική σταθερότητα στις διαχρονικές έρευνες (Hertzog & Nesselroade, 1987). Πάντως το γεγονός ότι η πολλές φορές εξακριβωμένη σταθερότητα στο χρόνο της αντικοινωνικής συμπεριφοράς ξεκινά από την πολύ μικρή παιδική ηλικία (Eron, Huesman & Zelli, 1991) δείχνει πως όποιος και αν είναι ο κύριος εκλυτικός παράγοντας ξεκινά από πολύ νωρίς. Παρόλα αυτά υπάρχουν δεδομένα που δείχνουν πως μερικά παιδιά ξεκινούν νωρίτερα από άλλα και πως μερικά από αυτά διακόπτουν την εκδήλωση του αντικοινωνικού προτύπου (Moffitt, 1990. Patterson, Capaldi & Bank, 1991). Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών που επιφέρουν οι αλλαγές στη γονική δράση (Kazdin, 1987) δείχνουν την ιδιαίτερη σημασία του γονικού παράγοντα.

Το ενδιαφέρον όμως στην συζήτηση για την αντικοινωνική παιδική συμπεριφορά είναι ότι συνδέεται με ένα αυταρχικό πρότυπο διαπαιδαγώγησης το οποίο συστηματικά διαφέρει από αυτό που δίνουν οι έρευνες της Baumrind. Συγκεκριμένα το πρότυπο αυτό χαρακτηρίζεται από συμπεριφορά επιβολής δύναμης και

προκλητικότητας (όπως το πρότυπο της Baumrind) αλλά λείπει η σταθερότητα και η συνέπεια στην εφαρμογή των κανόνων.

Ενώ οι προσπάθειες των γονέων για έλεγχο και ειδικότερα για φυσική τιμωρία περιορίζονται όσο το παιδί μεγαλώνει (Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow, Girnius-Brown, 1987. Smetana, 1984), υπάρχουν και άλλες πιο ήπιες μορφές αυταρχικού ελέγχου που οι γονείς εφαρμόζουν όταν τα παιδιά είναι ακόμη πολύ μικρά.

Η *απόσυρση της αγάπης* είναι μια πρακτική η οποία δεν εντάσσεται άμεσα στο αυταρχικό πρότυπο διαπαιδαγώγησης, έχει όμως ορισμένα χαρακτηριστικά που την κάνουν να μοιάζει πολύ με την τιμωρία. Σε πολύ μικρές ηλικίες (2-3 χρόνων) έχει συνήθως σαν αποτέλεσμα άμεση βραχυπρόθεσμη υπακοή, συνδέεται όμως και με αποφυγή μια αντίδραση που δείχνει έντονη αντίδραση άγχους (Chapman & Zahn-Waxler, 1981), χρησιμοποιείται δε από μητέρες παιδιών δημοτικού που δηλώνουν ότι οι μέθοδοι πειθαρχίας που χρησιμοποιούν είναι αναποτελεσματικές (Coopersmith, 1967). Για αυτούς τους λόγους παραλληλίζεται με την φυσική τιμωρία από τους MacCoby & Martin (1983), που και αυτή πετυχαίνει άμεση υπακοή με κόστος όμως την μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα και έντονα αρνητικά συναισθήματα στο παιδί.

Η απόσυρση αγάπης συνδέεται με χαμηλή αυτοπεποίθηση στα παιδιά (Coopersmith, 1967). Δεν έχει σταθερές συσχετίσεις με την θετική κοινωνική συμπεριφορά (Hoffman, 1983), κάτι που δείχνει ότι τα αποτελέσματα της διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο και τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζεται. Ανάλογα είναι και τα δεδομένα των ερευνών για τη σχέση της με την ηθική ανάπτυξη γενικότερα., αν και υπάρχει μια ελαφριά τάση για θετική σύνδεσή της με την παιδική ομολογία και αποδοχή ενοχής (Brody & Shaffer, 1982).

