

Δημήτρης Κυρίτσης*

Αντώνης Παπαοικονόμου**

Η δέσμευση των εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο και οι παράγοντες που τη συνδιαμορφώνουν

Περίληψη

Σκοπός της εμπειρικής μελέτης είναι η μέτρηση του βαθμού της δέσμευσης των εφήβων στο ρόλο του μαθητή και η ανίχνευση του ρόλου που διαδραματίζουν το στενό οικογενειακό περιβάλλον και το φύλο των υποκειμένων στη διαμόρφωσή της. Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε η τεχνική της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας από τρεις ζώνες περιοχών του Νομού Θεσσαλονίκης (Δυτική, Ανατολική και Κεντρική) και η μέθοδος της επισκόπησης με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 1344 μαθητές-τριες των δύο πρώτων τάξεων του Λυκείου. Αφού αρχικά διευκρινίστηκε εννοιολογικά η δέσμευση, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Προέκυψε ότι η πλειονότητα των υποκειμένων εμφανίζει μια μέσης ισχύος δέσμευση, η οποία είναι στενότερη κυρίως στα κορίτσια και στους εφήβους που είναι ικανοποιημένοι από την ποιότητα της επικοινωνίας και της σχέσης με τους γονείς τους.

Λέξεις κλειδιά: δέσμευση, ρόλος, έφηβος, οικογένεια, φύλο

Adolescents' commitment to the role of student and the factors that form it

Abstract

The present empirical study measured the degree of adolescents' commitment to the role of student and examined the role of their family and their gender in the formation of the commitment. From the analysis of quantitative empirical data, which was collected by a

* Διδάκτωρ, διδάσκων στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
** Διδάκτωρ, εκπαιδευτικός ΔΕ

sample of 1344 students of the first two classes of Secondary Education of three regions of the Prefecture of Thessaloniki, interesting conclusions emerged. The majority of adolescents show a commitment of medium level, which is more intense mainly for the girls and for those who are satisfied from the quality of the relation with their parents.

Key words: commitment, role, adolescent, family, gender

Εννοιολογική διευκρίνιση της δέσμευσης

Ο βαθμός της κεντρικότητας που αποδίδει ένα άτομο σε μια ιδιότητα συνιστά βασικό παράγοντα διαμόρφωσης συμπεριφορικών χαρακτηριστικών και στοιχείων της προσωπικότητάς του (Crosswell, 2003· Παπαοικονόμου, 2011). Το επίπεδο της δέσμευσής του, δηλαδή, σε έναν ρόλο συντελεί καίρια στην ενεργοποίηση μιας ταυτότητας, ενός δηλαδή συνόλου των αυτο-ορισμών του που με τη σειρά τους δημιουργούν τη δράση και τη συμπεριφορά (Stryker & Burke, 2000).

Ο Foote (1951) υπήρξε από τους πρώτους θεωρητικούς που εισήγαγε τον όρο *δέσμευση* και αναγνώρισε την πολύπλευρη σημασία του. Υποστήριξε ότι η δέσμευση σε μια ταυτότητα είναι απαραίτητη για έναν ενεργό εαυτό -ο οποίος αιτιολογεί την εμμονή των ατόμων σε ορισμένες συμπεριφορές και την ανάληψη από αυτούς συγκεκριμένων δράσεων- και συνάμα για τη δημιουργία της σύνδεσης ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνική δομή (ως συμπεριφορά) (Goffman, 1959· Graham, 1996).

Αν και η συγκεκριμένη έννοια έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί στις κοινωνικές επιστήμες, μέχρι πρόσφατα δεν είχαν διατυπωθεί με σαφήνεια και συνέπεια τα βασικά της χαρακτηριστικά (Burke & Reitzes, 1991). Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, τρεις φαίνεται να είναι οι πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις που έχουν συνεισφέρει στην εννοιολογική της διασαφήνιση, οι οποίες αντιπροσωπεύονται από τον Becker, από την Kanter και από τους McCall & Simmons και τον Stryker.

Ο Becker (1960) ανέλυσε την έννοια της δέσμευσης σε μια προσπάθεια εξήγησης των αιτιών που ωθούν τα άτομα σε συγκεκριμένες ενέργειες σε διαφορετικές περιστάσεις. Διαχώρισε το αποτέλεσμα της δέσμευσης (συγκεκριμένη συμπεριφορά) από τους μηχανισμούς ή τις διαδικασίες της που τους ονόμασε «παράπλευρα στοιχήματα» (side bets). Για παράδειγμα, σε ένα νεοπροσλαμβανόμενο άτομο προσφέρεται μια άλλη πιο

επιθυμητή εργασία, την οποία όμως απορρίπτει, διότι πιστεύει ότι η αξιοπιστία-φερεγγυότητά του θα κλονιστεί αν αλλάξει εργασία μέσα σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Παραμένοντας στην αρχική του εργασία η συμπεριφορά του είναι αποτέλεσμα ενός παράπλευρου στοιχήματος. Είναι το ειδικό βάρος (το στοίχημα) που θέτει το άτομο στην επαγγελματική του φήμη. Η συνεισφορά του Becker στην κατανόηση της δέσμευσης είναι ότι εστιάζει το ενδιαφέρον του στις κοινωνικό-ψυχολογικές διεργασίες. Υπογραμμίζει ότι η συμπεριφορά δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο ως αποτέλεσμα του κοινωνικού ελέγχου ή των κοινωνικών κυρώσεων. Αντίθετα, το άτομο πρέπει να εκληφθεί ως ενεργό υποκείμενο, το οποίο μέσω των παράπλευρων στοιχημάτων, δεν εσωτερικεύει μόνο τις προσδοκίες του ρόλου αλλά παράλληλα επεξεργάζεται τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του ρόλου και τα όριά του.

Μια άλλη προσέγγιση στην έννοια της δέσμευσης προήλθε από την Kanter (1970, 1972), το ενδιαφέρον της οποίας εστιασθήκε στη σύνδεση των απαιτήσεων των ουτοπικών κοινοτήτων και των προσωπικών αναγκών των ατόμων. Θεώρησε ότι η δέσμευση αναφέρεται στη θέληση των μελών μιας ομάδας να δώσουν την ενέργειά τους και την πίστη τους σε μια κοινότητα. Χρησιμοποιώντας τη θεωρία της κοινωνικής δράσης παρήγαγε τρεις διαστάσεις της δέσμευσης. Την εργαλειακή δέσμευση (*instrumental commitment*), η οποία αναφέρεται στα υλικά αγαθά στα οποία κάποιο άτομο έχει πρόσβαση εξαιτίας της συμμετοχής του σε μια κοινότητα. Τη συναισθηματικά φορτισμένη δέσμευση (*affective commitment*), που στηρίζεται στις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα και αναφέρεται στα θετικά συναισθήματα που συνδέουν τα μέλη μιας κοινότητας και σχετίζονται με τις σχέσεις στοργής ανάμεσα τους. Την ηθική δέσμευση, η οποία σχετίζεται με τα αισθήματα αυτοεκτίμησης που πηγάζουν από τη συμμετοχή κάποιου σε μια ομάδα. Αναγνώρισε ότι η δέσμευση μπορεί να είναι πολυδιάστατη και μπορεί να αντιπροσωπεύει διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα είναι συνδεδεμένα με την ομάδα.

