

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

*Διπλωματική εργασία Ειδίκευσης*  
*στις Επιστήμες Αγωγής*

της Αικατερίνης Μ. Βενιανάκη

*«Έλεγχος και Ανθεκτικότητα του Εγώ» σε σχέση*  
*με την επίδοση μαθητών Δ΄ Ε΄ και Στ΄ τάξεων*  
*στο γραπτό λόγο.*

**Επόπτης: Καθηγητής Μιχαήλ Ι. Βάμβουκας**

**ΡΕΘΥΜΝΟ, 2003**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης του Ελέγχου και της Ανθεκτικότητας του Εγώ με την αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο Έλεγχος και η Ανθεκτικότητα του Εγώ αποτελούν δύο σημαντικές δομές που επηρεάζουν τη συναισθηματική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον και την αντιμετώπιση των δύσκολων και αντίξοων καταστάσεων της ζωής. Συνδέονται με συναισθηματικές και γνωστικές διαδικασίες και αποτελούν τον πυρήνα της προσωπικότητας του ατόμου. Ο Έλεγχος και η Ανθεκτικότητα του Εγώ οικοδομούνται τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και επηρεάζουν την πορεία της ανάπτυξης.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε: α) το ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων (Common-Language Child Q-Set), το οποίο χορηγήθηκε σε 19 δασκάλους με πολυετή εμπειρία στο χώρο της Εκπαίδευσης, ώστε να περιγράψουν τα γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, που αντανακλούν τα επίπεδα του Ελέγχου και της Ανθεκτικότητας του Εγώ, 90 μαθητών τους που γνώριζαν πολύ καλά, β) το τεστ αναγνωστικής κατανόησης με θέμα: «Ο Αόρατος Άνθρωπος» και γ) το τεστ παραγωγής γραπτού λόγου με θέμα: «Περιγράψω τον καλύτερο μου φίλο ή την καλύτερη μου φίλη». Τα δύο τεστ γραπτού λόγου χορηγήθηκαν στους μαθητές του δείγματος και αξιολογήθηκε η επίδοσή τους.

Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τρεις τύπους μαθητών: Τύπος I (μαθητές με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ και μέτριο επίπεδο ελέγχου του Εγώ, Τύπος II (μαθητές με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ), Τύπος III (μαθητές με έλλειψη ελέγχου του Εγώ).

Ο τύπος I περιλαμβάνει μαθητές με υψηλή Ανθεκτικότητα του Εγώ και μέτριο επίπεδο Ελέγχου του Εγώ. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών του τύπου I είναι η δημιουργικότητα, η ολοκλήρωση δραστηριοτήτων, η λεκτική ευχέρεια, η επινοητικότητα, η ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, ο προγραμματισμός, η ωριμότητα, η εξυπνάδα, η αποφασιστικότητα, η κριτική ικανότητα, η ανεξαρτησία, η υψηλή αυτοεκτίμηση.

Ο τύπος II περιλαμβάνει μαθητές με υπερβολικό Έλεγχο του Εγώ και διαχωρίζεται σε δυο ομάδες, οι οποίες διαφοροποιούνται στο επίπεδο της Ανθεκτικότητας του Εγώ. Η πρώτη ομάδα του τύπου II περιλαμβάνει μαθητές με έντονη κοινωνικότητα,

συνεργάσιμους, υπάκουους, υποχωρητικούς, ήρεμους, που προστατεύουν τους άλλους και έχουν την αίσθηση του δικαίου, ενώ η δεύτερη ομάδα του ίδιου τύπου περιλαμβάνει μαθητές αρκετά συγκρατημένους, εξαρτημένους, ονειροπόλους, με συναισθήματα ενοχής, που έχουν δυσκολία στη συναισθηματική έκφραση, ντροπαλούς, που δεν αντέχουν τις πιεστικές καταστάσεις και δεν εμπλέκονται σε κινητικές δραστηριότητες.

Ο τύπος III περιλαμβάνει μαθητές με έλλειψη Ελέγχου του Εγώ και διαχωρίζεται σε δύο ομάδες που και αυτές διαφοροποιούνται στο επίπεδο της Ανθεκτικότητας του Εγώ. Η πρώτη ομάδα του τύπου III περιλαμβάνει μαθητές που εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα, ανοιχτούς, με έντονη κινητικότητα, χιούμορ, ευερέθιστους, δραστήριους, ανήσυχους, με δυσκολία αναβολής ικανοποίησης, ενώ η δεύτερη ομάδα του ίδιου τύπου περιλαμβάνει μαθητές επιθετικούς, ισχυρογνώμονες, που πειράζουν τους άλλους, αυταρχικούς, παρορμητικούς και χωρίς όρια.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποδεικνύεται μια μαθησιακή δραστηριότητα δυσκολότερη από την αναγνωστική κατανόηση για την πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος, αν και τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τεστ του γραπτού λόγου.

Όσον αφορά τους τύπους, βρέθηκε ότι ο τύπος I υπερέχει σε σχέση με τον τύπο II και τον τύπο III με στατιστική σημαντικότητα στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και ότι υπάρχει μια τάση διαφοροποίησης του τύπου III συγκριτικά με τον τύπο II στην παραγωγή γραπτού λόγου, που αφορά ελλείψεις στη δόμηση προτάσεων και στην ισομερή ανάπτυξη του θέματος.

## ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η πρόσκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής είναι μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία για πολλούς μαθητές. Η αδυναμία πρόσκτησης αυτής της δεξιότητας ισοδυναμεί με σχολική αποτυχία, η οποία «στιγματίζει» ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου.

Για τις αιτίες που επηρεάζουν την πρόσκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής έχουν αναφερθεί κατά καιρούς, βιολογικοί, συναισθηματικοί, γνωστικοί, κοινωνικοπολιτισμικοί και μεθοδολογικοί παράγοντες (Fijalkow, 1997).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να δείξει ότι οι ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ, συνδέεται με συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές διαδικασίες και επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την προσαρμογή του μαθητή στο περιβάλλον και τη μάθηση του γραπτού λόγου.

Το έναυσμα για την επιλογή αυτού του θέματος δόθηκε από τη μακρόχρονη παρατήρηση μου κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας. Μαθητές με ανεπτυγμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες είχαν ανεπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες. Αντίθετα μαθητές με ελλείψεις ή αδυναμίες στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, είχαν αδυναμίες και στο γνωστικό τομέα. Οι μαθητές με ελλείψεις ή αδυναμίες στο γνωστικό τομέα, μπορούσαν να καταταχθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε μαθητές κοινωνικά αποσυρμένους, υπάκουους και υπερβολικά συγκρατημένους, ενώ η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε μαθητές παρορμητικούς, ανήσυχους, επιθετικούς, που ενοχλούσαν τους άλλους. Η παρατήρηση έγκειται στο γεγονός ότι πολλοί απ' αυτούς τους μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολίες ψυχολογικής προσαρμογής και δε μπορούσαν να βοηθηθούν από τις μεθοδολογικές παρεμβάσεις στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η παρούσα μελέτη εκφράζει την πεποίθηση ότι με την κατάλληλη παιδαγωγική και ψυχολογική παρέμβαση μπορούν να αντιμετωπιστούν οι «ελλείψεις» που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές, ώστε να μην εδραιωθούν και επεκταθούν στον κοινωνικό, επαγγελματικό και διαπροσωπικό τομέα της ζωής του ατόμου.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η πορεία για την πραγματοποίηση της αποδείχτηκε επίπονη αλλά και ενδιαφέρουσα, αφού χρειάστηκε να συνεργαστούν πολλοί εκπαιδευτικοί, διαθέτοντας αρκετές ώρες από τον ελεύθερο τους χρόνο. Επίσης ήταν αναγκαία η συμμετοχή όχι μόνο αυτών των εκπαιδευτικών, αλλά και των σχολείων στα οποία δίδασκαν. Η υπέρβαση των δυσκολιών αυτών οφείλεται στην ενίσχυση, υποστήριξη και βοήθεια κάποιων ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την παρούσα διπλωματική εργασία.

- Τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μιχάλη Ι. Βάμβουκα, για την εμπιστοσύνη, την ανατροφοδότηση, την ενθάρρυνση, αλλά και τη μεσολάβησή του στις δυσκολίες που αντιμετώπισα, ώστε να εξασφαλιστεί η συνεργασία σχολείων στη δεύτερη φάση της έρευνας. Οι παρατηρήσεις, υποδείξεις και παρεμβάσεις του ήταν ουσιαστικές, αποτελεσματικές και καίριες.

- Την επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας κ. Σοφία Τριλίβα, για τις εποικοδομητικές συζητήσεις, παρατηρήσεις, και υποδείξεις καθ'όλη τη διάρκεια της πορείας της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, καθώς και για τη μετάφραση του ερωτηματολογίου *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική γλώσσα (CLQ)* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων.

- Την επίκουρη καθηγήτρια του ΠΤΔΕ κ. Ελένη Βασιλάκη, για τις υποδείξεις και τη μετάφραση του ερωτηματολογίου *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική γλώσσα (CLQ)* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων.

- Την καθηγήτρια Αγγλικών (Ε.ΔΙ.Π.) κ. Άννα Κοντορούσση-Καραγιώργου του Τμήματος Ψυχολογίας, για τη μετάφραση του ερωτηματολογίου *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική γλώσσα (CLQ)* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων.

- Το Μιχάλη Λιναρδάκη για τη βοήθειά του στην ανάλυση παραγόντων στην πρώτη φάση της έρευνας και τον επίκουρο καθηγητή του ΠΤΠΕ Προσχολικής Αγωγής κ. Γρηγόριο Χλουβεράκη, για τη βοήθειά του στην ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική (CLQ)* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων, στο τέλος της έρευνας.

- Τον κ. Ρόμπερτ Μέλλον, επίκουρο καθηγητή Πειραματικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας για τις υποδείξεις του στον έλεγχο εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.

- Τον κ. Ι. Σπαντιδάκη, εντεταλμένο επίκουρο καθηγητή του ΠΤΔΕ, για τη βοήθεια του στον τρόπο βαθμολόγησης του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

- Τον Προϊστάμενο Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Χανίων κ. Ι. Λουπάκη, για τη συμβολή και την παρέμβασή του στη διεξαγωγή της έρευνας.

- Τους Διευθυντές των Σχολείων της πόλης των Χανίων αλλά και της ευρύτερης περιοχής, που βοήθησαν στη διεξαγωγή της δεύτερης φάσης της έρευνας, κ. Αγγελοπούλου Παναγιώτα (19<sup>ο</sup> Δ.Σ. Χανίων), κ. Γοναλάκη-Ναξάκη Μαρία (4<sup>ο</sup> Δ.Σ.Χανίων), κ. Καλογριδάκη Αντρέα, (3<sup>ο</sup> Δ.Σ.Χανίων), κ. Μουντάκη Μιχάλη (2<sup>ο</sup> Δ.Σ.Χανίων), κ. Πιτσιτάκη Γιώργο (11<sup>ο</sup> Δ.Σ.Χανίων), κ. Ποντικάκη Ηλία (1<sup>ο</sup> Δ.Σ.Κουνουπιδιανών), κ. Σταυγιαννουδάκη Ιωάννη (2<sup>ο</sup> Δ.Σ.Κουνουπιδιανών).

Όπως ανέφερα στην αρχή, θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερα τις ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς αυτούς που συνεργάστηκαν μαζί μου, αφιερώνοντας αρκετές ώρες από τον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ θα μπορούσαν να μην αποδεχτούν την πρόταση μου για συνεργασία (Αποστολίδη Νικόλαο, Γαγάρα Δημήτριο, Γουλιέλμου Ευαγγελία, Δελήμπαση Νικόλαο, Κανδαράκη Γεώργιο, Κοκογιαννάκη Γεώργιο, Λουλάκη Μαρίνα, Μαρκάκη Βάνα, Μελάκη Κωστούλα, Μπουλταδάκη Πολύκαρπο, Νικητοπούλου Δήμητρα, Ξανθίδη Παναγιώτη, Παπαϊσιδώρου Αντιγόνη, Σαλτσίδου Μελίνα, Σαρρή Μαρία, Τζανάκη Τασία, Τζανιδάκη Σταυρούλα, Τσομπανάκη Ζαχαρία, Φραντζεσκάκη Μηνά).

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω το Φρουζάκη Γεώργιο για την κατάθεση της εμπειρίας που είχε στον τρόπο επίδοσης του τεστ αναγνωστικής κατανόησης και την εστίαση της προσοχής μου σε σημεία του τεστ, επειδή ο ίδιος είχε χορηγήσει το ίδιο τεστ σε μαθητές Στ' τάξης, στην έρευνα που διεξήγαγε για την απόκτηση του διπλώματος ειδίκευσης, καθώς και τις φίλες – φιλολόγους Σμαράγδη Γαλιμιτάκη και Κατερίνα Ζερβάκη για τη φιλολογική επιμέλεια του θεωρητικού μέρους. Ακόμα θέλω να ευχαριστήσω τη φίλη και συνεργάτιδα Στέλλα Κουτσουράκη για τις υποδείξεις της, τη βοήθεια που μου προσέφερε και για τις συζητήσεις που είχαμε σε ερευνητικά θέματα.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγο μου για τη συμπαράσταση και στήριξή του σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Μαζί μου μοιράστηκε όλες τις αγωνίες, χαρές και απογοητεύσεις όλο αυτό το διάστημα. Η υπομονή και η ηρεμία που επέδειξε με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ.....	4
ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	17
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>19</b>
<b>ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
<b>1.0.0. ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΓΩ</b> .....	<b>21</b>
1.1. Έλεγχος του Εγώ.....	21
1.2. Ανθεκτικότητα του Εγώ.....	23
1.3. Σχέση Ελέγχου και Ανθεκτικότητας του Εγώ.....	27
1.4. Τύποι που προκύπτουν από τον Έλεγχο και την Ανθεκτικότητα του Εγώ.....	30
1.5. Επισκόπηση ερευνών σχετικών με την ύπαρξη των τριών τύπων.....	34
1.6. Επισκόπηση ερευνών για τη σχέση των τριών τύπων με τη σχολική επίδοση.....	36
<b>2.0. ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΓΩ</b> .....	<b>37</b>
2.1. Θεωρία του πεδίου του Lewin.....	37
2.2. Ιδιότητες των ορίων.....	38
2.3. Σύνδεση της θεωρίας του πεδίου σε σχέση με τον Έλεγχο του Εγώ.....	39
2.4. Σύνδεση της θεωρίας του πεδίου σε σχέση με την Ανθεκτικότητα του Εγώ.....	40
<b>3.0. ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΟΡΜΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΓΩ</b> .....	<b>42</b>
3.1. Σχέση ελέγχου παρορμήσεων και δομής του Εγώ.....	42
3.2. Η ανάπτυξη του Εγώ.....	46
3.2.1. <i>Στάδια ανάπτυξης του Εγώ σύμφωνα με τον Eric Erikson</i> .....	47
3.2.2. <i>Στάδια ανάπτυξης του Εγώ και σύνδεση τους με τον Έλεγχο του Εγώ</i> .....	51
<b>4.0. ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ</b> .....	<b>56</b>
4.1. Η έννοια του αυτοελέγχου.....	56

4.1.2.	<i>Αυτοέλεγχος και η πορεία προς τον Έλεγχο του Εγώ</i>	58
4.2.	Η έννοια της αυτορρύθμισης	59
4.3.	Σχέση αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης	63
4.3.1.	<i>Τύποι ρύθμισης</i>	65
4.3.2.	<i>Τύποι ρύθμισης που συνδέονται με διαφορετικούς τύπους παιδιών</i>	67
4.3.3.	<i>Ανάπτυξη στρατηγικών ρύθμισης που συνδέονται με το συναίσθημα</i>	69
<b>5.0.</b>	<b>ΣΧΕΣΗ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΓΩ</b>	
	<b>ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΔΟΜΕΣ</b>	71
5.1.	Σχέση του Ελέγχου του Εγώ με άλλες δομές	71
5.1.1.	<i>Αναβολή ικανοποίησης</i>	71
5.1.2.	<i>Παρορμητικότητα</i>	72
5.1.3.	<i>Εξωτερίκευδη-Εσωτερίκευση</i>	74
5.1.4.	<i>Εκδραμάτιση</i>	74
5.1.5.	<i>Αντικοινωνική συμπεριφορά</i>	75
5.1.6.	<i>Επίπεδο δραστηριοποίησης</i>	75
5.1.7.	<i>Πέντε παράγοντες προσωπικότητας (Big Five)</i>	75
5.2.	Σχέση Ανθεκτικότητας του Εγώ με άλλες δομές	76
5.2.1.	<i>Αναβολή ικανοποίησης</i>	76
5.2.2.	<i>Νοημοσύνη</i>	76
5.2.3.	<i>Δύναμη του Εγώ, Επάρκεια</i>	77
5.2.4.	<i>Αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων (coping)</i>	78
<b>6.0.</b>	<b>ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ</b>	
	<b>ΤΟΥ ΕΓΩ</b>	79
6.1.	Διαμόρφωση Ελέγχου του Εγώ	79
6.2.	Διαμόρφωση Ανθεκτικότητας του Εγώ	80
6.2.1.	<i>Ιδιοσυγκρασία</i>	81
6.2.2.	<i>Συναισθηματικότητα και ρύθμιση</i>	83
6.3.	Ο ρόλος της οικογένειας	86
6.3.1.	<i>Η φύση του δεσμού ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα</i>	86
6.3.2.	<i>Στρατηγικές ρύθμισης που υιοθετούν οι γονείς</i>	87
6.3.3.	<i>Τρόποι ανατροφής</i>	89



6.4.	Η σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος.....	91
6.4.1.	Η συμβολή της οικογένειας στη σχολική επίδοση.....	92
<b>1.0.1.</b>	<b>Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....</b>	<b>94</b>
<b>1.1.1.</b>	<b>ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.....</b>	<b>95</b>
1.1.2.	Δυσκολίες στην κατανόηση του νοήματος.....	98
1.1.2.1.	Διαφορές στο λεξιλόγιο.....	98
1.1.2.2.	Διαφορές στη γραμματικοσυντακτική δομή.....	99
1.1.2.3.	Διαφορές στον τρόπο οργάνωσης του κειμένου.....	100
<b>2.0.1.</b>	<b>ΟΙ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ.....</b>	<b>101</b>
2.1.1.	Στάδια αναγνωστικής δεξιότητας.....	101
2.1.1.1.	Στάδιο αποκωδικοποίησης.....	101
2.1.1.2.	Στάδιο κατανόησης.....	102
2.1.1.3.	Κρίση μηνύματος.....	105
<b>3.0.1.</b>	<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ.....</b>	<b>106</b>
3.1.1.	Παράγοντες που ανάγονται στον αναγνώστη.....	107
3.1.1.1.	Ετοιμότητα.....	107
3.1.1.2.	Κοινωνικό περιβάλλον.....	109
3.1.1.3.	Φυσικό περιβάλλον.....	110
3.1.1.4.	Κίνητρα-στάσεις-ενδιαφέροντα.....	110
3.1.1.5.	Συναισθήματα.....	111
3.1.1.6.	Προσωπικότητα.....	112
3.1.2.	Παράγοντες που ανάγονται στο κείμενο.....	113
3.1.2.1.	Τυπογραφική παρουσίαση.....	113
3.1.2.2.	Λεξιλόγιο.....	114
3.1.2.3.	Γραμματική και συντακτική δομή.....	115
3.1.2.4.	Το αναγνωστικό υλικό.....	116

<b>4.0.1. ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΗΝ</b>	
<b>ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ</b>	<i>117</i>
4.1.1. Αντίληψη.....	<i>117</i>
4.1.2. Μνήμη .....	<i>119</i>
4.1.2.1. <i>Μνήμη και αναγνωστική κατανόηση</i> .....	<i>120</i>
4.1.3. Προσοχή.....	<i>121</i>
4.1.4. Σκέψη και Γλώσσα.....	<i>122</i>
<b>5.0.1. ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ</b> .....	<i>124</i>
5.1.1. Λειτουργίες της γραφής.....	<i>124</i>
5.1.2. Μορφές του γραπτού λόγου.....	<i>126</i>
5.1.3. Χαρακτηριστικά της αυτοτελούς γραφής ή της παραγωγής γραπτού λόγου.....	<i>128</i>
5.1.3.1. <i>Προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου</i> .....	<i>128</i>
5.1.3.2. <i>Φάσεις γραπτής δραστηριότητας</i> .....	<i>130</i>
5.2.1. Η συμβολή του γραπτού λόγου στην ανάπτυξη του παιδιού .....	<i>135</i>
5.2.1.1. <i>Γνωστικές δεξιότητες, ψυχολογικές διαδικασίες και παραγωγή</i> <i>γραπτού λόγου</i> .....	<i>137</i>
5.2.1.2. <i>Διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων για την παραγωγή γραπτού λόγου</i> .....	<i>141</i>
5.2.1.3. <i>Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση</i> .....	<i>142</i>
5.2.1.4. <i>Κατανόηση και μεταγνωστικές δεξιότητες</i> .....	<i>144</i>
5.2.1.5. <i>Παραγωγή γραπτού λόγου και μεταγνωστικές δεξιότητες</i> .....	<i>146</i>
5.3.1. Αυτορρύθμιση και γνωστικές/μεταγνωστικές δεξιότητες .....	<i>147</i>
5.3.1.1. <i>Ανθεκτικότητα του Εγώ και γνωστικές δεξιότητες</i> .....	<i>147</i>
5.3.1.2. <i>Έλεγχος του Εγώ και γνωστικές δεξιότητες</i> .....	<i>150</i>
5.4.1. Φύλο και γραπτός λόγος.....	<i>153</i>
5.4.1.1. <i>Αιτιολογία υπεροχής των γυναικών στις γλωσσικές δεξιότητες</i> .....	<i>154</i>

## **ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

<b>1.0. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ</b> .....	<i>158</i>
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων.....	<i>160</i>
1.2. Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας.....	<i>161</i>

1.2.1. Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο.....	161
1.2.2. Ως προς τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας.....	161
1.2.3. Ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.....	162
1.2.4. Ως προς την εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης.....	162
1.3. Σημασία και αναγκαιότητα της διερεύνησης του θέματος .....	163
<b>2.0. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>164</b>
<b>3.0. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>165</b>
<b>4.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>167</b>
4.1. Μέθοδος.....	167
4.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	169
4.2.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	170
4.3. Στάδια και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	172
4.3.1. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου «Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα» και των τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.....	173
4.3.2. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	173
4.4. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές της έρευνας μας.....	175
4.5. Όργανα συλλογής δεδομένων.....	176
4.5.1. Το ερωτηματολόγιο «Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα» (Common-Language child Q-Set) για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων.....	176
4.5.2. Τεστ αναγνωστικής κατανόησης.....	180
4.5.3. Τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	181
4.6. Βαθμολόγηση των οργάνων μέτρησης .....	183
4.6.1. Βαθμολόγηση του τεστ αναγνωστικής κατανόησης.....	183
4.6.2. Βαθμολόγηση του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	183
4.7. Πιλοτική έρευνα.....	186
<b>5.0. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ.....</b>	<b>188</b>
5.1. Η εκτίμηση εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής.....	188

5.1.2.	<i>Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου Common-Language child Q-Set σε προηγούμενες έρευνες</i> .....	189
5.2.	Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του τεστ αναγνωστικής κατανόησης.....	191
5.2.1.	<i>Τεστ αναγνωστικής κατανόησης</i> .....	191
<b>6.0.</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	192
6.1.	Επιδόσεις των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου.....	192
6.1.1.	<i>Συζήτηση</i> .....	203
6.2.	Επιδόσεις των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου κατά τάξη.....	205
6.2.1.	<i>Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης κατά τάξη</i> .....	206
6.2.2.	<i>Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου κατά τάξη</i> .....	208
6.2.3.	<i>Συζήτηση</i> .....	211
6.3.	Επιδόσεις των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου κατά φύλο.....	213
6.3.1.	<i>Συζήτηση</i> .....	215
6.4.	Σχέση ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ με τα τεστ γραπτού λόγου.....	217
6.4.1.	<i>Σχέση των τριών τύπων και της επίδοσης τους στην αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου</i> .....	218
6.4.2.	<i>Συζήτηση</i> .....	224
6.5.	Χαρακτηριστικά των τριών τύπων .....	227
6.5.1.	<i>Κατανομή φύλου στους τύπους I, II και III</i> .....	229
6.5.2.	<i>Διαδικασία κατάταξης των χαρακτηριστικών στους τύπους I, II, και III</i> .....	230
6.6.	Έλεγχος κανονικότητας κατανομής.....	241
6.6.1.	<i>Επιλογή στατιστικών κριτηρίων</i> .....	241
<b>7.0.</b>	<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	244
7.1.	Τύπος I: Χαρακτηριστικά μαθητών με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ.....	249
7.2.	Τύπος II: Χαρακτηριστικά μαθητών με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ.....	251
7.3.	Τύπος III: Χαρακτηριστικά μαθητών με έλλειψη ελέγχου του Εγώ.....	253
7.4.	Σύγκριση θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών των τριών τύπων.....	254
7.5.	Σύγκριση των τριών τύπων με την έρευνα των Robins et al., (1996).....	256
7.6.	Σύγκριση των τριών τύπων με την έρευνα των Block's (1980).....	259
7.7.	Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	262

<b>8.0. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>265</b>
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>267</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>268</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>283</b>
A. The « Common Language Child Q- Set» .....	284
B. Το τεστ <i>Καλιφόρνια Q-Set</i> στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (Common Language Q-Set) για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων.....	288
Γ. Τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.....	293
Δ. Κλείδα αξιολόγησης ελλιπούς κειμένου.....	297
Ε. Συντελεστής βαρύτητας θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών κάθε τύπου.....	299
ΣΤ. Πίνακες συχνότητας μεταβλητών.....	309

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1:	Οι συνιστώσες της ανθεκτικότητας του Εγώ.....	26
Πίνακας 2:	Χαρακτηριστικά της σχέσης ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ.....	29
Πίνακας 3:	Θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά των τριών τύπων από την έρευνα των R. Robins et al., (1996).....	31
Πίνακας 4:	Στάδια ανάπτυξης του Εγώ σύμφωνα με τον Erikson (1990) και Loevinger (1966).....	55
Πίνακας 5:	Μορφές της γλώσσας.....	95
Πίνακας 6:	Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση .....	116
Πίνακας 7:	Φάσεις γραπτής δραστηριότητας.....	134
Πίνακας 8:	Σχέση γνωστικών λειτουργιών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων με τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.....	136
Πίνακας 9:	Σχέση γνωστικών λειτουργιών, ψυχολογικών διαδικασιών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων με τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.....	138
Πίνακας 10:	Σχέση ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ με το γραπτό λόγο.....	151
Πίνακας 11:	Ο αριθμός του δείγματος στην Α΄ φάση της έρευνας κατά φύλο και τάξη.....	171
Πίνακας 12:	Ο αριθμός του δείγματος στη Β΄ φάση της έρευνας κατά φύλο και τάξη.....	171
Πίνακας 13:	Συνοπτική παρουσίαση των σταδίων της έρευνας.....	172
Πίνακας 14:	Οι εννέα κατηγορίες κατηγορίες του ερωτηματολογίου «Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα».....	179
Πίνακας 15:	Άξονας αξιολόγησης του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	185
Πίνακας 16:	Εφταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης της δομής του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	185
Πίνακας 17:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.....	194
Πίνακας 18:	Ποσοστά βαθμολογίας ποιοτικών χαρακτηριστικών στην 7/θμια κλίμακα αξιολόγησης του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	199

Πίνακας 19:	Αναγνωστική κατανόηση και «Τυπικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά» κατά τάξη .....	205
Πίνακας 20:	«Ποιοτικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά» κατά τάξη.....	206
Πίνακας 21:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά τάξη στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης.....	207
Πίνακας 22:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις Δ', Ε' και Στ' τάξης στα «Τυπικά Γλωσσικά χαρακτηριστικά» του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	209
Πίνακας 23:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις Δ', Ε' και Στ' τάξης στα «Ποιοτικά Γλωσσικά χαρακτηριστικά» του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	210
Πίνακας 24:	Επιδόσεις των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου κατά φύλο.....	214
Πίνακας 25:	Σχέση τριών τύπων με τις γλωσσικές μεταβλητές.....	222
Πίνακας 26:	Φύλο και Παράγοντες.....	229
Πίνακας 27:	Κατάταξη χαρακτηριστικών σε τύπους κατά συντελεστή βαρύτητας.....	232
Πίνακας 28:	Θετικά χαρακτηριστικά ανά τύπο.....	247
Πίνακας 29:	Αρνητικά χαρακτηριστικά ανά τύπο.....	248

## ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

Γραφική παράσταση I: Σχέση ελέγχου του Εγώ και Ανθεκτικότητας του Εγώ.....	28
Γραφική παράσταση II: Ιστόγραμμα συχνότητας σωστών απαντήσεων των μαθητών στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης.....	193
Γραφική παράσταση III: Ιστόγραμμα συχνότητας του αριθμού των λέξεων που έγραψαν οι μαθητές στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	195
Γραφική παράσταση IV: Ιστόγραμμα συχνότητας του αριθμού των προτάσεων που έγραψαν οι μαθητές στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	196
Γραφική παράσταση V: Ιστόγραμμα συχνότητας του Μ.Ο. του αριθμού των λέξεων ανά πρόταση στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	197
Γραφική παράσταση VI: Ιστόγραμμα συχνότητας του λεξιλογίου των μαθητών στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	198
Γραφική παράσταση VII: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής «προσωπικά στοιχεία» στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	199
Γραφική παράσταση VIII: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής «Εξωτερικά Χαρακτηριστικά» στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	200
Γραφική παράσταση IX: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής «Χαρακτήρας» στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	201
Γραφική παράσταση X: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής «Συνήθειες» στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	202
Γραφική παράσταση XI: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής «Συμπεριφορά» στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.....	203
Γραφική παράσταση XIIa: Ιστόγραμμα μέσων όρων κατά τάξη στην αναγνωστική κατανόηση και στα «Τυπικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά».....	207
Γραφική παράσταση XIIb: Ιστόγραμμα μέσων όρων κατά τάξη στα «Ποιοτικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά».....	211
Γραφική παράσταση XIII: Ιστόγραμμα μέσων όρων κατά φύλο σε όλες τις γλωσσικές μεταβλητές.....	216
Γραφική παράσταση XIV: Διάγραμμα screen: Εξαγωγή τριών τύπων από την παραγοντική ανάλυση.....	217



## ΔΙΑΦΩΡΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ το δεύτερο μέρος αποτελείται από το ερευνητικό μέρος.

### Πρώτο μέρος

Το θεωρητικό πλαίσιο αποτελείται από το κεφάλαιο που πραγματεύεται: α) τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα του Εγώ. Οι δύο αυτές θεωρητικές δομές προέρχονται από τη συνένωση της Ψυχολογίας του Εγώ και της θεωρίας του πεδίου του Lewin. Αναλύεται η θεωρία πεδίου του Lewin και γίνεται σύνδεση του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ με τη θεωρία αυτή. Επίσης αναλύεται ο *έλεγχος των παρορμήσεων* και η *αυτορρύθμιση* επειδή ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ στηρίζονται στις ψυχολογικές αυτές διαδικασίες και συνδέονται με την ανάπτυξη του Εγώ. Τέλος, αναφέρεται η προέλευση του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ β) την αναγνωστική κατανόηση. Αναφέρονται οι διαφορές προφορικής και γραπτής γλώσσας, οι δυσκολίες και τα στάδια του γραπτού λόγου, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση και τέλος η συμβολή των γνωστικών λειτουργιών στην αναγνωστική κατανόηση γ) την παραγωγή γραπτού λόγου. Αναφέρονται οι λειτουργίες της γραφής, οι μορφές του γραπτού λόγου, τα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, οι φάσεις της γραπτής δραστηριότητας, καθώς και οι γνωστικές / μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου και πώς συνδέονται οι δεξιότητες αυτές με τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα του Εγώ.

### Δεύτερο μέρος

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζουμε το σκοπό και τις υποθέσεις της έρευνας, τη μεθοδολογία, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει τη μέθοδο που ακολουθήσαμε, τον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας, τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας και περιγράφονται τα εργαλεία μέτρησης.

Ακολουθεί η παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στο τέλος παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν, οι προεκτάσεις των συμπερασμάτων στην εκπαίδευση και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ικανοποιητική σχολική επίδοση συμβάλλει στην προσαρμογή του μαθητή στο περιβάλλον και γενικότερα στην ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια της μέσης σχολικής ηλικίας, δηλαδή 9-12 χρόνων (Eccles & Midgley, 1989, Erikson, 1968). Το παιδί κατά τη διάρκεια της μέσης σχολικής ηλικίας απομακρύνεται από το περιβάλλον του σπιτιού και αλληλεπιδρά με άλλα κοινωνικά πλαίσια, τα οποία ασκούν σημαντικές επιρροές στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη, αλλά και στη συμπεριφορά του παιδιού. Ειδικότερα το σχολείο, είναι χώρος που αναπτύσσονται οι πιο σημαντικές εμπειρίες στη ζωή του παιδιού.

Η παραγωγικότητα του ατόμου στη μέση σχολική ηλικία (Erikson, 1968), όπως και η ικανότητα συνεργασίας και αμοιβαιότητας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και τους ενηλίκους, είναι σημαντική για τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξή του. Εάν ένα παιδί αποτύχει να αναπτύξει αυτές τις απαραίτητες δεξιότητες και ως εκ τούτου να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της προσαρμογής που συνδέονται με την είσοδό του στο σχολείο, το παιδί θα αναπτύξει σύμπλεγμα κατωτερότητας, που θα έχει μακροχρόνιες συνέπειες στη διανοητική, συναισθηματική και διαπροσωπική του υγεία (Erikson, 1968).

Η ικανοποιητική σχολική επίδοση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αφού η εκπαίδευση μας στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο γλωσσικό μάθημα και αποτελεί μαθησιακή δραστηριότητα όλων των μαθημάτων. Ένας από τους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας, είναι ο βαθμός κατοχής των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Έτσι ο βαθμός κατοχής αυτών των δεξιοτήτων καθορίζει ως ένα βαθμό τη σχολική επίδοση και την προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον (Βάμβουκας, 1999).

Η αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου απαιτεί από το μαθητή κατάκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες ενεργοποιούν ανώτερες διανοητικές λειτουργίες.

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γραπτού λόγου απαιτείται ο μαθητής να επιδείξει ρύθμιση συναισθημάτων και συμπεριφοράς, συγκέντρωση προσοχής, αναβολή ικανοποίησης και έλεγχο των άμεσων παρορμήσεων (Goleman, 1998, Gottman, 2000

Salovey & Mayer, 1990, Epstein, 1998). Ο έλεγχος των παρορμήσεων και η ρύθμιση συναισθημάτων και συμπεριφοράς αντανακλούν διαδικασίες αυτορρύθμισης, οι οποίες επηρεάζουν τη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και ειδικότερα στη μάθηση του γραπτού λόγου.

Ο έλεγχος παρορμήσεων και η αυτορρύθμιση οικοδομούνται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και αποτελούν τη βάση δυο θεωρητικών δομών έλεγχος του Εγώ και ανθεκτικότητα του Εγώ (Block & Block, 1980). Ο έλεγχος του Εγώ και η ανθεκτικότητα του Εγώ, είναι οι πιο ουσιώδεις δεξιότητες, οι οποίες συνδέονται σημαντικά με τη σχολική επιτυχία και την προσαρμογή της συμπεριφοράς, με την αποδοχή από τους συμμαθητές και συμμαθήτριες, (Shonk & Cicchetti, 2001), καθώς και με γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες, οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση (Robins, & John, Caspi, & Moffitt, Stouthamer-Loeber, 1996).

# ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## 1.0. ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΟΥ ΕΓΩ –ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΓΩ

Ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ αποτελούν θεωρητικές δομές που συνδέονται με τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Έχουν χαρακτηριστεί ως δυο από τις βασικότερες παραμέτρους της προσωπικότητας, αφού οργανώνουν τη συμπεριφορά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και ίσως διατηρούνται σταθερές σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται σε διαφορετικά πεδία της επιστήμης της Ψυχολογίας, όπως μάθηση, αντίληψη, διαπροσωπική συμπεριφορά, στάσεις, επίλυση προβληματικών καταστάσεων, προσαρμογή, συσχετίζονται με τις δομές αυτές. Ο Έλεγχος και η Ανθεκτικότητα του Εγώ αποτελούν μια σύνθετη μεταβλητή, η οποία περιλαμβάνει συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες και αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της συμπεριφοράς (Block & Block, 1980).

### 1.1. Έλεγχος του Εγώ

Ο έλεγχος του Εγώ είναι μια κεντρική δομή οργάνωσης της λειτουργίας της προσωπικότητας και αναφέρεται στον έλεγχο των παρορμήσεων και ιδιαίτερα στην ικανότητα του ατόμου να εξετάζει προσεκτικά και να ρυθμίζει τις παρορμήσεις του.

Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει ρύθμιση συναισθημάτων, αναβολή ικανοποίησης, ικανότητα που ταιριάζει με το επίπεδο ανάπτυξης του ατόμου και με τις απαιτήσεις των καταστάσεων. Ο έλεγχος των παρορμήσεων επιτυγχάνεται μέσα από τις ειδικές δομές του Εγώ και περιλαμβάνει αναβολή ικανοποίησης και αναστολή επιθετικότητας. Η ανθεκτικότητα του Εγώ αναφέρεται στις λειτουργίες του Εγώ που συνδέονται περισσότερο με την προσαρμογή.

Η δομή του ελέγχου του Εγώ, που αποτελεί και τη βάση του, είναι η αυτορρύθμιση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα χειρισμού των πράξεων, σκέψεων, συναισθημάτων με ευέλικτο και αποδεκτό τρόπο σε διαφορετικές καταστάσεις.

Ο έλεγχος του Εγώ εκτείνεται, στην ακραία του διάσταση, από τον: α) υποέλεγχο (undercontrol), δηλαδή ένα σχετικά χαμηλό όριο, σε σημείο που οι παρορμήσεις εκφράζονται άμεσα χωρίς αντιστάσεις και αναστολές, έως τον β) υπερέλεγχο

(overcontrol) στην άλλη ακραία του διάσταση, δηλαδή ένα σχετικά υψηλό όριο, σε σημείο που οι παρορμήσεις δεν εκφράζονται, αλλά αναστέλλονται.

Ο υποέλεγχος χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή ρύθμιση των παρορμήσεων, από ανικανότητα αναβολής ικανοποίησης, από άμεση έκφραση των κινήτρων και των συναισθημάτων, από την κυριαρχία περιβαλλοντικών παραγόντων που διασπούν την προσοχή (Block & Block, 1980).

Έτσι τα άτομα με χαμηλά επίπεδα ελέγχου του Εγώ (undercontrollers) επιδεικνύουν πολλά και επιπόλαια ενδιαφέροντα, έχουν γρήγορους ρυθμούς, διασπάται εύκολα η προσοχή τους, είναι επιθετικά, καθόλου συγκαταβατικά, δε μπορούν να αναβάλλουν την ικανοποίηση των αναγκών τους, είναι ασυγκράτητα και παρορμητικά, παρουσιάζουν προβλήματα στην προσαρμογή τους και ζητούν άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών τους, άμεση έκφραση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων τους. Τα άτομα αυτά είναι αυθόρμητα, παρορμητικά, ενεργητικά, χωρίς ψυχαναγκασμούς, επιθετικά και επηρεάζονται εύκολα από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Ο υπερέλεγχος χαρακτηρίζεται από υπερβολική παρεμπόδιση της έκφρασης των συναισθημάτων και της αυθόρμητης συμπεριφοράς, από υπερβολική αναβολή ικανοποίησης των επιθυμιών, από παρεμπόδιση της έκφρασης των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων τους. Έτσι τα άτομα με πολύ υψηλά επίπεδα ελέγχου του Εγώ (overcontrollers), αναμένεται σχετικά να παρεμποδίζουν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις, είτε θετικές είτε αρνητικές, είναι γεμάτα καταναγκασμούς, ανασφάλειες, εμμονές και ενοχές, (Block & Block, 1980) ενοχλούν τους άλλους, καθόλου χαλαρά, κατηγορούν πολύ τον εαυτό τους, και εκδηλώνουν επίσης προτίμηση στη δομή του περιβάλλοντος (Kremen & Block, 1998).

Συμπεριφορά σχετική με τη μια διάσταση του ελέγχου του Εγώ, τον υποέλεγχο, είναι η επιθετική συμπεριφορά που συνδέεται με την έλλειψη ελέγχου των παρορμήσεων, ενώ συμπεριφορά σχετική με την άλλη διάσταση του ελέγχου του Εγώ, τον υπερέλεγχο, είναι η υποχωρητική, απόλυτα υπάκουη συμπεριφορά που συνδέεται με την αναστολή των παρορμήσεων (Pulkkinen, 1986). Η εποικοδομητική υπεύθυνη συμπεριφορά έχει συνδεθεί με τον ικανοποιητικό βαθμό ελέγχου των παρορμήσεων (Pulkkinen, 1986) και με τον ικανοποιητικό έλεγχο του Εγώ (Block & Block, 1980).

Ο έλεγχος του Εγώ συνδέεται με συναισθηματικές και γνωστικές διαδικασίες. Ο έλεγχος του Εγώ αποτελεί ένα ιεραρχικό σύστημα, στο οποίο συναισθηματικές και γνωστικές διαδικασίες, προσοχής και δράσης, βρίσκονται στη χαμηλότερη βαθμίδα και

στρατολογούνται στις υψηλότερες βαθμίδες του συστήματος ελέγχου. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία του συστήματος περιλαμβάνουν μηχανισμούς προσοχής και συμπεριφοράς, όπως αντιληπτικό έλεγχο, διέγερση, ρύθμιση, σχήματα μνήμης, ανάκληση μνήμης, και βασικές γνωστικές υποδομές, όπως της πρόθεσης, μονιμότητας αντικειμένου, κατηγοριοποίηση και αναπαραστατική σκέψη. Αυτά τα υποσυστήματα που είναι στη χαμηλότερη βαθμίδα, διαμορφώνουν τις βασικές συνιστώσες ενός αντιληπτικού συστήματος ελέγχου και ενός συστήματος ελέγχου της συμπεριφοράς. Και στα δύο αυτά συστήματα διαμεσολαβεί ακόμη ένα άλλο σύστημα αναπαράστασης το οποίο εκφράζει και αποτελείται από τον εαυτό και τη σχέση του εαυτού με τον κόσμο. Το σύστημα αναπαράστασης είναι εσωτερικό και έχει ενημερότητα. Μεταξύ των στοιχείων αυτού του συστήματος υπάρχουν νοητικές, συναισθηματικές δομές, δομές κινήτρων, σταθεροί και μακροπρόθεσμοι στόχοι, αξίες, ενδιαφέροντα, συστήματα συλλογισμού, τα οποία ενσωματώνονται στη διαμόρφωση και τη ρύθμιση των παρορμήσεων. Τα συστήματα ελέγχου που είναι στην ανώτερη βαθμίδα, δε λειτουργούν εναντίον των παρορμήσεων αλλά οργανώνουν, κινητοποιούν, καθορίζουν το πλαίσιο ζωής μέσα στο οποίο δρα και λειτουργεί το άτομο (Kremen & Block, 1998).

## **1.2. Ανθεκτικότητα του Εγώ**

Η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να αντιμετωπίζει, να υπερνικά τις αντιξοότητες από τις εμπειρίες της ζωής και ακόμα να μπορεί να αντλεί δύναμη από αυτές τις αντιξοότητες. Είναι παράγοντας που συντελεί στην υγιή ανάπτυξη του ανθρώπου.

Η δομή της έννοιας *ανθεκτικότητα του Εγώ* διαμορφώθηκε πριν από 50 περίπου χρόνια από τους J. Block και J. H. Block (1950, 1951, στο Block & Block, 1980) και συνδέθηκε με την ικανότητα της προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον που ζει. Η έννοια της ψυχολογικής προσαρμογής διαφέρει από την έννοια της κοινωνικής προσαρμογής. Η όρος *προσαρμογή* έχει διττή σημασία. Η πρώτη σημασία του όρου συνδέεται με τις απαιτήσεις της κοινωνίας όπου το άτομο καλείται να αντεπεξέλθει σε αυτές τις απαιτήσεις. Με αυτή την έννοια, η προσαρμογή συμπίπτει με την «κοινωνικοποίηση» και το προσαρμοσμένο άτομο είναι το κοινωνικοποιημένο άτομο, ενώ το απροσάρμοστο είναι το «ελλιπώς κοινωνικοποιημένο». Συνεπώς, το προσαρμοσμένο άτομο δεν είναι ένα ευτυχισμένο άτομο και μπορεί να μην τα πηγαίνει

και καλά με τον εαυτό του, αφού προσαρμόζεται παθητικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η δεύτερη σημασία του όρου συνδέεται με τη συναισθηματική προσαρμογή (Block & Kremen, 1996) και στην παρούσα έρευνα όταν γίνεται λόγος για προσαρμογή εννοείται η συναισθηματική ή ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον που ζει.

Η συναισθηματική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον, είναι ένα θέμα που έχει εισχωρήσει σε πολλές μελέτες που έχουν δει το φως της δημοσιότητας. Ως εκ τούτου έχουν επινοηθεί πολλές αφηρημένες έννοιες για να χαρακτηρίσουν την ανθρώπινη προσαρμοστικότητα, π.χ., *δύναμη του Εγώ, συναισθηματική σταθερότητα, ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέρχεται με επιτυχία σε δύσκολες καταστάσεις, ικανότητα για απόδοση, αυτο-αποτελεσματικότητα, προσαρμοστική ικανότητα* κ.τ.λ. Πιο πρόσφατα, μελέτες έχουν υιοθετήσει ορολογία από τις γνωστικές επιστήμες και χρησιμοποιούνται έννοιες με σκοπό να ενσωματώσουν το φαινόμενο της ανθρώπινης προσαρμοστικότητας με θεωρητικό τρόπο που ίσως βοηθήσουν στην περαιτέρω κατανόησή του, π.χ., *μεταγνωστικοί παράγοντες/παράμετροι της νοημοσύνης* (Brown, 1978, Stenberg, 1985 στο Block & Kremen, 1996 και στο Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997β), *έλεγχος δράσης* (Kuhl, 1985, στο Block & Kremen, 1996 και στο Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α), *συναισθηματική νοημοσύνη* (Salovey & Mayer, 1990), *επικοινωνιακή σκέψη* (Epstein, 1998), *έλεγχος με τη χρήση προσοχής και προσπάθειας* (Posner & Rothbart, 1992, στο Block & Kremen, 1996), *κεντρικό εκτελεστικό* (Baddeley, 1974, 1976), *ρύθμιση ανταπόκρισης σε ερέθισμα* (Patterson & Newman, 1993, στο Block & Kremen, 1996), *αυτορρύθμιση* (Kanfer, 1970, στο Block & Kremen, 1996 και στο Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α). Όλες αυτές οι έννοιες περιέχουν στοιχεία συναισθηματικής προσαρμογής και πολλά στοιχεία από αυτά τα μοντέλα ή τις θεωρίες συμπεριλαμβάνονται στη δομή του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ.

Η ανθεκτικότητα του Εγώ στη μια από τις δυο διαστάσεις ορίζεται ως προσαρμογή στην αλλαγή των συνθηκών του περιβάλλοντος και στις συνέπειες που προκύπτουν από αυτές τις αλλαγές. Η ανθεκτικότητα του Εγώ θεωρείται δείκτης προσαρμογής μεταξύ απαιτήσεων του περιβάλλοντος και της ευελιξίας του ατόμου στο να επιλέγει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων από το διαθέσιμο ρεπερτόριο του (η επίλυση προβλημάτων αναφέρεται στον κοινωνικό, γνωστικό και προσωπικό τομέα). Η ανθεκτικότητα του Εγώ στην άλλη διάσταση που τοποθετείται στο αντίθετο άκρο, χαρακτηρίζεται ως *ευθραυστότητα του Εγώ* και σημαίνει μειωμένη ευελιξία προσαρμογής,



ανικανότητα αντίδρασης στις δυναμικές απαιτήσεις μιας κατάστασης, μια τάση εμμονής ή μια τάση αποδιοργάνωσης του ατόμου όταν αντιμετωπίζει αλλαγή συνθηκών, όταν βρίσκεται σε συνθήκες «στρες» και μια δυσκολία ανάκαμψης μετά από τραυματικές εμπειρίες.

Εάν ο βαθμός του ελέγχου του Εγώ παραμείνει σταθερός, το άτομο με ανθεκτικότητα του Εγώ μπορεί να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις που απαιτούν οι καταστάσεις, ακόμα και σε καταστάσεις στρες, επιδεικνύοντας πολλές δυνατές λύσεις, όταν αντιμετωπίζει εμπόδια. Το άτομο με ανθεκτικότητα του Εγώ είναι ικανό να αμύνεται στις πλάνες, «ζει μέσα στον κόσμο» αλλά δεν είναι δουλοπρεπές και έχει μια ικανότητα «παλινδρόμησης στην υπηρεσία του Εγώ», όταν οι καταστάσεις το απαιτούν και αντίστροφα να γίνεται οργανωτικό ακόμα και καταναγκαστικό, όταν οι καταστάσεις είναι πιεστικές. Όταν ο βαθμός του ελέγχου του Εγώ παραμένει σταθερός, το άτομο με *ευθραυστότητα του Εγώ* είναι προσκολλημένο σε προδιαγεγραμμένα σχήματα συμπεριφοράς, που συνδέονται με την προσαρμογή, διαθέτει στενά όρια προσαρμοστικότητας, ανταποκρίνεται με τον ίδιο στερεότυπο τρόπο σε καινούριες καταστάσεις, ακινητοποιείται, «παγώνει» επαναλαμβάνεται, δεν είναι συγκεντρωμένο σε στρεσογόνες καταστάσεις, αγχώνεται όταν πρέπει να ανταγωνιστεί τους άλλους, δεν είναι αρκετά ικανό να αμυνθεί σε αυταπάτες και αργεί να ανακάμψει μετά από τραυματικές εμπειρίες. Οι αλλαγές το κάνουν να ανησυχεί είτε αυτές σχετίζονται με το προσωπικό ψυχολογικό περιβάλλον είτε με τον κόσμο και δεν μπορεί να τροποποιήσει τον προσωπικό του ρυθμό σύμφωνα με την παρούσα κατάσταση.

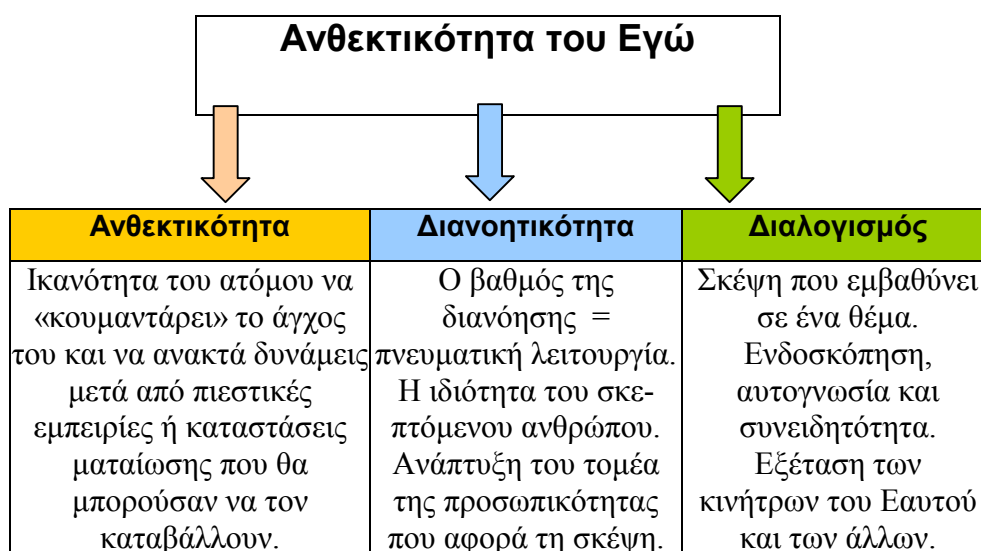
Η ανθεκτικότητα του Εγώ αποτελείται από τρεις συνιστώσες, οι οποίες συνδέονται με την ανάπτυξη του Εγώ: α) *την ανθεκτικότητα* (resiliency) β) *τη διανοητικότητα* (intellectualism) και γ) *το διαλογισμό* (mindedness). Και οι τρεις αυτές ιδιότητες συνδέονται με την ανάπτυξη του Εγώ σε όλα τα στάδια. Η πρώτη συνιστώσα της ανθεκτικότητας του Εγώ -*η ανθεκτικότητα*- αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να «κουμαντάρει» το άγχος του και να ανακτά τις δυνάμεις του μετά από πιεστικές εμπειρίες ή καταστάσεις ματαίωσης που θα μπορούσαν να τον καταβάλουν (Westenberg & Block, 1993).

Η δεύτερη συνιστώσα της ανθεκτικότητας του Εγώ -*η διανοητικότητα*- και η ανάπτυξη του Εγώ βασίζεται εν μέρει στην ευχέρεια λόγου. Η διανοητικότητα είναι πνευματική λειτουργία και αποτελεί ιδιότητα του σκεπτόμενου ατόμου, ιδιαίτερα του ατόμου αυτού που έχει αναπτύξει τον τομέα της προσωπικότητας του που αφορά τη σκέψη

(Μπαμπινιώτης, 2002). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον που επιδεικνύει το άτομο αυτό για διανοητικά και φιλοσοφικά προβλήματα, το να είναι ανοιχτός σε εμπειρίες και αξίες, συνδέονται με τα υψηλότερα επίπεδα του Εγώ.

Η τρίτη συνιστώσα της ανθεκτικότητας του Εγώ -ο *διαλογισμός*- συνδέεται με την ανάπτυξη του Εγώ. Ο διαλογισμός είναι σκέψη σε βάθος και περιλαμβάνει αυτοσυγκράτηση και προσοχή (Μπαμπινιώτης, 2002). Η ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του ψυχολογικού διαλογισμού και της ανάπτυξης του Εγώ, έχει ως αποτέλεσμα τη χρησιμοποίηση ώριμων αμυντικών μηχανισμών, π.χ., εκλογίκευση, ενώ η χρήση ανώριμων μηχανισμών άμυνας, π.χ., προβολή, παλινδρόμηση και εκδραμάτιση, συσχετίζονται αρνητικά με την ανάπτυξη του Εγώ (Kremen & Block, 1998).

Ο ορισμός της ανθεκτικότητας του Εγώ στηρίζεται στην ψυχοδυναμική θεωρία και αναφέρεται στη δυναμική ικανότητα του ατόμου να μεταβάλλει τα επίπεδα ελέγχου του Εγώ και προς τις δύο κατευθύνσεις, ώστε να διατηρηθεί η ισορροπία του συστήματος. Ανάλογα με τις ψυχολογικές πιέσεις που δέχεται το άτομο, η ανθεκτικότητα του Εγώ υπονοεί την ικανότητα του ατόμου να ξεφεύγει αλλά και να επιστρέφει στο ατομικό επίπεδο ελέγχου του Εγώ, εφόσον έχει παρέλθει η πιεστική και επιτακτική ανάγκη για δράση. Η έννοια της ανθεκτικότητας του Εγώ αναφέρεται σε ένα γενικευμένο γνώρισμα του χαρακτήρα του ατόμου και όχι σαν μια συμπεριφορά που συνέβη μόνο μια φορά (Kremen & Block, 1998).



Πίνακας 1: Οι συνιστώσες της ανθεκτικότητας του Εγώ

### 1.3. Σχέση Ελέγχου και Ανθεκτικότητας του Εγώ

Ο έλεγχος του Εγώ μπορεί να είναι μια ανεξάρτητη έννοια, όμως συνδέεται στενά με την ανθεκτικότητα του Εγώ. Η ανθεκτικότητα του Εγώ αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει δυναμικά κάθε στιγμή τα επίπεδα του ελέγχου του Εγώ, έτσι ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί το άτομο στις απαιτήσεις και στα εμπόδια του περιβάλλοντος καθώς και στην πραγματοποίηση μακροχρόνιων στόχων. Αυτές οι ρυθμίσεις γίνονται με σκοπό την εξισορρόπηση των εσωτερικών απαιτήσεων και των αναγκών του ατόμου, με τις ρεαλιστικές απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Block & Kremen, 1996).

Ο βαθμός της ανθεκτικότητας του Εγώ ενός ατόμου καθορίζει αν η έλλειψη ελέγχου του Εγώ θα εκφραστεί προσαρμοστικά, π.χ., δημιουργικότητα, άνοιγμα στις εμπειρίες ή δυσπροσαρμοστικά, π.χ., αντικοινωνική συμπεριφορά.

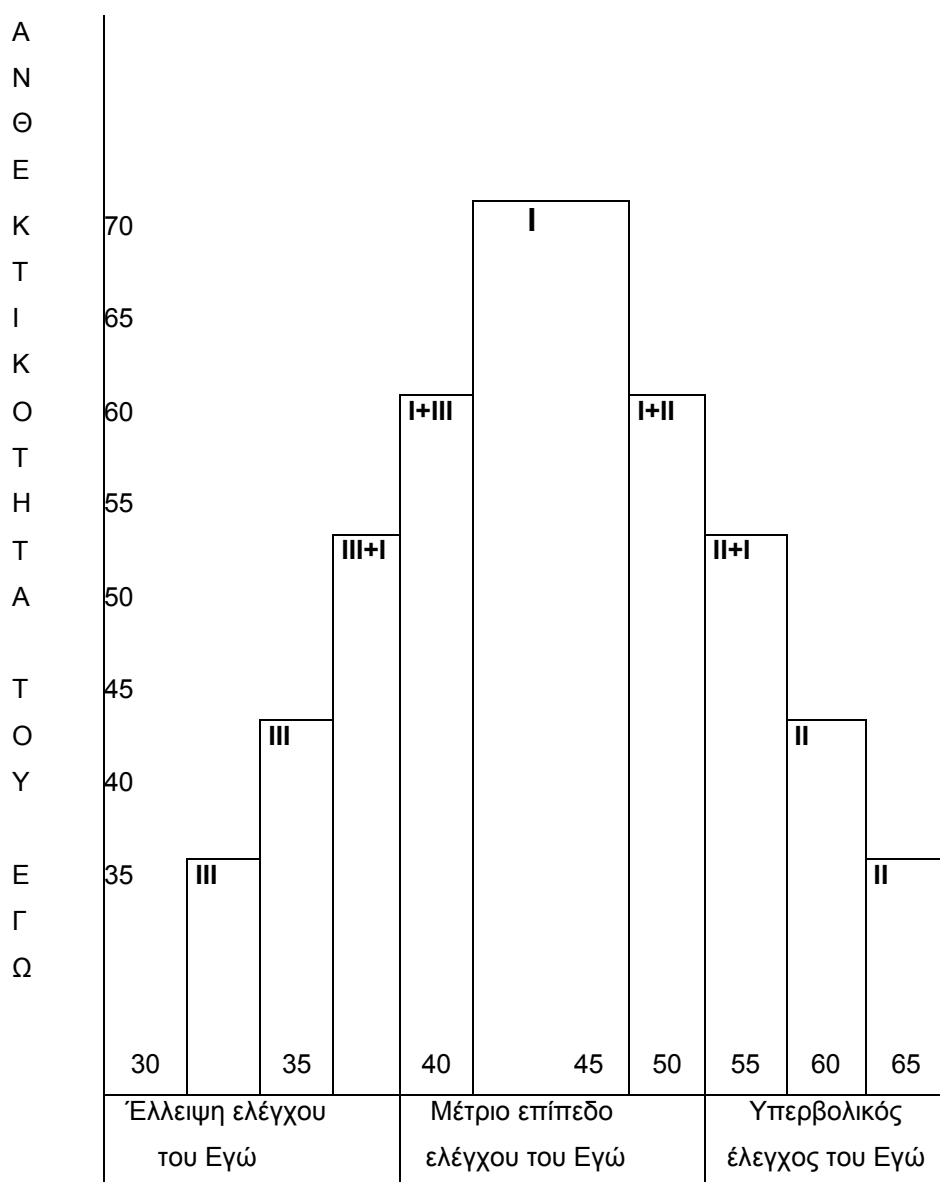
Παρομοίως, ο βαθμός ανθεκτικότητας του Εγώ καθορίζει αν ο υπερβολικός έλεγχος του Εγώ θα εκφραστεί προσαρμοστικά, π.χ., ικανότητα συγκέντρωσης, προγραμματισμός στόχων και δραστηριοτήτων ή δυσπροσαρμοστικά, π.χ., ακαμψία, παρεμπόδιση συναισθημάτων.

Χωρίς την ευελιξία που αποδίδεται στην ανθεκτικότητα του Εγώ, το άτομο θα έχει την τάση να είναι «ψυχικά κλειδωμένο».

Η ανθεκτικότητα του Εγώ ρυθμίζει τα επίπεδα ελέγχου του Εγώ. Έτσι δεν είναι η μορφή του ελέγχου του Εγώ αυτή καθαυτή που συνδέεται με την προσαρμογή και την ψυχοπαθολογία, αλλά ο βαθμός της μορφής που εκφράζεται: Τα πιο ακραία επίπεδα, είτε του υπερβολικού ελέγχου του Εγώ είτε της έλλειψης ελέγχου του Εγώ, έχουν την τάση να συνδέονται με το χαμηλότερο επίπεδο της ανθεκτικότητας του Εγώ, που ονομάζεται *ευθραυστότητα του Εγώ* (Kremen & Block, 1998) (*Γραφική παράσταση 1*).

Τα πιο ακραία επίπεδα του υπερβολικού ελέγχου του Εγώ δηλώνουν έντονη ανησυχία, πίεση, άγχος, απόσυρση, έλλειψη αντοχής σε αμφιλεγόμενες καταστάσεις, ακαμψία και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά κάτω από συνθήκες στρες, ακατάλληλο συναίσθημα σε διάφορες περιστάσεις. Τα παιδιά που εκδηλώνουν τέτοια συμπεριφορά ελέγχουν υπερβολικά τον εαυτό τους και τα επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ είναι πολύ χαμηλά, σε σημείο που το Εγώ είναι πολύ εύθραυστο (Brittle Undercontrollers). Όμως όταν το Εγώ είναι σε υψηλά επίπεδα (ανθεκτικότητα του Εγώ) και υπάρχει υπερβολικός έλεγχος της συμπεριφοράς (overcontrol), η παρουσία της ανθεκτικότητας του Εγώ έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνικότητα σε μεγάλο βαθμό. Το άτομο λειτουργεί καλά και

αισθάνεται καλά, υπάρχει σχετική απουσία άγχους, συμμόρφωση, ηρεμία και ενσυναίσθηση (Resilients Overcontrollers) (Block & Block, 1980). Όταν ο έλεγχος του Εγώ συνδυάζεται με χαμηλή ανθεκτικότητα του Εγώ, έχει σημαντικές επιπτώσεις στις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες, αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο έλεγχος του Εγώ καθορίζει το βαθμό δυσπροσαρμογής προς τα έξω και οδηγεί το παιδί σε πράξεις εναντίωσης –στην περίπτωση της έλλειψης ελέγχου του Εγώ- ή το κατευθύνει προς τα μέσα, δημιουργώντας άγχος, ενδοστρέφεια και εξάρτηση –στην περίπτωση του υπερβολικού ελέγχου του Εγώ (Robins et al., 1996).



Γραφική παράσταση 1: Σχέση ανθεκτικότητας και ελέγχου του Εγώ

Τα πιο ακραία επίπεδα της έλλειψης ελέγχου του Εγώ εκφράζονται ως νευρική, ανυπομονησία, έλλειψη ελέγχου των παρορμήσεων, όπου η παρόρμηση δεν έχει ρυθμιστεί. Τα παιδιά που εκδηλώνουν τέτοια συμπεριφορά, διακρίνονται από έλλειψη ελέγχου του Εγώ και τα επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ είναι πολύ χαμηλά, σε σημείο που το Εγώ είναι πολύ εύθραυστο (Brittle Undercontrollers). Όμως όταν το Εγώ είναι σε υψηλά επίπεδα (ανθεκτικότητα του Εγώ), και δεν υπάρχει έλεγχος της συμπεριφοράς (undercontrol), η παρουσία της ανθεκτικότητας του Εγώ μετριάζει την έκφραση των παρορμήσεων, χωρίς να καταστέλλεται ο αυθορμητισμός, ο ενθουσιασμός, η ενεργητικότητα, και η δράση (Resilients Undercontrollers) (Block & Block, 1980) (βλ. πίνακα 2).

<p><b><i>Ανθεκτικότητα του Εγώ - έλλειψη ελέγχου του Εγώ</i></b></p> <p>Ενεργητικότητα, δραστηριοποίηση, περιέργεια, τάση προς εξερεύνηση, ανθεκτικότητα, επίδειξη ενδιαφέροντος, επανάκαμψη μετά από δυσκολίες.</p>	<p><b><i>Ανθεκτικότητα του Εγώ - υπερβολικός έλεγχος του Εγώ</i></b></p> <p>Ηρεμία, συμμόρφωση, ενσυναίσθηση, κοινωνικότητα.</p>
<p><b><i>Ευθραυστότητα του Εγώ - έλλειψη ελέγχου του Εγώ</i></b></p> <p>Νευρική, ανυπομονησία, αεικίνητος, έλλειψη ελέγχου παρορμήσεων, ευαλωτότητα, ευθραυστότητα, στενά όρια ενσωμάτωσης, εξαπάτηση.</p>	<p><b><i>Ευθραυστότητα του Εγώ - υπερβολικός έλεγχος του Εγώ</i></b></p> <p>Αναστολή της συμπεριφοράς, πίεση, ανησυχία, άγχος, έλλειψη ανοχής σε καταστάσεις αβεβαιότητας, σιωπή στις διαπροσωπικές σχέσεις, άκαμπτη και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά σε πιεστικές καταστάσεις ή απομόνωση, εκδήλωση ακατάλληλου συναισθήματος, ιδιομορφίες στη συμπεριφορά.</p>

*Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά της σχέσης ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ*

#### **1.4. Τύποι που προκύπτουν από τον έλεγχο του Εγώ και την ανθεκτικότητα του Εγώ**

Ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ είναι ουσιώδεις δομές που οργανώνουν τη συμπεριφορά στο χρόνο. Από τα επίπεδα του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ, προκύπτουν τρεις τύποι παιδιών, βασισμένοι στο θεωρητικό πλαίσιο αλλά και στα ευρήματα των Block & Block (1980), οι οποίοι διαφέρουν ως προς τη σχολική επίδοση (Robins, et al., 1996).

*Τύπος I:* Τα άτομα που κατατάσσονται στον τύπο I έχουν υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ και το επίπεδο ελέγχου του Εγώ τους βρίσκεται σε ικανοποιητικό βαθμό (ego-resilients). Χαρακτηρίζονται μαθητές με αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία, λεκτική ευχέρεια, ικανότητα συγκέντρωσης σε έργα (Mischel, & Shoda, Peake, 1988). Αυτοί οι μαθητές διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες που απαιτούνται για το σχολείο και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και προσδοκίες του δασκάλου. Είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και δεν έχουν προβλήματα στην επικοινωνία, είναι προσανατολισμένοι προς τα έργα, χωρίς να στερούνται κοινωνικότητας (Robins, et al., 1996).

Ο έλεγχος του Εγώ συνδέεται με γνωστικές ικανότητες, με τα κίνητρα, με την αναβολή ικανοποίησης, την εστίαση προσοχής και την επιμονή (Funder & Block, 1989, Mischel & Shoda, Peake, 1988).

*Τύπος II:* Τα άτομα που κατατάσσονται στον τύπο II έχουν χαμηλό επίπεδο ανθεκτικότητας του Εγώ και πολύ υψηλό επίπεδο ελέγχου του Εγώ (Overcontrollers). Χαρακτηρίζονται ντροπαλοί, εσωστρεφείς, ήσυχοι, αγχώδεις και εξαρτημένοι μαθητές. Αυτοί οι μαθητές μοιράζονται χαρακτηριστικά των μαθητών του πρώτου τύπου, όμως δεν έχουν τόσο υψηλές επιδόσεις όσο οι μαθητές του τύπου I, δεν έχουν αυτοπεποίθηση και δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες, ίσως επειδή φοβούνται την αποτυχία.

*Τύπος III:* Τα άτομα που κατατάσσονται στον τύπο III έχουν πολύ χαμηλό επίπεδο ανθεκτικότητας του Εγώ και έλλειψη ελέγχου του Εγώ (undercontrollers). Χαρακτηρίζονται παρορμητικοί και επίμονοι μαθητές, με αντικοινωνικές τάσεις και δε συγκεντρώνονται σε έργα. Διακρίνονται από χαμηλά επίπεδα προσήνειας, και ευσυνειδησίας. Στο σχολείο έχουν χαμηλές επιδόσεις και παρουσιάζουν προβλήματα δυσπροσαρμογής, αφού η έλλειψη ελέγχου του Εγώ έχει συνδεθεί με ελλιπείς γνωστικές δεξιότητες (Mischel & Shoda, Peake, 1988). (βλ. πίνακα 3: θετικά και αρνητικά

χαρακτηριστικά των τριών τύπων όπως προέκυψαν από την έρευνα των Robins, et al., (1996).

### **Θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά των τριών τύπων**

*(R. Robins & O. John, A. Caspi & T. Moffitt, M. Stouthamer-Loeber, 1996).*

#### **Τύπος I**

##### **Θετικά χαρακτηριστικά**

- 88 Έχει αυτοπεποίθηση και είναι σίγουρος για τον εαυτό του, αποφασίζει μόνος του.
- 82 Μιλάει και υποστηρίζει τον εαυτό του, κυνηγάει αυτό που επιδιώκει.
- 25 Σκέφτεται καθαρά τα πράγματα και μπορείς να του εξηγείς πράγματα σα να ήταν ενήλικας.
- 41 Είναι αποφασισμένος σε ό,τι κάνει, δεν παραιτείται εύκολα.
- 69 Έχει ευχέρεια λόγου. Μπορεί να εκφραστεί καλά προφορικά.
- 73 Έχει αίσθηση του χιούμορ, του αρέσει να γελά με αστεία πράγματα.
- 28 Είναι γεμάτος ενέργεια και ζωή.
- 19 Είναι ανοιχτός και ευθύς.
- 68 Είναι πολύ έξυπνο παιδί (ακόμα κι όταν στο σχολείο οι βαθμοί του, δεν το δείχνουν).
- 66 Είναι πολύ προσεκτικός και μπορεί να συγκεντρώνεται σε ό,τι κάνει.

##### **Αρνητικά χαρακτηριστικά**

- 77 Νιώθει ότι δεν αξίζει, έχει χαμηλή εικόνα για τον εαυτό του.
- 35 «Κρατάει πράγματα μέσα του». Δυσκολεύεται να εκφραστεί. Είναι λίγο σφιγμένος.
- 46 Τείνει να «γίνεται κομμάτια» όταν πιέζεται, ταρακουνιέται σε καταστάσεις που είναι δύσκολες.
- 54 Η διάθεση του είναι απρόβλεπτη, αλλάζει συχνά και γρήγορα.
- 98 Είναι ντροπαλός έχει δυσκολίες στο να γνωρίζει ανθρώπους.  
Αφήνει μικροπροβλήματα να τον καταβάλουν εύκολα. Δε χρειάζεται πολύ για να εκνευριστεί ή να θυμώσει.
- 95 Αρχίζει να συμπεριφέρεται ανώριμα όταν αντιμετωπίζει δύσκολα προβλήματα ή
- 12 όταν πιέζεται, π.χ., κλαψουρίζει ή έχει εκρήξεις οργής.
- 39 «Παγώνει» όταν τα πράγματα είναι πιεστικά ή αλλιώς συνεχίζει να κάνει το ίδιο πράγμα συνέχεια.
- 33 Κλαίει εύκολα.
- 45 Όταν πιέζεται, παραιτείται και υποχωρεί.

## Τύπος II

### Θετικά χαρακτηριστικά

- 78 Πληγώνεται εύκολα όταν τον περιγελούν και τον κριτικάρουν.
- 8 Κρατάει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για τον εαυτό του.
- 30 Οι περισσότεροι ενήλικοι φαίνεται να τον συμπαθούν.  
Φανερώνει τις σκέψεις του και τα συναισθήματα του με τον τρόπο που κοιτάζει και
- 1 συμπεριφέρεται, αλλά δε μιλάει πολύ γι'αυτό που σκέφτεται και νιώθει.
- 35 Κρατάει πράγματα μέσα του. Δυσκολεύεται να εκφραστεί. Είναι λίγο σφιγμένος.
- 98 Είναι ντροπαλός έχει δυσκολίες στο να γνωρίζει ανθρώπους.
- 3 Είναι ζεστός άνθρωπος και φέρεται ευγενικά με καλή πρόθεση στους άλλους.
- 60 Εκνευρίζεται όταν δεν είναι σίγουρος για το τι πρόκειται να συμβεί ή όταν δεν είναι σαφές τι πρέπει να κάνει.
- 76 Μπορεί να τον εμπιστευτείς, είναι αξιόπιστος και μπορείς να στηριχτείς σ' αυτόν.
- 2 Νοιάζεται και σκέφτεται τους άλλους.

### Αρνητικά χαρακτηριστικά

- Είναι αυταρχικός και του αρέσει να κυριαρχεί και του αρέσει
- 93 να κυριαρχεί στους άλλους.
- 85 Είναι επιθετικός, π.χ., αρπάζεται ή ξεκινάει καβγάδες.
- 20 Προσπαθεί να εκμεταλλεύεται τους άλλους.  
Επιχειρεί να βάλει άλλους να κάνουν το δικό του, εμπαίζοντάς τους. Γίνεται
- 22 μαλαγάνας για να πάρει αυτό που θέλει.  
Προσπαθεί να είναι το κέντρο της προσοχής των άλλων, π.χ., με το να προβάλλεται
- 21 ή με το να προσφέρεται να κάνει πράγματα.
- 10 Οι φίλες του δε διαρκούν πολύ, αλλάζει πολλούς φίλους.
- 84 Είναι ομιλητικό παιδί. Μιλάει πολύ.
- 56 Ζηλεύει και μισεί, θέλει ό,τι έχουν οι άλλοι άνθρωποι.
- 37 Ανταγωνίζεται τους άλλους. Πάντα ελέγχει και συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους.
- 69 Έχει ευχέρεια λόγου. Μπορεί να εκφραστεί καλά προφορικά.

## Τύπος III

### Θετικά χαρακτηριστικά

- Προσπαθεί να δει από τι και πώς θα γλυτώσει. Συνήθως ξεφεύγει από τα όρια και
- 13 το τραβάει ως εκεί που δεν πάει άλλο.
- 90 Είναι ισχυρογνώμονας.



- Όταν θέλει κάτι, το θέλει αμέσως. Δυσκολεύεται περιμένοντας για πράγματα που  
 65 θέλει και του αρέσουν.
- 26 Του αρέσει η σωματική άσκηση. Απολαμβάνει το τρέξιμο, το να παίζει και την άσκηση.
- 78 Πληγώνεται εύκολα όταν τον περιγελούν και τον κριτικάρουν.  
 Αφήνει μικροπροβλήματα να τον καταβάλουν εύκολα. Δε χρειάζεται πολύ για  
 95 να εκνευριστεί ή να θυμώσει.
- 11 Προσπαθεί να κατηγορεί άλλα άτομα για πράγματα τα οποία έχει κάνει.
- 18 Δείχνει στα άλλα παιδιά τότε είναι αναστατωμένος ή θυμωμένος. Δε συγκρατεί  
 τα συναισθήματα του, όταν νιώθει αναστατωμένος ή  
 θυμωμένος με αυτά.
- 21 Προσπαθεί να είναι το κέντρο της προσοχής των άλλων, π.χ., με το να προβάλλεται  
 ή με το να προσφέρεται να κάνει πράγματα.

### **Αρνητικά χαρακτηριστικά**

- 92 Είναι ελκυστικός και εμφανίσιμος.
- 99 Σκέφτεται τις πράξεις και τη συμπεριφορά του, χρησιμοποιεί το μυαλό του πριν κάνει ή πει κάτι.
- 67 Προγραμματίζει έγκαιρα, σκέφτεται πριν κάνει κάτι. Σκέφτεται πριν μιλήσει.
- 66 Είναι πολύ προσεκτικός και μπορεί να συγκεντρώνεται σε ό,τι κάνει.
- 44 Παιρατείται και υποχωρεί όταν βρίσκεται σε σύγκρουση ή διαφωνία με τους άλλους.
- 98 Είναι ντροπαλός έχει δυσκολίες στο να γνωρίζει ανθρώπους.
- 72 Συχνά νιώθει ενοχές, εύκολα κατηγορεί τον εαυτό του/της παρά το γεγονός ότι ίσως δεν το συζητάει.
- 23 Έχει αγωνία και φοβάται.
- 10 Οι φίλιές του δε διαρκούν πολύ, αλλάζει πολλούς φίλους.
- 64 Είναι ήρεμος και χαλαρός, άνετος.
- 62 Είναι υπάκουος και κάνει ό,τι του πουν.

*Πίνακας 3: Θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά των τριών τύπων από την έρευνα των R. Robins et al., (1996).*

*ΣΗΜ. Οι ερωτήσεις μεταφέρονται με τον αύξοντα αριθμό προκειμένου ο αναγνώστης να κάνει άμεση σύγκριση των χαρακτηριστικών των τριών τύπων της έρευνας των Robins, et al., (1996) με τα χαρακτηριστικά που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα (βλ. πίν. 27).*

Ο υπερβολικός έλεγχος και η ευθραυστότητα του Εγώ έχουν συνδεθεί με την «αλεξιθυμία»\* (Haviland & Reise, 1996), ενώ ο τύπος III έχει συνδεθεί με τη νεανική παραβατικότητα που θεωρείται εκδήλωση της έλλειψης ελέγχου της συμπεριφοράς, γιατί οι μαθητές του III τύπου δεν έχουν ούτε τον απαραίτητο αυτοέλεγχο σε δραστηριότητες που εμπλέκονται, ούτε τις κοινωνικές ικανότητες για να βρουν το δρόμο προς την επιτυχία (Robins & et al., 1996). Η έρευνα των Robins et al., (1996) επιβεβαιώνει τη διαφορετικότητα των τριών τύπων προσωπικότητας ως προς την παραβατικότητα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά του III τύπου, επιδεικνύουν παραβατική συμπεριφορά σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Αντίθετα οι μαθητές του I και II τύπου διακρίνονται από χαμηλό επίπεδο παραβατικότητας, όμως για διαφορετικούς λόγους ο κάθε τύπος.

### **1.5.Επισκόπηση ερευνών σχετικών με την ύπαρξη των τριών τύπων**

Διαχρονικές μελέτες σε άτομα ηλικίας 13 και 35 χρόνων και σε δείγμα 84 αγοριών/αντρών έχουν επιβεβαιώσει την ύπαρξη τριών τύπων: α) Τύπος I (με ανθεκτικότητα του Εγώ), β) τύπος II (ευάλωτοι με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ) γ) τύπος III (ανήσυχοι με έλλειψη ελέγχου του Εγώ) (Block, 1971).

Τρεις τύποι έχουν αναγνωριστεί σε δείγμα 300 αγοριών ηλικίας 12-13 χρόνων σε έρευνα των Robins, et al., (1996) και Robins, John, Caspi, (in press). Α) Τύπος I (με ανθεκτικότητα του Εγώ) β) Τύπος II (με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ) και γ) τύπος III (με έλλειψη ελέγχου του Εγώ).

Οι τρεις τύποι έχουν αναγνωριστεί στη Ν. Ζηλανδία (Caspi & Silva, 1995), στην Ολλανδία (Van Lieshout, Haselager, Riksen-Walraven, Aken, 1995, στο Robins et al., in press) και στην Ισλανδία (Hart, Hofmann, Edelstein, Keller 1997, στο Robins et al., in press).

Στη Ν. Ζηλανδία (Caspi & Silva, 1995), σε δείγμα 1024 αγοριών και κοριτσιών, ηλικίας 3 χρόνων προέκυψαν τρεις τύποι παιδιών: α) *καλά προσαρμοσμένα* β) *συγκρατημένα* και γ) *υποελεγχόμενα παιδιά*. Αυτοί οι τρεις τύποι παιδιών αντιστοιχούν σε μεγαλύτερη ηλικία στους τρεις τύπους που έχουν εξαχθεί από τις υπόλοιπες μελέτες.

*\*Η αλεξιθυμία είναι η αδυναμία του ατόμου να κατανοήσει και να περιγράψει τα συναισθήματα του με λέξεις (Goleman, 1988, Μπαμπινιώτης, 2002).*

Στην Ολλανδία σε δείγμα 79 αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 7, 10, και 12 χρόνων, τα οποία περιέγραψαν δάσκαλοι, εξήχθησαν τρεις τύποι μαθητών με: α) *ανθεκτικότητα του Εγώ (Resilients)* β) *υπερβολικό έλεγχο του Εγώ (Overcontrollers)* και γ) *έλλειψη ελέγχου του Εγώ (Undercontrollers)*, που συνέκλιναν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Robins et al., (in press). Όμως οι μαθητές με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ στο δείγμα αυτό υπερτερούσαν και ήταν καλύτερα προσαρμοσμένοι συγκριτικά με μαθητές από δείγμα άλλων χωρών. Αυτό αντανακλά, είτε διαπολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στα δύο δείγματα, είτε μια διαφορά ανάμεσα στην ανάλυση παραγόντων και την ανάλυση κατά συστάδες (Cluster analysis), είτε μια επίδραση του δείγματος (Van Lieshout, Haselager, Riksen-Walraven, Aken, 1995, στο Robins et al., in press).

Στην Ισλανδία σε δείγμα 168 αγοριών και κοριτσιών, ηλικίας 7 χρόνων, τα οποία περιέγραψαν δάσκαλοι, προέκυψαν οι ίδιοι τύποι, όπως στην προηγούμενη μελέτη, με χαρακτηριστικά όμοια με τα χαρακτηριστικά της μελέτης του Robins et al., (in press). Επιπλέον βρέθηκε ότι οι μαθητές με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ (τύπος I) είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στο σχολείο συγκριτικά με τον τύπο II και τον τύπο III (Hart, Hofmann, Edelstein, Keller, 1997, στο Robins et al., in press).

Οι τρεις αυτοί τύποι έχουν αναγνωριστεί και σε άλλες μελέτες που όμως αναφέρονται σε δείγμα ενηλίκων (Klohn & Block, 1996 στο Robins et al., in press, Pulkkinen, 1996, στο Robins et al., in press, York & John, 1992, στο Robins et al., in press και στο Robins et al., 1996) χρησιμοποιώντας διαφορετικό μεθοδολογικό εργαλείο (Robins et al., in press).

Στην Ελλάδα, έρευνα των Μόττη- Στεφανίδου, Μπεζεβέγκη, Γιαννίτσα, Καββαδά, (1998), χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο *California Child Q - Set (CCQ)*, σε 58 δασκάλους για να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός ψυχολογικά επαρκή και υγιή μαθητή. Οι δάσκαλοι σε αυτή την έρευνα έδωσαν έμφαση στα γνωστικά χαρακτηριστικά και περιέγραψαν τον ψυχολογικά επαρκή και υγιή μαθητή, ως άτομο δημιουργικό στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα πράγματα, ικανό, επιδέξιο, επινοητικό, δραστήριο, αξιόπιστο, προσεκτικό, με ικανότητα συγκέντρωσης και με αυτοπεποίθηση. Τα χαρακτηριστικά αυτά αντανακλούν τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων τύπου I του ερωτηματολογίου *Common-Language Child Q-Set*, βάσει του οποίου σκιαγραφείται ο μαθητής με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ.

## 1.6. Επισκόπηση ερευνών για τη σχέση των τριών τύπων με τη σχολική επίδοση

Οι τρεις τύποι διαφέρουν ως προς τη σχολική επίδοση και έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά που αφορούν το γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης. Ο έλεγχος του Εγώ έχει συνδεθεί με γνωστικές ικανότητες, όπως εστίαση προσοχής, αναβολή ικανοποίησης, επιμονή (Funder & Block, 1989, Mischel, & Shoda, Peake, 1988), που προάγουν την επικοινωνία μέσα στην τάξη, διευκολύνουν τη συγκέντρωση προσοχής και τη σχολική επίδοση. Η σχολική επίδοση στην έρευνα αυτή μετρήθηκε με τεστ στην ανάγνωση, το γραπτό λόγο, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Έτσι, στην έρευνα των Robins et al., (1996) βρέθηκε να έχουν στατιστικά διαφορές οι τρεις τύποι μεταξύ τους ως προς τη σχολική επίδοση. Ο τύπος I είχε τις υψηλότερες επιδόσεις αλλά δεν είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές με τον τύπο II, ενώ ο τύπος III είχε τη χαμηλότερη επίδοση από όλους (Robins, et al., 1996).

Στην έρευνα των Hart, Hofmann, Edelstein, Keller (1997, στο Robins et al., in press) που έγινε σε μαθητές ηλικίας 7 χρόνων βρέθηκε ότι οι μαθητές με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ (τύπος I) είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο.

Στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Shonk and Cicchetti (2001), βρέθηκε ότι ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ συσχετίζονται με τη σχολική επίδοση και με κοινωνικές δεξιότητες. Παιδιά που είχαν υψηλό σκορ στην έλλειψη ελέγχου του Εγώ (ego-undercontrollers) σημείωσαν χαμηλό σκορ στη σχολική επίδοση.

Η ανθεκτικότητα του Εγώ έχει συνδεθεί με τα πιο προηγμένα στάδια της ανάπτυξης του Εγώ, με την ωριμότητα και την ευχέρεια λόγου. Σε έρευνα των Westenberg and Block, (1993), χορηγήθηκε στα υποκείμενα της έρευνας, στην ηλικία των 11, η κλίμακα λεξιλόγιο από το τεστ νοημοσύνης WISC και στην ηλικία των 18, στα ίδια υποκείμενα, η κλίμακα λεξιλόγιο από το WAIS-R. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι τα ανώτερα επίπεδα του Εγώ συνδέονται με υψηλή λεκτική νοημοσύνη.

## **2.0. ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΓΩ**

Από ψυχαναλυτική σκοπιά, ο έλεγχος του Εγώ αναφέρεται στον έλεγχο των παρορμήσεων διαμέσου των ειδικών δομών του Εγώ, και περιλαμβάνει την αναβολή ικανοποίησης και την αναστολή της επιθετικότητας. Η ανθεκτικότητα του Εγώ, από την άλλη, αναφέρεται στις λειτουργίες του Εγώ και συνδέεται περισσότερο με την προσαρμογή.

Η δομή του ελέγχου του Εγώ αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου των παρορμήσεων και της ρύθμισής τους. Εάν η παρόρμηση ρυθμιστεί, το Εγώ βοηθείται στο να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ προέρχονται από την συνένωση της θεωρίας του πεδίου του Lewin, (1935 στο Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α και στο Block & Block, 1980) και της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Εγώ.

### **2.1. Θεωρία του πεδίου του Lewin**

Ο Lewin ανέπτυξε τη θεωρία του πεδίου εξηγώντας πώς τα άτομα κάτω από τις ίδιες περιβαλλοντικές συνθήκες και ενώ δέχονται τις ίδιες επιδράσεις, αντιδρούν διαφορετικά στις συνθήκες αυτές. Η συμπεριφορά του ατόμου είναι συνάρτηση εσωτερικών χαρακτηριστικών και του περιβάλλοντος που ζει. Αυτό που επηρεάζει δηλαδή τη συμπεριφορά του ατόμου είναι όλοι οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες τους οποίους λαμβάνει υπόψη του το άτομο και οι οποίοι εμπεριέχονται στο *ζωτικό χώρο*.

Ο *ζωτικός χώρος* είναι έννοια που περιέγραψε ο Lewin για να δηλώσει αυτούς τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που τους λαμβάνει υπόψη του το άτομο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Ο *ζωτικός χώρος* περιέχει συστήματα και ανάμεσα στα συστήματα αυτά υπάρχουν όρια. Τα όρια δηλώνουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζει το άτομο όταν θέλει να κινηθεί από τη μια περιοχή στην άλλη. Τα όρια διακρίνονται ως προς τη διαπερατότητα και την ελαστικότητά τους. Η μετακίνηση από το ένα σύστημα στο άλλο δημιουργεί ένταση και η ένταση αυτή δημιουργεί μια κατάσταση ανισορροπίας στα γειτονικά συστήματα.

Η μετακίνηση από το ένα σύστημα στο άλλο μπορεί να γίνει δύσκολα ανάλογα με τη διαπερατότητα των ορίων (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α, Block & Block, 1980).

## 2.2. Ιδιότητες των ορίων

Το ψυχολογικό σύστημα του ανθρώπου αποτελείται: α) από ένα σύστημα αναγκών το οποίο είναι διακριτό, ιεραρχικό και ολοκληρώνεται στην πορεία της ανάπτυξης β) από ένα αισθητηριακό και κινητικό σύστημα, το οποίο μεσολαβεί ανάμεσα στο εσωτερικό σύστημα αναγκών και στο εξωτερικό περιβάλλον, είναι διακριτό και ολοκληρώνεται στην πορεία της ανάπτυξης. Αυτή η έννοια του ευδιάκριτου αναφέρεται στο διαχωρισμό των πεδίων ανάμεσα στο αισθητηριακό κινητικό σύστημα και στο σύστημα κινήτρων όπου απαιτούνται ψυχολογικά όρια. Αυτά τα συστήματα ορίων μπορούν να οριοθετήσουν και να περιγράψουν αυτούς τους διαχωρισμούς. Σύμφωνα με το μοντέλο του Lewin, παρεμβάλλεται ένα σύστημα ορίων που έχει τις λειτουργίες του Εγώ ανάμεσα στο σύστημα αναγκών -από όπου πηγάζουν τα κίνητρα- και στο αισθητηριακό-κινητικό σύστημα, από όπου οι συμπεριφορές σφυρηλατούνται και επηρεάζονται από το περιβάλλον. Για το σχηματισμό των ιδιοτήτων των ορίων ο Lewin υπέθεσε ότι τα όρια έχουν δυο χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να είναι ισοδύναμα με τις λειτουργίες του Εγώ δηλαδή τον έλεγχο του Εγώ και τη διαπερατότητα του Εγώ (Block & Block, 1980). Σύμφωνα με το Lewin, η πρώτη ιδιότητα των ορίων είναι ο βαθμός διαπερατότητας και η δεύτερη ο βαθμός ελαστικότητας.

Η διαπερατότητα των ορίων αναφέρεται στην ικανότητα των ορίων να αναστείλουν -ή στην αποτυχία αναστολής-ψυχολογικές ανάγκες ή εντάσεις. Η διαπερατότητα μπορεί να αξιολογηθεί με το βαθμό επικοινωνίας που αποκτάται μεταξύ των συστημάτων. Σχετικά διαπερατά όρια επιτρέπουν στα γειτονικά συστήματα να επηρεάσουν αμοιβαία το ένα το άλλο. Σχετικά μη διαπερατά όρια δε θα επέτρεπαν τη ροή από το ένα σύστημα στο άλλο. Υπερβολικά αδιαπέραστα όρια έχουν ως αποτέλεσμα την απομόνωση ή το διαχωρισμό των ψυχολογικών υποσυστημάτων σε τμήματα και την έλλειψη επικοινωνίας σε όλα τα συστήματα. Άρα, η διαπερατότητα των ορίων εξασφαλίζει μεγαλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στα συστήματα, μεγαλύτερη διάχυση των εντάσεων από το ένα σύστημα στο άλλο, μεγαλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στα εσωτερικά συστήματα και στο εξωτερικό περιβάλλον, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη ικανότητα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και στους περισπασμούς. Επίσης η διαπερατότητα των ορίων εξασφαλίζει πιο άμεσες εκδηλώσεις των εσωτερικών αναγκών στη συμπεριφορά (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α, Block & Block, 1980).

### 2.3. Σύνδεση της θεωρίας του πεδίου σε σχέση με τον Έλεγχο του Εγώ

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα ψυχολογικά όρια έχουν δυο χαρακτηριστικά: τη *διαπερατότητα* και την *ελαστικότητα*. Οι Block (1980) ενσωμάτωσαν αυτές τις έννοιες στις δομές του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ.

Η ιδιότητα διαπερατότητας των ορίων είναι ισοδύναμη με την ψυχαναλυτική έννοια *έλεγχος των παρορμήσεων*. Έτσι το μοντέλο αυτό περιέχει την κεντρική έννοια της λειτουργίας του Εγώ.

Η δομή του ελέγχου του Εγώ, όταν ενσωματώνεται στη θεωρία του Lewin, συνδέεται με τη *διαπερατότητα ορίων*. Στη μια άκρη μιας συνεχούς σειράς βρίσκεται αυτό που έχουμε ονομάσει *υπερέλεγχος* δηλαδή υπερβολικά αδιαπέραστα όρια που έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των παρορμήσεων, την αναβολή ικανοποίησης, την παρεμπόδιση δράσης και συναισθημάτων και την απομόνωση από περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή. Στην αντίθετη άκρη της ίδιας συνεχούς σειράς βρίσκεται αυτό που έχουμε ονομάσει ως *έλλειψη ελέγχου* δηλαδή υπερβολικά διαπερατά όρια που έχουν ως συνέπεια ακατάστατη ρύθμιση των παρορμήσεων, ανικανότητα αναβολής ικανοποίησης, έλλειψη συγκράτησης στην έκφραση των παρορμήσεων και των συναισθημάτων καθώς και ευαλωτότητα σε περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή. Η έννοια του ελέγχου του Εγώ αναφέρεται στο όριο ή στο λειτουργικό χαρακτηριστικό ενός ατόμου σε σχέση με τη έκφραση ή τον περιορισμό των παρορμήσεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών (Block & Block, 1980).

Η έλλειψη ελέγχου του Εγώ προέρχεται από την υπερβολική διαπερατότητα ορίων και την αποτυχία του ορίου να ελέγξει την ψυχολογική ένταση. Οι συνέπειες από την έλλειψη ελέγχου του Εγώ εκδηλώνονται με την άμεση έκφραση των κινήτρων και των συναισθημάτων, ανικανότητα αναβολής ικανοποίησης και ανεπαρκή ρύθμιση των παρορμήσεων. Ο υπερβολικός έλεγχος του Εγώ προέρχεται από την ακαμψία των ορίων (υπερβολική αδυναμία διαπερατότητας). Οι συνέπειες αυτής της ακαμψίας εκδηλώνονται με αναστολή της δράσης και των συναισθημάτων και με υπερβολική αναβολή ικανοποίησης.

#### 2.4. Σύνδεση της θεωρίας του πεδίου σε σχέση με την ανθεκτικότητα του Εγώ

Η ανθεκτικότητα του Εγώ ισοδυναμεί με τη θεωρία που ανέπτυξε ο Lewin σχετικά με τη δεύτερη ιδιότητα των ορίων, δηλαδή την *ελαστικότητα*. Η *ελαστικότητα* αναφέρεται στην ικανότητα των ορίων να αλλάζει το επίπεδο της διαπερατότητας τους, όταν εισβάλλουν ψυχολογικές δυνάμεις, αλλά και να επιστρέφει στο αρχικό επίπεδο διαπερατότητας τους μετά την προσωρινή αλλαγή που προηγήθηκε. Παρομοίως, η ανθεκτικότητα του Εγώ αναφέρεται στη δυναμική ικανότητα του ατόμου να τροποποιεί το επίπεδο ρύθμισης του ελέγχου του Εγώ, προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση, απαντώντας στις απαιτήσεις που θέτει το περιβάλλον.

Η δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ αναφέρεται στην ελαστικότητα των ψυχολογικών ορίων, την ικανότητα ενός ορίου να αλλάξει το χαρακτηριστικό επίπεδο της διαπερατότητας, π.χ., το βαθμό του ελέγχου, που εξαρτάται από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Στο ένα άκρο η ανθεκτικότητα του Εγώ αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις αλλαγές των καταστάσεων, στο αντίθετο άκρο, η ευθραυστότητα του Εγώ, αναφέρεται στην ανικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί δυναμικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Ο βαθμός της ελαστικότητας των ορίων ή της ανθεκτικότητας του Εγώ, έχει συνέπειες στις ικανότητες προσαρμογής, στις ικανότητες εξισορρόπησης του οργανισμού του ατόμου σε καταστάσεις πιεστικές, συγκρούσεων, αβεβαιότητας ή ανισορροπίας. Στην έννοια της ανθεκτικότητας του Εγώ περιλαμβάνεται ο τρόπος που οργανώνεται το Εγώ ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Η ανθεκτικότητα του Εγώ μπορεί να εξηγήσει δυναμικά και την *παλινδρόμηση προς την εξυπηρέτηση του Εγώ*, π.χ., όπως φαίνεται στο άτομο με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ, που γίνεται χαλαρό και πολλές φορές παράλογο σε ιδιαίτερες καταστάσεις και την *πορεία προς τα εμπρός για την εξυπηρέτηση του Εγώ*, π.χ., όπως φαίνεται στο άτομο με έλλειψη ελέγχου του Εγώ που γίνεται σε μεγάλο βαθμό οργανωτικό και πολλές φορές υπερβολικό σε ιδιαίτερες καταστάσεις, π.χ., προφορικές εξετάσεις εξαμήνου.

Η δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ σχετίζεται με το *γνωστικό έλεγχο* όπως διατυπώθηκε από την Klein (1954, στο Block & Block, 1980) ο οποίος αφορά τις λειτουργίες που μεσολαβούνται και που απαιτούνται, ώστε να ρυθμίσουν την έκφραση των παρορμήσεων σε συμφωνία με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του περιβάλλοντος. Η δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ φαίνεται να σχετίζεται στενά με την έννοια της



ευκινησίας (mobility), όπως διατυπώθηκε από τους Witkin & Goodenough, (1976, στο Block & Block, 1980), η οποία ορίζεται ως η ικανότητα χρησιμοποίησης τρόπων προσαρμογής και αυτών που εξαρτώνται από το πεδίο\* (field-dependent) και αυτών που είναι ανεξάρτητοι από το πεδίο (field-independent), οι οποίοι εξαρτώνται από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος αλλά και από εσωτερικές καταστάσεις (Witkin et al. 1954, στο Cassells & Green, 1995). Σχετίζεται επίσης με την έννοια της επάρκειας («competence»), όπως διατυπώθηκε από το White, (1959, στο Block & Block, 1980) και με την έννοια της αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, καθώς και με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως διατυπώθηκε από το Murphy, (1957, 1962, στο Block & Block, 1980).

