

**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. Ιωαννίνων<sup>1</sup>

### 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).<sup>2</sup> 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 ασυνείδητα) 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 περιγύρο 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, Chamberlain & 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 παραιτήση, 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 περιβάλλοντος. (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 τους<sup>3</sup> (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 προσπατήσει 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 (Χατζηχορήστου, 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 κάθε 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 οικογένειας<sup>4</sup> 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.

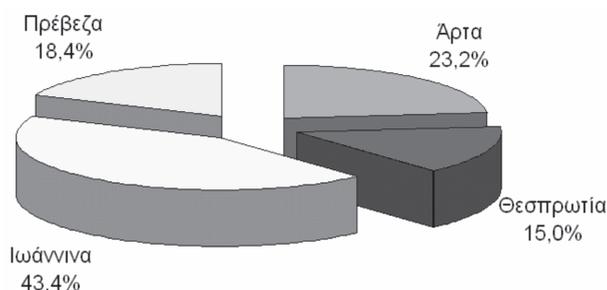
## Δείγμα

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).

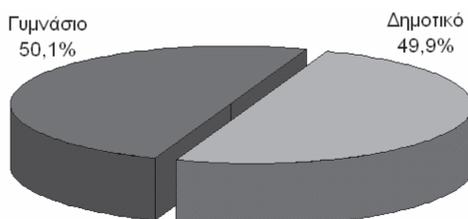
του Νομού Θεσπρωτίας, 1055 (43,4%) από τα Ιωάννινα και 448 (18,4%) από την Πρέβεζα.

**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.<sup>5</sup> Από το συνολικό δείγμα<sup>6</sup> 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**

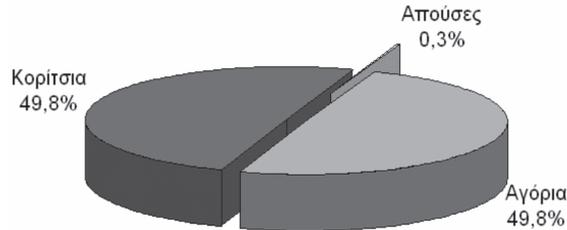


5. Τεκμηριώνοντας την επιλογή αυτή επισημαίνεται ότι οι μαθητές της Στ' τάξης έχουν ενδιαφέρον ως δείγμα του μαθητικού πληθυσμού καθώς βρίσκονται σε ηλικία κατά την οποία έχουν διαμορφώσει τουλάχιστον μια αρχική εικόνα για τον εαυτό τους. Παράλληλα, έχουν ήδη διανύσει μια μακρά περίοδο συμμετοχής στις 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 δεσμιδών 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).

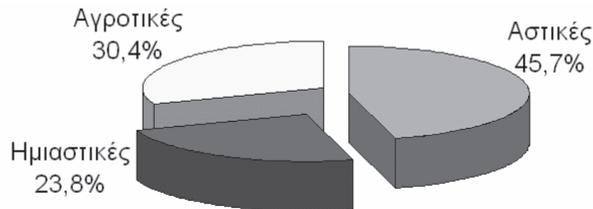
**Γράφημα 3. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Φύλο**



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**



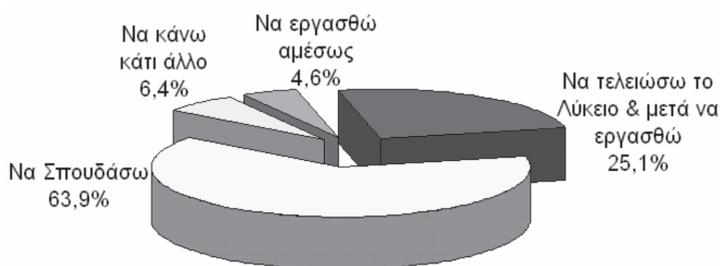
Σχετικά με τις επαγγελματικές-ακαδημαϊκές φιλοδοξίες των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής 9χρονης εκπαίδευσης, από τους 2432 μαθητές που απάντησαν στη σχετική ερώτηση (βλέπε Γράφημα 5), 112 (4,6%) μαθητές δήλωσαν ότι θέλουν να εργασθούν αμέσως, 610 (25,1%) ότι θα ήθελαν πρώτα να τελειώσουν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