Η τρίτη προσέγγιση της δέσμευσης ήταν αυτή των McCall & Simmons (1978) και του Stryker (1968 και 1980), οι οποίοι την όρισαν ως έναν από τους τρόπους που τα άτομα ενσωματώνουν τον εαυτό και τα υποκειμενικά νοήματα στους ρόλους. Οι McCall

& Simmons θεώρησαν ότι, όταν ένα άτομο είναι δεσμευμένο, διακυβεύει ουσιαστικά την αυτοαντίληψή του. Η δέσμευση αυξάνεται όταν κάποιος ωφελείται με αμοιβές, όπως χρήμα, αγαθά, εύνοια ή γόητρο. Στο ίδιο μήκος κύματος ο Stryker την ορίζει ως τη δύναμη μιας σχέσης κάποιου συγκριτικά με τις άλλες σχέσεις μέσα σε μια ταυτότητα ρόλου. Τόσο ο Stryker όσοι και οι McCall & Simmons συμφωνούν ότι η δέσμευση σχετίζεται θετικά με την ιεραρχική κατάταξη των ταυτοτήτων ρόλου όπως επίσης και με τη συχνότητα της εκτέλεσής τους (Callero, 1985). Για να συνδεθούν οι απόψεις του Becker με αυτές των McCall & Simmons και του Stryker θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι τελευταίοι προσπάθησαν να επεκτείνουν την άποψη ότι τα άτομα επιδιώκουν την επιτέλεση ρόλων όχι ως αποτέλεσμα εξωτερικών απειλών ή κυρώσεων αλλά ως απόρροια των «παράπλευρων στοιχημάτων» και των διαδικασιών με τις οποίες διακυβεύουν περισσότερο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί υπογράμμισαν τη δυναμική και την αμοιβαιότητα των σχέσεων ανάμεσα στην κοινωνική δομή και στον εαυτό. Αυτό όμως που ξεχωρίζει στη συνεισφορά των McCall & Simmons και του Stryker είναι η εμπειρική ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στη δέσμευση και στην ταυτότητα, στην αυτοεκτίμηση και στην αξιολόγηση των ρόλων. Γενικά πάντως οι προγενέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της δέσμευσης, αν και δεν είναι αντιφατικές, δεν είναι όμως και συμπληρωματικές. Έτσι επιγραμματικά, συγκλίνουν στον ορισμό της ως το δεσμό ανάμεσα στο άτομο και είτε α) σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά είτε β) σε συγκεκριμένους εταίρους (role partners) είτε γ) σε έναν οργανισμό (Becker, 1960, p. 35· Kanter, 1970, p. 501). Ωστόσο, ο Becker συσχέτισε τη δέσμευση με συνεπίεγες γραμμές δράσης (lines of action), η Kanter τη χρησιμοποίησε για να περιγράψει τους αμοιβαίους δεσμούς που ενώνουν τα άτομα με τις ομάδες ή τις κοινότητες τους, ενώ ο Stryker τη χρησιμοποίησε ως συνεκτικό δεσμό ανάμεσα στα άτομα και στους ετέρους ρόλους.

Η δέσμευση αποτελεί την πηγή κινήτρων για την εκτέλεση του ρόλου προσδίδοντας έτσι τη βάση για τους δεσμούς με τους εταίρους του ρόλου. Είναι το άθροισμα των δυνάμεων, των πιέσεων και των ορμών που επηρεάζουν τα άτομα, έτσι ώστε να διατηρήσουν την αρμονία ανάμεσα στις προκαθορισμένες ρυθμίσεις της

ταυτότητας και στις αντανακλώμενες αποτιμήσεις (Huber, 1999). Αν αυτές οι δυνάμεις δεν είναι ισχυρές, τα άτομα θα προσπαθήσουν να αλλάξουν τις αντανακλώμενες αποτιμήσεις, εφόσον α) η δυσαρμονία είναι υπερβολική, β) χρειάζεται μικρή προσπάθεια, γ) το κόστος είναι χαμηλό (Burke, 1991, p. 65). Από την άλλη η μεγαλύτερη δέσμευση απαιτεί μεγαλύτερη αντιστοιχία ανάμεσα στις αντανακλώμενες αποτιμήσεις και στην ταυτότητα. Συνεπώς και η προσπάθεια ταύτισης των δύο θα γίνει μεγαλύτερη, εφόσον το άτομο είναι δεσμευμένο με την ταυτότητά του. Οι βάσεις της δέσμευσης που δημιουργούν τις παραπάνω δυνάμεις παραμένουν οι παράγοντες που αναλύθηκαν από τους προγενέστερους θεωρητικούς, δηλαδή οι αμοιβές, τα κόστη που αποφεύγονται και οι συναισθηματικές προσκολλήσεις. Μια από τις συνέπειες της υψηλής δέσμευσης σε μια ταυτότητα είναι ότι τα άτομα προσπαθούν περισσότερο να διατηρήσουν τις αντανακλώμενες αποτιμήσεις σε αρμονία με τις ταυτότητες τους. Θα μπορούσε να ειπωθεί, εν κατακλείδι, ότι η δέσμευση είναι ένας ρυθμιστικός παράγοντας της σχέσης ανάμεσα στην ταυτότητα και στην επιτέλεση ρόλου.

Ο σκοπός της εμπειρικής μελέτης είναι διττός. Αφενός μετράται/αξιολογείται ο βαθμός της δέσμευσης των εφήβων στο ρόλο του μαθητή. Αφετέρου στο πλαίσιο αυτό η προβληματική εκτείνεται στην ανίχνευση των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση της δέσμευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στον προσδιορισμό του ρόλου που διαδραματίζουν το στενό οικογενειακό περιβάλλον και το φύλο των υποκειμένων. Ειδικότερα ο ρόλος της οικογένειας εκτιμάται σε συνάφεια τόσο με το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα και το εισόδημα του πατέρα και της μητέρας (δομικά χαρακτηριστικά) όσο και με την ποιότητα της σχέσης που έχουν αναπτύξει με τα παιδιά τους (λειτουργικά χαρακτηριστικά). Επειδή για το βαθμό της δέσμευσης των ελλήνων εφήβων στο ρόλο του μαθητή δεν υπάρχουν θεωρητικά μοντέλα που θα εξασφάλιζαν μια στέρεη βάση για τη διατύπωση προβλέψεων, προτιμήθηκε να μην διατυπωθούν επ' αυτού ερευνητικές υποθέσεις. Ωστόσο, για το ρόλο του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος και του φύλου πραγματοποιήθηκε η υπόθεση ότι θα διαδραματίζουν στατιστικώς σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων, καθώς οι παράγοντες αυτοί βάσει πολλών κοινωνικών εμπειρικών μελετών έχει αποδειχτεί ότι συνδιαμορφώνουν τις

στάσεις, τις προτιμήσεις, τις προτεραιότητες, τις επιλογές και γενικότερα τα συμπεριφορικά γνωρίσματα των νέων.

