

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

του Φρουζάκη Γεωργίου

*Αυτοαντίληψη και βαθμός αναγνωστικής
κατανόησης*

ΕΠΟΠΤΗΣ: Καθηγητής Μιχάλης Ι. Βάμβουκας

Ρέθυμνο 2001

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Περιεχόμενα.....	2
	Περίληψη.....	7
	Πρόλογος.....	9
	Εισαγωγή.....	11
0.1.	Το πρόβλημα.....	14
0.2.	Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.....	18
0.3.	Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	20
	Κεφάλαιο 1	
1.	Η έννοια του εαυτού.....	21
1.1.	Φιλοσοφία και εαυτός.....	22
1.2.	Ο εαυτός στον William James.....	30
1.3.	Συμπεριφορισμός, γνωστικός συμπεριφορισμός και εαυτός.....	32
1.4.	Ο εαυτός από τη σκοπιά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.....	33
1.5.	Οι απόψεις του Freud και νεοψυχαναλυτικές προσεγγίσεις.....	34
1.6.	Οι απόψεις του Jung και η Αναλυτική ψυχολογία.....	37
1.7.	Φαινομενολογικές θεωρήσεις για τον εαυτό.....	38
1.8.	Ο Maslow και η ανθρωπιστική κατεύθυνση στην ψυχολογία...	40
1.9.	Γνωστικές προσεγγίσεις.....	41
1.10.	Ψυχοκοινωνική ταυτότητα: Το εγώ – οικολογικό μοντέλο (Mariza Zavalloni).....	42
	Συζήτηση.....	44

Κεφάλαιο 2

2.	Η έννοια της αυτοαντίληψης.....	45
2.1.	William James.....	45
2.2.	Συμβολική αλληλεπίδραση (Mead, Cooley).....	46
2.3.	Adler.....	47
2.4.	Φαινομενολογική προσέγγιση (Snygg & Combs, Rogers).....	47
2.5.	Rosenberg.....	48
2.6.	Coopersmith.....	50
2.7.	Γνωστικές θέσεις για την αυτοαντίληψη.....	51
2.7.1.	Σχήματα εαυτού, πιθανοί εαυτοί και εργαζόμενη αυτοαντίληψη.....	52
2.8.	Δομή της αυτοαντίληψης.....	58
2.8.1.	Το ιεραρχικό μοντέλο.....	59
2.8.1.1.	Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη.....	60
2.8.2.	Το ομοκεντρικό μοντέλο.....	64
2.8.3.	Η πολυδιάστατη δόμηση της αυτοαντίληψης, σύμφωνα με το διάγραμμα Venn.....	68

Κεφάλαιο 3

3.	Η αναγνωστική δεξιότητα.....	73
3.1.	Η ανθρώπινη γλώσσα γενικά.....	73
3.2.	Νευροβιολογική βάση της ανθρώπινης γλώσσας.....	75
3.3.	Η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας.....	76
3.4.	Ο γραπτός λόγος και η αναγνωστική δεξιότητα.....	77
3.5.	Στάδια αναγνωστικής δεξιότητας.....	80
3.6.	Μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας.....	82
3.6.1.	Το μοντέλο του Marsh.....	82
3.6.2.	Το μοντέλο της Firth.....	84
3.7.	Η αναγνωστική κατανόηση.....	86
3.8.	Επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης.....	86
3.9.	Αναγνώστης και κείμενο: προηγούμενη γνώση και συνοχή....	93
3.10.	Η αναγνωστική κατανόηση ως κατασκευή σχημάτων.....	95
3.11.	Δομή και λειτουργίες των σχημάτων.....	97

3.12.	Ο αναλφαβητισμός.....	103
-------	-----------------------	-----

Κεφάλαιο 4

4.	Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	107
4.1.	Έρευνες της δεκαετίας του '80.....	108
4.2.	Έρευνες της δεκαετίας του '90.....	111
4.3.	Η έρευνα της Χατζηθεολόγου.....	118

Κεφάλαιο 5

5.	Η έρευνα.....	120
5.1.	Ερευνητικά ερωτήματα.....	120
5.2.	Υποθέσεις της έρευνας.....	121
5.3.	Λειτουργικός ορισμός εννοιών.....	124
5.4.	Η μέθοδος της έρευνας.....	125
5.5.	Τα όργανα μέτρησης.....	126
5.5.1.	Αυτοαντίληψης.....	126
5.5.2.	Αναγνωστικής κατανόησης.....	127
5.5.3.	Εγκυρότητα και αξιοπιστία των οργάνων.....	132
5.5.4.	Βαθμολόγηση των οργάνων.....	134
5.6.	Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	135
5.7.	Διεξαγωγή της έρευνας – Πιλοτική έρευνα.....	136
5.8.	Περιγραφή του δείγματος.....	138
5.8.1.	Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.....	138
5.8.2.	Κατανομή του δείγματος ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.....	139
5.8.3.	Κατανομή του δείγματος ως προς τη χρονολογική ηλικία των μαθητών.....	141
5.9.	Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.....	142

Κεφάλαιο 6

6.	Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	143
6.1.	Περιγραφικά στοιχεία.....	143
6.1.1.	Αυτοαντίληψη.....	143

6.1.2.	Αναγνωστική κατανόηση.....	146
6.2.	Στατιστική ανάλυση των δεδομένων.....	150
6.3.	Έλεγχος υποθέσεων.....	152
6.3.1.	Υπόθεση 1: Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση.....	152
6.3.2.	Υπόθεση 2: Η αυτοαντίληψη σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.....	153
6.3.2.1.	Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτατο και ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.1).....	154
6.3.2.2.	Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτατο και μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.2).....	154
6.3.2.3.	Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτατο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.3).....	155
6.3.2.4.	Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτερο και μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.4).....	156
6.3.2.5.	Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτερο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.5).....	157
6.3.2.6.	Σύγκριση ανάμεσα σε μεσαίο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.6).....	158
6.3.3.	Υπόθεση 3: Η αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία των μαθητών.....	160
6.3.4.	Υπόθεση 4: Η αυτοαντίληψη σε σχέση με το φύλο των μαθητών.....	161
6.3.5.	Υπόθεση 5: Η αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με το φύλο των μαθητών.....	162
6.4.	Περιορισμοί της έρευνας.....	164

Κεφάλαιο 7

7.	Αντί συμπερασμάτων.....	167
7.1.	Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση.....	167
7.2.	Η αυτοαντίληψη σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.....	170
7.3.	Η αυτοαντίληψη σε σχέση με το φύλο των μαθητών.....	171

7.4.	Η αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με το φύλο των μαθητών.....	172
7.5.	Η αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία των μαθητών.....	173
7.6.	Συζήτηση.....	174
	Βιβλιογραφία.....	177
	Παράρτημα	190

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως γενικό στόχο την εμπειρική μελέτη της αυτοαντίληψης των μαθητών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου σε σχέση με τη δεξιότητα αναγνωστικής κατανόησης. Μελετάται επίσης η σχέση της αυτοαντίληψης με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και φύλο. Επιπλέον, ερευνάται η σχέση της αναγνωστικής κατανόησης με το φύλο του μαθητή και την ακριβή χρονολογική ηλικία των μαθητών.

Στα κεφάλαια 1, 2 και 3, τίθενται οι θεωρητικές βάσεις της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τις έννοιες του εαυτού, της αυτοαντίληψης και της αναγνωστικής κατανόησης. Στο κεφάλαιο 4 επιχειρείται μια ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, προκειμένου να δούμε πόσες και ποιες μελέτες έχουν εκπονηθεί στην Ελλάδα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα και να προσδιορίσουμε το ερευνητικό κενό. Τέλος στα κεφάλαια 5, 6, και 7 παρουσιάζεται η μέθοδος της παρούσας έρευνας, το δείγμα, τα όργανα, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 427 μαθητές της ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου από τους νομούς Ρεθύμνου, Ηρακλείου και Λασιθίου. Για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης χρησιμοποιήθηκε η συντομευμένη μορφή της κλίμακας του Coopersmith, με τίτλο: *Self – esteem inventory*, ενώ για τη μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε ένα τεστ ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων, που κατασκευάστηκε από τον ερευνητή. Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha για το συγκεκριμένο τεστ είναι $\alpha = .8785$.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, έδειξε ότι ανάμεσα στις μεταβλητές *αυτοαντίληψη* και *αναγνωστική κατανόηση* υπάρχει μια ελαφρά συσχέτιση (Spearman $\rho=0.183$), η οποία όμως είναι συστηματική σε επίπεδο $\rho=.01$. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η αυτοαντίληψη διαφοροποιείται σημαντικά, ανάλογα με το *κοινωνικοοικονομικό επίπεδο* της οικογένειας του μαθητή ($\chi^2=25,280$, $df=3$, $p=.000$), κάτι το οποίο δε συμβαίνει με το *φύλο*. Ανάμεσα στους *μεγαλύτερους* και *τους μικρότερους* μαθητές δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την επίδοσή τους στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης. Αντίθετα, βρέθηκε ότι το *φύλο* σχετίζεται σημαντικά με την αναγνωστική κατανόηση ($z=-3,876$, $p=.000$), με μια υπεροχή των κοριτσιών.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Α' κύκλου του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και ουσιαστικά προσπαθεί να θίξει μια διάσταση του θέματος που σε πολύ γενικές γραμμές αποκαλούμε *αναγνωστικές δυσκολίες*.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι ένα ζήτημα το οποίο συζητείται έντονα από τότε που – τολμούμε να πούμε – υπάρχει οργανωμένη εκπαίδευση και πολύ περισσότερο από τότε που αρχίζει να υπάρχει έρευνα στην παιδαγωγική επιστήμη. Ο λόγος είναι ότι η δεξιότητα της ανάγνωσης κρίνεται ως μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες – αν όχι η σημαντικότερη – που καλείται ο μαθητής να αποκτήσει κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο. Από την άλλη μεριά, η ανάγνωση, για ευνόητους λόγους συνιστά βασικό προαπαιτούμενο για οποιαδήποτε άλλη μορφή γνώσης, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Το ερέθισμα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα δόθηκε τόσο από την προηγούμενη ενασχόλησή μας (σε προπτυχιακό επίπεδο) με την αναγνωστική δεξιότητα και τις προϋποθέσεις της κατάκτησής της, όσο και από την αναδίφηση στη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, ενώ έχει ερευνηθεί αρκετά η σχέση της αναγνωστικής δεξιότητας με παράγοντες όπως η ωρίμανση, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή, κ.τ.λ., εντούτοις εντοπίζεται ένα κενό στην ελληνική ερευνητική πραγματικότητα όσον αφορά στη μελέτη της ανάγνωσης σε σχέση με το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού.

Στην προσπάθειά μας αυτή βοήθησαν αρκετοί άνθρωποι, τους οποίους οφείλουμε να αναφέρουμε, καθώς η συμβολή τους με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ήταν καθοριστική.

Αρχικά πρέπει να ευχαριστήσω τους γονείς μου οι οποίοι με στήριξαν τόσο ως προπτυχιακό, όσο και ως μεταπτυχιακό φοιτητή, ενώ η ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικοί και η αγάπη για το λειτούργημά τους, συνέβαλαν στην επιλογή των σπουδών μου.

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η παρουσία και η βοήθεια της τριμελούς επιτροπής, την οποία απετέλεσαν ο κ. Μιχάλης Βάμβουκας (καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε.), ο κ. Αντώνης Κυπριωτάκης (καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε.) και η κα. Ελένη Μιχαηλίδη (επίκουρη καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε.). Και τα τρία μέλη ήταν πάντοτε πρόθυμα να συζητήσουν προβλήματα, απορίες κ.α. που παρουσιάζονταν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Πέρα όμως από την τριμελή επιτροπή, πρέπει να αναφέρουμε και τους διδάσκοντες στο Π.Τ.Δ.Ε. κ. Νίκο Ανδρεαδάκη (εντεταλμένος επίκουρος), κα. Ελένη Βασιλάκη (λέκτορας), κ. Γιώργο Φλουρή (καθηγητής) καθώς και τον κ. Σπύρο Τάνταρο (λέκτορα του Παν/μιου Πατρών) για την προθυμία τους και τη βοήθειά τους, τόσο κατά τη φάση της επιλογής του θέματος, όσο και κατά τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Κατά τη φάση της συλλογής των δεδομένων αλλά και στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, βοήθησαν σημαντικά οι συμφοιτητές μου – αλλά πάνω απ' όλα πολύ καλοί φίλοι – Αντώνης Σκαπέτης, Γιώργος Τζωρτζακάκης, Μαρία Φρουδαράκη, Στέργιος Χατζάκης Στέλλα Κουτσουράκη και Αντώνης Μπερκούτης. Τόσο αυτοί, όσο και άλλοι φίλοι και συνάδελφοι ήταν πάντα πρόθυμοι να μοιραστούν προβληματισμούς, ιδέες και υλικό, σε όλες τις φάσεις των σπουδών μου. Ανάμεσα σ' αυτούς είναι ο Γιώργος Πολάκης, η Νίκη Ξυνογαλά, η Μαρία Θεοδωρακάκου, και η Ευαγγελία Φουντουλάκη.

Τέλος οφείλω να αναφερθώ σε όλους τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν με προθυμία να διεξαχθεί η έρευνα στα σχολεία τους και παραχώρησαν ώρες από το διδακτικό έργο τους, καθώς και όλους τους μαθητές που συγκρότησαν το δείγμα της έρευνας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική τάξη για πολλά χρόνια αντιμετωπιζόταν ως ένας χώρος μέσα στον οποίο ο δάσκαλος απλά μετέδιδε γνώσεις στο μαθητή. Ο Γκότοβος (1994), κάνοντας μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τη δεκαετία του 1920 μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1970, διαπιστώνει ότι ο λόγος για τα φαινόμενα της αγωγής, όπως παρουσιάζεται στα έργα που μελετά, μπορεί να χαρακτηριστεί προ-επιστημονικός, δεδομένου ότι βασίζεται στη μεταφορά και τον παραλληλισμό από άλλα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, εκφέρεται από άτομα που δεν είναι ειδικά για το ζήτημα, κ.α. Όσον αφορά τώρα αυτή την προ-επιστημονική γνώση, ο Γκότοβος (1994), την κατηγοριοποιεί σε μια σειρά μοντέλων, ανάλογα με τις παραδοχές εκείνου που διατυπώνει παιδαγωγικές θέσεις. Έτσι έχουμε το μοντέλο του «διαποτισμού» ή της «ενστάλαξης», το μοντέλο της «μεταλαμπάδευσης», το μοντέλο της «εγχάραξης», κ.α.

Αντίθετα, η σύγχρονη βιβλιογραφία της δίδει ένα πιο δυναμικό χαρακτήρα και τη βλέπει ως ένα χώρο όπου η γνώση οικοδομείται. Πλέον η σχολική τάξη θεωρείται ότι αποτελεί ένα «...ξεχωριστό και αναγνωρίσιμο τρόπο οργάνωσης προσώπων, πραγμάτων και δραστηριοτήτων της σχολικής τάξης, ο οποίος αναδεικνύει τις αμοιβαίες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των παραγόντων αυτών και καθιστούν τη σχολική τάξη ένα οργανωμένο (οικο)σύστημα [...] Η φύση της σχολικής τάξης απαιτεί συστημική και όχι αποσπασματική και τυχαία προσέγγιση» (Ματσαγγούρας, 2000, 28).

Μέσα λοιπόν σ' αυτό το χώρο, όπου ο μαθητής περνάει πολλές ώρες της ημέρας, αναπτύσσονται σχέσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές. Όπως κάθε σχέση, οπουδήποτε κι αν

συναφθεί, έτσι και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο ξεκινούν μέσα από το ίδιο το άτομο και πιο συγκεκριμένα από την εικόνα που έχει κανείς για τον εαυτό του, καθώς και τη γνώμη και την αυτοεκτίμηση που συνεπάγονται απ' αυτήν την εικόνα (Κοσμόπουλος, 1995). Αυτή η νέα οπτική της σχολικής τάξης μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να λειτουργήσει και ως ερμηνευτικό μοντέλο της σχολικής αποτυχίας.

Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη της Κορντιέ (1995) για το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, η οποία το εξετάζει από τη σκοπιά της ψυχανάλυσης, όπου το συναίσθημα παίζει σημαντικό ρόλο. Για την Κορντιέ λοιπόν, η ρίζα της αποτυχίας πρέπει να αναζητηθεί στη σύγκρουση ανάμεσα στις επιθυμίες του παιδιού και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (οικογενειακού, σχολικού, αλλά και του κοινωνικού¹).

Σε γενικές γραμμές αυτό που θα μας απασχολήσει στη μεταπτυχιακή μας εργασία μπορούμε να πούμε ότι είναι η συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό βέβαια είναι πολύ γενικό και ασαφές, παρακάτω όμως θα γίνει περισσότερο συγκεκριμένο. Στις σελίδες λοιπόν που θα ακολουθήσουν, θα συζητήσουμε τα εξής κυρίως σημεία: αρχικά θα οριοθετήσουμε το ερευνητικό πρόβλημα και θα θέσουμε τις διαστάσεις που θα μελετηθούν. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, η οποία χωρίζεται σε τρία μέρη: στο πρώτο θα παραθέσουμε τις σημαντικότερες θεωρίες για τον εαυτό (κυρίως από τη σκοπιά της ψυχολογίας), στο δεύτερο θα ορίσουμε την αυτοαντίληψη και θα αναφερθούμε συνοπτικά στα μοντέλα δόμησης της αυτοαντίληψης, όπως αυτά παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία και τέλος στο τρίτο μέρος του θεωρητικού, θα μιλήσουμε σε πολύ γενικό επίπεδο για την ανθρώπινη γλώσσα και τις λειτουργίες της, και θα εστιάσουμε στο γραπτό λόγο, την αναγνωστική δεξιότητα και την αναγνωστική κατανόηση. Σ' αυτό το σημείο θα ολοκληρωθεί και το κυρίως θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Κατόπιν θα προβούμε στην ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, προκειμένου να δούμε πόσες και ποιες μελέτες έχουν εκπονηθεί στο χώρο γύρω από το θέμα που μας

¹ Συγκεκριμένα στο κοινωνικό περιβάλλον, η Κορντιέ περιλαμβάνει την κυρίαρχη κουλτούρα της εποχής, καθώς και την αξιολόγηση που κάνει το κοινωνικό σύνολο στις επιλογές του παιδιού.

απασχολεί. Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με το ερευνητικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στις υποθέσεις της έρευνας, τη συγκρότηση του δείγματος, την επιλογή και τη θεμελίωση των οργάνων συλλογής των δεδομένων μας καθώς και τον έλεγχο των υποθέσεων. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, όπου θα προσπαθήσουμε να δώσουμε κάποια ερμηνεία στα αποτελέσματα της έρευνάς μας και να οριοθετήσουμε προοπτικές και πεδία μελέτης αναφορικά με τον εαυτό και την αυτοαντίληψη.

0.1. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Ο γραπτός λόγος είναι ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα στην ιστορική εξέλιξη του ανθρώπου, αφού όπως θα δούμε και πιο κάτω, τον εφοδίασε με ένα πλήθος από δυνατότητες επικοινωνίας, έκφρασης, κ.τ.λ. Έτσι λοιπόν δεν είναι καθόλου περίεργο το γεγονός ότι του αποδίδεται τόσο μεγάλη σημασία. Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, δηλαδή η ανάγνωση², θεωρείται από τις σπουδαιότερες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο. Επισημαίνεται μάλιστα ότι η κατάκτηση ή μη του μηχανισμού της ανάγνωσης, θα επηρεάσει όχι μόνο τη μετέπειτα μαθητική του πορεία, αλλά και την ίδια του τη θέση στο κοινωνικό σύνολο (Βάμβουκας, 1984). Γι' αυτούς λοιπόν τους λόγους, δεν είναι καθόλου τυχαία η μεγάλη σπουδαιότητα και η προτεραιότητα που δίνεται στο γλωσσικό μάθημα.

Αυτή όμως είναι μία όψη του ζητήματος. Η συζήτηση για τη γλώσσα γενικά, δεν περιορίζεται μόνο στους κύκλους των παιδαγωγών και αυτή είναι η απόδειξη για το πόσο μεγάλη σημασία της αποδίδεται από το κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε οι μνήμες για τις πληγές που άφησε στην Ελλάδα το γλωσσικό ζήτημα είναι ακόμη νωπές, δεδομένου ότι η γλώσσα είναι πολιτισμικά και ιδεολογικά φορτισμένη. Δεν μπορούμε να προχωρήσουμε περισσότερο τον προβληματισμό αυτό, όσο ενδιαφέρον κι αν παρουσιάζει, γιατί θα ξεπερνούσαμε τα όρια της εργασίας μας και δεν είμαστε ειδικοί να μιλήσουμε γι' αυτά τα θέματα. Εμείς εδώ θα επικεντρωθούμε στην ψυχοπαιδαγωγική πλευρά του θέματος.

Η έρευνα στην Ελλάδα γύρω από την αναγνωστική δεξιότητα και τις δυσκολίες εκμάθησης του γραπτού λόγου, έχει κινηθεί σε ένα πλαίσιο λίγο ως πολύ θα λέγαμε μηχανιστικό. Με τον όρο αυτό εννοούμε ότι η πλειοψηφία των ερευνών έχει στραφεί γύρω από τους νοητικούς μηχανισμούς και τις πνευματικές λειτουργίες του μαθητή και υποθέτουμε ότι υπάρχει κάποια δυσλειτουργία εκεί. Μια άλλη προσέγγιση εστιάζει την προσοχή της στα

² Για να είμαστε πιο ακριβείς, η αποκωδικοποίηση είναι μόνο μια όψη της ανάγνωσης. Τις υπόλοιπες όψεις θα τις συζητήσουμε παρακάτω σε ειδικό κεφάλαιο, όπου θα ασχοληθούμε αποκλειστικά με την αναγνωστική δεξιότητα.

χαρακτηριστικά της γλώσσας και αποδίδει την αποτυχία ακόμη και σε χαρακτηριστικά της ίδια της γλώσσας. Πάντως στο χώρο της εκπαίδευσης, παρόλο που η πείρα μας δεν είναι μεγάλη, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι δάσκαλοι να αποδίδουν στο παιδί το χαρακτηρισμό του δυσλεξικού, κάθε φορά που αποτυγχάνει να κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα.

Ιδιαίτερη έμφαση επίσης – τουλάχιστον από ερευνητική σκοπιά – αποδίδεται και στον αναλφαβητισμό (Παπαδόπουλος, 1990, Πυργιωτάκης & Παληός, 1997). Παρόλο που τα ποσοστά τώρα στη Ελλάδα είναι χαμηλότερα σε σύγκριση με παλαιότερες εποχές, εντούτοις παραμένουν σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Μια τέτοια κατάσταση είναι λογικό ότι θα απομονώσει και θα περιθωριοποιήσει το άτομο και θα το αφήσει έξω από τις διαδικασίες της απασχόλησης, κ.τ.λ. (Παπαδόπουλος, 1990). Όσον αφορά το θέμα του αναλφαβητισμού και πιο συγκεκριμένα του λειτουργικού αναλφαβητισμού, θα αφιερώσουμε μερικές σελίδες παρακάτω καθώς αυτό είναι ένα ζήτημα που συνδέεται στενά με την αναγνωστική δεξιότητα και ειδικότερα με την αναγνωστική κατανόηση.

Εκεί που θεωρούμε ότι υπάρχει ερευνητικό κενό στον ελληνικό χώρο, πάντοτε αναφορικά με την αναγνωστική δεξιότητα, είναι στη μελέτη των συναισθηματικών παραγόντων που συνδέονται ή προξενούν την αναγνωστική αποτυχία. Τόσο η ταξινομία των στόχων του Bloom (Bloom & Krathwohl, 1991), όσο και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Berube, 2000), αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στο συναισθηματικό τομέα του ατόμου. Μάλιστα ο Gardner, θεωρεί ότι υπάρχουν επτά τύποι νοημοσύνης:

1. Η γλωσσική
2. Η μουσική
3. Η λογικομαθηματική
4. Η νοημοσύνη του χώρου
5. Η σωματική – κιναισθητική
6. Η ενδοπροσωπική και
7. Η διαπροσωπική

Αυτές οι προσεγγίσεις έδωσαν ώθηση στη μελέτη των συναισθηματικών παραγόντων που συμμετέχουν γενικότερα στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Οι ερευνητές το εξειδίκευσαν ακόμη περισσότερο και έτσι στο διεθνές ερευνητικό προσκήνιο έχουμε αρκετές έρευνες που μελετούν

την επίδραση του συναισθήματος στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ατόνησε η μελέτη των άλλων παραγόντων που δυσχεραίνουν τη ανάγνωση, απλώς δόθηκε έμφαση σε μια διάσταση που για πολλά χρόνια είχε παραμεληθεί.

Ο Fijalkow (1997) σε μια πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη του, ομαδοποιεί τις διάφορες έρευνες που έχουν εκπονηθεί γύρω από τις αναγνωστικές δυσκολίες, από τις αρχές του αιώνα μέχρι και τις μέρες μας. Οι κατηγορίες που τελικά κατασκευάζει είναι πέντε:

1. Η *οργανοκρατική*, η οποία θεωρεί ότι στη βάση των αναγνωστικών δυσκολιών βρίσκονται βιολογικά αίτια, όπως βλάβες εγκεφαλικών κέντρων κ.τ.λ.
2. Η *λειτουργική και γνωστική αντίληψη*, σύμφωνα με την οποία τα άτομα που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν κάποια δυσλειτουργία στις γνωστικές λειτουργίες: μνήμη, αντίληψη, γλώσσα και σκέψη.
3. Οι *συναισθηματικές διαταραχές της προσωπικότητας*. Οι έρευνες αυτής της κατηγορίας είναι επηρεασμένες κυρίως από την ψυχανάλυση και εξετάζονται θέματα όπως οι σχέσεις στην παιδική ηλικία, οι σχέσεις μητέρας – παιδιού, κ.τ.λ.
4. Το *κοινωνικο – οικογενειακό περιβάλλον (κοινωνικο – πολιτιστική αναπηρία)*. Οι μελέτες αυτής της κατηγορίας κινούνται στο χώρο της κοινωνιολογίας και έχουν ως κύριο ερμηνευτικό πλαίσιο τις απόψεις του Bernstein, για τον περιορισμένο και επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Η έμφαση εδώ δίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο έχει μεγαλώσει το παιδί.
5. Η *αμφισβήτηση του σχολείου*, η οποία αποδίδει την ευθύνη για τις αναγνωστικές δυσκολίες όχι στο παιδί, αλλά σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με το σχολείο και τη λειτουργία του (μέθοδοι διδασκαλίας, συμπεριφορά του δασκάλου, κ.τ.λ.).

Η μελέτη κλείνει με την παρατήρηση ότι για μια πληρέστερη κατανόηση της φύσης και των αιτίων των αναγνωστικών δυσκολιών απαιτείται μια διεπιστημονική μελέτη, που θα λαμβάνει υπόψη τα πορίσματα από όλες τις παραπάνω κατηγορίες μελετών (Fijalkow, 1997).

Η τρίτη λοιπόν κατηγορία από τις παραπάνω, θέτει στη βάση των αναγνωστικών δυσκολιών τις συναισθηματικές διαταραχές. Κάτι ανάλογο κάνει και η Κορντιέ (1995), η οποία όπως είπαμε, θεωρεί τις συναισθηματικές διαταραχές ως μία από τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας γενικότερα. Μέσα σ' αυτό πλαίσιο θα κινηθούμε κι εμείς στην παρούσα μελέτη. Βέβαια εδώ δεν πρόκειται να μελετήσουμε την επίδραση των συναισθηματικών διαταραχών στη δεξιότητα της ανάγνωσης, ούτε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούμε είναι ψυχαναλυτικό, αλλά θα εξειδικεύσουμε την έρευνά μας στη μελέτη ενός τμήματος του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού, της αυτοαντίληψης. Στο κεφάλαιο που θα ακολουθήσει, θα δώσουμε κάποιους πρώτους ορισμούς για τις έννοιες που θα χρησιμοποιήσουμε (αυτοαντίληψη, αυτοσυναίσθημα, αναγνωστική κατανόηση, κ.τ.λ.), ώστε να έχει ο αναγνώστης μια πρώτη εικόνα του θέματος.

0.2. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να αποσαφηνίσουμε σε πολύ αρχικό στάδιο κάποιες από τις έννοιες των όρων που χρησιμοποιήσαμε και κυρίως το περιεχόμενο του όρου «αυτοαντίληψη». Αυτό γίνεται κυρίως για να αποκτήσει ο αναγνώστης μια πρώτη επαφή με το θέμα που μελετάμε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μας εργασίας. Πιστεύουμε ότι με την ολοκλήρωσή της, ο αναγνώστης θα έχει μια σαφέστερη εικόνα. Άλλωστε, όπως θα δούμε και στην πορεία, η αυτοαντίληψη ορίζεται πάντοτε σε σχέση με τις θεωρητικές παραδοχές του κάθε ερευνητή και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι επικρατεί ομοφωνία μεταξύ των επιστημόνων, ούτε ότι υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός. Πέρα όμως απ' αυτό, υπάρχουν και κάποιες άλλες έννοιες που σχετίζονται πολύ στενά με την έννοια της αυτοαντίληψης και σε κάποιο βαθμό επιφέρουν σύγχυση. Τέτοιες έννοιες είναι: *αυτοσυναίσθημα, αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση*, κ.τ.λ.

Όλες οι έννοιες που προαναφέρθηκαν, σύμφωνα με τη Μακρή – Μπότσαρη (2001), αποτελούν συνιστώσες της έννοιας του εαυτού. Σε γενικές γραμμές λοιπόν θα λέγαμε ότι ο εαυτός αποτελείται από μια γνωστική διάσταση και από μια συναισθηματική διάσταση (Coopersmith, 1967, Μακρή – Μπότσαρη, 2001, Λεονταρή, 1998). Στη *γνωστική* διάσταση τοποθετούμε τις έννοιες της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης τις οποίες και θεωρούμε συνώνυμες, ενώ στη *συναισθηματική* διάσταση τις έννοιες της αυτοεκτίμησης και του αυτοσυναίσθηματος. Έτσι λοιπόν η αυτοαντίληψη συνίσταται σε «...μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του» (Μακρή – Μπότσαρη, 2001, 19), ενώ η αυτοεκτίμηση αναφέρεται «...στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου» (Μακρή – Μπότσαρη, 2001, 19).

Μια τρίτη διάσταση του εαυτού είναι η *πραξιακή* (Μακρή – Μπότσαρη, 2001) και αφορά στην αντίδραση του ατόμου στην αυτοαξιολόγηση που προβαίνει στο δεύτερο επίπεδο. Παρακάτω παραθέτουμε έναν πίνακα στον οποίο η Μακρή – Μπότσαρη (2001) επιχειρεί να αποσαφηνίσει αυτές τις έννοιες που αναφέραμε:

<i>Αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα</i>	Είμαι υπέρβαρος και εφόσον θεωρώ ότι τα περιττά κιλά βλάπτουν την υγεία μου και δε συνεισφέρουν στην επιθυμητή, αθλητική, μυώδη εικόνα του σώματός μου:
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	Αξιολογώ τη σωματική μου εμφάνιση με αρνητικό τρόπο, αισθάνομαι απογοήτευση και πιθανόν:
<i>Αντίδραση ή συμπεριφορά</i>	Να παρακινηθώ πιο εύκολα να κάνω κάτι για το βάρος μου, όπως δίαιτα, γυμναστική, ή σε ακραία περίπτωση να αποσυρθώ από τις κοινωνικές εκδηλώσεις, ώστε να αποφύγω αρνητικά σχόλια για την παχυσαρκία μου.

Πηγή: Μακρή – Μπότσαρη (2001, 20)

Είναι σαφές ότι ένας τέτοιος διαχωρισμός είναι τεχνητός και γίνεται αποκλειστικά και μόνο για μεθοδολογικούς λόγους. Αυτό μπορεί εύκολα να το διαπιστώσει κανείς αν αναρωτηθεί κατά πόσο είναι δυνατό να έχουμε μια εικόνα για τον εαυτό μας, χωρίς να εμπεριέχεται μέσα στη δήλωση αυτή και κάποια αξιολογική διάσταση. Άλλωστε, στην καθημερινή μας ζωή, οι τρεις παραπάνω διαστάσεις του εαυτού (και οι αντίστοιχες δηλώσεις ή ενέργειες) λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα.

Όσον αφορά τώρα στην έννοια της αναγνωστικής κατανόησης, περιοριζόμαστε να πούμε ότι είναι το αμέσως επόμενο στάδιο της αναγνώρισης των συμβόλων που παρουσιάζονται σ' ένα γραπτό μήνυμα, όπου ο αναγνώστης προσπαθεί να συλλάβει το νόημα που κρύβεται πίσω από τα σύμβολα αυτά (Βάμβουκας, 1984).

0.3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι: η μελέτη της σχέσης ενός τομέα του συναισθηματικού κόσμου (της αυτοαντίληψης) των μαθητών του δημοτικού σχολείου με την επίδοσή τους στην ανάγνωση.

Ειδικότεροι στόχοι:

- ☞ Η μελέτη της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου.
- ☞ Η διερεύνηση της αυτοαντίληψης σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και
- ☞ Η μελέτη της αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών (μεγάλοι, μικροί) της ίδια τάξης.
- ☞ Η μελέτη της σχέσης της αυτοαντίληψης και της αναγνωστικής κατανόησης με το φύλο του μαθητή.

Ελπίζουμε ότι τα ευρήματα της έρευνας θα συμβάλουν τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Δεδομένου ότι η έρευνα στον ελληνικό χώρο γύρω από το ζήτημα που θα μας απασχολήσει είναι φτωχή, η προσπάθειά μας θα προσθέσει νέα δεδομένα, θα εμπλουτίσει την ελληνική βιβλιογραφία και θα προσφέρει ιδέες και προβληματισμό για περαιτέρω έρευνα. Για παράδειγμα, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον και χρήσιμο, να ερευνηθούν τεχνικές ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών που δε σημειώνουν υψηλές επιδόσεις σε κλίμακες που μετρούν την αυτοαντίληψη.

Επιπλέον επιδιώκουμε να μελετήσουμε το κατά πόσο η ηλικία μπορεί να παίξει κάποιο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση του μαθητή. Με άλλα λόγια μπορεί ο παράγοντας της ηλικίας από μόνος του να διευκολύνει ή να δυσχεράνει το μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει το γραπτό λόγο, ή είναι και άλλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν κατά κύριο λόγο τη δεξιότητα αυτή. Εμείς εδώ θα ελέγξουμε την επίδραση δύο μόνο παραγόντων: της αυτοαντίληψης και της ηλικίας. Θα μπορούσε βέβαια να αναρωτηθεί κανείς γιατί δεν εξετάζουμε και την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην αναγνωστική κατανόηση. Αυτό όμως είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό τόσο σε διεθνές, όσο και σε πανελλαδικό επίπεδο και συνεπώς η έρευνά μας δε θα είχε τίποτα νέο να προσφέρει στον τομέα αυτό.

Κεφάλαιο 1

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Η αναδίφηση στη βιβλιογραφία μας οδήγησε στη διαπίστωση ότι η έννοια της αυτοαντίληψης είναι αδύνατο να εξεταστεί από μόνη της. Μία τέτοια προσπάθεια θα ήταν αποσπασματική και δε θα οδηγούσε σε αξιόπιστα αποτελέσματα. Η αυτοαντίληψη μπορεί να μελετηθεί μόνο σε συνάρτηση με μια γενικότερη μελέτη και οριοθέτηση της έννοιας του εαυτού και πρέπει να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της ψυχολογίας της προσωπικότητας, της οποίας άλλωστε αποτελεί και πεδίο μελέτης.

Στην προσπάθειά μας αυτή να οριοθετήσουμε τον εαυτό θα ξεκινήσουμε με τις θέσεις κάποιων φιλοσόφων. Δεν επιδιώκουμε βέβαια να εξαντλήσουμε τις θέσεις της φιλοσοφίας όσον αφορά τον εαυτό στο πλαίσιο της εργασίας μας αυτής γιατί ένα τέτοιο εγχείρημα θα απαιτούσε πολύ περισσότερο χώρο από αυτόν που εμείς μπορούμε να αφιερώσουμε εδώ. Εντούτοις θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε καθόλου έστω και συνοπτικά. Η αναφορά μας στους φιλοσόφους θα εστιαστεί κυρίως στη νεωτερικότητα, επειδή, όπως θα δείξουμε, η μελέτη του εαυτού είναι κατεξοχήν νεωτερική συζήτηση. Έτσι, λοιπόν, στις σελίδες που θα ακολουθήσουν, θα δούμε τις σημαντικότερες θεωρίες για τον εαυτό, τόσο από ψυχολογική, όσο και από κοινωνιολογική σκοπιά (κυρίως από τη σκοπιά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης) και θα αφιερώσουμε μερικές σελίδες στο ξεκίνημα σε κάποιες φιλοσοφικές θέσεις.

1.1. Φιλοσοφία και εαυτός

Κοιτάζοντας στην ιστορία της φιλοσοφίας βλέπουμε ότι δεν ήταν ο άνθρωπος το πρώτο θέμα που απασχόλησε τους φιλοσόφους. Οι *φυσικοί φιλόσοφοι (προσωκρατικοί)* ήταν οι πρώτοι που επιχείρησαν το πέρασμα από το μύθο στο λόγο στο επίπεδο της κατανόησης του κόσμου. Μέχρι τότε οι άνθρωποι κατανοούσαν και ερμήνευαν τη φύση και τον κόσμο με τη βοήθεια του μύθου. Οι φυσικοί φιλόσοφοι ήταν οι πρώτοι που επιχείρησαν να χρησιμοποιήσουν το λόγο προκειμένου να ερμηνεύσουν τον κόσμο. Εντούτοις η σκέψη τους αφορούσε αποκλειστικά τη φύση και όχι τον άνθρωπο.

Το πέρασμα στον άνθρωπο έγινε αργότερα με τους *σοφιστές* και το *Σωκράτη*, και αργότερα με το μαθητή του τον *Πλάτωνα*. Προτού προχωρήσουμε πρέπει να υπογραμμίσουμε το εξής: στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για εαυτό. Η έννοια του εαυτού είναι πολύ μεταγενέστερη και δεν μπορεί να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί στην αρχαία ελληνική σκέψη. Ο λόγος θα γίνει κατανοητός αργότερα όταν θα προχωρήσουμε στην ανάλυση της έννοιας του εαυτού. Προς το παρόν όμως και για να μη μείνει ανοιχτό το θέμα, περιοριζόμαστε στο εξής: την αρχαία ελληνική σκέψη διακρίνει μια ενότητα ως προς το ζήτημα της γνώσης. Πολύ απλουστευτικά, θα λέγαμε ότι δεν υπάρχει μια διακριτή ουσία η οποία διαφοροποιείται οντολογικά από τα υπόλοιπα όντα και κατέχει τη γνώση. Με άλλα λόγια στην αρχαία ελληνική σκέψη δεν υπάρχει γνωστικό υποκείμενο. Η γνώση βρίσκεται τοποθετημένη στον κόσμο. Ως εκ τούτου, αν θεωρήσουμε ότι ο εαυτός διαθέτει κάποια γνωστική διάσταση, γίνεται σαφές ότι αποτελεί μια πολύ μεταγενέστερη εννοιολογική κατασκευή. Γι' αυτό το λόγο όταν θα αναφερθούμε στις απόψεις του Σωκράτη, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη και θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο «εαυτός», ο αναγνώστης πρέπει να γνωρίζει ότι αυτό γίνεται καταχρηστικά και ότι οι συγκεκριμένοι φιλόσοφοι ουδέποτε χρησιμοποίησαν αυτή την έννοια, τουλάχιστον με το νόημα που της αποδίδουμε σήμερα.

Ο *Σωκράτης* όπως γνωρίζουμε δεν άφησε γραπτό έργο και ό,τι γνωρίζουμε γι' αυτόν είναι κυρίως από το έργο του μαθητή του, του Πλάτωνα. Ο Σωκράτης είναι γνωστός για τη διδασκαλία του σχετικά με την αξία της γνώσης του ανθρώπου για τον εαυτό του. Αυτή η *αυτογνωσία* έχει ιδιαίτερη

σημασία στη σκέψη του Σωκράτη, καθώς διαπαιδαγωγεί του πολίτες στον αυτοέλεγχο (Windelband & Heimssoeth, 1980). Η γνώση του εαυτού κατακτάται μέσα από τη συνομιλία και το διάλογο (όπως δηλαδή κάθε είδος γνώσης). Στο διάλογο ο Σωκράτης προσποιούνταν άγνοια και μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις οδηγούσε το συνομιλητή του στη κατάκτηση της γνώσης. Η μέθοδος αυτή που χρησιμοποιούσε ο Σωκράτης είναι γνωστή ως *μαιευτική τέχνη* και η προετοιμασία είναι η γνωστή *ειρωνεία*.

Αμέσως μετά το Σωκράτη θα εξετάσουμε τις απόψεις του μαθητή του, του *Πλάτωνα*. Αυτό που σε πρώτη φάση πρέπει να σημειώσουμε είναι ότι το κύριο ενδιαφέρον του Πλάτωνα εστιαζόταν στον τομέα της φιλοσοφίας τον οποίο από τους νέους χρόνους και μετά αποκαλούμε πολιτική φιλοσοφία. Ήθελε δηλαδή να δείξει τι είδους εκπαίδευση και τι συγκρότηση έπρεπε να διαθέτει εκείνος που επρόκειτο να διοικήσει μια πόλη. Τόσο οι μεταφυσικές όσο και οι ηθικές του θέσεις διατυπώθηκαν προκειμένου να φωτιστεί καλύτερα η συγκρότηση της ιδανικής πολιτείας.

Ούτε στον Πλάτωνα θα συναντήσουμε την έννοια του εαυτού. Αντί αυτής ο Πλάτωνας χρησιμοποιεί και αναλύει την έννοια της *ψυχής*, για την οποία θεωρεί ότι είναι αθάνατη (Τσέλλερ – Νέστλε, 1990). Υπήρχε πριν από τη γέννηση του ανθρώπου ενώ μετά το θάνατο απελευθερώνεται από το σώμα. Η ψυχή στο πλατωνικό σύστημα διακρίνεται σε τρία μέρη, που επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες και στο καθένα αντιστοιχεί και μια αρετή. Τα μέρη αυτά είναι: το *λογιστικό*, το *θυμοειδές*, και το *βουλητικό*. Το λογιστικό είναι το τμήμα εκείνο που ασχολείται με τη λογική και τα επιχειρήματα και στο οποίο αντιστοιχεί η αρετή της σοφίας. Το θυμοειδές είναι το μέρος της ψυχής που αναφέρεται στο συναισθηματικό κόσμο και η αντίστοιχη αρετή είναι η ανδρεία. Τέλος το βουλητικό έχει να κάνει με τις ορέξεις τις επιθυμίες, τα πάθη, τα ένστικτα, κ.τ.λ. και η αρετή που αντιστοιχεί εδώ είναι η σωφροσύνη και η εγκράτεια. Ο σωστός συσχετισμός των τριών αρετών που προαναφέραμε, είναι στο πλατωνικό σύστημα η *δικαιοσύνη*. Έτσι λοιπόν, δίκαιος είναι ο άνθρωπος εκείνος στον οποίο κάθε μέρος της ψυχής του πραγματώνει το ρόλο του.

Πριν κλείσουμε με τον Πλάτωνα, να σημειώσουμε και το εξής: όπως είπαμε στην αρχή της αναφοράς μας στο πλατωνικό σύστημα, κύριο αντικείμενο μελέτης για τον Πλάτωνα ήταν η πολιτική φιλοσοφία. Υποστήριξε

λοιπόν ότι και η πολιτεία είναι οργανωμένη με βάση τα τρία μέρη της ψυχής. Έτσι, η πολιτεία αποτελείται από τρεις τάξεις ανθρώπων, καθεμιά από τις οποίες αντιστοιχεί και σε ένα τμήμα της ψυχής: οι *φιλόσοφοι-άρχοντες* που αντιστοιχούν στο λογιστικό, οι *φύλακες* που αντιστοιχούν στο θυμοειδές και οι *τεχνίτες – εργάτες* που αντιστοιχούν στο βουλευτικό.

Την τριμερή αυτή διάκριση της ψυχής (την οποία συναντάμε κυρίως στην Πολιτεία) δεν την κράτησε ο Πλάτωνας μέχρι το τέλος. Στο Φαίδωνα βλέπουμε ότι η ψυχή πλέον είναι ενιαία και απλή, ενώ οι επιθυμίες δεν είναι πια τμήμα της ψυχής αλλά του σώματος.

Ο *Αριστοτέλης* που υπήρξε μαθητής του Πλάτωνα στην Ακαδημία, στα πρώτα χρόνια επηρεασμένος από το δάσκαλό του ασπάστηκε και τις ιδέες του. Πολύ γρήγορα όμως τις αναθεώρησε προκειμένου να κατασκευάσει το δικό του σύστημα. Όπως είδαμε, ο Πλάτωνας υποστήριξε μια δυϊστική προσέγγιση για τον άνθρωπο. Η ψυχή και το σώμα είναι δύο διαφορετικά πράγματα που συναντώνται όσο ο άνθρωπος βρίσκεται στη ζωή, ενώ μετά το θάνατο αποχωρίζονται. Ο Αριστοτέλης βρίσκεται στον αντίποδα αυτής της θέσης. Θεωρεί ότι το σώμα και η ψυχή δεν μπορούν να υπάρξουν χωριστά το ένα από το άλλο. Αυτή η θέση είναι συνεπής με ολόκληρο το σύστημα του Αριστοτέλη, για τον οποίο δεν υφίσταται οντολογικός διαχωρισμός ανάμεσα στον αισθητό κόσμο και τον κόσμο των ιδεών (Πελεγρίνης, 1997, Ράσσελ, χ.χ.). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ψυχή για τον Αριστοτέλη είναι η *μορφή*, η οποία είναι αδύνατο να υπάρξει χωρίς το υλικό σώμα. Η μορφή είναι εκείνη που κάνει την ύλη συγκεκριμένη, οροθετεί το ον και σε τελευταία ανάλυση αποτελεί και την ουσία του. Εκείνο που διακρίνει τον άνθρωπο από τα ζώα, δεδομένου ότι και τα ζώα διαθέτουν ψυχή, είναι ότι στον άνθρωπο η ψυχή βρίσκεται ενωμένη με το νου. Για τον Αριστοτέλη λοιπόν, η ψυχή, σε αντίθεση με τον Πλάτωνα, είναι η μορφή του σώματος, «...καθιστά το σώμα ένα πράγμα, με ενότητα σκοπού και με τα χαρακτηριστικά που συνδυάζουμε με τη λέξη ‘οργανισμός’» (Ράσσελ, χ.χ., 294).

Σ’ αυτό το σημείο θα περάσουμε στις θέσεις κάποιων φιλοσόφων των νεώτερων χρόνων. Επαναλαμβάνουμε ότι ο εαυτός είναι ένα νεωτερικό αντικείμενο μελέτης και έλκει την καταγωγή του στη φιλοσοφία του 17ου αιώνα, ή όπως έχει επικρατήσει να αποκαλείται, φιλοσοφία του διαφωτισμού. Η αναφορά μας στο 17ο αιώνα κρίνεται απολύτως απαραίτητη, καθώς τα

συστήματα που διατυπώθηκαν τότε άλλαξαν την πορεία όχι μόνο της φιλοσοφίας αλλά και της επιστήμης. Τα δύο κυρίαρχα ρεύματα που αναπτύχθηκαν αυτήν της εποχή ήταν δύο: ο ορθολογισμός και ο εμπειρισμός. Επειδή όμως είναι αδύνατο να μιλήσουμε για όλους τους φιλοσόφους του αιώνα αυτού, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε κάποιους φιλοσόφους³ από κάθε ρεύμα του 17ου αιώνα και να κλείσουμε με τον Kant, το σύστημα του οποίου είναι κατά κάποιο τρόπο συμβιβαστικό των δύο ρευμάτων που προαναφέραμε.

Ξεκινάμε με τον *ορθολογισμό* και θα επικεντρωθούμε στον *Descartes*. Το σημείο εκκίνησης για τον Descartes είναι η *αμφιβολία*, την οποία χρησιμοποιεί για να θεμελιώσει την ύπαρξή του (Descartes, 1976, Descartes, 1996). Ο Descartes διακηρύσσει ότι αμφιβάλλει για οτιδήποτε προσλαμβάνει μέσω των αισθήσεών του και ότι δεν έχει καμία βεβαιότητα για τίποτα. Πρέπει όμως και τη στιγμή που αμφιβάλλει να υπάρχει κάποια οντότητα που κάνει αυτή τη λειτουργία, κάποια οντότητα που σκέφτεται. Έτσι λοιπόν καταλήγει στο να αποδείξει πέρα από κάθε αμφιβολία την ύπαρξή του μέσα από τη λειτουργία της σκέψης. Πρόκειται για το γνωστό «σκέφτομαι άρα υπάρχω» (*cogito ergo sum*). Αυτό οδήγησε σε μια αντίληψη ενός απομονωμένου σκεπτόμενου όντος, ανεξάρτητου από τα υπόλοιπα όντα. Ο εαυτός μέσα σ' αυτό το πλαίσιο υπάρχει κίνδυνος να θεωρηθεί άυλος και σε τελευταία ανάλυση μη υπαρκτός. Εντούτοις, για τον Descartes, ο εαυτός είναι απόλυτα υπαρκτός. Αυτό το αποδεικνύει επιστρατεύοντας το Θεό και τις έμφυτες ιδέες, που διακρίνονται από διαύγεια και σαφήνεια. Συνεχίζοντας τη σκέψη του, χτίζει αυτό που ονομάζουμε «καρτεσιανό δυϊσμό» λέγοντας ότι έχουμε δύο ουσίες: την ουσία που σκέφτεται (το υποκείμενο, ή τον εαυτό) και την ουσία που εκτείνεται (το αντικείμενο). Η γνώση τώρα πια δεν έχει έδρα της στον κόσμο, αλλά στο υποκείμενο.

Ο Descartes εισάγει στην επιστήμη αυτό που θα ονομάζαμε «μηχανιστική ψυχολογία» και η οποία αντιμετωπίζει την ψυχή σαν ένα καλοκουρδισμένο ρολόι. Στον εαυτό του Descartes δεν υπάρχει χώρος για το συναίσθημα και τις σχέσεις. Είναι ένα απομονωμένο γνωστικό και σκεπτόμενο

³ Συγκεκριμένα, οι φιλόσοφοι που θα παρουσιάσουμε εδώ είναι οι εξής: ο Descartes από τους ορθολογιστές και οι Locke και Hume από τους εμπειριστές.

υποκείμενο. Λαμβάνοντας υπόψη και τη θέση του για τις έμφυτες ιδέες, μπορούμε να πούμε ότι ο εαυτός έρχεται στον κόσμο με κάποια αρχική αλλά πολύ σημαντική γνώση (Levin, 1992). Αναμφισβήτητα η απομόνωση που επέφερε ο Descartes στο υποκείμενο είχε πολλές συνέπειες. Δε δόθηκαν πειστικές απαντήσεις σχετικά με το ζήτημα της επικοινωνίας των δύο ουσιών. Πέρα απ' αυτό, η θεμελίωση του συστήματός του είναι υπερβατική, καθώς βλέπουμε ότι δεν μπόρεσε να αποφύγει την επιστράτευση του Θεού προκειμένου να στηρίξει τις θέσεις του για τις δύο οντολογικά διαφορετικά ουσίες (τη σκεπτόμενη ουσία και την ουσία που εκτείνεται). Εντούτοις δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κύριο μέλημά του ήταν να θεμελιώσει τη νέα επιστήμη που είχε αρχίσει να κάνει τα πρώτα της βήματα ήδη από τα χρόνια της ύστερης Αναγέννησης και μέσα απ' αυτό το πρίσμα πρέπει να διατυπωθεί η οποιαδήποτε κριτική απέναντί του.

Το άλλο ρεύμα που αναπτύχθηκε στην Ευρώπη το 17ο αιώνα είναι όπως είπαμε ο *εμπειρισμός* για τον οποίο πολλοί υποστηρίζουν ότι βρίσκεται στον αντίποδα του ορθολογισμού. Αυτό που πρέπει να έχουμε πάντως υπόψη μας είναι ότι τα δύο αυτά ρεύματα έχουν ένα κοινό στοιχείο: και τα δύο δέχονται ότι πλέον το υποκείμενο είναι εκείνο που κατέχει τη γνώση, η οποία συγκροτείται με τη μορφή των ιδεών⁴. Η κεντρική διαφορά βρίσκεται στο ότι οι μεν ορθολογιστές πρεσβεύουν ότι οι έμφυτες ιδέες είναι το σημείο εκκίνησης, ενώ οι εμπειριστές θεωρούν ότι το σημείο εκκίνησης δε βρίσκεται στο υποκείμενο και τις έμφυτες ιδέες του, αλλά στις ιδέες που λαμβάνει από την εμπειρία.

Ο εμπειρισμός λοιπόν πρεσβεύει ότι η γνώση δεν κατακτάται μέσα από τον αφηρημένο συλλογισμό όπως θεωρούσε ο Descartes, αλλά εξαρτάται από το πώς εγγράφονται τα ερεθίσματα που λαμβάνει το άτομο από τον εξωτερικό κόσμο με τη βοήθεια των αισθήσεων. Είναι γνωστή η άποψη του *Locke* ότι το άτομο έρχεται στη ζωή σαν λευκό χαρτί (*tabula rasa*), χωρίς να διαθέτει καμία απολύτως έμφυτη ιδέα, συνεπώς ούτε την ιδέα του εαυτού. Αυτό το άγραφο χαρτί μορφοποιείται μέσα από την πρόσληψη ιδεών από το

⁴ Οι ιδέες της φιλοσοφίας του διαφωτισμού δεν έχουν καμία σχέση με τις πλατωνικές ιδέες. Οι πλατωνικές ιδέες είχαν οντολογική υπόσταση, κάτι το οποίο δε συμβαίνει με τις ιδέες της νεώτερης φιλοσοφίας.

περιβάλλον διαμέσου των αισθήσεων και με τη συμμετοχή της μνήμης. Σύμφωνα λοιπόν με το Locke (Levin, 1992), ο εαυτός (ή η προσωπική ταυτότητα) είναι ένας αφηρημένος όρος, μια έννοια, που αποτελείται από δύο επιμέρους έννοιες: (α) την προσωπική ταυτότητα που κάνει το άτομο μοναδικό και (β) την ταυτότητα που δίνει στο άτομο την αίσθηση της συνέχειας και του ότι ανήκει οντολογικά στο ανθρώπινο γένος. Για το Locke, η συνείδηση του εαυτού ακολουθεί οποιαδήποτε σκέψη και οποιαδήποτε αντίληψη. Κάθε φορά δηλαδή που σκεφτόμαστε, ακουμπάμε κάτι, ακούμε ή μυρίζουμε, συνειδητοποιούμε την ύπαρξη του εαυτού. Άρα εδώ ο εαυτός δε νοείται εντελώς ανεξάρτητος από το σώμα, καθώς οι αισθήσεις είναι λειτουργίες του σώματος, σε αντίθεση με τον Descartes, για τον οποίο ο εαυτός ήταν καθαρή σκέψη (Levin, 1992). Με άλλα λόγια, ο εαυτός του Locke νοείται τόσο ως ο οργανισμός και η δομή που έχει διάρκεια στο χρόνο παρά τις αλλαγές που σημειώνονται στο σώμα, όσο και η αυτοσυνειδησία που ακολουθεί κάθε ιδέα και την οποία αυτοσυνειδησία βοηθά να εδραιωθεί η μνήμη καθώς συνέχει τις προγενέστερες με τις μεταγενέστερες ιδέες (Levin, 1992).

Κλείνουμε την αναφορά μας στο ρεύμα του εμπειρισμού με το *Hume*, ο οποίος οδήγησε τον εμπειρισμό στα άκρα. Θα δούμε ακριβώς πώς έγινε αυτό. Για το Hume, αυτό που ονομάζουμε εαυτός είναι μια ψευδαίσθηση (Πελεγρίνης, 1997). Αποδεχόμενος το γενικό πλαίσιο του εμπειρισμού, υποστηρίζει ότι εκείνο που υπάρχει είναι αυτό που προσλαμβάνουμε μέσω των αισθήσεών μας. Για να γνωρίσουμε λοιπόν τον εαυτό μας θα πρέπει να τον προσλάβουμε μέσα από τις αισθήσεις μας. Ωστόσο, δεν μπορούμε να πούμε ότι κάποιος έχει παρατηρήσει τον εαυτό του. Κάνοντας μια απόπειρα ενδοσκοπήσης βλέπουμε ότι το άτομο προσλαμβάνει τον εαυτό του πάντοτε σε σχέση με κάποιες εμπειρίες του. Άρα δεν μπορεί να υπάρξει εαυτός ανεξάρτητος από τις προηγούμενες εμπειρίες. Καταλήγει υποστηρίζοντας ότι ουσιαστικά αυτό που αποκαλούμε εαυτός δεν είναι τίποτα άλλο από μια δέσμη των εμπειριών μας και μόνο γι' αυτές νομιμοποιούμαστε να μιλάμε και όχι για κάποια οντότητα που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει.