Ανακεφαλαιώνοντας οι έρευνες δείχνουν πως το αυταρχικό πρότυπο διαπαιδαγώγησης όταν είναι “αποτελεσματικό”, όταν δηλαδή πετυχαίνει την υπακοή των παιδιών (πρότυπο της Baumrind) φαίνεται να έχει την εξής πορεία συσχέτισης με την παιδική συμπεριφορά. Στην προσχολική ηλικία συνδέεται συνήθως με υπακοή με την οποία όμως συνυπάρχουν έλλειψη ανεξαρτησίας και εσωτερικευμένα προβλήματα μαζί με μέτρια κοινωνική υπευθυνότητα. Οι επιδόσεις των παιδιών κατά την πρώτη σχολική ηλικία βελτιώνονται τόσο στην κοινωνική επιβεβαιωτικότητα όσο και στην κοινωνική υπευθυνότητα και βρίσκονται κοντά στις επιδόσεις των άλλων παιδιών της ηλικίας τους. Κατά την εφηβική ηλικία διατηρούνται οι καλές επιδόσεις σε μετρήσεις που αφορούν συμμόρφωση στα κριτήρια των ενηλίκων αλλά αυτό πετυχαίνεται σε βάρος της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής τους ικανότητας.

Αντίθετα όταν το αυταρχικό πρότυπο διαπαιδαγώγησης δεν είναι “αποτελεσματικό” (πρότυπο ερευνών για την επιθετικότητα), όταν δηλαδή οι γονείς δεν καταφέρνουν παρόλο που είναι τιμωρητικοί να επιδείξουν σταθερότητα και

συνέπεια τότε εμπλέκονται σε κύκλους συγκρούσεων με τα παιδιά τους που αυξάνουν την επιθετικότητά τους.

Αν και λοιπόν οι αυταρχικοί γονείς δεν έχουν πάντα επιθετικά παιδιά, τα επιθετικά παιδιά τείνουν να έχουν αυταρχικούς γονείς.

Ακόμη η πειθαρχία επιβολής δύναμης συνδέεται με χαμηλή αυτοπεποίθηση και εξωτερική ευτία ελέγχου στα παιδιά. Όσον αφορά την ηθική τους ανάπτυξη, αν και αντιστέκονται στους πειρασμούς εξίσου καλά με τα άλλα παιδιά, δείχνουν συχνά μικρότερο βαθμό “συνείδησης” και τείνουν προς εξωτερικούς ηθικούς προσανατολισμούς. Επίσης δεν έχουν διαπιστωθεί σταθερές συσχετίσεις με την θετική κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (οι οποίες όταν υπάρχουν είναι αρνητικές).

Η απόσυρση αγάπης είναι μία πρακτική που φαίνεται να προσιδιάζει στα αποτελέσματά της με τη φυσική τιμωρία: συσχετίζεται με αναποτελεσματικότητα στη μακροπρόθεσμη πειθαρχία, αποφυγή και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Δεν έχει σταθερές συσχετίσεις με την θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Το ενδοτικό- επιτρεπτικό πρότυπο διαπαιδαγώγησης

Η Baumrind (1967, 1971) περιγράφει τα εξής χαρακτηριστικά για αυτό το ύφος: ανεκτική στάση προς τις παρορμήσεις του παιδιού (συμπεριλαμβανομένων και της σεξουαλικότητας και της επιθετικότητας), περιορισμένη χρήση τιμωρίας, ελέγχου και περιορισμών και λίγες απαιτήσεις για ώριμη συμπεριφορά. Στις πρώτες έρευνές της η κατηγορία αυτή δεν διαχωρίζεται από την κατηγορία των παραμελητικών γονέων και έτσι στο κάπως διευρυμένο δείγμα της έρευνας του 1971 περιλαμβάνονται και γονείς που είναι ψυχροί και αδιάφοροι. Βρήκε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν ανώριμη συμπεριφορά (έλλειψη ελέγχου παρορμήσεων και αυτοπεποίθησης) (Baumrind, 1967) και πως είχαν ελλείψεις τόσο στην κοινωνική υπευθυνότητα όσο και στην ανεξαρτησία και τη γνωστική τους ικανότητα (Baumrind, 1971).