Μέθοδος και διεξαγωγή της έρευνας

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων προκρίθηκε η μέθοδος της επισκόπησης (survey research) με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η καταλληλότητα της μεθόδου αυτής βασίζεται στη δυνατότητα που παρέχει αφενός στα υποκείμενα να απαντήσουν ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα και αφετέρου στον ερευνητή πρώτον να καταγράψει και να διερευνήσει τις στάσεις και απόψεις από μεγάλο αριθμό υποκειμένων σε μικρό χρονικό διάστημα και με χαμηλό σχετικά κόστος και δεύτερον να αναζητήσει πληροφορίες των οποίων η στατιστική επεξεργασία μπορεί υπό προϋποθέσεις να οδηγήσει σε γενικεύσιμες (σε ευρύτερους πληθυσμούς) συμπερασματικές παρατηρήσεις (McNabb, 2004, p. 150-151).

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις σχεδόν αποκλειστικά κλειστού τύπου διαβαθμιστικής επιλογής πεντάβαθμης κλίμακας. Οι έξι πρώτες ανιχνεύουν τη δέσμευση των υποκειμένων στην ταυτότητα ρόλου του μαθητή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να προσδιορίσουν το βαθμό που εκτιμούν σε έναν συμμαθητή τους το προτέρημα ότι είναι διαβασμένος, να αξιολογήσουν αν ασκούν δραστηριότητες σημαντικότερες ή πιο ευχάριστες από τη μαθητεία τους στο σχολείο και αν η ανταπόκριση στις σχολικές υποχρεώσεις συνιστά τη μεγαλύτερη ευθύνη τους, να αναφέρουν αν στεναχωριούνται σε κάθε λανθασμένη απάντησή τους σε ερώτηση του καθηγητή. Οι επόμενες επτά ερωτήσεις καταγράφουν ορισμένα ατομικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, τάξη, επίπεδο εκπαίδευσης, επάγγελμα και εισόδημα γονέων). Οι τελευταίες επτά ερωτήσεις εξετάζουν την ποιότητα της σχέσης που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους γονείς και τον έφηβο· διερευνούν δηλαδή το ρόλο του πατέρα και της μητέρας στην ποσότητα και στην ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας των μελών της οικογένειας (λειτουργικά χαρακτηριστικά).

Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε η τεχνική της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας (stratified random sampling) (Lohr, 2009, p. 73-101) από τρεις

ζώνες περιοχών του Νομού Θεσσαλονίκης (Δυτική, Ανατολική και Κεντρική) με βασικό κριτήριο το επίπεδο της κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσης των κατοίκων τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2011 σε εννέα Ενιαία Λύκεια (τρία για κάθε μια από τις τρεις αυτές ζώνες), στο σύνολο των μαθητών της Α' και Β' τάξης των οποίων διανεμήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε εντός του ωρολόγιου προγράμματος και της σχολικής αίθουσας, παρουσία των ερευνητών.

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων (N=1344) ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η κωδικογράφηση της κάθε απάντησης των ερωτήσεων που είχαν κωδικοποιηθεί προ της διανομής των ερωτηματολογίων. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο ακολούθησε η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο *S.P.S.S. 15 for Windows*.

Αποτελέσματα

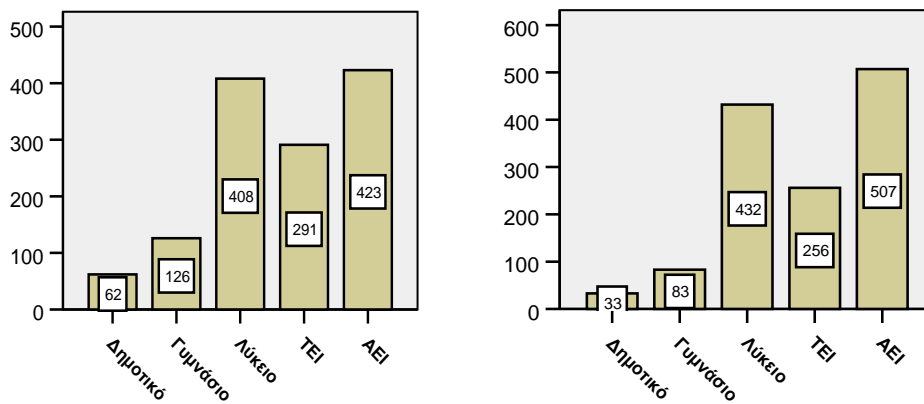
Η ενότητα αυτή διαρθρώνεται σε τρεις υποενότητες. Στην πρώτη προβάλλονται τα ατομικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα που συμπεριλαμβάνουν το φύλο των υποκειμένων και τα κρίσιμα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των γονέων, που εκτιμάται ότι ενδέχεται να συντελούν στην αιτιολόγηση και ερμηνεία της δέσμευσης των μαθητών. Στη δεύτερη παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με το βαθμό της δέσμευσης των εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο-καθήκον. Στην τρίτη υποενότητα εντοπίζονται ο βαθμός και η κατεύθυνση της επίδρασης που ασκούν στη διαμόρφωση της δέσμευσης οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, τα ατομικά δηλαδή χαρακτηριστικά των υποκειμένων (φύλο και οικογένεια).

Ατομικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος

Το δείγμα της μελέτης αριθμεί 1344 εφήβους, εκ των οποίων οι 471 (35%) φοιτούν σε σχολεία του ευρύτερου κέντρου της Θεσσαλονίκης, οι 440 (32,7%) σε σχολεία της ανατολικής και οι 433 (32,2%) της δυτικής Θεσσαλονίκης. Στην πρώτη τάξη του Λυκείου φοιτούν 921 (68,5%) μαθητές/τριες, ενώ στη δεύτερη τάξη 423 (31,5%). Τα αγόρια αποτελούν το 48,7% (N=655) και τα κορίτσια το 50,9% (N=684), ενώ μόλις 4 (0,4%)

συμμετέχοντες/ουσες δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Διαπιστώνεται λοιπόν μια περίπου ισάριθμη αντιπροσώπευση των δύο φύλων και κάθε μιας από τις τρεις ζώνες-περιοχές του Νομού καθώς και μια σημαντικά αυξημένη συμμετοχή των μαθητών/τριών της μεσαίας τάξης της δεύτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια οι γονείς των μαθητών/τριών κατηγοριοποιήθηκαν πρώτον ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο (με διαφοροποιητικό εξωτερικό κριτήριο τις τυπικές σπουδές που πραγματοποίησαν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα), δεύτερον ως προς την επαγγελματική τους δραστηριότητα (με κύρια κριτήρια τον τύπο της εργασίας που εκτελείται, τις δεξιότητες και τα τυπικά προσόντα που απαιτεί η συγκεκριμένη εργασία, το γόητρο που απορρέει από την άσκησή της) και τρίτον ως προς το εισοδηματικό τους στρώμα. Στα σχήματα και τους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις-ομαδοποιήσεις.