Τελειώνουμε τη σύντομη ανάλυση των απόψεων που διατυπώθηκαν στο χώρο της φιλοσοφίας αναφορικά με τον εαυτό, με την καντιανή προσέγγιση του εαυτού. Η έννοια που κυριαρχεί στον *Kant* είναι η έννοια του

υπερβατολογικού υποκειμένου ή της υπερβατολογικής συνείδησης, κάτι το οποίο όπως θα δούμε παρακάτω θα χρησιμοποιήσει και ο William James. Ο εαυτός για τον Kant είναι ένας από τους δύο παράγοντες που συντελούν στη διαδικασία απόκτησης γνώσης από το άτομο (Πελεγρίνης, 1997). Ο άλλος παράγοντας είναι ο εξωτερικός εμπειρικός κόσμος. Ο εαυτός είναι εξοπλισμένος με λειτουργίες που βοηθούν το άτομο να οργανώσει την εμπειρία του σε ένα συνεκτικό σύνολο και μέσα απ' αυτό να προσεγγίσει και τα επιμέρους αντικείμενα. Κι εδώ ακριβώς δίνει ο Kant την απάντησή του στο Hume. Θεωρεί δηλαδή ότι όσο ο άνθρωπος προσπαθεί να ανασύρει τη βαθύτερη ουσία που υπάρχει στο άτομο, πάντοτε θα υπάρχει μέσα ένας βαθύτερος παρατηρητής τον οποίο δε θα μπορέσει να ανασύρει και να τον παρατηρήσει. Το γεγονός όμως ότι αυτός ο εσωτερικός παρατηρητής δεν μπορεί να βγει στην επιφάνεια, δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι δεν υπάρχει. Αυτό ακριβώς είναι η υπερβατολογική συνείδηση (Levin, 1992, Πελεγρίνης, 1997).

Ο εαυτός λοιπόν για τον Kant δεν είναι παθητικός. Οργανώνοντας και ως ένα σημείο κατασκευάζοντας την πραγματικότητα, αποκτά ένα δυναμικό και ενεργητικό ρόλο. Ακριβώς εδώ, στο καντιανό σύστημα, οφείλουμε να αναζητήσουμε τις πρώτες ρίζες των σύγχρονων θεωριών του κονστρουκτιβισμού. Οι λειτουργίες που διαθέτει το καντιανό υποκείμενο και του προσδίδουν το δυναμικό του χαρακτήρα, είναι οι εποπτείες (χώρος και χρόνος) και οι κατηγορίες (ποσότητα, ποιότητα, αιτιότητα, κ.τ.λ.), οι οποίες προηγούνται σε σχέση με την εμπειρία, αλλά δεν είναι ανεξάρτητες απ' αυτήν (Ράσσελ, χ.χ.). Το άτομο δηλαδή γνωρίζει τον κόσμο με τη διαμεσολάβηση του εαυτού, ο οποίος είναι απόλυτα υπαρκτός, μολοντί υπερβατολογικός (υπερβαίνει δηλαδή την πραγματικότητα και δε γίνεται γνωστός εμπειρικά).

Σ' αυτό το σημείο ολοκληρώνουμε την παρουσίαση των απόψεων που διατυπώθηκαν από φιλοσόφους και έχουν να κάνουν με το ζήτημα που μας απασχολεί εδώ. Είναι λογικό ότι παρόλο το ενδιαφέρον, η ανάλυση των φιλοσοφικών προσεγγίσεων πρέπει να σταματήσει εδώ. Σε καμία περίπτωση δε θεωρούμε ότι εξαντλήσαμε το θέμα, όμως είναι αδύνατο να συνεχίσουμε καθώς θα βγαίναμε έξω από το θέμα μας. Παρόλα αυτά, μια σύντομη ανασκόπηση ήταν απαραίτητη καθώς η μελέτη του εαυτού πρέπει να ενταχθεί μέσα στο πλαίσιο της. Άλλωστε η οπτική κάτω από την οποία σήμερα μελετάμε τον εαυτό και την αυτοαντίληψη (αλλά και άλλα επιστημονικά πεδία),

όπως είπαμε και πιο πριν, είναι νεωτερική, στηρίζεται δηλαδή κατά ένα μεγάλο βαθμό στις απόψεις φιλοσόφων του 17ου αιώνα. Στις σελίδες που θα ακολουθήσουν, θα ασχοληθούμε με τον εαυτό όπως αυτός παρουσιάζεται στο χώρο κυρίως, της ψυχολογίας ενώ θα υπάρξει και αναφορά στην κοινωνιολογική προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

1.2. Ο εαυτός στον *William James*⁵

Ο πρώτος που ασχολήθηκε συστηματικά με την έννοια του εαυτού από τη σκοπιά της ψυχολογίας, ήταν ο αμερικανός ψυχολόγος William James. Στο βιβλίο που εξέδωσε το 1890 με τίτλο «*Αρχές Ψυχολογίας*» (*The Principles of Psychology*) εκθέτει τις απόψεις του σχετικά με τον εαυτό και τα μέρη στα οποία αυτός χωρίζεται. Πρέπει βέβαια εδώ να πούμε ότι την εποχή που ο James γράφει το βιβλίο του, η ψυχολογία δεν είχε συγκροτηθεί ακόμη ως επιστήμη και η επίδραση της φιλοσοφίας εξακολουθούσε να είναι σημαντική.

Στο δέκατο κεφάλαιο με τίτλο «*Η συνείδηση του εαυτού*» (*The consciousness of self*), ξεκινά κάνοντας την παρατήρηση ότι ανάμεσα σ' αυτό που αποκαλούμε *εγώ* (*me*) και σ' αυτό που αποκαλούμε *δικό μου* (*mine*), είναι δύσκολο να υπάρξει σαφής διαχωρισμός. Προχωρώντας στη συζήτηση για τον εαυτό, υπογραμμίζει ότι αυτό που ονομάζουμε «εαυτός», είναι το εγώ, ή αλλιώς ο *εμπειρικός εαυτός*. Ορίζει τον εαυτό σε μια ευρεία διάσταση, ως το άθροισμα όλων όσων θα μπορούσε κάποιος να αποκαλέσει δικά του, όχι αποκλειστικά το σώμα του ή τις φυσικές του δυνάμεις, αλλά ακόμα και τα ρούχα του, το σπίτι του, την οικογένειά του κ.τ.λ. (James, 1950).

Ο εαυτός του James στην ευρύτερη διάστασή του, διακρίνεται:

⁵ Ο William James θεωρείται ο θεμελιωτής της ψυχολογίας ως επιστήμης στην Αμερική και είναι πρωτίστως ψυχολόγος. Πέρα όμως από ψυχολόγος, ο William James είναι και γνωστός φιλόσοφος, καθώς μαζί με τον John Dewey είναι οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι του αμερικανικού πραγματισμού. Εισηγάγε δε και τη θεωρία του «ριζοσπαστικού εμπειρισμού», που έλκει τις ρίζες της στις απόψεις του Berkeley, αλλά και του Hegel. Είναι λογικό ότι εδώ δε μπορεί να γίνει λόγος για τις φιλοσοφικές του θέσεις. Περιοριζόμαστε μόνο να αναφέρουμε τα εξής: βασικός στόχος του «ριζοσπαστικού εμπειρισμού» είναι να αναιρέσει τη σχέση υποκειμένου – αντικειμένου (έτσι όπως την έθεσε ο Descartes), ως θεμελιακή. Αντί αυτού αρνείται τον καρτεσιανό δυϊσμό και θεωρεί ότι δεν υπάρχουν δύο ουσίες που διαφέρουν μεταξύ τους οντολογικά, αλλά μόνο μια «αρχική ουσία ή ύλη», που συνθέτει τον κόσμο και ονομάζεται «καθαρή εμπειρία». Η γνώση δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια σχέση μεταξύ δύο μερών καθαρής εμπειρίας, ενώ η έννοια του υποκειμένου και του αντικειμένου παράγεται από αυτήν τη σχέση. Μ' αυτήν την έννοια, ένα τμήμα της εμπειρίας μπορεί κάποια στιγμή να είναι υποκείμενο (φορέας της γνώσης) ενώ κάποιες άλλες αντικείμενο της γνώσης. Αυτή του η θέση είναι γνωστή ως «ουδέτερος μονισμός» (Ράσσελ, χ.χ.).

1. στα *συστατικά* του
2. στα *συναισθήματα* και τις *συγκινήσεις* που προκαλεί και
3. στις *ενέργειες* που υποκινεί.

Τα *συστατικά* του εαυτού είναι τα εξής (James, 1950):

- α) ο *υλικός εαυτός*,
- β) ο *κοινωνικός εαυτός*,
- γ) ο *πνευματικός εαυτός* και
- δ) το *καθαρό εγώ*.

Τον *υλικό εαυτό* συγκροτεί κατά πρώτο λόγο το σώμα και έπονται τα ρούχα, η οικογένεια (γονείς, σύζυγος, παιδιά), η κατοικία.

Ο *κοινωνικός εαυτός* συνίσταται στην αναγνώριση που κάποιος απολαμβάνει από τον κοινωνικό του περίγυρο. Υποστηρίζει δε ότι το άτομο έχει τόσους κοινωνικούς εαυτούς, όσοι είναι και οι άνθρωποι ή οι ομάδες των ανθρώπων που τον αναγνωρίζουν κι έχουν μια εικόνα στο νου τους γι' αυτόν.

Ο *πνευματικός εαυτός* αποτελείται από την εσωτερική/υποκειμενική οντότητα του ανθρώπου, και τις ψυχολογικές του λειτουργίες και μηχανισμούς που εδραιώνονται με την ανάπτυξη. Όπως παρατηρεί ο James, ο πνευματικός εαυτός είναι κατά κάποιο τρόπο η ικανότητά μας «...να σκεφτόμαστε τον εαυτό μας ως σκεπτόμενα υποκείμενα» (...to think ourselves as thinkers) (James, 1950, 296).

Το *καθαρό εγώ*, δεν έχει να κάνει με πράγματα ή με σχέσεις που είναι ορατά (π.χ. κατοικία, κοινωνικό περιβάλλον, ψυχικές λειτουργίες). Έχει υπερβατική θεμελίωση και ως εκ τούτου δε μπορεί να γίνει αντιληπτό με τον ίδιο τρόπο όπως τα άλλα τρία μέρη του εαυτού. Γι' αυτό το λόγο καταφεύγει στις απόψεις των φιλοσόφων (κυρίως εμπειριστές και Kant). Ο Levin (1992) συνοψίζοντας τις θέσεις του James υποστηρίζει ότι το καθαρό εγώ είναι το αφηρημένο «σκέφτομαι» που ακολουθεί κάθε σκέψη, όπως το υπερβατολογικό υποκείμενο του Kant. Είναι ακόμη η πηγή της αίσθησης της προσωπικής ταυτότητας του υποκειμένου.

1.3. Συμπεριφορισμός, γνωστικός συμπεριφορισμός και εαυτός

Οι ρίζες του συμπεριφορισμού βρίσκονται στην Αμερική και πιο συγκεκριμένα στην προσπάθεια του *Watson* να θεμελιώσει επιστημονικά την επιστήμη της ψυχολογίας. Καθώς κυρίαρχο επιστημονικό παράδειγμα ήταν το δόγμα του θετικισμού, η ψυχολογία, αν ήθελε να θεωρηθεί επιστήμη, έπρεπε να συμμορφωθεί με βασικές θεωρητικές/επιστημολογικές παραδοχές, όπως η μέτρηση, ο πειραματισμός, η πρόβλεψη και ο έλεγχος, κατ' αναλογία δηλαδή με τις φυσικές επιστήμες (Ο' Donohue & Kitchener, 1999, Morris & Todd, 1999).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο λοιπόν, ο *Watson* απορρίπτει επίμονα οποιαδήποτε έννοια συνείδησης και νου και ισχυρίζεται ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια διαδικασία σύνδεσης ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Μέσα στο συμπεριφοριστικό μοντέλο δεν μπορούμε να πούμε ότι αναπτύσσεται κάποια θεωρία της προσωπικότητας, ή του εαυτού αλλά μόνο θεωρίες μάθησης⁶.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την κοινωνική μάθηση, μια προσέγγιση στη μελέτη της προσωπικότητας, η οποία ουσιαστικά αποτελεί εξέλιξη του κλασικού συμπεριφορισμού του *Watson* και του *Skinner* και υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά προσδιορίζεται από σύνθετες αλληλεπιδράσεις εσωτερικών συμβάντων (όπως πεποιθήσεις, προσδοκίες, κ.τ.λ.) και περιβαλλοντικών παραγόντων (*Hjelle & Ziegler*, 1992). Ο *Bandura* λοιπόν, χωρίς να απορρίπτει τις βασικές αρχές του συμπεριφορισμού, δίδει μεγάλη έμφαση στη μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης. Στη θεωρία του θα συναντήσουμε όρους όπως *αυτοαποτελεσματικότητα*, που αναφέρεται στην προσδοκία του ατόμου σχετικά με την επιτυχή εκτέλεση κάποιου έργου, τον *αυτοπροσδιορισμό*, που αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να ασκεί κάποιο έλεγχο πάνω στα πράγματα, κ.α. (*Bandura*, 1977, 1986).

⁶ Η *Λεονταρή* (1998, 28), αναφέρει χαρακτηριστικά: «Στις αρχές του 20ου αιώνα, παρά τις προσπάθειες του *William James*, του *John Dewey* και άλλων να ερευνήσουν τον 'εαυτό' εμπειρικά, η έννοια αυτή φορτωμένη με φιλοσοφικές και θρησκευτικές ιδέες, εξοστρακίστηκε σχεδόν παντελώς από το χώρο της ψυχολογίας».

1.4. Ο εαυτός από τη σκοπιά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Ο Mead αντιτάχθηκε στον παραδοσιακό συμπεριφορισμό, όπως τον εκπροσωπούσε ο Watson, σε τρία κυρίως σημεία (Ritzer, 1996):

1. Σύμφωνα με τον Watson, υπάρχει μόνο αυτό που βλέπουμε και αυτό δεν είναι άλλο από την παρατηρούμενη συμπεριφορά. Αντίθετα, ο Mead θεωρεί ότι υπάρχουν πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που ενώ είναι αφανείς, δεν είναι και ανύπαρκτες.
2. Οι ορθόδοξοι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στη συμπεριφορά των ανθρώπων και των ζώων. Άλλωστε όλα τους τα πειράματα τα έκαναν πάνω στα ζώα και μετά προχώρησαν στη γενίκευση για τον άνθρωπο. Κατά το Mead υπάρχει μια σημαντική ποιοτική διαφορά ανάμεσα στα ζώα και τον άνθρωπο και αυτή δεν είναι άλλη από τη γλώσσα.
3. Με την απόρριψη της νόησης από την πλευρά του Watson, δίδεται μια παθητική εικόνα για τον άνθρωπο, άποψη με την οποία ο Mead διαφωνεί και προτείνει μια δυναμική και δημιουργική εικόνα για το άτομο.

Έτσι ο Mead μπορούμε να πούμε ότι επεκτείνει τον παραδοσιακό συμπεριφορισμό προς δύο κατευθύνσεις: τη νόηση και την κοινωνία. Απ' αυτό προήλθαν και δύο διαφορετικές μορφές συμπεριφορισμού: ο *ριζοσπαστικός συμπεριφορισμός*, που εκπροσωπείται από το Watson και ο *κοινωνικός συμπεριφορισμός*, τον οποίο εγκαινιάζει ο Mead και φυσικά δεν είναι ταυτόσημος με την κοινωνική μάθηση που εκπροσωπεί ο Bandura (Ritzer, 1996).

Ο Mead, ξεκινάει να εκθέτει την άποψή του για τον εαυτό, υπογραμμίζοντας το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στη διαδικασία του σχηματισμού του η γλώσσα. Καθιστά επίσης από την αρχή σαφές, ότι ο εαυτός δεν είναι κάτι που είναι παρόν κατά τη γέννηση του ατόμου, αλλά διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική εμπειρία και δράση (Mead, 1962). Νοείται και ως υποκείμενο και ως αντικείμενο και σε τελευταία ανάλυση είναι ένα κοινωνικό μόρφωμα, το οποίο διαμεσολαβείται από τη γλώσσα⁷.

⁷ Ο Mead (1962, 142) επιμένει ιδιαίτερα στην ιδιότητα του εαυτού να είναι αντικείμενο και σε πολλά σημεία υπογραμμίζει το ρόλο που παίζει σ' αυτό η γλώσσα. Χαρακτηριστικά

Θεμελιώδους σημασίας είναι και η *επικοινωνία*, πρώτο στάδιο της οποίας αποτελούν οι *χειρονομίες*. Ο εαυτός αναπτύσσεται μέσα από μια διαδικασία, που περιλαμβάνει το *ατομικό παιχνίδι* (υπόδυση ρόλων συγκεκριμένων σημαντικών άλλων) και το *ομαδικό παιχνίδι* (υπόδυση ρόλων του γενικευμένου άλλου) (Ritzer, 1996). Περιλαμβάνει δύο βασικά συστατικά (που ουσιαστικά αποτελούν περισσότερο μηχανισμούς/διεργασίες): το *Εγώ (I)* και το *Εμένα (Me)*. Το Εμένα είναι το μέρος του εαυτού που αντιλαμβάνεται ως αντικείμενο το δρών υποκείμενο και συνίσταται στην εσωτερίκευση του γενικευμένου άλλου, ενώ το Εγώ είναι η ανταπόκριση του δρώντος υποκειμένου στο Εμένα και γίνεται αντιληπτό μετά την ολοκλήρωση της πράξης (Ritzer, 1996).

1.5. Οι απόψεις του Freud και νεοψυχαναλυτικές προσεγγίσεις

Σ' αυτήν την ενότητα θα μελετήσουμε τις απόψεις του Freud, του εισηγητή και θεμελιωτή της κλασικής ψυχοδυναμικής (ή όπως έχει επικρατήσει ψυχαναλυτικής) προσέγγισης, καθώς και των νεοψυχαναλυτών.

Η κλασική ψυχαναλυτική προσέγγιση στη μελέτη της προσωπικότητας στηρίζεται πάνω σε τέσσερις θεωρητικές παραδοχές. Η πρώτη έχει να κάνει με το *φυσικό ντετερμινισμό*, με την έννοια ότι κανένα στοιχείο της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν ερμηνεύεται ως τυχαίο, αλλά τα πάντα έχουν κάπου τις ρίζες τους και τις αιτίες τους (ως επί το πλείστον στην παιδική ηλικία). Η δεύτερη παραδοχή αφορά ένα κατά κάποιο τρόπο *μυστικιστικό στοιχείο*: την επίδραση του ασυνείδητου τμήματος του ανθρώπινου νου, άγνωστων δηλαδή στον απλό άνθρωπο δυνάμεων. Η *δυναμική φύση της ανθρώπινης προσωπικότητας* είναι η τρίτη παραδοχή, η οποία βοηθάει στην ομοίωση του οργανισμού καθώς διατηρεί την ισορροπία εντός της προσωπικότητας του ατόμου. Τέλος, η προσωπικότητα κατανοείται ως ένα *κλειστό σύστημα*, που λειτουργεί με μια περιορισμένη ποσότητα ενέργειας (τη *libido*) (Carducci, 1998). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο πρέπει να δούμε τη φροϋδική προσέγγιση της

παρατηρεί: «Δεν ξέρω καμία άλλη μορφή συμπεριφοράς πέρα από τη γλωσσική, μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να καταστεί αντικείμενο του εαυτού του και όσο μπορώ να γνωρίζω,

προσωπικότητας, αφού ο ίδιος ο Freud δε κάνει καμιά απευθείας αναφορά στον όρο «εαυτός», παρά μόνο στο «Εγώ» (Λεονταρή, 1998).

Ο Freud δίνει ένα τοπογραφικό μοντέλο οργάνωσης του ανθρώπινου νου, που αποτελείται από τρία επίπεδα: το *συνειδητό*, όπου βρίσκονται όλες οι εμπειρίες στις οποίες το άτομο έχει πρόσβαση ανά πάσα στιγμή, το *προσυνειδητό*, το οποίο περιέχει τις εμπειρίες που μπορούν εύκολα να ανακληθούν και τέλος το *ασυνείδητο*, που αποτελεί κατά κάποιο τρόπο την αποθήκη όλων των ενστίκτων, συναισθημάτων, αναμνήσεων που είναι απειλητικά για το άτομο. Όλα αυτά καταπιέζονται, είτε απωθούνται στο ασυνείδητο, προκειμένου να μειώνεται η ένταση και ο πόνος (Hjelle & Ziegler, 1992).

Τα δομικά συστήματα τώρα της ανθρώπινης προσωπικότητας σύμφωνα με το Freud, είναι τρία: το *εκείνο*, το οποίο αποτελείται από ο,τιδήποτε είναι κληρονομημένο και παρόν κατά τη γέννηση (συμπεριλαμβανομένων και των ενστίκτων) και λειτουργεί σύμφωνα με την αρχή της ηδονής, το *εγώ*, που έρχεται στην επιφάνεια επειδή οι ανάγκες του οργανισμού απαιτούν ρεαλιστικές και επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις με την αντικειμενική πραγματικότητα· το *εγώ*, παίζει το ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στις ασυνείδητες ορμές του οργανισμού και τις κοινωνικές επιταγές και λειτουργεί σύμφωνα με την αρχή της πραγματικότητας. Το τελευταίο σύστημα της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι το *υπερεγώ* και συνίσταται στις παραδοσιακές ηθικές αξίες και τα ιδανικά της κοινωνίας, όπως αυτά μεταδίδονται από τους γονείς στο παιδί (Φρόιντ, χ.χ., Νέστορος, 1988, Hall et al, 1998).

Ας δούμε τώρα τις απόψεις κάποιων από τους συνεχιστές του Freud (K. Horney, H. Sullivan, E. Erikson, A. Adler), ως προς το σχηματισμό του εαυτού. Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι στη βιβλιογραφία δεν επικρατεί ομοφωνία ως προς το ποιοι ανήκουν στους νεοψυχαναλυτές. Στην παρούσα εργασία, ακολουθήθηκε η κατάταξη που συναντήσαμε στη Λεονταρή (1998) και στη Χατζηθεολόγου (1994). Οι κυριότερες διαφορές ανάμεσα σ' αυτούς και τον ιδρυτή της σχολής της ψυχανάλυσης, εστιάζεται στο βάρος που δίνουν

το άτομο δε είναι εαυτός με την ενδοσκοπική έννοια, εκτός κι αν είναι αντικείμενο του εαυτού του».

στον *κοινωνικό παράγοντα*. Η νεοψυχαναλυτική προσέγγιση, υποστήριξε ότι οι κοινωνικές δυνάμεις επηρεάζουν εξίσου με τα ένστικτα την εκδήλωση της συμπεριφοράς (Λεονταρή, 1998). Για την *Horney* (χ.χ.), έννοιες κλειδιά στη μελέτη της προσωπικότητας είναι η πορεία του ατόμου για *αυτοκαταξίωση* (τάση του ατόμου να αναπτύξει τις δυνατότητές του, όταν του δοθούν οι ευκαιρίες), ο *γνήσιος εαυτός* (η βαθύτερη πηγή ανέλιξης της προσωπικότητας), το *βασικό άγχος* (αίσθημα ανασφάλειας του μικρού παιδιού, όταν δεν του παρέχονται οι δυνατότητες να αναπτυχθεί σύμφωνα με τις προσωπικές του ικανότητες και δυνάμεις). Ιδιαίτερη έμφαση έδινε και στους κοινωνικούς παράγοντες, στους οποίους τοποθετεί την αιτία κάθε νεύρωσης.

Ιδιαίτερα έντονο είναι το κοινωνικό στοιχείο και στον *Sullivan*, ο οποίος στην περίπλοκη θεωρία του παρατηρεί ότι η προσωπικότητα «...δε μπορεί να απομονωθεί από το σύμπλεγμα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στις οποίες το άτομο ζει και δρα» (Sullivan, 1953, 10). Ο εαυτός ή *το σύστημα εαυτού* (self-system), σύμφωνα με τη δική του ορολογία, καθορίζεται αποφασιστικά από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους σημαντικούς άλλους (significant others), και ιδιαίτερα με το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της προσωπικότητας διαδραματίζει και η γλώσσα (Sullivan, 1953).

Στον *Erikson* (1980, 1990), δεν έχουμε ιδιαίτερες αναφορές στον εαυτό, αλλά στο *εγώ* και την *ταυτότητα*. Σύμφωνα με τον Erikson, η ταυτότητα διαμορφώνεται μετά την εφηβεία ακολουθώντας *επιγενέσεις* ή *κύκλους* (Erikson, 1968). Όπως και οι προηγούμενοι νεοψυχαναλυτικοί, δίδει περισσότερη έμφαση στο περιβάλλον και την κοινωνία στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, σε σύγκριση με τα φροϋδικά σεξουαλικά ένστικτα. Καθοριστικό προαπαιτούμενο για την υγιή προσωπικότητα είναι αυτό που ο Erikson ονομάζει *βασική εμπιστοσύνη* (*basic trust*), που έχει να κάνει με το ίδιο το άτομο και τον κόσμο και έλκει την καταγωγή του στις εμπειρίες του παιδιού κατά το πρώτο έτος της ζωής του. Η προσωπικότητα (σε αντίθεση με την κλασική ψυχανάλυση), μεταβάλλεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και διέρχεται μέσα από μια εξελικτική σκάλα. Αυτή η σκάλα αποτελείται από οκτώ διαδοχικά στάδια, ενώ απαραίτητη προϋπόθεση για το

πέραςμα από το ένα στάδιο στο άλλο είναι η επιτυχής επίλυση των συγκρούσεων.

Και για τον *Adler* (1984), τον ιδρυτή της Ατομικής Ψυχολογίας, το κοινωνικό περιβάλλον διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Η Ατομική Ψυχολογία, αντιμετωπίζει το άτομο ως μια ολότητα, μακριά από κάθε διαχωρισμό ψυχής – σώματος· η ψυχή και το σώμα βρίσκονται σε στενή σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους (*Adler*, 1978, 1984). Η ανθρώπινη προσωπικότητα μπορεί να ερμηνευθεί μόνο σε συνάρτηση με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, δηλαδή «...τη θέση του μέσα στο σύμπαν και μέσα στο άμεσο περιβάλλον του, τη στάση του απέναντι στα ζητήματα που αντιμετωπίζει αδιάκοπα, όπως είναι τα ζητήματα που αφορούν τη δραστηριότητα, την προσαρμοστικότητα και τη σχέση του προς τους άλλους ανθρώπους» (*Adler*, 1984, 59). Βασική έννοια στην προσέγγιση του *Adler*, αποτελεί το *αίσθημα κατωτερότητας*, το οποίο εμφανίζεται μπροστά σε κάποιο πρόβλημα για το οποίο το άτομο δεν είναι προετοιμασμένο. Το αίσθημα της κατωτερότητας δεν είναι παθολογικής φύσης, αφού αποτελεί αιτία όλων των εξελίξεων που έχουν σημειωθεί στην ανθρωπότητα σε πολλά επίπεδα (επιστήμη, τεχνολογία, κ.τ.λ.).

1.6. Οι απόψεις του Jung και η Αναλυτική Ψυχολογία

Στο έργο του Jung (1991), γίνεται περισσότερο λόγος για την *ψυχή* και την *προσωπικότητα* και λιγότερο για τον εαυτό. Ως *προσωπικότητα* θεωρείται «...μια σαφώς ορισμένη, δυνατή και ισχυρή ψυχική ολότητα» (Γιουνγκ, 1991, 162), η οποία για να αναπτυχθεί χρειάζεται θετικότητα, ολοκλήρωση και ετοιμότητα. Όσον αφορά τώρα στην *ψυχή*, αυτή αποτελεί ένα αυτορυθμιζόμενο σύστημα, το οποίο αποκαθιστά την ισορροπία ανάμεσα στις αντιθετικές τάσεις της εσωστρέφειας και της εξωστρέφειας⁸ (Jung, χ.χ.). Ύστατος σκοπός κάθε ανθρώπου είναι να αναπτύξει στο έπακρο και στην πληρότητά της την ανθρώπινη ύπαρξή του, την προσωπικότητά του (Γιουνγκ, 1989).

⁸ Ο εσωστρεφής και ο εξωστρεφής τύπος, αναλύονται από το Jung στο βιβλίο του *Ψυχολογικοί τύποι*.

Δίπλα στο φροϋδικό σεξουαλικό ένστικτο, ο Jung (χ.χ.) τοποθετεί τη θέληση για δύναμη, η οποία είναι ένας εξίσου σημαντικός και αρχέγονος με τη libido παράγοντας. Αυτή η θέληση για δύναμη συνιστά τη *δύναμη του εγώ*. Δε συμφωνεί με την υπερβολική έμφαση που δίνει ο Freud στο αντικείμενο, αλλά ούτε και με τον Adler για τον οποίο θεωρεί ότι υπερτονίζει το υποκείμενο. Αντίθετα προσπαθεί να φέρει σε διάλογο και ενότητα το υποκείμενο με το αντικείμενο.

Στον εαυτό ο Jung δίνει μια τελεολογική προοπτική. Θεωρεί ότι είναι μια ιδεατή πηγή ενέργειας, που συγκρατεί, συνθέτει και κατευθύνει ολόκληρη την ψυχή, συμπεριλαμβανομένου και του εγώ (Salman, 1998). Μ' αυτή την έννοια λοιπόν, ο εαυτός είναι προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας και για την πορεία προς την εξατομίκευση. Συναφές μ' αυτό είναι και η χρήση ως συμβόλου της σανσκριτικής λέξης *mandala*, (= κύκλος), προκειμένου να περιγράψει αυτήν την ολοκλήρωση, η οποία περιέχει τις όψεις της ψυχικής ζωής σε ένα σύνθετο όλο (Hart, 1998).

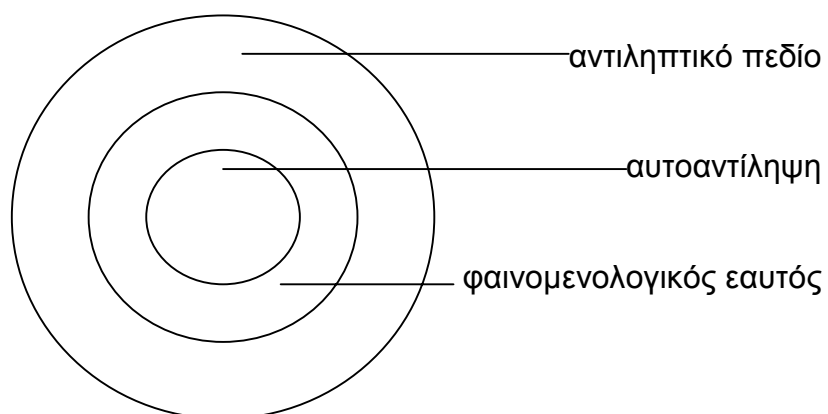
Σημαντικές έννοιες για την κατανόηση της θεωρίας του Jung, είναι τα *αρχέτυπα* (νοητές καθολικές εικόνες, που μοιάζουν με μυθικές, θρησκευτικές, κ.τ.λ. εικόνες και φέρουν συναισθηματικό φορτίο· κατά ο Jung, και ο εαυτός είναι ένα αρχέτυπο), η διάκριση μεταξύ *ατομικού* και *συλλογικού* ασυνειδήτου κ.α. (Young – Eisendrath P., & Dawson, T., 1998).

1.7. Φαινομενολογικές θεωρήσεις για τον εαυτό

Κύριο χαρακτηριστικό της φαινομενολογικής προσέγγισης στη μελέτη της προσωπικότητας είναι ότι εστιάζει το ενδιαφέρον της στην υποκειμενική εμπειρία του ατόμου και όχι τόσο σε παραμέτρους που σχετίζονται με το ιστορικό του, ή τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Ασχολείται κυρίως με τον άνθρωπο και συγκεκριμένα με το πώς αυτός κατανοεί, ερμηνεύει, βιώνει και αντιδρά στα τρέχοντα συμβάντα (Νασιάκου, 1999). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, δεν υπάρχει χάσμα υποκειμένου – αντικειμένου, αφού αυτά τα δύο μελετώνται σε στενή συνάρτηση. Λόγω της αποκλειστικής αυτής ενασχόλησης με το νόημα που δίνει ο άνθρωπος στην εμπειρία του, κάποιες φαινομενολογικές απόψεις ονομάζονται και *ανθρωπιστικές*, αν και δεν επικρατεί συμφωνία ως προς αυτό (Νασιάκου, 1999, Νέστορος, 1988). Έτσι για παράδειγμα, σε

κάποια εγχειρίδια που αφορούν την προσωπικότητα θα συναντήσουμε το Maslow ως εκπρόσωπο της ανθρωπιστικής προσέγγισης, ενώ σε κάποια άλλα ως εκπρόσωπο της φαινομενολογικής. Εμείς εδώ θα αναφερθούμε χωριστά σε κάθε κατεύθυνση.

Ας δούμε αρχικά τις απόψεις των *Snygg & Combs*, οι οποίοι, μαζί με τον Rogers θεωρούνται από τους κυριότερους εκπροσώπους της φαινομενολογικής κατεύθυνσης. Ακολουθώντας τις αρχές που περιγράφηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, τόνισαν τη σπουδαιότητα που έχουν για τη συμπεριφορά οι αντιλήψεις και τα περιεχόμενα της συνείδησης του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι «κάθε μορφή συμπεριφοράς, χωρίς καμία εξαίρεση, είναι απόλυτα προσδιορισμένη από το *φαινομενολογικό πεδίο* του δρώντος οργανισμού» (Snygg & Combs, 1949, όπως αναφέρεται στο: Λεονταρή, 1998, 51). Ως φαινομενολογικό πεδίο ορίζεται το σύνολο των συνειδητών εμπειριών του ατόμου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Λεονταρή, 1998). Το φαινομενολογικό πεδίο αποτελείται από τρεις ομόκεντρους κύκλους. Ο εξωτερικός περιέχει όλες τις αντιλήψεις του ατόμου και συνιστά το *αντιληπτικό πεδίο*. Ο μεσαίος περιλαμβάνει όλες γενικά τις αντιλήψεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του και ονομάζεται *φαινομενολογικός εαυτός*. Τέλος, ο εσωτερικός κύκλος περιέχει όλες εκείνες τις αντιλήψεις που θεωρεί το άτομο ως τις πλέον σημαντικές για τον εαυτό του και ονομάζεται *αυτοαντίληψη* (Λεονταρή, 1999, Χατζηθεολόγου, 1994).



Το φαινομενολογικό πεδίο
(Snygg & Combs)

Ο Rogers, αποδέχεται την άποψη των Snygg & Combs για το φαινομενολογικό πεδίο και θεωρεί, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της φαινομενολογικής προσέγγισης, ότι ο άνθρωπος βιώνει τη δική του υποκειμενική πραγματικότητα. Ένα τμήμα του συνολικού φαινομενολογικού πεδίου, διαφοροποιείται με την ωρίμανση και μετατρέπεται στον εαυτό, μέσω της σταδιακής απόκτησης της αυτονομίας (*gradient of autonomy*). Υιοθετεί ακόμη και τις απόψεις των εκπροσώπων της συμβολικής αλληλεπίδρασης, αλλά και του William James, σχετικά με το διαχωρισμό του εαυτού σε 'εγώ' και 'εμένα'. (Rogers, 1951).

Αντιμετωπίζει την προσωπικότητα ως ένα συνεκτικό όλο που χαρακτηρίζεται από την τάση για *αυτοπραγμάτωση*. Ο εαυτός διαθέτει δύο υποσυστήματα: την *αυτοαντίληψη* και τον *ιδανικό εαυτό* (Feist & Feist, 1998). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη τόσο της αυτοαντίληψης, όσο και του ιδανικού εαυτού, είναι η *ενημερότητα* (*awareness*), η οποία ορίζεται ως «η συμβολική αναπαράσταση (όχι απαραίτητα με τη μορφή λεκτικών συμβόλων) κάποιου τμήματος της εμπειρίας μας» (Feist & Feist, 1998, 461). Στη θεωρία του Rogers για τον εαυτό, θα συναντήσουμε άλλη μία διάκριση, ανάμεσα στον *κοινωνικό εαυτό* (*social self*) και τον *αληθινό εαυτό* (*true self*) (Ryckman, 1997). Ο πρώτος αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα χαρακτηριστικών που αποκτά το άτομο κατά τη συναναστροφή του με τους σημαντικούς άλλους (*significant others*) και πιο συγκεκριμένα μέσα από τις αξιολογήσεις που κάνουν, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αγνοείται το κύρος και τα συναισθήματα του πραγματικού εαυτού. Κατά συνέπεια, ο κοινωνικός εαυτός είναι αποτέλεσμα της ανάγκης του ατόμου για αποδοχή και θετική αξιολόγηση.

1.8. Ο Maslow και η ανθρωπιστική κατεύθυνση στην ψυχολογία

Η ανθρώπινη προσωπικότητα και για το Maslow (όπως και για το Rogers που είπαμε προηγουμένως), σχηματίζεται μέσα από μια συνεχή πορεία για *αυτοπραγμάτωση*. Η πορεία αυτή είναι ιεραρχικά δομημένη στη γνωστή πυραμίδα των αναγκών. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι *βιολογικές ανάγκες* (τροφή, νερό, κ.τ.λ.), στο επόμενο σκαλί συναντούμε τις

ανάγκες για ασφάλεια (σιγουριά, σταθερότητα, προστασία, κ.τ.λ.), στην τρίτη βαθμίδα έχουμε τις ανάγκες για *κοινωνικότητα και αγάπη*: στο επόμενο στάδιο βρίσκονται οι *συναισθηματικές ανάγκες* (ανάγκη για αυτοσεβασμό και θετική αξιολόγηση από τους άλλους) και τέλος στην κορυφή, όπως είπαμε και πιο πάνω, βρίσκεται η *ανάγκη για αυτοπραγμάτωση*. Το πέρασμα από το ένα επίπεδο στο άλλο, προϋποθέτει την ικανοποίηση των αναγκών του προηγούμενου σκαλιού. (Maslow, 1970).

1.9. Γνωστικές προσεγγίσεις

Αρχικά θα αναφερθούμε στις θέσεις του Epstein. Στη θεωρία του για τον εαυτό, υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο λειτουργικά συστήματα: ένα εμπειρικό (*experiential system*) κι ένα λογικό (*rational system*), καθένα από τα οποία λειτουργεί σύμφωνα με τους δικούς του νόμους. Κάθε άνθρωπος κατασκευάζει αυτόματα μια προσωπική θεωρία για την πραγματικότητα (*personal theory of reality*), η οποία περιλαμβάνει μια θεωρία για τον εαυτό (*self – theory*), μια κοσμοθεωρία (*world – theory*) και έννοιες που συνδέουν αυτές τις θεωρίες (*connecting propositions*). Η προσωπική θεωρία διατυπώνεται προκειμένου να κάνει τη ζωή πιο ικανοποιητική. Μ' αυτήν την έννοια, παρόλο που η προσωπική θεωρία είναι γνωστικό σύστημα, υποκινείται από συναισθήματα (Epstein, 1992).

Ιδιαίτερα σημαντική στη μελέτη του εαυτού υπήρξε η συνεισφορά των Markus & Nurius, οι οποίοι υποστήριξαν το 1986, ότι ένα μέρος της μελέτης της γνώσης του εαυτού που δεν έχει ερευνηθεί, είναι εκείνο των *πιθανών εαυτών*. Οι πιθανοί εαυτοί ορίζονται ως οι ιδανικοί εαυτοί που το άτομο α) θα ήθελε ή θα μπορούσε να είναι και β) οι εαυτοί που το άτομο θα φοβόταν να είναι. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται ο επιτυχημένος, ο δημιουργικός, ο πλούσιος, κ.τ.λ. εαυτός, ενώ στη δεύτερη, ο μοναχικός, ο λυπημένος, ο αλκοολικός, κ.τ.λ. εαυτός (Markus & Nurius, 1986). Οι πιθανοί εαυτοί είναι αναπαραστάσεις του εαυτού από το παρελθόν και το μέλλον, είναι διακριτοί από τους παρόντες εαυτούς, αν και συνδέονται εμφανώς με αυτούς.

1.10. Ψυχοκοινωνική ταυτότητα: Το εγώ – οικολογικό μοντέλο (Marisa Zavalloni)

Η χρήση του όρου «ταυτότητα» αντί του εαυτού, έγινε, όπως είδαμε και πιο πάνω, αρχικά από τον Erikson σε ένα ευρύτερο ψυχαναλυτικό πλαίσιο, όπου το περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Η εγώ – οικολογία, αναπτύχθηκε στους κόλπους της κοινωνικής ψυχολογίας, κάτω από την επίδραση της σκέψης κυρίως του Moscovici αλλά και του Vygotski και έχει να κάνει με τη μελέτη του εαυτού σε συνάρτηση με το ευρύτερο περιβάλλον του. Βασική θέση είναι ότι «η δομή της κοινωνικής πραγματικότητας εκδηλώνεται μέσω της ατομικής συνείδησης και καθορίζεται από το λειτουργικό εσωτερικό περιβάλλον του ανθρώπου» (Zavalloni & Louis – Guérin, 1996, 21). Σύμφωνα μ' αυτήν τη θεώρηση, η έννοια της ταυτότητας δε μπορεί να μελετηθεί χωριστά από την κοινωνική ομάδα στην οποία έχει ενταχθεί, ζει και δρα το άτομο. Η ταυτότητα αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων και δομών, μέσω της οποίας επιχειρείται η κατανόηση της πραγματικότητας (Zavalloni & Louis – Guérin, 1996).

Σημαντικό ρόλο, όπως προαναφέραμε, στη διαμόρφωση της εγώ – οικολογίας, διαδραμάτισε ο ορισμός που έδωσε ο Moscovici για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, σύμφωνα με τον οποίο, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις συνθέτουν 'κοινωνικοποιημένες απεικονίσεις και εκφράσεις'. Μ' αυτή την έννοια λοιπόν, η κοινωνική αναπαράσταση είναι μια οργάνωση εικόνων, μια γλώσσα, δεδομένου ότι απομονώνει και εκφράζει με συμβολικό τρόπο πράξεις και καταστάσεις που μας είναι ή μας γίνονται κοινές. Έχουν ενεργητικό χαρακτήρα, αφού αποσκοπούν στην ανάπτυξη, αναδόμηση, αναμόρφωση των στοιχείων της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτά παράγονται⁹ (Moscovici, 1999). Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτά, η αναπαράσταση θεωρείται ως ο σημαντικότερος φορέας

⁹ Ο ίδιος ο Moscovici, διατυπώνει ότι η κοινωνική αναπαράσταση, «...παράγει και καθορίζει συμπεριφορές, αφού ορίζει ταυτόχρονα και τη φύση των ερεθισμάτων που μας περιτριγυρίζουν και μας προκαλούν, και τη σημασία των απαντήσεων που τους δίνονται. Με άλλα λόγια, η κοινωνική αναπαράσταση είναι *ένας ιδιαίτερος τρόπος γνώσης, που έχει σαν λειτουργία τη διαμόρφωση συμπεριφορών και την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων*» (Moscovici, 1999, 28).

νοήματος. Η μέθοδος με την οποία φτάνουμε στην ψυχοκοινωνική ταυτότητα του ατόμου, είναι η *αναπαραστατική πλαισίωση*. Η μέθοδος αυτή συνίσταται στην διέγερση των ψυχικών στοιχείων που διαμορφώνουν το υπολανθάνον πλαίσιο των αναπαραστάσεων (εικόνες, αναμνήσεις, κρίσεις) και έχουν την έδρα τους στο υποσυνείδητο μέρος της προσωπικότητας (Zavalloni & Louis – Guérin, 1996).

Συζήτηση

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τον εαυτό που αναφέρθηκαν σ' αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες ελπίζουμε να φάνηκαν. Εντούτοις, υπάρχουν και κάποια σημεία, στα οποία λίγο πολύ, όλοι οι θεωρητικοί (ή τουλάχιστον οι περισσότεροι) συγκλίνουν. Τα σημεία αυτά συνοψίζει ο Burns (1984, 29):

- ◇ Ο εαυτός διακρίνεται σε δύο βασικές όψεις:
 - i. το Εγώ, ή τον εαυτό ως γνωστικό υποκείμενο/διαδικασία/δράστη
 - ii. το Εμένα, ή τον εαυτό ως γνωστικό αντικείμενο, το οποίο μπορεί να περικλείει μια ποικιλία «υποεαυτών», ή υποσυστημάτων, όπως το φυσικό, τον κοινωνικό, τον άλλο, τον ιδανικό.
- ◇ Το άτομο σαν οντότητα διακρίνεται από τους άλλους και υπάρχει πέρα από τον εμπειρικό χρόνο.
- ◇ Τόσο η *αυτοεικόνα*, δηλαδή η γνώση, όσο και η *αυτοεκτίμηση*, δηλαδή η αξιολόγηση, εμφανίζονται ως δύο βασικά συστατικά της *αυτοαντίληψης*.
- ◇ Η γνώση και η αξιολόγηση που προαναφέρθηκαν, μαθαίνονται μέσω της εμπειρίας και κυρίως μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους *σημαντικούς άλλους*.

Κεφάλαιο 2

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε κάποιες από τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στον εαυτό και την προσωπικότητα γενικότερα. Στις σελίδες που θα ακολουθήσουν, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε δύο πράγματα: αφενός να απομονώσουμε τους ορισμούς που έχουν δοθεί για την αυτοαντίληψη από τους παραπάνω ερευνητές και αφετέρου να παραθέσουμε νεότερες ερμηνείες σχετικά με το ζήτημα που μας απασχολεί.

2.1. *William James*

Προτού ξεκινήσουμε, είναι σκόπιμο να υπογραμμίσουμε ότι αρκετές ερμηνείες της αυτοαντίληψης στηρίζονται στο «δυσμό» που πρώτος από τη μεριά της ψυχολογίας έκανε ο *William James* το 1890 (James, 1950), ανάμεσα στον εαυτό ως υποκείμενο (*I*) και τον εαυτό ως αντικείμενο (*Me*). Είναι μια διάκριση που τη συναντάμε και σε άλλους, όπως το Mead και τολμούμε να πούμε ότι έχει τις ρίζες της στον καρτεσιανό δυσμό, με την έννοια ότι η απομόνωση του υποκειμένου από το αντικείμενο, επέφερε την ανάγκη για γνώση και του ίδιου του υποκειμένου. Για να γίνει όμως αυτό, το υποκείμενο πρέπει να καταστεί αντικείμενο γνώσης του ίδιου του εαυτού του. Έτσι λοιπόν, το υποκείμενο καταλήγει να έχει ταυτόχρονα δύο υποστάσεις, τόσο του υποκειμένου όσο και του αντικειμένου της γνώσης.

Μπορούμε λοιπόν τώρα να συναγάγουμε ότι το Me είναι η αυτοαντίληψη για τον James, καθώς αυτό το συστατικό του εαυτού μπορεί να

καταστεί αντικείμενο γνώσης. Όσον αφορά τώρα το αυτοσυναίσθημα (self esteem) του ατόμου, θεωρεί ότι είναι ανάλογο με την επιτυχία που έχει σχετικά με τις φιλοδοξίες του. Εξαρτάται πλήρως από το τι θέλει να είναι και τι θέλει να κάνει και φυσικά από το κατά πόσο επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει σ' αυτά. Δίνει μάλιστα κι ένα μαθηματικό τύπο που εκφράζει αυτήν του την πεποίθηση:

$$\text{Αυτοσυναίσθημα} = \frac{\text{Επιτυχία}}{\text{Φιλοδοξίες}}$$

2.2. Συμβολική αλληλεπίδραση (Mead, Cooley)

Ο Mead¹⁰, κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο με τον James, δίνει έμφαση όπως τονίσαμε πιο πάνω στον εαυτό ως αντικείμενο. Η αυτοαντίληψη για το Mead, διαμορφώνεται μέσα από το παιχνίδι (μίμηση ρόλων), όπου το παιδί μαθαίνει να οργανώνει τη συμπεριφορά του, σε σχέση με το «γενικευμένο άλλο». Αυτός ο «γενικευμένος άλλος», είναι κατά κάποιο τρόπο, μια ομάδα «σημαντικών άλλων», με τους οποίους αλληλεπιδρά το άτομο (Mead, 1967).

Η προσέγγισή του είναι επηρεασμένη από τον προγενέστερό του Cooley, ο οποίος εισήγαγε την έννοια του *αυτοκαθρεπτιζόμενου εαυτού* (looking – glass self). Έτσι λοιπόν, οι σημαντικοί άλλοι αποτελούν έναν κοινωνικό καθρέπτη (social mirror), μέσα στον οποίο το άτομο μπορεί να δει την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτό. Αυτή η εικόνα ενσωματώνεται στο άτομο και από εκείνη τη στιγμή αποτελεί και τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο βλέπει τον εαυτό του (Harter, 1996).

¹⁰ Εδώ πρέπει να σημειώσουμε το εξής: σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρήσουμε ότι οι απόψεις του William James και των υποστηρικτών της συμβολικής (ή κοινωνικής αλληλεπίδρασης), στους οποίους ανήκει ο Mead, ταυτίζονται απόλυτα. Αντίθετα υπάρχουν σημαντικές διαφορές, οι οποίες συνίστανται κυρίως στο ότι ο James έδινε έμφαση στο πώς οργανώνεται ο εαυτός στο εσωτερικό του υποκειμένου. Από την άλλη μεριά, ο Mead (και οι θεωρητικοί της συμβολικής αλληλεπίδρασης), επικεντρώνονται κυρίως στον κοινωνικό εαυτό και τον αντιμετωπίζουν ως κοινωνικό μόρφωμα (Harter, 1996).

2.3. Adler

Για τον *Adler*, τώρα, η αντίληψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του είναι ο παράγοντας που καθορίζει και τη συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα παρατηρεί: «Για μένα δεν μπορεί να υπάρχει καμιά αμφιβολία για το ότι κάθε άνθρωπος συμπεριφέρεται στη ζωή σα να είχε μια συγκεκριμένη ιδέα για τη δύναμή και τις ικανότητές του και σα να είχε από την αρχή μια ξεκάθαρη αντίληψη για το κατορθωτό ή ακατόρθωτο της ενέργειάς του σε κάθε δοσμένη περίπτωση. Με δυο λόγια, είμαι πεπεισμένος ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου προέρχεται από την ιδέα του» (Άντλερ, 1974, 13). Αυτή η ιδέα που έχει το άτομο για τον εαυτό του συνιστά το *σχέδιο ζωής* (ένα νόμο κίνησης), ο οποίος είναι διαφορετικός για κάθε άνθρωπο, δημιουργείται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και εξελίσσεται καθώς το παιδί αξιοποιεί ελεύθερα τις έμφυτες δυνάμεις του και τις εμπειρίες του από το περιβάλλον. Βέβαια είναι πιθανό να αναπτυχθούν και λαθεμένες ιδέες, εξαιτίας των οποίων κάποια στιγμή, θα έρθει σε σύγκρουση με την πραγματικότητα, το αποτέλεσμα της οποίας παρομοιάζει με ηλεκτρικό σοκ (Άντλερ, 1974).

2.4. Φαινομενολογική προσέγγιση (Snygg & Combs, Rogers)

Περνώντας τώρα στη *φαινομενολογική σχολή*, θα σταματήσουμε αρχικά στους *Snygg & Combs*. Όπως είπαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η αυτοαντίληψη είναι ο εσωτερικός κύκλος του φαινομενολογικού πεδίου του ατόμου και δεν είναι τίποτα άλλο από τα αμετάβλητα και ουσιώδη γνωρίσματα που το άτομο θεωρεί ότι το χαρακτηρίζουν πλήρως. Η διαμόρφωσή της είναι κατά κύριο λόγο εσωτερική. Υπάρχει αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, όχι όμως καθοριστική (Λεονταρή, 1998).

Η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του, σύμφωνα με τον *Rogers*, διαμορφώνεται σταδιακά μέσω της βαθμιαίας απόκτησης της αυτονομίας (βλ. παραπάνω). Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η κοινωνική αξιολόγηση που έπεται της αλληλεπίδρασης, γίνονται μέρος του φαινομενολογικού πεδίου. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψης του παιδιού για τον εαυτό του, παίζουν οι πρώτες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας και οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους γονείς. Ο ορισμός που τελικά δίνει για την αυτοαντίληψη

αντλείται από τις παραπάνω παρατηρήσεις και έχει ως εξής: «Η αυτοαντίληψη (self – structure¹¹) είναι ένα οργανωμένο σύνολο αντιλήψεων του εαυτού που έχει την έδρα της στη συνείδηση. Αποτελείται από στοιχεία όπως: τις αντιλήψεις που έχει το άτομο για τα χαρακτηριστικά του και τις ικανότητές του, τις εμπειρίες και αντιλήψεις για τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και το περιβάλλον, τη σημασία των ιδιοτήτων που γίνονται αντιληπτές με τις εμπειρίες και τα αντικείμενα και τέλος τους στόχους και τα ιδανικά που θεωρούνται ότι έχουν θετική ή αρνητική επίδραση. Είναι με άλλα λόγια, η οργανωμένη εικόνα που βρίσκεται στη συνείδηση είτε ως μορφή (figure), είτε ως αιτία (ground) του εαυτού και του εαυτού σε σχέση, καθώς και οι θετικές ή αρνητικές αξίες που σχετίζονται μ' αυτές τις ιδιότητες και σχέσεις, όπως προσλαμβάνονται σαν υπάρχουσες στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον» (Rogers, 1951, 501).

2.5. Rosenberg

Στην προσπάθειά του να ορίσει ο Rosenberg την αυτοαντίληψη (την οποία δε διαφοροποιεί σε αντίθεση με πολλούς από την αυτοεκτίμηση), συνθέτει τις απόψεις διαφορετικών θεωρητικών και κυρίως της φαινομενολογικής προσέγγισης και εκείνων της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Θα λέγαμε ότι μάλλον κλίνει προς τη μεριά των κοινωνιολόγων, αφού θεωρεί ότι το κοινωνικό πλαίσιο και οι αλληλεπιδράσεις ατόμου – πλαισίου είναι ο καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης του ατόμου. Με άλλα λόγια, για το Rosenberg, η αυτοαντίληψη είναι ένα κοινωνικό μόρφωμα (Κουμή, 1997).

Ο Rosenberg (1965), ορίζει την αυτοαντίληψη (self – image), ως στάση¹² απέναντι σε κάποιο αντικείμενο. Παρατηρεί ότι όλοι οι άνθρωποι υιοθετούν στάσεις απέναντι σε αντικείμενα, ο εαυτός είναι ένα αντικείμενο, απέναντι στο οποίο κάποιος υιοθετεί μια στάση. Βέβαια, οι στάσεις που

¹¹ Ο Rogers χρησιμοποιεί δύο όρους όταν αναφέρεται στην αυτοαντίληψη: self – concept και self – structure.

¹² Η στάση σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, περιλαμβάνει γεγονότα, απόψεις και αξίες που αφορούν τον εαυτό, καθώς και την υιοθέτηση ενός θετικού ή ενός αρνητικού προσανατολισμού.

υιοθετούμε απέναντι στον εαυτό μας, διαφέρουν ποιοτικά σε σύγκριση με εκείνες που υιοθετούμε απέναντι σε άλλα αντικείμενα, ως προς τα εξής σημεία: (α) το περιεχόμενο, (β) την κατεύθυνση, (γ) την ένταση, (δ) τη σπουδαιότητα, (ε) τη θέση που καταλαμβάνει στη συνείδηση του ατόμου, (στ) τη συνέπεια, (ζ) τη σταθερότητα και (η) την καθαρότητα (Rosenberg, 1965).

Η αυτοαντίληψη σύμφωνα πάντα με το Rosenberg, δομείται στη βάση τεσσάρων αρχών (Κουμή, 1997):

1. Οι κοινωνικές συγκρίσεις,
2. Οι αντανακλαστικές αξιολογήσεις,
3. Η ψυχολογική κεντρικότητα και
4. Οι ερμηνείες του ατόμου για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του.

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, το άτομο συγκρίνει τον εαυτό του με τα άτομα που αποτελούν το κοινωνικό του περιβάλλον και κατά κύριο λόγο με τους συνομηλίκους του. Αυτές οι ομάδες αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου και είναι ιδιαίτερα εμφανές στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα για τη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης έχουν γίνει αρκετές εργασίες σχετικά με το πλαίσιο αναφοράς, αλλά αυτό θα το δούμε πιο αναλυτικά παρακάτω όταν θα μιλήσουμε για την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη.

