

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σχολή Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Ψυχολογίας

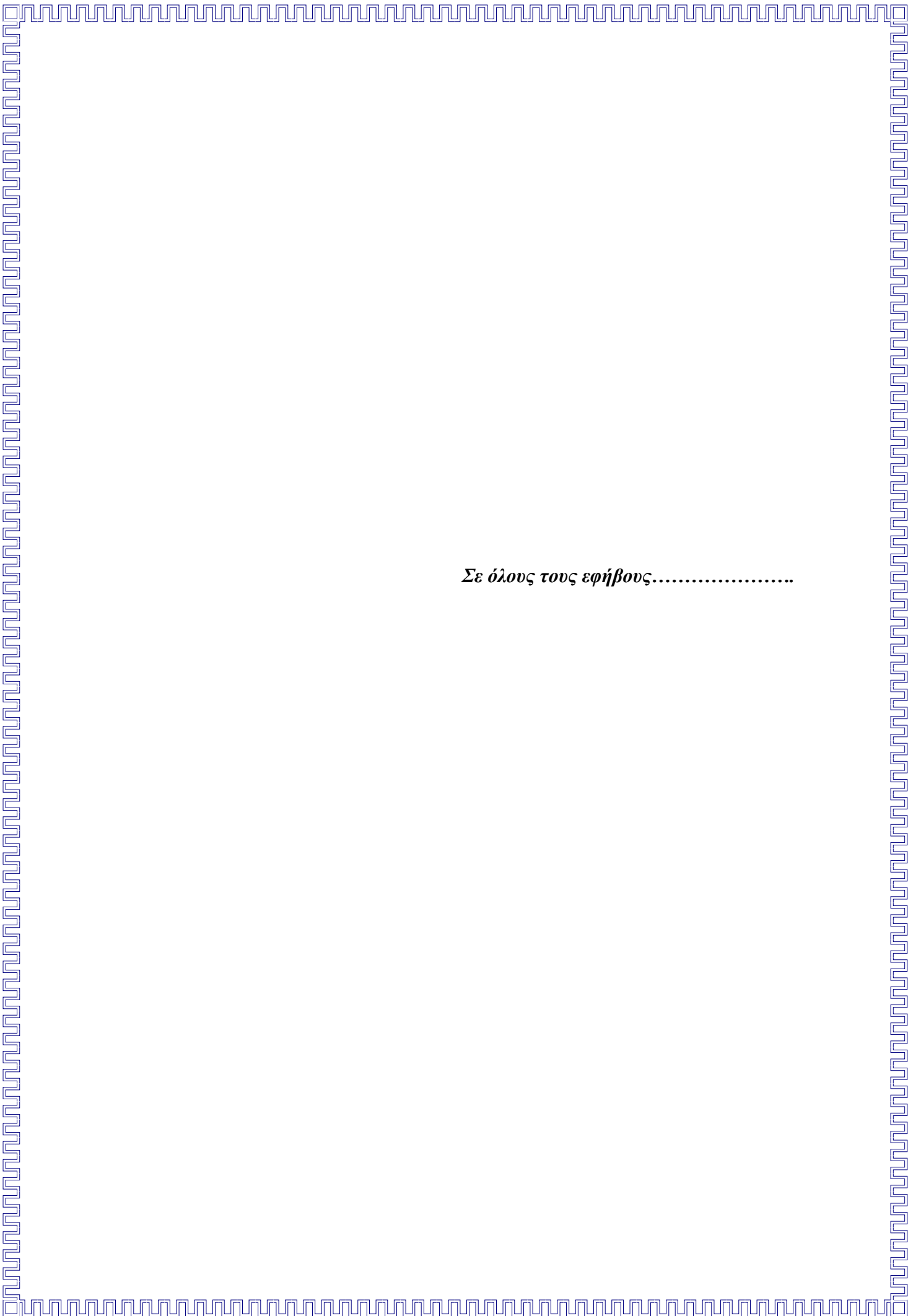
«Η Μετάβαση των Παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο»



Υπεύθυνος Καθηγητής: Ευάγγελος Καραδήμας

*Διπλωματική εργασία: Παρδαλού Αργυρώ
Α.Μ.1624*

Ρέθυμνο 2005



Σε όλους τους εφήβους.....

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	3
------------------	---

Α΄ ΜΕΡΟΣ

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
2.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ.....	6
2.1.1. Έννοια και οριοθέτηση της προεφηβικής ηλικίας.....	9
2.1.2. Βιοσωματικά χαρακτηριστικά.....	10
2.1.3. Νοητική ανάπτυξη.....	12
2.1.4. Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη.....	15
2.1.5. Κοινωνική ανάπτυξη.....	19
2.2. ΣΤΡΕΣ – ΑΓΧΟΣ ΕΝΑΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ.....	23
2.2.1. Ψυχολογικές και σωματικές αντιδράσεις του άγχους.....	24
2.2.2. Βασικές θεωρίες για το στρες.....	27
2.2.3. Το άγχος και η εφηβεία.....	31
2.2.4. Ο όρος «μετάβαση» και τα αποτελέσματά της.....	35
2.2.5. Η μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και τα Αναλυτικά Προγράμματα.....	37
2.3. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41

Β΄ ΜΕΡΟΣ

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	43
Α. Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	43
Β. Συμμετέχοντες.....	43
Γ. Εργαλεία.....	43
Δ. Διαδικασία.....	44

Γ΄ ΜΕΡΟΣ

4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	46
--------------------------	----

Δ΄ ΜΕΡΟΣ

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	54
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	58
7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄	64
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄	67

1. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στο χώρο του σχολείου ο συνεχής και εξελικτικός χαρακτήρας του παιδευτικού ενεργήματος παίρνει τη μορφή της κλιμακώσεως των μαθησιακών και μορφωτικών δραστηριοτήτων σε επάλληλους κύκλους, μέσα σε μικρότερες ή μεγαλύτερες χρονικές περιόδους. Ο μαθητής δηλαδή, κατά την πορεία της εκπαιδεύσεώς του, είναι υποχρεωμένος να μεταβαίνει συνεχώς από ένα επίπεδο σε άλλο και να υφίσταται κάθε φορά την εμπειρία της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος (χώρου, προσώπων, μαθησιακών αντικειμένων, σχολικής ζωής, κ.ά.). Η ανοδική αυτή πορεία και η εναλλαγή επάλληλων βαθμίδων συνιστούν, όπως είναι γνωστό, το βασικό δομικό χαρακτήρα και το διαρθρωτικό πλαίσιο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Γι' αυτό παρατηρείται διεθνώς ένας *τριμερής* βασικός χωρισμός της εκπαιδεύσεως σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια και μια παράλληλη διάκριση διαδοχικών σχολικών βαθμίδων, που στη χώρα μας έχει διαμορφωθεί τα τελευταία 25 χρόνια περίπου στην *τετραμερή κλιμάκωση*: Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο (Κακαβούλης, 1986).

Η μετάβαση των μαθητών από τη μια σχολική βαθμίδα στην επόμενη προβάλλει νέες κάθε φορά προσαρμοστικές απαιτήσεις, που μπορεί να δημιουργούν κρίσιμες ψυχικές εντάσεις και συγκρούσεις στις σχέσεις του μαθητή με το σχολείο. Κάποια προβλήματα που προκύπτουν στην περιοχή αυτή και τα οποία έχει να επιλύσει η Παιδαγωγική Επιστήμη, και ειδικότερα η Σχολική Παιδαγωγική παλαιότερα (Ξωχέλλης, 1978) και η Σχολική Ψυχολογία τώρα (Χατζηχρήστου, 2004), είναι: η ηλικία και η ψυχοβιολογική ωρίμανση για την έναρξη της φοιτήσεως σε κάθε σχολική βαθμίδα, ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην επόμενη, συστήματα αξιολογήσεως και επιλογής για την προαγωγή των μαθητών και την εισδοχή τους στις ανώτερες βαθμίδες, οργάνωση των σχολείων, των προγραμμάτων και των μεθόδων στα σημεία που τελειώνει η μια βαθμίδα και αρχίζει η άλλη, διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, άτομα υψηλού κινδύνου σε μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, κ.ά.

Από τις μεταβατικές φάσεις της εκπαιδεύσεως η πιο κρίσιμη και η πιο προβληματική από ψυχολογική και παιδαγωγική πλευρά, αλλά κι εκείνη που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως ερευνητικό αντικείμενο, θα πρέπει να είναι η μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Οι δυο σχολικές αυτές βαθμίδες παρουσιάζουν ίσως, λόγω του διαφορετικού τρόπου οργάνωσης και το σκοπό που επιδιώκει η κάθε μια, πολλές και μεγάλες διαφορές, ώστε η

μετάβαση από την μια στην άλλη να μην αποτελεί προοδευτική συνέχεια της εκπαίδευσης, αλλά μεταπήδηση κάθε φορά σε μια νέα σχολική πραγματικότητα (Κακαβούλης, 1986).

Στο Δ η μ ο τ ι κ ό η εκπαίδευση είναι περισσότερο παιδοκεντρική και βιωματική, ενώ στο Γυμνάσιο τείνει να είναι περισσότερο νοησιαρχική και θεωρητική. Στο Δημοτικό τα μαθήματα και η μέθοδος ενοποιούνται στο πρόσωπο ενός δασκάλου ενώ στο γυμνάσιο καταμερίζεται σαφέστερα σε ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα και σε πολλούς καθηγητές διάφορων ειδικοτήτων. Στο Δημοτικό οι μαθησιακές δραστηριότητες και η σχολική ζωή εκτυλίσσονται μέσα σε κλίμα στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ στο Γυμνάσιο, για ειδικούς λειτουργικούς λόγους, τείνουν να διαμορφώνονται περισσότερο τυπικές διαδικασίες και σχέσεις. Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού, ως μεγαλύτεροι μέσα στο σχολείο, αναλαμβάνουν συχνά ηγετικό και προστατευτικό ρόλο σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου παίρνουν τη θέση των μικρότερων μέσα στη σχολική κοινότητα, νιώθουν συχνά ανίσχυροι έναντι των μεγαλύτερων παιδιών. Ο μαθητής της ΣΤ΄ Δημοτικού, μετά από 6 χρόνια σχολικής ζωής, έχει συνδεθεί με ισχυρούς ψυχικούς δεσμούς με το σχολείο του. Τώρα υποχρεώνεται να αποχωριστεί το βιωματικό αυτό χώρο και να ενταχθεί σε ένα νέο και άγνωστο σχολικό περιβάλλον.

Η είσοδος εξάλλου των μαθητών στη μέση εκπαίδευση συμπίπτει με μια εξαιρετική κρίσιμη αναπτυξιακή φάση, την έ ν α ρ ξ η τ η ς ε φ η β ε ί α ς. Από την αμέριμη παιδική ηλικία ο μαθητής εισέρχεται σε μια περίοδο ραγδαίων βιοσωματικών και ψυχολογικών μεταβολών που συντελούνται στο βιολογικό, το γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα της ανάπτυξεως (Παρασκευόπουλος, 1985).

Τέλος, από το ένα μέρος οι ποικίλες οργανωτικο – λειτουργικές διαφορές και αντιθέσεις μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου και από το άλλο οι αναπτυξιακές τάσεις και ψυχοβιολογικές μεταλλαγές της προεφηβείας, για τις οποίες η φάση αυτή έχει χαρακτηριστεί «δεύτερη γέννηση», καθιστούν τη μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο ίσως την πιο κρίσιμη και πιο προβληματική μεταβατική φάση της εκπαίδευσης (Κακαβούλης, 1986).

Παρά την κρισιμότητα όμως της φάσεως αυτής και παρά το γεγονός ότι η διάκριση μεταξύ πρωτοβάθμιας και μέσης εκπαίδευσης εφαρμόζεται επί δεκαετίες, η μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη γίνεται, χωρίς να θεωρείται γεγονός ιδιαίτερης σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα λοιπόν στα γενικότερα πλαίσια του προβληματισμού για τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση μπορεί να τοποθετηθεί και η έρευνα αυτή για τη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές/μαθήτριες σε όλη την Ελλάδα αντιμετωπίζουν ενδεχομένως κατά την περίοδο αυτή, ιδιαίτερες δυσκολίες σχολικής προσαρμογής και μαθήσεως και συνεπώς η

μεταβατική φάση ΣΤ΄ Δημοτικού – Α΄ Γυμνασίου μπορεί να είναι ένα σύνθετο ψυχοπαιδαγωγικό πρόβλημα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και στο εξωτερικό σχετικά με το θέμα αυτό, είναι πολύ λίγες για να μας δώσουν χρήσιμα στοιχεία για την μετάβαση αυτή των μαθητών και τις ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις που τη συνοδεύουν. Σύμφωνα με έρευνα του Κακαβούλη (1984), διαπιστώθηκε ότι το πρόβλημα της μετάβασης είχε απασχολήσει το σύνολο διδασκόντων στα δημοτικά σχολεία ποσοστό 14% και στα γυμνάσια 48%. Οι μαθητές νιώθουν όπως διαπιστώθηκε, έντονες αμφιθυμικές καταστάσεις (χαρά, ενθουσιασμό, νοσταλγία, αγωνία, φόβο). Επίσης άλλες έρευνες (Κρασανάκης, 1993, & Βάμβουκας, 1978) έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών διακατέχεται από τη λεγόμενη «φοβία του σχολείου», με συναισθήματα ανασφάλειας και αγωνίας. Τα συναισθήματα αυτά παρατηρούνται στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου κατά την προσαρμογή τους σ' αυτές.

Στην Αμερική, σε έρευνα που έγινε σε 473 παιδιά μειονοτήτων: Αγγλοσάξονες, Μεξικανούς, Ισπανούς και Μαύρους βρέθηκε ότι είχαν διαφορετικό βαθμό συναισθηματικής φόρτισης (άγχος, κατάθλιψη) κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο με αποτέλεσμα τη χαμηλή απόδοσή τους. Η συναισθηματική φόρτιση σχετίστηκε με την μειωμένη οικογενειακή στήριξη, την οικογενειακή δυσλειτουργία και την έλλειψη στήριξης από συνομήλικους (Wampler, R.S., Munsch, J., Adams, M., 2002).

Άλλη έρευνα που αφορούσε τη μετάβαση των παιδιών στο Δημοτικό έδειξε επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, η οποία ωφειλόταν στα χαρακτηριστικά του παιδιού, της οικογένειας, καθώς και στη σχέση δασκάλου – παιδιού (Silver, B. R., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., Essese, J. M., 2004).

Έτσι λοιπόν το θέμα της μετάβασης αυτής, οι ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών αλλά και η μειωμένη επιστημονική έρευνα, ειδικά στην Ελλάδα, αποτέλεσαν κίνητρο και αφετηρία για την επιλογή και τον καθορισμό του αντικείμενου της μελέτης αυτής.

Ειδικότερα η έρευνα αυτή ασχολήθηκε με τις συναισθηματικές επιπτώσεις που συνεπάγονται από τη μετάβαση αυτή. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με το οποίο έγινε προσπάθεια ανίχνευσης των προσδοκιών των μαθητών για το Γυμνάσιο όσον αφορά μαθήματα, καθηγητές, κανονισμούς και σχέσεις με συνομήλικους. Τη στάση τους απέναντι στο Δημοτικό που αφήνουν και στο Γυμνάσιο που πρόκειται να πάνε. Την αυτοκριτική τους ως μαθητές / μαθήτριες και τέλος διερευνήθηκαν τα συναισθήματα των μαθητών (ιδιαίτερα το άγχος), που πηγάζουν μέσα από αυτή την αλλαγή της σχολικής βαθμίδας.

Στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας αυτής παρουσιάζεται μια αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών της προεφηβείας – εφηβείας (βιολογικά, νοητικά, ψυχοσυναισθηματικά και

κοινωνικά). Δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο του άγχους – στρες ενός σημαντικού παράγοντα, αναλύονται δηλαδή οι ψυχολογικές και σωματικές αντιδράσεις, καθώς και οι βασικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γι' αυτό. Γίνεται προσπάθεια ανάλυσης της σχέσης εφηβείας – στρες και περιγράφεται σύντομα ο ρόλος των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Τέλος αναλύονται και προσδιορίζονται οι σκοποί αυτής της έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η μέθοδος, το δείγμα, τα εργαλεία και η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται στατιστικά τα αποτελέσματα της έρευνας και παραθέτονται πίνακες για την καλύτερη κατανόησή τους.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας γίνεται εξαγωγή συμπερασμάτων, επιχειρείται η ανάλυση και η ερμηνεία τους και μια συζήτηση σχετικά με τα αναμενόμενα της έρευνας και τους περιορισμούς. Και τέλος, γίνονται προτάσεις για περαιτέρω μελλοντικές έρευνες σχετικές με το αντικείμενο και άλλες παραμέτρους του προβλήματος.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

2.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ

Η εφηβική ηλικία είναι η τελευταία φάση ανάπτυξης του ατόμου πριν την οριστική είσοδό του σε αυτό που αποκαλούμε ωριμότητα ή ενήλικη ζωή. Είναι η περίοδος κατά την οποία το άτομο, θεωρητικά τουλάχιστον, δεν ανήκει πλέον στην παιδική ηλικία, αλλά ούτε και στην κανονική ενήλικη ζωή.

Πρόκειται για μία μεταβατική περίοδο και αυτό αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εφηβείας. Η εφηβεία είναι μεν μια φάση αυτόνομη, που διαθέτει εγγενή και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αλλά αποτελεί και μια περίοδο προετοιμασίας για την οριστική «εκτίναξη» στην ενήλικη ζωή.

Η εφηβεία θεωρείται ανέκαθεν και σε όλες τις εποχές και κοινωνίες, η φάση της πρώιμης νεότητας, όπου το άτομο διακατέχεται από πάθος και ζωντάνια για τη ζωή, αλλά και από μία σύμφυτη παρορμητικότητα που το οδηγεί σε παράτολμες ή επιπόλαιες πράξεις. (Κουρκούτας, 2001)

Χρονικά η εφηβεία θεωρείται ότι καλύπτει ένα διάστημα 7-8 χρόνων, κυρίως εκείνο μεταξύ 12ου και 19ου έτους. Πολλοί ερευνητές διαχωρίζουν την εφηβική ηλικία στις εξής περιόδους:

1. Στην προεφηβεία (11^{ος} – 13^{ος} χρόνος), όπου αρχίζουν να συντελούνται οι πρώτες διαφοροποιήσεις από την παιδική ηλικία.
2. Στην κυρίως εφηβεία (13^{ος}/14^{ος} – 18^{ος} χρόνος), όπου συντελούνται οι πραγματικές βιοσωματικές και ψυχολογικές αλλαγές της εφηβείας – είναι ο χρόνος αναμόρφωσης του ατόμου σε όλα τα επίπεδα.
3. Στην όψιμη εφηβεία (18^{ος} – 20^{ος} χρόνος) όπου οι αλλαγές αποκρυσταλλώνονται οριστικά αλλά το άτομο δεν έχει ακόμη, για διάφορους λόγους, εισέλθει στην πλήρη ωριμότητα.

Το ίδιο συμβαίνει άλλωστε και με την περίοδο της μετεφηβείας (20^{ος} χρόνος), όπου οι αλλαγές σε βιοσωματικό επίπεδο έχουν ολοκληρωθεί, σε αντίθεση με τις αλλαγές σε ψυχικό επίπεδο οι οποίες παραμένουν ακόμη υπό ολοκλήρωση. (Blos, 1962).

2.1.1. Έννοια και οριοθέτηση της προεφηβικής ηλικίας

Η περίοδος της μεταβάσεως από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συμπίπτει με μια σημαντική φάση της ψυχολογικής αναπτύξεως των μαθητών, την έναρξη της εφηβικής ηλικίας. Κατά τη φάση αυτή, η οποία ονομάζεται *π ρ ο ε φ η β ε ί α*, εμφανίζονται οι ψυχοβιολογικές εκείνες αλλαγές στο παιδί, που σημαίνουν το τέλος της παιδικής ηλικίας και αποτελούν το προανάκρουσμα της εφηβείας και την είσοδο στη νέα αυτή αναπτυξιακή περίοδο. Ετυμολογικά οι λέξεις προεφηβεία κι εφηβεία έχουν κύριο συνθετικό τη λέξη ή β η, που σημαίνει μια σύντομη σχετικά περίοδο βιολογικής αναπτύξεως (διάρκειας 2-4 ετών περίπου), κατά την οποία πραγματοποιούνται κυρίως οι βιοσωματικές αλλαγές που σχετίζονται με την ωρίμανση της γενετήσιας λειτουργίας. Η *ε φ η β ε ί α* είναι η ευρύτερη έννοια από την ήβη και αναφέρεται σε μια μακρύτερη αναπτυξιακή περίοδο (διάρκειας 7-8 ετών) και περιλαμβάνει τις αλλαγές που συμβαίνουν και στους τέσσερις βασικούς τομείς της αναπτύξεως: το βιοσωματικό, το γνωστικό, το συναισθηματικό και το τον κοινωνικό τομέα (Κακαβούλης, 1986).

Στα λατινικά, η λέξη εφηβεία (*adolescentia*) προέρχεται από το ρήμα *adolesco* (=αυξάνω, μεγαλώνω). Η εφηβεία εμπεριέχει την κίνηση η οποία δύσκολα μπαίνει σε αυστηρά χρονικά και άλλα πλαίσια (Ρέιμον-Ριβιέ Μπερτ, 1989).

Ο ακριβής καθορισμός του χρονικού ορίου έναρξεως της εφηβείας παρουσιάζει σημαντικές δυσχέρειες. Ως *α φ ε τ η ρ ί α* της ηλικίας αυτής τίθεται συνήθως το χρονικό σημείο, στο οποίο το άτομο γίνεται ικανό για αναπαραγωγή. Είναι όμως δύσκολο να καθορισθεί το σημείο αυτό, γιατί συνδέεται με εσωτερικές μεταβολές, την ωρίμανση δηλαδή οργάνων και λειτουργιών. Η εμφάνιση εξάλλου των εξωτερικών χαρακτηριστικών, όπως είναι η πρώτη έμμηνη ρύση στα κορίτσια, η πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια, η εμφάνιση της ηβικής κόμης, δεν είναι ασφαλές σημείο έναρξεως της εφηβείας, γιατί δεν βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια με τις εσωτερικές βιολογικές μεταβολές. Άλλωστε υπάρχουν μεγάλες ατομικές και διομαδικές διαφορές στο χρόνο εμφάνισης των εξωτερικών αυτών χαρακτηριστικών, καθώς και μεγάλες διαφορές μεταξύ αγοριών και μεταξύ κοριτσιών.

Η εφηβεία έχει την αρχή της στη βιολογία και το τέλος της στον πολιτισμό, στο σημείο εκείνο που το κορίτσι και το αγόρι έχουν αποκτήσει έναν ικανοποιητικό βαθμό ψυχολογικής ανεξαρτησίας από τους γονείς τους (Herbert, 1997).

Έτσι η προεφηβεία καλύπτει αναπτυξιακά φαινόμενα που συμβαίνουν σε μια φάση που αρχίζει γύρω στο 11^ο έτος στα κορίτσια και το 13^ο στα αγόρια και τελειώνει γύρω στο 16^ο έτος της ηλικίας (Κακαβούλης, 1986). Από ψυχολογική επομένως πλευρά οι μαθητές της έρευνας αυτής, ηλικίας 11 ετών, διανύουν το πρώτο εξελικτικό στάδιο της εφηβείας.

Η ηλικία των 11-14 ετών είναι, όπως φαίνεται, κρίσιμη περίοδος αναπτύξεως, γιατί μέσα σε αυτήν συντελούνται απότομες και ραγδαίες μεταβολές που αποτελούν τη λεγόμενη κ ρ ί σ η τ η ς ε φ η β ι κ ή ς η λ ι κ ί α ς (Debesse,1974). Η κρίση αυτή είναι φυσιολογικό φαινόμενο και δεν έχει καμιά σχέση με ψυχοπαθολογικές καταστάσεις. Συνιστάται από τις δραματικές αλλαγές και τις αναστατώσεις που προκαλούνται στο βιοψυχικό οργανισμό από ένα ασυνήθιστο συνδυασμό φυσιολογικών, σεξουαλικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αντιδράσεων και εμπειριών. Σ' αυτό το στάδιο αναζωπυρώνεται ο αγώνας ανάμεσα στη νοσταλγία της εξάρτησης και στην ώθηση για ανεξαρτησία (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1987). Πρόκειται για ένα αναπτυξιακό και δημιουργικό φαινόμενο, γιατί με την κρίση αυτή συντελείται ο αγώνας για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας (Ασπιώτη, 1957).

Στην περίοδο αυτή της αναπτύξεως, λόγω των κρίσιμων καταστάσεων και μεταβολών που συμβαίνουν στους εφήβους, έχουν δοθεί ποικίλοι χαρακτηρισμοί από ψυχολόγους και άλλους συγγραφείς που αποδίδουν τον ιδιάζοντα χαρακτήρα της. Έτσι η εφηβεία έχει ονομασθεί « ηλικία των καταιγίδων», «άγουρα χρόνια», «οργισμένα νιάτα» (Κακαβούλης, 1986). Ο Rousseau χαρακτήρισε την ηλικία αυτή ως «δεύτερη γέννηση» και ο S. Hall τον έφηβο ως «ευγενικό αγρίμι». Κατά τον Ed. Spranger, το κύριο χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι η «ανακάλυψη του εγώ» (Χαρώνη, 1976).

2.1.2. Βιοσωματικά χαρακτηριστικά

Η πρώτη εμφανής εκδήλωση της επερχόμενης ήβης είναι η απότομη αύξηση του ύψους και του βάρους του σώματος, το λεγόμενο αυξητικό τίναγμα της εφηβείας (Παρασκευόπουλος, 1985). Οι αλλαγές στις διαστάσεις του σώματος είναι τόσο ραγδαίες και απότομες, ώστε μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα αλλάζει η εξωτερική εμφάνιση του ατόμου. Ενώ, για το ίδιο το άτομο είναι συγκλονιστικές, ώστε η ομαλή τους αφομοίωση και η ενσωμάτωση στο προϋπάρχον βιοσωματικό είδωλο παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ψυχικές εντάσεις.