Σχήμα 1. Διάγραμμα των υποκειμένων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα **Σχήμα 2.** Διάγραμμα των υποκειμένων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας

Πίνακας 1. Κατανομή συχνότητας ως προς το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας

	F	%	f	%
	Πατέρας		Μητέρα	

Δημόσιος υπάλληλος	165	13,7	113	9,5
Ιδιωτικός υπάλληλος	293	24,4	279	23,5
Επιστήμονας (γιατρός, δικηγόρος, εκπαιδευτικός, αρχιτέκτονας κλπ)	264	21,9	328	27,7
Έμπορος/ Επιχειρηματίας/ Ελεύθερος επαγγελματίας	219	18,2	83	7,0
Χαμηλού κύρους χωρίς υψηλό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης (Εργάτης/ οδηγός/ χειρώνακτας/ κομμώτρια/ πωλήτρια κλπ)	262	21,8	140	11,8
Οικιακά			242	20,4

Πίνακας 2. Κατανομή συχνότητας ως προς την οικονομική κατάσταση των γονέων

	f	%	crf
Μέχρι 1000 ευρώ	164	12,9	12,9
1001-2000 ευρώ	487	38,3	51,2
2001-3000 ευρώ	396	31,2	82,4
3001-4000 ευρώ	146	11,5	93,9
Πάνω από 4000 ευρώ	78	6,1	100,0

Πίνακας 3.1.

Κατανομή συχνότητας ως προς την ποιότητα της σχέσης των εφήβων με τον πατέρα τους

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Συζητάς τα προβλήματά σου;	23,4	24,0	23,8	17,1	11,1
Συνεννοείσαι επαρκώς;	11,7	14,6	24,0	25,6	22,2
Στηρίζει τις προσπάθειες και τις επιλογές σου;	7,0	9,0	14,9	26,3	42,8
Έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές σου;	3,1	8,0	9,8	25,5	53,7
Αφιερώνει χρόνο για να ασχολείται με τη ζωή σου;	9,3	13,6	23,1	28,1	25,5
Αφιερώνει χρόνο για τη μόρφωση και μάθησή σου;	32,4	19,4	18,5	15,5	14,2
Εύχεσαι συχνά να μπορούσε να κατανοήσει καλύτερα την προσωπικότητά σου;	23,0	17,2	20,8	20,5	18,6

Πίνακας 3.2. Κατανομή συχνότητας ως προς την ποιότητα της σχέσης των εφήβων με τη μητέρα τους

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Συζητάς τα προβλήματά σου;	12,6	12,1	23,3	28,1	23,9
Συνεννοείσαι επαρκώς;	6,0	12,5	18,9	33,8	28,9
Στηρίζει τις προσπάθειες και τις επιλογές σου;	3,1	6,4	13,5	28,5	48,4
Έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές σου;	2,7	3,9	10,4	26,4	56,5
Αφιερώνει χρόνο για να ασχολείται με τη ζωή σου;	3,5	7,0	15,5	32,5	41,6
Αφιερώνει χρόνο για τη μόρφωση και μάθησή σου;	19,6	17,2	20,9	22,5	19,8
Εύχεσαι συχνά να μπορούσε να κατανοήσει καλύτερα την προσωπικότητά σου;	24,1	20,7	21,7	17,0	16,5

Με τις απαντήσεις στις παραπάνω επτά ερωτήσεις των πινάκων 3.1 και 3.2 αποκαλύπτονται ορισμένα σημαντικά ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής επικοινωνίας των μελών της οικογένειας. Συνιστούν ουσιαστικά ισάριθμους δείκτες που ως ανεξάρτητοι παράγοντες εμφανίζουν ισχυρές μεταξύ τους συσχετίσεις (*Cronbach a* για τους πατέρες: 0,70 και για τις μητέρες: 0,64). Αποφασίστηκε λοιπόν η συγχώνευση ξεχωριστά για τον πατέρα και τη μητέρα των παραπάνω δεικτών. Η διεργασία αυτή επέφερε το σχηματισμό δύο αθροιστικών δεικτών που -υπό την ονομασία «σχέσεις εφήβου με τον πατέρα» και «σχέσεις εφήβου με τη μητέρα»- μετρούν τις κρίσιμες λειτουργικές ενδοοικογενειακές παραμέτρους και χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό ενδεχόμενης συνάφειας με τη δέσμευση των εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο. Για τη διευκόλυνση των στατιστικών αναλύσεων ο καθένας από τους δύο αυτούς δείκτες ομαδοποιήθηκε σε 4 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία με συνολικό αποτέλεσμα (total score) 1-15 αντιστοιχεί στην πολύ ασθενή σχέση και προβληματική επικοινωνία των παιδιών με τους γονείς, η δεύτερη (16-20) στη σχετικά ασθενή και προβληματική, η τρίτη

(21-24) στη σχετικά υψηλή και η τέταρτη (25-30) στην πολύ υψηλή (Βλ. Πίνακες 4.1 και 4.2).

Πίνακας 4.1. Ομαδοποιημένη κατανομή του αθροιστικού δείκτη της σχέσης των εφήβων με τον πατέρα τους

	f	%	crf
1-15: Σχέση πολύ ασθενής	204	15,5	15,5
16-20: Σχέση σχετικά ασθενής	390	29,7	45,2
21-24: Σχέση σχετικά στενή	460	35,0	80,2
25-30: Σχέση πολύ στενή	260	19,8	100,0
Σύνολο	1314	100,0	
Missing	30		
Σύνολο	1344		

Πίνακας 4.2. Ομαδοποιημένη κατανομή του αθροιστικού δείκτη της σχέσης των εφήβων με τη μητέρα τους

	f	%	crf
1-15: Σχέση πολύ ασθενής	116	8,7	8,7
16-20: Σχέση σχετικά ασθενής	287	21,5	30,2
21-24: Σχέση σχετικά στενή	473	35,4	65,6
25-30: Σχέση πολύ στενή	460	34,4	100,0
Σύνολο	1336	100,0	
Missing	8		
Σύνολο	1344		

Βαθμός δέσμευσης των εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο-καθήκον