Η δεύτερη αρχή είναι επηρεασμένη από τους θεωρητικούς της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Cooley και Mead). Δανείζεται τις έννοιες του αυτοκαθρεπτιζόμενου εαυτού, των σημαντικών άλλων, του γενικευμένου άλλου κ.τ.λ., προκειμένου να εξηγήσει πώς το άτομο προβαίνει σε αξιολόγηση του εαυτού του χωρίς αυτή η διαδικασία να είναι συνειδητή (σε αντίθεση με τις κοινωνικές συγκρίσεις, όπου η διαδικασία των κοινωνικών συγκρίσεων είναι απόλυτα συνειδητή).

Η τρίτη αρχή πρεσβεύει ότι το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του όχι αυθαίρετα, αλλά με βάση κάποιες αξίες, οι οποίες θεωρούνται κοινά αποδεκτές στο πλαίσιο της ομάδας στην οποία ανήκει και τις οποίες μοιράζονται τα μέλη της. Αυτές οι αξίες θεωρεί ο Rosenberg, είναι οι κεντρικές για το άτομο¹³.

¹³ Η Κουμή (1997) υπογραμμίζει ότι οι αξίες έχουν κοινωνικό χαρακτήρα και όχι ατομικό, καθώς:

«α) Το άτομο αποκτά τις αξίες του προτού είναι σε θέση να τις δοκιμάσει,

Τέλος, η τέταρτη αρχή, οι ατομικές ερμηνείες για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες, θεωρείται εξίσου κεντρική, καθώς η ανατροφοδότηση που παίρνει το άτομο από αυτές έχουν μεγάλη συμβολή στο σχηματισμό της αυτοαντίληψης.

2.6. Coopersmith

Ο Coopersmith είναι από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της αυτοαντίληψης, ενώ τα όργανα που κατασκεύασε για τη μέτρησή της χρησιμοποιούνται σε πολλές εμπειρικές έρευνες, δεδομένου μάλιστα ότι είναι ιδιαίτερα εύχρηστα. Εστιάζεται κατά κύριο λόγο στη μελέτη του αυτοσυναίσθηματος (self-esteem), το οποίο όπως είπαμε και στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας μας, δεν ταυτίζεται με την αυτοαντίληψη (self-concept).

Σύμφωνα λοιπόν με τον Coopersmith (Coopersmith, 1967), το *αυτοσυναίσθημα* ορίζεται ως η αξιολόγηση στην οποία προβαίνει το άτομο (και συνήθως διατηρείται σταθερή) για τον εαυτό του. Ουσιαστικά πρόκειται για έκφραση επιδοκimasίας ή αποδοκimasίας και δηλώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο, και αξιόλογο. Με άλλα λόγια, το αυτοσυναίσθημα είναι η προσωπική κρίση του ατόμου αναφορικά με την αξία του που εκφράζεται με τη στάση που υιοθετεί απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό. Αφορά δηλαδή μια καθαρά υποκειμενική εμπειρία, την οποία το άτομο μεταβιβάζει στους υπόλοιπους ανθρώπους είτε λεκτικά, είτε με κάποια άλλη συμπεριφορά εξίσου φανερά και σαφή.

Ο εαυτός τώρα για τον Coopersmith δεν είναι τίποτα άλλο από μια αφαίρεση που αναπτύσσει το άτομο σχετικά με τα έμφυτα γνωρίσματά του, τις ικανότητές του, τα αντικείμενα που κατέχει και αποκτά, καθώς και τις ενέργειές του. Ο ορισμός αυτός για τον εαυτό όπως βλέπουμε είναι σχεδόν ταυτόσημος με τον ορισμό που δίνει ο William James και αναφέρεται στον εαυτό ως

β) Αν εγκαταλείψουμε μια κοινωνική αξία (έτσι ώστε να αισθανθούμε καλύτερα, να ανυψώσουμε την αυτοεκτίμησή μας, φυσική τάση κατά τον Rosenberg), εγκαταλείπουμε αυτόματα και ένα στόχο και

γ) Οι αξίες μας ξεκινούν από τους ορισμούς κοινωνικών ρόλων και κανόνων» (Κουμή, 1997, 241).

αντικείμενο. Από την ώρα που θα σχηματιστεί η αντίληψη του εαυτού είναι δύσκολο να αλλάξει. Ο ίδιος παρατηρεί ότι παρόλο που η ιδέα του εαυτού είναι ανοιχτή σε αλλαγές, εντούτοις εμφανίζει μια αντοχή σ' αυτές και παρέχει στο άτομο την αίσθηση της σταθερότητας και της συνέχειας.

Ο Coopersmith, παρατηρούμε ότι αποφεύγει να κάνει χρήση του όρου αυτοαντίληψη (self –concept), καθώς θεωρεί ότι δημιουργείται σύγχυση με το συναφή όρο αυτοεικόνα (self – image), που αποτελεί το ένα από τα δύο συστατικά της. Έτσι λοιπόν χρησιμοποιεί την έννοια του αυτοσυναίσθηματος (self – esteem), προκειμένου να δηλώσει και τη δεύτερη όψη της αυτοαντίληψης, αυτή δηλαδή της αξιολόγησης (Burns, 1984, Coopersmith, 1967).

2.7. Γνωστικές θέσεις για την αυτοαντίληψη

Σ' αυτό το σημείο θα προσπαθήσουμε να δούμε πώς μελετούν οι εκπρόσωποι της γνωστικής κατεύθυνσης την αυτοαντίληψη. Σε γενικές γραμμές πάντως, η γνωστική κατεύθυνση συμφωνεί ως προς την ύπαρξη πολλών και διακριτών όψεων της έννοιας του εαυτού. Ανάμεσα στις δυνατές όψεις που μπορεί να έχει ο εαυτός, είναι και εκείνες των *ιδιωτικών* (*private*) και των *δημόσιων* (*public*) (Nasby, 1997). Οι ιδιωτικές όψεις του εαυτού οργανώνουν και ελέγχουν την πορεία των συγκαλυμμένων και προσωπικών πληροφοριών του ατόμου σε σχέση με τον εαυτό και στις οποίες δεν έχουν άμεση πρόσβαση άλλα άτομα. Τέτοιες πληροφορίες αφορούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ατόμου. Από την άλλη μεριά, οι δημόσιες όψεις του εαυτού οργανώνουν και ελέγχουν την πορεία των πληροφοριών για τον εαυτό που είναι φανερές και στις οποίες έχουν άμεση πρόσβαση και κατά συνέπεια και δυνατότητα αξιολόγησής τους και άλλα άτομα. Τέτοιες πληροφορίες είναι η εξωτερική εμφάνιση, η δημόσια συμπεριφορά και οι συναισθηματικές εκδηλώσεις (Nasby, 1997).

Η έννοια που κυριαρχεί στη γνωστική προσέγγιση είναι η έννοια του «*σχήματος*». Σε πρώτη φάση θα δούμε πολύ συνοπτικά τι εννοούμε με τον όρο «*σχήμα*» και στη συνέχεια θα δείξουμε πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια της αυτοαντίληψης ως κατασκευή σχημάτων.

2.7.1. Σχήματα εαυτού, πιθανοί εαυτοί και εργαζόμενη αυτοαντίληψη

Ας δούμε αρχικά τι ακριβώς είναι τα σχήματα στη γνωστική ψυχολογία. Σε πολύ γενικές γραμμές, τα σχήματα είναι οργανωμένες ομάδες εννοιών που συγκροτούν ένα γενικό πλαίσιο γνώσης. Αυτό το πλαίσιο γνώσης αναφέρεται σε γεγονότα, πράξεις, ή ακόμη και αντικείμενα που έχουν αποκτηθεί στο παρελθόν και μπορεί να αναπαραστήσει κάθε είδους γνώση, από την πιο απλή μέχρι την πλέον σύνθετη (Eysenck, 1997). Επισημαίνουμε εδώ ότι σχήματα δεν είναι τα αντικείμενα καθαυτά, ή οι πράξεις καθαυτές, αλλά σε πρώτη φάση οι αναπαραστάσεις τους, οι έννοιες οι οποίες εγγράφονται στη μνήμη του ατόμου.

Για να ονομάσουμε όμως μια δομή σχήμα, δεν αρκεί μόνο αυτό. Τα διάφορα αντικείμενα ή πράξεις που αναπαριστώνται είναι η πρώτη προϋπόθεση, όχι όμως και η μοναδική. Η λέξη κλειδί εδώ είναι η δομή. Με άλλα λόγια ένα σχήμα συγκροτείται από επιμέρους αναπαραστάσεις, οι οποίες έχουν σχέσεις μεταξύ τους, ακόμη και αιτιακές. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι το σχήμα είναι μια ιεραρχική οργάνωση αντιλήψεων/εννοιών (Eysenck & Keane, 1998)¹⁴.

Το επόμενο θέμα που θα προσπαθήσουμε να δούμε αναφορικά πάντα με τα σχήματα, είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτά αποκτούνται από το άτομο. Όπως παρατηρούν οι Eysenck & Keane (1998), η έρευνα σχετικά με την απόκτηση των σχημάτων δεν έχει φτάσει ακόμη σε ικανοποιητικό επίπεδο. Πάντως θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε εντελώς σχηματικά ότι η κατασκευή ενός σχήματος μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους:

¹⁴ Ένας άλλος όρος της γνωστικής ψυχολογίας, ο όρος «γνωστικός χάρτης», υπάρχει περίπτωση να μας οδηγήσει σε παρερμηνείες, καθώς το νόημά του είναι παρεμφερές με το νόημα του όρου «σχήμα». Ο γνωστικός χάρτης αναφέρεται στην οργάνωση κυρίως του γεωγραφικού μας περιβάλλοντος σε νοητική αναπαράσταση. Κι εδώ η εμπειρία και η γνώση του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο, όμως ο γνωστικός χάρτης είναι μια πολύ πιο απλοποιημένη δομή σε σύγκριση με το σχήμα, καθώς μάλιστα ο γνωστικός χάρτης επιστρατεύεται σε λιγότερο περίπλοκες περιπτώσεις (Hampson & Morris, 1996).

- ☞ *αθροιστικά*, δηλαδή ένα νέο παράδειγμα ενός ήδη υπάρχοντος σχήματος προστίθεται, αυξάνοντας έτσι την αποθηκευμένη γνώση,
- ☞ με το *συντονισμό*, δηλαδή την επεξεργασία και βελτίωση των επιμέρους εννοιών του σχήματος με τη βοήθεια της εμπειρίας και τέλος
- ☞ με την *αναδιοργάνωση*, την κατασκευή νέων σχημάτων είτε αλλάζοντας κάποιες όψεις ενός σχήματος που υπάρχει, είτε εισάγοντας ένα νέο σχήμα.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο λοιπόν το *σχήμα του εαυτού* είναι ένα σύστημα οργανωμένων ιδεών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Αυτές οι ιδέες, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις συγκροτούν την αυτοαντίληψη του ατόμου. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο σχήμα του εαυτού είναι εκείνα τα οποία το άτομο αξιολογεί ως σημαντικά για το ίδιο, τα όρια που αν υπερβεί, βλέπει τον εαυτό του να είναι ακραίος και τέλος τα χαρακτηριστικά αυτά, τα αντίθετα των οποίων δεν αληθεύουν για το άτομο (Carducci, 1998).

Οι Markus et al (1982) επισημαίνουν το ρόλο των εμπειριών του ατόμου στην κατασκευή των σχημάτων του εαυτού. Συγκεκριμένα υπογραμμίζουν ότι τα σχήματα του εαυτού είναι συνόψεις και κατασκευές περασμένων εμπειριών και συμπεριφορών που επιτρέπουν στο άτομο να κατανοήσει τις κοινωνικές του εμπειρίες και να οργανώσει ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών για τον εαυτό του.

Κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη συζήτηση για τα σχήματα του εαυτού είναι και το εξής: υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα όσον αφορά τα σχήματα του εαυτού, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς την οργάνωση. Οι Markus et al (1982) αναφέρουν ότι άτομα μπορεί να είναι ευαίσθητα σε κάποια πράγματα όπως για παράδειγμα η εξωτερική εμφάνιση, ή η δημιουργικότητα και γι' αυτό το λόγο κατασκευάζουν επεξεργασμένα σχήματα γι' αυτά τα πεδία. Κάποιοι άλλοι όμως, λόγω του ότι δεν είναι ευαίσθητοι στα ίδια πεδία, μπορεί να έχουν έλλειψη σχημάτων γι' αυτά.

Ο ρόλος των σχημάτων του εαυτού, όπως άλλωστε πιστεύουμε ότι έγινε κατανοητό από τη συζήτηση που προηγήθηκε, δεν περιορίζεται μόνο στο να περιγράψει τους κεντρικούς πυρήνες της αυτοαντίληψης του ατόμου, αλλά γενικότερα κατευθύνει και οργανώνει τη λειτουργία και την αξιολόγηση τόσο των πληροφοριών που αφορούν τον εαυτό όσο και των πληροφοριών

που αφορούν τους άλλους. Μ' αυτή την έννοια έχει υποστηριχθεί ότι τα σχήματα του εαυτού διαθέτουν και λειτουργίες κινητοποίησης (Green & Sedikides, 2001). Εφοδιάζουν ολόκληρο το σύστημα του εαυτού με ικανότητες διατήρησης, αυτοπροστασίας και σταθερότητας. Τα σχήματα του εαυτού επιδρούν πάνω στα ερεθίσματα που προσλαμβάνει το άτομο από το περιβάλλον κατά τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν προστασία στις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις που διαθέτει για τον εαυτό του. Εμπλουτίζονται και ισχυροποιούνται καθώς αφομοιώνουν ερεθίσματα και πληροφορίες από τα άτομα του περιβάλλοντος και ενσωματώνοντάς τα σε μια συνεκτική, ιεραρχική και διαχρονική προοπτική του κοινωνικού κόσμου. Ταυτόχρονα, τα σχήματα του εαυτού δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα της οργάνωσης και κατ' επέκταση της πρόβλεψης και ελέγχου ενός περιβάλλοντος, το οποίο κάτω από άλλες συνθήκες θα έμοιαζε χαοτικό. Τα ερεθίσματα που προσλαμβάνονται από τον εξωτερικό κόσμο δομούνται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρουν στα σχήματα του εαυτού επιβεβαίωση και διάρκεια (Green & Sedikides, 2001).

Τα σχήματα του εαυτού λοιπόν είναι γνωστικές δομές οι οποίες είναι μονίμως δεκτικές σε νέα ερεθίσματα. Ως τέτοιες λοιπόν είναι αναμενόμενο να ασκήσουν επίδραση πάνω σε νέα ερεθίσματα και να επιχειρήσουν να τα αφομοιώσουν. Αυτή η λειτουργία της αφομοίωσης είναι ιδιαίτερα εμφανής σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τα ερεθίσματα που προσλαμβάνονται δεν είναι σαφή αλλά παρόλα αυτά δείχνουν να είναι σχετικά με το ήδη υπάρχον σχήμα. (Green & Sedikides, 2001).

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι τα σχήματα του εαυτού λειτουργούν σαν «γυαλιά» μέσα από τα οποία τα άτομα βλέπουν τον κοινωνικό τους κόσμο (Green & Sedikides, 2001).

Στην ενότητα του εαυτού αναφερθήκαμε στην έννοια των *πιθανών εαυτών*, την οποία ορίσαμε ως τους ιδανικούς εαυτούς που το άτομο θα ήθελε, θα μπορούσε, ή θα φοβόταν να είναι (Markus & Nurius, 1986). Οι πιθανοί εαυτοί έχουν τη ρίζα τους στο παρελθόν. Αποτελούν δηλαδή αναπαραστάσεις του εαυτού στο παρελθόν (και μ' αυτή την έννοια ο ρόλος της εμπειρίας και του περιβάλλοντος είναι και εδώ κρίσιμος) και συμπεριλαμβάνουν αναπαραστάσεις του εαυτού από το μέλλον. Όταν λέμε αναπαραστάσεις του εαυτού από το μέλλον, δεν εννοούμε φανταστικές εικόνες, αλλά συγκεκριμένες προσωπικές και σημαντικές για το άτομο

αναπαραστάσεις επιθυμιών, φιλοδοξιών, φόβων, κ.τ.λ. Οι αναπαραστάσεις για μελλοντικές καταστάσεις, όπως είναι λογικό, περικλείουν γνώση διαφορετικού τύπου. Η γνώση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για μελλοντική συμπεριφορά και ως κριτήριο για την αξιολόγηση και την ερμηνεία της παρούσας εικόνας του εαυτού (Markus & Nurius, 1986). Το άτομο είναι ελεύθερο να πλάσει όσους πιθανούς εαυτούς επιθυμεί και περιορίζεται μόνο από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο έχει μεγαλώσει. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι πιθανοί εαυτοί δεν είναι τίποτα άλλο από γνωστικές κατασκευές του υποκειμένου, δηλαδή γνωστικά σχήματα, η δημιουργία των οποίων προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή και δραστηριοποίηση του ατόμου.

Οι προεκτάσεις που μπορεί να έχει η έννοια των πιθανών εαυτών στη θεωρία της αυτοαντίληψης προσδιορίστηκαν επίσης από τους Markus & Nurius (1986), πάντα βέβαια μέσα σε ένα γνωστικό πλαίσιο. Η αυτοαντίληψη μέσα από αυτή την προοπτική (όπως και τα σχήματα του εαυτού) προσφέρει οργάνωση και συνοχή στις εμπειρίες του ατόμου που αφορούν τον εαυτό. Δίνουν μια σαφή εικόνα του πώς προχωράει η διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών που έχουν να κάνουν με τον εαυτό, τα ερεθίσματα που πρέπει να αξιολογήσει το άτομο, τα συμπεράσματα στα οποία μπορεί να καταλήξει, κ.ο.κ. Έτσι λοιπόν ο εαυτός γίνεται ένας σημαντικός παράγοντας που κατευθύνει τη συμπεριφορά και τις επιλογές του ατόμου.

Το γεγονός ότι οι πιθανοί εαυτοί είναι πολλοί και σε πολλές περιπτώσεις αντιφατικοί μεταξύ τους, θα μπορούσε να δημιουργήσει προβλήματα στην εσωτερική συγκρότηση του ατόμου. Κάτι τέτοιο όμως δε συμβαίνει. Για να ερμηνευθεί αυτό το γεγονός χρησιμοποιήθηκε η έννοια της *εξισορρόπησης (balance)* (Oyserman & Markus, 1990, Oyserman & Saltz, 1993). Η εξισορρόπηση αφορά στην κατανόηση των θετικών προσδοκιών από την υιοθέτηση κάποιου πιθανού εαυτού και των πιθανών συνεπειών που πρέπει να αποφευχθούν εξαιτίας αυτής της επιλογής του ατόμου¹⁵. Μ' αυτή

¹⁵ Ας αναφέρουμε ένα παράδειγμα για να γίνει πιο κατανοητή αυτή η λειτουργία της εξισορρόπησης. Ένας μαθητής σκέφτεται να διαπράξει μια παράβαση στο σχολείο, όπως για παράδειγμα να κάνει σκασισαρχείο. Με αυτή την ενέργεια αναμένει να επιτύχει τους πιθανούς εαυτούς του ανεξάρτητου, του τολμηρού κ.ο.κ. Η λειτουργία της εξισορρόπησης λαμβάνει χώρα όταν ο συγκεκριμένος μαθητής, προτού προχωρήσει στην πράξη αυτή, υπολογίσει όλες τις συνέπειες, π.χ. «Περιμένω ότι θα γίνω διάσημος στο σχολείο και θα αποκτήσω πολλούς

την έννοια, ένας πιθανός εαυτός θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική πηγή κινήτρων στο μέγιστο βαθμό όταν είναι αποτέλεσμα ή εξισορρόπηση ενός πιθανού εαυτού που λειτουργεί αντισταθμιστικά στο ίδιο πεδίο (Oyserman & Markus, 1990). Έτσι λοιπόν ένας πιθανός εαυτός που αναφέρεται σε μια μελλοντική κατάσταση που προξενεί φόβο θα μπορούσε να είναι μια αποτελεσματική πηγή κινήτρων όταν εξισορροπιστεί με ένα θετικό αναμενόμενο πιθανό εαυτό ο οποίος παρέχει στο άτομο ένα γενικό πλαίσιο με τις ενέργειες που πρέπει να κάνει προκειμένου να αποφευχθεί η κατάσταση που προξενεί το φόβο. Αντίστοιχα, ένας θετικός πιθανός εαυτός μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστική πηγή κινήτρων όταν συσχετιστεί με κάποιο άλλο πιθανό εαυτό που περιγράφει τι συνέπειες θα επακολουθήσουν αν ο στόχος της δράσης του ατόμου δεν επιτευχθεί (Oyserman & Markus, 1990).

Κλείνοντας της ενότητα των γνωστικών θέσεων στη μελέτη της αυτοαντίληψης, θα εξετάσουμε την τελευταία έννοια που χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η αυτοαντίληψη, την έννοια της *εργαζόμενης αυτοαντίληψης*¹⁶ (Markus & Nurius, 1986, Markus & Wurf, 1987), την οποία πρέπει να δούμε σε σχέση με όσα έχουμε πει ως τώρα για τα σχήματα του εαυτού και του πιθανού εαυτού.

Η αυτοαντίληψη μέσα στο γνωστικό πλαίσιο που συζητάμε εδώ έχει ένα δυναμικό χαρακτήρα. Οι Markus & Nurius (1986) θεωρούν ότι δεν είναι δυνατό να έχουμε στη διάθεσή μας ολόκληρη την ποσότητα της γνώσης για τον εαυτό κάθε στιγμή που σκεφτόμαστε για τον εαυτό μας. Η εργαζόμενη αυτοαντίληψη (προφανώς κατ' αντιστοιχία με την εργαζόμενη μνήμη) είναι το μέγεθος της γνώσης που βρίσκεται άμεσα διαθέσιμο και ενεργό στη μνήμη και τη σκέψη του ατόμου. Η σειρά με την οποία είναι οργανωμένη αυτή η γνώση

φίλους και φοβάμαι ότι θα μείνω μόνος μου και ότι οι γονείς των συμμαθητών μου δε θα τους αφήσουν να το σκάσουν μαζί μου» (Oyserman & Saltz, 1993). Ο «διάσημος» και ο «τολμηρός» είναι οι θετικοί πιθανοί εαυτοί, ενώ ο «απομονωμένος» είναι ο αρνητικός.

¹⁶ Ο όρος *working self – concept*, μεταφράστηκε ως εργαζόμενη αυτοαντίληψη, κατ' αναλογία με τη μετάφραση του αγγλικού όρου *working memory* (εργαζόμενη μνήμη). Να πούμε εδώ ότι η Λεονταρή (1998) μεταφράζει το συγκεκριμένο όρο ως: «τρέχουσα αυτοαντίληψη». Επειδή όμως θεωρούμε ότι αυτή η μετάφραση αφενός δεν αποδίδει επακριβώς τον όρο στα πλαίσια της γνωστικής ψυχολογίας και αφετέρου δε δίδει το δυναμικό χαρακτήρα που επιθυμούν οι εισηγητές, εμείς εδώ θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο εργαζόμενη αυτοαντίληψη.

αλλάζει διαρκώς καθώς το άτομο βιώνει νέες εσωτερικές καταστάσεις και νέα κοινωνικά δεδομένα. Το περιεχόμενό της απαρτίζεται: (α) από αντιλήψεις που ήταν ενεργοποιημένες στο άμεσο παρελθόν, (β) από συμπεράσματα που συνάγει το άτομο από στοιχεία που θεωρούνται κυρίαρχα στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον που ζει και (γ) από οτιδήποτε επικαλείται το άτομο σαν απάντηση σε μια δεδομένη εμπειρία, γεγονός, ή κατάσταση.

Από τις τρεις έννοιες που προσπαθήσαμε εδώ να παρουσιάσουμε συνοπτικά (σχήματα εαυτού, πιθανοί εαυτοί και εργαζόμενη αυτοαντίληψη), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σε τελευταία ανάλυση το άτομο προσλαμβάνει και επεξεργάζεται *αναπαραστάσεις του εαυτού* (Markus & Wurf, 1987). Αυτές οι αναπαραστάσεις δεν είναι όμοιες μεταξύ τους αλλά διαφέρουν στα παρακάτω κυρίως σημεία:

- ✓ *Στην κεντρικότητα και τη σπουδαιότητα* (κάποιες αναπαραστάσεις μπορεί να αποτελούν τον πυρήνα του εαυτού, ενώ κάποιες άλλες να είναι πιο περιφερειακές),
- ✓ *Στο κατά πόσο έχουν πραγματοποιηθεί ή όχι* (κάποιες αναπαραστάσεις του εαυτού είναι πραγματικές ενώ κάποιες άλλες όχι· αυτή τη διάσταση των αναπαραστάσεων εκφράζουν οι πιθανοί εαυτοί που αναφέραμε λίγο πριν),
- ✓ *Στη χρονική στιγμή στην οποία αναφέρονται* (παρελθόν, παρόν ή μέλλον) και τέλος
- ✓ *Στο αν εκφράζουν μια θετική ή μια αρνητική εικόνα.*

Το τελευταίο θέμα που αφορά τις αναπαραστάσεις του εαυτού και στο οποίο πρέπει να αφιερώσουμε λίγες γραμμές, σχετίζεται με την προέλευσή τους. Ποιες είναι δηλαδή οι βάσεις τους, πώς σχηματίζονται, κοκ; Οι Markus & Wurf (1987) συνοψίζουν τις πηγές των αναπαραστάσεων του εαυτού στα παρακάτω:

- ✓ Κάποιες αναπαραστάσεις έχουν ως αφετηρία τους τα *συμπεράσματα* τα οποία συνάγουν οι άνθρωποι για τις στάσεις τους, τον τρόπο σκέψης τους και την εσωτερική τους οργάνωση καθώς παρακολουθούν τη δραστηριότητά τους.
- ✓ Οι αναπαραστάσεις του εαυτού μπορεί επίσης να προέρχονται από *απόπειρες αυτοκαθορισμού* του ατόμου σε σχέση με τις ικανότητές του και τις πιθανότητες επιτυχίας ή αποτυχίας του σε κάποια δραστηριότητα.

- ✓ Μια άλλη πηγή των αναπαραστάσεων του εαυτού είναι το κοινωνικό σύνολο και πιο συγκεκριμένα οι *συγκρίσεις* που γίνονται ανάμεσα στα άτομα που απαρτίζουν το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου και οι *κοινωνικές αλληλεπιδράσεις* στις οποίες συμμετέχει το άτομο.
- ✓ Τέλος, οι αναπαραστάσεις του εαυτού μπορεί να σχηματιστούν με συνδυασμό των πληροφοριών που προσλαμβάνει το άτομο (είτε από την κοινωνία, είτε από ατομικές διαδικασίες όπως περιγράφηκαν πιο πάνω) και της ικανότητάς του να επεξεργάζεται γνωστικά τις πληροφορίες αυτές.

2.8. Δομή της αυτοαντίληψης

Όσον αφορά τη δομή της αυτοαντίληψης (αλλά και του εαυτού γενικότερα), οι ερευνητές έχουν συμφωνήσει σε ένα βασικό σημείο: *η αυτοαντίληψη αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια*. Περιλαμβάνει πολλές όψεις και είναι αδύνατο να μιλάμε γενικά για αυτοαντίληψη, χωρίς να έχουμε στο μυαλό μας τους διάφορους τομείς που τη συγκροτούν. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται και η προσφορά του William James, ο οποίος υπήρξε ο πρώτος που μίλησε για την πολύπλευρη φύση του εαυτού.

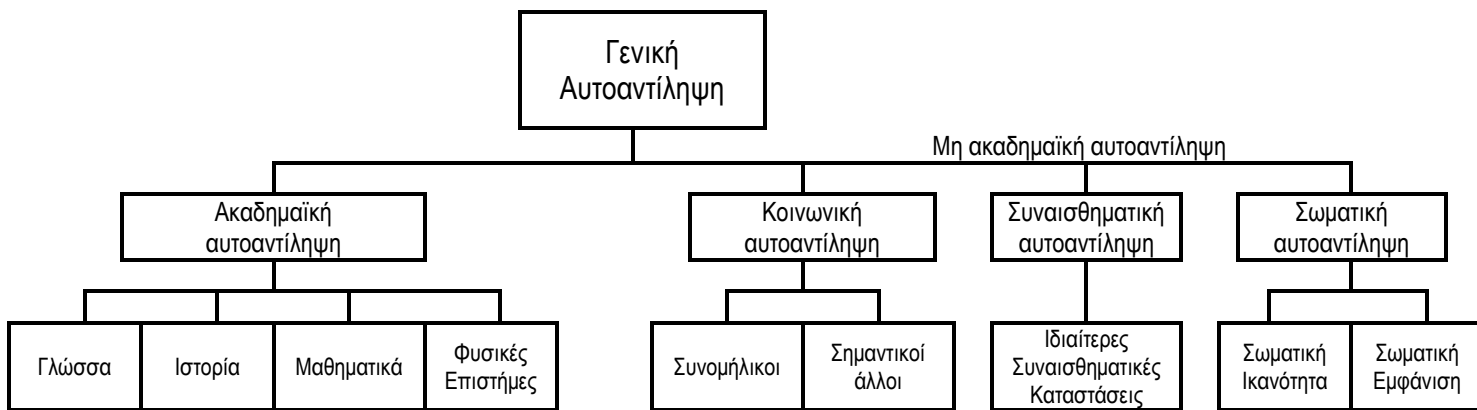
Πάνω σ' αυτή τη βάση έχουν κατασκευαστεί και τα περισσότερα μοντέλα που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη δομή της αυτοαντίληψης. Το κυρίαρχο μοντέλο που συναντάμε στη βιβλιογραφία και αφορά τον τρόπο δόμησης της αυτοαντίληψης είναι το *ιεραρχικό*. Ένα άλλο μοντέλο, για το οποίο δε συναντήσαμε πολλές αναφορές είναι το *σφαιρικό – ομοκεντρικό*. Το κοινό σημείο τους είναι αυτό που είπαμε λίγες γραμμές πιο πριν: η αυτοαντίληψη απαρτίζεται από επιμέρους τομείς. Η διαφορά τους τώρα συνίσταται όχι μόνο στην απεικόνιση, αλλά κυρίως στην έμφαση που δίδεται σε τυχόν μεταβολές ως προς τη σπουδαιότητα που έχουν οι επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης στη διαμόρφωση της γενικής αυτοαντίληψης. Το τελευταίο μοντέλο που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία και θα παρουσιαστεί εδώ είναι το *μοντέλο σύμφωνα με το διάγραμμα Venn*. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς είναι το μοναδικό που θεωρεί ότι οι επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης έχουν ίση σημασία για τη διαμόρφωση της γενικής αυτοαντίληψης.

2.8.1. Το ιεραρχικό μοντέλο

Ας δούμε αρχικά το ιεραρχικό μοντέλο, το οποίο έχει προταθεί από Shavelson & Marsh ήδη από το 1976 και αναλύεται εκ νέου σε ένα άρθρο τους το 1982. Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτό το μοντέλο, η αυτοαντίληψη:

- ☞ Δομείται ανάλογα με το μέγεθος των πληροφοριών που διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους.
- ☞ Έχει πολλές διαφορετικές όψεις.
- ☞ Είναι ιεραρχικά δομημένη.
- ☞ Η γενική αυτοαντίληψη παραμένει σταθερή και καθώς κατεβαίνουμε τα σκαλιά της ιεραρχίας ελαττώνεται ο βαθμός της σταθερότητας.
- ☞ Η αυτοαντίληψη αποκτά πολλές όψεις καθώς το παιδί μεγαλώνει και περνάει από τη νηπιακή ηλικία στην ενήλικη ζωή.
- ☞ Έχει δύο διαστάσεις: την περιγραφική και την αξιολογική. Μ' αυτήν την έννοια, το άτομο μπορεί τόσο να περιγράψει όσο και να αξιολογήσει τον εαυτό του και
- ☞ Μπορεί να διαφοροποιείται από άλλες δομές, όπως για παράδειγμα τη σχολική επιτυχία.

Οι όψεις λοιπόν της αυτοαντίληψης που περιλαμβάνονται στο ιεραρχικό μοντέλο είναι οι εξής: στην κορυφή βρίσκεται η *γενική αυτοαντίληψη*. Στο προηγούμενο επίπεδο, βρίσκεται από το ένα μέρος η *ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη* και από το άλλο η *μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη*, που συνίσταται στην *κοινωνική αυτοαντίληψη*, τη *συναισθηματική αυτοαντίληψη* και τη *σωματική αυτοαντίληψη*. Κατεβαίνοντας τη σκάλα της ιεραρχίας, συναντάμε τα συστατικά της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης: τη *γλώσσα*, την *ιστορία*, τα *μαθηματικά* και τις *φυσικές επιστήμες*, ενώ όσον αφορά τη μη ακαδημαϊκή πλευρά, για την κοινωνική αυτοαντίληψη, τους *συνομήλικους* και τους *σημαντικούς άλλους*, για τη συναισθηματική τις *ιδιαιτέρες συναισθηματικές καταστάσεις* και τέλος για τη σωματική αυτοαντίληψη, τη *σωματική ικανότητα* και τη *σωματική εμφάνιση*. Όλα αυτά προκύπτουν όπως είπαμε από τις διάφορες αξιολογήσεις της συμπεριφοράς του που κάνει το άτομο σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Shavelson & Bolus, 1982). Στο σχήμα που ακολουθεί μπορούμε να δούμε παραστατικά τον τρόπο με τον οποίο δομείται ιεραρχικά η αυτοαντίληψη.



Σχήμα 1: Το ιεραρχικό μοντέλο

Πηγή: Shavelson & Bolus, 1982

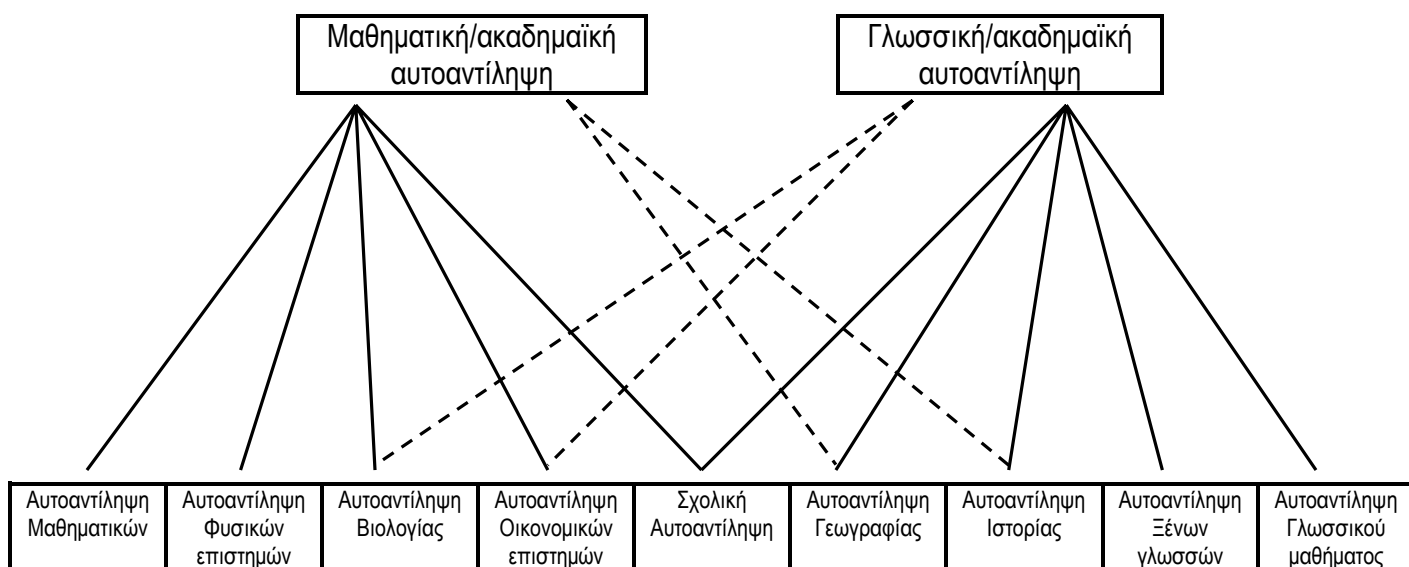
2.8.1.1. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη

Είδαμε στο ιεραρχικό μοντέλο ότι ένα μέρος της αυτοαντίληψης είναι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, η οποία επίσης δομείται ιεραρχικά. Ο Marsh (1988,1990) προχωράει σε μια περαιτέρω επεξεργασία του τμήματος της αυτοαντίληψης που αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Η παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε δύο ανώτερους παράγοντες που συγκροτούν την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Αυτοί είναι: η *μαθηματική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη* και η *γλωσσική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη*¹⁷. Εξάλλου οι αντίστοιχες περιοχές του αναλυτικού προγράμματος αξιολογούνται ως οι σπουδαιότερες στη σχολική διαδικασία.

Όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί, ο μαθητής διαμορφώνει μια εικόνα για τον εαυτό του σε σχέση με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Έτσι κάνουμε λόγο για αυτοαντίληψη μαθηματικών, αυτοαντίληψη φυσικών επιστημών, βιολογίας, οικονομικών επιστημών, γεωγραφίας, ιστορίας, ξένων γλωσσών και γλωσσικού μαθήματος. Κάθε επιμέρους αυτοαντίληψη ανάγεται άμεσα σε μία από τις δύο ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις (μαθηματική, γλωσσική), ενώ δεν αποκλείονται

¹⁷ Ο όρος γλωσσική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο γλωσσικό μάθημα. Αφορά γενικότερα τα μαθήματα εκείνα που δεν έχουν να κάνουν με μαθηματικά, ή με μαθήματα που χρησιμοποιούν τα μαθηματικά, όπως η φυσική, η χημεία, κ.τ.λ..

και έμμεσες αναγωγές. Στο σχήμα 2 οι άμεσες αναγωγές αναπαριστώνται με τις συνεχείς γραμμές, ενώ οι έμμεσες με τις διακεκομμένες



Σχήμα 2: Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη

Πηγή: Marsh et al, 1988

Σε σχέση με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν ως προς τα εξής σημεία: η σχολική επιτυχία συνδέεται περισσότερο με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη παρά με τη μη ακαδημαϊκή και γενική αυτοαντίληψη. Επιπλέον, η επιτυχία σε κάποιο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό αντικείμενο σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την αντίστοιχη αυτοαντίληψη (Marsh et al, 1988, Marsh, 1990, Marsh & Yeung, 1998).

Οι ίδιες έρευνες κάνουν λόγο και για το *εσωτερικό/εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς (internal/external frame of reference)*, ή *εσωτερικό/εξωτερικό μοντέλο* (Marsh et al, 1988, Marsh, 1990, Marsh & Yeung, 1998). Αυτό το μοντέλο επιχειρεί να ρίξει φως στον τρόπο σχηματισμού της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και πιο συγκεκριμένα στο σχηματισμό της μαθηματικής και της γλωσσικής αυτοαντίληψης. Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτό το πλαίσιο, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σχηματίζεται μέσα από μια *διαδικασία συγκρίσεων*. Η *εξωτερική* διαδικασία συνίσταται στις συγκρίσεις που κάνουν οι μαθητές ανάμεσα στο πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους όσον αφορά τις

ικανότητές τους στις περιοχές των μαθηματικών και των γλωσσικών αντικειμένων και την επίδοση των άλλων μαθητών στα ίδια γνωστικά αντικείμενα. Ουσιαστικά δηλαδή πρόκειται για μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης, η οποία αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης.

Η δεύτερη διαδικασία σύγκρισης στην οποία προβαίνει ο μαθητής είναι η *εσωτερική*. Εδώ ο μαθητής συγκρίνει τις επιδόσεις του σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο με τις επιδόσεις του σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο. Αυτό το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς αποτελεί και το δεύτερο βήμα για τη διαμόρφωση της μαθηματικής και της γλωσσικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης.

Ο λόγος για τον οποίο οι ερευνητές προχώρησαν στην κατασκευή του μοντέλου με τίτλο εσωτερικό/εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς ήταν για να εξηγήσουν το εξής: γιατί ενώ παρατηρείται μια σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιμέρους ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις και την επίδοση των μαθητών στα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα, δεν παρατηρείται η ίδια συσχέτιση ανάμεσα στη μαθηματική και γλωσσική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Πολύ συνοπτικά λοιπόν, σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο (α) υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση στα μαθηματικά και τα γλωσσικά μαθήματα, (β) η μαθηματική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη δε σχετίζεται σημαντικά με γλωσσική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, αλλά και σε έρευνες που βρίσκουν σημαντική σχέση ανάμεσα σ' αυτές τις μεταβλητές, η σχέση αυτή είναι σαφώς μικρότερη από τη σχέση ανάμεσα στην επίδοση στα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα, (γ) η επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα έχει μεγαλύτερη θετική επίδραση στη γλωσσική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και μικρότερη στη μαθηματική αυτοαντίληψη και (δ) η επίδοση στα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τα μαθηματικά έχει ισχυρότερη θετική επίδραση στη μαθηματική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και ασθενέστερη στη γλωσσική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Marsh et al, 1988, Marsh & Yeung, 1998).

Οι Tay – Licht et al (1995) μελέτησαν εμπειρικά το μοντέλο που περιγράψαμε παραπάνω και τα αποτελέσματά τους επιβεβαίωσαν αυτά του Marsh και των συνεργατών του, εκτός από ένα σημείο. Ενώ δηλαδή επαληθεύτηκε η θέση ότι η υψηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα συνδέεται με χαμηλότερη μαθηματική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, δε συνέβη το ίδιο και

με το αντίστροφο. Με άλλα λόγια βρέθηκε ότι η υψηλή επίδοση στις γνωστικές περιοχές που αφορούν τα μαθηματικά δε σχετίζεται σημαντικά με χαμηλό επίπεδο γλωσσικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης.

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι το εσωτερικό/εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς είναι μια διαδικασία σύγκρισης σε δύο επίπεδα: *ατομικό* και *κοινωνικό*. Αυτή η σύγκριση όπως είναι λογικό έχει και κάποια αποτελέσματα για το μαθητή, τα οποία ο Marsh (1993, 1996, Byrne 1996) συνοψίζει στο φαινόμενο που ονομάζει *Μεγάλο ψάρι σε μικρή λίμνη* (*The Big – Fish – Little – Pond Effect*). Υπενθυμίζουμε ότι ο μαθητής διαμορφώνει την ακαδημαϊκή του αυτοαντίληψη μέσα από τις συγκρίσεις που κάνει ανάμεσα στις δικές του ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις επιδόσεις των συνομηλίκων του.

Το φαινόμενο του *μεγάλου ψαριού* λαμβάνει χώρα στην περίπτωση που ισοδύναμοι μαθητές σημειώνουν χαμηλότερες τιμές ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης όταν συγκρίνουν τους εαυτούς τους με μαθητές που έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και υψηλότερες τιμές ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, όταν συγκρίνουν τους εαυτούς τους με μαθητές που έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Ο Marsh καταλήγει στη διαπίστωση ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και η σχολική επιτυχία του ατόμου σχετίζονται θετικά, ενώ ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και το μέσο επίπεδο του σχολείου ως προς την επίδοση, η συνάφεια είναι αρνητική.

Γύρω από το μοντέλο αυτό έχουν διεξαχθεί αρκετές εμπειρικές έρευνες κυρίως σε δείγμα χαρισματικών μαθητών (*gifted children*). Το σημείο εκκίνησης του προβληματισμού ήταν το ερώτημα σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που ξεχωρίζουν σημαντικά από το μέσο όρο και γι' αυτό χαρακτηρίζονται και ως χαρισματικοί. Δεν είναι λίγες οι χώρες που προωθούν μια πολιτική επιλογής αυτών των μαθητών και ένταξής τους σε χωριστά γυμνάσια, ή τάξεις (Marsh et al, 1995, Zeidner & Schyler 1998). Το ζήτημα που προκύπτει όμως είναι αν και κατά πόσο αυτή είναι η πιο ενδεδειγμένη αντιμετώπιση.

Οι Marsh et al (1995) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των χαρισματικών μαθητών σε χωριστά προγράμματα σπουδών έχει συστηματική αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, ενώ η επίδραση στην περιοχή της μη ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της γενικής αυτοαντίληψης

δεν είναι συστηματική. Εντούτοις η μη επίδραση στη γενική αυτοαντίληψη δεν επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες. Οι Coleman & Fults (όπως αναφέρεται στο: Marsh & Chessor, 1995), βρήκαν ότι η παρακολούθηση τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί σε μείωση της γενικής αυτοαντίληψης, κυρίως στους μαθητές που βρίσκονται στις χαμηλότερες θέσεις της τάξης τους.

Οι Zeidner & Schyler (1998) μελέτησαν εμπειρικά το φαινόμενο του μεγάλου ψαριού σε χαρισματικούς μαθητές και διατύπωσαν σαν παιδαγωγική προέκταση το εξής: σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, είναι προτιμότερο να είναι κανείς ένα μεγάλο ψάρι σε μια μικρή λίμνη παρά ένα μικρό ψάρι σε μια μεγάλη λίμνη. Αυτό πολύ απλά σημαίνει ότι είναι καλύτερο για ένα χαρισματικό μαθητή να είναι σε μια συνηθισμένη τάξη, παρά σε μια επιλεγμένη τάξη που αποτελείται από εξίσου χαρισματικούς μαθητές. Έτσι οι χαρισματικοί μαθητές θα διαμορφώσουν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη όταν βρίσκονται σε συνηθισμένες τάξεις, καθώς δε θα συγκρίνονται συνεχώς με μαθητές που έχουν ίση ή υψηλότερη σχολική επίδοση μ' αυτούς.

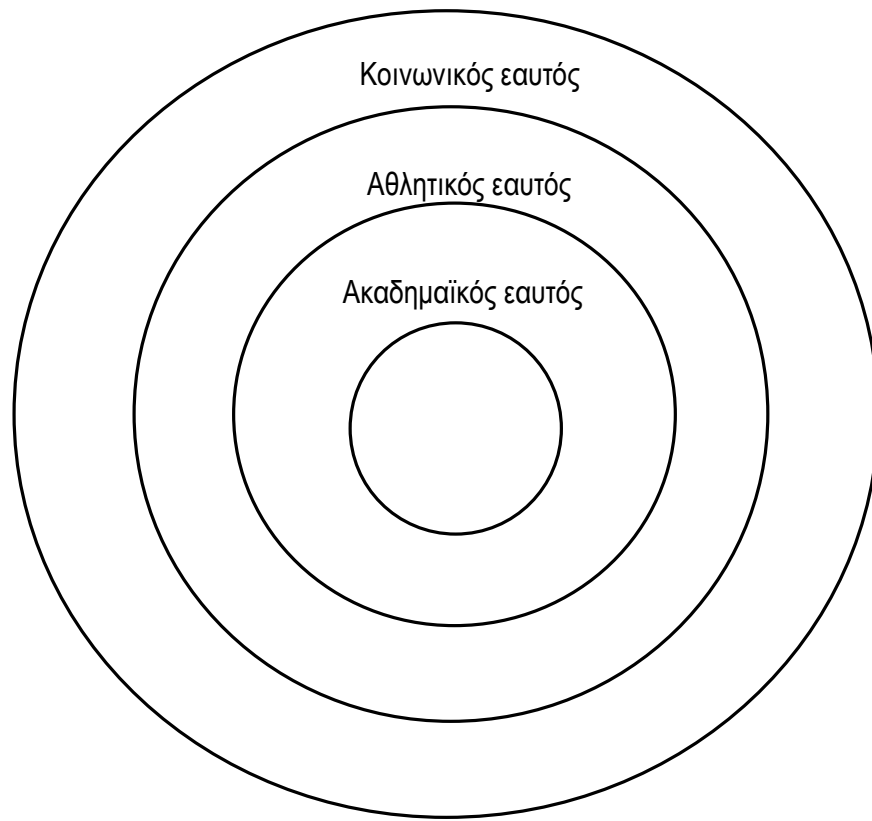
Οι Yeung – Chui et al (1999), ερεύνησαν εμπειρικά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη ακολουθώντας το ιεραρχικό, πολυδιάστατο μοντέλο του Marsh και επιβεβαίωσαν το συμπέρασμα του Marsh για τη δομή της αυτοαντίληψης. Επιβεβαίωσαν επίσης και τη θέση ότι υπάρχει μια ιεραρχική σχέση ανάμεσα στους τομείς της αυτοαντίληψης που αφορούν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και σε μια γενικότερη αναπαράστασή τους σ' αυτό που αποκαλούμε γενική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη.

2.8.2. Το ομοκεντρικό μοντέλο

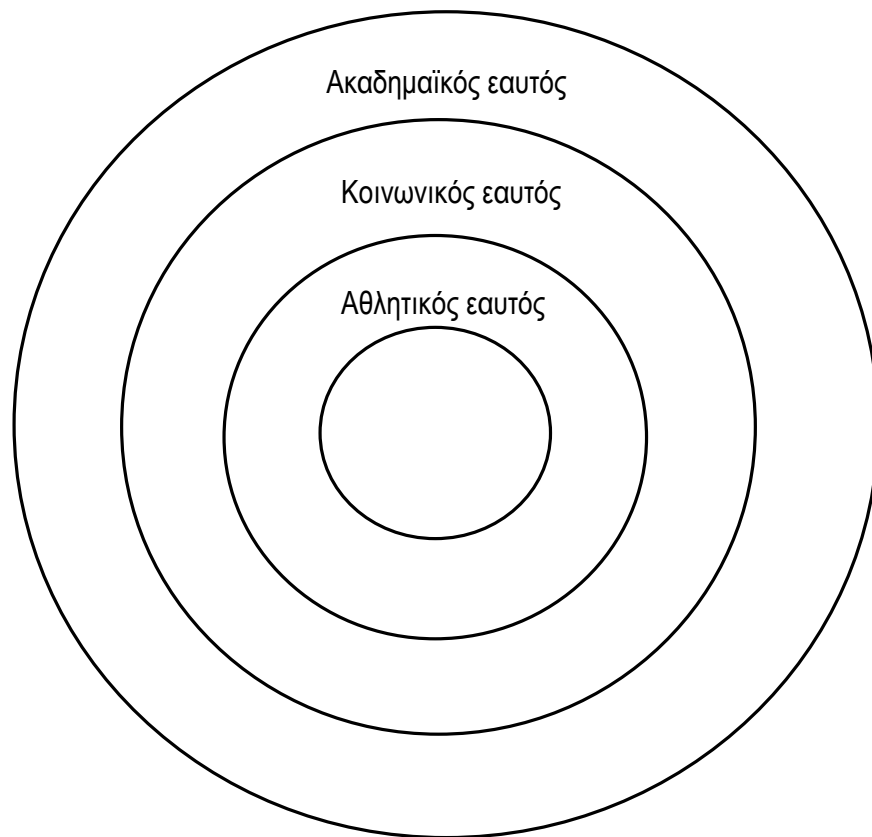
Η βασική διαφορά ανάμεσα σ' αυτό το μοντέλο και το προηγούμενο είναι ότι το ομοκεντρικό μοντέλο δεν είναι τόσο απόλυτο όσο το ιεραρχικό. Στο ιεραρχικό μοντέλο η πορεία είναι ανοδική. Γνωρίζοντας τι συμβαίνει στους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης, μπορούμε να έχουμε μια σαφή εικόνα για τα ανώτερα επίπεδα. Το μοντέλο της ιεραρχικής δόμησης υποθέτει ότι ο σχηματισμός της αυτοαντίληψης ακολουθεί την ίδια πορεία για όλα τα άτομα.

Στο ομοκεντρικό μοντέλο τα διάφορα μέρη της αυτοαντίληψης ποικίλουν, από άτομο σε άτομο. Μερικές πτυχές που για κάποιους

ανθρώπους είναι σημαντικές, για κάποιους άλλους είναι λιγότερο κοκ Οι λιγότερο σημαντικές πτυχές έχουν την έδρα τους στον εξωτερικό κύκλο· όσο προχωράμε προς τους εσωτερικούς κύκλους, τόσο αυξάνει και η βαρύτητα, ενώ μπορούν να σημειωθούν και διάφορες αλλαγές κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Πλευρές που άλλοτε ήταν σημαντικές για το άτομο, τώρα είναι ασήμαντες κ.τ.λ. (Λεονταρή, 1998). Έτσι λοιπόν τα άτομα προβαίνουν σε διαφορετικές αξιολογήσεις των επιμέρους τομέων του εαυτού τους. Στα σχήματα 3α και 3β που ακολουθούν, βλέπουμε τις αξιολογήσεις δύο διαφορετικών ατόμων. Πρέπει να πούμε ότι δε βρήκαμε επαρκή αριθμό αναφορών για το μοντέλο της ομοκεντρικής δόμησης της αυτοαντίληψης. Είναι όμως σαφές ότι οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου, είναι επηρεασμένοι από τη φαινομενολογική προσέγγιση, ενώ οι ομόκεντροι κύκλοι μας θυμίζουν το φαινομενολογικό πεδίο των Snygg & Combs (βλ. παραπάνω).



Σχήμα 3.α.
Άτομο Α



Σχήμα 3.β
Άτομο Β

Πηγή: Λεονταρή, 1998

Η ομοκεντρική δόμηση της αυτοαντίληψης

Δε θα συζητήσουμε περαιτέρω το συγκεκριμένο μοντέλο, καθώς θεωρούμε ότι τα δύο μοντέλα που παρουσιάστηκαν μέχρι εδώ δεν είναι απαραίτητα αντιθετικά μεταξύ τους. Θα λέγαμε ότι λειτουργούν συμπληρωματικά. Ενώ δηλαδή στο ιεραρχικό μοντέλο έχουμε μια πολύ συγκεκριμένη απεικόνιση της πορείας διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης, που

είναι παρόμοια για όλα τα άτομα, το ομοκεντρικό εξηγεί τις διαφορές που μπορεί να παρατηρηθούν στην αυτοαντίληψη διαφορετικών ατόμων.

2.8.3. Η πολυδιάστατη δόμηση της αυτοαντίληψης σύμφωνα με το διάγραμμα Venn

Το μοντέλο του διαγράμματος Venn δεν είναι παρά μια περαιτέρω επεξεργασία της πολυδιάστατης φύσης της αυτοαντίληψης. Τόσο το ιεραρχικό, όσο και το ομοκεντρικό συμφωνούν ως προς το ότι η αυτοαντίληψη αναφέρεται σε πολλά πεδία. Το πώς όμως αυτά τα πεδία διαπλέκονται μεταξύ τους μας το δίνει πιο παραστατικά το μοντέλο του διαγράμματος Venn.

Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτό το μοντέλο, τα παιδιά διαμορφώνουν τόσους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, όσα είναι και τα επιμέρους περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχουν είτε ενεργητικά είτε παθητικά. Ο Bracken (1996) θεωρεί ότι παρόλο που τα περιβάλλοντα στα οποία ένα παιδί μπορεί να συμμετέχει είναι πάρα πολλά, τα περισσότερα παιδιά δραστηριοποιούνται τουλάχιστον σε έξι τομείς: 1). τον *κοινωνικό*, 2). τον *τομέα της γενικής ικανότητας*, 3). το *συναισθηματικό*, 4). τον *ακαδημαϊκό*, 5). τον *οικογενειακό* και 6). το *σωματικό* τομέα.

Ας δούμε τώρα πιο αναλυτικά τον καθένα από τους παραπάνω τομείς:

♦ Τομέας κοινωνικής αυτοαντίληψης

Σ' αυτόν τον τομέα περιλαμβάνονται όλες οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού που γίνονται με άτομα του περιβάλλοντός του. Από το μεγάλο εύρος των αλληλεπιδράσεων, αυτές που συμβάλλουν στον τομέα της κοινωνικής αυτοαντίληψης είναι μόνο εκείνες που γίνονται σε τακτική βάση και έχουν νόημα για το παιδί. Εδώ θα συμπεριλάβουμε τους συνομηλίκους, τους γονείς, τους δασκάλους, κ.τ.λ. Η γνώση που αποκτά το παιδί από τις συναναστροφές του αυτές αποτελούν τη βάση για τη συγκρότηση της κοινωνικής του αυτοαντίληψης. Αυτό το πεδίο το έχουν επεξεργαστεί οι εκπρόσωποι της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Cooley, Mead), ενώ οι έννοιες του αυτοκαθρεπτιζόμενου εαυτού και του γενικευμένου άλλου που εισήγαγαν στη μελέτη του εαυτού συνιστούν ιδιαίτερα σημαντικές ερμηνευτικές κατηγορίες.