*\* Οι άνθρωποι που εξαρτώνται από το πεδίο συχνά επηρεάζονται από άσχετα χαρακτηριστικά ή χαρακτηριστικά που αποσπούν την προσοχή τους από το συγκεκριμένο έργο. Οι γονείς που είναι κυριαρχικοί και προσκολλημένοι στους κανόνες είναι πιθανό να ενθαρρύνουν την εξάρτηση από τα πεδία στα παιδιά τους, με την προσοχή και τον έλεγχο των περιεχομένων της συμπεριφοράς, ενώ οι λιγότερο προσανατολισμένοι προς τους κανόνες γονείς, ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία από το πεδίο.*

### 3.0. ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΟΡΜΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΓΩ

Θα μπορούσε να συλλογιστεί κανείς ότι ο λόγος που οι άνθρωποι αναπτύσσουν τον έλεγχο των παρορμήσεων είναι για να μπορούν να αντισταθούν στις άμεσες παρορμήσεις ώστε να θέτουν μακροχρόνιους στόχους και να τους κατακτούν. Όμως ο υπερβολικός έλεγχος, αλλά και η έλλειψη ελέγχου των παρορμήσεων υποσκάλπτουν την κατάκτηση των μακροχρόνιων στόχων και δημιουργούν συναισθήματα δυστυχίας και αναξιοσύνης.

#### 3.1. Σχέση ελέγχου παρορμήσεων και δομής του Εγώ

Οι δομές του ελέγχου του Εγώ και της ανθεκτικότητας του Εγώ αναπτύχθηκαν για να γίνει προσπάθεια να ολοκληρωθούν πλευρές της ψυχαναλυτικής θεωρίας η οποία ανέπτυξε την έννοια της *παρόρμησης* ως μια από τις κύριες έννοιες που ενεργοποιεί τον οργανισμό.

Στην ψυχαναλυτική θεωρία η *παρόρμηση* θεωρείται μια ψυχική τάση για εκτέλεση μιας πράξης (Μάνος, 1987). Μετά την εκτέλεση αυτής της πράξης εκφορτίζεται ο οργανισμός από την ενέργεια και ακολουθεί ανακούφιση. Η πηγή αυτής της ενέργειας είναι το *Εκείνο* και έχει άμεση σχέση με τις σωματικές διαδικασίες από όπου πηγάζει η ενέργεια αυτή. Το *Εκείνο* δεν μπορεί να αντέξει αύξηση της ενέργειας, η οποία βιώνεται ως μια ενοχλητική κατάσταση που δημιουργεί ένταση. Εάν εξωτερικοί ερεθισμοί ή εσωτερικές διεγέρσεις του οργανισμού αυξήσουν τα επίπεδα της έντασης, το *Εκείνο*, που λειτουργεί με βάση την αρχή της ευχαρίστησης, θα προσπαθήσει να επιστρέψει τον οργανισμό σε ένα σταθερό επίπεδο ενέργειας μέσω της εκφόρτισης της ενέργειας.

Το Εγώ λειτουργεί με βάση την αρχή της πραγματικότητας και δεν υπάρχει κατά τη γέννηση, αλλά αναπτύσσεται σταδιακά από το υλικό του *Εκείνου* και από τις εμπειρίες. Το Εγώ, που ένα μέρος του βρίσκεται στο ασυνείδητο, διαμορφώνεται από τις επιδράσεις του εξωτερικού κόσμου (Freud, 1961, στο Kremen & Block, 1998). Το Εγώ αναζητά τη μείωση των επιπέδων έντασης και την αντικατάσταση της αρχής της ευχαρίστησης με

την αρχή της πραγματικότητας. Το Εγώ αποφασίζει το μέγεθος της ικανοποίησης των ενστίκτων και την αναβολή της ικανοποίησης (Freud, 1949, στο Kremen & Block, 1998). Έχει προσαρμοστικές ιδιότητες και προσπαθεί να ισορροπήσει τον οργανισμό ανάμεσα στην ικανοποίηση των ενστίκτων και στις επιταγές του Υπερεγώ. *Ελλείψεις και αποτυχίες στον έλεγχο των παρορμήσεων μπορεί να οδηγήσουν σε χρήση ουσιών, κακοποίηση, εγκληματικότητα, βία, σχολική αποτυχία.*

Το βρέφος από τα πρώτα βήματα στη ζωή του πρέπει να συντονιστεί, να εναρμονιστεί με το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον και η παρόρμηση πρέπει να ελεγχθεί. Δεν μπορεί να το εξουσιάζει με απόλυτο τρόπο. Η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τις παρορμήσεις του εξελίσσεται σταδιακά από το ίδιο το παιδί. Αυτός ο έλεγχος των παρορμήσεων αναπτύσσεται με το χρόνο μέσα από τις εμπειρίες και την ωρίμανση. Μέσα από τις εμπειρίες το άτομο δομεί την προσωπικότητα του, η οποία έχει στη βάση της μηχανισμούς, συνήθειες, αναπαραστάσεις, διαδικασίες, σενάρια, που εμπεριέχουν έναν ισχυρό γνωστικό παράγοντα. Τα *σενάρια* αναφέρονται στον τρόπο που οι συνήθειες, η καθημερινότητα και η ρουτίνα αναπαριστώνται στη μνήμη ως αποτέλεσμα προηγούμενων εμπειριών. Κατευθύνουν τη συμπεριφορά και προβλέπουν τη συμπεριφορά άλλων σε οικείες περιστάσεις. Περιλαμβάνουν επίσης και καθημερινές λεκτικές συναλλαγές (Gassells, 1995).

Αυτές οι δομές της προσωπικότητας που απορρέουν από την ωρίμανση και τις εμπειρίες, χρησιμεύουν στον έλεγχο της πραγματικότητας και της λειτουργίας του ατόμου μέσα στο περιβάλλον που ζει. Διαφορετικά, το άτομο ενδίδει στον πειρασμό να μεγιστοποιήσει *την αρχή της ευχαρίστησης*, το Εκείνο κατά το Freud. Αυτές οι δομές προσωπικότητας οργανώνονται σε ένα σύστημα και διασυνδέονται μεταξύ τους, με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται προτεραιότητα στην αποφυγή των άμεσων απειλών προς την ικανότητα επιβίωσης του ατόμου. Το Εγώ είναι επίσης διατεθειμένο να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιεί το άτομο και να ενδυναμώνει μακροπρόθεσμα την ικανότητα ανεξάρτητης επιβίωσής του.

Αυτό το σύστημα, που έχει τις ρίζες του στην εξέλιξη, συμπίπτει με τη σημασία του όρου *Εγώ* στο παρόν νοηματικό πλαίσιο.

Όταν το σύστημα του Εγώ λειτουργεί καλά και ο εξωτερικός περίγυρος είναι ασφαλής και χωρίς δυσκολίες, τότε το άτομο βλέπει με ενθουσιασμό τη ζωή, βιώνει μια αίσθηση συνοχής και αυτοεκτίμησης, ανταποκρίνεται επαρκώς στις αλλαγές του περιβάλλοντος

και μπορεί να βασίζεται σε σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις. Η έλλειψη συνοχής και η έλλειψη αυτοεκτίμησης είναι ενδείξεις ότι το σύστημα του Εγώ δεν λειτουργεί επαρκώς.

Δομές της λειτουργίας του Εγώ αποτελούν ο *προσανατολισμός του ατόμου*, οι *συλλογισμοί* που συμπληρώνονται από σταθερές συνήθειες της συμπεριφοράς ή αναπαραστάσεις που βοηθούν στην αντίληψη. Αυτές οι δομές του Εγώ περιλαμβάνουν: α) *αναβολή ικανοποίησης*, β) *αναστολή επιθετικών ενεργειών* που μπορεί να προκαλέσουν επικίνδυνες αντιδράσεις, γ) *προσοχή* με την έννοια της συγκέντρωσης σε μη δομημένες καταστάσεις), δ) *αντοχή σε αρνητικές και θετικές συναισθηματικές καταστάσεις* ως αποτέλεσμα εμπειριών. Αυτή η ευελιξία στη συμπεριφορά έχει ως αποτέλεσμα την πρόβλεψη συνεπειών (Kremen & Block, 1998) και καθιστά το άτομο ικανό να αντιμετωπίσει δυσκολίες που του παρουσιάζονται.

Αυτές οι δομές αλληλοσυνδέονται, παίζουν ρόλο στον έλεγχο της παρόρμησης και είναι οργανωμένες σε ένα σύστημα. Όταν το άτομο αντιδρά σε γεγονότα, καταστάσεις και πρέπει να ανταποκριθεί σε διαφορετικές απαιτήσεις, αυτές οι δομές ενεργοποιούνται. Αναπτύσσονται δυναμικές και αυτές οι δυναμικές παρέχουν κίνητρα και σμιλεύουν το καλούπι για το σύστημα της προσωπικότητας του ατόμου.

Οι δομές του Εγώ σχηματίζονται μέσα από μηχανισμούς, σχήματα, και συνήθειες. Αυτοί οι σχηματισμοί αλληλοσυνδέονται, επηρεάζουν τον οργανισμό και είναι αποτελεσματικοί, όταν διατηρείται το σύστημα προσωπικότητας του ατόμου μέσα στα πλαίσια της ανεξάρτητης ψυχολογικής επιβίωσης. Η ψυχολογική ικανότητα επιβίωσης για το άτομο περιλαμβάνει ένα ανεκτό επίπεδο άγχους, ένα ανεκτό επίπεδο έκφρασης των παρορμήσεων καθώς και ανεκτό επίπεδο συγκρούσεων σε διαφορετικές καταστάσεις. Αυτές οι αλληλοσυνδέσεις των δομών του Εγώ που κρατούν το σύστημα προσωπικότητας μέσα σε όρια, ώστε τα όρια να κρατήσουν τις δομές αυτές ή επιτρέπουν την ανεύρεση οδών που οδηγούν στην προσαρμογή σε περίπτωση απειλής, είναι αυτό που εννοούμε με τον όρο *δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ*. Με αυτόν το ορισμό, τα εσωτερικά κίνητρα, οι ανάγκες του ατόμου από τη μια, και οι εξωτερικοί περιορισμοί από την άλλη, όταν αλληλοσυμπληρώνονται και συνενώνονται επιβεβαιώνουν αυτό που αποκαλείται «*ψυχική υγεία*».

Αυτή καθαυτή η επίγνωση του ελέγχου της παρόρμησης εκ μέρους του παιδιού, η επίγνωση της συμμόρφωσης στις επιταγές των γονέων και η επίγνωση της αυτόματης υποχώρησης – χωρίς σκέψη - σε εσωτερικοποιημένες απαγορεύσεις, συντελεί στην ανάπτυξη του παιδιού. Όμως τέτοια συστολή και συμμόρφωση δεν αντιπροσωπεύει

απαραίτητα το τελικό στάδιο της προσαρμοστικότητας. Η προσαρμοστικότητα δε δηλώνει μόνο την αντικατάσταση της αχαλίνωτης παρορμητικότητας ή της έλλειψης ελέγχου με ένα αυστηρό έλεγχο της παρόρμησης ο οποίος είναι άκαμπτος. Αυτό θα ονομαζόταν υπερβολικός έλεγχος της παρόρμησης, περιορισμός του αυθορμητισμού, επειδή ο αυθορμητισμός αποτελεί τη βάση για τη δημιουργικότητα. Αντίθετα, πρέπει να επιτευχθεί η ρύθμιση, δηλαδή εξισορρόπηση των παρορμήσεων και της συστολής. ***Αυτή η ρύθμιση του ελέγχου του Εγώ αποτελεί τη δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ.*** Όταν το άτομο είναι περισσότερο υποελεγχόμενο από ότι είναι προσαρμοστικά αποτελεσματικό ή περισσότερο υπερελεγχόμενο από ότι είναι προσαρμοστικά αναγκαίο, τότε δεν είναι ψυχολογικά ευέλικτο στη συμπεριφορά του. Το Εγώ στην περίπτωση αυτή, δεν είναι τόσο δυνατό, ώστε να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες, αλλά είναι εύθραυστο, *ευθραυστότητα του Εγώ.*

Οι άνθρωποι διαφέρουν σημαντικά ως προς το βαθμό ανθεκτικότητας του Εγώ. Συνεπώς, άτομα που τείνουν προς τη μια άκρη της διαβάθμισης της ανθεκτικότητας του Εγώ ονομάζονται *ανθεκτικά ως προς το Εγώ*, ενώ τα άτομα που τείνουν προς την άλλη άκρη της διαβάθμισης ονομάζονται *εύθραυστα και άκαμπτα ως προς το Εγώ*. Η ευθραυστότητα του Εγώ τοποθετεί το άτομο σε θέση που διατρέχει κίνδυνο να βιώσει άγχος και ανησυχία και άλλες αρνητικές καταστάσεις, όταν συναντάει απρόβλεπτα γεγονότα, και πρέπει να τα αντιμετωπίζει. Η παρουσία άγχους καθώς και οι στρατηγικές που το άτομο επιστρατεύει απεγνωσμένα για να αποφύγει την εισβολή άγχους, παρεμποδίζει την ευέλικτη ρύθμιση του ελέγχου του Εγώ και αναστέλλει τη ροή πληροφοριών ανάμεσα στις δομές του Εγώ. Αυτή η ροή των πληροφοριών κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία συνδέσμων ανάμεσα στις δομές του Εγώ που συντελούν στην προσαρμογή. Όταν δεν εισρέουν πληροφορίες ανάμεσα στις δομές του Εγώ το αποτέλεσμα είναι ο προκαθορισμένος τρόπος αντίδρασης σε υπερβολικό βαθμό, ο οποίος οδηγεί σε αυτόματη επίκληση του υπερέλεγχου ή παράδοση στον υποέλεγχο. Αυτός ο υπερέλεγχος ή ο υποέλεγχος της συμπεριφοράς θα αποφέρει μακροπρόθεσμα προβλήματα στην προσαρμογή σε διαφορετικά περιβαλλοντικά πλαίσια. Με την απουσία όμως της επιρροής του προϋπάρχοντος άγχους το άτομο νιώθει ελεύθερο να εξερευνήσει το περιβάλλον. Έτσι η ανθεκτικότητα του Εγώ θεωρείται ότι προετοιμάζει τα άτομα όχι μόνο να μην είναι επιρρεπή προς το άγχος αλλά και να έχουν μια θετική θεώρηση του κόσμου, η οποία εκδηλώνεται με ανοικτή στάση προς τις εμπειρίες. Ο άνθρωπος με ευθραυστότητα του Εγώ, αντιθέτως αναμένεται να βιώσει συχνά άγχος και

θα διακατέχεται από υπαρξιακές ανασφάλειες και δυσκολίες. Τέτοιες δυσκολίες, αν εκδηλώνονται συχνά, μπορεί να οδηγήσουν σε χρόνια ψυχολογική δυσφορία. Έτσι, η ανθεκτικότητα και η ευθραυστότητα του Εγώ έχουν συνέπειες στο χαρακτήρα, στον τρόπο που ο άνθρωπος αντιδρά και αντιμετωπίζει τις καθημερινές καταστάσεις (Kremen & Block, 1998).

### **3.2. Η ανάπτυξη του Εγώ**

Οι δομές του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ αναπαριστούν αφηρημένες έννοιες, οι οποίες μεταφέρουν τις πιο ουσιώδεις ιδιότητες και λειτουργίες της ψυχαναλυτικής έννοιας του Εγώ. Γι αυτό το λόγο είναι αναγκαία η περιγραφή της έννοιας και τα στάδια του Εγώ.

Ο όρος *ανάπτυξη του Εγώ* έχει χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους από διαφορετικούς συγγραφείς. Οι περισσότεροι ψυχαναλυτές τον χρησιμοποιούν για να περιγράψουν: α) την περίοδο διαμόρφωσης του εαυτού ή του Εγώ στα πρώτα δυο ή τρία χρόνια της ζωής, β) την ανάπτυξη όλων των λειτουργιών του Εγώ, περιλαμβάνοντας αυτό που ονόμασε ο Heinz Hartmann *σφαίρα του Εγώ, ελεύθερη από συγκρούσεις (conflict-free ego sphere)* και γ) τις πλευρές της ανάπτυξης του Εγώ, όπως αυτές που περιέγραψε ο E. Erikson (1968). Στην κλινική ψυχαναλυτική πρακτική οι διαταραχές του Εγώ αναφέρονται συνήθως σε προβλήματα που προκύπτουν στην περίοδο της διαμόρφωσης του Εγώ, που πολύ πιθανόν να οδηγούν στη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά ή σε οριακούς τύπους προσωπικότητας.

Στην παρούσα μελέτη αναλύονται τα στάδια του Εγώ και περιγράφονται πλευρές της ανάπτυξης του Εγώ όπως περιγράφηκαν από τον Eric Erikson, επειδή σύμφωνα με αυτόν α) η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον διαμορφώνει και τη συμπεριφορά του και β) παίρνει υπόψη του τον καθοριστικό παράγοντα του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του Εγώ και γ) δίνει έμφαση στο Εγώ και στην εξέλιξη του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Frank, 1987).

### **3.2.1 Στάδια ανάπτυξης του Εγώ σύμφωνα με τον Eric Erikson**

#### **A. Στάδιο βασικής εμπιστοσύνης-δυσπιστίας**

Το πρώτο στάδιο ανάπτυξης του Εγώ αντανακλά την περίοδο διαμόρφωσης του Εγώ και αναφέρεται στη βρεφική ηλικία. Αυτό το στάδιο αρχικά είναι αυτιστικό και αργότερα συμβιωτικό με τη μητέρα ή με τη μητρική φιγούρα (Frank, 1987). Τους πρώτους μήνες, το βρέφος επικοινωνεί με τη μητέρα μέσω συναισθημάτων. Η επικοινωνία στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μητέρας-βρέφους και ο τρόπος που τα συναισθήματα κοινωνικοποιούνται στην πρώιμη ανάπτυξη πιστεύεται ότι επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη (Saarni, 1997). Πρωταρχικό καθήκον της μητρικής φροντίδας, είναι η θεμελίωση ενός σταθερού προτύπου για την επίλυση της ψυχικής σύγκρουσης της βασικής εμπιστοσύνης ενάντια στη βασική δυσπιστία. Η μητέρα γεννά την αίσθηση εμπιστοσύνης μέσα από τη φροντίδα και την ποιότητα της σχέσης της με το βρέφος. Αυτού του είδους η σχέση πρέπει να διαπνέεται από συνέχεια, συνέπεια και ομοιότητα εμπειρίας. Η συνέχεια, η συνέπεια και η ομοιότητα της εμπειρίας παρέχουν κάποια στοιχειώδη αίσθηση ταυτότητας του Εγώ, η οποία εξαρτάται από την εσωτερίκευση του μητρικού προτύπου. Η απόκτηση της γλώσσας πιστεύεται ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας προς το τέλος αυτού του σταδίου.

Στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες του βρέφους, και δεν εδραιωθεί η εμπιστοσύνη στο βρέφος, δημιουργείται δυσπιστία η οποία επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη του βρέφους (Erikson, 1990). Αν το βρέφος βιώνει άγχος, φόβο ή λύπη μόνο οι αισθησιοκινητικές διαδικασίες (αποστροφή βλέμματος, αυτοδιέγερση) είναι προσιτές για τη συναισθηματική ρύθμιση (Saarni, 1997).

#### **B. Στάδιο αυτονομίας-αμφιβολίας**

Σε αυτό το στάδιο η σχέση μητέρας-βρέφους εξακολουθεί να είναι σημαντική και η ποιότητα της σχέσης αυτής επιδρά στην οργάνωση των συναισθημάτων και στις στρατηγικές αντιμετώπισης πιεστικών καταστάσεων, ως αποτέλεσμα συναισθηματικής ρύθμισης. Ο εξωτερικός έλεγχος σ' αυτό το στάδιο πρέπει να είναι καθησυχαστικός και το περιβάλλον του πρέπει να το ενθαρρύνει για την απόκτηση ενός σχήματος

αυτοελέγχου. Από αυτή την αίσθηση αυτοελέγχου χωρίς απώλεια της αυτοεκτίμησης δημιουργείται η αίσθηση της περηφάνειας, καλής πρόθεσης, ενώ από την αίσθηση απώλειας του αυτοελέγχου δημιουργείται μια τάση αμφιβολίας και ντροπής. Αν το παιδί δεν αποκτήσει αυτοέλεγχο προς το τέλος του σταδίου αυτού, τότε παρατείνεται ο εξωτερικός έλεγχος, το παιδί νιώθει ανίκανο και αρχίζει να αμφιβάλλει για τις ικανότητες του. Αυτή η αμφιβολία δημιουργεί χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση ως αποτέλεσμα της υπερβολικής φροντίδας των γονέων προς το παιδί τους (Erikson 1990). Στην περίπτωση που το παιδί δεν έχει αποκτήσει αυτοέλεγχο και δεν υπάρχει εξωτερικός έλεγχος, το παιδί δρα με βάση τις παρορμήσεις του και έχει προβλήματα προσαρμογής. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα της ανύπαρκτης φροντίδας των γονέων προς το παιδί τους.

#### *Γ. Στάδιο πρωτοβουλίας-ενοχής*

Το στάδιο αυτό συμπίπτει ηλικιακά με τη νηπιακή ηλικία. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, η οποία βασίζεται σε κώδικες, για να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα, με ένα πιο οργανωμένο τρόπο από ότι τα προηγούμενα χρόνια όπου μπορούσε να εκφραστεί μόνο με δράση και φαντασία. Μέσω της λεκτικής περιγραφής των συναισθηματικών καταστάσεων, το παιδί αναπτύσσει ένα καινούριο και ισχυρό σχήμα αυτοελέγχου και αυτοέκφρασης. Η χρήση της γλώσσας για έκφραση συναισθημάτων διευκολύνει και τη μη-λεκτική έκφραση των συναισθημάτων και βελτιώνει τη ρύθμιση των ίδιων των συναισθημάτων. Στην ηλικία αυτή με την έναρξη της ικανότητας του εσωτερικού διαλόγου του παιδιού, ο έλεγχος της συμπεριφοράς υπόκειται σε συνειδητό γνωστικό έλεγχο (Saarni, 1997).

Το νήπιο αρχίζει να παίρνει πρωτοβουλίες και αν υπάρχει ενίσχυση από το περιβάλλον του, θα νιώσει ικανό, διαφορετικά θα βιώσει ενοχή για τις πρωτοβουλίες που παίρνει (*στάδιο πρωτοβουλίας-ενοχής*). Η αυξημένη ντροπαλότητα στην ηλικία αυτή θεωρείται ότι οφείλεται σε παρεμπόδιση των πρωτοβουλιών του νήπιου στο στάδιο αυτό (Erikson, 1990).



#### *Δ. Στάδιο φιλοπονίας –κατωτερότητας*

Το σχολείο απαιτεί κατάκτηση πολλών ικανοτήτων (συναισθηματικών-γνωστικών-επικοινωνιακών), που οφείλονται στις κατακτήσεις και στην επίλυση ψυχικών συγκρούσεων προηγούμενων σταδίων. Σ' αυτό το στάδιο (*στάδιο φιλοπονίας-κατωτερότητας*) το παιδί μαθαίνει να κατακτά την αναγνώριση με την παραγωγή έργου. Γίνεται ένας ακούραστος εργάτης, και μπορεί να αναλαμβάνει καθήκοντα, και να εκτελεί εργασίες, αναπτύσσοντας μια αίσθηση εργατικότητας. Αν η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο δεν είναι ομαλή τότε είναι δυνατό η ανάληψη πρωτοβουλιών να αποθαρρύνει τα παιδιά, να τα κάνει να βιώσουν το σχολείο ως εφιαλτικό (κατωτερότητα) ή να επιδείξουν επιθετική συμπεριφορά με αρνητικές συνέπειες στη ζωή τους. Αυτό το στάδιο διαφέρει από τα προηγούμενα, γιατί δεν αποτελεί ταλάντευση από κάποια εσωτερική αναταραχή σε μια κυριαρχία. Από κοινωνικής άποψης είναι το σημαντικότερο στάδιο, γιατί αναπτύσσει την αίσθηση καταμερισμού εργασίας και διαφοροποιημένης ευκαιρίας (Erikson, 1990).

#### *Ε. Στάδιο ταυτότητας-σύγχυση ρόλων*

Το στάδιο αυτό συμπίπτει ηλικιακά με την έναρξη της εφηβείας. Ο έφηβος στο στάδιο αυτό θέτει ερωτήματα στον εαυτό του για το ποιος είναι και αρχίζει συνειδητά να επεξεργάζεται αυτή την ερώτηση. Η αρχή του σταδίου αυτού συμπίπτει με τις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στη σωματική ανάπτυξη και ο έφηβος αναζητά μια νέα αίσθηση συνέχειας και ομοιότητας. Η ολοκλήρωση που γίνεται με τη μορφή της ταυτότητας του Εγώ, είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των ταυτίσεων της παιδικής ηλικίας. Σε αυτό το στάδιο κάνει την εμφάνιση του και ο εφηβικός έρωτας που δεν είναι τίποτα άλλο παρά προβολή της ασαφούς εικόνας του Εγώ σε κάποιον άλλο. Ο κίνδυνος του σταδίου αυτού είναι η σύγχυση ρόλων, η οποία έχει τις ρίζες της σε κάποια προηγούμενη αμφιβολία του ατόμου σχετικά με τη σεξουαλική ταυτότητα του (Erikson, 1990).

### *Στ. Στάδιο οικειότητας-απομόνωσης*

Ενώ το προηγούμενο στάδιο αναφερόταν στην αναζήτηση ταυτότητας, σε αυτό το στάδιο ο νέος είναι έτοιμος να συγχωνεύσει την ταυτότητα του με την ταυτότητα των άλλων. Είναι έτοιμος για οικειότητα δηλαδή ικανότητα δέσμευσης σε συγκεκριμένες σχέσεις, ακόμα κι αν απαιτούνται συμβιβασμοί. Στην περίπτωση που το άτομο αποφεύγει εμπειρίες της ζωής από φόβο απώλειας του Εγώ, μπορεί να οδηγήσει σε βαθιά αίσθηση απομόνωσης, έχοντας αποστασιοποιηθεί από τις εμπειρίες της ζωής (Erikson, 1990).

### *Ζ. Στάδιο γενεσιουργικότητας- στασιμότητας*

Το άτομο στο στάδιο αυτό ενδιαφέρεται για την καθοδήγηση της επόμενης γενιάς. Στόχος του σταδίου αυτού είναι η παραγωγικότητα και η δημιουργικότητα. Το αντίθετο άκρο λειτουργεί η παλινδρόμηση συχνά με κάποια αίσθηση στασιμότητας που διαποτίζει τα πάντα (Erikson, 1990).

### *Η. Στάδιο ακεραιότητας του Εγώ-απόγνωσης*

Όταν το άτομο σε όλα τα προηγούμενα στάδια έχει φροντίσει πράγματα και ανθρώπους, έχει προσαρμοστεί στις νίκες αλλά και στις απογοητεύσεις, και έχει αποδεχτεί τον ένα και μοναδικό κύκλο ζωής, τότε το άτομο νιώθει πλήρες και ο θάνατος χάνει τη σημασία του.

Στο αντίθετο άκρο βρίσκεται η έλλειψη ή η απώλεια αυτής της ακεραιότητας του Εγώ που χαρακτηρίζεται από το φόβο του θανάτου, γιατί αυτός ο κύκλος ζωής δε γίνεται αποδεκτός σαν ο τελευταίος της ζωής. Το άτομο νιώθει απόγνωση γιατί ο χρόνος είναι λιγοστός για να ξεκινήσει μια άλλη ζωή.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το πρώτο στάδιο της βασικής εμπιστοσύνης και το τελευταίο της ακεραιότητας του Εγώ σχετίζονται μεταξύ τους. *Τα υγιή παιδιά δεν θα φοβούνται τη ζωή, αν οι μεγαλύτεροι τους έχουν αρκετή ακεραιότητα ώστε να μη φοβούνται το θάνατο* (Erikson, 1990).

### *3.2.2 Στάδια ανάπτυξης του Εγώ και σύνδεση τους με τον Έλεγχο του Εγώ*

Η ρύθμιση των παρορμήσεων βοηθά το Εγώ να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Όμως η ρύθμιση των παρορμήσεων δεν επιτυγχάνεται άμεσα αλλά διέρχεται από στάδια (Loevinger, 1966, στο Block, 1971). Τα ανώτερα στάδια έχουν συνδεθεί με την υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ, ενώ όταν το άτομο μείνει προσκολλημένο σε ένα στάδιο, το Εγώ δε λειτουργεί ικανοποιητικά και το άτομο αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής στο περιβάλλον.

#### *A. Στάδιο κυριαρχίας των παρορμήσεων*

Σε αυτό το στάδιο το παιδί έχει διαφοροποιήσει την ύπαρξη με τη μητέρα και εξαρτάται από τους άλλους για τον έλεγχο των παρορμήσεων. Τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο είναι απορροφημένα στις δικές τους ανάγκες, συνήθως τις σωματικές και βλέπουν τους άλλους ως πηγή υποστήριξης. Οι κανόνες (όπως τις βλέπουν τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο), είναι απαγορευτικοί ιδιαίτερα και υπάρχουν απογοητεύσεις από τις επιθυμίες που δεν ικανοποιούνται. Οι κανόνες στο στάδιο αυτό δε θεωρούνται ως σύστημα κοινωνικής ρύθμισης (Frank, 1987).

Τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο βλέπουν την κοινωνία σαν μια ζούγκλα, περισσότερο ή λιγότερο παράλογη για άλλους. Σε αυτό το στάδιο δεν υπάρχει έλεγχος των παρορμήσεων. Οι δραστηριότητες του παιδιού έχουν στόχο την ευχαρίστηση και πολλές φορές χωρίς αιτιολογία, αυτές οι δραστηριότητες τιμωρούνται ή απορρίπτονται από τους ενήλικες. Αυτό που μαθαίνει από τους γονείς είναι να μην κάνει κάποιες ενέργειες –όχι επειδή είναι κακές, αφού η έννοια του κακού δεν υπάρχει- αλλά για αποφυγή της τιμωρίας που προβλέπεται. Ο εσωτερικός διάλογος που κάνει το παιδί, συνοψίζεται στη φράση: «Καλύτερα ο αυτοέλεγχος, διαφορετικά κάποιος θα με χτυπήσει» (Block, 1971).

Σε αυτό το στάδιο πρέπει να υπάρχει συνέπεια στις απαγορευτικές τάσεις των γονέων, αλλά με αγάπη και ζεστασιά. Επιπλέον οι απαγορεύσεις δε μπορούν να αφορούν όλες τις δραστηριότητες του παιδιού.

## *Β. Στάδιο αυτοπροστατευτικό ή καιροσκοπισμού*

Τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο συχνά δηλώνουν κάποιο βαθμό αυτονομίας. Όμως οι διαπροσωπικές τους σχέσεις στηρίζονται στην εκμετάλλευση. Ενδιαφέρονται για τη δύναμη και τον έλεγχο, την κυριαρχία και την υπακοή. Όταν ένα άτομο παραμένει σ' αυτό το στάδιο μέχρι την εφηβεία και την ενήλικη ζωή, ίσως καταλήξει να γίνει ένας άνθρωπος έντονα καιροσκόπος και εκμεταλλευτής. Οι κανόνες κατανοούνται, όμως μόνο όταν τους χειρίζονται τα παιδιά προς όφελος τους (Frank, 1987).

Σ' αυτό το στάδιο το παιδί (όχι απαραίτητα παιδί αλλά και ενήλικας), αντιλαμβάνεται τον κόσμο τακτοποιημένο, αλλά προσπαθεί να δαμάσει τις επιθυμίες του. Ο στόχος είναι η προσωπική ευχαρίστηση και το προσωπικό όφελος δηλαδή η σκοπιμότητα.

Όμως η προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί για να δαμάσει τις επιθυμίες του δεν είναι πάντα επιτυχής. Πολλές φορές αντί να ελέγξει το περιβάλλον του, το περιβάλλον προσπαθεί να το ελέγξει και αισθάνεται ότι το περιβάλλον είναι απειλητικό. Ο εκμεταλλευτής των άλλων είναι εξαρτώμενος από εκείνους που το ίδιο το παιδί εκμεταλλεύεται. Υπάρχουν σχέσεις κυριαρχίας που μπορεί να παγιωθούν. Το παιδί βρίσκεται αντιμέτωπο με την πιθανότητα οι ενέργειες του να έχουν αντίθετες συνέπειες.

Έτσι το παιδί ίσως επιλέξει να εμποδίσει την πιθανότητα να χάσει με το να παραιτηθεί από την πιθανότητα να κερδίσει. Δε θα διεκδικήσει μια καιροσκοπική ευκαιρία και έτσι θα φανεί αυτοελεγχόμενο, όχι για ηθικούς λόγους, αλλά για λόγους σκοπιμότητας. Ο εσωτερικός διάλογος που κάνει το παιδί συνοψίζεται στη φράση: «Καλύτερα ο αυτοέλεγχος, διαφορετικά κάποιος θα κυριαρχήσει σε μένα» (Block, 1971).

## *Γ. Στάδιο συμμόρφωσης*

Φυσιολογικά, προς το τέλος της παιδικής ηλικίας παρατηρείται μια μεγάλη αλλαγή. Το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του, ως μέλος της ομάδας. Οι κανόνες έχουν εσωτερικευτεί, τα παιδιά εμμένουν σ' αυτούς γιατί είναι αποδεκτοί και επικυρωμένοι από την ομάδα. Αυτό είναι το στάδιο *συμμόρφωσης*, το οποίο έχει αναγνωριστεί ευρέως και περιγραφεί ως ένας τύπος προσωπικότητας. Η συμμόρφωση αξιολογείται προς χάριν του ατόμου και οι άνθρωποι έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται τους άλλους και τους εαυτούς τους ως άτομα που έχουν συμμορφωθεί (Frank, 1987).

Σ' αυτό το στάδιο το άτομο είναι προσανατολισμένο προς τον κόσμο που είναι καλά δομημένος, βέβαιος και πεπερασμένος. Οι κανόνες ακολουθούνται γιατί απλά υπάρχουν. Υπάρχει η καθημερινή ρουτίνα και η ενασχόληση με το εξωτερικό περιβάλλον. Απρόσμενες συμπεριφορές, συμπεριφορές που δεν εγκρίνονται ή δεν εναρμονίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον, απορρίπτονται. Η εσωτερική ζωή παρουσιάζει πολυπλοκότητα. Οι αυθόρμητες παρορμήσεις είναι βασανιστικές για το άτομο, επειδή μπορεί να αναγνωρίσει μέσα του ότι υπάρχουν, και αν εκφραστούν, θα επικριθεί από το περιβάλλον από το οποίο όμως εξαρτάται η επιβεβαίωση του. Ο εσωτερικός διάλογος που κάνει το παιδί, συνοψίζεται στη φράση: «Καλύτερα ο αυτοέλεγχος, διαφορετικά θα ντρέπομαι» (Block, 1971).

Πολλοί άνθρωποι φαίνεται όμως να προχωρούν πέρα από αυτό το στάδιο, κατανοώντας ότι δεν γίνονται αντάξιοι προσδοκιών όταν συμμορφώνονται με τους κανόνες και δεν έχουν πάντα τα συναισθήματα που αρμόζουν σε μερικές καταστάσεις. Αυτή η περίοδος αντανακλά το συνειδητό-κομφορμιστικό επίπεδο ή επίπεδο αυτοσυνειδητότητας. Το άτομο στο επίπεδο αυτό βλέπει πολλές δυνατότητες. Σ' αυτό το στάδιο οι κανόνες έχουν εσωτερικευτεί πραγματικά. Το άτομο υπακούει στους κανόνες όταν αυτοί είναι ενσωματωμένοι στις προσωπικές αξίες. Οι διαπροσωπικές σχέσεις κατανοούνται περισσότερο στα πλαίσια των συναισθημάτων και των κινήτρων παρά ως απλές δράσεις ( Frank, 1987).

#### *Δ. Στάδιο συνειδητοποίησης*

Σ' αυτό το στάδιο το άτομο διαθέτει κάποιες αρχές για να προσεγγίσει το περιβάλλον του, τις οποίες έχει αναπτύξει για τον εαυτό του. Οι εσωτερικοί ηθικοί κανόνες προηγούνται των κανόνων που εγκρίνει η ομάδα. Η επίκριση για παράβαση δημιουργεί ενοχή. Η συνειδητή απασχόληση είναι συνυφασμένη με υποχρεώσεις, ιδανικά, χαρακτηριστικά και επιτεύγματα, όπως έχει αξιολογηθεί με εσωτερικά κριτήρια παρά με ατομική αναγνώριση.

Το συνειδητοποιημένο άτομο καταπονείται από επιθυμίες των οποίων η εκπλήρωση θα σημάνει προσωπική ικανοποίηση. Κι επίσης το άτομο θα εκδηλώσει την ικανότητα αναβολής ικανοποίησης.

Η παρεμπόδιση συμπεριφοράς σ' αυτό το στάδιο όμως είναι μια λειτουργία διαφορετική από αυτή που το άτομο κατείχε στα προηγούμενα στάδια της ανάπτυξης του Εγώ. Στα

προηγούμενα στάδια του Εγώ ο έλεγχος του Εγώ εξυπηρετούσε τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Στο επίπεδο συνειδητοποίησης του Εγώ, ο έλεγχος του Εγώ που εκδηλώνεται έχει ως κίνητρο το ενδιαφέρον για τους άλλους ή το ενδιαφέρον για αξίες. Ο εσωτερικός διάλογος που κάνει το άτομο, συνοψίζεται στη φράση: «Καλύτερα ο αυτοέλεγχος, διαφορετικά κάποιος ή θα με χτυπήσει ή θα κυριαρχήσει ή θα με κάνει να ντραπώ, οπότε εγώ θα αισθανθώ ένοχος (Block, 1971).

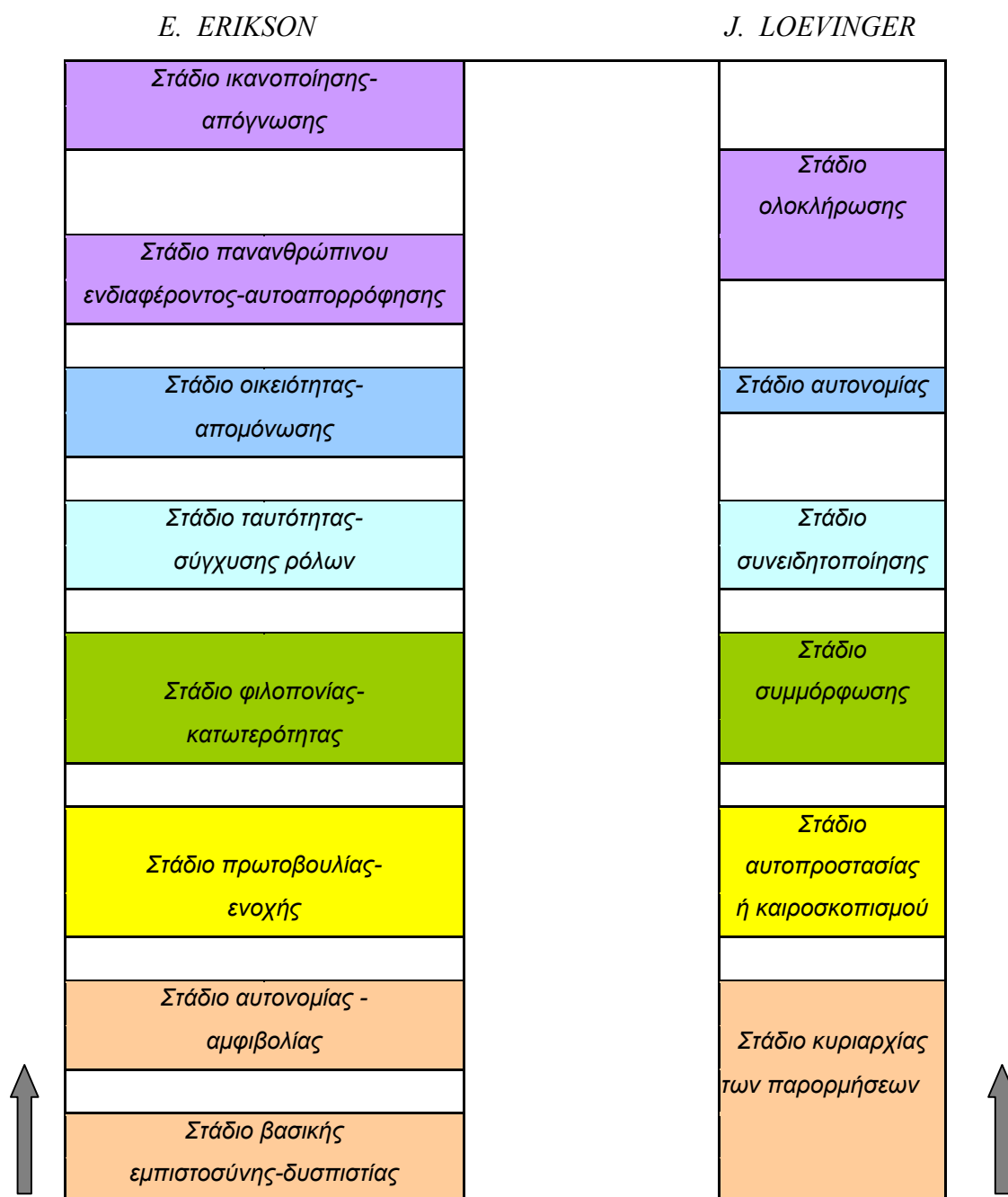
#### *Ε. Στάδιο αυτονομίας*

Σ' αυτό το στάδιο το άτομο αγωνίζεται για μια καλύτερη ισορροπία μεταξύ των ηθικών αρχών που εξελίσσονται συνεχώς, των αυξανόμενων εσωτερικών αναγκών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Το έργο που πρόκειται να εκτελέσει σ' αυτό το στάδιο είναι να διευθετήσει και να αντιμετωπίσει πολλά καθήκοντα, υποχρεώσεις, ανάγκες που συγκρούονται μεταξύ τους. Το Εγώ σ' αυτό το στάδιο είναι πιο ώριμο αλλά υπάρχει ακόμα το πρόβλημα της διευθέτησης ή της σύνδεσης αυτών των ικανοτήτων του Εγώ, των αξιών του Εγώ καθώς και της βοήθειας προς τον εαυτό και τους άλλους. Ο έλεγχος των παρορμήσεων και η συνειδητότητα αναδύονται και βελτιώνονται. Η πραγματική ωριμότητα έχει συντελεστεί, όταν η συνείδηση και η συμπόνοια ως παράγοντες της συμπεριφοράς διαχωρίζονται από τον έλεγχο των παρορμήσεων ως μια επίδραση της συμπεριφοράς. Σ' αυτό το στάδιο μπορεί να υπάρχει αυξανόμενη έκφραση των παρορμήσεων –που μοιάζει με την έλλειψη ελέγχου. Όμως η έλλειψη ελέγχου του Εγώ διαφέρει από τα προηγούμενα στάδια. Αυτή η έκφραση της έλλειψης ελέγχου του Εγώ δεν είναι απόλυτη και άκαμπτη, όπως στα προηγούμενα στάδια. Το άτομο επιλέγει την έκφραση των παρορμήσεων και έχει ενημερότητα των πράξεων του, των συναισθημάτων του. Μπορεί να αναστείλει ανά πάσα στιγμή την έκφραση των παρορμήσεων του. Ο εσωτερικός διάλογος που κάνει το άτομο, συνοψίζεται στη φράση: «Ο καλύτερος αυτοέλεγχος είναι η υπερβολική συνειδητότητα, αλλιώς θα εμποδίσω τις ικανότητες μου να πετύχω» (Block, 1971).

#### *ΣΤ. Στάδιο ολοκλήρωσης*

Το τελικό στάδιο μετά το στάδιο της αυτονομίας είναι το στάδιο ολοκλήρωσης. Είναι το στάδιο της αυτοπραγμάτωσης, της συμφιλίωσης της προσαρμογής και της

εναρμόνισης των συγκρουόμενων απαιτήσεων. Είναι η αποποίηση του ανέφικτου, του απραγματοποίητου. Το άτομο σε αυτό το στάδιο ολοκληρώνεται. Λίγοι άνθρωποι επιτυγχάνουν αυτό το στάδιο, συνήθως στα τελευταία χρόνια της ζωής τους (Block, 1971).



Πίνακας 4: Στάδια ανάπτυξης του Εγώ σύμφωνα με τους Erikson (1990) και Loevinger (1966).

## 4.0. ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ

### 4.1. Η έννοια του αυτοελέγχου

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι καθοριστικά για την απόκτηση του αυτοελέγχου. Αρχικά ο έλεγχος είναι εξωτερικός και επιβάλλεται από τους γονείς. Βαθμιαία, όμως οι κανόνες, οι απαγορεύσεις, οι συναισθηματικές αντιδράσεις αφομοιώνονται και εσωτερικεύονται από το παιδί.

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας εσωτερικεύσης από τη μετάβαση της ρύθμισης του συναισθήματος και της συμπεριφοράς δηλαδή από τον έλεγχο που επιβάλλεται εξωτερικά, στον αποκαλούμενο εσωτερικό έλεγχο ονομάζεται *αυτοέλεγχος* (Kremen & Block, 1998).

Αυτή η ικανότητα που αναπτύσσεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, να οργανώνει και να ρυθμίζει τις ενέργειες του είναι προαπαιτούμενη για τις δεξιότητες που απαιτούνται για ένα παιδί της μέσης σχολικής ηλικίας. Το παιδί της μέσης σχολικής ηλικίας πρέπει να έχει μάθει: α) να αναβάλλει κάποιες δραστηριότητες β) να ζυγίζει τις μελλοντικές συνέπειες κρίνοντας με βάση την κατάσταση που αντιμετωπίζει εκείνη τη χρονική στιγμή, γ) να υπερπηδάει εμπόδια, δ) να αποφεύγει την αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς, που οφείλεται στη διέγερση, ε) να συνενώνει στοιχεία της συμπεριφοράς και στ) να μπορεί να συγκεντρώνεται (Pulkkinen, 1986). Οι γονείς πρέπει να βοηθούν το παιδί τους να πετυχαίνει τον έλεγχο των παρορμήσεων διευθετώντας καταστάσεις, αποπερατώνοντας για τα παιδιά τους τις λειτουργίες του Εγώ, αφού δεν τις κατέχουν τα ίδια, διδάσκοντας δεξιότητες αντιμετώπισης, βοηθώντας τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες, και εκθέτοντας τα παιδιά σε αρκετές καταστάσεις που χρειάζονται αυτοέλεγχο. Όμως η απόκτηση του αυτοελέγχου στη σχολική ηλικία αποτελεί κατάκτηση που αναφέρεται σε προηγούμενες φάσεις ανάπτυξης αυτοελέγχου ξεκινώντας από την αρχή της ζωής του παιδιού.

Ο Korpp (1982) κάνει διάκριση ανάμεσα στις διάφορες φάσεις ανάπτυξης αυτοελέγχου, στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού.

Η *πρώτη φάση* ξεκινάει από τη γέννηση μέχρι το 2<sup>ο</sup> ή 3<sup>ο</sup> μήνα, και ονομάζεται *νευροφυσιολογική ρύθμιση*. Σ' αυτή τη φάση ο ανώριμος ακόμα οργανισμός κυριαρχείται από ισχυρές διεγέρσεις. Μερικά βρέφη έχουν χαμηλό όριο ρύθμισης. Ως εκ



τούτου, εύκολα διεγείρονται και δύσκολα ηρεμούν. Σ' αυτή την ηλικία ο έλεγχος ασκείται από τους γονείς με την καθημερινή φροντίδα, και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η *δεύτερη φάση* (3 μηνών – 9/12 μηνών) ονομάζεται *αισθητηριακή-κινητική ρύθμιση* και εκφράζει την ικανότητα ανάπτυξης κινητικών δραστηριοτήτων του παιδιού, π.χ., να απλώσει τα χέρια του για αγκαλιά, και να αλλάξει την κινητική δραστηριότητα για να ανταποκριθεί σε καινούρια γεγονότα που παρουσιάζονται. Ο όρος *ρύθμιση* χρησιμοποιείται επειδή η διαδικασία δεν εμπλέκει ενημερότητα της σημασίας της κατάστασης. Ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός γιατί συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενημερότητας του βρέφους για να ανταποκριθεί από μόνο του στις απαιτήσεις μιας κατάστασης.

Η *τρίτη φάση* (9/12 μηνών – 18 μηνών) ονομάζεται *φάση ελέγχου* και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα των παιδιών που έχει εμφανιστεί ήδη από το δεύτερο στάδιο, να δείχνουν ενημερότητα των δραστηριοτήτων που απαιτούνται από τους γονείς, να ξεκινούν, να διατηρούν, να ρυθμίζουν ή να σταματούν φυσικές ενέργειες, επικοινωνία και συναισθηματικά σήματα αντίστοιχα. Ο έλεγχος θεωρείται ως παράγωγο των ποιοτικών και ποσοτικών αλλαγών στις γνωστικές ικανότητες. Περιλαμβάνει συμμόρφωση καθώς και αναστολή της αρχής της απαγορευμένης συμπεριφοράς που έχει προηγουμένως κάνει το βρέφος. Η γνωστική ικανότητα για σκέψη δεν υπάρχει ακόμα, αλλά το παιδί εξαρτάται από την παρουσία σημάτων κλειδιών. Οι περιορισμοί στον έλεγχο εγείρονται ως μια λειτουργία των εμποδίων στη μνήμη. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι γονείς ίσως καλλιεργήσουν τον έλεγχο με το να επικοινωνούν επανειλημμένα και να προσδοκούν αποδεκτά σχήματα συμπεριφοράς από το παιδί.

Η *τέταρτη φάση* (24 μηνών + ) εκφράζει την *εμφάνιση του αυτοελέγχου και την προώθηση προς την αυτορρύθμιση*. Ο αυτοέλεγχος διαφέρει από τον έλεγχο στην *αποτελεσματικότητα της αναπαραστατικής σκέψης και της ανακλητικής μνήμης*. Η ρύθμιση ελέγχου αρχικά γίνεται από το εξωτερικό περιβάλλον και προοδευτικά δίνει τη θέση της στον εσωτερικό έλεγχο, όπου διαμεσολαβούν γνωστικές ικανότητες (Kopp, 1982 ).

#### ***4.1.2. Αυτοέλεγχος και η πορεία προς τον έλεγχο του Εγώ***

Η συμβολή των Block και Block (1980) έγκειται στον τρόπο χρησιμοποίησης του όρου *αυτοέλεγχος* και στον τρόπο που επηρεάζει την ανάπτυξη του ελέγχου του Εγώ. Όπως χρησιμοποιείται ο όρος *αυτοέλεγχος* αναφέρεται στην παρεμπόδιση των παρορμήσεων οι οποίες δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές. Δηλαδή οι παρορμήσεις μεταφέρουν αξίες πεισμένες, αδικαιολόγητες κι έτσι η προσαρμογή, ο έλεγχος των παρορμήσεων βρίσκονται στην κατεύθυνση του υπερβολικού ελέγχου του Εγώ. Δηλαδή δε γίνεται διάκριση ανάμεσα στον υπερβολικό έλεγχο των παρορμήσεων που οδηγεί στον υπερβολικό έλεγχο του Εγώ, με συνέπειες στη συμπεριφορά, π.χ., απόσυρση, συγκράτηση σκέψεων και συναισθημάτων και στον έλεγχο των παρορμήσεων που εξισώνεται με τη ρύθμιση των παρορμήσεων. Επίσης η αντίληψη για τον αυτοέλεγχο υπονοεί ότι το άτομο με έλλειψη ελέγχου είναι απαραίτητα ανεπιθύμητο και στον κοινωνικό και στο γνωστικό τομέα. Η αντίληψη του αυτοελέγχου υπ' αυτή την έννοια, δεν κάνει την απαραίτητη διάκριση ανάμεσα στην παρεμπόδιση ακατάλληλων και άκαμπτων παρορμητικών συμπεριφορών, και στην παρεμπόδιση συμπεριφορών που είναι ευέλικτες. Ούτε γίνεται διάκριση ανάμεσα στην έκφραση των παρορμήσεων που είναι ακατάλληλες και δυσπροσαρμοστικές, π.χ., αχαλίνωτη επιθετικότητα και στην έκφραση των παρορμήσεων που είναι κατάλληλες σε ένα πλαίσιο και επιθυμητές, π.χ., αυθορμητισμός, έκφραση οικειότητας και δημιουργικότητα.

Έτσι, η ανικανότητα διάκρισης μεταξύ προσαρμοστικού και δυσπροσαρμοστικού ελέγχου των παρορμήσεων είναι ένα επίμαχο σημείο. Εξαιτίας αυτής της σύγχυσης πολλές πρόσφατες έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη του αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης είναι ασαφείς (Kremen & Block, 1998).

## 4.2. Η έννοια της αυτορρύθμισης

Στη βιβλιογραφία συναντώνται έννοιες όπως *συναισθηματική ρύθμιση*, *συναισθηματική αυτορρύθμιση* και *αυτορρύθμιση*. Στο υποκεφάλαιο αυτό θα αποσαφηνιστούν αυτές οι έννοιες επειδή συνδέονται μεταξύ τους και επειδή όλες αυτές οι έννοιες έχουν τις ρίζες τους στη συναισθηματική ανάπτυξη.

Μια έννοια που μας βοηθά να κατανοήσουμε τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά είναι η *συναισθηματική ρύθμιση*. Τα θέματα που αφορούν τη συναισθηματική ρύθμιση έχουν παρουσιάσει αυξανόμενο ενδιαφέρον στο χώρο της ανάπτυξης του παιδιού και περιλαμβάνουν έρευνες που αφορούν την ιδιοσυγκρασία, νευροφυσιολογία, τις σχέσεις, τα κίνητρα, και οι οποίες διασταυρώνονται με περιοχές που αφορούν το συναίσθημα, τη γνώση, τη συμπεριφορά, και ακόμα και την κινητική ανάπτυξη (Grolnick, McMenamy, Kurowski, 1999).

Αρχικά, είναι αναγκαίο να δώσουμε ένα γενικό ορισμό των συναισθημάτων και κατόπιν να ορίσουμε τη *συναισθηματική ρύθμιση*, τη *συναισθηματική αυτορρύθμιση* και την *αυτορρύθμιση*. Τα συναισθήματα προετοιμάζουν τον οργανισμό σε δράση και περιέχουν τρία στοιχεία: α) ενημερότητα των συναισθηματικών καταστάσεων, σκέψεις δηλαδή γνωστικό στοιχείο (αισθήματα) β) τα ορατά σημεία των συναισθημάτων που είναι οι κινήσεις του σώματος, ο λόγος, η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες δηλαδή το εκφραστικό στοιχείο στη συμπεριφορά και γ) ψυχοφυσιολογικές καταστάσεις που αντανακλούν μετρήσεις όπως δραστηριότητα εγκεφάλου, επίπεδα ορμονών δηλαδή το ψυχοφυσιολογικό-βιοχημικό στοιχείο. Μερικοί θεωρητικοί περιλαμβάνουν τη ρύθμιση ως το τέταρτο στοιχείο των συναισθημάτων (Brenner, & Salovey, 1997).

Σε αντίθεση με απόψεις που θεωρούν τα συναισθήματα αναγκαστικά ενοχλητικά, (Eisenberg, 1998) οι περισσότεροι συμφωνούν ότι τα συναισθήματα είναι προσαρμοστικές αντιδράσεις που έχουν οργανωτικές λειτουργίες καθώς και κίνητρα που βοηθούν το άτομο να κατακτήσει τους στόχους του.

Δίνοντας έμφαση στη φύση των συναισθημάτων που κατευθύνεται προς ένα στόχο, η συμπεριφορά των ατόμων είναι προσανατολισμένη προς ένα στόχο και τα συναισθήματα κινητοποιούν τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, π.χ., ο θυμός, μπορεί να εκληφθεί ως το αποτέλεσμα της προσπάθειας του ατόμου να υπερπηδήσει ένα εμπόδιο. Δίνει σήμα στον εαυτό να επιστρατεύσει ενέργεια ώστε να προσπαθήσει και να

υπερνικήσει τα εμπόδια όπως και σε άλλα άτομα που θα μπορούσαν να κάνουν το άτομο να υποταχθεί. Η χαρά, έχει τη λειτουργία της διατήρησης της συμπεριφοράς του ατόμου, και σηματοδότησης στους άλλους να συνεχίσουν ή να διατηρήσουν την αλληλεπίδραση (Grolnick, McMenemy, Kurowski, 1999).

Εάν τα συναισθήματα εκλαμβάνονται με αυτό τον τρόπο, ο στόχος των διαδικασιών της συναισθηματικής ρύθμισης δε θα ήταν απαραίτητο να ελαττώσει ή να καταστείλει τα συναισθήματα, αλλά, μάλλον, να διευκολύνει την προσαρμοστική χρήση των συναισθημάτων. Η έννοια της συναισθηματικής ρύθμισης αντιδιαστέλλεται της έννοιας του ελέγχου των συναισθημάτων ή του συναισθηματικού ελέγχου, επειδή η συναισθηματική ρύθμιση αναφέρεται στην προσαρμοστική ιδιότητα των συναισθημάτων και όχι στον έλεγχο με την έννοια της καταστολής των αρνητικών συναισθημάτων.

Έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για τη *συναισθηματική ρύθμιση*, όμως όλοι οι ορισμοί έχουν εστιάσει στα οφέλη της προσαρμογής: να μπορεί να μεταβάλει κάποιος ή να ρυθμίσει με ευελιξία τη συναισθηματική του κατάσταση. Ο Campos, Mumme, Kermoian, και ο Campos (1994, στο Grolnick, McMenemy, Kurowski, 1999) περιέγραψαν τη συναισθηματική ρύθμιση ως την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματα στα πλαίσια των κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων. Ο Thompson (1994) όρισε τη συναισθηματική ρύθμιση ως τις εξωτερικές και εσωτερικές διαδικασίες που είναι υπεύθυνες για την κινητοποίηση, την εκτίμηση και την τροποποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων, ιδιαίτερα των στοιχείων αυτών που έχουν ένταση και χρονική διάρκεια, για την πραγματοποίηση των στόχων. Ο κοινός συλλογισμός σε όλους τους ορισμούς είναι η παραδοχή ότι οι εμπειρίες και ο τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων ίσως επηρεάζει τη συμπεριφορά στην επιδίωξη των διαφόρων σκοπών του ατόμου.

Η *συναισθηματική αυτορρύθμιση* ορίζεται ως ένα σύνολο από διαδικασίες που συνδέονται με την έναρξη, τη διατήρηση και τη διαμόρφωση της συναισθηματικής ανταπόκρισης, και των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων. Αυτός ο ορισμός περιλαμβάνει και τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία εξυπηρετούν λειτουργίες προσαρμογής για το παιδί. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση δηλαδή δεν αφορά μόνο τα θετικά, αλλά και τα αρνητικά συναισθήματα που κρύβονται κάτω από τη συμπεριφορά. Σε αυτό τον ορισμό της συναισθηματικής αυτορρύθμισης δε περιλαμβάνεται μόνο η διαμόρφωση και το αποτέλεσμα της συναισθηματικής ανταπόκρισης, αλλά επίσης και η έναρξη και η διατήρηση. Ενώ οι περισσότερες έρευνες

στη συναισθηματική αυτορρύθμιση εστιάζουν στην κατάπνιξη των αρνητικών συναισθημάτων, στόχος των παιδιών και των εφήβων είναι ο εμπλουτισμός και η διατήρηση της θετικής και αρνητικής συναισθηματικής διέγερσης, (Thompson, 1994).

Το δεύτερο σημείο στο οποίο διαφοροποιείται η συναισθηματική ρύθμιση από τη συναισθηματική αυτορρύθμιση είναι το παρακάτω: Η συναισθηματική ρύθμιση αναφέρεται σε βασικές, αλλά ατελείς δεξιότητες (έλεγχο παρορμήσεων, συναισθήματα, σκέψεις, συμπεριφορά) που εκτείνονται από τη γέννηση έως τις πολύπλοκες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ενήλικες, ενώ η συναισθηματική αυτορρύθμιση είναι η διαδικασία βαθμιαίας μετάβασης αυτών των δεξιοτήτων από εξωτερικές πηγές από τις οποίες εξαρτάται το βρέφος, μέχρι την αναπτυσσόμενη ικανότητα για αυτόνομη, εύκαμπτη, γαλήνια και προσαρμοστική ρύθμιση.

Αυτή τη μετάβαση αποτελεί μια ενεργή διαδικασία, η οποία είναι μέρος των εσωτερικών κλίσεων του οργανισμού και γίνεται αυτόνομη σε σχέση και με το εξωτερικό και με το εσωτερικό περιβάλλον. Οι γονείς, το σχολείο παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση αυτή, στην ανάπτυξη στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος και συμπεριφοράς, οι οποίοι βοηθούν το παιδί να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει τις αντίξοες συνθήκες του περιβάλλοντος (Grolnick, McMenamy, Kurowski, 1999).

Η *συναισθηματική αυτορρύθμιση* είναι ένα φαινόμενο της ανάπτυξης που επηρεάζεται από τις ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία και από τις σχέσεις του ατόμου με τους σημαντικούς άλλους. Ο στόχος της συναισθηματικής αυτορρύθμισης δεν είναι η αναστολή των συναισθημάτων ή ο έλεγχος των συναισθημάτων αλλά η προσαρμοστική ρύθμιση της έκφρασης και του περιεχόμενου της συναισθηματικής διέγερσης. Ο στόχος της συναισθηματικής αυτορρύθμισης συμπίπτει με το περιεχόμενο της ανθεκτικότητας του Εγώ (Grolnick, McMenamy, Kurowski, 1999).

Όμως ο όρος *συναισθηματική αυτορρύθμιση* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για χειρισμό των συναισθημάτων, σκέψεων, συμπεριφορών και ελέγχου παρορμήσεων που βρίσκονται σε εμβρυική κατάσταση. Προπάντων η σκέψη και η συμπεριφορά βρίσκεται σε αρχικό στάδιο ανάπτυξης. Ο όρος *αυτορρύθμιση* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται συναισθήματα, πράξεις, σκέψεις, με ευέλικτο και αποδεκτό τρόπο σε διάφορα πλαίσια (Saarni, 1997) και αφορά τη μέση σχολική ηλικία και μετά και όχι τη βρεφική. Όσον αφορά τον έλεγχο των παρορμήσεων στη μέση σχολική ηλικία πρέπει να έχει ήδη ρυθμιστεί. Αυτός ο ορισμός της *αυτορρύθμισης* συμπίπτει με τη δομή του ελέγχου του Εγώ όπως διατυπώθηκε από τους Block & Block, (1980). Δηλαδή ο όρος

*αυτορρύθμιση* περιλαμβάνει όχι μόνο το συναισθηματικό στοιχείο, τη συναισθηματική ρύθμιση και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση, αλλά εμπεριέχει και γνωστικά στοιχεία όπως διαδικασία σκέψης. Η συναισθηματική ρύθμιση και η συναισθηματική αυτορρύθμιση προηγούνται της αυτορρύθμισης, αφού οι γνωστικές λειτουργίες δεν είναι ανεπτυγμένες στη βρεφική ηλικία. Έτσι ο όρος αυτορρύθμιση θεωρείται πιο προηγμένο στάδιο και περιλαμβάνει ρύθμιση συναισθημάτων και συμπεριφοράς, αλλά και τις γνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσονται συνεχώς κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας.

Επειδή το γνωστικό στοιχείο εμπεριέχεται στον όρο *αυτορρύθμιση* τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί θεωρίες και μοντέλα για την αυτορρύθμιση στο χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας (Kanfer 1970, Kuhl, 1985, μοντέλο αυτο-εστίασης του Carven & Scheier, 1990, στο Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α).

Όλα αυτά τα μοντέλα εστιάζουν στο γνωστικό τομέα και ιδιαίτερα στα κίνητρα, ερμηνεύοντας τη συμπεριφορά σε σχέση με την ολοκλήρωση ενός έργου, συμπεριλαμβάνοντας γνωστικές μεταγνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Κατά τον Kuhl, η υψηλή αυτορρυθμιστική ικανότητα σε συνδυασμό με την ευελιξία και ευκαμψία των κινήτρων βοηθά στην αποτελεσματικότητα δράσης. Στο μοντέλο που ανέπτυξε το οποίο είναι συνδυασμός γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών συμπεριλαμβάνει και τον έλεγχο του συναισθήματος, που ευθύνεται για την ολοκλήρωση μιας δράσης.

Το μοντέλο αυτορρύθμισης του Kanfer (1990) περιλαμβάνει μεταγνωστικές διαδικασίες παρακολούθησης και ρύθμισης για την ολοκλήρωση μιας δράσης. Και σε αυτό το μοντέλο ο κύκλος της αυτορρύθμισης προχωρεί όταν το άτομο κρίνει ότι η κατάσταση είναι υπό τον έλεγχό του.

Το μοντέλο αυτοεστίασης των Carven & Scheier αναφέρεται σε ένα εγγενές σύστημα καθοδήγησης που υπάρχει μέσα στο άτομο, το οποίο προσαρμόζει τη συμπεριφορά. Αυτή η καθοδήγηση είναι συναφής με το σύστημα αυτοπαρακολούθησης και ρύθμισης της συμπεριφοράς του Kanfer (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997α).

Όλα αυτά τα μοντέλα ερμηνεύουν τη συμπεριφορά χρησιμοποιώντας την έννοια της *αυτορρύθμισης* σε διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο και προέλευση. Δεν αναπτύσσουν την προέλευση της αυτορρύθμισης και τα στοιχεία που προηγούνται αυτής. Στοιχεία των μοντέλων αυτών ενυπάρχουν στη θεωρία των Block & Block (1980) για τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα του Εγώ, αφού οι δύο αυτές θεωρητικές δομές αντανακλούν

διαδικασίες αυτορρύθμισης, οι οποίες στηρίζονται στην ψυχαναλυτική θεωρία και στη θεωρία του πεδίου του Lewin.

Ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ οικοδομούνται τα πρώτα χρόνια της ζωής που μπαίνουν τα θεμέλια της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Η γνωστική ανάπτυξη, η προσαρμογή της συμπεριφοράς και γενικότερα η ανάπτυξη της προσωπικότητας θα στηριχτεί στο συναισθηματικό αυτό οικοδόμημα. Έτσι συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά στοιχεία επηρεάζουν τη μάθηση, αλλά και γενικότερα την προσαρμογή του μαθητή στο περιβάλλον.

Η αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά δηλώνει την υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ, αφού η ανθεκτικότητα του Εγώ περιλαμβάνει τη διανοητικότητα, το διαλογισμό και την ανθεκτικότητα του ατόμου απέναντι σε πειστικές καταστάσεις. Οι γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες ενυπάρχουν στην έννοια της ανθεκτικότητας του Εγώ. Αυτές οι γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες οικοδομούνται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και δομούν του Εγώ.

#### **4.3. Σχέση αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης**

Ο αυτοέλεγχος διαφέρει από την αυτορρύθμιση στο βαθμό και όχι στο είδος. *Αυτοέλεγχος* σημαίνει ότι το παιδί δεν ενεργεί μόνο σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κατάστασης, αλλά έχει την ικανότητα αναβολής και αναμονής. Αντίθετα, η *αυτορρύθμιση* είναι πιο ώριμο σχήμα ελέγχου και πιθανώς ενέχει τη χρήση του στοχασμού και στρατηγικών περικλείοντας την αυτοεξέταση, τη συνειδητότητα και τη *μεταγνώση*. Επίσης η αυτορρύθμιση διακρίνεται από τον αυτοέλεγχο στο ότι η αυτορρύθμιση είναι πιο επιδεκτική σε αλλαγές για την προσαρμογή της συμπεριφοράς.

Ο αυτοέλεγχος εκφράζει την τροποποίηση συμπεριφοράς που μόλις είχε κάνει την εμφάνιση της, ως αποτέλεσμα των πληροφοριών που ήταν στη μνήμη (που θυμόταν)-αλλαγή θέσης προς ένα εσωτερικό σύστημα ελέγχου και παρακολούθησης που μόλις δημιουργήθηκε, ενώ η αυτορρύθμιση θεωρείται πιο προηγμένο στάδιο από αυτό του αυτοελέγχου. Στο *στάδιο του αυτοελέγχου* το παιδί έχει την ικανότητα να συμμορφωθεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις των γονέων του και να καθοδηγηθεί εν απουσία των γονέων του. Η συμπεριφορά σε αυτό το στάδιο είναι άκαμπτη, και έχει συμμορφωθεί με τις αρχικές οδηγίες που έχουν δώσει οι γονείς. Το *στάδιο της αυτορρύθμισης* όμως, ενέχει

την καθοδήγηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο. Η συμπεριφορά του παιδιού σε αυτό το στάδιο έχει προσαρμοστεί ενεργά και είναι εύκαμπτη ανάλογα με τις απαιτήσεις των καινούριων καταστάσεων (Pulkkinen, 1986).

Αυτοί που φροντίζουν το βρέφος και αλληλεπιδρούν με αυτό έχουν ένα καθοριστικό ρόλο στο να προάγουν τα παιδιά τους αρχικά προς τη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Όμως άλλοι ερευνητές (Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999) δε θεωρούν ότι η συναισθηματική αυτορρύθμιση αποτελεί ξεχωριστό στάδιο αλλά είναι μια λειτουργία της ανάπτυξης που αρχίζει από τη γέννηση. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν κινούνται προς μεγαλύτερη αυτονομία. Ανάλογα με την ηλικία και τις ατομικές διαφορές, τα παιδιά μπορεί να χαρακτηριστούν ότι είναι περισσότερο ή λιγότερο αυτορρυθμιζόμενα. Κατ' αυτή την έννοια υπεισέρχεται ο ιδιοσυγκρασιακός παράγοντας.

Ανεξάρτητα όμως από τις απόψεις που θέλουν τη συναισθηματική αυτορρύθμιση να υπάρχει από τη στιγμή της γέννησης ή να θεωρείται πιο προηγμένο στάδιο από αυτό του αυτοελέγχου, η συναισθηματική αυτορρύθμιση θεωρείται ότι: α) συνδέεται με τις ατομικές διαφορές (ιδιοσυγκρασία) και τρόπους ανατροφής (φύση της γονεϊκής φροντίδας) β) επιδρά στη συμπεριφορά και παίζει ρόλο στις συναισθηματικές δεξιότητες που αποκτά το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής γ) επιδρά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και επηρεάζει ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου.

Ένα ικανοποιητικό επίπεδο συναισθηματικής αυτορρύθμισης θεωρείται σημαντικό επίτευγμα της ανάπτυξης για τη βρεφική και παιδική ηλικία. Οι ικανότητες συναισθηματικής αυτορρύθμισης αποτελούν τη βάση άλλων διαδικασιών όπως εμπλοκή σε έργο, συγκέντρωση προσοχής και διατήρηση σχέσεων με άλλους (Shields, Cicchetti & Ryan, 1994). Έτσι η συναισθηματική αυτορρύθμιση βοηθά να εδραιωθεί η διατήρηση της ομοιόστασης που επιτρέπει στα άτομα να συνδέονται με το περιβάλλον και τους άλλους. Παιδιά που δεν αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες, είναι πιθανόν να αναπτύξουν διαπροσωπικά και ενδοπροσωπικά προβλήματα (Calkins, 1997, Eisenberg & Fabes, 1992, στο Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999).

Προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία έχουν συνδεθεί με δυσκολίες στη συναισθηματική αυτορρύθμιση (Cole, Zahn-Waxler & Smith, 1994, στο Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999). Μάλιστα, όταν οι δυσκολίες αυτές είναι έντονες, τότε παίρνουν τη μορφή της συναισθηματικής απορρύθμισης, μια έννοια που έχει περιγραφεί ως κοινό στοιχείο στις περισσότερες κατηγορίες ψυχοπαθολογίας. Η *συναισθηματική απορρύθμιση αναφέρεται σε συναισθηματικά σχήματα που διαταράσσουν άλλες*



διαδικασίες, όπως προσοχή και κοινωνικές σχέσεις. Στη συναισθηματική απορρύθμιση εμπεριέχονται μορφές ελέγχου που λειτουργούν με δυσπροσαρμοστικό τρόπο και κατευθύνουν το συναίσθημα προς ακατάλληλες πηγές. Η συναισθηματική απορρύθμιση ενυπάρχει στην παθολογική συμπεριφορά είτε με τη μορφή του υπερβολικού ελέγχου, π.χ., κατάθλιψη, είτε με τη μορφή της έλλειψης ελέγχου, π.χ., αχαλίνωτη επιθετικότητα (Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999).

#### **4.3.1. Τύποι ρύθμισης**

Κατόπιν ανάλυσης των εννοιών της συναισθηματικής ρύθμισης και συναισθηματικής αυτορρύθμισης, του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης, είναι αναγκαίο να γίνει διάκριση μεταξύ των τριών τύπων ρύθμισης, επειδή οι τρεις τύποι ρύθμισης α) *συναισθηματική ρύθμιση* β) *ρύθμιση συμπεριφοράς που συνδέεται με συναισθήματα* και γ) *ρύθμιση του περιβάλλοντος*, συνδέονται με διαφορετικούς τύπους συμπεριφοράς των παιδιών (Eisenberg & Fabes, 1992). Ένας άλλος λόγος είναι ότι η εστία της ρύθμισης βρίσκεται στη διάκριση μεταξύ συναισθηματικής ρύθμισης δηλαδή εσωτερικές ψυχολογικές και φυσιολογικές αντιδράσεις και στη ρύθμιση συμπεριφοράς που συνδέεται με το συναίσθημα δηλαδή συμπεριφορές που καθοδηγούνται ή συνδέονται με αυτές τις εσωτερικές καταστάσεις διέγερσης.

Η *συναισθηματική ρύθμιση* αναφέρεται στις εξωτερικές και εσωτερικές διαδικασίες που είναι υπεύθυνες για την κινητοποίηση, την εκτίμηση και την τροποποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων, ιδιαίτερα των στοιχείων αυτών που έχουν ένταση και χρονική διάρκεια, για την πραγματοποίηση των στόχων του ατόμου. Αυτός ο τύπος ρύθμισης επίσης μπορεί να ονομαστεί ως ρύθμιση των εσωτερικών καταστάσεων και διαδικασιών που σχετίζονται με το συναίσθημα.

Σε αντίθεση με τη συναισθηματική ρύθμιση, η *ρύθμιση συμπεριφοράς* που συνδέεται με το συναίσθημα, αναφέρεται στη διαδικασία της έναρξης, της διατήρησης, αναστολής, προσαρμογής ή αλλαγής ενός συμβάντος και περιλαμβάνει τη μορφή και τη διάρκεια αυτών των στοιχείων που είναι υποδεέστερα στη συμπεριφορά και συνδέονται με συναισθήματα, όπως επιδράσεις που μπορεί να παρατηρηθούν στο πρόσωπο ή χειρονομίες και άλλες συμπεριφορές που προέρχονται ή είναι συνδεδεμένες με εσωτερική ψυχολογική ή φυσιολογική πίεση και με τους στόχους. Αυτός ο τύπος ρύθμισης εμπλέκει

την επικοινωνία των συναισθημάτων, που συχνά έχει κατεύθυνση το στόχο, και μερικές φορές πρόκειται για προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος που επηρεάζει το συναίσθημα. Αυτές οι διευκρινίσεις είναι απαραίτητες παρόλη την πολυπλοκότητα, αν και τα όρια ανάμεσα στη συναισθηματική ρύθμιση και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς που συνδέεται με το συναίσθημα είναι δυσδιάκριτα. Αυτοί οι δυο τύποι ρύθμισης συνδέονται με πολύπλοκο τρόπο ιδιαίτερα στα βρέφη. Η ρύθμιση συμπεριφοράς δεν επηρεάζεται μόνο από εσωτερικές καταστάσεις που συνδέονται με το συναίσθημα αλλά και οι συνέπειες της ρύθμισης συμπεριφοράς ίσως συχνά επηρεάζει την πορεία των εσωτερικών διαδικασιών και καταστάσεων που συνδέονται με το συναίσθημα και ίσως βοηθά στην τροποποίηση-ταυτόχρονα- των γνωστικών ή φυσιολογικών διαδικασιών που συνδέονται με το συναίσθημα στο μέλλον.

Ο τρίτος τύπος ρύθμισης – διευθέτηση και ρύθμιση στρεσογόνων καταστάσεων έχει συζητηθεί αρχικά από θεωρητικούς οι οποίοι βλέπουν ως ένα σημαντικό τύπο- την αντιμετώπιση με την εστίαση στο πρόβλημα, ως προσπάθειες του ατόμου να αντιμετωπίσει τις πηγές του προβλήματος (Lazarus & Folkman, 1984).

Η αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων με καταβολή προσπάθειας («coping») είναι τύπος ρύθμισης σε πιεστικά περιβάλλοντα. Πρόκειται για τις προσπάθειες που κάνει το άτομο σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο συμπεριφοράς, για να αντεπεξέλθει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που προέρχονται είτε από το εξωτερικό είτε από το εσωτερικό περιβάλλον του ατόμου, και οι οποίες εκτιμώνται ότι είναι υπερβολικές ή δύσκολες (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1997).

Αυτός ο τύπος ρύθμισης γενικά περιλαμβάνει προγραμματισμό και άμεση λύση του προβλήματος ή άμεση αντιμετώπιση με χειρισμό που θα μπορούσε να επεκταθεί και να συμπεριλάβει μέχρι και τη διευθέτηση καταστάσεων πριν την ενεργό δράση, ώστε να μειωθεί το στρες που διαδέχεται το ένα το άλλο, και τα αρνητικά συναισθήματα (Thompson, 1994). Όπως παρατηρήθηκε προηγουμένως, όταν τα παιδιά είναι μικρά, οι γονείς συχνά διευθετούν καταστάσεις γι αυτά, αλλά, όταν μεγαλώνουν, αναμένεται να διευθετούν μόνο τους καταστάσεις, καθώς απαιτούνται σχετικές γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες.

Αυτές οι προσπάθειες διευθέτησης του πιεστικού περιβάλλοντος εστιάζουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος (Lazarus & Folkman, 1984), και μπορούν να θεωρηθούν πλευρές της ρύθμισης συμπεριφοράς που σχετίζονται με το συναίσθημα, αν και ίσως θα ήταν χρήσιμο να γίνει διάκριση ανάμεσα στις συμπεριφορές που εμπλέκουν την

έκφραση ή την επικοινωνία του συναισθήματος και στις συμπεριφορές εκείνες που προσπαθούν να μεταβάλουν το περιβάλλον που δημιουργεί το συναίσθημα.

Ένας τύπος σχετικός με ρύθμιση του συναισθήματος είναι οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται ώστε να μην αποκαλυφθούν σχετικές συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνει το άτομο κάτω από κάποιες συνθήκες (niche picking) (Aspinwall & Taylor, 1997, Thompson, 1994, Eisenberg, 1998, Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999). Αυτός ο τύπος ρύθμισης είναι παρόμοιος με την έννοια της αντιμετώπισης μιας κατάστασης πριν τη δράση (Aspinwall & Taylor 1997) και αναφέρεται στις προσπάθειες που κάνει το άτομο να εμποδίσει ή να τροποποιήσει ένα γεγονός που προκαλεί πίεση πριν αυτό συμβεί, π.χ., όταν κάποιος κοινωνικά αγχώδης, επιλέγει να μην παρακολουθήσει κοινωνικά γεγονότα τα οποία προκαλούν στεναχώρια. Αν και οι προσπάθειες που καταβάλλει το άτομο για να εμποδίσει ή να τροποποιήσει ένα γεγονός πριν συμβεί (niche-picking) είναι ολοφάνερα είναι μια σημαντική μέθοδος ρύθμισης συναισθηματικής εμπειρίας, λίγοι ερευνητές έχουν μελετήσει τη χρήση του στα παιδιά (Eisenberg, 1998).

#### ***4.3.2. Τύποι ρύθμισης που συνδέονται με διαφορετικούς τύπους παιδιών***

*Παιδιά με υπερβολική αναστολή συμπεριφοράς.* Αυτά έχουν χαμηλή συναισθηματική ρύθμιση και στην αντιμετώπιση καταστάσεων μετά από καταβολή προσπάθειας και στην εστίαση για την αντιμετώπιση του προβλήματος, ενώ έχουν υψηλά επίπεδα ρύθμισης της συμπεριφοράς. Τα συναισθήματα που συνδέονται με την υπερβολική αναστολή της συμπεριφοράς είναι άγχος, φόβος ασυμφωνίας (Eisenberg, 1998, Grolnick, McMenemy, Kurowski, 1999). Τείνουν προς την απόσυρση παρά στο χειρισμό στρεσογόνων καταστάσεων (Eisenberg, 1998). Έτσι το άτομο με χαμηλή συναισθηματική ρύθμιση και υψηλά επίπεδα ρύθμισης της συμπεριφοράς μπορεί να παρεμποδίζεται και να μην εκδηλώνει άμεσα τις ανάγκες και τις παρορμήσεις του να αναβάλει την ικανοποίηση του υπερβολικά, και να εκφράζει στο ελάχιστο τα συναισθήματα του, να είναι απόλυτο, να έχει εμμονές, σχετικά υπάκουο, με μόνιμα και λίγα ενδιαφέροντα, λίγο εξερευνητικό, να είναι πολύ οργανωτικό και να αποφεύγει τις ασαφείς και αντιφατικές καταστάσεις. Αυτός ο τύπος ρύθμισης ταιριάζει στον τύπο II «άτομα με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ».

*Παιδιά με έλλειψη ελέγχου της συμπεριφοράς.* Αυτά έχουν χαμηλά επίπεδα σε όλους τους τύπους ρύθμισης, συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας να αντεπεξέρχονται σε πιεστικό περιβάλλον. Συναισθήματα που συνδέονται με την έλλειψη ρύθμισης είναι

εχθρικότητα, εκνευρισμός στη ματαιώση (Eisenberg, 1998). Τα άτομα αυτά πιθανόν να έχουν μια σχετική δυσκολία στο να ρυθμίσουν το αρνητικό τους συναίσθημα (Caspi, Henry, McGee, Moffitt & Silva, 1995, Derryberry & Rothbart, 1988 Eisenberg et al, 1996), έχουν χαμηλής ποιότητας κοινωνικές δεξιότητες, είναι επιρρεπείς στα έντονα αρνητικά συναισθήματα, αν και μερικά άτομα με υπερελεγχόμενη συμπεριφορά χάνουν τον έλεγχο και επιδεικνύουν βία ανάλογα με την περίσταση. Έχουν επίσης και υψηλά επίπεδα άγχους (Robins, et al., 1996). Αυτός ο τύπος ρύθμισης ταιριάζει στον τύπο III άτομα με έλλειψη ελέγχου του Εγώ.

Το άτομο με έλλειψη ελέγχου του Εγώ μπορεί να έχει χαμηλό όριο ρύθμισης/ έκφρασης ανταπόκρισης, εκδηλώνοντας τις ανάγκες του και τις παρορμήσεις του άμεσα με τη συμπεριφορά του, επιδιώκοντας την άμεση ικανοποίηση των επιθυμιών του, έχοντας συναισθηματικές διακυμάνσεις και πολλά αλλά μικρής διάρκειας ενδιαφέροντα. Είναι περισσότερο πρόθυμο για εξερεύνηση και λιγότερο υπάκουο.

Στις πολύ ακραίες θέσεις της συνεχούς γραμμής του ελέγχου του Εγώ διακρίνεται δυσλειτουργία προσαρμογής του ατόμου (Block & Block, 1980).

*Παιδιά με αρκετά υψηλή ικανότητα σε όλους τους τύπους ρύθμισης.* Αυτά τα άτομα φαίνεται να είναι καλά προσαρμοσμένα και κοινωνικά ικανά. Αυτή η ομάδα ρυθμίζεται καλύτερα και πιθανόν τα άτομα της ομάδας αυτής να έχουν υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ επειδή μπορούν να επιλέξουν πολλούς τρόπους ρύθμισης ανάλογα με αυτόν που ταιριάζει με την κατάσταση.

Οι ομάδες των παιδιών με ανθεκτικότητα του Εγώ, τα υπερελεγχόμενα και τα υποελεγχόμενα παιδιά μοιάζουν με τις παραπάνω περιγραφές (Robins et al, 1996, Block & Block 1980).

Η δουλειά των Block's (1980) στον έλεγχο του Εγώ έχει συνεισφέρει σημαντικά στη μελέτη αυτού του θέματος, αφού ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ αντανακλούν διαδικασίες ρύθμισης της συμπεριφοράς που συνδέεται με συναισθήματα (Block & Block, 1980). Οι δομές ενέχουν την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, τον τρόπο έκφρασης των παρορμήσεων και των συναισθημάτων (Block & Block, 1980).

### ***4.3.3. Ανάπτυξη στρατηγικών ρύθμισης που συνδέονται με το συναίσθημα***

Η συναισθηματική ρύθμιση συμβάλλει στην ευεξία, στη συναισθηματική ισορροπία στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και διασύνδεσης με τους άλλους, σε τέτοιο βαθμό ώστε η αποτελεσματική συναισθηματική ρύθμιση να διευκολύνει τη χρήση επικοδομητικών στρατηγικών για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και τη σωστή εκτίμηση του περιβάλλοντος, ικανότητα που συμπίπτει με τη δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ. Επίσης η ικανότητα αυτή εμπεριέχει πτυχές της γνωστικής ανάπτυξης, καθώς και της διασύνδεσης της με τη συναισθηματική ανάπτυξη.

Πρώτον, καθώς το βρέφος μεγαλώνει και γίνεται παιδί, η ρύθμιση του συναισθήματος και της συμπεριφοράς μετατοπίζεται από εξωτερικές πηγές του κόσμου που ζει το άτομο σε εσωτερικές που βασίζονται στο παιδί. Αυτοί που φροντίζουν το παιδί φέρνουν ηρεμία διευθετών το συναίσθημα των παιδιών, επιλέγοντας τις καταστάσεις και παρέχουν στα παιδιά πληροφορίες για να τα βοηθήσουν να ερμηνεύσουν γεγονότα. Με την ηλικία και τη γνωστική ανάπτυξη τα παιδιά βελτιώνονται στην ικανότητα να χειρίζονται μόνα τους τα συναισθήματα τους.

Δεύτερον, χρησιμοποιούν στρατηγικές για τη ρύθμιση του συναισθήματος όπως το να σκεφτούν για τις καταστάσεις με θετικό τρόπο, να μετατοπίσουν και να εστιάσουν την προσοχή τους. Αυτές οι στρατηγικές αυξάνουν με την ηλικία σε ποιότητα και βαθμό, ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης της σκέψης. Η χρήση τέτοιων στρατηγικών διευκολύνεται ίσως με την ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων των παιδιών περιλαμβάνοντας παράγοντες που φανερώνουν, διατηρούν και διαμορφώνουν το συναίσθημα, όπως επίσης και πρόοδο στο γνωστικό τομέα και φυσιολογικές αλλαγές.

Τρίτον, με μεγαλύτερη ωριμότητα, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να διαμορφώνουν την πορεία της συναισθηματικής τους διέγερσης, π.χ., την ένταση και τη διάρκεια της διέγερσης, μια ικανότητα που θα περίμενε κανείς να έχει ραγδαίες επιδράσεις πάνω στη συμπεριφορά, π.χ., επιθετικότητα, ξεθύμασμα συναισθήματος, έκφραση συναισθημάτων.

Τέταρτον, προοιούσης της ηλικίας τα άτομα ίσως γίνονται πιο έμπειρα στην επιλογή, στη διευθέτηση και στην ανάλυση καταστάσεων και σχέσεων με ένα τρόπο που ελαχιστοποιεί την ανάγκη να έρχονται αντιμέτωποι με αρνητικά συναισθήματα και με στρες.

Πέμπτον, η ικανότητα να επιλέγουν στρατηγικές ανάλογα με το ερέθισμα άγχους φαίνεται να βελτιώνεται με την ανάπτυξη. Έτσι τα παιδιά βελτιώνονται ως προς την

ικανότητα επιλογής κατάλληλων λύσεων για τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον τα παιδιά φαίνεται να βελτιώνονται ως προς τη διάκριση μεταξύ ερεθίσματος άγχους που μπορούν να ελεγχθούν και κείνων που δεν μπορούν να ελεγχθούν επιλέγοντας τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για κείνα τα ερεθίσματα άγχους που δε μπορούν να ελεγχθούν, π.χ., στρατηγικές διαχείρισης συναισθημάτων όπως με το να επιδεικνύουν αναισθησία ή να στρέφουν το ενδιαφέρον τους αλλού σε πλαίσια που δεν μπορούν να ελέγξουν (Eisenberg, 1998).

Η ικανότητα επιλογής κατάλληλων στρατηγικών ρύθμισης ανάλογα με τις περιστάσεις αυξάνει με την ηλικία. Στην ηλικία των 10 χρόνων τα παιδιά χρησιμοποιούν εσωτερικές στρατηγικές, π.χ., μπροστά σε μια πιεστική κατάσταση σκέφτονται κάτι άλλο ή κάνουν θετικές σκέψεις αντί αρνητικών για τη μείωση της στεναχώριας, ενώ τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν εξωτερικές στρατηγικές, π.χ., ασχολούνται με παιχνίδια (Brenner & Salovey, 1997).

Αποτελεσματικό συναίσθημα που σχετίζεται με ρύθμιση είναι αυτό που θεωρείται εύκαμπτο, και σχετικό με τον τελικό σκοπό κάποιου, π.χ., η κατάλληλη έκφραση του συναισθήματος εξαρτάται από την κατάσταση και από το αν το άτομο έχει δεξιότητες στη ρύθμιση ώστε να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του ανάλογα.

Η κατάλληλη ρύθμιση εξαρτάται εν μέρει από το ειδικό περιβάλλον. Έτσι αποτελεσματική ρύθμιση που συνδέεται με το συναίσθημα θεωρείται αυτή που είναι εύκαμπτη και σχετική με το στόχο του ατόμου (Eisenberg & Fabes, 1992) και τα άτομα με δεξιότητες στη ρύθμιση προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους αντίστοιχα.

## **5.0. ΣΧΕΣΗ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΓΩ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΔΟΜΕΣ**

### **5.1. Σχέση του Ελέγχου του Εγώ με άλλες δομές**

#### **5.1.1. Αναβολή ικανοποίησης**

Έχει αποδειχτεί η σχέση μεταξύ του ελέγχου του Εγώ με την αναβολή ικανοποίησης (Block & Martin, 1955, στο Block & Block, 1980).

Η αναβολή ικανοποίησης προέρχεται από τη δομή του ελέγχου του Εγώ και περιλαμβάνεται στη δομή αυτή. Η πιθανότητα υπερβολικής αναβολής ικανοποίησης είναι ενσωματωμένη στη δομή του ελέγχου του Εγώ και ονομάζεται υπερβολικός έλεγχος του Εγώ (Block & Block, 1980). Η αναβολή ικανοποίησης συμβάλει στη μείωση επιθετικών ενεργειών. Τα παιδιά αποκτούν γνωστικές στρατηγικές για την αναβολή ικανοποίησης, π.χ., στρέφουν την προσοχή τους αλλού, έχουν νοητικές αναπαραστάσεις των αμοιβών που θα ακολουθήσουν, που ίσως τα βοηθάει στην αποφυγή επιθετικών ενεργειών, όπως αρπαγή αντικειμένων που ανήκουν σε άλλους, χτυπήματα κ.τ.λ. (Coie & Dodge, 1999).

Η ικανότητα αναβολής ικανοποίησης υποβοηθείται από την αυξανόμενη ικανότητα αναπαραστάσεων που περιλαμβάνουν την προοπτική του άλλου την ενσυναίσθηση, καθώς και μνημονικές στρατηγικές (Coie & Dodge, 1999).

Η αναβολή ικανοποίησης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τον αυτοέλεγχο (Mischel & Shoda, Peake, 1988). Αντανακλά γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες καθώς και δεξιότητες αυτορρύθμισης και συνδέεται με τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα του Εγώ (Funder & Block, 1989). Τα παιδιά που στην ηλικία 4-5 χρονών μπορούσαν να αναβάλλουν την ικανοποίηση τους για κάποιο χρονικό διάστημα, στην εφηβεία αποδείχτηκαν ότι ήταν επαρκή κοινωνικά, λογικά, δημιουργικά, προσεκτικά, ικανά να αντιμετωπίζουν πιεστικές καταστάσεις, είχαν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και μεγάλη λεκτική ευχέρεια. Τα χαρακτηριστικά αυτά των εφήβων ταίριαζαν ακριβώς με το προφίλ του ατόμου με ανθεκτικότητα του Εγώ μέσα από το ερωτηματολόγιο CCQ (Mischel & Shoda, Peake, 1988, Shoda & Mischel, Peake, 1990).

Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς στην ηλικία των 5 περίπου ετών δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες στρατηγικές αναβολής ικανοποίησης, απ' ότι τα παιδιά που είχαν καλή προσαρμογή κι ούτε κατανοούσαν γεγονότα που συνέβαιναν ξαφνικά, αν

και στην ηλικία αυτή τα νήπια δεν κατέχουν στρατηγικές για αποτελεσματική αναβολή, αλλά αυξάνουν τη δυσκολία αναβολής, εστιάζοντας στο τι θέλουν αλλά δε μπορούν να έχουν. Στην ηλικία όμως των 9 με 10 χρόνων τα παιδιά αναπτύσσουν κατάλληλες στρατηγικές αναβολής ικανοποίησης με το να αποφεύγουν να επικεντρώνονται στις αμοιβές ή με το να συγκεντρώνονται σε άλλες δραστηριότητες ή και να δημιουργούν αρνητικές ιδέες για το αντικείμενο. Η ικανότητα χρήσης στρατηγικών αναβολής ικανοποίησης είναι αποτέλεσμα της αποτελεσματικής αυτορρύθμισης (Mischel & Shoda, Peake, 1988, Shoda & Mischel, Peake, 1990).

### ***5.1.2. Παρορμητικότητα***

Η παρορμητικότητα φαίνεται, με μια πρώτη ματιά, να συνδέεται με την έλλειψη ελέγχου του Εγώ και της αποδίδεται αρνητική χροιά (Block, & Block, 1980).

Όμως στην ψυχαναλυτική ορολογία, η παρόρμηση συνδέεται με το ένστικτο, το οποίο έχει πηγή, σκοπό, ορμή και παρέχει ικανοποίηση (Pulkinnen, 1986). Άρα η παρορμητικότητα μπορεί να συνδέεται με τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα. Στη διαδικασία της μάθησης μπορεί να συνδέεται με την απόρριψη ασήμαντων λεπτομερειών για τη διατύπωση ενός ορισμού ή την εύρεση κανόνα ή αρχών, σημασίες που δεν αναγνωρίζονται στην παρορμητικότητα αλλά στην έννοια του ελέγχου του Εγώ (Block, & Block, 1980).

Αντίθετα η παρορμητικότητα ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας αναφέρεται στη συμπεριφορά του ατόμου και ορίζεται ως η τάση του ατόμου να ενεργεί γρήγορα, χωρίς σκέψη. Ο χρόνος αντίδρασης είναι άμεσος στις συναισθηματικές αποφάσεις (Pulkkinen, 1986). Είναι η ανικανότητα αναστολής της παρόρμησης. Στο αντίθετο άκρο τοποθετείται ο στοχασμός που του έχουν αποδοθεί μόνο θετικοί χαρακτηρισμοί σκέψη πριν από τη δράση, σύνεση κ.τ.λ. Όμως ο στοχασμός μπορεί να συνδέεται με τον υπερβολικό έλεγχο του Εγώ και έτσι του αποδίδονται και αρνητικοί χαρακτηρισμοί όπως αναποφασιστικότητα, βασανιστικές εμμονές, πάντα σε συνδυασμό με άλλα χαρακτηριστικά. Έτσι ο στοχασμός μπορεί να αναφέρεται και στη βραδύτητα πριν από τη δράση, στον αργό χρόνο αντίδρασης, σπαστική συστολή, καταναγκαστική σκέψη.

Η παρορμητικότητα και η αναβολή ικανοποίησης θεωρούνται δυο αντίθετα πρότυπα συμπεριφοράς που μπορεί να είναι δυσπροσαρμοστικά στα ακραία σημεία τους. Η παρορμητικότητα συνδέεται με αδύναμη κοινωνική και γνωστική ικανότητα καθώς και



με χαμηλό επίπεδο προσανατολισμού για επίτευξη. Στο αντίθετο άκρο τα άτομα είναι προσανατολισμένα προς μελλοντικούς στόχους. Αυτό το πρότυπο συμπεριφοράς συνδέεται με υψηλό σκορ στις μετρήσεις του ελέγχου του Εγώ, κίνητρα προς την επίτευξη, υψηλό επίπεδο φιλοδοξιών ισχυρή κοινωνική υπευθυνότητα και γενική ωριμότητα (Block & Block, 1980).