Για τη μέτρηση/αξιολόγηση της δέσμευσης στην ταυτότητα ρόλου του μαθητή οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε έξι ερωτήσεις πεντάβαθμης διαβάθμισης. Αρχικά, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό που στεναχωριούνται όταν αδυνατούν να απαντήσουν σε ερώτηση που τους απευθύνεται από τον καθηγητή τους. Ένας στους δέκα δήλωσε ότι στεναχωριέται πολύ, σχεδόν δύο στους δέκα αρκετά, ενώ κατά τι λιγότεροι από το ήμισυ των υποκειμένων (44,5%) λίγο ή καθόλου. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να εκτιμήσουν αν η σημαντικότερη ικανοποίηση στη ζωή τους προέρχεται από

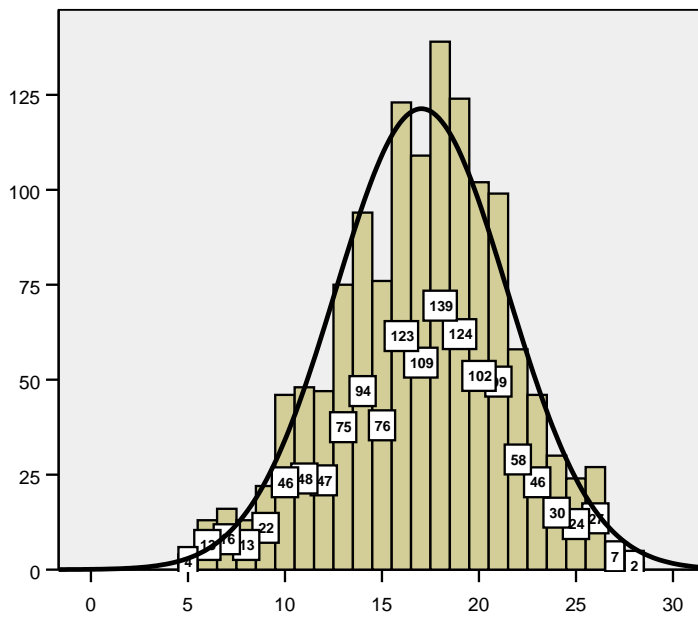
τη μαθητεία τους στο σχολείο και να αξιολογήσουν αν ασκούν δραστηριότητες σημαντικότερες από το ότι είναι μαθητές. Ως προς την ικανοποίηση μόλις το 16,7% απάντησε αρκετά ή πολύ, ενώ λίγο ή καθόλου το 56,2%. Χαμηλό επίσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το ποσοστό (26,5%) που θεωρεί ότι δεν ασκεί άλλες σημαντικότερες δραστηριότητες από εκείνη του μαθητή. Έπειτα, οι έφηβοι κλήθηκαν να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο αφενός η ανταπόκριση στις σχολικές υποχρεώσεις συνιστά τη μεγαλύτερη ευθύνη τους και αφετέρου η επαρκής προετοιμασία στα μαθητικά καθήκοντα αποτελεί προτέρημα για έναν συμμαθητή τους. Τέσσερις στους δέκα πιστεύουν σε αρκετά ή πολύ μεγάλο βαθμό ότι η κύρια ευθύνη που επωμίζονται οι νέοι της ηλικίας τους απορρέει από την υποχρέωσή τους να είναι συνεπείς στις σχολικές υποχρεώσεις, ενώ κατά τι περισσότεροι από τους μισούς (53,5%) εκτιμούν σε έναν συμμαθητή τους το γεγονός ότι είναι διαβασμένος. Η έκτη και τελευταία ερώτηση που τέθηκε αφορούσε στην εκτίμηση της ταχύτητας με την οποία περνά ο ενδοσχολικός χρόνος. Το 18% των υποκειμένων δηλώνει ότι ο χρόνος αυτός περνά αρκετά ή πολύ γρήγορα, το 33,4% μέτρια, ενώ το υπόλοιπο 38,7% αργά ή πολύ αργά (Βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Απαντήσεις των εφήβων σε έξι ερωτήσεις που ανιχνεύουν το βαθμό της δέσμευσής τους στην ταυτότητα ρόλου του μαθητή

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Στεναχωριέσαι όταν δεν απαντάς σωστά σε ερωτήσεις των καθηγητών σου;	22,4	22,1	26,9	17,9	10,7
Η σημαντικότερη ικανοποίηση στη ζωή σου έρχεται από το ότι είσαι μαθητής;	28,1	28,1	27,1	11,9	4,8
Ασκείς και άλλες δραστηριότητες πιο σημαντικές από το ότι είσαι μαθητής;	12,5	14,0	20,8	24,8	28,0
Η μεγαλύτερη ευθύνη που έχεις είναι να ανταποκρίνεσαι στις σχολικές σου υποχρεώσεις;	12,6	13,6	33,1	27,0	13,8
Εκτιμάς σε έναν συμμαθητή	10,0	13,3	23,2	30,0	23,5

σου ότι είναι διαβασμένος;					
Περνάει γρήγορα ο χρόνος όταν είσαι στο σχολείο;	22,1	16,6	33,4	18,7	9,3

Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις στις παραπάνω έξι ερωτήσεις δίνουν μια πρώτη αποκαλυπτική εικόνα για ορισμένα επιμέρους ζητήματα-προσεγγίσεις που αφορούν στο βαθμό δέσμευσης των εφήβων στην ταυτότητα ρόλου του μαθητή. Αυτοί οι έξι επιμέρους αλλά συναφείς δείκτες σχημάτισαν αθροιστικά -διεργασία όμοια με εκείνη πραγματοποιήθηκε προηγουμένως για τα χαρακτηριστικά που διέπουν τις σχέσεις των εφήβων με τους γονείς τους- έναν κεντρικό δείκτη υπό την ονομασία «δέσμευση στο μαθητικό ρόλο», ο ρόλος της οικογένειας και του φύλου στη διαμόρφωσή του προτίθεται να ελεγχθεί. Από τους συγκλίνοντες βασικούς δείκτες συνάφειας (Μ.Ο.=17, Δμ=17 και Δσπ=18) σε εύρος 1 ως 30 από τις έξι αρχικές πεντάβαθμης διαβάθμισης μεταβλητές (1=Καθόλου έως 5=Πολύ) προκύπτει η εικόνα μιας ούτε ισχυρής ούτε ασθενούς αλλά περισσότερο μέσης ισχύος δέσμευσης των εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο (Βλ. Σχήμα 3). Η ομαδοποίηση του αθροιστικού δείκτη σε 4 κατηγορίες προσφέρει ίσως μια διαυγέστερη εικόνα για το βαθμό δέσμευσης. Η πρώτη κατηγορία με συνολικό αποτέλεσμα 1-10 αντιστοιχεί στην πολύ ασθενή δέσμευση των παιδιών με το μαθητικό τους ρόλο, η δεύτερη (11-17) στη σχετικά ασθενή, η τρίτη (18-24) στη σχετικά υψηλή, ενώ η τέταρτη (25-30) αντικατοπτρίζει την πολύ υψηλή (Βλ. Πίνακα 6).