♦ Τομέας γενικής ικανότητας

Ο τομέας της γενικής ικανότητας αναφέρεται στις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του παιδιού κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών του με το περιβάλλον του. Το παιδί θέτει στόχους, έρχεται αντιμέτωπο με προβληματικές καταστάσεις, κ.κ. Η αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων, η κατάκτηση των στόχων του κ.τ.λ., είναι οι παράγοντες εκείνοι που θα διαμορφώσουν τη γενική ικανότητα. Πέρα από τη γενική ικανότητα, το παιδί διαθέτει και επιμέρους ικανότητες σε καθένα από τα έξι πεδία, οι οποίες όμως είναι διακριτές από αυτό που αποκαλούμε γενική ικανότητα.

♦ Τομέας συναισθηματικής αυτοαντίληψης

Στον τομέα αυτό σημαντικό ρόλο παίζουν οι αξιολογήσεις που κάνει τόσο το ίδιο το παιδί, όσο και το περιβάλλον του και αφορούν τη συμπεριφορά του. Η επιτυχία, η αποδοχή, ο έπαινος, συνήθως συνδέονται με μια θετική συναισθηματική αντίδραση. Από την άλλη μεριά, η αποτυχία και η απόρριψη, συνεπάγονται αρνητικά συναισθήματα. Όσο μεγαλώνει το παιδί, τόσο πιο ικανό γίνεται στο να αντιλαμβάνεται, να περιγράφει και να αξιολογεί τέτοιες καταστάσεις.

♦ Τομέας ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης

Η ερευνητική εργασία που έχει γίνει γύρω από την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη είναι αρκετά μεγάλη, καθώς το σχολείο είναι ένας χώρος όπου το παιδί περνάει αρκετές ώρες για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, το σχολείο είναι ένας χώρος όπου η αξιολόγηση είναι καθημερινή πρακτική τόσο σε επίσημο (βαθμολογία, εξετάσεις, κ.τ.λ.), όσο και ανεπίσημο επίπεδο (π.χ. αντιδράσεις του δασκάλου σε ερωτήσεις, επιβράβευση της προσπάθειας, κ.τ.λ.). Εδώ δε θεωρούμε σκόπιμο να επεκταθούμε περισσότερο, δεδομένου ότι για το συγκεκριμένο τομέα της αυτοαντίληψης μιλήσαμε αρκετά αναλυτικά σε προηγούμενο σημείο της εργασίας μας.

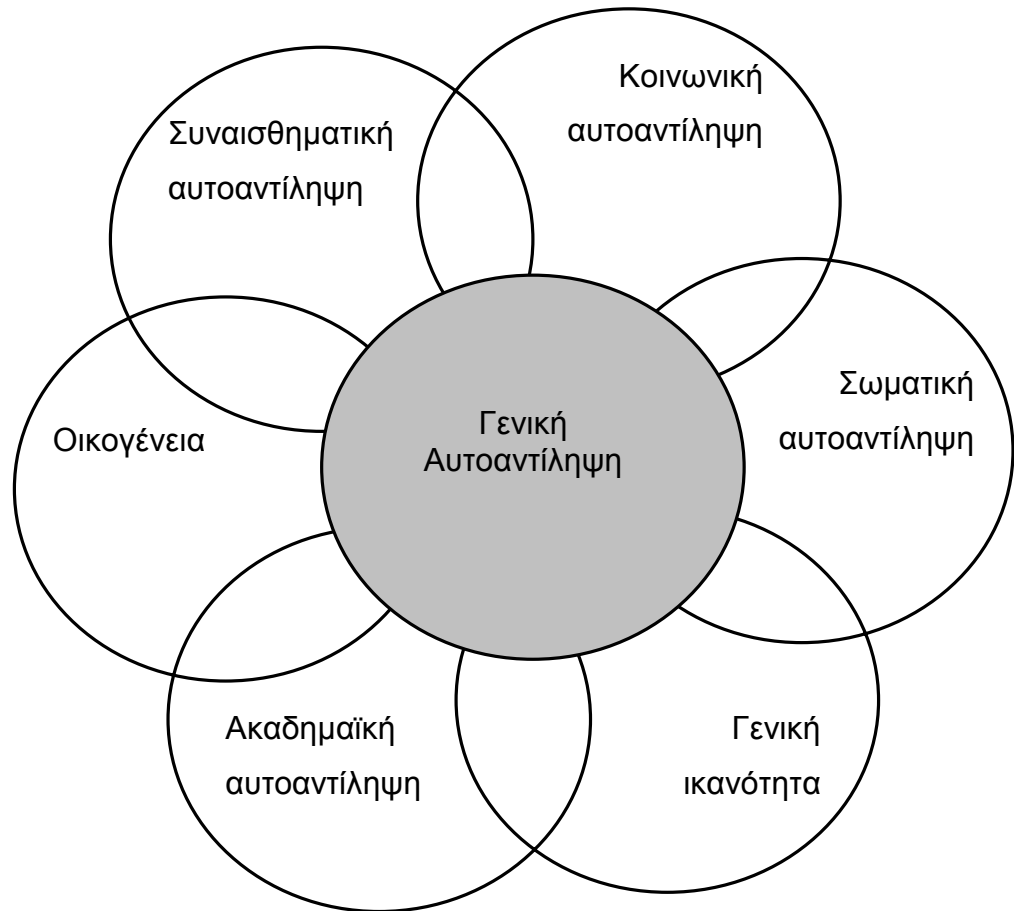
♦ Οικογενειακός τομέας

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο οικογενειακός τομέας είναι ένας από τους σημαντικότερους (αν όχι ο σημαντικότερος) τομέας, καθώς το οικογενειακό περιβάλλον είναι ο πρώτος χώρος στον οποίο βρίσκεται το παιδί μετά τη γέννησή του, αλλά και ο χώρος στον οποίο περνάει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του, τουλάχιστον μέχρι την ενηλικίωσή του. Οι σχέσεις και η δυναμική που θα αναπτυχθούν μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, παίζουν καθοριστικό ρόλο όχι μόνο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου αλλά γενικότερα της προσωπικότητάς του.

♦ Τομέας σωματικής αυτοαντίληψης

Η εξωτερική εμφάνιση και η εικόνα που έχει το άτομο γι' αυτήν είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της γενικής αυτοαντίληψης. Τα παιδιά λαμβάνουν αλλά και εκπέμπουν ερεθίσματα που έχουν να κάνουν με στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης γενικότερα, όπως η ενδυμασία, το ύψος, η φυσική κατάσταση, κ.τ.λ. Οι αντιδράσεις των μελών του περιβάλλοντος του παιδιού σε σχέση με την εξωτερική του εμφάνιση αλλά και οι συγκρίσεις στις οποίες προβαίνει το ίδιο, είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν αυτό τον τομέα της αυτοαντίληψης του ατόμου.

Στο σχήμα που ακολουθεί, φαίνεται καθαρά ο τρόπος δόμησης της αυτοαντίληψης σύμφωνα με το διάγραμμα Venn. Ο εσωτερικός κύκλος είναι η γενική αυτοαντίληψη, ενώ στους γύρω κύκλους τοποθετούνται οι επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης που αναφέραμε πιο πριν.



Σχήμα 4

Η δόμηση της αυτοαντίληψης σύμφωνα με το διάγραμμα Venn

Πηγή σχήματος: Bracken, 1996

Το μοντέλο της πολυδιάστατης δόμησης της αυτοαντίληψης σύμφωνα με το διάγραμμα Venn, υποθέτει δύο πράγματα:

1. Οι επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης είναι ισοδύναμης σημασίας ως προς τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της γενικής αυτοαντίληψης. Αυτό δε συμβαίνει ούτε στο ιεραρχικό, ούτε στο ομοκεντρικό μοντέλο. Στο μεν ιεραρχικό, όπως δηλώνει και το ίδιο το όνομα του μοντέλου, τα επίπεδα κατατάσσονται ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους, από τα λιγότερο σημαντικά στα περισσότερα. Έτσι τα επίπεδα που βρίσκονται χαμηλά έχουν και μικρότερη συμμετοχή στη διαμόρφωση της γενικής αυτοαντίληψης του ατόμου. Αντίστοιχα στο ομοκεντρικό, οι περιοχές που

βρίσκονται στους εξωτερικούς κύκλους είναι λιγότερο σημαντικές για το άτομο. Κάτι τέτοιο όμως δε φαίνεται να ισχύει για το μοντέλο δόμησης της αυτοαντίληψης σύμφωνα με το διάγραμμα Venn (Bracken, 1996).

2. Το δεύτερο πράγμα που υποθέτει το μοντέλο που συζητάμε εδώ είναι το εξής: οι επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης, όπως άλλωστε φαίνεται και από το σχήμα 4 σε κάποια σημεία καλύπτονται μεταξύ τους δημιουργώντας έτσι κάποιους κοινούς τόπους. Αυτοί οι κοινοί τόποι δεν είναι τίποτα άλλο από νέα υποπεδία αυτοαντίληψης. Για παράδειγμα εκεί όπου το πεδίο της κοινωνικής αυτοαντίληψης συναντάται με το πεδίο της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, ο κοινός τόπος δείχνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού σε σχέση με τη σχολική του ζωή (π.χ. τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές στο πλαίσιο μια σχολικής θεατρικής παράστασης, τη συνεργασία με το δάσκαλο, κ.τ.λ.). Αντίστοιχα, ο κοινός τόπος ανάμεσα στο πεδίο της κοινωνικής αυτοαντίληψης και στο πεδίο της συναισθηματικής αυτοαντίληψης δείχνει τις συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού στις κοινωνικές του σχέσεις (Bracken, 1996).

Κεφάλαιο 3

Η ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

3.1. Η ανθρώπινη γλώσσα γενικά

Είναι πλέον κοινότυπη, αλλά ταυτόχρονα και πολύ σωστή, η δήλωση ότι η γλώσσα είναι το στοιχείο εκείνο που διακρίνει τον άνθρωπο από τα ζώα. Στη βιβλιογραφία (Πόρποδας, 1996), συχνά συναντάμε περιπτώσεις ζώων (χιμπατζήδων), στα οποία έγινε προσπάθεια να διδαχθεί κάποιου είδους γλώσσα. Η συμπεριφορά που εκδήλωσαν, έδειξε ότι κατάφεραν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτές τους, όμως αυτό κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται στη συμπεριφοριστικού τύπου εκπαίδευση που έλαβαν. Η «γλώσσα» που χρησιμοποίησαν ήταν εντελώς ανεξάρτητη από τη σκέψη τους, ενώ σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για έκφραση αφηρημένων ιδεών, συναισθημάτων κ.τ.λ.

Βέβαια και τα ζώα χρησιμοποιούν κάποιο κώδικα ο οποίος τους επιτρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να προειδοποιήσουν για επικείμενο κίνδυνο, κ.τ.λ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, που αναφέρεται σε αρκετά εισαγωγικά βιβλία γλωσσολογίας, είναι ο σύνθετος τρόπος επικοινωνίας των μελισσών, οι οποίες με την κίνηση του σώματός τους μεταδίδουν πληροφορίες που έχουν να κάνουν με την τροφή, κ.τ.λ. (Φιλιππάκη – Warburton, 1992).

Ένας τέτοιος όμως ο κώδικας διαφοροποιείται από την ανθρώπινη γλώσσα¹⁸, η οποία χαρακτηρίζεται από τα εξής (Πόρποδας, 1996):

¹⁸ Η Φιλιππάκη ορίζει τη γλώσσα (πάντα βέβαια από τη σκοπιά της γλωσσολογίας), ως «...το φυσικό εκείνο σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο και που έχει ως

- ☞ τη χρήση της *ακουστικής – φωνητικής οδού* ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την επικοινωνία (για την οποία θα γίνει λόγος σε χωριστό κεφάλαιο),
- ☞ τη *μετάδοση* και τον *εντοπισμό* του φωνούμενου μηνύματος σύμφωνα με τους νόμους της ακουστικής,
- ☞ τη *στιγμαία διάρκεια* της παραγωγής του έναρθρου λόγου,
- ☞ τον *ανταλλακτικό χαρακτήρα* της ανθρώπινης γλώσσας (την ικανότητα δηλαδή αναπαραγωγής ενός μηνύματος που έχει κατανοηθεί),
- ☞ την *ανατροφοδότηση* που παρέχεται στον ομιλητή καθώς μπορεί να ακούει εσωτερικά αυτό που παράγει φραστικά,
- ☞ το *σκοπό* που εξυπηρετεί η γλώσσα, που δεν είναι άλλος από την *επικοινωνία*,
- ☞ το *σημασιολογικό περιεχόμενο* της γλώσσας που εξυπηρετεί αυτόν το σκοπό,
- ☞ την *αυθαίρετη σύνδεση* ανάμεσα στη λέξη και το νόημα που της αποδίδεται,
- ☞ τον ιδιαίτερο ρόλο που έχει κάθε γλωσσική μονάδα στη γλωσσική επικοινωνία
- ☞ τον *ετεροχρονισμένο χαρακτήρα*, δηλαδή την ικανότητα της γλώσσας να αναφέρεται σε καταστάσεις και γεγονότα που δεν είναι άμεσα παρόντα και
- ☞ το *δημιουργικό χαρακτήρα*, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παράγει από ένα πεπερασμένο αριθμό σημείων, άπειρους συνδυασμούς.

Ο άνθρωπος στην πορεία των αιώνων, κατόρθωσε να κάνει άλλο ένα μεγάλο βήμα. Μπόρεσε να μετεγγράψει τον προφορικό λόγο (τα ηχητικά – φωνητικά σημεία) σε γραπτά σύμβολα και να εφεύρει έτσι τη γραφή, έναν άλλο δηλαδή τρόπο κοινοποίησης σκέψεων και συναισθημάτων (Βάμβουκας, 1984).

βάση τον έναρθρο λόγο» (Φιλιππάκη – Warburton, 1992, σ. 14), χωρίς όμως να αγνοούνται και άλλα επικοινωνιακά συστήματα, όπως ο γραπτός λόγος, ή η γλώσσα των κωφαλάλων.

3.2. Νευροβιολογική βάση της ανθρώπινης γλώσσας

Οι σύγχρονες έρευνες της επιστήμης της νευροφυσιολογίας, μας έχουν εφοδιάσει με πολύτιμες γνώσεις, σχετικά με το βιολογικό υπόστρωμα της γλώσσας και το ρόλο του εγκεφάλου στη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου. Εδώ θα προσπαθήσουμε να δούμε ποιες είναι οι περιοχές του εγκεφάλου που ενεργοποιούνται όταν ένα άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα.

Στις κατώτερες (και εξελικτικά πρώτες) περιοχές του εγκεφάλου, έχουν την έδρα τους οι ζωτικές και αντανakλαστικές λειτουργίες του οργανισμού. Σ' αυτές τις περιοχές ανήκουν το *εγκεφαλικό στέλεχος*, ο *προμήκης μυελός* (υπεύθυνος για την αναπνοή), η *γέφυρα* (που βοηθάει στο συντονισμό του αριστερού και δεξιού μέρους του σώματος), η *παρεγκεφαλίδα* (υπεύθυνη για το συντονισμό και την ισορροπία του σώματος).

Στις μεσαίες περιοχές τώρα του εγκεφάλου, ανήκουν ο *υποθάλαμος* και το *δρεπανοειδές* (ή *μεταιχμιακό*) *σύστημα* που φροντίζουν για τη ζωή και την επιβίωση του οργανισμού και συμμετέχουν στην έκφραση των ενστίκτων, των συναισθημάτων κ.τ.λ. Ο υποθάλαμος για παράδειγμα ευθύνεται για την πείνα, τη δίψα και τη σεξουαλική επιθυμία, ενώ το δρεπανοειδές σύστημα ελέγχει τα συναισθήματα. Συστήματα του δρεπανοειδούς συστήματος είναι η *αμυγδαλή*, ο *ιππόκαμπος* και το *διάφραγμα*.

Στο ανώτερο μέρος του εγκεφάλου έχουν τη βάση τους οι ανώτερες λειτουργίες. Κάποιες δομές αυτού του τμήματος είναι τα *εγκεφαλικά ημισφαίρια*, ο *θάλαμος* και το *ραβδωτό σώμα*. Το σημαντικότερο όμως τμήμα είναι ο *εγκεφαλικός φλοιός*, καθώς εκεί έχουν την έδρα τους όλες οι λειτουργίες που διακρίνουν τον άνθρωπο από τα ζώα (μνήμη, αντίληψη κ.τ.λ.). Εδώ θα αναζητήσουμε και τα κέντρα που είναι υπεύθυνα για την ανθρώπινη γλώσσα.

Πρώτος ο Broca στα τέλη του 19ου αιώνα, μελετώντας τον εγκέφαλο ασθενών που έπασχαν από αφασία, εντόπισε βλάβες σε μια περιοχή του εγκεφάλου τους στο αριστερό ημισφαίριο. Η περιοχή αυτή ονομάστηκε *περιοχή του Broca*. Στις αρχές του 20ου αιώνα, ο Wernicke, μελετώντας κι

αυτός την αφασία¹⁹, ανακάλυψε μια άλλη περιοχή που ευθύνεται για τη γλώσσα, η οποία ονομάστηκε *περιοχή Wernicke*. Η υπόθεση του Wernicke για τη γλώσσα, υποστηρίζει ότι η περιοχή του Broca ευθύνεται για το συντονισμό των μυών του στόματος, των φωνητικών χορδών, κ.τ.λ. στην εκφορά του λόγου, καθώς και για την επεξεργασία των ακουστικών ερεθισμάτων. Μια άλλη περιοχή του εγκεφάλου η *γωνιώδης έλικα*, μετατρέπει τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο σε νευρική αναπαράσταση, η οποία πηγαίνει μετά στην περιοχή του Wernicke, όπου και αποδίδεται το νόημα στις λέξεις. (Καφετζόπουλος, 1995, Stemmer, B. & Whitaker, H.A., 1998).

Σήμερα, οι επιστήμονες θεωρούν ότι οι νευρικοί ερεθισμοί, μπορούν να ακολουθήσουν διαφορετικές οδούς από αυτές που είχε περιγράψει ο Wernicke. Έτσι για παράδειγμα έχει διαπιστωθεί ότι όταν μια λέξη προσλαμβάνεται με τη μορφή ακουστικού ερεθίσματος, τότε η περιοχή του Wernicke ενεργοποιείται. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και στην περίπτωση που οι λέξεις προσλαμβάνονται ως οπτικό ερέθισμα (Καφετζόπουλος, 1995).

3.3. Η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας

Πρώτος ο Saussure, ο εισηγητής της θεωρίας του δομισμού στη γλωσσολογία, στο κλασικό του έργο «*Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*» (1916), έκανε λόγο για τη γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Ορίζει τη *γλώσσα*, σε αντιδιαστολή με τις έννοιες *λόγος* και *ομιλία*, ως το καθολικό και ομοιογενές εκείνο σύστημα συμβάσεων, στις οποίες έχει καταλήξει το κοινωνικό σύνολο και το χρησιμοποιεί ως αρχή ταξινόμησης του κόσμου²⁰. Είναι το κοινωνικό τμήμα του λόγου, το οποίο προκειμένου να κατακτηθεί χρειάζεται μαθητεία (Saussure, 1979).

¹⁹ Ο Wernicke ασχολήθηκε με αφασικούς ασθενείς που παρουσίαζαν διαφορετικά συμπτώματα από εκείνους του Broca. Ενώ δηλαδή οι ασθενείς του Broca μπορούσαν να κατανοούν οι ασθενείς του Wernicke δεν μπορούσαν.

²⁰ Ο λόγος αποτελεί το κοινό όργανο συνεννόησης των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Η ομιλία είναι μια καθαρά ατομική πράξη, με την οποία το άτομο εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας σύμφωνα με την Κατή (1992) δόθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '70, οπότε και αναπτύχθηκαν διάφοροι κλάδοι της γλωσσολογίας (κοινωνιογλωσσολογία, πραγματολογία, κ.τ.λ.). Σ' αυτό το πλαίσιο, η γλωσσική επικοινωνία θεωρήθηκε ότι περικλείει «...τη γνώση του πώς να χρησιμοποιεί κανείς/καμιά τη γλώσσα του παίρνοντας υπόψη το όλο γλωσσικό, φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο καθώς και το τι θέλει να πράξει με τα λόγια του/της» (Κατή, 1992, 51).

3.4. Ο γραπτός λόγος και η αναγνωστική δεξιότητα

Μέχρι εδώ αναφερθήκαμε σε γενικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ανθρώπινη γλώσσα και δώσαμε έμφαση στον προφορικό λόγο. Όπως είπαμε όμως και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο άνθρωπος μπόρεσε να μετατρέψει τα ηχητικά σημεία σε οπτικά, χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους απεικόνισης, ανάλογα με το χρόνο και τον πολιτισμό μέσα στον οποίο αναπτύχθηκε η γραφή. Ο προφορικός λόγος, εξελικτικά εμφανίστηκε πρώτος σε σχέση με το γραπτό (ο οποίος σε τελική ανάλυση είναι ένα κοινωνικό προϊόν) και γι' αυτό ο γραπτός στηρίζεται πάνω σ' αυτόν. Γι' αυτό το λόγο και ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται ως κωδικοποίηση πρώτου βαθμού, αφού κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα²¹, ενώ ο γραπτός αναφέρεται ως κωδικοποίηση δεύτερου βαθμού, αφού κωδικοποιεί μόνο έμμεσα την πραγματικότητα δηλαδή μέσω του προφορικού λόγου (Βάμβουκας, 1997, 1999α, 1999γ).

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου ακολουθεί ανάλογη πορεία με εκείνη του προφορικού. Με άλλα λόγια, ο αρχάριος αναγνώστης πρέπει να μάθει και

²¹ Αυτή την αντίληψη της άμεσης απεικόνισης της πραγματικότητας στη γλώσσα τη συναντάμε και στη φιλοσοφία και πιο συγκεκριμένα στον πρώιμο Wittgenstein ο οποίος στο έργο του *Tractatus Logico Philosophicus*, θεωρεί ότι η δομή του κόσμου απεικονίζεται στη δομή της γλώσσας (Wittgenstein, 1978). Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: «2.1 Σχηματίζουμε εικόνες των γεγονότων. 2.11 Η εικόνα παρουσιάζει την κατάσταση στο λογικό χώρο, την ύπαρξη και τη μη ύπαρξη καταστάσεων πραγμάτων. 2.12 Η εικόνα είναι ένα μοντέλο της πραγματικότητας. 2.13 Στα αντικείμενα αντιστοιχούν μέσα στην εικόνα τα στοιχεία της εικόνας. 4 Μια σκέψη είναι μια πρόταση με νόημα. 4.001 Η γλώσσα είναι η ολότητα των προτάσεων. 4.01 Η πρόταση είναι μια εικόνα της πραγματικότητας. Η πρόταση είναι ένα μοντέλο της πραγματικότητας όπως τη φανταζόμαστε.» (Wittgenstein, 1978).

να χρησιμοποιεί σωστά τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας, να γνωρίσει τη δομή του γραπτού λόγου, τη σύνθεση των γραμμάτων σε λέξεις, τη γραφηματική – φωνηματική αντιστοιχία και τους ορθογραφικούς κανόνες. Υπογραμμίζεται επίσης και η σημασία που έχει η συνειδητοποίηση από τη μεριά του αναγνώστη των σκοπών και των λειτουργιών του γραπτού λόγου, που δεν είναι άλλο παρά επικοινωνιακές. Τα στοιχεία εκείνα που προσδίδουν αυτό το χαρακτηρισμό στη γραπτή γλώσσα, είναι η *διάρκεια*, η *μετατόπιση*, η *εχεμύθεια*, η ατομική και συλλογική *ωφελιμότητα* του γραπτού, καθώς και ο *ετεροχρονισμός* στη γραπτή επικοινωνία. Μέσω δηλαδή του γραπτού (κατ' αντιστοιχία με τον προφορικό λόγο), επιτυγχάνεται επικοινωνία και σύναψη κοινωνικών σχέσεων (Βάμβουκας, 1991). Σε καμία περίπτωση βέβαια δεν πρέπει να θεωρήσουμε ότι αυτές οι δύο μορφές λόγου ταυτίζονται σε όλα τα σημεία, και διαφοροποιούνται μόνο ως προς το κανάλι της επικοινωνίας. Αντίθετα υπάρχουν σημαντικές διαφορές, όπως ο κοινός χωρόχρονος και η διάκριση των συνομιλητών, στην προφορική επικοινωνία κ.α.

Αν θέλουμε να δούμε πώς εξελίχθηκε η μελέτη της αναγνωστικής και της γραφής από τη μεριά της ψυχολογίας, διαπιστώνουμε ότι πέρασε από τρεις περιόδους (Πόρποδας, 1995):

- ☞ Την περίοδο γύρω στα τέλη του 19ου και αρχές του 20ου αιώνα, την εποχή δηλαδή της ανάπτυξης της Δομικής ψυχολογίας. Σ' αυτήν την περίοδο, οι επιστήμονες επικεντρώθηκαν κυρίως στην κατανόηση της αναγνωστικής δεξιότητας,
- ☞ Την περίοδο της επικράτησης του συμπεριφορισμού (μέχρι και τη δεκαετία του '70), κατά την οποία η ανάγνωση εγκλωβίστηκε στο κλασικό σχήμα Ερέθισμα→Αντίδραση. Μέσα σ' αυτό το κλίμα, οι επιστήμονες δεν ενδιαφέρονταν πλέον για το πώς διαβάζει το άτομο, αλλά ως επί το πλείστον για την ανακάλυψη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και
- ☞ Την περίοδο από τα μέσα της δεκαετίας του '60, κατά την οποία αναπτύχθηκε η Γνωστική ψυχολογία, μέσα στους κόλπους της οποίας ανανεώθηκε το ενδιαφέρον σχετικά με το πώς αποκτάται και πώς λειτουργεί ο μηχανισμός της ανάγνωσης. Να σημειώσουμε εδώ, ότι η Γνωστική ψυχολογία μελετά τη γραφή και την ανάγνωση κάτω από το

πρίσμα του μοντέλου επεξεργασίας των πληροφοριών (information processing model).

Όσον αφορά τώρα την ανάγνωση, αυτή αποτελεί μια «...πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά που εκδηλώνεται ως κινητοποίηση του ατόμου όταν βρεθεί σ' ένα ειδικό περιβάλλον» (Βάμβουκας, 1984, 9). Το περιβάλλον πρέπει να διαθέτει ποικίλους ερεθισμούς, όπως έντυπα, βιβλία, εφημερίδες, κ.τ.λ. Ο δυναμικός χαρακτήρας της ανάγνωσης έχει επισημανθεί και από άλλους. Ο Σπινκ (1990) για παράδειγμα, υπογραμμίζει ότι κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, ο αναγνώστης εμπλέκεται ενεργά²², κάνει χρήση αποθηκευμένων γνώσεων, προηγούμενων εμπειριών, γεγονός που αποδεικνύει ότι η όλη διαδικασία σχετίζεται στενά με τη λειτουργία της σκέψης. Η έρευνα γύρω από την ανάγνωση έχει επισημάνει αυτήν την κινητοποίηση του οργανισμού. Ο αναγνώστης, αντλεί πληροφορίες όχι μόνο από τα τυπωμένα στοιχεία του κειμένου (πιο συγκεκριμένα από τη μετατροπή τους σε ήχους), αλλά και από άλλες πηγές: αφενός από τις γνώσεις που διαθέτει σχετικά με άτομα, μέρη και αντικείμενα και αφετέρου από γνώσεις που αφορούν το τι είναι γραπτό κείμενο, πώς είναι δομημένο κ.τ.λ. (Anderson et al, 1994).

Σε γενικές γραμμές πάντως, η έρευνα στο χώρο αυτό, σύμφωνα με τον Anderson (1994), έχει αποκαλύψει τα εξής σημεία:

- ☞ Η ανάγνωση είναι μια ερμηνευτική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο επιστρατεύει όλες του τις δυνάμεις και προϋπάρχουσες γνώσεις του.
- ☞ Η ανάγνωση πρέπει να γίνεται με ευφράδεια και ο αναγνώστης να φτάσει σε κάποιο σημείο όπου η αποκωδικοποίηση θα γίνεται πολύ γρήγορα, ώστε η προσοχή να επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και την κατανόηση του γραπτού μηνύματος.
- ☞ Ο αναγνώστης προκειμένου να διαβάσει ένα κείμενο χρησιμοποιεί κάποια στρατηγική και είναι σε θέση να προσαρμόζει τον τρόπο που διαβάζει στο κείμενο που έχει μπροστά του.

²² Ο Σπινκ μάλιστα αναφερόμενος στη συμπεριφορά ενός επαρκούς αναγνώστη, παρατηρεί ότι όταν διαβάζουμε, «...κοιτάζουμε κατά μπρος, προς τα πίσω, αποφασίζουμε, αλλάζουμε αποφάσεις, σχηματίζουμε προσδοκίες, συνταραζόμαστε όταν δεν εκπληρωθούν, αναρωτιόμαστε, ονειροπολούμε, αποδεχόμαστε, απορρίπτουμε» (Σπινκ, 1990, 25).

- ☞ Η ανάγνωση απαιτεί την ύπαρξη κινήτρων. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι σκόπιμο ο δάσκαλος να δίνει στους μαθητές κείμενα που έχουν ενδιαφέρον για το παιδί και
- ☞ Η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και βελτιώνεται με την εξάσκηση.

3.5. Στάδια αναγνωστικής δεξιότητας

Η αναγνωστική δεξιότητα εκδηλώνεται σε τρία διαδοχικά επίπεδα/στάδια (Βάμβουκας, 1984): το στάδιο της *αποκωδικοποίησης*, κατά το οποίο ο αναγνώστης απλώς τροποποιεί τα γραπτά σύμβολα σε ήχους (αισθητηριακή/εξωτερική όψη ανάγνωσης), το στάδιο της *κατανόησης*, όπου ο αναγνώστης συλλαμβάνει το νόημα που κρύβεται πίσω από τα γραπτά σύμβολα (διανοητική/εσωτερική όψη ανάγνωσης) και τέλος το στάδιο της *κρίσης* του γραπτού μηνύματος, όπου ο αναγνώστης υιοθετεί κριτική στάση απέναντι στο μήνυμα. Να σημειώσουμε εδώ ότι οι περισσότεροι αναγνώστες φθάνουν μέχρι το δεύτερο στάδιο, ενώ λίγοι είναι εκείνοι που υιοθετούν την κριτική στάση που είπαμε (Βάμβουκας, 1984). Βέβαια το κάθε επίπεδο συνδέεται πολύ στενά με το άλλο. Κάθε στάδιο αποτελεί προαπαιτούμενο για το πέρασμα στο επόμενο, ενώ δεν είναι εύκολο να αποφανθεί κανείς σχετικά με το πότε ένας αναγνώστης αποκωδικοποιεί απλώς ή κατανοεί.

Η απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας είναι αναμφισβήτητα μια εξελικτική διαδικασία. Τόσο η συστηματική διδασκαλία στο σχολείο, όσο και οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα κατά την ωρίμανση του παιδιού, είναι παράγοντες ιδιαίτερα σημαντικοί για την απρόσκοπτη μάθηση του γραπτού λόγου. Έτσι λοιπόν κρίνεται σημαντικό να αναφερθούμε σ' αυτό το σημείο στις αλλαγές αυτές. Να σημειώσουμε προκαταβολικά ότι από μια τέτοιου εξελικτική προσέγγιση πρέπει κανείς να αναμένει δύο πράγματα: αφενός μια απάντηση στο ερώτημα ποιες νέες δεξιότητες αποκτά το παιδί σε κάθε στάδιο και αφετέρου ποιες είναι οι αιτίες που προξενούν αυτές τις αλλαγές. Το δεύτερο σημείο είναι και το πλέον δύσκολο κομμάτι της επιστημονικής έρευνας και δεν μπορούμε να πούμε ότι δίδονται ικανοποιητικές απαντήσεις από τους ερευνητές. Η απάντηση που θα δοθεί, εξαρτάται από το θεωρητικό προσανατολισμό του εκάστοτε επιστήμονα.

Τα μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας είναι επηρεασμένα από τη γνωστική κατεύθυνση (γενετική) της ψυχολογίας, δηλαδή από τη θεωρία της ανάπτυξης του Piaget. Σύμφωνα λοιπόν με τον Piaget, η διαμόρφωση της νοημοσύνης διέρχεται από τέσσερα στάδια (Παρασκευόπουλος, χ.χ.):

1. Το αισθησιοκινητικό (0 – 2 ετών):

Το παιδί σ' αυτό το στάδιο γνωρίζει τον κόσμο αποκλειστικά με τη βοήθεια των αισθήσεων. Ο κόσμος του αποτελείται από τα υλικά αντικείμενα που είναι παρόντα στην άμεση αντίληψή του και αδυνατεί να διατηρήσει την εικόνα των αντικειμένων που δεν έχει μπροστά του.

2. Το προσυλλογιστικό (3 – 6 ετών):

Σ' αυτό το στάδιο το παιδί αρχίζει να έχει αναπαράσταση των αντικειμένων που δεν προσφέρονται στην άμεση αντίληψή του. Αυτή είναι η απόδειξη ότι η μνήμη ξεκινά να δραστηριοποιείται. Το σημαντικό εδώ είναι η εμφάνιση της γλώσσας ως ενός χρήσιμου εργαλείου οργάνωσης της σκέψης και του κόσμου. Παρόλη την πρόοδο, το παιδί δεν είναι ακόμη σε θέση να χειριστεί τη γλώσσα του με απόλυτη συνέπεια, ενώ οι εσωτερικές αναπαραστάσεις που δημιουργεί για τον κόσμο μεταβάλλονται συχνά.

3. Το στάδιο των συγκεκριμένων σκέψεων (7 – 11 ετών):

Εδώ το παιδί αποκτά τη δυνατότητα να κάνει συλλογισμούς (π.χ. ομαδοποιήσεις, κ.τ.λ.) χρησιμοποιώντας τη λογική του ικανότητα. Αυτοί οι συλλογισμοί όμως πρέπει να έχουν ανταπόκριση στο εδώ και τώρα. Πρέπει δηλαδή τα συγκεκριμένα αντικείμενα να είναι παρόντα.

4. Το στάδιο των αφηρημένων σκέψεων (12 – 16 ετών):

Στο στάδιο αυτό η προσφυγή στην εμπειρία δεν αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη λειτουργία της σκέψης. Η εμπειρία υποχωρεί και δίνει τη θέση της στην αντίληψη του παιδιού ότι ο κόσμος είναι λογικά δομημένος και μπορεί να τον γνωρίσει μέσω αφαιρετικών συλλογισμών.

Το πέρασμα του παιδιού από τα τέσσερα αυτά στάδια βοηθείται και από τρεις μηχανισμούς: την *αφομοίωση*, που βοηθά το παιδί να εντάσσει τις νέες εμπειρίες σε υφιστάμενα γνωστικά σχήματα, τη *συμμόρφωση*, που συνίσταται στο μετασχηματισμό των υφιστάμενων σχημάτων προκειμένου να γίνονται αντιληπτές οι νέες πληροφορίες από το περιβάλλον και τέλος την *εξισορρόπηση*, που είναι ο συνδυαστικός κρίκος ανάμεσα τις παραπάνω λειτουργίες και οργανώνουν τις ανταλλαγές που γίνονται ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του (Παρασκευόπουλος, χ.χ., Πιαζέ, 1986). Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η διαμόρφωση της νοημοσύνης του παιδιού συνίσταται σε ένα διάλογο ανάμεσα στην εξέλιξη των γνωστικών μηχανισμών και τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον καθώς και στην επενέργεια του ατόμου πάνω στο περιβάλλον. Τον πλέον καθοριστικό ρόλο σ' όλη αυτή τη διαδικασία διαδραματίζουν οι γνωστικοί μηχανισμοί κι εδώ ακριβώς βρίσκεται και το σημείο της διαφοροποίησής του από το Vygotsky, ο οποίος αποδίδει πρωταγωνιστικό ρόλο στον πολιτισμό (Μπρούζος – Μπρούζος, 1999).

Κρίναμε λοιπόν σκόπιμο να κάνουμε αυτή τη σύντομη παρένθεση και να αναφερθούμε πολύ συνοπτικά στον Piaget, καθώς, όπως είπαμε, τα μοντέλα που θα παρουσιαστούν παρακάτω ουσιαστικά ακολουθούν την εξέλιξη της νοημοσύνης, όπως αυτή σχηματοποιήθηκε από τον Piaget. Αρχικά θα δούμε το μοντέλο του Marsh, το οποίο αποτελείται από τέσσερα στάδια, όσα δηλαδή και τα στάδια του Piaget και θα συνεχίσουμε με το μοντέλο της Frith, που αποτελεί μια περαιτέρω επεξεργασία του μοντέλου του Marsh (Goswami & Bryant, 1997). Το δεύτερο μοντέλο αποτελείται από τρεις φάσεις και έξι βήματα.

3.6. Μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας

3.6.1. Το μοντέλο του Marsh

Όπως είπαμε λοιπόν, ο Marsh ακολουθώντας πιστά τον Piaget, πρότεινε ένα μοντέλο (Goswami & Bryant, 1997) το οποίο αποτελείται από τέσσερα στάδια (βλ. Πίνακα 1). Σε κάθε στάδιο αντιστοιχούν και κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιούν συνηθέστερα οι μαθητές κατά την ανάγνωση.

Το πρώτο στάδιο ονομάζεται στάδιο της *γλωσσικής υποκατάστασης* (*linguistic substitution*). Εδώ τα παιδιά δε χρησιμοποιούν το φωνολογικό κώδικα για να αναγνωρίσουν μια λέξη. Οι λέξεις αναγνωρίζονται σαν λογογράμματα (*logograms*), ενώ η ανάγνωση βασίζεται σε μηχανικές συνδέσεις ανάμεσα σε ένα συγκεχυμένο οπτικό και ακουστικό ερέθισμα και σε υποθέσεις που κάνει το παιδί για το νόημα μιας νέας λέξης (δεδομένου ότι αδυνατεί να κάνει φωνολογική αποκωδικοποίηση της λέξης).

Στο δεύτερο στάδιο, το στάδιο της *διάκρισης* ή της *δικτυακής υποκατάστασης* (*discrimination, net substitution*), το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο κατά τη διάρκεια της αναγνώρισης των λέξεων και να προβαίνει σε στοιχειώδεις αναλογίες ομοιότητας ανάμεσα σε νέες και παλιές λέξεις.

Το τρίτο στάδιο είναι της *διαδοχικής αποκωδικοποίησης* (*sequential decoding*), όπου το παιδί είναι σε θέση να κάνει σύνθετες σκέψεις προκειμένου να αναλύσει τις λέξεις στις ηχητικές της μονάδες (φωνήματα) και μέσω της γραφηματικής – φωνηματικής αντιστοιχίας, να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις. Εδώ το παιδί μπορεί να διαβάσει και νέες λέξεις, υπό την προϋπόθεση αυτές να είναι συνηθισμένες.

Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, το στάδιο της *ιεραρχικής αποκωδικοποίησης*, το παιδί αποκτά την ικανότητα να χρησιμοποιεί τους κανόνες που του επιτρέπουν τη σωστή τοποθέτηση και αποκωδικοποίηση των γραμμάτων και κατ' επέκταση τη σωστή ανάγνωση. Αυτοί οι κανόνες είναι συμβατικοί, όπως για παράδειγμα, ότι στην περίπτωση που το φωνήεν ι ακολουθεί το φωνήεν ε, τότε αυτά συμπροφέρονται ως /i/. Πέρα απ' αυτό, είναι σε θέση να κάνει πλέον σωστές αναλογίες και όχι στοιχειώδεις όπως στο δεύτερο στάδιο, καθώς η νοημοσύνη του έχει φτάσει στο επίπεδο της αφηρημένης σκέψης. Το μοντέλο του Marsh παρουσιάζεται σχηματικά στον πίνακα που ακολουθεί:

Στάδια	Στρατηγικές
1. Γλωσσική υποκατάσταση	<ul style="list-style-type: none"> • Μηχανική αποστήθιση • Γλωσσικές υποθέσεις
2. Διάκριση, δικτυακή υποκατάσταση	<ul style="list-style-type: none"> • Μηχανική αποστήθιση • Οπτικές αναλογίες • Γλωσσικές και οπτικές υποθέσεις
3. Διαδοχική αποκωδικοποίηση	<ul style="list-style-type: none"> • Μηχανική αποστήθιση • Γράμμα προς γράμμα ανάγνωση
4. Ιεραρχική αποκωδικοποίηση	<ul style="list-style-type: none"> • Ανώτεροι κανόνες σειροθέτησης • Αναλογίες

Πίνακας 1

Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων του Marsh

3.6.2. Το μοντέλο της Frith

Το μοντέλο που προτείνει η Frith (Goswami & Bryant, 1997) στηρίζεται όπως είπαμε στο μοντέλο του Marsh, το οποίο αναθεωρεί σε κάποιο βαθμό. Στην αρχική επεξεργασία του μοντέλου θεωρεί ότι τα στάδια απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας είναι τρία: (α) *το λογογραφικό (logographic)*, (β) *το αλφαβητικό (alphabetic)* και (γ) *το ορθογραφικό (orthographic)*. Στο πρώτο στάδιο, το παιδί αναγνωρίζει τις λέξεις σαν λογογράμματα, στο δεύτερο κάνει χρήση των κανόνων της γραφηματικής – φωνηματικής αντιστοιχίας, ενώ στο τρίτο προχωράει στην ανάλυση των ορθογραφικών μονάδων των λέξεων, χωρίς τη μεσολάβηση των κανόνων της γραφηματικής – φωνηματικής αντιστοιχίας. Το χαρακτηριστικό εδώ είναι ότι δεν έχουμε αντικατάσταση της μιας στρατηγικής που χρησιμοποιεί το παιδί σε κάποιο προηγούμενο στάδιο από τη στρατηγική του επόμενου όπως είχαμε στο Marsh. Στο μοντέλο της Frith, το παιδί που έχει φτάσει στο τελευταίο στάδιο είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει όλες τις στρατηγικές των προηγούμενων φάσεων από τις οποίες πέρασε.

Στην περισσότερο επεξεργασμένη μορφή του μοντέλου η Frith (βλ. Πίνακα 2) ασχολείται και με τη γραφή, για την οποία παρατηρεί ότι δεν ακολουθεί την ίδια ακριβώς διαδρομή με την ανάγνωση. Πέρα απ' αυτό, κάθε

στάδιο (βήμα) χωρίζεται σε δύο επιμέρους στάδια, το 1 και το 2. Το 2 αντιπροσωπεύει περισσότερο προχωρημένες δεξιότητες σε σύγκριση με το 1. Το λογογραφικό στάδιο προηγείται τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση, όμως, όπως φαίνεται και στον πίνακα, η είσοδος στο λογογραφικό στάδιο γίνεται νωρίτερα στην ανάγνωση απ' ότι στη γραφή. Αντίθετα η είσοδος στο αλφαβητικό στάδιο έρχεται νωρίτερα στη γραφή σε σχέση με την ανάγνωση, ενώ το ορθογραφικό στάδιο προηγείται στην ανάγνωση.

Βήματα	Ανάγνωση	Γραφή
1α.	Λογογραφικό 1	(Συμβολικό)
1β.	Λογογραφικό 2	Λογογραφικό 1
2α.	Αλφαβητικό 1	Αλφαβητικό 1
2β.	Αλφαβητικό 2	Αλφαβητικό 2
3α.	Ορθογραφικό 1	Αλφαβητικό 3
3β.	Ορθογραφικό 2	Ορθογραφικό 2

Πίνακας 2

Το μοντέλο των έξι σταδίων της Frith

3.7. Η αναγνωστική κατανόηση

Τα μοντέλα που αναφέραμε προηγουμένως καλύπτουν ένα μόνο τμήμα της αναγνωστικής δεξιότητας, εκείνο της αποκωδικοποίησης του γραπτού μηνύματος. Όμως η ανάγνωση όπως έχουμε τονίσει σ' αυτήν εδώ την εργασία δεν είναι μόνο αυτό. Η κατοχή της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης είναι το πρώτο στάδιο και αναμφισβήτητα εξαιρετικά σημαντικό. Το αμέσως επόμενο βήμα της αποκωδικοποίησης είναι η κατανόηση του μηνύματος.

Σύμφωνα με το Βάμβουκα (1984), η κατανόηση εκφράζεται με τρεις μορφές:

(α). τη *μετάφραση* (ομοιότητα, ισοδυναμία λέξεων, φράσεων, κ.τ.λ., απόδοση νοήματος, μεταφορά του μηνύματος του κειμένου σε άλλη μορφή έκφρασης, όπως ιχνογραφήματος, κ.τ.λ.),

(β). την *ερμηνεία* (ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ όλου και μέρους ενός μηνύματος) και

(γ). την *επέκταση ή γενίκευση*, (πρόβλεψη συνεπειών, λογικών αποτελεσμάτων, κ.α., που δεν αναφέρονται στο κείμενο).

Εκείνο που θέλουμε να τονίσουμε εδώ, το οποίο πιστεύουμε ότι θα γίνει σαφέστερο παρακάτω, είναι ότι η κατανόηση είναι *μια διαδικασία κατασκευής*. Το νόημα ενός γραπτού μηνύματος μπορεί να βρίσκεται πέρα από την αναπαράστασή του. Προκειμένου λοιπόν ο αναγνώστης να έχει πρόσβαση σ' αυτό θα πρέπει να αξιοποιήσει πολλές πληροφορίες, που άλλοτε είναι φανερές και σαφείς και άλλοτε όχι (Colley, 1987).

Επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης

Στη βιβλιογραφία η έννοια της κατανόησης εμφανίζεται σε τέσσερα επίπεδα (Rayner, 1990):

1. *Κατανόηση λέξεων*· αυτό είναι το πρώτο επίπεδο και απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει το άτομο να προχωρήσει. Είναι λογικό ότι για να είναι κάποιος σε θέση να κατανοήσει ένα ολόκληρο κείμενο, πρέπει σε πρώτη φάση να κατανοεί τις ελάχιστες μονάδες που το απαρτίζουν και αυτές

δεν είναι άλλες από τις λέξεις. Σ' αυτή τη φάση, η κατανόηση συνδέεται πολύ στενά με την αποκωδικοποίηση, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι ταυτίζονται. Η αποκωδικοποίηση των λέξεων γίνεται με δύο τρόπους: είτε με την ανάλυση της λέξης στις ελάχιστες μονάδες που τη συγκροτούν (γράμματα), είτε σε πιο προχωρημένα στάδια με άμεση οπτική αναγνώριση (Spedding & Chan, 1993).

Οι Assink & Knuijt (2000), υποστηρίζουν ότι η αποκωδικοποίηση είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας επιστρατεύουμε γνώσεις που έχουν να κάνουν με τη γραφηματική – φωνηματική αντιστοιχία, τη σύνταξη, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, κ.ο.κ. Θεωρούν ακόμη ότι πρόκειται για μια εξελικτική διαδικασία, με την έννοια ότι διέρχεται από στάδια, κατά συνέπεια η σωστή αποκωδικοποίηση συνδέεται με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο αναγνώστης. Στα πρώτα στάδια η προσοχή επικεντρώνεται στη σύνδεση των γραφημάτων με τους αντίστοιχους ήχους, ενώ στα κατοπινά το κέντρο βάρους μετατίθεται σε συνδυασμούς γραμμάτων που δίδουν περισσότερο σύνθετες συντακτικές και μορφολογικές πληροφορίες. Τέλος εξετάζοντας τη θέση που έχουν κάποια γράμματα σε λέξεις της γερμανικής γλώσσας, σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στα όργανα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα υποκείμενα τείνουν να προσέχουν περισσότερο τις πληροφορίες που βρίσκονται στο τέλος της λέξης, οι μηχανισμοί που βοηθούν ώστε να αναγνωρισθεί μια λέξη ως ένα ενιαίο σύνολο χρησιμοποιούνται από τα αρχικά στάδια της αναγνωστικής συμπεριφοράς και τέλος, ότι η εξωτερική όψη που έχει μια λέξη είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην αναγνώριση οικείων λέξεων.

Η γλωσσολογία υποστηρίζει ότι η λέξη, όπως άλλωστε ειπώθηκε και πιο πριν, είναι η βασική μονάδα του συντακτικού επιπέδου (Φιλιππάκη – Warburton, 1992). Εντούτοις ακόμη και οι λέξεις (στη συντριπτική τους πλειοψηφία), πέρα από τα φωνήματα που τις αποτελούν, χωρίζονται σε επιμέρους τμήματα. Αυτά είναι τα μορφήματα. Το μόρφημα είναι «...ο ελάχιστος γλωσσικός τύπος που είναι φορέας σημασίας» (Φιλιππάκη – Warburton, 1992, 93). Για παράδειγμα, η λέξη «αντίσταση» μπορεί να αναλυθεί σε δύο μέρη «αντί-σταση». Άρα η λέξη «αντίσταση» αποτελείται από δύο μορφήματα. Στη συνέχεια, βλέπουμε ότι το δεύτερο μέρος «σταση», αποτελείται από άλλα δύο μορφήματα «στασ-η». Το τελικό «η», δηλώνει τη

γραμματική κατηγορία του θηλυκού. Με μια τέτοια ανάλυση μπορούμε να φτάσουμε στις ελάχιστες μονάδες νοήματος στο λόγο, ενώ πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι όπως φάνηκε, η ελάχιστη αυτή μονάδα μπορεί να είναι είτε ένα γράμμα, είτε μια ομάδα γραμμάτων.

Το μόρφημα λοιπόν, ως ελάχιστος φορέας νοήματος, λογικά είναι και η ελάχιστη μονάδα κατανόησης στο επίπεδο της λέξης. Και αν το φώνημα είναι σημαντικό στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης, το μόρφημα αναμφισβήτητα έχει εξαιρετική σημασία στο επίπεδο της κατανόησης. Η επιστημονική συζήτηση σχετικά μ' αυτό το θέμα έχει πάρει δύο κατευθύνσεις, ενώ ο διάλογος παραμένει ακόμη ανοικτός (Hudson, 1990, Colé – Segui et al, 1997). Από τη μια μεριά είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι ο αναγνώστης κατασκευάζει μια νοητική αναπαράσταση της λέξης στο σύνολό της και αυτός είναι ο ελάχιστος φορέας νοήματος αλλά και η ελάχιστη μονάδα κατανόησης. Από την άλλη μεριά βρίσκονται εκείνοι που θεωρούν ότι κατά τη φάση της κατανόησης και όχι τόσο της αποκωδικοποίησης, το άτομο τεμαχίζει τη λέξη στα μέρη που την απαρτίζουν δημιουργώντας έτσι νέες μονάδες νοήματος, η κατανόηση των οποίων συνεπάγεται και την κατανόηση ολόκληρης της λέξης. Η δεύτερη άποψη, υποβάλλει και την ιδέα ότι η νοητική αναπαράσταση δεν είναι πλέον αναπαράσταση λέξης, αλλά αναπαράσταση ελάχιστης μονάδας νοήματος, δηλαδή αναπαράσταση μορφήματος.

Σύμφωνα με τη θέση της ανάλυσης, τα μορφήματα είναι νοητικές αναπαραστάσεις σε ένα ιεραρχικά δομημένο και δυναμικό σύστημα. Όταν ο αναγνώστης διαβάσει μια λέξη που αποτελείται από περισσότερα του ενός μορφήματα, οι μονάδες νοήματος ενεργοποιούνται με τη βοήθεια της ορθογραφίας. Σ' ένα δεύτερο χρόνο, αυτή η ενεργοποίηση των επιμέρους μορφημάτων περνάει στις μονάδες που αναπαριστούν ολόκληρη την πολυμορφική λέξη. Έτσι λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι μια λέξη αναγνωρίζεται και κατανοείται μέσω των μορφημάτων που τη συνθέτουν (Colé – Segui et al, 1997).

2. *Κατανόηση συντακτικών δομών*: από πρώτη ματιά ένα κείμενο αποτελείται από έναν αριθμό λέξεων οι οποίες είναι τοποθετημένες στη σειρά. Ακόμη κι αν κατανοούμε την κάθε λέξη χωριστά, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτό αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για να

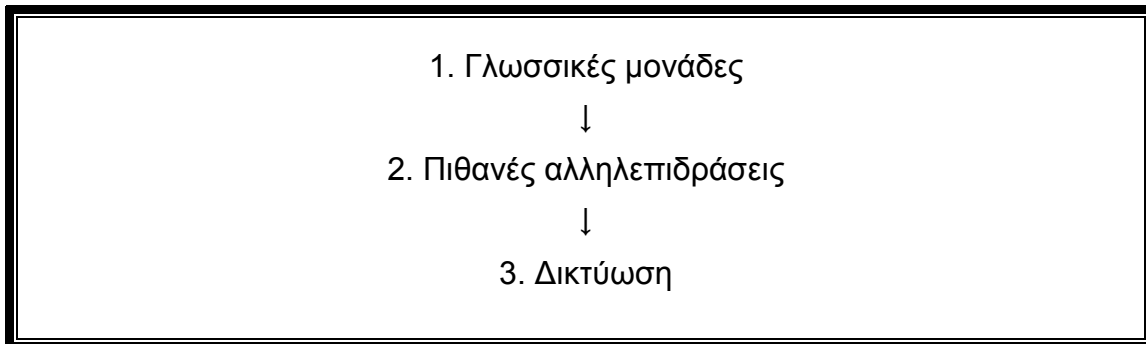
κατανοήσουμε και το κείμενο στο σύνολό του. Πίσω απ' αυτή τη σειρά των λέξεων υπάρχουν κάποιοι κανόνες σύμφωνα με τους οποίους οι λέξεις αυτές τοποθετούνται και αποκτούν το νόημά τους. Ακόμη και η αναγνώριση μιας λέξης μπορεί να αποδειχθεί ευκολότερη αν την τοποθετήσουμε μέσα στο κείμενο και λάβουμε υπόψη το συντακτικό της ρόλο (Perfetti, 1990). Ο Perfetti (1990), υπογραμμίζει ότι η κατάκτηση των συντακτικών δομών πιθανά διέρχεται από αρχικά στάδια, κατά τα οποία δημιουργούνται κάποιες συνδέσεις που δεν είναι ακόμη βέβαιες, αλλά βασίζονται στην πιθανότητα. Κατά τη διάρκεια αυτών των σταδίων οι δομές αφήνονται «στιγμιαία» ασύνδετες. Ο Perfetti τοποθετεί το στιγμιαία σε εισαγωγικά καθώς, όπως αναφέρει ο ίδιος, «...καμία δομή δεν αφήνεται ασύνδετη για μεγάλο χρονικό διάστημα και πολλές συνδέσεις είναι άμεσες» (Perfetti, 1990, 206).

3. *Κατανόηση προτάσεων*· Η κατανόηση των συντακτικών δομών είναι από τα βασικά προαπαιτούμενα για να περάσουμε στην κατανόηση των προτάσεων, το μηχανισμό δηλαδή που βοηθά τον αναγνώστη να αντιμετωπίζει μια πρόταση όχι ως μια διαδοχική παράθεση λέξεων, αλλά ως μια συγκροτημένη ενότητα με νόημα. Ένα αρκετά ικανοποιητικό ερμηνευτικό σχήμα είναι εκείνο που δίδουν οι Kaschak και Glenberg (2000), το οποίο ονομάζουν «Υπόθεση του καταλόγου» (*The Indexical Hypothesis*). Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω, η κατανόηση των προτάσεων συνιστά ένα ουσιώδους σημασίας ζήτημα και συνίσταται σε τρεις διαδικασίες/φάσεις:

- ☞ Στην πρώτη καταρτίζεται ένας κατάλογος (index) από λέξεις και φράσεις στην πρόταση, που έχουν ως αναφορά τους το περιβάλλον ή τις ανάλογες νοητές αναπαραστάσεις. Μ' αυτό τον τρόπο κατασκευάζεται το περιεχόμενο της γλώσσας. Αυτές τις λέξεις και φράσεις θα τις ονομάσουμε *σημασιακά γλωσσικές μονάδες*.
- ☞ Σ' ένα δεύτερο χρόνο, από τα αντικείμενα που τοποθετήθηκαν στον κατάλογο συνάγουμε τις *πιθανές αλληλεπιδράσεις* (affordances)²³ ανάμεσα στο άτομο και τα αντικείμενα.

²³ Μεταφράσαμε τον όρο affordances ως πιθανές αλληλεπιδράσεις, καθώς ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι ο όρος affordances αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα πράγματα του περιβάλλοντός τους. Για παράδειγμα, αναφέρεται

- ✎ Στην τρίτη φάση της κατανόησης, όλες αυτές οι πιθανές αλληλεπιδράσεις συμπλέκονται μεταξύ τους (mesh) και οργανώνονται σε ένα δίκτυο υπό την καθοδήγηση εγγενών περιορισμών και περιορισμών που έχουν να κάνουν με τους κανόνες σύνταξης της πρότασης. Η φάση αυτή συνίσταται στην οργάνωση των πιθανών αλληλεπιδράσεων που αναφέρθηκαν στο δεύτερο στάδιο σε συνεκτικές μορφές δραστηριοποίησης προς την επίτευξη κάποιου στόχου²⁴.