Η μεγαλύτερη αύξηση του ύψους γίνεται στα μεν κορίτσια το έτος πριν από την εμφάνιση της ήβης, ενώ στα αγόρια γίνεται το έτος μετά την εμφάνιση της ήβης. Το φαινόμενο του αιφνιδίου αυξητικού τινάγματος της εφηβείας είναι καθολικό και συμβαίνει σε όλους τους εφήβους, ωστόσο υπάρχουν τεράστιες διαφορές ως προς το χρόνο έναρξής του, την ένταση και τη διάρκειά του.

Η αύξηση του βάρους κατά την εφηβεία οφείλεται τόσο στη συσσώρευση περισσότερου λίπους και σε αύξηση του μυϊκού συστήματος, όσο και σε αύξηση και αλλαγή της σύστασης των

οστών. Η συσσώρευση αυτή του λίπους οφείλεται στις ορμονικές μεταλλαγές του εφήβου και στην αύξηση της βουλιμίας. Η μεγαλύτερη αύξηση του μυϊκού συστήματος γίνεται στο 12^ο και το 15^ο έτος για τα κορίτσια, ενώ στο 15^ο ή 16^ο έτος για τα αγόρια.

Επίσης, κατά την εφηβεία ολοκληρώνεται η οστεοποίηση του σκελετού, η βαθμιαία δηλαδή σκλήρυνση του χόνδρου των οστών με την επενέργεια των ορμονών, και κυρίως της θυροξίνης του θυρεοειδούς (Παρασκευόπουλος, 1985) καθώς και μια κατηγορία ορμονών οι οποίες λέγονται οιστρογόνα (η οιστραδιόλη και η προγεनेστερόνη) και ανδρογόνα (η DHEA και η ανδροστεδιόνη) αντίστοιχα, (Vanter, Sherman, Luciano, Τσακόπουλος, 2001) αυξάνουν τον μεταβολικό ρυθμό, το ρυθμό της ανάπτυξης και την ωρίμανση επηρεάζοντας και τα δύο φύλα. (Kalat, 2001, τόμος Β΄). Η μελατονίνη (ορμόνη της επίφουσας) σημαίνει την έναρξη της εφηβείας (Kalat, 2001, τόμος Β΄).

Η εφηβεία αρχίζει όταν ο υποθάλαμος αρχίζει να απελευθερώνει τον εκλυτικό παράγοντα της ωχρινοτρόπου ορμόνης σε ρυθμό μία ριπή την ώρα. Δε γνωρίζουμε τι διεγείρει τον υποθάλαμο για να το κάνει αυτό, αλλά από τη στιγμή που αρχίζει, συνεχίζει για όλη τη γόνιμη περίοδο. Αυτή η ορμόνη διεγείρει την υπόφυση για να απελευθερωθούν ωχρινοτρόπος ορμόνη και ωοθυλακιοτρόπος ορμόνη που, με τη σειρά τους, διεγείρουν τους αναπαραγωγικούς αδένες (γονάδες) για να απελευθερώσουν οιστραδιόλη ή τεστοστερόνη (Goldman, 1981). Η οιστραδιόλη προκαλεί ανάπτυξη των μαστών και των γλουτών. Η τεστοστερόνη προκαλεί ελάττωση του τόνου της φωνής, εμφάνιση γενείου, πλάτυνση των ώμων και αύξηση της τριχοφυΐας στο θώρακα, τις μασχάλες και το εφηβαίο (Kalat, 2001, τόμος Β΄).

Από νευρολογική άποψη, οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στον εφηβικό οργανισμό, οι νευρώνες συνεχίζουν να μεγαλώνουν σχεδόν μέχρι την εφηβεία, οπότε ο εγκέφαλος φτάνει στο τελικό του μέγεθος, αλλά δεν αυξάνεται ο αριθμός τους (Kalat, 2001, τόμος Α΄), παρόλα αυτά παρατηρούνται μεγάλη ανάπτυξη, εξέλιξη και αλλαγές σε εγκεφαλικό επίπεδο (Feldman & Elliot, 1990). Διακριτές λοιπόν αλλαγές συμβαίνουν στις συνάψεις των κυττάρων και σε μορφολογικό επίπεδο, όπως και γενικές αλλαγές στη λειτουργία του εγκεφάλου (Erstein, 1986). Και τα δύο επίπεδα αλλαγών συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας υψηλότερης και πιο περίπλοκης γνωστικής λειτουργίας και βέβαια στην αύξηση του συμπεριφορικού «ρεπερτορίου» (Newton, 1995).

Η συνέχιση της εμμύελωσης του εγκεφάλου στην εφηβεία (συνεχίζεται μέχρι τα 20) συνδέεται με εγκεφαλικά συστήματα, τα οποία εμπλέκονται σε εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου: γλώσσα, σχεδιασμός, λεκτική επιδεξιότητα, προσοχή, έλεγχος της συμπεριφοράς και κατευθυνόμενες ή σκόπιμες κινήσεις. Επιπλέον, το αριστερό και το δεξί ημισφαίριο λειτουργούν πολύ πιο αυτόνομα στην εφηβεία (Newton, 1995).

Ο χρόνος πραγματοποίησης των αλλαγών της εφηβείας εξαρτάται, όπως όλες οι άλλες εκδηλώσεις της ανάπτυξης, από σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

2.1.3. Νοητική ανάπτυξη

Ο L. Vygotsky (Δαφέρμος, 2002) θεωρούσε ότι η αναζήτηση μακρινών προοπτικών σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας σχηματισμού των εννοιών και τη διαμόρφωση της σκέψης των εφήβων. Η εννοιολογική απεικόνιση της πραγματικότητας παρέχει στους εφήβους τη δυνατότητα ανακάλυψης των βαθύτερων ουσιαστικών σχέσεων, οι οποίες κρύβονται πίσω από τα φαινόμενα και ανεύρεσης νέων κοινωνικών οριζόντων, άγνωστων τα προηγούμενα στάδια της ζωής τους. Η διαμόρφωση της εννοιολογικής νόησης συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αυτοσυνείδησης και του αυτοπροσδιορισμού του εφήβου. Η άποψη, ότι η διαμόρφωση της εννοιολογικής σκέψης είναι δυνατή μόνο κατά την εφηβεία, εδράζεται στην αρχή ότι η νοητική ανάπτυξη αποτελεί απλώς και μόνον έκφραση της βιολογικής ωρίμανσης του εγκεφάλου και αντιφάσκει στη θεωρία της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης και τη θεμελίωση του ενεργητικού ρόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία επικέντρωσε ο L. Vygotsky. Η παραπάνω αντίληψη αντανακλά τις αντιφάσεις ενός συγκεκριμένου σταδίου ανάπτυξης της πολιτισμικής – ιστορικής θεωρίας της προσωπικότητας, παρουσιάζοντας τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου ως έκφραση κάποιας φυσικής πορείας ωρίμανσης του εγκεφάλου στο πνεύμα ενός νατουραλιστικού εξελικτισμού (Δαφέρμος, 2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (1958) η ανάπτυξη της νοημοσύνης διέρχεται τέσσερις αναπτυξιακές περιόδους: την περίοδο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης (από τη γέννηση έως το 2^ο έτος), την περίοδο της προσυλλογιστικής νοημοσύνης (από το 3^ο έως το 6^ο έτος), την περίοδο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων (από το 7^ο έως το 11^ο έτος) και την περίοδο των τυπικών ή αφαιρετικών νοητικών πράξεων (από το 12^ο έτος και ύστερα).

Η περίοδος των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων (από το 7^ο έως το 11^ο έτος) περιλαμβάνει ένα μέρος της εφηβείας την προεφηβεία της ηλικίας του 11^{ου} έτους. Η νοημοσύνη του προβαίνει σε λογικές πράξεις και η σκέψη του διαθέτει μιαν αξιοσημείωτη λογική σταθερότητα και συνέπεια. Παρ' όλες τις κατακτήσεις όμως έχουμε βασικά μειονεκτήματα: α) είναι συγκεκριμένη, β) οι δυο λογικοί κανόνες της αναστρεψιμότητας (αναίρεση, αντιστάθμιση) λειτουργούν μεμονωμένα – εναλλακτικά και γ) οι λογικές πράξεις γίνονται μόνο σε τάξεις και σχέσεις συγκεκριμένων πραγμάτων και παραστάσεων. Οι περιορισμοί και οι αδυναμίες αυτές της

σκέψης θα υπερνικηθούν στην επόμενη εξελικτική φάση, στην περίοδο των τυπικών ή αφαιρετικών νοητικών πράξεων (Piaget, 1958).

Η περίοδος των τυπικών ή αφαιρετικών νοητικών πράξεων αρχίζει από το 12^ο έτος και ολοκληρώνεται γύρω στο 16^ο έτος. Στην εξελικτική αυτή φάση, την τελευταία στην αναπτυξιακή πορεία, η σκέψη απελευθερώνεται από το συγκεκριμένο της περιεχόμενο και γίνεται αφηρημένη. Οι δυο μορφές αναστρεψιμότητας, η αναίρεση και η αντιστάθμιση, λειτουργούν συγχρόνως κατά τρόπο ενιαίο και συνυπόλογο. Κατά την προηγούμενη φάση τα δομικά στοιχεία της σκέψης ήταν οι τάξεις και οι σχέσεις. Τώρα το δομικό στοιχείο της σκέψης είναι οι προτάσεις, που η αλήθεια τους κρίνεται με βάση όχι πλέον αναγκαστικά το πραγματικό, το συγκεκριμένο, το εμπειρικό περιεχόμενο ή αντίκρισμα τους, αλλά με βάση την καθαρά λογική τους δομή (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η μετάβαση από τη συγκεκριμένη σκέψη του παιδιού της σχολικής ηλικίας στην τυπική σκέψη του εφήβου κατορθώνεται με την εμφάνιση και σταθεροποίηση νέων γνωστικών δομών. Υπάρχουν πέντε αλληλοεξαρτώμενες γνωστικές κατακτήσεις, οι οποίες αποτελούν και τα βασικά χαρακτηριστικά της τυπικής σκέψης του εφήβου (Παρασκευόπουλος, 1985):

1. **Ανακάλυψη του δυνατού – του πιθανού.** Η πιο θεμελιακή διαφορά ανάμεσα στη συγκεκριμένη σκέψη του παιδιού της σχολικής ηλικίας και στην τυπική σκέψη του εφήβου αφορά στον τρόπο με τον οποίο γίνεται κατανοητή η σχέση ανάμεσα στο πραγματικό – το συγκεκριμένο και στο δυνατό – το πιθανό. Το παιδί της σχολικής ηλικίας διαθέτει μεν αληθή λογική, αλλά η λογική του είναι εμπειρική, συγκεκριμένη, πρακτική, δεμένη στο πραγματικό και σε ό,τι μπορεί να εξαχθεί ευθέως από τα άμεσα εμπειρικά δεδομένα. Αντίθετα για τον έφηβο η πραγματικότητα είναι μια επιμέρους περίπτωση σε μια ολόκληρη δέσμη – σειρά πιθανόν λύσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να ισχύουν σε μια δεδομένη κατάσταση – πρόβλημα. Από πραγματιστής που ήταν κατά τη σχολική ηλικία, τώρα γίνεται ιδεαλιστής, συνεχώς προκαλώντας τους υπόλοιπους γύρω του. Χάρη σ' αυτή την γνωστική δομή, ο έφηβος μπορεί να κατασκευάζει νέες θεωρίες και συστήματα για το άτομο την κοινωνία, και έτσι να ζει όχι μόνο στο παρόν αλλά και στο μέλλον.
2. **Χρήση του υποθετικού – παραγωγικού συλλογισμού.** Ο συλλογισμός είναι μια διαδικασία της σκέψης με την οποία καταστρώνεται μια σειρά αλληλένδετων προτάσεων – κρίσεων για να αποδειχθεί η αλήθεια μιας απόφασης. Υπάρχουν τρία είδη συλλογισμών: α) ο παραγωγικός συλλογισμός, που έχει ως αφετηρία το γενικό και αφηρημένο και ως κατάληξη το ειδικό και το συγκεκριμένο. β) ο επαγωγικός συλλογισμός, που έχει ως αφετηρία το ειδικό και το συγκεκριμένο και ως κατάληξη το γενικό και το αφηρημένο. γ) Ο αναλογικός συλλογισμός, που έχει ως αφετηρία το μερικό και ως κατάληξη πάλι το

μερικό. Κατά την εφηβεία έχουμε εκτός από τους υπόλοιπους συλλογισμούς και τους παραγωγικούς συλλογισμούς με κυρίως δομικό στοιχείο τις υποθέσεις (προτάσεις-κρίσεις), όχι μόνο σε συγκεκριμένο-εμπειρικό υλικό αλλά και με αφηρημένο-υποθετικό υλικό.

3. **Χρήση συνδυαστικών συστημάτων και της επιστημονικής-πειραματικής μεθόδου.** Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την διατύπωση υποθέσεων για όλους τους πιθανούς παράγοντες που προσδιορίζουν το φαινόμενο. Τον πειραματισμό με τα εμπειρικά δεδομένα και τον έλεγχο της ορθότητας ή μη καθεμιάς από τις υποθέσεις. Την επισκόπηση των επιμέρους διαπιστώσεων για την ορθότητα ή μη των υποθέσεων και διατύπωση του γενικού κανόνα που ερμηνεύει το φαινόμενο. Η δυνατότητα για μια πολύπλοκη διαδικασία λύσης προβλημάτων παρουσιάζεται για πρώτη φορά κατά την εφηβεία.
4. **Χρήση της προτασιακής λογικής.** Αναζητιέται η σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών, όπου η κάθε μεταβλητή παίρνει δύο τιμές. Οι πιθανοί συνδυασμοί των μεταβλητών αυτών είναι τέσσερις απλές προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές είναι ο λογικός πολλαπλασιασμός δύο διωνυμικών τάξεων. Το λογικό αυτό προϊόν είναι μέσα στις γνωστικές δυνατότητες του παιδιού της συγκεκριμένης σκέψης. Ο έφηβος που διαθέτει τυπική σκέψη μπορεί να πάρει τα τέσσερα αυτά προϊόντα λογικών νοητικών πράξεων και να τα χρησιμοποιήσει ως πρωτογενή στοιχεία και να σχηματίσει νέους συνδυασμούς.
5. **Ταυτόχρονη χρήση των δύο μορφών αναστρεψιμότητας.** Οι δύο μορφές αυτές είναι η ανáιρεση η οποία υποδηλώνει ότι μια λογική πράξη μπορεί να διεκπεραιωθεί προς την αντίθετη κατεύθυνση και έτσι το αποτέλεσμά της να ακυρωθεί, να απαλειφθεί. Η αντιστάθμιση υποδηλώνει ότι το αποτέλεσμα μιας νοητικής πράξης μπορεί να εκμηδενιστεί χωρίς να απαλείψουμε την πράξη αυτή καθαυτή, αλλά πραγματοποιώντας κάποια άλλη λογική πράξη σε κάποιον άλλο παράγοντα, η οποία εξισορροπεί – αντισταθμίζει την αρχική πράξη. Ο έφηβος χρησιμοποιεί και τις δύο μορφές είτε την μια είτε την άλλη ή και τις δύο μαζί με μεγάλη ευχέρεια (Παρασκευόπουλος, 1985).

Πρέπει να τονιστεί ότι κατά την εφηβεία όχι μόνο παρατηρείται περισσότερη διαφοροποίηση στις επιμέρους νοητικές λειτουργίες, αλλά και στη γενική νοητική ωριμότητα οι διαφορές μεταξύ των ατόμων είναι πολύ μεγαλύτερες από ό,τι είναι σε προηγούμενες ηλικίες. Οι διαφορές μεταξύ των ατόμων ως προς τη νοητική ηλικία γίνονται προοδευτικά μεγαλύτερες και κατά την εφηβεία η ανομοιογένεια φθάνει στο ανώτερό της μέγεθος (Παρασκευόπουλος, 1985).

Την περίοδο αυτή το άτομο αρχίζει να κατακτά νέους νοητικούς εξοπλισμούς και να αντιμετωπίζει νέες ανάγκες έκφρασης και επικοινωνίας. Συνέπεια των νέων αυτών εξελίξεων είναι ότι η γλώσσα του εφήβου παρουσιάζει νέες σημαντικές ποσοτικές και ποιοτικές διαφοροποιήσεις.

Οι λέξεις του αποκτούν πληρέστερο και πιο αφηρημένο περιεχόμενο. Επίσης ο λόγος συνυφαίνεται και αντανακλά την έντονη συναισθηματικότητα της περιόδου αυτής.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα εξέλιξη στον γλωσσικό τομέα είναι και η λεγόμενη γλώσσα της εφηβικής κουλτούρας. Πρόκειται για ένα ειδικό λεξιλόγιο, ένα είδος argot, που επινοείται και χρησιμοποιείται κυρίως από εφηβικές παρέες-συμμορίες, αλλά και γενικότερα από όλους τους εφήβους. Είναι ένα είδος κώδικα επικοινωνίας που αποτελεί στοιχείο ταύτισης του ατόμου με την ομάδα και συνδετικό κρίκο μεταξύ των μελών της ομάδας. Κάθε γενιά εφήβων διαμορφώνει και το δικό της διαφορετικό κώδικα επικοινωνίας, όπως διαφορετική είναι και η «κουλτούρα» της (Παρασκευόπουλος, 1985).

2.1.4. Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη

Η συναισθηματική ζωή του εφήβου είναι έντονη. Τα συναισθήματα που τον πλημμυρίζουν είναι πολλά. Γι' αυτό και πολλοί ψυχολόγοι χαρακτήρισαν την εφηβεία ως την «κατ' εξοχή ηλικία του συναισθήματος» (Debesse, 1969).

Ο έφηβος εύκολα χαίρεται, λυπάται, θυμώνει, φοβάται, αγωνιά, ζηλεύει, ερωτεύεται, συμπαθεί και αντιπαθεί. Εύκολα μετέχει στις ευχάριστες και τις δυσάρεστες καταστάσεις των άλλων. Είναι ευαίσθητος κι ευσυγκίνητος. Ένας πλούτος συναισθημάτων πλημμυρίζει την εφηβική ψυχή (Κρασανάκης, 1988). Τα συναισθήματα αυτά αποκτούν περισσότερη ευαισθησία, βάθος, ένταση και ποικιλία. Αναπτύσσονται κυρίως τα ατομικά συναισθήματα (αυτοσυναίσθημα, συναίσθημα τιμής), τα κοινωνικά συναισθήματα (φιλία, αλτρουισμός, εμπιστοσύνη, συμπάθεια, αγάπη), καθώς και άλλα ανώτερα συναισθήματα, όπως ηθικά, θρησκευτικά, θεωρητικά, καλλιτεχνικά, κ.ά. (Κακαβούλης, 1984).

Οι βιοσωματικές αλλαγές, που έχουν άμεσες συνέπειες στην ψυχοδυναμική του εφήβου, μπορούν να χωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες: α) σε αλλαγές που γίνονται εσωτερικώς, στον καθαρά λειτουργικό τομέα, και β) σε αλλαγές που γίνονται εξωτερικώς, στον καθαρά φυσιολογικό τομέα.

Στον πρώτο τομέα, τον εσωτερικό-λειτουργικό, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αλλαγές στο ενδοκρινολογικό σύστημα. Οι νέες αυξημένες ποσότητες των ορμονών αλλάζουν την ένταση και τον τόνο των συναισθημάτων και καθιστούν το άτομο γενικώς πιο ευσυγκίνητο. Σε επίδραση των ορμονών πρέπει να αποδοθεί η γενική αλλαγή της διάθεσης του εφήβου, η υπερευαισθησία του, η νευρικότητά του, η συναισθηματική του αστάθεια, η συναισθηματική υπερένταση, η

νωθρότητα, η κακοκεφιά, κ.ά. Η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται για τον πλούτο των αισθημάτων που πολλές φορές εναλλάσσονται σε μικρό χρονικό διάστημα. Η οργή μεταβάλλεται σε αγανάκτηση, η στοιχειώδης συμπάθεια σε ελεημοσύνη (Μάνος, 1978).

Ο ρόλος επίσης κάποιων ειδικών ορμονών, συντελεί σε μια κατάσταση ετοιμότητας και διεγερσιμότητας για ορισμένα ειδικά ερεθίσματα που πριν ήταν ουδέτερα, όπως είναι π.χ. η ετερόφυλη σεξουαλική έλξη και η ευαισθητοποίηση του νέου σε ερεθίσματα που πριν ήταν σεξουαλικά ουδέτερα. (Παρασκευόπουλος, 1985).

Οι ψυχολογικές συνέπειες έχουν και οι αλλαγές στο μέγεθος και στη θέση των εσωτερικών οργάνων του σώματος, όπως είναι η δυσανάλογα μεγαλύτερη αύξηση του μεγέθους της καρδιάς σε σχέση προς τη χωρητικότητα των αιμοφόρων αγγείων, η δυσανάλογη αύξηση του μήκους των μακρών οστών σε σχέση προς τους μύες που τα κινούν, η αύξηση του γαστρικού υγρού, κ.ά. Στις αλλαγές αυτές πρέπει να αποδοθούν πολλά από τα δυσάρεστα σωματικά συμπτώματα που νιώθουν οι έφηβοι, όπως είναι πονοκέφαλοι, ναυτία, συμπτώματα έλκους, αναιμία, κράμπες, πόνοι στις κνήμες, κ.ά. (Παρασκευόπουλος, 1985).

Στο δεύτερο τομέα, τον εξωτερικό-φυσιολογικό, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα νέα αντιληπτικά δεδομένα που σχετίζονται με τις αλλαγές στο σχήμα και στις διαστάσεις του σώματος. Το ίδιο το άτομο όσο και τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του παρακολουθούν και αντιδρούν στις αλλαγές αυτές. Το άτομο διαμορφώνει σε κάθε ηλικία μια εικόνα για το ίδιο του το σώμα, το βιοματικό είδωλο (body image). Στην εικόνα αυτή ενσωματώνει κάθε νέα αλλαγή που συμβαίνει με την πάροδο της ηλικίας. Όταν οι αλλαγές είναι βαθμιαίες και ταχύτερες, όπως στην περίοδο της εφηβείας, το άτομο συναντά δυσκολίες στην ενσωμάτωση των νέων στοιχείων στην παλιά εικόνα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ποικίλες ψυχικές εντάσεις και αρνητικά βιώματα. (Παρασκευόπουλος, 1985).

Οι πιο συνηθισμένες ψυχολογικές αντιδράσεις των εφήβων κατά τον Ι. Παρασκευόπουλο (1985), είναι:

1. **Επιθυμία να μένει μόνος του.** Το άτομο κάνει μια «στροφή» προς τον εαυτό του, χάνει το ενδιαφέρον για τους παλιούς φίλους, αποσύρεται από τις ομαδικές δραστηριότητες και αρχίζει να περνά τις ώρες του στο δωμάτιο με την πόρτα κλειδωμένη. Η ίδια απόσυρση παρατηρείται και από τις δραστηριότητες της οικογένειας.
2. **Αποστροφή από την εργασία.** Δείχνει συχνά κουρασμένος και απρόθυμος να εκτελέσει τις υποχρεώσεις του τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Αποτέλεσμα αυτής της τακτικής είναι η απότομη πτώση στη σχολική επίδοση η οποία οδηγεί συχνά στην σχολική αποτυχία. Δεν οφείλεται σε τεμπελιά αλλά είναι αποτέλεσμα της ραγδαίας βιοσωματικής ανάπτυξης η οποία απορροφά μεγάλο μέρος της διαθέσιμης ενεργητικότητας. Τα αρνητικά

σχόλια, που συχνά κάνουν οι γονείς για τη φυγοπονία αυτή του εφήβου, τροφοδοτούν και ενισχύουν περισσότερο την τάση που έχει ο έφηβος να εναντιώνεται προς τις επιταγές των μεγαλύτερων, και έτσι μειώνεται ακόμη περισσότερο η επιθυμία του να κάνει αυτό που οι άλλοι αναμένουν από αυτόν να κάνει.

3. **Έλλειψη συντονισμού στις κινήσεις.** Η απότομη και ανισομερής αύξηση των μελών του σώματος, και ιδιαίτερα των άκρων, έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζει μια προσωρινή αδεξιότητα στις κινήσεις και μετακινήσεις του: μπερδεύεται στα πόδια του, σκοντάφτει πάνω σε αντικείμενα κι έπιπλα, ρίχνει κάτω το ποτήρι με το νερό ή το φλιτζάνι με τον καφέ, κ.ά.
4. **Ανία.** Ο έφηβος συχνά νιώθει πλήξη και αδιαφορία για τα παιχνίδια που πριν απολάμβανε, για τη σχολική εργασία που πριν τόσο επιμελώς φρόντιζε, για τις ομαδικές δραστηριότητες που πριν τόσο επεδίωκε, για τη ζωή γενικώς.
5. **Νευρικότητα-ανησυχία.** Βιώνει μίαν υπερένταση, δεν μπορεί να καθίσει ήρεμα σε ένα μέρος, έχει μια υπερκινητικότητα, δεν μπορεί να συγκεντρώσει την προσοχή του σε ένα έργο. Η νευρικότητα αυτή αποτελεί, σε μεγάλο βαθμό, μια εξωτερική έκφραση εσωτερικής έντασης που βιώνει ο έφηβος, ένα επακόλουθο της αυξημένης συναισθηματικότητας και ευσυγκινησίας .
6. **Αυξημένη ευσυγκινησίας.** Διακατέχεται από κακοκεφιά, σκυθρωπότητα και τάση να ξεσπάει σε κλάματα με την παραμικρή αφορμή. Εύκολα απογοητεύεται, ό,τι γίνεται ή λέγεται γι' αυτόν συχνά εκλαμβάνεται εις βάρος του, τα συναισθήματά του εύκολα πληγώνονται και ο εγωισμός του θίγεται με το παραμικρό, είναι ευέξαπτος, ευερέθιστος. Όλα αυτά είναι επακόλουθα της διατάραξης της ισορροπίας των ορμονών.
7. **Αντιδραστική-εχθρική στάση προς τους άλλους.** Προβάλλει αντιρρήσεις, συνεχώς διαφωνεί, δεν είναι συνεργάσιμος, γκρινιάζει με όλους. Αναστατώνει την οικογενειακή ατμόσφαιρα προκαλώντας φασαρίες. Το ίδιο κάνει και εκτός σπιτιού στις συγκεντρώσεις φίλων.
8. **Αντιδραστική-εχθρική στάση προς το άλλο φύλο.** Αυτό γίνεται στην αρχή της εφηβείας. Υπάρχει ανοιχτή εχθρότητα μεταξύ των δύο φύλων, η οποία εκφράζεται με συνεχείς επικρίσεις και δυσμενή σχόλια. Η εχθρική αυτή στάση δεν περιορίζεται μόνο προς τους συνομηλίκους, αλλά προς όλα τα μέλη του αντίθετου φύλου, ανεξάρτητα από ηλικία ή συγγένεια ή πόσο στενή και ευχάριστη ήταν η προηγούμενη σχέση με το άλλο φύλο. Με την πάροδο της εφηβείας σιγά σιγά αναπτύσσεται η ετερόφυλη έλξη και το ενδιαφέρον για την ετερόφυλη συναναστροφή.