Σχήμα 3. Βαθμός δέσμευσης των εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο

Πίνακας 6. Ομαδοποιημένη κατανομή του αθροιστικού δείκτη του βαθμού δέσμευσης των εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο

	f	%	crf
1-10: Δέσμευση πολύ ασθενής	114	8,5	8,5
11-17: Δέσμευση σχετικά ασθενής	573	42,6	51,0
18-24: Δέσμευση σχετικά στενή	597	44,5	95,5
25-30: Δέσμευση πολύ στενή	60	4,5	100,0
Σύνολο	1344	100,0	

Βαθμός και κατεύθυνση της επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων στη διαμόρφωση της δέσμευσης

Κατά την αναζήτηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της δέσμευσης στο μαθητικό ρόλο προέκυψε η στατιστικώς σημαντική σύνδεσή της με το φύλο των υποκειμένων καθώς και με τις σχέσεις τους με τους γονείς, με την οικονομική

κατάσταση της οικογένειας, με το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα της μητέρας. Αναλυτικότερα, ο ρόλος του φύλου αναδεικνύεται σημαντικός, καθώς, όπως αποκαλύπτεται από τον έλεγχο *t* Ανεξαρτήτων Δειγμάτων ($t(1337)=7,47$, $p: 0,00$, Μ.Ο. αγοριών: 16,1, Μ.Ο. κοριτσιών: 17,9), τα κορίτσια εμφανίζουν στενότερη δέσμευση.

Από τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας η οικονομική κατάσταση συσχετίζεται με την υπό διερεύνηση μεταβλητή ($F(4,1266)=5,42$, $p: 0,00$), με τους εφήβους που ανήκουν στα υψηλότερα εισοδηματικά στρώματα να εμφανίζουν ασθενέστερη δέσμευση (μέχρι 1000 ευρώ: 17,72, 1001-2000: 17,05, 2001-3000: 17,20, 3001-4000: 16,91, πάνω από 4000: 14,98). Επιπλέον, στη διαμόρφωσή της στατιστικώς σημαντική, αλλά όχι αξιόλογη, είναι η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης και του επαγγέλματος της μητέρας ($F(4,1306)=3,05$, $p: 0,05$ και $F(4,1180)=3,20$, $p: 0,05$ αντίστοιχα). Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την πολλαπλή σύγκριση του ελέγχου Tukey για την άντληση λεπτομερέστερων πληροφοριών για τις διαφορές μεταξύ των ομάδων, οι έφηβοι των οποίων οι μητέρες είναι πτυχιούχοι πανεπιστημιακού ιδρύματος εμφανίζουν ισχυρότερη δέσμευση στο μαθητικό ρόλο (18,2) από εκείνους των οποίων οι μητέρες είναι απόφοιτοι Δημοτικού ή Γυμνασίου (17 και 17,3 αντίστοιχα). Ισχυρότερη προκύπτει επίσης η δέσμευση των εφήβων που οι μητέρες τους ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα (17,4) ή έχουν άμισθη εργασία ασχολούμενες με τα οικιακά (17,3) από εκείνους που οι μητέρες τους ασκούν επαγγέλματα χαμηλού κύρους που βασίζονται κυρίως στη χειρωνακτική εργασία και δεν προϋποθέτουν υψηλό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης (16,7).

Τέλος, η διαμορφωθείσα σχέση τους τόσο με τον πατέρα (*Pearson's r*: 0,19, $p: 0,00$) όσο και με τη μητέρα (*Pearson's r*: 0,20, $p: 0,00$) αναδεικνύεται ως ιδιαίτερος σημαντική, δείχνοντας ότι σε γενικές γραμμές η στενότερη σχέση μαζί τους επιφέρει ισχυρότερη δέσμευση στο μαθητικό τους ρόλο. Η δέσμευση λοιπόν για εκείνους που έχουν πολύ ασθενή σχέση με τον πατέρα και τη μητέρα ανέρχεται στα 15,50 και 15,82 αντίστοιχα, για εκείνους που έχουν σχετικά ασθενή στα 16,76 και 16,19, για εκείνους που έχουν σχετικά στενή στα 17,23 και 16,74, ενώ για όσους έχουν αναπτύξει πολύ στενή σχέση στα 18,01 και 18,12.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα εμπειρική ποσοτική μελέτη εστίασε το ερευνητικό της ενδιαφέρον στη μέτρηση του επιπέδου δέσμευσης των εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο και στην ανίχνευση του βαθμού και της κατεύθυνσης της επίδρασης που ασκεί στη διαμόρφωση της δέσμευσης το φύλο των υποκειμένων και το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η δέσμευση των δεκαπεντάχρονων και δεκαεξάχρονων εφήβων μαθητών της Α' και Β' Ενιαίου Λυκείου δεν μπορεί να αξιολογηθεί ούτε ως ιδιαίτερα ισχυρή -αφού μόλις το 4,5% συγκεντρώνει αποτέλεσμα 25-30 στις έξι πεντάβαθμης κλίμακας σχετικές ερωτήσεις- αλλά ούτε και ως ιδιαίτερα ασθενής, καθώς μόλις το 8,5% σημειώνει άθροισμα 1-10. Διαμορφώθηκε, συνεπώς, μια εικόνα της πλειονότητας των υποκειμένων που προσιδιάζει περισσότερο με μια μέσης ισχύος δέσμευση στο μαθητικό τους ρόλο, τέτοια που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι συνιστά μεν μια αξιοσημείωτη παράμετρο στην ταυτότητα ρόλου του εφήβου χωρίς όμως να καταλαμβάνει κυριαρχική-πρωτεύουσα θέση σε αυτήν. Ίσως μάλιστα να ανέμενε κανείς μια κάπως στενότερη δέσμευση από την πλευρά των εφήβων, καθώς στην πλειονότητά τους μεγαλώνουν σε οικογενειακό περιβάλλον στους κόλπους του οποίου τονίζεται η αναγκαιότητα της πραγματοποίησης σπουδών και αναγνωρίζεται επαρκώς η σημασία της ακαδημαϊκής προόδου τόσο για τη μόρφωση όσο και για την επαγγελματική αποκατάσταση (Μαράτου-Αλιπράντη, Τεπέρογλου & Τσίγκανου, 2006).