Η υπόθεση του καταλόγου (The Indexical Hypothesis)

(Kaschak & Glenberg, 2000)

Ο ρόλος της σύνταξης στην κατανόηση των προτάσεων και κυρίως στη φάση της δικτύωσης, όπως άλλωστε ειπώθηκε, είναι ιδιαίτερα κρίσιμος. Οι πιθανές αλληλεπιδράσεις δε συνδυάζονται μεταξύ τους τυχαία και αν αυτό συμβεί, τότε δεν έχουμε μια πρόταση με νόημα. Η δομή της πρότασης

ότι ένα άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα μπαστούνι με πολλούς τρόπους, π.χ. σαν βοήθημα για να περπατάει όταν είναι τραυματισμένος, για να χτυπήσει κάποιον, ή ακόμη και για να σπρώξει κάτι προς κάποιο μέρος. Όλες αυτές οι πιθανότητες χρήσης ενός μπαστουιού από κάποιον συνιστούν τις αλληλεπιδράσεις (affordances) (Kaschak & Glenberg, 2000).

²⁴ Το χαρακτηριστικό παράδειγμα που δίνουν οι Kaschak & Glenberg προκειμένου να αποσαφηνίσουν τη φύση αυτής της διαδικασίας, είναι το εξής: οι δυνατές χρήσεις για ένα μπαστούνι είναι το χτύπημα ή το σπρώξιμο, επειδή μπορούμε να το κρατήσουμε και να σπρώξουμε ή να χτυπήσουμε μ' αυτό. Αυτή η χρήση του μπαστουιού μπορεί να συνδυαστεί με άλλες ενέργειες, όπως το να τοποθετήσουμε μια μπάλα σε ένα αυλάκι και να τη σπρώξουμε μέσα σ' αυτό. Όταν συνδέσουμε αυτές τις πιθανές αλληλεπιδράσεις του μπαστουιού, της μπάλας και του αυλακιού, μπορούμε να κατανοήσουμε την πρόταση: «Η Μαρία έσπρωξε τη μπάλα μ' ένα μπαστούνι μέσα στο αυλάκι (Kaschak & Glenberg, 2000).

παρέχει ιδέες για την εικόνα ή το περιστατικό στο οποίο αναφέρεται η πρόταση. Στη συνέχεια, αυτή η νοητική αναπαράσταση σηματοδοτεί τις συγκεκριμένες πιθανές αλληλεπιδράσεις των γλωσσικών μονάδων, ενώ οι κανόνες σύνταξης είναι εκείνοι που εξασφαλίζουν τη σωστή τοποθέτηση των λέξεων στην πρόταση και τη σωστή μορφή τους. Ένας τέτοιος κανόνας για παράδειγμα θα μπορούσε να είναι ότι το ρήμα συμφωνεί με το υποκείμενό του στο αριθμό, κοκ.

Η κατανόηση της πρότασης λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια διαδικασία ανάλυσης (parse): ο αναγνώστης που έχει μπροστά του μια πρόταση, την αναλύει αρχικά στα συστατικά της (λέξεις) και κατόπιν προσδιορίζει τις συντακτικές σχέσεις ανάμεσα σ' αυτά, σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής και της σύνταξης της γλώσσας του. Με αυτή τη διαδικασία, προσεγγίζει την πρόταση, συλλαμβάνει το νόημά της και την τοποθετεί στο συγκεκριμένο της (Tanenhaus & Trueswell, 1995).

Η μελέτη της κατανόησης, της παραγωγής των προτάσεων και φυσικά της σύνταξης, αναμφισβήτητα έλκει την καταγωγή της στις μελέτες του Chomsky και τη θεωρία του για την επιφανειακή και βαθιά δομή, καθώς και τους κανόνες μετασχηματισμού (Chomsky, 1991). Νεότερες προσεγγίσεις (Tanenhaus & Trueswell, 1995), δίνουν ένα περισσότερο ενεργό ρόλο στο υποκείμενο. Ο αναγνώστης παρεμβαίνει σε περιπτώσεις που κάποια πρόταση αφήνει ανοικτά περιθώρια αμφιβολίας για το νόημά της, κυρίως λόγω των συντακτικών κανόνων κάθε γλώσσας. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η κατανόηση της πρότασης μπορεί να γίνει μόνο διαμεσολαβημένα, λαμβάνοντας υπόψη όλο το κείμενο, την προηγούμενη σύνταξη, κ.τ.λ. Κάποιες πιθανές ενέργειες από τη μεριά του αναγνώστη σε αμφιλεγόμενες περιπτώσεις συνοψίζονται από τους Tanenhaus & Trueswell (1995), ύστερα από μελέτη εμπειρικών ερευνών σχετικών με το υπό συζήτηση θέμα. Έτσι ο αναγνώστης που θα βρεθεί μπροστά σε μια πρόταση, η οποία αφήνει περιθώρια παρερμηνείας, τότε μπορεί να προβεί σε κάποια από τις ακόλουθες στρατηγικές:

- ☞ Να καθυστερήσει να αποφανθεί για το νόημα, μέχρι να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός από πληροφορίες.
- ☞ Να προχωρήσει σε μια μεροληπτική απόφαση για τη δομή της πρότασης, η οποία όμως είναι συναφής με αυτά που έχουν προηγηθεί.

- ☞ Να δεσμευτεί εξαρχής σε μία και μοναδική ανάγνωση χρησιμοποιώντας αποκλειστικά πληροφορίες σχετικές με τη σύνταξη.
- ☞ Να δεσμευτεί εξαρχής ότι οι πληροφορίες που θα χρησιμοποιεί θα έχουν να κάνουν με το λεξιλόγιο και τέλος
- ☞ Να κάνει σύνθεση από διάφορες στρατηγικές, αξιοποιώντας τους κανόνες της γραμματικής, την πραγματολογία²⁵, ή άλλους περιορισμούς, όπως εκείνους που επιβάλλονται από τη μνήμη.

4. *Κατανόηση κειμένων*: αυτό είναι το τελευταίο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης. Αφού ο αναγνώστης είναι σε θέση να κατανοήσει τις επιμέρους μονάδες (λέξεις, φράσεις), έχει κατακτήσει το μηχανισμό σύμφωνα με τον οποίο οι μονάδες αυτές ενώνονται μεταξύ τους ώστε να μας δώσουν μια πρόταση με νόημα, τότε είναι σε θέση να κατανοήσει και ένα μεγαλύτερο κείμενο. Η κατανόηση ενός κειμένου συνίσταται στη νοητική αναπαράσταση που κατασκευάζει ο αναγνώστης, η οποία δεν αποτελείται μόνο από τις λέξεις ή τις προτάσεις, αλλά και την *εξαγωγή συμπερασμάτων* από το σύνολο του κειμένου. Τα συμπεράσματα αυτά στηρίζονται τόσο στα μέρη που απαρτίζουν το κείμενο (προτάσεις, λέξεις, κ.τ.λ.), όσο και *στη γνώση του αναγνώστη για τον κόσμο* (Myers, 1990). Ο αναγνώστης καλείται να ανακαλύψει τις συνδέσεις που κρύβονται πίσω από τις προτάσεις, οι οποίες συνδέσεις μπορεί να είναι αιτιακές. Για να το κάνει αυτό καταφεύγει στις πληροφορίες που του παρέχει το ίδιο το κείμενο. Έτσι λοιπόν προσπαθεί να επαναφέρει στη μνήμη του πληροφορίες που διάβασε στην αρχή, τη μέση, ή στο τέλος του κειμένου, κ.τ.λ. Σε περίπτωση που το ίδιο το κείμενο δεν παρέχει πολλές πληροφορίες, τότε προσφεύγει στη γνώση που έχει για τον κόσμο, αποκαθιστώντας τη συνοχή της αναπαράστασης του κειμένου. (Βάμβουκας, 1984, Myers, 1990, Underwood & Batt, 1996).

Η γνώση λοιπόν του κόσμου είναι ένας παράγοντας που διευκολύνει την κατανόηση ενός γραπτού κειμένου και αυτό είναι λογικό, αν λάβουμε υπόψη αυτό που είπαμε παραπάνω: ο αναγνώστης παρεμβαίνει ενεργά στο

²⁵ Η πραγματολογία «...μελετά τους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον, γλωσσικό ή εξωγλωσσικό, επιδρά στην ερμηνεία μιας πρότασης, όπως αυτή πραγματώνεται ως

γραπτό μήνυμα και είναι εκείνος που σε τελευταία ανάλυση κατασκευάζει το νόημά του. Η προηγούμενη γνώση που διαθέτει ο αναγνώστης και επηρεάζει την κατανόηση του κειμένου (αλλά και άλλες μεταβλητές, όπως την ανάκληση, την αλλαγή των πεποιθήσεων του αναγνώστη), μπορεί να έχει τέσσερις μορφές (Kardash, C. & Scholes, R., 1995): (α) προφορική γνώση (*verbal knowledge*), (β) γνώση για τη δομή του κειμένου (*knowledge of text structure*), (γ) γνώση για τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (*knowledge about social interactions*) και (δ) γνώση για τους σκοπούς των ανθρώπων (*knowledge of human intentions*).

3.9. Αναγνώστης και κείμενο: προηγούμενη γνώση και συνοχή

Η προηγούμενη γνώση παίζει καθοριστικό ρόλο σε περιπτώσεις όπου το κείμενο παρουσιάζει προβλήματα. Προκειμένου ένα κείμενο να μπορεί να κατανοηθεί από τον αναγνώστη, πρέπει να είναι συνεκτικό, να έχει δηλαδή ένα θέμα και τα γεγονότα και τα επιχειρήματα που αναφέρονται μέσα στο κείμενο για να στηρίξουν το θέμα, θα πρέπει να είναι οργανωμένα λογικά (Colley, 1987). Εδώ θα αναφερθούμε σε ένα παράγοντα, τη συνοχή, που επηρεάζει την κατανόηση και αφορά το κείμενο, προκειμένου στη συνέχεια να δούμε πώς αυτός ο παράγοντας σχετίζεται με την προηγούμενη γνώση (που προφανώς αναφέρεται στον αναγνώστη).

Η οργάνωση αυτή του κειμένου που αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, μπορεί να ονομαστεί σφαιρική συνοχή (*global coherence*) (Colley, 1987). Είναι μια μεταβλητή που διευκολύνει τον αναγνώστη να προσπελάσει το κείμενο πολύ εύκολα. Ο συγγραφέας πρέπει να δίδει στον αναγνώστη όλα εκείνα τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες που υποστηρίζουν το θέμα του, οι συνδέσεις αιτίων – αποτελεσμάτων να είναι λογικές, κ.τ.λ.

Εκτός από τη σφαιρική συνοχή, ένα κείμενο πρέπει να έχει και τοπική συνοχή (*local coherence*) (Colley, 1987). Λέγοντας τοπική συνοχή,

εκφώνημα μέσα σε κάποιο χώρο και χρόνο και σε κάποια συμφραζόμενα» (Φιλιππάκη – Warburton, 1992, 295).

επιστρέφουμε στο επίπεδο των προτάσεων. Κι αυτή με τη σειρά της διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: τη *θεματική (thematic)* και τη *γλωσσολογική (linguistic) συνοχή*. Με τον πρώτο όρο εννοούμε τη λογική διαδοχή των προτάσεων, που προσθέτουν πληροφορίες για το θέμα του κειμένου, ή λεπτομέρειες που αποσαφηνίζουν αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Ο δεύτερος όρος αναφέρεται στην ορθή χρήση των κανόνων της γλώσσας που επιτρέπουν τη σύνδεση δύο τμημάτων στο πλαίσιο μιας πρότασης.

Επιστρέφοντας τώρα στον παράγοντα προηγούμενη γνώση του αναγνώστη, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι αυτός ο παράγοντας επιστρατεύεται σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το κείμενο παρουσιάζει προβλήματα συνοχής. Οι αναγνώστες με λιγότερη προηγούμενη γνώση, διαβάζουν ένα τέτοιο κείμενο λιγότερο προσεκτικά. Περιορίζονται στην τοπική συνοχή, με αποτέλεσμα να διαβάζουν το κείμενο πιο γρήγορα και επιφανειακά και να μην το κατανοούν σε βάθος. Αντίθετα οι αναγνώστες με περισσότερη προηγούμενη γνώση, ασχολούνται τόσο με την τοπική, όσο και με τη σφαιρική συνοχή και ως εκ τούτου χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να διαβάσουν το κείμενο. Η επίδοσή τους όμως στην κατανόηση είναι σαφώς υψηλότερη (Schnotz, 1993).

Είδαμε λοιπόν ότι η κατανόηση είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται ένας σημαντικά μεγάλος αριθμός παραγόντων. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι η κατανόηση είναι ουσιαστικά ένας διάλογος ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη και μια αποκωδικοποίηση των κρυφών σημείων του κειμένου. Να πούμε όμως εδώ ότι ο διαχωρισμός σε επίπεδα είναι καθαρά τεχνητός και γίνεται για μεθοδολογικούς λόγους. Όπως άλλωστε φάνηκε και απ' αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω, η κατανόηση είναι μια λειτουργία που λαμβάνει χώρα ενιαία. Μια λέξη κατανοείται στο συγκεκριμένο της και ανάλογα με τη θέση που κατέχει στο λόγο, ενώ οι συντακτικές δομές κατανοούνται μέσα στο πλαίσιο ενός γραπτού κειμένου. Με άλλα λόγια, θα ήταν εντελώς αντιεπιστημονικό να ισχυριστούμε ότι είναι διαφορετικής φύσης και ανεξάρτητη η κατανόηση των συντακτικών δομών σε σχέση με την κατανόηση των λέξεων, των προτάσεων ή ενός κειμένου στο σύνολό του. Μια τέτοια διάσπαση της έννοιας της κατανόησης πέρα του ότι δε μας βρίσκει σύμφωνους, δε συνάδει ούτε με τη βιβλιογραφία.

3.10. Η αναγνωστική κατανόηση ως κατασκευή σχημάτων

Σε διάφορα σημεία του κεφαλαίου αυτού που αφορά την αναγνωστική δεξιότητα γενικότερα και την αναγνωστική κατανόηση ειδικότερα, έχουμε αναφερθεί σε όρους όπως «*νοητική αναπαράσταση*», «*κατασκευή νοήματος*», κ.α. Σ' αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να ασχοληθούμε λίγο περισσότερο με το πλαίσιο που μας υποβάλλει τη χρήση τέτοιων όρων, καθώς, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενα σημεία αυτής εδώ της εργασίας, η κατανόηση ενός γραπτού μηνύματος είναι μια ενεργητική διαδικασία από τη μεριά του υποκειμένου – αναγνώστη, ο οποίος δεν προσλαμβάνει απλά τα ερεθίσματα που του υποβάλλονται από το κείμενο, αλλά προβαίνει σε επεξεργασία τους, αποθήκευση κ.α.

Ήδη από τη δεκαετία του '70 (όμως τα τελευταία χρόνια άνοιξε εκ νέου η συζήτηση) έχει προβάλλει στο ερευνητικό πεδίο μια νέα προσέγγιση της αναγνωστικής κατανόησης, η οποία αξιοποιώντας τις θέσεις της γνωστικής ψυχολογίας για τα σχήματα (*schemas, schemes*), θεωρεί ότι τα σχήματα του αναγνώστη, ή διαφορετικά, η οργανωμένη γνώση, προσφέρει το έδαφος για την κατανόηση, μάθηση και μνήμη του περιεχομένου ενός γραπτού κειμένου (Anderson, 1998). Υπενθυμίζουμε ότι τα σχήματα είναι ομάδες εννοιών οργανωμένες σε ένα γενικό πλαίσιο γνώσης, το οποίο αναφέρεται σε γεγονότα, πράξεις, ή ακόμη και αντικείμενα που έχουν αποκτηθεί στο παρελθόν. Πρόκειται δηλαδή για *νοητική αναπαράσταση γνώσης* και όχι για αντικείμενα ή γεγονότα καθαυτά. Η γνώση που μπορεί να αναπαρασταθεί σε ένα σχήμα είναι πολύμορφη: από την πιο απλή μέχρι την πιο σύνθετη (Eysenck, 1997).

Ας δούμε τώρα πώς η αναγνωστική κατανόηση γίνεται αντιληπτή ως οργάνωση σχημάτων. Περιπτώ να υπογραμμίσουμε για ακόμη μια φορά τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που παίζει και εδώ η προηγούμενη γνώση, αφού όπως είπαμε, η κατασκευή ενός σχήματος συνδέεται πολύ στενά τις εμπειρίες του ατόμου από το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τον Anderson (1998), ο αναγνώστης κατανοεί ένα γραπτό μήνυμα, όταν μπορεί να φέρει στο μυαλό του ένα σχήμα που περιγράφει επαρκώς τα αντικείμενα, τα γεγονότα, τις πράξεις, κ.α. που αναφέρονται στο κείμενο. Αν ο αναγνώστης καταφέρει να φέρει στο μυαλό του ένα τέτοιο σχήμα, τότε η κατανόηση του μηνύματος

προχωράει εξαιρετικά ομαλά, σε βαθμό που δε συνειδητοποιεί τη διαδικασία στην οποία προβαίνει (στο ότι δηλαδή επιστρατεύει μια νοητική κατασκευή, την οποία συγκρίνει με το γραπτό μήνυμα, κοκ).

Είναι γεγονός ότι η οργάνωση των σχημάτων στη μνήμη απαιτεί ένα βαθμό αφαίρεσης, που θα επιτρέπει στο άτομο να αναγνωρίζει παρόμοια γραπτά (και όχι μόνο) ερεθίσματα. Έτσι λοιπόν, τα σχήματα συνιστούν περισσότερο θα λέγαμε μια γενικευμένη κωδικοποιημένη γνώση, με όλες τις απαραίτητες λεπτομέρειες που απαιτούνται για την κατανόηση. Μ' αυτόν τον τρόπο το σχήμα είναι και οικονομικό, καθώς διατηρούνται μόνο τα αναγκαία στοιχεία. Ο ρόλος του σχήματος είναι σημαντικός, καθώς όχι μόνο προσφέρει πολύτιμη βοήθεια σε περιπτώσεις συντακτικών και λεξιλογικών αμφιβολιών, αλλά αποτελεί και ένα μέσο ελέγχου της συνοχής του κειμένου, αφού επιτρέπει στον αναγνώστη να κάνει προβλέψεις για την πορεία των γεγονότων, συνεπώς και των προτάσεων που τα περιγράφουν (Ferretti – MacRae et al, 2001).

Ας δώσουμε ένα παράδειγμα για να γίνουμε περισσότερο κατανοητοί²⁶. Ας πάρουμε για παράδειγμα την παρακάτω πρόταση:

«Το νούμερο 9 κάρφωσε την μπάλα στο δίχτυ.»

Αν κάποιος διαβάσει αυτή την πρόταση, μάλλον εύκολα θα ερμηνεύσει τη φράση «Το νούμερο 9», ως έναν ποδοσφαιριστή που φοράει τη φανέλα με το νούμερο 9 και τη φράση «κάρφωσε την μπάλα στο δίχτυ», ως το δυνατό χτύπημα της μπάλας από αυτόν τον ποδοσφαιριστή, που είχε ως αποτέλεσμα να στείλει τη μπάλα στο τέρμα της αντίπαλης ομάδας κι έτσι η ομάδα του να προηγηθεί. Ας υποθέσουμε τώρα ότι την ίδια πρόταση τη διαβάζει κάποιος που δε γνωρίζει τίποτα από ποδόσφαιρο και δεν έχει ακούσει ποτέ στη ζωή του αυτό το άθλημα. Ο δεύτερος αναγνώστης θα πρέπει να καταβάλει πολύ περισσότερη προσπάθεια και πολύ πιο δύσκολα θα κατασκευάσει μια πιθανή ερμηνεία αυτής της πρότασης. Έτσι θα προχωρήσει σε κάποια ερμηνεία, που

²⁶ Να σημειώσουμε εδώ ότι το παράδειγμα που δίνουμε στηρίζεται στο παράδειγμα που δίνει ο Anderson (1998), το οποίο έχουμε ανασκευάσει προκειμένου να είναι πιο κοντά στον έλληνα αναγνώστη.

βέβαια δε θα είναι σωστή, αλλά κατά τη δική του άποψη θα είναι ικανοποιητική, αφού θα δίνει απάντηση στο πρόβλημα που έχει μπροστά του.

Πάντως και στις δύο περιπτώσεις, οι αναγνώστες επιστρατεύουν κάποια υπάρχουσα νοητική αναπαράσταση, την οποία συγκρίνουν με τη δεδομένη περίπτωση για να ερμηνεύσουν ένα γραπτό μήνυμα. Αυτό που πρέπει να υπογραμμίσουμε είναι ότι αυτή η νοητική αναπαράσταση έχει την αναφορά της στον πραγματικό κόσμο και όχι σε κάποιο φανταστικό. Μ' αυτή την έννοια, ο δεύτερος αναγνώστης, μάλλον είναι απίθανο να δώσει φανταστικές ερμηνείες όπως ότι σε κάποιο άλλο κόσμο οι αριθμοί έχουν οντολογική υπόσταση και τη δυνατότητα να καρφώνουν μπάλες σε δίκτυα. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που για να δοθεί κάποια ερμηνεία πρέπει να καταφύγουμε σε ένα φανταστικό κόσμο. Και σ' αυτή την περίπτωση όπως παρατηρεί ο Anderson (1998) υπάρχουν συμβάσεις. Ένας καλός αναγνώστης, που διαθέτει επαρκή γνώση, όταν παραβιάζονται αυτές οι συμβάσεις θα ενοχληθεί και ίσως να υποθέσει ότι υπάρχει πρόβλημα με τη δομή της πρότασης, ενώ ένας λιγότερο καλός αναγνώστης απλώς θα περιέλθει σε σύγχυση.

3.11. Δομή και λειτουργίες των σχημάτων

Τα σχήματα βοηθούν τον αναγνώστη τόσο να μάθει, όσο και να ανακαλέσει τις πληροφορίες που περιέχει ένα κείμενο (Anderson, 1998). Οι λειτουργίες που επιτελούν τα σχήματα είναι πολύ συνοπτικά έξι (Anderson, 1998):

1. Το σχήμα είναι ο κυριότερος παράγοντας που διευκολύνει την αφομοίωση των πληροφοριών του κειμένου από τον αναγνώστη.
2. Το σχήμα διευκολύνει τον αναγνώστη στην επιλεκτική συγκέντρωση της προσοχής του, καθώς τον βοηθάει να επικεντρώνεται στα ουσιώδη σημεία του γραπτού μηνύματος.
3. Το σχήμα επιτρέπει στον αναγνώστη να συναγάγει συμπεράσματα τα οποία είτε δεν περιλαμβάνονται καθόλου στο κείμενο, είτε δεν είναι τόσο φανερά.

4. Το σχήμα επίσης μπορεί να διευκολύνει το άτομο κατά τη διαδικασία ανάκλησης πληροφοριών που είναι αποθηκευμένες στη μακροπρόθεσμη μνήμη.
5. Το σχήμα ακόμη παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να παρεμβαίνει στο κείμενο και να το διορθώνει, να κάνει περιλήψεις, κ.τ.λ. δεδομένου ότι εμπεριέχει κριτήρια σημαντικότητας.
6. Τέλος, το σχήμα (σε σχέση με πληροφορίες που προέρχονται από το κείμενο) επιτρέπει τη συναγωγή υποθέσεων για κενά στη μνήμη, δηλαδή για πληροφορίες που έχουν χαθεί.

Το ερώτημα που ανακύπτει κατά τη διάρκεια της συζήτησης για το ρόλο των σχημάτων στην αναγνωστική κατανόηση, είναι το εξής: τελικά τι αποθηκεύεται στη μνήμη και διευκολύνει τη διαδικασία της κατανόησης; Μήπως πέρα από τις έννοιες τα σχήματα περιέχουν και κάτι άλλο και αν ναι, τι είναι αυτό; Γύρω απ' αυτό το θέμα έχει ανοίξει μεγάλος διάλογος και δεν έχει δοθεί κάποια κοινά αποδεκτή και ικανοποιητική απάντηση.

Πιο συγκεκριμένα, έχει διατυπωθεί ο εξής προβληματισμός: τι συμβαίνει σε περιπτώσεις που κάποια λέξη μπορεί να έχει διαφορετικό νόημα ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιείται. Στο σχήμα κωδικοποιούνται όλες οι πιθανές ερμηνείες της λέξης ως χωριστές οντότητες; Έχουμε δηλαδή τόσα σχήματα όσες είναι και οι πιθανές σημασίες μιας λέξης; Επιπλέον είδαμε πιο πριν και το ρόλο της σύνταξης στην κατανόηση. Μήπως το σχήμα περιέχει και άλλου τύπου πληροφορίες, πέρα από τη σημασία, που αφορούν τη σύνταξη μιας πρότασης, το λειτουργικό ρόλο μιας λέξης στην πρόταση, κ.τ.λ.; Και κάτι ακόμη: πώς μπορούμε να βγάζουμε συμπεράσματα σε περιπτώσεις που το κείμενο, ή η πρόταση δε μας δίδει επαρκείς πληροφορίες;

Ο McCawley (1968), από τη σκοπιά του γλωσσολόγου και αξιοποιώντας τις απόψεις του Chomsky, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μια λέξη πρέπει να δηλώνει ταυτόχρονα όλες τις σημασιολογικές πληροφορίες που απαιτούνται για να χαρακτηρίσουν πλήρως το νόημά της, καθώς και όλων των πιθανών μετασχηματισμών στις οποίες μπορεί να υποβληθεί. Συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι υπάρχει μόνο ένα σύστημα κανόνων που μετατρέπει τη σημασιολογική αναπαράσταση μιας λέξης, μέσω διαφόρων ενδιάμεσων σταδίων, σε επιφανειακή συντακτική αναπαράσταση.

Ο McCawley αντιμετώπισε το αρχικό ερώτημα από τη σκοπιά του γλωσσολόγου και τα επιχειρήματά του στηρίζονταν στην ανάλυση συγκεκριμένων προτάσεων που ο ίδιος θεωρούσε ότι παρουσίαζαν αμφισημίες. Αυτή του πάντως η ιδέα αξιοποιήθηκε και από τον εμπειρικό φακό και έτσι σήμερα πιστεύουμε ότι η κατανόηση της γλώσσας συνίσταται στην άμεση ενοποίηση διαφορετικών μορφών γνώσης (σημασιολογικής και συντακτικής).

Η νοητική αναπαράσταση ενός κειμένου, αυτό που μέχρι τώρα έχουμε ορίσει ως σχήμα, περιλαμβάνει τελικά ένα πλήθος πληροφοριών, οι οποίες είτε περιέχονται στο κείμενο, είτε συνάγονται απ' αυτό. Αυτό όμως που δεν είναι απολύτως σαφές είναι η ποσότητα των πληροφοριών που συνάγονται και κάτω από ποιες συνθήκες αυτές οι πληροφορίες γίνονται τμήμα της αναπαράστασης του κειμένου από τον αναγνώστη (Mauner – Tenenhaus et al, 1995). Αυτός ο προβληματισμός οδήγησε στη διατύπωση και μελέτη από τους Mauner – Tenenhaus et al (1995) της υπόθεσης ότι ένας μεγάλος αριθμός πληροφοριών σχετικών με τα ρήματα, ο οποίος όμως δεν εκφράζεται ρητά μέσα στο πλαίσιο της πρότασης, κωδικοποιείται από τον αναγνώστη χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία ως τμήμα της κατανόησης της πρότασης. Ένα παράδειγμα που μπορούμε να αναφέρουμε για να γίνει πιο σαφές είναι η πρόταση:

«Ο Κώστας έκοψε το πεπόνι».

Ο αναγνώστης εδώ συμπεραίνει τη χρήση ενός οργάνου, του μαχαιριού, το οποίο όμως παρόλο που δεν αναφέρεται στο κείμενο, η κατανόηση της πρότασης δεν επηρεάζεται καθόλου. Εύκολα δηλαδή μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι ο Κώστας χρησιμοποίησε ένα μαχαίρι και όχι ένα μολύβι, για να κόψει το πεπόνι. Βέβαια πρέπει εδώ να παρατηρήσουμε ότι η έρευνά τους έγινε στην αγγλική γλώσσα, που έχει αρκετές δομικές διαφορές από την ελληνική, εντούτοις προσφέρει έδαφος για θεωρητικό και ερευνητικό προβληματισμό.

Οι Mauner & Koenig (2000) υποστηρίζουν ότι όταν οι άνθρωποι ακούν ή διαβάζουν μια πρόταση, σχηματίζουν μια σειρά από αναπαραστάσεις, που είναι φωνητικές, συντακτικές, σημασιολογικές. Κάποιες απ' αυτές στηρίζονται

στη γνώση της γραμματικής δομής της πρότασης και στο πώς τα διάφορα μέρη της συνδυάζονται μεταξύ τους (γλωσσική γνώση) και δε συνάγονται από τη γνώση που έχουν για τον κόσμο. Αυτή η αναπαράσταση μπορεί αργότερα να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να παραγάγει νέες αναπαραστάσεις. Η κατανόηση πάντως περιπτώσεων προτάσεων που δε μας δίδουν επαρκείς πληροφορίες για το νόημά τους, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, βασίζεται κατά πρώτο λόγο στη γνώση που έχουν τα άτομα για τη γλώσσα και δευτερευόντως στη γνώση που έχουν για τον κόσμο. Έτσι η πρόταση:

«Το πλοίο βούλιαξε».

πληροφορεί για το ότι υπήρξε ένα συμβάν βύθισης, αυτό που βυθίστηκε ήταν ένα πλοίο, ενώ η οντότητα που προξένησε τη βύθιση του πλοίου παραμένει απροσδιόριστη μέσα στην πρόταση, χωρίς όμως να δημιουργείται κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα στην κατανόηση. Αυτό που σε τελευταία ανάλυση θέλουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές να αποδείξουν είναι ότι σε τέτοιες προτάσεις, οι πληροφορίες που δεν αναφέρονται συμπεραίνονται από τη δομή της πρότασης, από τις λέξεις του κειμένου και όχι από άλλες αντιλήψεις που έχει το υποκείμενο. Επίσης, η συναγωγή των συμπερασμάτων γίνεται πριν παίξει κάποιο ρόλο η γνώση που έχει το άτομο για τον κόσμο.

Η ικανότητα *συναγωγής συμπερασμάτων* (*inference making*) για πράγματα που δεν αναφέρονται ρητά μέσα στο κείμενο, είναι ένα θέμα που έχει γίνει αντικείμενο μελέτης και σχετίζεται στενά με το θέμα που συζητάμε. Τα συμπεράσματα αυτά μπορεί να είναι *αιτιώδη*, *επεξεργασμένα* και *δομικά* (Lutz & Radvansky, 1997, Keenan – Potts et al, 1990).

Ας δούμε πρώτα τα *αιτιώδη*, που αναφέρονται κυρίως σε αφηγηματικά κείμενα. Ο αναγνώστης, βγάζοντας συμπεράσματα οργανώνει το κείμενο σε μια λειτουργική νοητική αναπαράσταση, η οποία πέρα από τα άτομα που αναφέρονται, τις καταστάσεις, ή τα γεγονότα που περιγράφονται στο κείμενο, πλέον συμπεριλαμβάνει και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο ίδιος. Αυτή την αναπαράσταση του κειμένου, μπορούμε να την ονομάσουμε λόγω του χαρακτήρα της και *αιτιώδη αναπαράσταση* και ουσιαστικά αποτελεί το περίγραμμα των σκοπών των πρωταγωνιστών του κειμένου. Τα συμπεράσματα παίζουν το ρόλο των συνδετικών κρίκων μέσα στο κείμενο.

Βοηθούν τον αναγνώστη να ενσωματώσει τις νέες πληροφορίες στην ήδη υπάρχουσα γνώση και να ανακαλέσει αυτές τις γνωστικές δομές όταν κριθεί αναγκαίο (Lutz & Radvansky, 1997).

Ένα βασικό ερώτημα σχετικά με τα αιτιώδη συμπεράσματα έχει να κάνει με το πώς αυτά οικοδομούνται. Οι κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να ρίξουν φως σ' αυτό το ζήτημα είναι τρεις (Lutz & Radvansky, 1997):

1. *Η συνταγματολογική προσέγγιση (constructionist view)*, σύμφωνα με την οποία οι αναγνώστες κατασκευάζουν ένα νοητικό μοντέλο του κειμένου, το οποίο τους επιτρέπει την άμεση κατασκευή γενικών συμπερασμάτων. Σ' αυτή την προσπάθεια, βοηθάει και το γεγονός ότι οι αναγνώστες συγκρατούν από τις πληροφορίες εκείνες που τους παρέχει το κείμενο, όσες θεωρούν ότι είναι απαραίτητες για την καλύτερη κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, τα αφηγηματικά κείμενα αναπαριστώνται ως ένα δίκτυο αλληλοσχετιζόμενων όρων, που οργανώνονται στις εξής κατηγορίες: χρόνος και χώρος δράσης, αρχικά γεγονότα, σκοποί, πράξεις, αποτελέσματα και αντιδράσεις.
2. *Η προσέγγιση της αντιστοιχίας (resonance)*. Εδώ η συναγωγή των συμπερασμάτων είναι περισσότερο αυτοματοποιημένη, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και η μνήμη. Οι πληροφορίες που δίνει το κείμενο, έρχονται σε επαφή με τη συναφή γνώση που είναι αποθηκευμένη στη μακροπρόθεσμη μνήμη του αναγνώστη, με τη βοήθεια μηχανισμών συνδυασμού.
3. *Η προσέγγιση της άμεσης επιλογής (current – state selection strategy)*. Αυτή η οπτική δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η κατανόηση εδώ εξαρτάται από το κατά πόσο οι πληροφορίες είναι άμεσα διαθέσιμες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη όπως είναι γνωστό περιέχει τις πλέον πρόσφατες πληροφορίες, ενώ οι υπόλοιπες ακολουθούν το δρόμο της επεξεργασίας και της αποθήκευσης στη μακροπρόθεσμη. Έτσι οι αναγνώστες προβαίνουν σε αιτιώδη συμπεράσματα μόνο αν το αίτιο είναι άμεσα διαθέσιμο στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Σε αντίθετη περίπτωση καταφεύγουν στη μακροπρόθεσμη, ακολουθώντας τη διαδικασία της αντιστοιχίας.

Περνώντας τώρα στα *επεξεργασμένα* και τα *δομικά* συμπεράσματα, έχουμε να πούμε ότι η διάκριση ανάμεσα σ' αυτές τις δύο κατηγορίες

στηρίζεται όχι τόσο στο περιεχόμενο των συμπερασμάτων, αλλά στο *πι* *παρωθεί τον αναγνώστη στο να συνάγει συμπεράσματα*. Αν το συμπέρασμα συνάγεται για να αποκατασταθεί η συνοχή στο κείμενο, ανάμεσα στο τμήμα που έχει μπροστά του ο αναγνώστης και σε τμήματα που προηγήθηκαν, τότε το συμπέρασμα είναι δομικό. Αντίθετα, στην περίπτωση που το συμπέρασμα συνάγεται απλά και μόνο για να εμπλουτίσει τις πληροφορίες που δίνει το κείμενο, τότε μιλάμε για επεξεργασμένο συμπέρασμα (Keenan – Potts et al, 1990).

Όλη η συζήτηση για τα σχήματα έδωσε νέα ώθηση στην έρευνα για την αναγνωστική δεξιότητα, αλλά ταυτόχρονα είχε και πολύ σημαντικές επιδράσεις στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η σημασία των σχημάτων έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι επέτρεψε στους ερευνητές να επαναπροσδιορίσουν τις απόψεις τους και να θέσουν νέα ερωτήματα. Πλέον έχουμε ξεφύγει από ερωτήματα του τύπου: «Τι δε γνωρίζουν οι μαθητές; Με ποιο τρόπο θα τα διδάξουμε ώστε να τα μάθουν καλύτερα και ευκολότερα;». Τα ερωτήματα που τίθενται κάτω από την οπτική των σχημάτων έχουν τη μορφή: «Τι γνωρίζουν οι μαθητές μέχρι στιγμής; Πώς θα χρησιμοποιήσουμε αυτές τις γνώσεις που ήδη κατέχουν ώστε να κατακτήσουν ευκολότερα νέες γνώσεις και δεξιότητες;» (Pearson & Stephens, 1998).

Αυτή η οπτική βοήθησε ερευνητές και εκπαιδευτικούς να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους όσον αφορά την αναγνωστική δεξιότητα και τη δεξιότητα της κατανόησης, σε μεταβλητές όπως το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και να μελετήσουν τον τρόπο που αυτές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο των κειμένων και οδηγούν τον αναγνώστη στην κατανόηση. Κάτι άλλο που στη βιβλιογραφία συγκαταλέγεται στα θετικά στοιχεία της θεωρίας των σχημάτων είναι η συνειδητοποίηση ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι μια διαδικασία κατασκευής. Προκειμένου ένας αναγνώστης να κατανοήσει ένα κείμενο πρέπει να κατασκευάσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου αυτού, η οποία όχι μόνο θα είναι συνεκτική, αλλά θα αποκαθιστά και πιθανές ελλείψεις του κειμένου, πληροφορίες που δεν αναφέρονται, θα χειρίζεται ικανοποιητικά αμφίσημες έννοιες, κ.ο.κ (Pearson & Stephens, 1998).

3.12. Ο αναλφαβητισμός

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που συνδέεται άμεσα όπως είπαμε και στην αρχή της εργασίας μας με την ανάγνωση την αναγνωστική κατανόηση, είναι το πρόβλημα του αναλφαβητισμού. Εδώ θα αναφερθούμε πολύ συνοπτικά σ' αυτό το θέμα, θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε κάποιες έννοιες όπως «λειτουργικός αναλφαβητισμός», «οργανικός αναλφαβητισμός», κ.α., και θα συζητήσουμε κάποιες λύσεις που έχουν προταθεί. Η μελέτη του αναλφαβητισμού στο πλαίσιο αυτής της εργασίας δε θα είναι φυσικά εξαντλητική. Μια διεξοδικότερη ανάλυση θα απαιτούσε πολύ περισσότερο χώρο και θα βγαίναμε έξω από το θέμα μας. Παρόλα αυτά όμως, θα ήταν παράλειψη να μην υπάρχει καμία απολύτως αναφορά σε ένα πρόβλημα που σχετίζεται στενά με την αναγνωστική δεξιότητα και απασχολεί πολλές ομάδες ανθρώπων, εκπαιδευτικούς, ερευνητές, πολιτικούς και προ πάντων τους ίδιους τους ανθρώπους που το αντιμετωπίζουν.

Η UNESCO καταπιάνεται με αυτό το ζήτημα, ξεκινώντας από μια θετική προσέγγιση. Δεν ορίζει δηλαδή τον αναλφαβητισμό, αλλά τον αλφαβητισμό. Έτσι λοιπόν θεωρεί σαν «εγγράμματο, αλφαβητισμένο το άτομο που έχει αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες για την άσκηση όλων των δραστηριοτήτων, για τις οποίες ο αλφαβητισμός είναι απαραίτητος προκειμένου να παίξει με αποτελεσματικότητα ένα ρόλο στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι γνώσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική είναι τέτοιου επιπέδου, ώστε να του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί τις ικανότητές του, τόσο για την προσωπική του ανάπτυξη όσο και για την ανάπτυξη της κοινότητάς του και να συμμετέχει ενεργά στη ζωή της χώρας» (Κοντράρου, 1990, 91). Στη συνέχεια προχωρεί στον ορισμό του αναλφάβητου ατόμου: «Αναλφάβητος είναι το πρόσωπο που δεν είναι ικανό να διαβάσει και να γράψει, κατανοώντας μια απλή και σύντομη έκθεση γεγονότων σχετική με την καθημερινή του ζωή» (Παπαδόπουλος, 1990, 69).

Αυτό που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι οι αναλφάβητοι και ο αναλφαβητισμός δεν είναι μονοσήμαντες έννοιες. Διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, με κριτήριο την επαφή που είχαν τα άτομα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι έχουμε τα *οργανικά αναλφάβητα άτομα* και τα *λειτουργικά*

αναλφάβητα άτομα. Αντίστοιχα έχουμε τον οργανικό αναλφαβητισμό και το λειτουργικό αναλφαβητισμό.

Το άτομο που θα χαρακτηριστεί *οργανικά αναλφάβητο*, είναι εκείνο που κατά τη διάρκεια της ζωής του δεν ήρθε ποτέ σε επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία και ως εκ τούτου δεν είχε την ευκαιρία να διδαχθεί και να κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα. Από την άλλη μεριά, το *λειτουργικά αναλφάβητο* άτομο, σε κάποια στιγμή της ζωής του απέκτησε την ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου, όμως αργότερα την έχασε (Ευστράτογλου, 1999, Παπαδόπουλος, 1990). Το γεγονός ότι έχασε την ικανότητα να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο δηλώνει ότι δεν μπορεί να τον χειριστεί ως εργαλείο στην καθημερινή του ζωή, άρα εκπληρώνει το κριτήριο που σύμφωνα με τον ορισμό του αναλφαβητισμού που δόθηκε λίγες γραμμές πιο πριν χαρακτηρίζει το άτομο αναλφάβητο.

Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται ακόμη μια έννοια που σχετίζεται με τον αναλφαβητισμό, η έννοια του *ημιαναλφαβητισμού*. Ο όρος αυτός αφορά τα άτομα εκείνα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση στο χρονικό διάστημα που ορίζει ο νόμος (Τσάγγος, 1987, Πυργιωτάκης – Παληός, 1997). Για τα ελληνικά δεδομένα, ένα άτομο θα χαρακτηριστεί ημιαναλφάβητο στην περίπτωση που δεν έχει αποκτήσει απολυτήριο Γυμνασίου σε μια ηλικία που κανονικά θα έπρεπε να έχει αποφοιτήσει.

Η διάκριση αυτή ανάμεσα στον οργανικό και λειτουργικό αναλφαβητισμό, έδωσε την ευκαιρία να διατυπωθούν και κάποιοι επιπλέον προβληματισμοί. Αυτή η επέκταση επέτρεψε στο να θεωρηθεί ως αναλφάβητο και το άτομο εκείνο που μπορεί να κατέχει την εξωτερική όψη της ανάγνωσης (την αποκωδικοποίηση), αλλά αδυνατεί να προχωρήσει στα επόμενα στάδια της αναγνωστικής δεξιότητας. Μέσα από αυτή την οπτική, μπορούμε πλέον να χαρακτηρίσουμε ως αναλφάβητο (λειτουργικά) και το άτομο που αποκωδικοποιεί ένα γραπτό μήνυμα, αλλά δεν το κατανοεί (Γέρου, 1987).

Ο εμπλουτισμός της έννοιας του αναλφαβητισμού, είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί έμφαση και σε άλλες δεξιότητες, πέρα από αυτή της ανάγνωσης. Έτσι πλέον γίνεται λόγος για τεχνολογικό αναλφαβητισμό, επιστημονικό αναλφαβητισμό, κ.τ.λ. (Ευστράτογλου, 1999). Το *τεχνολογικά αναλφάβητο* άτομο συνεπώς είναι εκείνο που δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τον τεχνολογικό εξοπλισμό της εποχής του. Κάποιος δηλαδή που αδυνατεί να

χρησιμοποιήσει έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως τεχνολογικά αναλφάβητο άτομο. Ο *επιστημονικός αναλφαβητισμός* τώρα αναφέρεται στην αδυναμία του ατόμου να κατανοήσει τον κόσμο με έννοιες που του προσφέρει η επιστήμη, αλλά καταφεύγει σε άλλου τύπου ερμηνείες π.χ. θρησκευτικές, μαγικές κ.α.

Οι αιτίες που προκαλούν τον αναλφαβητισμό είναι πολλές και διαφορετικές. Το να προσπαθήσουμε να τις περιγράψουμε μέσα σε λίγες γραμμές είναι ιδιαίτερα παρακινδυνευμένο. Γι' αυτό λοιπόν η αναφορά μας θα είναι σύντομη και ως εκ τούτου ελλιπής. Πάντως κοινή είναι η διαπίστωση ότι ο αναλφαβητισμός συνδέεται στενά με την κοινωνικοοικονομική προέλευση του ατόμου, την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου ως παράγοντα διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, κοκ (Γέρου, 1987, Ευστράτογλου, 1999, Κολιάδης κ.α., 1999, Πυργιωτάκης & Παληός, 1997). Από την άλλη μεριά υπάρχει και η άποψη ότι ο αναλφαβητισμός σχετίζεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας, σε συνδυασμό με την ανεπαρκή διδασκαλία τους. Έχει διαπιστωθεί δηλαδή ότι ένας παράγοντας που θα μπορούσε να οδηγήσει το άτομο σε αποτυχία απόκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας είναι η ελλιπής διδασκαλία της φωνηματικής – γραφηματικής αντιστοιχίας, ιδιαίτερα σε μια γλώσσα όπως την ελληνική, η οποία δεν είναι απόλυτα φωνητική (Βάμβουκας κ.α., 1999β). Τέλος δεν αποκλείονται και κάποιοι οργανικοί λόγοι, όπως προβλήματα όρασης, νοητική ανεπάρκεια, κ.τ.λ. (Γέρου, 1987).

Είναι λογικό λοιπόν ότι η αντιμετώπιση ενός τόσο σημαντικού προβλήματος απαιτεί την εκπόνηση ενός προσεκτικά σχεδιασμένου προγράμματος για τη θεραπεία του. Ο Βάμβουκας (1992) θεωρεί ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα αλφαβητισμού ενηλίκων πρέπει να διεξάγεται σε τρεις φάσεις:

1. Προαλφαβητισμός
2. Κυρίως αλφαβητισμός
3. Μεταλφαβητισμός

Στο πρώτο στάδιο (*προαλφαβητισμός*), γίνονται προσπάθειες προκειμένου να συνειδητοποιήσει το κοινωνικό σύνολο το πρόβλημα και να δημιουργηθούν κίνητρα στους αναλφάβητους για να συμμετέχουν στο πρόγραμμα αλφαβητισμού.

Το δεύτερο στάδιο (*κυρίως αλφαριθμητισμός*) αναφέρεται στη διεξαγωγή του προγράμματος. Σε πρώτη φάση πρέπει να πειστούν τα άτομα που θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα για τη σπουδαιότητα του γραπτού λόγου. Πρέπει επίσης να πειστούν ότι ο γραπτός λόγος δεν είναι τίποτα άλλο από ένα μέσο που είναι όμως πρωταρχικής σημασίας για τις σύγχρονες διαφοροποιημένες κοινωνίες. Βέβαια κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος είναι απαραίτητο να καταγραφούν οι ανάγκες των συμμετεχόντων, προκειμένου η παρουσία τους να είναι ενεργητική και ουσιαστική. Τέλος πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τη μεριά του επιμορφωτή και η διαφορετικότητα του κάθε ατόμου, δεδομένου ότι δεν έχουν έρθει όλοι με τις ίδιες εμπειρίες και ανάγκες.

Η τελευταία φάση του προγράμματος (*μεταλφαριθμητισμός*) αφορά τις ενέργειες στις οποίες θα προβεί ο ενήλικας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος αλφαριθμητισμού. Έχοντας παρακολουθήσει με επιτυχία το πρόγραμμα, ο αναλφάβητος θα πρέπει να είναι πλέον σε θέση να χρησιμοποιεί τη γνώση που απέκτησε κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Έτσι θα πρέπει να αναζητεί πηγές γραπτού λόγου (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά), ώστε να εξασκηθεί περισσότερο στην αναγνωστική δεξιότητα, να μπορεί να τη χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή, αλλά και για να αντλεί γνώση από μια ακόμη πηγή πληροφόρησης. Ο ρόλος του υπεύθυνου του προγράμματος αλφαριθμητισμού είναι σημαντικός και εδώ. Θα πρέπει να φέρει σε επαφή τους συμμετέχοντες με ποικίλα γραπτά ερεθίσματα, ώστε να εθιστούν στη χρήση τους ακόμη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Κεφάλαιο 4

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Παρά το μεγάλο ενδιαφέρον που παρατηρήθηκε ήδη από τη δεκαετία του '60 στο εξωτερικό για τη μελέτη των συναισθηματικών όψεων της σχολικής διαδικασίας, στην Ελλάδα οι σχετικές μελέτες ήταν ιδιαίτερα σπάνιες για πολλά χρόνια. Ακόμη κι αν είχαν εκπονηθεί κάποιες έρευνες γενικότερα για τη συναισθηματική πλευρά της σχολικής διαδικασίας, η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του και την επίδοσή του στο σχολείο απουσίαζε εντελώς. Το ζήτημα αυτό ήλθε στο ελληνικό ερευνητικό προσκήνιο κατά τις δεκαετίες του '80 και '90. Πάντως η πλειοψηφία των εργασιών που μελετούν την αυτοαντίληψη, είτε έχουν να κάνουν γενικότερα με τη σχολική επίδοση, είτε με κάποιες άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας και των επιδιώξεων του μαθητή. Αλλά αυτά θα τα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω.

Στις σελίδες λοιπόν που θα ακολουθήσουν, θα παρουσιάσουμε τις σημαντικότερες έρευνες που εκπονήθηκαν από έλληνες επιστήμονες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Για διευκόλυνση του αναγνώστη, η παρουσίαση των ερευνών θα γίνει σε τρία μέρη:

1. Έρευνες της δεκαετίας του '80
2. Έρευνες της δεκαετίας του '90
3. Η έρευνα της Χατζηθεολόγου (1994)

Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε αυτόνομα την έρευνα της Χατζηθεολόγου, καθώς είναι η μοναδική έρευνα στον ελληνικό χώρο που μελετά τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αναγνωστική επίδοση και συνεπώς παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον για εμάς.

4.1. Έρευνες της δεκαετίας του '80

Η πρώτη έρευνα στην οποία θα σταθούμε είναι εκείνη του Φλουρή, που έγινε το 1983. Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών: αυτοσυναίσθημα, σχολική επίδοση και επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών της Β' Λυκείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 425 μαθητές που φοιτούσαν στη Β' Λυκείου, από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: η κλίμακα αυτοεκτίμησης (Self – Appraisal Scale) των Davidson και Greenberger καθώς και μια σειρά ερωτήσεων σχετικές με τη σχολική επίδοση των υποκειμένων, τα σχέδιά τους για το επαγγελματικό τους μέλλον και τους λόγους που τους ώθησαν στην επιλογή των κατευθύνσεών τους. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε εδώ αποτελείται από 24 ερωτήσεις που ελέγχουν τρεις τομείς της αυτοαντίληψης: το διανοητικό, τον κοινωνικό και τον προσωπικό. Το υποκείμενο καλείται να τοποθετηθεί απέναντι σ' αυτές είτε θετικά, είτε αρνητικά, είτε τέλος ουδέτερα. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι ανάμεσα στις δύο μεταβλητές αυτοαντίληψη και επίδοση υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, ενώ ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. (Φλουρής, 1983).

Ο Τανός, στη διδακτορική του διατριβή (1985), προσπαθεί να ανιχνεύσει τις σχέσεις ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τη μορφή και σταθερότητα του αξιολογικού συστήματος των εφήβων. Σε ένα δεύτερο χρόνο, επιχειρεί να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και την ιεράρχηση των αξιών των γονιών τους, σύμφωνα πάντα με τη δική τους εκτίμηση. Τέλος κι εδώ εξετάζονται μεταβλητές όπως το φύλο, η επίδοση στο σχολείο, το κοινωνικό επίπεδο και η ηλικία. Το δείγμα αποτέλεσαν 418 έφηβοι που φοιτούσαν στην Α' και Γ' Γυμνασίου και στη Γ' Λυκείου. Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν στη συλλογή των δεδομένων, ήταν η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith²⁷ (συντομευμένη μορφή), ο κατάλογος επιθέτων των Davidson & Lang και η κλίμακα αξιών του Rokeach.

²⁷ Εδώ πρέπει να πούμε ότι ο ερευνητής διεύρυνε τις πιθανές απαντήσεις από δύο που έχει η κλίμακα (ναι, όχι), σε πέντε (πάρα πολύ, πολύ, κοκ), ενώ πρόσθεσε και τέσσερις ερωτήσεις

Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι τα υποκείμενα με υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, διέθεταν ένα διαφορετικό και πιο σταθερό αξιολογικό σύστημα σε σύγκριση με τα υποκείμενα που είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον οι μαθητές που σημείωσαν μέση και υψηλή αυτοεκτίμηση διαφέρουν συστηματικά από τους μαθητές που σημείωσαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, όσον αφορά την ιεράρχηση των αξιών των γονιών τους. (Τανός, 1985).

Σε μια άλλη μελέτη του Φλουρή (1989), ερευνήθηκε η σχέση της αυτοαντίληψης με τη σχολική επίδοση, καθώς και η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της εικόνας των μαθητών για τον εαυτό τους. Το δείγμα που συγκροτήθηκε, αποτέλεσαν 781 μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού από σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν στη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η κλίμακα αυτοεκτίμησης των Davidson και Greenberger, η κλίμακα αυτοαντίληψης των μαθητών στην αριθμητική και τη γλώσσα του Cambell, ένα ερωτηματολόγιο για την επίδραση των γονέων του Cambell, ένα τεστ για τη γλώσσα και ένα για την αριθμητική που κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή και τους συνεργάτες του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει έμμεση σχέση ανάμεσα στις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες μεταβλητές (γενική αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση). Ισχυρότερη όμως φαίνεται να είναι η σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη του μαθητή για κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (γλώσσα, μαθηματικά) και την επίδοσή του σ' αυτό. Σχέση επίσης βρέθηκε ότι υπάρχει και ανάμεσα στη συμπεριφορά των γονέων και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του μαθητή από τη μια μεριά και με τη σχολική επίδοση από την άλλη. Όταν δηλαδή οι γονείς ασκούν υπερβολική πίεση στα παιδιά τους, τότε επιδρούν αρνητικά τόσο στην επίδοσή τους στα σχολικά μαθήματα όσο και στην αυτοαντίληψή τους. (Φλουρή, 1989).

Οι Μπόγδανου και Παπαραφτάκης (1986), μελέτησαν τη σχέση αυτοαντίληψης και κοινωνικής προέλευσης των μαθητών ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 40 μαθητές της ΣΤ' τάξης,

από την κλίμακα των Brookover κ.α. που αφορούν την εικόνα που έχει το παιδί για τις πνευματικές του ικανότητες.

ενώ το όργανο που χρησιμοποίησαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, οι οποίες αφορούσαν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τα διάφορα ερεθίσματα που δέχονται, την αντίληψη για το σώμα τους και τις πνευματικές τους ικανότητες, αυτοσυναίσθημα και αυτοαντίληψη, καθώς και το πώς επενεργεί η άποψη που έχουν οι άλλοι στην αυτοαντίληψή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται τα παιδιά, επηρεάζει καθοριστικά την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους (Μπόγδανου & Παπαραφτάκης, 1986)

4.2. Έρευνες της δεκαετίας του '90

Ξεκινούμε την εξέταση των ερευνών της δεκαετίας του '90 με τη συγκριτική μελέτη των Flouris, Kassotakis & Vamvoukas²⁸ σχετικά με την αυτοαντίληψη και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες ελλήνων μαθητών που φοιτούσαν στη Β' τάξη του Λυκείου (ή των αντίστοιχων ιδρυμάτων στη χώρα διαμονής τους) στην Ελλάδα, τη Γαλλία, τη Γερμανία και την Αίγυπτο. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα κοινωνικοοικονομικά, εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του στενού περιβάλλοντος (και κυρίως του οικογενειακού περιβάλλοντος), ασκούν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και των επαγγελματικών φιλοδοξιών των υποκειμένων (με ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικοοικονομικό παράγοντα). Τα μέσα συλλογής των δεδομένων ήταν η κλίμακα αυτοεκτίμησης των Davidson και Greenberger, καθώς και ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες. Βρέθηκε ότι ο παράγοντας «εθνική μειονότητα», από μόνος του δεν επιδρά αρνητικά στην αυτοαντίληψη του δείγματος, αλλά κυρίως το οικογενειακό του περιβάλλον, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Επιπλέον, όλα τα υποκείμενα εξέφρασαν υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες, ανεξάρτητα από το βαθμό της αυτοαντίληψης που σημείωσαν. Έτσι λοιπόν ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. (Flouris et al., 1990).

Οι Χατζηχρήστου και Horf (1992) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την οποία διερευνούσαν τη σχέση της αυτοαντίληψης με μεταβλητές όπως: φύλο, ηλικία, τάξη και αστικότητα του σχολείου, μαθησιακές δυσκολίες. Συνολικά στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν 1041 μαθητές δημοτικού (Ε' και ΣΤ' τάξης) και 862 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Α', Β' Γ' τάξης Γυμνασίου και Α' τάξης Λυκείου). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση, την εξωτερική εμφάνιση, τις στάσεις και τις προσδοκίες των γονιών, καθώς και με τις στάσεις των συνομηλίκων. Ως προς την τάξη

²⁸ Η συλλογή των δεδομένων για τη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 1985, όμως τη συμπεριλαμβάνουμε στις έρευνες της δεκαετίας του '90, καθώς η χρονολογία που δημοσιεύτηκε είναι το 1990.