Στις επόμενες έρευνες της το ενδοτικό ύφος διαχωρίζεται σαφώς από το παραμελητικό ύφος και έτσι περιλαμβάνει μόνο γονείς που είναι ζεστοί και στοργικοί. Βρήκε πως οι γονείς του επιτρεπτικού προτύπου είχαν κορίτσια πρώτης σχολικής ηλικίας όχι κοινωνικά επιβεβαιωτικά και μετρίως κοινωνικά υπεύθυνα αλλά αγόρια όμοια με αυτά των αυταρχικών οικογενειών, αγόρια δηλαδή που δεν διέφεραν σημαντικά από τα άλλα αγόρια της ηλικίας τους (Baumrind, 1989).

Οι έρευνες με εφήβους που χρησιμοποιούν την τυπολογία της Baumrind (Baumrind, 1991a. Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991. Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992. Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994.) βρήκαν πως οι έφηβοι που έχουν γονείς ενδοτικούς έχουν

χαμηλές επιδόσεις σε μετρήσεις που αφορούν υπακοή και συμμόρφωση στα κριτήρια των ενηλίκων (προβλήματα συμπεριφοράς, εμπλοκή και επιδόσεις στο σχολείο) αλλά έχουν υψηλές επιδόσεις αυτοπεποίθησης και κοινωνικής ικανότητας.

Οι έρευνες που δεν χρησιμοποιούν την τυπολογία της Baumrind έχουν διαφορετικά αποτελέσματα.

Τα συμπεράσματα του Baldwin (1955) για τη δεύτερη διάσταση που προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων του (επιτρεπτικότητα-έλεγχος) είναι ότι τα παιδιά γονέων περιοριστικών ήταν υπάκουα και μη επιθετικά στο νηπιαγωγείο αλλά με τίμημα την παθητικότητα, την έλλειψη αυτορρητισμού και δημιουργικότητας ιδιαίτερα στις κοινωνικές επαφές. Οι Qardi & Kalleem (1971) και Apolonio (1975) βρίσκουν πως η μη επιτρεπτική ανατροφή συνδέεται με χαμηλή αυτοπεποίθηση στα παιδιά.

Από την άλλη μεριά οι Yarrow, Campell & Burton (1968) βρίσκουν πως η επιτρεπτικότητα για επιθετικότητα συνδέεται με την επιθετικότητα μέσα στην οικογένεια αλλά δεν συνδέεται με την επιθετικότητα έξω από το σπίτι. Ο Olweus (1980) βρήκε πως τα αγόρια για τα οποία οι μητέρες τους περιγράφουν ότι στην νηπιακή ηλικία είχαν πεισματάρικη ιδιοσυγκρασία είχαν την τάση να γίνονται επιθετικά στην έκτη δημοτικού ανεξάρτητα από το τι έκαναν οι μητέρες. Οι μητέρες των παιδιών αυτών πάντως έτειναν να έχουν επιτρεπτικές στάσεις που με τη σειρά της συνέβαλλαν στην αύξηση της επιθετικότητας. Επίσης η πρώιμη μητρική αρνητικότητα προς το παιδί ήταν συνδεδεμένη άμεσα με την επιθετικότητα στην έκτη δημοτικού αλλά σχετιζόταν και με πειθαρχία επιβολής δύναμης που και αυτή με τη σειρά της είχε μια μέτρια συνεισφορά στην εκδήλωση επιθετικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η πεισματάρικη ιδιοσυγκρασία μπορεί να ειπωθεί σαν μια άλλη μέτρηση της επιθετικότητας (Parke & Slaby, 1983) και το χαρακτήρα αλληλεπίδρασης των σχέσεων γονέα-παιδιού φαίνονται αρκετά πιθανοί δυο κύκλοι ανάδρασης της επιθετικότητας: α) επιθετικότητα παιδιού - επιτρεπτικότητα γονέα - επιθετικότητα παιδιού β) αρνητικότητα γονέα - πειθαρχία επιβολής δύναμης - επιθετικότητα παιδιού - αρνητικότητα γονέα