9. **Υπεραπασχόληση με θέματα του σεξ.** Η αύξηση και ωρίμανση των γεννητικών οργάνων και οι νέες αισθησιακές εμπειρίες, που συνοδεύουν τις αλλαγές αυτές και την εμφάνιση των δευτερευόντων γνωρισμάτων της ήβης εστιάζουν την προσοχή του εφήβου στα θέματα του σεξ. Οι κυριότερες δραστηριότητες, που αποκαλύπτουν το ενδιαφέρον αυτό του εφήβου, είναι: εξερεύνηση των διαφόρων μερών του σώματος, διερεύνηση των γεννητικών οργάνων και των αισθησιακών εμπειριών που παράγονται με τον απτικό τους ερεθισμό, προσεκτική παρακολούθηση της μορφής και του σχήματος που παίρνει το δικό του σώμα και το σώμα των συνομήλικών του, ανάγνωση βιβλίων με θέμα το ανθρώπινο σώμα, αναζήτηση στα λεξικά λέξεων και όρων που αφορούν το σεξ, κ.ά. Με αυτά ο έφηβος προσπαθεί να αντλήσει πληροφορίες και να διαφωτιστεί όσο το δυνατό περισσότερο για το σεξ, ένα θέμα που θεωρεί «προσωπικό» και «απόκρυφο».
10. **Υπέρμετρη αιδημοσύνη.** Δείχνουν υπερβολική ντροπαλότητα και αιδημοσύνη. Αυτή η συστολή είναι επακόλουθο των απότομων αλλαγών που συμβαίνουν στο εφηβικό σώμα. Ο έφηβος είναι γνώστης των αλλαγών αυτών και προσπαθεί να τις αποκρύψει, γιατί φοβάται ότι, αν υποπέσουν στην αντίληψη των άλλων, θα γίνουν αντικείμενο αρνητικών σχολίων.
11. **Έλλειψη αυτοπεποίθησης.** Κυριαρχείται από έντονο συναίσθημα αβεβαιότητας και ανασφάλειας. Στηρίζεται στις ανησυχίες και στους φόβους που βιώνει ο έφηβος για τη σωματική του εμφάνιση, τη σεξουαλική του επάρκεια και καταλληλότητα κ.ά.
12. **Ονειροπόληση.** Η ονειροπόληση για τον έφηβο – όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, είναι ένα πρόσφορο μέσο να δώσει διέξοδο στον έντονο συναισθηματισμό του. Η «αυτιστική» όμως αυτή συμπεριφορά συχνά μπορεί να επιτείνει την τάση που έχει ο έφηβος να απομονώνεται, να χάνει την επαφή του με την πραγματικότητα, και έτσι να δυσχεραίνει την κοινωνική του προσαρμογή για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω (Παρασκευόπουλος, 1985)

Πρέπει να τονιστεί ότι οι αντιδράσεις αυτές, χαρακτηρίζουν τους έφηβους ως σύνολο και όχι κάθε έφηβο μεμονωμένα. Δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι όλοι οι έφηβοι παρουσιάζουν ανεξαιρέτως όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Άλλος περισσότερα και άλλος λιγότερα. Επίσης υπάρχουν ατομικές διαφορές στον χρόνο έναρξης των χαρακτηριστικών, την ένταση, τη διάρκεια, κ.ά. όλες οι παραπάνω αντιδράσεις επίσης πρέπει να τονιστεί ότι είναι χαρακτηριστικά της πρώτης φάσης της εφηβείας – της προεφηβείας, και ότι συμπλέκονται και διαμορφώνονται με τα εκάστοτε κοινωνικά δεδομένα.

2.1.5. Κοινωνική ανάπτυξη

Ο Erikson (1968) θεωρούσε ως θεμελιώδες έργο της εφηβείας τη συγκρότηση ταυτότητας του Εγώ. Ο έφηβος θα πρέπει ή να επιτύχει μια ασφαλή αίσθηση προσωπικής ταυτότητας ή να αντιμετωπίσει πολλά ψυχολογικά προβλήματα αργότερα στη ζωή του (Kroger, 1989).

Σύμφωνα λοιπόν με τον Erikson (1968), οι έφηβοι πρέπει να επεξεργαστούν τέσσερις αναπτυξιακές κρίσεις:

1. **Εδραίωση εμπιστοσύνης.** Ένα πρόβλημα που τα βρέφη συναντούν ως μέρος τις διεργασίες του δεσμού, επανεμφανίζεται στην εφηβεία ως αναζήτηση ανθρώπων στους οποίους ο έφηβος μπορεί να έχει εμπιστοσύνη, ανθρώπους που μπορούν να αποδείξουν τη δική τους αξιοπιστία. Η αναζήτηση αυτή λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα συγχρόνως τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική σφαίρα. Πρώτον, αναζητεί κανείς αξιόπιστους και αξιοθαύμαστους φίλους. Στην αρχή της εφηβείας, αυτοί είναι φίλοι του ίδιου φύλου, τους οποίους ο έφηβος εμπιστεύεται ότι θα μοιραστούν μαζί του τα άγχη του χωρίς να τον κοροϊδεύουν. Αργότερα, το επίκεντρο μετατοπίζεται στους συντρόφους του αντίθετου φύλου που θα βρουν το άτομο γοητευτικό και θα το αγαπήσουν.

Στον ευρύτερο κοινωνικό κόσμο, η ανάγκη εδραίωσης της εμπιστοσύνης παίρνει τη μορφή αναζήτησης για πολιτικούς σκοπούς και αρχηγούς που αξίζει να υποστηρίξει κανείς. Για να επιτύχουν στο επίπεδο αυτό, οι έφηβοι πρέπει να σκέφτονται συστηματικά για την ανθρώπινη φύση και την κοινωνία ώστε να επιλέξουν μια ιδεολογία την οποία να εμπιστευτούν. Οι δυσκολίες αυτής της αναζήτησης συχνά εκφράζονται με την δυσπιστία προς ενήλικους κοινωνικούς θεσμούς και την κυνική αδιαφορία προς αυτούς.

Οι σχέσεις με τους συνομήλικους είναι ζωτικής σημασίας, για τον πολύ σημαντικό λόγο ότι παρέχουν στους εφήβους ευκαιρίες να μάθουν πώς να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, πώς να ελέγχουν την κοινωνική τους συμπεριφορά, πώς να αναπτύσσουν ενδιαφέροντα και δεξιότητες κατάλληλες προς την ηλικία τους και πώς να μοιράζονται παρόμοια αισθήματα και απόψεις. Η ευκαιρία να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, η αίσθηση της εμπιστοσύνης και το συναίσθημα ότι έχουν κάτι μοναδικό και αποκλειστικό επίσης, παρέχει εκείνη την οικειότητα που κάνει την φιλία τόσο σημαντική για αυτή την περίοδο (Herbert, 1993).

Η φιλία στους εφήβους παίζει καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις του και την κοινωνικοποίησή του και αυτό που την κάνει να διαφέρει από την παιδική φιλία είναι το χαρακτηριστικό της εντιμότητας και της αλληλεγγύης (Κρασανάκης, 1988).

2. **Εδραίωση αυτονομίας.** Εκφράζεται στο τέλος της βρεφικής ηλικίας καθώς το παιδί των 2 ετών απαιτεί: «θα το κάνω μόνο μου». Τώρα η αυτονομία σημαίνει να επιλέγει κανείς

μόνος του το μονοπάτι της ζωής του, αντί να υπακούει στις αποφάσεις που επιβάλλουν οι γονείς του.

Ο αγώνας για ανεξαρτησία δεν είναι απλός και μόνο μια πλευρά των δραστηριοτήτων ενός νέου, γίνεται, στην κυριολεξία, αυτοσκοπός. Σημαίνει αγώνα του εφήβου για ψυχολογική ελευθερία από τους γονείς, ελευθερία να είναι ο εαυτός του, να έχει τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα, να αποφασίζει για τις αξίες του και να σχεδιάζει το μέλλον του σε ευρύτερο υπαρξιακό επίπεδο. Σχετίζεται ακόμη με τις πιο καθημερινές ελευθερίες του εφήβου, όπως το να επιλέξει ο ίδιος τα ρούχα, τις παρέες και τους τρόπους διασκέδασης που προτιμά, και να απολαύσει μόνος του αποκλειστικά το δικό του προσωπικό χώρο και όσα του ανήκουν (Herbert, 1997).

3. **Λήψη πρωτοβουλιών.** Γεγονός που εκφράζεται ως παιχνίδι προσποίησης στην πρώτη παιδική ηλικία, αλλά τώρα σημαίνει να ορίζει στόχους γι' αυτό που ίσως γίνει και όχι να συμβιβάζεται για την περιορισμένη πραγματικότητα που έχουν ορίσει οι ενήλικες. Οι φανταστικές καταστάσεις του παιχνιδιού της προσχολικής ηλικίας βρίσκουν τους ομολόγους τους σε νέα όνειρα μεγαλείου που προσπαθούν να πραγματοποιήσουν οι έφηβοι.
4. **Εργατικότητα.** Αποκτά ένα νέο νόημα προς το τέλος της εφηβείας, τελείως διαφορετικό από εκείνο που είχε στη μέση παιδική ηλικία. Οι δοκιμασίες δεν θα ορίζονται πια από τον δάσκαλο. Η σχετική ανεξαρτησία της ενήλικης ζωής ενέχει και το καθήκον της ευθύνης για τους στόχους και για την ποιότητα της δουλειάς.

Στην εφηβεία το άτομο αποκτά νέες εμπειρίες και γνωρίζει νέους ρόλους. Η επίλυση αυτής της κρίσης, συνεπώς σημαίνει ότι το άτομο θα μπορέσει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις των μεταβαλλόμενων αυτών ρόλων και ταυτοχρόνως θα μπορέσει να διαμορφώσει και να διατηρήσει μια ζωντανή αίσθηση της δικής του προσωπικής ταυτότητας. Εάν οι διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις των ρόλων της εφηβείας ασκούν έντονη πίεση στο άτομο, το αποτέλεσμα είναι η σύγχυση της ταυτότητας. Το άτομο θα βρίσκεται σε μια κατάσταση σύγχυσης για το πώς ποιος είναι σε σχέση με όλους τους διαφορετικούς ρόλους που φαίνεται να υποδύεται. (Hayes, 1998) και ότι θα πρέπει να πραγματοποιήσουν μια σειρά αυτό-καθοριστικών επιλογών, ώστε να μπορούν να δράσουν σαν αυτόνομοι ενήλικες (Head, 2000).

Ο Erikson (1968) συμπέρανε ότι υπάρχουν τέσσερα προβλήματα που σχετίζονται με τη σύγχυση ταυτότητας. Το πρώτο είναι το πρόβλημα της οικειότητας. Ο έφηβος πρέπει να μπορεί να δημιουργήσει στενές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους χωρίς να χάνει τη ταυτότητά του. Αν φοβάται την οικειότητα, μπορεί να απομονωθεί από τους άλλους και να καταφύγει στη δημιουργία

στερεότυπων ή τυπικών σχέσεων. Ή μπορεί, αντίθετα, να αναζητά διαρκώς στενές σχέσεις οικειότητας με αυτούς που ο Erikson (1968) περιέγραψε ως «απίθανους συντρόφους».

Ένα δεύτερο πρόβλημα σχετίζεται με τη προοπτική του χρόνου. Καθώς ένα μεγάλο μέρος της εμπειρίας του σχετίζεται με τη μάθηση και την προετοιμασία για την ενήλικη ζωή, ο έφηβος πρέπει να δει τον εαυτό του μέσα σε ένα ρεαλιστικό χρονικό πλαίσιο.

Το τρίτο πρόβλημα σχετίζεται με την φιλοπονία. Τη χρησιμοποίηση των ατομικών δυνάμεων με παραγωγικό και αποτελεσματικό τρόπο. Οι έφηβοι αυτήν την περίοδο έχουν γενικά αρκετά καθήκοντα, υπό την έννοια ότι πρέπει τόσο να εργαστούν όσο και να μελετήσουν. Αυτά τα καθήκοντα αντιπροσωπεύουν ένα είδος προετοιμασίας του εφήβου για την ενήλικη ζωή.

Το τέταρτο πρόβλημα είναι η αρνητική ταυτότητα. Μερικοί έφηβοι συνειδητά θα επιλέξουν μια ταυτότητα η οποία βασίζεται περισσότερο στην απόρριψη των αξιών των άλλων παρά σε μια θετική προσωπική τους επιλογή. Για παράδειγμα, ο έφηβος προχωρεί στην επιλογή μιας ταυτότητας εντελώς αντίθετης από την προτίμηση των γονέων του, απλώς και μόνο για να αποδείξει την ανεξαρτησία του. Στην πραγματικότητα, αυτό το είδος αντίδρασης σημαίνει ότι το άτομο θα είναι το ίδιο ψυχολογικά εξαρτημένο από τους γονείς όπως και πριν την επιλογή: χωρίς τους γονείς να αντιπροσωπεύουν την αντίθεση, το άτομο δεν έχει τη δική του ταυτότητα. Είναι σημαντικό, επομένως, να μάθει ο έφηβος να κάνει τις προσωπικές του επιλογές με βάση τα ατομικά του διαφέροντα, κλίσεις και ικανότητες, και όχι με βάση την αντίδραση σε αυτό που οι άλλοι θέλουν να κάνει.

Ο Marcia (1966) εντόπισε τέσσερις μορφές αντιμετώπισης της συγκρότησης της ταυτότητας σε πιο πρακτικό επίπεδο σε σχέση με τον Erickson:

1. **Επίτευξη ταυτότητας.** Οι έφηβοι που εμφανίζουν αυτή την μορφή έχουν περάσει από μια περίοδο αποφάσεων. Τώρα επιδιώκουν ενεργά τους δικούς τους στόχους.
2. **Αποκλεισμός.** Οι έφηβοι που εμφανίζουν αυτή την μορφή είναι επίσης δεσμευμένοι με επαγγελματικές και ιδεολογικές θέσεις, αλλά δεν δίνουν ενδείξεις ότι έχουν περάσει την κρίση ταυτότητας. Κατά μια έννοια, δεν έχουν κάνει ποτέ αναδιοργάνωση της προσωπικότητας.
3. **Αναστολή.** Αυτή η μορφή εμφανίζεται σε εφήβους που τώρα βιώνουν κρίση ταυτότητας.
4. **Διάχυση ταυτότητας.** Οι έφηβοι που εμφανίζουν αυτή την μορφή έχουν δοκιμάσει διάφορες ταυτότητες χωρίς να μπορέσουν να κατασταλάξουν σε μία.

Η ταυτότητα του Εγώ έχει τις ρίζες της στις σχέσεις που είχε διαμορφώσει το παιδί και στις προηγούμενες ταυτίσεις που είχε αναπτύξει με τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του (γονείς, δασκάλους, συνομήλικους). Η ανάπτυξη του ισχυρού Εγώ διευκολύνεται, όταν υπάρχει μεταξύ

γονέα και παιδιού μια ζεστή και δοτική σχέση και όταν ο γονέας του ίδιου φύλου είναι κατάλληλο **πρότυπο για ταύτιση** (Παρασκευόπουλος, 1985).

2.2. ΣΤΡΕΣ – ΑΓΧΟΣ ΕΝΑΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

Ο όρος στρες είναι από εκείνους που χρησιμοποιούνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία που αφορά την ψυχική υγιεινή. Ένα μεγάλο εύρος φαινομένων σηματοδοτούνται με τον όρο αυτό. Μερικά από αυτά τα φαινόμενα έχουν να κάνουν με συγκεκριμένα ερεθίσματα, άλλα με τις αντιδράσεις του ατόμου και άλλα με το συνδυασμό αυτών. Ένα συμβάν είναι στρεσογόνο από τη στιγμή που το άτομο θα χρειαστεί ν' αλλάξει ή να προσαρμοστεί για να αντιμετωπίσει ματαιώσεις, συγκρούσεις ή και πιέσεις που προκαλούνται από το συμβάν (Goleman, Butcher & Carson, 1984. Dohrenwned & Dohrenwned, 1974).

Ο Milgram (1998) δήλωσε ότι οι συνήθεις καταστάσεις και οι εμπειρίες στρες περιλαμβάνουν:

- Καθημερινές δραστηριότητες που προκαλούν συναισθηματική ένταση, αναστάτωση ή δυσφορία (για παράδειγμα το διάβασμα για ένα διαγώνισμα ή τα προβλήματα με φίλους).
- Φυσιολογικές εξελικτικές δοκιμασίες ή μεταβάσεις (η πρόκληση να πηγαίνει κανείς από το δημοτικό στο γυμνάσιο ή από το γυμνάσιο στο λύκειο ή να επιλύει ζητήματα που αφορούν την ταυτότητά του).
- Απρόβλεπτα συμβάντα που απαιτούν αλλαγές (μετακόμιση σε νέα γειτονιά).
- Τυχαία γεγονότα που προκαλούν αναστάτωση (αρρώστια).
- Διαταραχές στην ομαλή οικογενειακή ζωή (οικονομικές δυσκολίες, ανεργία).
- Διαταραχές στον οικογενειακό κύκλο ζωής (θάνατος ή σοβαρή ασθένεια ενός γονέα).
- Προσωπική κακοτυχία (ασθένεια που θέτει σε κίνδυνο τη ζωή, κακοποίηση).
- Καταστροφικά γεγονότα στην ευρύτερη κοινότητα (σεισμός, πόλεμος).

Επιπλέον, στρεσογόνες καταστάσεις μπορεί να είναι και η έκθεση στη ζέστη ή στο κρύο, τα τοξικά στοιχεία του περιβάλλοντος, η καφεΐνη, η χρήση ναρκωτικών ή αλκοόλ, ορισμένα φαγητά, η έλλειψη γυμναστικής, οι συγκρούσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και οι έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (Τριλίβα & Chimienti, 2002).

Το στρες μπορεί επίσης να οριστεί ως ανταπόκριση ή αντίδραση, δηλαδή η θυμική ένταση του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με κάποιο πρόβλημα, δυσκολία ή πρόκληση (Μπεζεβέγκης, 2001). Ο Caplan (1981) όρισε ότι το στρες είναι η αντίδραση του οργανισμού σε κάποιες καταστάσεις της οποίας τα αποτελέσματα είναι επιβλαβή. Οι Janis και Leventhal (1968) ορίζουν το στρες ως «οποιαδήποτε αλλαγή στο περιβάλλον του ατόμου, που προκαλεί μεγάλη

συναισθηματική ένταση (π.χ. άγχος, κατάθλιψη), παρεμποδίζει τα τυπικά πρότυπα αντίδρασης του ατόμου και απαιτεί νέα προσαρμογή συμπεριφοράς».

Μια «ανεπίσημη», προσφιλή κατηγοριοποίηση των αγχογόνων καταστάσεων συνδέεται με τις αναπτυξιακές περιόδους από τις οποίες διέρχεται η ανθρώπινη εξέλιξη στις δύο πρώτες δεκαετίες της ζωής. Έτσι, μετά τα κλασικά αγχογόνα γεγονότα της προσχολικής ηλικίας (π.χ. άγχος αποχωρισμού, Παρασκευόπουλος, 1985), η εμπειρική έρευνα ασχολείται με αρνητικά γεγονότα που προκαλούν άγχος στο παιδί της σχολικής κι εφηβικής ηλικίας. Η εφηβεία ίσως να μην θεωρείται πλέον από πολλούς, περίοδος αναστατώσεων και άγχους, τουλάχιστον σε επίπεδο ψυχοπαθολογίας. Ωστόσο, ως κρίσιμη μεταβατική περίοδος, με τις ραγδαίες βιοσωματικές, ψυχοκοινωνικές και ψυχολογικές αλλαγές της ήβης, αντιπροσωπεύει μίαν αναπτυξιακή φάση γεμάτη δυσκολίες και στρες (Petersen, Kennedy, & Sullivan, 1991). Ως συγκεκριμένα αίτια δημιουργίας άγχους στην εφηβική ηλικία έχουν περιγραφεί ως εξής: πίεση των συνομήλικων (για συμμόρφωση), γεγονότα σχετικά με ασθένεια, ανεργία, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και δυσαρμονία των γονέων, αλλαγές σχολείου και σχολικών προγραμμάτων, μετακίνηση της οικογένειας, διαζύγιο των γονέων, παραβάσεις που επισύρουν ποινές, ρόλος του φύλου, σεξουαλική ενασχόληση και κακοποίηση και κακή υγεία (Herdren, 1990).

2.2.1 Ψυχολογικές και σωματικές αντιδράσεις του άγχους

Όταν σκεφτόμαστε τη λέξη στρες, μας έρχονται στο μυαλό πράγματα όπως γεγονότα ζωής, οικογενειακές /διαπροσωπικές συγκρούσεις ή χρονικές προθεσμίες στο σχολείο ή στη δουλειά. Πίεση για ολοκλήρωση εργασιών και καθηκόντων πέρα των δυνατοτήτων κάποιου ατόμου

Η πιο κοινή αντίδραση στο στρες, είναι το άγχος. Με την έννοια άγχος εννοούμε το δυσάρεστο εκείνο αίσθημα στο οποίο αποδίδονται χαρακτηρισμοί όπως «έγνοια», «ανησυχία», «ένταση» και «φόβος». Οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα τα οποία υπερβαίνουν το φυσιολογικό φάσμα των ταλαιπωριών αναπτύσσουν, μερικές φορές, ένα σύνολο σοβαρών συμπτωμάτων τα οποία συνδέονται με το άγχος (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004).

Ο φόβος και το άγχος διακρίνονται κυρίως βάσει των περιστάσεων κάτω από τις οποίες εμφανίζονται. Ο φόβος παρατηρείται σε ένα περιορισμένο φάσμα καταστάσεων που χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα διαφυγής, όπως το να αντιμετωπίζει κανείς μια καταιγίδα μέσα σε μία βάρκα. Το άγχος είναι μια μονιμότερη κατάσταση, η διαφυγή από την οποία είναι

δυσκολότερη. Για παράδειγμα, ένα άτομο βιώνει άγχος για το μέλλον, άγχος για τις διαπροσωπικές του σχέσεις ή ένα γενικό ακαθόριστο άγχος που δεν συνδέεται με κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα. Ο φόβος είναι πολύ χρήσιμος, καθώς συμβάλλει στην αποφυγή κινδύνων. Επίσης, το ήπιο άγχος είναι δυνατόν να προάγει την προσοχή για τους επικείμενους κινδύνους. Πέρα, όμως, από ένα επίπεδο, το άγχος αρχίζει να παρεμποδίζει την φυσιολογική δραστηριότητα (Kalat J. W., 2001).

Μεγάλη πρόοδος έχει σημειωθεί επίσης στη μελέτη της φυσιολογικής βάσης του φόβου και του άγχους. Οι φόβοι μας είναι αποτέλεσμα μάθησης ή τουλάχιστον, τροποποιούνται από την εμπειρία. Οι ερευνητές έχουν καθορίσει το ρόλο διάφορων εγκεφαλικών περιοχών στην εκμάθηση των φοβικών αντιδράσεων. Η περιοχή κλειδί είναι το αμυγδαλοειδές σώμα. Αυτό συνδέεται με διάφορες περιοχές του εγκεφάλου. Μέσω των συνδέσεων του με τον υποθάλαμο ελέγχει τις αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος που σχετίζονται με τον φόβο (όπως η αυξημένη πίεση του αίματος), ενώ μέσω των συνδέσεών του με τον οπίσθιο εγκέφαλο ελέγχει τους μορφασμούς του προσώπου, το «πάγωμα», και άλλες παρόμοιες αντιδράσεις των σκελετικών μυών. (Kalat J. W., 2001).

Ο υποθάλαμος ενεργοποιεί με τη σειρά του δύο νευροεκκριτικά συστήματα: το συμπαθητικό σύστημα και το σύστημα του φλοιού των επινεφριδίων. Στην ενεργοποίηση του συμπαθητικού συστήματος του αυτόνομου νευρικού συστήματος μεταδίδει νευρικές ώσεις σε πυρήνες του στελέχους του εγκεφάλου που ελέγχουν τη λειτουργία του νευρικού συστήματος. Το συμπαθητικό τμήμα του αυτόνομου νευρικού συστήματος ενεργεί κατευθείαν στους μύες και στα όργανα για να προκαλέσει αύξηση των καρδιακών παλμών, αύξηση της αρτηριακής πίεσης και διαστολή της κόρης. Το συμπαθητικό σύστημα, επίσης, ενεργοποιεί το εσωτερικό τμήμα των επινεφριδίων (τη μυελώδη μοίρα) για την έκκριση των ορμονών επινεφρίνη (αδρεναλίνη) και νορεπινεφρίνη (νοραδρεναλίνη) στο αίμα. Η επινεφρίνη έχει την ίδια δράση στους μύς και στα όργανα με το συμπαθητικό νευρικό σύστημα και έτσι εξυπηρετεί τη διατήρηση μιας κατάστασης εγρήγορσης. Η νορεπινεφρίνη, με την ενέργειά της στην υπόφυση, είναι έμμεσα υπεύθυνη για την απελευθέρωση επιπλέον σακχάρου του ήπαρ (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004).