φοίτησης και την ηλικία, βρέθηκε ότι σχετίζονται στο Γυμνάσιο, ενώ σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σημειώνουν και χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Χατζηχρήστου – Horf, 1992).

Αξίζει να αναφέρουμε και τη διδακτορική διατριβή της Μεγάρη (1998), η οποία μελέτησε τη σχέση των εννοιών της αυτοεκτίμησης και του ενδοπροσωπικού και εξωπροσωπικού ελέγχου με τη σχολική επίδοση σε μαθητές Ε' και ΣΤ' δημοτικού σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 416 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων από δημοτικά σχολεία διαφορετικής αστικότητας. Ως μέτρο για τη σχολική επίδοση των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία των δασκάλων, ενώ άλλα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν στη διεξαγωγή της έρευνας ήταν τα εξής: η κλίμακα αυτοαντίληψης της ικανότητας και η κλίμακα αξιολόγησης από τη μεριά του δασκάλου της Harter, η κλίμακα σχολικής αυτοεκτίμησης των Brookover, Erikson & Joiner και τέλος το ερωτηματολόγιο ενδοπροσωπικού και εξωπροσωπικού ελέγχου των Nowicki & Strickland. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι μεταβλητές όπως το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, επηρεάζουν τόσο τη σχολική επίδοση των μαθητών, όσο και τη σχολική τους αυτοεκτίμηση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τον ενδοπροσωπικό και εξωπροσωπικό έλεγχο των μαθητών (Μεγάρη, 1998).

Την αυτοεκτίμηση του παιδιού σε συνάρτηση με τις σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον μελέτησε η Κοκκινάκη – Κοντοπούλου (1990), επηρεασμένη από την ψυχοδυναμική εξελικτική προσέγγιση. Το δείγμα συγκροτήθηκε από 257 μαθητές Ε' τάξης δημοτικού (ηλικίας 10 – 11 ετών). Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith και το «τεστ οικογενειακών σχέσεων» (F.R.T.) των Bene & Anthony. Η στατιστική ανάλυση έδειξε μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τις σχέσεις των υποκειμένων με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (Κοκκινάκη – Κοντοπούλου, 1990).

Η Λεονταρή (1995), κάνοντας μια ανασκόπηση στη βιβλιογραφία και στις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, με τον τρόπο δηλαδή που αντιλαμβάνονται τα ίδια τις ακαδημαϊκές ικανότητές τους, διαπιστώνει ότι υπάρχουν δύο κύριες τάσεις. Η πρώτη ασχολείται με τις εξελικτικές αλλαγές της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης που βρίσκονται σε σχέση

με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ η δεύτερη προσθέτει άλλον ένα παράγοντα, που έχει να κάνει με τις αλλαγές που σημειώνονται στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Λεονταρή, 1995). Όσον αφορά την πρώτη, εξετάζονται δύο μεταβλητές: η ευφυΐα (του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια της ευφυΐας) και διαπιστώνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θεωρούν ως συστατικά της την κοινωνική συμπεριφορά, την προσπάθεια και τον τρόπο δουλειάς. Έχουν δηλαδή μια αδιαφοροποίητη εικόνα για την ευφυΐα, η οποία ως χαρακτηριστικό του ατόμου κατανοείται ως κάτι το σταθερό. Η δεύτερη μεταβλητή είναι η κοινωνική σύγκριση ως κριτήριο για την αξιολόγηση που κάνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Παρ' ότι οι έρευνες δε συμφωνούν μεταξύ τους, είναι γενικά αποδεκτό ότι τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τους άλλους ως μέτρο σύγκρισης μετά την ηλικία των 8 – 9 ετών. Η δεύτερη τώρα τάση, εκείνη δηλαδή που δίδει έμφαση στις αλλαγές του κοινωνικού περιβάλλοντος, κινείται στο πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης, όπως αναπτύχθηκε από το Mead (βλ. παραπάνω). Εδώ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης διαδραματίζουν οι σημαντικοί άλλοι και κυρίως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Ιδιαίτερη σημασία (αν και δε συμφωνούν όλοι) έχει και η βαθμολογία και κυρίως η μη τακτική χρήση τους ως πηγή πληροφόρησης για τη σχολική επίδοση του μαθητή (Λεονταρή, 1995).

Σε μια άλλη έρευνα, η Λεονταρή (1997), ασχολείται με τους πιθανούς εαυτούς των εφήβων. Διερευνά ακόμη τη σχέση ανάμεσα στους πιθανούς εαυτούς, την αυτοεκτίμηση και τις αντιλήψεις ελέγχου²⁹, καθώς και την

²⁹ Ως αντιλήψεις ελέγχου νοούνται ως οι απόψεις των ατόμων σχετικά με το κατά πόσο είναι σε θέση να ελέγξουν κάποια κατάσταση, καθώς και ως οι προσδοκίες τους αναφορικά με την ικανότητά τους να προξενήσουν επιθυμητά γεγονότα και να αποτρέψουν μη επιθυμητά. Διακρίνονται δύο κέντρα ελέγχου: το *εσωτερικό* και το *εξωτερικό*, τα οποία θεωρούνται ότι συνδέονται με την αυτοεκτίμηση του ατόμου. (Λεονταρή, 1997). «Άτομα, τα οποία θεωρούν ότι η ενίσχυση που ακολουθεί μια πράξη τους ή η έκβαση των γεγονότων έχει άμεση σχέση με τη δική τους συμπεριφορά ή τα προσωπικά χαρακτηριστικά (Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου), παρουσιάζουν υψηλή αυτοεκτίμηση, αυτοαποδοχή και άλλες ενδείξεις προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, άτομα που θεωρούν ότι η ενίσχυση ή τα συμβάντα ελέγχονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι το απρόβλεπτο, η τύχη, η σύμπτωση, οι ισχυροί άλλοι (Εξωτερικό Κέντρο Ελέγχου) παρουσιάζουν άγχος, νευρωτισμό, κακή διάθεση και χαμηλή αυτοεκτίμηση» (Λεονταρή, 1997, σ. 166).

υπόθεση ότι οι θετικοί εαυτοί ευνοούν τη σχολική επίδοση. Το δείγμα συγκροτήθηκε από 260 εφήβους, οι οποίοι ήταν μαθητές Β' και Γ' τάξης Λυκείου. Όσον αφορά τη μέτρηση των πιθανών εαυτών, αυτή έγινε ως εξής: τα υποκείμενα κλήθηκαν να φανταστούν τον εαυτό τους σε τέσσερις υποτιθέμενες μελλοντικές καταστάσεις και στη συνέχεια να αναπτύξουν ένα σχετικό κείμενο, βοηθούμενοι από ερωτήματα όπως: τι φαντάζεσαι, πώς αισθάνεσαι, πώς ενεργείς. Για τις αντιλήψεις ελέγχου χρησιμοποίησε την κλίμακα των Nowicki – Strickland, ενώ για την αυτοεκτίμηση η κλίμακα του Battle. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι τείνουν προς θετικούς πιθανούς εαυτούς. Οι θετικοί πιθανοί εαυτοί σχετίζονται θετικά τόσο με τη σχολική επίδοση, όσο και με την αυτοεκτίμηση. Τέλος, οι μαθητές με θετική αυτοεικόνα, βρέθηκε ότι τείνουν προς το εξωτερικό κέντρο ελέγχου, ενώ οι μαθητές με αρνητική προς το εξωτερικό (Λεονταρή, 1997).

Οι Λεονταρή και Γιαλαμάς (1998), μελέτησαν την αυτοαντίληψη συνολικά 634 μαθητών Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού σε σχέση με τη σχολική επίδοση, το φύλο, την περιοχή που κατοικούν (αστική, ημιαστική, αγροτική) και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της Harter (1982), η οποία περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις/δηλώσεις και χωρίζεται σε 4 υποκλίμακες: *σωματικές ικανότητες*, *κοινωνική αυτοαντίληψη*, *ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη* και *γενική αυτοαντίληψη*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά των ημιαστικών περιοχών έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά των αγροτικών και αστικών περιοχών. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι τα παιδιά με υψηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαντίληψη και στους τέσσερις τομείς που προαναφέραμε. Ως προς το φύλο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, εκτός από την κατηγορία των σωματικών ικανοτήτων. Αλλά ούτε οι μεταβλητές ηλικία και κοινωνική τάξη βρέθηκαν να σχετίζονται με την αυτοαντίληψη (Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1998). Όσον αφορά στην κοινωνική τάξη, οφείλουμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δε συμφωνούν με τις περισσότερες έρευνες που παρουσιάσαμε εδώ.

Με την εμπειρική μελέτη των αναπτυξιακών διαφορών της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των εφήβων ασχολείται η Μακρή – Μπότσαρη (1999α). Με την έρευνα αυτή προσπαθεί να διερευνήσει την

αναπτυξιακή διαφοροποίηση των παραπάνω τομέων του εαυτού, το κατά πόσο οι έφηβοι έχουν συνείδηση αυτής της διαφοροποίησης, πώς αναπτύσσεται με το χρόνο αυτή η διαφοροποίηση τι σχέση έχουν οι μεταβλητές φύλο και ηλικία με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση και τέλος τη συνάφεια ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 2104 μαθητές ΣΤ' δημοτικού, Α' και Γ' Γυμνασίου, Β' και Γ' Λυκείου. Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν οι κλίμακες της Harter για την πρώτη και ύστερη εφηβεία. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι ότι η διαφοροποίηση της αυτοαντίληψης αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου. Οι μεγαλύτεροι έφηβοι έχουν την ικανότητα να διακρίνουν περισσότερα μέρη της αυτοαντίληψης σε σύγκριση με τους μικρότερους. Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια σημειώνουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαντίληψης (εκτός από έναν τομέα) και αυτοεκτίμησης. Ως προς την ηλικία, βρέθηκε ότι με την πάροδο του χρόνου μειώνονται οι βαθμοί τόσο της αυτοαντίληψης, όσο και της αυτοεκτίμησης, μέχρι την ηλικία που οι έφηβοι πηγαίνουν στο Λύκειο. Στο Λύκειο αυτοί οι βαθμοί παρουσιάζουν μια σταθεροποίηση και μια μικρή ανοδική τάση (Μακρή – Μπότσαρη, 1999α).

Με μια έρευνα σε σύνολο 1033 μαθητών Β' και Γ' τάξης Λυκείου, η Μακρή – Μπότσαρη (1999β), επιχειρεί να διερευνήσει τρία πράγματα: τη σχέση ανάμεσα σε αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση, τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη για τις σχολικές αξίες (επίδοση και διαγωγή) και τη σημασία που αποδίδουν σ' αυτές, καθώς προσπαθούν να διατηρήσουν μια θετική εικόνα και τέλος τη σπουδαιότητα των διαφόρων τομέων της ζωής των μαθητών σε σχέση με την αυτοαντίληψη. Τα όργανα μέτρησης ήταν: (α). η κλίμακα αυτοαντίληψης της Harter (1988) (αποτελείται συνολικά από 45 ερωτήσεις που αφορούν τομείς αυτοαντίληψης, όπως: σχολική, αθλητική, εργασιακή ικανότητα, σχέσεις με συνομήλικους, φυσική εμφάνιση, συναισθηματικές σχέσεις, διαγωγή και στενοί φίλοι) και (β). μια κλίμακα της Harter για τη μέτρηση της σπουδαιότητας που έχουν οι παραπάνω τομείς στους διάφορους τομείς της ζωής των εφήβων. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι όσο αυξάνει η σχολική αυτοαντίληψη αυξάνει και η αυτοεκτίμηση των υποκειμένων. Παρατηρήθηκε ακόμη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση ως προς τον τομέα της διαγωγής, ενώ τέλος οι αδύνατοι

μαθητές (ως προς τη σχολική επίδοση), αξιολογούν χαμηλότερα τους διάφορους τομείς σε σύγκριση με τους μαθητές που σημειώνουν υψηλότερη σχολική επίδοση (Μακρή – Μπότσαρη, 1999β).

Σε μια άλλη μελέτη της, η Μακρή – Μπότσαρη (1996) σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, Α΄ και Γ΄ τάξης Γυμνασίου, διερευνά το κατά πόσο τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να διακρίνουν τους 5 τομείς της αυτοαντίληψης όπως εμφανίζονται στην κλίμακα που χρησιμοποιεί (σχολική ικανότητα, κοινωνική αποδοχή, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, συμπεριφορά), τη σχέση ανάμεσα τη σχολική επίδοση, την κοινωνική αποδοχή, τη συμπεριφορά και την αυτοαντίληψη, καθώς και αν δάσκαλοι και μαθητές συμφωνούν ως προς τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης. Επιπλέον, επιχειρεί να ρίξει φως στους παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και τέλος αναζητάει σχέσεις ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και κάποιες δημογραφικές μεταβλητές, όπως το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ο τόπος από τον οποίο προέρχονται τα παιδιά και η σχολική τάξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 1071 μαθητές και μαθήτριες προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας. Τα μέσα συλλογής των δεδομένων ήταν η Κλίμακα Αντιληπτικής Ικανότητας της Harter (1982, 1985), η οποία αποτελείται από 36 ερωτήσεις. Διαιρείται σε 6 υποκλίμακες και μετράει τους πέντε τομείς της αυτοαντίληψης που προαναφέραμε. Όσον αφορά τώρα τους δασκάλους, χρησιμοποίησε την Κλίμακα Βαθμολόγησης από το Δάσκαλο, η οποία έχει εκπονηθεί επίσης από τη Harter (1985). Αυτή η κλίμακα περιέχει 15 ερωτήσεις. Σε καθένα από τους 5 τομείς της αυτοαντίληψης αντιστοιχούν 3 ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι τα παιδιά μπορούν να κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στους διάφορους τομείς της αυτοαντίληψης και έδειξαν ότι η σχολική ικανότητα, η κοινωνική αποδοχή και η συμπεριφορά επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα ότι η εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του είναι παρόμοια με την εικόνα που έχει ο δάσκαλός του γι' αυτό. Τέλος, επιβεβαιώθηκε και η σύνδεση μεταξύ της αυτοαντίληψης και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών. (Μακρή – Μπότσαρη, 1996).

Σημείο εκκίνησης του θεωρητικού προβληματισμού στην έρευνα της Κουμή (1997), είναι η κοινωνιολογίζουσα προοπτική για τον εαυτό και την αυτοαντίληψη (Cooley, Mead, Rosenberg, κ.α). Το δείγμα της αποτέλεσαν

168 μαθητές Β' και Γ' τάξης Γυμνασίου. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν τα εξής: η κλίμακα Self – concept of ability, του Brookover και των συνεργατών του (η συγκεκριμένη κλίμακα μετράει τη σχολική αυτοαντίληψη), η κλίμακα του Rosenberg Self – Esteem Scale, καθώς και ερωτηματολόγια που ζητούσαν από τα υποκείμενα να κατατάξουν ιεραρχικά τα μαθήματα και να δικαιολογήσουν αυτή τους την επιλογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη σχολική αυτοαντίληψη και τη γενική αυτοαντίληψη. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι τα μαθήματα που καλούνται «κύρια» (Φιλολογικά, Μαθηματικά), σχετίζονται στενότερα με τους στόχους του μαθητή, καθώς αυτά τα μαθήματα προβάλλονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως βασικά. Αυτό τεκμηριώνει την άποψη της ερευνήτριας σχετικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα της αυτοαντίληψης (Κουμή 1997).

Τη σχέση αυτοαντίληψης φύλου και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μελετά και η Χατζηθεολόγου (1999), σε ένα δείγμα 503 μαθητών Β' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού. Η κλίμακα που χρησιμοποίησε ήταν εκείνη των Piers – Harris. Αυτή η κλίμακα αποτελείται από 80 δηλώσεις θετικού και αρνητικού περιεχομένου, στις οποίες το υποκείμενο καλείται να τοποθετηθεί με ναι ή όχι. Οι τομείς στους οποίους απευθύνεται η κλίμακα είναι οι εξής: *συμπεριφορά, σχολείο, σωματική διάπλαση, νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα της προσωπικότητας*. Οι διαπιστώσεις στις οποίες καταλήγει είναι ότι όσον αφορά το φύλο, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τη γενική αυτοαντίληψη, το μορφωτικό όμως επίπεδο της οικογένειας βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με την ανάπτυξη της γενικής αυτοαντίληψης των μαθητών (κυρίως της Β' τάξης) ενώ ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την αυτοαντίληψη οι διαφορές δεν ήταν σημαντικές παρά μόνο στις περιπτώσεις που το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνυπήρχε με το μορφωτικό. (Χατζηθεολόγου, 1999).

4.3. Η έρευνα της Χατζηθεολόγου (1994)

Όπως είπαμε και παραπάνω, η έρευνα της Χατζηθεολόγου (1994) θα μας απασχολήσει χωριστά, δεδομένου ότι είναι η μοναδική διατριβή στον ελληνικό χώρο που μελετά αυτόνομα τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αναγνωστική ικανότητα. Πέρα όμως από τη συνολική επίδοση του μαθητή στην ανάγνωση, μελετάει και τη σχέση της γενικής αυτοαντίληψης και επιμέρους τομέων της αναγνωστικής δεξιότητας, όπως τη γνώση του βασικού λεξιλογίου και την κατανόηση. Κάποιες άλλες μεταβλητές που μελετήθηκαν ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, όπως το φύλο, η ηλικία, η σειρά γέννησης του μαθητή και το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Το δείγμα συγκροτήθηκε συνολικά από 503 μαθητές που φοιτούσαν στη Β' και ΣΤ' τάξη δημοτικών σχολείων της Αττικής, διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν η κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης των Piers – Harris και δύο κριτήρια αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας (ένα για τη Β' και ένα για τη ΣΤ' τάξη), τα οποία σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια.

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε η ύπαρξη θετικής συνάφειας ανάμεσα στις μεταβλητές γενική αυτοαντίληψη του και συνολική επίδοση στην ανάγνωση ($r=.254$), όσο και στις μεταβλητές γενική αυτοαντίληψη και γνώση βασικού λεξιλογίου ($r=.237$) και γενική αυτοαντίληψη και κατανόηση ($r=.233$), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<.001$. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων και τη γενική αυτοαντίληψη, παρατηρήθηκαν τα εξής: (α) *φύλο*: όχι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, τόσο στη γενική αυτοαντίληψη, όσο και στην επίδοση στο τεστ ανάγνωσης, (β) *ηλικία*: οι μαθητές της ΣΤ' τάξης σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στην κλίμακα μέτρησης της γενικής αυτοαντίληψης, που όμως δεν είναι στατιστικά σημαντικές, (γ) *σειρά γέννησης*: ούτε αυτή η μεταβλητή φαίνεται να επηρεάζει τη γενική αυτοαντίληψη των υποκειμένων της έρευνας, παρόλο που τα υστερότοκα παιδιά της Β' τάξης φαίνεται να έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη, (δ) *μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας*: ως προς αυτή τη μεταβλητή διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς το

μορφωτικό επίπεδο, ενώ η μεταβλητή επάγγελμα του πατέρα, από μόνη της, φαίνεται να μην ασκεί συστηματική επίδραση στη γενική αυτοαντίληψη των υποκειμένων της έρευνας. Αντίθετα, ασκεί επίδραση στις περιπτώσεις όπου το επάγγελμα του πατέρα σχετίζεται με τη μόρφωση.

Στη συνέχεια θα δούμε τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή και την επίδοσή του στο τεστ ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα: (α) *φύλο*: η εφαρμογή του *t*-κριτηρίου για τη Β' τάξη έδωσε μια τιμή $t=1,93$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.054$, που σύμφωνα με την ερευνήτρια, επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ως προς τη συνολική αναγνωστική ικανότητα. Αντίθετα, ως προς τους επιμέρους τομείς της αναγνωστικής δεξιότητας οι διαφορές ήταν ασήμαντες. Στατιστικά ασήμαντες ήταν οι διαφορές στη ΣΤ' τάξη και στις τρεις μεταβλητές (συνολική αναγνωστική ικανότητα, βασικό λεξιλόγιο και κατανόηση), (β) *σειρά γέννησης*: όσον αφορά τη Β' τάξη, η έρευνα δεν έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη σειρά γέννησης και τις τρεις μεταβλητές που αφορούν την ανάγνωση, ενώ στη ΣΤ' τάξη παρατηρήθηκε συστηματική σχέση ως προς τη συνολική αναγνωστική ικανότητα και την κατανόηση, όχι όμως και ως προς το βασικό λεξιλόγιο, (γ) *μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας*: η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε και για τις δύο τάξεις την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ως προς τη συνολική αναγνωστική ικανότητα και την κατανόηση, όχι όμως και για τη γνώση του λεξιλογίου. (Χατζηθεολόγου, 1994).

Κεφάλαιο 5

Η ΕΡΕΥΝΑ

5.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Στις σελίδες που προηγήθηκαν ελπίζουμε ότι αναπτύχθηκε επαρκώς ο θεωρητικός προβληματισμός γύρω από το ζήτημα που μας απασχολεί. Αφού προσδιορίσαμε το πρόβλημα, θέσαμε στη συνέχεια τις θεωρητικές βάσεις τόσο για τον *εαυτό* και την *αυτοαντίληψη*, όσο και για την *αναγνωστική κατανόηση*. Στις σελίδες που θα ακολουθήσουν θα παρουσιάσουμε τη δική μας έρευνα.

Η παρουσίαση των διαφόρων θεωριών για την αυτοαντίληψη, για τη δομή της και τα διάφορα μοντέλα που επιχειρούν να μας διαφωτίσουν σχετικά με το ερώτημα του πώς οργανώνεται η αυτοαντίληψη, έδειξε ότι ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση υπάρχει μια ξεκάθαρη σχέση. Αυτή τη σχέση σκοπεύουμε κι εμείς να μελετήσουμε με την παρούσα έρευνα και πιο συγκεκριμένα τη σχέση ανάμεσα στην *αυτοαντίληψη* και την *αναγνωστική κατανόηση*. Το δεδομένο αυτό το επιβεβαίωσε και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Πέρα όμως από τη σχέση αυτή, φαίνεται να υπάρχει εξίσου σημαντική σχέση ανάμεσα στην *αυτοαντίληψη* και την *κοινωνική θέση* των μαθητών. Κατά κύριο λόγο οι εκπρόσωποι της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Cooley, Mead) ήταν εκείνοι που ανέλυσαν τη σύνδεση ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βλέπει τον εαυτό του. Αυτό θα είναι και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που θα μελετήσουμε εδώ. Το άλλο θέμα που θα δούμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας είναι η σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την

αναγνωστική κατανόηση. Ποιες είναι οι επιδόσεις των μεγαλύτερων μαθητών σε σύγκριση με τους μικρότερους μαθητές της ίδιας τάξης; Η μεταβλητή ηλικία παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο στη δεξιότητα της κατανόησης; Είναι λογικό ότι ως προς το τελευταίο ερώτημα επανερχόμαστε κατά κάποιο τρόπο στο πολυσυζητημένο θέμα της πρώιμης έναρξης της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Πρόκειται δηλαδή με άλλα λόγια για τη γνωστή συζήτηση για τα «πενταμισάρια», η οποία επανήλθε μετά την τελευταία νομοθετική ρύθμιση του υπουργείου παιδείας, σύμφωνα με την οποία για να εγγραφεί ένας μαθητής στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να έχει συμπληρώσει τα έξι χρόνια. Τέλος θα προσπαθήσουμε να δούμε αν η αυτοαντίληψη και η αναγνωστική κατανόηση διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του μαθητή.

Όλα αυτά είναι ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσουμε να δώσουμε μια απάντηση στις σελίδες που ακολουθούν. Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει σε πρώτη φάση τα ερωτήματα που διατυπώσαμε, να πάρουν μια πιο συγκεκριμένη μορφή, ώστε να μπορέσουμε να προχωρήσουμε στον έλεγχο. Γι' αυτό, λοιπόν, στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα διατυπώσουμε με σαφήνεια τις υποθέσεις μας.

5.2. Υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις της έρευνάς μας με τη μορφή μηδενικής και εναλλακτικής υπόθεσης είναι οι παρακάτω 3. Να πούμε μόνο ότι η 2^η γενική υπόθεση θα επιμεριστεί σε έξι ειδικότερες υποθέσεις προκειμένου να διαπιστώσουμε ποιες είναι οι ομάδες εκείνες που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα τώρα:

Υπόθεση 1:

- H₀: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου.
- H₁: Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

Υπόθεση 2:

- H_0 : Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη των μαθητών ΣΤ' τάξης που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες.
- H_1 : Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη των μαθητών ΣΤ' τάξης που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες.

Η υπόθεση 2 εξειδικεύεται στις παρακάτω 6 υποθέσεις:

Υπόθεση 2.1:

- H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτατο και σ' εκείνους που προέρχονται από το ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.
- H_1 : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτατο και σ' εκείνους που προέρχονται από το ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Υπόθεση 2.2:

- H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτατο και σ' εκείνους που προέρχονται από το μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.
- H_1 : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτατο και σ' εκείνους που προέρχονται από το μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Υπόθεση 2.3:

- H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτατο και σ' εκείνους που προέρχονται από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.
- H_1 : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτατο και σ' εκείνους που προέρχονται από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Υπόθεση 2.4:

- H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτερο και σ' εκείνους που προέρχονται από το μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

- H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτερο και σ' εκείνους που προέρχονται από το μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Υπόθεση 2.5:

- H₀: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτερο και σ' εκείνους που προέρχονται από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.
- H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το ανώτερο και σ' εκείνους που προέρχονται από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Υπόθεση 2.6:

- H₀: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το μεσαίο και σ' εκείνους που προέρχονται από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.
- H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη, ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από το μεσαίο και σ' εκείνους που προέρχονται από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Υπόθεση 3:

- H₀: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης, ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες των μαθητών της ΣΤ' τάξης.
- H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης, ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες των μαθητών της ΣΤ' τάξης.

Υπόθεση 4:

- H₀: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.
- H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοαντίληψη ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Υπόθεση 5:

- H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.
- H_1 : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Το προεπιλεγμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι το 5%, διπλής κατεύθυνσης. Παρόλο που δεν υπάρχει κάποιος κανόνας για το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιούμε στις κοινωνικές επιστήμες, το 5% θεωρείται ένα αποδεκτό επίπεδο και χρησιμοποιείται ως συμβατικό όριο.

5.3. Λειτουργικός ορισμός εννοιών

Σ' αυτό το σημείο της εργασίας μας πρέπει να προχωρήσουμε σε μια κατά κάποιο τρόπο ποσοτικοποίηση των μεταβλητών μας, ώστε να γίνουν συγκεκριμένες, λειτουργικές και μετρήσιμες. Οι έννοιες: «*αυτοαντίληψη*», «*αναγνωστική κατανόηση*», «*κοινωνικοοικονομικό επίπεδο*» και «*χρονολογική ηλικία*» πρέπει να πάρουν τέτοια μορφή ώστε να καταστεί δυνατή η μέτρησή τους και να προχωρήσουμε στη συνέχεια στον έλεγχο των υποθέσεων.

Ως *αυτοαντίληψη* λοιπόν εννοούμε το συνολικό σκορ των θετικών βαθμών που συγκέντρωσε ο μαθητής απαντώντας στην κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης.

Από την άλλη μεριά, η *αναγνωστική κατανόηση* δίνεται από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων του μαθητή στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Το *κοινωνικοοικονομικό επίπεδο* συνίσταται στις τέσσερις κατηγορίες (ανώτατο, ανώτερο, μεσαίο, χαμηλό) που κατασκευάσαμε με βάση το επάγγελμα του πατέρα (βλ παρακάτω).

Τέλος ως *χρονολογική ηλικία* ορίζουμε την ακριβή ηλικία που είχαν οι μαθητές την ημέρα της εξέτασης.

5.4. Η μέθοδος της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να μελετήσουμε το θέμα που μας απασχολεί, ήταν η «έρευνα συσχετίσεων»³⁰. Αυτού του είδους οι έρευνες είναι κατάλληλες σε περιπτώσεις που επιθυμούμε να αποσαφηνίσουμε τις πιθανές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές. Κι εμείς στην έρευνά μας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αυτό ακριβώς θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε: την ύπαρξη, ή μη κάποιας λειτουργικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών μας.

Οι μελέτες συσχετίσεων διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις *σχεσιακές μελέτες* και τις *μελέτες πρόβλεψης*. Η πρώτη κατηγορία ενδιαφέρεται κυρίως «...να επιτύχει μια πληρέστερη κατανόηση της πολυπλοκότητας των φαινομένων ή (όσον αφορά την εκπαιδευτική έρευνα και την έρευνα της συμπεριφοράς) τα πρότυπα συμπεριφοράς, μέσα από τη μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές οι οποίες – κατά τις υποθέσεις του ερευνητή – σχετίζονται μεταξύ τους» (Cohen & Manion, 1997, 188 – 189). Από την άλλη μεριά, οι μελέτες πρόβλεψης ενδιαφέρονται κυρίως για τη μέτρηση των παραγόντων εκείνων που είναι παρόντες και θα οδηγήσουν στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 1997). Είναι προφανές ότι η δική μας έρευνα ανήκει στην πρώτη κατηγορία ερευνών συσχέτισης³¹.

Στην έρευνά μας λοιπόν θα αναζητήσουμε τη συσχέτιση που πιθανόν υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές: αναγνωστική επίδοση και αυτοαντίληψη σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Τι ορίζουμε όμως ως συσχέτιση; Ως συσχέτιση εννοούμε την ύπαρξη συνάφειας ή συνακολουθίας ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές, ή ακόμη και ομάδες μεταβλητών. Η ύπαρξη συσχέτισης, μας επιτρέπει, κάτω από κάποιες

³⁰ Η «έρευνα συσχετίσεων» παρουσιάζει κάποια κοινά χαρακτηριστικά με τη «διαγνωστική έρευνα». Σε καμία όμως περίπτωση δε μπορούμε να πούμε ότι αυτές οι μέθοδοι είναι ταυτόσημες, αφού μια διαγνωστική έρευνα δεν αναζητά απλά την ενδεχόμενη συσχέτιση μεταβλητών, αλλά ενδιαφέρεται και για την αποκάλυψη αιτιωδών σχέσεων (Βάμβουκας, 1988).

³¹ Οι Cohen & Manion (1997), δίνουν ως τυπικό παράδειγμα της έρευνας συσχέτισης μικρής κλίμακας, τη μελέτη της επίδοσης σε σχέση με την αυτοεικόνα των μαθητών (Cohen & Manion, 1997).

συνθήκες φυσικά, αν ξέρουμε τον τρόπο που μεταβάλλεται η μια μεταβλητή, να προβλέψουμε τη μεταβολή και της άλλης. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι η συσχέτιση δε συνεπάγεται απαραίτητα και ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι δύο μεταβλητές συσχετίζονται, δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι η μεταβολή της μιας προξενεί και τη μεταβολή της άλλης (Μακράκης, 1997).

Από τη στιγμή που διαπιστωθεί η ύπαρξη συσχέτισης τίθενται δύο σημαντικά ερωτήματα: α). ποια είναι η *κατεύθυνση* και β). ποιος είναι ο *βαθμός* της συσχέτισης. Ως προς την κατεύθυνση, αυτή μπορεί να είναι είτε *θετική* (όσο αυξάνει η τιμή της μιας μεταβλητής αυξάνει και η τιμή της άλλης), είτε *αρνητική* (όσο αυξάνεται η τιμή της μιας μεταβλητής μειώνεται η τιμή της άλλης) (Κατσίλης, 1997). Εκείνο όμως που πάνω απ' όλα ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι το β, δηλαδή ο βαθμός. Όσον αφορά το βαθμό, η συσχέτιση μπορεί να είναι *απόλυτη* (όταν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία των τιμών των δύο μεταβλητών· έτσι μπορούμε να κάνουμε λόγο για απόλυτη θετική ή απόλυτη αρνητική συνάφεια), ή *σχετική/μερική* (δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ των τιμών των μεταβλητών, αλλά οι τιμές τείνουν σε κάποια μεγαλύτερη ή μικρότερη αντιστοιχία μεταξύ τους) (Παρασκευόπουλος, τ.1, 1990). Ο βαθμός της συσχέτισης δίνεται από την τιμή που θα πάρει ο δείκτης που χρησιμοποιούμε. Ο Παρασκευόπουλος υπογραμμίζει ότι απόλυτη συνάφεια υπάρχει μόνο στα φυσικά φαινόμενα (ταχύτητα, απόσταση, κ.τ.λ.), ενώ στις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της συμπεριφοράς, η συνάφεια είναι σχετική (Παρασκευόπουλος, τ.1, 1990).

5.5. Τα όργανα μέτρησης

5.5.1. Αυτοαντίληψης

Για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης των μαθητών, χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα του Coopersmith, με τίτλο: *Self – esteem inventory*. Η πλήρης μορφή της κλίμακας αποτελείται από 58 ερωτήσεις, που χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: τον *κοινωνικό εαυτό*, τις *σχέσεις με τους συνομηλίκους*, τις *οικογενειακές σχέσεις* και την *ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη*. Οι 8 από τις 58 συνολικά ερωτήσεις της κλίμακας είναι ερωτήσεις ψεύδους. Τα υποκείμενα

καλούνται να τοποθετηθούν με ναι ή όχι, ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τη δήλωση που υπάρχει στο αριστερό μέρος της σελίδας (Burns, 1984).

Μια πρόσφατη έρευνα (Francis, 1998), στην οποία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Coopersmith προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητά της, έδειξε ότι υψηλές επιδόσεις στη συγκεκριμένη κλίμακα σχετίζονται με παράγοντες όπως, *εσωτερικό κέντρο ελέγχου, υψηλή αποδοχή από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, κίνητρα για σχολική επιτυχία, υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και ενδιαφέρον για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες*. Από την άλλη μεριά, χαμηλά σκορ στην κλίμακα, βρέθηκε ότι συνδέονται με *υψηλά επίπεδα άγχους, έλλειψη πρωτοβουλιών και ανεξαρτησίας και αδικαιολόγητες απουσίες* από το σχολείο.

Στη δική μας έρευνα κρίναμε ότι μια κλίμακα 58 ερωτήσεων ήταν αρκετά μεγάλη και δεδομένου ότι τα υποκείμενα κλήθηκαν να συμπληρώσουν και ένα τεστ αναγνωστικής κατανόησης, αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε τη συντομευμένη μορφή της κλίμακας, που αποτελείται από 25 ερωτήσεις. Αυτό έγινε προκειμένου να μπορέσουμε να εξετάσουμε τόσο την αυτοαντίληψη, όσο και την αναγνωστική κατανόηση των υποκειμένων, μέσα σε μια διδακτική ώρα. Στον ελληνικό χώρο, αυτή η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν από τον Τανό (1985).

5.5.2. Αναγνωστικής κατανόησης

Η αναγνωστική κατανόηση, όπως είπαμε και παραπάνω, εκφράζεται με τρεις μορφές: τη μετάφραση, την ερμηνεία και την επέκταση ή γενίκευση. Ο Βάμβουκας (1984), αναφέρει κάποιες δραστηριότητες με τις οποίες εκδηλώνεται καθεμιά απ' αυτές τις μορφές. Έτσι για την πρώτη μορφή, τη *μετάφραση*, οι αντίστοιχες δραστηριότητες είναι:

- α) Να αποδίδει την έννοια λέξης ή φράσης με άλλη ισοδύναμη έκφραση.
- β) Να αποδίδει τις αντίθετες ή συνώνυμες λέξεις ή φράσεις.
- γ) Να μετατρέπει μια αφηρημένη έννοια, κανόνα ή αρχή σε συγκεκριμένη με τη διατύπωση σχετικών παραδειγμάτων.
- δ) Να μεταφέρει μια λόγια έκφραση (γνωμικό, ρητό, απόφθεγμα, ευαγγελική ρήση) ή ένα κείμενο της καθαρεύουσας στη δημοτική γλώσσα.

ε) Να μετατρέπει ένα ποίημα σε πεζό ή ένα κείμενο από πλάγιο σε ευθύ λόγο και αντίστροφα.

στ) Να κάνει σκίτσο, διάγραμμα, σχεδιάγραμμα, γραφική παράσταση, ιχνογράφημα, ζωγράφημα με βάση το εννοιολογικό περιεχόμενο του αναγνώσματος.» (Βάμβουκας, 1984, 18).

Για την *ερμηνεία* τώρα, οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι οι εξής:

«α) Η αναγνώριση από μια σειρά εννοιολογικών περιεχομένων, εκείνου που ανταποκρίνεται περισσότερο σε έναν όρο.

β) Η διατύπωση της κύριας ιδέας μιας παραγράφου ή ενός κειμένου.

γ) Η εξαγωγή κανόνα, αρχής, νόμου, συμπεράσματος, διδάγματος (παραμύθια, αλληγορική διήγηση).

δ) Η περιληπτική διατύπωση του εννοιολογικού περιεχομένου ενός μηνύματος.

ε) Η διατύπωση υπότιτλων σε ένα κείμενο ή η επιλογή των πιο κατάλληλων υπότιτλων για την τιτλοφόρηση ενός κειμένου.

στ) Η σύλληψη των ειδικών νοημάτων λέξεων, ιδιωματικών φράσεων, παροιμιών, αλληγορικών διηγήσεων από τα συμφραζόμενα.

ζ) Η υποκατάσταση μιας φράσης με λέξη.» (Βάμβουκας, 1984, 19).

Τέλος, όσον αφορά τη *γενίκευση ή επέκταση*, οι αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες είναι οι ακόλουθες:

«α) Η συμπλήρωση των κενών μιας πρότασης, παραγράφου, κειμένου, ώστε να ολοκληρώνεται το νόημά τους.

β) Η σύλληψη μιας γενικής ιδέας για το περιεχόμενο του κειμένου από τον τίτλο του.

γ) Η πρόβλεψη της χρονικής ή λογικής διαδοχής μιας σειράς εννοιών.

δ) Η αναζήτηση επιχειρημάτων υπέρ μιας γνώμης ή ιδέας του κειμένου.

ε) Η πρόβλεψη της συνέχειας μιας ημιτελούς ιστορίας – διήγησης.

στ) Η πρόβλεψη των συνεπειών ενός γεγονότος που αναφέρεται στο κείμενο.

ζ) Η υποστήριξη με λογικά επιχειρήματα ενός συμπεράσματος.» (Βάμβουκας, 1984, 20).

Αυτές είναι σε γενικές γραμμές οι δραστηριότητες με τις οποίες αξιολογούμε την αναγνωστική κατανόηση. Το κριτήριο που εμείς χρησιμοποιήσαμε για να μετρήσουμε αυτή τη δεξιότητα των μαθητών ήταν το

τεστ ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων (Βάμβουκας, 1984). Η συγκεκριμένη τεχνική που υιοθετήσαμε συνίσταται στην κατάργηση κάθε έβδομης λέξης και αντικατάστασή της με κενά ίδιου μεγέθους. Τα υποκείμενα καλούνται να μαντέψουν τη λέξη που έχει απαλειφθεί από το κείμενο (ή κάποια συνώνυμη) και να τη γράψουν στο αντίστοιχο κενό.

Η τεχνική αυτή όπως πληροφορούμαστε από τη βιβλιογραφία (Βάμβουκας, 1984) στηρίζεται από ψυχολογική σκοπιά στα πορίσματα της μορφολογικής ψυχολογίας. Η κατεύθυνση αυτή της ψυχολογίας έχει διατυπώσει κάποιους νόμους σχετικά με το πώς το άτομο οργανώνει τις αντιλήψεις του από το μέρος στο όλο. Αυτοί οι νόμοι είναι (Myers, 1995, Rock & Palmer, 1990):

- *Ο νόμος της εγγύτητας.* Το άτομο τείνει να ομαδοποιεί τα αντικείμενα που βρίσκονται σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους.
- *Ο νόμος της ομοιότητας.* Η ομαδοποίηση εδώ γίνεται με κριτήριο την ομοιότητα των αντικειμένων.
- *Ο νόμος της συνέχειας.* Το ανθρώπινο μυαλό αντιλαμβάνεται με μεγαλύτερη ευκολία αντικείμενα που βρίσκονται τοποθετημένα σε μια διαδοχική σειρά.
- *Ο νόμος της ολοκλήρωσης.* Όταν το άτομο συναντά μια εικόνα ελλιπή, έχει την τάση να τη συμπληρώνει καλύπτοντας τα κενά ώστε να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο αντικείμενο.
- *Ο νόμος της σύνδεσης.* Αντιλαμβανόμαστε τελείες, γραμμές κ.τ.λ., σε μια μονάδα όταν αυτά συνδέονται μεταξύ τους.

Η ολοκλήρωση λοιπόν νοείται ως η ικανότητα του ατόμου να συμπληρώνει τα κενά μιας εικόνας, ενός γραπτού μηνύματος, κ.τ.λ. σε ένα σύνολο με νόημα. Πάνω σ' αυτό το νόμο στηρίζεται και η συγκεκριμένη τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων που χρησιμοποιήσαμε εμείς εδώ για να αξιολογήσουμε την αναγνωστική κατανόηση των υποκειμένων της έρευνάς μας. Θεωρούμε δηλαδή ότι τα υποκείμενα, σύμφωνα με το νόμο της ολοκλήρωσης, θα επιχειρήσουν να αποκαταστήσουν το προβληματικό κείμενο, δίνοντάς του μια συνεκτική μορφή.

Είναι λογικό ότι για να ανταποκριθεί ο μαθητής σ' αυτό που καλείται να κάνει, οφείλει να επιστρατεύσει την προηγούμενη γνώση που έχει για τον κόσμο και για τη γλώσσα. Προκειμένου να αντιμετωπίσει αυτή την

προβληματική κατάσταση το υποκείμενο θα στραφεί στα ήδη αποθηκευμένα γνωστικά σχήματα. Θα προσπαθήσει να ολοκληρώσει το κείμενο που έχει μπροστά του στηριζόμενος σ' αυτά τα σχήματα και στα συμπεράσματα που θα βγάλει από τη δομή του κειμένου.

Βασικός αρωγός στην προσπάθεια αυτή είναι και το ίδιο το κείμενο και οι πληροφορίες που παρέχει στον αναγνώστη. Οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (1999) υποστηρίζουν ότι η οργάνωση ενός κειμένου και η σύνδεση των επιμέρους ενοτήτων του στηρίζεται σε κάποιους μηχανισμούς που δηλώνουν τη συνοχή των μερών με το όλο, τη μετάβαση από ένα μέρος του κειμένου σε κάποιο άλλο, κ.ο.κ. Αυτοί οι μηχανισμοί λειτουργούν ως δείκτες και κατευθύνουν τον αναγνώστη. Αυτοί οι δείκτες ονομάζονται *κειμενικές ενδείξεις*. Οι κυριότερες κειμενικές ενδείξεις είναι οι ακόλουθες (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999):

- *Οι δείκτες λόγου*. Πρόκειται για τα στοιχεία εκείνα που με την παρουσία τους σχετίζουν λέξεις, φράσεις, κ.τ.λ. και δηλώνουν αιτιολογικές, χρονικές, κ.α. σχέσεις. Δείκτες λόγου στην ελληνική γλώσσα είναι οι σύνδεσμοι, τα επιρρήματα και οι επιρρηματικές φράσεις και κάποια παραδοσιακά μόρια ή παρενθετικές εκφράσεις (π.χ. α, εδώ που τα λέμε, κ.τ.λ.).
- *Η αναφορική αλληλουχία*. Η αναφορική αλληλουχία συνδέεται στενά με την προσωπική αναφορά, καθώς, σε αφηγηματικά κυρίως κείμενα, η προσοχή του αναγνώστη εστιάζεται στους χαρακτήρες που πρωταγωνιστούν. Ένα μοντέλο που έχει κατασκευαστεί για να ερμηνεύσει την αναφορική αλληλουχία είναι αυτό της *θεματικής συνέχειας*, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση του κειμένου με τον αναγνώστη, στη διάρκεια της οποίας επιστρατεύεται η μνήμη, η προσοχή, κ.τ.λ. Αυτές οι γνωστικές λειτουργίες σχετίζονται με τη σημασία ενός χαρακτήρα στην ανάπτυξη του θέματος. Οι παράμετροι που συνδέονται με τη θεματικότητα είναι τρεις: η *αναφορική απόσταση* ανάμεσα σε δύο συνεχόμενες αναφορές του ίδιου αντικειμένου, η *σταθερότητα της αναφοράς*, κατά πόσο δηλαδή μια συγκεκριμένη αναφορά συνδέεται συνεχώς με το ίδιο αντικείμενο και τέλος η *παρεμβολή*, η παρουσία δηλαδή άλλων αντικειμένων ανάμεσα σε δύο συνεχόμενες αναφορές του ίδιου αντικειμένου.
- *Η χρονική αλληλουχία*. Εδώ συμπεριλαμβάνονται οι εναλλαγές του χρόνου (που σε κάποιο βαθμό αποτυπώνεται και στις εναλλαγές των χρόνων των

ρημάτων μέσα στο κείμενο), η διάκριση ανάμεσα στον πραγματικό χρόνο κατά τον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα και την αναπαράστασή τους στο κείμενο, κ.τ.λ.

- *Τα λεξιλογικά σχήματα.* Ουσιαστικά πρόκειται για τη διαφοροποίηση ανάμεσα στα γραμματικά στοιχεία (άρθρα, προθέσεις, σύνδεσμοι) και τα λεξικά στοιχεία (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα και επιρρήματα), τα οποία είναι και περισσότερα σε σχέση με τα γραμματικά.
- *Τα προτασιακά σχήματα,* τα οποία αναφέρονται στον τρόπο και τη μορφή με την οποία οργανώνονται οι προτάσεις σε ένα συνεκτικό και με νόημα σύνολο. Αυτή η κειμενική ένδειξη δεν αναφέρεται στην οργάνωση της πρότασης στο εσωτερικό της, αλλά στη θέση της μέσα στο κείμενο.
- *Τα συντακτικά σχήματα.* Με αυτό τον όρο εννοούμε όχι μόνο τους μηχανισμούς εκείνους που συγκροτούν τους δεσμούς συνοχής ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία της πρότασης, αλλά και τους δεσμούς ανάμεσα σε σχήματα που περιλαμβάνουν σχέσεις των επιμέρους συντακτικών δομών ενός κειμένου. Τέτοιος μηχανισμός είναι η *επανάληψη*³².

Είδαμε λοιπόν τόσο τα ψυχολογικά όσο και τα γλωσσολογικά δεδομένα που θεμελιώνουν θεωρητικά το όργανο που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε για να μετρήσουμε την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των υποκειμένων της έρευνάς μας. Στον ελληνικό χώρο, οφείλουμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη τεχνική δεν έχει χρησιμοποιηθεί συστηματικά ως δοκιμασία για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης. Ο Βάμβουκας (1987, 1989) απέδειξε ερευνητικά ότι το τεστ ολοκλήρωσης συνιστά μια έγκυρη μέθοδο για τη μέτρηση της δεξιότητας της κατανόησης. Αυτές είναι άλλωστε και οι μοναδικές έρευνες που συναντήσαμε και στις οποίες έγινε χρήση της συγκεκριμένης τακτικής.

Η συμπλήρωση κενών βέβαια πρέπει να πούμε ότι είναι μια μέθοδος που συναντάμε συχνά στα σχολικά εγχειρίδια του *δημοτικού «Η γλώσσα μου»*, αλλά και σε άλλα βιβλία, όπως της ιστορίας ή των θρησκευτικών. Η χρήση όμως της τεχνικής ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων περιορίζεται στη

³² Για να γίνουμε πιο κατανοητοί, θα δώσουμε ένα παράδειγμα που αναφέρεται από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσο (1999): «Η τροφή αλλάζει. Το νερό αλλάζει. Η γλώσσα αλλάζει.

συμπλήρωση μεμονωμένων προτάσεων ή μικρών κειμένων. Πάντως αυτό που πρέπει να υπογραμμίσουμε είναι ότι η τεχνική της ολοκλήρωσης κειμένων υπερέχει σε σύγκριση με άλλες τεχνικές, καθώς ο μαθητής εξετάζεται στην κατανόηση ολόκληρου του κειμένου και όχι ενός σημείου μόνο (όπως συμβαίνει με το ερωτηματολόγιο), το τεστ ολοκλήρωσης αναφέρεται μόνο στο κείμενο και τα στοιχεία που εξετάζονται είναι προκαθορισμένα πράγμα που διευκολύνει την εκλογή της σωστής απάντησης από το διορθωτή. Επιπλέον περιορίζεται και ο παράγοντας της τύχης (κάτι που δε συμβαίνει για παράδειγμα στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής) (Βάμβουκας, 1984, 1989).

Επιστρέφουμε τώρα στη δική μας έρευνα για να πούμε ότι το τεστ που κατασκευάσαμε, προήλθε από τη διασκευή του διηγήματος του Φώντα Λάδη (1981): «Ο αόρατος άνθρωπος».

5.5.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των οργάνων

Ο όρος *εγκυρότητα* γενικά αναφέρεται στο κατά πόσο το συγκεκριμένο όργανο που χρησιμοποιείται για τη συλλογή των δεδομένων επιτυγχάνει το σκοπό για τον οποίο έχει κατασκευαστεί. Με άλλα λόγια ένα όργανο είναι έγκυρο όταν μελετά τις πραγματικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα ως προς το υπό μελέτη χαρακτηριστικό (Βάμβουκας, 1988, Παπαναστασίου, 1996). Υπάρχουν διάφορα είδη εγκυρότητας: η *φαινομενική* εγκυρότητα, η εγκυρότητα *περιεχομένου*, η εγκυρότητα *σχετιζόμενη με κριτήριο* και η εγκυρότητα *εννοιολογικής κατασκευής*.

Όσον αφορά τώρα την εγκυρότητα των δικών μας οργάνων, έχουμε να πούμε τα εξής:

A. *Η κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης*: την εγκυρότητα της συντομευμένης μορφής της κλίμακας την έχουν πιστοποιήσει ερευνητές που την έχουν χρησιμοποιήσει. Ανάμεσα σ' αυτούς είναι και οι Argyle & Lee (όπως αναφέρεται στο: Τανός, 1985), οι οποίοι βρήκαν ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην πλήρη και τη συντομευμένη μορφή της κλίμακας είναι ιδιαίτερα υψηλή

Τουλάχιστον το νούμερο του τηλεφώνου σας δε χρειάζεται να αλλάξει» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, 160).

($r=.86$). Έτσι λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι το όργανο που χρησιμοποιήσαμε για να μετρήσουμε την αυτοαντίληψη των υποκειμένων της έρευνάς μας είναι έγκυρο.

B. Το τεστ αναγνωστικής κατανόησης: κατά τη διάρκεια της κατασκευής του τεστ προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε όσο γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό την εγκυρότητα του περιεχομένου. Η εγκυρότητα περιεχομένου αφορά στο βαθμό που τα επιμέρους τμήματα του κριτηρίου αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που το τεστ έχει σχεδιαστεί να μετρήσει (Παπαναστασίου, 1996). Αυτό πιστεύουμε ότι το καταφέραμε σε μεγάλο βαθμό, δεδομένου ότι αποφύγαμε να εντάξουμε στο κριτήριο γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που τα παιδιά δεν έχουν διδαχθεί. Για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος, ελέγξαμε τα γραμματικά φαινόμενα που εμφανίζονται στα βιβλία «*Η γλώσσα μου*» της Ε' και Στ' δημοτικού και στη φάση της κατασκευής του τεστ αποφύγαμε να συμπεριλάβουμε αδιδακτα φαινόμενα. Κάτι αντίστοιχο έγινε και με το λεξιλόγιο. Αφού μελετήσαμε το βασικό λεξιλόγιο των παραπάνω σχολικών εγχειριδίων, διασκευάσαμε κατάλληλα το κείμενο, ώστε να μη συμπεριληφθούν λέξεις που δεν έχουν συναντήσει οι μαθητές. Κάτι άλλο που μας επιτρέπει να θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο τεστ έχει υψηλό βαθμό εγκυρότητας προέρχεται από τη θεωρητική θεμελίωση του τεστ. Όπως υποστηρίζεται από το Βάμβουκα (1984, 1987, 1989) η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων, έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση στο σύνολό της. Άρα έχουμε κάθε λόγο να πιστεύουμε ότι με το συγκεκριμένο κριτήριο καταφέραμε να φτάσουμε και στο τρίτο επίπεδο της κατανόησης, αυτό της επέκτασης.

Το άλλο στοιχείο που ελέγχουμε σε μια εμπειρική έρευνα είναι το στοιχείο της *αξιοπιστίας*. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι τόσο η εγκυρότητα, όσο και η αξιοπιστία αναφέρονται στα όργανα που χρησιμοποιούμε για να συλλέξουμε τα δεδομένα μας και όχι στα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα τώρα, η αξιοπιστία αναφέρεται στην ιδιότητα ενός κριτηρίου να δίνει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες χορηγήσεις. Ένα όργανο δηλαδή θεωρείται αξιόπιστο στην περίπτωση που όταν το ξαναδώσουμε σε ένα παρόμοιο (ή ακόμη και στο ίδιο) δείγμα μας δώσει ίδια αποτελέσματα με την πρώτη επίδοση (Βάμβουκας, 1988, Παπαναστασίου, 1996). Μάλιστα αυτός είναι και ένας τρόπος να ελέγξουμε την αξιοπιστία. Όπως με την

εγκυρότητα, έτσι και με την αξιοπιστία έχουμε διάφορα είδη: την αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων, την αξιοπιστία παράλληλων τύπων, την αξιοπιστία των δύο ημίσεων, την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και την αξιοπιστία μεταξύ βαθμολογητών (Αλεξόπουλος, 1998).

Ας επιστρέψουμε τώρα στη δική μας έρευνα για να δούμε την αξιοπιστία των οργάνων που χρησιμοποιήσαμε:

A. Η κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης: Όπως μας πληροφορεί η Μακρή – Μπότσαρη (2001), η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων της κλίμακας του Coopersmith για χρονικό διάστημα 5 εβδομάδων βρέθηκε $r=.88$, ενώ για χρονικό διάστημα 12 μηνών $r=.64$. Όσον αφορά τώρα την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, έχει βρεθεί ότι κυμαίνεται από $\alpha=.80$, έως $\alpha=.92$. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε συνιστά ένα αρκετά αξιόπιστο όργανο.

B. Το τεστ αναγνωστικής κατανόησης: στην έρευνά μας ελέγξαμε την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Με αυτή τη μορφή αξιοπιστίας ελέγχουμε τη συνέπεια των απαντήσεων και βασίζεται σε κάθε απάντηση χωριστά που λάβαμε από τα υποκείμενα (Αλεξόπουλος, 1998). Την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (1998) την ελέγχουμε όταν έχουμε απαντήσεις που βαθμολογούνται με σωστό ή λάθος και χορηγούμε το τεστ μία φορά. Ο συντελεστής που χρησιμοποιήσαμε ήταν ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach (Αλεξόπουλος, 1998).

Η τιμή του παραπάνω συντελεστή που μας έδωσε το SPSS ήταν $\alpha=.8785$. Η συγκεκριμένη τιμή είναι αρκετά υψηλή, μεγαλύτερη από το συμβατικό όριο του $.80$ και προσεγγίζει το όριο του $.90$. Άρα μπορούμε να πούμε ότι το τεστ αναγνωστικής κατανόησης που χρησιμοποιήσαμε είναι αξιόπιστο και αναμένουμε ότι σε μια μελλοντική χορήγησή του, τα υποκείμενα θα σημειώσουν παρόμοιες επιδόσεις.

5.5.4. Βαθμολόγηση των οργάνων

Η κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης που χρησιμοποιήσαμε αποτελείται, όπως είπαμε και παραπάνω, από 25 ερωτήσεις – προτάσεις. Κάποιες ερωτήσεις – προτάσεις εκφράζουν θετική και κάποιες άλλες αρνητική αυτοαντίληψη. Όταν η απάντηση του μαθητή δήλωνε θετική αυτοαντίληψη,

έπαιρνε μία μονάδα, ενώ όταν δήλωνε αρνητική έπαιρνε μηδέν. Το ανώτατο όριο λοιπόν στο οποίο μπορούσε να φτάσει κάποιος μαθητής ήταν το 25, ενώ το κατώτατο 0. Εκείνο που πρέπει να προσέξει κανείς όταν βαθμολογεί αυτήν την κλίμακα είναι το εξής: η θετική απάντηση (ναι) δε βαθμολογείται πάντοτε με 1 και η αρνητική (όχι) με 0. Σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται να αντιστρέψουμε τη βαθμολογία και να βαθμολογήσουμε την αρνητική απάντηση με 1 και τη θετική με 0.