Τα παιδιά με έλλειψη ελέγχου του Εγώ στο γνωστικό τομέα έχουν αρκετές ομοιότητες με τα παρορμητικά παιδιά που σπεύδουν να δώσουν απάντηση ή να κινηθούν πολύ γρήγορα, κάνοντας περισσότερα λάθη από άλλα παιδιά, εξαιτίας της αποτυχίας τους να εξετάσουν διεξοδικά τις εναλλακτικές λύσεις. Όμως στις έρευνες που έχουν γίνει για την παρορμητικότητα έχει προκληθεί σύγχυση εξαιτίας της εγκυρότητας κατασκευής του τεστ “Matching Familiar Figures test” (MFFT), σύμφωνα με το οποίο ανιχνεύτηκαν τα παρορμητικά αυτά παιδιά. Συγκεκριμένα ασκήθηκε κριτική για την εγκυρότητα κατασκευής του τεστ MFFT επειδή υπεισέρχονται δυο άλλες μεταβλητές, η ακρίβεια αντίδρασης και το διάστημα ερεθισμού αντίδρασης. Δηλαδή το τεστ αυτό δε μετρούσε την παρορμητικότητα αλλά την ακρίβεια αντίδρασης και το διάστημα μεταξύ ερεθισμού και αντίδρασης. Τα παιδιά αυτά που αντιδρούσαν γρήγορα στο ερέθισμα και δεν ήταν σίγουρα για την αντίδραση τους, δεν ήταν παρορμητικά, αλλά αγχώδη, υπερευαίσθητα, ευάλωτα (Block, Block, & Harrington, 1974), εύθραυστα, άκαμπτα, επιρρεπή προς το άγχος, ενώ τα χαρακτηριστικά των παιδιών που έδωσαν σίγουρες απαντήσεις ήταν τα ίδια με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ανθεκτικότητα του Εγώ (Block & Block, 1980).

Βέβαια, η επίδοση στο τεστ αυτό συσχετίζεται και με την επίδοση και σε άλλους τομείς και έχει συνδεθεί η παρορμητικότητα με δυσκολίες στην ανάγνωση, μαθησιακές δυσκολίες και με τη σχολική αποτυχία (Messer, 1976, στο Pulkinnen, 1986), αν και τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης δεν είναι περισσότερο παρορμητικά από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά απλά χρησιμοποιούν ανεπαρκείς στρατηγικές στη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών (Nagle & Thwaite, 1979, στο Pulkkinen, 1986). Αντίθετα, η ακρίβεια στην απάντηση αλλά όχι το διάστημα ερεθίσματος-αντίδρασης συνδέθηκε με τη νοημοσύνη (Genser, Hafele & Hafele, 1978, στο Pulkkinen, 1986).

### **5.1.3. Εξωτερίκευση-Εσωτερίκευση**

Οι όροι αυτοί αναφέρονται στον προσανατολισμό του ατόμου (εξωτερικό-εσωτερικό) ως προς τις πληροφορίες που παίρνει από τον κόσμο. Το εξωστρεφές άτομο είναι προσανατολισμένο προς τον εξωτερικό κόσμο, ενώ το εσωστρεφές στον εσωτερικό κόσμο της σκέψης και της φαντασίας (Jung, 1991).

Ο πρώτος όρος εξωτερίκευση-εσωτερίκευση, δεν είναι τίποτα άλλο από έναν ασαφή όρο με διαφόρους χαρακτηρισμούς. Ο όρος αυτός συγγέεται και αλλάζει σημασία με την πάροδο του χρόνου ως προς τα χαρακτηριστικά που αποτελούν τη συμπεριφορά εξωτερίκευσης - εσωτερίκευσης, αλλάζοντας μόνο τις αναλογίες των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τις συμπεριφορές αυτές, όπως την κοινωνικότητα και την παρορμητικότητα. Εάν αυτό είναι αποδεκτό δηλαδή ότι ένα άτομο μπορεί να είναι παρορμητικό αλλά όχι κοινωνικό ή κοινωνικό και όχι παρορμητικό, τότε ο όρος είναι ανεπαρκής και έχει γίνει μετάθεση των εννοιών αυτών.

Ωστόσο η συμπεριφορά εσωτερίκευσης έχει συνδεθεί με τον υπερβολικό έλεγχο του Εγώ, ενώ η συμπεριφορά εξωτερίκευσης με την έλλειψη ελέγχου του Εγώ, αλλά δεν είναι ταυτόσημες έννοιες (Block & Block, 1980).

### **5.1.4. Εκδραμάτιση**

Η εκδραμάτιση (acting out) είναι ένας μηχανισμός άμυνας του Εγώ και θεωρείται ως απάντηση σε μια ασυνείδητη ενόρμηση ή παρόρμηση, με σκοπό την προσωρινή ανακούφιση του οργανισμού, ενώ δεν υπάρχει επίγνωση της πραγματικής αιτίας (Μάνος, 1988).

Η έννοια της εκδραμάτισης εφαρμόζεται λαθεμένα γιατί συγγέεται με την έλλειψη ελέγχου του Εγώ. Στην εκδραμάτιση, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, έχουμε συμβολική μεταβίβαση των κινήτρων, ενώ στην έλλειψη ελέγχου του Εγώ δεν υπάρχει συμβολισμός. Τέτοιες μεταβιβάσεις –στην εκδραμάτιση- συχνά οδηγούν τη συμπεριφορά, που συνδέονται μόνο με πολύπλοκους τρόπους με το αρχικό κίνητρο. Απ' την άλλη, στην έλλειψη ελέγχου του Εγώ, τα κίνητρα εκφράζονται άμεσα και γίνονται άμεσα κατανοητά μέσω της συμπεριφοράς που εκδηλώνεται. Η εκδραμάτιση, σύμφωνα με τον ψυχαναλυτικό ορισμό, δεν υπονοεί αναγκαία την έλλειψη ελέγχου (Block, & Block, 1980).

### **5.1.5. Αντικοινωνική συμπεριφορά**

Η αντικοινωνική συμπεριφορά συχνά επικαλύπτεται με την έννοια της έλλειψης ελέγχου του Εγώ. Όμως δε γίνεται διάγνωση *αντικοινωνικής συμπεριφοράς* στην παιδική ηλικία. Βέβαια, το κοινό σημείο είναι η έλλειψη ελέγχου των παρορμήσεων, όμως δε σημαίνει ότι το άτομο με έλλειψη ελέγχου του Εγώ θα παρουσιάσει αντικοινωνική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή. Από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η ανθεκτικότητα του Εγώ ρυθμίζει τα επίπεδα του ελέγχου του Εγώ και στο σημείο που η έλλειψη ελέγχου του Εγώ συνδυάζεται με ανθεκτικότητα του Εγώ, οδηγεί σε δημιουργικότητα και εξωστρέφεια.

### **5.1.6. Επίπεδο δραστηριοποίησης**

Η έννοια *επίπεδο δραστηριοποίησης* επίσης δεν είναι ισοδύναμη έννοια με τη δομή του ελέγχου του Εγώ. Εάν διατηρηθεί σταθερό το επίπεδο ελέγχου του Εγώ, τα παιδιά με υψηλό επίπεδο δραστηριοποίησης φαίνεται να μοιάζουν περισσότερο με τα παιδιά με έλλειψη ελέγχου του Εγώ (Block & Block, 1980).

### **5.1.7. Πέντε παράγοντες προσωπικότητας (Big Five)**

Την προηγούμενη δεκαετία, σημειώθηκε πρόοδος στην ανάπτυξη μιας κοινώς αποδεκτής ταξινόμιας των χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Έχουν αναγνωριστεί πέντε παράγοντες προσωπικότητας (*εξωστρέφεια, συμπαθητικότητα, ευσυνειδησία, συναισθηματική σταθερότητα και προθυμία στις εμπειρίες*).

Όμως οι πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας αποτελούν χωριστές έννοιες από τον έλεγχο του Εγώ και την ανθεκτικότητα του Εγώ. Οι πέντε διαστάσεις περιγράφουν τις ατομικές διαφορές στη συμπεριφορά, ενώ οι δομές του ελέγχου του Εγώ και της ανθεκτικότητας του Εγώ αντανακλούν διαδικασίες ρύθμισης μέσα στα ίδια τα άτομα (Caspi, et al., 1992).

## 5.2. Σχέση Ανθεκτικότητας του Εγώ με άλλες δομές

### 5.2.1. Αναβολή ικανοποίησης

Η ανθεκτικότητα όπως και ο έλεγχος του Εγώ συνδέεται με την αναβολή ικανοποίησης (Mischel et al., 1988). Η αναβολή ικανοποίησης είναι ικανότητα που δεν έχει άμεσα στόχο την έκφραση των κινήτρων, αλλά επηρεάζει τη συμπεριφορά μόνο σε πλαίσια που είναι αποδεκτά. Η ικανότητα αυτή απαιτεί χρήση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, καθώς και γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Το άτομο που μπορεί να αναβάλει –όχι επ’ αόριστον – την ικανοποίηση του για την επίτευξη ενός στόχου, χρησιμοποιεί γνωστικές και συναισθηματικές στρατηγικές ελέγχου, στρατηγικές εστίασης προσοχής, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Πρόκειται για στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ. Τα άτομα αυτά έχουν περιγραφεί ως επαρκή, ικανά, που μπορούν να ρυθμίζουν το συναίσθημα τους κάτω από πειστικές καταστάσεις (Funder & Block, 1989).

### 5.2.2. Νοημοσύνη

Η ανθεκτικότητα του Εγώ, ενώ συνδέεται με την έννοια της νοημοσύνης, δεν είναι ισοδύναμη με αυτήν.

Η νοημοσύνη δεν είναι ενιαία έννοια και βέβαια, δεν είναι αυτό που τα τεστ μετρούν. Υπάρχει πρακτική και κοινωνική χρησιμότητα στα τεστ νοημοσύνης. Αλλά χρειάζεται επίσης κατανόηση και λεπτομερής περιγραφή των διαφόρων γνωστικών ικανοτήτων και διαδικασιών.

Όταν οργανωθούν αυτές και υπάρχει ακολουθία, τότε έχουμε ως αποτέλεσμα αυτό που ονομάζεται «έξυπνη συμπεριφορά». Η *ακολουθία και οργάνωση των γνωστικών διαδικασιών δεν είναι αντίθετη με την ακολουθία και οργάνωση των διαδικασιών του Εγώ* όπως την περιγράψαμε ως δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ. Η διαφορά έγκειται στο ότι η ακολουθία και η οργάνωση της συμπεριφοράς εξυπηρετεί συναισθηματικές λειτουργίες και λειτουργίες που έχουν σχέση με τα κίνητρα, οι οποίες είναι ευρείς και επηρεάζουν τους ειδικούς και άμεσους σκοπούς του γνωστικού τομέα.

Τα τεστ νοημοσύνης περιλαμβάνουν πολλά διαφορετικά θέματα και προσπαθούν να αποδείξουν την ακολουθία και την οργάνωση αυτών των ικανοτήτων του ατόμου. Σ’

αυτό το σημείο αποδεικνύονται αναμφίβολα, επισφαλή, ανοιχτά σε διάλογο και όπως εμείς κρίνουμε, «λίγα». Τα τεστ νοημοσύνης φαίνεται να δίνουν έμφαση στη μέτρηση της διαδικασίας πληροφοριών, στη μνημονική ικανότητα, στις στοιχειώδεις γνωστικές ικανότητες οι οποίες απαιτούνται για την «έξυπνη συμπεριφορά» αλλά συχνά δεν είναι δείχτης για την ίδια τη συμπεριφορά αυτή. Συνεπώς υπάρχει μια σχέση ασυμμετρίας μεταξύ των αποτελεσμάτων των τεστ νοημοσύνης και της έννοιας της έξυπνης συμπεριφοράς. Δηλαδή δεν είναι έννοιες ισοδύναμες.

Η διάκριση μεταξύ της ανθεκτικότητας του Εγώ και της νοημοσύνης έγκειται στο εξής: Η αποτυχία ενός ατόμου στα τεστ νοημοσύνης ή στα προβλήματα μπορεί να μη σχετίζεται με γνωστικά ελλείμματα ή με τη διαδικασία πληροφοριών, όσο με τις συνθήκες κινήτρων και προσανατολισμού ενός ατόμου. Ένα άτομο μπορεί να είναι ικανό στο γνωστικό τομέα, αλλά ίσως να είναι αγχωμένο κάτω από ασυνήθιστες καταστάσεις, ή από ενήλικες εκτός οικογενειακού πλαισίου, ή κάτω από συνθήκες αξιολόγησης ή ίσως να μην ανέχεται την αβεβαιότητα. Για αυτούς τους λόγους, το άτομο ίσως να μη μπορεί να αντιμετωπίσει ή να ανταποκριθεί στην επίλυση γνωστικών προβλημάτων. Κατ' αυτό τον τρόπο η ανθεκτικότητα του Εγώ ή η ευθραυστότητα του Εγώ, συμπερασματικά, μπορεί να έχουν συνέπειες στην επίδοση αυτών των γνωστικών ικανοτήτων που μετρούν τα τεστ η οποία συνδέεται με τη σχολική επίδοση και να θεωρείται η νοημοσύνη ως παρασιτική μεταβλητή. Βέβαια, η κατεύθυνση της μεροληψίας μπορεί να γίνει και αντίστροφα.

Συμπερασματικά, η ανθεκτικότητα του Εγώ δεν είναι ισοδύναμη έννοια με τη νοημοσύνη, αλλά συσχετίζεται με την αποτελεσματική χρήση της νοημοσύνης και έτσι η ανθεκτικότητα του Εγώ περιλαμβάνει την ικανότητα λύσης προβλημάτων. Γι αυτό το λόγο οι δομές της ανθεκτικότητας του Εγώ και της νοημοσύνης χρειάζεται να εξετάζονται χωριστά (Block & Block, 1980).

### **5.2.3. Δύναμη του Εγώ, Επάρκεια**

Η έννοια της *ανθεκτικότητας του Εγώ* δεν είναι ισοδύναμη με την ευρεία χρήση της δομής της *δύναμης του Εγώ*, ούτε με τη δομή της *επάρκειας* (White, 1963, στο Block & Block, 1980).

Η έννοια της *δύναμης του Εγώ* («*ego strength*») είναι μια έννοια δημοφιλής στο πεδίο της Κλινικής Ψυχολογίας και της προσωπικότητας. Κατά την άποψη μας, έχει

χρησιμοποιηθεί ευρέως και έχει γίνει ένας «αλαμπουρνέζικος» όρος για την *προσαρμογή*. Ο πυρήνας των σημασιών της δύναμης του Εγώ στην ψυχανάλυση, μπορεί, όταν διαχωρίζεται, να συμπεριληφθεί στις δομές του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ.

Ο όρος *επάρκεια* («*competence*») έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως και έχει γενικευτεί σε ποικίλα πλαίσια. Μιλάμε για *κοινωνική επάρκεια* για *νοητική επάρκεια* για *γλωσσική επάρκεια*. Ο πυρήνας της σημασίας που προσλαμβάνει ο όρος *επάρκεια* συνδέεται με τις ειδικές συνθήκες του περιβάλλοντος. Τα κριτήρια για την *επάρκεια* είναι ειδικά και σχετικά με το περιβάλλον, ενώ τα κριτήρια για την ανθεκτικότητα του Εγώ είναι πέρα από την κουλτούρα και τα πλαίσια. Δηλαδή η *επάρκεια* αναφέρεται στη συμπεριφορά που προσαρμόζεται ανάλογα με το πλαίσιο και το περιβάλλον, ενώ η ανθεκτικότητα του Εγώ αναφέρεται στην ικανότητα να τροποποιεί κάποιος τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις απαιτήσεις του πλαισίου (Block & Block, 1980).

#### **5.2.4. Αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων («*coping*»).**

Η έννοια της *αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων* («*coping*») είναι έννοια που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως, η οποία μερικές φορές αναφέρεται σε ενδοψυχικούς μηχανισμούς για ρύθμιση του άγχους, και άλλες φορές σε συμπεριφορές κοινωνικά αποδεκτές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, τους στρες ή της ματαίωσης. Αυτή η έννοια θεωρείται ότι περιλαμβάνει ένα μεγάλο ρεπερτόριο αντιμετώπισης λύσης προβλημάτων και εύρεσης στρατηγικών. Όμως πολλές φορές η έννοια αυτή ορίζεται με τρόπους που δεν είναι ανεξάρτητοι από τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς. Δηλαδή οι συμπεριφορές που λειτουργούν στη διαπραγμάτευση δύσκολων καταστάσεων είναι εκδηλώσεις της *αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων*. Έτσι εισάγεται η ανακύκλωση ή κυκλική αιτιότητα στο νόημα και τη λειτουργικότητα της δομής. Αντίθετα η δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ ορίζεται με τυπικούς όρους που απαιτούν σαφή είδη συμπεριφοράς σε καθοριστικές περιστάσεις (Block & Block, 1980).

## **6.0. Η ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΓΩ**

Σύμφωνα με τους Block & Block, (1980) η προέλευση του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ ανευρίσκεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και να ρυθμίζουν την έκφραση των συναισθημάτων και των ενεργειών τους. Η ανατροφή των παιδιών πιθανόν επηρεάζει την απόκτηση ελέγχου και την προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς (Pulkinnen, 1986).

### **6.1. Διαμόρφωση Ελέγχου του Εγώ**

Ο έλεγχος του Εγώ διαμορφώνεται πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου. Η διαμόρφωση ελέγχου του Εγώ μπορεί να επηρεάζεται από εγγενείς παράγοντες (ιδιοσυγκρασία), αλλά προπάντων επηρεάζεται από τις συναισθηματικές εμπειρίες που αποκτά το παιδί από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του.

Ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ επηρεάζονται από τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του ατόμου, που αφορούν το συναισθηματικό τρόπο αντίδρασης του ατόμου. Τα βρέφη από τη στιγμή της γέννησης διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το επίπεδο ενεργητικότητας, τη ρύθμιση, την προσαρμοστικότητα, την τάση προσέγγισης και αποφυγής, την ένταση στην αντίδραση, στην προσοχή (Thomas & Chess, 1977, στο Rothbart & Bates, 1998). Αυτό όμως που είναι πιο σημαντικό είναι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων, οι πρακτικές ανατροφής που υιοθετούν απέναντι στο *εύκολα ρυθμιζόμενο ή δύσκολα ρυθμιζόμενο βρέφος* (Rothbart & Bates, 1998). Εξίσου σημαντικός όμως, είναι ο συναισθηματικός δεσμός, η προσκόλληση του βρέφους στη μητέρα και η ποιότητα της φροντίδας που παρέχεται στο βρέφος. Αν δεν πληρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία, τότε η πορεία προς τον έλεγχο των παρορμήσεων, προς τον αυτοέλεγχο και κατόπιν προς την αυτορρύθμιση θα είναι δύσκολη.

## 6.2. Διαμόρφωση της ανθεκτικότητας του Εγώ

Όπως και στον έλεγχο του Εγώ για την ανεύρεση της αιτιολογίας του, έτσι και στην έννοια της *ανθεκτικότητας του Εγώ* εμπλέκονται γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Διαφορές ως προς την ανθεκτικότητα παρατηρούνται νωρίς στη ζωή του ατόμου, στο βαθμό που το βρέφος ανταποκρίνεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος, στο βαθμό που μπορεί να ανακουφιστεί, να ρυθμίσει τον κύκλο του ύπνου (Block & Block, 1980).

Σε ένα τελείως υποθετικό επίπεδο, οι ψυχαναλυτές που είναι προσανατολισμένοι στο Εγώ, έχουν επιβεβαιώσει την ύπαρξη μιας θεμελιώδους δομής του Εγώ *σφαίρα ελεύθερη από συγκρούσεις (conflict-free)*, από όπου αρχίζει η ζωή του βρέφους (Frank, 1987). Στο βαθμό που η απουσία της ανθεκτικότητας του Εγώ δηλώνει ψυχοπαθολογία, προστίθεται γενετικός παράγοντας στην ψυχοπαθολογία και μπορεί να ερμηνευτεί, επειδή υπάρχουν ατομικές διαφορές ως προς την *ανθεκτικότητα του Εγώ*.

Από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για πολλά χρόνια στο Ινστιτούτο Ανθρώπινης Ανάπτυξης, βρέθηκε ότι τα άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ προέρχονταν από οικογένειες που χαρακτηρίζονταν από υπομονή και εκδήλωναν αγάπη προς τα βρέφη. Οι μητέρες ήταν επαρκείς και πολύ κοντά στο βρέφος, ικανοποιημένες με το ρόλο που είχαν αναλάβει, είχαν αξίες και διανοητικούς ή φιλοσοφικούς προσανατολισμούς (Block & Block, 1980). Αισιόδοξες μητέρες συνήθως είχαν παιδιά *ανθεκτικά* από ότι μητέρες που δεν ήταν αισιόδοξες και είχαν κατάθλιψη (Osborn, 1990).

Τα άτομα με *εύθραυστο Εγώ* προέρχονταν από οικογένειες που υπήρχαν συγκρούσεις, ασυμφωνίες, με νευρωτικές και αγχωτικές μητέρες, που ένιωθαν αμφιθυμία για το μητρικό τους ρόλο και χωρίς διανοητικούς ή φιλοσοφικούς προσανατολισμούς (Siegelman, Block, Block, & Von der Lippe, 1970, στο Block & Block, 1980).

Η ανθεκτικότητα προάγεται μέσα από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί είναι: α) *εξωτερικοί παράγοντες*, δηλαδή σταθερό οικογενειακό περιβάλλον, ύπαρξη δομής και κανόνων στο σπίτι, γονεϊκή ενθάρρυνση για αυτονομία, σταθερό σχολικό περιβάλλον, σχέσεις βασισμένες στην εμπιστοσύνη, συναισθηματική στήριξη έξω από την οικογένεια. β) *εσωτερικοί παράγοντες*, δηλαδή αυτονομία, ευχάριστη ιδιοσυγκρασία, αίσθηση του να είσαι αξιαγάπητος. Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στην απόκτηση εσωτερικών δυνάμεων από το άτομο μετά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Έτσι η ανθεκτικότητα στη σχολική ηλικία έχει ως αποτέλεσμα το άτομο



να επικεντρώνει στην επίδοση, να έχει αυτοεκτίμηση, ελπίδα, εμπιστοσύνη, ενσυναίσθηση, αλτρουισμό και κέντρο ελέγχου. γ) *κοινωνικές διαπροσωπικές δεξιότητες*, π.χ., δημιουργικότητα, επιμονή, χιούμορ, επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων, έλεγχος παρορμήσεων, αναζήτηση σχέσεων που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, διανοητικές ικανότητες (Grotberg, 1997).

### **6.2.1. Ιδιοσυγκρασία**

Οι σύγχρονες έρευνες έχουν εστιάσει στη ρύθμιση και στη ρύθμιση του συναισθήματος σε σχέση με την ιδιοσυγκρασία (Eisenberg, 1998) κι έτσι τα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν την ιδιοσυγκρασία είναι πολλά με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τις έρευνες.

Η ιδιοσυγκρασία είναι χρήσιμη έννοια, γιατί οι έρευνες που διεξάγονται σχετικά με την ιδιοσυγκρασία μελετούν το διαφορετικό τρόπο αντίδρασης που αναπτύσσουν τα παιδιά στις αλλαγές ή στην έλλειψη αλλαγών στο περιβάλλον που ζουν και η οποία περιλαμβάνει ατομικές διαφορές στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που αποτελούν τον πυρήνα της προσωπικότητας και της ανάπτυξης της.

Οι άνθρωποι διαφέρουν στην ένταση, τη διάρκεια των αντιδράσεων τους κάτω από διαφορετικές συνθήκες και στα όρια από τις αντιδράσεις αυτές. Η ιδιοσυγκρασία μπορεί να θεωρηθεί ως σύνολο από προδιαθέσεις που χαρακτηρίζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα άτομα τις αλλαγές ή την ανυπαρξία αυτών των αλλαγών. Αυτές οι προδιαθέσεις περιλαμβάνουν: α) *αντίδραση* β) *διέγερση* και γ) *χρονικό διάστημα ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση*. Η ιδιοσυγκρασία, λοιπόν, αναφέρεται στον τρόπο που ένα άτομο αντιδρά συναισθηματικά στο ερέθισμα που έχει προκληθεί. Όμως η ιδιοσυγκρασία δεν καθορίζει από μόνη της τον τρόπο αντίδρασης του ατόμου σε γεγονότα και καταστάσεις. Η ιδιοσυγκρασία, τα συναισθήματα και τα κίνητρα αποτελούν ανοιχτά συστήματα και επηρεάζονται από τις εμπειρίες. Επομένως η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της σύνδεσης ιδιοσυγκρασίας και εμπειριών.

Μερικοί θεωρητικοί που μελετούν την ιδιοσυγκρασία έχουν θεωρήσει την αναστολή της συμπεριφοράς, την παρορμητικότητα, τον έλεγχο προσοχής και τον έλεγχο κατόπιν καταβολής προσπάθειας (effortful control) ως μέρος της ιδιοσυγκρασίας. Ο όρος *έλεγχος κατόπιν καταβολής προσπάθειας* ορίζεται ως σύστημα αυτορύθμισης ανώτερο σε τάξη ή

βαθμό που μπορεί να ασκήσει έλεγχο πάνω στις διαδικασίες αυτορρύθμισης και στην αντίδραση άλλων συστημάτων που συνδέονται με την ιδιοσυγκρασία (Derryberry & Rothbart, 1988).

Η ιδιοσυγκρασία θεωρείται ως εκ γενετής καθορισμένη ιδιότητα που στηρίζεται στις ατομικές διαφορές ως προς τον τρόπο αντίδρασης, την αυτορρύθμιση, και η οποία επηρεάζεται από την κληρονομικότητα, την ωριμότητα και την εμπειρία (Rothbart & Ahadi, 1994).

Άρα, η ιδιοσυγκρασία στηρίζεται στις ατομικές διαφορές που έχουν βιολογική βάση, αλλά επηρεάζεται από την ωρίμανση, την εμπειρία, την κληρονομικότητα. Οι ατομικές αυτές διαφορές εντοπίζονται στο διαφορετικό τρόπο αντίδρασης στο συναισθηματικό τομέα, στον κινητικό, στον έλεγχο προσοχής και στην αυτορρύθμιση. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποδεικνύονται ότι είναι σταθερά στο χώρο και στο χρόνο.

Η αντίδραση και αυτορρύθμιση είναι βασικές έννοιες των ψυχολογικών διαδικασιών που αφορούν την ιδιοσυγκρασία (Rothbart & Bates, 1998).

*Αντίδραση.* Η αντίδραση είναι η ποιότητα των ανταποκρίσεων των ατόμων στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Κεντρικό θέμα στη μελέτη της αντίδρασης είναι η ευαισθησία στη δυσφορία δηλαδή πόσος ερεθισμός χρειάζεται για να δημιουργηθεί διέγερση.

Η αντίδραση αναφέρεται στην έναρξη, τη διάρκεια και την ένταση της έκφρασης των συναισθηματικών καταστάσεων, π.χ., φόβος, θυμός, στην ικανότητα μεταβολής της διέγερσης και της δυσφορίας από την υπερδιέγερση, στη δραστηριοποίηση και στην προσοχή.

*Αυτορρύθμιση.* Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στις ικανότητες των παιδιών να αντιμετωπίσουν τα επίπεδα της διέγερσης. Ο έλεγχος προσοχής (εστίαση, μετατόπιση προσοχής), η παρορμητικότητα και η αναστολή συμπεριφοράς, θεωρούνται διαδικασίες αυτορρύθμισης που μπορούν να διαμορφώσουν (διευκολύνοντας ή αναστέλλοντας) την αντίδραση (Rothbart, & Bates, 1998).

Το άτομο ρυθμίζει το συναίσθημα του μέσω των διαδικασιών προσοχής και μέσω γνωστικών διαδικασιών όταν είναι αναγκαίο, δηλαδή σε συνθήκες που πρέπει να ενεργοποιηθούν οι διαδικασίες προσοχής όπως αλλαγή και εστίαση προσοχής (Ahadi & Rothbart, 1994, Derryberry & Rothbart, 1988). Στις διαδικασίες προσοχής εμπλέκονται κι άλλες διαδικασίες, όπως απόσπαση προσοχής και θετική γνωστική αναδόμηση μιας κατάστασης, π.χ., η σκέψη μιας αρνητικής κατάστασης από τη θετική της πλευρά, ώστε

αν εφαρμοστεί με επιτυχία, να τροποποιήσει τις εσωτερικές ψυχολογικές συναισθηματικές ή φυσιολογικές αντιδράσεις του ατόμου.

Ο έλεγχος του Εγώ συνδέεται με τον έλεγχο προσοχής. Ο έλεγχος προσοχής είναι μια πλευρά της ιδιοσυγκρασίας η οποία απαιτεί υψηλής ποιότητας κοινωνική λειτουργικότητα (Rothbart & Bates, 1998).

### **6.2.2. Συναισθηματικότητα και ρύθμιση**

Ο όρος *συναισθηματικότητα* αναφέρεται στην επίδραση της ιδιοσυγκρασίας πάνω στη συναισθηματική εμπειρία. Η υψηλή συναισθηματικότητα αναφέρεται στην υψηλή ένταση της συναισθηματικής αντίδρασης που συνδέεται με τη διέγερση, π.χ., οι άνθρωποι που αντιδρούν συναισθηματικά με τον ίδιο τρόπο το ίδιο, φαίνεται να επιδεικνύουν αναστολή της συμπεριφοράς (υπερέλεγχος της συμπεριφοράς) σε ένα ερέθισμα που προκαλεί άγχος, ενώ άλλοι φαίνεται να μην μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους (υποέλεγχος της συμπεριφοράς) (undercontrollers) (Block & Block, 1980, Pulkinnen 1986, Eisenberg & Fabes, 1992). Η συναισθηματικότητα έχει επίδραση στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομήλικους και αντανακλά διαδικασίες αυτορρύθμισης. Παιδιά με ικανοποιητικά επίπεδα ρύθμισης συμπεριφοράς και συναισθημάτων, είναι σχετικά δημοφιλή στο σχολείο, δεν έχουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλα παιδιά, έχουν κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά και έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1997).

Οι άνθρωποι που διεγείρονται εύκολα συναισθηματικά, δε συμπεριφέρονται με ικανοποιητικό τρόπο σε καταστάσεις σύγκρουσης ή στα αρνητικά συναισθήματα των άλλων. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της έντασης της συναισθηματικής αντίδρασης (ιδιοσυγκρασία) και της ανικανότητας να ρυθμίσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τη συμπεριφορά που συνδέεται με τα συναισθήματα και την αντιμετώπιση μιας κατάστασης (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1997).

Με λίγα λόγια η ένταση και η αδυναμία ρύθμισης συναισθηματικής αντίδρασης, ανατανακλά προβλήματα αυτορρύθμισης.

Η υψηλή ένταση συναισθηματικής αντίδρασης έχει συνδεθεί με τα χαμηλότερα επίπεδα εποικοδομητικής αντιμετώπισης καταστάσεων καθώς και με πολύ χαμηλά επίπεδα ελέγχου προσοχής (εστίασης προσοχής-μετατόπιση προσοχής που αξιολογήθηκε από δασκάλους), καθώς και με αρνητική συναισθηματικότητα. Παιδιά ηλικίας 4-6 χρόνων με

αρνητικά συναισθήματα υψηλής έντασης, δεν εστίαζαν την προσοχή τους στο ερέθισμα, ήταν λιγότερο αποτελεσματικά στην εποικοδομητική αντιμετώπιση καταστάσεων, λιγότερο ώριμα κοινωνικά και λιγότερο δημοφιλή ανάμεσα στους συνομήλικους (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1997). Αντίθετα, παιδιά των οποίων η ιδιοσυγκρασία χαρακτηριζόταν από χαμηλά επίπεδα συναισθηματικότητας, τα μεν αγόρια είχαν υψηλό σκορ στον έλεγχο προσοχής, τα δε κορίτσια είχαν υψηλό σκορ στις κοινωνικές δεξιότητες.

Η ρύθμιση και η αρνητική συναισθηματικότητα συνδέονται με προβλήματα συμπεριφοράς, ιδιαίτερα για τα αγόρια (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1997).

Η συναισθηματικότητα και η ρύθμιση συνδέεται με την ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού. Η ποιότητα της σχέσης επιτυγχάνεται μέσω αλληλεπίδρασης των συναισθημάτων. Ο τρόπος προσκόλλησης και η ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ τους αντανακλούν ρύθμιση συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις (Sroufe et al, 1984). Οι ατομικές διαφορές στη ρύθμιση και τη συναισθηματικότητα είναι προγνωστικός παράγοντας της κοινωνικής λειτουργικότητας, σε παιδιά ηλικίας 6-8 χρόνων.

Οι άνθρωποι που μπορούν να ρυθμίσουν τη συναισθηματική τους αντίδραση σε κοινωνικά ή μη κοινωνικά πλαίσια με την ανακατανομή της προσοχής, φαίνεται ότι αντιδρούν σχετικά θετικά σε πιεστικά γεγονότα. Π.χ., οι ικανότητες μετακίνησης και αλλαγής εστίασης προσοχής, συνδέονται με τα πολύ χαμηλά επίπεδα ανησυχίας, ματαίωσης και με άλλα αρνητικά συναισθήματα, αν και μέχρι τώρα οι μελέτες διεξάγονται με βρέφη και ενήλικες (Derryberry & Rothbart, 1988). Η μετατόπιση προσοχής από ένα ερέθισμα που προκαλεί δυσφορία, μπορεί να μειώσει τη διέγερση. Η εστίαση προσοχής στις θετικές πλευρές μιας κατάστασης μπορεί επίσης να μειώσει το αρνητικό συναίσθημα και να αυξήσει το θετικό. Η εστίαση προσοχής σε μη απειλητικές ιδέες ή αντικείμενα μπορεί να αποσπάσει το άτομο από ένα απειλητικό γεγονός. Και η έλλειψη ελέγχου και ο υπερβολικός έλεγχος του Εγώ έχουν δυσκολίες με τα αρνητικά συναισθήματα και με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς αλλά με διαφορετικό τρόπο, ο οποίος αναπτύχθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Επομένως, η συναισθηματικότητα και η ρύθμιση επηρεάζουν τη συμπεριφορά και γενικότερα την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Η ικανότητα να ρυθμίσει κάποιος αποτελεσματικά τα συναισθήματα του, συνδέεται με την κοινωνική ικανότητα, την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με συνομήλικους ((Eisenberg, Fabes, Losoya, 1997).

Οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στη συναισθηματική ένταση και στις ικανότητες ρύθμισης, παίζουν πρωταρχικό ρόλο σε πολλές πλευρές της κοινωνικής λειτουργικότητας (Eisenberg & Fabes, 1992). Επιπλέον ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα βιώνουν, εκφράζουν αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα τους, επηρεάζει την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων, τα αισθήματα επάρκειας και τη διαδικασία κοινωνικοποίησης (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1997).

Παιδιά με δεξιότητες στη ρύθμιση, χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση αρνητικής συναισθηματικότητας σε κοινωνικά πλαίσια, π.χ., ρύθμιση συναισθηματικής ανησυχίας (αντιμετώπιση που εστιάζει στο συναίσθημα ή προσπάθειες να ρυθμίσει το άτομο το ίδιο το πρόβλημα ή το πλαίσιο που τίθεται το πρόβλημα).

Οι άνθρωποι αντιδρούν διαφορετικά στις διάφορες καταστάσεις κι αυτός ο διαφορετικός τρόπος αντίδρασης, περιλαμβάνει συναισθηματικές αντιδράσεις διαφορετικής διάρκειας, έντασης και αρνητική ή θετική συναισθηματικότητα. Όμως ο συναισθηματικός τρόπος αντίδρασης, η ένταση και η διάρκειά της, «μαθαίνεται» μέσα από την επικοινωνία του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους.

### **6.3. Ο ρόλος της οικογένειας**

Ο έλεγχος του Εγώ έχει αποδειχτεί ότι συνδέεται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ένα από τα πρώτα πράγματα που πρέπει να μάθει το βρέφος είναι ο έλεγχος των παρορμήσεων και η ρύθμιση της έκφρασης τους. Για τους γονείς η κοινωνικοποίηση των πρωταρχικών παρορμήσεων του βρέφους, αποτελεί μέγιστο στόχο για την ανατροφή του (Block, & Block, 1980).

Η οικογένεια επηρεάζει την πορεία προς την αυτορρύθμιση, τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά και την ανάπτυξη του αυτοελέγχου. Η πορεία προς την αυτορρύθμιση επηρεάζεται από τη φύση του δεσμού που θα δημιουργηθεί ανάμεσα στη μητέρα και στο βρέφος.

#### **6.3.1. Η φύση του δεσμού ανάμεσα στο βρέφος και το γονιό**

Η ψυχαναλυτική θεωρία δε βλέπει το δεσμό ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος διαφορετικό από τις σχέσεις που θα δημιουργήσει με τους ενήλικες. Ο δεσμός ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος θεωρείται *συναισθηματικός*, το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος είναι μη λεκτικό και είναι η πρώτη σχέση αγάπης. Επίσης θεωρείται ο πιο ισχυρός και ο πιο μακροχρόνιος δεσμός. Ο δεσμός αυτός αποτελεί πρότυπο για όλες τις επόμενες σχέσεις αγάπης, κι αυτός ο συναισθηματικός δεσμός έρχεται στην επιφάνεια τα μετέπειτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου (Waters, Hay, Richters, 1986).

Ο συναισθηματικός δεσμός ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος δεν αναπτύσσεται μόνο για να ικανοποιήσει το βρέφος τις βιολογικές του ανάγκες, γιατί έχει δείχτεί ότι τα βρέφη συχνά προσκολλώνται σε άτομα που δεν ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες τους (Ainsworth, 1963, 1967, Schaffer & Emerson, 1964, στο Waters, Hay, Richters, 1986).

Το βρέφος έρχεται στον κόσμο για να επικοινωνήσει με τη μητέρα, εκφράζει συναισθήματα, τα οποία είναι ο καθρέπτης των συναισθημάτων της μητέρας. Όταν η μητέρα είναι λυπημένη, αγχώδης ή απορριπτική, το παιδί μαθαίνει ότι τέτοια συναισθήματα δεν είναι αποδεκτά, ούτε ασφαλή, αφού κάνει προσπάθειες να την προσεγγίσει και δεν ανατροφοδοτείται. Αναπτύσσεται έτσι αποφυγή, επιφυλακτικότητα

και το βρέφος αρχίζει να ρυθμίζει τα συναισθήματα του, ελαχιστοποιώντας την έκφραση τους, όταν η μητέρα είναι παρούσα. Η στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης που ακολουθεί είναι: «Η μητέρα θα μείνει μαζί μου, αν εγώ είμαι ήσυχο». Με τον καιρό εδραιώνεται αυτό το σχήμα συμπεριφοράς το οποίο είναι δυσλειτουργικό, δημιουργεί προβλήματα στις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις και δυσχεραίνεται η πορεία προς την αυτορρύθμιση (Saarni, 1997).

Η μητέρα ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της ζωής του βρέφους πρέπει να είναι παρούσα, να ικανοποιεί τις ανάγκες του βρέφους και να του παρέχει ασφάλεια, ηρεμία και ανακούφιση.

Η ικανοποίηση των παρορμήσεων, των ματαιώσεων και των αισθημάτων του βρέφους από μια ήρεμη μητέρα οδηγεί στην σταδιακά αναπτυσσόμενη ικανότητα του βρέφους να ηρεμεί τον εαυτό του ισορροπώντας την ανάγκη του για διέγερση με τις ανάγκες του για την ομοιόσταση ή την αυτορρύθμιση. Οι γονείς αρχικά παρέχουν ανακούφιση, παρηγοριά, ηρεμία, ώστε να συμπληρωθούν οι αναδυόμενες δεξιότητες του βρέφους.

Καθώς το βρέφος μεγαλώνει, οι γονείς βοηθούν το παιδί να ενσωματώσει διαφορετικές ιδιότητες σε οργανικές διαπροσωπικές ανταποκρίσεις. Χωρίς τέτοια διαθεσιμότητα, μέσω της οποίας προσφέρεται ανακούφιση και μια αίσθηση ασφάλειας στη διευθέτηση των συναισθημάτων, το βρέφος δεν μπορεί να σταθεροποιήσει τα αναδυόμενα σχήματα και αυξάνει σε ένταση τις δικές του ικανότητες για ανακούφιση (Grolnick, McMenemy & Kurowski, 1999).

### ***6.3.2. Στρατηγικές ρύθμισης που υιοθετούν οι γονείς***

Οι γονείς επηρεάζουν επίσης και τις στρατηγικές ρύθμισης που θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά τους, στην πορεία προς την αυτορρύθμιση, ώστε τα παιδιά να μπορούν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις αντίξοες συνθήκες του περιβάλλοντος που ζουν.

Οι στρατηγικές που υιοθετούν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους από τη στιγμή της γέννησης τους στην πορεία προς την αυτορρύθμιση, διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους, εξαιτίας των νευροφυσιολογικών και γνωστικών αλλαγών που επιδρούν στις ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης. Η νευροφυσιολογική ανάπτυξη επιτρέπει πιο διαμορφωμένες αντιδράσεις στο στρες και αυξημένο έλεγχο των διεγέρσεων. Η ανάπτυξη στο γνωστικό τομέα προέρχεται από αυτή την ωρίμανση του

νευρικού συστήματος και περιλαμβάνει αυξανόμενη ικανότητα προγραμματισμού, επίγνωση εαυτού, κατανόηση αιτιακών σχέσεων. Αυτή η ωρίμανση του νευρικού συστήματος συμβάλλει σε αλλαγές στην ανάπτυξη με τη χρήση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης (Kopp, 1989). Οι γονείς έχουν τον πρώτο λόγο σε αυτές τις αλλαγές με το να προσπαθούν να ρυθμίσουν την ανησυχία του παιδιού τους. Π.χ., πολύ μικρά βρέφη αρχικά μπορούν να μεταβάλλουν το επίπεδο διέγερσης μετατοπίζοντας τον οπτικό έλεγχο και έτσι επιτρέπουν στους γονείς να χρησιμοποιήσουν οπτικό περισπασμό, ως στρατηγική παρηγοριάς (Thompson, 1994).

Το δεύτερο χρόνο της ζωής του παιδιού αναπτύσσονται οι γλωσσικές δεξιότητες οι οποίες παρέχουν την ευκαιρία στους γονείς να υιοθετήσουν στρατηγικές ρύθμισης που βασίζονται στη γλώσσα. Η ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων, το γεγονός ότι οι μηχανισμοί προσοχής γίνονται πιο ευέλικτοι και ο προσανατολισμός του βρέφους προς τα αντικείμενα κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας, επιτρέπουν στους γονείς να απασχολούν τα παιδιά τους με πιο ενεργό παιχνίδι που κρατάει πολλή ώρα.

Αν και οι αλλαγές στις στρατηγικές των γονέων συνδέονται με τις αλλαγές στις ικανότητες των παιδιών, οι γονείς στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν στρατηγικές για τα παιδιά τους, κάνουν πολύ περισσότερα πράγματα από το να ανταποκρίνονται απλά στις υπάρχουσες δεξιότητες. Προσπαθούν να διαμορφώσουν το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλούν τα παιδιά και να ακολουθούν στρατηγικές που είναι πάνω από τις ικανότητες τους. Αυτή η άποψη συμφωνεί με τη θεωρία του Vygotski (1997) για τη *ζώνη κεντρικής ανάπτυξης*. Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση με τους άλλους οι οποίοι προκαλούν τα παιδιά να ακολουθούν στρατηγικές πάνω από το επίπεδο των ικανοτήτων τους. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά εσωτερικεύουν αυτές τις στρατηγικές ή αναλαμβάνουν να τις χρησιμοποιούν με τους ίδιους τους γονείς. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, υπάρχει μεταβίβαση του προτύπου των στρατηγικών αυτών από τις μητέρες στα ίδια τα παιδιά. Σταδιακά η ευθύνη της μητέρας μειώνεται και το παιδί αναλαμβάνει όλο και περισσότερη ευθύνη που αφορά τη ρύθμιση των αισθημάτων καθώς μεγαλώνει. Αυτή η μετατόπιση ευθύνης συμβαίνει εξαιτίας των ικανοτήτων που αναπτύσσονται και επειδή η μητέρα παρέχει ένα πλαίσιο στήριξης για τις δεξιότητες των παιδιών. Αλλαγές υπάρχουν επίσης στη χρήση στρατηγικών του λόγου, όπως καθησυχασμός, αλλαγή κατεύθυνσης, και ακολουθία (λογική σειρά σκέψεων λόγων ή έργων) στην ηλικία των 12 με 18 μηνών, αλλά σταδιακά μειώνεται αργότερα.



Οι μητέρες σχεδιάζουν τις στρατηγικές τους καθώς τα βρέφη αναπτύσσονται και αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές, όταν αλλάζουν οι ικανότητες του βρέφους. Όταν τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν χρήση του λόγου μεταξύ 12 και 18 μηνών, οι μητέρες γίνονται πιο ικανές να χρησιμοποιούν στρατηγικές λόγου. Η εξήγηση για τη σταδιακή μείωση στη χρήση τέτοιων στρατηγικών μετά τους 18 μήνες είναι ότι τα παιδιά κάνουν σταδιακά χρήση του αυτοκατευθυνόμενου λόγου για να αυτορρυθμιστούν και ίσως γι' αυτό δεν απαιτούν μεγάλες παρεμβάσεις.

Το πλαίσιο που παρέχουν οι γονείς καθορίζει αν τα παιδιά θα εσωτερικεύσουν ενεργά στρατηγικές που τους παρέχουν οι γονείς. Το πλαίσιο που θα διαμορφώσουν οι γονείς, πρέπει να υποστηρίζει την ενεργοποίηση, τη μύηση παρέχοντας τις δομές που θα εσωτερικευτούν και την υποστήριξη που θα χρειαστούν τα παιδιά για την επιτυχία των προσπαθειών ρύθμισης. Το περιβάλλον πρέπει να παρέχει δομή, συμμετοχή και αυτονομία, μέσα σε υποστηρικτικό πλαίσιο (Grolnick, McMenamy, Kurowski, 1999).

Αν όμως τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που κυριαρχούν οι συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς και υπάρχει ανεξέλεγκτος θυμός ή σε ένα περιβάλλον γεμάτο στενοχώρια και δυσφορία, χωρίς να μπορούν οι γονείς να αντιμετωπίσουν το θυμό ή τη θλίψη τους, τότε τα παιδιά μαθαίνουν δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων, τις οποίες υιοθετούν στις σχέσεις τους με τους άλλους (Brenner & Salovey, 1997).

### **6.3.3. Τρόποι ανατροφής**

Η οικογένεια, με τον τρόπο ανατροφής που χρησιμοποιεί και με το πρότυπο που παρέχει στα παιδιά της *επηρεάζει την ανάπτυξη του αυτοελέγχου*, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Το παιδί αποκτά ένα εσωτερικό σύστημα ελέγχου για τη ρύθμιση των παρορμήσεων και αυτό επιτυγχάνεται ίσως μέσω της διαδικασίας της εσωτερίκευσης. Αυτά που εσωτερικεύονται είναι οι λειτουργίες ρύθμισης που παρέχονται από το περιβάλλον, ιδιαίτερα από τα πρότυπα των γονέων σε μια διαδικασία από την οποία οι δομές των διαπροσωπικών σχέσεων ενσωματώνονται σε ενδοπροσωπικές δομές ή αναπτύσσονται σχήματα ενδοπροσωπικών δομών (Vygotsky, 1997). Οι γονείς με τις πρακτικές ανατροφής τους, αλλά και τον τρόπο που αντιδρούν στις παρορμήσεις των παιδιών, επηρεάζουν την ανάπτυξη του ελέγχου του Εγώ. Αυταρχικοί γονείς, των οποίων

η διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους είναι από μόνη της παρορμητική και εξυπηρετεί την ικανοποίηση δικών τους αναγκών παρά την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού τους, μάλλον θα αποτύχουν στην ανατροφή του παιδιού τους, όσον αφορά την ανάπτυξη του ελέγχου των παρορμήσεων. Αντίθετα η συνεπής χρήση κανόνων ανατροφής, η λήψη προληπτικών μέτρων για τη διαμόρφωση ενός δομημένου περιβάλλοντος και η καθοδήγηση των παιδιών από τους γονείς συνδέονται με υψηλά επίπεδα εσωτερικού ελέγχου των παιδιών (Kremen & Block, 1998).

Και οι δημοκρατικοί γονείς και οι αυστηροί γονείς παρέχουν πρότυπα αλλά το κάνουν με διαφορετικό τρόπο. Επειδή οι αυστηροί γονείς επιβάλλουν τα όρια και τους κανόνες τους σε μεγάλο βαθμό και δεν προάγουν την αυτονομία στα παιδιά τους, είναι πιο πιθανό τα παιδιά τους που ανατρέφονται σε τέτοιο περιβάλλον να αναπτύξουν σε μεγάλο βαθμό άκαμπτα συστήματα συλλογισμού (premise systems) για να ανακουφίσουν τους γονείς.

Αυτοί οι άκαμπτοι εσωτερικευμένοι κανόνες συμπεριφοράς εξαιτίας της υπακοής, της προσοχής και της δυσκολίας σε αμφιθυμικές καταστάσεις, κάνουν τα παιδιά να αποφεύγουν δραστηριότητες και να απέχουν από τις κοινωνικές δραστηριότητες, δημιουργώντας συναισθήματα ντροπής, άγχους, φόβου αποτυχίας ή απογοήτευσης (Kremen & Block, 1998).

Αντίθετα, οι γονείς που ενθαρρύνουν την αυτονομία σε ένα πλαίσιο αρχών, συνέπειας, στην ανατροφή των παιδιών, οδηγούν τα παιδιά τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητας τους εκτείνοντας την πέρα από τα στάδια της υπακοής και της συμμόρφωσης. Τέτοια ανατροφή οδηγεί τα παιδιά στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας του Εγώ (Kremen & Block, 1998).

#### 6.4. Η σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος

Η *οικογενειακή ατμόσφαιρα* στην οποία μεγαλώνει το παιδί συμβάλλει στη δομή του χαρακτήρα του και ιδιαίτερα στον τρόπο αντιμετώπισης πιεστικών καταστάσεων, γεγονότων, αφού το Εγώ διαμορφώνεται τα πρώτα χρόνια της ζωής. Οι γονείς είναι παρόντες όταν τους χρειάζονται τα παιδιά τους και αποτελεσματικοί στην επίλυση καθημερινών και δύσκολων καταστάσεων.

Ο πατέρας είναι *πατέρας* και η μητέρα είναι *μητέρα*. Ο διαχωρισμός ρόλων, αλλά και η ευελιξία στους ρόλους, η ικανοποίηση από τους ρόλους αυτούς, προετοιμάζει τα παιδιά για τα ταξίδια της ζωής που έχουν πολλές φουρτούνες.

Ο πατέρας είναι αποτελεσματικός στη δουλειά του, έντιμος και ευθύς στις αλληλεπιδράσεις του, άτομο που έχει εκτίμηση από τους γύρω του. Η μητέρα είναι άνετη και επαρκής στο μητρικό της ρόλο, έξυπνη, ζωηρή, λαμπερή και ζεστή. Σα ζευγάρι εναρμονίζονται καλά. Ως προς τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους δίνουν έμφαση στις αξίες της υπευθυνότητας, και της δικαιοσύνης, είναι έντιμοι και συνεπείς στη μεταφορά αξιών και αρχών που διέπουν το κοινωνικό συμβόλαιο. Ενθαρρύνουν τα παιδιά στο να συμμετέχουν στις οικογενειακές συζητήσεις και στο να επικεντρώνουν στον εαυτό τους. Είναι στοργικοί, τρυφεροί και προσιτοί στα παιδιά (Block, 1971).

Η κακή οικογενειακή ατμόσφαιρα συμβάλλει είτε στον υπερβολικό έλεγχο του Εγώ είτε στην έλλειψη ελέγχου του Εγώ και τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον, δε μαθαίνουν από τους γονείς τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Από διαχρονικές μελέτες (Block, 1980), βρέθηκε ότι ενήλικες με έλλειψη ελέγχου του Εγώ, προέρχονταν από οικογένειες όπου κυριαρχούσαν οι συγκρούσεις, όπου οι βασικές αξίες των γονέων ήταν διαφορετικές. Οι γονείς είχαν έντονες διαφορές σε βασικές αξίες που αφορούσαν τις ερωτικές τους σχέσεις, τα οικονομικά, την κατανομή του ελεύθερου χρόνου και την ανατροφή των παιδιών. Ήταν απορριπτικοί προς τα παιδιά τους, άστοργοι και προκαλούσαν συγκρούσεις ενώπιον των παιδιών. Πολλοί έλειπαν από το σπίτι για μεγάλο χρονικό διάστημα (Block, 1971).

Ενήλικες με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ, προέρχονταν από οικογένειες που έδιναν υπερβολική σημασία στη δομή, την τάξη και στις συμβατικές αξίες (Block & Block, 1980). Όμως τα αγόρια με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ προέρχονται από διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον απ' ό,τι τα κορίτσια με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ. Υπηρεύονται πολιτισμικοί παράγοντες, όπου ο κατάλληλος έλεγχος του Εγώ για τα

κορίτσια ίσως είναι ο υπερβολικός έλεγχος του Εγώ. Αντίθετα τα αγόρια με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ προέρχονται από οικογένειες με μια κυριαρχική μητέρα, υποταγμένο πατέρα, ο οποίος έβρισκε χαρά μέσα από καθημερινά χόμπι. Η τιμωρία που επέβαλε η μητέρα ήταν η δημιουργία ενοχών στο γιο. Κύρια υπευθυνότητα για το αγόρι ήταν οι αγγαρείες. Στην πορεία της ανάπτυξης -πρωταρχικό ρόλο έπαιζε η μητέρα υποβοηθούμενη από τον πατέρα. Η άκαμπτη και αυταρχική συμπεριφορά της μητέρας προς το γιο είχε ως αποτέλεσμα τον υπερβολικό έλεγχο συμπεριφοράς του γιου, ο οποίος εξελισσόταν σε έναν αφελή και φοβισμένο άνθρωπο στην ενήλικη ζωή (Block, 1971).

Ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες συνδυαζόμενοι με παράγοντες ανατροφής καθορίζουν την προσαρμογή ή τη δυσκολία προσαρμογή της συμπεριφοράς στο περιβάλλον. Αυτή η προσαρμογή ή η δυσκολία προσαρμογής έχει τη ρίζα της στον έλεγχο του Εγώ. Ο βαθμός του ελέγχου του Εγώ σε συνδυασμό με το επίπεδο της ανθεκτικότητας του Εγώ, καθορίζει το βαθμό και το είδος της προσαρμογής ή της δυσκολίας προσαρμογής της συμπεριφοράς. Τα ακραία επίπεδα του ελέγχου του Εγώ (υπερέλεγχος-υποέλεγχος) έχουν την τάση να συνδέονται με τα χαμηλότερα επίπεδα της ανθεκτικότητας του Εγώ, που είναι η *ευθραυστότητα του Εγώ*. Η επιθετικότητα των παιδιών έχει συνδεθεί με ελλείψεις προσοχής και παρορμητικότητα, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με την αλληλεπίδραση γονέων-παιδιού, οι οποίοι χρησιμοποιούν πρακτικές εξαναγκασμού ή τιμωρίες. Τιμωρίες που συνήθως δεν είναι συνεπείς και είναι ανάλογες με τη συναισθηματική διάθεση των γονέων συχνά παίρνουν το χαρακτήρα της σωματικής τιμωρίας (Coie & Dodge, 1999).

Παιδιά που έχουν κακοποιηθεί από γονείς ή παραμεληθεί επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά, ως αποτέλεσμα έλλειψης ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ, ενώ έχουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα (Shonk & Cicchetti, 2001).

#### **6.4.1. Η συμβολή της οικογένειας στη σχολική επίδοση**

Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που έχουν αναπτύξει μια καλή συναισθηματική και γλωσσική σχέση στα πρώτα χρόνια της ζωής, δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να προσεγγίζει με χαρά τη γνώση που του παρέχει το σχολείο, αφού αξιοποιεί την επιθυμία για μάθηση. Όταν αυτά τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που

αγαπά το διάβασμα, τη συζήτηση, παρέχοντας ευκαιρίες για μάθηση μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες, π.χ., διάβασμα πινακίδων στους δρόμους, ετικετών, μέτρημα και τόσα άλλα, που μας κατακλύζουν καθημερινά, δε θα παρουσιάσουν δυσκολίες στην πρώτη τους επαφή με την ανάγνωση και γραφή. Θα βιώσουν το σχολείο σαν ευκαιρία για περαιτέρω μάθηση και θα έχουν συνεχώς ανατροφοδότηση από το περιβάλλον τους.

Αντίθετα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που δεν παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για μάθηση, θα δυσκολευτούν πολύ κατά την είσοδο τους στο σχολείο. Επιπλέον πολλά από τα παιδιά αυτά παραμένουν παγιδευμένα στο οικογενειακό περιβάλλον, κατέχοντας τη θέση του μικρού προστατευμένου παιδιού. Το σχολείο όμως απαιτεί από το παιδί να δράσει ως αυτοτελές Υποκείμενο, ως Υποκείμενο που επιθυμεί τη μάθηση (Κορντιέ, 1995). Στις περιπτώσεις αυτές που τα παιδιά δεν έχουν χαλαρώσει ακόμα το δεσμό με τη μητέρα, εξακολουθούν να βρίσκονται ακόμα στην κατάσταση του αντικειμένου ικανοποίησης του Άλλου δηλαδή της μητέρας. Τα παιδιά αυτά ζουν μια δραματική κατάσταση, όπου η είσοδος στο σχολείο βιώνεται ως ένα τραυματικό γεγονός, εξαιτίας της ανικανότητας επίλυσης του οιδιπόδειου και εξαιτίας του πένθους από τον αποχωρισμό με τη μητέρα. Αυτό το κακό ξεκίνημα, επηρεάζει το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση και εάν δεν αντιμετωπιστεί εκείνη τη χρονική περίοδο, θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις στη μάθηση.

Η διανοητική λειτουργία που απαιτείται στη μάθηση δε διαχωρίζεται από τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις ενορμήσεις, τη λήμπιντο και τις φαντασιώσεις. Ο συναισθηματικός δεσμός με τη μητέρα που αναφέρθηκε προηγουμένως, το είδος της σχέσης, η επικοινωνία που έχουν αναπτύξει, επηρεάζουν τη διάθεση του παιδιού για μάθηση. Έτσι, στην περίπτωση της αδυναμίας επίλυσης βασικών συγκρούσεων, αναστέλλονται οι διανοητικές λειτουργίες και εμποδίζεται η πρόσβαση στη γνώση, επειδή η επιθυμία για γνώση απειλεί την ισορροπία του υποκειμένου. Η αναστολή προκαλείται από μια ασυνείδητη σύγκρουση, σύγκρουση με το Εκείνο, συχνά συνδέεται με τις οιδιπόδειες ταυτίσεις και μπορεί να αφορά τις βαθμίδες του Εγώ. Σχήματα αυτής της σύγκρουσης μπορεί να είναι ένα απαγορευτικό Εγώ που εμποδίζει την πρόσβαση στη γνώση, όταν αυτή η γνώση αντιστοιχεί σε μια φαλλική πραγμάτωση και σε σύγκρουση (Κορντιέ, 1995).

### 1.0.1. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η ανάγνωση και η παραγωγή γραπτού λόγου είναι είδος κοινωνικής συμπεριφοράς με στόχο την επικοινωνία. Είναι συμπεριφορά που διακρίνει μόνο το ανθρώπινο είδος και έχει συμβάλει στη διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Δεν είναι υπερβολικό να πούμε ότι αποτελεί παράγοντα επιτυχίας σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ανάλογα με το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και της αποτελεσματικής χρήσης του γραπτού λόγου που αφορά τη γραπτή έκφραση. Η κατοχή των δύο αυτών σύνθετων δεξιοτήτων (Πόρποδας, 2002) αποτελούν τη βάση για κάθε άλλο είδος μάθησης, επιτρέπουν στο άτομο να κατανοεί τον κόσμο, αυτά που συμβαίνουν γύρω του, να έρχεται σε επαφή με ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα των άλλων και γενικότερα να επικοινωνεί με τους άλλους (Βάμβουκας, 1984).

Όμως η πρόσκτηση του γραπτού λόγου είναι επίπονη και δύσκολη διαδικασία, αφού ο γραπτός λόγος αποκτάται με συστηματική διδασκαλία στο σχολείο μετά από ένα σχετικό επίπεδο νευρολογικής ωρίμανσης (Ζάχος, 1992), σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο που είναι βιολογικά «προγραμματισμένος» και αναπτύσσεται, μαθαίνεται από το παιδί, μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση χωρίς συστηματική διδασκαλία. Η δυσκολία πρόσκτησης του γραπτού λόγου έγκειται στην ενεργητική στάση του μαθητή απέναντι στο γραπτό λόγο με σκοπό την κατανόηση και την παραγωγή των γραπτών μηνύματων της γλώσσας του.

Η ενεργητική στάση του ατόμου προϋποθέτει επιμονή, υπομονή, αναβολή ικανοποίησης, ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, έλεγχο των άμεσων παρορμήσεων με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ματαιώσεων, των εμποδίων και των κανόνων που είναι μέρος της σχολικής ζωής (Eccles, Wigfield Schiefele, 1998). Προϋποθέτει δηλαδή *γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες*, οι οποίες αναπτύσσονται σταδιακά και αυξάνουν κατά τη διάρκεια της μέσης σχολικής ηλικίας. Η κατάκτηση των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι προϊόντα αυτορύθμισης, έννοια που αναπτύχθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

### 1.1.1. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η γλώσσα είναι συμβολικό σύστημα επικοινωνίας, το οποίο έχει συμβάλλει στη διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει ότι μαθαίνω να επικοινωνώ στη γλώσσα αυτή, παράγοντας νοήματα (να μιλώ και να γράφω) ή και να δέχομαι νοήματα (να ακούω και να διαβάζω). Οι τέσσερις αυτές μορφές της γλωσσικής επικοινωνίας είναι αμοιβαίες, αλληλοεξαρτώμενες και αλληλοσυμπληρούμενες. Κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της μιας μορφής, συντελεί στη βελτίωση της άλλης.

Η γλώσσα λοιπόν έχει ως στόχο την επικοινωνία. Για να επικοινωνήσει ο άνθρωπος με τους άλλους ανθρώπους είναι απαραίτητη η κατανόηση των νοημάτων είτε βρίσκεται στη θέση του ακροατή, είτε στη θέση του αναγνώστη ή του ομιλητή ή του γράφοντος. Έτσι οι μορφές της γλώσσας είναι η προφορική και η γραπτή, ενώ οι δύο όψεις της γραπτής μορφής είναι η ανάγνωση και η γραφή (πίνακας 5) (Βάμβουκας, 2001α).

#### ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ



ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ	ΓΡΑΠΤΗ
Ακρόαση	Ανάγνωση
Ομιλία	Γραφή

*Πίνακας 5: Μορφές γλώσσας*

Στην παρούσα εργασία, αναπτύσσονται οι δύο όψεις της γραπτής μορφής γλώσσας, η ανάγνωση και η γραφή.

Υπάρχουν αρκετές διαφορές στην προφορική και γραπτή μορφή γλώσσας. Οι διαφορές αυτές ενυπάρχουν στο κανάλι της επικοινωνίας, στην αλληλεπίδραση πομπού-δέκτη, στον

*προσωπικό χαρακτήρα στην κοινότητα χώρου και χρόνου και στο βαθμό αφαίρεσης αναφερόμενου.*

*Κανάλι επικοινωνίας:* Φυλογενετικά και οντογενετικά η απόκτηση του προφορικού λόγου προηγείται της κατάκτησης του γραπτού και η μάθηση του γραπτού λόγου οικοδομείται πάνω στον προφορικό λόγο. Για να μάθει ένα παιδί να μιλά πρέπει να αλληλεπιδρά με άλλα άτομα, να μιλάει το ίδιο, να κατανοεί το λόγο του άλλου, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται (Βάμβουκας, 1991). Βέβαια θα μπορούσε να υποστηριχτεί η άποψη ότι αφού ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού, η μάθηση του γραπτού λόγου θα είναι ευκολότερη από την κατάκτηση του γραπτού.

Όμως ο γραπτός λόγος δεν είναι μια απλή μεταγραφή του προφορικού λόγου σε άλλη μορφή. Είναι γλώσσα χωρίς ήχους, επειδή απουσιάζουν οι φθόγγοι. Είναι η γλώσσα της σκέψης και της φαντασίας, είναι γλώσσα χωρίς παρόντες τους συνομιλητές (Vygotski, 1993).

Η ομιλία και η κατανόηση του προφορικού λόγου βασίζεται στο φωνητικό-ακουστικό κανάλι, ενώ η βάση του γραπτού λόγου δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στο συνδυασμό οπτικού και ακουστικού καναλιού (Πόρποδας, 1996β). Ο τονισμός, η έμφαση σε μια φράση, ο χρωματισμός της φωνής αναπληρώνονται στο γραπτό λόγο με σημεία, τα οποία δεν είναι αυτονόητα, αλλά διδάσκονται (Βάμβουκας, 1984).

*Αλληλεπίδραση πομπού – δέκτη:* Στον προφορικό λόγο, ο δέκτης και ο πομπός είναι παρόντες, βλέπουν τις κινήσεις, τις εκφράσεις του προσώπου του άλλου ταυτόχρονα με την εκφορά και λήψη των νοημάτων. Ασάφειες ή διευκρινίσεις στα μηνύματα που δέχεται ο πομπός είναι δυνατόν να επιλυθούν αφού η επικοινωνία είναι άμεση και μπορεί να ζητήσει ο ένας από τον άλλο διευκρινίσεις σε σημεία που δεν κατάλαβε καλά. Αντίθετα στο γραπτό λόγο, η επικοινωνία είναι έμμεση, μεταγενέστερη, αφού ο πομπός απουσιάζει και ο δέκτης είναι αναγκασμένος να καταφεύγει μόνο σε σύμβολα, για να επικοινωνήσει με τον πομπό.

*Προσωπικός χαρακτήρας:* Στον προφορικό λόγο, ο πομπός γνωρίζει σε ποιον απευθύνεται. Χρησιμοποιεί τις προσωπικές αντωνυμίες ανάλογα με το δέκτη και προσαρμόζει το λόγο του ανάλογα. Όμως στο γραπτό λόγο, ο πομπός απευθύνεται σε διαφορετικούς δέκτες και ο τρόπος γραφής υπόκειται σε κανόνες που διέπουν τη γραπτή γλωσσική επικοινωνία. Τους κανόνες αυτούς οφείλει να γνωρίζει ο δέκτης.



*Κοινότητα χώρου:* Στην προφορική επικοινωνία, ο πομπός μπορεί να χρησιμοποιεί λεκτικές εκφράσεις για έννοιες του χώρου, οι οποίες μπορεί να συνοδεύονται και από χειρονομίες στην προσπάθεια του πομπού να γίνει κατανοητός από το δέκτη. Όμως στο γραπτό λόγο, οι λεκτικές αυτές εκφράσεις για τις έννοιες του χώρου, π.χ., εδώ, εκεί, πρέπει να προσδιορίζονται επακριβώς, περιγράφοντας την κατάσταση ή το περιβάλλον του συγγραφέα, για να κατανοήσει ο δέκτης τι σημαίνει το επίρρημα «εδώ» και τι το επίρρημα «εκεί».

*Κοινότητα χρόνου:* Στην προφορική επικοινωνία ο πομπός χρησιμοποιεί λεκτικές εκφράσεις για έννοιες του χρόνου. Ο δέκτης είναι παρόν και οι λεκτικές εκφράσεις που αναφέρονται στο χρόνο, π.χ., αύριο, χθες, την επόμενη βδομάδα, προσδιορίζονται επακριβώς, αφού η επικοινωνία είναι χρονικά προσδιορισμένη και ο δέκτης ερμηνεύει τις έννοιες του χρόνου, λαμβάνοντας υπόψη του τη χρονική στιγμή που εκτυλίσσεται η προφορική επικοινωνία. Όμως στο γραπτό λόγο, οι ίδιες λεκτικές εκφράσεις χρόνου, πρέπει να προσδιορίζονται επακριβώς, εν απουσία του πομπού, σε μια επικοινωνία που είναι μεταγενέστερη και ετεροχρονισμένη, ώστε να κατανοήσει ο δέκτης το χρόνο στον οποίο αναφέρεται ο πομπός.

Στον προφορικό λόγο η επικοινωνία είναι προφανής αφού οι ομιλητές είναι παρόντες, ο τόπος και ο χρόνος που διαδραματίζεται η συζήτηση είναι προσδιορισμένος, γνωρίζουν το θέμα για το οποίο συζητούν και στην περίπτωση έλλειψης κατανόησης μπορεί να ζητηθούν διευκρινίσεις από τους παρόντες. Αντίθετα στη γραπτή επικοινωνία τίποτα δεν εκλαμβάνεται ως δεδομένο, ούτε αυτός που ομιλεί, ούτε ο τόπος και χρόνος που λαμβάνει χώρα το συμβάν, αλλά ούτε και το θέμα. Το γραπτό μήνυμα πρέπει να συνοδεύεται και από άλλα πληροφοριακά στοιχεία που να προσδιορίζουν τον τόπο, το χρόνο, το θέμα και τον πομπό (Βάμβουκας, 1991).

*Βαθμός αφαίρεσης του αναφερόμενου:* Στον προφορικό λόγο η συζήτηση στρέφεται γύρω από αντικείμενα ή πράγματα που είναι παρόντα, αφού υπάρχουν εξωτερικά στηρίγματα που διευκολύνουν την κατανόηση.

Όμως στο γραπτό λόγο, ο δέκτης πρέπει να σχηματίσει την οπτική αναπαράσταση του αντικειμένου, του γεγονότος χωρίς τη βοήθεια των εξωτερικών στηριγμάτων που διέπουν την προφορική επικοινωνία. Ο γραπτός λόγος είναι το αποτέλεσμα διπλής αφαίρεσης της

πραγματικότητας που αντιπροσωπεύει (Vygotski, 1993). Το πρώτο επίπεδο είναι η εικονική αναπαράσταση της πραγματικότητας (Βάμβουκας, 1984). Πρόκειται για κωδικοποίηση δεύτερου βαθμού. Αυτό που μεσολαβεί ανάμεσα στο πραγματικό και γραπτό σημείο είναι το προφορικό-ηχητικό σημείο. Η γραφή δηλαδή δεν είναι κωδικοποίηση του πραγματικού, αλλά μιας προφορικής ηχητικής παραγωγής.

Αυτά τα δύο παράλληλα συστήματα επικοινωνίας το προφορικό και το γραπτό κωδικοποιούν διαφορετικά την πραγματικότητα, ο μεν προφορικός λόγος άμεσα, ο δε γραπτός έμμεσα. Έτσι ο γραπτός λόγος έπεται του προφορικού λόγου και δε θεωρείται αυτονόητο ότι είναι εύκολη η εκμάθηση του, αφού πρόκειται για επίκτητη δεξιότητα και όχι έμφυτη.

### **1.1.2. Δυσκολίες στην κατανόηση του μηνύματος**

Οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην προφορική και γραπτή γλώσσα δεν αναφέρονται μόνο στην παρουσία και απουσία του πομπού και του δέκτη, όπου στη γραπτή γλώσσα η απουσία του πομπού καθιστά την επικοινωνία και συνεπώς την κατανόηση του μηνύματος δύσκολη.

Είναι γεγονός ότι δε γράφουμε όπως μιλούμε. Στη γραπτή επικοινωνία υπάρχουν δυσκολίες ανάγνωσης γλωσσικής φύσης που δυσχεραίνουν την επικοινωνία μεταξύ του αναγνώστη και του συγγραφέα που εκπέμπει το μήνυμα. Οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται στο λεξιλόγιο, στη γραμματικοσυντακτική δομή των φράσεων και στο διαφορετικό τρόπο οργάνωσης του κειμένου (Βάμβουκας, 2001α).

#### *1.1.2.1. Διαφορές στο λεξιλόγιο*

Στον προφορικό λόγο γίνεται συχνή χρήση των προσωπικών αντωνυμιών, όπως και των τοπικών και χρονικών επιρρημάτων. Στο γραπτό λόγο, για την κατανόηση του μηνύματος πρέπει να υπάρχει προσδιορισμός των πληροφοριακών στοιχείων που αφορούν τα πρόσωπα, το χρόνο, τον τόπο, το συμβάν.

Η κατανόηση όμως ενός μηνύματος δε επιτυγχάνεται μόνο από τον προσδιορισμό των πληροφοριακών στοιχείων. Η αναγνώριση της σημασίας που κρύβουν οι λέξεις, οι οποίες συνθέτουν το μήνυμα, αποτελεί επίσης αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη. Αν οι λέξεις ήταν αυτόνομες ενότητες και συνδυάζονταν με απόλυτο τρόπο, θα μπορούσαμε

να κατανοήσουμε το μήνυμα, αθροίζοντας τις σημασίες όλων των λέξεων. Όμως το νόημα που κρύβει μέσα του ένα μήνυμα, δε δίνεται από το άθροισμα των μερών του. Το νόημα του μηνύματος εξαρτάται από τον τρόπο που οι λέξεις συνδυάζονται μεταξύ τους.

Η κάθε λέξη μπορεί να έχει διαφορετική σημασία ανάλογα με τη θέση στην πρόταση και τη σχέση που έχει με τις υπόλοιπες λέξεις ή φράσεις που προηγούνται ή έπονται (Βάμβουκας, 2001β). Ο αναγνώστης πρέπει να συνδέει συνεχώς τις σημασίες των λέξεων, να κάνει σύμπτυξη αυτού που προηγείται, να διατηρεί το σημασιολογικό περιεχόμενο του νοήματος και να το συνδέει με τις επόμενες εννοιολογικές ενότητες.

Ωστόσο χαρακτηριστικά του αναγνώστη παίζουν ρόλο στη σύλληψη του νοήματος. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν τη γνώση του λεξιλογίου της γλώσσας. Όταν ο μαθητής σε ένα κείμενο συναντήσει πολλές λέξεις που δεν αναγνωρίζει τη σημασία τους, τότε δεν μπορεί να κάνει τις συνδέσεις ανάμεσα στις εννοιολογικές ενότητες και δυσχεραίνεται η κατανόηση. Όσο πιο πλούσιο και ευρύ είναι το λεξιλόγιο του αναγνώστη, τόσο πιο εύκολα κατανοεί το κείμενο και επιταχύνεται ο ρυθμός της ανάγνωσης. Ακόμα και στην περίπτωση των λέξεων που αγνοεί τη σημασία τους, τη μαθαίνει μέσα από τα συμφραζόμενα.

Όσο πιο πολύ διαβάσει το άτομο, τόσο περισσότερο κατανοεί και εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του. Επομένως η γνώση που κουβαλάει μέσα του, επιδρά στην αναγνωστική κατανόηση.

#### *1.1.2.2. Διαφορές στη γραμματικοσυντακτική δομή*

Μια από τις σημαντικές διαφορές μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου είναι ο διαφορετικός τρόπος διάρθρωσης του γραπτού κειμένου. Ο δέκτης δηλαδή ο αναγνώστης οφείλει να κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου μόνο μέσα από τις ενδείξεις, να διεισδύσει μέσα στις λέξεις και να συλλάβει τη σχέση που τις συνδέει μεταξύ τους.

Συνήθως οι φράσεις και τα ρήματα που χρησιμοποιούνται σε ένα γραπτό κείμενο είναι πιο δύσκολα και δε χρησιμοποιούνται συχνά στον προφορικό λόγο, αφού τα γραπτά κείμενα χρησιμοποιούν συνήθως τον *επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας* (Bernstein, 1974, Labov, 1970, 1973, στο Hartland, 1995). Ένας μαθητής που δεν έρχεται συχνά σε επαφή με ποικιλία γραπτών κειμένων, δυσκολεύεται πολύ στην κατανόηση των

νοημάτων, επειδή τα γραπτά κείμενα συνήθως εκφράζουν καθολικά νοήματα\* (Hartland, 1995).

Ο αναγνώστης πρέπει να συλλάβει το νόημα των προτάσεων οι οποίες περιέχουν τα ρήματα και τις δύσκολες φράσεις και να προβεί σε γραμματοσυντακτική ανάλυση των προτάσεων. Η σύλληψη του νοήματος αφορά γνώση της βαθιάς δομής της γλώσσας (Chomski, 1957, 1965, στο Βάμβουκας, 1984, Hartland, 1995, Πόρποδας, 1996α).

### *1.1.2.3. Διαφορές στον τρόπο οργάνωσης του κειμένου*

Στο γραπτό λόγο, το κείμενο έχει λογική διάρθρωση, όχι μόνο οι προτάσεις μεταξύ τους, αλλά και οι παράγραφοι. Ο μαθητής οφείλει να ανακαλύψει εκτός από το νόημα της κάθε λέξης χωριστά, το νόημα των φράσεων και των προτάσεων και τους δεσμούς που υπάρχουν μεταξύ των προτάσεων και των παραγράφων.

Συνήθως στο γραπτό λόγο οι προτάσεις είναι μικρές γιατί έχουν μια ισχυρή λογική διάρθρωση για να διευκολύνεται η οικοδόμηση του νοήματος. Η χρήση των μικρών προτάσεων, η διαφορετική οργάνωση του λόγου, οι διαφορές στο λεξιλόγιο και στη γραμματοσυντακτική δομή των φράσεων, καθιστούν την κατανόηση ενός γραπτού κειμένου δύσκολη υπόθεση για το μαθητή (Βάμβουκας, 2001α).

Ο τρόπος οργάνωσης διαφέρει από κείμενο σε κείμενο, ανάλογα με το είδος του. Διαφορετική οργάνωση έχουν τα περιγραφικά κείμενα και διαφορετική τα αφηγηματικά ή τα επιχειρηματολογικά.

*\* Καθολικό νόημα: ο όρος αναφέρεται στην κατανόηση ενός γλωσσικού μηνύματος από τον οποιοδήποτε δέκτη, επειδή το μήνυμα είναι διατυπωμένο με λεπτομερή τρόπο που να είναι κατανοητό από όλους.*

## **2.0.1. ΟΙ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

Η ανάγνωση προσδιορίζεται από δύο γνωστικές συνιστώσες, την *αποκωδικοποίηση* και την *κατανόηση*. Αυτές οι δύο συνιστώσες είναι περισσότερο διαφοροποιημένες στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, αλλά τα επόμενα χρόνια οι δύο αυτές λειτουργίες γίνονται ταυτόχρονα. Ο αναγνώστης δηλαδή κατά τη διάρκεια της αποκωδικοποίησης ενός κειμένου, κατανοεί ταυτόχρονα προσλαμβάνοντας το σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος.

Η ικανότητα της ανάγνωσης προσδιορίζεται από το επίπεδο της συνιστώσας της αποκωδικοποίησης αλλά και της ικανότητας κατανόησης. Αποκωδικοποίηση χωρίς κατανόηση θεωρείται άσκοπη προσπάθεια, αφού σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του μηνύματος.

Επομένως, ανάγνωση θεωρείται ότι είναι ο μετασχηματισμός των γραπτών συμβόλων της γλώσσας σε ήχους και προϋποθέτει την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων σύμφωνα με ένα καθορισμένο σύστημα, αλλά και την κατανόηση τους.

Στη συνέχεια οι δύο αυτές συνιστώσες αναλύονται χωριστά σε στάδια για να κατανοηθούν καλύτερα. Επιπλέον αναλύεται και το στάδιο της κρίσης μηνύματος που είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς και συνεχούς κατανόησης πολλών και διαφορετικών κειμένων.

### **2.1.1. Στάδια αναγνωστικής δεξιότητας**

Η ανάγνωση περιλαμβάνει τρία στάδια: α) στάδιο *αποκωδικοποίησης*, β) στάδιο *κατανόησης* και γ) *κρίση μηνύματος*.

#### **2.1.1.1. Στάδιο αποκωδικοποίησης**

Η *αποκωδικοποίηση* συνίσταται στην ταύτιση των γραπτών συμβόλων και στην αναπαραγωγή της φθογγολογικής τους έκφρασης. Ένας μαθητής που μαθαίνει την τεχνική αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων της γλώσσας, δε σημαίνει ότι κατανοεί και αυτό που διαβάζει. Ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια αποκωδικοποίησης, που ο μαθητής διαβάζει αργά προσπαθώντας να ταυτίσει όσο γίνεται πιο πιστά τα γραπτά σύμβολα με την εκφορά των φθόγγων, συνήθως δε μπορεί να συλλάβει το νόημα όσων διάβασε (Βάμβουκας, 1984).

Η ικανότητα καλής αποκωδικοποίησης είναι μια ικανότητα ανούσια και χωρίς σημασία. Ο αναγνώστης μπορεί να αποκωδικοποιεί ένα αρχαίο ελληνικό κείμενο, όμως ποιο το όφελος αν δεν κατανοεί αυτό που διαβάζει;

Όμως η αποκωδικοποίηση αποτελεί το πρώτο και απαραίτητο στάδιο για την εκμάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

#### *2.1.1.2. Στάδιο κατανόησης*

Η κατανόηση αφορά κάθε μορφή επικοινωνίας, είτε πρόκειται για προφορική είτε για γραπτή. Στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε μόνο στη γραπτή μορφή επικοινωνίας.

Έτσι, το δεύτερο στάδιο αναγνωστικής δεξιότητας αναφέρεται στην κατανόηση των γραπτών συμβόλων της γλώσσας, στο επίπεδο των λέξεων, των φράσεων που υπάρχουν σε ένα κείμενο, αλλά και στο συνολικό νόημα του κειμένου. Αρχικά, λοιπόν κατανόηση σημαίνει σύλληψη των εννοιών που παριστάνουν οι λέξεις, οι οποίες θεωρούνται φορείς των μηνυμάτων. Η σύλληψη των εννοιών επιτυγχάνεται με την αναζήτηση και ανεύρεση λογικών, χωροχρονικών, ποσοτικών και ποιοτικών σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων, αντικειμένων, φαινομένων, καταστάσεων και ιδεών που παριστάνουν τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας και την ένταξη αυτών των σχέσεων σε ένα ενιαίο όλο, αφού τα μέρη εξαρτώνται από την ολότητα (Βάμβουκας, 1984, 1994). Η κατανόηση λοιπόν προκύπτει από την ανεύρεση λογικών σχέσεων των εννοιών που κρύβουν οι λέξεις.

Η ανεύρεση των λογικών σχέσεων των εννοιών ενεργοποιεί γνωστικές λειτουργίες της αντίληψης και της μνήμης που η κάθε μια ξεχωριστά επιτελεί διάφορες διεργασίες κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης. Ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης αποκωδικοποιεί τα φωνήματα, τις συλλαβές και τις λέξεις. Η αντίληψη δηλαδή συμπίπτει με το δομικό και φωνητικό επίπεδο επεξεργασίας των λέξεων.\*

*\* Μοντέλο μνήμης των Craik&Lockhart (1972). Αναφέρουν τρία επίπεδα επεξεργασίας πληροφοριών: α) δομικό επίπεδο, β) φωνητικό επίπεδο και γ) σημασιολογικό επίπεδο. Η συγκράτηση των γραπτών λέξεων αφορά το επίπεδο στο οποίο γίνεται η επεξεργασία των λέξεων αυτών. Οι λέξεις που δε συγκρατούνται ή δεν ανακαλούνται δεν έχουν επεξεργαστεί στο τρίτο επίπεδο, αλλά μόνο από το πρώτο ή το δεύτερο επίπεδο.*

Στη συνέχεια ο αναγνώστης αρχίζει να οικοδομεί το νόημα, με το να επεξεργάζεται σημασιολογικά τις φράσεις και τις προτάσεις. Η σημασιολογική επεξεργασία των φράσεων και προτάσεων γίνεται στο βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας πληροφοριών που είναι το σημασιολογικό επίπεδο (Craik & Lockhart, 1972, στο Cassells, 1995). Αυτές τις πληροφορίες ο αναγνώστης τις συγκρατεί στη μνήμη και τις ανασύρει, όταν χρειαστεί να τις παραγάγει είτε σε προφορική είτε σε γραπτή μορφή (Βάμβουκας, 1994). Η αντίληψη και η μνήμη θεωρούνται από τις πιο βασικές γνωστικές λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης.

Όμως και η προσοχή που αναφέρεται στην εστίαση της αντίληψης σε περιορισμένο πεδίο οπτικών ερεθισμάτων και η σκέψη που είναι άρρηκτα δεμένη με τη γλώσσα ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης. Χωρίς τη συγκέντρωση προσοχής, ο αναγνώστης δε μπορεί να εστιάσει στα σημεία του κειμένου που απαιτούν συγκράτηση τους στη μνήμη. Χωρίς σκέψη, ο αναγνώστης δε μπορεί να συσχετίσει, να συγκρίνει, να κατηγοριοποιήσει, να συμπτύξει το περιεχόμενο του κειμένου, ώστε να υποστεί επεξεργασία για να παραχθεί σε προφορική ή γραπτή έκφραση.

Η διαδικασία της κατανόησης ενεργοποιεί όλες τις γνωστικές λειτουργίες και συνίσταται στην ανεύρεση λογικών σχέσεων μεταξύ των στοιχείων, γεγονότων, καταστάσεων, ιδεών και γι αυτό συγκαταλέγεται στα περισσότερα τεστ νοημοσύνης, ως επιμέρους κλίμακα της λεκτικής νοημοσύνης. Επιπλέον, οι κλίμακες «ομοιότητες» και «λεξιλόγιο» που συνδέονται άμεσα με την κατανόηση, συγκαταλέγονται και αυτές στην επιμέρους κλίμακα της λεκτικής νοημοσύνης (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεξεβέγκης, Γιαννίτσας, 1997). Η ικανότητα γλωσσικής κατανόησης του ατόμου και η νοημοσύνη είναι σχέση μέρος – όλου (Βάμβουκας, 1984).

Η κατανόηση ως δεύτερο στάδιο αναγνωστικής δεξιότητας, διέρχεται από τέσσερα επίπεδα: α) *επίπεδο λέξεων*, β) *γραμματικοσυντακτικής δομής*, γ) *πρότασης* και δ) *κειμένου*.

Η κατανόηση αρχίζει από την ανεύρεση της σημασίας των λέξεων. Ο αναγνώστης πρέπει να ανακαλύψει τη σημασία των λέξεων, οι οποίες περικλείουν την έννοια. Όμως η κατανόηση δεν προκύπτει μόνο από τη γνώση της σημασίας των λέξεων. Οι λέξεις έχουν και μεταφορική σημασία, την οποία πρέπει να ανακαλύψει ο αναγνώστης και να συνδέσει

το νόημα της μεταφορικής σημασίας με το «όλον» (Βάμβουκας, 1984). Άλλωστε έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι η κατανόηση δε συνίσταται στη σύλληψη της κάθε έννοιας χωριστά και το νόημα δεν προκύπτει από την αθροιστική σύλληψη των εννοιών.

Χρειάζεται γνώση της γραμματοσυντακτικής δομής των προτάσεων. Ο αναγνώστης μπορεί να γνωρίζει τη σημασία της κάθε λέξης χωριστά, ακόμα και το μεταφορικό νόημα τους, όμως είναι αναγκαία η γνώση της θέσης των λέξεων μέσα στην πρόταση, π.χ., η πρόταση: «Ένα ποτήρι νερό» δεν έχει το ίδιο νόημα με την πρόταση: «Ένα ποτήρι νερού» πρόταση που συναντάται συνήθως σε συνταγές μαγειρικής (Βάμβουκας, 2001β). Χρειάζεται γνώση στο επίπεδο της βαθιάς δομής της πρότασης και όχι μόνο στο επίπεδο της επιφανειακής δομής. Δύο προτάσεις μπορεί να έχουν το ίδιο νόημα, όμως να έχουν διαφορετική σύνταξη, π.χ., οι δύο προτάσεις: «Ο Γιάννης έλυσε τα κορδόνια», «Τα κορδόνια λύθηκαν από το Γιάννη» έχουν διαφορετική επιφανειακή δομή όμως το νόημα των δύο προτάσεων είναι ίδιο.

Το τρίτο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης είναι η κατανόηση προτάσεων δηλαδή η ανεύρεση σχέσεων όχι μόνο μεταξύ των λέξεων μέσα στην πρόταση αλλά και στις υπόλοιπες προτάσεις. Σε αυτό το επίπεδο ο αναγνώστης μπορεί να κατανοεί το νόημα της κάθε πρότασης χωριστά, όμως να δυσκολεύεται στη σύνδεση των νοημάτων των προτάσεων. Δυσκολεύεται στην κατανόηση του «όλου» που αναφέρεται στο επόμενο επίπεδο που είναι η κατανόηση κειμένων. Η κατανόηση κειμένων είναι η πιο δύσκολη λειτουργία αφού απαιτεί κατάρκτηση των προηγούμενων τριών επιπέδων. Έτσι η πρόσκτηση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου οικοδομείται *«με τη συνεχή σύνδεση των σημασιών των λέξεων και σύμπτυξη αυτού που προηγείται και εκείνου που ακολουθεί σε μια εννοιολογική ενότητα»* (Βάμβουκας, 1984, σ. 16).

Οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στη διαδικασία της κατανόησης ενός κειμένου είναι προϊόν ανώτερων νοητικών λειτουργιών αφού ο αναγνώστης πρέπει να χωρίσει το κείμενο σε νοηματικές ενότητες, οι οποίες δεν προκύπτουν από τα σημεία στίξης, τη λεξιλογική και συντακτική δομή, αλλά από τη γνωστική ή σημασιολογική επεξεργασία του κειμένου. Ο αναγνώστης αυτές τις νοηματικές ενότητες πρέπει να τις συσχετίσει και να τις συνδέσει μεταξύ τους, να τις εντάξει και να τις οργανώσει σε ένα ενιαίο όλο, όπου το ενιαίο όλο είναι περισσότερο από το άθροισμα των επιμέρους ενοτήτων.

Η οργάνωση αυτών των νοηματικών ενοτήτων εξαρτάται από τις γνώσεις, οι οποίες



ενυπάρχουν στα «σχήματα»\* (Hayes, 1994, Hartland, 1995). Η συσχέτιση, σύνδεση, ένταξη και οργάνωση των νέων πληροφοριών με το γνωστικό απόθεμα που ενυπάρχει στα σχήματα, τα τροποποιεί και δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοεί όλο και περισσότερο κάθε φορά που επιδίδεται σε αναγνωστική δραστηριότητα. Η κατανόηση που επέρχεται μέσω της μελέτης διαφορετικών ειδών κειμένων οδηγεί σε όλο και περισσότερη κατανόηση, σε σημείο που ο αναγνώστης μπορεί να συνδιαλλάγεται με το γράφοντα του κειμένου και να ασκεί κριτική για το περιεχόμενο του κειμένου (τρίτο στάδιο αναγνωστικής κατανόησης).

### *2.1.1.3. Κρίση μηνύματος.*

Η κρίση του μηνύματος προϋποθέτει όχι μόνο την κατανόηση του μηνύματος, αλλά και τη συνδιαλλαγή του δέκτη του μηνύματος, που είναι ο αναγνώστης με τον πομπό του μηνύματος, που είναι ο γράφων. Η κρίση του μηνύματος προϋποθέτει κατανόηση των όσων έχουν γραφεί και χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στο μήνυμα. Ο αναγνώστης που έχει φτάσει στο τελευταίο στάδιο της αναγνωστικής δεξιότητας σκέφτεται πάνω στις ιδέες, σκέψεις, πληροφορίες που στέλνει ο πομπός και τις αποδέχεται ή τις απορρίπτει και τις συμπληρώνει ανάλογα με τη στάση του (Βάμβουκας, 1984). Για την υιοθέτηση κριτικής στάσης του αναγνώστη απέναντι στο μήνυμα, χρειάζεται αποστασιοποίηση, περισυλλογή, εμπειρία, αλλά και γνώσεις του ίδιου του αναγνώστη πάνω στο μήνυμα που έχει γραφεί, ώστε να επιτευχθεί ο τελικός στόχος της επικοινωνίας.

*\* Σχήματα: πακέτα πληροφοριών που περιέχουν πληροφορίες για γεγονότα, καταστάσεις και πράξεις. Έτσι ένα σχήμα μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο γεγονός ή τύπο γεγονότος που συμπεριλαμβάνει αναπαραστάσεις των προηγούμενων ενεργειών, ιδεών, γνωμών και γνώσεων για το γεγονός. Στα σχήματα αποθηκεύεται η λεξιλογική, συντακτική και σημασιολογική γνώση με τη μορφή σημασιολογικών δικτύων και η συγκράτηση των πληροφοριών γίνεται στη μακρόχρονη μνήμη σε ένα τύπο που ονομάζεται σημασιολογική μνήμη. Το πρωταρχικό σχήμα αναπτύσσεται στη βρεφική ηλικία από την πρώτη διαφοροποίηση ανάμεσα στο Εγώ και το μη Εγώ.*

Στις περιπτώσεις που ο αναγνώστης κατανοεί το σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος και το συσχετίζει με προηγούμενη γνώση, είναι πολύ δύσκολο να εκβιαστεί από το μήνυμα ακόμα κι αν είναι άρτια γραμμένο και τεκμηριωμένο.

Η κριτική στάση του αναγνώστη απέναντι στο μήνυμα επιτυγχάνεται με τη μάθηση και την άσκηση, αφού έχει προηγηθεί διδασκαλία και άσκηση στην ανάγνωση σε ποικίλους τομείς. Στο στάδιο αυτό δε φτάνουν πολλοί από τους δέκτες του μηνύματος, επειδή απαιτεί: α) ενεργοποίηση ανώτερων νοητικών λειτουργιών και β) διδασκαλία για κριτική στάση απέναντι στο μήνυμα, π.χ., άσκηση στην κρίση του μηνύματος, αφού έχει προηγηθεί συζήτηση, συσχέτιση των ιδεών του μηνύματος με άλλες ιδέες, σεβασμός των απόψεων του άλλου. Προπάντων προϋποθέτει όμως διάθεση, ετοιμότητα σκέψης, περιέργεια, επιμονή και υπομονή, ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής και εστίασης σε κύρια σημεία του κειμένου.

### ***3.0.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση***

Η γλωσσική ανάπτυξη συντελείται μέσα στην οικογένεια μέσω της αλληλεπίδρασης του βρέφους με τους σημαντικούς άλλους και προπάντων με τη μητέρα, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τη μητέρα επηρεάζει τη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική του ανάπτυξη, παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η κατανόηση του κόσμου που περιβάλλει το παιδί και καθορίζει την προσωπικότητα του και τον τρόπο που αντιδρά στις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Η διανοητική λειτουργία που είναι απαραίτητη για τη μάθηση του γραπτού λόγου, δε διαχωρίζεται από συναισθήματα, επιθυμίες, ενορμήσεις, κίνητρα, φαντασιώσεις και λίμπιντο (Κορντιέ, 1995).

Το σχολείο είναι η συνέχεια της οικογενειακής μέριμνας. Σκοπός της οικογένειας που αποτελεί και μερικούς από τους σκοπούς του σχολείου είναι η περαιτέρω ανάπτυξη της προσωπικότητας του, η διαπαιδαγώγηση και διαμόρφωση του ανθρώπου ως αυτόνομου όντος μέσα στην κοινωνία. Ο τρόπος που αντιμετωπίζει το παιδί το σχολείο είναι αυτός που έμαθε μέσα στην οικογένεια. Όσο πιο καλά προετοιμασμένο είναι, τόσο πιο πολύ θα ανταποκριθεί στον τομέα της μάθησης. Τα παιδιά που δεν είναι καλά προετοιμασμένα για το σχολείο τους λείπει η αυτοσυγκέντρωση και η προσοχή (Άντλερ, 1990), ικανότητες

απαραίτητες για τη μάθηση του γραπτού λόγου, αφού ο γραπτός λόγος είναι μια επίπονη, δύσκολη διαδικασία και αφορά όλα τα μαθήματα (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση είναι πολλοί και διαπλέκονται μεταξύ τους σε τέτοιο βαθμό που να είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η επίπτωση που ασκεί ξεχωριστά ο ένας παράγοντας (Βάμβουκας, 1984). Γι αυτό το λόγο αναλύονται χωριστά οι παράγοντες που ανάγονται στον αναγνώστη και οι παράγοντες που ανάγονται στο κείμενο.

### ***3.1.1. Παράγοντες που ανάγονται στον αναγνώστη***

Παράγοντες που ανάγονται στον αναγνώστη και επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση είναι: α) Η ετοιμότητα. Η ετοιμότητα περιλαμβάνει φυσιολογικούς παράγοντες, όπως ωριμότητα εγκεφάλου, πλευρίωση, οπτική - ακουστική αντίληψη και διάκριση των λέξεων, αισθητηριακή κατάσταση και ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή β) κοινωνικό περιβάλλον. Το κοινωνικό περιβάλλον περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Από το κοινωνικό περιβάλλον εξαρτάται ο λεξιλογικός πλούτος, η συναισθηματική κατάσταση, τα κίνητρα και η προσωπικότητα γ) φυσικό περιβάλλον (φωτισμός, αερισμός, θερμοκρασία, διακόσμηση) (Βάμβουκας, 1984).

#### ***3.1.1.1. Ετοιμότητα***

Η ετοιμότητα του παιδιού για να δεκτεί τη διδασκαλία του γραπτού λόγου αναφέρεται: α) στη *νευροψυχολογική ωριμότητα* δηλαδή την επικράτηση του ενός ημισφαιρίου του εγκεφάλου και την πλευρίωση, β) στη *γραφοφωνολογική ενημερότητα*, την οπτική και ακουστική αντίληψη και διάκριση και την ποιότητα του λόγου γ) στη *νοητική ωριμότητα* δηλαδή τη γενικότερη νοητική ικανότητα, να μπορεί να συσχετίζει έννοιες, δ) στην *ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή* (Τζουριάδου, 1979).

*Νευροψυχολογική ωριμότητα.* Η νευροψυχολογική ωριμότητα ως όρος συμπίπτει με την ωριμότητα του εγκεφάλου να δεκτεί τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και περιλαμβάνει: την *πλευρίωση* δηλαδή την πλευρά του σώματος που προτιμάει το παιδί, είτε δεξιόπλευρη είτε αριστερόπλευρη, τον *οπτικο-κινητικό συντονισμό*, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να εκτελεί λεπτές κινήσεις των μυών, που αρμόζουν στα εκάστοτε αισθητηριακά δεδομένα και τη *διάκριση αριστερού δεξιού*.