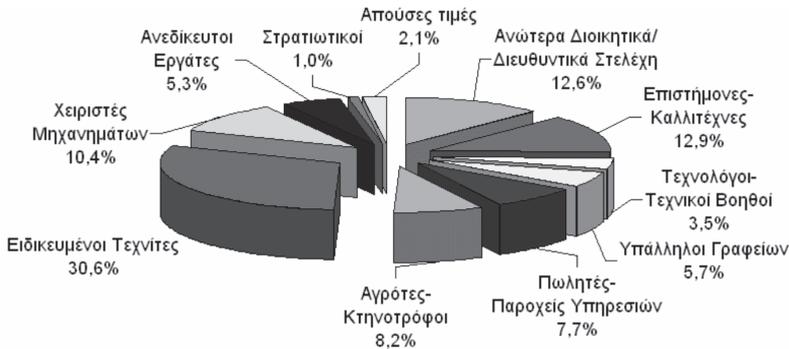
λωσαν πως θα ήθελαν να σπουδάσουν. Τέλος, 155 (6,4%) μαθητές απάντησαν ότι τελειώνοντας το Γυμνάσιο θα ήθελαν να κάνουν κάτι διαφορετικό από τα παραπάνω. Οι περισσότεροι δήλωναν την προτίμησή τους για ένα καλλιτεχνικό ή χειρωνακτικό επάγγελμα, γεγονός που, κατά πάσα πιθανότητα, τους εντάσσει σε μια κατηγορία 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**

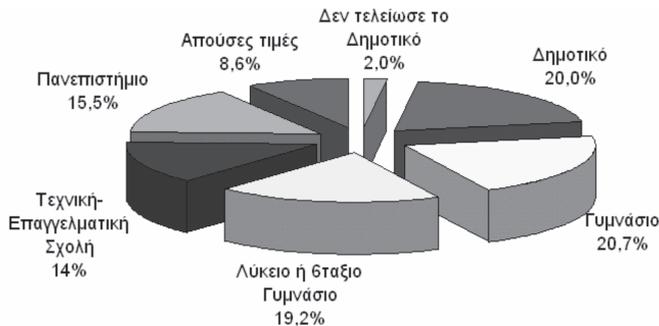


Σχετικά με την κατανομή του δείγματος ως προς την επαγγελματική κατηγορία<sup>7</sup> στην οποία ανήκει ο πατέρας των μαθητών (βλέπε Γράφημα 6), από τους 2380 μαθητές που το γνωστοποίησαν με σαφήνεια, 306 (12,6%) μαθητές ήταν παιδιά ανώτερου διευθυντικού/διοικητικού στελέχους, 314 (12,9%) μαθητές ήταν 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.

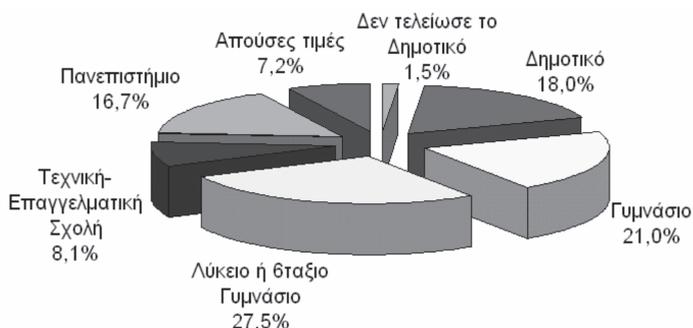
**Γράφημα 6. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Επάγγελμα του Πατέρα**

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**

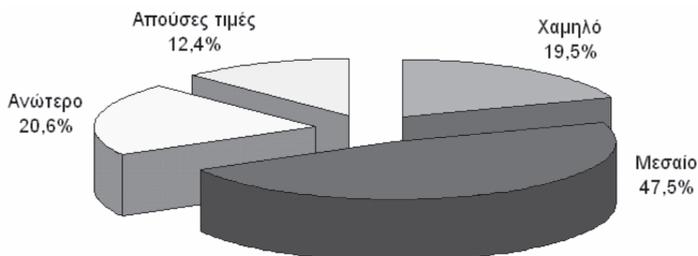
Αντίστοιχα, όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, από τους 2258 μαθητές που το δήλωσαν με σαφήνεια (βλέπε Γράφημα 8), 36 (1,0%) μαθητές είχαν μητέρα που δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό, 438 (18,0%) μαθητές είχαν μητέρα με βασική εκπαίδευση Δημοτικού, 511 (21,0%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους έχει 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**