Ο υποθάλαμος πραγματοποιεί τη δεύτερη λειτουργία, την ενεργοποίηση του συστήματος του φλοιού των επινεφριδίων, υποδεικνύοντας στην υπόφυση ότι πρέπει να εκκρίνει τη φλοιοεπινεφριδιοτρόπο ορμόνη (ACTH), την κύρια ορμόνη του σώματος για το στρες. Η ACTH ερεθίζει την εξωτερική μοίρα των επινεφριδίων (το φλοιό) με αποτέλεσμα την έκκριση ομάδας ορμονών (η κυριότερη είναι η κορτιζόλη) που ρυθμίζουν την περιεκτικότητα του αίματος σε γλυκόζη και ορισμένες μεταλλικές ουσίες. Η ποσότητα της κορτιζόλης στο αίμα ή στο δείγμα ούρων χρησιμοποιείται συχνά για τη μέτρηση του στρες. Η ορμόνη ACTH επίσης, ειδοποιεί και

άλλους ενδοκρινείς αδένες να εκκρίνουν περίπου 30 ορμόνες, η κάθε μία εκ των οποίων παίζει κάποιο ρόλο στην προσαρμογή του σώματος σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004).

Αν η απειλή που νιώθει κανείς υποχωρεί γρήγορα, οι αποκρίσεις έκτακτης ανάγκης υποχωρούν, αλλά αν η στρεσογόνο κατάσταση συνεχίζεται, ξεκινά ένα διαφορετικό είδος εσωτερικών αντιδράσεων καθώς προσπαθούμε να προσαρμοστούμε.

Το χρόνιο στρες μπορεί να οδηγήσει σε σωματικές διαταραχές, όπως το έλκος, η υπέρταση και η καρδιοπάθεια. Μπορεί επίσης να βλάψει το ανοσοποιητικό σύστημα, όπως προαναφέρθηκε, μειώνοντας την ικανότητα του σώματος να καταπολεμήσει τους ιούς που το προσβάλλουν και τα βακτήρια. Μπορεί να προκαλέσουν έκκριση ενδορφινών, οι οποίες μειώνουν τον πόνο, αλλά ταυτόχρονα ελαττώνουν τα επίπεδα των κυττάρων δολοφόνων στο αίμα και επομένως ανοσοκαταστολή (Kalat J. W., 2001). Ωθούν κάποια άτομα στο κάπνισμα, στο ποτό, στην πολυφαγία, στη χρήση ναρκωτικών, στην παραίτηση από κάθε δραστηριότητα λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης, την κατάθλιψη, κ.ά. Οι γιατροί υπολογίζουν, μάλιστα, ότι το συναισθηματικό στρες παίζει σημαντικό ρόλο σε περισσότερα από τα μισά ιατρικά προβλήματα (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004).

Επίσης είναι δυνατόν να προκαλέσουν προβλήματα και πόνους στην πλάτη, δερματολογικά προβλήματα, λοιμώξεις του αναπνευστικού και κυκλοφορικά προβλήματα. Το ανοσοποιητικό σύστημα αποδυναμώνεται λόγω μείωσης της αντίστασης στις αρρώστιες (Dacher, 1991).

. Πολλές συναισθηματικές αντιδράσεις κυμαίνονται από τη χαρά (όταν το γεγονός είναι απαιτητικό αλλά αντιμετωπίζεται με σχετική ευκολία) έως το άγχος, το θυμό, την αποκάρδιωση και την κατάθλιψη (βλ. Πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.*

ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΑΓΧΟΣ
Ψυχολογικές αντιδράσεις
Άγχος
Θυμός και επιθετικότητα
Απάθεια και κατάθλιψη
Γνωστική δυσλειτουργία
Σωματικές αντιδράσεις
Αυξημένος ρυθμός μεταβολισμού
Αυξημένοι καρδιακοί παλμοί
Διαστολή της κόρης του ματιού
Υψηλότερη αρτηριακή πίεση
Αυξημένος ρυθμός αναπνοής
Ένταση των μυών
Έκκριση ενδορφινών όπως η ACTH
Απελευθέρωση επιπλέον σακχάρου από το ήπαρ

* Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004.

Αν η στρεσογόνος κατάσταση συνεχιστεί, τα συναισθήματά μας μπορεί να παλινδρομούν μεταξύ οποιωνδήποτε από τα παραπάνω, ανάλογα με την επιτυχία των προσπαθειών μας να την αντιμετωπίσουμε.

Ο Hans Selye (1978) στο (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004), περιέγραψε τις οργανικές αλλαγές που προαναφέρθηκαν, ως τμήμα ενός **συνδρόμου γενικής προσαρμογής**, δηλαδή, μιας σειράς αντιδράσεων που παρουσιάζουν όλοι οι οργανισμοί όταν αντιμετωπίζουν στρες.

Το σύνδρομο γενικής προσαρμογής αποτελείται από τρεις φάσεις:

- ✓ **Η φάση του συναγερμού.** Το σώμα ακινητοποιείται για να αντιμετωπίσει την απειλή, ενεργοποιώντας τις δραστηριότητες του συμπαθητικού νευρικού συστήματος.
- ✓ **Η φάση της αντίστασης.** Ο οργανισμός προσπαθεί να αντεπεξέλθει στην απειλή, είτε πολεμώντας την είτε αποφεύγοντάς την.
- ✓ **Η φάση της εξουθένωσης.** Παρατηρείται όταν ο οργανισμός δεν είναι σε θέση να αποφύγει ή να καταπολεμήσει την απειλή και, στην προσπάθειά του, εξαντλεί τους σωματικούς του πόρους.

Πέρα από τις αρνητικές πλευρές που έχει το στρες, μελέτες έδειξαν ότι η έκθεση σε διακοπτόμενο στρες μπορεί να έχει πλεονεκτήματα, με τη μορφή της σωματικής ανθεκτικότητας. Το διακεκομμένο στρες (περιστασιακή έκθεση με περιόδους ανάκαμψης) οδηγεί αργότερα σε αντοχή στο στρες. (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004).

2.2.2. Βασικές θεωρίες για το στρες

Μερικοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερο από άλλους κάθε τι απρόβλεπτο ως πηγή άγχους. Για την τάση που έχουν οι άνθρωποι να εκτιμούν τα γεγονότα ως στρεσογόνα υπάρχουν τρεις βασικές θεωρίες: η *ψυχαναλυτική*, η *συμπεριφοριστική* και η *γνωστική* θεωρία.

Η ψυχαναλυτική θεωρία

Το άγχος λειτουργεί ως «σήμα» ότι το εγώ απειλείται (Freud, 1926), και γι' αυτό έχει τη δυνατότητα να θέσει σε λειτουργία τους μηχανισμούς άμυνας. Υπάρχουν διάφορα είδη άγχους: αυτό που δημιουργείται από τις απαιτήσεις του υπereγώ, το ηθικό άγχος. Το άγχος αυτό δημιουργείται όταν παραβαίνουμε τις εσωτερικοποιημένες γονικές αξίες. Παρόμοιο είναι το νευρωτικό άγχος, το οποίο προκαλείται από τις πραγματικές ή τις φανταστικές συγκρούσεις με τους γονείς (ή άλλες μορφές που ασκούν έλεγχο επί των παρορμήσεων μας). Για μερικούς ανθρώπους όμως, οι συγκρούσεις αυτές είναι περισσότερο σοβαρές με αποτέλεσμα, οι άνθρωποι να βιώνουν περισσότερα γεγονότα ως στρεσογόνα.

Το άγχος συνδέεται με τις εμπειρίες από σκληρούς ή αδιάφορους γονείς και το φόβο ότι δεν θα μπορέσουμε να ελέγξουμε τις εσωτερικές παρορμήσεις μας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., 1999).

Διαφορετικό είναι το άγχος που δημιουργείται από την επιδίωξη αντιτιθέμενων στόχων, και το οποίο έχει να κάνει με την αντίληψη της πραγματικότητας. Αυτό ονομάζεται άγχος της πραγματικότητας (Hall & Lindzey, 1985. Weiner, 1985).

Οι ψυχαναλυτές κάνουν διάκριση μεταξύ του αντικειμενικού άγχους, που είναι μια λογική αντίδραση σε βλαβερές καταστάσεις, και του νευρωσικού άγχους, που είναι δυσανάλογα υπερβολικό προς τον πραγματικό κίνδυνο (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004).

Η συμπεριφοριστική θεωρία

Ενώ ο Freud έβλεπε τις ασυνείδητες συγκρούσεις σαν ερωτική πηγή των αντιδράσεων στο στρες οι συμπεριφοριστές εστίασαν τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μαθαίνουν να συνδέουν τις αντιδράσεις αυτές με ορισμένες καταστάσεις. Οι άνθρωποι μπορεί επίσης να αντιδρούν σε συγκεκριμένες καταστάσεις με φόβο και άγχος επειδή οι καταστάσεις αυτές ήταν στο παρελθόν επιβλαβείς ή στρεσογόνοι. Ορισμένες φοβίες αναπτύσσονται μέσω κλασικής

εξαρτημένης μάθησης. Ένας φοιτητής που απέτυχε στις τελικές εξετάσεις σε μια συγκεκριμένη τάξη, μπορεί να νιώσει άγχος τον επόμενο χρόνο όταν ξαναμπει στη τάξη αυτή για να παρακολουθήσει ένα άλλο μάθημα.

Μερικοί φόβοι εξαφανίζονται πολύ δύσκολα. Αν η πρώτη σας αντίδραση είναι να αποφύγετε ή να ξεφύγετε από μια αγχογόνο κατάσταση κατά πάσα πιθανότητα δεν θα μπορέσετε να καθορίσετε τη στιγμή που η κατάσταση παύει να είναι επικίνδυνη. Ένα κοριτσάκι που τιμωρήθηκε στο παρελθόν επειδή συμπεριφέρθηκε με τρόπο διεκδικητικό, μπορεί να μη μάθει ποτέ ότι είναι αποδεκτό να εκδηλώσει τις επιθυμίες της σε νέες καταστάσεις, γιατί ποτέ δεν προσπαθεί να το κάνει. Έτσι, και οι άνθρωποι μπορεί να συνεχίσουν να έχουν φόβους για συγκεκριμένες καταστάσεις διότι μονίμως αποφεύγουν την κατάσταση και επομένως, δεν προκαλούν ποτέ τους φόβους τους (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004).

Η γνωστική θεωρία

Μια τροποποίηση της θεωρίας της επίκτητης αίσθησης αδυναμίας, που πρότειναν οι Abramson, Seligman και Teasdale (1978) στο (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004), εστιάζει στις ιδιότητες ή στις αιτίες στις οποίες οι άνθρωποι αποδίδουν την ερμηνεία σημαντικών γεγονότων. Οι προαναφερθέντες ερευνητές ισχυρίστηκαν ότι όταν οι άνθρωποι αποδίδουν αρνητικά γεγονότα σε δικές τους, εσωτερικές αιτίες («εγώ φταίω»), που είναι σταθερές («θα διαρκέσει για πάντα») και σφαιρικές, επηρεάζουν δηλαδή πολλούς τομείς της ζωής τους, είναι πιθανόν να παρουσιάσουν μια αντίδραση αδυναμίας και κατάθλιψης στα αρνητικά γεγονότα.

Ο Abramson και οι συνεργάτες του υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι έχουν σταθερούς τρόπους απόδοσης, δηλαδή τρόπους με τους οποίους αποδίδουν αιτίες στα γεγονότα της ζωής τους, και ότι οι τρόποι αυτοί επηρεάζουν το βαθμό με τον οποίο οι άνθρωποι θεωρούν τα γεγονότα αυτά στρεσογόνα και έχουν αντιδράσεις αδυναμίας και κατάθλιψης προς αυτά.

Οι συγκινήσεις και η βιολογική διέγερση που δημιουργούν οι στρεσογόνοι καταστάσεις είναι πολύ ενοχλητικά και αυτή η ενόχληση κινητοποιεί τα άτομα να κάνουν κάτι για να απαλλαγούν από αυτή. Ο όρος αντιμετώπιση αναφέρεται στη διεργασία με την οποία ένα άτομο προσπαθεί να διαχειριστεί τις στρεσογόνους απαιτήσεις.

Ο Lazarus και η Folkman (1984) διακρίνουν δύο σημαντικές διεργασίες που περιλαμβάνονται στο βίωμα και στην αντιμετώπιση στρεσογόνων συνθηκών: α) *τη γνωστική εκτίμηση της κατάστασης και β) την προσπάθεια αντιμετώπισής της.*

Αρχικά το άτομο αξιολογεί τη σημασία ενός γεγονότος και αποδίδει κάποιο νόημα σε αυτό. Αυτή η γνωστική εκτίμηση ονομάζεται **πρωτογενής εκτίμηση.**

Η δευτερογενής εκτίμηση της κατάστασης περιλαμβάνει την αξιολόγηση των αποθεμάτων που διαθέτει το άτομο για να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις που προβάλλει η συγκεκριμένη πραγματικότητα.

Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο του στρες επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε στρεσογόνα ερεθίσματα και στις αντιδράσεις του ατόμου. Η θεωρία της «Συντήρησης των πόρων» του Hobfoll (1989) προτείνει ότι οι άνθρωποι προσπαθούν να αποκτήσουν, να διατηρήσουν και να διαφυλάξουν τα πράγματα και τους πόρους που θεωρούν σημαντικά. Ο όρος στρες έχει εφαρμογή μονάχα όταν πολύτιμοι πόροι απειλούνται ή χάνονται ή όταν μια προσδοκώμενη αύξηση των πόρων δεν πραγματοποιηθεί. Πόροι μπορεί να είναι αντικείμενα (π.χ. πολύτιμα αγαθά), καταστάσεις (π.χ. το να απολαμβάνει κανείς το σεβασμό και τη φιλία των άλλων), προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. η αντίληψη του εφήβου για τον εαυτό του) και ενέργειες (π.χ. πολυτέλεια χρόνου ή το να έχει κανείς τις γνώσεις και τα χρήματα να κάνει αυτό που θέλει).

Οι μέθοδοι/ στρατηγικές αντιμετώπισης που ενεργοποιεί το άτομο, για να μειώσει το στρες και να χειριστεί τις εξωτερικές ή εσωτερικές απαιτήσεις μιας ψυχοπαιστικής κατάστασης, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) στις στρατηγικές που επικεντρώνονται στην επίλυση του προβλήματος και β) στις στρατηγικές που αποβλέπουν στη ρύθμιση των συναισθημάτων (Lazarus, R. S. & Folkman, S, 1984).

Συνήθως οι στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος χρησιμοποιούνται όταν το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να έχει κάποια επίδραση στις στρεσογόνες συνθήκες, είτε μειώνοντας τις απαιτήσεις που προβάλλει η πραγματικότητα είτε αυξάνοντας τα αποθέματά του για να τις αντιμετωπίσει.

Το άτομο χρησιμοποιεί στρατηγικές που αποβλέπουν στη ρύθμιση των συναισθημάτων, όταν νιώθει ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτε για να τροποποιήσει τη στρεσογόνο κατάσταση, με αποτέλεσμα να επιδιώκει να ελέγξει τη συναισθηματική αντίδρασή του σ' αυτήν. (Lazarus, R. S. & Folkman, S, 1984)

Ένα άτομο που βιώνει στρες συχνά ενεργοποιεί στρατηγικές που αποβλέπουν τόσο την επίλυση του προβλήματος, όσο και στη ρύθμιση των συναισθημάτων του. Οι πιο συνηθισμένες στρατηγικές είναι:

- Η *λήψη άμεσων μέτρων* περιλαμβάνει τις ενέργειες του ατόμου για την αντιμετώπιση της κατάστασης που του δημιουργεί στρες.
- Η *αναζήτηση πληροφοριών* επιτρέπει στο άτομο να αυξήσει τις γνώσεις του σχετικά με την ψυχοπαιστική κατάσταση που αντιμετωπίζει.

- Η *αναζήτηση υποστήριξης* μπορεί να χρησιμεύσει στη ρύθμιση των συναισθημάτων ή στην επίλυση του προβλήματος.
- Η *συναισθηματική εκτόνωση* αποβλέπει κυρίως στη ρύθμιση των συναισθημάτων και περιλαμβάνει κάποιες ενέργειες.
- Οι *ενδοψυχικές διεργασίες* περιλαμβάνουν διάφορους μηχανισμούς άμυνας μέσω των οποίων το άτομο τροποποιεί την αντίληψή του για την ψυχοπαιεστική κατάσταση και μ' αυτόν τον τρόπο μειώνει το στρες που του προκαλεί (Παπαδάτου Δ., Αναγνωστόπουλος Φ., 1999)

Πέρα από τους εσωτερικούς ατομικούς παράγοντες, σημαντικό ρόλο για τη μείωση του στρες παίζει και το περιβάλλον του ατόμου το οποίο περνά τη στρεσογόνο κατάσταση. Η συναισθηματική υποστήριξη και η φροντίδα των άλλων ανθρώπων μπορεί να κάνει το στρες πιο ανεκτό.

Οι άνθρωποι που έχουν κοινωνικούς δεσμούς (σύζυγο, αδέρφια, φίλους, κ.ά.) έχουν λιγότερες πιθανότητες να υποκύψουν σε ασθένειες που σχετίζονται με το στρες, από άλλους με λιγότερες υποστηρικτικές κοινωνικές επαφές. Οι φίλοι και οι συγγενείς μπορούν να παρέχουν υποστήριξη με πολλούς τρόπους. Μπορεί να προάγουν την αυτοπεποίθησή μας αγαπώντας μας, παρά τα προβλήματά μας. Μπορούν να παρέχουν πληροφορίες και συμβουλές, συντροφιά για να μας αποσπάσει από τις έγνοιες μας και οικονομική ή υλική βοήθεια. Όλα αυτά μειώνουν την αίσθηση της αδυναμίας και αυξάνουν την εμπιστοσύνη μας στην ικανότητά μας να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2004).

2.2.3. Το άγχος και η εφηβεία

Το άγχος/ στρες δυστυχώς, δεν είναι «προνόμιο» των ενηλίκων. Η ύπαρξή του καταγράφεται και στη ζωή των παιδιών κι εφήβων, και αυτό πιστοποιείται όχι μόνον από την προσωπική, καθημερινή μας εμπειρία αλλά και από τη συστηματική επιστημονική έρευνα (Μπεζεβέγκης, 2001).

Η πρώτη σημαντική ψυχολογική μελέτη της εφηβείας από τον Stanley Hall το 1904 ενδυνάμωσε την αντίληψη ότι πρόκειται για μια περίοδο αναταραχής και στρες για όλους τους εφήβους. Τα κείμενα του Hall συνδύαζαν ένα περίεργο μίγμα προσεκτικών και λεπτομερών περιγραφών με παράξενα ερμηνευτικά μοντέλα. Είχε επηρεαστεί από το Δαρβίνο και υποστήριζε πως η διάρκεια ζωής κάθε ατόμου ανακεφαλαιώνει την εξελικτική ιστορία της ανθρωπότητας. Στα

πλαίσια αυτής της ιδιόρρυθμης θεωρίας η εφηβεία αντιστοιχούσε σε μια περίοδο όπου οι άνθρωποι εκπολιτίζονταν και υπήρχε ένταση ανάμεσα στις πρωτόγονες επιθυμίες και στην επίδραση μιας πολιτισμένης κοινωνίας (Head, 2000).

Πολλοί συγγραφείς που δουλεύουν με εφήβους (Miller, 1969, & Goslig, 1974) ξεχώρισαν τρεις φάσεις στην εφηβική διαδικασία, την πρώτη, τη μέση και την όψιμη εφηβεία:

Η πρώτη εφηβεία χαρακτηρίζεται από το ότι ο έφηβος, έστω κι αν ήταν καλά προσαρμοσμένος στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας δεν έχει ακόμα συνηθίσει τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στον εαυτό του και στη προσπάθειά του να ελέγχει την έλλειψη ικανοποίησης που προκαλείται από τις καινούργιες ανάγκες που γεννιούνται μέσα του ζητά βοήθεια από τους γονείς ή όσους τους υποκαθιστούν

Η μέση εφηβεία χαρακτηρίζεται από το ότι ο έφηβος ζητά να αφεθεί μόνος, για να μεγαλώσει και να εξελιχθεί με τρόπο πρωτότυπο και προσωπικό. Είναι αυτή η συνολική αλλαγή στην κατάσταση των αναγκών που δημιουργεί δύσκολα προβλήματα στους γονείς, γιατί τι ίδιο παιδί που μέχρι πριν έκανε τεράστιες εκκλήσεις βοήθειας τώρα μεγάλωσε, αρνείται την βοήθεια και εξεγείρεται, ζητώντας να αφεθεί μόνο. Από τον τρόπο με τον οποίο γονείς κι έφηβοι θ' αναμετρηθούν σε αυτή τη φάση εξαρτάται το εάν η σύγκρουση δε θα προκαλέσει βαριές αναταραχές ή εάν η οδύνη εκ μέρους των γονέων θα οδηγήσει σε επιθετικές συμπεριφορές με αποτέλεσμα τη φυγή από την πλευρά του εφήβου. Ο έφηβος έχει φτάσει στην χειραφέτηση του σώματός του και στην μετάβαση από την παθητική εξάρτηση στην προσωπική κι ενεργητική ικανότητα.

Η όψιμη ή προχωρημένη εφηβεία χαρακτηρίζεται από έναν αξιοσημείωτο ανταγωνισμό με τους γονείς. Ο έφηβος βιώνει τις αλήθειες του χτες ως ατελείς κι ακατάλληλες να εκφράσουν την αιώνια και παγκόσμια δική του αλήθεια. Οι γονείς επηρεάζουν την πορεία της ανάπτυξης του εφήβου με τη συμπεριφορά τους, που μπορεί να χαρακτηρίζεται από τη συγκατάθεση την αδιαφορία ή την απαράδεκτη τιμωρία. Συχνά βρίσκονται σε τέτοια σύγχυση, που αντιδρούν με όλους αυτούς τους τρόπους μαζί, πράγμα που οδηγεί αναγκαστικά σε ένα μπέρδεμα των ρόλων και των συναισθημάτων. Με άλλα λόγια, κατά τη διάρκεια της εφηβείας παρατηρείται μια διαρκής και πολύ έντονη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και στους εφήβους (Miller, 1969 & Goslig, 1974).

Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι, ενώ η διαδικασία δημιουργίας του άγχους είναι σε γενικές γραμμές κοινή σε όλες τις ηλικίες, εύλογα αναμένονται αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ παιδιών, εφήβων κι ενηλίκων σε επιμέρους τομείς αυτού του φαινομένου.

Το αναπτυσσόμενο άτομο διαφέρει από τον ενήλικο, εκτός των άλλων, σε δύο βασικά χαρακτηριστικά: την **εμπειρία** και τα **νοητικά / γνωστικά εφόδια**. Το παιδί κι ο έφηβος, λόγω

του σύντομου ιστορικού τους, έχουν δοκιμάσει λιγότερες ευκαιρίες για συναλλαγή με το περιβάλλον τους και για έκθεσή τους σε περίπλοκες ή δύσκολες καταστάσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η συσσωρευμένη τους εμπειρία, σε σύγκριση με εκείνη του ενήλικου, να διαφέρει δραστικά τόσο σε ποσοτική όσο σε ποιοτική διάσταση. Από το άλλο μέρος μέχρι τα πρώτα χρόνια της εφηβείας το αναπτυσσόμενο άτομο δεν έχει ακόμα συμπληρώσει τη γνωστική του ανάπτυξη. Σημαντικές γνωστικές διεργασίες και ικανότητες, όπως η προσοχή, η αντίληψη (αναγνώριση κι ερμηνεία περιβαλλοντικών ερεθισμάτων), ο συλλογισμός, η αφαιρετική λογική, η γλώσσα (ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια), η λύση προβλήματος και – περισσότερο – η μεταγνώση, δεν ολοκληρώνουν την ανάπτυξή τους παρά μόνο στο τέλος της εφηβικής ηλικίας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Κάθε ένας από τους δύο αυτούς περιορισμούς (περιορισμένη εμπειρία, ελλιπής νοητική ανάπτυξη), καθώς και οι δύο μαζί σε συνδυασμό, επηρεάζουν με τη σειρά τους δύο φαινόμενα / διαδικασίες που είναι άμεσα συνδεδεμένα με το άγχος: α) την έκφραση και ρύθμιση του συναισθήματος, και β) τη γνωστική εκτίμηση μιας κατάστασης ενός γεγονότος.

Όσον αφορά το πρώτο, είναι γνωστό από την εξελικτική ψυχολογία ότι το συναίσθημα στο παιδί και στον έφηβο έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. ένταση, διάρκεια) εκφράσεις από το ό,τι αργότερα στην ενήλικη ζωή. Διαφορετικούς λόγους (επελθούσα ήβη), οι διαφορές αυτές στην συναισθηματική έκφραση είναι ακόμα πιο εμφανείς στα χρόνια της εφηβείας (Μπεζεβέγκης, 2001).