Η *γραφοφωνολογική ενημερότητα* αναφέρεται στο βαθμό συνειδητοποίησης του παιδιού ότι ο προφορικός και γραπτός λόγος συντίθεται από ακουστικές και οπτικές μονάδες: τα φωνήματα-φθόγγους και τα γραφήματα-γράμματα. Με βάση τη γραφοφωνολογική αξιολόγηση είναι δυνατόν να εντοπιστούν αισθητηριακές ανωμαλίες, αλλά και η δίοδος επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο μαθητής -ακουστική ή οπτική- και επιπλέον τυχόν δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση.

*Νοητική ωριμότητα.* Η νοητική ωριμότητα αναφέρεται στο βαθμό της πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού, που πρέπει να συμβαδίζει με τη χρονολογική του ηλικία. Η πνευματική του ηλικία δηλαδή πρέπει σχεδόν να συμβαδίζει με τη χρονολογική του ηλικία, όπως προκύπτει από τα σκορ των τεστ νοημοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τεστ νοημοσύνης που μετρούν το επίπεδο της πνευματικής ικανότητας του παιδιού περιλαμβάνουν γλωσσικές κλίμακες.

Η *ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή* καθορίζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και αποτελεί προϋπόθεση να δεχτεί το παιδί τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται στο οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον συναισθηματικά στερημένο ή και ασταθές, με έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του, δε θα μπορέσει το παιδί να διανύσει με επιτυχία τα στάδια ανάπτυξης του Εγώ και δε θα έχει ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή.

Η ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή προϋποθέτει τη δόμηση ενός ισχυρού Εγώ, ενός Εγώ που θα μπορεί να ανταπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις, θα αντέχει τις ματαιώσεις, τα θετικά αλλά και τα αρνητικά συναισθήματα, θα συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης, θα θέτει στόχους για το μέλλον. Αντίθετα, η ψυχοσυναισθηματική ανωριμότητα θα έχει ως αποτέλεσμα τη δόμηση ενός ανίσχυρου και αδύναμου Εγώ, το οποίο θα επηρεάσει όλους τους τομείς της ανάπτυξης, το συναισθηματικό, το γνωστικό και τον κοινωνικό τομέα.

Επομένως ένα παιδί με αδύναμο Εγώ, θα υιοθετήσει συμπεριφορές τέτοιες που θα έχουν επιπτώσεις στον τομέα της μάθησης. Αν λάβουμε υπόψη μας τις δυσκολίες που παρουσιάζει η διδασκαλία του γραπτού λόγου και τις δεξιότητες που απαιτούνται, όπως δεξιότητες προσοχής, αντοχή στη ματαίωση, έλεγχο των παρορμήσεων, τότε μπορούμε να καταλάβουμε ότι το παιδί αυτό έρχεται στο σχολείο με «ελλείμματα» στο συναισθηματικό γνωστικό και κοινωνικό τομέα. Αυτά τα ελλείμματα θα παραμείνουν –

αν δεν υπάρξει έγκαιρη παρέμβαση- και θα έχουν επίπτωση σε ολόκληρη την προσωπικότητά του.

Οι δυσκολίες στη μάθηση του γραπτού λόγου μπορεί να αποτελούν πρωτογενείς ή δευτερογενείς αιτίες (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991, Βάμβουκας, 1988α). Οι συναισθηματικές διαταραχές στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, μπορεί να είναι είτε το αποτέλεσμα των δυσκολιών στη μάθηση του γραπτού λόγου, είτε να αποτελούν πρωτογενείς αιτίες των δυσκολιών μάθησης.

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες μάθησης οφείλονται σε παράγοντες που συνδέονται με το οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερα σχέσεις /τρόπος προσκόλλησης με τη μητέρα, αφού ο ψυχοσυναισθηματικός τομέας πάνω στον οποίο δομείται η προσωπικότητα του ατόμου αποτελεί τη βάση των γνωστικών δεξιοτήτων.

Έτσι, αν ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στο γραπτό λόγο, αυτές πρέπει να αντιμετωπιστούν νωρίς για να μη διαιωνίζονται από τάξη σε τάξη. Η αντιμετώπιση με την έννοια της παρέμβασης στις δυσκολίες αυτές είναι ανάλογη με το βαθμό και την ποιότητα του «ελλείμματος».

Η έγκαιρη παρέμβαση στο σχολείο και την οικογένεια θα συμβάλλει στην άρση των δυσκολιών που συναντά όχι μόνο στο σχολείο-σε επίπεδο μάθησης- αλλά και στις σχέσεις με συνομήλικους στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.

### *3.1.1.2. Κοινωνικό περιβάλλον*

Το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη και το γλωσσολογικό πλούτο του παιδιού. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί η οικογένεια, αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον με το οποίο επικοινωνεί το παιδί συμβάλλουν και επηρεάζουν την πορεία του παιδιού στη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη (*περιορισμένος και επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας*) (Bernstein, 1974, Labov, 1970, 1973, στο Hartland, 1995). Η φτώχεια γλωσσικής έκφρασης αν συνυπάρξει με τη συναισθηματική φτώχεια έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, η οποία εκδηλώνεται είτε με απόσυρση από τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις σχέσεις με συνομήλικους, είτε με επιθετική συμπεριφορά η οποία παρεμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους.

### *3.1.1.2. Φυσικό περιβάλλον*

Το φυσικό περιβάλλον αναφέρεται στις συνθήκες που εκτυλίγεται η διδασκαλία του γραπτού λόγου. Ο επαρκής φωτισμός, η θερμοκρασία, η ατμόσφαιρα επηρεάζουν τη μάθηση του γραπτού λόγου, (Βάμβουκας, 1984), αλλά δεν αποτελούν πρωτογενείς αιτίες. Απλά επηρεάζουν διευκολύνοντας ή δυσχεραίνοντας τη διαδικασία της μάθησης.

### *3.1.1.3. Κίνητρα/στάσεις/ενδιαφέροντα*

Τα κίνητρα αναφέρονται στην προτροπή και στην αμοιβή, αλλά και στη συνειδητοποίηση του παιδιού για τις λειτουργίες του γραπτού λόγου. Παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον «που διαβάζει» θεωρούν φυσιολογική την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τα παιδιά αυτά συνειδητοποιούν το σκοπό της ανάγνωσης και της γραφής και προτρέπονται από μόνα τους να μάθουν. Αν πάρουμε υπόψη μας το γεγονός ότι ο κόσμος που μας περιβάλλει είναι γεμάτος με γραπτά μηνύματα, τότε παρέχονται οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες στο παιδί να μάθει αβίαστα και ευκολότερα ανάγνωση και γραφή. Η ύπαρξη κινήτρων καθορίζει και τη στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση του γραπτού λόγου. Το ενδιαφέρον για μάθηση είναι το αποτέλεσμα της ύπαρξης κινήτρων και στάσης.

Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να διερευνάται ο ρόλος των κινήτρων στη μάθηση και ιδιαίτερα η σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, στις διαδικασίες αυτορρύθμισης, και στις γνωστικές διαδικασίες (Eccles, Wigfield, Schiefele, 1989).

Είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά, επειδή τα κίνητρα συνδέονται με διαδικασίες αυτορρύθμισης, οι οποίες αποτελούν τη βάση του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ.

Τα κίνητρα συνδέονται με την αυτορρύθμιση (Zimmermann, 1989 στο Eccles, Wigfield, Schiefele, 1989). Η ύπαρξη κινήτρων στην αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά έχει επίπτωση στην ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης, στη χρησιμοποίηση μεταγνωστικών ικανοτήτων και στην επίτευξη των στόχων. Τα χαρακτηριστικά της αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφοράς είναι: α) η *χρησιμοποίηση στρατηγικών αυτορρύθμισης*, η οποία διευκολύνει την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης και στην επίδωξη στόχων, β) η *εμπιστοσύνη για την*

*αυτοαποτελεσματικότητα τους και γ) η επιδίωξη ατομικών στόχων.* Οι διαδικασίες που εμπλέκονται στην αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά είναι: α) *αυτοπαρατήρηση* δηλαδή παρακολούθηση των δραστηριοτήτων (Zimmerman, 1989, Carven & Scheier, στο Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α) β) *αυτοκριτική* δηλαδή εκτίμηση της επίδοσης και γ) *αντίδραση ανάλογα με τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα* (Zimmerman, 1989, στο Eccles, Wigfield, Schiefele, 1989).

Η αυτορρύθμιση *εμπεριέχει και γνωστικές πλευρές, αφού η εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία απαιτεί κινητοποίηση, εκτίμηση των αποτελεσμάτων, αντίδραση ανάλογα με την έκβαση του αποτελέσματος και ρύθμιση συμπεριφοράς για το επόμενο βήμα.* Αυτές οι διαδικασίες απαιτούν ανώτερες διεργασίες σκέψης, γι αυτό οι πολύ μικροί μαθητές συνήθως *δε μπορούν να συμμετάσχουν σε πολύπλοκα έργα, όπως αυτά των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου* (Eccles, Wigfield, Schiefele, 1989).

Οι γνωστικές διαδικασίες *αλληλεπιδρούν με τα συναισθήματα και τα κίνητρα, επειδή η καταβολή προσπάθειας απαιτεί αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά που εμποδίζει τη χαμηλή επίδοση, αυξάνει τη σχολική επίδοση και περιλαμβάνει έλεγχο (=ρύθμιση) συναισθημάτων, αναβολή ικανοποίησης και ενεργοποίηση των γνωστικών διαδικασιών.*

Όμοια, τα εσωτερικά κίνητρα, τα χαμηλά επίπεδα άγχους και η επικέντρωση στη μάθηση *εμποδίζουν τη χαμηλή επίδοση και αυξάνουν τη σχολική επίδοση, καθώς και η κατανόηση από μεριάς του μαθητή ότι η καταβολή προσπάθειας και η αίσθηση του ελέγχου συμβάλλει στην ικανοποιητική επίδοση του στο σχολείο.* Η κατανόηση αυτή είναι αποτέλεσμα αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφοράς και γνωστικών στρατηγικών (Carr & Borkowski, 1989, Carr, Borowski, & Maxwell, 1991, στο Eccles, Wigfield, Schiefele, 1989). Γενικότερα η χρήση γνωστικών στρατηγικών, που αναπτύχθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και τα υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης που χαρακτηρίζουν τους μαθητές με υψηλή ανθεκτικότητα και μέτριο επίπεδο ελέγχου του Εγώ, έχουν άμεση επίπτωση στη σχολική επίδοση (Eccles, et al., 1989).

#### *3.1.1.4. Συναισθήματα*

Κατά τη διάρκεια της μάθησης του γραπτού λόγου, οι πληροφορίες που προσλαμβάνονται, επεξεργάζονται από το μαθητή, μετασηματίζονται, συγκρατούνται, ταξινομούνται, συγκρίνονται, και αποθηκεύονται στη μνήμη. Τα αρνητικά συναισθήματα, π.χ., θυμός, λύπη και ιδιαίτερα η αδυναμία ρύθμισής τους υπερνικούν τη

συγκέντρωση προσοχής και έτσι τα θυμωμένα ή λυπημένα παιδιά δεν προσλαμβάνουν σωστά τις πληροφορίες και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν για να διαβάσουν ή να γράψουν. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα παρεμβάλλονται στην εργαζόμενη μνήμη και είναι δύσκολη η συγκράτηση πληροφοριών (Goleman, 1998).

Τα συναισθήματα επιδρούν στις γνωστικές διαδικασίες και ιδιαίτερα στις διαδικασίες που αφορούν την εστίαση προσοχής, ανάκληση μνήμης, εκτίμηση και επιλογή αντίδρασης, λογική ικανότητα και στη διαδικασία της σκέψης (Bugental & Goodnow, 1998, Zajonc & Marcus, 1984). Αυτές οι διαδικασίες επηρεάζουν τη μάθηση του γραπτού λόγου. Έχει γίνει αναφορά στο προηγούμενο κεφάλαιο για το ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα ιδιαίτερα η συναισθηματική αυτορρύθμιση στη δόμηση του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση αποτελεί τη βάση άλλων διαδικασιών όπως εμπλοκή σε έργο, ικανότητα συγκέντρωσης, διατήρηση αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα (Shields, Cicchetti & Ryan, 1994) και βοηθά να εδραιωθεί η διατήρηση της ομοιόστασης που επιτρέπει στα άτομα να συνδέονται με το περιβάλλον και τους άλλους (Eisenberg & Fabes, 1992).

Επομένως οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους, στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, είτε προς την κατεύθυνση του υπερβολικού ελέγχου του Εγώ είτε προς την κατεύθυνση της έλλειψης ελέγχου του Εγώ, θα παρουσιάσουν μειωμένη επίδοση στο γραπτό λόγο. Τα προβλήματα συμπεριφοράς που συνήθως εμφανίζονται στους μαθητές αυτούς είτε στις διαπροσωπικές τους σχέσεις είτε με τον εαυτό τους είναι το αποτέλεσμα της δυσμενούς κατάστασης στην οποία έχουν περιέλθει.

### *3.1.1.5. Προσωπικότητα*

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού μπαίνουν τα θεμέλια της προσωπικότητας, τότε δομείται το Εγώ σταδιακά, μέσα από τη συναισθηματική αλληλεπίδραση με τους σημαντικούς άλλους. Η ποιότητα της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης θα επηρεάσει αργότερα και τον κοινωνικό και το γνωστικό τομέα.

Η οικογένεια με τις μεθόδους ανατροφής, με τον τρόπο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της θέτει τις βάσεις της αυτορρύθμισης, που αποτελούν τη βάση του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ και γενικότερα συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ θεωρούνται



θεμελιώδεις διαστάσεις της προσωπικότητας, η οποία αποτελείται από συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη μάθηση του γραπτού λόγου.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι για τη μάθηση του γραπτού λόγου, είναι απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή σε αυτήν, η οποία επηρεάζεται από φυσιολογικούς παράγοντες, από συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, από το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, από τα κίνητρα, τις στάσεις και τα ενδιαφέροντα του.

Πρωταρχικό ρόλο όμως παίζει το «περιβάλλον» στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί και το οποίο καθορίζει τη συναισθηματική προσαρμογή του στο σχολείο, από την οποία θα εξαρτηθεί η περαιτέρω πορεία προς τη μάθηση.

### ***3.1.2. Παράγοντες που ανάγονται στο κείμενο***

#### *3.1.2.1. Τυπογραφική παρουσίαση*

Η τυπογραφική παρουσίαση του κειμένου αναφέρεται στο μέγεθος των γραμμμάτων, το μήκος των σειρών- διαστήματα ανάμεσα στις σειρές λέξεις, και στην ύπαρξη τίτλων, εικόνων και σχεδίων.

*Μέγεθος γραμμμάτων:* Το μέγεθος των γραμμμάτων έχει επίπτωση στη κατανόηση ενός κειμένου. Ένα κείμενο που τα γράμματα είναι τυπωμένα σε μεγάλο μέγεθος, βοηθά τους μαθητές ιδιαίτερα της Α΄ τάξης να αναπαριστάνουν 1-2 γράμματα σε κάθε προσήλωση, ώστε να μπορούν να τα διαβάσουν. Στην ηλικία αυτή των πέντε με έξι χρόνων οι οφθαλμικές κινήσεις των μικρών παιδιών σε οπτικά ερεθίσματα καλύπτουν μεγάλη απόσταση. Αν λοιπόν τα γράμματα που απαρτίζουν μία λέξη είναι μικρά, σε κάθε προσήλωση οι μικροί μαθητές θα προσελάμβαναν πάνω από τέσσερα γράμματα που θα έπρεπε να αναγνωριστούν.

Όμως, οι μικροί μαθητές για να διαβάσουν μια λέξη, πρέπει να συγκρατήσουν στη βραχύχρονη μνήμη τα γράμματα που προσλαμβάνονται σε κάθε προσήλωση, μέχρι να διαβαστούν όλα. Αν λοιπόν σε κάθε προσήλωση τα γράμματα είναι 6 ή και 8, δε θα μπορέσουν να τα αναγνωρίσουν και να διαβάσουν τη λέξη. Αν τα γράμματα είναι μεγάλου μεγέθους, οι μικροί μαθητές αναγνωρίζουν 1-2 γράμματα σε κάθε προσήλωση και μπορούν να τα συγκρατήσουν στη βραχύχρονη μνήμη μέχρι να διαβαστεί όλη η λέξη (Πόρποδας, 2002).

*Μήκος σειρών - διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις:* Τα διαστήματα ανάμεσα στις σειρές και τις λέξεις αφορούν τους μικρούς μαθητές της Α΄ Δημ. Το μήκος των σειρών δεν ενδείκνυται να ξεπερνά τα 10-12 εκατοστά, επειδή δυσχεραίνεται η ανάγνωση. Επίσης η απόσταση μεταξύ των λέξεων θα πρέπει να έχει μονό διάστημα, αφού με το διπλό διάστημα υπάρχει μεγάλο κενό μέχρι την επόμενη λέξη και οι μικροί μαθητές ψάχνουν με τα μάτια τους την επόμενη λέξη για να τη διαβάσουν. Αυτό είναι εμφανές όταν οι μικροί μαθητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αλλάζουν σειρά (Βάμβουκας, 1984).

*Υπαρξη τίτλων, εικόνων και σχεδίων:* Η ύπαρξη τίτλων, εικόνων και σχεδίων γενικά βοηθούν την κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου, αφού οι τίτλοι, οι εικόνες και τα σχέδια αναφέρονται στο περιεχόμενο του μαθήματος. Όμως διαφορετικοί τύποι τίτλων και εικόνων (ελλιπείς ή πλήρεις) επηρεάζουν διαφορετικά την κατανόηση ενός εύκολου ή δύσκολου κειμένου. Οι ολοκληρωμένες εικόνες π.χ., δεν είναι αναγκαίες σε όλα τα κείμενα, αφού διασπούν την προσοχή μερικών μαθητών, δε δίνουν σημασία στο κείμενο και εξάγουν την πληροφορία από την εικόνα (Φιλίππατου, 1995).

### *3.1.2.2. Λεξιλόγιο*

Η κατανόηση ενός κειμένου επηρεάζεται από τις πολύχρηστες ή σπάνια χρησιμοποιούμενες λέξεις που περιέχονται στο κείμενο. Αν ένα κείμενο περιέχει λέξεις που είναι άγνωστες στον αναγνώστη, τότε δε θα μπορέσει ο αναγνώστης να κατανοήσει το κείμενο, αφού οι λέξεις αυτές θα εμποδίζουν την πρόσληψη του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου (Βάμβουκας, 1984).

Η κατανόηση εξαρτάται από το πόσες τέτοιες λέξεις είναι άγνωστες και από τη θέση που κατέχουν στο κείμενο. Αν οι άγνωστες λέξεις είναι λέξεις – κλειδιά στο κείμενο, τότε δυσχεραίνεται η κατανόηση για τον αναγνώστη. Πολλές φορές όμως η κατανόηση συντελείται, αφού ο αναγνώστης μπορεί να ανακαλύψει το νόημα των άγνωστων φράσεων ή λέξεων από τα συμφραζόμενα. Αυτό όμως αποτελεί συνάρτηση του λεξιλογικού πλούτου, της αναγνωστικής ευχέρειας και των γνωστικών ικανοτήτων του αναγνώστη.

Η πρόσληψη του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου με άγνωστες λέξεις αφορά τους έμπειρους αναγνώστες κι όχι τους αρχάριους. Οι αρχάριοι αναγνώστες κατανοούν κείμενα που χρησιμοποιούν συχνόχρηστες και οικείες λέξεις, όπως επίσης και οι αναγνώστες με φτωχό λεξιλόγιο (Βάμβουκας, 1984).

### 3.1.2.3. Γραμματική και συντακτική δομή

Κατανόηση σημαίνει πρόσληψη του σημασιολογικού περιεχομένου μιας λέξης, μιας πρότασης ενός κειμένου.

Για να κατανοηθεί λοιπόν το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας λέξης, μιας πρότασης, ενός κειμένου είναι απαραίτητη όχι μόνο η επεξεργασία της γραφημικής και φωνημικής ταυτότητας των λέξεων που απαρτίζουν ένα κείμενο, η οποία είναι απαραίτητη, αλλά και γνώση των γραμματικών τύπων και της συντακτικής δομής του κειμένου, όταν ο αναγνώστης έχει μπροστά του μια πρόταση. Με λίγα λόγια χρειάζεται να γίνει επεξεργασία της πρότασης στο επίπεδο της βαθιάς δομής, η οποία αναφέρεται στο σημασιολογικό περιεχόμενο της. Η επιφανειακή δομή μιας πρότασης αναφέρεται στη φωνολογική δομή της. Έτσι μια πρόταση μπορεί να είναι γραμμένη με δύο τρόπους αλλά το νόημα να είναι ακριβώς το ίδιο. Π.χ., «Οι οικοδόμοι έχτισαν ένα σπίτι» (χρήση ενεργητικής σύνταξης). Το νόημα είναι το ίδιο αν η πρόταση γραφεί με χρήση της παθητικής σύνταξης: «Το σπίτι χτίστηκε από τους οικοδόμους». Όμως η πρώτη πρόταση κατανοείται ευκολότερα επειδή η σύνταξη είναι απλούστερη και χρησιμοποιείται περισσότερο στον προφορικό λόγο. Στο γραπτό λόγο είναι αρκετά συχνή η χρήση προτάσεων με παθητική σύνταξη και η κατανόηση δυσχεραίνεται αν ο αναγνώστης δεν προβεί σε επεξεργασία της βαθιάς δομής της πρότασης (Chomski, 1959 στο Βάμβουκας, 1984).

Η συμβολή του Chomski στη γλωσσική κατανόηση υπήρξε σημαντική για αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνει περιγραφή της θεωρίας του. Ο Chomski ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματιστικής γραμματικής η οποία αναφέρεται στη γνώση της γραμματικής της γλώσσας, για να μπορέσουμε να βρούμε τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις και για να ανακαλύψουμε το σημασιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων. Έτσι μια πρόταση μπορεί να είναι γραμματικά σωστή, αλλά όχι και συντακτικά. Η γλώσσα λοιπόν διέπεται από *μετασχηματιστικούς κανόνες* που οι άνθρωποι οφείλουν να ξέρουν για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Για τη σύλληψη του νοήματος μιας πρότασης, ο αναγνώστης πρέπει να αναλύσει την πρόταση σ' αυτά τα δύο επίπεδα, που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

#### 3.1.2.4. Το αναγνωστικό υλικό

Το θέμα στο οποίο αναφέρεται το κείμενο είναι συνάρτηση των γνώσεων του αναγνώστη, αλλά και των ενδιαφερόντων που έχει. Αν το θέμα είναι οικείο στον αναγνώστη, τότε η κατανόηση είναι ευκολότερη. Ένας μαθηματικός θα κατανοήσει ευκολότερα ένα κείμενο που αναφέρεται στα μαθηματικά, παρά αν το κείμενο αυτό αναφέρεται στη δομή της γλώσσας. Το κείμενο που αναφέρεται στα μαθηματικά περιέχει λέξεις και όρους γνωστούς στον αναγνώστη, αφού υπάρχουν τα ανάλογα σχήματα στη μνήμη και η επιπλέον γνώση που θα προσλάβει από το κείμενο θα τροποποιήσει τα ήδη υπάρχοντα σχήματα.

Όμοια αν ένα κείμενο προκαλεί ενδιαφέρον σε ένα παιδί επειδή το περιεχόμενο του αναφέρεται σε θέμα που το ενδιαφέρει, π.χ., παιχνίδια, τότε θα επιστήσει την προσοχή του και θα κατανοήσει το περιεχόμενό του.

### **Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση**

#### **1. Παράγοντες που ανάγονται στον αναγνώστη**

##### **Ετοιμότητα**

**Φυσιολογικοί παράγοντες:** α) νευροψυχολογική ωριμότητα, δηλαδή ωριμότητα εγκεφάλου, πλευρίωση, οπτικοκινητικός συντονισμός, β) διάκριση αριστερού-δεξιού, γ) γραφοφωνολογική ενημερότητα, δηλαδή οπτική και ακουστική αντίληψη και διάκριση, δ) αισθητηριακή κατάσταση, ε) ποιότητα του λόγου, στ) νοητική ωριμότητα γ) ικανοποιητική συναισθηματική προσαρμογή.

**Κοινωνικοί παράγοντες:** α) γλωσσικό περιβάλλον (λεξιλογικός πλούτος), β) συναισθήματα, γ) Κίνητρα/στάσεις/ενδιαφέροντα, δ) προσωπικότητα.

**Φυσικό περιβάλλον:** α) επαρκής φωτισμός, β) θερμοκρασία, γ) ατμόσφαιρα.

#### **2. Παράγοντες που ανάγονται στο κείμενο**

α) τυπογραφική παρουσίαση, β) Λεξιλόγιο, γ) γραμματική και συντακτική δομή, δ) το αναγνωστικό υλικό.

Πίνακας 6: Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

#### **4.0.1. ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ**

Ο γραπτός λόγος είναι συμβατικός και συμβολικός λόγος επικοινωνίας. Η αφηρημένη φύση του συμβολικού συστήματος που χαρακτηρίζει το γραπτό λόγο καθιστά την εκμάθησή του μια διαδικασία δύσκολη και επίπονη. Για την αντίληψη των γραπτών λέξεων του κειμένου είναι αναγκαίο το παιδί να έχει διαμορφώσει «μια εσωτερική λειτουργική διαφοροποίηση» των εννοιών, δηλαδή να έχει τη σχηματική, εικονική και συμβολική αναπαράσταση της έννοιας (Πόρποδας, 1996α) π.χ., για την έννοια «σπίτι» το παιδί πρέπει να έχει διαφοροποιήσει την έννοια από το αντικείμενο, από την εικόνα ή το σχέδιο και από τη γραπτή λέξη. Σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται και η δυσκολία του γραπτού λόγου, το επίπεδο αναπαράστασης της πραγματικότητας. Το πρώτο επίπεδο αναπαράστασης είναι το σχηματικό ή εικονικό, που εύκολα ένα μικρό παιδί αναγνωρίζει το «σπίτι» από το σχήμα ή την εικόνα. Όμως τα γραπτά σύμβολα που σχηματίζουν τη λέξη σπίτι, δεν έχουν καμία σχέση με το αντικείμενο «σπίτι», αφού δε μοιάζει με αυτό.

Το νευρικό σύστημα μεσολαβεί για τη διαμόρφωση της εσωτερικοποιημένης αναπαράστασης των οπτικών ερεθισμάτων, που είναι οι λέξεις. Αφού το παιδί έχει διαμορφώσει μια εσωτερική λειτουργική διαφοροποίηση εννοιών, για να μπορέσει να διαβάσει μια πρόταση, πρέπει να έχει αποκτήσει γνώση γραφημάτων, γνώση των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας, γνώση του σημασιολογικού περιεχομένου των γραπτών λέξεων και γνώση του λεξιλογίου της γλώσσας του.

Στην αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση όλων των γνωστικών λειτουργιών δηλαδή της αντίληψης, της προσοχής, της μνήμης, της σκέψης και της γλώσσας. Από αυτές τις γνωστικές λειτουργίες είναι τελείως απαραίτητες η *αντίληψη* και η *μνήμη*.

##### **4.1.1. Αντίληψη**

Η αντίληψη αφορά την πρόσληψη των εξωτερικών ερεθισμάτων από τους αισθητηριακούς υποδοχείς. Βέβαια δεν προσλαμβάνονται όλοι οι εξωτερικοί ερεθισμοί, αλλά γίνεται επιλογή, και οργάνωση αυτών των ερεθισμάτων ώστε τα στοιχεία αυτά να

κωδικοποιηθούν, να γίνει επεξεργασία τους από το κεντρικό νευρικό σύστημα, να συγκρατηθούν στη μνήμη και να αναγνωριστούν.

Η επεξεργασία του γραπτού λόγου συντελείται με τη συμβολή πέντε βασικών γνωστικών μηχανισμών: την *κωδικοποίηση*, την *αναπαράσταση*, την *ανάσυρση*, την *αξιολόγηση* και *έκφραση* (Πόρποδας, 1996α).

*Κωδικοποίηση:* Πρόκειται για το αρχικό και πολύ σημαντικό στάδιο γνωστικής επεξεργασίας του γραπτού λόγου, γιατί από το στάδιο αυτό εξαρτάται η αποτελεσματικότητα της περαιτέρω επεξεργασίας. Η κωδικοποίηση αναφέρεται στην εσωτερικοποίηση και τη γνωστική επεξεργασία των οπτικών συμβόλων που προσλαμβάνονται μέσω των αισθητηρίων οργάνων. Το συμβολικό οπτικό ερέθισμα που είναι το γραπτό κείμενο ερεθίζει τον αμφιβληστροειδή χιτώνα του ματιού και μετασχηματίζεται σε κώδικα άλλης μορφής. Περιλαμβάνει δύο φάσεις: Την αισθητηριακή αναπαράσταση ή εικονική μνήμη, όπου τα οπτικά ερεθίσματα συγκρατούνται προσωρινά στο σύστημα γνωστικής επεξεργασίας αλλά δεν αναγνωρίζεται η ταυτότητα αυτών των ερεθισμάτων και την κωδικοποιημένη αναπαράσταση που αναφέρεται στη μεταβίβαση και συγκράτηση αυτών των ερεθισμάτων και στην αναγνώρισή τους (Neisser, 1967, Seymour, 1976, 1979, Posner, 1969, στο Πόρποδας, 1996α).

*Αναπαράσταση ή συγκράτηση:* Η αναπαράσταση ή συγκράτηση, η οποία έχει στοιχεία της βραχύχρονης μνήμης, αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου σταδίου. Πρόκειται για την προσωρινή συγκράτηση των χαρακτηριστικών των κωδικοποιημένων συμβόλων. Ποια στοιχεία συγκρατούνται και ποια όχι εξαρτάται από ενδογενείς παράγοντες π.χ., διαδικασίες ελέγχου (Πόρποδας, 1996α). Οι διαδικασίες ελέγχου της προσοχής έχουν συνδεθεί με τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα του Εγώ.

*Ανάσυρση:* Μετά την κωδικοποίηση της οπτικής αναπαράστασης μιας λέξης και τη συγκράτηση της στη βραχύχρονη μνήμη, ακολουθεί η ανάσυρση της γραφημικής, σημασιολογικής παράστασης της λέξης, για να γίνει αναγνώριση εφόσον έχει καταχωρηθεί στη μακρόχρονη μνήμη. Η ανάσυρση είναι μια λειτουργία που μεσολαβεί για να ανασύρει τις αντίστοιχες πληροφορίες από τη μνήμη με βάση τα κωδικοποιημένα χαρακτηριστικά.

Ο ρόλος της βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης στην κατανόηση είναι πολύ σημαντικός αφού η βραχύχρονη μνήμη διευκολύνει τη λειτουργία της κατανόησης. Όταν ο μαθητής διαβάσει ένα κείμενο και κατανοεί το περιεχόμενό του, σημαίνει ότι συγκρατεί

τις πληροφορίες από τις προτάσεις του κειμένου στη βραχύχρονη μνήμη. Δηλαδή οι πληροφορίες έχουν συγκρατηθεί αρχικά στη βραχύχρονη μνήμη αλλά καθώς ο μαθητής συνεχίζει την ανάγνωση, το σημασιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων προωθείται προς τη μακρόχρονη μνήμη, αφού οι νέες πληροφορίες που προσλαμβάνονται από τις επόμενες προτάσεις του κειμένου καταχωρούνται στη βραχύχρονη μνήμη. Έτσι οι αρχικές πληροφορίες προωθούνται για διαρκέστερη συγκράτηση στη μακρόχρονη μνήμη.

*Σύγκριση ή αξιολόγηση:* Πρόκειται για ένα μηχανισμό που αξιολογεί τα συνολικά χαρακτηριστικά ενός οπτικού ερεθίσματος και το συγκρίνει με τις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες στη μνήμη, ώστε να αποφασίσει για την ορθότητα της ταυτότητας μιας λέξης.

*Έκφραση:* Η έκφραση αναφέρεται στη μετάφραση του εσωτερικοποιημένου κώδικα σε παρατηρήσιμο αποτέλεσμα. Αποτελεί το τελευταίο στάδιο στο οποίο ολοκληρώνεται η γνωστική επεξεργασία.

Το στάδιο της κατανόησης ενός γραπτού κειμένου αφορά τη συγκράτηση πληροφοριών, η οποία καθορίζεται από την επεξεργασία των γραπτών συμβόλων της γλώσσας σε σημασιολογικό, γραμματικό και συντακτικό επίπεδο. Η συγκράτηση πληροφοριών αναφέρεται σε μια άλλη γνωστική λειτουργία που συνδέεται με την αντίληψη, αυτή της μνήμης.

#### **4.1.2. Μνήμη**

Η γνωστική λειτουργία της αντίληψης αναφέρεται στην έναρξη της γνωστικής επεξεργασίας, δηλαδή στην πρόσληψη των πληροφοριών μέσω των αισθητηρίων οργάνων, ερεθίζοντας τους οπτικούς υποδοχείς και διαγείροντας το νευρικό σύστημα. Το πρώτο στάδιο επεξεργασίας είναι η κωδικοποίηση η οποία συντελείται με την κωδικοποιημένη αναπαράσταση. Ο κώδικας που σχηματίζεται ονομάζεται γραφημικός κώδικας. Η κωδικοποιημένη οπτική αναπαράσταση της λέξης συγκρατείται στη βραχύχρονη μνήμη. Από τη μακρόχρονη μνήμη ανασύρονται όλες οι αναγκαίες πληροφορίες και μέσω του λογογεννητικού συστήματος προσδιορίζεται η σημασιολογική ταυτότητα της λέξης. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για τη συνέχιση της ανάγνωσης, ώστε να επέλθει κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου. Η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου αφορά την

επεξεργασία των πληροφοριών. Όσο πιο πολύ γίνει επεξεργασία των πληροφοριών αυτών τόσο διαρκέστερη θα είναι και η συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη (Craik, & Lockhart, 1972, Craik, 1973 στο Gassells, 1995, και Πόρποδας, 1996).

Προϋπόθεση για τη συγκράτηση των πληροφοριών στη μνήμη είναι η συσχέτιση τους με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, *τα σχήματα*. Τα σχήματα αναφέρονται στον τρόπο που αποθηκεύονται οι πληροφορίες στη μνήμη. Η μνήμη συνίσταται από σχήματα που είναι πακέτα πληροφοριών που αναπαριστούν γνώση για γεγονότα, καταστάσεις, ιδέες κ.τ.λ. Η γνώση αυτή είναι προϊόν προηγούμενης εμπειρίας από τη ζωή του ατόμου. Ο ρόλος των σχημάτων στη συγκράτηση σημασιολογικών πληροφοριών είναι καθοριστικός. Αυτές οι δομές πληροφοριών που αποκτήθηκαν αναπαριστώνται στη μνήμη. Δομούνται μεταξύ τους σε ευρύτερους σχηματισμούς και αντιπροσωπεύουν διαφορετικά επίπεδα πληροφοριών. Τα σχήματα συμβάλλουν στη διεκπεραίωση των γνωστικών λειτουργιών όπως της κατανόησης, της μνημονικής συγκράτησης και του συλλογισμού.

#### *4.1.2.1. Μνήμη και αναγνωστική κατανόηση*

Έχει αναφερθεί ότι για την κατανόηση ενός κειμένου απαιτείται επεξεργασία του σημασιολογικού περιεχόμενου του κειμένου δηλαδή επεξεργασία των πληροφοριών που υπάρχουν σε ένα κείμενο για να συγκρατηθούν οι πληροφορίες αυτές, να συσχετιστούν με άλλες ώστε να επέλθει κατανόηση. Αυτή η επεξεργασία των πληροφοριών σε βάθος είναι γνωστή ως *βάθος επεξεργασίας* δηλαδή όσο πιο βαθιά επεξεργασία υπόκειται ένα κείμενο, τόσο πιο πολύ κατανοητό είναι, επειδή οι πληροφορίες καταχωρούνται στη μακρόχρονη μνήμη. Ο μαθητής που δε μπορεί να συγκεντρωθεί εύκολα, είτε από έλλειψη κινήτρων ή εξαιτίας των απανωτών αποτυχιών του στο σχολείο ή εξαιτίας συναισθηματικών διαταραχών, είτε από άγχος ή παρορμητικότητα, θα επιχειρήσει μια πρόσκαιρη και ρηχή επεξεργασία του κειμένου η οποία συνίσταται στη γραφημική επεξεργασία, δηλαδή αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων της γλώσσας. Έτσι δε θα μπορέσει να συγκρατήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο του κειμένου, αφού το κείμενο δεν έχει υποστεί βαθύτερη σημασιολογική επεξεργασία, δεν έχει συσχετιστεί με τις ήδη αποθηκευμένες πληροφορίες *τα σχήματα*. Το βάθος της επεξεργασίας των πληροφοριών εξαρτάται από την προσοχή που θα δώσει ο μαθητής, την αυτοσυγκέντρωση, τα κίνητρα,



εφόσον το κείμενο είναι μέσα στις ικανότητες του και εφόσον ο μαθητής έχει γνώση της συντακτικής και γραμματικής δομής του κειμένου.

Έτσι λοιπόν, η συμβολή της μνήμης στη διαδικασία της κατανόησης είναι σημαντική και απαραίτητη, όπως επίσης και η σχέση της επεξεργασίας πληροφοριών με τη μνημονική συγκράτηση. Ο αναγνώστης που δεν κατανοεί τι διαβάζει δεν μπορεί να συσχετίσει, να επεξεργαστεί τις πληροφορίες και να τις συγκρατήσει.

Η κατανόηση ενός κειμένου είναι λοιπόν δύσκολη διαδικασία, γιατί ο αναγνώστης είναι αδύνατον να συγκρατήσει όλες τις πληροφορίες που περιέχονται σε ένα κείμενο, αλλά συγκρατεί μόνο τα κύρια σημεία, τον *άξονα του κειμένου*. Αυτά τα κύρια σημεία «δομούνται» με τις αποθηκευμένες πληροφορίες που υπάρχουν ήδη στη μνήμη και τροποποιούν τα σχήματα που ήδη υπάρχουν.

Η ανεύρεση των κύριων σημείων ή του άξονα του κειμένου είναι μια δύσκολη διεργασία, η οποία απαιτεί την ενεργοποίηση δύο λειτουργιών της *αφαίρεσης* και της *γενίκευσης*. Η αφαιρετική ικανότητα αναφέρεται στην επιλογή και συγκράτηση των στοιχείων εκείνων που είναι επουσιώδη και αποτελούν τον άξονα του κειμένου, γύρω από τον οποίο οργανώνονται οι πληροφορίες του κειμένου (Βάμβουκας, 1984, Πόρποδας, 1996α).

Η γενίκευση αναφέρεται στην εύρεση των κοινών στοιχείων του κειμένου, τα οποία συνθέτουν την έννοια του αντικειμένου (Βάμβουκας, 1984). Από αυτές τις δύο λειτουργίες προκύπτουν οι συλλογισμοί και οι κρίσεις, που είναι μορφές της νόησης.

Επομένως η αναγνωστική κατανόηση είναι μια διανοητική λειτουργία, που προϋποθέτει την ύπαρξη ανώτερων διανοητικών ικανοτήτων. Ο αναγνώστης κατανοεί, επιλέγει, συσχετίζει, ταξινομεί, αναδομεί και επεξεργάζεται λογικά τις πληροφορίες.

#### **4.1.3. Προσοχή**

Η προσοχή είναι μια γνωστική λειτουργία που συνδέεται άμεσα με την αντίληψη και τη μνήμη.

Η ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής αποτελεί προϋπόθεση για τη μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης, αφού απαιτεί αύξηση της ετοιμότητας και γνωστική εγρήγορση. Η αύξηση ετοιμότητας και γνωστικής εγρήγορσης προσδιορίζεται με τον όρο *προσοχή*.

Η προσοχή επηρεάζει τον τρόπο συμμετοχής του παιδιού στην αναγνωστική διαδικασία, τον τρόπο επεξεργασίας και επιλογής των πληροφοριών και τις προτεραιότητες που δίνει το παιδί στα διάφορα στοιχεία του κειμένου, ώστε να καταστεί δυνατή η συγκράτηση πληροφοριών στη μνήμη. Η επιλεκτική προσοχή, ως γνωστικός μηχανισμός συνδέεται με την ωρίμανση και επηρεάζει την εκμάθηση της ανάγνωσης, επειδή η προσοχή κατευθύνεται προς τα σημεία του κειμένου που πρέπει να εστιάσει ο αναγνώστης για να γίνει επεξεργασία του κειμένου (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α).

Επίσης, ο βαθμός προσοχής επηρεάζεται από το ενδιαφέρον που εκδηλώνει το παιδί για το μάθημα της γλώσσας, τα κίνητρα, τους στόχους και τις προθέσεις του.

#### **4.1.4. Σκέψη και Γλώσσα**

Η ανάγνωση προϋποθέτει την επεξεργασία πληροφοριών στο επίπεδο του συλλογισμού και της λογικής σκέψης (Πόρποδας, 2002) και ταυτίζεται σχεδόν με τη διαδικασία της σκέψης, αφού στις διαδικασίες της σκέψης υπάρχουν πολλές κοινές γνωστικές και αναγνωστικές δεξιότητες, όπως της παρατήρησης, της ανάλυσης, της κατηγοριοποίησης, της σύγκρισης και του συμπερασμού. Εξάλλου η σκέψη εκφράζεται με τη γλώσσα και παράλληλα η γλώσσα διαμορφώνει τη σκέψη (Ματσαγγούρας, 2002)

Παρόλη την αδιαμφισβήτητη σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θέσεις για τη φύση της σχέσης ανάμεσα στη σκέψη και τη γλώσσα.

Η πρώτη θέση υποστηρίχθηκε από τη Συμπεριφορική Σχολή και αναφέρει την αιτιώδη και μονόδρομη σχέση γλώσσας και σκέψης σε βαθμό που η γλώσσα καθορίζει τον τρόπο σκέψης.

Η δεύτερη θέση - μια εντελώς αντίθετη άποψη- υποστηρίχθηκε από τον Piaget και αναφέρει ότι η ανάπτυξη της σκέψης προηγείται της γλώσσας και αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της. (Πόρποδας, 1996β).

Η τρίτη θέση υποστηρίχθηκε από το Vygotski και αναφέρει την ανεξάρτητη πορεία της σκέψης και γλώσσας μέχρι τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής του παιδιού, ενώ μετά η γλώσσα νοητικοποιείται δηλαδή αποκτά λογικό πλαίσιο, και η σκέψη γλωσσικοποιείται δηλαδή εκφράζεται γλωσσικά (Vygotski, 1988, Πόρποδας, 1996β).

Τα τελευταία χρόνια έχει έρθει στο προσκήνιο η θεωρία που διατύπωσε ο Vygotski, για την κοινωνική προέλευση της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία. Η γνώση που αποκτά

το βρέφος τον πρώτο χρόνο της ζωής του έχει κοινωνική αφετηρία και οφείλεται στη διαπροσωπική σχέση μητέρας-βρέφους. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον το παιδί κατακτά ορισμένες δεξιότητες και η πνευματική του ικανότητα σχετίζεται με τον τρόπο που οι σημαντικοί άλλοι βοηθούν και επιλύουν συγκεκριμένα προβλήματα. Η βοήθεια και ο τρόπος επίλυσης προβλημάτων εσωτερικοποιείται από το παιδί και χρησιμοποιείται από το παιδί για να αλληλεπιδράσει με τους άλλους και να επιλύσει δικά του προβλήματα (Vygotski, 1988).

Σκέψη και γλώσσα αναπτύσσονται στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, τα οποία είναι καθοριστικά για την περαιτέρω εξέλιξη του στο σχολείο. Όσον αφορά την κατανόηση του γραπτού λόγου, έχει σημασία η προηγούμενη γνώση του αναγνώστη, οι συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες, ο τρόπος που συνδιαλέγεται με τους άλλους και επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη, την ανάπτυξη της σκέψης, καθώς η πρότερη γνώση του οικογενειακού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, εγγράφεται στη μνήμη. Στη διαδικασία της ανάγνωσης, αντίληψη, μνήμη σκέψη και γλώσσα αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.

### 5.0.1. ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ

Με την έννοια *λειτουργία* εννοούμε το σκοπό για τον οποίο υπάρχει η γραφή. Ο άνθρωπος δεν περιορίστηκε στην προφορική μορφή της γλώσσας, αλλά επινόησε και τη γραπτή μορφή της. Η γραπτή μορφή της γλώσσας είναι μεταγενέστερη και ο γραπτός γλωσσικός κώδικας υπάρχει στους περισσότερους λαούς.

#### 5.1.1. Λειτουργίες της γραφής

Οι λειτουργίες της γραπτής έκφρασης της γλώσσας είναι πολλές, αλληλοεξαρτώμενες και αλληλοσυμπληρούμενες.

Η πρώτη λειτουργία της γραφής είναι η *επικοινωνία* δηλαδή η μετάδοση πληροφοριών προς τους άλλους. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από τα πρώτα δείγματα γραφής που ανακαλύφθηκαν χιλιάδες χρόνια πριν. Ο άνθρωπος ανέκαθεν ήθελε να αφήσει στους μεταγενέστερους τα *ίχνη* του (Βάμβουκας, 1991). Μέσα από τη γραφή μαθαίνουμε σήμερα για τον πολιτισμό των λαών από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Έτσι ο γραπτή μορφή γλώσσας συμβάλλει στη γνώση του παρελθόντος, του τρόπου ζωής άλλων λαών και γενικότερα στη γνώση του εαυτού, της κοινωνίας που ζούμε. Δεν γεννηθήκαμε ξαφνικά στον κόσμο αυτό και η γνώση για τους προγόνους μας αποτελεί γνώση του εαυτού και του κόσμου που ζούμε.

Η επικοινωνιακή λειτουργία της γραφής μπορεί να έχει στόχο: α) *την πληροφόρηση*. Μέσω γραπτών κειμένων επικοινωνούμε και μαθαίνουμε ή ανταλλάσσουμε πληροφορίες με άλλους β) *τη δημιουργία συγκίνησης ή συναισθημάτων στο δέκτη* στον οποίο απευθύνεται. Ο λόγος δεν είναι συναισθηματικά ουδέτερος. Περιέχει και συναισθηματικά στοιχεία μέσα από τις έννοιες που κρύβουν οι λέξεις, γ) *την πειθώ*, δηλαδή έχει στόχο να πείσει ή να επηρεάσει τον αναγνώστη για το θέμα στο οποίο αναφέρεται ο πομπός και δ) *να διδάξει ή να ψυχαγωγήσει τον αναγνώστη* (Βάμβουκας, 1991).

Η δεύτερη λειτουργία της γραφής είναι ότι αποτελεί *εργαλείο προσωπικής έκφρασης με θεραπευτική αξία*. Η γραφή λειτουργεί ως διέξοδος συναισθηματικής αποφόρτισης (Παπούλια-Τζελέπη, 1999α). Με τη γραπτή μορφή της έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων, ο άνθρωπος συνειδητοποιεί αυτά που γράφει και ανατροφοδοτείται είτε μέσω του εαυτού του σε διαφορετική χρονική στιγμή, είτε μέσω των άλλων στην

περίπτωση που το κείμενο κοινοποιηθεί προς άλλους. Δεν είναι υπερβολικό να πούμε ότι η κατάθεση προσωπικών εμπειριών, απόψεων, ιδεών και γνώσεων έχει συμβάλει στη διανοητική ανάπτυξη του ατόμου και στον πολιτισμό.

Η τρίτη λειτουργία της γραφής είναι η *αισθητική της αξία*, η οποία διαφαίνεται στη λογοτεχνία και την ποίηση.

Η τέταρτη λειτουργία της γραφής είναι η *αυτοανακάλυψη* και η *αυτοέκφραση*. Με τη γραφή ο άνθρωπος ανακαλύπτει και μαθαίνει τον εαυτό του, μέσα από τον τρόπο έκφρασης, τις ιδιαίτερες λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιεί, αλλά και από το περιεχόμενο του. Η γραφή δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα να ανατρέχει στο δικό του γραπτό λόγο, να εξετάζει, να αναλογίζεται και να αξιολογεί τις συνθήκες κατά τις οποίες έγραψε το μήνυμα, τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρισκόταν, καθώς και τα κίνητρα του. Έτσι κατ' αυτή την έννοια η γραφή οδηγεί στην αυτογνωσία και στην μεταεπικοινωνία.

Η πέμπτη λειτουργία της γραφής είναι η *συμβολή της στη σκέψη και τη μάθηση*. Κατά τη διάρκεια της γραφής ενεργοποιούνται ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Ένα άτομο που χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο για να εκφράσει σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες χρειάζεται να στοχαστεί πάνω σε αυτά που θα γράψει, να επικεντρωθεί στα κύρια σημεία του θέματος, να παραγάγει ιδέες πάνω στις θεματικές ενότητες, να τεκμηριώσει και ταυτόχρονα να αναπαράγει αυτά που επιθυμεί να γράψει πάνω σε χαρτί, σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν το γραπτό λόγο, π.χ., παράγραφοι, σημεία στίξης, ορθογραφία. Μέσα από τη γραφή σκεφτόμαστε για τη γλώσσα και συνειδητοποιούμε τις λεξικές, συντακτικές και λογικές ιδιότητες του λόγου.

Η έκτη λειτουργία του γραπτού λόγου είναι η *συμβολή του στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη*. Ο βαθμός ανάπτυξης της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου είναι δείκτης ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Παπούλια-Τζελέπη, 1999α).

### 5.1.2. Μορφές του γραπτού λόγου

«Η γραφή είναι ο συμβολισμός της προφοράς με οπτικά σύμβολα πάνω σε στέρεο και διατηρητέο υλικό» (Πετρούνιας, 1984). Αυτός ο συμβολισμός του προφορικού λόγου υπόκειται σε κανόνες, ώστε αυτό που λέγεται να μπορεί να αναπαρασταθεί σωστά και να κατανοηθεί. Ο προφορικός λόγος λοιπόν, κωδικοποιείται σύμφωνα με ένα συμβατικό σύστημα οπτικών σημείων και αυτός που παράγει γραπτό λόγο θα πρέπει να γνωρίζει τις συμβάσεις, να έχει συνειδητοποιήσει τις σχέσεις του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Οι μορφές του γραπτού λόγου συμπίπτουν με τις φάσεις εκμάθησής του. Ο μικρός μαθητής κατά τη διάρκεια εκμάθησης του γραπτού λόγου *αντιγράφει*, δηλαδή αναπαραγάγει τον κωδικοποιημένο λόγο, στη συνέχεια *γράφει καθ' υπαγόρευση*, δηλαδή ανακωδικοποιεί τον προφορικό λόγο σε γραπτό και τέλος *παράγει ο ίδιος γραπτό λόγο* (Βάμβουκας, 1997).

Οι μορφές του γραπτού λόγου που συμπίπτουν με τις τρεις φάσεις εκμάθησης του είναι: α) η αντιγραφή, β) η γραφή καθ' υπαγόρευση και γ) η αυτοτελής γραφή.

*Αντιγραφή.* Αυτή η φάση γραφής συναντάται στα πρώτα στάδια εκμάθησης του γραπτού λόγου. Ο μικρός μαθητής μιμείται, αναπαραγάγει πιστά αυτά που βλέπει, συντονίζοντας το χέρι και το μάτι πάνω στο χαρτί. Ο μαθητής ασκείται στην κατασκευή των γραμμάτων, αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη μορφή τους, χωρίς να σημαίνει απαραίτητα ότι κατανοεί αυτά που γράφει. Αυτό το στάδιο γραφής δε συμπίπτει με το στάδιο κατανόησης της αναγνωστικής δεξιότητας, αλλά με το στάδιο αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης (Βάμβουκας, 1997).

*Γραφή καθ' υπαγόρευση.* Η φάση αυτή αναφέρεται στην ανακωδικοποίηση του προφορικού λόγου στο γραπτό και συμπίπτει με τη σύνδεση των φωνημάτων και των γραφημάτων, τη συνειδητοποίηση της φωνημικογραφημικής αντιστοιχίας και των κανόνων σε γραμματικοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Η φάση αυτή θεωρείται μεταγενέστερη και δυσκολότερη από την προηγούμενη αφού το κάθε φώνημα μπορεί να αντιστοιχεί σε περισσότερες γραφικές δομές π.χ., αυτή, αυτοί, αυτί. Έτσι ο μαθητής που κατανοεί, αναπαράγει σωστά αυτά που ακούει. Στο άκουσμα της πρότασης: «Αυτή είχε την τύχη με το μέρος της», ο μαθητής που κατανοεί, θα αναπαράγει ορθογραφημένα τις λέξεις της πρότασης, επειδή οι λέξεις «αυτή» «τύχη» μπορεί να γραφούν ποικιλοτρόπως, αλλά με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο. Ο μαθητής λοιπόν που κατανοεί,

προσλαμβάνει το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης και αναπαράγει ορθογραφημένα τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας (Βάμβουκας, 1997).

*Αυτοτελής γραφή.* Η τρίτη φάση εκμάθησης της γραφής αποτελεί τον απώτερο σκοπό της διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου και αναφέρεται στην εκούσια παραγωγή ιδεών, απόψεων, γεγονότων πάνω στο χαρτί σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν το γραπτό λόγο. Οι ιδέες του γράφοντος παίρνουν γραφική υπόσταση με σκοπό την επικοινωνία με τους άλλους (Βάμβουκας, 1997). Όταν ο μαθητής γράφει ορθογραφημένα, οργανώνει τις ιδέες του σε νοηματικές ενότητες, χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης και ο λόγος του γίνεται κατανοητός.

Αυτό το στάδιο προϋποθέτει κατάκτηση των δύο προηγούμενων σταδίων και αναπτύσσεται βαθμιαία. Οι μαθητές στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου θα πρέπει να έχουν κατακτήσει το στάδιο αυτό. Βέβαια και οι μαθητές των μικρών τάξεων παράγουν λόγο, όμως κάνουν πολλά λάθη, επειδή βρίσκονται ακόμα στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γραφής. Επιπλέον οι μικροί μαθητές δεν έχουν αναπτύξει γνωστικές στρατηγικές παρέμβασης στο κείμενο, σε γραμματικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο, ώστε να εντοπίσουν τα λάθη, να τα διορθώσουν και να το συμπληρώσουν.

### *5.1.3. Χαρακτηριστικά της αυτοτελούς γραφής ή παραγωγής γραπτού λόγου*

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια αφηρημένη, γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική διεργασία με στόχο την επικοινωνία. Ο μαθητής που παράγει γραπτό λόγο καταθέτει τις απόψεις του, τις προσωπικές του εμπειρίες, τα βιώματα του σε γραπτή μορφή, αλλά με τρόπο γραμματικά, συντακτικά, ορθογραφικά σωστό, σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν το γραπτό λόγο.

Επομένως είναι αναγκαία η γνώση των κανόνων αυτών, ώστε να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της γραπτής έκφρασης. Οι κανόνες αυτοί διδάσκονται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής και προϋποθέτουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, κίνητρα, συγκέντρωση προσοχής και διάθεση επικοινωνίας.

Όμως δεν αρκεί μόνο η γνώση των κανόνων αυτών κατά τη διάρκεια παραγωγής ιδεών. Όταν ο μαθητής καταθέτει τις προσωπικές του εμπειρίες στο χαρτί, χρειάζεται να οργανώσει, να ταξινομήσει τα κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία που εμπεριέχονται στις ιδέες του, στις απόψεις του, στα προσωπικά του βιώματα με τρόπο που να γίνονται κατανοητά από τον αναγνώστη (Παπούλια-Τζελέπη, 1999α).

Έτσι η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί στοχασμό, σχεδιασμό (Παπούλια-Τζελέπη, 1999α) όλων των ιδεών, βιωμάτων, γεγονότων ή γνώσεων που έχει στο νου του ο συγγραφέας, οργάνωση, ανάλυση, και σύνθεση, αλλά και συνειδητό έλεγχο των γνώσεων καθώς και των γλωσσικών, γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών (Κυριαζή, Σπαντιδάκης, 2001). Απαιτούνται δηλαδή γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή οι οποίες εμπεριέχουν στοιχεία δόμησης του Εγώ που επηρεάζουν την προσωπικότητα του ατόμου και συνεπώς τη συμπεριφορά του.

#### *5.1.3.1. Προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου*

Τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι εννοιολογικής και γλωσσικής φύσης, προβλήματα ελέγχου και ρύθμισης των διαδικασιών που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή (Κυριαζή, Σπαντιδάκης, 2001).

Τα εννοιολογικά προβλήματα αναφέρονται στο σχεδιασμό περιεχομένου, στον τρόπο οργάνωσης των ιδεών. Αυτά που θέλει να εκφράσει ο μαθητής υπάρχουν διάσπαρτα στο μυαλό του και θα πρέπει να τα οργανώσει, να τα ταξινομήσει και να τα καταγράψει.



Τα γλωσσικά προβλήματα αναφέρονται στον τρόπο διατύπωσης των ιδεών, τις ιδιαίτερες λέξεις ή φράσεις που πρέπει να χρησιμοποιήσει για να εκφράσει τις ιδέες του. Τα προβλήματα γλωσσικής φύσης συνδέονται και με τη γνώση του τρόπου γλωσσικής διατύπωσης των ιδεών του, ανάλογα με το είδος κειμένου που καλείται να γράψει (Κυριαζή, Σπαντιδάκης, 2001) αλλά και του δέκτη στον οποίο απευθύνεται. Έτσι διαφορετικό λόγο θα αναπτύξει, όταν πρόκειται να συντάξει μια επιστολή σε ένα φίλο του, και διαφορετικό λόγο θα χρησιμοποιήσει αν η επιστολή αυτή απευθύνεται σε έναν καθηγητή. Ομοίως, «διαφορετική γλώσσα» θα χρησιμοποιήσει όταν κληθεί να περιγράψει ένα πρόσωπο ή να αφηγηθεί ένα γεγονός.

Τα προβλήματα ελέγχου και ρύθμισης των διαδικασιών που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου αναφέρονται στη λήψη απόφασης από το μαθητή για το πού θα πρέπει να εστιάσει περισσότερο, ποια υποθεματική ενότητα του κυρίως θέματος θα πρέπει να αναπτυχθεί περισσότερο κ.τ.λ. Έτσι παρατηρείται ένα θέμα να έχει αναπτυχθεί από τους μαθητές δυσανάλογα, π.χ., στην περιγραφή του καλύτερου τους φίλου, οι μαθητές πρέπει να αναφερθούν όχι μόνο στα προσωπικά στοιχεία του φίλου τους, αλλά και στα εξωτερικά, εσωτερικά χαρακτηριστικά, στις συνήθειες και στις σχέσεις του με τους άλλους.

Για τη λειτουργία της διαδικασίας αυτής απαιτείται συνειδητός έλεγχος όλων αυτών των διαδικασιών, έλεγχος που συνδέεται με τη ρύθμιση των παρορμήσεων, όπου η ρύθμιση των παρορμήσεων έχει επιπτώσεις στο γνωστικό τομέα και στη χρήση γνωστικών στρατηγικών. Έτσι συναισθηματικά στοιχεία δόμησης της προσωπικότητας, στοιχεία που συνδέονται με την ανάπτυξη του Εγώ, υπεισέρχονται στην παραγωγή γραπτού λόγου και επηρεάζουν την ποιότητα και ανάπτυξη του. Ο μαθητής που αντιμετωπίζει προβλήματα στον έλεγχο των παρορμήσεων, είτε με τη μορφή του υπερελέγχου, είτε με τη μορφή της έλλειψης ελέγχου των παρορμήσεων, πώς θα μπορέσει να ελέγξει όλες αυτές τις γνωστικές διαδικασίες και να αποδώσει σε γραπτή μορφή τις ιδέες του;

Οι αδύναμοι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων δυσκολεύονται πολύ να οργανώσουν τις πληροφορίες και απλά τις παραθέτουν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το δέκτη στον οποίο απευθύνονται.

Οι γραπτές πληροφορίες που παραθέτουν είναι σκόρπιες και συνήθως λιγιστές χωρίς ανάπτυξη. Δυσκολεύονται στη γέννηση των ιδεών, γράφοντας λιγιστές λέξεις και προτάσεις (Nodine, Barenbaum & Newcomer, 1985, Elliot, 1994, Bereiter & Scardamalia

1987, MacArthur, 1996, στο Σπαντιδάκης, Βάμβουκας, 2000). Έτσι, συνήθως οι μαθητές βιώνουν τη γραπτή δραστηριότητα ως μια διαδικασία δύσκολη, επίπονη και την αποφεύγουν.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος των γνωστικών λειτουργιών στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, της αντίληψης, της μνήμης και της σκέψης, αλλά και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που αφορούν συνήθως τη διόρθωση και βελτίωση του αρχικού κειμένου.

Οι αδύναμοι μαθητές στερούνται ή δεν έχουν ανεπτυγμένες τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Επίσης το μεταγνωστικό στοιχείο δεν είναι ανεπτυγμένο, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ότι οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στο γραπτό λόγο και την ανάγνωση (Χατζηχρήστου, Βαϊτση, Δημητροπούλου, Φάλκη, 2000). Ίσως ο γραπτός λόγος να είναι μια από τις δυσκολότερες μαθησιακές δραστηριότητες που να απαιτεί ρύθμιση τόσων πολλών γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Αντίθετα οι μαθητές που μπορούν να μετασχηματίζουν τις πληροφορίες, να τις οργανώνουν πριν τις παραθέσουν γραπτά, έχουν αναπτύξει γνωστικές, μεταγνωστικές, γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες. Οι μαθητές αυτοί μπορούν να προγραμματίσουν πριν αρχίσουν τη γραπτή δραστηριότητα. Να επιλέγουν και να καθορίζουν στόχους, να έχουν επίγνωση σε ποιον απευθύνεται το γραπτό, να ταξινομούν και να προβαίνουν σε συνεχή έλεγχο, αυτοδιόρθωση, ώστε να βελτιώσουν το αρχικό κείμενο και να ολοκληρώσουν τη γραπτή δραστηριότητα.

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια εσωτερική γνωστική διαδικασία του γράφοντος σε όλη τη διάρκεια της γραπτής δραστηριότητας. Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει τρεις φάσεις, τις οποίες ακολουθούν όλοι οι συγγραφείς με το δικό του τρόπο ο καθένας. Μοιάζει με κατάσταση «ροής» και χαρακτηρίζεται από ένταση.

#### *5.1.3.2. Φάσεις γραπτής δραστηριότητας*

Η τελική μορφή ενός γραπτού κειμένου είναι προϊόν εσωτερικής συνέπειας, λογικής, οργανωτικής και νοηματικής επεξεργασίας. Για να γίνει αυτή η επεξεργασία το κείμενο διέρχεται από τρεις φάσεις: α) *προσυγγραφική*, β) *κυρίως συγγραφική* και γ) *μετασυγγραφική* (βλ. πίνακα 7).

Η πρώτη φάση γραπτής δραστηριότητας ονομάζεται *προ-συγγραφική* ή προγλωσσικό στάδιο γραπτής δραστηριότητας. Πρόκειται για μια εσωτερική διεργασία ανάπτυξης του θέματος, η οποία συνίσταται στην προετοιμασία, στο σχεδιασμό του θέματος πριν αρχίσει η καταγραφή του. Ο συγγραφέας προτού αρχίσει να γράφει, σκέφτεται και στοχάζεται πάνω στο θέμα. Αυτή η φάση της προ-συγγραφικής δραστηριότητας περιλαμβάνει δύο στάδια: α) το στάδιο της παραγωγής ιδεών, όπου ενεργοποιούνται οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες της σκέψης και β) το στάδιο της οργάνωσης των ιδεών αυτών, με τη μορφή της χρονολογικής, ιεραρχικής κατάταξης των ιδεών (Κυριαζή, Σπαντιδάκης, 2001). Σε αυτή τη φάση παράγονται οι ιδέες που θα καταγραφούν και οργανώνονται ανάλογα με το σκοπό της γραπτής δραστηριότητας. Η προπαρασκευαστική αυτή φάση είναι πολύ σημαντική και αναγκαία, γιατί ο πλούτος των ιδεών και ο τρόπος οργάνωσης τους συνθέτουν το περιεχόμενο της γραπτής δραστηριότητας (Ματσαγούρας, 2001).

Ο πλούτος των ιδεών και η οργάνωση τους είναι προϊόντα των γνωστικών λειτουργιών της αντίληψης, της μνήμης και της σκέψης. Ο μαθητής στη φάση αυτή πρέπει να παρατηρήσει το γεγονός ή το πρόσωπο και γενικότερα το θέμα που πρέπει να αναπτύξει, να το αναγνωρίσει και να το ανακαλέσει στη μνήμη του. Ταυτόχρονα πρέπει να εμβαθύνει σε αυτό και να παράγει τις ιδέες του, τις απόψεις του, ώστε να εκφραστούν πάνω στο χαρτί. Μετά την παραγωγή ιδεών, απαιτείται λογική οργάνωση και ταξινόμηση τους με στόχο τη νοηματική συνεκτικότητα. Ο συγγραφέας πρέπει να επινοήσει δηλαδή τον κύριο άξονα γύρω από τον οποίο θα αναπτυχθούν οι ιδέες (Ματσαγούρας, 2001).

Η δεύτερη φάση γραπτής δραστηριότητας είναι η *κυρίως συγγραφική*. Σε αυτή τη φάση αναπτύσσεται το θέμα, καταγράφονται όλες οι πληροφορίες που είχε στο νου του ο γράφων και τις μετασχηματίζει σε συνεχή λόγο. Οι ιδέες, οι σκέψεις της πρώτης φάσης γραπτής δραστηριότητας γλωσσικοποιούνται, παίρνουν υλική υπόσταση και γίνονται γλώσσα (γλωσσικό στάδιο της γραπτής δραστηριότητας). Βέβαια, δεν είναι δυνατόν η καταγραφή αυτή να έχει τη μορφή του τελικού κειμένου.

Η κυρίως συγγραφική φάση αναφέρεται στην αρχική κειμενοποίηση του θέματος. Η σκέψη γίνεται λόγος (=γλώσσα) και από τον πλούτο και τον τρόπο οργάνωσης του κειμένου διαφαίνεται ο βαθμός και η ποιότητα της γνωστικής λειτουργίας της σκέψης. Είναι δυνατόν στην κυρίως συγγραφική φάση, κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής καταγράφει τις ιδέες του, να προβαίνει σε βελτιώσεις του κειμένου ως προς τη γλώσσα ή

τη δομή του κειμένου. Οι βελτιώσεις του κειμένου ως προς τη γλώσσα αφορούν τη συμπλήρωση, την τροποποίηση, την επεξήγηση των ιδεών του, την έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων ή τη διατύπωση υποθέσεων. Οι βελτιώσεις του κειμένου ως προς τη δομή του αφορούν την επιλογή των υποενοτήτων που θα αξιοποιηθούν στον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο (Ματσαγγούρας, 2001).

Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο της γραπτής δραστηριότητας, οι πληροφορίες που δίνει ο μαθητής είναι οργανωμένες και έχουν υποβληθεί σε αρχική πεξεργασία. Έχουν μετασχηματιστεί (knowledge transforming) και δεν παρατίθενται με άναρχο και χωρίς οργάνωση τρόπο (knowledge telling) (Bereiter & Scardamalia, 1987). Όμως το κείμενο δεν έχει πάρει την τελική του μορφή, παρόλη την επεξεργασία στην οποία έχει υποβληθεί. Χρειάζεται βελτίωση, ώστε το κείμενο να έχει πληρότητα, σαφήνεια και νοηματική περιεκτικότητα. Έτσι ο γράφων είναι υποχρεωμένος να προβεί σε επαναθεώρηση του γραπτού. Η επαναθεώρηση του γραπτού αναφέρεται στην τρίτη φάση της γραπτής δραστηριότητας.

Η τρίτη φάση γραπτής δραστηριότητας είναι η *μετα-συγγραφική*. Σε αυτή τη φάση γίνεται η επιθεώρηση, επανεξέταση του κειμένου με στόχο τη βελτίωση του. Η βελτίωση αφορά τη διόρθωση λαθών, την τροποποίηση στοιχείων -συμπλήρωση ή αφαίρεση- την αναδιάταξη της αρχικής οργάνωσης και την αναδιατύπωση προτάσεων και πληροφοριών του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2001).

Η διόρθωση των λαθών αναφέρεται στο επίπεδο α) *των λέξεων*, β) *των προτάσεων*, γ) *των παραγράφων* και δ) *της δομής του κειμένου*.

α) *επίπεδο λέξεων*: Συχνά οι μαθητές επαναλαμβάνουν ή χρησιμοποιούν κοινότοπες λέξεις. Οι μαθητές πρέπει να αντικαταστήσουν τις επαναλαμβανόμενες λέξεις με άλλες συνώνυμες τους ή να προβούν σε διαφορετική συσχέτιση των στοιχείων, ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί σε αναδιατύπωση ολόκληρης της πρότασης.

β) *επίπεδο προτάσεων*: Πολλές φορές οι μαθητές γράφουν πολλές κύριες προτάσεις χωρίς αυτές να συνδέονται μεταξύ τους. Δηλαδή οι μαθητές απλά παραθέτουν τις πληροφορίες και δεν υπάρχουν οι δευτερεύουσες προτάσεις, οι οποίες συνδέουν τις κύριες, ώστε να υπάρχει συνοχή στη σκέψη και νοηματική περιεκτικότητα.

Χαρακτηριστικό πολλών μαθητών όταν γράφουν είναι η επιλογή των ρημάτων και ο χρόνος στον οποίο αναφέρονται. Συνήθως οι μαθητές χρησιμοποιούν κοινότοπα ρήματα, π.χ., κάνω, έχω, γίνομαι και αναφέρονται στον Ενεστώτα και στον αόριστο χρόνο

ταυτόχρονα. Η επαναθεώρηση του γραπτού βοηθάει στον εντοπισμό τέτοιων λαθών και στη διόρθωση τους.

γ) *επίπεδο παραγράφων*: Η παρέμβαση στις παραγράφους του κειμένου αφορά τη δομή, την ανάπτυξη, τη σύνδεση της κάθε παραγράφου και την οπτική διάκριση τους (παραγραφοποίηση).

Η δομή αναφέρεται στη λογική οργάνωση των στοιχείων της κάθε παραγράφου, από την οποία πρέπει να προκύπτει ολοκληρωμένο νόημα. Η ανάπτυξη της κάθε παραγράφου αναφέρεται στο ολοκληρωμένο νόημα που πρέπει να περικλείεται σε κάθε παράγραφο. Πολλές φορές οι μαθητές προβαίνουν στην ανάπτυξη ενός νοήματος σε μια παράγραφο, που όμως το αφήνουν στη μέση, χωρίς το νόημα να έχει αναπτυχθεί πλήρως. Η σύνδεση των παραγράφων αφορά τη χρήση κατάλληλων συνδέσμων, επιρρηματικών εκφράσεων, ώστε να συνδέονται τα νοήματα των παραγράφων μεταξύ τους. Η παραγραφοποίηση αφορά τη δόμηση των παραγράφων, ώστε η κάθε παράγραφος να περικλείει νοήματα που διέπονται από εσωτερική συνοχή και περιεκτικότητα.

δ) *επίπεδο δομής κειμένου*: Η διόρθωση στη δομή του κειμένου περικλείει όλες τις διορθώσεις σε επίπεδο λέξεων, προτάσεων και παραγράφων, ώστε ολόκληρο το κείμενο να διέπεται από εσωτερική συνοχή, περιεκτικότητα και λογική οργάνωση των ιδεών. Το είδος του κειμένου καθορίζει και τη δομή του, αφού το κάθε είδος κειμένου έχει διαφορετική δομή, π.χ., η δομή ενός περιγραφικού κειμένου είναι διαφορετική από τη δομή σε ενός αφηγηματικού.

Η τροποποίηση στοιχείων –συμπλήρωση ή αφαίρεση- η αναδιάταξη της αρχικής οργάνωσης και η αναδιατύπωση προτάσεων και πληροφοριών του κειμένου αφορούν κυρίως τη διόρθωση στο επίπεδο των προτάσεων, των παραγράφων και της δομής του κειμένου (Ματσαγούρας, 2001).

Στη μετα-συγγραφική φάση της γραπτής δραστηριότητας συμπεριλαμβάνεται η διόρθωση στη γραμματοσυντακτική δομή της πρότασης, στην ορθογραφία και στα σημεία στίξης. Αυτού του είδους η βελτίωση γίνεται συνήθως είτε κατά τη διάρκεια διόρθωσης των λαθών στο επίπεδο των λέξεων και των προτάσεων είτε στην τελική επιμέλεια της γραπτής δραστηριότητας. Επισημαίνεται ξεχωριστά αυτού του είδους η διόρθωση επειδή οι μαθητές προβαίνουν περισσότερο σε τέτοιου είδους διορθώσεις και λιγότερο σε διορθώσεις που αφορούν τις παραγράφους και τη δομή του κειμένου.

## Φάσεις γραπτής δραστηριότητας



Πίνακας 7: Φάσεις γραπτής δραστηριότητας

Οι αδύναμοι μαθητές συνήθως δεν προβαίνουν σε επανεξέταση και βελτίωση του αρχικού κειμένου, είτε γιατί έχουν ελλειπείς μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται στη φάση αυτή, είτε επειδή αυτές δεν έχουν αναπτυχθεί καθόλου. Αν διορθώσουν το γραπτό τους, συνήθως το διορθώνουν στο επίπεδο της ορθογραφίας και των σημείων στίξης (Ματσαγγούρας, 2001, Σπαντιδάκης, Βάμβουκας, 2000).

Οι τρεις αυτές φάσεις γραπτής δραστηριότητας ξαναφέρνουν στο προσκήνιο την ενεργοποίηση ανώτερων λειτουργιών σκέψης, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και καθιστούν τη γραπτή δραστηριότητα αναγκαία σε όλα τα μαθήματα (Ματσαγγούρας, 2001, 2002).

### **5.2.1. Η συμβολή του γραπτού λόγου στην ανάπτυξη του παιδιού**

Ο γραπτός λόγος συμβάλλει ποικιλοτρόπως στη συναισθηματική, νοητική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου. Έτσι, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η πρόσκτηση της γραπτής δραστηριότητας από το παιδί, ώστε να αναπτυχθεί στο συναισθηματικό, νοητικό, γνωστικό και κοινωνικό τομέα. Πώς όμως συμβάλλει ο γραπτός λόγος στην ανάπτυξη του παιδιού;

Η δομή του γραπτού λόγου αντιστοιχεί στη δομή της σκέψης. Ο άνθρωπος που σκέφτεται για ένα γεγονός ακολουθεί την ίδια διαδικασία και έχει τις ίδιες επιδιώξεις με αυτόν που γράφει για αυτό το γεγονός. Όταν ο άνθρωπος σκέφτεται για ένα γεγονός, το παρατηρεί, το επεξεργάζεται, το αξιολογεί, και ερμηνεύει τον τρόπο που εξελίσσεται το γεγονός, τη συμπεριφορά των δρώντων και το αποτέλεσμα. Έτσι το γεγονός αποκτά τέτοιο νόημα ανάλογα με αυτό που του προσδίδει ο γράφων. Η διαφορά ανάμεσα στη δομή της σκέψης και στη δομή του γραπτού λόγου έγκειται στη χρησιμοποίηση συμβόλων κοινής αποδοχής για να εκφράσει ο γράφων τα ίδια πράγματα με τρόπο που να γίνεται κατανοητός από τους άλλους. Κατ' αυτό τον τρόπο *ο γραπτός λόγος συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη* (Ματσαγγούρας, 2001).

Κατά τη διάρκεια παραγωγής ιδεών ο γράφων καταβάλλει υπερπροσπάθεια, χρησιμοποιώντας ολόκληρο το νοητικό δυναμικό του, αφού όλες οι γνωστικές λειτουργίες είναι σε ενεργοποίηση. Αυτές οι γνωστικές λειτουργίες ενεργοποιούνται ταυτόχρονα, ώστε δημιουργείται γνωστική υπερφόρτωση, με αποτέλεσμα την πνευματική κούραση στην περίπτωση που το άτομο παράγει γραπτό λόγο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτή η ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών με αποτελεσματικό τρόπο *εξασκεί τη σκέψη και την αναπτύσσει*. Η γνωστική υπερφόρτωση οφείλεται στην προσπάθεια που κάνει ο μαθητής να οργανώσει και να *μετασχηματίσει* το περιεχόμενο που υπάρχει στο μυαλό του σε μορφή γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001). Αυτή η προσπάθεια διατύπωσης του περιεχομένου σε μορφή γραπτού λόγου *αναπτύσσει τις γνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες*.

Επιπλέον η ενεργοποίηση γνωστικών λειτουργιών δημιουργεί νοητική ένταση και αφορά όχι μόνο την παραγωγή γραπτού λόγου αλλά όλα τα μαθήματα. Δηλαδή *η παραγωγή γραπτού λόγου προωθεί τη σχολική γνώση*. Εξάλλου η σχέση παραγωγής γραπτού λόγου και σχολικής γνώσης είναι δεδομένη (Langer & Applebee, 1998, Langer,

1986, Biggs, 1988, Newell&Winograd, 1989, 1995, Galbraith, 1998 στο Ματσαγούρας, 2001).

Γνωστικές Λειτουργίες	Γνωστικές δεξιότητες	Φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου
<i>Αντίληψη</i> <i>Μνήμη</i> <i>Σκέψη</i>	<i>Παρατήρηση</i> <i>Αναγνώριση</i> <i>Ανάκληση</i> <i>Στοχασμός</i>	<i>Παραγωγή ιδεών</i>
<i>Σκέψη</i>	<i>Οργάνωση στοιχείων</i>	<i>Οργάνωση ιδεών</i>
<i>Σκέψη</i>	<i>Ανάλυση στοιχείων</i>	<i>Μετασχηματισμός ιδεών σε κείμενο</i>
<i>Σκέψη</i>	<i>Σύνθεση στοιχείων</i>	
<i>Μεταγνωστικές δεξιότητες</i>		<i>Επαναξιολόγηση αρχικού κειμένου</i>

Πίνακας 8: Σχέση γνωστικών λειτουργιών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων με τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.



Εφόσον ο γράφων έχει προβεί σε μια πρώτη καταγραφή των ιδεών του, έχει τη δυνατότητα να επανεξετάσει αυτά που έγραψε και να επαναξιολογήσει, να διορθώσει και να βελτιώσει το γραπτό. Δηλαδή μπορεί να αλλάξει τον τρόπο οργάνωσης, έκφρασης των ιδεών, να προσθέσει ή να αφαιρέσει στοιχεία, ώστε ο γραπτός λόγος να είναι άρτια δομημένος. Έτσι ο γραπτός λόγος *μπορεί να καλλιεργήσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες*, αφού η αυτοαξιολόγηση, η αυτοδιόρθωση και η αυτοβελτίωση θεωρούνται μεταγνωστικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2001).

Η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων βασίζεται στις γνωστικές δεξιότητες. Η παραγωγή γραπτού λόγου καλλιεργεί τις γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες είναι ιεραρχικά δομημένες. Οι φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου αντιστοιχούν σε αυτές τις γνωστικές δεξιότητες (βλ. πίνακα 8).

Η παραγωγή γραπτού λόγου *συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη*, αφού η γλώσσα εκφράζει τη σκέψη, τη διαμορφώνει και την προωθεί. Η διαμόρφωση της σκέψης γίνεται μέσω των λέξεων (=εννοιών, αφού οι λέξεις περικλείουν έννοιες). Κατ' αυτό τον τρόπο σκέψη και γλώσσα αλληλεπιδρούν και επηρεάζεται η πορεία και των δύο.

Η παραγωγή γραπτού λόγου *συμβάλλει στην οικοδόμηση του Εαυτού* αφού ο άνθρωπος ορίζει και επαναπροσδιορίζει τον εαυτό του και τη σχέση του με τους άλλους μέσα από την οργάνωση, επεξεργασία και έκφραση ιδεών και συναισθημάτων (Ματσαγγούρας, 2001). Η απόκρυψη έκφρασης συναισθημάτων χωρίς να γίνει λεκτική αναφορά στα συναισθηματικά γεγονότα, έχει επιπτώσεις στο γνωστικό τομέα, ιδιαίτερα στη μνήμη (Richards, Gross, 2000).

Μέσα από την έκφραση, οργάνωση και αναδιήγηση των εμπειριών της ζωής από το ίδιο το άτομο, κυρίως μέσα από στοχαστική ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση που παρέχει η αναδιήγηση *δομείται η ταυτότητα του Εγώ*. «Μέσα από τη γλώσσα και από τη γλώσσα ο άνθρωπος συγκροτείται ως Υποκείμενο» (Ματσαγγούρας, 2001, 78).

#### 5.2.1.1. Γνωστικές δεξιότητες, ψυχολογικές διαδικασίες και παραγωγή γραπτού λόγου

Στην προηγούμενη ενότητα 4.4. *Η συμβολή του γραπτού λόγου στην ανάπτυξη του παιδιού*, έγινε αντιστοίχιση των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων με τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 8).

Όμως ψυχολογικές διαδικασίες παρεμβαίνουν στις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, και επηρεάζουν την ποιότητα παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι ψυχολογικές αυτές διαδικασίες αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και επηρεάζουν την ποιότητα του γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 9).

Οι ψυχολογικές αυτές διαδικασίες αφορούν την *αυτορρύθμιση*. Η αυτορρύθμιση έχει οριστεί ως ικανότητα χειρισμού θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, σκέψεων και πράξεων με εύκαμπτο και αποδεκτό τρόπο σε διαφορετικά πλαίσια (Saarni, 1997). Αυτός ο ορισμός της αυτορρύθμισης συμπίπτει με τη δομή του ελέγχου του Εγώ όπως διατυπώθηκε από τους Block & Block, (1980) και με το περιεχόμενο της ανθεκτικότητας του Εγώ (Grolnick, McMenamy, Kurowski, 1999).

Ο έλεγχος προσοχής (εστίαση και μετατόπιση προσοχής) και παρορμητικότητας και η ικανότητα αναστολής της συμπεριφοράς θεωρούνται *διαδικασίες αυτορρύθμισης* (Rothbart, & Bates, 1998), ενώ η ρύθμιση συναισθημάτων μπορεί να γίνει μέσω των διαδικασιών προσοχής (Ahadi & Rothbart, 1994, Derrybery & Rothbart, 1988).

Γνωστικές λειτουργίες	Γνωστικές δεξιότητες	Ψυχολογικές διαδικασίες	Φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου
<i>Αντίληψη</i>	Παρατήρηση	A	Παραγωγή ιδεών
<i>Μνήμη</i>	Αναγνώριση Ανάκληση	Υ Τ	
<i>Σκέψη</i>	Στοχασμός	Ο Ρ	
<i>Σκέψη</i>	Οργάνωση στοιχείων	Ρ Υ	
<i>Σκέψη</i>	Ανάλυση στοιχείων	Θ	
<i>Σκέψη</i>	Σύνθεση στοιχείων	M I Σ	Μετασχηματισμός ιδεών σε κείμενο
<i>Μεταγνωστικές δεξιότητες</i>		H	Επαναξιολόγηση αρχικού κειμένου

Πίνακας 9: Σχέση γνωστικών λειτουργιών, ψυχολογικών διαδικασιών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων με τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου.

Οι διαδικασίες αυτορρύθμισης επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου στο γνωστικό τομέα και συναισθηματικό τομέα. Στο γνωστικό τομέα, το αυτορρυθμιζόμενο άτομο: α) *εμμένει σε δραστηριότητες και τις ολοκληρώνει*, με κύρια χαρακτηριστικά του την επιμονή και την υπομονή (Funder & Block, 1989, Mischel & Shoda, Peake, 1988, Ματσαγγούρας, 2002), β) *ελέγχει την παρορμητικότητα του*, δηλαδή μπορεί να αντισταθεί σε πειρασμούς, μπορεί να αναβάλλει την άμεση ικανοποίηση του υπολογίζοντας τις συνέπειες της συμπεριφοράς του (Kremen & Block, 1998, Funder & Block, 1989, Mischel & Shoda, Peake, 1988, Shoda & Mischel, Peake, 1990) γ) *είναι ευέλικτο στο γνωστικό τομέα*, δηλαδή μπορεί να προσαρμόζει τις επιδιώξεις και τη δράση του σε νέα δεδομένα που του παρουσιάζονται (Block & Block, 1980, Ματσαγγούρας, 2002) δ) *προγραμματίζει με σκοπό την υλοποίηση των στόχων του* (Block & Block, 1980, Ματσαγγούρας, 2002), ε) *έχει ικανότητα συγκέντρωση προσοχής*, (Block & Block, 1980, Funder & Block, 1989, Mischel & Shoda, Peake, 1988, Shoda & Mischel, Peake, 1990) στ) *συμμετέχει σε δραστηριότητες*, δηλαδή δεν τις αποφεύγει (Block & Block, 1980, Shields, Cicchetti, & Ryan, 1994) και ζ) *παρεμβαίνει για να διορθώσει και συντονίζει τη δράση του* (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997β). Στο συναισθηματικό τομέα το αυτορρυθμιζόμενο άτομο: α) *ελέγχει τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα*, ώστε να μπορεί να συγκεντρωθεί και να αποδώσει νοήματα πάνω στο χαρτί και β) *διατηρεί σχέσεις με άλλα άτομα* (Shields, Cicchetti, & Ryan, 1994).

Τα συναισθήματα που εμπεριέχονται στη διαδικασία της αυτορρύθμισης επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες, την εστίαση προσοχής, την ανακλητική μνήμη, τη διαδικασία της σκέψης, τη λογική ικανότητα, την επιλογή και τον τρόπο αντίδρασης σε γεγονότα ή καταστάσεις (Bugental & Goodnow, 1998).

Με λίγα λόγια, *αυτορρύθμιση σημαίνει ρύθμιση παρορμήσεων, εσωτερικό έλεγχο και αυτός ο εσωτερικός έλεγχος εμπεριέχει γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες* (Kopp, 1982). Δηλαδή η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς και τη χρήση στρατηγικών. Οι γνωστικές δεξιότητες αυξάνουν κατά τη διάρκεια της μέσης σχολικής ηλικίας καθώς αυξάνει και η αποτελεσματική χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων (Brenner, & Salovey, 1997) (βλ. πίνακα 10).

Οι ίδιες γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, απαιτούνται και για την παραγωγή γραπτού λόγου, όταν το άτομο

καλείται να «επιλύσει μια άλλη δύσκολη κατάσταση», αυτή της γραφής. Αυτές οι γνωστικές δεξιότητες που αναφέρονται στην παρατήρηση, στην αναγνωριστική και ανακλητική μνήμη (Ματσαγγούρας, 2002) στο στοχασμό, (Pulkkinen, 1986) και επηρεάζουν τη διαδικασία της σκέψης, επηρεάζονται από την έλλειψη ρύθμισης ή τον υπερέλεγχο των συναισθημάτων.

Οι γνωστικές δεξιότητες είναι ιεραρχικά δομημένες (Efklides, 1999, Efklides et al., 1999, στο Ματσαγγούρας, 2002). Οι μαθητές προχωρούν από τις πιο απλές που βρίσκονται στην κορυφή (παρατήρηση, αναγνώριση, ανάκληση) στις πιο σύνθετες. Αν οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμίες στις απλές δεξιότητες, τότε δε θα μπορέσουν να προχωρήσουν στις πιο σύνθετες δεξιότητες, οι οποίες συνίστανται στην επεξεργασία των στοιχείων που λαμβάνονται μέσω της παρατήρησης, αναγνώρισης και ανάκλησης και δεν ενεργοποιούνται ανώτερες νοητικές λειτουργίες, οι οποίες είναι αναγκαίες στην αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Η έλλειψη επεξεργασίας των στοιχείων αυτών θα έχει επιπτώσεις και στην κατανόηση, αφού η κατανόηση συνίσταται στη σημασιολογική επεξεργασία των δεδομένων από την ανάγνωση.

Η έλλειψη επεξεργασίας των πληροφοριών δεν ενεργοποιεί και δε μετασχηματίζει τα γνωστικά σχήματα στη μνήμη. Επομένως οι μαθητές που δεν κατέχουν τις απλές αυτές δεξιότητες ή έχουν ελλείμματα στις δεξιότητες αυτές, όπως είναι οι μαθητές με έλλειψη ελέγχου των παρορμήσεων (έλλειψη ελέγχου του Εγώ) ή αναστολή των παρορμήσεων (υπερβολικός έλεγχος του Εγώ), θα παρουσιάσουν προβλήματα από τη μετάβαση των απλούστερων γνωστικών δεξιοτήτων στις πιο σύνθετες γνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την οργάνωση, ανάλυση και σύνθεση στοιχείων. Άλλωστε η παρορμητικότητα επηρεάζει το βαθμό παρέμβασης στο κείμενο σε μεταγνωστικό επίπεδο, ενώ η εξάρτηση από το πεδίο επηρεάζει το ποσό της προσοχής που διαθέτει ο μαθητής σε στοιχεία που δεν είναι άμεσα αντιληπτά (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997β).

Η απλή παράθεση των στοιχείων στο γραπτό λόγο των αδύναμων μαθητών των μεγαλύτερων τάξεων, χωρίς οργάνωση και επεξεργασία των στοιχείων που παραθέτουν, ίσως δείχνει την αδυναμία μετάβασης από το επίπεδο παράθεσης πληροφοριών στο επίπεδο μετασχηματισμού των πληροφοριών (Bereiter & Scardamalia 1987). Το επίπεδο μετασχηματισμού των πληροφοριών, απαιτεί *οργάνωση* των στοιχείων, προβαίνοντας ο μαθητής σε συγκρίσεις, κατηγοριοποιήσεις, ιεραρχήσεις, *ανάλυση* των στοιχείων, των σχέσεων, των γεγονότων και *σύνθεση* δηλαδή να κάνει *επεξηγήσεις*, *υποθέσεις*, *προβλέψεις*, *συμπερασμούς*, *επαληθεύσεις*, *αξιολογήσεις* κ.τ.λ.

Η αδυναμία μετάβασης από το ένα επίπεδο στο άλλο έχει επιπτώσεις και στις μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η αυτοδιόρθωση, βελτίωση του αρχικού κειμένου. Συνήθως οι αδύναμοι αυτοί μαθητές δεν προβαίνουν καθόλου σε ανάγνωση του κειμένου που έγραψαν με σκοπό τη βελτίωσή του. Στην καλύτερη περίπτωση, διορθώνουν την εμφάνιση και την ορθογραφία του κειμένου, αλλά δεν προβαίνουν σε βελτίωση που αφορά τη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2000, Παντελειάδου, 2000).

#### *5.2.1.2. Διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων για την παραγωγή γραπτού λόγου.*

Οι γνωστικές δεξιότητες δεν αποκτούνται εύκολα και αυτόνομα. Μπορούν να διδαχθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας. Η διδασκαλία τους απαιτεί αυθεντικές καταστάσεις δηλαδή δε μπορεί να αποτελέσουν ξεχωριστό μάθημα αλλά εντάσσονται στα πλαίσια όλων των μαθητών.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί το πλαίσιο ανάπτυξης των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και στην αυτονομία του ατόμου. Το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο αυτό εξασφαλίζει την ψυχολογική αποδοχή, ώστε να κεντριστεί το ενδιαφέρον των μαθητών για να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, οι μαθητές ασκούνται να διατυπώνουν τις απόψεις τους, ακόμα κι αν αυτές έρχονται σε αντιπαράθεση ή διαφοροποιούνται από άλλες απόψεις συμμαθητών τους.

Όμως δεν ωφελούνται μόνο οι μαθητές, που συνήθως απέχουν από τη μαθησιακή διαδικασία. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες να παρουσιάσουν, να τεκμηριώσουν, να αναλύσουν λεκτικά και να συνθέσουν, να εξηγήσουν στους άλλους συμμαθητές τα στοιχεία που συνθέτουν το γνωστικό αντικείμενο και να εντοπίσουν τυχόν ασάφειες ή κενά. Έτσι η γνωστική αυτή διαδικασία συμβάλλει στην αναδιοργάνωση της γνώσης, στην εξέλιξη του μαθητή, (Renkl, 1995, Zajonc & Bargh 1980, Keeses, 1991, Brandt 1994, στο Ματσαγγούρας, 2002) και δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης στους μετέχοντες στις ομάδες. Οι γνωστικές δεξιότητες που αποκτώνται μέσα από τις ομάδες, είναι σταθερότερες, επειδή αποκτώνται με την αυτενέργεια των παιδιών.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καλλιεργεί τα εσωτερικά κίνητρα, την πρωτοβουλία, την πνευματική ανεξαρτησία των μελών της ομάδας, το πειραματικό πνεύμα και συμβάλλει στην αυτοπεποίθηση. Δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να δει από άλλη οπτική γωνία το αντικείμενο διδασκαλίας, όπως το βλέπουν οι «μετέχοντες» στις ομάδες. Η κατανόηση της άποψης του άλλου και η κατάθεση των απόψεων των μετεχόντων συμβάλλουν στο διάλογο, την επικοινωνία, τη γλωσσική ανάπτυξη και την ενσυναίσθηση.

Όμως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν επιτυγχάνεται εύκολα και αυτόματα. Χρειάζεται προσπάθεια από τη μεριά του εκπαιδευτικού και μόνο κάτω από ορισμένες συνθήκες, μπορεί να λειτουργήσει και να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2002).

Είναι δυνατόν, μαθητές με πολλαπλά προβλήματα στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά, να μη μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά σε ομάδες και να μην επωφεληθούν από τις δεξιότητες που θα αποκτηθούν από αυτές. Σε αυτές τις περιπτώσεις, πιθανόν αρχικά να χρειάζεται άλλου είδους παρέμβαση εκτός σχολείου, π.χ., παρέμβαση στην οικογένεια για άρση των δυσκολιών επικοινωνίας μεταξύ των μελών από ειδικούς ψυχικής υγείας. Η ταυτόχρονη παρέμβαση α) στον ίδιο το μαθητή, β) μέσα στην τάξη και γ) στην οικογένεια ίσως βοηθήσει αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της προσαρμογής και της άρσης των συναισθηματικών δυσκολιών, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να επωφεληθεί από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

### *5.2.1.3. Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση*

Η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί ενεργοποίηση κοινών γνωστικών διαδικασιών και λειτουργιών.

Η κατανόηση του γραπτού λόγου απαιτεί συγκέντρωση προσοχής πάνω στο αναγνωστικό υλικό, γρήγορη εκτέλεση των μηχανιστικών λειτουργιών, κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης, εξαιτίας της περιορισμένης χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης και ενεργοποίησης μνήμης και σκέψης.

Η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί συγκέντρωση προσοχής σε όλη τη διάρκεια της γραπτής δραστηριότητας, στην κατανόηση του θέματος, στις υποθέσεις ή προβλέψεις

που πρέπει να κάνει ο μαθητής, στη γέννηση των ιδεών, στην οργάνωση και βελτίωσή του (Σπαντιδάκης, Βάμβουκας, 2000).

Ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου καταβάλλει γνωστική υπερπροσπάθεια, επειδή ενεργοποιούνται ταυτόχρονα οι γνωστικές λειτουργίες της αντίληψης, μνήμης, σκέψης, προσοχής και γλώσσας. Αυτή η προσπάθεια διατύπωσης αναπτύσσει τις γνωστικές, μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες αναγκαίες για την κατανόηση.

Η ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών τροποποιεί τα ήδη υπάρχοντα σχήματα και οι πληροφορίες που προκύπτουν από την ανάγνωση ή από την παραγωγή ιδεών διαμορφώνουν νέα σχήματα, που συγκρατούνται στη μνήμη και αξιοποιούνται (Ματσαγούρας, 2001). Οι γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται στην κατανόηση σχεδόν ταυτίζονται με τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η παρατήρηση, η αναγνώριση και η ανάκληση, είναι προϊόντα της γνωστικής λειτουργίας της αντίληψης και της μνήμης. Η οργάνωση των πληροφοριών, η συσχέτιση μεταξύ τους, οι υποθέσεις, ο συμπερασμός ενεργοποιούν επιπλέον τη γνωστική λειτουργία της σκέψης.

Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων που δυσκολεύονται στην κατανόηση του κειμένου δε μπορούν να εστιάσουν σε σημεία του κειμένου που περιέχουν τις σημαντικές πληροφορίες και να αγνοήσουν τις ασήμαντες πληροφορίες, ώστε να εξάγουν νοήματα, εξαιτίας της επιπόλαιης παρατήρησης και της άγνοιας που έχουν στον τρόπο δομής και οργάνωσης του κειμένου. Η γνώση της δομής και της οργάνωσης ενός κειμένου είναι σημαντική όχι μόνο στην κατανόηση αλλά και στην καταγραφή των ιδεών και των σκέψεων πάνω στο χαρτί. Οι μαθητές αυτοί δεν καταβάλλουν την προσπάθεια που απαιτείται, οπότε δεν εμβαθύνουν στο κείμενο και δυσκολεύονται στην αποτελεσματική χρήση στρατηγικών που απαιτεί και η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο αρχάριος αναγνώστης δε μπορεί να εστιάσει σε σημεία του κειμένου που περιέχουν τις σημαντικές πληροφορίες, ώστε να τις οργανώσει και να τις συγκρατήσει στη μνήμη. Είναι αδύνατον, να θυμάται όλο το κείμενο, εξαιτίας της περιορισμένης χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης. Δεν ανακαλεί τις σημαντικές πληροφορίες, αλλά πιθανόν θυμάται αποσπασματικές και άσχετες πληροφορίες. Έτσι δε μπορεί να κάνει υποθέσεις δε μπορεί να ερμηνεύσει, να εξαγάγει συμπεράσματα και να αποδώσει το νόημα σε προφορική ή γραπτή μορφή.

Ομοίως, και κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου, ο αρχάριος συγγραφέας δυσκολεύεται να εστιάσει σε σημεία του θέματος που απαιτούν ανάπτυξη και στην οργάνωση των σημείων αυτών. Οι αρχάριοι συγγραφείς λοιπόν, απλά παραθέτουν τις πληροφορίες οι οποίες είναι αποσπασματικές και χωρίς οργάνωση (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Επομένως, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων που παρουσιάζουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση έχουν προβλήματα και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συνήθως έχουν αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, δεν έχουν συνειδητοποιήσει την επικοινωνιακή λειτουργία της γραφής και έχουν ελλείψεις μεταγνωστικές δεξιότητες που αφορούν το μετα-συγγραφικό στάδιο της γραπτής δραστηριότητας (βελτίωση κειμένου). Οι μαθητές αυτοί βιώνουν το γραπτό λόγο ως μια επίπονη και δύσκολη διαδικασία με συναισθήματα πικρίας και απογοήτευσης (Σπαντιδάκης, Βάμβουκας 2000).