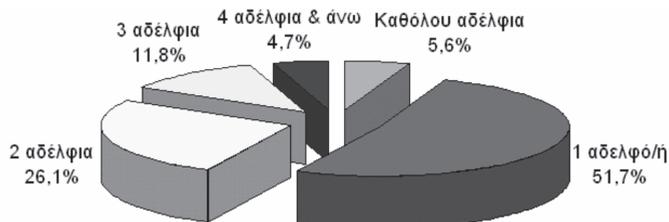
Επιπλέον, από τους 2131 μαθητές για τους οποίους διαθέτουμε τα στοιχεία που χρειάζονται για τον υπολογισμό του κοινωνικού προφίλ της οικογένειά τους, 475 (19,5%) μαθητές ανήκουν στο χαμηλότερο κοινωνικό προφίλ, 1155 (47,5%) μαθητές ανήκουν στο μεσαίο κοινωνικό προφίλ και 501 (20,6%) προέρχονται από οικογένειες 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-ερωτηματολόγιο<sup>8</sup> κλειστού τύπου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι πρωτότυπο<sup>9</sup> 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 <input type="checkbox"/> της απάντησης που σου ταιριάζει:		Πολύ Συχνά	Συχνά	Κάπου-κάπου	Σπάνια	Ποτέ
<b>1.</b>	<b>Πόσο συχνά σου λένε «μπράβο»:</b>	1	2	3	4	5
<b>α.</b>	<i>οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;</i>	<input type="checkbox"/>				
<b>β.</b>	<i>οι συμμαθητές ή οι συμμαθήτριές σου;</i>	<input type="checkbox"/>				
<b>γ.</b>	<i>οι γονείς σου;</i>	<input type="checkbox"/>				

### 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

v. 12.0<sup>10</sup>. 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· Ρούσσοι & 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 πολλαπλών 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 μεταβλητών<sup>11</sup> 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 διάκρισης<sup>12</sup> ( $r_{ii}$ ) 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<sup>ο</sup> παράγοντα, οι E13-E24 στο 2<sup>ο</sup> παράγοντα, οι E25-E36 στον 3<sup>ο</sup> παράγοντα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.

12. Οι συντελεστές διάκρισης ( $r_{ii}$ ) των ερωτήσεων εξετάζουν-αποκαλύπτουν το βαθμό δυσκολίας τους και πρέπει να ικανοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια ( $2 < r_{ii} < 8$ ), 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 E2<sup>13</sup> ή E10<sup>14</sup>) το οποίο φτάνει σε άλλες περιπτώσεις (από τους γονείς) έως το 95,1% ή 96,4% (βλέπε E25<sup>15</sup> & E30<sup>16</sup>). 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: \* $p \leq 0,01$ , \*\*  $0,01 < p < 0,05$ )

**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 ( $Z = -5,834$ ,  $p < = 0,000$ ) 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 ( $Z = -2,247$ ,  $p < = 0,025$ ) της ΣΑ μεταξύ αγοριών ( $\bar{X} = 2,3211$ ) και κοριτσιών ( $\bar{X} = 2,2692$ ).

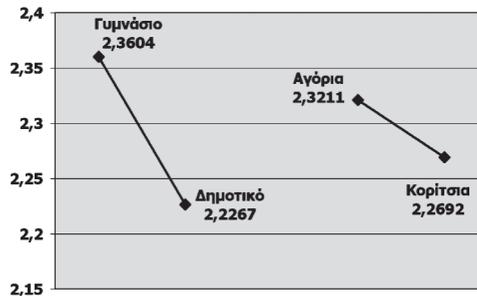
13. E2 = Πόσο συχνά σου κάνουν τα χατίρια οι εκπαιδευτικοί σου;

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

15. E25 = Πόσο συχνά χαιρόνται 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 μεταβλητές<sup>17</sup>.

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**

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

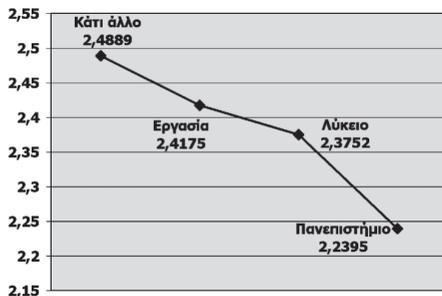
**3. Πληθυσμός Γεωγραφικής Περιοχής Σχολείου (ΠΓΠΣ):** Τα ερευνητικά δεδομένα και οι αναλύσεις δεν ανέδειξαν καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ ΣΑ των μαθητών και ΠΓΠΣ ( $F=1,779$ ,  $p<=0,169$ ).