Ο Patterson στις έρευνές του (Patterson, 1980, 1982) έδειξε πως οι γονείς των επιθετικών παιδιών δεν ήταν ανεκτικοί προς την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους (αλλά ανταπέδιδαν τις επιθέσεις) παρόλα αυτά δεν κατάφεραν να σταματήσουν την αρνητική συμπεριφορά των παιδιών τους (ήταν δηλαδή επιτρεπτικοί εξ αποτελέσματος). Με βάση το σχήμα στο οποίο αναφερθήκαμε προηγουμένως γίνεται κατανοητό πως τόσο η αρχική μη ανεκτικότητα των γονέων, όσο και η τελική επιτρεπτικότητά τους ενισχύει την επιθετική συμπεριφορά αυτών των παιδιών. Γίνεται σαφές λοιπόν ότι η τιμωρητική πειθαρχία που εφαρμόζουν οι γονείς επιθετικών παιδιών χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνέπειας. Φτάνουν μάλιστα κάποτε να ενθαρρύνουν την επιθετική συμπεριφορά ιδίως

όταν αφορά τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και όταν οι ίδιοι παίζουν με τα παιδιά τους (Lobitz & Johnson, 1975. Martin, 1975. Patterson, 1982. Snyder, 1977)

Αν και η επιτρεπτικότητα συχνά αποτελεί ιδεολογική τοποθέτηση των γονέων, υπάρχουν γονείς οι οποίοι, ενώ έχουν αυτή την στάση, δεν καταφέρνουν πάντα να ανεχτούν τις συνεχείς θυμωμένες και έντονες αντιδράσεις των παιδιών τους και περιστασιακά εφαρμόζουν σκληρή τιμωρία (Sears, MacCobby & Levin, 1957).

Η επιτρεπτικότητα λοιπόν (ως έλλειψη ικανότητας των γονέων να εφαρμόσουν σταθερή και συνεπή πειθαρχία) συνδέεται με την αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Μπορεί να ακολουθεί και διαφορετικό κύκλο ανάδρασης με την αντικοινωνική συμπεριφορά από αυτόν που ακολουθεί η πειθαρχία επιβολής δύναμης (βλ. έρευνες που ακολουθούν το πρότυπο της Baumrind. Olweus, 1980), γίνεται σαφές όμως πως η επιτρεπτικότητα δεν συνεπάγεται και μη τιμωρητική πειθαρχία (Olweus, 1980. Patterson, 1982).

Τα αντιφατικά δεδομένα που βρίσκουν οι έρευνες π.χ. της Baumrind και του Baldwin έχουν να κάνουν σε ένα βαθμό με τον τρόπο που ορίζουν τον έλεγχο οι διαφορετικοί ερευνητές. Όπως ειπώθηκε προηγουμένως οι πρώιμες έρευνες σε σχέση με το θέμα όριζαν την επιτρεπτικότητα κυρίως ως έλλειψη περιοριστικότητας ενώ για τις πιο πρόσφατες έρευνες που ακολουθούν το πρότυπο της Baumrind η επιτρεπτικότητα ορίζεται ως έλλειψη απαιτήσεων ωριμότητας, συνεπούς και ξεκάθαρης πειθαρχίας αλλά και επικοινωνίας.