Στη δεύτερη περίπτωση η γνωστική εκτίμηση αποτελεί το ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στην εμφάνιση ενός ερεθίσματος και στη δημιουργία άγχους στο άτομο. Σημειώθηκε ότι, για να υπάρξει εμπειρία ψυχολογικού άγχους / στρες, το άτομο πρέπει: α) να αντιληφθεί ότι η σχέση του με το περιβάλλον μπορεί να είναι βλαπτική (να συνεπάγεται δηλ. κάποια βλάβη, απώλεια ή απειλή) για το ίδιο (πρωτογενής εκτίμηση), και β) να εκτιμήσει ως ανεπαρκής τις διαθέσιμες δυνατότητές του για την αντιμετώπιση της απειλής (δευτερογενής εκτίμηση) (Μπεζεβέγκης, 2001).

Είναι πολύ πιθανόν το αναπτυσσόμενο άτομο, ακριβώς λόγω της περιορισμένης γενικής εμπειρίας, και της σχετικά ελλιπούς νοητικής του ανάπτυξης, μειονεκτεί, σε σύγκριση με τους ενήλικους, στη διεκπεραίωση αυτής της σύνθετης γνωστικής διεργασίας που έχει και σαφή αξιολογικό χαρακτήρα. Ως παράδειγμα των παραπάνω μπορεί να αναφερθεί η αντίληψη του παιδιού / εφήβου για τη δυνατότητά του να ελέγξει τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει ένας εξωτερικός παράγων (γεγονός, πρόσωπο) στο ίδιο το άτομο. Υπάρχουν σαφείς ότι η αντίληψη αυτή εμφανίζει εξελικτικές αλλαγές από την παιδική μέχρι το τέλος της εφηβικής ηλικίας (Compas, Banez, Malcarne & Worsham, 1991).

Η εφηβεία και η μετεφηβεία χαρακτηρίζονται συχνά από στρες, καθώς αποτελούν ένα μεταβατικό στάδιο κατά το οποίο το νεαρό άτομο αποκτά νέες δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα βρίσκεται μπροστά σε νέες πιεστικές καταστάσεις: βιολογικές αλλαγές, κατάκτηση ανεξαρτησίας, νέες γνωστικές δυνατότητες, σχέσεις με ενηλίκους, με συνομηλίκους και με το άλλο φύλο, αποφάσεις για το μέλλον (σπουδές, επάγγελμα) κ.ά. (Arnold, 1990).

Τα παραπάνω είναι σαφώς σημαντικές ευκαιρίες για το νέο άτομο, αλλά μπορεί να καταστούν και πηγές στρες (Καραδήμας, Καλαντζή – Αζίζι, Κόλλια, Ρούση – Βέργου, Γεωργίου, Τσίλια, Τζάβελου, Γλυκού, 2004). Όταν το παραγόμενο στρες δεν «αντιμετωπιστεί επιτυχώς», είναι δυνατόν να καταλήξει στην ανάπτυξη σημαντικών ψυχικών ή σωματικών προβλημάτων (Herdren, 1990).

Ο δόκτωρ Barrie Hopson (σε μελέτη του το 1986) (Herbert, 1993) εντόπισε με λεπτομέρειες τα σπουδαιότερα στάδια σε μια σίγουρα προβλέψιμη ακολουθία εφηβικών αντιδράσεων:

1. *Ακινητοποίηση*. Ο έφηβος νιώθει ότι είναι «πνιγμένος», ανίκανος να προγραμματίσει, να καταλάβει ή να επιχειρηματολογήσει· επέρχεται ένα είδος «παράλυσης».
2. *Ελαχιστοποίηση*. Το αγόρι ή το κορίτσι μπορεί να αντιμετωπίσει αυτή την κατάσταση του «παγώματος» ελαχιστοποιώντας τις αλλαγές. Το αγόρι προσποιείται ότι δεν έχει προσέξει τα σπυράκια της ακμής της εφηβείας. Η αναστάτωση και ο πόνος που προκαλούνται από την περίοδο στο κορίτσι, καλύπτονται. Το νεαρό άτομο προσπαθεί να εκμηδενίζει τις αλλαγές της εφηβείας. («Δεν καταλαβαίνω γιατί όλοι κάνουν τόση φασαρία για το τίποτα»). Μερικοί μπορεί να αρνηθούν ότι έχουν εμφανιστεί αλλαγές.
3. *Κατάθλιψη*. Αυτό είναι ένα συνηθισμένο χαρακτηριστικό της εφηβείας. Οι φυσικές αλλαγές της ήβης αντιπροσωπεύουν μια δραματική μεταβολή για το παιδί και μπορεί να υπάρξει μια έξαρση των αισθημάτων λύπης κι εσωτερικής αναταραχής. Οι έφηβοι συχνά δίνουν διέξοδο σε αυτοκριτικά σχόλια. Σε μερικές περιπτώσεις αυτό είναι η αρχή για πιο σοβαρές διαθέσεις κατάθλιψης.
4. *Αποδέσμευση*. Αυτό είναι το στάδιο της αποδοχής της πραγματικότητας όπως είναι, της μεταφορικής αποδέσμευσης από το παρελθόν, το οποίο σήμαινε τη φροντίδα και προστασία από τους γονείς στην παιδική ηλικία, την παιδική ανευθυνότητα. Όπως το εκφράζει ο Hopson, ο έφηβος λέει περίπου τα εξής: «Λοιπόν, να ‘μαι εδώ τώρα. Να αυτό που έχω ξέρω ότι μπορώ να επιβιώσω· μπορεί να μην είμαι σίγουρος ακόμη για το τι επιθυμώ, αλλά θα είμαι εντάξει· εκεί έξω είναι η ζωή που με περιμένει».
5. *Πειραματισμός*. Η αποδέσμευση δημιουργεί μια γέφυρα προς το επόμενο στάδιο κατά το οποίο οι νέοι άνθρωποι αρχίζουν να δοκιμάζουν τους εαυτούς τους σε σχέση με τις νέες καταστάσεις – δοκιμάζουν νέες συμπεριφορές, ικανότητες κι ακόμη, (προς μεγάλη

ανησυχία των γονιών) νέους και μερικές φορές εκκεντρικούς τρόπους ζωής. Σ' αυτή την εποχή μπορεί να ξεσπάσουν πολλοί καβγάδες και να υπάρξουν περίοδοι ασυνεννοησίας.

6. *Αναζήτηση νοήματος*. Στη συνέχεια αυτής της έξαρσης της ενεργητικότητας και των πειραματισμών, ακολουθεί μια πιο σταδιακή κίνηση προς την κατεύθυνση της αναζήτησης νοήματος και της κατανόησής του πώς και γιατί τα πράγματα είναι διαφορετικά και γιατί συμβαίνει αυτό.

7. *Εσωτερίκευση*. Τελικά, αυτές οι νέες αντιλήψεις για το νόημα και τη σημασία εσωτερικεύονται, γίνονται ένα «κομμάτι» του εαυτού κι ενσωματώνονται στο ρεπερτόριο συμπεριφορά του νέου ενηλίκου.

Σε μία από τις πρώτες προσπάθειες για εμπειρική μελέτη του άγχους και της αντιμετώπισής του από παιδιά κι εφήβους, ο B. Compas (1987a) ταξινόμησε τα ποικίλα είδη αγχογόνων καταστάσεων σε δύο κατηγορίες: τις οξείες και τις χρόνιες. Οι οξείες καταστάσεις άγχους είναι συγκεκριμένα γεγονότα, όπως για παράδειγμα, φαινόμενα σε μεταβατικές φάσεις της ζωής (πρώτο ραντεβού, πρώτη έμμηνη ρύση) ή έκτακτα γεγονότα (π.χ. πόλεμος). Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και άλλα σημαντικά γεγονότα της ζωής (όπως η ασθένεια ή η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου) ή δυσκολίες της καθημερινής ζωής (π.χ. προβλήματα με τους συνομήλικους). Οι χρόνιες καταστάσεις που προκαλούν άγχος περιλαμβάνουν γεγονότα όπως προσωπική μειονεξία (π.χ. χρόνια ασθένεια) ή περιβαλλοντικές συνθήκες αποστέρησης (π.χ. οικογενειακή πενία, ανεργία, κ.ά.). το κυριότερο μειονέκτημα αυτής της ταξινόμησης, πέραν του ότι δεν αφορά αποκλειστικώς τα παιδιά και τους εφήβους, είναι ότι δύσκολα αντιλαμβάνεται κανείς την ακριβή διαφοροποίηση ανάμεσα σε οξείες και χρόνιες καταστάσεις, καθώς τα μεταξύ τους όρια είναι συχνά ασαφή και αόριστα.

Η Arnold L. Eugene (1990) αναλύει το στρες των παιδιών κι εφήβων σε κάποιες κατηγορίες: *φυσικές, χημικές, βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές*. Καταλήγει όμως στα δύο «πρόσωπα» του στρες, στα οποία περιλαμβάνονται οι παραπάνω κατηγορίες. Τα δύο «πρόσωπα» είναι το ψυχολογικό και το βιολογικό. Στο ψυχολογικό περιλαμβάνει το κοινωνικό, ενώ στο βιολογικό το χημικό και φυσικό.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, αν επιχειρήσει κανείς μια κατηγοριοποίηση των πηγών του άγχους για παιδιά κι εφήβους, αυτές μπορούν να συνοψιστούν σε τέσσερις (4) ευρείες κατηγορίες, που είναι: το σχολείο (πειθαρχία, σχολική επίδοση), οι συνομήλικοι / συμμαθητές, η οικογένεια (διαπροσωπικές σχέσεις, ασθένεια, θάνατος, χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο) και προσωπικά προβλήματα που έχουν να κάνουν με την αντίληψη του παιδιού / εφήβου για τον εαυτό του, τις υποχρεώσεις του, το μέλλον του, τον ελεύθερο χρόνο του, τη ψυχοσεξουαλική του

ανάπτυξη, κ. ά. (Atkins, 1991. Kavsek, 1992. Spirito, Stark, Grace & Stamoulis, 1991. Triliva, Vasilaki & Chimienti, 1998. Τριλίβα, Βασιλάκη & Chimienti, 1997).

2.2.4. Ο όρος «μετάβαση» και τα αποτελέσματά της

Η ετυμολογία της λέξης «μετάβαση» στηρίζεται στο αρχαίο ρήμα «μεταβαίνω» που σημαίνει μετακινούμαι. Εννοείται λοιπόν, η μετακίνηση, η αλλαγή, μεταφορικά το πέρασμα, από την μια κατάσταση στην άλλη (Μπαμπινιώτης, 1998).

Ψυχολόγοι και ψυχίατροι έχουν δείξει ότι σε κάθε μεταβατικό στάδιο της ζωής μας θέματα αλλαγής, απώλειας και κέρδους βιώνονται πολύ έντονα. Ο C. Muray Parkes, (Herbert, 1993) ένας βρετανός ψυχίατρος, περιγράφει τα γεγονότα της μετάβασης ως εξής: *«Στη συνεχόμενη ροή της ζωής, το άτομο υφίσταται πολλές αλλαγές. Η γέννηση, ο θάνατος, η ανάπτυξη, η παρακμή, η επιτυχία, η αποτυχία – κάθε αλλαγή περιλαμβάνει μια απώλεια κι ένα κέρδος. Το παλιό περιβάλλον πρέπει να αποσυρθεί και το νέο να γίνει αποδεκτό. Οι άνθρωποι έρχονται και φεύγουν, μια δουλειά χάθηκε, μια δουλειά ξεκίνησε· νέες δεξιότητες μαθαίνονται, παλιές εγκαταλείπονται, προσδοκίες εκπληρώνονται ή ελπίδες καταστρέφονται. Σ' όλες αυτές τις καταστάσεις το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με την ανάγκη να εγκαταλείψει έναν τρόπο ζωής και να αποδεχτεί έναν άλλον».*

Είτε είναι το μεταβατικό αυτό στάδιο μια αλλαγή στην εφηβεία είτε μια κρίση της μέσης ηλικίας, γεγονός είναι ότι απαιτούνται νέες συμπεριφορές – διαφορετικές αντιδράσεις στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Ωστόσο, οι νέοι άνθρωποι είναι πιθανόν να περνούν μεταβατικές φάσεις χωρίς να συνειδητοποιούν ότι απαιτείται η οικοδόμηση ενός νέου ρεπερτορίου συμπεριφορών (Herbert, 1993).

Η **μεταβατική αυτή φάση** ειδικά για τους εφήβους, χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι ο έφηβος δεν είναι πια παιδί, αλλά ούτε ακόμη ολοκληρωμένος ενήλικος. Γι' αυτό και ο ρόλος του είναι ασαφής. Βρίσκεται σε μια *μεταβατική κατάσταση* κατά την οποία προσπαθεί να αποσυνδεθεί από την εξάρτηση της οικογένειάς του και να γίνει *αυτοδύναμος* (Παπαδόπουλος, 2001).

Οι μεταβολές βιώνονται με περισσότερη ένταση όταν είναι απρόσμενες, αθέλητες, ασυνήθιστες και μεγάλης σημασίας – αυτό συμβαίνει όταν ο ρυθμός και ο βαθμός των αλλαγών είναι υπερβολικά γρήγορος.

Όπως το παιδί κατακτά μια βαθμιαία ικανότητα στο να δοκιμάζει, να αντιπαραθέτει, να αρνείται ή να δέχεται, να απομακρύνεται από το παλιό και με αυτό τον τρόπο να ανακαλύπτει το

καινούριο, σε φυσιολογικές συνθήκες, έτσι και για τον έφηβο είναι αναγκαίο να κατορθώσει να προσδιορίσει σταθερά σημεία που να του επιτρέπουν τη διακύμανση ανάμεσα στο παλιό και στο καινούργιο. Είναι, ανάγκη δηλαδή, να έχει κάποιο μέτρο σύγκρισης, κάποιο όριο πέραν του οποίου να αισθάνεται πρώτα χρήσιμος και μετά ικανός να αποφασίζει. Έτσι, σταδιακά, θα βρεθεί να μεταθέτει την προσωπική του διερεύνηση από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον στο σύμπαν του κόσμου και του εαυτού.

Η ικανότητα να γίνεται κανείς αυτό που είναι στη διάρκεια του χρόνου απαιτεί «την εξέλιξη του ατόμου, ψυχής και σώματος, προσωπικότητας και πνεύματος και τέλος τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την κοινωνικότητα» (Τσιάντης, Χριστιανόπουλος, Αναστασόπουλος, Λιακοπούλου, Χαντζάρα, 1994).

2.2.5. Η μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Η πρώτη αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας που θα μπορούσε να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή είναι αυτή της μετάβασής του από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Κακαβούλης, 1986). Τα προβλήματα που ο μαθητής κατά κανόνα αντιμετωπίζει κατά τη μετάβαση αυτή είναι διάφορα. Κατ' αρχάς αλλάζοντας σχολείο εγκαταλείπει παλιούς συμμαθητές και καλείται να ενταχθεί σε ένα νέο κοινωνικό σύνολο. Πέραν τούτου όμως, υπάρχει ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στη δομή μιας τάξης του Δημοτικού και μιας τάξης του Γυμνασίου. Στο Δημοτικό το σύνολο δομείται κατά κανόνα γύρω από τον δάσκαλο, επειδή υπάρχει ένας για κάθε τάξη (με εξαίρεση κάποιες ειδικότητες Αγγλικά, Γυμναστική, Μουσική, κ.ά.) και αποτελεί το κυρίαρχο πρόσωπο της ομάδας. Γύρω από το πρόσωπό του συσπειρώνονται οι μαθητές και διαμορφώνονται οι σχέσεις. Στο Γυμνάσιο τα πράγματα αντιστρέφονται. Οι καθηγητές είναι πολλοί και το οικογενειακό κλίμα μέσα στην τάξη χάνεται. Αντίστοιχα, το κέντρο βάρους των διαπροσωπικών σχέσεων μετατοπίζεται από τον καθηγητή στους συμμαθητές και οι μεταξύ τους σχέσεις γίνονται κυρίαρχες. Από όλα αυτά προκύπτουν σημαντικές διαφορές και προβλήματα. Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής θα αντιμετωπίσει αυτές τις νέες καταστάσεις, η κοινωνική του ευελιξία και η ευχέρεια στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων αποτελούν στοιχεία κοινωνικής συμμετοχής (Πυργιωτάκης, 2000).

Οι ψυχολογικές εμπειρίες που αποκτά από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει πολύπλευρα τη συμπεριφορά του, τη στάση του προς το σχολείο και την αποδοτικότητά του (Ματσαγγούρας, 1999). Οι δύο σημαντικοί παράγοντες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να δεχθούν όσο καλύτερα

αυτά τα νέα στοιχεία κοινωνικής συμμετοχής, χωρίς να υπάρξουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογική και εκπαιδευτική πορεία τους είναι: τα αναλυτικά προγράμματα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιον παιδαγωγικό σκοπό. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες προϋποθέτουν επιλογή και οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Χατζηγεωργίου, 2004)

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα κείμενο, προϊόν του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που παράγεται με τη μορφή Νόμων και εγκυκλίων διαταγών και χρησιμεύει ως προσανατολιστικό όργανο, τόσο για την εκπόνηση και σύνταξη των σχολικών βιβλίων, όσο και για την καθοδήγηση του δασκάλου στο εκπαιδευτικό του έργο (Βρεττός, Καψάλης, 1992).

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ν. 1566/1985 (ο τελευταίος νόμος που θεσπίστηκε για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων) αναφέρει για τον σκοπό των Αναλυτικών προγραμμάτων τα εξής: *«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»* (ΥΠΕΠΘ, Νόμος Πλαίσιο, Υπ, αρ. 1566/85, ΟΕΔΒ, σ.1).

Η υλοποίηση των σκοπών της ελληνικής πολιτείας απαιτεί η λειτουργία του σχολείου να εναρμονιστεί με την κοινωνία. Όμως, σε ποιο βαθμό καταφέρνει το ελληνικό σχολείο να προωθή τη σχολική γνώση που έχει επιλέξει να κατανέμει στους μαθητές, μέσω των σχολικών βιβλίων, να προέρχεται από την κοινωνική πραγματικότητα;

Παρ' όλες τις βελτιώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων από το 1980 και μετά, ορισμένα φλέγοντα θέματα κοινωνικά, ψυχολογικά, δεν έχουν ενταχθεί στο πρόγραμμα του σχολείου. Η σχολική γνώση μέσα σ' αυτό, είναι οργανωμένη με αυστηρό και σχετικά ομοιόμορφο τρόπο για τους μαθητές, ώστε δεν επιτρέπει να ασχοληθεί με αυτά τα θέματα, κι αν επιτραπεί γίνεται με τρόπο απλά αναφορικό και γενικό χωρίς να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εμβαθύνουν και να διαμορφώσουν «μεταγνωστικές» σκέψεις και στάσεις που θα εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή (Φλουρής, 1995 β).

Το σχολικό πρόγραμμα δεν εντάσσει στις προτεραιότητές του τη σχετική προετοιμασία των παιδιών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού για τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. το θέμα της εφηβείας και όλοι οι παράγοντες εκείνοι που την απαρτίζουν περνάει απαρατήρητο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία..

Από το 2001 και μετά εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Αγωγή Υγείας» στο σχολείο, το οποίο υλοποιείται μέσω της διαδικασίας του project από τους μαθητές και περιορίζεται στα θέματα της υγιεινής διατροφής, της σωματικής υγιεινής, της προστασίας του καταναλωτή, αθλητισμός, κ.ά., αλλά δεν αναφέρεται στην προετοιμασία της εφηβικής περιόδου. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα, δεν είναι ενταγμένο στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα αλλά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2001). Είναι προαιρετικό και υλοποιείται διαθεματικά (Ματσαγγούρας, 2004) μέσα από κάποια μαθήματα, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα και με την σύμφωνη γνώμη και γνώση – βέβαια - του εκπαιδευτικού για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

Το σώμα και οι λειτουργίες του αναφέρονται επιφανειακά και «επιστημονικά» στο μάθημα της Φυσικής. Οι ραγδαίες σωματικές αλλαγές που συντελούνται αυτή την περίοδο για τις οποίες ο ίδιος ο έφηβος θα πρέπει να ενημερωθεί και να προετοιμαστεί να τις δεχτεί ομαλά δεν αναφέρονται πουθενά. Ακόμα και η ίδια η γνώση που προσφέρεται μέσα από τα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου δεν βοηθά τον έφηβο να προετοιμαστεί και να δεχθεί την γνώση που θα του δοθεί στο Γυμνάσιο - χωρίς άγχος και φόβο.

Εκείνο επίσης που απουσιάζει είναι η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Τα παιδιά και οι νέοι μεγαλώνουν χωρίς την υπεύθυνη ευκαιρία, να διαμορφώσουν την σεξουαλική τους ταυτότητα και έτσι ενδέχεται να δημιουργηθούν προβλήματα στις σχέσεις και στην επικοινωνία με το άλλο φύλο. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα στο τομέα αυτό θα διαπραγματευόταν το θέμα στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων και της αυτοαντίληψης των νέων, και θα περιλάμβανε την ανθρώπινη αναπαραγωγή, τη σύλληψη, την αντισύλληψη, τις ασθένειες που μεταδίδονται σεξουαλικά, όπως το AIDS και άλλα συναφή θέματα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ένας βασικός παράγοντας γιατί οι εμπειρίες του οι οποίες προέρχονται κυρίως από το χώρο των υπηρεσιακών και διαπροσωπικών σχέσεων με τους λοιπούς συναδέλφους του και με τους προϊσταμένους του, αλλά και με το ίδιο το διδακτικό έργο.

Εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε αρμονικές σχέσεις με το χώρο του σχολείου αποδίδουν περισσότερο στην τάξη τους και συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, γεγονός που έχει θετικές επιπτώσεις στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Ο μαθητής βιώνει τόσο το γενικό κλίμα του σχολείου όσο και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του. Ο τρόπος με τον οποίο βιώνει το τελευταίο εξαρτάται από τις σχέσεις του με τη μαθησιακή ομάδα, τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό αντικείμενο.

Όταν αισθάνεται ότι είναι αποδεκτός από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της τάξης του και έχει εμπειρίες επιτυχίας στα μαθήματά του, δημιουργεί θετική στάση προς τον εαυτό του και τη σχολική ζωή. Αυτό με τη σειρά του αυξάνει ακόμη περισσότερο τις επιδόσεις του και την

κοινωνική του προσαρμογή. Αντίθετα, όταν αισθάνεται ότι βρίσκεται σε επικριτικό και απορριπτικό περιβάλλον, και, ταυτόχρονα, έχει αρνητικές εμπειρίες από τη σχολική εργασία, σχηματίζει αρνητική στάση και για το σχολείο και για τον εαυτό του. Αυτό, τέλος, θέτει σε κίνηση το φαύλο κύκλο του αρνητισμού και της αποτυχίας (Ματσαγγούρας, 1999).

Πρέπει να επισημάνουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες απειλούν την αυτοεκτίμηση του μαθητή, με αποτέλεσμα ο τελευταίος, για να περισώσει μέρος της αυτοεκτίμησής του, να επιδίδεται συχνά σε αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς. Το άτομο οδηγείται σε αυτή την επιλογή, όταν αποτύχει να εξασφαλίσει την αναγνώριση με αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών απλώς με το να έχουν θετικές προσδοκίες από αυτούς. Οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται πιο ζεστά, πιο φιλικά και παρέχουν πιο αποτελεσματικές ενισχύσεις, όταν είναι θετικά διατεθειμένοι απέναντι στους μαθητές τους. Η συμπεριφορά αυτή ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη, διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ μαθητή και δασκάλου, δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές και βελτιώνει όχι μόνο τις μαθησιακές τους επιδόσεις, αλλά και την ίδια την διανοητική τους ικανότητα.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι συχνά τα αντικοινωνικά άτομα είναι διαμαρτυρόμενα θύματα του κοινωνικού συστήματος, το οποίο δεν τους προσέφερε έγκαιρα τις αναγκαίες προϋποθέσεις για επιτυχία (Ματσαγγούρας, 1999)

Οι διαπίστωση ότι οι θετικές προσδοκίες των δασκάλων λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες για τους μαθητές τους οδήγησε στην ακόλουθη παιδαγωγική προτροπή: *«Αν επιθυμείτε θετικά αποτελέσματα από τους μαθητές σας, αντιμετωπίστε τους θετικά. Πιστέψτε βαθιά μέσα σας ότι θα επιτύχουν κι αυτό θα πραγματοποιηθεί. Αναμείνατε από αυτούς θετικά αποτελέσματα και αυτά θα έλθουν»* (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2002).

2.3. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως αναφέραμε στην αρχή της μελέτης, η εργασία αυτή αποβλέπει σε συγκεκριμένο ερευνητικό στόχο: Να διερευνηθούν οι τυχόν ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες όπως τις βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Παρακάτω αναλύονται σαφέστερα οι παρακάτω επιμέρους σκοποί της έρευνας:

- ❖ Όταν τα παιδιά φοιτούν ακόμη στην ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού και ζουν με την προοπτική της εισόδου τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα, διαμορφώνουν ορισμένες απόψεις και σκέψεις για το Γυμνάσιο. Πόσο αυτές επηρεάζονται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή τη σχέση με τα αδέρφια τους, αλλά και σε σχέση με την αυτοεικόνα τους;
- ❖ Τι επιθυμούν για το Γυμνάσιο και πως επηρεάζονται αυτές οι επιθυμίες;
- ❖ Ποιες είναι οι προσδοκίες που έχουν οι μαθητές για το Γυμνάσιο;
- ❖ Ποια συναισθηματική αντίδραση (θετική / αρνητική) και σε ποιο βαθμό, θα τους προκαλέσει η σχέση με τους συμμαθητές, τους καθηγητές, τα μαθήματα και τους κανονισμούς σε ένα άγνωστο σχολικό περιβάλλον;
- ❖ Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια αυτής της ηλικίας όσον αφορά τα παραπάνω;
- ❖ Ποιες είναι εκείνες οι διαφορές που εντοπίζουν οι μαθητές μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου και τους επηρεάζουν περισσότερο ή λιγότερο.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

A. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η μέθοδος X^2 (Χι τετράγωνο) στατιστική ανάλυση του προγράμματος SPSS, η οποία χρησιμοποιείται γενικά για να εκτιμήσουμε αν δύο ή περισσότερες μεταβλητές, οι οποίες αποτελούνται από δεδομένα συχνοτήτων, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

B. Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελείται από 65 μαθητές/τριες (N=65) τριών (3) τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. Πήραμε 1 τμήμα από ένα 6/θέσιο και 2 από ένα 12/θέσιο Δημοτικό σχολείο, από προάστιο της πόλης των Χανίων. Τα κορίτσια ήταν 28 και αποτελούσαν το 43,1% του δείγματος και τα αγόρια 37 με ποσοστό 56,9%. Όλα τα παιδιά ήταν κάτοικοι αυτού του προαστίου και της γύρω περιοχής.