**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 διαφόρων επιπέδων του ΚΠΟ, δεν έχουν περιληφθεί στο κείμενο για λόγους οικονομίας, ωστόσο, είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου.

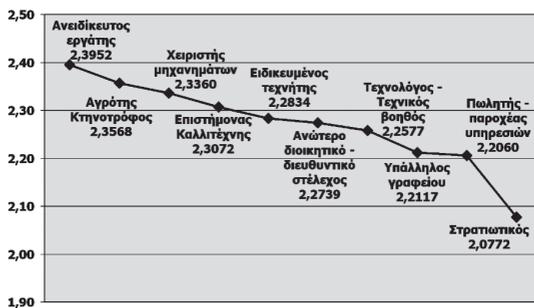
σως ( $\bar{X}=2,4175$ ) ( $p<=0,020$ ) ή να κάνουν κάτι άλλο ( $\bar{X}=2,4889$ ) ( $p<=0,001$ ).

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



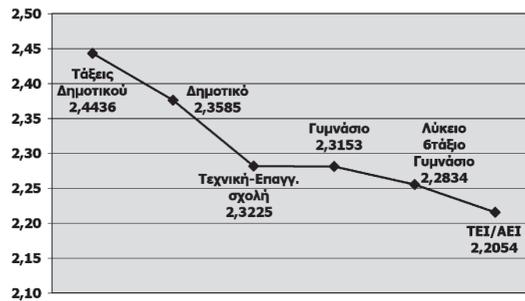
**5. Επάγγελμα Πατέρα (ΕΠ):** Το ΕΠ σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη ΣΑ ( $F=2,154$ ,  $p<=0,001$ ). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή της ΣΑ μεταξύ των τιμών του ΕΠ με τη μέθοδο LSD (βλέπε Γράφημα 13), γίνεται φανερό ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι ανειδίκευτος εργάτης ( $\bar{X}=2,3952$ ) 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**



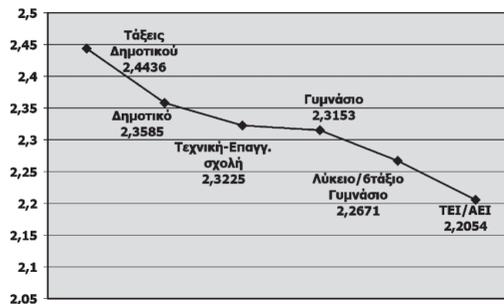
**6. Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα (ΜΕΠ):** Το ΜΕΠ σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη ΣΑ ( $F=4,902$ ,  $p<=0,001$ ). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή της ΣΑ μεταξύ των τιμών του ΜΕΠ με τη μέθοδο του Scheffé (βλέπε Γράφημα 14), προκύπτει ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει το Δημοτικό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

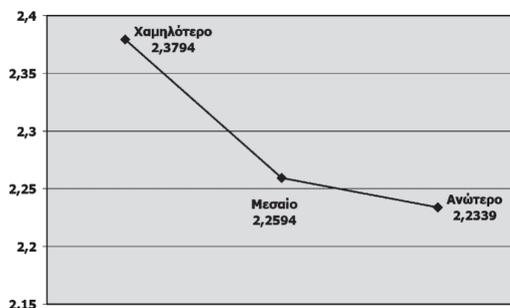


**8. Κοινωνικό Προφίλ Οικογένειας (ΚΠΟ):** Η μεταβλητή ΚΠΟ αποτελεί τη σύμπτυξη των μεταβλητών ΕΠ, ΜΕΠ και ΜΕΜ σε μία συνεχή μεταβλητή. Συνεπώς, όπως φάνηκε από την παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την καθεμία από τις μεταβλητές από τα οποίες προέρχεται, η ΣΑ των μαθητών διαφοροποιεί-

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.