Η παραγωγή γραπτού λόγου τροφοδοτεί την ανάγνωση και η ανάγνωση τροφοδοτείται από την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο αναγνώστης χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο για να κατανοήσει και ο γραπτός λόγος υποβοηθεί την κατανόηση. Και οι δύο αυτές δεξιότητες έχουν στόχο την επικοινωνία και θεωρούνται αμοιβαίες και αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες.

Όμως η κατανόηση προηγείται της γραφής και οι μαθητές που έχουν αναπτύξει τη δεξιότητα της γραφής έχουν αναπτύξει και τη δεξιότητα της κατανόησης. Είναι δυνατόν όμως η δεξιότητα της κατανόησης να μη συνοδεύεται από την παραγωγή γραπτού λόγου.

Σε έρευνα των Σπαντιδάκη & Βάμβουκα (2000), ένα μικρό ποσοστό 2% των μαθητών με εξαιρετικό επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης, δεν είχε αναπτυγμένο το επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου. Δηλαδή η παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται ακόμα περισσότερο πιο δύσκολη διαδικασία από την αναγνωστική κατανόηση, γεγονός που επισημαίνει την αναγκαιότητα διδασκαλίας του, αλλά και άρση των δυσκολιών που δυσχεραίνουν τη μάθηση του.

#### 5.2.1.4. Κατανόηση και μεταγνωστικές δεξιότητες

Ο όρος *μεταγνωστικό (metacognition)* αναφέρεται στη χρήση στρατηγικών που χρησιμοποιεί το άτομο και περιλαμβάνει τη μεταγνώση δηλαδή επίγνωση και τον έλεγχο



του γνωστικού συστήματος του ατόμου, που του επιτρέπει τον προγραμματισμό, την κατεύθυνση, την αξιολόγηση της πορείας της σκέψης (Ματσαγγούρας, 2002).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες που λαμβάνουν χώρα στην ανάγνωση είναι η συγκέντρωση προσοχής, ώστε να μπορέσει να εστιάσει ο μαθητής σε σημαντικές πληροφορίες του κειμένου που θα τον βοηθήσουν να συλλάβει το νόημα του κειμένου, η αυτοαξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει την επίγνωση του στόχου της ανάγνωσης που είναι η κατανόηση, η παρακολούθηση και ο έλεγχος της κατανόησης (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997β).

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα. Έτσι υπάρχουν μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις που δυσκολεύονται στην κατανόηση ενός κειμένου επειδή χρησιμοποιούν απλές και όχι σύνθετες μεταγνωστικές στρατηγικές, στρατηγικές που αρμόζουν σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Άλλοι μαθητές δε φαίνεται να γνωρίζουν τις στρατηγικές που απαιτούνται στην κατανόηση ενός κειμένου και πιστεύουν ότι ο σκοπός της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση και όχι η κατανόηση. Ίσως αυτή η κατηγορία μαθητών να έχει «ελλείμματα» στο μεταγνωστικό τομέα (Μπότσας, Παντελιάδου, 2000).

Η κατανόηση ενός κειμένου εκφράζεται με την απόδοση των πληροφοριών ή ιδεών που υπάρχουν στο κείμενο, με την εξαγωγή συμπεράσματος και περίληψης, οι οποίες είναι νοητικές διεργασίες (Βάμβουκας, 1984). Η απόδοση πληροφοριών ή ιδεών του κειμένου προϋποθέτει απαγωγική σκέψη, ενώ η εξαγωγή συμπεράσματος και η περίληψη προϋποθέτουν επαγωγική σκέψη, που είναι μέρος νοητικής διαδικασίας.

Η εξαγωγή συμπεράσματος και η περίληψη εμπεριέχουν μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως ενεργοποίηση βασικών γνώσεων που κατέχει ο αναγνώστης, κρίσεις και αναζήτηση σημαντικών πληροφοριών μέσα από το κείμενο. Ο αναγνώστης που προσπαθεί να συλλάβει το νόημα του κειμένου ζητάει διευκρινίσεις στα σημεία που δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση, επιστρέφει στο αρχικό σημείο, επαναλαμβάνει την ανάγνωση και γενικά μπορεί να διατηρεί τον έλεγχο της κατάστασης (Βάμβουκας, 1984). Αυτές οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης ονομάζονται στρατηγικές ελέγχου (Μπότσας, Παντελιάδου, 2000).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι για την κατανόηση του γραπτού λόγου απαιτείται κινητοποίηση πολλών βασικών νοητικών λειτουργιών. Έτσι κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, ο αναγνώστης χρειάζεται να θέσει κάποιο στόχο, να ενεργοποιήσει όλες τις γνώσεις του, να προβεί σε αφαίρεση και γενίκευση, να

ερμηνεύσει, να προβλέψει, να συμπεράνει, να επεκτείνει το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου. Αυτές οι λειτουργίες είναι απαραίτητες στην κατανόηση και είναι το αποτέλεσμα ενεργοποίησης γνωστικών λειτουργιών.

#### *5.2.1.5. Παραγωγή γραπτού λόγου και μεταγνωστικές δεξιότητες*

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο *Κατανόηση και μεταγνωστικές δεξιότητες*, ο όρος *μεταγνωστικό* περιέχει τη μεταγνώση που αναφέρεται: α) στην επίγνωση του ατόμου για τις γνωστικές λειτουργίες, στον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών, που επιτρέπει στο άτομο να προγραμματίζει, να προβλέπει και να κατευθύνει την πορεία της σκέψης του και β) τη χρήση στρατηγικών.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, η επίγνωση του ατόμου αφορά τις γνωστικές λειτουργίες και τις δυνατότητες που έχει ο συγγραφέας, ώστε να προβεί σε γραπτή δραστηριότητα (Κυριαζή, Σπαντιδάκης, 2001). Η επίγνωση των δυνατοτήτων συμπληρώνεται από την εκτίμηση της γραπτής δραστηριότητας που απαιτείται. Ο συγγραφέας πρέπει να μπορεί να εκτιμά αν η γραπτή δραστηριότητα είναι μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων του, σε ποια σημεία θα συναντήσει δυσκολίες και πού πρέπει να επικεντρώσει την προσοχή του.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στον έλεγχο και ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών και των δυνατοτήτων του μαθητή. Αυτός ο έλεγχος εμπεριέχει διαδικασίες αυτορρύθμισης και ικανότητα χρήσης στρατηγικών για τη γραπτή δραστηριότητα.

Οι βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών που περιλαμβάνουν την ικανότητα χρήσης στρατηγικών, αναφέρονται την επιλογή, σχεδιασμό και αξιολόγηση κατάλληλων διαδικασιών για την επίτευξη της γραπτής δραστηριότητας (Κυριαζή, Σπαντιδάκης, 2001), καθώς και τον προγραμματισμό, πρόβλεψη, κατεύθυνση και αξιολόγηση της σκέψης του ίδιου του ατόμου.

### *5.3.1. Αυτορρύθμιση και γνωστικές /μεταγνωστικές δεξιότητες*

Οι γνωστικές δεξιότητες αποτελούν τη βάση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και αναπτύχθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες καθιστούν το μαθητή αυτόνομο, ικανό για αποτελεσματική, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, και συμβάλλουν σε μια θετική στάση του μαθητή απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα στη γνώση.

«Η αυτορρύθμιση είναι είδος μεταγνώσης» (Ματσαγγούρας, 2002), επομένως οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες είναι προϊόντα αυτορρύθμισης.

Το αυτορρυθμιζόμενο άτομο έχει αναπτυγμένες τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου και αφορούν α) τον προγραμματισμό, την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών, για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης, β) συγκέντρωση προσοχής γ) αναβολή ικανοποίησης δ) διορθωτική παρέμβαση και συντονισμό δράσης ε) την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997β) που απαιτεί επιμονή, υπομονή, ανοχή προς την αβεβαιότητα (Ματσαγγούρας, 2002), στ) συμμετοχή στις δραστηριότητες και ζ) ευελιξία στο γνωστικό τομέα.

#### *5.3.1.1. Ανθεκτικότητα του Εγώ και γνωστικές δεξιότητες*

Οι τρεις συνιστώσες της ανθεκτικότητας του Εγώ που συνδέονται με την ανάπτυξη του Εγώ είναι: α) η ανθεκτικότητα του ατόμου, όταν αντιμετωπίζει πιεστικές καταστάσεις με στόχο την προσαρμογή. Αυτή η αντοχή του ατόμου εμπεριέχει διαδικασίες συναισθηματικής αυτορρύθμισης, που επιτρέπει στο άτομο να προσαρμοστεί ικανοποιητικά στο περιβάλλον που ζει, β) η διανοητικότητα. Η διανοητικότητα είναι ιδιότητα του σκεπτόμενου ατόμου και αφορά την ανάπτυξη της σκέψης (Μπαμπινιώτης, 2002). Έτσι, η διανοητικότητα συσχετίζεται με τη σκέψη, την πνευματική λειτουργία της διάνοησης και με τον υψηλό βαθμό της πνευματικής ανάπτυξης και γ) ο διαλογισμός δηλαδή η σκέψη, οι συλλογισμοί που κάνει το άτομο για να εμβαθύνει σε ένα θέμα, υψηλού προβληματισμού σχετικά με τον άνθρωπο, τη ζωή, την κοινωνία.

Οι δύο συνιστώσες της ανθεκτικότητας του Εγώ η διανοητικότητα και ο διαλογισμός είναι συνώνυμες έννοιες και αναφέρονται στο βαθμό της νοητικής ανάπτυξης. Ίσως αυτό δικαιολογεί την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ νοημοσύνης και ανθεκτικότητας του Εγώ. Εάν η ανθεκτικότητα του Εγώ εμπεριείχε μόνο αυτές τις δύο συνιστώσες, τότε τα άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ θα χαρακτηρίζονταν «εγκεφαλικά» δηλαδή «διανοητικοποιούν» για να αμυνθούν ενάντια στα συναισθήματα που βιώνουν. Τα «εγκεφαλικά» άτομα αναπτύσσουν υπερβολικά τη νόηση εις βάρος των συναισθημάτων τους. Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, που άτομα με υψηλή διανοητική ικανότητα και διαλογισμό έχουν προβλήματα συναισθηματικής προσαρμογής.

Σε ακραίες καταστάσεις τα άτομα αυτά είναι «ψυχικά κλειδωμένα» και ζουν σε ένα δικό τους κόσμο χωρίς να μπορούν να επικοινωνούν με τους άλλους. Επιπλέον ο διαλογισμός, όταν οι σκέψεις και οι συλλογισμοί του ατόμου στρέφονται προς τον εαυτό, περιλαμβάνει την αυτοπαρατήρηση, την ενδοσκόπηση, την αυτογνωσία και τη συνειδητότητα (Westenberg, & Block, 1993).

Όμως η πρώτη συνιστώσα της ανθεκτικότητας του Εγώ που αναφέρεται στην αντοχή του ατόμου μπροστά σε καταστάσεις δύσκολες και την επαναφορά του ατόμου στο αρχικό στάδιο ελέγχου της κατάστασης, προσδίδει μια ιδιαίτερη χροιά και ένα διαφορετικό νόημα σε αυτή την έννοια. Δηλαδή θα μπορούσε να υποστηρίξει κάποιος ότι το άτομο που αντέχει υπερβολικά, ίσως υπερελέγχει τον εαυτό του ή αρνείται τις πιεστικές καταστάσεις χρησιμοποιώντας τις «άμυνες του Εγώ» για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις δύσκολες καταστάσεις. Σε αυτό ακριβώς το σημείο υπεισέρχεται η έννοια *έλεγχος του Εγώ*, όπου η *ανθεκτικότητα του Εγώ* θεωρείται ο ρυθμιστής του επιπέδου του ελέγχου του Εγώ και είναι αλληλένδετη με τον έλεγχο του Εγώ. Είναι αυτή που ρυθμίζει τα επίπεδα του ελέγχου των παρορμήσεων και αυτή η ρύθμιση έχει συνέπειες στη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου.

Γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες αλληλεπιδρούν και έχουν επιπτώσεις στη συμπεριφορά του ατόμου. Γνωστικές διαδικασίες και διαδικασίες προσοχής που επηρεάζουν την αναβολή ικανοποίησης αντανakλούν γνωστικές ικανότητες και ικανότητες προσοχής. Αυτές οι διαδικασίες αντανakλούν διαδικασίες συναισθηματικής αυτορρύθμισης, που βοηθούν τα άτομα στη συναισθηματική προσαρμογή στο περιβάλλον, στην αναβολή ικανοποίησης, στην αντοχή στις ματαιώσεις και στις πιεστικές καταστάσεις. Αυτές οι δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές στη ζωή τους, επειδή βοηθούν και στις σχέσεις τους με τους συνομήλικους. Η ευκαμψία που διαθέτουν και η

ωριμότητα αντιμετώπισης των ματαιώσεων και του άγχους, μαζί με τις γνωστικές δεξιότητες έχουν ως αποτέλεσμα τις υψηλές σχολικές επιδόσεις (Mischel et al., 1988) και στη δική μας έρευνα τις υψηλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο.

Η αναβολή ικανοποίησης που φαίνεται να είναι μια λειτουργία γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων έχει κοινά χαρακτηριστικά τα οποία υπάγονται στην έννοια της ανθεκτικότητας του Εγώ, δηλαδή διανοητικότητα, διαλογισμός και αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων (Funder & Block, 1989).

Όμως η υπερβολική αναβολή ικανοποίησης που χαρακτηρίζει τα άτομα με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ, δεν εμπεριέχει γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες, αφού τα άτομα αυτά αναβάλλουν για να αναβάλλουν επ' αόριστον, τις επιθυμίες τους, τα συναισθήματα τους, τις προθέσεις τους, επειδή φοβούνται την εμπλοκή σε δραστηριότητες. Έτσι η αναβολή ικανοποίησης κρίνεται αναγκαία μόνο σε ιδιαίτερες καταστάσεις που απαιτούν προσαρμογή για κάποιο χρονικό διάστημα με σκοπό μεγαλύτερα οφέλη από την αναμονή αυτή.

Οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών με υψηλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο αφορούν στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας, που απαιτεί επιμονή, υπομονή και ανοχή προς την αβεβαιότητα, συγκέντρωση προσοχής, (Ματσαγγούρας, 2002), αναβολή ικανοποίησης (Shoda, et al., 1990, Funder & Block, 1989, Mischel et al., 1988), προγραμματισμό, διορθωτική παρέμβαση και συντονισμό δράσης, ευελιξία στο γνωστικό τομέα και συμμετοχή σε δραστηριότητες. Αυτές οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες αποτελούν το περιεχόμενο της δομής της ανθεκτικότητας του Εγώ και αντανakλούν διαδικασίες αυτορρύθμισης. Η αυτορρύθμιση εμπεριέχει γνωστικές και συναισθηματικές στρατηγικές ελέγχου. Οι γνωστικές στρατηγικές ελέγχου, π.χ., επιλεκτική προσοχή, έλεγχο περιβάλλοντος, βοηθά τους μαθητές στο να παραμείνουν στις πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν, αποφεύγοντας άλλες πληροφορίες που μπορούν να τους αποσπάσουν την προσοχή (Kuhl, 1985 στο Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α).

Οι συναισθηματικές στρατηγικές ελέγχου είναι καθοριστικός παράγοντας για τη μάθηση επειδή ο έλεγχος των αρνητικών συναισθημάτων θεωρείται σημαντικός για τη σχολική επίδοση (Eccles, Wiefeld, Sciefele, 1998). Ο έλεγχος έχει την έννοια της ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων.

### 5.3.1.2. Έλεγχος του Εγώ και γνωστικές δεξιότητες

Ο έλεγχος του Εγώ έχει συνδεθεί με γνωστικές και με συναισθηματικές διαδικασίες, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και τη συμπεριφορά (Kremen & Block, 1998).

Ο έλεγχος του Εγώ αποτελείται από ένα ιεραρχικό σύστημα με διαβαθμίσεις. Στη χαμηλότερη βαθμίδα βρίσκονται υποσυστήματα τα οποία διαμορφώνουν το σύστημα ελέγχου της συμπεριφοράς.

Αυτά τα υποσυστήματα περιέχουν γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες, διαδικασίες προσοχής και δράσης. Οι διαδικασίες προσοχής περιλαμβάνουν τον αντιληπτικό έλεγχο, τη διέγερση (ιδιοσυγκρασιακό στοιχείο), σχήματα μνήμης και ανακλητική μνήμη, γνωστικές υποδομές όπως της προθετικότητας, της μονιμότητας αντικειμένου, της κατηγοριοποίησης και της αναπαραστατικής σκέψης.

Ανάμεσα στο υποσύστημα αυτό και στο σύστημα ελέγχου της συμπεριφοράς διαμεσολαβεί ένα σύστημα αναπαράστασης το οποίο αποτελείται από τον εαυτό και τη σχέση του εαυτού με τον κόσμο. Σε αυτό το σύστημα υπάρχουν νοητικές και συναισθηματικές δομές, κίνητρα, στόχοι, αξίες, ενδιαφέροντα και στο σύστημα αυτό ρυθμίζονται οι παρορμήσεις. Στην ανώτερη βαθμίδα βρίσκεται το σύστημα ελέγχου της συμπεριφοράς και το αντιληπτικό σύστημα ελέγχου. Σε αυτό το σύστημα που βρίσκεται στην ανώτερη βαθμίδα οι παρορμήσεις, που έχουν ρυθμιστεί ήδη από την αμέσως χαμηλότερη βαθμίδα, οργανώνουν και κινητοποιούν τον οργανισμό. Εάν οι παρορμήσεις δεν έχουν ρυθμιστεί, δηλαδή έχουμε έλλειψη ελέγχου της συμπεριφοράς προς την κατεύθυνση του υποελέγχου ή έχουν ανασταλεί δηλαδή έχουμε υπερέλεγχο της συμπεριφοράς προς την κατεύθυνση του υπερελέγχου, τότε δημιουργούνται επιπτώσεις στα υποσυστήματα που βρίσκονται στη χαμηλότερη βαθμίδα, στις νοητικές, συναισθηματικές δομές, στα κίνητρα, τους στόχους, τις αξίες και στα ενδιαφέροντα και στο σύστημα ελέγχου της συμπεριφοράς.

Το μέτριο επίπεδο ελέγχου των παρορμήσεων είναι αποτέλεσμα μιας επιτυχούς διαδικασίας ρύθμισης τους σε συνδυασμό με τα άλλα στοιχεία των δύο υποσυστημάτων. Αυτή η ρύθμιση του ελέγχου του Εγώ αποτελεί τη δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ. Όσο πιο πολύ υπάρχει έλεγχος των παρορμήσεων δηλαδή υπερέλεγχος της συμπεριφοράς σε ακραίο σημείο, τόσο περισσότερο υπάρχει πρόβλημα δόμησης της ανθεκτικότητας του Εγώ. Όσο δεν υπάρχει καθόλου έλεγχος των παρορμήσεων δηλαδή έλλειψη ελέγχου

της συμπεριφοράς σε ακραίο σημείο, τόσο περισσότερο υπάρχει πρόβλημα δόμησης της ανθεκτικότητας του Εγώ. Έτσι τα ακραία σημεία του ελέγχου του Εγώ δείχνουν να υπάρχει πρόβλημα στη δομή της ανθεκτικότητας του Εγώ. Αυτή η έλλειψη δόμησης της ανθεκτικότητας του Εγώ ονομάζεται ευθραυστότητα του Εγώ.

Δομές του Εγώ	Ψυχολογικές διαδικασίες	Γνωστικό τομέα	
ΕΛΕΓΧΟΣ & ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΓΩ	<p><b>Αυτορρύθμιση</b>  <i>ικανότητα χειρισμού θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, σκέψεων και πράξεων με ευέλικτο και αποδεκτό τρόπο σε διάφορα πλαίσια.</i></p> <p>↑</p> <p>Έλεγχος προσοχής και παρορμητικότητας  <i>ικανότητα αναστολής συμπεριφοράς</i></p>	<p><b>Γνωστικό τομέα</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Συγκέντρωση προσοχής</li> <li>2) Συμμετοχή σε δραστηριότητες</li> <li>3) Ολοκλήρωση δραστηριότητας</li> <li>4) Έλεγχος παρορμήσεων</li> <li>5) Αναβολή ικανοποίησης</li> <li>6) Υπολογισμός συνεπειών</li> <li>7) Γνωστική ευελιξία</li> <li>8) Διορθωτική παρέμβαση</li> <li>9) Προγραμματισμός</li> </ol> <p><b>Συναισθηματικό τομέα</b>  <i>ρύθμιση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων            εσωτερικός έλεγχος            διατήρηση σχέσεων με άλλους</i></p>	

Πίνακας 10 : Σχέση ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ με το γραπτό λόγο

Η έλλειψη ανθεκτικότητας του Εγώ επηρεάζει και τις άλλες δομές σε όλες τις διαβαθμίσεις. Το αποτέλεσμα εκφράζεται στη συμπεριφορά με τον τρόπο δράσης και αντίδρασης απέναντι σε γεγονότα και καταστάσεις, αλλά και στη διαδικασία της μάθησης. Τα ακραία επίπεδα του ελέγχου του Εγώ συνδέονται με έλλειψη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η χρήση των οποίων θεωρείται απαραίτητη στην παραγωγή γραπτού λόγου. Άλλωστε η αδυναμία χρήσης γνωστικών στρατηγικών στη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών από μαθητές έχει συνδεθεί με δυσκολίες στην ανάγνωση, αλλά και μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με το βαθμό αδυναμίας χρήσης αυτών των στρατηγικών (Pulkkinen, 1986).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι διαδικασίες που επισυμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί το άτομο για να εκφράσει τις σκέψεις του, στηρίζονται σε γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Αυτές οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν με συναισθηματικές διεργασίες και επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου. Η αλληλεπίδραση συναισθηματικών διεργασιών με γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες συνθέτουν το περιεχόμενο της έννοιας ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ.

Επομένως, ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ, θεωρητικές δομές που οικοδομούνται στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, επηρεάζουν τη μάθηση του γραπτού λόγου (πίνακας 10).



#### **5.4.1. Φύλο και γραπτός λόγος**

Άντρες και γυναίκες έχουν διαφορετικές ικανότητες. Οι γυναίκες τείνουν να σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία σε λεκτικές δοκιμασίες συγκριτικά με τους άντρες, ενώ οι άντρες σημειώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία σε οπτικοχωροταξικές δοκιμασίες, ειδικά μετά την εφηβεία (Σαββάκη, 1997, Bradshaw & Nettleton, 1983). Στις γυναίκες, η συμμετρία των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων είναι αυξημένη, τα δύο ημισφαίρια συνεργάζονται περισσότερο, ενώ στους άντρες τα δύο ημισφαίρια συνεργάζονται λιγότερο, είναι πιο εξειδικευμένα και ανεξάρτητα και αναπτύσσουν μεγαλύτερες οπτικοχωροταξικές ικανότητες (Σαββάκη, 1997). Βέβαια, τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου που επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω συγκεκριμένων νευρικών οδών, συμμετέχουν σε όλες τις νοητικές διαδικασίες.

Έχουν εντοπιστεί συγκεκριμένες περιοχές στον εγκέφαλο που ευθύνονται για τις λειτουργίες της γλώσσας, όμως αυτό δε σημαίνει ότι μόνο αυτές οι περιοχές του ενός ημισφαιρίου συμμετέχουν στις γλωσσικές λειτουργίες. Οι πιο πολύπλοκες διανοητικές λειτουργίες επιτελούνται μέσω πολλαπλών διασυνδέσεων σε σημεία των περιοχών αυτών (Καφετζόπουλος, 1995).

Οι περιοχές που συμμετέχουν στις γλωσσικές λειτουργίες ανήκουν στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, π.χ., περιοχή του Wernicke, σημαντική για την κατανόηση του λόγου, περιοχή του Broca σημαντική για τον προφορικό και γραμματικό λόγο (Καφετζόπουλος, 1995, Σαββάκη, 1997). Βλάβη στην περιοχή του Broca, προκαλεί διαταραχές στο λόγο και τα άτομα αυτά δίνουν συντακτικά και γραμματικά λαθεμένες απαντήσεις, ενώ βλάβη στην περιοχή του Wernicke, έχει επιπτώσεις στο σημασιολογικό περιεχόμενο του λόγου, ενώ γραμματικά και συντακτικά ο λόγος είναι σωστός (Σαββάκη, 1997).

Το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει το δεξί χέρι και φαίνεται να είναι το επικρατούν ημισφαίριο για τον έλεγχο πολλών συμπεριφορών (Καφετζόπουλος, 1995), ή το ομιλούν αφού οι γλωσσικές λειτουργίες είναι λειτουργίες του αριστερού ημισφαιρίου (Σαββάκη, 1997). Το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου χαρακτηρίζεται και αναλυτικό και ελέγχει την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, το συμβολισμό, την αντίληψη του λόγου, τη λεκτική μνήμη, την αναλυτική σκέψη με λέξεις, την πρόκληση ελεγχόμενης συμπεριφοράς. Το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου ή «βουβό» χαρακτηρίζεται

συνθετικό, ολιστικό και ελέγχει οπτική αντίληψη του χώρου, οπτική μνήμη, κατανόηση μεταφορικών εννοιών, προσοχή, πρόκληση παρορμητικής συμπεριφοράς, δημιουργικότητα, φαντασία κ.τ.λ. (Σαββάκη, 1997).

#### *5.4.1.1. Αιτιολογία της υπεροχής των γυναικών στις γλωσσικές δεξιότητες*

Είναι ευρέως διαδεδομένη η άποψη ότι τα κορίτσια υπερέχουν στις γλωσσικές δεξιότητες συγκριτικά με τα αγόρια. Τα κορίτσια μιλούν νωρίτερα, αναπτύσσουν πλουσιότερο λεξιλόγιο, έχουν ευχέρεια λόγου, είναι καλύτεροι αναγνώστες και μπορούν να αντιμετωπίσουν δοκιμασίες με πολύπλοκες συντακτικές δομές καλύτερα από τα αγόρια (Harris, 1978). Οι διαφορές αυτές οφείλονται σε: α) κληρονομικούς παράγοντες, β) περιβαλλοντικούς παράγοντες, γ) διαφορές στην εγκεφαλική ασυμμετρία και δ) ρυθμός ωρίμανσης.

##### *A) Κληρονομικοί παράγοντες*

Οι λεκτικές ικανότητες ίσως οφείλονται ως ένα βαθμό σε κληρονομικούς παράγοντες, αλλά προπάντων επηρεάζονται από πολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. Από την άλλη, και οι οπτικοχωροταξικές ικανότητες οφείλονται σε κληρονομικούς παράγοντες όμως αυτές δεν επηρεάζονται τόσο πολύ από τους πολιτισμικούς ή εκπαιδευτικούς παράγοντες. Υποστηρίζεται ότι υπάρχει ένα υποτελές φυλοσύνδετο γονίδιο στο X χρωμόσωμα το οποίο είναι υπεύθυνο για τις οπτικοχωροταξικές ικανότητες. Όμως οι γενετικές μελέτες έχουν δεκτεί κριτική και σε πολλά σημεία δεν είναι ικανοποιητικές (Παναγής, 2000).

##### *B) Περιβαλλοντικοί παράγοντες*

Ο περιβαλλοντικός παράγοντας ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή, επειδή ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν είναι τελειοποιημένος την ώρα της γέννησης. Οι δομές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τη γλώσσα, τη σκέψη, τη μνήμη, δεν έχουν ωριμάσει ακόμα και αν το βρέφος είναι εκτεθειμένο σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε λεξιλόγιο και ερεθίσματα, τότε η γλωσσική εξέλιξη του ατόμου αυτού θα είναι ομαλή.

Γι αυτό είναι σημαντικές οι πρώιμες συναισθηματικές εμπειρίες του βρέφους που επηρεάζουν την συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του. Όλες οι συναισθηματικές εμπειρίες της βρεφικής ηλικίας αποθηκεύονται στο δεξί ημισφαίριο, με τρόπο που δεν προσεγγίζεται με τη γλώσσα του αριστερού ημισφαιρίου. Οι θετικές συναισθηματικές

εμπειρίες επηρεάζουν την ανάπτυξη νευρωνικών οδών του εγκεφάλου και δημιουργούν συνδέσεις σε δομές του εγκεφάλου. Το Εγώ και συγκεκριμένα το συνειδητό μέρος σύμφωνα με την Ψυχαναλυτική θεωρία, είναι λεκτική δομή και εκπροσωπείται στο αριστερό ημισφαίριο, ενώ το ασυνείδητο μέρος του Εγώ εκπροσωπείται στο δεξί ημισφαίριο (Σαββάκη, 1997). Επομένως οι συναισθηματικές εμπειρίες και το περιβάλλον που είναι πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα, επιδρούν στη δημιουργία νευρώνων και συνδέσεων αυτών στη βρεφική ηλικία.

Όμως τα δύο φύλα φαίνεται να μεγαλώνουν διαφορετικά. Οι γονείς ανατρέφουν διαφορετικά τα αγόρια και τα κορίτσια. Ο διαφορετικός τρόπος ανατροφής επηρεάζεται από κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που θέλουν να δύο φύλα να αναπτύξουν διαφορετικές συμπεριφορές, ανάλογα με τα κοινωνικά πρότυπα και τις προσδοκίες των γονέων.

Τα αγόρια αναμένεται να είναι πιο ανεξάρτητα από τα κορίτσια και εμπλέκονται σε δραστηριότητες εξερεύνησης του χώρου που βελτιώνουν τις οπτικοχωροταξικές ικανότητες (Καστελλάκης, Παναγής, 1998, Παναγής, 2000). Το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την εξερευνητική συμπεριφορά (Παναγής, 2000, Σαββάκη, 1997, Bradshaw & Nettleton, 1983) και τα αγόρια από βρέφη ασκούνται και ενθαρρύνονται προς αυτή την κατεύθυνση. Τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε λεκτικές συμπεριφορές, σε καταστάσεις κοινωνικοποίησης με την έννοια της συμμόρφωσης και έτσι αναπτύσσεται το αριστερό ημισφαίριο που είναι υπεύθυνο για τη γλώσσα, (Καστελλάκης, Παναγής, 1998, Παναγής, 2000, Σαββάκη, 1997) με τη δημιουργία περισσότερων συνδέσεων. Τα κορίτσια ενθαρρύνονται να μιλούν περισσότερο και αναπτύσσονται περισσότερο οι γλωσσικές δεξιότητες. Αυτές οι διαφορές στην κοινωνικοποίηση από πολύ νωρίς ίσως είναι ο προάγγελος για τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στο γνωστικό τομέα, πιθανόν μέσα από μηχανισμούς ανατροφοδότησης, αφού τα δύο φύλα εκτείνονται σε διαφορετικές συνθήκες τα μεν αγόρια σε οπτικοχωροταξικές, τα δε κορίτσια σε λεκτικές (Bradshaw, & Nettleton, 1983).

Ο διαφορετικός τρόπος ανατροφής ενισχύεται από τη λεκτική επικοινωνία που διαδραματίζεται μεταξύ μητέρας και κόρης, που είναι πολύ περισσότερη σε σχέση με τα αγόρια (Nash, 1973). Τα κορίτσια λόγω της ταύτισης τους με τη μητέρα τη μιμούνται στη γλωσσική συμπεριφορά αλλά και οι μητέρες μιλούν περισσότερο στις κόρες τους παρά στα αγόρια, λόγω ταύτισης φύλου. Χρησιμοποιούν λεκτικές αναφορές και στρατηγικές για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και ταυτόχρονα καλλιεργούν τις

διαπροσωπικές σχέσεις, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία, στη συναισθηματικότητα, στη συμμόρφωση και την υπακοή. Αντίθετα, η γλωσσική επικοινωνία μεταξύ μητέρας και γιου διαφοροποιείται συγκριτικά με αυτή των κοριτσιών. Τα αγόρια λόγω της ταύτισης τους με τον πατέρα και όχι με τη μητέρα, ενθαρρύνονται να μην είναι τόσο κοντά στη μητέρα και προτιμούν να ασχολούνται με αντικείμενα εξερευνώντας το χώρο. Αν αναλογιστεί κανείς ότι η μητέρα εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να βοηθάει τα παιδιά της στις σχολικές εργασίες στο σπίτι, ενώ ο πατέρας συνήθως απέχει, τότε γίνεται περισσότερο κατανοητό ότι είναι περισσότερη προσιτή και ανεκτή στα κορίτσια παρά στ' αγόρια (Βάμβουκας, 1988α).

#### *Γ) Διαφορές στην εγκεφαλική ασυμμετρία*

Τα αίτια της ασυμμετρίας των εγκεφαλικών ημισφαιρίων στα δύο φύλα δεν τα γνωρίζουμε με βεβαιότητα. Στη διάρκεια της ανθρώπινης εξέλιξης, τα αρσενικά μέλη της ομάδας κυνηγούσαν για λογαριασμό της ομάδας και έτσι ανέπτυξαν οπτικο-χωροταξικές ικανότητες, ενώ τα θηλυκά μέλη της ομάδας μεγάλωναν τα παιδιά και ανέπτυξαν λεκτικές ικανότητες (Σαββάκη, 1997).

Δεν υπάρχουν δύο εγκεφαλοι που να είναι ακριβώς ίδιοι. Αυτές οι διαφορές στην ανατομική οργάνωση του εγκεφάλου συνδέονται με το φύλο. Οι ορμόνες που παράγονται στους αναπαραγωγικούς αδένες διαφοροποιούν τον εγκεφαλο, στη διάρκεια της κύησης. Συγκεκριμένα, η τεστοστερόνη που εκκρίνεται στον 3<sup>ο</sup>-4<sup>ο</sup> μήνα της κύησης «αρρενοποιεί» τον εγκεφαλο. Η αυξημένη ποσότητα τεστοστερόνης κατά τη διάρκεια της εμβρυικής ανάπτυξης καθυστερεί την ανάπτυξη και ωρίμανση του αριστερού ημισφαιρίου (Καστελλάκης, Παναγής, 1998, Παναγής, 2000, Σαββάκη, 1997).

Τα εγκεφαλικά ημισφαίρια των γυναικών παρουσιάζουν μεγαλύτερη ασυμμετρία συγκριτικά με αυτά των αντρών. Όμως τα ευρήματα αυτά δεν έχουν επιβεβαιωθεί από άλλες μελέτες, γι αυτό χρειάζεται επιφυλακτικότητα και προσοχή στην ερμηνεία των πορισμάτων από αυτές τις μελέτες.

Υπάρχουν ενδείξεις που υποστηρίζουν την άποψη ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο και τον τρόπο οργάνωσης του εγκεφάλου τους. Έγκυρες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα είναι : α) Τα κορίτσια υπερέχουν σε διάφορες λεκτικές δοκιμασίες από την ηλικία των 11 ετών και μετά, ενώ τα αγόρια στις οπτικοχωροταξικές ικανότητες β) Τα κορίτσια και τα αγόρια μέχρι την ηλικία των 12-13 ετών κατακτούν εξίσου τις ποσοτικές έννοιες και την αριθμητική, ενώ μετά την ηλικία των 12-13 ετών

στα αγόρια οι μαθηματικές ικανότητες αυξάνονται πιο γρήγορα και υπερέρχουν στα μαθηματικά από τα κορίτσια (Παναγής, 2000).

#### *Δ) Ρυθμός ωρίμανσης.*

Ο ρυθμός ωρίμανσης είναι καθοριστικός παράγοντας της εγκεφαλικής ασυμμετρίας, αφού ο εγκέφαλος των κοριτσιών ωριμάζει πιο γρήγορα. Ο γρηγορότερος ρυθμός ωρίμανσης αφορά και το σώμα (Bradshaw & Nettleton, 1983). Η ασυμμετρία εξελίσσεται γρηγορότερα στα κορίτσια από ότι στα αγόρια και έτσι η πρόωμη ωρίμανση επιφέρει καλύτερες επιδόσεις στο λεκτικό τομέα παρά στον οπτικοχωροταξικό και τελικά μικρότερη τελική πλαγίωση. Οι άντρες ωριμάζουν πολύ αργότερα, οπότε η εγκεφαλική κυριαρχία εγκαθίσταται αργότερα. Ίσως λοιπόν οι ανώτερες οπτικοχωροταξικές ικανότητες των αντρών να οφείλονται στη σχετικά καθυστερημένη ανάπτυξη του εγκεφάλου τους (Bradshaw & Nettleton, 1983, Σαββάκη, 1997).

Τα κορίτσια μιλούν νωρίτερα από τα αγόρια, αναπτύσσουν μεγαλύτερο λεξιλόγιο στην παιδική ηλικία και σχηματίζουν συνθετότερες προτάσεις από τα αγόρια.

Έτσι περιβαλλοντικοί παράγοντες που σχετίζονται με το ρυθμό ωρίμανσης, προδιαθέτουν τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις σε λεκτικές δοκιμασίες, να προτιμούν λεκτικές στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων, ενώ τα αγόρια προτιμούν διαφορετικούς τρόπους γνωστικής ανάλυσης (Παναγής, 2000).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί ως προς τις διαφορές των δύο φύλων στις γλωσσικές δεξιότητες. Κι αυτό επειδή εμπλέκονται πολλοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις διαφορετικές ικανότητες αγοριών και κοριτσιών στο γνωστικό τομέα.

Παρατηρείται μια τάση να υπερέρχουν τα κορίτσια στις γλωσσικές δεξιότητες, η οποία μπορεί να έχει βιολογικό υπόβαθρο, όμως το κοινωνικό περιβάλλον, οι συνθήκες ανατροφής επιδρούν και επηρεάζουν ακόμα και αυτόν το βιολογικό παράγοντα, επειδή ο εγκέφαλος δεν είναι τελειοποιημένος τη στιγμή της γέννησης. Οι δομές του εγκεφάλου που ευθύνονται για τη γλώσσα, τη σκέψη και τη μνήμη, ωριμάζουν πολύ αργότερα και επηρεάζονται από τις συναισθηματικές εμπειρίες του βρέφους. Αυτές οι συναισθηματικές εμπειρίες αποθηκεύονται σε δομές που εγκεφάλου που είναι ώριμες τη στιγμή της γέννησης, π.χ., αμυγδαλή που είναι υπεύθυνη για τη συναισθηματική μνήμη, ενώ ο υπόκαμπος ωριμάζει πολύ αργότερα, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη μνήμη γεγονότων και πληροφοριών (Goleman, 1998).

## ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### 1.0. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Μία από τις πιο σπουδαίες δεξιότητες που αποκτά το παιδί μετά την είσοδο του στο σχολείο είναι ο γραπτός λόγος. Ο μαθητής στο δημοτικό σχολείο μαθαίνει όχι μόνο να διαβάζει δηλαδή να αποκωδικοποιεί τα γραπτά σύμβολα, αλλά και να τα κατανοεί, και να παράγει ο ίδιος γραπτό λόγο με σκοπό την επικοινωνία.

Η κατάρκτηση αυτής της δεξιότητας είναι σημαντική γιατί από το βαθμό πρόσκτησης αυτής της δεξιότητας εξαρτάται η θέση του μαθητή στο κοινωνικό σύνολο. Τα αίτια δυσκολίας πρόσκτησης αυτής της δεξιότητας είναι πολλά και κατά καιρούς δίνεται έμφαση σε διαφορετικούς παράγοντες.

Η *γνωστική ψυχολογία* έχει δώσει έμφαση στις *γνωστικές λειτουργίες* και υποθέτει ότι δυσλειτουργία σε κάποια από τις λειτουργίες αυτές, έχει ως αποτέλεσμα δυσκολίες στο μάθημα της γλώσσας (γνωστική αντίληψη).

Η *οργανοκρατική αντίληψη* θεωρεί ότι *βιολογικοί παράγοντες* (βλάβες σε κέντρα του εγκεφάλου) ευθύνονται για τις δυσκολίες αυτές.

Η *ψυχαναλυτική αντίληψη* θεωρεί ότι *συναισθηματικοί παράγοντες* ευθύνονται για τις δυσκολίες στο γραπτό λόγο.

*Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες* θεωρούν ότι το *οικογενειακό περιβάλλον* επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και ως εκ τούτου και την πορεία μάθησης του γραπτού λόγου.

*Μεθοδολογικοί παράγοντες* θεωρούν ότι οι *τρόποι διδασκαλίας*, συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης και ως εκ τούτου την πρόσκτηση αναγνωστικής δεξιότητας και παραγωγής γραπτού λόγου (Fijalkow, 1997).

Η παρούσα εργασία δεν υιοθετεί μια μόνο προσέγγιση αλλά *υποστηρίζει την αλληλεπίδραση συναισθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης*. Δίνει όμως έμφαση στους *συναισθηματικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δομή της προσωπικότητας*. Αυτοί οι *συναισθηματικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με τους γνωστικούς και επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης*. Οι σχέσεις μητέρας – βρέφους τα πρώτα χρόνια της ζωής και γενικότερα η οικογενειακή ατμόσφαιρα επηρεάζουν τη δομή της προσωπικότητας του παιδιού, τον

τρόπο που αντιμετωπίζει και αντιδρά σε γεγονότα και καταστάσεις. Τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι καθοριστικά για τη δόμηση του Εγώ.

Εάν το παιδί εισέλθει στο σχολικό περιβάλλον με «συναισθηματικά και γνωστικά ελλείμματα» τότε αυτά τα ελλείμματα θα επεκταθούν και στο μαθησιακό τομέα και ως εκ τούτου θα επηρεάσουν την ικανότητα πρόσκτησης αναγνωστικής δεξιότητας και παραγωγής γραπτού λόγου.

Στην παρούσα μελέτη περιοριζόμαστε σε δύο θεωρητικές δομές τον *έλεγχο του Εγώ* και την *ανθεκτικότητα του Εγώ*, που οικοδομούνται τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και περικλείουν: α) έννοιες και όρους που μελετά η Γνωστική Ψυχολογία, π.χ., *αυτορρύθμιση* (Kanfer, 1970, στο Block & Kremen, 1996 και στο Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997<sup>α</sup>), *κεντρικό εκτελεστικό* (Baddeley, 1974, 1976), *έλεγχος δράσης* (Kuhl, 1985, στο Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997<sup>α</sup>) β) έννοιες και όρους δανεισμένους από την *Ψυχολογία του Εγώ*, γ) θεωρίες ή μοντέλα που έχουν αναδυθεί τα τελευταία χρόνια όπως *εποικοδομητική σκέψη* (Epstein, 1998), *συναισθηματική νοημοσύνη* (Salovey & Mayer, 1990).

Ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ σε σχέση με την επίδοση στο γραπτό λόγο δεν έχουν διερευνηθεί στην Ελλάδα και γι αυτό το λόγο η έρευνα αυτή παρουσιάζει πρωτοτυπία, ιδιαίτερα ως προς τους τύπους μαθητών με διαφορετικά γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, που διαφοροποιούν και την επίδοση στο γραπτό λόγο. Ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ έχει διερευνηθεί σε σχέση με τη σχολική επίδοση, αλλά όχι συγκεκριμένα με την επίδοση στο γραπτό λόγο (Robins, et al., 1996, Hart, et al., 1997, στο Robins et al., in press, Schonk & Cicchetti, 2001, Shoda, et al. 1990, Mischel et al., 1988).

Όμως έχει διερευνηθεί η σχέση της ανθεκτικότητας του Εγώ με την ανάπτυξη του Εγώ και τη λεκτική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα τα παιδιά με υψηλό σκορ στη λεκτική κλίμακα του τεστ νοημοσύνης WISC-R βρισκόταν σε υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης του Εγώ τα οποία έχουν συνδεθεί με την Ανθεκτικότητα του Εγώ (Westenberg & Block, 1993).

## 1.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων της έρευνας

### A. Ανθεκτικότητα του Εγώ

Ο όρος *ανθεκτικότητα του Εγώ* είναι μετάφραση του αγγλικού όρου «ego-resiliency». Στην ελληνική γλώσσα συναντάται ως *προσαρμοστικότητα του Εγώ* (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Καντάς, 2001). Στην παρούσα έρευνα, αποφύγαμε αυτόν τον όρο για δύο λόγους: α) έχει διττή έννοια. Η προσαρμοστικότητα μπορεί να υποδηλώνει και την παθητική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον που ζει. Ο όρος *ανθεκτικότητα του Εγώ* σε καμία περίπτωση δεν υποδηλώνει την παθητική προσαρμογή, αλλά την ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον δηλαδή αντοχή στις δύσκολες συνθήκες και τροποποίηση των συνθηκών ζωής και β) η προσαρμοστικότητα του Εγώ συνδέεται με τους μηχανισμούς άμυνας που χρησιμοποιεί το Εγώ για να ανταπεξέλθει στις δύσκολες συνθήκες ζωής.

Η χρήση της ορολογίας *ανθεκτικότητα του Εγώ* ( τύπος I), *υπερβολικός έλεγχος του Εγώ* (τύπος II) και *έλλειψη ελέγχου του Εγώ* προκύπτει από τη διαχρονική έρευνα του Block (1971), όπου αναγνώρισε πέντε τύπους προσωπικότητας, από τους οποίους οι τρεις τύποι προσωπικότητας είναι: α) *τύπος I*: άτομα με ανθεκτικότητα του Εγώ (Ego-resilients) β) *τύπος II*: άτομα με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ αλλά ευάλωτα (Vulnerable Overcontrollers) και γ) *τύπος III*: άτομα με έλλειψη ελέγχου του Εγώ αλλά διαταραγμένοι (Unsettled Undercontrollers). Οι τρεις αυτοί τύποι προκύπτουν και από άλλη έρευνα ( Robins, John, Caspi, in press).

### B. Παρόρμηση

Με την έννοια *παρόρμηση* (impulse) εννοούμε την ψυχική τάση για εκτέλεση μιας πράξης. Με τον όρο *έλεγχος των παρορμήσεων* (impulse control) εννοούμε την ικανότητα αντίστασης σε μια παρόρμηση ή σε πειρασμό για εκτέλεση κάποιας πράξης (Μάνου, 1987).

### Γ. Κείμενα

Στην παρούσα έρευνα συναντάται συχνά η λέξη *κείμενα*. Η χρήση αυτού του όρου προτιμήθηκε αντί του όρου *αναγνωστικό υλικό* ή *περιεχόμενο της γραφής* επειδή τα *κείμενα* προφορικά ή γραπτά, αποτελούν μια αυτόνομη και αυτοτελή ολότητα που έχουν



στόχο τη γλωσσική επικοινωνία και μπορούν να τεμαχιστούν και να αναλυθούν σε επιμέρους τμήματα. Τα *κείμενα* έχουν όρια δηλαδή αρχή και τέλος και διέπονται από μια εσωτερική ενότητα (Γεωργακοπούλου, Γούτσος, 1999).

## **1.2.Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας**

### ***1.2.1.Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο***

Ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ αποτελούν θεωρητικές δομές, οι οποίες είναι σχεδόν σταθερές στο χρόνο (Block & Block, 1980). Οι διαχρονικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στα ίδια υποκείμενα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές έχουν δείξει την αντοχή των συναισθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που εμπεριέχονται στις δομές αυτές (Shoda, et al., 1990, Funder & Block, 1989, Mischel, et al., 1988, Kremen & Block, 1998). Αυτές οι δομές έχουν συνδεθεί με τη νοημοσύνη (Block & Kremen, 1996), με τους πέντε παράγοντες προσωπικότητας (Robins et al., in press).

Η παρούσα έρευνα δε μελετά την ανάπτυξη μιας τυπολογίας της προσωπικότητας και ούτε μελετά το ρόλο της προσωπικότητας στη μαθησιακή διαδικασία. Διερευνά όμως τα συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητών που αντανακλούν τα επίπεδα του ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ και πώς αυτά συνδέονται με την επίδοση στο γραπτό λόγο. Το δείγμα στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 90 μαθητές (αγόρια-κορίτσια) και δεν περιορίζεται μόνο στο ένα φύλο για να εξάγει χαρακτηριστικά μόνο από το ένα τύπο. Πιθανόν να υπάρχουν διαφορετικοί τύποι ανάμεσα στα κορίτσια και διαφορετικοί ανάμεσα στα αγόρια (Block, 1971).

Αν και σε όλες έρευνες που διερευνούν τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα του Εγώ, τον συνδέουν με τη σχολική επίδοση, στην παρούσα έρευνα, συσχετίζεται μόνο με το γραπτό λόγο (αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου).

### ***1.2.2. Ως προς τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας***

Η ανάλυση παραγόντων που έγινε στην παρούσα έρευνα σε δείγμα 90 μαθητών της Δ' Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου, στηρίχτηκε στην περιγραφή μαθητών που έγινε από τους δασκάλους. Ίσως αν οι γονείς των μαθητών περιέγραφαν τα παιδιά τους

με το ίδιο μεθοδολογικό εργαλείο και κατόπιν συσχετίζονταν οι απαντήσεις δασκάλων και γονέων, θα μπορούσαμε να εξαγάγουμε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Η χρήση άλλων μεθοδολογικών εργαλείων θα μπορούσε να συμβάλλει στην περιγραφή χαρακτηριστικών των μαθητών του δείγματος, αλλά δε θα μπορούσαμε να εξαγάγουμε τύπους μαθητών με βάση τα γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανεύρεση τύπων πιθανόν να έχει μειονεκτήματα. Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν την *ανάλυση κατά συστάδες* (Cluster Analysis) για διαφορετικό σκοπό. Η παρούσα έρευνα δεν έχει σκοπό την ανάπτυξη μιας τυπολογίας προσωπικότητας, αυτό που επιτυγχάνεται με την ανάλυση κατά συστάδες (Cluster analysis), αλλά να περιγράψει τα *κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά μαθητών ηλικίας 9-12 χρόνων*, τα οποία συνθέτουν τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα του Εγώ.

### **1.2.3. Ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων**

Το δείγμα συγκροτήθηκε μόνο από το Ν. Χανίων και συνεπώς τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευτούν αλλά περιορίζονται μόνο στα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

### **1.2.4. Ως προς την εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης**

Στο ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα* δεν έχει αποδειχτεί η αποκλίνουσα εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, δηλαδή να αποδειχτεί ότι ο έλεγχος και η ανθεκτικότητα του Εγώ δεν συσχετίζονται με άλλες μεταβλητές που σύμφωνα με τη θεωρία είναι άσχετες μεταξύ τους.

Στο τεστ ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης δεν ελέγχθηκε η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Θα μπορούσαμε να πάρουμε τις επιδόσεις των υποκειμένων από άλλα γλωσσικά τεστ και να τις συσχετίσουμε με αυτές του τεστ ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων. Όμως η διαδικασία αυτή θα ήταν επίπονη για τους μαθητές, όπου θα χρειάζονταν κι άλλες διδακτικές ώρες για την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του τεστ. Επίσης θα μπορούσαμε να πάρουμε τη βαθμολογία του δασκάλου, όμως οι δάσκαλοι των τάξεων είχαν ήδη

κουραστεί από την πολύωρη χορήγηση του (CLQ-Set) και θα ήταν επιβαρυντικό γι' αυτούς μια επιπλέον διαδικασία.

### **1.3. Σημασία και αναγκαιότητα της διερεύνησης του θέματος**

Η Γνωστική Ψυχολογία ως ιδιαίτερος κλάδος της Ψυχολογίας μελετά την εξέλιξη των γνωστικών λειτουργιών στον άνθρωπο και τον τρόπο απόκτησης γνώσης, αγνοώντας τις επιδράσεις των συναισθημάτων στη μάθηση και επιχειρώντας να διατηρήσουν σταθερή τη συναισθηματική κατάσταση των υποκειμένων των ερευνών που διεξάγουν (Eysenck, & Keane, 1995).

Παρόλη την τεράστια συμβολή της μελέτης των γνωστικών λειτουργιών, οι ερευνητές του χώρου της Γνωστικής Ψυχολογίας εξετάζουν μεμονωμένα τις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στη μάθηση, αγνοώντας την αλληλοεξάρτηση των γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών που συνθέτουν τη μάθηση (Ντάβου, 2000).

Στο χώρο της γνωστικής Ψυχολογίας (έγινε πρωτύτερα αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο), έχει διερευνηθεί η έννοια της *αυτορρύθμισης* μόνο από τη γνωστική σκοπιά. Αν και η αυτορρύθμιση έχει συνδεθεί με τη μεταγνώση και τα κίνητρα (Παντελιάδου, 2000, Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α, Eccles, Wiegefeld, Sciefere, 1998), εντούτοις, αποτελεί δευτερεύον θέμα η προέλευση της αυτορρύθμισης, η σχέση της με τις συναισθηματικές διεργασίες και η σύνδεση της με τη δόμηση του Εγώ.

Γι αυτό ίσως είναι πολύ δύσκολο να διδάχτούν σε όλους τους μαθητές διαδικασίες αυτορρύθμισης, καθώς και προγράμματα εκπαίδευσης στην αυτορρύθμιση, που δεν είναι πάντα αποτελεσματικά (Παντελιάδου, 2000). Για τους μαθητές αυτούς με χαμηλά επίπεδα αυτορρύθμισης που στην παρούσα εργασία αναφέρονται στην έλλειψη ανθεκτικότητας του Εγώ είτε προς την κατεύθυνση του υπερελέγχου είτε προς την κατεύθυνση του υποελέγχου, πιθανόν χρειάζεται διαφορετικού τύπου παρέμβαση ώστε να δεχτούν διδασκαλία του γραπτού λόγου.

## 2.0. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί η σχέση που συνδέει τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα του Εγώ με το γραπτό λόγο και συγκεκριμένα με την αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Για να διερευνηθεί η σχέση του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ, εξήχθησαν τύποι μαθητών με διαφορετικά γνωστικά συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά αντανακλούν τα επίπεδα του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ.

Από την εξαγωγή τύπων μαθητών με διαφορετικά επίπεδα του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ, μπορεί να περιγραφεί η σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, καθώς και αν τα χαρακτηριστικά αυτά συνιστούν μια ομοιογενή ομάδα χαρακτηριστικών που συνδέεται με τα επίπεδα του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ.

Η έρευνα έχει ως στόχο την καταγραφή αυτών των χαρακτηριστικών ανά τύπο, τη φύση αυτών των χαρακτηριστικών και τον τρόπο που συνδέονται τα χαρακτηριστικά αυτά με το γραπτό λόγο.

### 3.0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Από το σκοπό της έρευνας, από το θεωρητικό πλαίσιο και την αναδίφηση στη βιβλιογραφία για τη σχέση του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ με την επίδοση στο γραπτό λόγο, αναδύονται οι ερωτήσεις της έρευνας.

1. Υπάρχει σχέση ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ με την αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου;
  - 1α : Από τη σχέση ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ εξάγονται τύποι με διαφορετικά κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά;
  - 1β: Ποιοι από τους τύπους που εξάγονται συσχετίζονται με την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου;
2. Ποια είναι η επίδοση των μαθητών του δείγματος μας στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου;
3. Διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών ως προς την τάξη στα τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου;
4. Διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών ως προς το φύλο στα τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου;

Αναμένεται να υπάρξει διαφοροποίηση ως προς την τάξη, ως προς το φύλο και την επίδοση τους στο γραπτό λόγο. Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων θα παρουσιάσουν μεγαλύτερες επιδόσεις στο γραπτό λόγο. Τα κορίτσια –ανεξάρτητα σε ποιον τύπο κατατάσσονται- αναμένεται να παρουσιάσουν μεγαλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας μας και την αναδίφηση στη βιβλιογραφία, αναμένεται ότι θα προκύψουν τρεις τύποι μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ. Αναμένεται ότι ο *τύπος I* περιλαμβάνει μαθητές με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ και μέτριο επίπεδο ελέγχου του Εγώ. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών, μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, αλλά και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Block & Block, 1980, Robins et al., 1996) που κατατάσσονται στον τύπο I αναμένεται να είναι η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία, ευχέρεια λόγου, η ικανότητα συγκέντρωσης σε έργα, η εξυπνάδα, η ωριμότητα και η

δημιουργικότητα. Ο *τύπος II* αναμένεται να περιλαμβάνει μαθητές με υπερβολικό έλεγχο και χαμηλή ανθεκτικότητα του Εγώ. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών που κατατάσσονται στον *τύπο II* αναμένεται να είναι η ντροπαλότητα, η εξάρτηση, το άγχος, η ησυχία, η υπερβολική συγκράτηση σκέψεων και συναισθημάτων, η υπακοή και η υποχωρητικότητα. Ο *τύπος III* αναμένεται να περιλαμβάνει μαθητές με έλλειψη ελέγχου του και χαμηλή ανθεκτικότητα του Εγώ. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών που κατατάσσονται στον *τύπο III* αναμένεται να είναι η παρορμητικότητα, η ενεργητικότητα, η ισχυρογνωμοσύνη, η επιθετικότητα, η αυταρχικότητα, η ευερεθιστότητα και η ανησυχία.

Αναμένεται ότι θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τύπων που θα προκύψουν και της επίδοσης τους στην αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Σε αυτή την έρευνα οι τρεις τύποι μαθητών ονομάστηκαν: α) *μαθητές με ανθεκτικότητα του Εγώ (Ego-Resilients)* β) *μαθητές με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ (Overcontrollers)* και γ) *μαθητές με έλλειψη ελέγχου του Εγώ (Undercontrollers)*.

#### 4.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να διερευνηθούν τα επίπεδα του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ σε μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια child Q-Set* στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (*Common-Language Child Q-Set*), σε 19 εκπαιδευτικούς του Ν. Χανίων, για να περιγράψουν τους μαθητές αυτούς.

Για να διερευνηθούν οι δεξιότητες των μαθητών στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου, χορηγήθηκε για την αναγνωστική κατανόηση, ένα ελλιπές κείμενο, όπου οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν τα κενά με τις λέξεις που έλειπαν και για την παραγωγή του γραπτού λόγου ένα *Σκέφτομαι και Γράφω* με τίτλο *Περιγράφω τον καλύτερο μου φίλο ή την καλύτερη μου φίλη*.

Η παρούσα έρευνα περιέχει δυο φάσεις. Στην πρώτη φάση της έρευνας, πήραν μέρος 19 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης, για να περιγράψουν *γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητών της τάξης τους*, τα οποία αντιστοιχούν σε επίπεδα του ελέγχου του Εγώ και της ανθεκτικότητας του Εγώ, με βάση το ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Child Q-Set* στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα. Με την τεχνική της *ανάλυσης παραγόντων* (factor analysis) μέσα από αυτό το ερωτηματολόγιο προέκυψαν τρεις τύποι μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ, όπως τα περιέγραψαν οι δάσκαλοι.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας (κατόπιν χορήγησης του ερωτηματολογίου αυτού στους δασκάλους), δόθηκαν τα δύο τεστ α) *αναγνωστικής κατανόησης* και β) *παραγωγής γραπτού λόγου*, στους μαθητές που περιέγραψαν οι δάσκαλοι της Δ' Ε' και Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων της πόλης των Χανίων και της ευρύτερης περιοχής που είχαν επιλεγεί για το σκοπό της έρευνας.

#### 4.1. Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα ανήκει στην κατηγορία των περιγραφικών ερευνών. Οι περιγραφικές έρευνες περιγράφουν τα χαρακτηριστικά ενός ορισμένου πληθυσμού (Βάμβουκας, 1998β), αναφέρονται στις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα γεγονότα.

Στις περιγραφικές έρευνες ο ερευνητής εξετάζει άτομα, ομάδες προκειμένου να γίνει περιγραφή, ανάλυση, ταξινόμηση και ερμηνεία των σχέσεων αυτών (Cohen-Manion, 1997).

Η αναγκαιότητα διερεύνησης σχέσεων μεταξύ του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ, με την αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, μας οδήγησε στην επιλογή της μεθόδου συσχέτισης. Στη βιβλιογραφία συναντάται ως *μέθοδος συσχέτισης*, *έρευνα συσχέτισης* και ως *μελέτη συσχέτισης*.

Η *μέθοδος συσχέτισης* ενδείκνυται στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές έρευνες, όταν πρόκειται να αποσαφηνίσει σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές. Ο σκοπός αυτός πραγματοποιείται με τους συντελεστές συσχέτισης. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται επίσης στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες στο πεδίο αυτό, τουλάχιστον στην Ελλάδα (Cohen-Manion, 1997). Η μέθοδος συσχέτισης δεν έχει στόχο την αποκάλυψη αιτιωδών σχέσεων όπως γίνεται στις διαγνωστικές έρευνες, αν και υπάρχουν πολλά κοινά σημεία, αλλά στην αποκάλυψη λειτουργικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Βάμβουκας, 1988β, Μέλλον, 1998).

Η μελέτη συσχέτισης δίνει πληροφορίες για τη σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και αναφέρεται στην περιγραφή της συμπεριφοράς κι όχι στην εξήγηση της. Οι μελέτες συσχέτισης δε επιτρέπουν να εκληφθεί η συσχέτιση των μεταβλητών ως αποδεικτικό στοιχείο ότι αλλαγές στη μία μεταβλητή προκαλούν αλλαγές στην άλλη. Επίσης, στις μελέτες αυτές καμία μεταβλητή δεν υπόκειται σε χειρισμό του παρατηρητή και οι μεταβλητές απλά παρατηρούνται. Μόνο στην πειραματική μέθοδο είναι δυνατόν να έχουμε ελεγχόμενο χειρισμό της μιας μεταβλητής, ώστε να σιγουρευτούμε ότι οι αλλαγές που παρατηρούνται στην άλλη μεταβλητή είναι αποτέλεσμα της α' μεταβλητής και δεν οφείλονται σε άλλο παράγοντα π.χ., στις μεθόδους διδασκαλίας ή στον ίδιο το δάσκαλο (Βάμβουκας, 1988β, Μακράκης, 1997, Μέλλον, 1998).

Οι μελέτες συσχέτισης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: Στις *μελέτες πρόβλεψης* και στις *σχεσιακές μελέτες*. Οι μελέτες πρόβλεψης μετρούν τους παράγοντες εκείνους που είναι παρόντες και που προβλέπουν τη συμπεριφορά. Οι σχεσιακές μελέτες μέσα από τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών μπορεί να οδηγήσουν στην κατανόηση της συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 1997). Η παρούσα έρευνα κατατάσσεται στην κατηγορία των σχεσιακών μελετών. Επιδιώκει την κατανόηση της σχέσης του Ελέγχου και της Ανθεκτικότητας του Εγώ με την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο δεν εξαρτάται μόνο από τα επίπεδα του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ αλλά και από άλλους παράγοντες που δεν είναι δυνατό να ελεγχθούν στην παρούσα έρευνα. Η συμβολή των δύο αυτών μεταβλητών



είναι μεγάλη και μπορεί να ρίξει φως στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση στο γλωσσικό μάθημα.

Όταν διαπιστωθεί η ύπαρξη συσχέτισης πρέπει να εξεταστεί α) η κατεύθυνση της συσχέτισης και β) ο βαθμός της συσχέτισης.

Η κατεύθυνση της συσχέτισης μπορεί να είναι θετική, όταν η αύξηση στην τιμή της μιας μεταβλητής έχει ως συνέπεια την αύξηση των τιμών ή όταν η ελάττωση στις τιμές της μιας μεταβλητής έχει ως συνέπεια και την ελάττωση στις τιμές της άλλης. Η κατεύθυνση της σχέσης μπορεί να είναι αρνητική, όταν η αύξηση στις τιμές μιας μεταβλητής έχει ως συνέπεια την ελάττωση των τιμών της άλλης μεταβλητής ή όταν η ελάττωση των τιμών της μιας μεταβλητής έχει ως συνέπεια την αύξηση των αντίστοιχων τιμών της άλλης (Γεωργούσης, 1991).

Ως προς το βαθμό η συσχέτιση διακρίνεται σε απόλυτη και σχετική. Απόλυτη συσχέτιση υπάρχει μόνο στις θετικές επιστήμες (η απόλυτη θετική συσχέτιση ισούται με το +1,00), ενώ συνήθως στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς, η συσχέτιση είναι συνήθως σχετική. Η ύπαρξη σχετικής συσχέτισης στις επιστήμες της συμπεριφοράς έχει ως συνέπεια τη μη πλήρη αντιστοίχιση των τιμών της μιας μεταβλητής προς τις τιμές της άλλης. Το ίδιο ισχύει και για τους αρνητικούς συντελεστές συσχέτισης (Γεωργούσης, 1991, Παρασκευόπουλος, 1990α, 1990β).

#### **4.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 90 μαθητές και προέρχεται από τον πληθυσμό των μαθητών της Δ' Ε' και Στ' τάξης της πόλης των Χανίων και της ευρύτερης περιοχής, κατά το σχολικό έτος 2001-2002. Επιλέχθηκαν οκτώ πολυθέσια σχολεία από διαφορετικές συνοικίες της πόλης και της ευρύτερης περιοχής των Χανίων ώστε να υπάρχει όσο είναι δυνατόν, αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Από την Δ' Ε' και Στ' τάξη συγκροτήθηκε τυχαίο δείγμα με την τεχνική της κλήρωσης (Βάμβουκας, 1998β). Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε είναι η *σταδιακή δειγματοληψία*, αφού η πορεία λήψης του δείγματος μας, συμπίπτει με την πορεία που ακολουθείται συνήθως στη μέθοδο της σταδιακής δειγματοληψίας: Αρχικά γίνεται η επιλογή των σχολείων από τα οποία θα γίνει λήψη του δείγματος. Μέσα από αυτά τα σχολεία,

επιλέγεται ένας αριθμός σχολικών τμημάτων και μέσα από αυτά τα τμήματα επιλέγεται ένας αριθμός μαθητών. Δηλαδή το δείγμα επιλέγεται σταδιακά (λήψη δείγματος από άλλο δείγμα) (Cohen-Manion, 1997).

Η επιλογή μαθητών της ηλικίας 9-12 χρόνων έγινε επειδή: α. σε αυτή την ηλικία έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής β. βρίσκονται στην τελική λανθάνουσα περίοδο, όπου υπάρχει μεγαλύτερη ισορροπία και σταθερότητα στη συμπεριφορά, μεγαλύτερη διεύρυνση των ενδιαφερόντων και των σχέσεων του παιδιού, καλύτερος έλεγχος των παρορμήσεων και μετουσίωση τους που οδηγεί σε αυξημένη ικανότητα για συγκέντρωση και μάθηση γ. οι μαθητές αυτής της ηλικίας ταυτίζονται με τις ομάδες των συνομηλίκων και αποτελούν μέρος αυτών. Επικρατεί το ομαδικό παιχνίδι και τα παιδιά υπακούουν στους κανόνες του παιχνιδιού. Τα ενδιαφέροντα τους μετακινούνται από την οικογένεια στις ομάδες στους δασκάλους και σε άλλα αντικείμενα. Επιπλέον μπορούν να αναβάλλουν πράγματα για αργότερα και μπορούν να αξιολογήσουν τις συνθήκες που επικρατούν ώστε να περιμένουν για την ικανοποίηση των επιθυμιών τους.

Μετά την ηλικία των εννέα χρόνων οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένη ικανότητα για επικοινωνία, κατανοούν τις ανάγκες των άλλων σε προσωπικό επίπεδο, επιδεικνύουν αλτρουιστική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό, μειώνεται η έκφραση της επιθετικής συμπεριφοράς για την απόκτηση ενός αντικειμένου και τα παιδιά υιοθετούν πιο διαλλακτικούς τρόπους για να αποκτήσουν αυτό που θέλουν. Δε χρησιμοποιούν τη σωματική βία.

Η επιτυχής ένταξη του παιδιού μέσα στην ομάδα είναι κρίσιμος παράγοντας για τη μετέπειτα προσαρμογή του στην κοινωνική ζωή (Μπεράτη, 1988).

#### **4.2.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος**

Από την Δ΄ τάξη επιλέχθηκαν 29 μαθητές (32,2%) από τους οποίους οι 16 ήταν κορίτσια και οι 13 αγόρια. Από την Ε΄ τάξη επιλέχθηκαν 33 μαθητές (36,7%), από τους οποίους οι 13 ήταν κορίτσια και οι 15 αγόρια. Από την Στ΄ τάξη επιλέχθηκαν 28 μαθητές (31,1%) από τους οποίους οι 13 ήταν κορίτσια και οι 15 αγόρια (βλ. πίνακα 11).

Φύλο/τάξη	Δ' τάξη	%	Ε' τάξη	%	ΣΤ' τάξη	%	Σύνολο	%
Αγόρια	13	44,8	18	54,55	15	53,57	46	51,1
Κορίτσια	16	55,17	15	45,45	13	46,42	44	48,9
<b>Σύνολο</b>	<b>29</b>	<b>32,2</b>	<b>33</b>	<b>36,7</b>	<b>28</b>	<b>31,1</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Πίνακας 11 : Ο αριθμός του δείγματος στην α' φάση της έρευνας κατά φύλο και τάξη.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας ο αριθμός του δείγματος μειώθηκε κατά 10 μαθητές. Δύο από τους μαθητές απουσίαζαν τη συγκεκριμένη μέρα που χορηγήθηκαν τα τεστ επίδοσης στο γραπτό λόγο (1 κορίτσι από την Στ' τάξη και ένα αγόρι από την Ε' τάξη).

Οι υπόλοιποι οχτώ μαθητές (5 αγόρια και 5 κορίτσια) φοιτούσαν σε ένα πολυθέσιο σχολείο της πόλης των Χανίων και στο οποίο δεν επιτράπηκε η είσοδος για τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι 5 μαθητές (3 αγόρια και 2 κορίτσια) ήταν από τη Δ' τάξη, και οι υπόλοιποι 5 μαθητές (2 αγόρια και 3 κορίτσια) ήταν από την Στ' τάξη (βλ. πίνακα 12).

Φύλο/τάξη	Δ' τάξη	%	Ε' τάξη	%	ΣΤ' τάξη	%	Σύνολο	%
Αγόρια	10	41,7	19	59,4	12	54,55	41	52,56
Κορίτσια	14	58,3	13	40,6	10	45,45	37	47,44
<b>Σύνολο</b>	<b>24</b>	<b>30,8</b>	<b>32</b>	<b>41</b>	<b>22</b>	<b>28,2</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Πίνακας 12: Ο αριθμός του δείγματος στη β' φάση της έρευνας κατά φύλο και τάξη.

#### 4.3. Στάδια και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

<i>Στάδια</i>	<i>Ενέργειες</i>	<i>Εργαλείο έρευνας</i>	<i>Μεταβλητές μέτρησης</i>	<i>Διάρκεια χορήγησης</i>	<i>Χρόνος διεξαγωγής</i>
1 <sup>ο</sup>	Επιλογή σχολείων, ενημέρωση και συγκατάθεση των δασκάλων στην έρευνα			Διάρκεια συζήτησης 20' με κάθε δάσκαλο χωριστά	Νοέμβριος 2001
2 <sup>ο</sup>	Χορήγηση του ερωτηματολογίου στους δασκάλους	Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα	Έλεγχος και ανθεκτικότητα του Εγώ	50' - 90'	1 Δεκεμβρίου 2001-15 Φεβρουαρίου 2002
3 <sup>ο</sup>	Χορήγηση των τεστ στους μαθητές	Τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου	Αναγνωστική κατανόηση- Παραγωγή γραπτού λόγου	60'	16 Φεβρουαρίου 2002- 23 Μαρτίου 2002

Πίνακας 13: Συνοπτική παρουσίαση των σταδίων της έρευνας

#### **4.3.1. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου «Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα» (Common-Language) και των τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου**

Η παρούσα έρευνα διήλθε από τρία στάδια (βλ. πίνακα 13).

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας έγινε επιλογή των σχολείων από τα οποία συγκροτήθηκε το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συνάντηση με το δάσκαλο της Δ' Ε' και Στ' τάξης, ώστε α) να ενημερωθεί ο δάσκαλος της τάξης για την έρευνα, β) και να διασφαλιστεί η συγκατάθεση του.

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα* για να περιγράψουν δείγμα μαθητών, τους οποίους γνωρίζουν καλά, ώστε να εξαχθούν παράγοντες που αντιστοιχούν σε τύπους μαθητών όσονμε διαφορετικά γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αυτά τα γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών αντανακλούν το βαθμό του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ.

Στο τρίτο στάδιο της έρευνας χορηγήθηκε στους μαθητές της Δ' Ε' και Στ' τάξης το τεστ αναγνωστικής κατανόησης και το τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

#### **4.3.2. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας**

Μετά την επιλογή των μαθητών που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας, δινόταν οδηγίες σε κάθε εκπαιδευτικό χωριστά, για τον τρόπο χορήγησης του ερωτηματολογίου και τη διαδικασία. Οι οδηγίες ήταν ίδιες για όλους τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις οδηγίες για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, οι οποίες είχαν μεταφραστεί στα ελληνικά και είχαν αποστηθιστεί από την ερευνήτρια. Οι οδηγίες ήταν τόσο σαφείς ώστε προέβλεπαν τυχόν αντίδραση και ανάλογες απαντήσεις που έπρεπε να δίνει ο εξεταστής προς τον εξεταζόμενο.

Το ερωτηματολόγιο *Common-Language Q-Set* (Caspi, Block & Block, Klopp, Lynam & Moffitt, Stouthamer-Loeber, 1992) (βλ. παράρτημα Α) μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και στη συνέχεια από τα ελληνικά στα αγγλικά για να αποδοθεί πλήρως το νόημα της κάθε ερώτησης και ονομάστηκε *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα*, (βλ. παράρτημα Β) επειδή αποτελεί νέα έκδοση του ερωτηματολογίου

*California Child Q-Set* (CCQ) (Block & Block, 1980). Στην Ελλάδα, το ερωτηματολόγιο *California Child Q-Set* μεταφράστηκε από τη Μόττη-Στεφανίδη και έχει χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς.

Κατόπιν οι 100 ερωτήσεις τυπώθηκαν σε 100 καρτέλες διαστάσεων 6x4, χρώματος μπλε. Για να γίνει πιο εύκολη η διαδικασία κατασκευάστηκε ειδικός ξύλινος πίνακας διαστάσεων 0,50 x 0,66 για την τοποθέτηση των καρτελών από τους εκπαιδευτικούς. Στον ξύλινο αυτό πίνακα είχε κολληθεί χαρτόνι και στο οποίο είχαν σχεδιαστεί εννέα στήλες, όσες και οι εννέα κατηγορίες του τεστ αυτού (βλ. πίνακα 14). Η κάθε στήλη χωριζόταν από την άλλη, ώστε να μην αναμιγνύονται οι καρτέλες της μιας στήλης με την άλλη κι έτσι διευκολύνονταν ο τρόπος αντιγραφής, αποφεύγοντας τυχόν λάθη από τη μεταφορά των αριθμών στον υπολογιστή για τη στατιστική επεξεργασία.

Μετά την περιγραφή των 90 μαθητών με βάση του ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Q-Set* στην *Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα* (*Common-Language Q-Set*) από τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα διήλθε στη δεύτερη φάση όπου τα υποκείμενα του δείγματος έπρεπε να αξιολογηθούν στην αναγνωστική κατανόηση και στο γραπτό λόγο.

Για το σκοπό αυτό και επειδή τα υποκείμενα του δείγματος δεν ήταν δυνατόν να απομονωθούν από τις τάξεις τους, και τα δυο τεστ χορηγήθηκαν σε όλους τους μαθητές της Δ' Ε' και Στ' τάξης όπου φοιτούσαν τα υποκείμενα του δείγματος.

Αρχικά δόθηκε η άδεια από τους Διευθυντές των σχολείων για τη διεξαγωγή της έρευνας μέσα στις σχολικές τάξεις και στη συνέχεια τα δυο τεστ χορηγήθηκαν μαζί στο πρώτο δίωρο του μαθήματος της πρωινής βάρδιας, επειδή αυτή την ώρα οι μαθητές ήταν ξεκούραστοι. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν ότι πρόκειται για έρευνα και ότι η επίδοσή τους στα δύο αυτά τεστ δε θα επηρεάσει τη βαθμολογία τους.

Είχε γίνει αποστήθιση των οδηγιών από την ερευνήτρια και κατόπιν οι οδηγίες διαβάστηκαν σε όλους τους μαθητές. Οι μαθητές δεν έγραψαν το επίθετό τους πάνω στο τεστ, παρά μόνο το όνομά τους και έτσι αισθάνονταν ελεύθεροι και χωρίς άγχος. Η συνολική διάρκεια χορήγησης και εξέτασης κράτησε μία ώρα (8.30-9.30 π.μ.). Δόθηκε αρκετός χρόνος, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να σκεφτούν και να αναπαραγάγουν ιδέες στο τεστ γραπτού λόγου.

#### 4.4. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές της έρευνας μας

Το τεστ *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (Common Language Child Q-Set)* για παιδιά σχολικής ηλικίας, χορηγήθηκε σε 19 εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπ/σης του Ν. Χανίων (10 γυναίκες, 9 άντρες) για να περιγράψουν 90 μαθητές, που τους γνώριζαν πολύ καλά, ηλικίας 9-12 ετών. Η έρευνα διεξήχθη σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών (Δεκέμβριο 2001- τέλη Μαρτίου 2002) και κριτήριο για την επιλογή του εκπαιδευτικού προκειμένου να περιγράψει μαθητές από την τάξη του ήταν: α) η συγκατάθεσή του να συμμετάσχει στη διεξαγωγή της έρευνας, περιγράφοντας τυχαίο δείγμα μαθητών της τάξης του, β) ο δάσκαλος της τάξης να διδάσκει στη συγκεκριμένη τάξη τουλάχιστον από την αρχή της σχολικής χρονιάς και χωρίς να έχει απουσιάσει μεγάλο χρονικό διάστημα και γ) να έχει εκπαιδευτική πείρα τουλάχιστον 5 ετών.

Προηγήθηκαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ώστε να εξασφαλιστεί η συνεργασία τους, να ενημερωθούν για το θέμα της έρευνας και να κανονιστούν οι συναντήσεις. Εξασφαλίστηκε ήσυχος χώρος για τη χορήγηση του τεστ στους δασκάλους αυτούς, ώστε να περιγράφεται ένας μαθητής σε κάθε συνάντηση (Μ.Ο.μαθητών ανά δάσκαλο 4,74). Ο μέσος όρος χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ήταν 14,6.

Τα κριτήρια για την επιλογή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία ήταν τα παρακάτω: α) ο μαθητής αυτός να φοιτά στη συγκεκριμένη τάξη τουλάχιστον από την αρχή της σχολικής χρονιάς, β) αν είναι αλλοδαπός να έχει φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο από την Α΄ Δημοτικού και να μπορεί να διαβάζει και να γράφει, γ) να μην παρουσιάζει -κατά την άποψη του εκπαιδευτικού- νοητική υστέρηση, σύμφωνα με την εμπειρία του και τη γνώση που έχει για το συγκεκριμένο μαθητή και δ) να μπορεί να διαβάζει και να γράφει, ώστε να αποκλειστούν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, π.χ., δυσλεξία.

#### 4.5. Όργανα συλλογής δεδομένων

Τα όργανα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, ήταν :

α) το ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων, το οποίο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς για τη διερεύνηση των επιπέδων ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ. β) το τεστ αναγνωστικής κατανόησης με θέμα: «Ο Αόρατος Άνθρωπος». Πρόκειται για ένα ελλιπές κείμενο δανεισμένο από το παιδικό διήγημα «Ο Αόρατος Άνθρωπος» του Λάδη Φ. (1981) και γ) το τεστ παραγωγής γραπτού λόγου με θέμα: «Περιγράψω τον καλύτερο μου φίλο ή την καλύτερη μου φίλη».

##### 4.5.1. Το ερωτηματολόγιο «Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα» (*Common Language Q-Set*) για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων.

Υπάρχουν αρκετά μεθοδολογικά εργαλεία που αξιολογούν προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχοπαθολογικές διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως τα ερωτηματολόγια των Achenbach, Rutter κ.τ.λ. Όμως μεθοδολογικά εργαλεία που αντανakλούν τις μεταβλητές της προσωπικότητας των παιδιών, τους τρόπους που προσεγγίζουν και ανταποκρίνονται στο περιβάλλον που ζουν, σπανίζουν στον ελληνικό χώρο. Ένα από τα μεθοδολογικά αυτά εργαλεία αποτελεί και το τεστ προσωπικότητας *Common Language Q-Set* (Caspi, et al., 1992) τροποποιημένη έκδοση του τεστ προσωπικότητας *California Child Q-Set (CCQ)* (Block, & Block, 1980).

Το τεστ *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (CLQ)* για παιδιά έχει διευρύνει την εφαρμογή του CCQ, ώστε να χρησιμοποιηθεί το τεστ αυτό σε ποικίλα ερευνητικά πλαίσια και σε διαφορετικές ομάδες πληθυσμού. Πολλές από τις ερωτήσεις του CCQ έχουν τροποποιηθεί και απλοποιηθεί, ώστε να γίνουν κατανοητές από άτομα με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο (Caspi, et al., 1992). Σε άλλες ερωτήσεις του τεστ CCQ έχουν εισαχθεί παραδείγματα, ώστε να αποφευχθούν παρερμηνείες στις ερωτήσεις αυτές. Πρόκειται για ένα μοναδικό εργαλείο έρευνας το οποίο έχει δώσει σημαντικές πληροφορίες για τη φύση της κοινωνικής ανάπτυξης και έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες μελέτες συναφείς με την προσωπικότητα.

Η έκδοση *Common-Language Q-Set* για παιδιά δεν προτίθεται να εκτοπίσει την αρχική έκδοση του *California Child Q-Set*, αλλά προτίθεται να διευρύνει την εφαρμογή του και επίσης η διαδικασία αξιολόγησης ίσως να μπορεί να συνδέσει διαφορετικά κλινικά και



ερευνητικά πλαίσια. Εξάλλου το τεστ CLQ είναι τόσο αξιόπιστο όσο και η αρχική μορφή του και αποδίδει πληροφορίες αξιοπιστίας και εγκυρότητας για τις συνδέσεις μεταξύ της λειτουργίας προσωπικότητας και προβλημάτων στη λειτουργία προσαρμογής (Caspi, Block, & Block, Klopp, Lyam, & Moffitt, Stouthamer-Loeber, 1992).

#### *Περιγραφή του ερωτηματολογίου*

Το τεστ *Common- Language Child Q-Set* είναι ένα γλωσσικό εργαλείο σχεδιασμένο για την περιγραφή των δύο διαστάσεων της προσωπικότητας *έλεγχος και ανθεκτικότητα του Εγώ* έχει ενδοατομικό προσανατολισμό, αφού εστιάζεται στους μηχανισμούς ρύθμισης της λειτουργίας της προσωπικότητας, οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο που συμπεριφέρεται το άτομο σε διαφορετικά πλαίσια.

Οι κλινικές παρατηρήσεις ενώ διαισθητικά παρέχουν πολλές πληροφορίες, διαφέρουν μεταξύ των κλινικών στον τρόπο χρήσης της γλώσσας και στην εκτίμηση που κάνουν. Δημιουργούνται εντυπώσεις που να μην είναι ενδιαφέρουσες, αλλά είναι αδύνατο να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ τους σε σημείο που να μην μπορούν να εφαρμοστούν ποσοτικά. Οι τιμές της κλίμακας, ενώ παρέχουν ποσοτικά δεδομένα, σχεδόν ακούσια εισάγουν πηγές λάθους, οι οποίες οφείλονται στους διαφορετικούς τρόπους κρίσης που χρησιμοποιούν τις κατηγορίες των τιμών της κλίμακας και στην επίδραση του «αποτελέσματος της άλω» (Βάμβουκας, 1998β).

Το τεστ αυτό αποτελείται από 100 ερωτήσεις, οι οποίες περιγράφουν *γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά* χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού σε ευρεία κλίμακα. Ο δάσκαλος που περιγράφει το μαθητή πρέπει να βάλει τα χαρακτηριστικά αυτά στη σειρά σε εννέα διαφορετικές κατηγορίες (ξεκινώντας από τα χαρακτηριστικά που δεν ταιριάζουν καθόλου στο παιδί μέχρι εκείνα τα χαρακτηριστικά που του ταιριάζουν απόλυτα).

Η χορήγησή του περιλαμβάνει δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση της χορήγησης του τεστ ο δάσκαλος καλείται να τοποθετήσει τις 100 κάρτες σε τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη πρέπει να τοποθετήσει τις κάρτες αυτές που δεν είναι καθόλου χαρακτηριστικές του παιδιού αυτού, στη δεύτερη στήλη αυτές που ούτε είναι αλλά ούτε δεν είναι χαρακτηριστικές και στην τρίτη στήλη, αυτές που είναι αρκετά χαρακτηριστικές.

Στη δεύτερη φάση της χορήγησης του τεστ, οι κάρτες που τοποθετήθηκαν σε κάθε στήλη χωρίζονται σε τρεις επιπλέον στήλες. Στο τέλος έχουν δημιουργηθεί οι εννέα κατηγορίες (Πίνακας 14).

Οι οδηγίες είναι συγκεκριμένες και ο ερευνητής που χορηγεί το τεστ αυτό πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός στον τρόπο χορήγησής του, στις απαντήσεις των ερωτήσεων που μπορεί να υποβάλλει ο δάσκαλος στον ερευνητή. Στόχος του ερευνητή είναι να γίνει όσο γίνεται πληρέστερη περιγραφή της προσωπικότητας του μαθητή.

Η διαδικασία αυτή είναι μια εφαρμογή της τεχνικής της κλίμακας, η οποία οφείλεται και είναι γνωστή ως *μέθοδος Q-Sort*. Η διαμόρφωση του τεστ αυτού έγινε από ψυχολόγους, θεραπευτές, δασκάλους και από άλλους ειδικούς που ασχολούνται με παιδιά.

Το τεστ αυτό βασίζεται στην *Q-Sort μέθοδο*. Η μέθοδος Q-Sort κάνει περιγραφή εστιάζοντας στο άτομο. Ο δάσκαλος που περιγράφει το μαθητή συγκρίνει κάθε χαρακτηριστικό με άλλα χαρακτηριστικά που έχει το ίδιο άτομο, π.χ., η κάρτα 9: «Έχει δημιουργήσει καλές και στενές φιλίες με άλλους ανθρώπους», αν τοποθετηθεί στην υψηλότερη κατηγορία (9) σημαίνει ότι αυτό είναι το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του ατόμου αυτού συγκρίνοντας το χαρακτηριστικό αυτό με κάποια άλλα χαρακτηριστικά. Αν το χαρακτηριστικό αυτό τοποθετηθεί στην κατηγορία (7) σημαίνει ότι ο μαθητής αυτός είναι κοινωνικός. Αντίθετα, αν τοποθετηθεί στην κατηγορία 1, σημαίνει ότι το χαρακτηριστικό αυτό δεν ταιριάζει καθόλου στο παιδί.

Πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου αυτού είναι: α) η σημασία της ιδιαίτερης συμπεριφοράς που περιγράφεται, διακρίνεται γενικά από τη συχνότητα της β) δε γίνονται συγκρίσεις μεταξύ των ατόμων σε σχέση με τα ποικίλα χαρακτηριστικά, αλλά μεταξύ ποιοτικών χαρακτηριστικών στο ίδιο το άτομο.

Μειονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι: α) ο δάσκαλος που περιγράφει το μαθητή πρέπει να τον γνωρίζει πολύ καλά. Να έχει παρατηρήσει τη συμπεριφορά του όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτήν β) Η χρονική διάρκεια χορήγησής του κυμαίνεται από 50-90 λεπτά.

#### *Αιτιολογία επιλογής του ερωτηματολογίου Common-Language Q-Set*

Το παρόν ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε για τους παρακάτω λόγους: α) οι ερωτήσεις είναι απλές και κατανοητές για τους ερωτώμενους, β) οι μεταβλητές *έλεγχος και ανθεκτικότητα του Εγώ* εξάγονται μόνο από το παρόν ερωτηματολόγιο και το CHQ και γ) έχουν περιοριστεί στο ελάχιστο τα λάθη που διαπράττονται από τις αδυναμίες των κλιμάκων αξιολόγησης, π.χ., της κεντρικής και λογικής πλάνης, του αποτελέσματος της άλω και της αντίθεσης (Βάμβουκας, 1988β).



#### 4.5.2. Τεστ αναγνωστικής κατανόησης

Στους μαθητές της Δ' Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου δόθηκε ένα ελλιπές κείμενο δανεισμένο από το παιδικό διήγημα με τίτλο «Ο αόρατος άνθρωπος» (Φ. Λάδης, 1981) (παράρτημα, Γ). Το ελλιπές κείμενο ως τεχνική ελέγχου της κατανόησης είναι θεμελιωμένο στη Μορφολογική Ψυχολογία και συγκεκριμένα στον ψυχολογικό νόμο της καλής μορφής.

Σύμφωνα με τους θεμελιωτές της Μορφολογικής Ψυχολογίας, οι άνθρωποι έχουν την τάση να οργανώνουν τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, να ολοκληρώνουν τα ελλιπή στοιχεία του και να τα συμπληρώνουν (Βάμβουκας, 1984). Διατυπώθηκαν αρχές/νόμοι για την επίτευξη της καλής μορφής: α) *Ο νόμος της εγγύτητας* αναφέρεται στην έμφυτη τάση του ατόμου για ομαδοποίηση αντικειμένων στο χώρο. β) *Ο νόμος της ισότητας και ομοιότητας* αναφέρεται στο σχηματισμό αντίληψης όμοιων πραγμάτων στο χώρο, ενώ είναι διαφορετικά. γ) *Ο νόμος της συμπλήρωσης* αναφέρεται στην τάση του ατόμου να συμπληρώνει ελλείψεις που υπάρχουν σε διάφορα σημεία. δ) *Ο νόμος της εμπειρίας* αναφέρεται στη διευκόλυνση του σχηματισμού αντίληψης από προηγούμενη μάθηση. ε) *Ο νόμος της συμμετρικής περιεκτικότητας* αναφέρεται στην τάση για απλή περιεκτική και οικονομική μορφή (Παπαδόπουλος, 1992). Η τεχνική της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου εμπίπτει στο *νόμο της συμπλήρωσης και της εμπειρίας*. Αυτή η τάση του ανθρώπου να γεμίζει τα κενά είναι χαρακτηριστικό της σκέψης, που διακρίνει το ανθρώπινο είδος.

Η τεχνική αυτή της ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου είναι αποτελεσματική επειδή επιτρέπει να αξιολογηθεί η δεξιότητα κατανόησης, ποσοτικοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών και επειδή περιορίζεται ο υποκειμενικός παράγοντας που ενέχει η αξιολόγηση. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά του κειμένου, ώστε το κείμενο να έχει νόημα. Βασική προϋπόθεση της σωστής εφαρμογής της ολοκλήρωσης του ελλιπούς κειμένου αρχικά είναι η ανάγνωση ολόκληρου του ελλιπούς κειμένου από το μαθητή, ώστε να αποκτήσει ο μαθητής μια γενική αντίληψη του κειμένου και κατόπιν ν' αρχίσει να συμπληρώνει το ελλιπές κείμενο (Βάμβουκας 1984).

Από το απόσπασμα του διηγήματος «Ο αόρατος άνθρωπος» υπάρχει κενό σε κάθε έβδομη λέξη. Ο συνολικός αριθμός των ελλιπών λέξεων είναι πενήντα και εκπροσωπούνται όλα τα μέρη του λόγου. Το ελλιπές αυτό κείμενο είχε δοθεί σε μαθητές της Στ' τάξης στην ερευνητική εργασία για την απόκτηση του διπλώματος ειδίκευσης του τέως μεταπτυχιακού φοιτητή Φρουζάκη Γεώργιο, με θέμα: «Αυτοαντίληψη και βαθμός αναγνωστικής

κατανόησης». Οι μαθητές της Στ' τάξης είχαν αντιμετωπίσει μεγάλη δυσκολία στη συμπλήρωση του 29<sup>ου</sup> κενού του κειμένου. Κρίθηκε αναγκαίο να γίνει διόρθωση στο πρωτότυπο κείμενο, επειδή οι μαθητές είχαν δυσκολευτεί πολύ, αλλά και επειδή στην πιλοτική έρευνα οι μαθητές δε μπόρεσαν να συμπληρώσουν τη λέξη που έλειπε, αλλά αντίθετα ρωτούσαν μήπως υπήρχε τυπογραφικό λάθος.

Στο 29<sup>ο</sup> κενό από το κείμενο, η λέξη που έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές ήταν «'πιασα», δηλαδή «έπιασα». Πριν από το ρήμα «'πιασα», το οποίο είναι προϊόν έκθλιψης, υπήρχε η αντωνυμία «το». Για να διευκολυνθούν οι μαθητές και για να μη γίνει σύγχυση της αντωνυμίας με το άρθρο, τονίστηκε η λέξη «το» πριν από το ρήμα «'πιασα», δηλαδή αναβιβάστηκε ο τόνος (Τσολάκη, 2001). Έτσι οι μαθητές διευκολύνθηκαν ώστε να παρατηρήσουν τον τόνο στη λέξη «το» και να συμπληρώσουν το κενό με ρήμα.

#### **4.5.3. Τεστ παραγωγής γραπτού λόγου**

Το τεστ παραγωγής γραπτού λόγου που χορηγήθηκε στην έρευνα με τίτλο: «Περιγράφο τον καλύτερο μου φίλο ή την καλύτερη μου φίλη» (παράρτημα, Γ) ανήκει στα περιγραφικά κείμενα. Τα περιγραφικά κείμενα αποτελούν μια μεγάλη και ανομοιογενής κατηγορία κειμένων. Οι κατηγορίες αυτές είναι α) Απεικονιστική περιγραφή β) αφηγηματική περιγραφή και γ) ειδησεογραφική περιγραφή. Το τεστ αυτό ανήκει στις απεικονιστικές περιγραφές.

Ο μαθητής καλείται να καταθέσει το δικό του βίωμα, να αναπτύξει το θέμα από τη δική του οπτική η οποία προκύπτει από τις ιδιαίτερες σχέσεις που έχει με το άτομο αυτό και από την παρατηρητικότητά του. Καλείται να δώσει πληροφορίες για το άτομο που περιγράφεται και οι πληροφορίες αυτές πρέπει να έχουν εσωτερική οργάνωση και λογική ακολουθία (Ματσαγούρας, 2001). Η λεπτομερής παρατήρηση του ατόμου που περιγράφεται, ώστε να προκύπτει μια γενική εικόνα, η συσχέτιση του προσώπου με τον γράφοντα στο χώρο και στο χρόνο, η λογική σειρά των στοιχείων καθιστούν την περιγραφή πλήρη και βοηθούν τον αναγνώστη να αναπαραστήσει νοητικά το άτομο που περιγράφεται.

Η επιλογή αυτού του θέματος έγινε για τους παρακάτω λόγους: α) οι μαθητές ήδη από τις μικρότερες τάξεις έχουν κάνει περιγραφές προσώπων. Για παράδειγμα, στη θεματολογία του «Σκέφτομαι και Γράφω» της Α' Δημοτικού υπάρχει το θέμα: «Ο παππούς μου / η γιαγιά μου» (Β' τεύχος, σ. 115) και της Γ' Δημοτικού «Ένας καινούριος φίλος» (Β' τεύχος,

σ. 73) ή «Γράφω για τη δασκάλα μου ή το δάσκαλό μου» (Γ' τεύχος, σ. 28). Οι περιγραφές είναι ήδη γνωστές και οι μαθητές δε βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα θέμα που δεν τους είναι γνωστό β) είναι εύκολη (Ματσαγγούρας, 2001) και ευχάριστη δραστηριότητα. Δε θεωρείται αγγαρεία και μπορεί να αναπτυχθεί αυτό το θέμα από την πλειοψηφία των μαθητών γ) το θέμα αυτό περιέχει συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά στοιχεία (Ματσαγγούρας, 2001) δ) η παρατήρηση αποτελεί μια μορφή γνωστικής και συναισθηματικής δεξιότητας και σχετίζεται με τη νοητική λειτουργία της αντίληψης (Ματσαγγούρας, 2002). Απαιτεί επιλεκτική προσοχή (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α, Ματσαγγούρας, 2002) ενεργητική παρατήρηση και όχι παθητική. Η παθητική παρατήρηση περιγράφεται συνήθως ως «παρορμητική και επιπόλαιη» (Ματσαγγούρας, 2002), ε) η ικανότητα περιγραφής απαιτεί από το μαθητή να μπορεί να χωρίζει σε μέρη που απαρτίζουν το πρόσωπο που περιγράφεται και να μπορεί να επισημαίνει τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες τους.

Όταν ο μαθητής πρόκειται να παρατηρήσει ένα πρόσωπο που συναναστρέφεται και αγαπά πολύ, εκτός από την επιλεκτική προσοχή που αναφέρθηκε προηγουμένως, χρησιμοποιεί τις στρατηγικές της σύγκρισης και της κατηγοριοποίησης. Τυχόν λάθη στην περιγραφή που κάνει ο μαθητής οφείλεται στην παρορμητική και επιπόλαιη παρατήρηση (Ματσαγγούρας, 2002).

Τα στοιχεία που πρέπει να δοθούν από τους μαθητές, ώστε η περιγραφή να είναι πλήρης, είναι: α) *Προσωπικά στοιχεία*: Ποιο είναι το πρόσωπο που περιγράφεται. Ονοματεπώνυμο, ηλικία, τόπος διαμονής και σχέση του μαθητή με το περιγραφόμενο πρόσωπο. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν και τον πρόλογο του θέματος (Ματσαγγούρας, 2001). β) *Εξωτερικά χαρακτηριστικά*: περιγραφή προσώπου, χρώμα μαλλιών και ματιών. Τονισμός στοιχείων που διακρίνουν το περιγραφόμενο πρόσωπο. Περιγραφή σωματικής διάπλασης, τρόπος ένδυσης. γ) *Χαρακτήρας*: Αρετές, ελαττώματα, κλίσεις, δεξιότητες δ) *Συνήθειες*: τι του αρέσει να κάνει, ασχολίες, όπως προκύπτουν από την καθημερινή του ζωή ε) *Συμπεριφορά*, όπως προκύπτει από τις σχέσεις με άλλα άτομα, με το γράφοντα και τον τρόπο επικοινωνίας. Πώς συμπεριφέρεται συνήθως κ.τ.λ. Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, ο χαρακτήρας του, οι συνήθειες και η συμπεριφορά αποτελούν και το κυρίως θέμα (Ματσαγγούρας, 2001).