Γ. Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Στην αρχή συμπληρώνει το παιδί κάποια δημογραφικά στοιχεία που είναι το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας. Στην ανάλυση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων το χωρίσαμε σε τέσσερις (4) ομάδες: η πρώτη (1) για τους τελειόφοιτους του Δημοτικού Σχολείου, η δεύτερη (2) για τους τελειόφοιτους του Γυμνασίου, η τρίτη (3) για τους τελειόφοιτους του Λυκείου και η τέταρτη (4) για τους τελειόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 12 ερωτήσεις, 10 κλειστού τύπου και 2 ανοιχτού τύπου. Η 1^η ερώτηση ήταν κλειστού τύπου και απαντούσαν με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ για να ελέγξουμε την επιθυμία του παιδιού αν ήθελε να πάει στο Γυμνάσιο.

Η 2^η ερώτηση και η 3^η ήταν ανοιχτού τύπου όπου εκεί προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τις προβλέψεις των μαθητών για το γυμνάσιο, αισιόδοξες «*Τι νομίζεις ότι θα σ' αρέσει περισσότερο εκεί*» και απαισιόδοξες «*Τι νομίζεις ότι θα σ' αρέσει λιγότερο εκεί*». Τις απαντήσεις και από τις δύο ερωτήσεις τις κατηγοριοποιήσαμε σε πέντε (5) ομάδες. Η πρώτη (1) ομάδα περιελάμβανε απαντήσεις που είχαν σχέση με τα μαθήματα όπως π.χ. «*θα μου αρέσουν τα καλλιτεχνικά και η γυμναστική*», «*θα μου αρέσει η χημεία*» ή για τη 2^η ερώτηση «*τα δύσκολα μαθήματα*» ή «*θα διαβάσω όλη την ύλη των βιβλίων*». Η δεύτερη (2) ομάδα περιελάμβανε απαντήσεις που είχαν να κάνουν με τις σχέσεις των μαθητών, όπως π.χ. «*θα κάνω πολλές φιλίες*» ή «*θα γνωρίσω κορίτσια*» και για τη 2^η ερώτηση «*η αυστηρότητα των καθηγητών*» ή «*τα παιδιά που κάνουν τους μάγκες*». Η

τρίτη (3) ομάδα περιελάμβανε απαντήσεις που είχαν σχέση με τη γνωριμία για κάτι καινούργιο, όπως π.χ. *«θα αποκτήσω νέες εμπειρίες»* ή *«θα γνωρίσω κάτι διαφορετικό»*. Η τέταρτη (4) ομάδα περιελάμβανε απαντήσεις που είχαν σχέση με το αυτοσυναίσθημα των παιδιών, όπως π.χ. *«δεν θα νιώθω πλέον μικρός»* ή *«θα νιώθω ασφάλεια γιατί οι γονείς μου είναι καθηγητές»* και για τη 2^η ερώτηση *«θα αποχωριστώ από τους φίλους μου»* ή *«φοβάμαι ότι μπορεί να μην κάνω φιλίες»*. Η πέμπτη (5) ομάδα περιελάμβανε απαντήσεις που είχαν σχέση με το σχολείο σαν χώρος και για το πώς λειτουργεί, όπως π.χ. *«τα διαλείμματα που είναι σύντομα»* ή *«οι εξετάσεις»* ή *«οι εκδρομές»*.

Με τη 4^η ερώτηση έγινε μια προσπάθεια ανίχνευσης για το πόσο τα παιδιά ήταν έτοιμα να αποχωριστούν το χώρο του Δ. Σχολείου. Απαντάται με ένα ΝΑΙ ή με ένα ΟΧΙ, στο αν ήθελαν να έχει το Δημοτικό ακόμα μια τάξη.

Με την 5^η και 6^η ερώτηση προσπαθήσαμε να βρούμε αν η ύπαρξη κάποιου αδερφού/αδερφής που πάει ή πήγαινε στο Γυμνάσιο είχε σχέση με την επιθυμία του να πάει στο ίδιο. Και οι δύο ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και απαντούσαν με ένα ΝΑΙ ή με ένα Όχι.

Στην 7^η ερώτηση η οποία ήταν κλειστού τύπου, το παιδί κάνει μια αυτοκριτική σαν μαθητής/μαθήτρια και απαντά σε 3/βαθμη κλίμακα: *«έχω δυσκολίες»*, *«τα καταφέρνω αρκετά καλά»*, *«τα καταφέρνω πολύ καλά»*.

Οι ερωτήσεις 8, 9 και 10 ήταν κι αυτές κλειστού τύπου και απαντούσαν με 5/βαθμη κλίμακα από *«θα με αγχώνουν πολύ»* έως *«περιμένω με ανυπομονησία/ενδιαφέρον»*. Αυτές οι ερωτήσεις είχαν σχέση με τις προσδοκίες των μαθητών/μαθητριών όσο αφορά τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά στο Γυμνάσιο, τους καθηγητές, καθώς και για τα μαθήματα που θα τους διδάσκουν.

Οι ερωτήσεις 11 και 12 ήταν κλειστού τύπου και προσπαθούν να ανιχνεύσουν τις σκέψεις των παιδιών για τους κανονισμούς του Γυμνασίου και γενικά για την εικόνα τους στην πρώτη τάξη που θα πάνε. Η πρώτη απαντάται με μια 6/βαθμη κλίμακα από *«θα με αγχώνουν πολύ»* έως *«δεν θα με δυσκολέψουν»*, ενώ η δεύτερη απαντάται από μια 3/βαθμη κλίμακα από *«θα πηγαίνω καλά στα μαθήματα»* έως *«θα αποφεύγω όσο μπορώ τις σχολικές εργασίες»*.

Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται αυτούσιο στο Παράρτημα Α.

Δ. Διαδικασία

Το δεύτερο 15/θήμερο του Μάη, ήρθαμε σε επαφή με τους Διευθυντές των Δ. Σχολείων και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων για να ενημερώσουμε τους σκοπούς της έρευνας. Αυτή την περίοδο τα παιδιά τελειώνουν την ΣΤ΄ τάξη και προετοιμάζονται για το Γυμνάσιο. Ήταν λοιπόν μια κατάλληλη ευκαιρία να αποσπάσουμε περισσότερα στοιχεία για την έρευνά μας.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε μετά από μια εβδομάδα αυτοπροσώπως από την ερευνήτρια για να συμπληρωθεί ατομικά από τον κάθε μαθητή/μαθήτρια μέσα στην τάξη του. Προηγήθηκε η

γνωριμία της ερευνήτριας μαζί τους, ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και δημιουργήθηκε το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα. Μετά δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και συγχρόνως γινόταν παρότρυνση για να εξασφαλισθεί η ειλικρίνεια και ο αυθορμητισμός στις απαντήσεις τους.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ

4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όσον αφορά τη μόρφωση της μητέρας, τελειόφοιτες Δημοτικού βρέθηκαν μόνο 3 με ποσοστό 4,6%, Γυμνασίου 14 (21,5%), Λυκείου 20 (30,8%) και τελειόφοιτες Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., 28 (43,1%).

Ενώ στη μόρφωση του πατέρα για το Δημοτικό έχουμε 4 με ποσοστό 6,2%, για το Γυμνάσιο 21 (32,3%) για το Λύκειο 19 (29,2%) και για Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. 21 (32,3%).

Στην ερώτηση 1. *αν θέλει να πάει στο γυμνάσιο*, 57 παιδιά (87,7%) απάντησαν ΝΑΙ, ενώ μόνο 8 (12,3%) απάντησαν ΟΧΙ.

Στην ερώτηση 2. *τι νομίζεις ότι θα σ' αρέσει περισσότερο εκεί*, τα 23 παιδιά (35,9%) απάντησαν τα μαθήματα, τα 26 (40,6%) απάντησαν τις σχέσεις, τα 12 παιδιά (18,8%) απάντησαν τη γνωριμία με κάτι καινούργιο και μόνο τα 3 (4,7%) έδωσαν απάντηση σχετική με το αυτοσυναίσθημά τους.

Στην ερώτηση 3. *τι νομίζεις ότι θα σ' αρέσει λιγότερο εκεί*, τα 36 παιδιά (58,1%) απάντησαν τα μαθήματα, τα 13 (21%) απάντησαν τις σχέσεις, τα 10 παιδιά (16,1%) απάντησαν το σχολείο σαν χώρος και λειτουργία και μόνο τα 3 (4,8%) έδωσαν απάντηση σχετική με το αυτοσυναίσθημά τους.

Στην ερώτηση 4. *εάν θα ήθελες να έχει μία τάξη ακόμα το δημοτικό*, τα 30 παιδιά (46,2%) απάντησαν ΝΑΙ, ενώ τα 35 (53,8%) απάντησαν ΟΧΙ. Από αυτά τα κορίτσια που απάντησαν ΝΑΙ ήταν 12 (42,9%) και τα αγόρια 18 (48,6%), ενώ τα κορίτσια που απάντησαν ΟΧΙ ήταν 16 (51,4%) και τα αγόρια 19 με (57,1%).

Στην ερώτηση 5. *αν έχεις αδερφό/αδερφή που πηγαίνει/πήγε στο γυμνάσιο* τα 34 παιδιά (52,3%) απάντησαν ΝΑΙ, τα 31 (47,7%) απάντησαν ΟΧΙ. Ενώ στην ερώτηση 6 η οποία είναι συνέχεια της 5 ερώτησης, *αν ΝΑΙ θέλεις να πας στο ίδιο*, τα 27 παιδιά (51,9%) απάντησαν ΝΑΙ, τα 25 (48,1%) απάντησαν ΟΧΙ, ενώ τα 13 παιδιά δεν απάντησαν καθόλου. Σε σχέση με το φύλο 12 κορίτσια και 15 αγόρια (51,9%), απάντησαν ΝΑΙ, ενώ τα 9 κορίτσια και 16 αγόρια (48,1%) απάντησαν ΟΧΙ.

Στην ερώτηση *αν θέλει να πάει στο Γυμνάσιο* απάντησαν με ΝΑΙ 57 παιδιά. Από αυτά τα 23 ήθελαν ακόμα μια τάξη στο δημοτικό και τα 34 δεν ήθελαν. Από τα 8 παιδιά που απάντησαν με ΟΧΙ, τα 7 ήθελαν ακόμα μια τάξη στο δημοτικό και το 1 παιδί δεν ήθελε. Στο σύνολο αυτά που απάντησαν ότι θέλουν μια τάξη ήταν 30 (46,2%) και αυτά που δεν ήθελαν ήταν 35 (53,8%). Μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών *Θέλεις να πας στο Γυμνάσιο και Θα ήθελες να έχει ακόμα μια*

τάξη το Δημοτικό, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα 1. ($X^2=6,27$, $df=1$, $p=0,012$).

Πίνακας 1.

		ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΕΧΕΙ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΑΚΟΜΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΝΑΙ	23 40,4%	7 87,5%	30 46,2%
	ΟΧΙ	34 59,6%	1 12,5%	35 53,8%
ΣΥΝΟΛΟ		57 100,0%	8 100,0%	65 100,0%

Για το πώς κρίνουν τον εαυτό τους σαν μαθητές/μαθήτριες στην ερώτηση 7, τα 16 παιδιά (24,6%) απάντησαν ότι έχουν δυσκολίες, τα 28 με (43,1%) ότι τα καταφέρνουν αρκετά καλά και τα 21 (32,3%) ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά.

Σχετικά με τη μόρφωση του πατέρα τελειόφοιτοι του Δημοτικού ήταν 4, με 1 παιδί (25%) κρίνοντας τον εαυτό του σαν μαθητή/μαθήτρια ότι έχει δυσκολίες, 1 παιδί (25%) ότι τα καταφέρνει αρκετά καλά και 2 παιδιά (50%) που τα καταφέρνουν πολύ καλά. Από τους τελειόφοιτους του Γυμνασίου που ήταν 21, 10 παιδιά (47,6%) έχουν δυσκολίες σαν μαθητές/μαθήτριες, 6 παιδιά (28,6%) τα καταφέρνουν αρκετά καλά και 5 παιδιά (23,8%) τα καταφέρνουν πολύ καλά. Από τους τελειόφοιτους του Λυκείου οι οποίοι ήταν 19, 4 παιδιά (21,1%) κρίνουν ότι έχουν δυσκολίες σαν μαθητές/μαθήτριες, 9 (47,4%) τα καταφέρνουν αρκετά καλά και 6 παιδιά (31,6%) τα καταφέρνουν πολύ καλά. Από τους τελειόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ οι οποίοι ήταν 21, 1 παιδί (4,8%) έχει δυσκολίες σαν μαθητής/μαθήτρια, 12 παιδιά (57,1%) τα καταφέρνουν αρκετά καλά και 8 παιδιά (38,1%) πολύ καλά. Στο σύνολο έχουμε 16 παιδιά που κρίνουν ότι έχουν δυσκολίες με ποσοστό 24,6%, 28 παιδιά που τα καταφέρνουν αρκετά καλά με ποσοστό 43,1% και 21 παιδιά που τα καταφέρνουν πολύ καλά με ποσοστό 32,3%. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2. υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών μόρφωση του πατέρα και πώς κρίνεις τον εαυτό σου σαν μαθητή/μαθήτρια. ($X^2=11,43$, $df=6$, $p=0,076$).

Πίνακας 2.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΙΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ ΣΑΝ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑ	ΕΧΩ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	1	10	4	1	16
		25,0%	47,6%	21,1%	4,8%	24,6%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	1	6	9	12	28
		25,0%	28,6%	47,4%	57,1%	43,1%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	2	5	6	8	21
		50,0%	23,8%	31,6%	38,1%	32,3%
ΣΥΝΟΛΟ		4	21	19	21	65
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Στο ερώτημα *θέλεις να πας στο Γυμνάσιο* από τα 57 παιδιά που απάντησαν ΝΑΙ, τα 11 παιδιά έχουν δυσκολίες σαν μαθητές/μαθήτριες, τα 27 τα καταφέρνουν αρκετά καλά και τα 19 τα καταφέρνουν πολύ καλά. Από τα 8 παιδιά που απάντησαν ΟΧΙ, τα 5 παιδιά έχουν δυσκολίες, τι 1 παιδί τα καταφέρνει αρκετά καλά και τα 2 τα καταφέρνουν πολύ καλά. Στο σύνολο έχουμε 16 παιδιά με δυσκολίες ποσοστό 24,6%, 28 παιδιά που τα καταφέρνουν αρκετά καλά με ποσοστό 43,1% και 21 παιδιά που τα καταφέρνουν πολύ καλά με ποσοστό 32,3%. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του πώς κρίνουν τον εαυτό τους σαν μαθητές/τριες και του αν θέλουν να πάνε στο γυμνάσιο σύμφωνα με τον πίνακα 3. ($X^2=7,450$, $df=2$, $p=0,024$).

Πίνακας 3.

		ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΙΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ ΣΑΝ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑ	ΕΧΩ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	11 19,3%	5 62,5%	16 24,6%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	27 47,4%	1 12,5%	28 43,1%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	19 33,3%	2 25,0%	21 32,3%
ΣΥΝΟΛΟ		57 100,0 %	8 100,0%	65 100,0%

Στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά στο γυμνάσιο τα 6 (9,2%) πιστεύουν ότι θα τα αγχώνουν πολύ, τα 5 (7,7%) θα τα αγχώνουν κάπως, τα 7 (10,8%) θα τα αγχώνουν λίγο ή καθόλου, τα 26 παιδιά (40%) δεν το έχουν σκεφτεί καθόλου και τέλος τα 21 παιδιά (32,3%) θα το περιμένουν με ανυπομονησία.

Όσον αφορά τα μαθήματα στο γυμνάσιο τα 14 παιδιά (21,5%) πιστεύει ότι θα τα αγχώνουν πολύ, τα 17 με (26,2%) θα τα αγχώνουν κάπως, τα 12 με (18,5%) θα τα αγχώνουν λίγο ή καθόλου, τα 7 με (10,8%) δεν το έχουν σκεφτεί και τέλος τα 15 παιδιά με (23,1%) τα περιμένουν με ενδιαφέρον.

Ενώ για τους καθηγητές που θα διδάσκουν, τα 11 παιδιά (16,9%) πιστεύουν ότι θα τα αγχώνουν πολύ, τα 14 με (21,5%) θα τα αγχώνουν κάπως, τα 13 με (20%) θα τα αγχώνουν λίγο ή καθόλου, τα 9 με (13,8%) δεν το έχουν σκεφτεί και τέλος τα 18 παιδιά με (27,7%) θα συνεργαστούν με ευκολία μαζί τους.

Για τους κανονισμούς στο σχολείο τα 4 παιδιά (6,2%) πιστεύει θα τα αγχώνουν πολύ, τα 6 παιδιά (9,2%) θα τα αγχώνουν κάπως, τα 6 παιδιά με (9,2%) θα τα αγχώνουν λίγο ή καθόλου, τα 8 παιδιά με (12,3%) δεν το έχουν σκεφτεί, τα 33 παιδιά με (50,8%) θα δεχτούν τους κανονισμούς και τέλος τα 8 παιδιά με (12,3%) δεν θα τα δυσκολέψουν.

Οι προβλέψεις που κάνουν για την πρώτη τάξη του γυμνασίου τα 36 παιδιά (55,4%) πιστεύουν ότι θα πηγαίνουν καλά στα μαθήματα, τα 26 παιδιά (40%) θα είναι μέτριοι/τριες μαθητές/τριες και τέλος μόνο 3 παιδιά (4,6%) θα αποφεύγουν όσο μπορούν τις σχολικές εργασίες.

Μεταξύ της μεταβλητής τη μόρφωση της μητέρας και τους καθηγητές που θα διδάσκουν βρέθηκε γι' αυτές που τέλειωσαν το Δημοτικό 3 παιδιά θα τα αγχώνουν κάπως, γι' αυτές που

τέλειωσαν το Γυμνάσιο έχουμε 3 παιδιά (21,4%) θα τα αγχώνουν πολύ, 4 (28,6%) θα τα αγχώνουν κάπως, 3 (21,4%) θα τα αγχώνουν λίγο ή καθόλου, 1 παιδί (7,1%) δεν το έχει σκεφτεί και 3 παιδιά (21,4%) θα συνεργαστούν μαζί τους. Στις απόφοιτες Λυκείου έχουν βρεθεί 1 παιδί (5%) θα το αγχώνουν πολύ, 5 παιδιά (24%) θα τα αγχώνουν κάπως, 3 παιδιά (15%) θα τα αγχώνουν λίγο ή καθόλου, 6 παιδιά (30%) δεν το έχουν σκεφτεί και 10 παιδιά (35,7%) θα συνεργαστούν μαζί τους. Στις απόφοιτες από ΑΕΙ/ΤΕΙ βρέθηκαν 7 παιδιά (25%) θα τα αγχώνουν πολύ, 2 παιδιά (7,1%) θα τα αγχώνουν κάπως, 7 παιδιά (25%) θα τα αγχώνουν λίγο ή καθόλου, 2 παιδιά (7,1%) δεν το έχουν σκεφτεί και τέλος 10 παιδιά (35,7%) θα συνεργαστούν μαζί τους. Ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές υπάρχει μεγάλη συσχέτιση στον πίνακα 4. ($X^2=23,631$, $df=12$, $p=0,023$)

Πίνακας 4.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
ΟΙ ΚΑΘ/ΤΕΣ ΠΟΥ ΘΑ ΔΙΔΑΣΚΟΥ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ		3	1	7	11
			21,4%	5,0%	25,0%	16,9%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	3	4	5	2	14
		100,0%	28,6%	25,0%	7,1%	21,5%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ		3	3	7	13
			21,4%	15,0%	25,0%	20,0%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ		1	6	2	9
		7,1%	30,0%	7,1%	13,8%	
	ΘΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΩ ΜΑΖΙ ΤΟΥΣ		3	5	10	18
			21,4%	25,0%	35,7%	27,7%
ΣΥΝΟΛΟ		3	14	20	28	65
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Επίσης στον πίνακα 5 η σχέση της μεταβλητής *Θέλεις να πας στο Γυμνάσιο και στην Α' τάξη του Γυμνασίου νομίζω ότι θα τα πηγαίνω καλά/θα είμαι μέτριος/τρια μαθητής/τρια και θα αποφεύγω τις σχολικές εργασίες* υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση όπως φαίνεται ($X^2 = 8,755$, $df=2$, $p=0,013$).

Από τα 65 παιδιά τα 57 απάντησαν ΝΑΙ αν θέλουν να πάνε στο Γυμνάσιο και τα 8 παιδιά ΟΧΙ. Από αυτά που είπαν ΝΑΙ, τα 33 παιδιά (57,9%) θα πηγαίνουν καλά στην Α' τάξη του Γυμνασίου, τα 23 (40,4%) θα είναι μέτριοι/τριες μαθητές/τριες και 1 παιδί (1,8%) θα αποφεύγει τις σχολικές εργασίες. Από αυτά που είπαν ΟΧΙ, τα 3 παιδιά (37,5%) θα τα πηγαίνουν καλά, τα άλλα 3 (37,5%) θα είναι μέτριοι/τριες μαθητές/τριες και 2 παιδιά (25%) θα αποφεύγουν τις σχολικές εργασίες.

Πίνακας 5.

		ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΣΤΗΝ Α' ΤΑΞΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ	ΘΑ ΠΗΓΑΙΝΩ ΚΑΛΑ	33 57,9%	3 37,5%	36 55,4%
	ΘΑ ΕΙΜΑΙ ΜΕΤΡΙΟΣ/ΤΡΙΑ ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ	23 40,4%	3 37,5%	26 40,0%
	ΘΑ ΑΠΟΦΕΥΓΩ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	1 1,8%	2 25,0%	3 4,6%
ΣΥΝΟΛΟ		57 100,0 %	8 100,0 %	65 100,0%

Οι πιθανοί συνδυασμοί μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλου, μόρφωση μητέρας/πατέρα και του αν θέλουν να πάνε στο Γυμνάσιο, μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών τι θα σου αρέσει περισσότερο/λιγότερο στο γυμνάσιο, αν ήθελες να έχει ακόμα μια τάξη το Δημοτικό, αν έχεις αδερφό/ή στο γυμνάσιο, αν ναι, θέλεις να πας στο ίδιο, πώς κρίνεις το εαυτό σου σαν μαθητή/τρια, οι σχέσεις με τα άλλα παιδιά, τα μαθήματα, οι καθηγητές οι κανονισμοί και τέλος οι προβλέψεις για την Α' τάξη, βρέθηκαν ότι είναι στατιστικώς ασήμαντοι. Οι αντίστοιχοι πίνακες (6-45) παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β για περισσότερες πληροφορίες στον αναγνώστη.

Δ΄ ΜΕΡΟΣ

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να ανιχνευτούν κατά κάποιο τρόπο οι απόψεις και σκέψεις των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού που ετοιμάζονται για το Γυμνάσιο. Ποιες είναι οι επιθυμίες και οι προσδοκίες και κατά πόσο αυτές επηρεάζονται από το φύλο τους και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ποια είναι η συναισθηματική αντίδραση (θετική / αρνητική) και σε ποιο βαθμό, θα τους προκαλέσει η επαφή με τους συνομήλικους, τους καθηγητές, τα μαθήματα και τους κανονισμούς του Γυμνασίου

. Υποθέσαμε ότι η μετάβαση αυτή δημιουργεί συναισθηματική φόρτιση στα παιδιά με έντονο άγχος και στρες.

Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία για το δείγμα μας, καθώς επίσης κι ενδιαφέρουσες συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών οι οποίες άλλες συμφωνούν με τις προβλέψεις μας και άλλες όχι σύμφωνα με την περιγραφή των στατιστικών πινάκων.

Αναλυτικά το φύλο των παιδιών σαν ανεξάρτητη μεταβλητή δεν επηρέασε καμιά άλλη μεταβλητή. Στους εφήβους όπως φαίνεται, οι επιθυμίες, σκέψεις και απόψεις τους δεν επηρεάζονται από το γεγονός αν είναι αγόρια ή κορίτσια. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών επιθυμεί να πάει στο Γυμνάσιο έστω κι αν αυτό είναι κάτι καινούργιο και άγνωστο. Αυτό φαίνεται και από την μεγάλη συσχέτιση με την επιθυμία τους αν ήθελαν το Δημοτικό να είχε άλλη μια τάξη. Το μεγαλύτερο ποσοστό (53,8%) απάντησαν ΟΧΙ, με μια μικρή διαφορά μεταξύ αγοριών με κοριτσιών. Τα αγόρια ήταν περισσότερα (57,1%) από τα κορίτσια (51,4%). Η επιθυμία των εφήβων να ανεξαρτητοποιηθούν, να μεγαλώσουν, για να ενταχθούν σε ένα καινούργιο κόσμο, τον κόσμο των μεγάλων και να γίνει η κοινωνική αναγνώριση (Κρασανάκης, 1988).