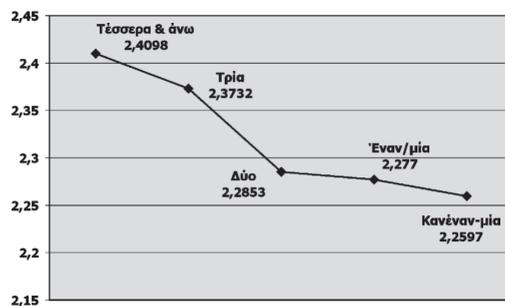
Συγκεκριμένα, η ΣΑ των μαθητών σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το ΚΠΟ ( $F=9,920$ ,  $p<=0,001$ ). Εξετάζοντας συγκριτικά τη μέση τιμή της ΣΑ, μεταξύ των τιμών του ΚΠΟ με τη μέθοδο του Scheffé (βλέπε Γράφημα 16), υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών που ανήκουν στο υψηλότερο ΚΠΟ ( $\bar{X}=2,2339$ ) 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 αντανακλούν 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 περισσότερο 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)παραπλάνησης, 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 επιπληξεις 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 σκληροαγωγή. 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 ξεεπασμάτων 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 περισσότερη 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 ενδυματολογικά, 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 αντίκρυσμα 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 μοναχοπαίδια.

### **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 αγωγική 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 ύφος 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 πρόοδό 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 προσηλωση 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 Συχνότητων της Συνολικής Ανατροφοδότησης (42,379%)

Φοιτριά	$\bar{X}$	S	$r_t$	Μεταβλητές	Κατανομή Συχνότητων				Ποσέ N (%)
					Πολύ Συχνά N (%)	Συχνά N (%)	Κάπου-Κάπου N (%)	Σπάνια N (%)	
615	2,07	1,012	,464	E1 = Πόσο συχνά χαίρονται, όταν πετύχεις κάτι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί σου;	784 (32,8)	973 (40,7)	387 (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)
661	3,20	,997	,571	E3 = Πόσο συχνά σε επαίνουν (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	2,25	1,284	,329	E4 = Πόσο συχνά απειθύνεσαι, 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/καί 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 επαίνουν (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 απειθύνεσαι 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)
586	2,75	1,312	,620	E24 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καί ο πρώτος/καί η πρώτη" οι συμμαθητές/τριές σου;	1919 (80,1)	364 (15,0)	72 (3,0)	37 (1,5)	9 (0,4)
480	1,76	,871	,586	E25 = Πόσο συχνά χαίρονται, όταν πετύχεις κάτι σημαντικό, οι γονείς σου;	1109 (46,3)	875 (36,5)	285 (11,9)	110 (4,6)	15 (0,6)
667	1,51	,792	,657	E26 = Πόσο συχνά σου κάνουν τα χατίρια οι γονείς σου;	1497 (62,7)	651 (27,3)	164 (6,9)	57 (2,4)	19 (0,8)
451	2,11	1,305	,434	E27 = Πόσο συχνά σε επαίνουν (σου λένε "μπράβο"), όταν το αξίζεις, οι γονείς σου;	1095 (45,9)	556 (23,3)	284 (11,9)	271 (11,4)	179 (7,5)
564	1,48	,838	,523	E28 = Πόσο συχνά απειθύνεσαι, όταν έχεις κάποιο πρόβλημα, στους γονείς σου;	1686 (67,1)	559 (23,4)	117 (4,9)	74 (3,1)	36 (1,5)
638	1,20	,565	,718	E29 = Πόσο συχνά κάνεις όσα σε συμβουλεύουν οι γονείς σου;	2041 (85,6)	258 (10,8)	48 (2,0)	26 (1,1)	12 (0,5)
610	1,37	,797	,668	E30 = 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	E31 = 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	E32 = 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	E33 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καλό-ευγενικό παιδί" οι γονείς σου;	1271 (53,3)	678 (28,4)	263 (11,0)	115 (4,8)	57 (2,4)
577	1,63	,912	,672	E34 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "όμορφο 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	E35 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "έξυμνο παιδί" οι γονείς σου;	807 (33,9)	719 (30,2)	407 (17,1)	247 (10,4)	203 (8,5)
				E36 = Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι "καί ο πρώτος/καί η πρώτη" οι γονείς σου;					

### 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: Adine-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.
- Boekaerts, 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.
- Kinncar, 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., Chamberlin, 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 Intergrated 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](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. Ζούγκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.). *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα"*. Ηλεκτρονική Έκδοση Πρακτικών Συνεδρίου, Μέρος Γ΄. Αθήνα, Νοέμβριος. [www.pee.gr/central.HTM](http://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<sup>ο</sup> 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: Προσοδικίες 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 Προσοδικίες*. 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.
- Ρετινωτής, 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., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων. SPSS, Excel, S-Plus*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Φίλιας, 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.