## **4.6. Βαθμολόγηση των οργάνων μέτρησης**

### **4.6.1. Βαθμολόγηση του τεστ αναγνωστικής κατανόησης**

Ένα ελλιπές κείμενο με τίτλο «Ο αόρατος άνθρωπος» δανεισμένο από το διήγημα του Φ. Λάδη: «Άλκης ο ψεύτης: Ο γάιδαρος που νίκησε το σκυλόψαρο και άλλες ιστορίες», χορηγήθηκε στους μαθητές της Δ' Ε' και Στ' τάξεων.

Από το ελλιπές κείμενο είχε καταργηθεί κάθε έβδομη λέξη και στη θέση των λέξεων που έλειπαν υπήρχαν ισομήκη κενά. Οι μαθητές καλούνταν να διαβάσουν το ελλιπές κείμενο και στη συνέχεια να συμπληρώσουν τη λέξη που έλειπε ώστε να βγαίνει νόημα. Το σύνολο των κενών ήταν πενήντα και εκπροσωπούσαν όλα τα μέρη του λόγου, στις λέξεις αυτές.

Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με μονάδα, ενώ η λανθασμένη απάντηση με μηδέν. Σωστή απάντηση θεωρούνταν και οι συνώνυμες λέξεις (βλ. παράρτημα, Δ). Έτσι η υψηλότερη βαθμολογία που θα μπορούσε να πάρει ο μαθητής, αν συμπλήρωνε σωστά όλα τα κενά ήταν 50, ενώ η χαμηλότερη, αν δεν συμπλήρωνε ούτε ένα κενό, μηδέν.

### **4.6.2. Βαθμολόγηση του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου**

Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου, αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα, επειδή εμπλέκονται πολλοί παράμετροι που συγκρούονται μεταξύ τους. Η αναγωγή της αξιολόγησης σε αριθμούς (ποσοτικοποίηση) δεν αξιολογεί και το συνολικό δημιούργημα: «Το όλον είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μερών». Με λίγα λόγια όσο κι αν αξιολογήσει κάποιος τα μέρη, δηλαδή τις λέξεις, τις προτάσεις, τα ορθογραφικά και εκφραστικά λάθη, η αξιολόγηση της γενικής εντύπωσης και της συνολικής εικόνας του γραπτού μπορεί να είναι διαφορετική. Γι αυτό πέρα από την αξιολόγηση των λέξεων, των προτάσεων και του λεξιλογίου είναι αναγκαία η χρήση ποιοτικών τρόπων αξιολόγησης.

Οι τομείς στους οποίους έγινε η αξιολόγηση του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου ήταν:  
α) η *πληροφοριακή πληρότητα* και β) η *νοηματική συνεκτικότητα*.

Ο πρώτος τομέας στον οποίο έγινε η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών ήταν η αξιολόγηση της *Πληροφοριακής Πληρότητας* του κειμένου, η οποία συνίσταται στην

αξιολόγηση λέξεων, προτάσεων και πληροφοριών. Πρόκειται για αναλυτική μορφή αξιολόγησης. Οι δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση ήταν: α) αριθμός λέξεων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές. Ο αριθμός των λέξεων αποτελεί δείκτη της έκτασης του γραπτού και δηλώνει το σύνολο των πληροφοριών που καταθέτουν οι μαθητές μέσα από το κείμενο, αλλά δεν αποτελεί και απόδειξη (Ματσαγγούρας, 2001).

Είναι δυνατόν ένας μαθητής να «γράφει πολλά», χρησιμοποιώντας πολλές λέξεις, αλλά αυτές να μη συνιστούν προτάσεις ή να μην έχουν νόημα. Έτσι, εκτός από το συνολικό αριθμό λέξεων που χρησιμοποιεί ο μαθητής στο γραπτό λόγο, έγινε αξιολόγηση β) του συνολικού αριθμού των προτάσεων, γ) του αριθμού λέξεων ανά πρόταση ή του Μέσου Όρου του αριθμού των λέξεων δια του αριθμού των προτάσεων και δ) του λεξιλογίου που προκύπτει από το σύνολο των διαφορετικών λέξεων δια του συνόλου των λέξεων του κειμένου (Κυριαζή & Σπαντιδάκης, 2001).

Ο δεύτερος τομέας στον οποίο έγινε αξιολόγηση του γραπτού λόγου ήταν η *Νοηματική Συνεκτικότητα* του Κειμένου, η οποία συνίσταται στην εξαγωγή νοημάτων από το γραπτό λόγο και στην ορθή εσωτερική δομή. Τα δομικά στοιχεία του κειμένου πρέπει να είναι οργανωμένα σε λογική σειρά, ώστε να εξάγεται νόημα.

Με λίγα λόγια η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών της παρούσας έρευνας οργανώθηκε γύρω από δύο άξονες: α) *γλωσσικό, ο οποίος περιλαμβάνει τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, Μ.Ο. ή αριθμός λέξεων ανά πρόταση και λεξιλόγιο και β) οργανωτικό, ο οποίος περιλαμβάνει ποιοτικά γλωσσικά χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται στη δομή του κειμένου (προσωπικά στοιχεία, εξωτερικά χαρακτηριστικά, χαρακτήρας, συνήθειες και σχέσεις/τρόποι επικοινωνίας)* (βλ. πίνακα 15).

Το κάθε ποιοτικό χαρακτηριστικό αξιολογήθηκε με βάση μια επταβάθμια κλίμακα από το 1-7 (βλ. πίνακα 16). Ο μαθητής αξιολογούνταν χωριστά για κάθε ποιοτικό χαρακτηριστικό. Έτσι ο μαθητής έπαιρνε πέντε βαθμολογίες, οι οποίες κυμαίνονταν από το 1-7. Με (1) αξιολογούνταν ο μαθητής, αν δεν απαντούσε στο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (ήταν εκτός θέματος). Με (2) αν απλά απαντούσε. Με 3, αν η απάντηση στο θέμα δεν ήταν ανεπτυγμένη. Με 4, αν η απάντηση ήταν ελάχιστα ανεπτυγμένη. Με 5, αν η απάντηση ήταν ανεπτυγμένη. Με 6, αν η απάντηση ήταν επεξεργασμένη και με 7 αν η απάντηση ήταν πολύ επεξεργασμένη (Παπούλια-Τζελέπη, 1999β). Το ανώτερο όριο συνολικής βαθμολογίας που θα μπορούσε να πάρει ένας μαθητής ήταν  $5 \times 7 = 35$ , ενώ το ελάχιστο όριο ήταν  $5 \times 1 = 5$ .



<b>Βαθμολόγηση του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου</b>	
<b>Γλωσσικός άξονας</b>	Αριθμός λέξεων Αριθμός προτάσεων Μέσος Όρος αρ. λέξεων/αρ. προτάσεων Λεξιλόγιο
<b>Οργανωτικός άξονας</b>	Προσωπικά στοιχεία Εξωτερικά χαρακτηριστικά Χαρακτήρας Συνήθειες Συμπεριφορά

Πίνακας 15: Άξονας αξιολόγησης του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου

Δεν έγινε αξιολόγηση παραγραφοποίησης, ορθογραφίας, στίξης, σύνταξης και χρόνων κειμένου, επειδή το δείγμα των μαθητών αποτελείται από μαθητές τριών τάξεων. Οι μεγαλύτεροι μαθητές χρησιμοποιούν μεταφορές, παρομοιώσεις, διάλογους, κάνουν εύστοχη χρήση λέξεων, χρησιμοποιούν εύστοχες εκφράσεις, διάλογους, παραγράφους συγκρικά με τους μαθητές της Δ΄ τάξης.

<b>Δομή Κειμένου</b> <b>Οργανωτικός άξονας</b>	<b>Κλίμακα αξιολόγησης</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Προσωπικά στοιχεία	Δεν	Απαντά	Μη ανε-	Ελάχιστα	Ανεπτυγ-	Επεξερ-	Πολύ
Εξωτερικά χαρακτηριστικά	απαντά	στο	πτυγμένη	ανεπτυγ-	μένη	γασμένη	επεξερ-
Χαρακτήρας	στο	θέμα	απάντηση	μένη	απάντηση	απάντηση	γασμένη
Συνήθειες	θέμα		στο	απάντηση			απάντηση
Συμπεριφορά			θέμα				

Πίνακας 16: Εφταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης της δομής του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου

#### 4.7. Πιλοτική έρευνα

Αρχικά το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (Common-Language child Q-Set)* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων χορηγήθηκε σε 5 δασκάλους ώστε να περιγράψουν 5 μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων. Η πιλοτική αυτή χορήγηση είχε ως στόχο την πειραματική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, ώστε να αποφευχθούν λάθη κατά τη χορήγηση στην κυρίως έρευνα και να παρθούν προληπτικά μέτρα κατά τη διεξαγωγή του, να επαναδιατυπωθούν τυχόν ερωτήσεις και να γίνει αποστήθιση των οδηγιών από τον εξεταστή. Η διατύπωση άλλαξε στις οχτώ από τις 100 ερωτήσεις ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς το νόημα των ερωτήσεων αυτών. Οι οχτώ αυτές καρτέλες επανατυπώθηκαν και στη συνέχεια χορηγήθηκαν στους 19 εκπαιδευτικούς για την περιγραφή των 90 μαθητών. Οι πέντε μαθητές που περιγράφηκαν από τους πέντε εκπαιδευτικούς δεν περιελήφθησαν στην κυρίως έρευνα, εξαιτίας της αλλαγής της διατύπωσης των οχτώ ερωτήσεων.

Το τεστ αναγνωστικής κατανόησης με τίτλο *Ο Αόρατος άνθρωπος* δόθηκε σε μαθητές της Δ' και Ε' τάξης του 1<sup>ου</sup> Δημ. Σχολείου Κουνουπιδιανών. Η επιλογή του σχολείου αυτού στηρίχτηκε στο γεγονός ότι το σχολείο αυτό συγκεντρώνει μαθητές όλων των κοινωνικών στρωμάτων. Από την αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι όλοι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στη συμπλήρωση του 29<sup>ου</sup> κενού του κειμένου που γι αυτό το λόγο έγινε τροποποίηση που αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 4.5.2.

Ο δείκτης ευκολίας του τεστ κατανόησης στην πιλοτική έρευνα είναι 32, 5 και 33, 6 αντίστοιχα για την Δ' και Ε' τάξη, ο οποίος προκύπτει από το Μ.Ο. των επιδόσεων των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης. Οι μαθητές της Δ' τάξης συμπλήρωσαν 32,5 κενά κατά μέσο όρο (65%), ενώ οι μαθητές της Στ' τάξης συμπλήρωσαν 33,6 κενά κατά μέσο όρο (65,2%).

Η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων μας επιτρέπει να υπολογίσουμε το δείκτη κατανόησης του κειμένου από το σύνολο των μαθητών της τάξης. Ο δείκτης κατανόησης για την Δ' και Ε' τάξη είναι αντίστοιχα 65% και 65,2%, ποσοστό πάνω από το όριο επιτυχίας στο τεστ ολοκλήρωσης που είναι το 44%. Το όριο του 44% θεωρείται και ως δείκτης καταλληλότητας του κειμένου σε έρευνες (Landsheere, 1973, στο Βάμβουκας, 1984 σσ. 17-19).

Όμως στα τμήματα αυτά δε φοιτούσαν μαθητές του δείγματος μας, άρα δεν ήταν δυνατόν να συμπεριληφθούν τα δεδομένα στην κυρίως έρευνα.

Επιπλέον έγινε προσδιορισμός του χρόνου που χρειάζονται οι μαθητές για να συμπληρώσουν το ελλιπές κείμενο, αλλά και του χρόνου για το δεύτερο τεστ της παραγωγής γραπτής έκφρασης. Έτσι κρίθηκε σκόπιμο να διατεθεί συνολικός χρόνος μιας ώρας (8.30-9.30).

Όσον αφορά το τεστ παραγωγής γραπτού λόγου με θέμα: «Περιγράψω τον καλύτερο μου φίλο ή την καλύτερη μου φίλη», οι μαθητές δε συνάντησαν καμία δυσκολία, αλλά αντίθετα το θεώρησαν ως μία πολύ ευχάριστη δραστηριότητα.

Η πιλοτική έρευνα βοήθησε στην κατανόηση των δυσκολιών που θα συναντούσε ο ερευνητής, ώστε να μπορέσει να τις ελέγξει, αλλά και στον τρόπο χειρισμού των αποριών που είχαν οι μαθητές. Οι μαθητές έκαναν συγκεκριμένες ερωτήσεις στον ερευνητή και έτσι στη φάση της κυρίως έρευνας οι απαντήσεις των ερωτήσεων συμπεριλήφθησαν στις οδηγίες που έδινε ο ερευνητής, π.χ., στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης οι μαθητές ρωτούσαν αν μπορούν να συμπληρώσουν το κενό με δύο λέξεις ή στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου, αν γίνεται να περιγράψουν δύο φίλους και όχι έναν. Έτσι η λύση των αποριών ενσωματώθηκαν στις οδηγίες.

## 5.0. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

### 5.1. Η εκτίμηση εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής

Η ανάλυση παραγόντων έχει χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής –ίσως η ισχυρότερη- και αναγνωρίζει τι πραγματικά μετράει το ερωτηματολόγιο. Μας βοηθάει να κατανοήσουμε τη σχέση μεταξύ τριών ή και περισσότερων μεταβλητών, ώστε να γίνει πιο περιεκτικό και πιο σαφές το πλήθος των αλληλοσυνδέσεων των μεταβλητών, αλλά διαχωρίζει επίσης πολλές μεταβλητές οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους. Σκοπός της είναι η εύρεση του μικρότερου αριθμού παραγόντων όπου ο κάθε παράγοντας αναπαριστάται από τις μεταβλητές αυτές και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά τα οποία είναι ερωτήσεις του τεστ. Αν οι μεταβλητές δε συσχετίζονταν μεταξύ τους, δε θα σχημάτιζαν ομάδες ή συμπλέγματα με χαρακτηριστικά των μεταβλητών αυτών τα οποία ονομάζονται παράγοντες. Μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτά θα έχουν υψηλότερη συσχέτιση με τον παράγοντα I ενώ κάποια άλλα με άλλον παράγοντα (Κομίλη, 1989, Μέλλον, 1998).

Εξετάζοντας τη φύση των χαρακτηριστικών αυτών που συσχετίζονται μεταξύ τους, μπορεί να βρούμε ότι ένα σύμπλεγμα, το οποίο ονομάζουμε παράγοντα, φαίνεται να αναπαριστά την εννοιολογική κατασκευή «ανθεκτικότητα του Εγώ» ενώ οι άλλοι δύο παράγοντες φαίνεται να αναπαριστούν την εννοιολογική κατασκευή *υπερβολικός έλεγχος του Εγώ και έλλειψη ελέγχου του Εγώ*. Το ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα* θεωρείται έγκυρο για την εννοιολογική κατασκευή της ανθεκτικότητας του Εγώ, του υπερβολικού ελέγχου και της έλλειψης ελέγχου του Εγώ, εφόσον έγινε καθορισμός παραγόντων, και χαρακτηριστικών του κάθε παράγοντα. Μόνο στην περίπτωση αυτή μπορούμε να πάρουμε μια απόφαση για την εγκυρότητα του ως προς το συγκεκριμένο σκοπό.

Αυτό που κάνει η ανάλυση παραγόντων είναι η αναγνώριση των συμπλεγμάτων, αλλά η ονομασία του κάθε συμπλέγματος βασίζεται στη λογική ανάλυση ως προς τα κοινά στοιχεία που μπορεί να έχουν τα θέματα του συμπλέγματος (Μέλλον, 1998), στη θεωρητική τεκμηρίωση του τεστ (συγκλίνουσα απόδειξη εννοιολογικής κατασκευής), και

στα κοινά χαρακτηριστικά αυτού των παραγόντων που προέκυψαν από άλλες έρευνες σε άλλες χώρες.

Στην παρούσα έρευνα η ονομασία του κάθε συμπλέγματος δε βασίστηκε μόνο στη λογική ανάλυση ως προς τα κοινά στοιχεία που μπορεί να έχουν τα θέματα του συμπλέγματος, αλλά και στη θεωρητική τεκμηρίωση του ερωτηματολογίου, (συγκλίνουσα απόδειξη για την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής) (Κομίλη, 1989, Μέλλον, 1998) αφού στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αναγράφονται όλα τα χαρακτηριστικά του κάθε παράγοντα, όπως προέκυψαν από άλλες έρευνες (Block, & Block, 1980, Robins et al., 1996) και τα χαρακτηριστικά που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Τα χαρακτηριστικά αυτά που αποτελούν τους παράγοντες συγκρίνονται μεταξύ τους και διαπιστώνεται αν υπάρχει σύγκλιση παραγόντων και των χαρακτηριστικών που μετρά το τεστ.

Τα ευρήματα από την ανάλυση παραγόντων ερμηνεύονται ως ενδείξεις συνέπειας μεταξύ της εννοιολογικής κατασκευής του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ και αυτού που πραγματικά μετράει δηλαδή τα επίπεδα αυτών των δύο μεταβλητών.

### **5.1.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου *Common-Language child***

#### ***Q-Set σε προηγούμενες έρευνες***

Το ερωτηματολόγιο *Common-Language Child Q-Set* έχει χορηγηθεί σε γονείς, δασκάλους και ειδικούς σε τρεις διαφορετικές μελέτες.

Η αξιοπιστία του οργάνου έχει μετρηθεί χωριστά για γονείς, δασκάλους και ειδικούς με βάση το ερωτηματολόγιο *California Child Q-Set* και το ερωτηματολόγιο *Common-Language child Q-Set*.

Στην πρώτη μελέτη έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, το οποίο χορηγήθηκε σε κάθε γονέα χωριστά. Η αξιοπιστία των περιγραφών που έκανε ο κάθε γονέας συσχετίστηκε με το ερωτηματολόγιο *California Child Q-Set* και με το ερωτηματολόγιο *Common-Language Child Q-Set* για κάθε ερώτηση χωριστά με τη μέθοδο των παράλληλων τύπων. Επίσης μετρήθηκε η σύγκλιση των περιγραφών από τους δύο γονείς (έλεγχος εγκυρότητας κριτηρίου).

Στη δεύτερη μελέτη το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε δασκάλους, οι οποίοι περιέγραψαν μαθητές. Οι περιγραφές των δασκάλων προς τους μαθητές συσχετίστηκαν χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο *California-Child Q-Set* και το ερωτηματολόγιο

*Common-Language Child Q-Set*. Η αξιοπιστία μετρήθηκε με βάση τη συσχέτιση για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου *California Child Q-Set* και του ερωτηματολογίου *Common-Language Child Q-Set* ( $r= 0,72$ ) (μέθοδος των παράλληλων τύπων). Υπάρχει συμφωνία είτε οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο *California- Child Q- Set* είτε χρησιμοποιούν την τροποποιημένη έκδοσή του, *Common-Language child Q-Set*.

Στην τρίτη μελέτη καθορίστηκαν κριτήρια κατασκευής για την αντικοινωνική συμπεριφορά από ειδικούς ψυχικής υγείας. Ο κάθε ειδικός κατασκεύασε δύο προφίλ αντικοινωνικής συμπεριφοράς για αγόρια ηλικίας 12 και 14 χρόνων, χρησιμοποιώντας και την παλιά και την τροποποιημένη έκδοση του CCQ. Υπολογίστηκε η συσχέτιση μεταξύ των ειδικών (υπολογισμός αξιοπιστίας από διαφορετικούς εξεταστές) και η αξιοπιστία υπολογίστηκε βασισμένη στις συσχετίσεις μεταξύ της κάθε ερώτησης και των δύο ερωτηματολογίων ( $r=0,82$ ), που σημαίνει ότι οι ειδικοί χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις και των δύο ερωτηματολογίων το ίδιο, όταν κάνουν κλινικές διαγνώσεις.

Η αξιοπιστία της τροποποιημένης έκδοσης του CCQ *Common-Language Child Q-Set* είναι όμοια με την αξιοπιστία της πρωτότυπης έκδοσης και φαίνεται επαρκής για ερευνητικούς σκοπούς. Τα ευρήματα από τρεις μελέτες με γονείς, δασκάλους και ερευνητές ευνοούν την υπόθεση ότι τα δύο ερωτηματολόγια είναι ισοδύναμα.

Όσον αφορά την αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου *Common-Language child Q-Set* που είναι το ερωτηματολόγιο *California Child Q-Set*, έχει χρησιμοποιηθεί σε διαχρονικές μελέτες που περιλαμβάνουν άτομα σε όλα τα στάδια ανάπτυξης (Block, 1980). Τα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου που συνθέτουν διαφορετικούς παράγοντες που προκύπτουν από τα διαφορετικά επίπεδα ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ αποδεικνύονται από μελέτες που διερευνούν αυτά τα χαρακτηριστικά στα ίδια υποκείμενα, σε διαφορετική χρονολογική ηλικία, π.χ., αναβολή ικανοποίησης (Mischel, & Shoda, Peake, 1988, Funder, & Block, 1989, Shoda, & Mischel, Peake, 1990).

#### *Εγκυρότητα*

Η εγκυρότητα του τεστ καθορίστηκε από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου σε πολλούς εξεταστές. Η χορήγηση αποτέλεσε μέρος ευρύτερης μελέτης σε μεγάλο αριθμό παιδιών, ηλικίας 10 περίπου χρόνων, από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, διαφορετικές εθνότητες και συμπεριφορές. Η μελέτη αυτή όμως, περιορίστηκε σε αγόρια (Caspi, et al., 1992).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο *Common-Language Child Q-Set* έχει συσχετιστεί με το ερωτηματολόγιο συμπεριφοράς του παιδιού *Child Behavior*

*Checklist* (Achenbach & Edelbrock, 1983, στο Caspi, et al., 1992), το οποίο συμπλήρωσαν γονείς και δάσκαλοι των παιδιών αυτών ώστε να γίνει όσο το δυνατό πιο πλήρης, αξιόπιστη και έγκυρη περιγραφή.

## **5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του τεστ αναγνωστικής κατανόησης.**

### **5.2.1. Τεστ αναγνωστικής κατανόησης**

Το τεστ αναγνωστικής κατανόησης με θέμα: «Ο Αόρατος Άνθρωπος» χορηγήθηκε σε προηγούμενη έρευνα (Φρουζάκης, 2001) σε μαθητές της Στ' τάξης. Στην έρευνα αυτή είχε εξασφαλιστεί η θεωρητική θεμελίωση του τεστ, η εγκυρότητα περιεχομένου και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του οργάνου.

Το τεστ αυτό ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου έχει χρησιμοποιηθεί ως τεχνική ελέγχου για το βαθμό αναγνωστικής κατανόησης και έτσι επιτυγχάνεται η θεωρητική θεμελίωση του τεστ (Βάμβουκας, 1984, 1987, 1989).

Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στην έκταση των θεμάτων στα οποία αξιολογούνται οι μαθητές (Μέλλον, 1998). Έτσι τα περισσότερα μέρη του λόγου αντιπροσωπεύονται στα κενά που ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει. Επιπλέον έγινε διασκευή κειμένου, ώστε να είναι το κείμενο κατανοητό από τους μαθητές, έλεγχος λεξιλογίου και γραμματικών- συντακτικών φαινομένων, ώστε να μη συμπεριληφθούν στο κείμενο λέξεις που δεν έχουν συναντήσει οι μαθητές και αδιδακτα φαινόμενα. Ο έλεγχος στηρίχτηκε στη μελέτη του βασικού λεξιλογίου από τα σχολικά εγχειρίδια. Με τον τρόπο αυτό έχει εξασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό η εγκυρότητα περιεχομένου.

Ο συντελεστής Crobach Alpha χρησιμοποιήθηκε για το έλεγχο της αξιοπιστίας του τεστ και η τιμή ήταν αρκετά υψηλή ( $\alpha=0,8785$ ). Εξαιτίας του υψηλού δείκτη αξιοπιστίας του τεστ, το ελλιπές διασκευασμένο κείμενο χορηγήθηκε ξανά σε μαθητές της Δ' και Ε' αφού στην πιλοτική έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές της Δ' και Ε' τάξης έδωσαν σωστές απαντήσεις το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών.

## 6.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας χωρίζονται σε δύο τμήματα. Το πρώτο τμήμα περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τις επιδόσεις των μαθητών του δείγματος μας στα τεστ γραπτού λόγου και τις επιδόσεις τους κατά τάξη και κατά φύλο.

Τα αποτελέσματα του πρώτου τμήματος της έρευνας έδειξαν ότι: α) δεν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την τάξη στην αναγνωστική κατανόηση, εκτός από τις μεταβλητές «αριθμός προτάσεων» και «λεξιλόγιο» που παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών της Ε΄τάξης συγκριτικά με τις επιδόσεις των μαθητών της Δ΄ τάξης και β) υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο. Τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τεστ γραπτού λόγου σε σχέση με τις επιδόσεις των αγοριών.

Το δεύτερο τμήμα της έρευνας περιλαμβάνει τον υπολογισμό συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων και των επιδόσεων στα τεστ γραπτού λόγου, καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά των μαθητών όπως προέκυψαν ανά τύπο από την παραγοντική ανάλυση. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνθέτουν τα επίπεδα του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ.

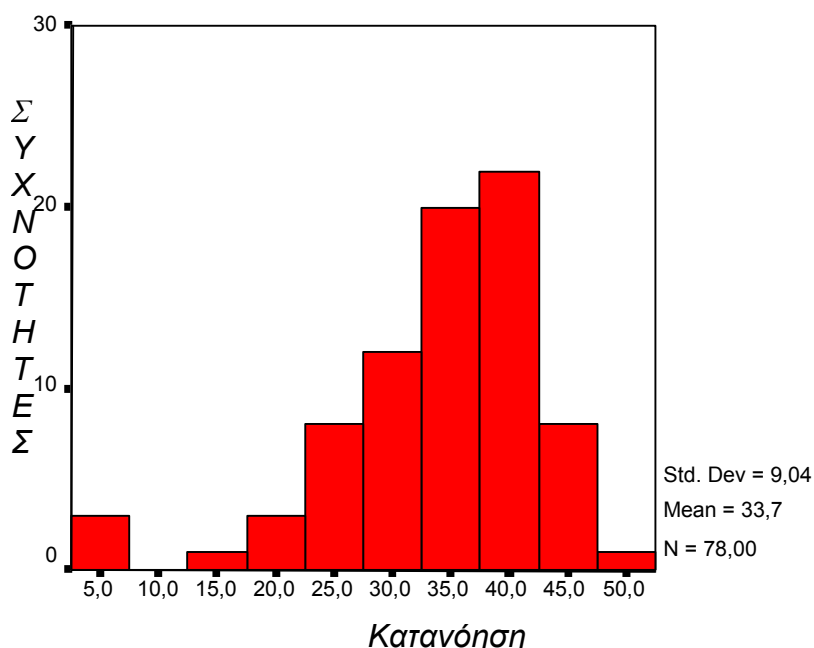
Τα αποτελέσματα του δεύτερου τμήματος της έρευνας έδειξαν ότι εξάγονται τρεις παράγοντες (τύποι) μαθητών με *διαφορετικά συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά χαρακτηριστικά* και ότι οι μαθητές του παράγοντα I διαφοροποιούνται στις επιδόσεις στα τεστ του γραπτού λόγου με τους άλλους δύο παράγοντες.

### 6.1. Επιδόσεις των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου

Από τους 78 μαθητές που πήραν μέρος στα τεστ γραπτού λόγου το 51,3% (N=40 μαθητές) συμπλήρωσε το 70% των λέξεων που έλειπαν από το ελλιπές κείμενο (35 σωστές απαντήσεις) του τεστ αναγνωστικής κατανόησης. Ο μέσος όρος των λέξεων που συμπλήρωσαν οι μαθητές του δείγματος όλων των τάξεων στο τεστ της αναγνωστικής κατανόησης ήταν  $\bar{X}=33,71$  (67,42%) σε σύνολο 50 σωστών απαντήσεων, με τυπική απόκλιση  $S=9,04$  (πίνακας 17).



Το 3,8% του δείγματος (N=3 μαθητές) έδωσε 4-6 σωστές απαντήσεις, ενώ το 12,1% (N=21 μαθητές) έδωσε περισσότερες από 40 σωστές απαντήσεις (γραφική παράσταση II).



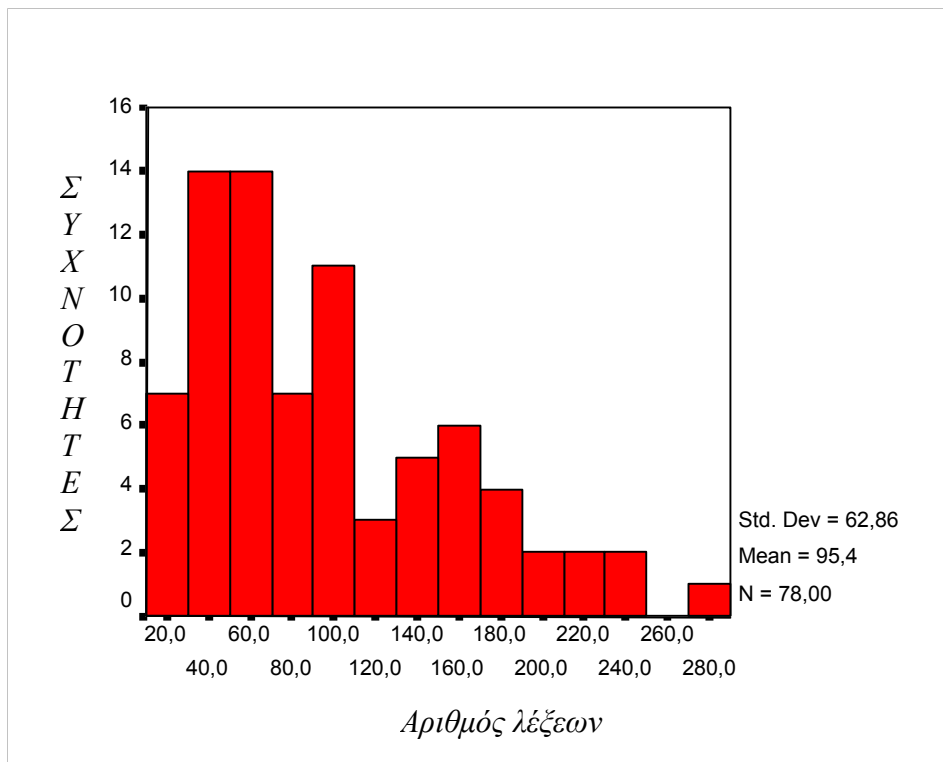
Γραφική παράσταση II: Ιστόγραμμα συχνότητας σωστών απαντήσεων των μαθητών στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Ο μέσος όρος των επιδόσεων στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου αναφέρεται σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός λέξεων ανά πρόταση και λεξιλόγιο). Ο δεύτερος άξονας αφορά τα ποιοτικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (προσωπικά στοιχεία, εξωτερικά χαρακτηριστικά, χαρακτήρας, συνήθειες και συμπεριφορά).

Ως προς τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά: α) *αριθμός λέξεων*. Το 50% του δείγματος έγραψε 78 λέξεις, ενώ το 29,5% (N=23) έγραψε λιγότερο από 50 λέξεις. Μόνο το 19,5% (N=17) έγραψε περισσότερο από 150 λέξεις. Ο μέσος όρος του συνολικού αριθμού των λέξεων που έγραψαν οι μαθητές στο γραπτό κείμενο, ήταν  $\bar{X} = 95,4$  με τυπική απόκλιση  $S=62,86$  (γραφική παράσταση III).

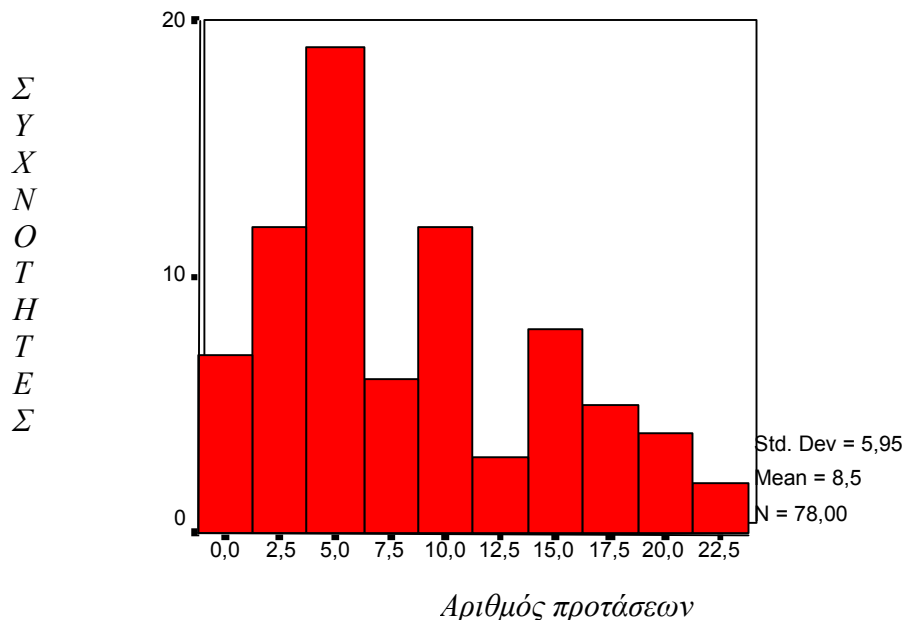
Γλωσσικές μεταβλητές	N	$\bar{X}$	S
<i>Αναγνωστική κατανόηση</i>	78	33,71	9,04
<b>Παραγωγή γραπτού λόγου</b>			
<i>Αριθμός λέξεων</i>	78	95,4	62,86
<i>Αριθμός προτάσεων</i>	78	8,5	5,95
<i>Μ.Ο. αριθμ. λέξεων/ αριθμ. προτάσεων</i>	78	11,8	4,75
<i>Λεξιλόγιο</i>	78	1,61	1,24
<i>Προσωπικά στοιχεία</i>	78	2,94	1,22
<i>Εξωτερικά χαρακτ.</i>	78	3,1	1,42
<i>Χαρακτήρας</i>	78	2,6	1,78
<i>Συνήθειες</i>	78	2,4	1,91
<i>Συμπεριφορά</i>	78	2,7	2,05

Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.



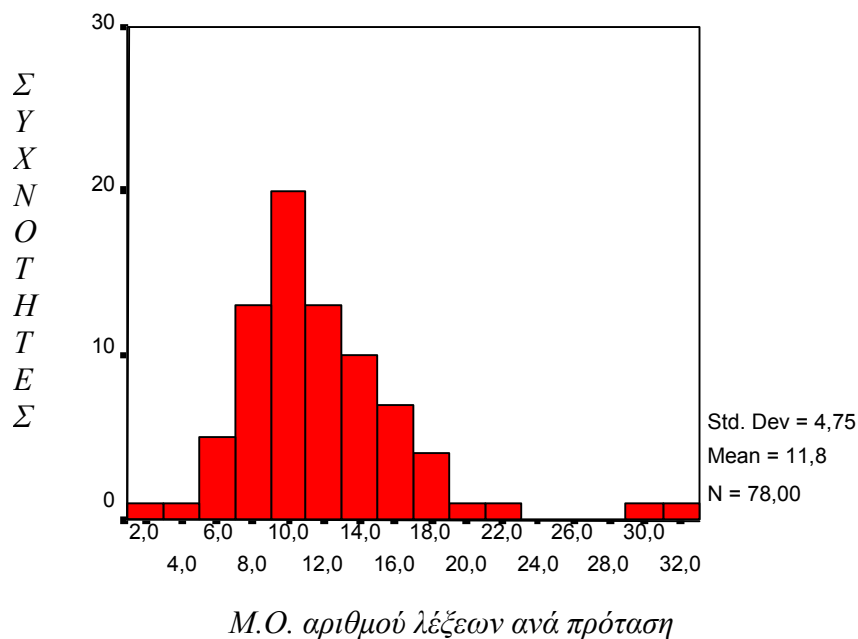
Γραφική παράσταση III: Ιστόγραμμα συχνότητας του αριθμού των λέξεων που έγραψαν οι μαθητές στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

β) αριθμός προτάσεων. Η πλειοψηφία του συνολικού αριθμού των μαθητών 55,1% (N=43) έγραψε 7 προτάσεις, ενώ το 9% (N=7) έγραψαν μόνο μία πρόταση. Αντίθετα ένα ποσοστό 23,3% (N=19) έγραψαν περισσότερες από 14 προτάσεις. Ο μέσος όρος του συνολικού αριθμού των προτάσεων που έγραψαν οι μαθητές στο γραπτό κείμενο ήταν  $\bar{X}=8,5$ , με τυπική απόκλιση  $S=5,95$  (γραφική παράσταση IV).



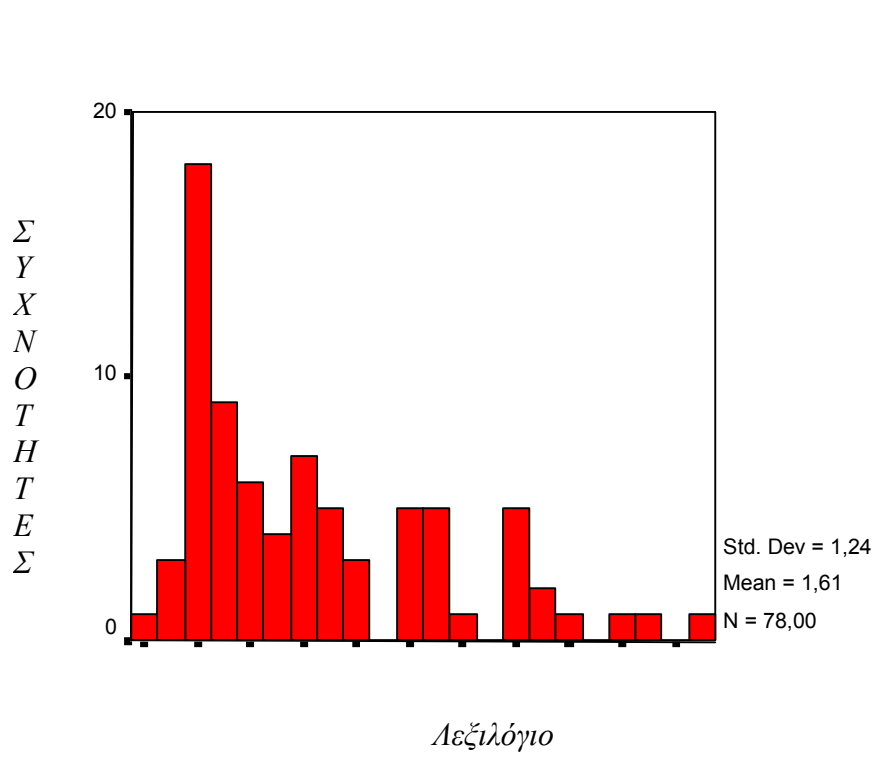
*Γραφική παράσταση IV: Ιστόγραμμα συχνότητας του αριθμού των προτάσεων που έγραψαν οι μαθητές στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου*

γ) αριθμός λέξεων ανά πρόταση. Το 50% του δείγματος (N=39) έχει  $\bar{X}=10,88$ . Ο μέσος όρος του συνολικού αριθμού των λέξεων ανά πρόταση που έγραψαν οι μαθητές ήταν 11,8, με τυπική απόκλιση (S=4,75). Όσο πιο μεγάλος είναι ο μέσος όρος του αριθμού των λέξεων δια του αριθμού των προτάσεων τόσο περισσότερο φαίνεται ότι οι μαθητές δε δομούν προτάσεις στο γραπτό λόγο. Αντίθετα, όσο πιο μικρός είναι ο μέσος όρος τόσο περισσότερες προτάσεις γράφουν οι μαθητές (γραφική παράσταση V).



Γραφική παράσταση V: Ιστόγραμμα συχνότητας του M.O. του αριθμού των λέξεων ανά πρόταση στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

δ) Λεξιλόγιο. Ο μέσος όρος του λεξιλογίου ήταν  $\bar{X} = 1,61$  με τυπική απόκλιση  $S=1,24$ . Το 50% του δείγματος έχει μέσο όρο λεξιλογίου 1,20. Ο δείκτης 0,5 αντιστοιχεί σε 27 λέξεις ενός κειμένου κατά μέσο όρο (γραφική παράσταση VI).



Γραφική παράσταση VI: Ιστόγραμμα συχνότητας του λεξιλογίου των μαθητών στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

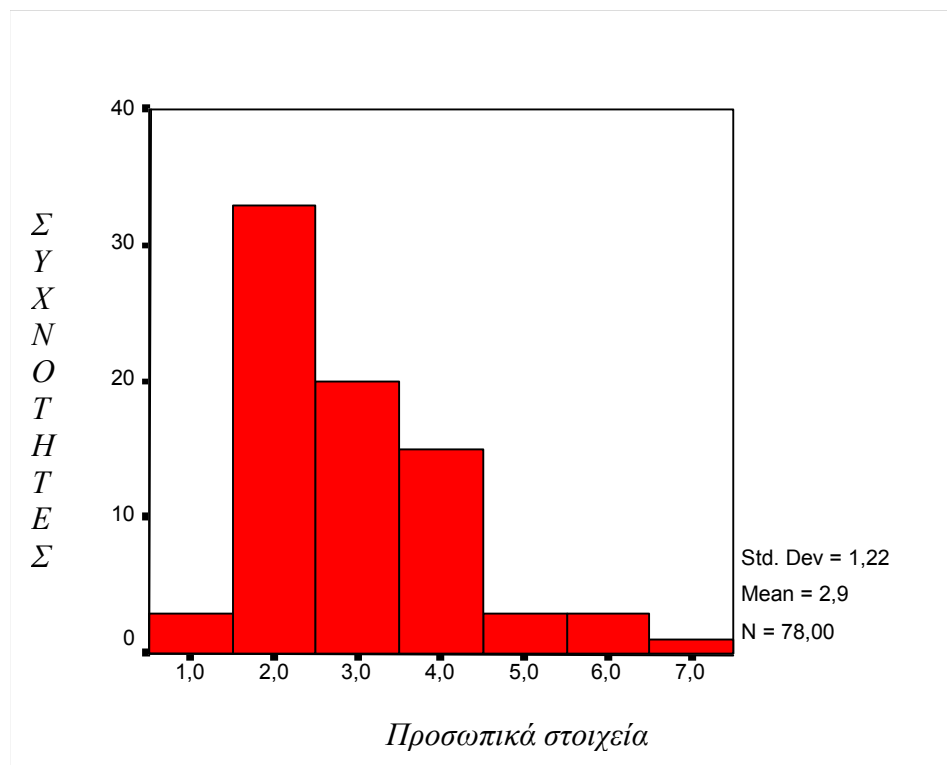
Ως προς τις ποιοτικές μεταβλητές, που αναφέρονται στη δομή του κειμένου, οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν *προσωπικά στοιχεία* και *εξωτερικά χαρακτηριστικά*, του προσώπου που περιέγραψαν, ενώ δεν αναπτύχθηκαν επαρκώς στοιχεία του χαρακτήρα του, της συμπεριφοράς του και των συνηθειών του από το συνολικό δείγμα των μαθητών (βλ. πίνακα 18).

α) *Προσωπικά στοιχεία*. Το 42,3% του δείγματος (N=33) έγραψαν μόνο το όνομα του προσώπου που περιέγραψαν, χωρίς να δώσουν κάποιο άλλο στοιχείο, ενώ το 3,8% (N=3) δεν έγραψαν καθόλου το όνομα. Αντίθετα ένα ποσοστό 8,9% (N=7) έδωσε επαρκή στοιχεία περιγραφής του προσώπου. Το 44,8% (N=35) ανέπτυξε ελάχιστα τη μεταβλητή αυτή.

Ο μέσος όρος της μεταβλητής αυτής ήταν  $\bar{x} = 2,9$  με τυπική απόκλιση  $S = 1,22$  (γραφική παράσταση VII).

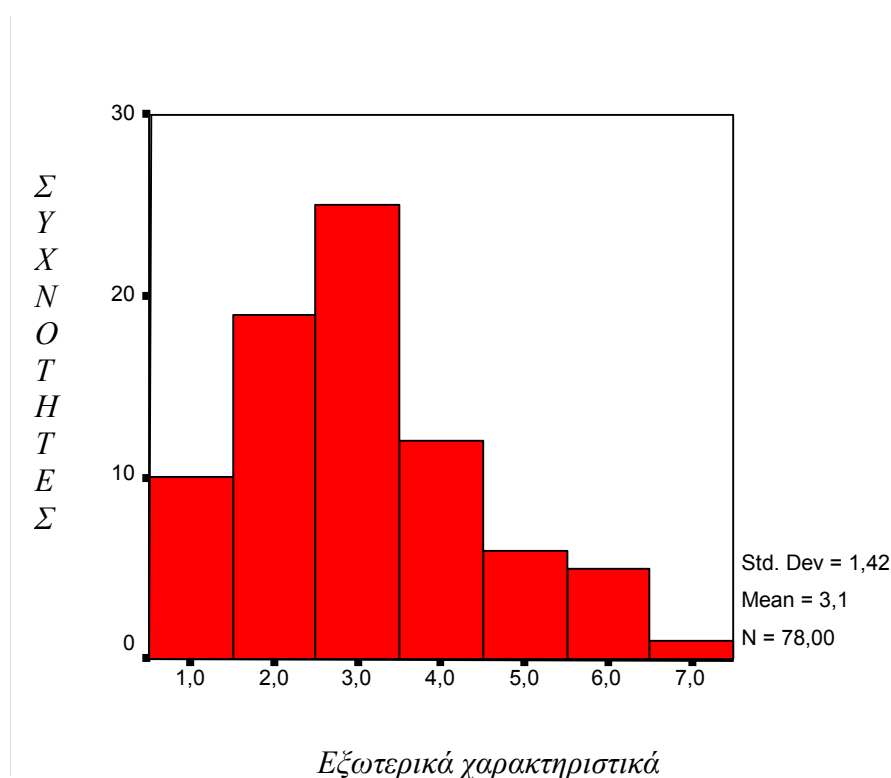
<i>Ποιοτικές μεταβλητές/ Κλίμακες αξιολόγησης</i>	<i>Δεν απαντά στο θέμα % 1</i>	<i>Απαντά στο θέμα % 2</i>	<i>Μη ανεπτυγμένη απάντηση % 3</i>	<i>Ελάχιστα Ανεπτυγμένη απάντηση % 4</i>	<i>Ανεπτυγμένη απάντηση % 5</i>	<i>Επεξεργασμένη απάντηση % 6</i>	<i>Πολύ Επεξεργασμένη απάντ. % 7</i>
<i>Προσωπικά στοιχεία</i>	3,8	42,3	25,6	19,2	3,8	3,8	1,3
<i>Εξωτερικά χαρακτηριστικά</i>	12,8	24,4	32,1	15,4	7,7	6,4	1,3
<i>Χαρακτήρας</i>	39,7	17,9	16,7	7,7	10,3	2,6	5,1
<i>Συνήθειες</i>	55,1	12,8	6,4	7,7	9,0	2,6	6,4
<i>Συμπεριφορά</i>	47,4	9,0	15,4	6,4	7,7	5,1	9,0

*Πίνακας 18: Ποσοστά βαθμολογίας ποιοτικών χαρακτηριστικών στην 7/θμια κλίμακα αξιολόγησης του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.*



*Γραφική παράσταση VII: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής «Προσωπικά στοιχεία».*

β) *Εξωτερικά χαρακτηριστικά.* Το 12,8% (N=10) δεν ανέφεραν καθόλου εξωτερικά χαρακτηριστικά του προσώπου που περιέγραψαν, ενώ το 24,4% (N=19) ανέφερε μόνο ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό. Το 15,4% (N=12) ανέπτυξε τα εξωτερικά χαρακτηριστικά σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ το 47,5% (N=37) έκανε ελάχιστη ανάπτυξη της μεταβλητής αυτής. Ο μέσος όρος των εξωτερικών χαρακτηριστικών που ανέφεραν οι μαθητές στο γραπτό κείμενο ήταν  $\bar{x} = 3,1$  με τυπική απόκλιση  $S=1,42$  (γραφική παράσταση VIII).

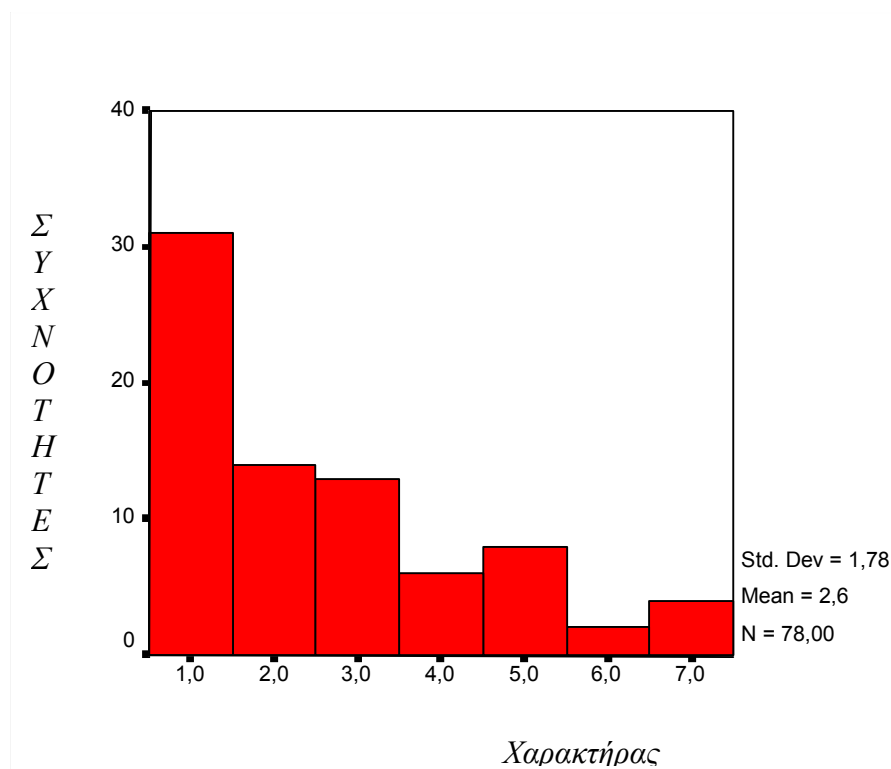


Γραφική παράσταση VIII: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής «Εξωτερικά χαρακτηριστικά».

γ) *Χαρακτήρας.* Το 39,7% των μαθητών (N=31) δεν ανέφεραν κανένα στοιχείο του χαρακτήρα του προσώπου που περιέγραφαν, ενώ το 17,9% (N=14) ανέφεραν ένα από τα στοιχεία του χαρακτήρα του. Το 18% (N=14) μαθητές ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μεταβλητή αυτή, ενώ το 24,4% (N=19) ανέπτυξε ελάχιστα τη μεταβλητή αυτή. Ο μέσος



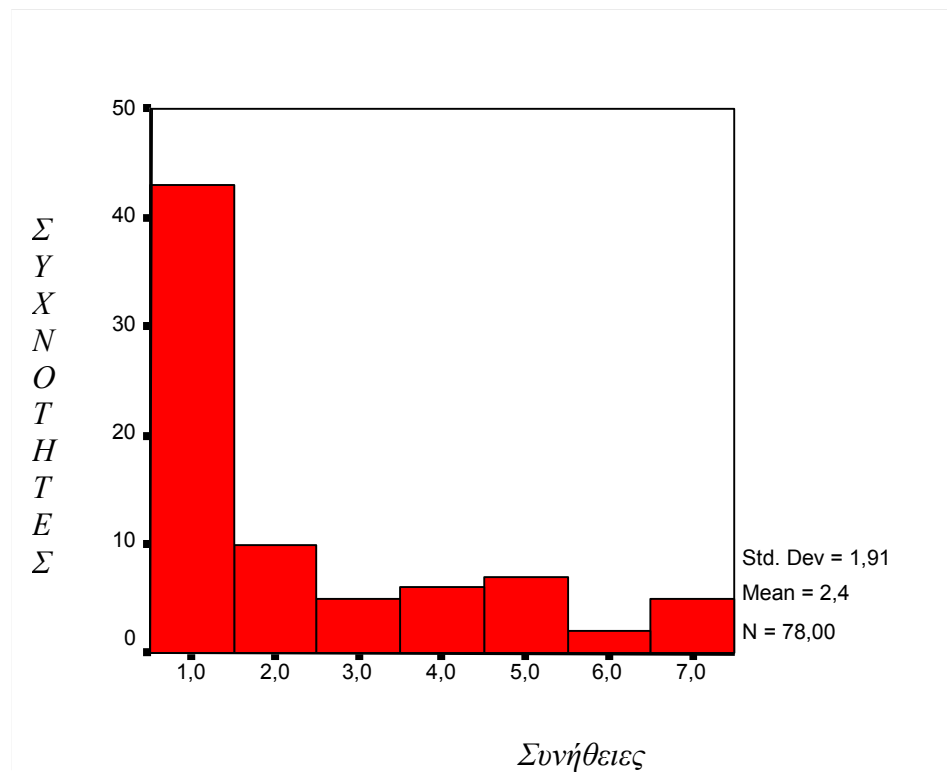
όρος των στοιχείων του χαρακτήρα που ανέφεραν οι μαθητές στο κείμενο ήταν  $\bar{x} = 2,6$  με τυπική απόκλιση  $S=1,78$  (γραφική παράσταση IX).



Γραφική παράσταση IX : Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής « Χαρακτήρας» στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου

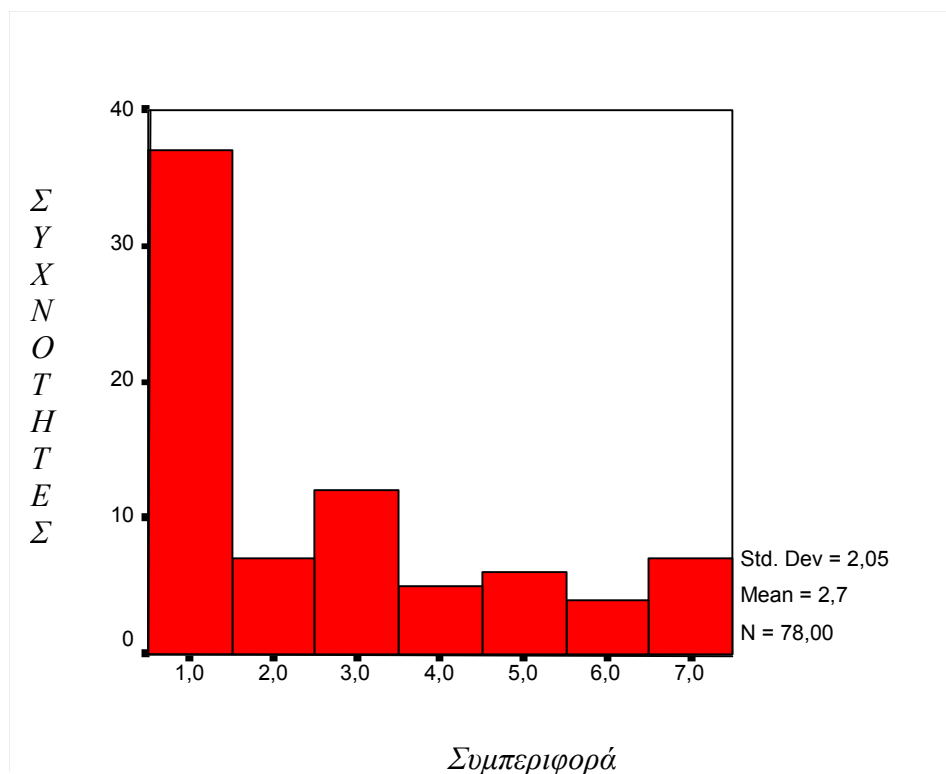
δ) *Συνήθειες*. Το 55,1% των μαθητών (N=43) δεν ανέφεραν καθόλου συνήθειες ή δραστηριότητες που αρέσουν στο πρόσωπο που περιέγραψαν, ενώ το 12,8% (N=10) απλά ανέφεραν μία συνήθεια ή δραστηριότητα χωρίς ανάπτυξη. Το 18% των μαθητών (N=14) ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μεταβλητή αυτή, ενώ το 14,1% (N=11) ανέπτυξε ελάχιστα τη μεταβλητή αυτή.

Ο μέσος όρος των στοιχείων για τις συνήθειες που ανέφεραν οι μαθητές στο γραπτό κείμενο ήταν  $\bar{x} = 2,4$  με τυπική απόκλιση  $S=1,91$  (γραφική παράσταση X).



*Γραφική παράσταση X: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής «Συνήθειες» στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου*

ε) *Συμπεριφορά (σχέσεις / τρόποι επικοινωνίας)*. Το 47,4% των μαθητών (N=37) δεν ανέφεραν καθόλου στοιχεία από τη συμπεριφορά του προσώπου που περιέγραψαν, ενώ το 9% (N=7) ανέφεραν ένα μόνο στοιχείο από τη συμπεριφορά του. Το 21,8% (N=17) ανέπτυξε τη μεταβλητή αυτή σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ το 14,1% (N=17) ανέπτυξε ελάχιστα τη μεταβλητή αυτή. Ο μέσος όρος των στοιχείων που ανέφεραν οι μαθητές στο γραπτό λόγο ήταν  $\bar{x} = 2,7$  με τυπική απόκλιση  $S = 2,05$  (γραφική παράσταση XI).



*Γραφική παράσταση XI: Ιστόγραμμα συχνότητας της μεταβλητής «Συμπεριφορά» στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου*

### **6.1.1. Συζήτηση**

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια δεξιότητα που αναπτύσσεται συνεχώς κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας. Υπάρχουν λίγοι μαθητές που δυσκολεύονται στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας φαίνεται ότι το 9% (N=7) των μαθητών δυσκολεύεται αρκετά στην κατανόηση του γραπτού λόγου, αφού συμπλήρωσε λιγότερο από το 44% των κενών, ενώ το 27% (N=21) των μαθητών συμπλήρωσε περισσότερο από 40 κενά του ελλιπούς κειμένου.

Όμως η παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται να είναι μια πιο δύσκολη δεξιότητα από την αναγνωστική κατανόηση και οι μαθητές αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στο γραπτό

λόγο. Το 50% του δείγματος είναι πολύ χαμηλής συγγραφικής ικανότητας. Ο αριθμός των λέξεων, των προτάσεων και του λεξιλογίου είναι περιορισμένος και είναι αδύνατο η ανάπτυξη του θέματος να επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας ελάχιστες λέξεις. Οι λιγότερες προτάσεις (6-7) προτάσεις στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου δεν είναι μόνο αποτέλεσμα του φτωχού λεξιλογίου και του φτωχού περιεχομένου του κειμένου, αλλά και της αδυναμίας δόμησης του γραπτού λόγου σε προτάσεις που περικλείουν αυτοτελή νοήματα.

Η παραγωγή ιδεών και η οργάνωσή τους, η ισομερής ανάπτυξη του θέματος, είναι δύσκολη δεξιότητα για τους περισσότερους μαθητές. Η ανάπτυξη του θέματος είναι ολιγόλογη, ενώ οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται στην ισομερή ανάπτυξη των στοιχείων του προσώπου που περιγράφουν. Φαίνεται ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου. Περιγράφουν το φίλο ή τη φίλη τους, όπως ακριβώς μιλούν, αγνοώντας ότι ο αναγνώστης δε γνωρίζει το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται ο μαθητής. Έτσι, είτε δε δίνουν κανένα στοιχείο της ταυτότητας του περιγραφόμενου προσώπου, είτε γνωστοποιούν μόνο το όνομα του και δεν αναφέρουν άλλα στοιχεία.

Σε σχέση με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και το χαρακτήρα του προσώπου που περιγράφουν, δίνουν περισσότερα στοιχεία που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση και λιγότερα στοιχεία που αφορούν το χαρακτήρα του, αν και δεν αναφέρονται με λεπτομέρειες στα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Επίσης αρκετοί μαθητές δεν αναφέρουν καθόλου στοιχεία που αφορούν τις συνήθειες, τις σχέσεις και τη συμπεριφορά του προσώπου που περιγράφουν.

Βέβαια θα πρέπει να γίνει αναφορά στους μαθητές αυτούς που έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες της γραφής και αντιλαμβάνονται το γραπτό λόγο ως μέσο επικοινωνίας. Αυτοί οι μαθητές είναι υψηλής συγγραφικής ικανότητας. Ο αριθμός των λέξεων και των προτάσεων των μαθητών αυτών είναι αυξημένος, διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο και έχουν αναπτύξει ισομερώς το θέμα.

## 6.2. Επιδόσεις των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου κατά τάξη.

Για να διερευνηθεί το ερώτημα, αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τάξη, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τάξη σε τάξη, παρόλο που οι μέσοι όροι των επιδόσεων διαφέρουν μεταξύ τους ( $p > 0,05$  σε  $\alpha = 5\%$ ).

Στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές από τάξη σε τάξη, με εξαίρεση τις μεταβλητές «αριθμός λέξεων» και «λεξιλόγιο», όπου παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη Δ' και Ε' τάξη. Ο αριθμός λέξεων και το λεξιλόγιο των μαθητών της Ε' τάξης είναι περισσότερο και πιο πλούσιο συγκριτικά με τον αριθμό λέξεων και το λεξιλόγιο των μαθητών της Δ' τάξης. Όμως, οι επιδόσεις των μαθητών της Στ' τάξης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών της Ε' και Δ' τάξης (βλ. πίνακα 19).

Γλωσσικές Μεταβλητές	Κατανόηση	Αρ. λέξεων	Αρ. προτάσεων	Μ.Ο.	Λεξιλόγιο
Τάξεις	t	t	t	t	t
Δ' - Ε'	-1,342	<b>-2,229**</b> <b>p=0,030&lt;0,05</b>	-0,765	0,164	<b>-2,196**</b> <b>p=0,032&lt;0,05</b>
Δ' - ΣΤ'	-1,071	-1,551	-0,892	0,371	-1,361
Ε' - ΣΤ'	0,054	0,539	-0,270	0,326	0,691

Πίνακας 19 : Αναγνωστική κατανόηση και «Τυπικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά» κατά τάξη.

Γλωσσικές Μεταβλητές	Προσωπικά στοιχεία	Εξωτερικά χαρακτηριστικά	Χαρακτήρας	Συνήθειες	Συμπεριφορά
Τάξεις	t	t	t	t	t
Δ' - Ε'	-1,560	-0,352	-1,389	-0,737	-1,417
Δ' - ΣΤ'	-0,445	0,754	-1,133	-1,309	0,329
Ε' - ΣΤ'	1,258	1,101	0,160	-0,765	1,767

Πίνακας 20: «Ποιοτικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά» κατά τάξη.

### 6.2.1. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης κατά τάξη

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια δεξιότητα που εξελίσσεται από τάξη σε τάξη. Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης αυξάνονται από την Δ' στην Ε' τάξη, ενώ στην Στ' τάξη δεν παρουσιάζουν αύξουσα πορεία (βλ. πίνακα 21). Η τυπική απόκλιση του δείγματος στην Στ' τάξη είναι μεγάλη, γεγονός που ίσως δείχνει ότι η έλλειψη διαφοράς των μέσων όρων πιθανόν να οφείλεται στα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά τάξη έχουν ως εξής: Στην Δ' τάξη ο μέσος όρος των σωστών λέξεων από το ελλιπές κείμενο που συμπλήρωσαν οι μαθητές ήταν  $\bar{x}=31,6$  με τυπική απόκλιση  $s= 7,99$ . Η χαμηλότερη επίδοση ήταν 4 ενώ η μεγαλύτερη 41 σωστές απαντήσεις (πίνακας 27).

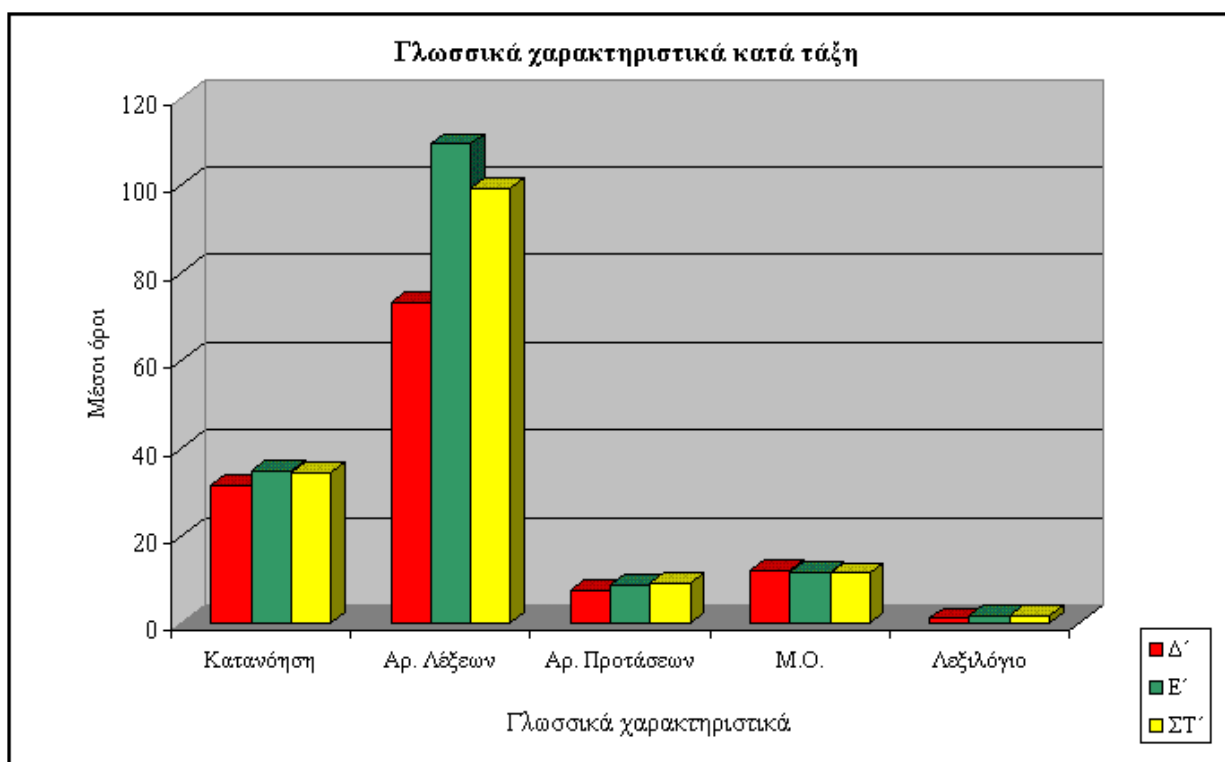
Στην Ε' τάξη ο μέσος όρος είναι μεγαλύτερος  $\bar{x}= 34,7$  με  $S=8,78$ . Η χαμηλότερη επίδοση ήταν 5 σωστές απαντήσεις και η μεγαλύτερη 46.

Στην Στ' τάξη ο μέσος όρος δεν είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο της Ε' τάξης αλλά με ελάχιστη διαφορά μικρότερος (σχεδόν ίδιος)  $\bar{x}=34,5$  με μεγάλη τυπική απόκλιση  $S=10,43$ . Η χαμηλότερη επίδοση ήταν 6, ενώ η μεγαλύτερη 48 σωστές απαντήσεις.

Η μεγαλύτερη επίδοση βρίσκεται στην Στ' τάξη (48 σωστές απαντήσεις), ενώ η χαμηλότερη στην Δ' τάξη (4 σωστές απαντήσεις).

Τάξεις Κατανόη ση	Δ´	Ε´	ΣΤ´	Δ+Ε+ ΣΤ´
$\bar{X}$	31,6	34,7	34,5	33,71
S	7,99	8,78	10,43	9,04
Minimum- Maximum	4 - 41	5 - 46	6 - 48	4-48
N	24	32	22	78

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κατά τάξη στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης



Γραφική παράσταση ΧΙΙΑ: Ιστόγραμμα μέσων όρων κατά τάξη στην αναγνωστική κατανόηση και στα «Τυπικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά».

### 6.2.2. *Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου κατά τάξη*

Το τεστ παραγωγής γραπτού λόγου αξιολογήθηκε με βάση τους δύο άξονες: α) τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά και β) ποιοτικά γλωσσικά χαρακτηριστικά.

Τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τον αριθμό λέξεων, τον αριθμό προτάσεων, το Μ.Ο. που προκύπτει από τον αριθμό των λέξεων δια του αριθμού των προτάσεων και το λεξιλόγιο. Όπως και στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης, όμοια και στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου στον άξονα *Τυπικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά*, και συγκεκριμένα στον αριθμό λέξεων που χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν γράφουν, ο μέσος όρος των επιδόσεων στην Ε' ( $\bar{X} = 109,31$ ) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των επιδόσεων στην Δ' τάξη ( $\bar{X} = 73,08$ ). Στην Στ' τάξη ( $\bar{X} = 99,36$ ), ο μέσος όρος είναι μικρότερος από το μέσο όρο των επιδόσεων της Ε' τάξης αλλά μεγαλύτερος από αυτόν της Δ' τάξης.

Οι προτάσεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο γραπτό λόγο, παρουσιάζει αυξητική τάση από τάξη σε τάξη. Στην Στ' τάξη ο μέσος όρος των προτάσεων ( $\bar{X} = 9,23$ ), είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των προτάσεων στην Ε' ( $\bar{X} = 8,78$ ) και Δ' τάξη ( $\bar{X} = 7,58$ ). Η χρήση προτάσεων στο γραπτό λόγο βελτιώνεται από τάξη σε τάξη, αν και στις τρεις τάξεις υπάρχουν μαθητές που έχουν γράψει μια μόνο πρόταση με 21 και 22 λέξεις.

Ο Μ.Ο. που προκύπτει από το πηλίκο της διαίρεσης του αριθμού των λέξεων δια του αριθμού των προτάσεων, μειώνεται από την Δ' ( $\bar{X} = 12,02$ ) προς την Ε' ( $\bar{X} = 11,78$ ) και Στ' τάξη ( $\bar{X} = 11,46$ ). Η μείωση αυτή οφείλεται στη χρήση των προτάσεων που κάνουν οι μαθητές όταν γράφουν. Δηλαδή οι μαθητές της Στ' τάξης παρουσιάζουν βελτίωση στη χρήση των προτάσεων, σε αντίθεση με τους μαθητές της Ε' και προπάντων με τους μαθητές της Δ' τάξης που κάνουν μακροτενείς προτάσεις, χρησιμοποιώντας πολλές λέξεις στην πρόταση.

Το λεξιλόγιο των μαθητών παρουσιάζει βελτίωση από την Δ' ( $\bar{X} = 1,19$ ) στην Ε' τάξη ( $\bar{X} = 1,89$ ), ενώ στην Στ' τάξη ( $\bar{X} = 1,64$ ), είναι μειωμένο συγκριτικά με το λεξιλόγιο των μαθητών της Ε' τάξης, αλλά καλύτερο από αυτό των μαθητών της Δ' τάξης.



<i>Τάξεις/ Τυπικά Γλωσσικά χαρακτηριστικά</i>	<i>Αριθμός λέξεων (ΑΙ)</i>	<i>Αριθμός προτάσεων (ΑΠ)</i>	<i>Μ.Ο. (ΑΙ) (ΑΠ)</i>	<i>Λεξιλόγιο</i>
<b>Δ'</b>  <b>N=24</b>	$\bar{X}=73,08$ S=48,84 Minim.=14 Maxim.=196	$\bar{X} =7,58$ S=6,05 Minim.=1 Maxim.=21	$\bar{X} =12,02$ S=6,73 Minim.=6 Maxim.=32	$\bar{X} =1,19$ S=0,95 Minim.=0,20 Maxim.=3,70
<b>Ε'</b>  <b>N=32</b>	$\bar{X}=109,31$ S=67,38 Minim.=27 Maxim.=279	$\bar{X} =8,78$ S=5,60 Minim.=1 Maxim.=22	$\bar{X}=11,78$ S=4,19 Minim.=2,70 Maxim.=21,90	$\bar{X}=1,89$ S=1,34 Minim.=0,40 Maxim.=5,32
<b>ΣΤ'</b>  <b>N=22</b>	$\bar{X}=99,36$ S=65,53 Minim=13 Maxim.=249	$\bar{X}=9,23$ S=6,45 Minim.=1 Maxim.=22	$\bar{X}=11,46$ S=2,63 Minim.=6,60 Maxim.=17,50	$\bar{X}=1,64$ S=1,29 Minim.=0,06 Maxim.=4,58
<b>Σύνολο</b>  <b>N=78</b>	$\bar{X}=95,36$ S=62,86 Minim.=13 Maxim.=279	$\bar{X}=8,54$ S=5,95 Minim.=1 Maxim.=22	$\bar{X}=11,76$ S=4,75 Minim.=2,70 Maxim.=32	$\bar{X}=1,61$ S=1,24 Minim.=0,06 Maxim.=5,32

*Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις Δ' Ε' και Στ' τάξεων στα «Τυπικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά» του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.*

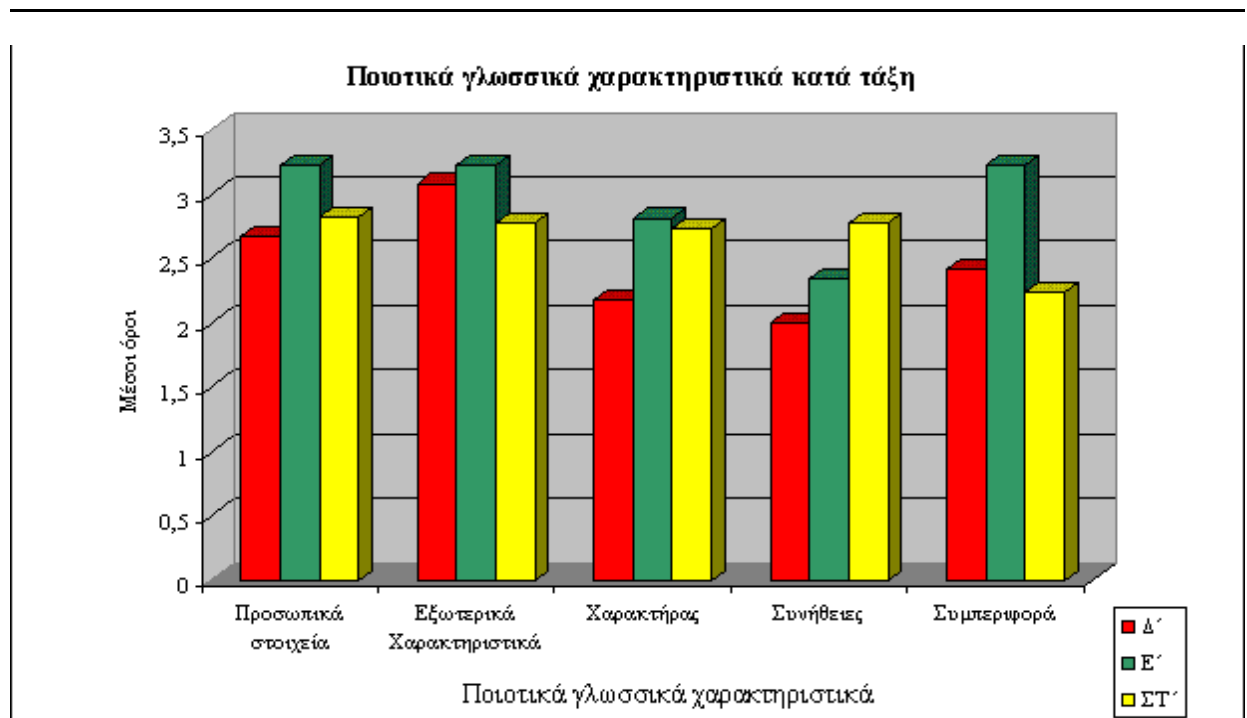
Στο δεύτερο άξονα του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου *Ποιοτικά Γλωσσικά χαρακτηριστικά* που αφορά την αξιολόγηση της δομής του κειμένου, δεν παρατηρείται αυξητική τάση κατά τάξη, σε όλα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών της Ε'τάξης είναι μεγαλύτεροι σε όλες τις μεταβλητές από τους μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών της Δ' και Στ' τάξης (βλ. πίνακα 29), εκτός από τη μεταβλητή *συνήθειες*, όπου ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών της Στ' τάξης είναι ο μεγαλύτερος ( $\bar{X}=2,77$ ) συγκριτικά με το μέσο όρο της Ε' ( $\bar{X}=2,34$ ) και της Δ' τάξης ( $\bar{X}=2,00$ ). Επίσης ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών της Στ'τάξης στη μεταβλητή *εξωτερικά χαρακτηριστικά* ( $\bar{X}=2,77$ ) και *συμπεριφορά* ( $\bar{X}=2,23$ ) είναι ο μικρότερος ακόμα

και από το μέσο όρο των επιδόσεων της Δ΄ τάξης ( $\bar{x}=3,08$ ) και ( $\bar{x}=2,42$ ) αντίστοιχα. Οι μαθητές της Στ΄ τάξης δεν αναφέρουν αρκετά στοιχεία που αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του φίλου ή της φίλης που περιγράφουν, συγκριτικά με τους μαθητές των Δ΄ και Στ΄ τάξεων, αλλά αναφέρουν περισσότερα στοιχεία που αφορούν τις συνήθειες του.

Όμως γενικά μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές του δείγματος της έρευνας αναφέρουν στοιχεία της ταυτότητας του προσώπου που περιγράφουν και των εξωτερικών χαρακτηριστικών του, ενώ στοιχεία που αφορούν το χαρακτήρα, τις συνήθειες και τη συμπεριφορά του, δεν αναπτύσσονται επαρκώς.

<b>Τάξεις/Ποιοτικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά</b>	<b>Προσωπικά στοιχεία</b>	<b>Εξωτερικά χαρακτηριστικά</b>	<b>Χαρακτήρας</b>	<b>Συνήθειες</b>	<b>Συμπεριφορά</b>
<b>Δ΄</b>	$\bar{X}=2,67$ S=1,34 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=3,08$ S=1,35 Minim.=1 Maxim.=6	$\bar{X}=2,17$ S=1,40 Minim.=1 Maxim.=5	$\bar{X}=2,00$ S=1,64 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=2,42$ S=2,02 Minim.=1 Maxim.=7
<b>Ε΄</b>	$\bar{X}=3,22$ S=1,29 Minim.=1 Maxim.=6	$\bar{X}=3,22$ S=1,48 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=2,81$ S=1,93 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=2,34$ S=1,79 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=3,22$ S=2,14 Minim.=1 Maxim.=7
<b>ΣΤ΄</b>	$\bar{X}=2,82$ S=0,91 Minim.=1 Maxim.=4	$\bar{X}=2,77$ S=1,45 Minim.=1 Maxim.=6	$\bar{X}=2,73$ S=1,93 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=2,77$ S=2,33 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=2,23$ S=1,85 Minim.=1 Maxim.=7
<b>Σύνολο</b>	$\bar{X}=2,94$ S=1,22 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=3,05$ S=1,42 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=2,59$ S=1,78 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=2,36$ S=1,91 Minim.=1 Maxim.=7	$\bar{X}=2,69$ S=2,05 Minim.=1 Maxim.=7

Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης στα «Ποιοτικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά» του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.



*Γραφική παράσταση XIIIb: Ιστόγραμμα μέσων όρων κατά τάξη στα «Ποιοτικά Γλωσσικά Χαρακτηριστικά».*

### 6.2.3. Συζήτηση

Η ύπαρξη στατιστικών διαφορών στις μεταβλητές *αριθμός λέξεων* και *λεξιλόγιο* μεταξύ των μαθητών της Δ' και Ε' τάξης δείχνει ότι οι μαθητές της Ε' τάξης έχουν ανεπτυγμένες τις δεξιότητες της γραφής περισσότερο από τους μαθητές της Δ' τάξης. Η ανάπτυξη του θέματος δεν είναι ολιγόλογη και διαθέτουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τους μαθητές της Δ' τάξης. Η ενασχόληση των μαθητών της Ε' και Στ' τάξης με διαφορετικά είδη κειμένων βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση, ενώ οι μαθητές της Δ' τάξης δεν έχουν τις ανάλογες εμπειρίες αφού φοιτούν σε μικρότερη τάξη.

Όμως η ανυπαρξία στατιστικών διαφορών σε όλες τις άλλες μεταβλητές σε συνδυασμό με τις χαμηλές επιδόσεις στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου που αφορά τη δομή του

κειμένου δείχνει ότι οι μαθητές και των τριών τάξεων δυσκολεύονται πολύ στην ισομερή ανάπτυξη και στην επεξεργασία του θέματος.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, φαίνεται οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων να χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις όταν γράφουν και έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο συγκριτικά με τους μαθητές της Δ΄ τάξης. Όμως οι μαθητές φαίνεται να βελτιώνονται από τάξη σε τάξη στη δόμηση των προτάσεων. Αν και η δόμηση των προτάσεων είναι μια δεξιότητα που κατακτάται σε μικρότερες τάξεις, οι μαθητές βελτιώνονται στη δημιουργία προτάσεων που περικλείουν νοήματα με τη συνεχή ενασχόληση και διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Ως προς τη δομή του κειμένου, οι μαθητές της Στ΄ τάξης δεν αναφέρουν στοιχεία που αφορούν τη συμπεριφορά του φίλου τους και την εξωτερική εμφάνιση αλλά δίνουν προτεραιότητα στις ασχολίες, στις δραστηριότητες που έχει και στο χαρακτήρα του. Επίσης δεν αναφέρουν στοιχεία της ταυτότητας του φίλου τους γεγονός που δείχνει ότι δε συνειδητοποιούν τις διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου και δε χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο ως εργαλείο επικοινωνίας. Γράφουν όπως ακριβώς μιλούν σα να είναι παρόν το πρόσωπο που περιγράφουν και δε λαμβάνουν υπόψη το χωροχρονικό πλαίσιο που εκτυλίσσεται ο γραπτός λόγος. Αντίθετα οι μαθητές της Ε΄ τάξης δίνουν περισσότερα στοιχεία ταυτότητας του προσώπου που περιγράφουν και του χαρακτήρα του συγκριτικά με τους μαθητές της Δ΄ τάξης.

Οι μαθητές του δείγματος μας αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών τάξεων. Όμως δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές της μιας τάξης είναι καλύτεροι αναγνώστες ή περισσότερο έμπειροι συγγραφείς από τους μαθητές άλλης τάξης. Στο δείγμα μας υπάρχουν μαθητές που είναι καλοί αναγνώστες και έμπειροι συγγραφείς, αλλά και μαθητές με χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης και συγγραφικής ικανότητας, ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία φοιτούν.

### 6.3. Επιδόσεις των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου κατά φύλο

Από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αναμενόταν ότι τα κορίτσια θα παρουσίαζαν υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Η υπόθεση αυτή επαληθεύεται σε όλες τις γλωσσικές μεταβλητές.

Όσον αφορά την αναγνωστική κατανόηση υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ( $p=0,021<0,05$ ). Τα κορίτσια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ως προς τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές: *αριθμό λέξεων* ( $p=0,001<0,05$ ) που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο γραπτό λόγο, *αριθμό των προτάσεων* ( $p=0,00<0,05$ ) και στο *λεξιλόγιο* ( $p=0,00<0,05$ ). Ο μέσος όρος της μεταβλητής *λέξεις ανά πρόταση* που χρησιμοποιούν τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια ναί μεν είναι μεγαλύτερος, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικός ( $p=0,15>0,05$ ).

Ως προς τη δομή του κειμένου υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, στις μεταβλητές: *εξωτερικά χαρακτηριστικά* ( $p=0,036<0,05$ ) *χαρακτήρας* ( $p=0,024<0,05$ ) και *συμπεριφορά* ( $p=0,01<0,05$ ). Στις μεταβλητές: *προσωπικά στοιχεία* ( $p=0,012>0,05$ ) και *συνήθειες* ( $0,22>0,05$ ) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όμως ο μέσος όρος της επίδοσης των κοριτσιών είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο της επίδοσης των αγοριών (βλ. πίνακα 24).

Τα αποτελέσματα χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, έδειξαν ότι το φύλο διαφοροποιείται ως προς την επίδοση στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Οι μέσοι όροι των μεταβλητών της γλωσσικής επίδοσης ανάμεσα στα δύο φύλα διαφέρουν. Τα κορίτσια ηλικίας 9-12 χρόνων υπερέρχουν στις επιδόσεις που αφορούν το γραπτό λόγο.

	Τεστ γραπτού λόγου	Φύλο	N	$\bar{X}$	S	Min - Max	t	p
	Κατανόηση	αγόρι	40	31,43	9,66	5-46	-2,352	0,021
		κορίτσι	38	36,11	7,76	4,48	-2,365	
ΠΑΡ	Αριθμός λέξεων	αγόρι	40	72,13	57,62	13-279	-3,6	0,000
		κορίτσι	38	119,82	59,38	14-249	-3,597	
ΠΑΡ	Αριθμός προτάσεων	αγόρι	40	6,1	4,75	1-22	-4,074	0,000
		κορίτσι	38	11,11	6,05	1-22	-4,049	
ΓΩ	Μ.Ο.	αγόρι	40	11,02	3,6	2,70-17,5	-1,441	0,15
		κορίτσι	38	12,55	5,6	6,22-32	-1,425	
ΓΗ	Λεξιλόγιο	αγόρι	40	1,135	0,21	0,06-5,32	4,335	0,00
		κορίτσι	38	2,11	0,199	0,2-4,58	4,340	
ΓΡ	Προσωπικά στοιχεία	αγόρι	40	2,73	1,01	1-5	-1,581	0,12
		κορίτσι	38	3,16	1,39	1-7	-1,569	
ΑΠΤ	Εξωτερικά χαρακτηριστικά	αγόρι	40	2,73	1,47	1-7	-2,125	0,036
		κορίτσι	38	3,40	1,31	1-6	-2,132	
ΟΥ	Χαρακτήρας	αγόρι	40	2,15	1,82	1-7	-2,296	0,024
		κορίτσι	38	3,1	1,64	1-7	-2,302	
ΥΛ	Συνήθειες	αγόρι	40	2,1	1,65	1-7	-1,230	0,22
		κορίτσι	38	2,6	2,15	1-7	-1,222	
ΟΓΟ	Συμπεριφορά	αγόρι	40	2,15	1,87	1-7	-2,471	0,016
		κορίτσι	38	3,26	2,10	1-7	-2,464	
Υ								

Πίνακας 24: Επιδόσεις των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου κατά φύλο.

Στην αναγνωστική κατανόηση ο μέσος όρος της επίδοσης των κοριτσιών ( $\bar{X}_κ=36,43$ ) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο της επίδοσης των αγοριών ( $\bar{X}_α=31,11$ ), με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,021<0,05$ ) σε επίπεδο ( $\alpha=5\%$ ).

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, και συγκεκριμένα στο γλωσσικό άξονα τα κορίτσια υπερέχουν με στατιστική σημαντικότητα στον *αριθμό των λέξεων* ( $p=0,00<0,01$ ) και των *προτάσεων* που χρησιμοποιούν στο γραπτό λόγο ( $p=0,00<0,01$ ) καθώς και στον πλούτο του *λεξιλογίου* ( $p=0,00<0,01$ ) σε επίπεδο  $\alpha=1\%$ . Ο μέσος όρος της επίδοσης των κοριτσιών στις μεταβλητές *αριθμός λέξεων* ( $\bar{X}_k=119,82$ ), *αριθμός προτάσεων* ( $\bar{X}_k=11,11$ ), *αριθμός λέξεων ανά πρόταση* ( $\bar{X}_k=12,55$ ) και *λεξιλόγιο* ( $\bar{X}_k=2,11$ ) είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των αγοριών στον *αριθμό λέξεων* ( $\bar{X}_a=72,13$ ), στον *αριθμό προτάσεων* ( $\bar{X}_a=6,1$ ) στον *αριθμό λέξεων ανά πρόταση* ( $\bar{X}_a=11,02$ ) και στο *λεξιλόγιο* ( $\bar{X}_a=11,02$ ).

Στο δεύτερο άξονα της παραγωγής γραπτού λόγου που αφορά τη δομή του κειμένου υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις περισσότερες μεταβλητές. Ο μέσος όρος επίδοσης των κοριτσιών σε όλα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο επίδοσης των αγοριών: (προσωπικά χαρακτηριστικά:  $\bar{X}_k=3,16$   $\bar{X}_a=2,73$ , / εξωτερικά χαρακτηριστικά:  $\bar{X}_k=3,40$ ,  $\bar{X}_a=2,73$  / χαρακτήρας:  $\bar{X}_k=3,1$ ,  $\bar{X}_a=2,15$  / συνήθειες:  $\bar{X}_k=2,6$   $\bar{X}_a=2,1$  / συμπεριφορά:  $\bar{X}_k=3,26$ ,  $\bar{X}_a=2,15$ ).

Αγόρια και κορίτσια, στην περιγραφή του καλύτερου τους φίλου ή της καλύτερης τους φίλης αναφέρουν προσωπικά στοιχεία που αφορούν την ταυτότητα, την ηλικία, τον τόπο διαμονής, τις συνήθειες, αν και ο μέσος όρος επίδοσης των κοριτσιών είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο επίδοσης των αγοριών, χωρίς όμως στατιστική σημαντικότητα (βλ. πίνακα 24).

Η στατιστική σημαντικότητα παρατηρείται στις μεταβλητές: *εξωτερικά χαρακτηριστικά*, ( $p=0,036<0,05$ ), *χαρακτήρας* ( $p=0,024<0,05$ ) και *συμπεριφορά* ( $p=0,01<0,05$ ). Φαίνεται ότι τα κορίτσια αναφέρουν και αναπτύσσουν λεπτομερώς εξωτερικά χαρακτηριστικά, στοιχεία του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του προσώπου που περιγράφουν.

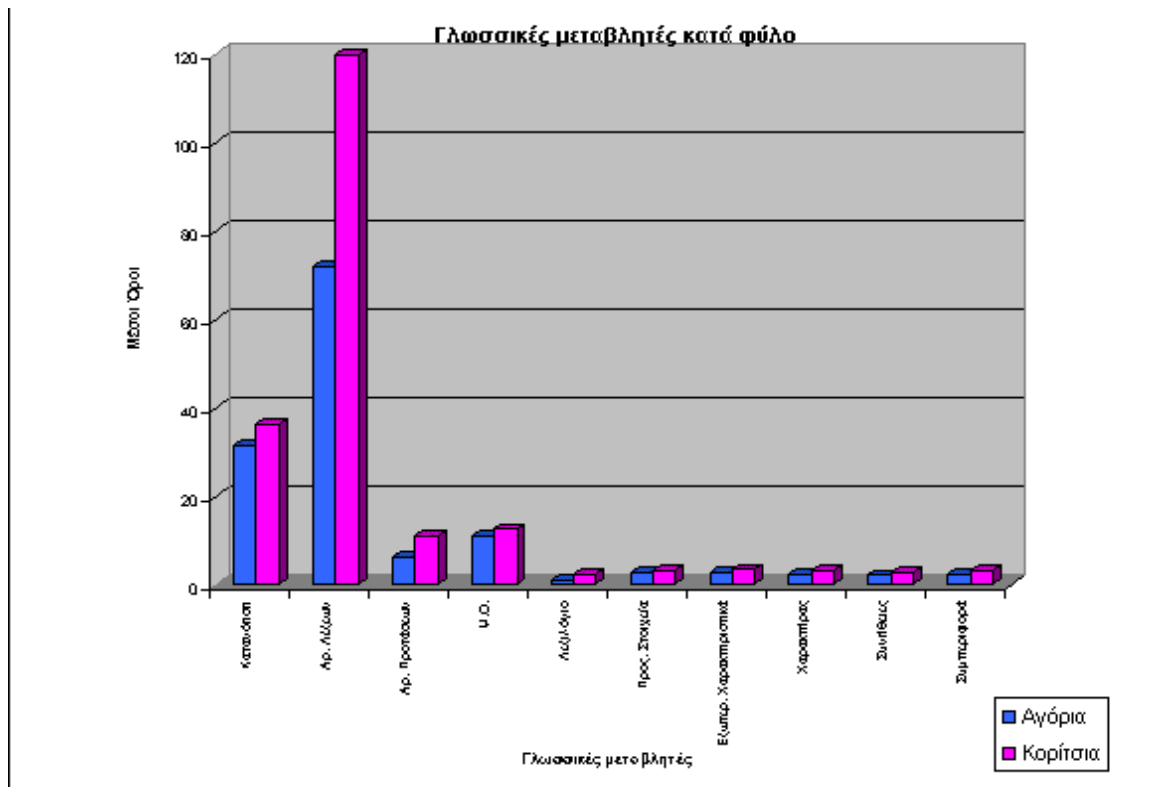
### 6.3.1. Συζήτηση

Τα κορίτσια ως προς την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση υπερέχουν των αγοριών με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,021>0,05$ ).

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, τα κορίτσια έχουν την τάση να γράφουν πολλά, χρησιμοποιώντας πολλές λέξεις και κάνοντας πολλές μικρές προτάσεις, διαθέτοντας πλούσιο λεξιλόγιο.

Όσον αφορά τη δομή του γραπτού λόγου, κορίτσια και αγόρια αναφέρουν προσωπικά

στοιχεία του φίλου ή της φίλης που περιγράφουν. Γράφουν για τις συνήθειες του/της, τι του/της αρέσει να κάνει κ.τ.λ. Ίσως αυτός είναι ο λόγος που δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο αυτές μεταβλητές *προσωπικά στοιχεία* και *συνήθειες*. Όμως



Γραφική παράσταση XIII: Ιστόγραμμα μέσων όρων κατά φύλο σε όλες τις γλωσσικές μεταβλητές.

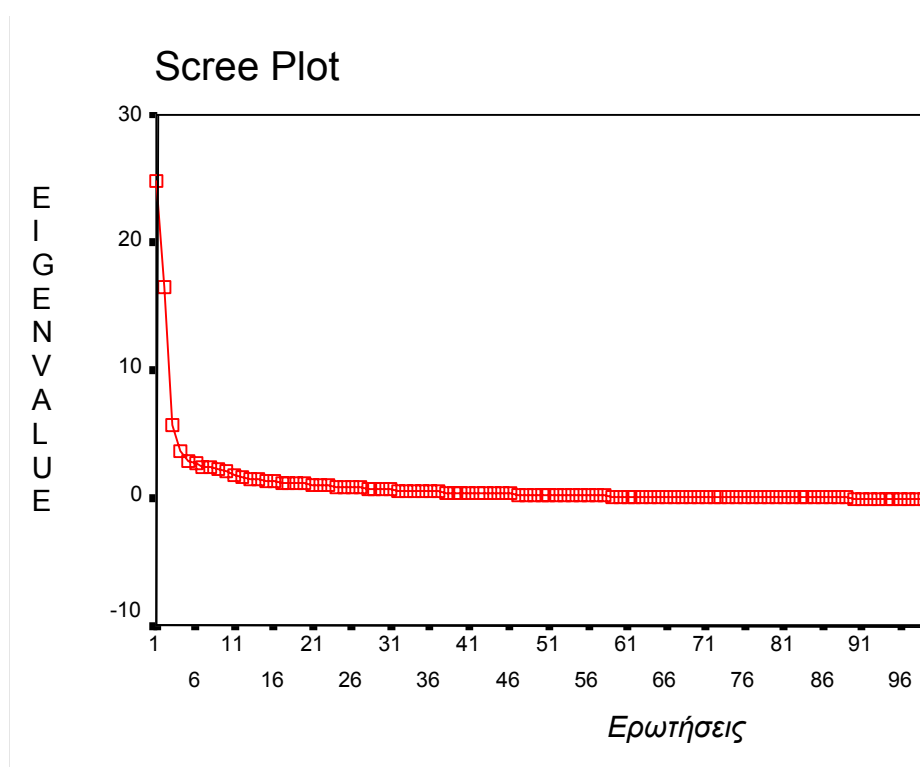
τα κορίτσια εμβαθύνουν περισσότερο από τα αγόρια στο θέμα και αναλύουν εξωτερικά χαρακτηριστικά, στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού που περιγράφουν, καθώς και στοιχεία της συμπεριφοράς του, όπως το είδος της σχέσης που έχει με άλλα άτομα, τον τρόπο που επικοινωνεί κ.τ.λ.



#### 6.4. Σχέση ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ με τα τεστ γραπτού λόγου

Το κεντρικό ερώτημα της έρευνας αναφέρεται στη διερεύνηση της σχέσης του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ σε σχέση με την επίδοση των μαθητών του δείγματος μας στο γραπτό λόγο.

Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε τρεις παράγοντες (τύποι) μαθητών (*γραφική παράσταση XIV*) οι οποίοι διαφοροποιούνται στις επιδόσεις των τεστ γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους τρεις τύπους που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Ο τύπος I υπερέχει στην αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου συγκριτικά με τους άλλους δύο τύπους. Οι μαθητές που έχουν το μεγαλύτερο σκορ στον τύπο αυτό έχουν τις μεγαλύτερες επιδόσεις στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.



*Γραφική παράσταση XIV: Διάγραμμα screen: Εξαγωγή τριών τύπων από την παραγοντική ανάλυση.*

#### **6.4.1. Σχέση των τριών τύπων και της επίδοσης τους στην αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου**

Οι τρεις παράγοντες που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση έχουν διαφορετικά επίπεδα ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ.

Ο παράγοντας I αντιστοιχεί στον τύπο I που χαρακτηρίζει μαθητές με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ.

Ο παράγοντας II αντιστοιχεί στον τύπο II που χαρακτηρίζει μαθητές με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ.