Συμπερασματικά, η επιτρεπτικότητα δεν είναι πάντα αποτελεσματική για την πειθαρχία των παιδιών μέσα στην οικογένεια και συχνά εναλλάσσεται με αυταρχικές γονικές αντιδράσεις. Και όταν είναι αποτελεσματική για την πειθαρχία των παιδιών, τότε συχνά συνοδεύεται από έλλειψη επιβειβαιωτικότητας και κοινωνικής ικανότητας στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Κατά την περίοδο της εφηβείας τα κοινωνικά προβλήματα των παιδιών επιτρεπτικών γονέων φαίνεται να μεταποπίζονται από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους προς τις σχέσεις με του ενηλίκους.

Συμπεράσματα

Οι σημερινοί γονείς βρίσκονται σε μια κατάσταση όπου δεν μπορούν εύκολα να βρουν τρόπους για να ξεφύγουν από το δίπολο επιτρεπτικότητα- αυταρχικότητα. Αυτή η αδυναμία των γονέων έχει να κάνει με το γεγονός ότι ζούμε σε μία μεταβατική εποχή όπου εκτιμώνται όλο και περισσότερο οι δημοκρατικές αξίες και η αυτονομία. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι γονείς έχουν ανατραφεί μέσα σε ένα αυταρχικό-κολλεκτιβίστικο πλαίσιο και αναζητούν συχνά αναποτελεσματικά νέες μορφές διαπαιδαγώγησης (Christensen, 1983. Γεώργας, 1990.

Κατάκη, 1984. Ντικμεγιερ & ΜακΚέι, 1980).

Η πόλωση εναντίον της αυταρχικότητας αντανakλάται και στις πρώιμες έρευνες που όριζαν με περιορισμένο τρόπο τον γονεϊκό έλεγχο και για αυτό έτειναν να αναδεικνύουν τις επιτρεπτικές γονικές συμπεριφορές ως αποτελεσματικές. Οι πιο πρόσφατες έρευνες όμως καταδεικνύουν ότι και το ενδοτικό πρότυπο διαπαιδαγώγησης οδηγεί συχνά τα παιδιά στα ίδια προβλήματα που οδηγεί το αυταρχικό πρότυπο (προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και στην αυτοπεποίθηση). Αν και η επιτρεπτικότητα δεν συνδέεται πάντα με δυσκολίες στα παιδιά το ζητούμενο φαίνεται να είναι ο καθορισμός εκείνης της ποσότητας ελέγχου αλλά και εκείνου του τρόπου με τον οποίο ο έλεγχος γίνεται διευκολυντικός για την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Οι έρευνες που ασχολούνται με τις αποτελεσματικές συμπεριφορές των γονέων δίνουν έμφαση ακριβώς σε αυτό το στοιχείο: πώς δηλαδή μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικός έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών χωρίς αυταρχικότητα και μέχρι ποιο σημείο αυτός ο έλεγχος είναι επιθυμητός και αποτελεσματικός. Τα συμπεράσματα και οι δυσκολίες των ερευνών αυτών αποτελούν θέμα για άλλη κριτική επιθεώρηση των σχετικών μελετών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andrew, J. M. (1981). Delinquency: correlating variables. Journal of Clinical Child Psychology, 10, 136-140.
- Ansbacher, H. L. (1992). Alfred Adler's concept of community feeling and of social interest and the relevance of community feeling for old age. Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research and Practice, 48, 4.
- Apolonio, F. J. (1975). Preadolescents' self-esteem, sharing behavior, and perceptions of parental behavior. Dissertations Abstracts, 35, 3406B.
- Baldwin, A. L. (1948). Socialisation and the parent-child relationship. Child Development, 19, 127-136.
- Baldwin, A. L. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. Child Development, 20, 49-62.
- Baldwin, A. L. (1955). Behavior and development in childhood. New York: The Dreyden Press.
- Bandura, A. (1965). Vicarious processes. A case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol.2 pp. 1-55). San Diego, CA: Academic Press.
- Bandura, A. (1969). Social learning theory of identificatory processes. In : D.A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. NY : Rand-McNally.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding 3 patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monograph, 4, (1, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1977). Socialization determinants of personality agency. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Baumrind, D. (1979). Sex related socialization effects. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), Child development today and tomorrow (pp.349-378). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence, 11, 56-95.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls.