Ας δώσουμε όμως κάποια παραδείγματα για να γίνουμε σαφέστεροι. Η πρόταση 1 λει: «*Συχνά εύχομαι να ήμουν κάποιος άλλος*». Εδώ η καταφατική απάντηση θα βαθμολογηθεί με 0 ενώ η αρνητική με 1. Αντίθετα στην πρόταση 5, που λει: «*Είμαι ευχάριστος/η στην παρέα*», η θετική απάντηση θα βαθμολογηθεί με 1, ενώ η αρνητική με 0.

Όσον αφορά τώρα στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης, κάθε σωστή απάντηση έπαιρνε μία μονάδα, ενώ κάθε λαθεμένη μηδέν. Με μηδέν βαθμολογούσαμε και τις περιπτώσεις στις οποίες το υποκείμενο δεν έδινε καμία απάντηση. Έτσι η υψηλότερη βαθμολογία που θα μπορούσε να επιτύχει κάποιο υποκείμενο ήταν το 50, ενώ η χαμηλότερη το 0.

5.6. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η έρευνα αυτή, είναι οι μαθητές της ΣΤ' τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου που εμφανίζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με το δείγμα μας και σ' αυτόν τον πληθυσμό θα επιχειρήσουμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα μας.

Το δείγμα μας αποτέλεσαν μαθητές της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου, από δημοτικά της περιοχής του Ρεθύμνου, του Ηρακλείου και του Αγίου Νικολάου. Ο τρόπος με τον οποίο συγκροτήθηκε το δείγμα μας ήταν *κατά δεσμίδες δειγματοληψία*. Αυτό σημαίνει ότι δεν έγινε επιλογή μεμονωμένων υποκειμένων, αλλά ομάδων και εξετάσαμε το σύνολο των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα (Βάμβουκας, 1988). Η επιλογή αυτή για τη συγκρότηση του δείγματος έγινε για πρακτικούς και οικονομικούς κυρίως λόγους. Αν θέλαμε να συγκροτήσουμε ένα πραγματικά τυχαίο δείγμα, θα έπρεπε να έχουμε στη διάθεσή μας τους καταλόγους με όλους τους μαθητές της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου ανά την Ελλάδα (ώστε να επιλέξουμε

με κάποια μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας τα υποκείμενα μας) και τα οικονομικά μέσα για τις μετακινήσεις που απαιτούνται. Έχοντας όλους αυτούς τους περιορισμούς υπόψη, η επαγωγή των αποτελεσμάτων από το δείγμα στον πληθυσμό έγινε με αρκετή επιφύλαξη.

Πιο συγκεκριμένα τώρα. Τα σχολεία από τα οποία πήραμε τα υποκείμενα της έρευνάς μας ήταν τα εξής: 3ο Δ/Σ Ρεθύμνου, 6ο Δ/Σ Ρεθύμνου, 8ο Δ/Σ Ρεθύμνου, 9ο Δ/Σ Ρεθύμνου, 13ο Δ/Σ Ρεθύμνου, 15ο Δ/Σ Ρεθύμνου, 17ο Δ/Σ Ηρακλείου, 53ο Δ/Σ Ηρακλείου, 54ο Δ/Σ Ηρακλείου, 1ο, Δ/Σ Αγίου Νικολάου, 2ο Δ/Σ Αγίου Νικολάου, 3ο Δ/Σ Αγίου Νικολάου και 4ο Δ/Σ Αγίου Νικολάου.

Στο δείγμα δε συμπεριλήφθηκαν αλλοδαποί μαθητές που δεν κατείχαν την ελληνική γλώσσα, καθώς και μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούσαν τα προγράμματα των ειδικών τάξεων. Η απόφαση αυτή στηρίχθηκε στην προσπάθειά μας να εξασφαλίσουμε ένα δείγμα όσο γίνεται περισσότερο αντικειμενικό. Συνολικά συγκεντρώσαμε 456 πρωτόκολλα, από τα οποία εξαιρέθηκαν οι κατηγορίες των μαθητών που προαναφέρθηκαν, καθώς και κάποια πρωτόκολλα που δεν μπορούσαν να αξιολογηθούν. Έτσι το μέγεθος του δείγματος έφτασε τα 427 υποκείμενα.

5.7. Διεξαγωγή της έρευνας – Πιλοτική έρευνα

Η έρευνα έγινε κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2001. Πιο συγκεκριμένα, το Φεβρουάριο συλλέξαμε το δείγμα μας από τα δημοτικά σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και το Μάρτιο από τα σχολεία της πόλης του Ηρακλείου και του Αγίου Νικολάου.

Η διανομή των κριτηρίων έγινε προσωπικά από τον ερευνητή σε όλα τα υποκείμενα. Είχαμε έρθει από πριν σε συνεννόηση με το διευθυντή του δημοτικού σχολείου που σκοπεύαμε να επισκεφθούμε, του εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνας και μόνο όταν συμφωνούσε ο ίδιος πηγαίναμε στους δασκάλους για να πάρουμε και τη δική τους συγκατάθεση. Εδώ πρέπει να πούμε ότι δεν αντιμετωπίσαμε ιδιαίτερα προβλήματα ούτε από την πλευρά των διευθυντών, ούτε από την πλευρά των δασκάλων. Υπήρξαν βέβαια και περιπτώσεις συναδέλφων εκπαιδευτικών που αρνήθηκαν, όμως η συντριπτική πλειοψηφία δέχτηκε πρόθυμα να μας βοηθήσει. Σ' αυτό συνέβαλε

τόσο η σύμφωνη γνώμη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όσο και η συζήτηση που είχε προηγηθεί. Οι ώρες που μας διέθεταν οι δάσκαλοι ήταν ως επί το πλείστον η τέταρτη, η πέμπτη, ή η έκτη ώρα. Μονάχα σε δύο περιπτώσεις μας διέθεσαν πρώτες ώρες.

Όπως είπαμε και προηγουμένως, η συμπλήρωση των κριτηρίων από τα υποκείμενα έγινε παρουσία του ερευνητή. Αρχικά μοιράζαμε τα φυλλάδια στους μαθητές. Αφού όλοι οι μαθητές είχαν μπροστά τους το φυλλάδιο, προχωρούσαμε σε διάφορες επεξηγήσεις. Τονίζαμε ότι δεν πρέπει να γράψουν σε κανένα σημείο το όνομά τους, επειδή η έρευνα είναι ανώνυμη και τους διαβεβαιώναμε ότι δεν πρόκειται να τα δει ο δάσκαλός τους, ούτε θα βαθμολογηθούν από αυτά. Σε ελάχιστες περιπτώσεις συναντήσαμε τη δυσπιστία κάποιων υποκειμένων ως προς αυτό το σημείο. Μάλιστα κάποια αρνήθηκαν να συμπληρώσουν τα κριτήρια, γεγονός που έγινε απολύτως σεβαστό από τη μεριά μας.

Στη συνέχεια ζητούσαμε από τα παιδιά να ανοίξουν το φυλλάδιό τους στην πρώτη σελίδα και να συμπληρώσουν τα προσωπικά τους στοιχεία. Έπειτα τους δίναμε κάποιες οδηγίες για τη συμπλήρωση του τεστ και της κλίμακας και μετά τα αφήναμε να απαντήσουν. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης, όποιος μαθητής είχε απορίες σήκωνε το χέρι του, πηγαίναμε πάνω του και του δίναμε κάποιες εξηγήσεις. Η πιο συνηθισμένη ερώτηση που διατύπωναν οι μαθητές ήταν σχετικά με το αν μια λέξη που είχαν σκεφτεί ήταν σωστή ή όχι. Βέβαια τους εξηγούσαμε ότι δεν μπορούσαμε να δώσουμε μια τέτοια απάντηση. Σε γενικές γραμμές πάντως όλη η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων κύλησε ομαλά και χωρίς ιδιαίτερα απρόοπτα.

Η πιλοτική έρευνα έγινε στο 15ο και 8ο Δ/Σ Ρεθύμνου. Με την πιλοτική έρευνα προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε τον ακριβή χρόνο που χρειάζονταν τα υποκείμενα για να συμπληρώσουν την κλίμακα και το τεστ και να δούμε τι δυσκολίες αντιμετώπιζαν. Διαπιστώθηκε όμως από την πρώτη ανάλυση που έγινε ότι ο χρόνος της μίας διδακτικής ώρας ήταν αρκετός και ότι δεν υπήρχαν ασάφειες στα όργανα. Έτσι λοιπόν, τα πρωτόκολλα που συγκεντρώσαμε από τα δύο αυτά σχολεία εντάχθηκαν κανονικά στο δείγμα της έρευνάς μας.

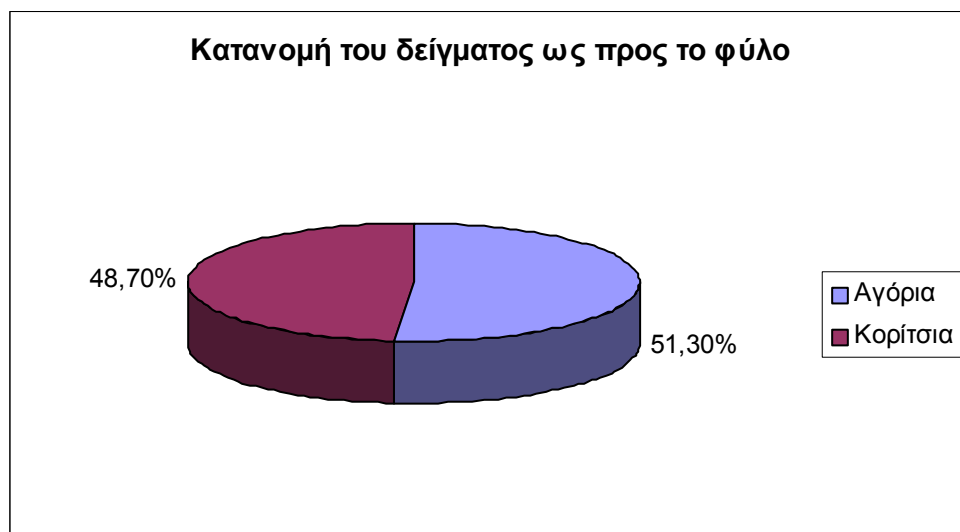
5.8. Περιγραφή του δείγματος

5.8.1. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Η κατανομή του δείγματός μας ως προς τη μεταβλητή φύλο έχει ως εξής:

Φύλο	N	%
Αγόρια	219	51,3
Κορίτσια	208	48,7
Σύνολο	427	100

Βλέπουμε λοιπόν από τον παραπάνω πίνακα ότι το 51,3 % του δείγματός μας ήταν αγόρια και το 48,7 % κορίτσια. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι το δείγμα μας ως προς το φύλο είναι κατά κάποιο τρόπο μοιρασμένο, χωρίς να υπερτερεί σημαντικά το ένα ή το άλλο φύλο. Η κατανομή του δείγματος σε σχέση με αυτή τη μεταβλητή φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί:



5.8.2. Κατανομή του δείγματος ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Για να κατατάξουμε τα υποκείμενα σε κατηγορίες ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας από την οποία προέρχονται, χρησιμοποιήσαμε ως δείκτη το επάγγελμα του πατέρα. Στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα χρησιμοποιούνται διάφορες κατηγοριοποιήσεις των επαγγελματιών. Στη δική μας έρευνα χρησιμοποιήσαμε ως πρότυπο την κατηγοριοποίηση του Βάμβουκα (Βάμβουκας, 1994). Έτσι λοιπόν κατασκευάσαμε τέσσερις κατηγορίες: την ανώτατη, την ανώτερη, τη μεσαία και την κατώτερη.

Στην ανώτερη κατατάξαμε τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ήταν γιατρός, καθηγητής, δάσκαλος, δικηγόρος, πολιτικός μηχανικός, διευθυντής τράπεζας, κ.τ.λ.

Στην ανώτερη τοποθετήθηκαν οι μαθητές που ο πατέρας τους ήταν αστυνομικός, ιερέας, πυροσβέστης, λογιστής, ελεύθερος επαγγελματίας, υπάλληλος ΔΕΗ, υπάλληλος ΟΤΕ, κ.τ.λ.

Στη μεσαία κατηγορία εντάχθηκαν τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ήταν ηλεκτρολόγος, μάγειρας, χρυσοχόος, έμπορος, ανθοπώλης, ζαχαροπλάστης, κ.τ.λ.

Τέλος, την κατώτερη κατηγορία αποτέλεσαν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας ήταν κτηνοτρόφος, εργάτης, φύλακας, αγρότης, χειριστής μηχανημάτων, ελαιοχρωματιστής, κ.τ.λ.³³.

³³ Στο παράρτημα παρατίθενται και οι τέσσερις κατηγορίες αναλυτικά.

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	N	%
Ανώτατο	81	19,0
Ανώτερο	85	19,9
Μεσαίο	158	37,0
Χαμηλό	103	24,1
Σύνολο	427	100

Βλέπουμε λοιπόν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων μας (37 %), ανήκει στο μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και ακολουθεί το χαμηλό με 24, 1 %, ενώ τα ποσοστά του ανώτατου και ανώτερου είναι περίπου τα ίδια (19,9 % για το ανώτερο και 19 % για το ανώτατο).

Η κατανομή του δείγματος ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας παρουσιάζεται και στο γράφημα που ακολουθεί:



5.8.3. Κατανομή του δείγματος ως προς τη χρονολογική ηλικία των μαθητών

Το δείγμα μας χωρίστηκε σε δύο ομάδες, τους μικρούς και τους μεγάλους, ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία των υποκειμένων την ημέρα της εξέτασης. Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν στο πρωτόκολλο εξέτασης την ημερομηνία γέννησης τους και την ημερομηνία εξέτασης, προκειμένου να διαπιστώσουμε την ακριβή τους ηλικία. Έτσι λοιπόν την ομάδα των μικρών αποτέλεσαν οι μαθητές που μέχρι και την ημερομηνία της εξέτασης είχαν συμπληρώσει τα 11 χρόνια και 6 μήνες. Όλοι οι υπόλοιποι μαθητές εντάχθηκαν στην ομάδα των μεγάλων.

Χρονολογική ηλικία	N	%
Μεγάλοι	206	48,2
Μικροί	221	51,8
Σύνολο	427	100

Όσον αφορά τη αυτή τη μεταβλητή παρατηρούμε ότι τα υποκείμενα της έρευνάς μας σχεδόν ισοκατανέμονται: οι μεγάλοι μαθητές αποτελούν το 48,2 % του δείγματος, ενώ οι μικροί το 51,8 %.

Στο γράφημα που ακολουθεί μπορούμε να δούμε την κατανομή του δείγματος ως προς τη μεταβλητή χρονολογική ηλικία:



5.9. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Όπως είπαμε και πιο πάνω, στόχος της έρευνάς μας είναι η αναζήτηση συσχέτισης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των μαθητών (όπως αυτή εκφράζεται από το συνολικό σκορ της κλίμακας) και την αναγνωστική κατανόηση (δηλαδή την επίδοσή τους στο τεστ συμπλήρωσης κενών). Επίσης θέλουμε να δούμε αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και την αυτοαντίληψη και τέλος τις διαφορές που πιθανόν παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες μαθητών, ως προς την επίδοσή τους στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Κεφάλαιο 6

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Περιγραφικά στοιχεία

6.1.1. Αυτοαντίληψη

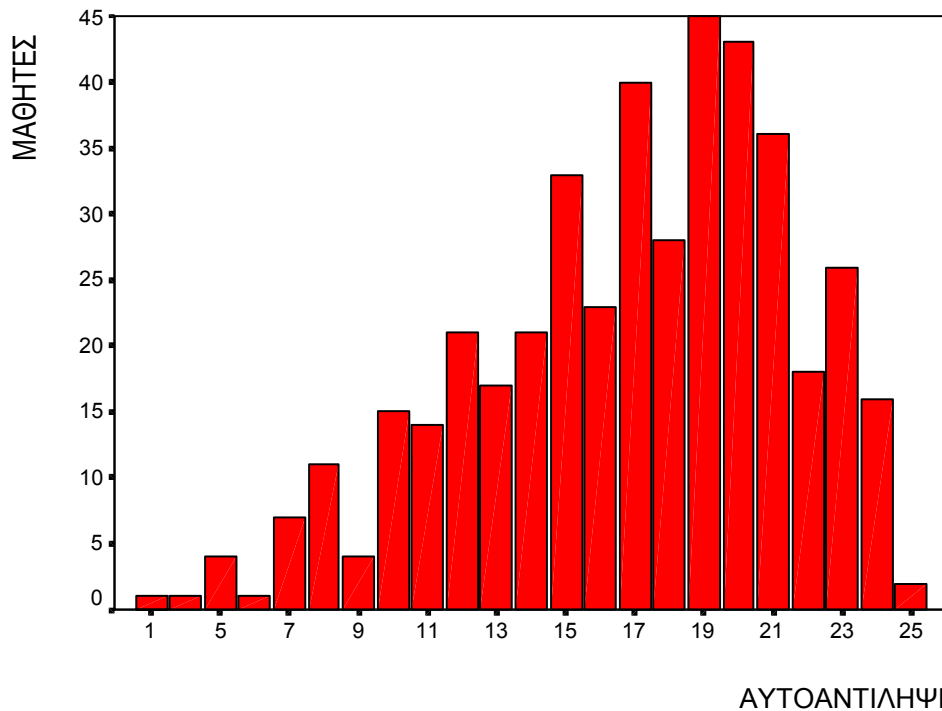
Ο πίνακας που ακολουθεί μας δίνει μια σαφή εικόνα για το πώς απάντησαν τα υποκείμενα στην κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης:

Αυτοαντίληψη	f	rf	cf	crf
1	1	0.2	1	0.2
2	1	0.2	2	0.5
3	0	0.0	2	0.5
4	0	0.0	2	0.5
5	4	0.9	6	1.4
6	1	0.2	7	1.6
7	7	1.6	14	3.3
8	11	2.6	25	5.9
9	4	0.9	29	6.8
10	15	3.5	44	10.3
11	14	3.3	58	13.6
12	21	4.9	79	18.5
13	17	4.0	96	22.5
14	21	4.9	117	27.4

15	33	7.7	150	35.1
16	23	5.4	173	40.5
17	40	9.4	213	49.9
18	28	6.6	241	56.4
19	45	10.5	286	67.0
20	43	10.1	329	77.0
21	36	8.4	365	85.5
22	18	4.2	383	89.7
23	26	6.1	409	95.8
24	16	3.7	425	99.5
25	2	0.5	427	100
Σύνολο	427	100	427	100
f: Απόλυτη συχνότητα rf: Σχετική συχνότητα cf: Απόλυτη αθροιστική συχνότητα crf: Σχετική αθροιστική συχνότητα				

Κάποια συμπεράσματα που μπορούμε να βγάλουμε από τον παραπάνω πίνακα είναι τα εξής: η δεσπόζουσα τιμή της κατανομής είναι το 19 (45 υποκείμενα, ποσοστό 10,5 %). Υψηλά ποσοστά επίσης συγκέντρωσαν και οι τιμές: 20 (43 υποκείμενα, ποσοστό 10,1 %), 17 (40 υποκείμενα, ποσοστό 9,4 %), 21 (36 υποκείμενα, ποσοστό 8,4 %) και η τιμή 15 (33 υποκείμενα, ποσοστό 7,7 %). Οι χαμηλότερες τιμές που σημειώθηκαν είναι οι τιμές 3 και 4 (0 %) και ακολουθούν οι τιμές 1, 2 και 6 (από 1 υποκείμενο, ποσοστό 0,2 %), ενώ μόνο 2 υποκείμενα (0,5 %) σημείωσαν σκορ 25, που είναι το άνω άκρο της κατανομής. Όπως μπορούμε να δούμε από τη στήλη με τις αθροιστικές σχετικές συχνότητες, περίπου το 50 % των υποκειμένων (για την ακρίβεια 49,9 %), σημείωσαν επίδοση μέχρι 17.

Στο γράφημα που ακολουθεί φαίνονται οι απόλυτες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών στην κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης:



Απλή κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στην κλίμακα αυτοαντίληψης.

Οι επιδόσεις των υποκειμένων της έρευνάς μας στη μεταβλητή αυτοαντίληψη, όπως φαίνεται και από το παραπάνω γράφημα δεν κατανέμονται κανονικά. Η κατανομή είναι ασύμμετρη δεξιά, δηλαδή έχουμε περισσότερες τιμές στο δεξιό μέρος του οριζόντιου άξονα και λιγότερες στο αριστερό. Άρα μπορούμε να πούμε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων μας σημείωσε σχετικά υψηλά σκορ στην κλίμακα της αυτοαντίληψης.

Ο μέσος όρος (M), η τυπική απόκλιση (s) και το εύρος της κατανομής (L) της επίδοσης των υποκειμένων στην κλίμακα της αυτοαντίληψης παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

N	M	s	L
427	16.91	4.56	24

6.1.2. Αναγνωστική κατανόηση

Ο παρακάτω πίνακας μας δίδει μια σαφή εικόνα σχετικά με το πώς απάντησαν τα υποκείμενα της έρευνάς μας στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης:

Αναγνωστική κατανόηση	f	rf	cf	crf
1	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0
3	0	0,0	0	0,0
4	0	0,0	0	0,0
5	3	0,7	3	0,7
6	2	0,5	5	1,2
7	1	0,2	6	1,4
8	1	0,2	7	1,6
9	0	0,0	7	1,6
10	1	0,2	8	1,9
11	3	0,7	11	2,6
12	2	0,5	13	3,0
13	2	0,5	15	3,5
14	0	0,0	15	3,5
15	1	0,2	16	3,7
16	3	0,7	19	4,4
17	1	0,2	20	4,7
18	1	0,2	21	4,9
19	3	0,7	24	5,6
20	3	0,2	27	6,3
21	5	1,2	32	7,5
22	6	1,4	38	8,9
23	3	0,7	41	9,6

24	8	1,9	49	11,5
25	7	1,6	56	13,1
26	12	2,8	68	15,9
27	12	2,8	80	18,7
28	19	4,4	99	23,2
29	13	3,0	112	26,2
30	22	5,2	134	31,4
31	26	6,1	160	37,5
32	24	5,6	184	43,1
33	23	5,4	207	48,5
34	24	5,6	231	54,1
35	25	5,9	256	60,0
36	33	7,7	289	67,7
37	23	5,4	312	73,1
38	26	6,1	338	79,2
39	27	6,3	365	85,5
40	27	6,3	392	91,8
41	14	3,3	406	95,1
42	5	1,2	411	96,3
43	11	2,6	422	98,8
44	4	0,9	426	99,8
45	1	0,2	427	100
46	0	0,0	427	100
47	0	0,0	427	100
48	0	0,0	427	100
49	0	0,0	427	100
50	0	0,0	427	100
Σύνολο	427	100	427	100

f: Απόλυτη συχνότητα

rf: Σχετική συχνότητα

cf: Απόλυτη αθροιστική συχνότητα

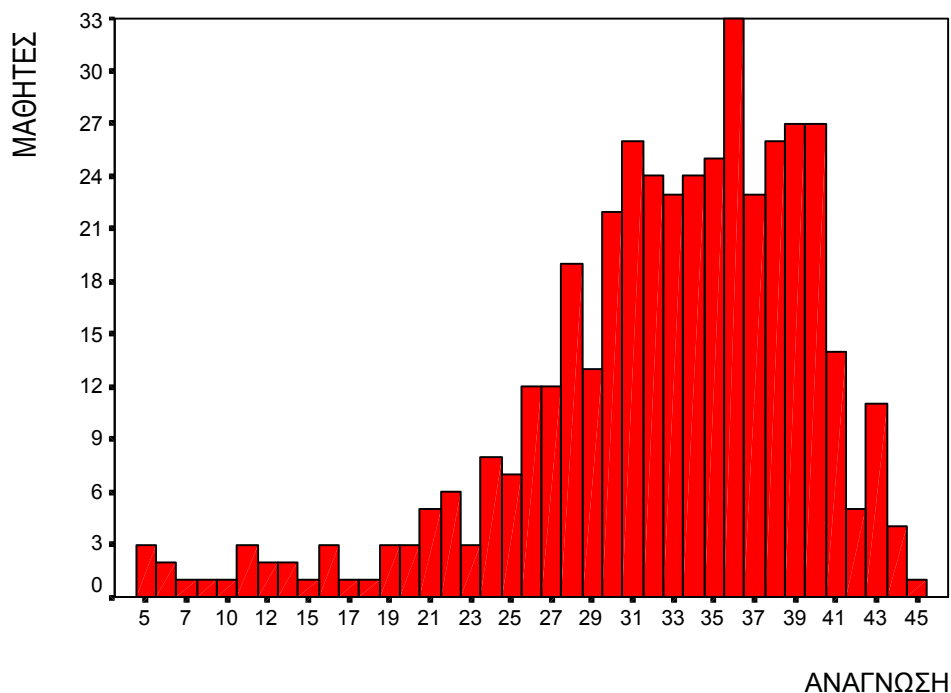
cf: Σχετική αθροιστική συχνότητα

Οι παρατηρήσεις που μπορούμε να κάνουμε από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα είναι οι εξής: κανένα υποκείμενο δε σημείωσε επίδοση που να ανήκει στα άκρα της κατανομής. Δεν είχαμε δηλαδή υποκείμενα που να σημείωσαν σκορ 1 ή 50. Το ίδιο ισχύει και για τις τιμές 2, 3, 4, 46, 47, 48, 49³⁴. Μια πιθανή ερμηνεία γι' αυτό θα μπορούσε να είναι ότι το τεστ αναγνωστικής κατανόησης δεν ήταν ούτε εξαιρετικά δύσκολο, ούτε εξαιρετικά εύκολο για τους μαθητές, ώστε να παρατηρήσουμε μια μεγαλύτερη συγκέντρωση στα άκρα της κατανομής.

Η δεσπόζουσα τιμή της κατανομής είναι το 36 (33 υποκείμενα, ποσοστό 7,7 %), ενώ υψηλά ποσοστά συγκέντρωσαν και οι τιμές: 39, 40 (27 υποκείμενα, ποσοστό 6,3 %), 38, 31 (26 υποκείμενα, ποσοστό 6,1 %) και 35 (25 υποκείμενα, ποσοστό 5,9 %). Οι χαμηλότερες τιμές τώρα που σημειώθηκαν (εκτός από αυτές που έχουμε ήδη αναφέρει), είναι οι εξής: 7, 8, 10, 15, 17, 18 και 45 (1 υποκείμενο, ποσοστό 0,2 %). Τα μισά περίπου υποκείμενα, όπως φαίνεται από τις αθροιστικές σχετικές συχνότητες (για την ακρίβεια 48,5 %), σημείωσαν επίδοση μέχρι 33. Η διάμεσος της κατανομής μας, η τιμή δηλαδή που χωρίζει την κατανομή σε δύο ίσα μέρη είναι η τιμή 33,76.

Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα σκορ που σημείωσαν τα υποκείμενα στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης:

³⁴ Επίσης, κανένα υποκείμενο δε σημείωσε σκορ 9 και 14.



Απλή κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης

Βλέπουμε λοιπόν ότι και στην περίπτωση της αναγνωστικής κατανόησης, οι επιδόσεις των υποκειμένων της έρευνάς μας δεν κατανέμονται κανονικά. Το γράφημα μας δείχνει ξεκάθαρα ότι η κατανομή μας είναι ασύμμετρη δεξιά και συνεπώς ισχύει ότι είπαμε και πιο πάνω για την αυτοαντίληψη. Δηλαδή έχουμε μεγαλύτερη συγκέντρωση τιμών στο δεξιό μέρος του οριζόντιου άξονα και λιγότερες στο αριστερό. Συνεπώς μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων μας σημείωσε σχετικά υψηλά σκορ στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Ο μέσος όρος (M), η τυπική απόκλιση (s) και το εύρος της κατανομής (L) της επίδοσης των υποκειμένων στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

N	M	s	L
427	32,53	7,36	40

6.2. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Τα στατιστικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των υποθέσεων ήταν τα εξής:

1. Όσον αφορά την πρώτη υπόθεση, προκειμένου να δούμε αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αναγνωστική κατανόηση, χρησιμοποιήσαμε το δείκτη συνάφειας Spearman ρ (Παρασκευόπουλος, τ.1, 1990). Ο Spearman ρ χρησιμοποιείται αντί του Pearson r , όταν έχουμε τακτική κλίμακα. Σε αντίθετη περίπτωση, (αν δηλαδή η κλίμακά μας ήταν ισοδιαστημική) θα χρησιμοποιούσαμε τον Pearson r . Πρέπει ακόμη να πούμε ότι ο Spearman ρ , ανήκει στους μη παραμετρικούς δείκτες, σε εκείνους δηλαδή τους δείκτες που δε λαμβάνουν υπόψη παραμέτρους του πληθυσμού (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, κ.τ.λ.).
2. Για να ελέγξουμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και την αυτοαντίληψη, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο H των Kruskal – Wallis (απλή ανάλυση διασποράς τακτικών τιμών) (Παρασκευόπουλος, τ.2, 1990). Στη συνέχεια, προκειμένου να δούμε ανάμεσα σε ποιες ομάδες παρατηρούνται διαφορές, εφαρμόσαμε έξι φορές το κριτήριο Mann – Whitney U (Παρασκευόπουλος, τ.2, 1990).
3. Ο έλεγχος της διαφοράς στην επίδοση στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες μαθητών, έγινε επίσης με το κριτήριο Mann – Whitney U.
4. Το ίδιο κριτήριο (Mann – Whitney U) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να ελέγξουμε τη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, τόσο στην αυτοαντίληψη, όσο και στην επίδοση στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Σ' αυτό το σημείο οφείλουμε να διευκρινίσουμε τους λόγους για τους οποίους επιλέξαμε τα παραπάνω κριτήρια. Η επιλογή μη παραμετρικών κριτηρίων στηρίχθηκε στο γεγονός ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια δε λαμβάνουν υπόψη τις παραμέτρους του δείγματος, όπως είναι ο μέσος όρος, η τυπική

απόκλιση, κ.τ.λ. Όπως γνωρίζουμε από την περιγραφική στατιστική, αυτοί οι δείκτες είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι καθώς επηρεάζονται από τις ακραίες τιμές. Έτσι ένα κριτήριο που δε λαμβάνει υπόψη αυτούς τους δείκτες θα μπορούσε να δώσει πιο σταθερά αποτελέσματα.

Από την άλλη μεριά, απαραίτητη προϋπόθεση εφαρμογής ενός παραμετρικού κριτηρίου, είναι τα δεδομένα της έρευνας να παρουσιάζονται σε ισοδιαστημική κλίμακα. Στη δική μας έρευνα, όπως άλλωστε είπαμε και στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, επιλέξαμε να θεωρήσουμε την κλίμακά μας τακτική. Όπως μας πληροφορούν τα βιβλία της στατιστικής, σε μια τακτική κλίμακα οι αριθμοί έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το μέγεθος του αριθμού προκειμένου να πούμε ότι κάποιο υποκείμενο διαθέτει μια ιδιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από κάποιο άλλο κι έτσι να κατατάξουμε τα δεδομένα μας ιεραρχικά. Εκείνο όμως για το οποίο δε μας δίνει πληροφορίες μια τακτική κλίμακα είναι για το νόημα που έχουν οι διαφορές ανάμεσα στις διάφορες τιμές. Τέτοιες πληροφορίες μας δίνουν οι ισοδιαστημικές κλίμακες, ή κλίμακες ίσων διαστημάτων. Στις ισοδιαστημικές κλίμακες, ίσες διαφορές ανάμεσα στα διαστήματα, δηλώνουν και ίσες διαφορές στην υπό μέτρηση ιδιότητα. (MacRae, 1996).

Ωστόσο στις κοινωνικές επιστήμες, δεδομένου ότι έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους που είναι εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους, είναι δύσκολο να ισχυριστούμε ότι κάποιος που σημείωσε διπλάσιο σκορ σε κάποιο τεστ διαθέτει και τη διπλάσια ιδιότητα που μετράμε. Αυτό είναι αποδεκτό όταν μιλάμε για φυσικά μεγέθη, π.χ. το βάρος, ή η θερμοκρασία. Θεωρούμε όμως ότι αυτό είναι παρακινδυνευμένο όταν ασχολούμαστε με ανθρώπους. Γι' αυτό το λόγο είμαστε της γνώμης ότι στις επιστήμες του ανθρώπου, το επίπεδο μέτρησης πρέπει να φτάνει στο επίπεδο της τακτικής κλίμακας. Με κριτήριο λοιπόν αυτήν την παραδοχή επιλέξαμε και τα κριτήρια για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας.

6.3. Έλεγχος υποθέσεων

6.3.1. Υπόθεση1: Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων μας έδωσε την παρακάτω τιμή για το δείκτη συνάφειας:

Spearman $\rho=0.183$. Αυτή η τιμή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $\rho=.01$, δηλαδή 1%. Σχολιάζοντας την τιμή του δείκτη, αυτό που έχουμε να πούμε είναι ότι δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή. Αυτό σημαίνει ότι η συνάφεια είναι χαμηλή. Όπως είπαμε όμως στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η έρευνά μας είναι μια σχεσιακή μελέτη και όχι μια μελέτη πρόβλεψης. Σε αυτού του είδους τις μελέτες ο δείκτης ερμηνεύεται με βάση τη στατιστική σημαντικότητα, ενώ η τιμή του συντελεστή έχει περισσότερο βάρος στις μελέτες πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1997). Αν δούμε λοιπόν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, συμπεραίνουμε ότι αυτή η συσχέτιση, μολονότι χαμηλή, είναι συστηματική και δεν οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες. Επιπλέον, το πρόσημο της τιμής του δείκτη είναι θετικό, γεγονός που δηλώνει ότι όσο αυξάνεται (ή ελαττώνεται) η τιμή της μιας μεταβλητής, αυξάνεται (ή αντίστοιχα ελαττώνεται) και η τιμή της άλλης.

Έτσι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική. Άρα λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αναγνωστική κατανόηση μαθητών ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Με άλλα λόγια, όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της αυτοαντίληψης του μαθητή, τόσο πιο υψηλή είναι και η επίδοσή του στην κατανόηση του κειμένου.

6.3.2. Υπόθεση 2: Η αυτοαντίληψη σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Όπως είπαμε, για να καθορίσουμε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας χρησιμοποιήσαμε ως δείκτη το επάγγελμα του πατέρα και χωρίσαμε τα υποκείμενα σε τέσσερις ομάδες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

χ^2	df	p
25,280	3	.000<.05

Οι βαθμοί ελευθερίας όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα είναι $df=3$. Η ανάλυση των δεδομένων μας έδωσε μια τιμή $\chi^2=25,280$. Επειδή το δείγμα μας είναι μεγάλο (427), συγκρίνουμε την τιμή αυτή, με την κρίσιμη τιμή χ^2 , για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, διπλής κατεύθυνσης και βαθμούς ελευθερίας 3, η οποία όπως μας λένε οι σχετικοί πίνακες είναι $\chi^2=9,35$. Η τιμή που πήραμε από την εφαρμογή του κριτηρίου είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή, άρα απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και αποδεχόμαστε την εναλλακτική. Μάλιστα η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική και σε επίπεδο $p=.000$.

Έτσι λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη των μαθητών ΣΤ' τάξης που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες.

Ας δούμε όμως τώρα και ανάμεσα σε ποιες ομάδες παρατηρούνται οι διαφορές. Για να το προσδιορίσουμε αυτό προχωρήσαμε στην πολλαπλή εφαρμογή του κριτηρίου Mann – Whitney U (συνολικά 6 φορές).

Επειδή και οι τέσσερις ομάδες έχουν μέγεθος δείγματος μεγαλύτερο από 20, το κριτήριο Mann – Whitney U προσεγγίζει την κανονική κατανομή. Έτσι λοιπόν θα χρησιμοποιήσουμε τις z-τιμές που θα μας δώσει η ανάλυση των δεδομένων από το SPSS και αυτές θα τις συγκρίνουμε με την κρίσιμη z-τιμή για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, διπλής κατεύθυνσης. Όπως μπορούμε να δούμε από τους σχετικούς στατιστικούς πίνακες, η κρίσιμη z-τιμή στην περίπτωση μας είναι $z=1,96$.

6.3.2.1. Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτατο και ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.1)

Το δείγμα μας εδώ κατανέμεται ως εξής:

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	N	%
Ανώτατο	81	48,8
Ανώτερο	85	51,2
Σύνολο	166	100

Η εφαρμογή του κριτηρίου Mann – Whitney U στα δείγματα ανώτατου και ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μας έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:

z	p
-1,515	.130>.05

Βλέπουμε ότι η τιμή $z=-1,515$ είναι μικρότερη από την κρίσιμη z -τιμή ($z=1,96$). Άρα απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση και δεχόμαστε τη μηδενική. Άλλωστε και η τιμή p που μας έδωσε το SPSS είναι $p=.130$. Ανάμεσα λοιπόν στο ανώτατο και το ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

6.3.2.2. Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτατο και μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.2)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς τις μεταβλητές ανώτατο και μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο:

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	N	%
Ανώτατο	81	33,9
Μεσαίο	158	66,1
Σύνολο	239	100

Η εφαρμογή του κριτηρίου Mann – Whitney U στα δείγματα ανώτατου και μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μας έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:

z	p
-2.299	.021<.05

Σ' αυτήν την περίπτωση, η z-τιμή που μας έδωσε το SPSS είναι z=-2,299. Παρατηρούμε ότι αυτή η τιμή (η απόλυτη), είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη z-τιμή, άρα απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική. Η τιμή p που πήραμε από το SPSS, είναι p=.021. Έτσι λοιπόν ανάμεσα στο ανώτατο και μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

6.3.2.3. Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτατο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.3)

Η κατανομή του δείγματος εδώ έχει ως εξής:

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	N	%
Ανώτατο	81	44,0
Χαμηλό	103	56,0
Σύνολο	184	100

Εφαρμόζοντας το ίδιο κριτήριο, παίρνουμε τις παρακάτω τιμές:

z	p
-5.076	.000<.05

Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία όπως και παραπάνω, βλέπουμε ότι η z-τιμή που παίρνουμε είναι $z=-5,076$ και είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη z-τιμή, συνεπώς απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική. Η τιμή p, που πήραμε εδώ από το SPSS είναι $p=.000$. Άρα και σ' αυτήν την περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο ανώτατο και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

6.3.2.4. Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτερο και μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.4)

Οι δύο ομάδες των μαθητών κατανέμονται όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	N	%
Ανώτερο	85	35,0
Μεσαίο	158	65,0
Σύνολο	243	100

Η τιμή z και η ποσότητα p παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

z	p
-0,653	.514>.05

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η z-τιμή είναι μικρότερη από την κρίσιμη z-τιμή και η τιμή p είναι αρκετά μεγάλη, άρα απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση και δεχόμαστε τη μηδενική. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι

ανάμεσα στο ανώτερο και το μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

6.3.2.5. Σύγκριση ανάμεσα σε ανώτερο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.5)

Η κατανομή των υποκειμένων παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	N	%
Ανώτερο	85	45,2
Χαμηλό	103	54,8
Σύνολο	188	100

Ο πίνακας που ακολουθεί μας δείχνει τις τιμές z και p:

z	p
-3,242	.001<.05

Η z-τιμή που πήραμε εδώ είναι $z=-3,242$, ενώ η ποσότητα $p=.001$. Η απόλυτη τιμή λοιπόν της z-τιμής είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη z-τιμή, η ποσότητα p είναι πάρα πολύ μικρή, άρα απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική. Με άλλα λόγια, ανάμεσα στο ανώτερο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

6.3.2.6. Σύγκριση ανάμεσα σε μεσαίο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (υπόθεση 2.6)

Ας δούμε αρχικά πώς κατανέμεται το δείγμα μας:

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	N	%
Μεσαίο	158	60,5
Χαμηλό	103	39,5
Σύνολο	261	100

Ας δούμε τώρα και τη z-τιμή, καθώς και την ποσότητα p:

z	p
-2,986	.003<.05

Τελειώνουμε με τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στο μεσαίο και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η z-τιμή που παίρνουμε εδώ είναι $z=-2,986$ της οποίας η απόλυτη τιμή είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη z-τιμή, ενώ η ποσότητα $p=.003$. Απορρίπτουμε λοιπόν τη μηδενική υπόθεση και αποδεχόμαστε την εναλλακτική, δηλαδή ανάμεσα στο μεσαίο και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Συνοψίζοντας, οι διαφορές, όπως φαίνεται και από τον πίνακα που ακολουθεί, παρατηρούνται ανάμεσα στις εξής ομάδες: ανώτατο – μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ανώτατο – χαμηλό, ανώτερο – χαμηλό και μεσαίο – χαμηλό.

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	Ανώτατο	Ανώτερο	Μεσαίο	Χαμηλό
Ανώτατο				
Ανώτερο				
Μεσαίο	*			
Χαμηλό	*	*	*	

6.3.3. Υπόθεση 3: Η αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία των μαθητών

Ο έλεγχος της διαφοράς ανάμεσα στην επίδοση των υποκειμένων που ανήκουν στις δύο ηλικιακές ομάδες έγινε επίσης με το κριτήριο Mann – Whitney U. Και σ' αυτήν την περίπτωση οι δύο ομάδες έχουν μέγεθος δείγματος μεγαλύτερο από 20, συνεπώς το κριτήριο προσεγγίζει την κανονική κατανομή. Έτσι κι εδώ θα χρησιμοποιήσουμε τη z-τιμή που θα μας δώσει η ανάλυση του SPSS, και θα τη συγκρίνουμε με την κρίσιμη z-τιμή για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, διπλής κατεύθυνσης, η οποία είναι $z=1,96$.

z	p
-1,101	.271>.05

Η z-τιμή λοιπόν που πήραμε από το SPSS είναι $z=-1,101$, η απόλυτη τιμή της οποίας είναι μικρότερη από την κρίσιμη z-τιμή. Η τιμή της ποσότητας p είναι ιδιαίτερα μεγάλη $p=.271$. Συνεπώς απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση και αποδεχόμαστε τη μηδενική. Ανάμεσα δηλαδή στην ομάδα των μεγάλων μαθητών και την ομάδα των μικρών, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοσή τους στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

6.3.4. Υπόθεση 4: Η αυτοαντίληψη σε σχέση με το φύλο των μαθητών

Για να ελέγξουμε τη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τις επιδόσεις τους στην κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης, εφαρμόσαμε το κριτήριο Mann – Whitney U. Δεδομένου ότι το μέγεθος και των δύο δειγμάτων είναι μεγάλο, το κριτήριο προσεγγίζει την κανονική κατανομή, συνεπώς θα συγκρίνουμε τη z-τιμή που θα μας δώσει το κριτήριο με την κρίσιμη z-τιμή για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% διπλής κατεύθυνσης ($z=1,96$).

z	p
-0,285	.776>.05

Η απόλυτη τιμή της z-τιμής που πήραμε από την εφαρμογή του κριτηρίου είναι μικρότερη από την κρίσιμη z-τιμή, ενώ η ποσότητα p είναι πολύ υψηλότερη από το όριο του .05. Συνεπώς απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση και αποδεχόμαστε τη μηδενική. Με άλλα λόγια, ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την επίδοσή τους στην κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης.

6.3.5. Υπόθεση 5: Η αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με το φύλο των μαθητών

Το κριτήριο Mann – Whitney U εφαρμόστηκε και για τον έλεγχο της διαφοράς ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς την επίδοσή τους στο τεστ ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου. Οι παρατηρήσεις που κάναμε για την υπόθεση 4 ισχύουν κι εδώ. Δηλαδή τα δείγματά μας είναι μεγάλα, συνεπώς το κριτήριο προσεγγίζει την κανονική κατανομή. Η κρίσιμη z-τιμή για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% διπλής κατεύθυνσης είναι $z=1,96$. Ας δούμε όμως τη z τιμή και την ποσότητα p που πήραμε από την ανάλυση των δεδομένων μας στον πίνακα που ακολουθεί.

z	p
-3,876	.000<.05

Βλέπουμε λοιπόν στον παραπάνω πίνακα ότι η απόλυτη z τιμή που πήραμε από την εφαρμογή του κριτηρίου είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη z τιμή και η ποσότητα p είναι ιδιαίτερα χαμηλή ($p=.000$). Έτσι λοιπόν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική. Ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την επίδοσή τους στο τεστ ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου.

Για να δούμε τώρα ποιο από τα δύο φύλα υπερέχει, θα κοιτάξουμε τους μέσους όρους (M) και τις τυπικές αποκλίσεις (s) των απαντήσεων που μας έδωσαν οι μαθητές.

Φύλο	N	M	s
Αγόρια	219	31,37	7,50
Κορίτσια	208	33,75	7,02

Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των κοριτσιών στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης είναι υψηλότερος σε σύγκριση με το μέσο όρο των αγοριών. Και δεδομένου ότι η στατιστική ανάλυση μας έδειξε ότι η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στα δύο φύλα είναι στατιστικά

σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας πολύ υψηλότερο από το όριο του 5% ($p=.000$), μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε ότι οι υψηλότερες επιδόσεις που σημείωσαν τα κορίτσια στο τεστ ολοκλήρωσης δεν οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες, αλλά το φύλο είναι μια μεταβλητή που επηρεάζει συστηματικά την ικανότητα αναγνωστικής δεξιότητας.

6.4. Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών Α' κύκλου. Ως εκ τούτου έχει κάποιους εγγενείς περιορισμούς, καθώς αποτελεί ουσιαστικά την πρώτη επαφή του εισηγητή με τη διαδικασία της εμπειρικής έρευνας. Αυτούς ακριβώς τους περιορισμούς θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε σ' αυτή την ενότητα.

Το δείγμα μας συγκροτήθηκε από μαθητές των νομών Ρεθύμνου, Ηρακλείου και Λασιθίου που φοιτούσαν σε σχολεία των αστικών κέντρων κάθε νομού (Ρέθυμνο, Ηράκλειο, Άγιος Νικόλαος). Αυτό έγινε για να περιορίσουμε την επίδραση κάποιων παρασιτικών μεταβλητών, όπως για παράδειγμα την αστικότητα του σχολείου. Έτσι λοιπόν, τα αποτελέσματά μας δεν είναι δυνατό να γενικευθούν σε μαθητές που δε παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας. Με άλλα λόγια θα ήταν λάθος να ισχυριστούμε ότι μαθητές που ζουν σε ημιαστικά, ή αγροτικά περιβάλλοντα, ή μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία της υπαίθρου αναμένεται να σημειώσουν παρόμοιες επιδόσεις στις ίδιες ή σε αντίστοιχες δοκιμασίες.

Κάτι άλλο που οφείλουμε να αναφέρουμε σχετικά με τη συγκρότηση του δείγματός μας είναι και το εξής: σε μια εμπειρική έρευνα υπάρχουν κάποιοι κανόνες σύμφωνα με τους οποίους συγκροτείται ένα τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα (κλήρωση, τυχαίοι αριθμοί, κ.τ.λ.). Δεδομένου όμως ότι δεν μπορούμε να εξασφαλίσουμε εκ των προτέρων τη συμμετοχή των υποκειμένων που θα επιλεγούν με κάποιο τυχαίο τρόπο, προτιμήσαμε να απευθυνθούμε στους διευθυντές των σχολείων και να συμπεριλάβουμε στο δείγμα μας μόνο τους μαθητές των σχολείων που δέχθηκαν να συνεργαστούν. Το ερώτημα που τίθεται τώρα είναι αν και κατά πόσο το δείγμα μας είναι πλέον τυχαίο και αντιπροσωπευτικό. Κατά τη γνώμη μας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το δείγμα μας είναι τυχαίο και αντιπροσωπευτικό, δεδομένου ότι αυτή η επιλογή δεν έγινε για να επηρεαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, αλλά για να διασφαλίσουμε ένα ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος.

Αυτά είχαμε να επισημάνουμε ως προς τη συγκρότηση του δείγματος. Το επόμενο θέμα που θα θίξουμε έχει να κάνει με κάποιες επιλογές στα

κριτήρια που επιλέξαμε για τον έλεγχο των υποθέσεων. Το γενικό πλαίσιο αναφορικά με την επιλογή μη παραμετρικών κριτηρίων το αναλύσαμε σε προηγούμενο σημείο της εργασίας μας και δεν κρίνουμε σκόπιμο να επανέλθουμε. Εκεί όμως που πρέπει να μείνουμε για λίγο είναι στην επιλογή του δείκτη συνάφειας Spearman ρ . Ο συγκεκριμένος δείκτης συγκαταλέγεται στους μη παραμετρικούς δείκτες, καθώς δε λαμβάνει υπόψη παραμέτρους του πληθυσμού, όπως το μέσο όρο ή την τυπική απόκλιση. Πρέπει ακόμη να υπενθυμίσουμε ότι θεωρήσαμε την κλίμακά μας τακτική. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο, ο δείκτης Spearman ρ παρουσιάζει την εξής αδυναμία: επειδή το δείγμα μας είναι αρκετά μεγάλο ($N=427$), έχουμε αρκετές τιμές που συμπίπτουν μεταξύ τους (κόμβοι). Τα εγχειρίδια στατιστικής επισημαίνουν ότι σε τέτοιες περιπτώσεις ο δείκτης Spearman ρ δεν είναι ο πιο κατάλληλος και αντί αυτού ενδείκνυται ο Pearson r . Εντούτοις εμείς προτιμήσαμε το Spearman ρ γιατί και στις υπόλοιπες περιπτώσεις θεωρήσαμε την κλίμακά μας τακτική και τα κριτήρια που επιλέξαμε είναι μη παραμετρικά.

Το άλλο σημείο στο οποίο οφείλουμε να σταματήσουμε έχει να κάνει με τον έλεγχο της εγκυρότητας του τεστ ολοκλήρωσης ελλειπών κειμένων. Όπως είπαμε πιο πάνω, προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε την εγκυρότητα περιεχομένου και θεωρούμε ότι το επιτύχαμε σε ικανοποιητικό βαθμό. Εντούτοις θα έπρεπε να ελέγξουμε την εγκυρότητα του οργάνου που κατασκευάσαμε και με κάποιο εμπειρικό τρόπο. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται γι' αυτό το σκοπό είναι η σύγκριση των αποτελεσμάτων που μας δίνει το τεστ που κατασκευάσαμε με τα αποτελέσματα που παίρνουμε από άλλα τεστ, βγάζοντας το συντελεστή συσχέτισης Pearson r . Στη δική μας έρευνα βέβαια δεν μπορούσε να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο, καθώς ο χρόνος της μιας διδακτικής ώρας δε θα επαρκούσε για τη συμπλήρωση συνολικά τριών κριτηρίων. Αυτό που θα μπορούσαμε να κάνουμε σ' αυτή την περίπτωση είναι να παίρναμε τις βαθμολογίες των δασκάλων και να τις συσχετίζαμε με τα αποτελέσματα που θα παίρναμε από το τεστ ολοκλήρωσης. Η τιμή του δείκτη Pearson r , θα μας επέτρεπε να συναγάγουμε συμπεράσματα για το βαθμό εγκυρότητας του οργάνου. Βέβαια και σ' αυτή την περίπτωση τίθεται το ερώτημα κατά πόσο οι βαθμολογίες αυτές αποτελούν έγκυρο μέτρο σύγκρισης.

Κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων προέκυψε και το εξής ζήτημα που δεν είχε προκύψει στην πιλοτική έρευνα: η κλίμακα μέτρησης της αυτοαντίληψης περιέχει δηλώσεις διατυπωμένες αρνητικά, π.χ. «Δεν έχω καλή γνώμη για τον εαυτό μου», «Δεν είμαι τόσο όμορφος όσο οι άλλοι άνθρωποι», «Συνήθως δε στενοχωριέμαι εύκολα», κ.α. Στην πορεία της έρευνας διαπιστώσαμε ότι τέτοιες δηλώσεις δυσκόλεψαν αρκετά υποκείμενα. Για παράδειγμα στη δήλωση: «Δεν έχω καλή γνώμη για τον εαυτό μου», πολλοί μαθητές ρώτησαν τι πρέπει να απαντήσουν αν θέλουν να δηλώσουν ότι έχουν καλή γνώμη για τον εαυτό τους και γύρω από αυτές τις δηλώσεις κινήθηκε η πλειοψηφία των αποριών των μαθητών. Αυτό όμως μπορούμε να πούμε ότι δεν επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τα δεδομένα μας, καθώς η επίδοση των κριτηρίων έγινε από εμάς σε όλα τα υποκείμενα του δείγματος και οι επεξηγήσεις ήταν κοινές για όλους.

Κεφάλαιο 7

ΑΝΤΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Στις σελίδες που θα ακολουθήσουν θα προσπαθήσουμε να κάνουμε δύο πράγματα. Αφενός να ανακεφαλαιώσουμε τα όσα μέχρι τώρα έχουμε αναφέρει και αφετέρου να επιχειρήσουμε να δώσουμε κάποια ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνάς μας. Οι βασικοί στόχοι, λοιπόν, της εργασίας μας, όπως άλλωστε έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενο σημείο, ήταν τέσσερις:

- ↪ Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αναγνωστική κατανόηση.
- ↪ Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή και
- ↪ Η μελέτη της σχέσης του παράγοντα της ηλικίας του μαθητή και της επίδοσής του στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης.
- ↪ Η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στις εξαρτημένες μεταβλητές αυτοαντίληψη και αναγνωστική κατανόηση και την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο.

7.1. Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση

Είδαμε λοιπόν ότι η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αποκάλυψε μια χαμηλή σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές. Η τιμή του δείκτη Spearman ρ που εφαρμόσαμε ήταν Spearman $\rho=0.183$. Ωστόσο αυτή η σχέση είναι συστηματική ακόμη και σε επίπεδο $\rho=.01$. Άρα υπάρχει ευθύγραμμη θετική συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές αυτοαντίληψη και αναγνωστική κατανόηση.

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι τα αποτελέσματά μας συμφωνούν και επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών. Βέβαια όπως είπαμε και προηγουμένως, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να μελετούν την αυτοαντίληψη και την αναγνωστική κατανόηση, αλλά η πλειοψηφία των ερευνών ασχολείται με τη σχολική επίδοση γενικότερα. Η Χατζηθεολόγου (1994) που είναι η μόνη που ασχολείται με το ζήτημα της ανάγνωσης³⁵, βρήκε το δείκτη συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στις δύο μεταβλητές $r=0.254$ σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.01$. Βλέπουμε λοιπόν ότι και εδώ η τιμή του δείκτη δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη, εντούτοις η σχέση που περιγράφεται είναι συστηματική. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα της Χατζηθεολόγου.

Η έρευνά μας επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα κι άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο (Φλουρής, 1989, Μακρή – Μπότσαρη, 1999β, κ.τ.λ.). Η ανάλυση των δεδομένων στην έρευνά μας, δε μας επιτρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Το γεγονός όμως ότι βρέθηκε μια συστηματική σχέση μπορεί να λειτουργήσει ως μια ένδειξη γι' αυτό. Αυτό, όμως, που με βεβαιότητα μπορούμε να πούμε, στηριζόμενοι στην έρευνά μας, είναι ότι αναμένεται από τους μαθητές που έχουν υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης να σημειώνουν και υψηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες μέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης.

Αυτή η παρατήρηση έχει προεκτάσεις τόσο στον παιδαγωγικό – πρακτικό, όσο και τον ερευνητικό τομέα. Στον *παιδαγωγικό – πρακτικό τομέα* μπορούμε να πούμε ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να κατευθύνονται προς τη διασφάλιση ενός κλίματος στην τάξη τέτοιου που να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας θετικής αυτοαντίληψης για το μαθητή. Μια θετική αυτοαντίληψη είναι βέβαιο ότι θα ευνοήσει την όχι μόνο την καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση αλλά στη σχολική επίδοση γενικότερα. Για να μπορέσει βέβαια ο μαθητής να αναπτύξει

³⁵ Η Χατζηθεολόγου δεν ασχολήθηκε με το ζήτημα της αναγνωστικής κατανόησης αλλά με την αναγνωστική ικανότητα γενικότερα και κάποιους άλλους επιμέρους τομείς της δεξιότητας της ανάγνωσης (βλ. παραπάνω).

μια θετική αυτοαντίληψη θα πρέπει το σχολείο, στο οποίο αφιερώνει ένα σημαντικό μέρος της ζωής του, να του παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής της διαφορετικότητάς του. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι το σχολείο από μόνο του είναι σε θέση να διαμορφώσει την αυτοαντίληψη του μαθητή. Σημαντικό ρόλο παίζουν κι άλλοι παράγοντες, φορείς, κ.τ.λ., την επίδραση των οποίων εμείς δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε με την παρούσα έρευνα. Σίγουρα όμως είναι ένα ζήτημα που αξίζει να μελετηθεί.