Ο παράγοντας III αντιστοιχεί στον τύπο III που χαρακτηρίζει μαθητές με έλλειψη ελέγχου του Εγώ.

#### **Παράγοντας I**

##### **Παράγοντας I-Κατανόηση**

Παράγοντας I-κατανόηση: Υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ( $r=0,623$ ) μεταξύ του παράγοντα I και της αναγνωστικής κατανόησης, με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,000<0,001$  σε  $\alpha=1\%$ ).

##### **Παράγοντας I-Τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά**

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα I και του αριθμού των λέξεων και των προτάσεων που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο γραπτό λόγο.

Συγκεκριμένα

*Παράγοντας I-αριθμός λέξεων:* Υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ( $r=0,461$ ) μεταξύ του παράγοντα I και του αριθμού των λέξεων που γράφουν οι μαθητές, με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,000<0,001$  σε  $\alpha=1\%$ )

*Παράγοντας I-αριθμός προτάσεων:* Υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ( $r=0,477$ ) μεταξύ του παράγοντα I και του αριθμού των προτάσεων που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο γραπτό λόγο, με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,000<0,001$  σε  $\alpha=1\%$ ).

*Παράγοντας I-αριθμός λέξεων ανά πρόταση:* Υπάρχει αρνητική συσχέτιση ( $r=-0,147$ ) μεταξύ των δύο μεταβλητών και δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές

ανάμεσα στον παράγοντα I και στον αριθμό λέξεων στις προτάσεις των μαθητών ( $p=0,200>0,05$ ).

*Παράγοντας I-λεξιλόγιο:* Υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ( $r=0,436$ ) μεταξύ του παράγοντα I και του λεξιλογίου με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,000<0,001$  σε  $\alpha=1\%$ ).

### ***Παράγοντας I-Ποιοτικά γλωσσικά χαρακτηριστικά***

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα I και των ποιοτικών χαρακτηριστικών των μαθητών στο γραπτό λόγο.

Συγκεκριμένα

*Παράγοντας I-Προσωπικά στοιχεία:* Υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση ( $r=0,264$ ) μεταξύ του παράγοντα I και των προσωπικών στοιχείων που αναφέρουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο, με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,020<0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ).

*Παράγοντας I-εξωτερικά χαρακτηριστικά:* Υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση ( $r=0,351$ ) μεταξύ του παράγοντα I και των εξωτερικών χαρακτηριστικών που αναφέρουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,002<0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ).

*Παράγοντας I-χαρακτήρας:* Υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ( $r=0,494$ ) μεταξύ του παράγοντα I και του χαρακτήρα που αναφέρουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,000<0,001$  σε  $\alpha=1\%$ ).

*Παράγοντας I-συνήθειες:* Υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ( $r=0,448$ ) μεταξύ του παράγοντα I και των συνηθειών που αναφέρουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,000<0,001$  σε  $\alpha=1\%$ ).

*Παράγοντας I-συμπεριφορά:* Υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση ( $r=0,383$ ) μεταξύ του παράγοντα I και της συμπεριφοράς (σχέσεις/τρόποι επικοινωνίας που αναφέρουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,001=0,001$  σε  $\alpha=5\%$ )).

### ***Παράγοντας II***

#### ***Παράγοντας II-Κατανόηση***

Δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,238>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση είναι μηδενική ( $r=0,135$ ), μεταξύ του παράγοντα II και της αναγνωστικής κατανόησης.

### ***Παράγοντας II-Τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά***

*Παράγοντας II-αριθμός λέξεων:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,903>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση είναι μηδενική ( $r=0,014$ ) μεταξύ των δύο μεταβλητών μεταξύ του παράγοντα II και του αριθμού λέξεων,

*Παράγοντας II-αριθμός προτάσεων:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,195>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=0,148$ ) μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι μηδενική.

*Παράγοντας II-αριθμός λέξεων ανά πρόταση:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,551>0,05$ ) μεταξύ του παράγοντα II και του αριθμού λέξεων ανά πρόταση και η συσχέτιση ( $r=-0,069$ ) είναι μηδενική.

*Παράγοντας II-λεξιλόγιο:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,911>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=0,013$ ) μεταξύ του παράγοντα II και του λεξιλογίου είναι μηδενική.

### ***Παράγοντας II-Ποιοτικά γλωσσικά χαρακτηριστικά***

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα II και των ποιοτικών χαρακτηριστικών που αναφέρουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο.

*Παράγοντας II-προσωπικά στοιχεία:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,688>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=0,046$ ) μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι μηδενική.

*Παράγοντας II-εξωτερικά χαρακτηριστικά:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,168>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=0,158$ ) μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι μηδενική.

*Παράγοντας II-χαρακτήρας:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,590>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=0,062$ ), μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι μηδενική.

*Παράγοντας II-συνήθειες:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,796>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $r=0,030$ ) είναι μηδενική.

*Παράγοντας II-συμπεριφορά:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,502>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=0,077$ ), μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι μηδενική.

### ***Παράγοντας III***

#### ***Παράγοντας III-Κατανόηση***

Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα III και της αναγνωστικής κατανόησης ( $p=0,874>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $r=0,018$ ) είναι μηδενική.

#### ***Παράγοντας III-Τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά***

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα III και του αριθμού λέξεων, του αριθμού των προτάσεων, του αριθμού λέξεων ανά πρόταση και του λεξιλογίου.

*Παράγοντας III-αριθμός λέξεων:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,747>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=0,037$ ) μεταξύ του παράγοντα III και του αριθμού των λέξεων που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο γραπτό λόγο είναι μηδενική.

*Παράγοντας III- αριθμός προτάσεων:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,916>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=-0,012$ ), μεταξύ του παράγοντα III και του αριθμού των προτάσεων που γράφουν οι μαθητές είναι μηδενική.

*Παράγοντας III- αριθμός λέξεων ανά πρόταση:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,460>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=0,085$ ), μεταξύ του παράγοντα III και του αριθμού των λέξεων ανά πρόταση που χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν γράφουν είναι μηδενική.

*Παράγοντας III-Λεξιλόγιο:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,716>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=0,042$ ) μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι μηδενική.

<i>Γλωσσικές μεταβλητές</i>	<i>Τύπος I</i>	<i>Τύπος II</i>	<i>Τύπος III</i>
<b>Κατανόηση</b>	<b>r=0,623***</b> <b>p=0,000</b>	r=0,135 p=0,238	r=0,018 p=0,874
<b>Παραγωγή γραπτού λόγου</b>			
<b>Αριθμός λέξεων</b>	<b>r=0,461***</b> <b>p=0,000</b>	r=0,014 p=0,903	r=0,037 p=0,747
<b>Αριθμός προτάσεων</b>	<b>r=0,477***</b> <b>p=0,000</b>	r=0,148 p=0,195	r=-0,012 p=0,916
<b>Μ.Ο.</b>	r=-0,147 p=0,200	r=-0,069 p=0,551	r=0,085 p=0,460
<b>Λεξιλόγιο</b>	<b>r=0,436***</b> <b>p=0,000</b>	r=0,013 p=0,911	r=0,042 p=0,716
<b>Προσωπικά στοιχεία</b>	<b>r=0,264**</b> <b>p=0,020</b>	r=0,046 p=0,688	r=0,132 p=0,249
<b>Εξωτερικά χαρακτηριστικά</b>	<b>r=0,351**</b> <b>p=0,02**</b>	r=0,158 p=0,168	r=0,031 p=0,789
<b>Χαρακτήρας</b>	<b>r=0,494***</b> <b>p=0,000</b>	r=0,062 p=0,590	r=-0,032 p=0,784
<b>Συνήθειες</b>	<b>r=0,448***</b> <b>p=0,000</b>	r=0,030 p=0,796	r=-0,065 p=0,574
<b>Συμπεριφορά</b>	<b>r=0,383***</b> <b>p=0,001</b>	r=0,077 p=0,502	r=0,151 p=0,188

Πίνακας 25: Σχέση τριών τύπων με τις γλωσσικές μεταβλητές

### *Παράγοντας III-Ποιοτικά γλωσσικά χαρακτηριστικά*

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του παράγοντα III και των ποιοτικών γλωσσικών χαρακτηριστικών.

*Παράγοντας III-προσωπικά στοιχεία:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,249>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) μεταξύ του παράγοντα III και των προσωπικών στοιχείων και η συσχέτιση ( $r=0,132$ ) είναι μηδενική.

*Παράγοντας III-εξωτερικά χαρακτηριστικά:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,789>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) μεταξύ του παράγοντα III και των εξωτερικών χαρακτηριστικών που αναφέρουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο και η συσχέτιση ( $r=0,031$ ), είναι μηδενική.

*Παράγοντας III-χαρακτήρας:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,784>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=-0,032$ ), είναι μηδενική.

*Παράγοντας III-συνήθειες:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,574>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ) και η συσχέτιση ( $r=-0,065$ ) μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι μηδενική.

*Παράγοντας III-συμπεριφορά:* Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0,188>0,05$  σε  $\alpha=5\%$ ), μεταξύ του παράγοντα III και των σχέσεων / τρόπων επικοινωνίας που αναφέρουν οι μαθητές στο γραπτό τους λόγο και η συσχέτιση ( $r=0,151$ ), είναι μηδενική.

#### 6.4.2. Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι τρεις τύποι διαφοροποιούνται ως προς την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 25).

Ο τύπος I διαφέρει σημαντικά σε όλες τις μεταβλητές γλωσσικής επίδοσης εκτός από το μέσο όρο του αριθμού των λέξεων ανά πρόταση, ενώ οι τύποι II και III δε παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα σε σχέση με την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου.

Οι μαθητές που έχουν θετική τιμή στον παράγοντα I είναι έμπειροι αναγνώστες. Κατανοούν το γραπτό λόγο και έχουν ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες. Ο συντελεστής συσχέτισης είναι υψηλός ( $r=0,623$ ).

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποδεικνύεται μια δεξιότητα πολύ δύσκολη. Η συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα I και σε όλες τις γλωσσικές μεταβλητές κυμαίνεται από μέτρια έως χαμηλή, παρόλη τη στατιστική σημαντικότητα. Οι μαθητές που σημειώνουν θετική τιμή στο παράγοντα I έχουν αναπτύξει τη δεξιότητα της γραφής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές με θετική τιμή στους άλλους δύο παράγοντες. Διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο και δομούν πολλές προτάσεις, καθώς αναπτύσσουν το θέμα. Όσον αφορά τη δομή του κειμένου, έχουν αναπτύξει ισομερώς το θέμα, αναφέροντας επιπλέον περισσότερα στοιχεία που αφορούν το χαρακτήρα, τις συνήθειες και τη συμπεριφορά του προσώπου που περιγράφουν.

Ο συντελεστής συσχέτισης όλων των γλωσσικών μεταβλητών του παράγοντα II και III είναι μικρότερος του 0,151 ( $r < 0,20$ ), οπότε η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων II και III με την αναγνωστική κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου είναι μηδενική. Δηλαδή οι μαθητές με θετική τιμή στον παράγοντα II και III τείνουν να μην έχουν καλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου.

Ο αρνητικός συντελεστής συσχέτισης που παρατηρείται στις μεταβλητές *αριθμός προτάσεων, χαρακτήρα και συνήθειες* του παράγοντα III δείχνει ότι οι μαθητές που έχουν θετική τιμή στον παράγοντα III τείνουν να μη δομούν προτάσεις και να μην αναφέρουν στοιχεία του χαρακτήρα και των συνηθειών του προσώπου που περιγράφουν στη γραπτή δοκιμασία.

Πιο συγκεκριμένα και ειδικά για κάθε τύπο ισχύουν τα παρακάτω:



### ***Τύπος I***

Ο τύπος I αντιστοιχεί σε μαθητές που σημείωσαν θετική τιμή στον παράγοντα I.

Οι μαθητές που σημείωσαν θετική τιμή στον παράγοντα I έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις στα τεστ αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές σε  $\alpha=1\%$  στις μεταβλητές: α) *αναγνωστική κατανόηση* β) *αριθμός λέξεων* γ) *αριθμός προτάσεων* δ) *λεξιλόγιο* ε) *χαρακτήρας* στ) *συνήθειες* και σε  $\alpha=5\%$  στις μεταβλητές: α) *προσωπικά στοιχεία* β) *εξωτερικά χαρακτηριστικά* γ) *συμπεριφορά*.

#### *Ως προς την αναγνωστική κατανόηση*

Οι μαθητές που σημείωσαν θετική τιμή στον παράγοντα I έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση συγκριτικά με τους μαθητές του παράγοντα II και III. Κατανοούν καλύτερα το γραπτό λόγο και ίσως αυτό οφείλεται στις ανεπτυγμένες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, που απαιτεί η κατανόηση του γραπτού λόγου.

#### *Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου*

Οι μαθητές που σημείωσαν θετική τιμή στον παράγοντα I είναι υψηλής συγγραφικής ικανότητας. Σχηματίζουν μικρές προτάσεις και διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο.

Αυτοί οι μαθητές δίνουν πλήρη στοιχεία για το άτομο που περιγράφουν. Τα στοιχεία αυτά αφορούν την ταυτότητα του προσώπου, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, τα στοιχεία του χαρακτήρα του, τις συνήθειες, τις σχέσεις του και τον τρόπο που επικοινωνεί με τους άλλους ανθρώπους.

Η δομή του κειμένου είναι ισομερώς ανεπτυγμένη και οι μαθητές αυτοί φαίνεται να έχουν επεξεργαστεί σε ικανοποιητικό βαθμό το θέμα.

### ***Τύπος II***

Ο τύπος II αντιστοιχεί σε μαθητές που σημείωσαν θετική τιμή στον παράγοντα II.

#### *Ως προς την αναγνωστική κατανόηση*

Οι μαθητές που σημείωσαν θετική τιμή στον παράγοντα II δε σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Πιθανόν οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτεί η κατανόηση του γραπτού λόγου να μην είναι τόσο ανεπτυγμένες συγκριτικά με τους μαθητές του τύπου I.

*Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου*

Οι μαθητές του παράγοντα II δεν έχουν υψηλές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Αν και δομούν προτάσεις, χρησιμοποιούν λίγες λέξεις, χωρίς να διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο. Ως προς τη δομή του κειμένου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ του παράγοντα II και των μεταβλητών της παραγωγής γραπτού λόγου είναι κοντά στο 0 δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση.

### ***Τύπος III***

Ο τύπος III αντιστοιχεί σε μαθητές που σημείωσαν θετική τιμή στον παράγοντα III.

*Ως προς την αναγνωστική κατανόηση*

Οι μαθητές που σημείωσαν θετική τιμή στον παράγοντα III δε σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Πιθανόν οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτεί η κατανόηση του γραπτού λόγου να μην είναι ανεπτυγμένες.

*Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου*

Οι μαθητές με θετική τιμή στον παράγοντα III είναι χαμηλής συγγραφικής ικανότητας, ίσως και περισσότερο από τους μαθητές που σημείωσαν θετική τιμή στον παράγοντα II. Η ύπαρξη αρνητικού πρόσημου στη μεταβλητή «αριθμός προτάσεων» δείχνει τη δυσκολία δόμησης προτάσεων των μαθητών αυτών. Αυτή η δυσκολία επιβεβαιώνεται από την ύπαρξη θετικού πρόσημου στη μεταβλητή «αριθμός λέξεων/αριθμού προτάσεων. Οι μαθητές αυτοί έχουν την τάση να χρησιμοποιούν πολλές λέξεις χωρίς να δομούν προτάσεις, αν και δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή *αριθμός λέξεων ανά πρόταση*. Η ύπαρξη θετικού πρόσημου στο πηλίκο της διαίρεσης αριθμός λέξεων/αριθμός προτάσεων δείχνει ότι οι μαθητές του παράγοντα III, τείνουν να χρησιμοποιούν πολλές λέξεις σε μια πρόταση και ο αριθμός των προτάσεων είναι λιγοστός σε σχέση με τον αριθμό των λέξεων. Οι μαθητές που σημειώνουν θετική τιμή στον παράγοντα III κάνουν σωστές μακροτενείς προτάσεις στο γραπτό λόγο και χρησιμοποιούν το σύνδεσμο «και» για το χωρισμό των νοημάτων μεταξύ τους.

Ως προς τη δομή του γραπτού λόγου, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η ύπαρξη αρνητικού πρόσημου στις μεταβλητές *χαρακτήρας* και *συνήθειες* φανερώνει την

έλλειψη ισομερούς ανάπτυξης του θέματος που αφορά την περιγραφή του προσώπου που περιγράφουν. Οι μαθητές με θετική τιμή στον παράγοντα III τείνουν να μην αναφέρουν στο γραπτό λόγο στοιχεία που αφορούν το χαρακτήρα και τις συνήθειες του καλύτερου τους φίλου.

Συμπερασματικά, οι μαθητές με θετική τιμή στον παράγοντα III συνήθως δε δομούν προτάσεις στο γραπτό λόγο. Αυτό πιθανόν φανερώνει την έλλειψη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων της γραφής παρόλο που η δεξιότητα αυτή είναι κατάκτηση προηγούμενων τάξεων. Επίσης η γραφή τους δεν είναι αναπτυγμένη επαρκώς όσον αφορά τα δομικά στοιχεία της. Δεν ανέφεραν στοιχεία αφορούν του χαρακτήρα και τις συνήθειες του προσώπου που περιέγραψαν. Άρα η περιγραφή περιορίστηκε στην αναφορά των προσωπικών στοιχείων, στην εξωτερική εμφάνιση και στις σχέσεις τους μεταξύ τους.

Η αδυναμία δημιουργίας προτάσεων σε συνδυασμό με την έλλειψη ισομερούς ανάπτυξης του θέματος ίσως φανερώνει τη μεγαλύτερη δυσκολία που έχουν οι μαθητές με θετική τιμή στον παράγοντα III συγκριτικά με τους μαθητές του παράγοντα II.

Φαίνεται λοιπόν ότι ισχυρός παράγοντας που επηρεάζει τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών του τύπου I είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών που έχουν υψηλό συντελεστή βαρύτητας στον τύπο I. Αυτά τα χαρακτηριστικά αναφέρονται σε γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που αντανακλούν τα επίπεδα του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ, όπως έδειξε η ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαφοροποιούνται από τύπο σε τύπο.

### **6.5. Χαρακτηριστικά των τριών τύπων**

Από την παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών προκειμένου να ομαδοποιηθούν οι χαρακτηρισμοί, προέκυψαν τρεις παράγοντες οι οποίοι αντιστοιχούν στους τρεις τύπους. Οι τρεις αυτοί παράγοντες συμπίπτουν εννοιολογικά με τους τύπους I, II και III, που βρέθηκαν σε άλλες έρευνες (Block & Block, 1980, Robins et al., 1996). Τα χαρακτηριστικά του πρώτου παράγοντα συμπίπτουν με τα χαρακτηριστικά του τύπου I, τα οποία συνθέτουν τη μεταβλητή *υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ*. Τα χαρακτηριστικά που κατατάσσονται στον παράγοντα I είναι οι υψηλοί στόχοι που θέτει ο μαθητής, η δημιουργικότητα, η συγκέντρωση προσοχής, η ολοκλήρωση δραστηριοτήτων, η αυτοπεποίθηση, η επιδεξιότητα, η ευφυΐα, η λεκτική ευχέρεια, η αυτονομία, ο προγραμματισμός, το άνοιγμα προς νέες εμπειρίες η ωριμότητα και η κριτική ικανότητα.

Τα χαρακτηριστικά του δεύτερου παράγοντα συμπίπτουν με τα χαρακτηριστικά του τύπου II τα οποία συνθέτουν τη μεταβλητή *υπερβολικός έλεγχος του Εγώ*. Στον τύπο II περιλαμβάνονται δύο ομάδες μαθητών, που διαφοροποιούνται στο επίπεδο της ανθεκτικότητας του Εγώ: α) μαθητές με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ και με μέτρια ανθεκτικότητα του Εγώ και β) μαθητές με υπερβολικό έλεγχο αλλά με χαμηλή ανθεκτικότητα του Εγώ (ευθραυστότητα του Εγώ). Η ομάδα Α του τύπου II περιλαμβάνει μαθητές που σημειώνουν θετική τιμή στον παράγοντα I και II και διακρίνονται ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που έχουν. Είναι φιλικοί, ζεστοί, ευχάριστοι, συνεργάσιμοι, προστατευτικοί, υπάκουοι, συγκρατημένοι και υποχωρητικοί. Η ομάδα Β του τύπου II περιλαμβάνει μαθητές με δυσκολία έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων. Είναι ντροπαλοί, δεν εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα και είναι αρκετά υποχωρητικοί. Συχνά αισθάνονται ενοχές και αναζητούν τη βοήθεια των άλλων.

Τα χαρακτηριστικά του τρίτου παράγοντα συμπίπτουν με τα χαρακτηριστικά του τύπου III τα οποία συνθέτουν τη μεταβλητή *έλλειψη ελέγχου του Εγώ*. Και ο τρίτος τύπος όπως και ο τύπος II, περιλαμβάνει δύο ομάδες μαθητών, που διαφοροποιούνται στο επίπεδο της ανθεκτικότητας του Εγώ: α) μαθητές με έλλειψη ελέγχου του Εγώ και με ανθεκτικότητα του Εγώ και β) μαθητές με έλλειψη ελέγχου, αλλά με χαμηλή ανθεκτικότητα του Εγώ (ευθραυστότητα του Εγώ).

Η ομάδα Α του τύπου III περιλαμβάνει μαθητές που σημειώνουν θετική τιμή στον παράγοντα I και III και διακρίνονται ως προς την εξωτερίκευση των συναισθημάτων, την ενεργητικότητα, την άμεση αντίδραση, την ομιλητικότητα, τη δυσκολία αναβολής ικανοποίησης και τη διεκδίκηση των όσων επιθυμούν. Είναι ανήσυχοι μαθητές και δεν μπορούν να αναβάλλουν την ικανοποίησή τους. Η ομάδα Β του τύπου III περιλαμβάνει μαθητές που δεν είναι προσαρμοσμένοι στο σχολικό περιβάλλον. Ενοχλούν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, θέλουν να είναι το επίκεντρο της προσοχής, θυμώνουν εύκολα και είναι ισχυρογνώμονες, επιθετικοί, αυταρχικοί και ανταγωνιστικοί προς τους άλλους.

Ο τύπος I αντιστοιχεί σε μέτριο επίπεδο ελέγχου του Εγώ και σε υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ.

Ο τύπος II στον οποίο εντάσσονται οι δύο ομάδες, αντιστοιχεί στον υπερβολικό έλεγχο του Εγώ. Η πρώτη ομάδα του τύπου II εμφανίζει χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν σε ανθεκτικότητα του Εγώ, ενώ η δεύτερη ομάδα εμφανίζει χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν

σε χαμηλή ανθεκτικότητα του Εγώ (ευθραυστότητα του Εγώ) και στον υπερβολικό έλεγχο του Εγώ.

Ο τύπος III, στον οποίο εντάσσονται οι δύο ομάδες, αντιστοιχεί στην έλλειψη ελέγχου του Εγώ. Η πρώτη ομάδα του τύπου III εμφανίζει χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν σε ανθεκτικότητα του Εγώ, ενώ η δεύτερη ομάδα εμφανίζει χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν σε χαμηλή ανθεκτικότητα του Εγώ (ευθραυστότητα του Εγώ) και σε έλλειψη ελέγχου του Εγώ.

### 6.5.1. Κατανομή φύλου στους τύπους I, II και III

Παράγοντες	Φύλο	N	Μέσοι	t-test for Equality of Means		
				t	df	Sign.(2-tailed)
Παράγοντας I	αγόρι	46	-0,1438472	-1,384	88	p=0,170
	κορίτσι	44	0,1503857			
Παράγοντας II	αγόρι	46	-0,1835745	-1,809	88	p=0,074*
	κορίτσι	44	0,1919188			
Παράγοντας III	αγόρι	46	0,2337476	2,309	88	p=0,023**
	κορίτσι	44	-0,2443725			

Πίνακας 26: Φύλο και παράγοντες

Τα δυο φύλα φαίνεται ότι κατανέμονται άνισα στους τρεις τύπους που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιώντας το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Στον τύπο I που αντιστοιχεί σε υψηλή ανθεκτικότητα και σε μέτριο επίπεδο ελέγχου του Εγώ σημείωσαν θετική τιμή περισσότερα κορίτσια συγκριτικά με αγόρια, όμως η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0,164 > 0,05$  σε  $\alpha=5\%$ )

Στον τύπο II, που αντιστοιχεί σε υπερβολικό έλεγχο του Εγώ, φαίνεται ότι σημείωσαν θετική τιμή περισσότερα κορίτσια συγκριτικά με αγόρια με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,075>0,10$ , σε  $\alpha=10\%$ ).

Στον τύπο III που αντιστοιχεί σε έλλειψη ελέγχου του Εγώ σημείωσαν θετική τιμή περισσότερα αγόρια συγκριτικά με κορίτσια με στατιστική σημαντικότητα ( $p=0,023<0,05$ , σε  $\alpha=5\%$ ) (πίνακας 26).

### **6.5.2. Διαδικασία κατάταξης των χαρακτηριστικών στους τύπους I, II και III**

Το ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (CLQ)* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων αποτελείται από 100 ερωτήσεις. Η μεγαλύτερη τιμή που σημειώνει κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου *Καλιφόρνια Q-Set στον Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (Common Language child Q-Set)* κατατάσσεται σε ένα τύπο. Οι μεγαλύτερες τιμές ονομάζονται «συντελεστές βαρύτητας» του κάθε τύπου (Μέλλον, 1998).

Ορισμένες από τις ερωτήσεις έχουν αρνητικό πρόσημο και η ερώτηση με το μικρότερο αρνητικό πρόσημο κατατάσσεται σε αυτό τον τύπο ως αρνητικό χαρακτηριστικό του τύπου αυτού.

Μια ερώτηση μπορεί να έχει θετικό πρόσημο σε ένα παράγοντα και να τοποθετείται ως θετικό χαρακτηριστικό στον παράγοντα αυτό και αρνητικό πρόσημο σε άλλο παράγοντα, οπότε κατατάσσεται ως αρνητικό χαρακτηριστικό στον παράγοντα αυτό.

Οι ερωτήσεις με συντελεστή βαρύτητας υψηλό αποτελούν χαρακτηριστικά αυτού του τύπου και το σύνολο αυτών των χαρακτηριστικών προσδιορίζει και το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό προφίλ του μαθητή αυτού.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ομάδα B του τύπου II και III δεν έχει υψηλό συντελεστή βαρύτητας. Ο συντελεστής βαρύτητας είναι χαμηλός επειδή ο αριθμός του δείγματος είναι πολύ μικρός. Η ομάδα B του τύπου II και III χαρακτηρίζεται δυσπροσαρμοστική και είναι λογικό να εμπεριέχει πολύ μικρό αριθμό μαθητών. Μόνο με μεγαλύτερο δείγμα οι ερωτήσεις αυτές θα είχαν υψηλό συντελεστή βαρύτητας.

Το κάθε χαρακτηριστικό έχει διαφορετικό νόημα, ανάλογα με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του ίδιου τύπου στον οποίο κατατάσσονται τα χαρακτηριστικά αυτά. Έτσι, π.χ., το χαρακτηριστικό «Είναι καθαρός/ή και τακτικός/ή στον τρόπο που ντύνεται και

συμπεριφέρεται», αποκτά άλλο νόημα όταν το σύνολο των υπόλοιπων ερωτήσεων αναφέρονται στον υπερβολικό τρόπο συγκράτησης συναισθημάτων και σκέψεων και διαφορετικό νόημα αποκτά, όταν το σύνολο των υπόλοιπων ερωτήσεων αναφέρονται στη δημιουργικότητα, στην αυτοπεποίθηση και στις ικανότητες του μαθητή στο γνωστικό τομέα.

Αν υπάρχουν δυο θετικές τιμές σε ένα χαρακτηριστικό, η τοποθέτηση του χαρακτηριστικού αυτού σε ένα παράγοντα εξαρτάται από τη διαφορά των δυο τιμών. Αν η διαφορά των δύο τιμών είναι μικρή, τότε το χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη τιμή κατατάσσεται στον ένα παράγοντα, ενώ με τη μικρότερη τιμή κατατάσσεται ως δευτερεύον χαρακτηριστικό στο δεύτερο παράγοντα.

Αν όμως η διαφορά των δύο τιμών είναι πολύ μεγάλη, τότε το χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη τιμή κατατάσσεται στον ένα παράγοντα.

Σε μερικές ερωτήσεις δεν υπάρχει τιμή. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που περιγράφουν έναν μαθητή, έχουν τοποθετήσει την ερώτηση αυτή στην κατηγορία 5 «ούτε του ταιριάζει, ούτε δεν του ταιριάζει», οπότε η ερώτηση αυτή δεν χαρακτηρίζει ούτε θετικά ούτε αρνητικά τον τύπο αυτό, αφού δεν έχει τιμή. Είναι ουδέτερο χαρακτηριστικό.

Τέλος, υπάρχουν ερωτήσεις με αρνητικό πρόσημο και στους τρεις τύπους. Η ερώτηση αυτή δεν χαρακτηρίζει θετικά κανένα τύπο, όμως κατατάσσεται ως αρνητικό χαρακτηριστικό στον τύπο αυτό με τη μικρότερη τιμή, αφού είναι αρνητική. Στην περίπτωση όμως που δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις τιμές και των τριών τύπων, η ερώτηση αυτή δεν διαφοροποιεί κανένα τύπο και δεν κατατάσσεται πουθενά.

(Πίνακας παράρτημα : Συντελεστής βαρύτητας των χαρακτηριστικών του τεστ *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (Common Language Q-Set)* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων.

Πίνακας 27: Κατάταξη χαρακτηριστικών σε τύπους, κατά συντελεστή βαρύτητας.

Συντελεστές βαρύτητας των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών των τριών τύπων, όπως αναδείχθηκαν από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου Καλιφόρνια Q στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων.

## Τύπος I

### Θετικά χαρακτηριστικά

- 0,794 47 Έχει υψηλά κριτήρια για τον εαυτό του/της. Έχει ανάγκη να τα πηγαίνει καλά σε ό,τι κάνει.
- 0,738 96 Είναι δημιουργικός/ή με τον τρόπο που εξετάζει τα πράγματα. Ο τρόπος που σκέφτεται, εργάζεται ή παίζει είναι πολύ δημιουργικός.
- 0,724 36 Βρίσκει τρόπους να παρεμβαίνει για να δημιουργήσει πράγματα και τελειώνει ό,τι αναλαμβάνει.
- 0,718 66 Είναι πολύ προσεκτικός/ή και μπορεί να συγκεντρώνεται σε ό,τι κάνει.
- 0,703 88 Έχει αυτοπεποίθηση και είναι σίγουρος/η για τον εαυτό του/της, αποφασίζει μόνος του/μόνη της.
- 0,650 89 Είναι ικανός/ή να κάνει πολλά πράγματα, είναι επιδέξιος/α.
- 0,634 68 Είναι πολύ έξυπνο παιδί (ακόμα κι όταν στο σχολείο οι βαθμοί του/της, δεν το δείχνουν).
- 0,608 42 Είναι ένα ενδιαφέρον παιδί, οι άνθρωποι το προσέχουν και το θυμούνται.
- 0,603 41 Είναι αποφασισμένος/η σε ό,τι κάνει, δεν παραιτείται εύκολα.
- 0,601 76 Μπορείς να τον/την εμπιστευτείς, είναι αξιόπιστος/η και μπορείς να στηριχτείς σε αυτόν/ήν.
- 0,562 83 Προσπαθεί να είναι ανεξάρτητος/η και να κάνει πράγματα χωρίς τη βοήθεια άλλων ατόμων. Προσπαθεί να μη στηρίζεται στους άλλους.
- 0,554 74 Συνήθως απορροφάται σ' αυτό που κάνει.



- 0,544 25 Σκέφτεται καθαρά τα πράγματα και μπορεί να του/της εξηγήσει πράγματα σα να ήταν ενήλικας.
- 0,533 67 Προγραμματίζει έγκαιρα, σκέφτεται πριν κάνει κάτι. «Σκέφτεται πριν μιλήσει».
- 0,514 69 Έχει ευχέρεια λόγου. Μπορεί να εκφραστεί καλά προφορικά.
- 0,509 59 Είναι καθαρός/ή και τακτικός/ή στον τρόπο που ντύνεται και συμπεριφέρεται.
- 0,332 40 Έχει περιέργεια ως προς τη διερεύνηση πραγμάτων, του/της αρέσει να μαθαίνει και να ζει καινούρια πράγματα.
- 0,331 61 Κρίνει τους άλλους ανθρώπους, έχει ισχυρές απόψεις για τα πράγματα που κάνουν οι άλλοι.

### Δευτερεύοντα θετικά χαρακτηριστικά τύπου I

- 0,528 99 Σκέφτεται τις πράξεις και τη συμπεριφορά του/της, χρησιμοποιεί το μυαλό του/της πριν κάνει ή πει κάτι.
- 0,379 82 Μιλάει και υποστηρίζει τον εαυτό του/της, κνηγάει αυτό που επιδιώκει.
- 0,378 31 Έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει πώς νιώθουν οι άλλοι, βάζει τον εαυτό του/της στη θέση τους.
- 0,365 63 Είναι γρήγορος/η, κινείται και αντιδρά στα πράγματα γρήγορα.
- 0,313 30 Οι περισσότεροι ενήλικοι φαίνεται να τον/τη συμπαθούν.
- 0,297 86 Του/της αρέσει να είναι ο εαυτός του/της, απολαμβάνει να κάνει πράγματα μόνος του/μόνη της.

### Αρνητικά χαρακτηριστικά

- 0,725 48 Χρειάζεται ανθρώπους να του/της λένε ότι τα πάει καλά. Δεν είναι σίγουρος/η για τον εαυτό του/της.
- 0,725 53 Δυσκολεύεται να πάρει αποφάσεις. Αλλάζει συχνά γνώμη.
- 0,721 77 Νιώθει ότι δεν αξίζει, έχει χαμηλή εικόνα για τον εαυτό του/της.
- 0,676 70 Είναι ονειροπόλος/α, συχνά χάνεται σε σκέψεις ή σ' ένα φανταστικό κόσμο.
- 0,458 78 Πληγώνεται εύκολα, όταν τον/την περιγελούν ή τον/την κριτικάρουν.
- 0,440 38 Σκέφτεται με ασυνήθιστο τρόπο τα πράγματα για το καλύτερο ή το χειρότερο. Σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο απ' ότι οι άλλοι άνθρωποι.

- 0,471 87 Προσπαθεί να μιμείται και να συμπεριφέρεται, όπως οι άνθρωποι που θαυμάζει και σέβεται.
- 0,392 71 Συχνά ζητάει βοήθεια και συμβουλές από τους μεγαλύτερους του/της.
- 0,347 49 Έχει συγκεκριμένες συνήθειες και μοτίβα συμπεριφοράς, π.χ., παίζει τα δάκτυλα του/της στο τραπέζι, τρώει τα νύχια του/της, τραυλίζει, δαγκώνει τα χείλη του/της.
- 0,310 27 Φαίνεται διαφορετικός/ή από άλλα παιδιά της ηλικίας του/της, π.χ. είναι αρκετά ψηλότερος/η ή κοντότερος/η, υπέρβαρος/η ή λιποβαρής ή σωματικά ανάπηρος.

#### Δευτερεύοντα αρνητικά χαρακτηριστικά

- 0,459 100 Τα άλλα παιδιά συχνά τον/την ενοχλούν, συχνά τον/την κατηγορούν για πράγματα που δεν έχει κάνει.
- 0,454 39 «Παγώνει» όταν τα πράγματα είναι πειστικά ή αλλιώς συνεχίζει να κάνει το ίδιο πράγμα συνέχεια.
- 0,443 46 Τείνει να «γίνεται κομμάτια», όταν πιέζεται, ταρακουνιέται σε καταστάσεις που είναι δύσκολες.
- 0,429 80 Πειράζει και ενοχλεί τα άλλα παιδιά (ακόμα και τα αδέρφια του/της).
- 0,417 57 Υπερβάλλει για διάφορα πράγματα που του/της συμβαίνουν, μεγαλοποιεί τα πράγματα.
- 0,403 11 Προσπαθεί να κατηγορεί άλλα άτομα για πράγματα που ο ίδιος/ η ίδια έχει κάνει.
- 0,388 23 Έχει αγωνία και φοβάται.
- 0,371 95 Αφήνει μικροπροβλήματα να τον/την καταβάλουν εύκολα. Δε χρειάζεται πολύ για να εκνευριστεί ή να θυμώσει.
- 0,359 45 Όταν πιέζεται, παραιτείται και υποχωρεί.
- 0,309 72 Συχνά νιώθει ενοχές, εύκολα κατηγορεί τον εαυτό του/της, παρά το γεγονός ότι ίσως δεν το συζητάει.

## Τύπος II

### Θετικά χαρακτηριστικά Ομάδας A

- 0,827 3 Είναι ζεστός άνθρωπος και φέρεται ευγενικά, με καλή πρόθεση στους άλλους.
- 0,802 2 Νοιάζεται και σκέφτεται τους άλλους.
- 0,750 32 Δίνει, δανείζεται και μοιράζεται πράγματα.
- 0,742 4 Τα πάει καλά με άλλα άτομα.
- 0,714 62 Είναι υπάκουος/η και κάνει ό,τι του/της πουν.
- 0,692 6 Βοηθάει τους άλλους ανθρώπους και συνεργάζεται μαζί τους.
- 0,662 30 Οι περισσότεροι ενήλικοι φαίνεται να τον/τη συμπαθούν.
- 0,650 64 Είναι ήρεμος/η και χαλαρός/ή άνετος/η.
- 0,629 5 Τα άλλα άτομα τον/τη σέβονται και τον/την αναζητούν στην παρέα τους.
- 0,624 15 Δείχνει ενδιαφέρον για το τι είναι σωστό ή λάθος, π.χ., προσπαθεί να είναι δίκαιος/η.
- 0,609 75 Είναι ευχάριστος/η.
- 0,603 31 Έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει πώς νιώθουν οι άλλοι, βάζει τον εαυτό του/της στη θέση τους.
- 0,596 99 Σκέφτεται τις πράξεις και τη συμπεριφορά του/της, χρησιμοποιεί το μυαλό του/της πριν κάνει ή πει κάτι.
- 0,591 9 Έχει δημιουργήσει καλές και στενές φιλίες με άλλους ανθρώπους.
- 0,552 14 Προσπαθεί να ευχαριστεί πολύ τους άλλους ανθρώπους.
- 0,520 29 Είναι προστατευτικός/ή προς τους άλλους. Προστατεύει ανθρώπους που είναι κοντά του/της.
- 0,508 44 Παρατείνεται και υποχωρεί, όταν βρίσκεται σε σύγκρουση ή διαφωνία με τους άλλους.
- 0,506 7 Συνηθίζει να αγκαλιάζει τους άλλους και να τον/την αγκαλιάζουν.

### Θετικά χαρακτηριστικά ομάδας B

- 0,366 52 Είναι προσεκτικός/ή να μη χτυπήσει σωματικά.
- 0,251 71 Συχνά ζητάει βοήθεια και συμβουλές από τους μεγαλύτερους του/της.
- 0,248 97 Του/της αρέσει να ονειρεύεται, έχει καλή φαντασία.

- 0,240 87 Προσπαθεί να μιμείται και να συμπεριφέρεται, όπως οι άνθρωποι που θαυμάζει και σέβεται.  
0,234 35 'Κρατάει' πράγματα μέσα του/της. Δυσκολεύεται να εκφραστεί. Είναι λίγο σφιγμένος/η.  
0,209 45 Όταν πιέζεται, παραιτείται και υποχωρεί.  
0,203 98 Είναι ντροπαλός/ή, έχει δυσκολίες στο να γνωρίζει ανθρώπους.  
0,162 8 Κρατάει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της για τον εαυτό του/της.  
0,150 17 Αντιδρά σύμφωνα με το αντρικό/γυναικείο πρότυπο.  
0,143 1 Φανερώνει τις σκέψεις του/της και τα συναισθήματά του/της με τον τρόπο που κοιτάζει και συμπεριφέρεται, αλλά δε μιλάει πολύ γι αυτό που σκέφτεται και νιώθει.  
0,132 92 Είναι ελκυστικός/ή και εμφανίσιμος/η.  
0,114 72 Συχνά νιώθει ενοχές, εύκολα κατηγορεί τον εαυτό του/της, παρά το γεγονός ότι ίσως δεν το συζητάει.

### Δευτερεύοντα θετικά χαρακτηριστικά

- 0,524 76 Μπορείς να τον/την εμπιστευτείς, είναι αξιόπιστος/η και μπορείς να στηριχτείς σ' αυτόν/ήν.  
0,467 25 Σκέφτεται καθαρά τα πράγματα και μπορείς να του/της εξηγήσεις πράγματα σα να ήταν ενήλικας.  
0,446 67 Προγραμματίζει έγκαιρα, σκέφτεται πριν κάνει κάτι. «Σκέφτεται πριν μιλήσει».

### Αρνητικά χαρακτηριστικά

- 0780 85 Είναι επιθετικός/ή, π.χ., αρπάζεται ή ξεκινάει καβγάδες.  
-0,779 93 Είναι αυταρχικός/ή και του/της αρέσει να κυριαρχεί στους άλλους.  
-0,761 20 Προσπαθεί να εκμεταλλευτεί τους άλλους ανθρώπους.  
-0,738 90 Είναι ισχυρογνώμονας.  
-0,713 13 Προσπαθεί να δει από τι και πώς θα γλιτώσει. Συνήθως ξεφεύγει από τα όρια και το τραβάει ως εκεί που δεν πάει άλλο.  
-0,695 11 Είναι καχύποπτος/η, ουσιαστικά δεν εμπιστεύεται τους άλλους ανθρώπους.  
-0,660 65 Όταν θέλει κάτι το θέλει αμέσως. Δυσκολεύεται για πράγματα που θέλει και του/της αρέσουν.  
-0,650 21 Προσπαθεί να είναι το κέντρο της προσοχής των άλλων, π.χ., με το να προβάλλεται ή με το να προσφέρεται να κάνει πράγματα.

- 0,624 22 Επιχειρεί να βάλει άλλους να κάνουν το δικό του/της, εμπαιζοντάς τους Γίνεται μαλαγάνας/α για να πάρει αυτό που θέλει.
- 0,611 56 Ζηλεύει και μισεί, θέλει ό,τι έχουν οι άλλοι άνθρωποι.
- 0,601 12 Αρχίζει να συμπεριφέρεται ανώριμα, όταν αντιμετωπίζει δύσκολα προβλήματα ή όταν πιέζεται, π.χ., κλαψουρίζει ή έχει εκρήξεις οργής.
- 0,599 95 Αφήνει μικροπροβλήματα να τον/την καταβάλλουν εύκολα. Δε χρειάζεται πολύ για να εκνευριστεί ή να θυμώσει.
- 0,577 60 Εκνευρίζεται, όταν δεν είναι σίγουρος/η για το τι πρόκειται να συμβεί ή όταν δεν είναι σαφές τι πρέπει να κάνει.
- 0,566 80 Πειράζει και ενοχλεί τα άλλα παιδιά (ακόμα και τα αδέρφια του/της).
- 0,547 10 Οι φίλιες του/της δε διαρκούν πολύ, αλλάζει συνεχώς φίλους.
- 0,535 94 Κλαψουρίζει ή κατσουφιάζει.
- 0,524 34 Βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση και ανησυχία. Δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχα.
- 0,515 18 Δείχνει στα άλλα παιδιά πότε είναι αναστατωμένος/η ή θυμωμένος/η. Δε συγκρατεί τα συναισθήματά του/της, όταν νιώθει αναστατωμένος/η ή θυμωμένος/η με αυτά.
- 0,514 91 Οι συναισθηματικές του/της αντιδράσεις δε φαίνεται να ταιριάζουν με τις περιστάσεις, π.χ., αντιδρά υπερβολικά ή δε φαίνεται να νοιάζεται ή μερικές φορές οι αντιδράσεις του/της δε φαίνεται να έχουν νόημα.
- 0,507 54 Η διάθεση του/της είναι απρόβλεπτη, αλλάζει συχνά και γρήγορα.
- 0,488 57 Υπερβάλλει για διάφορα πράγματα που του/της συμβαίνουν, μεγαλοποιεί τα πράγματα.
- 0,417 61 Κρίνει τους άλλους ανθρώπους, έχει ισχυρές απόψεις για τα πράγματα που κάνουν οι άλλοι.
- 0,248 37 Ανταγωνίζεται τους άλλους, πάντα ελέγχει και συγκρίνει τον εαυτό του/της με τους άλλους.

### Δευτερεύοντα αρνητικά χαρακτηριστικά

- 0,367 82 Μιλάει και υποστηρίζει τον εαυτό του/της, κυνηγάει αυτό που επιδιώκει.
- 0,250 50 Έχει την τάση να αρρωσταίνει όταν τα πράγματα πάνε στραβά, ή όταν πιέζεται πολύ, π.χ., έχει πονοκεφάλους, στομαχόπονο, κάνει εμετό.

### Τύπος III

#### Θετικά χαρακτηριστικά

- 0,757 58 Δείχνει ανοιχτά στους άλλους τι νιώθει, είτε είναι καλό, είτε κακό. Εκδηλώνει τα συναισθήματα του/της ανοιχτά.
- 0,739 19 Είναι ανοιχτός/ή και ευθύς.
- 0,728 28 Είναι γεμάτος/η ενέργεια και ζωή.
- 0,599 26 Του/της αρέσει η σωματική άσκηση. Απολαμβάνει το τρέξιμο, το να παίζει και την άσκηση.
- 0,590 63 Είναι γρήγορος/η, κινείται και αντιδρά στα πράγματα γρήγορα.
- 0,588 73 Έχει αίσθηση του χιούμορ, του/της αρέσει να γελά με αστεία πράγματα.
- 0,553 81 Μπορεί να συζητάει για δυσάρεστα πράγματα που του/της έχουν συμβεί, π.χ., μπορεί να συζητά για τα πράγματα όταν πάνε στραβά ή όταν είναι θυμωμένος/η για κάτι.
- 0,551 84 Είναι ομιλητικό παιδί, μιλάει πολύ.
- 0,535 18 Δείχνει στα άλλα παιδιά πότε είναι αναστατωμένος/η ή θυμωμένος/η. Δε συγκρατεί τα συναισθήματά του/της όταν νιώθει αναστατωμένος/η ή θυμωμένος/η με αυτά.
- 0,496 43 Επανέρχεται ή αναρρώνει μετά από μια πιεστική ή κακή εμπειρία.
- 0,468 82 Μιλάει και υποστηρίζει τον εαυτό του/της, κνηγάει αυτό που επιδιώκει.
- 0,461 65 Όταν θέλει κάτι, το θέλει αμέσως. Δυσκολεύεται περιμένοντας για πράγματα που θέλει και του/της αρέσουν.
- 0,459 51 Είναι άτομο με καλό συντονισμό κινήσεων, π.χ., τα πάει καλά στα σπορ.
- 0,410 34 Βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση και ανησυχία. Δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχα.

#### Θετικά χαρακτηριστικά ομάδας Β

- 0,322 86 Του/της αρέσει να είναι ο εαυτός του/της, απολαμβάνει να κάνει πράγματα μόνος του/μόνη της.
- 0,320 90 Είναι ισχυρογνώμονας.
- 0,298 16 Είναι περήφανος/η για τα πράγματα που έχει κάνει ή κάνει.
- 0,276 85 Είναι επιθετικός/ή, π.χ., αρπάζεται ή ξεκινάει καβγάδες.

- 0,257 93 Είναι αυταρχικός/ή και του/της αρέσει να κυριαρχεί στους άλλους.
- 0,250 80 Πειράζει και ενοχλεί τα άλλα παιδιά (ακόμα και τα αδέρφια του/της).
- 0,243 21 Προσπαθεί να είναι το κέντρο της προσοχής των άλλων, π.χ., με το να προβάλλεται ή με το να προσφέρεται να κάνει πράγματα.
- 0,185 60 Εκνευρίζεται όταν δεν είναι σίγουρος/η για το τι πρόκειται να συμβεί ή όταν δεν είναι σαφές τι πρέπει να κάνει.
- 0,182 13 Προσπαθεί να δει από τι και πώς θα γλιτώσει. Συνήθως ξεφεύγει από τα όρια και το τραβάει ως εκεί που δεν πάει άλλο.
- 0,163 37 Ανταγωνίζεται τους άλλους, πάντα ελέγχει και συγκρίνει τον εαυτό του/της με τους άλλους.

### **Δευτερεύοντα θετικά χαρακτηριστικά**

- 0,503 41 Είναι αποφασισμένος/η σε ό,τι κάνει, δεν παραιτείται εύκολα.
- 0,495 88 Έχει αυτοπεποίθηση και είναι σίγουρος/η για τον εαυτό του/της, αποφασίζει μόνος του/μόνη της.
- 0,410 34 Βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση και ανησυχία. Δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχα.
- 0,282 61 Κρίνει τους άλλους ανθρώπους, έχει ισχυρές απόψεις για τα πράγματα που κάνουν οι άλλοι.
- 0,267 40 Έχει περιέργεια ως προς τη διερεύνηση πραγμάτων, του/της αρέσει να μαθαίνει και να ζει καινούρια πράγματα.

### **Αρνητικά χαρακτηριστικά**

- 0,742 8 Κρατάει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της για τον εαυτό του/της.
- 0,736 98 Είναι ντροπαλός/ή, έχει δυσκολίες στο να γνωρίζει καινούριους ανθρώπους.
- 0,724 35 «Κρατάει» πράγματα μέσα του/της. Δυσκολεύεται να εκφραστεί. Είναι λίγο σφιγμένος/η.
- 0,633 45 Όταν πιέζεται, παραιτείται και υποχωρεί.
- 0,588 46 Τείνει να «γίνεται κομμάτια» όταν πιέζεται, ταρακουνιέται σε καταστάσεις που είναι δύσκολες.
- 0,581 23 Έχει αγωνία και φοβάται.
- 0,570 1 Φανερώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της με τον τρόπο που κοιτάζει και συμπεριφέρεται, αλλά δε μιλάει πολύ γι' αυτό που σκέφτεται και νιώθει.

- 0,568 39 «Παγώνει» όταν τα πράγματα είναι πειστικά ή αλλιώς συνεχίζει να κάνει το ίδιο πράγμα συνέχεια.
- 0,550 24 Ανησυχεί για διάφορα πράγματα για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- 0,530 44 Παρατείνεται και υποχωρεί όταν βρίσκεται σε σύγκρουση ή διαφωνία με τους άλλους.
- 0,489 52 Είναι προσεκτικός/ή να μη χτυπήσει σωματικά.
- 0,480 72 Συχνά νιώθει ενοχές, εύκολα κατηγορεί τον εαυτό του/της, παρά το γεγονός ότι ίσως δεν το συζητάει.
- 0,469 33 Κλαίει εύκολα.
- 0,411 67 Προγραμματίζει έγκαιρα, σκέφτεται πριν κάνει κάτι. «Σκέφτεται πριν μιλήσει».
- 0,406 62 Είναι υπάκουος/η και κάνει ό,τι του/της πουν.
- 0,323 99 Σκέφτεται τις πράξεις και τη συμπεριφορά του/της, χρησιμοποιεί το μυαλό του/της πριν κάνει ή πει κάτι.
- 0,239 66 Είναι πολύ προσεκτικός/ή και μπορεί να συγκεντρώνεται σε ό,τι κάνει.

### Δευτερεύοντα αρνητικά χαρακτηριστικά

- 0,462 77 Νιώθει ότι δεν αξίζει, έχει χαμηλή εικόνα για τον εαυτό του/της.
- 0,376 78 Πληγώνεται εύκολα όταν τον/την περιγελούν ή τον/την κριτικάρουν.



## 6.6. Έλεγχος κανονικότητας κατανομής

Έγινε έλεγχος κανονικότητας της κατανομής με το τεστ *One-Sample Kolmogorov-Smirnov* και βρέθηκε ότι η μεταβλητή *Κατανόηση* ακολουθεί κανονική κατανομή ( $p=0,141>0,05$ ). Από τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά κανονική κατανομή ακολουθούν οι μεταβλητές *αριθμός λέξεων* ( $p=0,147>0,05$ ) και *λεξιλόγιο* ( $p=0,101>0,05$ ). Οι μεταβλητές *αριθμός προτάσεων* και *αριθμός λέξεων ανά πρόταση* ακολουθούν κανονική κατανομή, που βρίσκεται σε οριακό σημείο ( $p=0,051>0,05$  και  $p=0,051>0,05$  αντίστοιχα).

Από τα ποιοτικά γλωσσικά χαρακτηριστικά όλες οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή *προσωπικά στοιχεία* ( $p=0,00<0,05$ ) *εξωτερικά χαρακτηριστικά* ( $p=0,03<0,05$ ) *χαρακτήρας* ( $p=0,02<0,05$ ) *συνήθειες* ( $p=0,00<0,05$ ) και *συμπεριφορά* ( $p=0,00<0,05$ ).

Επειδή ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov για κανονικότητα δεν έχει απορριφθεί στη μεταβλητή *αναγνωστική κατανόηση* και στις μισές από τις υπόλοιπες γλωσσικές μεταβλητές και επειδή ο αριθμός των υποκειμένων είναι μεγαλύτερος των τριάντων ( $N>30$ ) χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικά κριτήρια. Ένας άλλος λόγος εφαρμογής των παραμετρικών κριτηρίων είναι ότι από το Levene's test έγινε έλεγχος ισότητας διασπορών και έδειξε ότι οι διασπορές είναι ίσες ( $F>0,05$ ).

### 6.6.1. Επιλογή στατιστικών κριτηρίων

Για να διερευνηθεί η ύπαρξη συσχέτισης των μεταβλητών *τάξη* και των επιδόσεων των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου, χρησιμοποιήθηκε το *παραμετρικό κριτήριο t-test* για ανεξάρτητα δείγματα. Για να διερευνηθεί η ύπαρξη συσχέτισης του φύλου και των επιδόσεων των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκε επίσης το *παραμετρικό κριτήριο t-test* για ανεξάρτητα δείγματα.

Τα σκορ των μαθητών από τους τρεις παράγοντες που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση συσχετίστηκαν με τις επιδόσεις των μαθητών στα τεστ γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα: α) με την αναγνωστική κατανόηση β) με τα τυπικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (αριθμό λέξεων, αριθμό προτάσεων αριθμό λέξεων ανά πρόταση λεξιλόγιο) και γ) με ποιοτικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (προσωπικά στοιχεία, εξωτερικά χαρακτηριστικά, χαρακτήρας, συνήθειες και συμπεριφορά). Για να διερευνηθεί η ύπαρξη

συσχέτισης μεταξύ των τριών τύπων και της αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης *Pearson*.

#### *Στατιστική ανάλυση Common-Language Q-Set*

1) Προκειμένου να ομαδοποιηθούν οι χαρακτηρισμοί, χρησιμοποιήθηκε η *παραγοντική ανάλυση* (Caspi et al., 1992), με τη *μέθοδο κυρίων συνιστωσών* (R. Robins et al., 1996). Η ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες που ερμηνεύουν το 47.1% της συνολικής μεταβλητότητας των δεδομένων. Επίσης, με τη μέθοδο της παλινδρόμησης, προέκυψαν οι παραγοντικές τιμές κάθε μαθητή σε καθένα από τους τρεις παράγοντες. Οι παραγοντικές τιμές που αντιστοιχούν στους τρεις παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν για να διερευνηθεί η σχέση των τριών παραγόντων με όλες τις γλωσσικές μεταβλητές.

Για την εξαγωγή τύπων μαθητών με διαφορετικά συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παραγόντων (factor analysis) (Robins et al., in press, Caspi et al., 1992). Αυτή η μέθοδος αναλύει περισσότερο συσχετίσεις μεταξύ των ανθρώπων παρά μεταξύ μεταβλητών. Οι συσχετίσεις μεταξύ των ατόμων υποδηλώνουν την ομοιότητα μεταξύ των προφίλ δύο ατόμων. Οι παράγοντες που δημιουργούνται από την ανάλυση παραγόντων αναπαριστούν ομάδες ατόμων με παρόμοια προφίλ προσωπικότητας.

Η ανάλυση παραγόντων δεν κατατάσσει τα άτομα μόνο σε ένα τύπο αλλά καθορίζει το βαθμό ομοιότητας του κάθε ατόμου σε κάθε τύπο. Έτσι οι τύποι που εξάγονται μέσα από την ανάλυση παραγόντων θεωρούνται πρωτότυπες κατηγορίες, που δεν έχουν όμως σαφή όρια. Η πιο απλή διαδικασία κατάταξης των ατόμων σε ένα τύπο λαμβάνει υπόψη τη μεγαλύτερη τιμή που σημειώνεται σε ένα τύπο.

Όμως αυτή η διαδικασία κατάταξης μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα, επειδή υπάρχουν άτομα με μικρή τιμή σε όλους τους τύπους ή υψηλή τιμή σε περισσότερο από έναν τύπο. Έτσι δύο λύσεις υπάρχουν: ή να αυξήσουμε την ομοιογένεια μέσα στον ίδιο τον τύπο, κατατάσσοντας σε κάθε τύπο μόνο τις «ξεκάθαρες» περιπτώσεις οπότε υπάρχει «ακρίβεια προσέγγισης» ή να περιορίσουμε τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των τύπων, ενισχύοντας το μέγεθος του δείγματος. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη διαδικασία κατάταξης για δύο λόγους. Πρώτον ο αριθμός του δείγματος είναι πολύ μικρός, για να λάβουμε υπόψη μόνο τις καθαρές περιπτώσεις (Robins et al., in press). Ο δεύτερος λόγος επιλογής αυτής της διαδικασίας κατάταξης απορρέει από το σκοπό της έρευνας. Σκοπός της έρευνας δεν είναι η ανάπτυξη μιας τυπολογίας προσωπικότητας -

όπως αυτό επιτυγχάνεται με την ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis) -αλλά η περιγραφή συναισθηματικών κοινωνικών και γνωστικών χαρακτηριστικών μαθητών ηλικίας 9-12 χρόνων, όπου τα χαρακτηριστικά αυτά συνθέτουν τον έλεγχο και την ανθεκτικότητα του Εγώ. Έτσι θα σχηματιστεί προφίλ μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ.

Από την εξαγωγή τύπων που ανέδειξε η ανάλυση παραγόντων, λήφθηκαν υπόψη όχι μόνο τα χαρακτηριστικά που σημείωσαν τη μεγαλύτερη τιμή, αλλά και τα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά που σημείωσαν μεγάλη τιμή ώστε να σχηματιστεί μια πλήρης εικόνα του κάθε τύπου.

## 7.0. Συμπεράσματα

Η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί τη δυσκολότερη και την πιο επίπονη μαθησιακή δραστηριότητα, αφού ο γραπτός λόγος αφορά όλα τα μαθήματα. Όμως η παραγωγή του γραπτού λόγου αποδεικνύεται ακόμα δυσκολότερη δραστηριότητα. Η δυσκολία έγκειται στην αδυναμία των μαθητών να παραγάγουν ιδέες, στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην έκφραση αυτών των ιδεών πάνω στο χαρτί, ώστε το θέμα να είναι ισομερώς ανεπτυγμένο. Η δυσκολία αυτή συνοδεύεται από τις λιγότες ιδέες, το φτωχό λεξιλόγιο και τη δυσκολία δόμησης προτάσεων που να περικλείουν αυτόνομα νοήματα.

Οι μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ τάξης αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, συγκριτικά με τους μαθητές της Δ΄ τάξης. Οι μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων παρουσιάζουν μεγαλύτερη γλωσσική ανάπτυξη και διαθέτουν πλουσιότερο λεξιλόγιο συγκριτικά με τους μαθητές της Δ΄ τάξης. Όμως, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχεδιασμό, στην οργάνωση των ιδεών και στην ισομερή ανάπτυξη του θέματος, αφορά την πλειοψηφία των μαθητών ανεξάρτητα από τάξη.

Τα κορίτσια αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου και έχουν μεγαλύτερη γλωσσική ανάπτυξη συγκριτικά με τα αγόρια. Ίσως αυτό οφείλεται σε βιολογικούς και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο εγκέφαλος των κοριτσιών ωριμάζει νωρίτερα και γρηγορότερα από των αγοριών και τα κορίτσια είναι περισσότερο εκτεθειμένα σε γλωσσικά ερεθίσματα.

Η κατανόηση του γραπτού λόγου προϋποθέτει ενεργοποίηση ανώτερων διανοητικών λειτουργιών, ανάλυση, σύνθεση και κρίση του κειμένου (Βάμβουκας, 1984, Ματσαγγούρας, 2001, 2002). Η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί παραγωγή και οργάνωση ιδεών, σχεδιασμό, προγραμματισμό, έλεγχο και αξιολόγηση του γραπτού κειμένου, καθώς και στρατηγικές ώστε να μετατραπούν οι ιδέες και οι σκέψεις σε γραπτό λόγο. Χρειάζεται προγραμματισμός, αυτοσυγκέντρωση και προσοχή κατά τη διάρκεια της γραπτής δραστηριότητας, κίνητρα για να επιδείξει ενδιαφέρον και καταβολή προσπάθειας ιδιαίτερα στις περιπτώσεις αποτυχίας.

Οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, έχουν κατακτηθεί από μαθητές που μπορούν να ρυθμίσουν το συναίσθημα τους και τη συμπεριφορά τους, χωρίς να ασκούν πίεση και υπερέλεγχο στον

εαυτό τους ακόμα και σε αγχογόνες καταστάσεις, που μπορούν να αντέξουν την αποτυχία και να καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου τους.

Οι μαθητές αυτοί που έχουν αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες έχουν περιγραφεί ως άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ (τύπος I) και μπορούν περισσότερο από τους υπόλοιπους μαθητές – χρησιμοποιώντας γνωστικές και συναισθηματικές στρατηγικές ελέγχου – να αντεπεξέλθουν ευκολότερα στις δυσκολίες που έχει η μάθηση του γραπτού λόγου και να παρουσιάσουν μεγαλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Η υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ ρυθμίζει τα επίπεδα ελέγχου του Εγώ, χωρίς να υπερελέγχονται ή να υποελέγχονται συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορά.

Οι μαθητές με υπερβολικό έλεγχο ή υποέλεγχο συναισθημάτων σκέψεων και συμπεριφοράς παρουσιάζουν αδυναμίες στο γραπτό λόγο, αλλά ιδιαίτερα στην παραγωγή και καταγραφή των ιδεών, των σκέψεων και των συναισθημάτων τους πάνω στο χαρτί. Οι αδυναμίες αυτές είναι μεγαλύτερες ανάλογα με το επίπεδο ανθεκτικότητας του Εγώ. Όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο της ανθεκτικότητας του Εγώ, τόσο οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο είναι μεγαλύτερες είτε οι μαθητές αυτοί υπερελέγχουν ή υποελέγχουν τη συμπεριφορά τους. Τα επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ ρυθμίζουν την έκφραση των παρορμήσεων προς την κατεύθυνση του υπερελέγχου ή προς την κατεύθυνση του υποελέγχου.

Εφόσον λοιπόν τα υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ εμπεριέχουν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τους μαθητές που έχουν θετική τιμή στον τύπο I, τα χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ, δεν εμπεριέχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες. Μάλιστα, όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο ανθεκτικότητας του Εγώ, τόσο πιο πολλές και μεγαλύτερες είναι οι αδυναμίες στο μεταγνωστικό τομέα.

Στον τύπο II οι ελλιπείς γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες είναι αποτέλεσμα των δυσκολιών έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, της απόσυρσης τους από συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Οι ελλιπείς αυτές δεξιότητες χαρακτηρίζουν περισσότερο την ομάδα Β παρά την ομάδα Α του τύπου II. Η ομάδα Α του τύπου II αν και χαρακτηρίζεται από υπερβολικό έλεγχο του Εγώ, τα επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα. Αυτά τα μέτρια επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ αντανakλούν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που δεν είναι όμως σε μεγάλο βαθμό ανεπτυγμένες, σε αντίθεση με την ομάδα Β του ίδιου τύπου όπου τα επίπεδα

ανθεκτικότητας του Εγώ βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Οι μαθητές αυτοί έχουν ελλιπείς γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Στον τύπο III οι ελλιπείς γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ελέγχου των παρορμήσεων, της ανησυχίας, της έλλειψης συγκέντρωσης προσοχής. Οι ελλιπείς δεξιότητες χαρακτηρίζουν περισσότερο την ομάδα Β παρά την ομάδα Α του τύπου III. Η ομάδα Α του τύπου III, αν και χαρακτηρίζεται από έλλειψη ελέγχου του Εγώ, τα επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα. Αυτά τα μέτρια επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ αντανακλούν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που δεν είναι όμως σε μεγάλο βαθμό ανεπτυγμένες, σε αντίθεση με την ομάδα Β του ίδιου τύπου, όπου τα επίπεδα της ανθεκτικότητας του Εγώ βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

<i>Τύπος I</i>	<i>Τύπος II</i>	<i>Τύπος III</i>
1. Υψηλούς στόχους	1. Ευγένεια και ζεστασιά	1. Εξωτερίκευση συναισθημάτων
2. Δημιουργικότητα	2. Νοιάζεται τους άλλους	2. Εξωστρέφεια
3. Ολοκλήρωση έργου	3. Δίνει και μοιράζεται	3. Ενεργητικότητα
4. Προσεκτικότητα και συγκέντρωση προσοχής	4. Καλές σχέσεις με άλλους	4. Άσκηση
5. Αυτοπεποίθηση	5. Υπακοή	5. Γρήγορος τρόπος αντίδρασης
6. Επιδεξιότητα	6. Συνεργασία	6. Αίσθηση του χιούμορ
7. Ευφυΐα	7. Εμπνέει συμπάθεια	7. Συζητάει για δυσάρεστα βιώματα
8. Ενδιαφέρον άτομο	8. Ηρεμία	8. Ομιλητικότητα
9. Αποφασιστικότητα	9. Δημοτικότητα	9. Ανάκαμψη μετά από δυσάρεστη εμπειρία
10. Διεκδικητική συμπεριφορά	10. Αίσθηση του δικαίου	10. Υποστηρίζει τον εαυτό του
11. Αξιόπιστος	11. Είναι ευχάριστος	11. Δυσκολία αναβολής ικανοποίησης
12. Ανεξαρτησία και αυτονομία	12. Ενσυναίσθηση	12. Καλός συντονισμός κινήσεων
13. Απορρόφηση σε έργο	13. Σκέψη πριν από πράξεις και λόγο.	13. Ανησυχία και έντονη κινητικότητα
14. Ωριμότητα σκέψης	14. Καλές φιλίες	14. Ισχυρογνωμοσύνη
15. Προγραμματισμός/ενεργοποιεί τη διαδικασία της σκέψης	15. Προστατευτικότητα	15. Ενασχόληση με μοναχικές δραστηριότητες
16. Λεκτική ευχέρεια	16. Ανάγκη για απτική επαφή	16. Περηφάνια για τις δραστηριότητες του
17. Καθαριότητα και τάξη	17. Παραίτηση και υποχωρητικότητα σε συνθήκες διαφωνίας ή σύγκρουσης	17. Επιθετικότητα
18. Άνοιγμα προς τις εμπειρίες	18. Φόβος για πέσιμο	18. Αυταρχικότητα
19. Κριτική ικανότητα	19. Χρειάζεται βοήθεια και συμβουλές	19. Πειράζει και ενοχλεί τους άλλους
	20. Φαντασία	20. Προβολή εαυτού
	21. Μιμείται	21. Εκνευρισμός σε αβέβαιες καταστάσεις
	22. Δυσκολία συναισθηματικής έκφρασης	22. Έλλειψη ορίων
	23. Παραίτηση και υποχωρητικότητα σε πιεστικές καταστάσεις	23. Ανταγωνισμός
	24. Ντροπαλότητα	
	25. Συγκράτηση σκέψεων και συναισθημάτων	
	26. Προτιμά το μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας	
	27. Νιώθει ενοχές	

Πίνακας 28: Θετικά χαρακτηριστικά ανά τύπο

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Χαμηλή αυτοεκτίμηση</li> <li>2. Αυτοπεποίθηση</li> <li>3. Δυσκολία λήψης απόφασης</li> <li>4. Ονειροπόληση</li> <li>5. Πληγώνεται στην κριτική των άλλων</li> <li>6. Ιδιόρρυθμος τρόπος σκέψης</li> <li>7. Μιμείται</li> <li>8. Χρειάζεται βοήθεια και συμβουλές</li> <li>9. Ψυχαναγκαστική συμπεριφορά</li> <li>10. Διαφορετικότητα ως προς την εμφάνιση</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Επιθετικότητα</li> <li>2. Αυταρχικότητα</li> <li>3. Προσπάθεια εκμετάλλευσης</li> <li>4. Ισχυρογνωμοσύνη</li> <li>5. Έλλειψη ορίων</li> <li>6. Προβολή πράξεων του στους άλλους</li> <li>7. Έλλειψη εμπιστοσύνης στους άλλους</li> <li>8. Δυσκολία αναβολής ικανοποίησης</li> <li>9. Μαλαγάνας / εμπαίζει τους άλλους</li> <li>10. Ζήλια και φθόνος</li> <li>11. Ανωριμότητα σε δύσκολες καταστάσεις</li> <li>12. Εκνευρισμός απέναντι σε μικροπροβλήματα</li> <li>13. Έλλειψη συγκράτησης συναισθημάτων</li> <li>14. Εκνευρισμός σε καταστάσεις αβεβαιότητας</li> <li>15. Πειράζει και ενοχλεί τους άλλους</li> <li>16. Δεν έχει σταθερές φιλίες.</li> <li>17. Κλαψουρίζει ή κατσουφιάζει</li> <li>18. Ανησυχία και έντονη κινητικότητα</li> <li>19. Ακατάλληλο συναίσθημα</li> <li>20. Απότομη αλλαγή διάθεσης</li> <li>21. Μεγέθυνση και υπερβολή</li> <li>22. Κριτική ικανότητα</li> <li>23. Ανταγωνισμός</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Συγκράτηση σκέψεων και συναισθημάτων</li> <li>2. Ντροπαλότητα</li> <li>3. Δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων</li> <li>4. Παραίτηση και υποχωρητικότητα σε πειστικές καταστάσεις</li> <li>5. Αποδιοργανώνεται σε πειστικές καταστάσεις</li> <li>6. Αγωνία και φόβος</li> <li>7. Ακίνητοποιείται στις δύσκολες καταστάσεις</li> <li>8. Ανησυχεί για μεγάλο χρονικό διάστημα για διάφορα πράγματα</li> <li>9. Παραίτηση και υποχωρητικότητα σε συγκρούσεις ή διαφωνίες</li> <li>10. Φόβος για πέσιμο</li> <li>11. Νιώθει ενοχές</li> <li>12. Κλαίει εύκολα</li> <li>13. Προγραμματισμός / ενεργοποιεί τη διαδικασία της σκέψης</li> <li>14. Υπακοή</li> <li>15. Προσεκτικότητα και συγκέντρωση προσοχής</li> <li>16. Σκέψη πριν από πράξεις ή λόγο</li> </ol>
--	--	---

Πίνακας 29: Αρνητικά χαρακτηριστικά ανά τύπο.



## 7.1. Τύπος I: Χαρακτηριστικά μαθητών με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ

Οι μαθητές αυτοί έχουν αναπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες. Είναι δημιουργικοί σε όλες τους τις δραστηριότητες και ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν. Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων είναι μεταγνωστική δεξιότητα (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997, Ματσαγγούρας, 2002), όπως επίσης και ο προγραμματισμός που θεωρείται επιμέρους πλευρά του μεταγνωστικού τομέα (Ματσαγγούρας, 2002). Οι μαθητές αυτοί προγραμματίζουν τις ενέργειες τους, σκέφτονται πριν κάνουν κάτι ή πριν πουν κάτι χωρίς όμως να γίνονται υπερβολικοί. Ο προγραμματισμός και η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας απαιτεί επιμονή, υπομονή, (Ματσαγγούρας, 2002, Eccles, Wigfield, Sciefele, 1998), έλεγχο των άμεσων παρορμήσεων με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ματαιώσεων και των εμποδίων που είναι μέρος των σχολικών δραστηριοτήτων. Η υπομονή και επιμονή έχουν θεωρηθεί θεμελιώδεις ικανότητες, για να τα καταφέρουν οι μαθητές στο σχολείο, αλλά και να γίνουν οι σημερινοί μαθητές, αυριανοί, καλοί πολίτες.

Για την επίτευξη μιας δραστηριότητας απαιτείται χρήση στρατηγικών (Κυριαζή Σπαντιδάκης, 2001), συναισθηματικών και γνωστικών στρατηγικών ελέγχου, στρατηγικές ελέγχου των κινήτρων και του περιβάλλοντος (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997α, Eccles, Wigfield, Sciefele, 1998). Οι μαθητές με θετική τιμή στον τύπο I χρησιμοποιούν όλες αυτές τις στρατηγικές που θεωρούνται αναγκαίες για τη μάθηση και γενικότερα για τη σχολική επίδοση.

Οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται ως «αυτορρυθμιζόμενοι» και οι διαδικασίες αυτορρύθμισης προάγουν τη μάθηση και την επίδοση, επηρεάζουν τη συγκέντρωση προσοχής και κατευθύνουν την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής όταν αντιμετωπίζει γεγονότα ή καταστάσεις, που αποσπούν την προσοχή, είτε αυτά προέρχονται από το περιβάλλον, π.χ., διακόσμηση, θόρυβος, είτε από τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, π.χ., τσακώθηκε με ένα συμμαθητή του στο διάλειμμα και

Έτσι αυτές οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που έχουν κατακτήσει σε συνδυασμό με την ωριμότητα που είναι απόρροια της ανάπτυξης του Εγώ και της επιτυχούς μετάβασης των σταδίων που απαιτεί η ωρίμανση του Εγώ (Erikson, 1968), τους δίνει το προβάδισμα στη σχολική επίδοση, η οποία φαίνεται να είναι αρκετά υψηλή (Hart, Hofmann, Edellstein, and Keller 1997, στο Robins et al., in press). Η υψηλή ευφύια (Robins et al, 1996, Robins, John, Caspi, in press) η ευχέρεια λόγου (Mischel, & Shoda,

Peake, 1988, Robins et al, 1996), η προσεκτικότητα τους, η συγκέντρωση προσοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες, η απορρόφηση τους χωρίς διάσπαση προσοχής ή ονειροπόλησης έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή επίδοση στα τεστ γραπτού λόγου, η οποία είναι απόρροια των γνωστικών και μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων.

Οι μαθητές αυτοί που χαρακτηρίζονται με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ και με μέτριο επίπεδο ελέγχου του Εγώ, διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες που συνδέονται με τις απαιτήσεις του σχολείου και σημειώνουν σχολική πρόοδο (Robins, John, Caspi in press). Το μέτριο επίπεδο ελέγχου έχει συνδεθεί με γνωστικές ικανότητες όπως αναβολή ικανοποίησης, επιμονή, εστίαση προσοχής (Funder & Block, 1989, Mischel, & Shoda, Peake, 1988).

Οι προεξέχουσες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες εμπεριέχουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές αυτοί είναι ανοιχτοί στις εμπειρίες και τους αρέσουν οι καινοτομίες. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες και η ολοκλήρωση τους δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης και τους γεμίζει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Είναι σίγουροι για τον εαυτό τους και παίρνουν σταθερές αποφάσεις. Είναι αυτόνομοι, ανεξάρτητοι και δε μιμούνται άλλους τους ανθρώπους που σέβονται ούτε ζητούν βοήθεια από τους μεγαλύτερους τους, όταν δυσκολεύονται στις προσπάθειες που καταβάλλουν. Σε δύσκολες και πιεστικές καταστάσεις μπορούν και αντεπεξέρχονται χωρίς την παρουσία ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Robins & John, Caspi & Moffitt, Stouthamer-Loeber, 1996).

Οι μαθητές αυτοί είναι δημοφιλείς, ευγενικοί, ζεστοί και συνεργάσιμοι με τους άλλους ανθρώπους. Έχουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και είναι σχετικά χαλαροί και ήρεμοι. Οι μαθητές αυτοί έχουν αναπτυγμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, αλλά οι γνωστικές δεξιότητες είναι αυτές που προεξέχουν.

Φαίνεται ότι η ανεξαρτησία και η αυτονομία και όχι η εξάρτηση από άλλους είναι το χαρακτηριστικό που ρυθμίζει τη συμπεριφορά τους. Όμως οι δευτερεύουσες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες προσδίδουν ιδιαίτερο νόημα αφού συμπληρώνουν τις γνωστικές. Αν δεν είχαν αναπτύξει δεξιότητες στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, τότε δε θα γινόταν λόγος για αυτορυθμιζόμενους μαθητές αλλά για μαθητές «ψυχικά κλειδωμένους» οι οποίοι έχουν αναπτύξει το νοητικό τομέα εις βάρος του συναισθηματικού και κοινωνικού τομέα.

## 7.2. Τύπος II: Χαρακτηριστικά μαθητών με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ.

Ο τύπος αυτός περιλαμβάνει δύο ομάδες μαθητών: Μαθητές με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ και μέτριο επίπεδο ανθεκτικότητας του Εγώ (Ομάδα Α) και μαθητές με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ και με ευθραυστότητα του Εγώ (ομάδα Β).

### *Χαρακτηριστικά μαθητών Ομάδας Α του τύπου II*

Στην ομάδα αυτή κατατάσσονται μαθητές που έχουν σημειώσει θετική τιμή στον παράγοντα I και II. Οι μαθητές αυτοί είναι πολύ κοινωνικοί, ζεστοί, ευγενικοί, φιλικοί, που νοιάζονται πολύ τους άλλους ανθρώπους. Το κοινωνικό στοιχείο είναι πολύ ανεπτυγμένο στην ομάδα αυτή και συνυπάρχει με τη σχετική απουσία άγχους, την ηρεμία, την ενσυναίσθηση και τη συμμόρφωση (Block, & Block, 1980). Ίσως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλά κορίτσια κατατάσσονται σε αυτό τον τύπο και πιθανόν να αντανακλά διαπολιτισμικές διαφορές. Η ελληνική κοινωνία καλλιεργεί τη ζεστασιά, και την κοινωνικότητα, αλλά και την υποχωρητικότητα, τον έλεγχο, τη συμμόρφωση και την υπακοή περισσότερο στα κορίτσια από ότι στα αγόρια, γεγονός που ενισχύεται από τα προεξέχοντα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτού του τύπου (υποχωρητικότητα, υπερβολική συγκράτηση συνασθημάτων, αντιπάθεια στις διαφωνίες, υπακοή).

Οι μαθητές της ομάδας αυτής στηρίζονται στους άλλους και γενικά θέλουν να είναι αποδεκτοί. Γι αυτό προσπαθούν να ευχαριστούν πολύ τους άλλους ανθρώπους, είναι προστατευτικοί και συμφωνούν με τους άλλους για να είναι ευχάριστοι.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που αξίζει να σημειωθεί είναι η υπερβολική αναβολή ικανοποίησης. Η υπερβολική αναβολή ικανοποίησης είναι ενσωματωμένη στη δομή του ελέγχου του Εγώ, έχει χαρακτηριστεί ως υπερβολικός έλεγχος του Εγώ και συμβάλλει στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών (Block & Block, 1980). Για αυτό οι μαθητές του τύπου αυτού δεν επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά, ζήλεια, ούτε είναι αυταρχικοί, ισχυρογνώμονες, καιροσκόποι, καχύποπτοι, κατακριτές των άλλων και δεν ξεφεύγουν ποτέ από τα όρια.

Είναι υπομονετικοί, ήσυχoi και καθόλου ανταγωνιστικοί (Robins & John, Caspi & Moffitt, Stouthamer-Loeber, 1996). Οι μαθητές της ομάδας αυτής έχουν μερικά κοινά χαρακτηριστικά με τον τύπο I, είναι όμως δευτερεύοντα. Αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά αντανακλούν την ύπαρξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που δεν είναι

επαρκώς ανεπτυγμένες. Οι μαθητές της ομάδας αυτής θέτουν στόχους, είναι δημιουργικοί μπορούν να συγκεντρώνονται, να προγραμματίζουν τις ενέργειες τους, να απορροφώνται σε μαθησιακές δραστηριότητες. Όμως οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες δεν προεξέχουν και ίσως είναι αποτέλεσμα του υπερβολικού ελέγχου του Εγώ ή του υπερελέγχου των παρορμήσεων τους.

#### *Χαρακτηριστικά μαθητών Ομάδας Β του τύπου II*

Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει λίγους μαθητές που έχουν σημειώσει θετική τιμή μόνο στον τύπο II, ενώ στις άλλους τύπους έχουν σημειώσει αρνητική τιμή. Τα θετικά χαρακτηριστικά εντοπίζονται μόνο στον τύπο II και ο χαμηλός συντελεστής βαρύτητας οφείλεται στο μικρό αριθμό του δείγματος. Βέβαια δεν είναι δυνατόν, από τους 90 μαθητές του δείγματος η ομάδα Β που είναι δυσπροσαρμοστική προς το Εγώ να περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό μαθητών.

Οι μαθητές αυτοί είναι πολύ συγκρατημένοι, προσέχουν να μη χτυπήσουν, δυσκολεύονται να εκφραστούν. Σε πιεστικές καταστάσεις παραιτούνται και υποχωρούν και ζητούν συχνά βοήθεια από τους μεγαλύτερους τους.

Είναι ντροπαλοί, νιώθουν ενοχές και εύκολα κατηγορούν τον εαυτό τους. Προσπαθούν να μιμηθούν τους ανθρώπους που θαυμάζουν και σέβονται.

Φαίνεται ότι οι μαθητές αυτοί δεν έχουν αναπτύξει τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτεί η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο συναισθηματικό τομέα δεν αφήνει περιθώρια κινητοποίησης στη μάθηση, συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες.

Η ύπαρξη της ομάδας Β του τύπου II με προβλήματα στην προσαρμογή και με πολύ χαμηλές επιδόσεις, έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη μη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε όλες τις μεταβλητές του γραπτού λόγου, παρόλο που οι περισσότεροι μαθητές στον τύπο II έχουν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και δεν έχουν τόσο χαμηλές επιδόσεις στα τεστ γραπτού λόγου.

### 7.3. Τύπος III: Χαρακτηριστικά μαθητών με έλλειψη ελέγχου του Εγώ.

Ο τύπος αυτός περιλαμβάνει δύο ομάδες μαθητών: Μαθητές με έλλειψη ελέγχου και μέτριο επίπεδο ανθεκτικότητας του Εγώ (Ομάδα Α) και μαθητές με έλλειψη ελέγχου και με ευθραυστότητα του Εγώ (ομάδα Β).

#### *Χαρακτηριστικά μαθητών Ομάδας Α τύπου III*

Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει μαθητές που έχουν σημειώσει θετική τιμή στον παράγοντα Ι και στον παράγοντα ΙΙΙ. Οι μαθητές αυτοί εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, και θυμώνουν εύκολα. Έχουν χιούμορ, είναι ενεργητικοί, ανήσυχοι, ανυπάκουοι, και δυσκολεύονται να καθίσουν ήσυχα. Είναι γρήγοροι στις αντιδράσεις τους, κινητικοί, ομιλητικοί, ισχυρογνώμονες, αλλά διεκδικητικοί, δεν παραιτούνται εύκολα από ό,τι επιδιώκουν, υποστηρίζουν τον εαυτό τους και δεν υποχωρούν στις διαφωνίες με τους άλλους. Δεν μπορούν να αναβάλουν τις επιθυμίες τους, έχουν χαμηλή εικόνα για τον εαυτό τους και νιώθουν ότι δεν αξίζουν.

Δεν είναι καθόλου ντροπαλοί και δε συγκρατούν καθόλου σκέψεις και συναισθήματα. Δεν έχουν αγωνία και δε φοβούνται, αλλά δεν προγραμματίζουν και δεν σκέφτονται τα λόγια τους και τις ενέργειες τους.

#### *Χαρακτηριστικά μαθητών Ομάδας Β τύπου III*

Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει μαθητές που έχουν σημειώσει θετική τιμή στον παράγοντα ΙΙΙ και αρνητική τιμή στον παράγοντα Ι και ΙΙ. Τα θετικά χαρακτηριστικά εντοπίζονται μόνο στον τύπο ΙΙΙ και ο χαμηλός συντελεστής βαρύτητας οφείλεται στο μικρό αριθμό του δείγματος, όμοια και με την ομάδα Β του τύπου ΙΙ.

Οι μαθητές αυτοί έχουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Είναι επιθετικοί και αυταρχικοί. Πειράζουν και ενοχλούν τα άλλα παιδιά, προσπαθούν να είναι το επίκεντρο της προσοχής, ανταγωνίζονται τους άλλους, εκνευρίζονται όταν βρίσκονται μπροστά σε αβέβαιες καταστάσεις και που υπερηφανεύονται για τις ενέργειες τους.

Οι μαθητές της ομάδας αυτής μοιράζονται χαρακτηριστικά της ομάδας A, που δεν έχουν σχέση με γνωστικές δεξιότητες, αλλά με επιμονή και διεκδικητική συμπεριφορά.

Στον τύπο III επίσης υπάρχουν δυο ομάδες και δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του τύπου III και των επιδόσεων στις μεταβλητές του γραπτού λόγου. Πιθανόν η ομάδα A να έχει καλές επιδόσεις στην κατανόηση και στο γραπτό λόγο, όμως η ύπαρξη της ομάδας B με μειωμένες επιδόσεις έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη μη στατιστικά σημαντικών διαφορών.

Η ομάδα B του τύπου II και III που περιλαμβάνει μαθητές με ευθραυστότητα του Εγώ, δεν έχει αναπτύξει το θέμα επαρκώς και παρουσιάζει προβλήματα ελέγχου και ρύθμισης των διαδικασιών που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές αυτοί δε μπορούν να αποφασίσουν σε ποια σημεία πρέπει να εστιάσουν, ποια θεματική ενότητα πρέπει να αναπτυχθεί περισσότερο κ.τ.λ. Για τη λειτουργία της διαδικασίας αυτής απαιτείται συνειδητός έλεγχος όλων αυτών των γνωστικών διαδικασιών, έλεγχος που συνδέεται με τη ρύθμιση των παρορμήσεων. Η ρύθμιση των παρορμήσεων έχει επιπτώσεις στο γνωστικό τομέα και στη χρήση γνωστικών στρατηγικών. Επομένως, συναισθηματικά στοιχεία δόμησης της προσωπικότητας, στοιχεία που συνδέονται με την ανάπτυξη του Εγώ και επιδρούν στις γνωστικές λειτουργίες, επομένως στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, υπεισέρχονται στην παραγωγή γραπτού λόγου και επηρεάζουν την ποιότητα και ανάπτυξη του. Ο μαθητής που αντιμετωπίζει προβλήματα στον έλεγχο των παρορμήσεων, είτε με τη μορφή του υπερελέγχου, είτε με τη μορφή της έλλειψης ελέγχου των παρορμήσεων, πώς θα μπορέσει να ρυθμίσει όλες αυτές τις γνωστικές διαδικασίες και να αποδώσει σε γραπτή μορφή τις ιδέες του;

#### 7.4. Σύγκριση θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών των τριών τύπων

Οι μαθητές της ομάδας A αυτού του τύπου II μοιράζονται μερικά θετικά χαρακτηριστικά με τους μαθητές του τύπου I, ενώ οι μαθητές της ομάδας B είναι πιο επιρρεπείς στην εσωτερίκευση προβλημάτων (Robins, John, Caspi, in press) και δε μοιράζονται χαρακτηριστικά με καμία άλλη ομάδα ή τύπο. Τα θετικά χαρακτηριστικά που προεξέχουν στον τύπο II και είναι δευτερεύοντα θετικά στον τύπο I είναι η αξιοπιστία και η εμπιστοσύνη που εμπνέει ο μαθητής στους άλλους, η ωριμότητα σκέψης, η καθαριότητα και η τάξη, ο προγραμματισμός και η προσεκτικότητα. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που

έχουν σχέση με τον έλεγχο του Εγώ (ικανοποιητικό επίπεδο ελέγχου του Εγώ για τους μαθητές του τύπου I, αλλά υπερβολικός έλεγχος του Εγώ για τους μαθητές της ομάδας A του τύπου II). Δεν πρόκειται για χαρακτηριστικά που συνδέονται με την υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ, π.χ., ανεξαρτησία, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα του μαθητή να αντεπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις. Γενικότερα οι μαθητές του τύπου II χαρακτηρίζονται από υπερβολικό έλεγχο του Εγώ που είναι προσαρμοστικός στην ομάδα A και δυσπροσαρμοστικός στην ομάδα B (Kremen, & Block, 1998). Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά της ομάδας A του τύπου II φαίνεται να ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ, αλλά με ανθεκτικότητα του Εγώ (resilients Overcontrollers), ενώ τα χαρακτηριστικά της ομάδας B φαίνεται να ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ αλλά με ευθραυστότητα του Εγώ (Brittle Overcontrollers) (Block, Block, 1980) (βλ. πίνακα. 2).

Οι μαθητές του τύπου III έχουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του τύπου I. Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αφορούν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά την αποφασιστικότητα και τη διεκδικητική συμπεριφορά. Η αποφασιστικότητα και η διεκδικητική συμπεριφορά όταν δεν συνυπάρχει με ανεπτυγμένες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους.

Τα χαρακτηριστικά του τύπου I, της ομάδας B του τύπου II και της ομάδας B του τύπου III έχουν βρεθεί σε πολλές έρευνες με διαφορετική ηλικία στο δείγμα της έρευνας (Robins, John, Caspi, in press). Σε αυτή την έρευνα αναγνωρίζονται τρεις τύποι αγοριών ηλικίας 12-13 χρόνων: α) παιδιά με ανθεκτικότητα του Εγώ (Resilients). Τα παιδιά αυτά είναι ανεξάρτητα, έχουν αυτοπεποίθηση, λεκτική ευχέρεια και ικανότητα συγκέντρωσης σε έργα, β) παιδιά με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ (Overcontrollers). Τα παιδιά αυτά είναι ντροπαλά, ήσυχα αγχώδη και εξαρτημένα, γ) παιδιά με έλλειψη ελέγχου του Εγώ (Undercontrollers) Τα παιδιά αυτά είναι παρορμητικά, επίμονα, ισχυρογνώμονα, πεισματάρικα και πολύ ενεργητικά. Τα παιδιά του τύπου II και III αναπαριστούν διαφορετική συμπεριφορά και αντανakλούν προβλήματα στην προσαρμογή τους στο περιβάλλον που ζουν (Robins, John, Caspi, in press).

Στην παρούσα έρευνα, η ομάδα A του τύπου II και η ομάδα A του τύπου III δεν παρουσιάζει προβλήματα στην προσαρμογή. Οι μαθητές της ομάδας A του τύπου II είναι πολύ κοινωνικοί, φιλικοί και συνεργάσιμοι. Δεν είναι ανεξάρτητοι, και αυτόνομοι, αλλά στηρίζονται στους άλλους και προσπαθούν να τους ευχαριστούν. Είναι αρκετά συγκρατημένοι και δεν εκφράζουν εύκολα σκέψεις και συναισθήματα. Έχουν γνωστικές

δεξιότητες, όμως αυτές δεν προεξέχουν. Ίσως επειδή θέλουν να είναι αξιαγάπητοι και επειδή πιέζουν τον εαυτό τους διαβάζουν περισσότερο και έχουν καλές επιδόσεις.

Ομοίως και η ομάδα Α του τύπου ΙΙΙ δεν παρουσιάζει προβλήματα στην προσαρμογή. Οι μαθητές της ομάδας Α του τύπου ΙΙΙ είναι πολύ ανοιχτοί, δραστήριοι, γεμάτοι ενέργεια, επίμονοι και γρήγοροι στις αντιδράσεις τους. Εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα, έχουν χιούμορ, αλλά θυμώνουν εύκολα, είναι ανήσυχοι και δεν αντιμετωπίζουν την αναβολή ικανοποίησης.

Συμπερασματικά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο έλεγχος του Εγώ συνδυαζόμενος με χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ έχει σημαντικές επιπτώσεις στις γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Οι δύο ομάδες Β του τύπου ΙΙ και του τύπου ΙΙΙ χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας του Εγώ. Ο έλεγχος του Εγώ στην περίπτωση του τύπου ΙΙ γίνεται υπερβολικός έλεγχος και οδηγεί το επίπεδο δυσπροσαρμογής προς τα μέσα, ενώ στην περίπτωση του τύπου ΙΙΙ υπάρχει έλλειψη ελέγχου και οδηγεί το επίπεδο δυσπροσαρμογής προς τα έξω. (Robins, et al., 1996).

Τα αρνητικά χαρακτηριστικά του τύπου Ι αναφέρονται στην εικόνα εαυτού, στην αυτοαξιολόγηση, στη σταθερή λήψη αποφάσεων, στον τρόπο θέασης των καταστάσεων. Αντίθετα τα αρνητικά χαρακτηριστικά του τύπου ΙΙ αναφέρονται στις σχέσεις του μαθητή με άλλα άτομα, στις αξίες και σε αποδεκτά κοινωνικούς κανόνες. Η επιθετικότητα, η αυταρχικότητα, η εκμετάλλευση των άλλων, η ισχυρογνωμοσύνη, η έλλειψη ορίων, ο φθόνος είναι αρνητικά χαρακτηριστικά που δεν είναι αποδεκτά από την κοινωνία. Και οι μαθητές του τύπου Ι έχουν ως αρνητικά αυτά τα χαρακτηριστικά, όμως τα αρνητικά χαρακτηριστικά που τους διακρίνουν αναφέρονται στον εαυτό.

Τα αρνητικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον τύπο ΙΙΙ αναφέρονται σε στοιχεία του χαρακτήρα τα οποία αντανακλούν τις σχέσεις με τους άλλους, τις ελλείψεις στο γνωστικό τομέα και τον τρόπο θέασης και αντιμετώπισης καταστάσεων.

## 7.5. Σύγκριση τριών τύπων με την έρευνα των Robins et al., (1996)

Οι τρεις τύποι μαθητών που ανέδειξε η παραγοντική ανάλυση είναι αναγνωρίσιμοι στο ελληνικό σχολείο και αποτελούν διαφορετικές συμπεριφορές μαθητών και μέσα και έξω από την τάξη. Τα χαρακτηριστικά του τύπου Ι επαληθεύονται σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο και από άλλες έρευνες (βλ. κεφ. 1.5.). Ο τύπος Ι –σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά



της έρευνας των Robins et al., (1996), διακρίνεται ως προς την αυτοπεποίθηση και τη λήψη αποφάσεων, την ωριμότητα, την αποφασιστικότητα και τη διεκδίκηση, τη λεκτική ευχέρεια, την εξυπνάδα, και την ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης. Στην ίδια έρευνα περιλαμβάνονται στον τύπο I και η επιμονή στη διεκδίκηση, η αίσθηση του χιούμορ, η εξωτερίκευση σκέψεων και συναισθημάτων και η ενεργητικότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά στην παρούσα έρευνα έχουν συντελεστή βαρύτητας στον τύπο III, αλλά κατατάσσονται στον τύπο I ως δευτερεύοντα θετικά χαρακτηριστικά.

Η διαφορά στη διαφορετική κατάταξη των χαρακτηριστικών αυτών ίσως να αντανακλά διαπολιτισμικές διαφορές, αφού οι δάσκαλοι αλλά και η ελληνική κοινωνία συνδέει την ενεργητικότητα και τη διεκδίκηση με την επιθετική συμπεριφορά. Περισσότερο πιθανό όμως φαίνεται να είναι το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας των Robins et al., (1996), αποτελείται μόνο από αγόρια και έτσι αυτά τα χαρακτηριστικά της επιμονής στη διεκδίκηση, της ενεργητικότητας και της εξωτερίκευσης σκέψεων και συναισθημάτων προσιδιάζουν περισσότερο σε αγόρια παρά σε κορίτσια.

Όσον αφορά την αίσθηση του χιούμορ, υπάρχει διττή εξήγηση. Οι δάσκαλοι πιθανόν να μην ανέχονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τη διακοπή από έναν μαθητή που μπορεί να εκφραστεί με χιούμορ γι αυτό που λέγεται εκείνη τη στιγμή ή να συγχέουν το χιούμορ με την «πλάκα» που κάνουν κάποιοι μαθητές για να διακόψουν το μάθημα και να γίνουν το επίκεντρο της προσοχής.

Τα αρνητικά χαρακτηριστικά του τύπου I στην έρευνα των Robins et al., (1996), είναι η χαμηλή εικόνα εαυτού, η συγκράτηση συναισθημάτων και σκέψεων και η δυσκολία έκφρασης, η έλλειψη αντοχής σε δύσκολες καταστάσεις, η απρόβλεπτη διάθεση, η ντροπαλότητα, η ευκολία εκνευρισμού, η ανώριμη συμπεριφορά, η ακινητοποίηση ή «πάγωμα» συμπεριφοράς σε πιεστικές καταστάσεις, το εύκολο κλάμα, και η υποχωρητική συμπεριφορά. Τα ίδια αυτά αρνητικά χαρακτηριστικά συναντώνται στην παρούσα έρευνα και στον τύπο I, αν και μερικά κατατάσσονται ως δευτερεύοντα αρνητικά χαρακτηριστικά.