- Child Development, 38, 291-327.
- Bernstein, E., & Peplau, L. A. (1983). The emerging science of relationships. In M. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. A. Peplau, & D. R. Peterson (Eds.), Close relationships (pp. 1-19). New York: Freeman.
- Burton, R. V. (1976). Honesty & dishonesty. In: T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Chapman, M. & Zahn-Waxler, C. (1981). Young children's compliance and noncompliance to parental discipline in a natural setting. Unpublished manuscript.
- Christensen, O. C. (1983). The rationale for family counseling. In Christensen, O. C. and Schramski T. G. (eds). Adlerian Family Counseling: A manual for Counselor, Educator and Psychotherapist. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Collins, W. A., Maccoby, E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. American Psychologist, 55, 218-232.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Herbert Leiderman, P., Roberts, D. F. & Fraleigh M. J. (1987). The relations of parenting style to adolescent school performance. Child Development, 58, 1244-1257.
- Ellis, A. (1991). Reason and emotion in psychotherapy. New York: Carol Publishing Group.
- Eron, L. D., Walder, L. O., & Lefkowitz, M. M. (1971). Learning of aggression in children. Boston: Little, Brown & Co.
- Eron, L. D., Huesmann, R., & Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. In Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (Eds.), The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- George, C., & Main, M. (1979). Social interactions of abused children: Approach, avoidance and aggression. Child Development, 50, 306-318.
- Γεώργας, Δ. (1990). Οικογενειακές αξίες στη σύγχρονη εποχή. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Ν. Παρίσης (Εκδ.), Οικογένεια ψυχοκοινωνικές-ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. Psychological Review, 102, 458-489.
- Harris, J. R. (1998). The nurture assumption: Why the children turn out the way they do? New York: Free Press.

- Hart, G.H., DeWolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. Child Development, 63, 879-892.
- Herzog, C., & Nesselroade, J. R. (1987). Beyond autoregressive models: Some implications of the trait-state distinction for the structural modeling of developmental change. Child Development, 58, 93-109.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In: P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology. (Vol.2). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.) Social cognition and social development (pp. 236-274). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. Developmental Psychology, 30, 1, 26-28.
- Hoffman, M.L. (1976). Empathy, role-taking, guilt & development of altruistic motives. In: T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johannessen, I. (1974). Aggressive behavior among school children to maternal practices in early childhood. In J. deWitt, & W. W. Hartup (Eds.), Determinants and origins of aggressive behavior. The Hague: Mouton.
- Κατάκη, Χ. Δ. (1984). Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας ψυχοκοινωνικές διεργασίες. Αθήνα: Κέδρος.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. Psychological Bulletin, 102, 187-203.
- Kuczynski, L., Kuchanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girnius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. Developmental Psychology, 23, 799-806.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. Child Development, 62, 1049-1065.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. Child Development, 62, 1049-1065.
- Lerner, J. V., Hertzog, C., Hooker, K. A., Hassibi, M., & Thomas, A. (1988). A longitudinal study of negative emotional states and adjustment from early childhood through adolescence. Child Development, 59, 356-366.
- Lobitz, W. C., & Johnson, J. (1975). Normal versus deviant children: A multi-method comparison. Journal of Abnormal Psychology, 3, 353-374.