Από την επαγωγική στατιστική ελέγχθηκε ο ρόλος που διαδραματίζουν το φύλο των υποκειμένων και το οικογενειακό τους περιβάλλον στη διαμόρφωση της υπό διερεύνηση μεταβλητής. Αρχικά, εξήχθη η ασφαλής διαπίστωση ότι ο βαθμός της δέσμευσης είναι έμφυλα προσδιορίσιμος, με τα κορίτσια να συγκεντρώνουν υψηλότερο αθροιστικό αποτέλεσμα. Το εύρημα αυτό κρίνεται αναμενόμενο, καθώς λογίζεται ως απόρροια του γεγονότος ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν μεγαλύτερη συνέπεια στα μαθητικά τους καθήκοντα και αφοσίωση στις σχολικές τους υποχρεώσεις επιτυγχάνοντας καλύτερη σχολική επίδοση, ενώ τα αγόρια αφιερώνουν μεγαλύτερο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στην ενασχόληση με εξωσχολικές δραστηριότητες (Κυρίτσης & Χελιατσίδου, 2009· Τουρτούρας, Μπαλή & Αλτιντασιώτης, 2008). Παράλληλα, σύμφωνα με τα κοινωνικά

στερεότυπα συγκεκριμένα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά διέπουν τα δύο φύλα, με τα αγόρια να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αυτόνομα-κυριαρχικά όντα που συχνά εκδηλώνουν επιθετικότητα και αμφισβήτηση (Andrews, 1987· Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson & Rosenkrantz, 1974· Zuckerman, 1989) και τα κορίτσια να λειτουργούν με γνώμονα την υπακοή, την εξάρτηση και τη συμμόρφωση (Gadzell & Williamson, 1984· Λεονταρή, 1996· Stake, 1992· Triandis, 1989), γεγονός που τα κατευθύνει σε πλήρη ή μερική ευθυγράμμιση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος (Λεονταρή, 1996, σ. 149· Joseph, Markus & Tafarodi, 1992· Triandis, 1989). Οι διαφορές αυτές επιδρούν στον τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών και στον τρόπο σκέψης και συνακόλουθα συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο και τη δομή του εαυτού, τη βαρύτητα που προσδίδει στην επιτέλεση του ατομικού καθήκοντος, την εσωτερίκευση σε κάθε ρόλο.

Αναφορικά με την εξέταση της συμβολής του οικογενειακού παράγοντα διαπιστώθηκε από τη στατιστική ανάλυση ισχυρή σύνδεση της δέσμευσης με την ποιότητα της σχέσης που έχουν αναπτύξει τα παιδιά με τους γονείς τους. Τα λειτουργικά λοιπόν χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως προέκυψαν από τη συνεκτίμηση της ποιότητας της ενδοοικογενειακής ζωής, των συνθηκών ανατροφής και των διαδικασιών αλληλεπίδρασης που συντελούνται μέσα στους κόλπους της, συνιστούν τη σημαντικότερη προβλεπτική για τη διαμόρφωση της δέσμευσης μεταβλητή. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς εμπειρικά αποτελέσματα έχουν δείξει ότι η σχολική πορεία του μαθητή και γενικότερα τα συμπεριφορικά του γνωρίσματα, οι αξίες που υιοθετεί και οι προτεραιότητες που θέτει προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της ενδοοικογενειακής ζωής και από τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης που συντελούνται μέσα στους κόλπους της (Astone & McLanahan, 1991· Fan & Chen, 2001· Marjoribanks, 1979· Martinez Gonzalez & Corral Blanco, 1991· Thompson, Alexander & Entwisle, 1988).

Σε σχέση με τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας τα δομικά δεν αποτελούν εξίσου βασικούς συντελεστές. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι από γονείς χαμηλών εισοδηματικών στρωμάτων εμφανίζουν υψηλότερη δέσμευση στο

μαθητικό τους ρόλο. Το εύρημα αυτό δεν συγκλίνει με αποτελέσματα άλλων εμπειρικών μελετών, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά που προέρχονται από υψηλό οικονομικό στρώμα, καθώς αναπτύσσονται σε ένα ευρύτερο πλέγμα ευνοϊκών επιδράσεων, δέχονται ποικιλία παραστάσεων, πολιτιστικών ερεθισμάτων και κινήτρων επιτυχίας, με αποτέλεσμα να συγκεντρώνουν καλύτερες προϋποθέσεις εξέλιξης και να εμφανίζονται πιο δεκτικά στη μόρφωση και τη μάθηση (Γεωργίου, 1993, Coltrane & Collins, 2001, Lareau, 2003, Μυλωνάς, 1991, Σιάνου-Κύργιου, 2006, Τζάνη, 1983). Ενισχύει όμως άλλα εμπειρικά αποτελέσματα που δείχνουν ότι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό γονέων παρά την οικονομική του στενότητα όχι μόνο δεν επιδεικνύει γενικευμένη αδιαφορία αλλά έχοντας κατανοήσει την αξία της εκπαίδευσης διατηρεί υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά του, παρακολουθεί στενά την πρόοδό τους και έχει μεταδώσει σε αυτά μια εσωτερική αίσθηση ευθύνης για τις σχολικές επιδόσεις και το μαθητικό τους καθήκον (Chin & Phillips, 2004, Clark, 1983, Rosier & Corsaro, 1993). Το αποτέλεσμα αυτό που φέρει τους εφήβους με γονείς χαμηλής οικονομικής επιφάνειας να εμφανίζουν στενότερη δέσμευση ίσως να αποδίδεται στο ότι έχουν συνειδητοποιήσει πως η ακαδημαϊκή τους πρόοδος συνιστά ένα σημαντικό εφόδιο στην προσδοκία τους να υπερβούν μελλοντικά τη χαμηλή οικονομική στάθμη των γονέων τους. Πάντως το εύρημα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Τέλος, το επίπεδο των γραμματικών γνώσεων και η επαγγελματική δραστηριότητα μόνο της μητέρας και όχι του πατέρα φαίνεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη της δέσμευσης. Μολονότι η επίδραση δεν είναι ιδιαίτερα αξιόλογη, δεν παύει να είναι στατιστικώς σημαντική, άρα αξιοσημείωτη. Το ενδιαφέρον μεγάλης μερίδας της επιστημονικής κοινότητας έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση του ιδιαίτερου ρόλου της μητέρας συγκριτικά με τον αντίστοιχο του πατέρα στη διαμόρφωση στοιχείων της προσωπικότητας και συμπεριφορικών γνωρισμάτων. Έχει εμπειρικά τεκμηριωθεί ότι αποτελεί για το παιδί το κύριο πρόσωπο αναφοράς, τη δεσπόζουσα μορφή με την οποία αναπτύσσει μια έντονη αμφίδρομη δυαδική σχέση, μια σχέση αλληλεπίδρασης, αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλοεκπλήρωσης (Bell, 1970, Graybill, 1978). Είναι αναμενόμενη επομένως η συμβολή της στη διαμόρφωση του επιπέδου της δέσμευσης των

εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο. Ειδικότερα, στενότερη προκύπτει η δέσμευση των εφήβων που οι μητέρες έχουν τίτλο σπουδών από τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα ανεξαρτήτως αν ασκούν κάποιο επιστημονικό επάγγελμα ή ασχολούνται με τα οικιακά. Οι μητέρες με υψηλό επίπεδο γραμματικών γνώσεων που δραστηριοποιούνται σε επιστημονικά επαγγέλματα υψηλού κύρους έχουν κατανοήσει καλύτερα την αξία της μάθησης-μόρφωσης και γι' αυτό έχουν φροντίσει να τη μεταδώσουν και στα παιδιά τους, τα οποία έχουν εσωτερικεύσει βαθύτερα το ρόλο τους ως μαθητή αλλά και γενικότερα τείνουν να επιδεικνύουν εντονότερο ενδιαφέρον για δραστηριότητες που προάγουν την πνευματική τους καλλιέργεια (Bradley, Caldwell & Elardo, 1977· Thompson, Alexander & Entwisle, 1988). Η στενή δέσμευση, τέλος, που εμφανίζουν οι έφηβοι με μητέρα που ασχολείται με τα οικιακά απορρέει από τη δυνατότητα που έχει να αφιερώσει χρόνο για την ανατροφή, τη μόρφωση και την παρακολούθηση της σχολικής τους προόδου, χρόνο δυσεύρετο για τις εργαζόμενες στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα.

Καθώς το δείγμα της μελέτης ελήφθη αποκλειστικά από το Νομό Θεσσαλονίκης, οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα συγκρατημένοι ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Περαιτέρω διερεύνηση, αυτή τη φορά σε πανελλαδικό δείγμα και με την εφαρμογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων, κρίνεται απαραίτητη για τη συγκέντρωση νέων εμπειρικών δεδομένων, μέσω των οποίων θα εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα και κυρίως θα αιτιολογηθούν στη σωστή τους βάση οι κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της δέσμευσης των εφήβων. Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η ανίχνευση του αντίκτυπου της πρωτοφανούς κρίσης στην ελληνική οικονομία στον τρόπο που οι έφηβοι αντιλαμβάνονται το μαθητικό τους ρόλο, στο βαθμό που έχουν εσωτερικεύσει το ρόλο αυτό και που εκτιμούν ότι θα συμβάλει μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα στην επίτευξη των προσωπικών επαγγελματικών τους στόχων.

Βιβλιογραφία

- Andrews, P. A. (1987). Gender differences in persuasive communication and attribution of success and failure. *Human Communication Research, 13*, 372-385.
- Astone, N. M. & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review, 56*(3), 309-320.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology, 66*, 32-40.
- Bell, S. M. (1970). The development of the concept of object as related to infant-mother attachment. *Child Development, 41*, 291-311.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. & Elardo, R. (1977). Home environment, social status, and mental test performance. *Journal of Educational Psychology, 69*, 697-701.
- Broverman, I., Vogel, S., Broverman, D., Clarkson, F. & Rosenkrantz, P. (1974). Sex role stereotypes: a current appraisal. *Journal of Social Issues, 28*(2), 59-78.
- Burke, J. P. & Reitzes, D.C. (1991). An identity Theory Approach to Commitment. *Social Psychology Quarterly, 54*, 239-251.
- Callero, P. L. (1985). Role-Identity Saliency. *Social Psychology Quarterly, 48*, 203-214.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 19*, 346-369.
- Chin, T. & Phillips, M. (2004). Social reproduction and childrearing practices: Social class, children's agency and the summer activity gap. *Sociology of Education, 77*.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed and fail*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coltrane, S. & Collins, R. (2001). *Sociology of marriage & the family: Gender, love, and property*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Crosswell, L. (2003). The Dimensions of Teacher Commitment: the different ways in which teachers conceptualise and practice their commitment. In P. Singh & E. McWilliam (Eds), *Performing Research*. Flaxton: Post Pressed.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta – Analysis. *Educational Psychology Review, 13: 1*, 1-22.

- Foote, N. (1951). Identification as the basis for a theory of motivation. *American Sociological Review*, 26,14-21.
- Gadzell, B. M. & Williamson, J. D. (1984). Differences between men and women on selected Tennessee self-concept scales. *Psychological Reports*, 55, 939-942.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Graham, K. C. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67: 1, 45-47.
- Graybill, D. (1978). Relationship of maternal child rearing behaviours to children's self-esteem. *The Journal of Psychology*, 100, 45-47.
- Huber, M. (1999). Co-ordination Within Schools, Commitment of Teachers and Students and Student Achievement. *Educational Research and Evaluation*, 5: 2, 139-156.
- Joseph, R. A., Markus, H. R. & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.
- Kanter, M. R. (1970). Commitment and Social Organization: A study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities, *American Sociological Review*, 33, 499-517.
- Kanter, M. R. (1972). *Commitment and Community: Communes and Utopias in Sociological Perspective*. Cambridge: Harvard University Press.
- Κυρίτσης, Δ. & Χελιατσίδου, Ζ. (2009). Ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών του Λυκείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 91-92, 107-121.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lohr, S.L. (2009). *Sampling: Design and Analysis*. Boston: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τεπέρογλου, Α. & Τσίγκανου, Ι. (2006). *Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21ου αιώνα: Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΕΚΚΕ & Gutenberg.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: An empirical analysis*. London: Royletledge & Kegan.
- Martinez Gonzalez, R. A. & Corral Blanco, N. (1991). Parents & children: Academic

- values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15: 2, 163-169.
- McCall, G. & Simmons, J. L. (1978). *Identities and Interactions*. New York: Free Press.
- McNabb, D. E. (2004). *Research Methods for Political Science: Quantitative and Qualitative Methods*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.
- Παπαοικονόμου, Α. (2011). Ο ρόλος και ο εαυτός (self): η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή (αδημοσίευτη).
- Rosier, K. & Corsaro, W. (1993). Competent parents, complex lives: Managing parenthood in poverty. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, 171-204.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stake, J. E. (1992). Gender differences and similarities in self-concept within everyday contexts. *Psychology of Women Quarterly*, 16, 349-363.
- Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance. *Journal of Marriage and the Family*, 4, 558-564.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. Menlo Park, CA, Benjamin Cummings.
- Thompson, M. S., Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1988). Household composition, parental expectations and school achievement. *Social forces*, 67, 424-451.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τουρτούρας, Χ. Δ., Μπαλή, Ε. & Αλτιντασιώτης, Α. (2008). Το φύλο ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην ΕΣΣΔ στα Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 121-137.
- Triandis, H. C. (1989). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In J. H. Flowers (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 37), Lincoln: University of Nebraska.

Zuckerman, D. M. (1989). Stress, self-esteem and mental health: How does gender make a difference? *Sex Roles*, 20, 429-444.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Δημήτρης Κυρίτσης

Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης

Μέγαρο Μπίλλη

Πλατεία Ιπποδρομίου

546 21 Θεσσαλονίκη

Τηλ. 6977329459

Email: dkir@otenet.gr