Ο τύπος II περιλαμβάνει δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα διακρίνεται ως προς τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, την ευγένεια, τη συνεργασία, την καλοσύνη και την υπακοή. Συγκρίνοντας τον πίνακα με τα χαρακτηριστικά του τύπου II (βλ. πίνακα 3), παρατηρείται ότι ο τύπος II διακρίνεται ως προς α) τη συμπάθεια των ενηλίκων προς το άτομο αυτό β) την ευγένεια και τη ζεστασιά προς τους άλλους ανθρώπους, και γ) την έγνοια προς τους συνανθρώπους του και την αξιοπιστία. Ενυπάρχουν δηλαδή στον τύπο II και κοινωνικά χαρακτηριστικά, αλλά αυτά που τον διακρίνουν είναι η συγκράτηση σκέψεων και

συναισθημάτων, η δυσκολία έκφρασης τους και η ντροπαλότητα. Στην έρευνα των Robins et al., (1996), τα θετικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με την κοινωνική συμπεριφορά είναι αναμειγμένα με τη ντροπαλότητα, τη συγκράτηση, τη δυσκολία έκφρασης σκέψεων και συναισθηματικών καταστάσεων, την προτίμηση στο μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας και τον εκνευρισμό σε αμφιθυμικές καταστάσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά κατατάσσονται ως θετικά στην παρούσα έρευνα στον τύπο II, εκτός από το χαρακτηριστικό που αναφέρεται στην αξιοπιστία και τον εκνευρισμό σε αμφιθυμικές καταστάσεις. Το χαρακτηριστικό που αναφέρεται στην αξιοπιστία το μοιράζεται ο τύπος I με τον τύπο II εξαιτίας της έλλειψης μεγάλης διαφοράς του συντελεστή βαρύτητας. Το χαρακτηριστικό που αναφέρεται στον εκνευρισμό σε αμφιθυμικές καταστάσεις κατατάσσεται στον τύπο III, ως θετικό χαρακτηριστικό, που όμως δεν δικαιολογείται στην έρευνα των Robins et al., (1996), αφού ο εκνευρισμός αποτελεί στοιχείο εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς και κατατάσσεται στον τύπο III.

Ως προς τα αρνητικά χαρακτηριστικά, η έλλειψη επιθετικότητας, αυταρχικότητας, εκμετάλλευσης των άλλων, εμπαιγμού, προβολής είναι μερικά από τα προεξέχοντα αρνητικά χαρακτηριστικά του τύπου II αλλά και της παρούσας έρευνας. Άλλα αρνητικά χαρακτηριστικά του τύπου II που συγκλίνουν με την παρούσα έρευνα είναι η σύναψη μόνιμων φιλικών σχέσεων, η έλλειψη συνεχόμενης ομιλίας, η έλλειψη φθόνου και ζήλιας και η έλλειψη ανταγωνισμού. Μόνο το χαρακτηριστικό που αφορά την ευχέρεια λόγου, υπάρχει ως αρνητικό χαρακτηριστικό στον τύπο II, ενώ στην παρούσα έρευνα συναντάται ως θετικό χαρακτηριστικό στον ίδιο τύπο αλλά με μικρή τιμή (0,248) γι αυτό και δεν κατατάσσεται στον τύπο II.

Ενώ στην έρευνα των Robins et al (1996), υπάρχουν αναμειγμένα κοινωνικά και χαρακτηριστικά εσωτερίκευσης της συμπεριφοράς, στην παρούσα έρευνα διακρίνονται και χαρακτηρίζουν δυο ομάδες που ανήκουν στον ίδιο τύπο. Η μία ομάδα είναι πιο προσαρμοστική στη συμπεριφορά και στο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ η άλλη ομάδα έχει περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής. Στην έρευνα των Robins et al., (1996), γίνεται αντιληπτή ως μία ομάδα, ίσως εξαιτίας των διαπολιτισμικών διαφορών.

Στον τύπο III τα κοινά θετικά χαρακτηριστικά στην έρευνα των Robins et al., (1996) είναι η ισχυρογνωμοσύνη, η έλλειψη αναβολής ικανοποίησης, η προτίμηση σε κινητικές δραστηριότητες, η ευκολία έκφρασης θυμού, η έλλειψη ορίων και η προσπάθεια του ατόμου να είναι το επίκεντρο της προσοχής των άλλων.

Όσον αφορά τα κοινά αρνητικά χαρακτηριστικά του τύπου III των δύο ερευνών είναι ο προβληματισμός για τις συνέπειες που έχει μια συμπεριφορά, ο έγκαιρος προγραμματισμός και ότι «βουτάει τη γλώσσα στο μυαλό του» πριν κάνει ή πριν πει κάτι, η ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης, η υποχωρητική συμπεριφορά σε καταστάσεις διαφωνίας ή σύγκρουσης με άλλα άτομα, η ντροπαλότητα, η αίσθηση ενοχών, και η υπακοή.

## 7.6. Σύγκριση των τριών τύπων με την έρευνα των Block's (1980)

Η έρευνα των J. Block & J. Block, (1980) έχει συνεισφέρει στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. Πρόκειται για μια διαχρονική μελέτη, στην οποία πήραν μέρος 130 υποκείμενα στην ηλικία των 3, 4, 5, 7 και 11 χρόνων. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο “California Child Q-Set” ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη διερεύνηση των επιπέδων του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ. Η διαχρονική αυτή μελέτη έδειξε ότι: α) οι δείκτες του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ παραμένουν σταθεροί και δύσκολα αλλάζουν στη διάρκεια της ζωής και β) τα πρώτα δείγματα ελέγχου και ανθεκτικότητας του Εγώ εμφανίζονται από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, αλλά επηρεάζονται όμως από τους φορείς κοινωνικοποίησης.

Τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στην έλλειψη ελέγχου του Εγώ συγκριτικά με τον υπερβολικό έλεγχο του Εγώ ( $p<0,05$ ) στην ίδια έρευνα φάνηκε να είναι ίδια στην ηλικία των 3 και 4 χρόνων. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονταν από ενεργητικότητα, ανταγωνιστικότητα, αναζήτηση προσοχής, ζήλια, υπερβολική αντίδραση στη ματαίωση, διεκδίκηση, επιθετικότητα εκμετάλλευση. Ήταν λιγότερο υπάκουα, μεθοδικά, ανυποχώρητα και δε συμμορφώνονταν με τους κανόνες. Ήταν παιδιά ανώριμα, χωρίς αυτοέλεγχο σε σχέση με τα παιδιά με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσιδιάζουν με τα χαρακτηριστικά της έλλειψης ελέγχου του Εγώ.

Τα παιδιά με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ φάνηκε να είναι πιο ικανά να αντεπεξέρχονται σε καταστάσεις στρες, εξέφραζαν κατάλληλο συναίσθημα ανάλογα με τις συνθήκες, αυτοαποδοχή, αναζήτηση καινοτομιών, ευχέρεια στο λόγο, στηρίζονταν στις δικές τους δυνάμεις. Ήταν ικανά και δημιουργικά. Δεν επιδίωκαν τις συγκρούσεις, ήταν λιγότερο αγχώδη, καχύποπτα, σκυθρωπά και δε μιμούνταν άλλους. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσιδιάζουν με τα χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας του Εγώ.

Στην ίδια έρευνα όμως, διερευνήθηκε η υπόθεση της σχέσης του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ. Εξήχθησαν σταθερά πρότυπα συμπεριφοράς που κάνουν φανερή τη σχέση του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ (βλ. πίνακα 2). Η ομάδα των παιδιών με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ χωρίζεται σε δυο υποομάδες: η πρώτη υποομάδα έχει χαρακτηριστικά των παιδιών με ανθεκτικότητα του Εγώ αλλά διακρίνεται και από υπερβολική συμμόρφωση της συμπεριφοράς. Η παρουσία της ανθεκτικότητας του Εγώ έχει ως αποτέλεσμα υψηλό βαθμό κοινωνικοποίησης και έλλειψη άγχους. Στη δεύτερη υποομάδα υπάρχει απουσία της ανθεκτικότητας του Εγώ αλλά υπερβολικός έλεγχος της συμπεριφοράς που έχει ως αποτέλεσμα την ακινητοποίηση, την απόσυρση το άγχος. Τα παιδιά αυτής της υποομάδας αισθάνονται τον κόσμο απειλητικό και απρόβλεπτο.

Η ομάδα των παιδιών με έλλειψη ελέγχου του Εγώ χωρίζεται σε δύο υποομάδες: η πρώτη υποομάδα έχει χαρακτηριστικά των παιδιών με ανθεκτικότητα του Εγώ, αλλά διακρίνεται από έλλειψη ελέγχου του Εγώ. Η παρουσία της ανθεκτικότητας του Εγώ σε ένα παιδί με έλλειψη ελέγχου της συμπεριφοράς έχει ως αποτέλεσμα τη μετρίαση της έκφρασης των παρορμητικών χωρίς αναστολή του αυθορμητισμού και του ενθουσιασμού.

Η δεύτερη υποομάδα δεν διακρίνεται από ανθεκτικότητα του Εγώ, αλλά από ευθραυστότητα του Εγώ. Η απουσία της ανθεκτικότητας του Εγώ στη δεύτερη υποομάδα έχει ως αποτέλεσμα την ανησυχία, τη νευρικότητα, την παρορμητικότητα, την εξωτερική ευαισθησία. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσιδιάζουν με τα χαρακτηριστικά του υπερκινητικού παιδιού.

Συγκρίνοντας τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά και των τριών τύπων στην έρευνα των Robins et al., (1996), αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας που αναφέρεται στα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά των τριών τύπων, παρατηρούνται α) αρκετές ομοιότητες που αφορούν τα χαρακτηριστικά του τύπου I, τα οποία αναφέρονται στην ανθεκτικότητα του Εγώ και στο μέτριο επίπεδο ελέγχου του Εγώ β) αρκετές ομοιότητες που αφορούν τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στον υπερβολικό έλεγχο του Εγώ και γ) αρκετές ομοιότητες που αφορούν τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στην έλλειψη ελέγχου του Εγώ.

Πολύ πιθανόν όμως η έντονη κοινωνικότητα που παρατηρείται στον τύπο II να οφείλεται στο ότι δεν έγινε διαφοροποίηση στο φύλο και στους τύπους. Έτσι επειδή ο τύπος II περιλαμβάνει περισσότερα κορίτσια από ότι αγόρια, τα έντονα κοινωνικά χαρακτηριστικά προσιδιάζουν στον τύπο II παρά σε άλλον τύπο. Όμως δε μπορεί να γίνει παράβλεψη του

γεγονότος ότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι αναμιγμένα με χαρακτηριστικά του υπερβολικού ελέγχου της συμπεριφοράς και διαχωρίζουν τον τύπο II σε δύο ομάδες με πολλά κοινά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται στο βαθμό, αλλά έχουν και πολλές διαφορές μεταξύ τους. Η ομοιότητα των χαρακτηριστικών έγκειται στις ερωτήσεις που αφορούν τον έλεγχο του Εγώ, ενώ η διαφορετικότητα χαρακτηριστικών έγκειται στην προσαρμοστικότητα της συμπεριφοράς, δηλαδή στην ανθεκτικότητα του Εγώ.

Εκτός αυτού, η έρευνα των Robins et al., (1996) αναφέρεται σε δείγμα 300 αγοριών, ηλικίας 12-13 χρόνων. Οι διαφορές μεταξύ της έρευνας των Robins et al., (1996) και της παρούσας έρευνας ίσως οφείλονται στη μεταβλητή «φύλο ανά τύπο» και το μικρό αριθμό του δείγματος (N=90). Όμως αυτές οι διαφορές που εντοπίζονται σε μερικά χαρακτηριστικά δεν αλλοιώνουν το προφίλ των κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών κάθε τύπου.

Η εξαγωγή δύο υποομάδων στον τύπο II και III φαίνεται να ταιριάζει με τις δύο υποομάδες που εξήγαγε ο Block (1980), σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Τα χαρακτηριστικά των δύο υποομάδων ταιριάζουν απόλυτα με τα χαρακτηριστικά της παρούσας έρευνας και εξηγούν χαρακτηριστικά που δεν ταιριάζουν απόλυτα με τα χαρακτηριστικά του τύπου II και του τύπου III στην έρευνα των Robins et al., (1996). Στην ομάδα A του τύπου II χαρακτηριστικά με υψηλό σντελεστή βαρύτητας είναι η έντονη κοινωνικότητα, η ηρεμία και η ενσυναίσθηση. Βέβαια τα κοινωνικά χαρακτηριστικά ενυπάρχουν στον τύπο II που εξήγαγε ο Robins et al., (1996), όμως απουσιάζουν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην ηρεμία και στην ενσυναίσθηση. Αυτά τα χαρακτηριστικά αναφέρονται ως χαρακτηριστικά των παιδιών με υψηλή ανθεκτικότητα του Εγώ και με υπερβολικό έλεγχο του Εγώ. Επίσης, στην ομάδα A του τύπου III, η εξωτερίκευση συμπεριφοράς, η ενεργητικότητα, η αίσθηση του χιούμορ, ενώ αναφέρονται ως χαρακτηριστικά του τύπου I στην έρευνα των Robins et al., (1996), στην έρευνα των Block's (1980), είναι χαρακτηριστικά των παιδιών με ανθεκτικότητα του Εγώ αλλά με έλλειψη ελέγχου του Εγώ. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά της παρούσας έρευνας και τεκμηριώνονται θεωρητικά.

## 7.7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Οι γνωστικές στρατηγικές και δεξιότητες μπορούν να διδαχτούν και να βελτιωθούν με την άσκηση. Αυτό δε σημαίνει μία επιπλέον ώρα συμπληρωματική προς το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά ανασυγκρότηση του περιεχομένου των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2002). Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση, με την προϋπόθεση όμως να αρθεί το αρνητικό συναισθηματικό στοιχείο που υποσκάπτει τη διδασκαλία αυτών των στρατηγικών και δεξιοτήτων.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θα βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Όμως η διδασκαλία αυτών των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων θα βοηθήσει τις ομάδες του τύπου II και III μόνο υπό προϋποθέσεις.

### *Τύπος II και διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων*

Ο τύπος II περιέχει δύο ομάδες όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα. Η ομάδα I θα ωφεληθεί από τη διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών, επειδή έχει χαρακτηριστικά – δευτερεύοντα- του τύπου I.

Η διδασκαλία θα βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να αναπτύξουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, που υπάρχουν αλλά δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένες, αφού μπορούν να συγκεντρώνουν την προσοχή τους και επιπλέον δεν έχουν προβλήματα προσαρμογής, αλλά αρκετές κοινωνικές δεξιότητες.

Η ομάδα II που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά απόσυρσης, ενοχής, υπερβολικής συγκράτησης σκέψεων και συναισθημάτων, ίσως να βοηθηθεί με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ταυτόχρονα όμως, θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα να εκφραστεί σε συναισθηματικό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στους μαθητές της ομάδας αυτής ένα πλαίσιο στήριξης, ώστε να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, να τους κάνει να εμπλακούν σε μαθησιακές δραστηριότητες και να τους καθοδηγήσει για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, ώστε να ολοκληρώσουν τη μαθησιακή δραστηριότητα. Η ενασχόληση με τη μαθησιακή δραστηριότητα κινητοποιεί το ενδιαφέρον και δημιουργεί συναισθήματα χαράς.

Ίσως η χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας λειτουργήσει προσθετικά, εφόσον όμως προηγηθεί ή γίνει ταυτόχρονα παρέμβαση στην οικογένεια. Αν η οικογένεια δεν αφήνει περιθώρια συναισθηματικής έκφρασης και ο μαθητής ζει σε ένα περιβάλλον που συνεχώς βιώνει συναισθήματα, λύπης, απογοήτευσης, πιθανόν από τον υπερβολικό έλεγχο που ασκείται πάνω του είτε από τη χρήση τιμωρίας, η διδασκαλία ανάπτυξης γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων να βοηθήσει ελάχιστα ή καθόλου προς αυτή την κατεύθυνση.

### *Τύπος III και διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων*

Ο τύπος III περιέχει δύο ομάδες όπως και ο τύπος II. Η ομάδα I θα ωφεληθεί από τη διδασκαλία των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ο αυθορμητισμός και η ενεργητικότητα που χαρακτηρίζει την ομάδα I αυτού του τύπου θα βρει διέξοδο στο γνωστικό τομέα και όχι στη συμπεριφορά. Επιπλέον, αν η διδασκαλία συνδυαστεί με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τότε θα καλλιεργηθούν και κοινωνικές δεξιότητες, που η ομάδα αυτή στερείται αυτών των δεξιοτήτων. Το μόνο πρόβλημα θα είναι η ανησυχία και ο παρορμητισμός που χαρακτηρίζει όλους τους μαθητές που κατατάσσονται στην ομάδα I και II. Πιθανόν να απαιτείται άλλου είδους παρέμβαση, π.χ., αρχικά αμοιβές ή ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών για έλεγχο των παρορμήσεων και διοχέτευση ενεργητικότητας.

Όμως η ομάδα II του τύπου III περιλαμβάνει χαρακτηριστικά επιθετικής συμπεριφοράς, αυταρχικότητας προς τους άλλους μαθητές, αυτοπροβολής με αρνητικό τρόπο. Δηλαδή η ομάδα αυτή στερείται ορίων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα προβλήματα συμπεριφοράς δυσκολεύουν τη διδασκαλία των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αφού οι μαθητές της ομάδας αυτής παρουσιάζει προβλήματα στη συγκέντρωση προσοχής και δημιουργεί προβλήματα στη διάρκεια της διδασκαλίας. Χρειάζεται αρχικά παρέμβαση στην οικογένεια, ώστε να αρθούν οι συναισθηματικές δυσκολίες.

Ίσως η χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας λειτουργήσει προσθετικά, εφόσον όμως προηγηθεί ή γίνει ταυτόχρονα παρέμβαση στην οικογένεια. Αν ο μαθητής μεγαλώνει σ' ένα περιβάλλον που συνεχώς απορρίπτει και τιμωρεί το μαθητή, πιθανόν η διδασκαλία ανάπτυξης γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων να βοηθήσει ελάχιστα ή καθόλου προς αυτή την κατεύθυνση.

Η παρέμβαση αφορά δύο άξονες: α) το σχολείο και β) την οικογένεια.

Στο σχολείο ο δάσκαλος με τη στάση του, την ανατροφοδότηση στους μαθητές, τη δημιουργία κινήτρων μπορεί να παρέμβει και να βελτιώσει τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δεξιότητες των μαθητών στο επίπεδο της τάξης.

Όμως υπάρχουν μαθητές που χρήζουν διαφορετικού τύπου παρέμβαση. Αυτού του είδους η παρέμβαση δε μπορεί να γίνει από το δάσκαλο, αλλά από ειδικούς ψυχικής υγείας που θα πρέπει να παρέμβουν στο μαθητή και την οικογένειά του. Η όλη παρέμβαση σε συνδυασμό με τη βοήθεια του δασκάλου στην τάξη, πιθανόν να βελτιώσει την επίδοση του μαθητή και να λειτουργήσει προληπτικά στη δημιουργία διαταραχών συμπεριφοράς.



## 8.0.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

- *Διεύρυνση του αριθμού του δείγματος για την εξαγωγή τύπων*

Εάν διευρυνθεί ο αριθμός του δείγματος, θα είναι δυνατόν ο συντελεστής βαρύτητας των ομάδων Β των τύπων II και III, να αυξηθεί και να ξεκαθαριστούν τα χαρακτηριστικά των δύο ομάδων που συνθέτουν τον τύπο II και τον τύπο III.

- *Διερεύνηση χαρακτηριστικών κατά φύλο.*

Το ερωτηματολόγιο *Καλιφόρνια Q-Set στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα (CLQ)* για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων χορηγήθηκε σε αγόρια και κορίτσια και εξήχθησαν τύποι μαθητών με διαφορετικά συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά χαρακτηριστικά. Πιθανόν, τα χαρακτηριστικά αυτά να διαφέρουν κατά φύλο ή να έχουν διαφορετική σειρά στα αγόρια και τα κορίτσια. Περαιτέρω έρευνα μπορεί να αναδείξει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και τα χαρακτηριστικά τους.

- *Διερεύνηση χαρακτηριστικών κατά φύλο και κατά κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας.*

Στην παρούσα μελέτη δε διερευνήθηκε η σχέση των τριών τύπων με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

- *Εξαγωγή τύπων με διαφορετική μέθοδος ανάλυσης.*

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η παραγοντική ανάλυση για να εξαχθούν τύποι μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Πιθανόν, αν εφαρμοστεί η *ανάλυση κατά συστάδες (Cluster analysis)*, να εξαχθούν τύποι μόνο με τις ξεκάθαρες περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται μεγαλύτερο αριθμό δείγματος.

- *Χορήγηση ερωτηματολογίου και στους γονείς των μαθητών του δείγματος.*

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να συσχετιστούν οι περιγραφές που έκαναν οι δάσκαλοι για τους μαθητές τους, με τις περιγραφές των γονέων για τα παιδιά τους.

- *Χορήγηση ερωτηματολογίου σε διαφορετική χρονική στιγμή στο μέλλον στα ίδια υποκείμενα.*

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον, αν οι μαθητές αυτοί περιγράφονταν στο μέλλον από τους καθηγητές τους. Θα μπορούσαμε να διερευνήσουμε την υπόθεση της σταθερότητας των χαρακτηριστικών αυτών και να συσχετιζόταν η μελλοντική επίδοσή τους με την προηγούμενη δηλαδή αυτής της έρευνας.

- *Περαιτέρω αξιολόγηση του τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.*

Στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να αξιολογηθούν επιπλέον ορθογραφικά λάθη, ασάφειες, συντακτικά λάθη, παραγραφοποίηση, στυλ γραφής, πρωτότυπες φράσεις κ.τ.λ.

- *Αξιολόγηση σχολικής επίδοσης.*

Η αξιολόγηση μπορεί να επεκταθεί σε όλα τα μαθήματα κι όχι μόνο στο γραπτό λόγο.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η μάθηση του γραπτού λόγου δεν αρχίζει με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Ξεκινάει από πολύ νωρίς και η αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης συνασθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών παραγόντων.

Οι παρεμβάσεις που γίνονται από το σχολείο για βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών αφορούν συνήθως μεθόδους διδασκαλίας για καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που απαιτεί η χρήση του γραπτού λόγου.

Αυτό το είδος παρέμβασης θα ήταν περισσότερο αποτελεσματικό, εάν συνοδευόταν από την προσπάθεια άρσης συναισθηματικών δυσχερειών, που πιθανόν να συνδέονται με το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του μαθητή. Πρόκειται για μια άλλη μορφή παρέμβασης που γίνεται από Ειδικούς Ψυχικής Υγείας στο χώρο του σχολείου, ώστε να βελτιωθούν οι γνωστικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών αυτών και να προληφθούν οι επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει μια τέτοια κατάσταση στη μετέπειτα πορεία του μαθητή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahadi, S.A., & Rothbart, M.K., Temperament, development, and the Big Five, in C.F. Halverson, G.A. Kohnstamm, & R.P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and Personality from infancy to adulthood*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994, 189-207.
- Αντλερ, Α., (μετάφρ. Κ. Λιάπιτση). *Η ατομική Ψυχολογία στο σχολείο*, Αθήνα, Εκδ. Επίκουρος, 1990.
- Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E., A stitch in time: Self-regulation and proactive coping, in *Psychological Bulletin*, 1997, Vol. 121, No 3, 417-436.
- Βάμβουκας, Μ., *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων* Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη, 1984.
- Βάμβουκας, Μ., Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών, στο *Γλώσσα*, 1987, 13, 40-54.
- Βάμβουκας, Μ., Ψυχοπαιδαγωγική της Ανάγνωσης και του γραψίματος: Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθηση τους, στο *Γλώσσα*, 1988α, 12, 42-48.
- Βάμβουκας, Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, 1988β.
- Βάμβουκας, Μ., Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητα τους, στο *Γλώσσα*, 1989, 20, 12-51.

- Βάμβουκας, Μ., Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και σχετικές παραστάσεις των μαθητών στο *Εκπαιδευτικά*, 1991, 24, 76-103.
- Βάμβουκας, Μ., *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, 1994.
- Βάμβουκας, Μ., Ο γραπτός λόγος των μαθητών στο Βέλγιο και στη Γαλλία, στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997, 191-219.
- Βάμβουκας, Μ., Η ελλιπής κατάκτηση της δεξιοτήτας φωνηματικο-γραφημικής αντιστοιχίας ως παράγοντας λειτουργικού αναλφαβητισμού, στο Κ. Πλειος (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' επιστημονικού συνεδρίου Π.Ε. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Βάμβουκας, Μ., Επικοινωνία: Προφορικός και γραπτός λόγος, στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2001α, 100-107.
- Βάμβουκας, Μ., Λεξιλόγιο: Εμπλουτισμός λεξιλογίου, στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2001β, 151-154.
- Baddeley, A.D., and Hitch, G., Working memory, in G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and Motivation*, Vol. 8, New York: Academic Press, 1974.
- Baddeley, A.D., *The psychology of memory*, New York: Harper & Row, 1976.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M., *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

Block, J., *Lives through Time*, Bancroft Books, 1971.

Block, J. & Block, J. H., & Harrington, D.M., Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection-impulsivity, in *Developmental Psychology*, 1974, 10, 611-632.

Block J. & Block, J., *The Role of Ego-control and Ego-resiliency in the organization of Behavior*, in WW.A. Collins (Ed.) Minnesota Symposium on Child Development, Hillsdale NJ:Erlaum, 1980, Vol.13, pp. 39-101

Block, J. & Kremen, A., IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, Vol. 70, No 2, pp. 349-361.

Bradshaw, J. L., & Nettleton, N. C., *Human Cerebral Assymetry*, Prentice-Hall, Inc, 1983.

Brenner, E., & Salovey, P., Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations in P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Published by Basic Books, 1997, 164-193.

Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., & Campione, J.C., Learning, remembering and understanding, in P. Mussen (Series Ed.), & J. Flavell & E. Markman (Vol.Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3, Cognitive development* (4<sup>th</sup> ed.), New York: Wiley, 1983.

Bugental, D. B., & Goodnow, J. J., Socialization processes, in W. Damon, N. Eisenberg, (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social Emotional, and Personality Development*, Fifth Edition, John Wiley & Sons, Inc, 1998, Vol. 3, 389-462.

- Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ., *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., *Ελληνικό WISC-III: Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά. Οδηγός εξέταστη*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Γεωργούσης, Π., *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Περιγραφική Στατιστική*, Αθήνα, (εκδ. ίδιου), 1991.
- Caspi A., Block J., & Block J., Klopp B., Lyam D., & Moffitt T., Stouthamer-Loeber M., (1992). "Common-Language" Version of the California Child Q-Set for Personality Assessment in *Psychological Assessment*, American Psychological Association, 1992, Vol. 4. No 4, pp. 512-523.
- Caspi, A., & Silva, P. A., Temperament Qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort, *in Child development*, 1995, Vol. 66, No 2, 486-498.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A., Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen, in *Child Development*, 1995, Vol. 66, No 2, 55-68.
- Cassells, A., *Μνήμη και Λήθη*. (μετ. Γ. Σπανούδης, επιμ.Κωσταρείδου-Ευκλείδη), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Cohen, L. & Manion, L., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Εκδόσεις Έκφραση, 1997.

- Coie, J., & Dodge, K., Aggression and Antisocial Behavior, in L. Balter, C. S. Tamis- LeMonda (Eds.), *Child Psychology, a handbook of contemporary issues*, Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999, 779-862.
- Derryberry, D. & Rothbart, M.K., Arousal, affect and attention as components of Temperament, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, 55, 958-966.
- Eccles, J. S., & Midgley, C., Stage-environment fit: Developmentally appropriate classroom for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: Goals and Cognitions*, New York: Academic press, 1989, Vol. 3, pp. 13-44.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Sciefele, U., Motivation to succeed, in W. Damon, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*, John Wiley & Sons, Inc, Fifth Edition 1998, Vol. 3, 1017-1095.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A., *Emotion and its regulation in early development. New directions for child Development*, San Francisco Jossey-Bass. 1992, Vol. 55.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I. K., Murphy, B.C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K., The relation of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children, *Development and Psychopathology*, 8, 1996, 141-162.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Losoya, L., Emotional responding: Regulation, Social correlates, and Socialization, in P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Published by Basic Books, 1997, 129-160.



- Eisenberg, N., Introduction in W. Damon, and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*, Fifth Edition, , John Wiley & Sons, Inc, 1998, Vol. 3, 1-24.
- Epstein, S., *Constructive Thinking*. Edited by Seymour Epstein, London, 1998.
- Erikson, E.H., *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton, 1968.
- Erikson E., (μετ. Μ. Κουτρομπάκη), *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, Αθήνα, Εκδ. Καστανιώτη, 1990.
- Eysenk H.J., Keane, M., *Cognitive Psychology*, 1995.
- Fijalkow J., (επιμ. Σ. Τάνταρος), *Κακοί Αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Frank, J.D., Ego Development in R. J. Corsini (Ed.), *Concise Encyclopedia of Psychology*, Canada, John Wiley & Sons Inc, 1987, 359-362.
- Funder, D., & Block, J., The Role of Ego-Control, Ego-Resiliency, and IQ in Delay of Gratification, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, Vol. 57, No. 6, 1041-1050.
- Gassells, A., (επιμ. Κωσταρείδου-Ευκλείδη), *Μνήμη και λήθη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση, 1995.
- Goleman, D., (επιμ. Ι. Νέστορος, Χ. Ξενάκη), *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, η' έκδοση, 1998.
- Gottman, J., (μετ. Χ. Ξενάκη), *Η συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2000.

- Grolnick, W. McMenamy, J. Kurowski, C., Emotional Self-Regulation in infancy and Toddlerhood, in L. Balter, C.S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology, a handbook of contemporary issues*, Psychology Press, Taylor & Francis M. Group, 1999 , pp. 3-22.
- Grotberg, E., The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions, in B. Brain et al. (Eds.), *Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention, International Council of Psychologists*, Edmonton: ICP Press, 1997, 118-128.
- Harris, L.J., Sex differences in spatial ability: Possible environmental, genetic and neurological factors. In M. Kinsbourne (Ed.), *Asymmetrical function of the brain*, Cambridge University Press, 1978.
- Hartland, J., (μετ. Κ. Σύρμαλη, επιμ. Κωσταρείδου-Ευκλείδη), *Γλώσσα και σκέψη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, β΄ έκδοση, 1995.
- Haviland, M. & Reise, S., A California Q-Set alexithymia prototype and its relationship to ego-control and ego-resiliency, in *Journal of Psychosomatic Research*, 1996, Vol. 41, 6, pp. 597-607.
- Hayes, N., (μετ. Κ. Σύρμαλη, επιμ. Κωσταρείδου-Ευκλείδη). *Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Β΄ έκδοση, 1994.
- Jung, K., (μετ. Σ. Αντζακα). *Ψυχολογικοί τύποι*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Σπαγειρία, τόμ. β΄, 1991.
- Καστελλάκης Α., & Παναγής Γ., *Εγκεφαλική Ασυμμετρία και Γλώσσα. Στο W. Kalat Βιολογική Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδ. Έλλην, τ. Β΄, Ε΄ έκδοση, 1998.
- Καφετζόπουλος, Ε., *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά*, Αθήνα, Εξάντας Εκδοτική, β΄ εκδ, 1995.

- Κομίλη, Α., *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1989.
- Kopp, C. B., Antecedents of self-regulation: A developmental perspective, in *Developmental Psychology*, 1982, 18, 199-214.
- Kopp, C. B., Regulation of distress and negative emotions. A developmental view, in *Developmental Psychology*, 1989, 25, 343-354.
- Κορντιέ, Α., (μετ. Α. Αλεξιάκη). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. Αθήνα, εκδ. Ολκός, 1995.
- Κυριαζή, Ο., Σπαντιδάκης, Ι., Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου και των Κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου, *Κίνητρο*, 2001, 3, 35-78.
- Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Α., *Ψυχολογία Κινήτρων*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997α.
- Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Α., *Ψυχολογία της σκέψης*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1997β.
- Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Α., Καντάς, Α., Γλωσσάρι, στο *Ψυχολογία*, 2001, τόμ. 8, 1, σ. 129.
- Kremen, A. Block, J., The roots of Ego-Control in Young Adulthood: Links With Parenting in Early Childhood, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, Vol. 75, No 4, pp. 1062-1075.
- Λάδης, Φ., Ο Αόρατος Άνθρωπος, στο Λάδης, Φ. *Άλκης ο ψεύτης: Ο γάιδαρος που νίκησε το σκυλόφαρο και άλλες ιστορίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1989.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S., *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag, 1984.
- Μάνος, Ν., *Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχιατρικών Όρων*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, β' έκδοση, 1987.
- Μάνος, Κ., *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 1988.
- Μακράκης, Β. , *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 1997.
- Μαρκοβίτης, Μ. Τζουριάδου, Μ., *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Προμηθεύς, 1991.
- Ματσαγγούρας, Η., *Η σχολική τάξη*, Αθήνα, Εκδ. (ιδίου), β' έκδοση (βελτ.), 2000.
- Ματσαγγούρας, Η., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;* Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, 2001.
- Ματσαγγούρας, Η., *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg, 2002.
- Μέλλον, Ρ., *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*. Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1989.
- Mischel, W. & Shoda, Y., Peake, P., The Nature of Adolescent Competencies Predicted by Preschool Delay of Gratification, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, Vol. 54, No 4, 687-696.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καββαδά Α., *Το ψυχολογικά επαρκές παιδί: Προσδοκίες δασκάλων και γονέων, στο Νέα Παιδεία*, 1998, 86, 28-41.

- Μπαμπινιώτης, Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, β' έκδοση, 2002.
- Μπεράτη, Σ., Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη της λανθάνουσας περιόδου, στο Γ. Τσιάντης, Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής: Ανάπτυξη*, Αθήνα, Εκδ. Καστανιώτη, 1998, τόμ. 1, 31-41.
- Μπότσας, Γ., Παντελειάδου, Σ., Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση, στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, Εκδ. Ατραπός, 2000, τόμ. Α', 128-141.
- Nash, J., *Developmental Psychology: A psychobiological Approach*. London: Prentice Hall, 1973.
- Ντάβου, Μ., Η πολυπλοκότητα της μάθησης και ο ρόλος του σχολείου, στο *Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 2000, τ. 2. 1, 48-68.
- ΟΕΔΒ, Ο παππούς/ η γιαγιά, στο βιβλίο *Η γλώσσα μου για την πρώτη δημοτικού*, 2002, 2, σ. 115.
- ΟΕΔΒ, Ένας καινούριος φίλος, στο βιβλίο *Η γλώσσα μου για την τρίτη δημοτικού*, 2002, 2, σ. 73.
- ΟΕΔΒ, Γράφω για τη δασκάλα μου ή το δάσκαλό μου στο βιβλίο *Η γλώσσα μου για την τρίτη δημοτικού*, 2002, 3, σ. 28.
- Osborn, A.F., Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Childhood Development and Care*, 1990, 62: 23-47.

- Παναγής, Γ., *Νευροψυχολογία*, (Πανεπιστημιακές σημειώσεις), Ρέθυμνο, Εκδ. Πανεπιστημίου Ρέθυμνο, 2000.
- Παντελιάδου Σ., *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Παπαδόπουλος, Ν., *Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. ίδιου, β' έκδοση, 1992.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία.  
Στο Παπούλια- Τζελέπη, Π. (επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον*, Αθήνα, Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, 1999α, 9-32.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., Η γραπτή έκφραση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο:  
Πρώτες Εκτιμήσεις, Στο Παπούλια- Τζελέπη, Π. (επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον*, Αθήνα, Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, 1999β, 43-60.
- Παρασκευόπουλος, Ι., *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*, Περιγραφική Στατιστική. Αθήνα, χ.ε, 1990α, τ.1.
- Παρασκευόπουλος, Ι., *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*, Περιγραφική Στατιστική. Αθήνα, χ.ε, 1990β, τ.2.
- Πετρούνιας, Ε., *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική ανάλυση*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 1984.
- Πόρποδας, Κ., Γνωστική Ψυχολογία: *Η Διαδικασία της Μάθησης: Επεξεργασία πληροφοριών, Αντίληψη, Μνήμη, Αναπαράσταση της γνώσης*, Αθήνα, 1996α, τόμ. 1 .

Πόρποδας, Κ., Γνωστική Ψυχολογία: Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας,  
*Λύση προβλημάτων*, Αθήνα, 1996β, τόμ. 2.

Πόρποδας, Κ., *Η Ανάγνωση*, Πάτρα, εκδ. ίδιου, 2002.

Pulkkinen, L., The role of impulse control in the development of antisocial and prosocial behavior, in Olweus, D. Block, J. Radke-Yarrow, M. (Eds.), *Development of Antisocial and Prosocial Behavior*, Academic Press, Inc, 1986, pp.149-204.

Richards J., Gross J., Emotion Regulation and Memory: The cognitive Costs of keeping one's cool, *American Psychological Association*, 2000, Vol. 79, No 3, 410-424.

Robins R., John O., Caspi A., The Typological Approach to Studying Personality, in R.B. Cairns, J. Kagan, L. Bergman (Eds.), *The individual in developmental research: Essays in Honor of Marian Radke-Yarrow*. Beverly Hills, CA:Sage, in press, pp. 135-150.

Robins, R., & John, O., Caspi, A., & Moffitt, T., Stouthamer-Loeber, M., Resilient, Overcontrolled and Undercontrolled Boys: Three Replicable Personality Types, in *Journal of Personality and Social Psychology*, American Psychological Association, 1996, Vol. 70. No 1, pp. 157-171.

Rothbart, M., & Ahadi, S.A., Temperament and the development of personality, in *Journal of Abnormal Psychology*, 1994, 103, pp. 55-66.

Rothbart, M., & Bates, J., *Temperament*, in W. Damon, and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*, John Wiley & Sons, Inc, Fifth Edition, 1998, Vol. 3, pp. 105-176.

Saarni, S., Emotional development and Emotional Intelligence, in P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Published by Basic Books, 1997, pp. 35-67.

Σαββάκη, Ε., *Οι παράλληλοι εαυτοί μας: Λογική Σκέψη και διαίσθηση. Συνείδηση χωρίς ομιλία. Ενοποίηση μέσω του ομιλούντος εαυτού*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, β' αναθεωρημένη έκδοση, 1997.

Salovey, P., & Mayer, J., Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 1990, pp. 185-211.

Shields, A., Cicchetti, D., & Ryan, R. M., The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children, in *Development and Psychopathology*, 1994, 6, pp. 57-75.

Shoda, Y., & Mischel, W., & Peake, P., Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies from Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostics Conditions, in *Developmental Psychology*, 1990, Vol. 26, No. 6, pp. 978-986.

Shonk S., & Cicchetti D., Maltreatment, competency deficits, and risks for academic and behavioral maladjustment, in *Developmental Psychology*, 2001, Vol. 37, No 1, pp. 3-17.

Σπαντιδάκης Ι., Βάμβουκας Μ., Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών Παραγωγής γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων, (Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη επιμ.). *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής Μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου, τ. Α', Εκδ. Ατραπός, 2000, 295-309.



- Sroufe, L.A., Schork, E., Motti, E., Lawroski, N., & LaFereniere, P., The role of affect in emerging social Competence, in C. Izard, J. Kagan, & R. Zalenc (Eds.), *Emotion, cognition and behavior*, New York: Cambridge University Press, 1984, pp. 289-319.
- Thompson R., Emotion regulation: A theme in search of definition, in *Emotion regulation: Behavioral and Biological considerations*. Society for research in *child development monographs*, N. fox Ed. (Serial No 240), 1994.
- Τζουριάδου, Μ., *Δυσκολίες Ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού*, (διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1979.
- Τσολάκης, Χ., *νεοελληνική γραμματική της ε' και στ' δημοτικού*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2001.
- Vygotski, L.S., (μετ. Α. Ρόδη), *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα, εκδ. Γνώση, 1988.
- Vygotski, L. S., (μετ. Α. Ρόδη), *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα, εκδ. Γνώση, β' έκδοση, 1993.
- Vygotski, L.S., (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg, 1997.
- Waters, E., Hay, D., Richters, J., Infant-Parent attachment and the origins of prosocial behavior in D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.), in *Development of Antisocial and Prosocial Behavior*, Academic Press, Inc, 1986, pp. 97-101.
- Westenberg, M., & J. Block, Ego Development and Individual Differences in Personality, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, Vol. 65, No 4, pp. 792-800.

- Φιλιππάτου, Δ., *Επιδράσεις των εικόνων και των τίτλων στην αναγνωστική ακρίβεια και αναγνωστική κατανόηση παιδιών του Δημοτικού σχολείου συμπεριλαμβανομένων παιδιών με ειδική εξελικτική δυσλεξία*, Διδακτορική Διατριβή, 1995.
- Φρουζάκης, Γ., *Αυτοαντίληψη και βαθμός αναγνωστικής κατανόησης*, Διπλωματική Εργασία Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2001.
- Χατζηχρήστου, Χ., Βαϊτση, Α., Δημητροπούλου, Π., Φάλκη, Β., *Δυσκολίες Μάθησης και Προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στο Παιδί και έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2000, τόμ. 2, 1, 32-47.
- Ζάχος, Σ. Δ., *Ανάγνωση-γραφή: ψυχο-γλωσσική προσέγγιση*, Αθήνα, Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών, 1992.
- Zajonc, R.B., & Marcus, H., *Affect and cognition : The hard interface*. In C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognitions and behavior*, Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984, pp. 73-102.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## A. THE “COMMON LANGUAGE” CHILD Q-SET

### *Items*

1. He shows his thoughts and feelings in the way he looks and acts, but he does not talk much about what he thinks and about what how he feels.
2. He is considerate and thoughtful of other people.
3. He is a warm person and responds with kindness to other people.
4. He gets along well with other people.
5. Other kids look up to him and seek him out.
6. He is helpful and cooperates with other people.
7. He likes physical affection (for example, he likes to hug; he likes to be held).
8. He likes to keep his thoughts and feelings to himself.
9. He makes good and close friendships with other people.
10. His friendships don't last long; he changes friends a lot.
11. He tries to blame other people for things he has done.
12. He starts to act immature when he faces difficult problems or when he is under stress (for example, he whines, or has tantrums).
13. He tries to see what and how much he can get away with. He usually pushes limits and tries to stretch the rules.
14. He tries hard to please other people.
15. He shows concern about what's right and what's wrong (for example, he tries to be fair).
16. He is proud of the things he's done and made.
17. He acts very masculine.
18. He lets other kids know it when he's upset or angry. He doesn't hold back his feelings when he feels upset or angry with them.
19. He is open and straightforward.
20. He tries to take advantage of other people.
21. He tries to be the center of attention (for example, by showing off, or by offering to do things).
22. He tries to get others to do what he wants by playing up to them. He acts charming in order to get his way.
23. He is nervous and fearful.

24. He worries about things for a long time.
25. He thinks things out and you explain things to him like you can to a grown-up.
26. He is physically active. He enjoys running, playing and exercise.
27. He looks different from other kids his own age (for example, he is much taller or shorter, under – or overweight, or physically handicapped).

If he doesn't look different, put this card in the middle pile.

28. He is energetic and full of life.
29. He is protective of others. He protects people who are close to him.
30. Most adults seem to like him.
31. He is able to see how others feel; he can put himself in their place.
32. He gives, lends, and shares things.
33. He cries easily.
34. He is restless and fidgety; he has a hard time sitting still.
35. He holds things in. He has a hard time expressing himself; he's a little bit uptight.
36. He finds ways to make things happen and get things done.
37. He likes to compete; he's always testing and comparing himself to other people.
38. He has an unusual way of thinking about things-for better or for worse, he puts things together in his head in a different way than other people would.
39. He freezes up when things are stressful, or else he keeps doing the same thing over and over.
40. He is curious and exploring; he likes to learn and experience new things.
41. He is determined in what he does; he does not give up easily.
42. He is an interesting child; people notice him and remember him.
43. He can bounce back or recover after a stressful or bad experience.
44. He gives in or backs down when he has a conflict or a disagreement with others.
45. When he is under stress, he gives up and backs off.
46. He tends to go to pieces under stress; he gets rattled when things are tough.
47. He has high standards for himself. He needs to do very well in the things he does.
48. He needs to have people tell him that he's doing well or ok. He is not very sure of himself.
49. He has specific habits or patterns of behavior (for example, he taps his fingers on table, bites fingernails, stutters, bites lips).

If he doesn't do any of this, put the card in the middle pile

50. He tends to get sick when things go wrong or when there is a lot of stress (for example he gets headaches, stomach aches, throws up).

If he doesn't do this, put the card in the middle pile.

51. He is well-coordinated (for example, he does well in sports).

52. He is careful not to get hurt (physically).

53. He has a hard time making up his mind; he changes his mind a lot.

54. His moods are unpredictable – they change often and quickly.

55. He worries about not getting his share of toys, food, or love. He seems afraid he won't get enough.

56. He is jealous and envious; he wants what other people have.

57. He exaggerates about things that happen to him; he blows things out of proportion.

58. He openly shows the way he feels, whether it's good or bad. He shows his emotions openly.

59. He is neat and orderly in the way he dresses and acts.

60. He gets nervous if he's not sure what's going to happen or when it's not clear what he's supposed to do.

61. He judges other people; he has very strong opinions about the things other people do.

62. He is obedient and does what he is told.

63. He is fast-paced; he moves and reacts to things quickly.

64. He is calm and relaxed, easy-going.

65. When he wants something, he wants it right away. He has a hard time waiting for things he wants and likes.

66. He pays attention well and can concentrate on things.

67. He plans things ahead; he thinks before he does something. He "looks before he leaps".

68. He is a very smart kid (even though his grades in school might not show this).

69. He has a way with words; he can express himself well with words.

70. He daydreams; he often gets lost in thought or a fantasy world.

71. He often asks grown-ups for help and advice.

72. He often feels guilty; he is quick to blame himself, even though he might not talk about it.

73. He has a sense of humor – he likes to laugh at funny things.

74. He usually gets wrapped up in what he's doing.
75. He is cheerful.
76. He can be trusted; he's reliable, and dependable.
77. He feels unworthy; he has a low opinion of himself.
78. His feelings get hurt easily if he is made fun of or criticized.
79. He is suspicious – he doesn't really trust other people.
80. He teases and picks on other kids (including his own brothers and sisters).
81. He can talk about unpleasant things that have happened to him (for example, he can talk about things when they go wrong, or when he's upset about something).
82. He speaks up and sticks up for himself; he goes after what he wants.
83. He tries to be independent and do things without the help of other people. He tries not to rely on other people.
84. He is a talkative child; he talks a lot.
85. He is aggressive (for example, he picks fights or starts arguments).
86. He likes to be by himself; he enjoys doing things alone.
87. He tries to copy and act like the people he admires and looks up to.
88. He is self-confident and sure of himself; he makes up his own mind on his own.
89. He's able to do many things well; he's skillful.
90. He is stubborn.
91. His emotions don't seem to fit the situation (for example, he either over-reacts, doesn't seem to care or sometimes his reactions just don't make sense).
92. He is attractive, good-looking.
93. He's bossy and likes to dominate other people.
94. He whines or pouts often.
95. He lets little problems get to him and he is easily upset. It doesn't take much to get him irritated or mad.
96. He is creative in the way he looks at things; the way he thinks, works or plays is very creative.
97. He likes to dream up fantasies; he has a good imagination.
98. He is shy; he has a hard time getting to know people.
99. He thinks about his actions and behavior; he uses his head before doing or saying something.
100. Other kids often pick on him; he's also often blamed for things he didn't do.

**B. Το τεστ *Καλιφόρνια Q-Set* στην Κοινή Νεοελληνική Γλώσσα  
(*Common-Language Child Q-Set*) για μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων.**

1. Φανερώνει τις σκέψεις του/της και τα συναισθήματα του/της, με τον τρόπο που κοιτάζει και συμπεριφέρεται, αλλά δε μιλάει πολύ για αυτό που σκέφτεται και νιώθει.
2. Νοιάζεται και σκέφτεται τους άλλους.
3. Είναι ζεστός άνθρωπος και φέρεται ευγενικά, με καλή πρόθεση στους άλλους.
4. Τα πάει καλά με άλλα άτομα.
5. Τα άλλα παιδιά τον/την σέβονται και τον/την αναζητούν στην παρέα τους.
6. Βοηθά τους άλλους ανθρώπους και συνεργάζεται μαζί τους.
7. Συνηθίζει να αγκαλιάζει τους άλλους και να τον/την αγκαλιάζουν.
8. Κρατάει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της για τον εαυτό του/της.
9. Έχει δημιουργήσει καλές και στενές φιλίες με άλλους ανθρώπους.
10. Οι φιλίες του/της δε διαρκούν πολύ, αλλάζει συνεχώς πολλούς φίλους.
11. Προσπαθεί να κατηγορεί άλλα άτομα για πράγματα που ο ίδιος / η ίδια έχει κάνει.
12. Αρχίζει να συμπεριφέρεται ανώριμα, όταν αντιμετωπίζει δύσκολα προβλήματα ή όταν πιέζεται, π.χ., κλαψουρίζει ή έχει εκρήξεις οργής.
13. Προσπαθεί να δει από τι και πώς θα γλυτώσει. Συνήθως ξεφεύγει από τα όρια και το τραβάει ως εκεί που δεν πάει άλλο.
14. Προσπαθεί να ευχαριστεί πολύ τους άλλους ανθρώπους.
15. Δείχνει ενδιαφέρον για το τι είναι σωστό και τι λάθος, π.χ., προσπαθεί να είναι δίκαιος/η.
16. Είναι περήφανος/η για τα πράγματα που έχει κάνει ή κάνει.
17. Αντιδρά σύμφωνα με το αντρικό/γυναικείο πρότυπο.
18. Δείχνει στα άλλα παιδιά, πότε είναι αναστατωμένος/η ή θυμωμένος/η. Δε συγκρατεί τα συναισθήματα του/της, όταν νιώθει αναστατωμένος/η ή θυμωμένος/η με αυτά.
19. Είναι ανοιχτός/ή και ευθύς.
20. Προσπαθεί να εκμεταλλεύεται τους άλλους ανθρώπους.



21. Προσπαθεί να είναι το κέντρο της προσοχής των άλλων, π.χ., με το να προβάλλεται ή με το να προσφέρεται να κάνει πράγματα.
22. Επιχειρεί να βάλει άλλους να κάνουν το δικό του/της, εμπαιζοντάς τους. Γίνεται μαλαγάνας/α για να πάρει αυτό που θέλει.
23. Έχει αγωνία και φοβάται.
24. Ανησυχεί για διάφορα πράγματα για μεγάλο χρονικό διάστημα.
25. Σκέφτεται καθαρά τα πράγματα και μπορείς να του/της εξηγήσεις πράγματα σα να ήταν ενήλικας.
26. Του/της αρέσει η σωματική άσκηση. Απολαμβάνει το τρέξιμο, το να παίζει και την άσκηση.
27. Φαίνεται διαφορετικός/ή από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του/της, π.χ., είναι αρκετά ψηλότερος/η ή κοντότερος/η, υπέρβαρος/η ή λιποβαρής ή σωματικά ανάπηρος/η. (Αν δε διαφέρει, βάλτε αυτή την κάρτα στη μεσαία στήλη).
28. Είναι γεμάτος/η ενέργεια και ζωή.
29. Είναι προστατευτικός/ή προς τους άλλους. Προστατεύει ανθρώπους που είναι κοντά του/της.
30. Οι περισσότεροι ενήλικοι φαίνεται να τον/τη συμπαθούν.
31. Έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει πώς νιώθουν οι άλλοι, βάζει τον εαυτό του/της στη θέση τους.
32. Δίνει, δανείζεται και μοιράζεται πράγματα.
33. Κλαίει εύκολα.
34. Βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση και ανησυχία. Δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχα.
35. “Κρατάει” πράγματα μέσα του/της. Δυσκολεύεται να εκφραστεί. Είναι λίγο “σφιγμένος/η”.
36. Βρίσκει τρόπους να παρεμβαίνει για να δημιουργήσει πράγματα και τελειώνει ό,τι αναλαμβάνει.
37. Ανταγωνίζεται τους άλλους, πάντα ελέγχει και συγκρίνει τον εαυτό του/της με τους άλλους.
38. Σκέφτεται με ασυνήθιστο τρόπο τα πράγματα για το καλύτερο ή το χειρότερο. Σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο απ’ ότι οι άλλοι άνθρωποι.
39. “Παγώνει” όταν τα πράγματα είναι πιεστικά ή αλλιώς συνεχίζει να κάνει το ίδιο πράγμα συνέχεια.

40. Έχει περιέργεια ως προς τη διερεύνηση πραγμάτων, του/της αρέσει να μαθαίνει και να ζει καινούρια πράγματα.
41. Είναι αποφασισμένος/η σε ότι κάνει, δεν παραιτείται εύκολα.
42. Είναι ένα ενδιαφέρον παιδί, οι άνθρωποι το προσέχουν και το θυμούνται.
43. Επανέρχεται ή αναρρώνει μετά από μια πειστική ή κακή εμπειρία.
44. Παραιτείται και υποχωρεί, όταν βρίσκεται σε σύγκρουση ή διαφωνία με τους άλλους.
45. Όταν πιέζεται, παραιτείται και υποχωρεί.
46. Τείνει να “γίνεται κομμάτια” όταν πιέζεται, ταρακουνιέται σε καταστάσεις που είναι δύσκολες.
47. Έχει υψηλά κριτήρια για τον εαυτό του/της. Έχει ανάγκη να τα πηγαίνει καλά σε ότι κάνει.
48. Χρειάζεται ανθρώπους να του/της λένε ότι τα πάει καλά. Δεν είναι σίγουρος/η για τον εαυτό του/της.
49. Έχει συγκεκριμένες συνήθειες ή μοτίβα συμπεριφοράς π.χ παίζει τα δάκτυλα του/της στο τραπέζι, τρώει τα νύχια του/της, τραυλίζει, δαγκώνει τα χείλη του/της. (Αν δεν κάνει τίποτα από όλα αυτά, τοποθετήστε την κάρτα στη μεσαία στήλη).
50. Έχει την τάση να αρρωσταίνει όταν τα πράγματα πάνε στραβά, ή όταν πιέζεται πολύ π.χ., έχει πονοκεφάλους, στομαχόπονο, κάνει εμετό.  
(Εάν δεν κάνει τίποτα από αυτά, τοποθετήστε την κάρτα στη μεσαία στήλη).
51. Είναι άτομο με καλό συντονισμό κινήσεων π.χ., τα πάει καλά στα σπορ.
52. Είναι προσεκτικός/ή να μη χτυπήσει σωματικά.
53. Δυσκολεύεται να πάρει αποφάσεις, αλλάζει συχνά γνώμη.
54. Η διάθεση του/της είναι απρόβλεπτη, αλλάζει συχνά και γρήγορα.
55. Ανησυχεί για το ότι δεν παίρνει το μέρος που του/της αναλογεί στα παιχνίδια, στο φαγητό ή την αγάπη. Φαίνεται να ανησυχεί, για το ότι δε θα πάρει αρκετά.
56. Ζηλεύει και μισεί, θέλει ό,τι έχουν οι άλλοι άνθρωποι.
57. Υπερβάλλει για διάφορα πράγματα που του/της συμβαίνουν, μεγαλοποιεί τα πράγματα.
58. Δείχνει ανοιχτά στους άλλους τι νιώθει, είτε είναι καλό είτε κακό. Εκδηλώνει τα συναισθήματά του/της ανοιχτά.
59. Είναι καθαρός/ή και τακτικός/ή στον τρόπο που ντύνεται και συμπεριφέρεται.
60. Εκνευρίζεται όταν δεν είναι σίγουρος/η για το τι πρόκειται να συμβεί ή όταν δεν είναι σαφές τι πρέπει να κάνει.

61. Κρίνει τους άλλους ανθρώπους, έχει ισχυρές απόψεις για τα πράγματα που κάνουν οι άλλοι.
62. Είναι υπάκουος/η και κάνει ό,τι του/της πουν.
63. Είναι γρήγορος/η, κινείται και αντιδρά στα πράγματα γρήγορα.
64. Είναι ήρεμος/η και χαλαρός/ή, άνετος/η.
65. Όταν θέλει κάτι, το θέλει αμέσως. Δυσκολεύεται περιμένοντας για πράγματα που θέλει και του/της αρέσουν.
66. Είναι πολύ προσεκτικός/ή και μπορεί να συγκεντρώνεται σε ό,τι κάνει.
67. Προγραμματίζει έγκαιρα, σκέφτεται πριν κάνει κάτι. “Σκέφτεται πριν μιλήσει”.
68. Είναι πολύ έξυπνο παιδί (ακόμα κι όταν στο σχολείο οι βαθμοί του/της δεν το δείχνουν).
69. Έχει ευχέρεια λόγου. Μπορεί να εκφραστεί καλά προφορικά.
70. Είναι ονειροπόλος/α, συχνά χάνεται σε σκέψεις ή σ’ ένα φανταστικό κόσμο.
71. Συχνά ζητάει βοήθεια και συμβουλές από τους μεγαλύτερους του/της.
72. Συχνά νιώθει ενοχές, εύκολα κατηγορεί τον εαυτό του/της, παρά το γεγονός ότι ίσως δεν το συζητάει.
73. Έχει αίσθηση του χιούμορ, του/της αρέσει να γελά με αστεία πράγματα.
74. Συνήθως απορροφάται σ’ αυτό που κάνει.
75. Είναι ευχάριστος/η.
76. Μπορείς να τον/την εμπιστευτείς, είναι αξιόπιστος/η και μπορείς να στηριχτείς σ’ αυτόν/ήν.
77. Νιώθει ότι δεν αξίζει, έχει χαμηλή εικόνα για τον εαυτό του/της.
78. Πληγώνεται εύκολα, όταν τον/την περιγελούν ή τον/την κριτικάρουν.
79. Είναι καχύποπτος/η, ουσιαστικά δεν εμπιστεύεται τους άλλους ανθρώπους.
80. Πειράζει και ενοχλεί τα άλλα παιδιά (ακόμα και τα αδέρφια του/της).
81. Μπορεί να συζητάει για δυσάρεστα πράγματα που του/της έχουν συμβεί, π.χ., μπορεί να συζητά για τα πράγματα όταν πάνε στραβά ή όταν είναι θυμωμένος/η για κάτι.
82. Μιλάει και υποστηρίζει τον εαυτό του/της, κυνηγάει αυτό που επιδιώκει.
83. Προσπαθεί να είναι ανεξάρτητος/η και να κάνει πράγματα χωρίς τη βοήθεια άλλων ατόμων. Προσπαθεί να μη στηρίζεται σε άλλους.
84. Είναι ομιλητικό παιδί, μιλάει πολύ.
85. Είναι επιθετικός/ή, π.χ., αρπάζεται ή ξεκινάει καβγάδες.

86. Του/της αρέσει να είναι ο εαυτός του/της, απολαμβάνει να κάνει πράγματα μόνος του/μόνη της.
87. Προσπαθεί να μιμείται και να συμπεριφέρεται, όπως οι άνθρωποι που θαυμάζει και σέβεται.
88. Έχει αυτοπεποίθηση και είναι σίγουρος/η για τον εαυτό του/της, αποφασίζει μόνος του / μόνη της.
89. Είναι ικανός/ή να κάνει πολλά πράγματα, είναι επιδέξιος/α.
90. Είναι ισχυρογνώμονας.
91. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις του/της δε φαίνεται να ταιριάζουν με τις περιστάσεις, π.χ., αντιδρά υπερβολικά ή δε φαίνεται να νοιάζεται ή μερικές φορές οι αντιδράσεις του/της δε φαίνεται να έχουν νόημα.
92. Είναι ελκυστικός/ή και εμφανίσιμος/η.
93. Είναι αυταρχικός/ή και του/της αρέσει να κυριαρχεί στους άλλους.
94. Κλαψουρίζει η κατσουφιάζει.
95. Αφήνει μικροπροβλήματα να τον/την καταβάλουν εύκολα. Δε χρειάζεται πολύ για να εκνευριστεί ή να θυμώσει.
96. Είναι δημιουργικός/ή με τον τρόπο που εξετάζει τα πράγματα. Ο τρόπος που σκέφτεται, εργάζεται ή παίζει, είναι πολύ δημιουργικός.
97. Του/της αρέσει να ονειρεύεται, έχει καλή φαντασία.
98. Είναι ντροπαλός/ή, έχει δυσκολίες στο να γνωρίζει ανθρώπους.
99. Σκέφτεται τις πράξεις και τη συμπεριφορά του/της, χρησιμοποιεί το μυαλό του/της πριν κάνει ή πει κάτι.
100. Τα άλλα παιδιά συχνά τον/την ενοχλούν, συχνά τον/την κατηγορούν για πράγματα που δεν έχει κάνει.

Γ. ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ  
ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Αγαπητέ μαθητή / αγαπητή μαθήτρια,

Στα χέρια σου κρατάς ένα φυλλάδιο που αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος, υπάρχει ένα κείμενο από το οποίο έχουν αφαιρεθεί κάποιες λέξεις και εσύ πρέπει να συμπληρώσεις τα κενά αυτά με μία μόνο λέξη, ώστε να βγαίνει νόημα. Αρχικά διάβασε ολόκληρο το κείμενο και μετά συμπλήρωσε τα κενά.

Στο δεύτερο μέρος υπάρχει ένα θέμα με τίτλο: «Περιγράψω τον καλύτερο μου φίλο ή την καλύτερη μου φίλη». Αυτό που σου ζητείται, είναι να περιγράψεις τον καλύτερο σου φίλο ή την καλύτερη σου φίλη, όσο γίνεται καλύτερα.

Από αυτό το φυλλάδιο δεν πρόκειται να βαθμολογηθείς. Εξάλλου, *δε χρειάζεται να γράψεις το επίθετό σου παρά μόνο το μικρό σου όνομα.*

**Σ' ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου.**

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

Παρακάτω υπάρχει ένα κείμενο με τίτλο «Ο αόρατος άνθρωπος», από το οποίο έχουν αφαιρεθεί κάποιες λέξεις. Προσπάθησε να βάλεις σε κάθε κενό **μόνο μία λέξη**, αυτή που θεωρείς ότι λείπει, ώστε να βγαίνει νόημα.

### Ο ΑΟΡΑΤΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ

Τι είναι Αόρατος Άνθρωπος; Είναι κείνος, \_\_\_\_\_ άμα πει ένα ειδικό φάρμακο δεν \_\_\_\_\_ βλέπει κανείς. Έτσι, μπορεί να πηγαίνει \_\_\_\_\_ θέλει, χωρίς να τον προσέχουν, να \_\_\_\_\_ στα σπίτια χωρίς να τον βλέπουν. \_\_\_\_\_ είναι τρέλα; Το όνειρό μου από \_\_\_\_\_ – όπως και το δικό σας φαντάζομαι, \_\_\_\_\_ να γίνω και γω αόρατος...

Ήταν ... \_\_\_\_\_ πριν λίγες μέρες αυτό το απίστευτο \_\_\_\_\_ έγινε πραγματικότητα. Έπεσε στα χέρια μου \_\_\_\_\_ επιστημονικό περιοδικό, ειδικό για παιδιά. Σε \_\_\_\_\_ σελίδα, λοιπόν, είχε και μια συνταγή, \_\_\_\_\_ να γίνει όποιος θέλει αόρατος.

Μια \_\_\_\_\_ λοιπόν, που η μαμά είχε πάει \_\_\_\_\_ ψώνια και ήμουν μόνος στο σπίτι, \_\_\_\_\_ βιαστικά και έφτιαξα αυτό που έπρεπε \_\_\_\_\_ φάω, για να γίνω αόρατος άνθρωπος.

\_\_\_\_\_, είχαμε στο σπίτι όλ' αυτά που \_\_\_\_\_. Έτσι, πήρα μια κατσαρόλα κι έκανα \_\_\_\_\_ έγραφε η συνταγή. Όταν τελείωσα, έβαλα \_\_\_\_\_ σούπα του Αόρατου Ανθρώπου στο ψυγείο \_\_\_\_\_ πήγα στο δωμάτιό μου, περιμένοντας με \_\_\_\_\_ πότε θα περάσει η μισή ώρα.

\_\_\_\_\_ από μισή ώρα άνοιξα το ψυγείο \_\_\_\_\_ να πάρω τη σούπα. Αλλά εκείνη \_\_\_\_\_ κάνει φτερά. Άπλωσα το χέρι μου \_\_\_\_\_ μέρος που είχα βάλει πριν από \_\_\_\_\_ ώρα το μπολ με τη σούπα, \_\_\_\_\_ τώρα ΕΙΧΕ ΓΙΝΕΙ ΑΟΡΑΤΟ, και τό \_\_\_\_\_. Το έβγαλα έξω, με προσοχή, γιατί \_\_\_\_\_ το έβλεπα καθόλου, υπολόγισα πού περίπου \_\_\_\_\_ μέσα στο

μπολ η σούπα, και \_\_\_\_\_ ... κατέβασα μονορούφι, παρόλο που ήταν αηδία.

\_\_\_\_\_ περιοδικό είχε κι άλλες οδηγίες. Έκανα, \_\_\_\_\_, ακριβώς ό,τι έγραφε. Μετά από πέντε - \_\_\_\_\_ λεπτά θα άρχιζα να εξαφανίζομαι.

... Μετά \_\_\_\_\_ πέντε λεπτά, πραγματικά το μπολ που \_\_\_\_\_ στα χέρια μου άρχισε πάλι σιγά - \_\_\_\_\_ να φαίνεται, αλλά δεν έβλεπα πια \_\_\_\_\_ χέρια μου. Αυτό ήταν και το \_\_\_\_\_ ότι το πείραμα πέτυχε. Πετάχτηκα όρθιος \_\_\_\_\_ έτρεξα στον καθρέπτη, για να δω \_\_\_\_\_ ωραίος Αόρατος Άνθρωπος ήμουν. Αλλά μέσα \_\_\_\_\_ καθρέπτη είδα ένα μπολ και τίποτ' \_\_\_\_\_! Θεέ μου, είχα γίνει αόρατος! Όπως \_\_\_\_\_ τα έγραφε το περιοδικό: « Μετά από \_\_\_\_\_ θα γίνετε τελείως αόρατοι. Δεν θα \_\_\_\_\_ τίποτα, ούτε το πρόσωπο, ούτε το \_\_\_\_\_ σας, ούτε τα ρούχα που θα \_\_\_\_\_ . Αλλά ό,τι πιάνετε και ό,τι ακουμπάτε \_\_\_\_\_ φαίνεται».





#### Δ. ΚΛΕΙΔΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ ΕΛΛΙΠΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- 1) που
- 2) τον
- 3) όπου-όπως-οπουδήποτε
- 4) μπαίνει- μπεινοβγαίνει, πηγαίνει, μένει, κάθεται, τρώει, περιφέρεται, τριγυρίζει, τριγυρνάει, βλέπει, γυρνάει, περπατάει, μετακινείται, σταματάει, ανεβαίνει.
- 5) Δεν
- 6) πάντα-μικρός, παιδί, παλιά, χρόνια, τότε
- 7) ήταν
- 8) Γιατί- Μόλις, Περίπου, Ξαφνικά, Παραδόξως, Όταν
- 9) Όνειρο-μυστήριο
- 10) Ένα
- 11) μια-κάποια
- 12) για-πώς
- 13) μέρα-φορά, στιγμή
- 14) για-στα
- 15) κάθισα-έκατσα, διάβασα, έτρεξα, πήγα, ετοιμάστηκα, δοκίμασα, έπιασα, κατέβηκα, δούλεψα, αποφάσισα
- 16) να
- 17) Ευτυχώς
- 18) χρειαζόντουσαν-χρειαζόμουν, έπρεπε, ήθελε, ήθελα, ζητούσε, χρειάζονταν, έγραφε, έλεγε
- 19) ό,τι-έτσι, ακριβώς
- 20) τη-τι, σούπα
- 21) και
- 22) αγωνία, ανυπομονησία, υπομονή, άγχος, λαχτάρα, βαρεμάρα, βιασύνη
- 23) Μετά-Υστερα
- 24) Για
- 25) Είχε
- 26) Στο
- 27) Μισή-κάμποση, λίγη

- 28) Που-αλλά
- 29) Πιασα-ακούμπησα, πήρα, έβγαλα
- 30) Δεν
- 31) ήταν-έφτανε, βρισκόταν
- 32) την-το
- 33) Το
- 34) λοιπόν-προσεκτικά, σίγουρα, μετά, πάλι, όμως, αμέσως, τότε
- 35) δέκα-έξι, πεντέμισι
- 36) από
- 37) κρατούσα-είχα, υπήρχε, ήταν, βρισκόταν
- 38) σιγά
- 39) τα
- 40) σημάδι-συμπέρασμα, σήμα, πειστήριο, αποδεικτικό, αποτέλεσμα, αποκορύφωμα, ζητούμενο, σπουδαίο, απίστευτο, παράξενο
- 41) και-τι
- 42) πόσο-τι, τη
- 43) στον
- 44) άλλο
- 45) ακριβώς-δηλαδή
- 46) λίγο-ώρα
- 47) φαίνεται-δείτε, βλέπετε
- 48) κορμί-σώμα
- 49) φοράτε-εξαφανιστούν, βάλετε
- 50) θα

Πίνακας Ε. Συντελεστής βαρύτητας των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών κάθε τύπου

**ΤΥΠΟΣ Ι**

<b>ΘΕΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</b>		<b>ΤΥΠΟΣ Ι</b>	<b>ΤΥΠΟΣ ΙΙ</b>	<b>ΤΥΠΟΣ ΙΙΙ</b>
47	Έχει υψηλά κριτήρια για τον εαυτό του/της. Έχει ανάγκη να τα πηγαίνει καλά σε ό,τι κάνει.	0,794	0,223	
96	Είναι δημιουργικός/ή με τον τρόπο που εξετάζει τα πράγματα. Ο τρόπος που σκέφτεται, εργάζεται ή παίζει, είναι πολύ δημιουργικός.	0,738	0,298	0,117
36	Βρίσκει τρόπους να παρεμβαίνει για να δημιουργήσει πράγματα και τελειώνει ό,τι αναλαμβάνει.	0,724	0,257	0,147
66	Είναι πολύ προσεκτικός/ή και μπορεί να συγκεντρώνεται σε ό,τι κάνει.	0,718	0,360	-0,239
88	Έχει αυτοπεποίθηση και είναι σίγουρος/η για τον εαυτό του/της, αποφασίζει μόνος του/της.	0,703		0,495
89	Είναι ικανός/ή να κάνει πολλά πράγματα, είναι επιδέξιος/α.	0,650	0,200	0,178
68	Είναι πολύ έξυπνο παιδί (ακόμα κι όταν στο σχολείο οι βαθμοί του/της, δεν το δείχνουν).	0,634		0,331
42	Είναι ένα ενδιαφέρον παιδί, οι άνθρωποι το προσέχουν και το θυμούνται.	0,608	0,311	0,257
41	Είναι αποφασισμένος/η σε ό,τι κάνει, δεν παραιτείται εύκολα.	0,603	-0,134	0,503
76	Μπορείς να τον/την εμπιστευτείς, είναι αξιόπιστος/η και μπορείς να στηριχτείς σ' αυτόν/ήν.	0,601	0,524	
83	Προσπαθεί να είναι ανεξάρτητος/η και να κάνει πράγματα χωρίς τη βοήθεια άλλων ατόμων. Προσπαθεί να μη στηρίζεται σε άλλους.	0,562		0,312
74	Συνήθως απορροφάται σ' αυτό που κάνει.	0,554	0,37	-0,175
25	Σκέφτεται καθαρά τα πράγματα και μπορείς να του/της εξηγήεις πράγματα σα να ήταν ενήλικας.	0,544	0,467	
67	Προγραμματίζει έγκαιρα, σκέφτεται πριν κάνει κάτι. "Σκέφτεται πριν μιλήσει".	0,533	0,446	-0,411
69	Έχει ευχέρεια λόγου. Μπορεί να εκφραστεί καλά προφορικά.	0,514	0,247	
59	Είναι καθарός/ή και τακτικός/ή στον τρόπο που ντύνεται και συμπεριφέρεται.	0,509	0,339	-0,245
40	Έχει περιέργεια ως προς τη διερεύνηση πραγμάτων, του/της αρέσει να μαθαίνει και να ζει καινούρια πράγματα.	0,332	0,193	0,267
61	Κρίνει τους άλλους ανθρώπους, έχει ισχυρές απόψεις για τα πράγματα που κάνουν οι άλλοι.	0,331	-0,417	0,282

Δευτερεύοντα θετικά χαρακτηριστικά		ΤΥΠΟΣ I	ΤΥΠΟΣ II	ΤΥΠΟΣ III
99	Σκέφτεται τις πράξεις και τη συμπεριφορά του/της, χρησιμοποιεί το μυαλό του/της πριν κάνει ή πει κάτι.	0,528	<b>0,596</b>	-0,323
82	Μιλάει και υποστηρίζει τον εαυτό του/της, κυνηγάει αυτό που επιδιώκει.	0,379	-0,367	<b>0,468</b>
31	Έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει πώς νιώθουν οι άλλοι, βάζει τον εαυτό του/της στη θέση τους.	0,378	<b>0,603</b>	0,107
63	Είναι γρήγορος/η, κινείται και αντιδρά στα πράγματα γρήγορα.	0,365		<b>0,590</b>
30	Οι περισσότεροι ενήλικοι φαίνεται να τον/τη συμπαθούν.	0,313	<b>0,662</b>	
86	Του/της αρέσει να είναι ο εαυτός του/της, απολαμβάνει να κάνει πράγματα μόνος του/ μόνη της.	0,297		<b>0,322</b>
ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		ΤΥΠΟΣ I	ΤΥΠΟΣ II	ΤΥΠΟΣ III
48	Χρειάζεται ανθρώπους να του/της λένε ότι τα πάει καλά. Δεν είναι σίγουρος/η για τον εαυτό του /της.	<b>-0,725</b>		-0,265
53	Δυσκολεύεται να πάρει αποφάσεις, αλλάζει συχνά γνώμη.	<b>-0,725</b>		-0,292
77	Νιώθει ότι δεν αξίζει, έχει χαμηλή εικόνα για τον εαυτό του/της.	<b>-0,721</b>		-0,462
70	Είναι ονειροπόλος/α, συχνά χάνεται σε σκέψεις ή σε ένα φανταστικό κόσμο.	<b>-0,676</b>		-0,305
87	Προσπαθεί να μιμείται και να συμπεριφέρεται, όπως οι άνθρωποι που θαυμάζει και σέβεται.	<b>-0,471</b>	0,240	
78	Πληγώνεται εύκολα όταν τον/την περιγελούν και τον/την κριτικάρουν.	<b>-0,458</b>		-0,376
38	Σκέφτεται με ασυνήθιστο τρόπο τα πράγματα για το καλύτερο ή το χειρότερο. Σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο απ' ότι οι άλλοι άνθρωποι.	<b>-0,440</b>	-0,202	-0,127
71	Συχνά ζητάει βοήθεια και συμβουλές από τους μεγαλύτερους του/της.	<b>-0,392</b>	0,251	
49	Έχει συγκεκριμένες συνήθειες ή μοτίβα συμπεριφοράς, π.χ., χτυπά τα δάκτυλα του/της στο τραπέζι, τρώει τα νύχια του/της, τραυλίζει, δαγκώνει τα χείλη του/της.	<b>-0,347</b>		-0,145
27	Φαίνεται διαφορετικός/η από άλλα παιδιά της ηλικίας του/της, π.χ., φαίνεται αρκετά ψηλότερος/η ή κοντύτερος/η, υπέρβαρος/η ή λιποβαρής ή σωματικά ανάπηρος.	<b>-0,310</b>		

Δευτερεύοντα αρνητικά χαρακτηριστικά		ΤΥΠΟΣ I	ΤΥΠΟΣ II	ΤΥΠΟΣ III
100	Τα άλλα παιδιά συχνά τον/την ενοχλούν, συχνά τον/την κατηγορούν για πράγματα που δεν έχει κάνει.	-0,459	<b>-0,537</b>	
39	"Παγώνει" όταν τα πράγματα είναι πιεστικά ή αλλιώς συνεχίζει να κάνει το ίδιο πράγμα συνέχεια.	-0,454		<b>-0,568</b>
46	Τείνει να "γίνεται κομμάτια" όταν πιέζεται, ταρακουνιέται σε καταστάσεις που είναι δύσκολες.	-0,443	-0,212	<b>-0,588</b>
80	Πειράζει και ενοχλεί τα άλλα παιδιά (ακόμα και τα αδέρφια του/της).	-0,429	<b>-0,566</b>	0,251
57	Υπερβάλλει για διάφορα πράγματα που του/της συμβαίνουν, μεγαλοποιεί τα πράγματα.	-0,417	<b>-0,488</b>	-0,127
11	Προσπαθεί να κατηγορεί άλλα άτομα για πράγματα που ο ίδιος / η ίδια έχει κάνει ή κάνει.	-0,403	<b>-0,695</b>	
23	Έχει αγωνία και φοβάται.	-0,388	-0,110	<b>-0,581</b>
95	Αφήνει μικροπροβλήματα να τον/την καταβάλουν εύκολα. Δε χρειάζεται πολύ για να εκνευριστεί ή να θυμώσει.	-0,371	<b>-0,599</b>	
45	Όταν πιέζεται, παραιτείται και υποχωρεί.	-0,359	0,209	<b>-0,633</b>
72	Συχνά νιώθει ενοχές, εύκολα κατηγορεί τον εαυτό του/της παρά το γεγονός ότι ίσως δεν το συζητάει.	-0,309	0,114	<b>-0,480</b>

**ΤΥΠΟΣ II**

ΘΕΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		ΤΥΠΟΣ II	ΤΥΠΟΣ I	ΤΥΠΟΣ III
-----------------------	--	----------	---------	-----------

3	Είναι ζεστός άνθρωπος και φέρεται ευγενικά, με καλή πρόθεση στους άλλους.	0,827	0,191	
2	Νοιάζεται και σκέφτεται τους άλλους.	0,802	-0,120	
32	Δίνει, δανείζεται και μοιράζεται πράγματα.	0,750	-0,161	
4	Τα πάει καλά με άλλα άτομα.	0,742	0,252	0,197
62	Είναι υπάκουος/η και κάνει ό,τι του/της πουν.	0,714		-0,406
6	Βοηθά τους άλλους ανθρώπους και συνεργάζεται μαζί τους.	0,692	0,231	0,144
30	Οι περισσότεροι ενήλικοι φαίνεται να τον/τη συμπαθούν.	0,662	0,313	
64	Είναι ήρεμος/η και χαλαρός/ή, άνετος/η.	0,650	0,233	
5	Τα άλλα άτομα τον/τη σέβονται και τον/την αναζητούν στην παρέα τους.	0,629	0,402	0,245
15	Δείχνει ενδιαφέρον για το τι είναι σωστό ή λάθος, π.χ., προσπαθεί να είναι δίκαιος/η.	0,624	0,160	
75	Είναι ευχάριστος/η.	0,609	0,241	0,169
31	Έχει την ικανότητα να καταλαβαίνει πώς νιώθουν οι άλλοι, βάζει τον εαυτό του/της στη θέση τους.	0,603	0,378	0,107
99	Σκέφτεται τις πράξεις και τη συμπεριφορά του/της, χρησιμοποιεί το μυαλό του/της πριν κάνει ή πει κάτι.	0,596	0,528	-0,323
9	Έχει δημιουργήσει καλές και στενές φιλίες με άλλους ανθρώπους.	0,591	0,260	0,284
14	Προσπαθεί να ευχαριστεί πολύ τους άλλους ανθρώπους.	0,552	-0,154	-0,131
29	Είναι προστατευτικός/ή προς τους άλλους. Προστατεύει ανθρώπους που είναι κοντά του/της.	0,520	-0,106	
44	Παραιτείται και υποχωρεί όταν βρίσκεται σε σύγκρουση ή διαφωνία με τους άλλους.	0,508	-0,252	-0,530
7	Συνηθίζει να αγκαλιάζει τους άλλους και να τον/την αγκαλιάζουν.	0,506	-0,145	

52	Είναι προσεκτικός/ή να μη χτυπήσει σωματικά.				0,366	0,152	<b>-0,489</b>
71	Συχνά ζητάει βοήθεια και συμβουλές από τους μεγαλύτερους του/της.				0,251	<b>-0,392</b>	
97	Του/της αρέσει να ονειρεύεται, έχει καλή φαντασία.				0,248		
87	Προσπαθεί να μιμείται και να συμπεριφέρεται, όπως οι άνθρωποι που θαυμάζει και σέβεται.				0,240	<b>-0,471</b>	
35	Έκρατάει πράγματα μέσα του/της. Δυσκολεύεται να εκφραστεί. Είναι λίγο σφιγμένος/η.				0,234	-0,258	<b>-0,724</b>
45	Όταν πιέζεται, παραιτείται και υποχωρεί.				0,209	-0,359	<b>-0,633</b>
98	Είναι ντροπαλός/ή, έχει δυσκολίες στο να γνωρίζει ανθρώπους.				0,203	-0,208	<b>-0,736</b>
8	Κρατάει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του/της για τον εαυτό του/της.				0,162	-0,159	<b>-0,742</b>
17	Αντιδρά σύμφωνα με το αντρικό/γυναικείο πρότυπο.				0,150	-0,190	
1	Φανερώνει τις σκέψεις του/της και τα συναισθήματα του/της με τον τρόπο που κοιτάζει και συμπεριφέρεται, αλλά δε μιλάει πολύ γι αυτό που σκέφτεται και νιώθει.				0,143	-0,181	<b>-0,570</b>
92	Είναι ελκυστικός/ή και εμφανίσιμος/η.				0,132	0,101	
72	Συχνά νιώθει ενοχές, εύκολα κατηγορεί τον εαυτό του/της, παρά το γεγονός ότι ίσως δεν το συζητάει.				0,114	-0,309	<b>-0,481</b>

ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		ΤΥΠΟΣ II	ΤΥΠΟΣ I	ΤΥΠΟΣ III
85	Είναι επιθετικός/ή, π.χ., αρπάζεται ή ξεκινάει καβγάδες.	-0,780	-0,225	0,276
93	Είναι αυταρχικός/ή και του/της αρέσει να κυριαρχεί στους άλλους.	-0,779		0,257
20	Προσπαθεί να εκμεταλλεύεται τους άλλους ανθρώπους.	-0,761	-0,197	
90	Είναι ισχυρογνώμονας.	-0,738		0,320
13	Προσπαθεί να δει από τι και πώς θα γλυτώσει. Συνήθως ξεφεύγει από τα όρια και το τραβάει ως εκεί που δεν πάει άλλο.	-0,713	-0,287	0,182
11	Προσπαθεί να κατηγορεί άλλα άτομα για πράγματα, που ο ίδιος/η ίδια έχει κάνει.	-0,695	-0,403	
79	Είναι καχύποπτος/η, ουσιαστικά δεν εμπιστεύεται τους άλλους ανθρώπους.	-0,660	-0,185	-0,392
65	Όταν θέλει κάτι, το θέλει αμέσως. Δυσκολεύεται περιμένοντας για πράγματα που θέλει και του /της αρέσουν.	-0,650		0,461
21	Προσπαθεί να είναι το κέντρο της προσοχής των άλλων, π.χ., με το να προβάλλεται ή με το να προσφέρεται να κάνει πράγματα.	-0,646		0,243
22	Επιχειρεί να βάλει άλλους να κάνουν το δικό του/της, εμπαιζοντάς τους. Γίνεται μαλαγάνας/α για να πάρει αυτό που θέλει.	-0,624	-0,243	
56	Ζηλεύει και μισεί, θέλει ό,τι έχουν οι άλλοι άνθρωποι.	-0,611	-0,126	-0,231
12	Αρχίζει να συμπεριφέρεται ανώριμα, όταν αντιμετωπίζει δύσκολα προβλήματα ή όταν πιέζεται, π.χ., κλαψουρίζει ή έχει εκρήξεις οργής.	-0,601	-0,295	-0,240
95	Αφήνει μικροπροβλήματα να τον/την καταβάλουν εύκολα. Δε χρειάζεται πολύ για να εκνευριστεί ή να θυμώσει.	-0,599	-0,371	
60	Εκνευρίζεται όταν δεν είναι σίγουρος/η για το τι πρόκειται να συμβεί ή όταν δεν είναι σαφές τι πρέπει να κάνει.	-0,577		0,185
80	Πειράζει και ενοχλεί τα άλλα παιδιά (ακόμα και τα αδέρφια του/της).	-0,566	-0,430	0,250
10	Οι φιλίες του/της δε διαρκούν πολύ, αλλάζει συνεχώς φίλους.	-0,547	-0,308	-0,298
94	Κλαψουρίζει ή κατσουφιάζει.	-0,535	-0,189	-0,442
34	Βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση και ανησυχία. Δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχα.	-0,524	-0,311	0,410
18	Δείχνει στα άλλα παιδιά τότε είναι αναστατωμένος/η ή θυμωμένος/η. Δε συγκρατεί τα συναισθήματά του/της όταν νιώθει αναστατωμένος/η ή θυμωμένος/η με αυτά.	-0,515	-0,115	<b>0,535</b>
91	Οι συναισθηματικές αντιδράσεις του/της δε φαίνεται να ταιριάζουν με τις περιστάσεις, π.χ., αντιδρά υπερβολικά ή δε φαίνεται να νοιάζεται ή μερικές φορές οι αντιδράσεις του/της δε φαίνεται να έχουν νόημα.	-0,514	-0,392	-0,251
54	Η διάθεση του/της είναι απρόβλεπτη, αλλάζει συχνά και γρήγορα.	-0,507	-0,337	
57	Υπερβάλλει για διάφορα πράγματα που του/της συμβαίνουν, μεγαλοποιεί τα πράγματα.	-0,488	-0,417	-0,127
61	Κρίνει τους άλλους ανθρώπους, έχει ισχυρές απόψεις για τα πράγματα που κάνουν οι άλλοι.	-0,417	0,331	0,282
37	Ανταγωνίζεται τους άλλους, πάντα ελέγχει και συγκρίνει τον εαυτό του/της με τους άλλους.	-0,248	0,162	0,163



Δευτερεύοντα αρνητικά χαρακτηριστικά τύπου II		ΤΥΠΟΣ II	ΤΥΠΟΣ I	ΤΥΠΟΣ III
82	Μιλάει και υποστηρίζει τον εαυτό του/της, κυνηγάει αυτό που επιδιώκει	-0,367	-0,379	0,468
50	Έχει την τάση να αρρωσταίνει όταν τα πράγματα πάνε στραβά ή όταν πιέζεται πολύ, π.χ., έχει πονοκεφάλους, στομαχόπονο, κάνει εμετό.	-0,250	-0,300	-0,110

**ΤΥΠΟΣ III**

ΘΕΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		ΤΥΠΟΣ III	ΤΥΠΟΣ I	ΤΥΠΟΣ II
58	Δείχνει ανοιχτά στους άλλους τι νιώθει, είτε είναι καλό, είτε κακό. Εκδηλώνει τα συναισθήματά του/της ανοιχτά.	0,757		
19	Είναι ανοιχτός/ή και ευθύς	0,739	0,153	0,143
28	Είναι γεμάτος/η ενέργεια και ζωή	0,728		
26	Του/της αρέσει η σωματική άσκηση. Απολαμβάνει το τρέξιμο, το να παίζει και την άσκηση.	0,599		
63	Είναι γρήγορος/η, κινείται και αντιδρά στα πράγματα γρήγορα.	0,590	0,365	

73	Έχει αίσθηση του χιούμορ, του/της αρέσει να γελά με αστεία πράγματα.	0,588		0,201
81	Μπορεί να συζητάει για δυσάρεστα πράγματα που του/της έχουν συμβεί π.χ. μπορεί να συζητά για τα πράγματα όταν πάνε στραβά ή όταν είναι θυμωμένος/η για κάτι.	0,553		0,150
84	Είναι ομιλητικό παιδί. Μιλάει πολύ.	0,551		-0,184
18	Δείχνει στα άλλα παιδιά τότε είναι αναστατωμένος/η ή θυμωμένος/η. Δε χρειάζεται πολύ να εκνευριστεί ή να θυμώσει.	0,535	-0,115	-0,515
43	Επανέρχεται ή αναρρώνει μετά από μια πιεστική ή κακή εμπειρία	0,496		0,149
82	Μιλάει και υποστηρίζει τον εαυτό του/της, κυνηγάει αυτό που επιδιώκει.	0,468	0,379	-0,367
65	Όταν θέλει κάτι, το θέλει αμέσως. Δυσκολεύεται περιμένοντας για πράγματα που θέλει και του/της αρέσουν.	0,461		-0,650
51	Είναι άτομο με καλό συντονισμό κινήσεων, π.χ. τα πάει καλά στα σπορ	0,459	0,152	
34	Βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση και ανησυχία. Δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχα.	0,410	-0,311	-0,524
86	Του/της αρέσει να είναι ο εαυτός του/ της. Απολαμβάνει να κάνει πράγματα μόνος του/ μόνη της.	0,322	0,297	
90	Είναι ισχυρογνώμονας.	0,320		-0,738
16	Είναι περήφανος/η για τα πράγματα που έχει κάνει ή κάνει.	0,298	-0,177	
85	Είναι επιθετικός/ή, π.χ. αρπάζεται ή ξεκινάει καβγάδες.	0,276	-0,225	-0,780
93	Είναι αυταρχικός/ή.	0,257		-0,779
80	Πειράζει και ενοχλεί τα άλλα παιδιά (ακόμα και τα αδέρφια του/της).	0,250	-0,430	-0,566
21	Προσπαθεί να είναι το κέντρο της προσοχής των άλλων π.χ. με το να προβάλλεται ή με το να προσφέρεται να κάνει πράγματα.	0,243		-0,646
60	Εκνευρίζεται όταν δεν είναι σίγουρος/η για το τι πρόκειται να συμβεί ή όταν δεν είναι σαφές τι πρέπει να κάνει.	0,185		-0,577
13	Προσπαθεί να δει από τι και πώς θα γλιτώσει. Συνήθως ξεφεύγει από τα όρια και το τραβάει ως εκεί που δεν πάει άλλο.	0,182	-0,287	-0,713
37	Ανταγωνίζεται τους άλλους. Πάντα ελέγχει και συγκρίνει τον εαυτό του/ της με τους άλλους.	0,163	0,162	-0,248

Δευτερεύοντα θετικά χαρακτηριστικά τύπου III		ΤΥΠΟΣ III	ΤΥΠΟΣ I	ΤΥΠΟΣ II
41	Είναι αποφασισμένος/η σε ό,τι κάνει, δεν παραιτείται εύκολα.	0,503	0,603	-0,134
88	Έχει αυτοπεποίθηση και είναι σίγουρος/η για τον εαυτό του/της, αποφασίζει μόνος του/μόνη της.	0,495	0,703	
34	Βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση και ανησυχία. Δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχα.	0,410	-0,311	-0,524
61	Κρίνει τους άλλους ανθρώπους, έχει ισχυρές απόψεις για τα πράγματα που κάνουν οι άλλοι.	0,282	0,331	-0,417

40	Έχει περιέργεια ως προς τη διερεύνηση πραγμάτων, του/της αρέσει να μαθαίνει και να ζει καινούρια πράγματα.	0,267	<b>0,332</b>	0,193
<b>ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</b>				
8	Κρατάει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του/της για τον εαυτό του/της.	<b>-0,742</b>	-0,159	0,162
98	Είναι ντροπαλός/ή, έχει δυσκολίες στο να γνωρίζει ανθρώπους.	<b>-0,736</b>	-0,208	0,203
35	"Κρατάει" πράγματα μέσα του/της. Δυσκολεύεται να εκφραστεί. Είναι λίγο σφιγμένος/η.	<b>-0,724</b>	-0,258	0,234
45	Όταν πιέζεται, παραιτείται και υποχωρεί.	<b>-0,633</b>	-0,359	0,209
46	Τείνει να "γίνεται κομμάτι" όταν πιέζεται, ταρακουνιέται σε καταστάσεις που είναι δύσκολες.	<b>-0,588</b>	-0,443	-0,214
23	Έχει αγωνία και φοβάται.	<b>-0,581</b>	-0,388	-0,110
1	Φανερώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του/της με τον τρόπο που κοιτάζει και συμπεριφέρεται, αλλά δε μιλάει πολύ γι αυτό που σκέφτεται και νιώθει.	<b>-0,570</b>	-0,181	0,143
39	΄Παγώνει" όταν τα πράγματα είναι πιεστικά ή αλλιώς συνεχίζει να κάνει το ίδιο συνέχεια.	<b>-0,568</b>	-0,454	
24	Ανησυχεί για διάφορα πράγματα για μεγάλο χρονικό διάστημα.	<b>-0,550</b>	-0,198	
44	Παραιτείται και υποχωρεί όταν βρίσκεται σε σύγκρουση ή διαφωνία με τους άλλους.	<b>-0,530</b>	-0,252	0,508
52	Είναι προσεκτικός/ή να μη χτυπήσει σωματικά.	<b>-0,489</b>	0,152	0,366
72	Συχνά νιώθει ενοχές, εύκολα κατηγορεί τον εαυτό του/της παρά το γεγονός ότι ίσως δεν το συζητάει.	<b>-0,480</b>	-0,309	0,114
33	Κλαίει εύκολα.	<b>-0,469</b>		-0,110
67	Προγραμματίζει έγκαιρα, σκέφτεται πριν κάνει κάτι. "Σκέφτεται πριν μιλήσει".	<b>-0,411</b>	0,533	<b>0,446</b>
62	Είναι υπάκουος/η και κάνει ό,τι του/της πουν.	<b>-0,406</b>		<b>0,714</b>
99	Σκέφτεται τις πράξεις και τη συμπεριφορά του/της, χρησιμοποιεί το μυαλό του/της πριν κάνει ή πει κάτι.	<b>-0,323</b>	0,528	<b>0,596</b>
66	Είναι πολύ προσεκτικός/ή και μπορεί να συγκεντρώνεται σε ό,τι κάνει.	<b>-0,239</b>	<b>0,718</b>	<b>0,360</b>

<b>Δευτερεύοντα αρνητικά χαρακτηριστικά τύπου III</b>		<b>ΤΥΠΟΣ III</b>	<b>ΤΥΠΟΣ I</b>	<b>ΤΥΠΟΣ II</b>
77	Νιώθει ότι δεν αξίζει, έχει χαμηλή εικόνα για τον εαυτό του/της.	-0,462	<b>-0,721</b>	
78	Πληγώνεται εύκολα όταν τον/την περιγελούν και τον/την κριτικάρουν.	-0,376	-0,458	

## ΣΤ. ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

### «Κατανόηση»

Valid	Frequencies	Valid percent
4-14	4	5,2
14-24	4	5,2
24-34	30	38,5
34-44	33	42,3
44-54	7	9
<b>TOTAL</b>	<b>N= 78</b>	<b>100</b>

Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας των σωστών απαντήσεων των μαθητών στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης

## ΤΕΣΤ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

### «Αριθμός λέξεων»

Valid	Frequencies	Valid percent
13-25	5	6,5
25-37	9	11,7
37-49	7	9,1
49-61	11	14,1
61-73	4	5,2
73-85	5	6,4
85-97	5	6,5
97-109	7	9,1
109-121	3	3,9
121-133	0	0
133-145	3	3,9
145-157	6	7,8
157-169	2	2,6
169-181	0	0
181-193	5	5,5
193-205	1	1,3
205-217	1	1,3
217-229	1	1,3
229-241	0	0
241-253	2	2,6
253-265	0	0
265-277	0	0
277-289	1	1,3
<b>TOTAL</b>	<b>N=78</b>	<b>100</b>

Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του "αριθμού των λέξεων" των μαθητών στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου

### «Αριθμός προτάσεων»

Valid	Frequencies	Valid percent
1-5	30	38,5
5-10	23	29,5
10-15	12	15,3
15-20	10	12,9
20-25	3	3,9
TOTAL	N=78	100

Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του "αριθμού των προτάσεων" των μαθητών στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

### «Μ.Ο» αριθμού λέξεων/αριθμού προτάσεων

Valid	Frequencies	Valid percent
0,00-4,00	1	1,3
4,00-8,00	12	15,6
8,00-12,00	35	46,1
12,00-16,00	18	23,1
16,00-20,00	8	10,3
20,00-24,00	1	1,3
24,00-28,00	0	0
28,00-32,00	2	2,6
TOTAL	N=78	100

Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του Μ.Ο. του αριθμού λέξεων/ του αριθμού των προτάσεων στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

### «Λεξιλόγιο»

Valid	Frequencies	Valid percent
0,0-0,4	8	10,3
0,4-0,8	23	29,7
0,8-1,2	8	10,4
1,2-1,6	8	10,4
1,6-2,0	8	10,4
2,0-2,4	1	1,3
2,4-2,8	9	11,6
2,8-3,2	2	2,6
3,2-3,6	5	6,5
3,6-4,0	3	3,9
4,0-4,4	0	0
4,4-4,8	2	2,6
4,8-5,2	0	0
5,2-5,6	1	1,3
TOTAL	N=78	100

Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του "λεξιλογίου" των μαθητών στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

### «Προσωπικά στοιχεία»

Valid	Frequency	Valid Percent
1	3	3,8
2	33	42,3
3	20	25,6
4	15	19,2
5	3	3,8
6	3	3,8
7	1	1,3
TOTAL	N=78	100

Κατανομή συχνότητας της μεταβλητής "Προσωπικά στοιχεία" στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

«Εξωτερικά χαρακτηριστικά»

Valid	Frequency	Valid Percent
1	10	12,8
2	19	24,4
3	25	32,1
4	12	15,4
5	6	7,7
6	5	6,4
7	1	1,3
TOTAL	N=78	100

Κατανομή συχνότητας της μεταβλητής "Εξωτερικά χαρακτηριστικά" στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου

«Χαρακτήρας»

Valid	Frequency	Valid Percent
1	31	39,7
2	14	17,9
3	13	16,7
4	6	7,7
5	8	10,3
6	2	2,6
7	4	5,1
Total	N=78	100,0

Κατανομή συχνότητας της μεταβλητής "Χαρακτήρας" στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

### «Συνήθειες»

Valid	Frequency	Valid Percent
1	43	55,1
2	10	12,8
3	5	6,4
4	6	7,7
5	7	9,0
6	2	2,6
7	5	6,4
Total	N=78	100

Κατανομή συχνότητας της μεταβλητής " Συνήθειες"  
στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου

### «Συμπεριφορά»

Valid	Frequency	Valid Percent
1	37	47,4
2	7	9,0
3	12	15,4
4	5	6,4
5	6	7,7
6	4	5,1
7	7	9,0
Total	N=78	100,0

Κατανομή συχνότητας τη μεταβλητής "Συμπεριφορά"  
στο τεστ παραγωγής γραπτού λόγου