Στις προσδοκίες των παιδιών για το τι θα τους άρεσε περισσότερο στο Γυμνάσιο, το μεγαλύτερο ποσοστό είχε να κάνει με τις σχέσεις τους, τις φιλίες με τους συνομήλικους (40,6%), δεύτερο και τρίτο κατά σειρά είναι το ενδιαφέρον που δείχνουν για τη γνωριμία με τα καινούργια μαθήματα που θα διδαχθούν και το σχολείο (35,9%), ενώ ένα μικρό ποσοστό μιλάει για το τι αισθάνεται (4,7%). Όπως φαίνεται προτεραιότητα γι' αυτά είναι ό,τι έχει να κάνει η σχέση με το άλλο φύλο, τους συνομήλικους και τελευταίο είναι η έκφραση των συναισθημάτων τους, χαρακτηριστικά της εφηβείας που αναφέρθηκαν στο εισαγωγικό μέρος. Όσον αφορά το ερώτημα το τι θα τους άρεσε λιγότερο στο Γυμνάσιο βρέθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι τα μαθήματα (58,1%). Είναι η αγωνία και το άγχος για το εύρος και τον βαθμό δυσκολίας αυτών των μαθημάτων που τα τρομάζει. Και σ' αυτή την ερώτηση το αυτοσυναίσθημα αναφέρεται τελευταίο

με ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,8%), ενώ οι σχέσεις πάλι καταλαμβάνουν ένα μεγάλο ποσοστό (21%).

Στην αυτοκριτική τους σαν μαθητές/τριες τα διακρίνει μια μεγάλη αισιοδοξία κι επιείκεια, αν κρίνουμε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό θα τα καταφέρνει αρκετά (43,1%) ή πολύ καλά (32,3%), ενώ μόνο το (24,6%) θα έχει δυσκολίες. Αυτή η κριτική φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τη μόρφωση του πατέρα, γιατί αυτοί που τέλειωσαν κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ επηρεάζουν με θετικό τρόπο τα παιδιά τους ως, προς το να κρίνουν τον εαυτό τους σαν μαθητές/τριες. Η επιθυμία τους να πάνε στο Γυμνάσιο είχε επίσης μεγάλη σχέση με την κρίση τους αυτή, γιατί το (47,4%) και (33,3%), δήλωσε αισιόδοξη απάντηση το ότι θα τα καταφέρνουν αρκετά ή πολύ καλά αντίστοιχα, ενώ το (19,3%) θα έχει δυσκολίες.

Στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά στο Γυμνάσιο το μεγαλύτερο ποσοστό (40%) δεν φαίνεται από τώρα να σκέφτεται για το πως θα είναι, αλλά αξιοσημείωτη είναι η ανυπομονησία τους να κάνουν κι άλλες φίλιες (32,3%), ενώ το να τους αγχώνουν πολύ (9,2%) ή κάπως (7,7%) είναι μικρό το ποσοστό. Οι σχέσεις λοιπόν των παιδιών είναι η προτεραιότητά τους στο Γυμνάσιο.

Για τα μαθήματα στο Γυμνάσιο βρεθήκανε ότι τα μισά περίπου παιδιά (23,1%) θα τα περιμένουν με ενδιαφέρον και τα άλλα μισά περίπου (47,7%) θα τα αγχώνουν πολύ ή κάπως ενώ μόνο το (18,5%) δεν θα τα αγχώνει καθόλου. Σε αυτό το σημείο αντισταθμίζεται από τη μια η περιέργεια να γνωρίσει κανείς κάτι καινούργιο και από την άλλη η πληροφόρηση από συνομήλικους, γονείς ή και δασκάλους ότι τα μαθήματα του Γυμνασίου θα είναι δύσκολα οπότε υπάρχει και το σχετικό άγχος.

Όσον αφορά τους καθηγητές, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών πιστεύει ότι θα τα αγχώνουν πολύ (16,9%) ή κάπως (21,5%), ενώ το (27,7%) θα συνεργαστεί μαζί τους. Εδώ το άγχος είναι μεγαλύτερο και ίσως να βασίζεται στο γεγονός ότι στο Δημοτικό ο κυρίαρχος της ομάδας είναι ο δάσκαλος/α και γύρω από αυτόν/ή συσπειρώνονται οι μαθητές/τριες και διαμορφώνονται οι σχέσεις. Στο Γυμνάσιο οι καθηγητές είναι πολλοί και το οικογενειακό κλίμα μέσα στην τάξη χάνεται (Πυργιωτάκης, 2000). Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας έχει σημαντική σχέση με τις προβλέψεις των παιδιών για τους καθηγητές γιατί από τις 28 μητέρες που αποφοίτησαν από ΑΕΙ/ΤΕΙ, δείχνουν ότι το 10% θα έχει καλή συνεργασία μαζί τους, ενώ το 7% θα τα αγχώνουν λίγο και 7% θα τα αγχώνουν πολύ. Φαίνεται ότι η μόρφωση της μητέρας επηρεάζει - με την ανάλογη πληροφόρηση - τις προβλέψεις των παιδιών.

Σημαντικό είναι επίσης το μεγάλο ποσοστό (33 παιδιά ποσοστό 50,8%) που δείχνει αποδοχή και συγκατάβαση στους κανονισμούς του Γυμνασίου, δείγμα καλής διάθεσης για συνεργασία στην ένταξή τους σε ένα καινούργιο κοινωνικό πλαίσιο.

Τέλος η επιθυμία των παιδιών να πάνε στο Γυμνάσιο επηράζει θετικά τις προβλέψεις και προσδοκίες τους για το πώς θα είναι γενικά στην Α΄τάξη Γυμνασίου. Από τα 57 παιδιά που δηλώσαν ΝΑΙ για το Γυμνάσιο, τα 33 πιστεύουν ότι θα τα πηγαίνουν καλά, τα 23 θα είναι μέτριοι/τριες μαθητές/τριες και μόνο 1 παιδί θα αποφεύγει τις σχολικές εργασίες. Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα παιδιά διακατέχονται από ένα πνεύμα καλής διάθεσης για συνεργασία και οι προβλέψεις τους είναι αισιόδοξες.

Το μη αναμενόμενο σε αυτήν την έρευνα ήταν ότι τα παιδιά περιμένουν με ανυπομονησία να ενταχθούν στο χώρο του Γυμνασίου, βλέπουν με αισιοδοξία το χώρο αυτό και θέλουν να αντιμετωπίσουν με λιγότερο άγχος ό,τι έχει σχέση με αυτό (μαθήματα, καθηγητές, κανονισμούς). Αμφιθυμικά λοιπόν συναισθήματα που συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας του Κακαβούλη, 1984. Το άγχος, είναι λιγότερο έναντι της αισιόδοξης διάθεσης σε σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Κρασανάκης, 1988, Βάμβουκας, 1978).

Αυτή η θετική ψυχοσυναισθηματική κατάσταση ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι σ΄ αυτή την περιοχή γειτνιάζουν τα Δημοτικά σχολεία και το Γυμνάσιο. Τα παιδιά του Δημοτικού έχουν πολλές σχέσεις με τα παιδιά του Γυμνασίου. Έτσι λοιπόν, η σχέση αυτή μπορεί να τα προετοιμάζει για το τι συμβαίνει στο Γυμνάσιο. Επίσης, στην ίδια περιοχή είναι εγκατεστημένοι πολλοί εκπαιδευτικοί – καθηγητές που υπηρετούν σ΄ αυτό. Μάλιστα κάποιοι καθηγητές ειδικοτήτων (γυμναστές, μουσικοί) διδάσκουν και στα τρία σχολεία. Τα παιδιά έρχονται συχνά σε επαφή μαζί τους είτε ενδοσχολικά, είτε εξωσχολικά. Αυτή λοιπόν η οικειότητα τα βοηθάει στο να αντιμετωπίζουν θετικά το περιβάλλον του Γυμνασίου.

Δεν μπορούμε όμως να γενικεύσουμε αυτά τα αποτελέσματα γιατί το δείγμα μας δεν ήταν αντιπροσωπευτικό και περιορίστηκε σε μέρος όπου οι γονείς των παιδιών ήταν οι περισσότεροι τελειόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και Λυκείου (σύμφωνα με τους στατιστικούς πίνακες), οπότε τα παιδιά αυτά ήταν περισσότερο ενημερωμένα και προετοιμασμένα για την ένταξή τους στο Γυμνάσιο.

Έτσι λοιπόν θα μπορούσε αυτή η έρευνα να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα περιλαμβάνοντας παιδιά της πόλης και της επαρχίας (ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία).

Το ερωτηματολόγιο επίσης που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε μια ομάδα από αυτοσχέδιες ερωτήσεις οι οποίες δεν στηρίχτηκαν σε προηγούμενα βιβλιογραφικά δεδομένα.

Θα μπορούσε να συνταχθεί και να χορηγηθεί ένα ερωτηματολόγιο στηριγμένο σε βιβλιογραφικά δεδομένα όταν τα παιδιά είναι στην ΣΤ΄ Δημοτικού κι ένα ερωτηματολόγιο όταν φοιτήσουν στην Α΄τάξη Γυμνασίου, για να συγκρίνουμε τα ευρήματα και να βγάλουμε συμπεράσματα.

Επίσης να χορηγηθεί ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς των σχολείων και στους γονείς, κατά τη διάρκεια της ΣΤ΄ Δημοτικού και της Α΄ Γυμνασίου, για να διερευνηθούν οι προβλέψεις, επιθυμίες και προσδοκίες αυτών και κατά πόσο επηρεάζουν τις πτυχές προσωπικότητας των παιδιών (επιθυμίες, συναισθήματα, κίνητρα, προσδοκίες, απόψεις και σκέψεις) για τις οποίες θα γινόταν σχετική έρευνα με τα παραπάνω ερωτηματολόγια που θα τους δοθούν και στις δύο τάξεις.

Η εντόπιση των αιτιών που προκαλούν τη τυχόν συναισθηματική φόρτιση θα μπορούσε να βοηθήσει, ώστε η μετάβασή των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, να γίνει με όσο το δυνατόν ευκολότερο τρόπο.

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να δώσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον καθηγητή μου κ. Ευάγγελο Καραδήμα για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη που πρόσφερε σε όλη τη διάρκεια της εργασίας. Να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες για την καλή συνεργασία που είχαμε. Τέλος ευχαριστώ τα παιδιά Μαρία Θεοδωράκη (μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου) και Ελευθέριο Θεοδωράκη (ΣΤ΄ Δημοτικού) για το σκίτσο που πρόσφεραν ως εξώφυλλο της εργασίας.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arnold, L. E. (1990). *Childhood Stress*. New York: Wiley.
- Ασπιώτη, Α. Α. (1957). *Η κρίση της εφηβικής ηλικίας*, Αθήνα.
- Ασπιώτη, Α. Α. (1952). *Ο έφηβος και η παιδεία*, Αθήνα.
- Atkins, F. D. (1991). Children's perspective of stress and coping: An integrative review. *Issues in Mental Health Nursing*, 12, 171-178.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (2004). (μτφ. Μαρία Σόλμαν), *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard*, τόμος Β', Αθήνα. Εκδ. Παπαζήση.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*, (μτφ. Α-Β. Ρήγα), Αθήνα. Εκδ. Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (1978). *Φόβοι και αγωνία στην εφηβεία*. Αθήνα.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη.
- Blos, P. (1962). *On adolescence. A Psychoanalytic Interpretation*. New York : Free Press.
- Βρεττός, Γ., Καυάλης, Α. (1992). *Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη.
- Caplan, G. (1981). Mastery of stress: Psychosocial aspects. *American Journal of Psychiatry*, 138 (4), 413-420.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2002). (μτφ. Μαρία Σολμάν), *Η ανάπτυξη των παιδιών*, τόμος Α', Β', Γ', Αθήνα. Εκδ. Τυπωθήτω.
- Compas, B. E. (1987a). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 7, 275-302.
- Compas, B. E. Banezs, G. A., Malcarne, V., & Worsam, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues*, 47(4), 23-34.
- Dacher, E. PNI. (1991). *The new mind/body healing program*. New York: Paragon House.
- Δαφέρμος, Μ. (2000). *Η Πολιτισμική – Ιστορική θεωρία του Vygotsky*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός.
- Dohrenwined, B. S. & Dohrenwined, B. P. (1974). *Stressful life events: Their nature and effects*. New York: Wiley.
- Debesse, M. (1969). *L' adolescence*, Paris, P.U.F.
- Debesse, M. (1974). (μτφ. Η. Ξηροτύρη), *Ψυχολογία του παιδιού από τη γέννηση ως την εφηβική ηλικία*. Αθήνα. Εκδ. Κένταυρος.

- Debesse, M., Mialaret, G. (1984). (μτφ. Αντιγόνη Τζώρτζη), *Παιδαγωγικές Επιστήμες*, τόμος 3^{ος}, Αθήνα. Εκδ. Δίπτυχο.
- Epstein, T. (1986). Phrenoblysis: Special brain and mind growth periods, part 2, Human mental development, *Developmental Psychobiology*, 7, 217-224.
- Erikson, E.H.(1963). *Childhood and society* (2hd ed.). New York. W.W.Norton.
- Erikson, E.H.(1968). *Identity. Youth and crisis*. New York. W.W.Norton.
- Feldman, S.S. & Elliot, G.R. (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Freud S. (1926/1959). Inhibitions symptoms and anxiety. In Sigmund Freud, 1856-1939: *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol.20)* (pp. 77-175). London: Hogarth Press.
- Goldman, B.D. Puberty. (1981). In N.T. Adler (Ed), *Neuroendocrinology of reproduction II*, (pp.229-239). New York:Plenum.
- Goleman, J. C., Butcher, J. N. & Carson, R. C. (1984). *Abnormal psychology and modern life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Gosling, R. (1974). *Adolescence: The crises of adjustment*. London, G. Allen & Unwin Ltd.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and its Relations with Physiology, Anthropology, Sex, Crime, Religion and Education*, New York: Appleton.
- Hall, C. S. & Lindzey, G. (1985). *Introduction to theories of personality*. New York: Wiley.
- Hayes N. (1998). (μτφ. Ι. Ν. Παρασκευόπουλος), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος Β', Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Head J. (2000). (μτφ. Πελαγία Κοτσώνη), *Εκπαιδεύοντας τους εφήβους*, Αθήνα. Εκδ. Σαββάλας.
- Herbert M.(1993). (μτφ. Ι. Παρασκευόπουλος), *Ψυχολογικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας*, Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert M. (1997). (μτφ. Ι. Παρασκευόπουλος), *Ψυχολογική φροντίδα του παιδιού και της οικογένειάς του*, Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Herdren, R. L. (1990). Stress in adolescence. In Arnold L. Eygene, *Childhood Stress*,(p. 247-264). New York: Wiley.
- Hobfoll, S.E.(1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44, 513-124.
- Janis,I.L. & Leventhal, H.. Human reactions to stress. (1968). In E. Borgatta & W. Lambert (Eds.),*Handbook of personality theory and research*. Chicago: Rand McNally.

- Ιωαννίδης, Ι. Δ. (1982). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα. Εκδ. Δρυμός.
- Κακαβούλης, Α. (1986). *Η μετάβαση των μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Μέση Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.
- Kalat, J. W. (2001). (μτφ. Καστελλάκης Α. Α., Χρηστίδης Δ. Α.) *Βιολογική Ψυχολογία*, τόμος Α', Β', Αθήνα. Εκδ. Έλλην.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M. (2003). (μτφ. Καζλαρήs Χ., Καραμανλίδης Α., Παπαδόπουλος Γ.), *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά*, Ηράκλειο. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M. (2004). (μτφ. Καλαϊτζή Χρύσα), *Βασικές αρχές Νευροεπιστημών*, τομ. 1, Αθήνα. Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδη.
- Καραδήμας, Ε. Χ., Καλαντζή – Αζίζι, Α., Κόλλια, Η., Ρούση – Βέργου, Χ. Ι., Γεωργίου, Ε., Τσίλια, Α. Μ., Τζάβελου, Ε., Γλυκού, Μ. (2004). Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους κι εκπαιδευτικούς. Στους: Μαρία Ζαφειροπούλου, Γιώργος Κλεφταράς, *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*, Αθήνα, (επιμ.) Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρήs, Γ. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία*, τόμος α', Αθήνα.
- Kavsek, M. J. (1992). Dimensions of coping with daily problems in adolescence. Ανακοίνωση στο Vth European Conference on Developmental Psychology, Seville, Spain.
- Καψάλη, Αχιλ. Γ. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, γ' έκδοση, Αθήνα. Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.
- Keating, D.(1980). Thinking processes in adolescence. In J. Adelson, *Handbook of adolescent psychology*. New York : Wiley.
- Κουρκούτας, Η. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου*, Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κρασανάκης, Ε.Γ. (1988). *Ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα της Εφηβικής ηλικίας*, Αθήνα, εκδ. Σμυρνιωτάκης.
- Κρασανάκης, Ε. Γ. (1993). *Οι φόβοι των εφήβων, εμπειρική ψυχολογική προσέγγιση*. Ηράκλειο.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. London: Routledge.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*, 8^η έκδοση, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Verlag.
- Μάνος, Κ.Γ. (1978). *Ψυχολογία του Εφήβου*, Σ. Ε. Λ. Ε. Τ. Ε., Αθήνα.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. ADELSON (Ed.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New York:Wiley.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική τάξη*, Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ.(1996). *Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα*. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα. Εκδ. Gutenberg.
- Μελανίτη, Ν. Γ. (1975). *Η εφηβική ηλικία και τα προβλήματά της*, Αθήνα.
- Μέλλον, Ρ. (2003). Ελληνική οικογένεια: Η αύξηση της ψυχολογικής πίεσης και μια εναλλακτική λύση. Στο Α.– Β. Ρήγα και συνεργάτες, *Το κουτί της Πανδώρας*, Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Miller, D. (1969). *The age between*. London, Cornmarket / Hutchinson.
- Milgram, N. A. (1998). Children under stress. In EThomas H. Ollendick and Michel Hersen, *Handbook of child psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Μπαμπινιώτης, Δ. Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.
- Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στους Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Newton, M. (1995). *Adolescence. Guiding youth through the perilous or-deal*. New York W.W.Norton &Company.
- Ξωχέλλης, Π. (1978). *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη. Εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π.(1981). *Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*, Αθήνα. Εκδ. Δίπτυχο.
- Ο' Leary, A. (1990). Stress, emotion and human immune fuction. *Psychological Bulletin*, 108, 363-382.
- Ο.Ε.Δ.Β. *Φυσική Α' και Β' τεύχος*, ΣΤ' τάξη Δημοτικού.
- Ο.Ε.Δ.Β.,(1982). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα.
- Παππά, Β.(2003). Η εκπαίδευση της οικογένειας στο χώρο του σχολείου. Στο Α.– Β. Ρήγα και συνεργάτες, *Το κουτί της Πανδώρας*, Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε.(1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*, Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτου Δ., Αναγνωστόπουλος Φ.(1999). *Η Ψυχολογία στο χώρο της υγείας*, Αθήνα. ε' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ.(2001). *Ψυχολογία Σύγχρονη Πειραματική*, Αθήνα.
- Παπάζογλου, Μ. (1984). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας*, Αθήνα. Εκδ. Επικαιρότητα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 1^{ος}, 2^{ος}, 3^{ος}, 4^{ος}, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1981). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*, Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη.
- Παναγής, Γ.(2002). *Νευροεπιστήμη της συμπεριφοράς*, Αθήνα. Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδη.

- Petersen, A. C., Kennedy, R. E., & Sullivan, P. (1991). Coping with adolescence. Στο M. E. Colten & S. Gore (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (p. 93-110). New York: Aldine De Gruyter.
- Πετρίτης, Κ.(1996). *Δοκίμιο για ένα Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων*, Αθήνα.
- Piaget, J.(1958). (μτφ. Ράλλη), *Η ψυχολογία της Νοημοσύνης*, Αθήνα. Εκδ. Αθηνά.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε.(2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα. β΄ έκδοση Ελληνικά Γράμματα.
- Ρέιμον-Ριβιέ, Μπερτ. (1989). (μτφ. Μαρίζα ντε Κάστρο), *Η Κοινωνική Ανάπτυξη του Εφήβου*, Αθήνα. Εκδ. Καστανιώτη.
- Silver, B. R., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., Essese, J. M., (2004). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher – child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* 43, 39-60.
- Spirito, A., Stark, L. J., Grace, N., & Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(5), 531-544.
- Stones, E.(1978). (μτφ. Αντ. Δανασσής – Αφεντάκης), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη.
- Τομασίδης, Χρ. (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Αθήνα. Εκδ. Δίπτυχο.
- Τριλίβα, Σ., Βασιλάκη, Ε., & Chimienti G. (1997). *Άγχος, κατάθλιψη και στρατηγικές αντιμετώπισης τους από μαθητές και μαθήτριες που ετοιμάζονται για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Triliva, S., Vasilaki, E., & Chimienti G.(1998). Stress, depression and coping in High School students studying for the Greek University entrance exams. Στο *Advances in health psychology research* {cd-rom}. Berlin: Freie Universitat Berlin. Institute fur Arbeits, Organisations und Gesundheitspsychologie. Schwarzer, R. (Ed.).
- Τριλίβα, Σ., Chimienti, G.(2002). *Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη.
- Τσαούσης, Γ. – Π. Λ. Ρούσσο. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάντης, Γ.- Μανωλόπουλος, Σ. (1987). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*, Αθήνα. Εκδ. Καστανιώτη.

- Τσιάντης, Ι., Χριστιανόπουλος, Κ., Αναστασόπουλος, Δ., Λιακοπούλου, Μ., Χαντζάρα, Β. (1994). *Εφηβεία. Ένα μεταβατικό στάδιο σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*, Αθήνα. Εκδ. Καστανιώτη.
- Τσιπλητάρης, Α. (1992). *Το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Κοινωνικοποιητική λειτουργία της σχολικής τάξης*, Αθήνα.
- Vanter, M.D.- Sherman, Ph.D. – Luciano, Ph.D. – Τσακόπουλος, Μ.(2001). *Φυσιολογία του ανθρώπου – Μηχανισμοί της λειτουργίας του οργανισμού*, τόμος 1^{ος}, Αθήνα. Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδη.
- Vollhardt, L.T. (1991). Psychoneuroimmunology: A literature review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 35-47.
- Weiner, B.(1985). *Human motivation*. New York: Springer – Verlag.
- Wampler, R.S., Munsch, J., Adams, M., (2002). Ethnic Differences in Grade Trajectories During the Transition to Junior High. *Journal of School Psychology*, 40, 213-237.
- ΥΠΕΠΘ, *Νόμος Πλαίσιο, Υπ. αρ. 1566/1985*, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- ΦΕΚ 1366, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*, τχ. Β΄, 18-10-2001.
- Φλουρής, Γ.(1995^α). Αντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων:Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα.. Εκδ. 6^η, Σείριος.
- Φλουρής, Γ.(1995β). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα.. Εκδ. 6^η, Γρηγόρη.
- Χαρώνη, Β.(1976). *Ψυχολογία κι Αγωγή των Εφήβων*, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Ι.(2004). *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα. 2^η έκδοση Ατραπός.
- Χατζηχρήστου, Χρ. (2004). *Εισαγωγή στην Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σε λίγους μήνες θα γίνεις μαθητής \ τρια του γυμνασίου.

Προσπάθησε να σκεφτείς για λίγο το γυμνάσιο και απάντησε προσεκτικά στις παρακάτω ερωτήσεις:

Φύλο: κορίτσι αγόρι

Μορφωτικό επίπεδο γονέων:

Μητέρα.....

Πατέρας.....

1. Θέλεις να πας στο γυμνάσιο; ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Τι νομίζεις ότι θα σ' αρέσει περισσότερο εκεί; (απάντησε με μια πρόταση)

.....

3. Τι νομίζεις ότι θα σ' αρέσει λιγότερο εκεί; (απάντησε με μια πρόταση)

.....

4. Θα ήθελες να είχε το δημοτικό ακόμα μία τάξη ; ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Έχεις αδερφό\ αδερφή, που πηγαίνει ή πήγε στο γυμνάσιο; ΝΑΙ ΟΧΙ

6. Αν ΝΑΙ, θέλεις να πας στο ίδιο; ΝΑΙ ΟΧΙ

7. Πώς κρίνεις τον εαυτό σου σαν μαθητή\τρια; (1 απάντηση)

έχω δυσκολίες

τα καταφέρνω αρκετά καλά

τα καταφέρνω πολύ καλά

8. Οι σχέσεις μου με τα άλλα παιδιά στο γυμνάσιο: (1 απάντηση)

θα με αγχώνουν πολύ

θα με αγχώνουν κάπως

θα με αγχώνουν λίγο ή καθόλου

δεν το έχω σκεφτεί

είναι κάτι που το περιμένω με ανυπομονησία

9. Τα μαθήματα που θα μας διδάσκουν στο γυμνάσιο: (1 απάντηση)

θα με αγχώνουν πολύ

θα με αγχώνουν κάπως

θα με αγχώνουν λίγο ή καθόλου

δεν το έχω σκεφτεί

τα περιμένω με ενδιαφέρον

10. Οι καθηγητές που θα μας διδάσκουν: (1 απάντηση)

Ίθα με αγχώνουν πολύ
Ίθα με αγχώνουν κάπως
Ίθα με αγχώνουν λίγο ή καθόλου
Ίδεν το έχω σκεφτεί
Ίθα συνεργαστώ με ευκολία μαζί τους

11. Οι κανονισμοί στο γυμνάσιο: (1 απάντηση)

Ίθα με αγχώνουν πολύ
Ίθα με αγχώνουν κάπως
Ίθα με αγχώνουν λίγο ή καθόλου
Ίδεν το έχω σκεφτεί
Ίθα τους δεχτώ
Ίδεν θα με δυσκολέψουν

12. Στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, νομίζω ότι: (1 απάντηση)

- α. θα πηγαίνω καλά στα μαθήματα
- β. θα είμαι μέτριος \τρια μαθητής \ μαθήτρια
- γ. θα αποφεύγω όσο μπορώ τις σχολικές εργασίες.

Σε ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σου!!

8.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Πίνακες μη στατιστικώς σημαντικών αποτελεσμάτων.

Πίνακας 6*.

	ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	
ΤΙ ΝΟΜΙΖΕΙΣ ΟΤΙ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΑ Σ'ΑΡΕΣΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ	9	14	23
	32,1%	38,9%	35,9%
ΣΧΕΣΕΙΣ	13	13	26
	46,4%	36,1%	40,6%
ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ	6	6	12
	21,4%	16,7%	18,8%
ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ		3	3
		8,3%	4,7%
ΣΥΝΟΛΟ	28	36	64
	100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=3,14$, $df=3$, $p=0,371$).

Πίνακας 7*.

	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ				ΣΥΝΟΛΟ
	ΔΗΜΟ ΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑ ΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	Α.Ε.Ι./ Τ.Ε.Ι	
ΤΙ ΘΑ ΜΑΡΕΣΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ	1	7	6	9	23
	33,3%	53,8%	30,0%	32,1%	35,9%
ΣΧΕΣΕΙΣ	1	4	8	13	26
	33,3%	30,8%	40,0%	46,4%	40,6%
ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙ Ο	1	2	5	4	12
	33,3%	15,4%	25,0%	14,3%	18,8%
ΑΥΤΟΣΥΝΑΙ ΣΘΗΜΑ			1	2	3
			5,0%	7,1%	4,7%
ΣΥΝΟΛΟ	3	13	20	28	64
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0%

*($X^2=4,31$, $df=9$, $p=0,890$)

Πίνακας 8*.

	ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ				ΣΥΝΟΛΟ
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι	
ΤΙ ΘΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ Σ' ΑΡΕΣΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟ ΤΕΡΟ	2	6	5	10	23
	66,7%	28,6%	26,3%	47,6%	35,9%
ΣΧΕΣΕΙΣ	1	11	8	6	26
	33,3%	52,4%	42,1%	28,6%	40,6%
ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ		4	5	3	12
		19,0%	26,3%	14,3%	18,8%
ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘ ΗΜΑ			1	2	3
			5,3%	9,5%	4,7%
ΣΥΝΟΛΟ	3	21	19	21	64
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=7,46$, $df=9$, $p=0,589$)

Πίνακας 9*.

	ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΤΙ ΘΑ ΣΑΡΕΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ	20	3	23
	35,1%	42,9%	35,9%
ΣΧΕΣΕΙΣ	23	3	26
	40,4%	42,9%	40,6%
ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ	11	1	12
	19,3%	14,3%	18,8%
ΑΥΤΟΣ/ΣΘΗΜΑ	3		3
	5,3%		4,7%
ΣΥΝΟΛΟ	57	7	64
	100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=0,57$, $df=3$, $p=0,904$).

Πίνακας 10*.

		ΕΧΕΙΣ ΑΔΕΡΦΟ/ΑΔΕΡΦ Η ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΤΙ ΘΑ ΣΑΡΕΣΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	12	11	23
		36,4%	35,5%	35,9%
	ΣΧΕΣΕΙΣ	16	10	26
		48,5%	32,3%	40,6%
	ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ	4	8	12
	12,1%	25,8%	18,8%	
	ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜ Α	1	2	3
		3,0%	6,5%	4,7%
ΣΥΝΟΛΟ		33	31	64
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=3,5$ $df=3$, $p=0,38$)

Πίνακας 11*.

		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	
ΤΙ ΘΑ ΣΑΡΕΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	15	21	36
		57,7%	58,3%	58,1%
	ΣΧΕΣΕΙΣ	7	6	13
		26,9%	16,7%	21,0%
	ΑΥΤΟΣ/ΘΗΜΑ	2	1	3
	7,7%	2,8%	4,8%	
	ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΟΣ/ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	2	8	10
		7,7%	22,2%	16,1%
ΣΥΝΟΛΟ		26	36	62
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=3,49$ $df=3$, $p=0,322$).

Πίνακας 12*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
ΤΙ ΘΑ ΣΑΡΕΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ		7	14	15	36
			58,3%	73,7%	53,6%	58,1%
	ΣΧΕΣΕΙΣ	2	3	3	5	13
		66,7%	25,0%	15,8%	17,9%	21,0%
	ΑΥΤΟΣ/ΘΗΜΑ				3	3
				10,7%	4,8%	
	ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΟΣ/ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	1	2	2	5	10
		33,3%	16,7%	10,5%	17,9%	16,1%
ΣΥΝΟΛΟ		3	12	19	28	62
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=10,708$, $df=9$, $p=0,296$).

Πίνακας 13*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
ΤΙ ΘΑ ΣΑΡΕΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ					
		1	12	13	10	36
		25,0%	63,2%	68,4%	50,0%	58,1%
	ΣΧΕΣΕΙΣ	1	5	2	5	13
		25,0%	26,3%	10,5%	25,0%	21,0%
	ΑΥΤΟΣ/ΘΗΜΑ			1	2	3
				5,3%	10,0%	4,8%
	ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΟΣ/ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	2	2	3	3	10
		50,0%	10,5%	15,8%	15,0%	16,1%
ΣΥΝΟΛΟ		4	19	19	20	62
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=10,71$, $df=9$, $p=0,504$).

Πίνακας 14*.

		ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΤΙ ΘΑ ΣΑΡΕΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	31	5	36
		57,4%	62,5%	58,1%
	ΣΧΕΣΕΙΣ	13		13
		24,1%		21,0%
	ΑΥΤΟΣ/ΘΗΜΑ	3		3
		5,6%		4,8%
	ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΟΣ/ΛΕΙΟΤΥΡΓΙΑ	7	3	10
		13,0%	37,5%	16,1%
ΣΥΝΟΛΟ		54	8	62
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=5$, $df=3$, $p=0,172$).

Πίνακας 15.

		ΕΧΕΙΣ ΑΔΕΡΦΟ/ΑΔΕΡΦΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΤΙ ΘΑ ΣΑΡΕΣΕ ΛΙΓΟΤΕΡΟ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	15	21	36
		45,5%	72,4%	58,1%
	ΣΧΕΣΕΙΣ	8	5	13
		24,2%	17,2%	21,0%
	ΑΥΤΣ/ΘΗΜΑ	3		3
		9,1%		4,8%
	ΣΧΟΛΕΙΟ ΧΩΡΟΣ/ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	7	3	10
		21,2%	10,3%	16,1%
ΣΥΝΟΛΟ		33	29	62
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=6,05$, $df=3$, $p=0,109$)

Πίνακας 16*.

		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	
ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΕΧΕΙ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΑΚΟΜΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΝΑΙ	12	18	30
	ΟΧΙ	42,9%	48,6%	46,2%
ΣΥΝΟΛΟ		16	19	35
		57,1%	51,4%	53,8%
		28	37	65
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=0,22$, $df=1$, $p=0,643$).

Πίνακας 17*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟ ΤΙΚΟ	ΓΥΜΝ ΑΣΙΟ	ΛΥΚΕ ΙΟ	ΑΕΙ/Τ ΕΙ	
ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΕΧΕΙ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΑΚΟΜΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΝΑΙ		5	9	16	30
	ΟΧΙ		35,7%	45,0%	57,1%	46,2%
ΣΥΝΟΛΟ		3	9	11	12	35
		100,0%	64,3%	55,0%	42,9%	53,8%
		3	14	20	28	65
		100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0%

*($X^2=4,55$, $df=3$, $p=0,207$)

Πίνακας 18*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΕΧΕΙ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΑΚΟΜΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΝΑΙ	1	8	10	11	30
		25,0%	38,1%	52,6%	52,4%	46,2%
	ΟΧΙ	3	13	9	10	35
		75,0%	61,9%	47,4%	47,6%	53,8%
ΣΥΝΟΛΟ		4	21	19	21	65
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=1,91$, $df=3$, $p=0,59$)

Πίνακας 19*.

		ΕΧΕΙΣ ΑΔΕΡΦΟ/ΑΔΕΡΦΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΗΘΕΛΕΣ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΑΚΟΜΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΝΑΙ	17	13	30
		50,0%	41,9%	46,2%
	ΟΧΙ	17	18	35
		50,0%	58,1%	53,8%
ΣΥΝΟΛΟ		34	31	65
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=0,42$, $df=1$, $p=0,515$).

Πίνακας 20*.

		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	
ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΙΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ ΣΑΝ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑ	ΕΧΩ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	8 28,6%	8 21,6%	16 24,6%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	9 32,1%	19 51,4%	28 43,1%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	11 39,3%	10 27,0%	21 32,3%
	ΣΥΝΟΛΟ	28 100,0%	37 100,0%	65 100,0%

*($X^2=2,42$, $df=2$, $p=0,298$).

Πίνακας 21*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟΤΙΚ Ο	ΓΥΜΝΑΣ ΙΟ	ΛΥΚΕΙ Ο	ΑΕΙ/ ΤΕΙ	
ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΙΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ ΣΑΝ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡ ΙΑ	ΕΧΩ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	1 33,3%	6 42,9%	3 15,0%	6 21,4%	16 24,6%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝ Ω ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ		5 35,7%	11 55,0%	12 42,9%	28 43,1%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝ Ω ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	2 66,7%	3 21,4%	6 30,0%	10 35,7%	21 32,3%
	ΣΥΝΟΛΟ	3 100,0%	14 100,0%	20 100,0%	28 100,0%	65 100,0%

*($X^2=6,72$, $df=6$, $p=0,347$).

Πίνακας 22*.

		ΕΧΕΙΣ ΑΔΕΡΦΟ/Η ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΠΩΣ ΚΡΙΝΕΙΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ ΣΑΝ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑ	ΕΧΩ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	8 23,5%	8 25,8 %	16 24,6%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΑ	18 52,9%	10 32,3 %	28 43,1%
	ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΩ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ	8 23,5%	13 41,9 %	21 32,3%
	ΣΥΝΟΛΟ	34 100,0%	31 100, 0%	65 100,0%

*($X^2=3,345$, $df=2$, $p=0,188$).

Πίνακας 23*.

	ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΑΓΟΡΙ	
ΟΙ ΘΑ ΜΕ ΣΧΕΣΕΙ ΑΓΧΩΝΟΥΝ Σ ΜΕ ΠΟΛΥ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	3 10,7%	3 8,1%	6 9,2%
ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	4 14,3%	1 2,7%	5 7,7%
ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	2 7,1%	5 13,5%	7 10,8%
ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	11 39,3%	15 40,5%	26 40,0%
ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΑΝΥΠΟΜΟΝΑ	8 28,6%	13 35,1%	21 32,3%
ΣΥΝΟΛΟ	28 100,0%	37 100,0%	65 100,0%

*($X^2=3,717$, $df=4$, $p=0,446$).

Πίνακας 24*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟ ΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑ ΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ ΤΕΙ	
ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ		1	1	4	6
			7,1%	5,0%	14,3 %	9,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ			1	4	5
				5,0%	14,3 %	7,7%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1	3	2	7
		33,3%	7,1%	15,0%	7,1%	10,8%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	1	10	8	7	26
		33,3%	71,4%	40,0%	25,0 %	40,0%
	ΤΟ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΑΝΥΠΟΜΟΝΑ	1	2	7	11	21
		33,3%	14,3%	35,0%	39,3 %	32,3%
ΣΥΝΟΛΟ		3	14	20	28	65
		100,0%	100,0%	100,0%	100, 0%	100,0%

*($X^2=13,789$, $df=12$, $p=0,314$).

Πίνακας 25*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟ ΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑ ΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ ΤΕΙ	
ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ		1	3	2	6
			4,8%	15,8%	9,5%	9,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ		1	3	1	5
			4,8%	15,8%	4,8%	7,7%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΠΟΛΥ	1	1	4	1	7
		25,0%	4,8%	21,1%	4,8%	10,8%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	3	12	5	6	26
		75,0%	57,1%	26,3%	28,6%	40,0%
	ΤΟ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΑΝΥΠΟΜΟΝΑ		6	4	11	21
			28,6%	21,1%	52,4%	32,3%
ΣΥΝΟΛΟ		4	21	19	21	65
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0%

*($X^2=17,222$, $df=12$, $p=0,141$).

Πίνακας 26*.

		ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	5 8,8%	1 12,5%	6 9,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	4 7,0%	1 12,5%	5 7,7%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	7 12,3%		7 10,8%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	23 40,4%	3 37,5%	26 40,0%
	ΤΟ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΑΝΥΠΟΜΟΝΑ	18 31,6%	3 37,5%	21 32,3%
	ΣΥΝΟΛΟ	57 100,0%	8 100,0%	65 100,0%

*($X^2=1,453$, $df=4$, $p=0,835$).

Πίνακας 27*.

		ΕΧΕΙΣ ΑΔΕΡΦΟ/ΑΔΕΡΦΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	2	4	6
		5,9%	12,9%	9,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	4	1	5
		11,8%	3,2%	7,7%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	3	4	7
		8,8%	12,9%	10,8%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	12	14	26
		35,3%	45,2%	40,0%
	ΤΟ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΑΝΥΠΟΜΟΝΑ	13	8	21
		38,2%	25,8%	32,3%
ΣΥΝΟΛΟ		34	31	65
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=3,824$, $df=4$, $p=0,430$).

Πίνακας 28*.

		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΟΡΙΤΣΙ	ΑΓΟΡΙ	
ΤΑ	ΘΑ ΜΕ			
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΑΓΧΩΝΟΥΝ	6	8	14
ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΠΟΛΥ	21,4%	21,6%	21,5%
	ΘΑ ΜΕ			
	ΑΓΧΩΝΟΥΝ	5	12	17
	ΚΑΠΩΣ	17,9%	32,4%	26,2%
	ΘΑ ΜΕ			
	ΑΓΧΩΝΟΥΝ	6	6	12
	ΛΙΓΟ Ή	21,4%	16,2%	18,5%
	ΚΑΘΟΛΟΥ			
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ	4	3	7
	ΣΚΕΦΤΕΙ	14,3%	8,1%	10,8%
	ΤΑ			
	ΠΕΡΙΜΕΝΩ	7	8	15
	ΜΕ			
	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	25,0%	21,6%	23,1%
ΣΥΝΟΛΟ		28	37	65
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=2,173$, $df=4$, $p=0,704$).

Πίνακας 29*.

	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ				ΣΥΝΟΛΟ
	ΔΗΜΟ ΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑ ΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ ΤΕΙ	
ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		3	5	6	14
ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ		21,4%	25,0%	21,4 %	21,5%
ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	1	4	7	5	17
	33,3%	28,6%	35,0%	17,9 %	26,2%
ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	1	3	3	5	12
	33,3%	21,4%	15,0%	17,9 %	18,5%
ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ		1	3	3	7
		7,1%	15,0%	10,7 %	10,8%
ΤΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	1	3	2	9	15
	33,3%	21,4%	10,0%	32,1 %	23,1%
ΣΥΝΟΛΟ	3	14	20	28	65
	100,0%	100,0%	100,0%	100, 0%	100,0%

*($X^2=6,204$, $df=12$, $p=0,905$).

Πίνακας 30*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟ ΤΙΚΟ	ΓΥΜ ΝΑ ΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ /ΤΕΙ	
ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	2	2	5	5	14
		50,0%	9,5%	26,3%	23,8 %	21,5%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	1	8	4	4	17
		25,0%	38,1%	21,1%	19,0 %	26,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	1	4	5	2	12
		25,0%	19,0%	26,3%	9,5 %	18,5%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ		2	3	2	7
			9,5%	15,8%	9,5 %	10,8%
	ΤΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟ Ν		5	2	8	15
			23,8%	10,5%	38,1 %	23,1%
ΣΥΝΟΛΟ		4	21	19	21	65
		100,0%	100,0 %	100,0%	100, 0%	100,0%

*($X^2=11,758$, $df=12$, $p=0,465$).

Πίνακας 31*.

		ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	11 19,3%	3 37,5%	14 21,5%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	14 24,6%	3 37,5%	17 26,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Η ΚΑΘΟΛΟΥ	11 19,3%	1 12,5%	12 18,5%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	6 10,5%	1 12,5%	7 10,8%
	ΤΑ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΜΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	15 26,3%		15 23,1%
ΣΥΝΟΛΟ	57 100,0%	8 100,0%	65 100,0%	

*($X^2=3,834$, $df=4$, $p=0,429$).

Πίνακας 32*.

		ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	9 26,5%	5 16,1%	14 21,5%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	7 20,6%	10 32,3%	17 26,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Η ΚΑΘΟΛΟΥ	7 20,6%	5 16,1%	12 18,5%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	2 5,9%	5 16,1%	7 10,8%
	ΤΟ ΠΕΡΙΜΕΝΩ ΝΕ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	9 26,5%	6 19,4%	15 23,1%
	ΣΥΝΟΛΟ	34 100,0%	31 100,0%	65 100,0%

*($X^2=3,761$, $df=4$, $p=0,4$).

Πίνακας 33*.

		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΠΟΥ ΘΑ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	4 14,3%	7 18,9%	11 16,9%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	5 17,9%	9 24,3%	14 21,5%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Η ΚΑΘΟΛΟΥ	3 10,7%	10 27,0%	13 20,0%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	4 14,3%	5 13,5%	9 13,8%
	ΘΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΩ ΜΑΖΙ ΤΟΥΣ	12 42,9%	6 16,2%	18 27,7%
	ΣΥΝΟΛΟ	28 100,0%	37 100,0%	65 100,0%

*($X^2=6,724$, $df=4$, $p=0,151$).

Πίνακας 34*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΠΟΥ ΘΑ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	1	2	4	4	11
		25,0%	9,5%	21,1%	19,0%	16,9%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	3	6	2	3	14
		75,0%	28,6%	10,5%	14,3%	21,5%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ		5	2	6	13
			23,8%	10,5%	28,6%	20,0%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ		3	5	1	9
			14,3%	26,3%	4,8%	13,8%
	ΘΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΩ ΜΑΖΙ ΤΟΥΣ		5	6	7	18
			23,8%	31,6%	33,3%	27,7%
ΣΥΝΟΛΟ		4	21	19	21	65
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=16,539$, $df=12$, $p=0,168$).

Πίνακας 35*.

		ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΠΟΥ ΘΑ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	9	2	11
		15,8%	25,0%	16,9%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	12	2	14
		21,1%	25,0%	21,5%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	11	2	13
	19,3%	25,0%	20,0%	
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	9		9
		15,8%		13,8%
	ΘΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΩ ΜΑΖΙ ΤΟΥΣ	16	2	18
		28,1%	25,0%	27,7%
ΣΥΝΟΛΟ		57	8	65
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=1,803$, $df=4$, $p=0,772$).

Πίνακας 36*.

		ΕΧΕΙΣ ΑΔΕΡΦΟ/ΑΔΕΡ ΦΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΠΟΥ ΘΑ ΜΑΣ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	5 14,7%	6 19,4%	11 16,9%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	8 23,5%	6 19,4%	14 21,5%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Η ΚΑΘΟΛΟΥ	8 23,5%	5 16,1%	13 20,0%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	4 11,8%	5 16,1%	9 13,8%
	ΘΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΩ ΜΑΖΙ ΤΟΥΣ	9 26,5%	9 29,0%	18 27,7%
	ΣΥΝΟΛΟ	34 100,0 %	31 100,0%	65 100,0%

*($X^2=1,044$, $df=4$, $p=0,903$).

Πίνακας 37*.

		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΟΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	2 7,1%	2 5,4%	4 6,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	4 14,3%	2 5,4%	6 9,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	2 7,1%	4 10,8%	6 9,2%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	3 10,7%	5 13,5%	8 12,3%
	ΘΑ ΤΟΥΣ ΔΕΧΤΩ	14 50,0%	19 51,4%	33 50,8%
	ΔΕΝ ΘΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΟΥΝ	3 10,7%	5 13,5%	8 12,3%
	ΣΥΝΟΛΟ	28 100,0%	37 100,0%	65 100,0%

*($X^2=1,881$, $df=5$, $p=0,865$).

Πίνακας 38*.

	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ				ΣΥΝΟΛΟ
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
ΟΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		1 7,1%	1 5,0%	2 7,1%	4 6,2%
ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ		1 7,1%	2 10,0%	3 10,7%	6 9,2%
ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Η ΚΑΘΟΛΟΥ	1 33,3%	1 7,1%	2 10,0%	2 7,1%	6 9,2%
ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ		2 14,3%	1 5,0%	5 17,9%	8 12,3%
ΘΑ ΤΟΥΣ ΔΕΧΤΩ	2 66,7%	7 50,0%	11 55,0%	13 46,4%	33 50,8%
ΔΕΝ ΘΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΟΥΝ		2 14,3%	3 15,0%	3 10,7%	8 12,3%
ΣΥΝΟΛΟ	3 100,0%	14 100,0%	20 100,0%	28 100,0%	65 100,0%

*($X^2=5,713$, $df=15$, $p=0,984$).

Πίνακας 39*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟ ΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑ ΣΙΟ	ΛΥΚΕΙ Ο	ΑΕΙ/ ΤΕΙ	
ΟΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ		1	2	1	4
			4,8%	10,5%	4,8%	6,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ		3	2	1	6
			14,3%	10,5%	4,8%	9,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	1	2	1	2	6
		25,0%	9,5%	5,3%	9,5%	9,2%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ		3	1	4	8
			14,3%	5,3%	19,0 %	12,3%
	ΘΑ ΤΟΥΣ ΔΕΧΤΩ	2	11	10	10	33
		50,0%	52,4%	52,6%	47,6 %	50,8%
	ΔΕΝ ΘΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΟΥΝ	1	1	3	3	8
		25,0%	4,8%	15,8%	14,3 %	12,3%
ΣΥΝΟΛΟ		4	21	19	21	65
		100,0%	100,0%	100,0%	100, 0%	100,0%

*($X^2=7,728$, $df=15$, $p=0,934$).

Πίνακας 40*.

		ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΠΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΟΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ	4 7,0%		4 6,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	4 7,0%	2 25,0%	6 9,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Ή ΚΑΘΟΛΟΥ	6 10,5%		6 9,2%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	8 14,0%		8 12,3%
	ΘΑ ΤΟΥΣ ΔΕΧΤΩ	29 50,9%	4 50,0%	33 50,8%
	ΔΕΝ ΘΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΟΥΝ	6 10,5%	2 25,0%	8 12,3%
	ΣΥΝΟΛΟ	57 100,0 %	8 100,0%	65 100,0%

*($X^2=6,179$, $df=5$, $p=0,289$).

Πίνακας 41*.

		ΕΧΕΙΣ ΑΔΕΡΦΟ/ΑΔΕΡΦΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΟΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΠΟΛΥ		4 12,9%	4 6,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΚΑΠΩΣ	2 5,9%	4 12,9%	6 9,2%
	ΘΑ ΜΕ ΑΓΧΩΝΟΥΝ ΛΙΓΟ Η ΚΑΘΟΛΟΥ	4 11,8%	2 6,5%	6 9,2%
	ΔΕΝ ΤΟ ΕΧΩ ΣΚΕΦΤΕΙ	3 8,8%	5 16,1%	8 12,3%
	ΘΑ ΤΟΥΣ ΔΕΧΤΩ	19 55,9%	14 45,2%	33 50,8%
	ΔΕΝ ΘΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΟΥΝ	6 17,6%	2 6,5%	8 12,3%
	ΣΥΝΟΛΟ	34 100,0%	31 100,0%	65 100,0%

*($X^2=8,470$, $df=5$, $p=0,132$).

Πίνακας 42*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟ ΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑ ΣΙΟ	ΛΥΚΕΙ Ο	ΑΕΙ/ ΤΕΙ	
ΣΤΗ Α΄ ΤΑΞΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ	ΘΑ ΠΗΓΑΙΝΩ ΚΑΛΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	2	9	11	14	36
		66,7%	64,3%	55,0%	50,0%	55,4%
	ΘΑ ΕΙΜΑΙ ΜΕΤΡΙΟΣ/ΤΡΙΑ ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ	1	5	7	13	26
		33,3%	35,7%	35,0%	46,4%	40,0%
	ΘΑ ΑΠΟΦΕΥΓΩ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ			2	1	3
				10,0%	3,6%	4,6%
ΣΥΝΟΛΟ		3	14	20	28	65
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0%

		ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΟΡΙΤΣΙ	ΑΓΟΡΙ	
ΣΤΗ Α΄ ΤΑΞΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ	ΘΑ ΠΗΓΑΙΝΩ ΚΑΛΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	18	18	36
		64,3%	48,6%	55,4%
	ΘΑ ΕΙΜΑΙ ΜΕΤΡΙΟΣ/ΤΡΙΑ ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ	10	16	26
		35,7%	43,2%	40,0%
	ΘΑ ΑΠΟΦΕΥΓΩ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ		3	3
			8,1%	4,6%
ΣΥΝΟΛΟ		28	37	65
		100,0%	100,0%	100,0%

*($X^2=3,200$, $df=2$, $p=0,202$).

Πίνακας 43*.

*($X^2=3,035$, $df=6$, $p=0,804$).

Πίνακας 44*.

		ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ				ΣΥΝΟΛΟ
		ΔΗΜΟΤ ΙΚΟ	ΓΥΜΝ ΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ/ ΤΕΙ	
ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Υ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ	ΘΑ ΠΗΓΑΙΝΩ ΚΑΛΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	4	9	12	11	36
		100,0%	42,9%	63,2%	52,4 %	55,4%
	ΘΑ ΕΙΜΑΙ ΜΕΤΡΙΟΣ/ΤΡΙΑ ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ		11	5	10	26
			52,4%	26,3%	47,6 %	40,0%
	ΘΑ ΑΠΟΦΕΥΓΩ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ		1	2		3
			4,8%	10,5%		4,6%
ΣΥΝΟΛΟ		4	21	19	21	65
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0%

*($X^2=8,466$, $df=6$, $p=0,206$).

Πίνακας 45*.

		ΕΧΕΙΣ ΑΔΕΡΦΟ/ΑΔΕΡΦΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ	ΘΑ ΠΗΓΑΙΝΩ ΚΑΛΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	16	20	36
		47,1%	64,5%	55,4%
	ΘΑ ΕΙΜΑΙ ΜΕΤΡΙΟΣ/ΤΡΙΑ ΜΑΘΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ	16	10	26
		47,1%	32,3%	40,0%
	ΘΑ ΑΠΟΦΕΥΓΩ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	2	1	3
		5,9%	3,2%	4,6%
ΣΥΝΟΛΟ		34	31	65
		100,0%	100,0 %	100,0%

*($X^2=2,028$, $df=2$, $p=0,363$).