- Loeb, R. C., Horst, L., & Horton, P. J. (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent boys. Merill-Palmer Quaterly, 26, 203-217.
- Loeb, R.C. (1975). Concomitants of boy's locus of control examined in parent-child interactions. Developmental Psychology, 11, 353-358.
- Lytton, H. (1990a). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. Developmental Psychology, 26, 683-697.
- Lytton, H. (1990b). Child effects-still unwelcome? Response to Dodge and Waliter. Developmental Psychology, 26, 705-709.
- MacCoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.), & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development (pp. 1-102). New York: Willey.
- MacCoby, E. M. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. Developmental Psychology, 28, 6, 1006-1017.
- Martin, B. (1975). Parent-child relations. In F. Horowitz (Ed.) Review of child development research (pp. 463-540). Chicago: University of Chicago Press.
- Moffit, T. E. (1990). Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from age 3 to age 15. Child Development, 61, 893-910.
- Moore, B., & Eisenberg, N. (1984). The development of altruism. In G. Whitehurst (Ed.), Annals in child development (Vol.1, pp. 107-174). New York: JSI Press.
- Ντινκμεγιετ, Ντ., & ΜακΚέι, Γκ. Ντ. (1980). Σχολείο για γονείς: μαθήματα και ασκήσεις. Αθήνα: Θυμάρι.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. Psychological Bulletin, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. Developmental Psychology, 16, 644-660.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen (Series Ed.), & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development (pp. 547-641). New York: Willey.
- Patterson, G. R. (1980). Mothers: The unacknowledged victims. Monographs of the Society for Research in Child Development, 45, 5 (Ser. No. 186).
- Patterson, G. R. (1982). Coercive family process. Eugene: Castalia Press.
- Patterson, G. R., Bank, L., & Stoolmiller, M. (1990). The preadolescent's contributions to disrupted family process. In R. Montemayor, G. R. Adams, &

- T. P. Gullota (Eds.), From childhood to adolescence: A transitional period? (pp. 107-133). Newbury Park, CA: Sage.
- Patterson, G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In R. A. Hindle, & J. Stevenson-Hinde (Eds.), Relationships within families: Mutual influences (pp.283-310). Oxford, England: Oxford University Press.
- Qadri, A. J., & Kaleem, G. A. (1971). Effect of parental attitudes on personality adjustment and self-esteem of children. Behaviormetric,1, 19-24.
- Reid, J.B., Taplin, P.S. & Lorber, R (1981). A social interactional approach to the treatment of abusive families. In R. B. Stuart (Ed.), Violent behavior: social learning approaches to prediction, management and treatment. New York: Brunnel/Mazel.
- Robins, L. N. (1978). Sturdy childhood predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitudinal studies. Psychological Medicine, 8, 611-622.
- Saltzstein, H. D. (1976). Social influence and moral development: A perspective on the role of parents and peers. In T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schaefer, E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, 226-235.
- Sears, R. R. (1961). Relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63, 466-492.
- Sears, R. R., MacCoby, E. E., & Lewin, H. (1957). Patterns of child rearing. Evanston, Illinois: Row Peterson.
- Smentana, J. G. (1984). Toddlers' social interactions regarding moral and conventional transgressions. Child Development, 55, 1767-1776.
- Snyder, J. J. (1977). Reinforcement analysis of interaction in problem and non-problem families. Journal of Abnormal Psychology, 86, 528-535.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. Child Development, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. Child Development, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornsbuch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches. Journal of Research on Adolescence, 1, 19-36.

- Vuchinick, S., Bank, L. & Patterson, G. R. (1992). Parenting, peers and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. Developmental Psychology, 28, 3, 510-521.
- Wahler, R. G., & Dumas, J. E. (1986). Maintenance factors in coercive mother-child interactions: The compliance and predictability hypotheses. Journal of Applied Behavior Analysis, 19, 13-22.
- Weiss, B. Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and maladaptive social information processing study. Child Development, 63, 1321-1335.
- Yarrow, M.R., Campbell, J.D., & Button, R. (1968). Child rearing, an inquiry into research and methods. San Fransisco: Jossey-Bass.