Εξίσου σημαντικές είναι και οι προοπτικές που ανοίγονται στον *ερευνητικό τομέα*. Με κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις, θα μπορούσε να βρεθεί αν η σχέση που αποκαλύψαμε εμείς εδώ συνιστά αιτιώδη σχέση. Με άλλα λόγια, μπορεί η υψηλή επίδοση σε μια από τις δύο μεταβλητές που μελετήσαμε να προξενήσει υψηλή επίδοση στην άλλη; Αν κάτι τέτοιο επιβεβαιωθεί, θα ήταν πολύ χρήσιμο να αναζητηθούν και τεχνικές βελτίωσης της αυτοαντίληψης του ατόμου.

Κάτι εξίσου σημαντικό κατά τη γνώμη μας είναι και το εξής: πρέπει πλέον οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας γενικότερα και της αποτυχίας στην αναγνωστική δεξιότητα ειδικότερα να αναζητώνται και στο συναισθηματικό τομέα. Παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία αυτό αποτελεί κοινό τόπο, στην Ελλάδα η έρευνα δεν έχει προχωρήσει σε ικανοποιητικό βαθμό.

Κάτι άλλο που προκύπτει όχι τόσο από το ερευνητικό αλλά από το θεωρητικό μέρος της εργασίας μας είναι και το εξής: μελετώντας την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σταματήσαμε για λίγο στο φαινόμενο του «*μεγάλου μαριού*». Όπως είπαμε, το φαινόμενο αυτό υποδεικνύει ότι η σύγκριση των σχολικών επιδόσεων μεταξύ ισοδύναμων μαθητών έχει άμεση επίπτωση στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (σε περιπτώσεις χαρισματικών μαθητών). Αν τώρα λάβουμε υπόψη και το γεγονός ότι έχει ερευνητικά αποδειχθεί η στενή σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αρχίζει να σχηματίζεται ένας φαύλος κύκλος που μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία. Γι' αυτό το λόγο προτάθηκε ο σχηματισμός ισοδύναμων τάξεων και όχι επιλογή των μαθητών που ξεχωρίζουν για τις επιδόσεις τους και φοίτησής τους σε χωριστά τμήματα. Βέβαια στην Ελλάδα δεν έχουμε τέτοιου είδους τάξεις. Κάποτε όμως είχαμε το θεσμό των πρότυπων σχολείων. Μέσα λοιπόν απ' αυτό το πρίσμα, η απόφαση για κατάργησή τους ήταν μάλλον προς τη σωστή κατεύθυνση.

7.2. Η αυτοαντίληψη σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Όσον αφορά τις μεταβλητές αυτοαντίληψη και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η έρευνά μας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση σε επίπεδο στατιστική σημαντικότητας $p=.000$. Τα αποτελέσματά μας αυτά επιβεβαιώνουν σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο (Μεγάρη, 1998, Μπόγδανου & Παπαραφτάκης, 1986, Χατζηθεολόγου, 1994, 1999). Ωστόσο πρέπει να πούμε ότι η έρευνά μας δεν επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των Λεονταρή & Γιαλαμά, (1998), οι οποίοι βρήκαν ότι ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν υπάρχει σημαντική σχέση.

Κι εδώ ισχύει αυτό που είπαμε προηγουμένως: η στατιστική ανάλυση που επιλέξαμε δε μας επιτρέπει να μιλήσουμε για αιτιώδεις σχέσεις. Εντούτοις, αυτό που μπορούμε να πούμε με σιγουριά είναι ότι αναμένουμε οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες μέτρησης της αυτοαντίληψης σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από τα υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης μας δίνει ένα επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο για να υποστηρίξουμε ότι τόσο η έννοια του εαυτού όσο και αυτή της αυτοαντίληψης μπορεί σε τελευταία ανάλυση να μελετηθεί και ως ένα κοινωνικό μόρφωμα. Οι απόψεις του Mead για τη συμμετοχή της γλώσσας (η οποία είναι ένα κοινωνικό προϊόν) αλλά και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των υποκειμένων στο σχηματισμό της έννοιας του εαυτού, προσφέρουν ένα ισχυρό θεμέλιο γι' αυτό που ισχυριστήκαμε πιο πάνω. Το παιδί διαμορφώνει την εικόνα του εαυτού του μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους σημαντικούς άλλους. Οι πρώτοι σημαντικοί άλλοι με τους οποίους το παιδί έρχεται σε επαφή είναι οι γονείς και είναι λογικό να επηρεάζουν τόσο τη διαμόρφωση του εαυτού, όσο και τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης.

Το ίδιο ισχύει και για την έννοια του «*αυτοκαθρεπτιζόμενου εαυτού*» που εισήγαγε στην όλη συζήτηση ο Cooley. Το άτομο βλέπει στα πρόσωπα που θα χαρακτηρίζαμε ως σημαντικούς άλλους, τον τρόπο με τον οποίο το

αντιμετωπίζει το κοινωνικό σύνολο. Σε ένα δεύτερο χρόνο, αυτή η εικόνα εγγράφεται στο άτομο και συγκροτεί την αυτοαντίληψή του. Ακόμη και στο χώρο της ψυχολογίας, η έμφαση που δίδεται στη συμβολή της κοινωνίας δεν είναι καθόλου μικρή. Για να πειστεί κανείς, αρκεί να μελετήσει τις απόψεις των νεοψυχαναλυτικών (Sullivan, Horney, κ.α.) οι οποίοι συγκριτικά με το Freud, αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στη συγκρότηση της έννοιας του εαυτού.

7.3. Η αυτοαντίληψη σε σχέση με το φύλο των μαθητών

Όπως είδαμε στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας, η αυτοαντίληψη δε διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το φύλο των μαθητών. Το εύρημά μας αυτό επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας των Λεονταρή και Γιαλαμά (1998), καθώς και της Χατζηθεολόγου (1994, 1999), οι οποίοι δεν παρατήρησαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αυτοαντίληψη.

Αντίθετα, δεν επιβεβαιώνονται πλήρως τα αποτελέσματα της Μακρή – Μπότσαρη (1996, 1999α). Η τελευταία βρήκε ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει το επίπεδο αυτοαντίληψης των μαθητών προς όφελος των αγοριών, αλλά μόνο όσον αφορά τη φυσική εμφάνιση και την αθλητική ικανότητα. Εντούτοις, η ερευνήτρια παρατηρεί ότι ακόμη και σ' αυτές τις περιπτώσεις, οι διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια τείνουν να εξαλείφονται όσο μεγαλώνουν. Έτσι, σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού και ακόμη περισσότερο όταν τα παιδιά εισάγονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι παρατηρούμενες διαφορές μειώνονται αισθητά.

Η ερμηνεία που μπορούμε να δώσουμε εδώ είναι ότι τόσο η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σε μικρές ηλικίες, όσο και η σταδιακή εξάλειψη αυτών των διαφορών, συνδέεται με την κοινωνικοποίηση και τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους και τη θέση των δύο φύλων στο κοινωνικό σύνολο.

Να πούμε εδώ ότι οι διαφορές που παρατηρούνται σε πολλές έρευνες ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των δύο φύλων, μάλλον οφείλονται σε περιβαλλοντικούς και όχι σε βιολογικούς – γενετικούς παράγοντες. Όπως παρατηρεί η Λεονταρή (1998), τα γνωστικά σχήματα που κατασκευάζουν τα

άτομα ανάλογα με το φύλο τους, στηρίζονται σε ένα δίπολο που αντανακλά τις στερεότυπες αντιλήψεις της κοινωνίας σχετικά με τους ρόλους του κάθε φύλου. Ως αποτέλεσμα, οι άνδρες σχηματίζουν μια εικόνα για τον εαυτό τους που χαρακτηρίζεται από αυτονομία και ανεξαρτησία (ή δύναμει ανεξαρτησία), ενώ οι γυναίκες φαίνεται να σχηματίζουν μια αυτοαντίληψη που στηρίζεται στην στενή σχέση και αλληλεξάρτηση από τους άλλους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ευθυγραμμίζονται ευκολότερα με τις επιταγές του άμεσου κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντός τους.

7.4. Η αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με το φύλο των μαθητών

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή φύλο και αναγνωστική κατανόηση. Η z τιμή που πήραμε είναι $z=-3,876$, ενώ η ποσότητα $p=.000$. Παρατηρώντας τώρα και τους μέσους όρους, διαπιστώνουμε ότι η υπεροχή των κοριτσιών ($M=33,75$) έναντι των αγοριών ($M=31,37$), οφείλεται σε συστηματικούς παράγοντες.

Τα αποτελέσματά μας δεν επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα της Χατζηθεολόγου (1994), η οποία βρήκε ότι οι μεταβλητές φύλο και αναγνωστική ικανότητα δε σχετίζονται σημαντικά. Εντούτοις η έρευνά μας επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Ορφανουδάκη, 1995, Βάμβουκας, 1987, 1994).

Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα δύο παραγόντων:

- 1. Βιολογικοί – γενετικοί παράγοντες:* Έχει υποστηριχθεί ότι τα κορίτσια αναπτύσσουν σε συντομότερο χρονικό διάστημα τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα αγόρια υπολείπονται σε σχέση με τα κορίτσια όσον αφορά την ασυμμετρία του κροταφικού πεδίου του αριστερού ημισφαιρίου. Έτσι τα κορίτσια βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση όσον αφορά τις δεξιότητες αυτές (Βάμβουκας, 1994, Καραπέτσας, 1988).
- 2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες:* Όπως και στην περίπτωση της αυτοαντίληψης, έτσι κι εδώ θα αναφερθούμε στις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την κοινωνικοποίηση των αγοριών και των κοριτσιών. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι τα κορίτσια δέχονται περισσότερα και πιο

πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα σε σύγκριση με τα αγόρια, καθώς μάλιστα τα κορίτσια αλληλεπιδρούν γλωσσικά περισσότερο με τους γονείς (και κυρίως με τη μητέρα). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν ένα πιο πλούσιο λεξιλόγιο και να καλλιεργούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, πράγμα που εκδηλώνεται ως καλύτερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα (Βάμβουκας, 1994, Χατζηθεολόγου, 1994).

Το γεγονός όμως ότι παρόλο που έχει γίνει αρκετή ερευνητική εργασία πάνω στη σχέση του φύλου και της αναγνωστικής δεξιότητας, οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε ομόφωνα αποτελέσματα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο λοιπόν πρέπει κι εμείς να δούμε τις παραπάνω προσεγγίσεις περισσότερο ως πιθανές ερμηνείες, παρά ως ζητήματα που έχουν κλείσει.

7.5. Η αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία των μαθητών

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας προέκυψε ότι η διαφορά στην ηλικία των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου δε σχετίζεται σημαντικά με την επίδοσή τους στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης. Σε έρευνα που έχει διεξαχθεί στο παρελθόν στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών (Ορφανουδάκη, 1995), βρέθηκε ότι η χρονολογία έναρξης της φοίτησης του μαθητή στο σχολείο σχετίζεται σημαντικά με την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης στους μικρότερους μαθητές, κάτι όμως που δε συμβαίνει με τους μεγαλύτερους.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια (Ορφανουδάκη, 1995) μελέτησε την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Ενώ οι διαφορές των μέσων όρων που παρατηρήθηκαν στους μαθητές της Γ' τάξης ήταν στατιστικά σημαντικές, για τους μαθητές της Δ' τάξης οι διαφορές δεν ήταν σημαντικές. Αυτό αποδόθηκε από την ερευνήτρια τόσο σε βιολογικούς, όσο και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στους βιολογικούς παράγοντες κατέταξε την ελλιπή ωρίμανση του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου που κατευθύνει τη λειτουργία της γλώσσας και την όχι ολοκληρωμένη ανάπτυξη του σημασιολογικού και συντακτικού συστήματος της γλώσσας (για τους μαθητές της Γ' τάξης). Οι περιβαλλοντικοί

παράγοντες τώρα σύμφωνα με την ερευνήτρια συνδέονται με το εύρος του λεξιλογίου του μαθητή, το οποίο είναι περιορισμένο για τους μικρούς μαθητές.

Όσον αφορά τώρα τη δική μας έρευνα, δεν έρχεται σε αντίθεση μ' αυτά που ισχυρίζεται η ερευνήτρια, δεδομένου ότι τα δικά μας υποκείμενα φοιτούν σε ακόμη μεγαλύτερη τάξη από τα υποκείμενα της έρευνάς της. Άρα λοιπόν είναι απόλυτα αναμενόμενο η διαφορά στην επίδοσή των υποκειμένων μας στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης να μην είναι στατιστικά σημαντική. Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι η χρονολογία έναρξης φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, επηρεάζει κατά κύριο λόγο το πόσο σύντομα θα κατακτήσουν οι μαθητές την αναγνωστική δεξιότητα γενικότερα και την ικανότητα κατανόησης και όχι το αν θα κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες.

7.6. Συζήτηση

Με την έρευνά μας θεωρούμε ότι απαντήσαμε στα ερωτήματα που είχαμε θέσει στην αρχή της εργασίας μας. Βέβαια δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι το θέμα έχει κλείσει και ότι δεν υπάρχει περιθώριο για περαιτέρω διερεύνηση. Το αντίθετο μάλιστα. Εδώ θα προσπαθήσουμε να κάνουμε κάποιες επισημάνσεις σχετικά με την ελληνική ερευνητική πραγματικότητα γύρω από το ζήτημα της αυτοαντίληψης και να θίξουμε εντελώς ενδεικτικά κάποια σημεία που προβάλλουν ως πεδία για διερεύνηση, τα οποία φυσικά εμείς δεν μπορούσαμε να προσεγγίσουμε. Τα σημεία αυτά στα οποία θα εστιάσουμε, προέρχονται τόσο από τη δική μας ερευνητική προσπάθεια, όσο και από το θεωρητικό μέρος και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που επιχειρήσαμε σε προηγούμενο τμήμα της εργασίας μας. Οι παρατηρήσεις που θα κάνουμε αφορούν αποκλειστικά την έρευνα στην Ελλάδα, καθώς στο εξωτερικό αυτά ή παρόμοια ζητήματα έχουν τεθεί και ερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η πρώτη παρατήρηση που πρέπει να κάνουμε αφορά κυρίως τις τεχνικές συλλογής δεδομένων. Στον ελληνικό χώρο παρατηρείται έλλειψη σταθμισμένων κριτηρίων, τόσο για την αυτοαντίληψη όσο και για την αναγνωστική κατανόηση. Η κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης, έχει σταθμιστεί στο εξωτερικό, όχι όμως και στην Ελλάδα. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τις χώρες που έχει

σταθμιστεί, όχι όμως και για την Ελλάδα. Δεν αγνοούμε βέβαια το γεγονός ότι η στάθμιση είναι μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία, για την οποία απαιτείται πολύς χρόνος και πολλά χρήματα. Γι' αυτό το λόγο θα προτείνουμε να ενισχυθούν οικονομικά ερευνητές οι οποίοι θα αναλάμβαναν τέτοιες πρωτοβουλίες.

Όπως είδαμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η έρευνα στην Ελλάδα για την αυτοαντίληψη στρέφεται γύρω από τη διερεύνηση της γενικής αυτοαντίληψης σε σχέση με κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Στη διεθνή βιβλιογραφία θα λέγαμε ότι αυτό το ζήτημα έχει απαντηθεί και η έρευνα έχει στραφεί σε πιο εξειδικευμένα θέματα, όπως είναι η μελέτη των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης, τα σχήματα του εαυτού, οι πιθανοί εαυτοί, κ.τ.λ. Σε καμία περίπτωση δε θέλουμε να πούμε ότι η έρευνα που διεξάγεται στην Ελλάδα είναι περιττή. Η αυτοαντίληψη στον ελληνικό χώρο μελετάται τα τελευταία χρόνια και οι ερευνητές που ασχολούνται μ' αυτό το θέμα δεν είναι αρκετοί, με αποτέλεσμα η έρευνα να βρίσκεται σε αρχικά στάδια. Πάντως και στην Ελλάδα γίνονται αξιόλογες προσπάθειες που στρέφουν τον ερευνητικό φακό σε θέματα όπως η σχέση της αυτοαντίληψης με τους πιθανούς εαυτούς, το κέντρο ελέγχου, κ.τ.λ. (Λεονταρή, 1997, Μεγάρη, 1998).

Πέρα όμως από την εμπειρική μελέτη των διαφόρων όψεων του εαυτού, απουσιάζει και η συστηματική θεωρητική ενασχόληση. Έχουμε υποστηρίξει σε προηγούμενο σημείο της εργασίας μας ότι η μελέτη του εαυτού είναι κατεξοχήν νεωτερικό φαινόμενο. Ο εαυτός (με τον τρόπο που τον αντιμετωπίζουμε εμείς σήμερα) έγινε αντικείμενο μελέτης από το 17^ο αιώνα και εξής και όχι πιο πριν. Θεωρούμε ότι στην ενότητα «Φιλοσοφία και εαυτός» δώσαμε κάποια ερμηνεία γι' αυτό. Θα ήταν όμως εξαιρετικά χρήσιμο και θα εμπλούτιζε την ελληνική βιβλιογραφία η περαιτέρω και σε περισσότερο βάθος διερεύνηση αυτού του θέματος.

Όσον αφορά το θέμα της αναγνωστικής κατανόησης, είδαμε ότι έχει γίνει αρκετή δουλειά πάνω στο ρόλο των σχημάτων στην κατασκευή του νοήματος ενός κειμένου και στην κατανόησή του από τον αναγνώστη. Έχει επίσης αποδειχθεί εμπειρικά ο ρόλος της γνώσης που έχει ο αναγνώστης για τη δομή της γλώσσας και του κόσμου και πώς αυτή η γνώση είναι μέρος του σχήματος. Εκείνο όμως το οποίο δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς είναι το αν η

σύνταξη της γλώσσας αναπαρίσταται στο περιεχόμενο του γνωστικού σχήματος. Από αυτά που είπαμε στις ενότητες που αφορούν την αναγνωστική κατανόηση ως κατασκευή σχημάτων, τη δομή και τις λειτουργίες των σχημάτων, ίσως να μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι τελικά και οι κανόνες της σύνταξης αποτελούν μέρος του σχήματος. Εντούτοις εδώ εντοπίζεται ένα κενό στη βιβλιογραφία, (ή τουλάχιστον εμείς δεν καταφέραμε να συλλέξουμε υλικό που να τεκμηριώνει μια τέτοια θέση) και ως εκ τούτου αυτό είναι κάτι που αξίζει και πρέπει να ερευνηθεί εμπειρικά.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ♦ **Adler, A.** (1984). *Τι θάπρεπε να σημαίνει για σένα η ζωή.* (μετ. Γραμμένος, Ε.). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- ♦ **Adler, A.** (1978). *Η γνώση της ζωής.* (μετ. Τσαμπουράκης Γ.). Αθήνα: Εκδόσεις Επίκουρος.
- ♦ **Αλεξόπουλος, Δ.** (1998). *Ψυχομετρία: Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων. Τόμος Α'.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ♦ **Άντλερ, Α.** (1974). *Το κοινωνικό ενδιαφέρον.* (μετ. Γραμμένος, Ε.). Αθήνα: Εκδόσεις Μπουκουμάνη. (2^η έκδοση)
- ♦ **Anderson, R.C. et al.** (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες: Από την ψυχολογία της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πράξη.* (επιμ. Βοσνιάδου Στ., μετ. Αρχοντίδου Α, Μπίμπου Ι., Παπαδημητρίου Φ., Βοσνιάδου Στ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ♦ **Anderson, R.C.** (1998). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory. In: Rudell, R. – Rudell, M. et al. (ed.) (1998). *Theoretical Models and Processes of Reading.* (4th edition). Newark, Delaware: International Reading Association.
- ♦ **Assink, E. – Knuijt, P.** (2000). Reading Development and Attention to Letters in Words. *Contemporary Educational Psychology.* Vol. 25. 347 - 362
- ♦ **Βάμβουκας, Μ.** (1994). *Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- ♦ **Βάμβουκας, Μ.** (1999α). Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου, της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Στο: Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1999). *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις.* Ρέθυμνο: Εκδόσεις Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- ◆ **Βάμβουκας, Μ.** (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ◆ **Βάμβουκας, Μ.** (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9 – 12 ετών. *Γλώσσα*. 13 – 14. 40 – 51, 38 – 49.
- ◆ **Βάμβουκας, Μ. κ.α.** (1999β). Η ελλιπής κατάκτηση της δεξιότητας φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας ως παράγοντας λειτουργικού αναλφαβητισμού. Στο: Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.) (1999) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ **Βάμβουκας, Μ.** (1991). Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και σχετικές παραστάσεις των μαθητών. *Τα εκπαιδευτικά*. 24. 76 – 102.
- ◆ **Βάμβουκας, Μ.** (1992). Σχολικός αλφαβητισμός και αλφαβητισμός ενηλίκων. Στο: *Αλφαβητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- ◆ **Βάμβουκας, Μ.** (1999γ). Προϋποθέσεις απρόσκοπτης μάθησης της πρώτης ανάγνωσης. Στο: Δαμανάκης, Μ. – Μιχελακάκη, Θ. (επιμ.). (1999). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: πρακτικά πανελληνίου – πανομογενειακού συνεδρίου*. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- ◆ **Βάμβουκας, Μ.** (1989). Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους. *Γλώσσα*. 20 – 21. 39 – 51, 12 – 25.
- ◆ **Βάμβουκας, Μ.** (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ◆ **Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- ◆ **Bandura, A.** (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- ◆ **Berube, M.** (2001). *Eminent Educators: Studies in Intellectual Influence*. London: Greenwood Press.
- ◆ **Bloom, B. – Krathwohl, D.** (1991). *Ταξινόμια διδαχτικών στόχων. Τόμοι Α' και Β'*. (μετ. Λαμπράκη – Παγανού, Α.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.
- ◆ **Bracken, B.** (1996). Clinical Applications of a Context – Dependent, Multidimensional Model of Self – Concept. In: Bracken, B. (ed) (1996).

Handbook of self – concept: developmental, social and clinical considerations. New York: John Willey & Sons, Inc.

- ◆ **Burns, R.** (1984). *The self-concept: theory, measurement, development and behaviour.* London & New York: Longman
- ◆ **Byrne, B.** (1996). Academic Self – Concept: Its structure, Measurement, and Relation to Academic Achievement. In: Bracken, B. (ed) (1996). *Handbook of self – concept: developmental, social and clinical considerations.* New York: John Willey & Sons, Inc.
- ◆ **Γέρου, Θ.** (1987). Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός και οι αιτίες που τον προκαλούν. Στο: *Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες – μέλη της ΕΟΚ.* Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- ◆ **Γεωργακοπούλου, Α. – Γούτσος, Δ.** (1999). *Κείμενο και επικοινωνία.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ **Γιουνγκ, Κ.** (1989). *Η ολοκλήρωση της προσωπικότητας.* (μετ. Αντζάκα, Σ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σπαγεΐρια.
- ◆ **Γιουνγκ, Κ.** (1991). *Αναλυτική ψυχολογία και αγωγή του παιδιού.* (μετ. Αγγελίδου, Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Επίκουρος.
- ◆ **Γκότοβος, Α.** (1994). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ◆ **Carducci, B.** (1998). *The psychology of personality: Viewpoints, research, and applications.* Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- ◆ **Chomsky, N.** (1991). *Συντακτικές δομές* (μετ. – επιμ Καβουκόπουλος, Φ). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- ◆ **Cohen L. & Manion L.** (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- ◆ **Colé, P. – Segyi, J. et al** (1997). Words and Morphemes as Units for Lexical Access. *Journal of Memory and Language.* 37. 312 – 330.
- ◆ **Colley, A.** (1987). Text Comprehension. In: Beech, J. – Colley, A. (ed.) (1987). *Cognitive Approaches to Reading.* West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- ◆ **Coopersmith, S.** (1967). *The antecedents of self – esteem.* San Francisco: Freeman.

- ◆ **Descartes, R.** (1976). *Λόγος περί της μεθόδου: Για την καλή καθοδήγηση του λογικού μας και την αναζήτηση της αλήθειας στις επιστήμες.* (μετ. Χρησιτίδης, Χ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (2^η έκδοση).
- ◆ **Descartes, R.** (1996). *Meditations on First Philosophy, in which are demonstrated the existence of God and the distinction between the human soul and the body.* (translated by Cottingham, J.). In: Cottingham, J. – Stoothoff, R. et al (1996). *The Philosophical Writings of Descartes.* (vol. II). New York: Cambridge University Press.
- ◆ **Epstein, S. et al.** (1992). Irrational reactions to negative outcomes: evidence for two conceptual systems. *Journal of personality and social psychology.* 62. 328 – 339.
- ◆ **Erikson, E.** (1980). *Identity and the life cycle.* New York: W.W. Norton &Company.
- ◆ **Erikson, E.** (1968). *Identity youth and crisis.* New York: W.W. Norton &Company.
- ◆ **Έρικσον, Ε.** (1990). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία.* (μετ. Κουτρομπάκη Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ◆ **Eysenck, M. – Keane, M.** (1998). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook.* East Essex: Psychology Press Ltd. (3rd edition).
- ◆ **Eysenck, M. (ed.)** (1997). *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology.* Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- ◆ **Ευστράτογλου, Α.** (1999). *Οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- ◆ **Feist, J. & Feist, G.** (1998). *Theories of personality.* Boston: McGraw Hill Companies, Inc. (4th edition).
- ◆ **Ferretti, T. – McRae, K. et al** (2001). Integrating Verbs, Situation Schemas, and Thematic Role Concept. *Journal of Memory and Language.* 44. 516 – 547.
- ◆ **Fijalkow J.** (1997). *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;* (μετ. Τάνταρος Σπ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ **Flouris G., Kassotakis M. & Vamvoukas M.** (1990). The self – concept and Career Aspirations of Greek Students in Greece, France, Germany and Egypt. *School Psychology.* 11. 261 – 271.

- ◆ **Francis, L.** (1998). Self – Esteem as a function of personality and gender among 8 – 11 years olds: is Coopersmith' s index fair? *Personality and individual differences*. 25. 159 – 165.
- ◆ **Goswami, U. & Bryant, P.** (1997). *Phonological skills and learning to read*. Hove, East Sussex: Psychology Press Ltd
- ◆ **Green, J. – Sedikides, C.** (2001). When Do Self – Schemas Shape Social Perception? The Role of Descriptive Ambiguity. *Motivation and Emotion*. 25. 67 – 83.
- ◆ **Hall C. – Lindzey G. – Cambell J.** (1998). *Theories of personality*. New York: John Wiley & Sons, Inc. (4th edition).
- ◆ **Hampson, P. – Morris, P.** (1996). *Understanding Cognition*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- ◆ **Hart, D.** (1998). The classical Jungian school. In: Young – Eisendrath, P. & Dawson, T. (1998). *The Cambridge companion to Jung*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ◆ **Harter, S.** (1996). *Historical Roots of contemporary issues involving self – concept*. In: Bracken, B. (ed) (1996). *Handbook of self – concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- ◆ **Hjelle L. – Ziegler D.** (1992). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications*. New York: McGraw – Hill, Inc. (3rd edition).
- ◆ **Hudson, P.** (1990). *What' s in a Word? Levels of Representation and Word Recognition*. In: Balota, D. A. - Flores d' Arches, G. B.et al. (ed.) (1990). *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- ◆ **James, W.** (1950). *The principles of Psychology*. New York: Dover Publications.
- ◆ **Jung, C.** (χ.χ.). *Αναλυτική ψυχολογία*. (μετ. Ιερομνήμονος, Π.). Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστης.
- ◆ **Jung, C.** (1991). *Ψυχολογικοί τύποι ή η ψυχολογία της εξατομίκευσης*. (μετ. Αντζάκα Σ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σπαγεΐρια.
- ◆ **Καραπέτσας, Α.** (1988). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρنيωτάκη.

- ◆ **Kardash, C. – Scholes, R.** (1995). Effects of Preexisting Beliefs and Repeated Readings on Belief Change, Comprehension, and Recall of Persuasive Text. *Contemporary Educational Psychology*. 20. 201 – 221.
- ◆ **Kaschak, M. – Glenberg, A.** (2000) Constructing Meaning: The Role of Affordances and Grammatical Constructions in Sentence Comprehension. *Journal of Memory and Language*. 43. 508 – 529.
- ◆ **Κατή, Δ.** (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- ◆ **Κατσιλής, Ι.** (1997). *Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ◆ **Καφετζόπουλος, Ε.** (1995). *Εγκέφαλος, Συνείδηση και Συμπεριφορά: Μια ιστορική εισαγωγή στη Νευροψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.
- ◆ **Keenan, J. – Potts, G. et al** (1990). *Which Elaborative Inferences are Drawn During Reading? A Question of Methodologies*. In: Balota, D. A. - Flores d' Arches, G. B. et al. (ed.) (1990). *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- ◆ **Κοκκινάκη – Κοντοπούλου, Μ.** (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- ◆ **Κολιάδης Ε. κ.α.** (1999). Συνάφεια των αναγνωστικών δυσκολιών με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο: Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.) (1999) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ **Κοντράρου, Σ.** (1990). Η διάσταση του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα του 1990. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 54. 91 – 98.
- ◆ **Κορντιέ Α.** (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν: ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. (μετ. Αλεξιάδη Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Ολκός.
- ◆ **Κοσμόπουλος Α.** (1995). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (γ' έκδοση).
- ◆ **Κουμή, Γ.** (1997). Η κοινωνική προέλευση της αυτοαντίληψης και ο παρωθητικός ρόλος στη συμπεριφορά των μαθητών. Στο: Πουρκός, Μ.

- (επιμ.) (1997). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ♦ **Λάδης, Φ.** (1981). Ο αόρατος άνθρωπος. Στο: Λάδης, Φ. (1981). *Αλκης ο ψεύτης: Ο γάιδαρος που νίκησε το σκυλόψαρο και άλλες ιστορίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
 - ♦ **Λεονταρή, Α.** (1995). Αναπτυξιακές επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. *Τα Εκπαιδευτικά*. 39 – 40. 103 – 116.
 - ♦ **Λεονταρή, Α.** (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα (β' έκδοση).
 - ♦ **Λεονταρή, Α.** (1997). Αυτοεκτίμηση, «Κέντρο Ελέγχου» και «Πιθανοί Εαυτοί» σε εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 26. 163 – 181.
 - ♦ **Λεονταρή, Α. – Γιαλαμάς, Β.** (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προεφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 100. 61 – 68.
 - ♦ **Levin, J.** (1992). *Theories of the self*. Washington: Taylor & Francis.
 - ♦ **Lutz, M. – Radvansky, G.** (1997). The Fate of Completed Goal Information in Narrative Comprehension. *Journal of Memory and Language*. 36. 293 – 310.
 - ♦ **Macrae, S.** (1996). *Μοντέλα και μέθοδοι για τις επιστήμες της συμπεριφοράς*. (μετ. Πετρουλάκη Κ., επιμ. Βελή Θ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα (β' έκδοση).
 - ♦ **Μακράκης, Β.** (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
 - ♦ **Μακρή – Μπότσαρη, Ε.** (1999α). Αναπτυξιακές διαφορές της αυτοαντίληψης. Στο Σ. Παπαστάμος κ.α. (επιμ.) (1999). *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
 - ♦ **Μακρή – Μπότσαρη, Ε.** (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - ♦ **Μακρή – Μπότσαρη, Ε.** (1996). Δομή και προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοαντίληψης των ελληνόπουλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 23. 272 – 318.

- ◆ **Μακρή – Μπότσαρη, Ε.** (1999β). Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη. Στο Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.) (1999) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ **Markus, H. & Nurius, P.** (1986). Possible selves. *American Psychologist*. 41. 954 – 969.
- ◆ **Markus, H. – Crane, M. et al** (1982). Self – Schemas and Gender. *Journal of Personality and Social Psychology*. 42. 38 – 50.
- ◆ **Markus, H. – Wurf, E.** (1987). The Dynamic Self – Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*. 38. 299 – 337.
- ◆ **Marsh, H.** (1993). Academic Self – Concept: Theory, Measurement, and Research. In: Suls, J. (ed) (1993). *Psychological Perspectives of the Self: The Self in Social Perspective*. Vol. 4. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- ◆ **Marsh, H. – Chessor, D.** (1995). The Effects of Gifted and Talented Programs on Academic Self – Concept: The Big Fish Strikes Again. In: *American Educational Research Journal*. 32. 285 – 319.
- ◆ **Marsh, H.** (1990). The Structure of Academic Self – Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*. 82. 623 – 636.
- ◆ **Marsh, H. – Byrne, B. et al** (1988). A Multifacet Academic Self – Concept: Its Hierarchical Structure and its Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 80. 366 – 380.
- ◆ **Marsh, H. – Hattie, J.** (1996). *Theoretical Perspectives on the Structure of Self – Concept*. In: Bracken, B. (ed) (1996). *Handbook of self – concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- ◆ **Marsh, H. – Yeung, A.** (1998). Longitudinal Structural Equation Models of Academic Self – Concept and Achievement: Gender Differences in the Development of Math and English Constructs. *American Educational Research Journal*. 35. 705 – 738.
- ◆ **Maslow, A.** (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers. (2nd edition).

- ♦ **Ματσαγγούρας Η.** (2000). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: χ.ε. (β' έκδοση).
- ♦ **Maurer, G. – Koenig, J.** (2000). Linguistic vs. Conceptual Sources of Implicit Agents in Sentence Comprehension. *Journal of Memory and Language*. 43. 110 – 134.
- ♦ **Maurer, G. – Tenenhaus, M.** (1995). Implicit Arguments in Sentence Processing. *Journal of Memory and Language*. 34. 357 – 382.
- ♦ **McCawley, J.** (1968). The Role of Semantics in a Grammar. In: Bach, E. – Harms, R. (ed.) (1968) *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- ♦ **Mead, G.** (1967). *Mind, self & society: from the standpoint of a social behaviorist*. (Edited and with an introduction by C. W. Morris). Chicago: The university Chicago press.
- ♦ **Μεγάρη, Ε.** (1998). *Προσωπικότητα και σχολικός έλεγχος: Αυτοεκτίμηση και προσωπικός έλεγχος στη μαθησιακή πορεία μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- ♦ **Morris, E. – Todd, J.** (1999), Watsonian behaviorism. In: O' Donohue, W. & Kitchener, R. (1999). *Handbook of behaviorism*. San Diego, California: Academic Press
- ♦ **Moscovici, S.** (1999). *Η ψυχανάλυση, η εικόνα και το κοινό της*. (μετ. Κολώνιας, Μπ., επιμ. Μαντόγλου, Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- ♦ **Μπόγδανου Ε. – Παπαραφτάκης Θ.** (1985). Η αυτοαντίληψη του παιδιού σε σχέση με την κοινωνική του προέλευση. *Το σχολείο και το σπίτι*, 7-8, 263-268 & 282-288.
- ♦ **Μπρούζος, Α – Μπρούζος, Σ.** (1999). Η σημασία των κοινωνικών παραγόντων για τη γνωστική ανάπτυξη στις θεωρίες των Piaget και Vygotsky. *Τα Εκπαιδευτικά*. 49 – 50. 148 – 155.
- ♦ **Myers, D.** (1995). *Psychology*. New York: Worth Publishers (4th edition).
- ♦ **Myers, J.** (1990). *Causal Relatedness and Text Comprehension*. In: Balota, D. A. - Flores d' Arches, G. B. et al. (ed.) (1990). *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- ♦ **Nasby, W.** (1997). Self – Consciousness and Cognitive Prototypes of the Ideal Self. *Journal of Research in Personality*. 31. 543 – 563.

- ♦ **Νασιάκου, Μ.** (1999). Προσωπικότητα. Στο: Βοσνιάδου, Στ. (επιμ.). (1999). *Εισαγωγή στην ψυχολογία. τ. Β'.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ♦ **Νέστορος, Ι.** (1988). *Συνθετική ψυχοθεραπεία με στοιχεία ψυχοπαθολογίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ♦ **Ο' Donohue, W. & Kitchener, R.** (1999). *The behaviorisms.* In: Ο' Donohue, W. & Kitchener, R. (1999). *Handbook of behaviorism.* San Diego, California: Academic Press
- ♦ **Ορφανουδάκη, Α.** (1995). *Παράγοντες που επηρεάζουν της ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές ηλικίας 8 – 10 ετών.* Μεταπτυχιακή εργασία. Ρέθυμνο: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.
- ♦ **Oyserman, D. – Markus, H.** (1990). Possible Selves and Delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology.* 59. 112 – 125.
- ♦ **Oyserman, D. – Saltz, E.** (1993). Competence, Delinquency, and Attempts to Attain Possible Selves. *Journal of Personality and Social Psychology.* 65. 360 – 374.
- ♦ **Παπαδόπουλος Μ.** (1990). Διαστάσεις, συνέπειες και ιστορική εξέλιξη των ερμηνευτικών σχημάτων του λειτουργικού αναλφαβητισμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση.* 53. 69 – 80.
- ♦ **Παπαναστασίου, Κ.** (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Λευκωσία: χ.ε.
- ♦ **Παρασκευόπουλος, Ι.** (χ.χ.). *Εξελικτική Ψυχολογία. Τ.1. Προγεννητική περίοδος. Βρεφική ηλικία.* Αθήνα: χ.ε.
- ♦ **Παρασκευόπουλος, Ι.** (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Τ.1 Περιγραφική στατιστική.* Αθήνα: χ.ε.
- ♦ **Παρασκευόπουλος, Ι.** (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Τ.2 Επαγωγική στατιστική.* Αθήνα: χ.ε.
- ♦ **Pearson, P. – Stephens, D.** (1998). Learning about Literacy: A 30 – Year Journey. In: Rudell, R. – Rudell, M. et al. (ed.) (1998). *Theoretical Models and Processes of Reading.* (4th edition). Newark, Delaware: International Reading Association.
- ♦ **Πελεgrίνης, Θ.** (1997). *Οι πέντε εποχές στη φιλοσοφία.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ♦ **Perfetti, C.** (1990). The cooperative language processors: Semantic influences in an autonomous syntax. In: Balota, D. A. - Flores d' Arches,

- G. B. et al. (ed.) (1990). *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- ♦ **Πιαζέ, Ζ.** (1986). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. (μετ. Βέλτσου, Ε.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
 - ♦ **Πόρποδας, Κ.** (1996). *Γνωστική ψυχολογία: Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας. Λύση προβλημάτων τ. β΄*. Αθήνα. χ.ε.
 - ♦ **Πόρποδας, Κ.** (1995). Ο γραπτός λόγος από τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας. Στο: *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*. (1995). Ηράκλειο. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
 - ♦ **Πυργιωτάκης Ι. & Παληός Ζ.** (1997). Λειτουργικός αναλφαβητισμός και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος: η περίπτωση της Κρήτης. Στο: Βάμβουκας Μ. & Χουρδάκης Α. (επιμ) (1997). *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά του Ζ' διεθνούς συνεδρίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - ♦ **Ράσσελ, Μπ.** (χ.χ.). *Ιστορία της δυτικής φιλοσοφίας. τ. Β΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρσενίδης.
 - ♦ **Rayner, K.** (1990). Comprehension processes. In: Balota, D. A. - Flores d' Arches, G. B. et al. (ed.) (1990). *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
 - ♦ **Ritzer, G.** (1996). Θεωρία των συμβολικών διαντιδράσεων. Στο: Πετμεζίδου, Μ. (επιμ.). (1996). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία. τ. Α΄*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
 - ♦ **Rock, I. – Palmer, S.** (1990). The Legacy of Gestalt Psychology. *Scientific American*. December. 48 – 61.
 - ♦ **Rogers, C.** (1951). *Client – centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
 - ♦ **Rosenberg, M.** (1965). *Society and the adolescent self – image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
 - ♦ **Ryckman, R.** (1997). *Theories of personality*. California: Brooks/Cole Publishing Company. (6th edition).
 - ♦ **Salman, S.** (1998). The creative psyche: Jung's major contributions. In: Young – Eisendrath, P. & Dawson, T. (1998). *The Cambridge companion to Jung*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ♦ **Saussure De F.** (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. (μετ. Αποστολόπουλος Φ. Δ.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- ♦ **Schnotz, W.** (1993). Adaptive Construction of Mental Representations in Understanding Expository Texts. *Contemporary Educational Psychology*. 18. 114 – 120.
- ♦ **Shavelson, R.S. – Bolus, R.** (1982). Self – concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Review*. 74. 3 – 17.
- ♦ **Spedding, S. – Chan, L.** (1993). Metacognition, Word Identification, and Reading Competence. *Contemporary Educational Psychology*. 19. 91 – 100
- ♦ **Σπινκ, Τ.** (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μετ. Ντελόπουλος, Κ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- ♦ **Stemmer, B. – Whitaker, H.** (1998). *Handbook of Neurolinguistics*. San Diego, California: Academic Press.
- ♦ **Sullivan, H.** (1953). *Conceptions of modern psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company.
- ♦ **Tanenhaus, M. – Trueswell, J.** (1995). Sentence Comprehension. In Miller, J. – Eimas, P. (ed.) (1995). *Speech, Language, and Communication*. San Diego, California: Academic Press.
- ♦ **Τανός, Χ.** (1985). *Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- ♦ **Tay, M. – Licht, B. et al** (1995). The Internal/External Frame of Reference in Adolescents' Math and Verbal Self – Concepts: A Generalization Study. *Contemporary Educational Psychology*. 20. 392 – 402.
- ♦ **Τσάγγος, Β.** (1987). Για τον αναλφαβητισμό και ημιαναλφαβητισμό στη χώρα μας. *Τα Εκπαιδευτικά*. 9. 8 –31.
- ♦ **Τσέλλερ – Νέστλε** (1990). *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας*. (μετ. Θεοδωρίδης, Χ.). Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- ♦ **Φιλλιπάκη – Warburton, E.** (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- ♦ **Φλουρής, Γ.** (1989). *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

- ♦ **Φλουρής, Γ.** (1983). *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες (Μια έρευνα μεταξύ των μαθητών Λυκείων στην Κρήτη)*. Ηράκλειο: χ.ε.
- ♦ **Φρόιντ, Σ.** (χ.χ.). *Το εγώ και το εκείνο*. (μετ. Σύρρος Π.). Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιώτη.
- ♦ **Χατζηθεολόγου, Αι.** (1994). *Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- ♦ **Χατζηθεολόγου, Αι.** (1999). Αυτοαντίληψη, φύλο και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. *Τα Εκπαιδευτικά*. 49 – 50. 191 – 197.
- ♦ **Χατζηχρήστου, Χ. – Hopf, D.** (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*. 17. 253 – 269.
- ♦ **Χόρνει, Κ.** (χ.χ.). *Ο ρόλος της νεύρωσης και η ανέλιξη της προσωπικότητας: Ο αγώνας για την αυτο – καταξίωση*. (μετ. Χριστοφίδου Κ.). Αθήνα: Εκδόσεις Επτάλοφος.
- ♦ **Underwood, G. – Batt, V.** (1996). *Reading and understanding*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- ♦ **Windelband, W. – Heimsoeth, H.** (1980). *Εγχειρίδιο ιστορίας της φιλοσοφίας. Α' τόμος: Η φιλοσοφία των αρχαίων Ελλήνων, η φιλοσοφία των ελληνιστικών και ρωμαϊκών χρόνων*. (μετ. Σκουτερόπουλος, Ν.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- ♦ **Wittgenstein, L.** (1978). *Tractatus Logico Philosophicus*. (μετ. Κισσόπουλος Θ). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- ♦ **Zavalloni, M. & Louis – Guérin, C.** (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση: Εισαγωγή στην εγω – οικολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- ♦ **Zeidner, M. –Schyler, E.** (1998). The Big – Fish – Little – Pond Effect for Academic Self – Concept, Test Anxiety, and School Grades in Gifted Children. *Contemporary Educational Psychology*. 24. 305 – 329.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

στα χέρια σου κρατάς ένα φυλλάδιο που αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο, μέρος θα βρεις ένα κείμενο από το οποίο έχουν αφαιρεθεί κάποιες λέξεις, ενώ στο δεύτερο καλείσαι να τοποθετηθείς απέναντι σε κάποιες ερωτήσεις, ανάλογα με το αν συμφωνείς ή διαφωνείς.

Σε παρακαλούμε να απαντήσεις ελεύθερα, ειλικρινά και με υπευθυνότητα. Δεν είναι εξέταση, ούτε πρόκειται να πάρεις κάποιο βαθμό για τις απαντήσεις σου. Πριν προχωρήσεις στο πρώτο μέρος, συμπλήρωσε τα στοιχεία σου στην ακόλουθη σελίδα.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Μη γράψεις το όνομά σου. Αυτό το φυλλάδιο είναι ανώνυμο.

Σ' ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου.

Παρακαλώ, διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις 1, 2 και 3 και απάντησε σε καθεμιά από αυτές. Βάλε √ όπου χρειάζεται.

1). Είσαι: Αγόρι

Κορίτσι

2). Ημερομηνία γέννησης: _____

3). Δουλειά που κάνει ο πατέρας σου: _____

Συμπλήρωσε τώρα και τα παρακάτω:

Ημερομηνία εξέτασης: _____

Δημοτικό σχολείο: _____

Προχώρησε τώρα στην επόμενη σελίδα.

Α' Μέρος

Παρακάτω θα βρεις ένα κείμενο από το οποίο έχουν αφαιρεθεί κάποιες λέξεις. Προσπάθησε να βάλεις σε κάθε κενό, τη λέξη που θεωρείς ότι λείπει ώστε να βγαίνει νόημα. **Προσοχή:** Σε κάθε κενό πρέπει να γράψεις μία και μόνο λέξη.

Ο ΑΟΡΑΤΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ

Τι είναι Αόρατος Άνθρωπος; Είναι κείνος, (1) _____ άμα πει ένα ειδικό φάρμακο δεν (2) _____ βλέπει κανείς. Έτσι, μπορεί να πηγαίνει (3) _____ θέλει, χωρίς να τον προσέχουν, να (4) _____ στα σπίτια χωρίς να τον βλέπουν. (5) _____ είναι τρέλα; Το όνειρό μου από (6) _____ – όπως και το δικό σας φαντάζομαι, (7) _____ να γίνω και γω αόρατος...

Ήταν... (8) _____ πριν λίγες μέρες αυτό το απίστευτο (9) _____ έγινε πραγματικότητα. Έπεσε στα χέρια μου (10) _____ επιστημονικό περιοδικό, ειδικό για παιδιά. Σε (11) _____ σελίδα, λοιπόν, είχε και μια συνταγή, (12) _____ να γίνει όποιος θέλει αόρατος.

Μια (13) _____ λοιπόν, που η μαμά είχε πάει (14) _____ ψώνια και ήμουν μόνος στο σπίτι, (15) _____ βιαστικά και έφτιαξα αυτό που έπρεπε (16) _____ φάω, για να γίνω αόρατος άνθρωπος.

(17) _____, είχαμε στο σπίτι όλ' αυτά που (18) _____. Έτσι, πήρα μια κατσαρόλα κι έκανα (19) _____ έγραφε η συνταγή. Όταν τελείωσα, έβαλα (20) _____ σούπα του Αόρατου Ανθρώπου στο ψυγείο (21) _____ πήγα στο δωμάτιό μου, περιμένοντας με (22) _____ πότε θα περάσει η μισή ώρα.

(23) _____ από μισή ώρα άνοιξα το ψυγείο (24) _____ να πάρω τη σούπα. Αλλά εκείνη (25) _____ κάνει φτερά. Άπλωσα το χέρι μου (26) _____ μέρος που είχα βάλει πριν από (27) _____ ώρα το μπολ με τη σούπα, (28) _____ τώρα ΕΙΧΕ ΓΙΝΕΙ ΑΟΡΑΤΟ, και τό (29) _____. Το έβγαλα έξω, με προσοχή, γιατί (30) _____ το έβλεπα καθόλου, υπολόγισα πού περίπου (31) _____ μέσα στο μπολ η σούπα, και (32) _____... κατέβασα μονορούφι, παρόλο που ήταν αηδία.

(33) _____ περιοδικό είχε κι άλλες οδηγίες. Έκανα, (34) _____, ακριβώς ό,τι έγραφε. Μετά από πέντε – (35) _____ λεπτά θα άρχιζα να εξαφανίζομαι.

...Μετά (36) _____ πέντε λεπτά, πραγματικά, το μπολ που (37) _____ στα χέρια μου άρχισε πάλι σιγά – (38) _____ να φαίνεται, αλλά δεν έβλεπα πια (39) _____ χέρια μου. Αυτό ήταν και το (40) _____ ότι το πείραμα πέτυχε. Πετάχτηκα όρθιος (41) _____ έτρεξα στον καθρέφτη, για να δω (42) _____ ωραίος Αόρατος Άνθρωπος ήμουν. Αλλά μέσα (43) _____ καθρέφτη είδα ένα μπολ και τίποτ' (44) _____! Θεέ μου, είχα γίνει αόρατος! Όπως (45) _____ τα έγραφε το περιοδικό: «Μετά από (46) _____ θα γίνετε τελείως αόρατοι. Δεν θα (47) _____ τίποτα, ούτε το πρόσωπο, ούτε το (48) _____ σας, ούτε τα ρούχα που θα (49) _____». Αλλά ό,τι πιάνετε κι ό,τι ακουμπάτε (50) _____ φαίνεται».

ΚΛΕΙΔΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ ΕΛΛΙΠΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- 1) που
- 2) τον
- 3) όπου – όπως, οπουδήποτε
- 4) μπαίνει – πηγαίνει, μένει, κάθεται, τρώει, περιφέρεται, τριγυρίζει, βλέπει, περπατάει, μετακινείται, σταματάει, τριγυρνάει, μπαινοβγαίνει, ανεβαίνει
- 5) Δεν
- 6) πάντα – μικρός, παιδί, παλιά, χρόνια
- 7) ήταν
- 8) Γιατί – Μόλις, Περίπου, Ξαφνικά, Παραδόξως
- 9) όνειρο – μυστήριο
- 10) ένα
- 11) μια – κάποια
- 12) για
- 13) μέρα – φορά
- 14) για
- 15) κάθισα – έκατσα, έτρεξα, πήγα, ετοιμάστηκα, δοκίμασα, έδρασα, έπιασα
- 16) να
- 17) Ευτυχώς
- 18) χρειαζόντουσαν – χρειαζόμουν, έπρεπε, ήθελε, ήθελα, ζητούσε, χρειάζονταν, έγραφε, έλεγε
- 19) ό,τι
- 20) τη
- 21) και
- 22) αγωνία – ανυπομονησία, υπομονή, άγχος, λαχτάρα, βαρεμάρα
- 23) Μετά – Ύστερα
- 24) για
- 25) είχε
- 26) στο
- 27) μισή – κάμποση, λίγη
- 28) που
- 29) πιασα

- 30)δεν
- 31)ήταν – έφτανε, βρισκόταν
- 32)την
- 33)Το
- 34)λοιπόν
- 35)δέκα – έξι, πεντέμισι
- 36)από
- 37)κρατούσα – είχα, υπήρχε, ήταν, βρισκόταν
- 38)σιγά
- 39)τα
- 40)σημάδι – συμπέρασμα, σήμα, πειστήριο, αποδεικτικό, μήνυμα
- 41)και – κι
- 42)πόσο – τι
- 43)στον
- 44)άλλο
- 45)ακριβώς – δηλαδή
- 46)λίγο
- 47)φαίνεται – δείτε, βλέπετε
- 48)κορμί – σώμα
- 49)φοράτε – εξαφανιστούν
- 50)θα

B' Μέρος

Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις, βάζοντας √, ανάλογα αν συμφωνείς ή διαφωνείς με την ερώτηση που βρίσκεται στο αριστερό μέρος της σελίδας.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Συχνά εύχομαι να ήμουν κάποιος άλλος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Δυσκολεύομαι να μιλήσω μπροστά στην τάξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Υπάρχουν πολλά πράγματα στον εαυτό μου που θα άλλαζα αν μπορούσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Παίρνω αποφάσεις χωρίς δυσκολία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Είμαι ευχάριστος/η στην παρέα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Στο σπίτι μου εκνευρίζομαι εύκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω σε μια νέα κατάσταση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Οι συμμαθητές μου με εκτιμούν πολύ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Οι γονείς μου έχουν πολλές απαιτήσεις από εμένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Οι γονείς μου συνήθως λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματά μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Αλλάζω εύκολα γνώμη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Είναι δύσκολο να δεχθώ τον εαυτό μου όπως είναι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Όλα είναι μπερδεμένα στη ζωή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Τα άλλα παιδιά συνήθως ακολουθούν τις ιδέες μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Δεν έχω καλή γνώμη για τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Συχνά σκέφτομαι ότι θα ήθελα να φύγω από το σπίτι μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Στο σχολείο νιώθω ανήσυχος/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Δεν είμαι τόσο όμορφος/η όσο οι άλλοι άνθρωποι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Όταν έχω κάτι να πω, συνήθως το λέω χωρίς δισταγμό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Οι περισσότεροι άνθρωποι αρέσουν στους άλλους περισσότερο απ' ότι εγώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Συχνά νιώθω ότι οι γονείς μου με τιμωρούν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Συνήθως απογοητεύομαι με αυτό που κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Συνήθως δε στενοχωριέμαι εύκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Τα βγάζω πέρα μόνος/η μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

Ανώτατο	Ανώτερο
<ul style="list-style-type: none">• Δάσκαλος• Καθηγητής• Οικονομολόγος• Διευθυντής• Μεταλλειολόγος• Γυμναστής• Πολιτικός μηχανικός• Φαρμακοποιός• Αρχαιολόγος• Αντιπρόσωπος εταιρείας αυτοκινήτων• Γιατρός• Δημοσιογράφος• Δικηγόρος• Μουσικός• Χημικός μηχανικός• Οδοντίατρος• Καθηγητής παν/μιου - ΤΕΙ• Διευθυντής κολυμβητηρίου• Αρχιτέκτονας• Προϊστάμενος Ο/Α• Διευθυντής τράπεζας• Διευθυντής εταιρείας• Ηλεκτρολόγος μηχανικός• Διευθυντής δήμου• Μηχανολόγος μηχανικός• Κτηνίατρος	<ul style="list-style-type: none">• Δημόσιος υπάλληλος• Αστυνομικός• Ιερέας• Ξενοδόχος• Λιμενάρχης• Εφοριακός• Πυροσβέστης• Τραπεζικός υπάλληλος• Ελεύθερος επαγγελματίας• Α' μηχανικός• Υπάλληλος ΟΤΕ• Αστυνόμος• Λογιστής• Προϊστάμενος λογιστηρίου• Διαφημιστής• Ασφαλιστής• Καπετάνιος• Συνταξιούχος αεροπορίας• Αρχιπυροσβέστης• Υπάλληλος Cosmote• Υπάλληλος Ο/Α• Αρχιπλοίαρχος• Οδοντοτεχνίτης• Υπάλληλος ΔΕΗ• Εργοδηγός δομικών έργων• Στρατιωτικός• Κτηματομεσίτης• Λιμενικός• Φυσικοθεραπευτής• Συνταξιούχος αξιωματικός

Μεσαίο	Χαμηλό
<ul style="list-style-type: none"> • Μάγειρας • Χρυσοχόος • Εργολάβος • Ιδιωτικός υπάλληλος • Ιδιοκτήτης πλυντηρίου αυτοκινήτων • Ηλεκτρολόγος • Υπάλληλος ραδιοφωνικού σταθμού • Δημοτικός υπάλληλος • Υδραυλικός • Μικρομεσαίος επιχειρηματίας • Ράφτης • Μηχανικός αυτοκινήτων • Μουσικός/τραγουδιστής • Ναυτικός • Τεχνικός υπάλληλος • Αλουμινάς • Υπάλληλος μικρομεσαίας επιχείρησης • Έμπορος • Ηλεκτρονικός • Μικρομεσαίος καταστηματάρχης • Ελαιουργός • Υπάλληλος Creta Farm • Ανθοπώλης • Ψυκτικός • Βιοτέχνης • Αυτοκινητιστής • Ηλεκτροτεχνίτης • Ζαχαροπλάστης • Αντιπρόσωπος τουριστικών ειδών 	<ul style="list-style-type: none"> • Κτηνοτρόφος • Σιδεράς • Επιπλοποιός • Ξυλουργός • Πλακατζής • Ξενοδοχοϋπάλληλος • Εργάτης • Μαραγκός • Σερβιτόρος • Δασοφύλακας • Οικοδόμος • Μαρμαράς • Ασβεστοποιός • Ελαιοχρωματιστής • Άνεργος • Φύλακας • Λουστρατζής • Χειριστής μηχανημάτων • Οικιακά (μητέρα) • Τζαμάς • Χτίστης • Νυχτοφύλακας • Αγρότης • Θυρωρός • Χωματοουργικές εργασίες • Βαφέας αυτοκινήτων • Οδηγός • Καφετζής • Περιπτεράς