

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: « Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΠΑΙΔΙΟΥ – ΓΟΝΕΩΝ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ »**

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Μ. ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ

Β' ΕΠΟΠΤΡΙΑ: Φ. ΜΠΟΝΩΤΗ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ

ΕΞΑΜΗΝΟ : 8^ο

ΒΟΛΟΣ, 2003

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	3
Εισαγωγή.....	5
♦ Κεφάλαιο 1: Σχέσεις γονέων – παιδιών.....	7
1.1 Προσκόλληση.....	8
1.2 Οι τρεις διαστάσεις στη σχέση παιδιού – γονέων.....	12
♦ Κεφάλαιο 2: Τύποι γονέων.....	19
2.1 Αυταρχικοί γονείς.....	22
2.2 Επιτρεπτικοί γονείς.....	24
2.3 Επιτακτικοί γονείς.....	25
2.4 Αδιάφοροι γονείς.....	26
2.5 Συνέπειες για τα παιδιά.....	27
♦ Κεφάλαιο 3: Κίνητρα.....	29
3.1 Είδη κινήτρων.....	30
3.2 Κίνητρο επίτευξης.....	34
3.3 Η σχέση των κινήτρων των παιδιών με τους γονείς.....	37
♦ Κεφάλαιο 4: Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας.....	38
4.1 Στόχοι.....	38
4.2 Υποθέσεις.....	39
♦ Κεφάλαιο 5: Μέθοδος.....	41
5.1 Δείγμα.....	41
5.2 Ερωτηματολόγια.....	41
5.3 Διαδικασία.....	43
♦ Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα.....	44
6.1 Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου των σχέσεων παιδιών – γονέων.....	44

6.2 Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας προσανατολισμού των κινήτρων.....	47
6.3 Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών.....	49
6.3.1 Η επίδραση του φύλου στις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου.....	49
6.3.2 Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα με τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου.....	53
6.3.3 Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας με τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου.....	60
6.3.4 Η επίδραση της τάξης με τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου.....	67
6.3.5 Η επίδραση της περιοχής με τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου.....	73
6.4 Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών.....	78
6.4.1 Η σχέση της σχολικής επίδοσης με τα κίνητρα των παιδιών...	78
6.4.2 Η σχέση της σχολικής επίδοσης με τα χαρακτηριστικά των σχέσεων παιδιών – γονέων.....	78
6.4.3 Η σχέση μεταξύ των κινήτρων και των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιών – γονέων.....	79
♦ Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα.....	81
Βιβλιογραφία.....	84
Παράρτημα.....	89

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στα πλαίσια των σπουδών μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας εκπονήθηκε η παρούσα πτυχιακή εργασία, με θέμα: «την επίδραση της σχέσης παιδιού – γονέων στη σχολική επίδοση του μαθητή».

Η εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια:

- Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και των παιδιών μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς και για τις επιδράσεις που έχουν οι σχέσεις αυτές στη στάση που θα κρατήσει το παιδί απέναντι στο σχολείο.
- Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται διάκριση των ψυχολογικών τύπων των γονέων, ανάλογα με τη συμπεριφορά που δείχνουν απέναντι στο παιδί και επίσης γίνεται αναφορά στην επιρροή που ασκούν οι διάφοροι τύποι στο παιδί.
- Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται τα κίνητρα που διαμορφώνουν τα παιδιά κατά την εκτέλεση των σχολικών τους καθηκόντων, ανάλογα με τον τύπο γονέων που έχουν.
- Στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας.
- Στο πέμπτο κεφάλαιο δίνεται το δείγμα της έρευνας, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε.
- Στο έκτο κεφάλαιο παραθέτονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.
- Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα:

Την κ. Μ. Ζαφειρούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κύρια επόπτρια της εργασίας μου, για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις που μου παρείχε, την επιστημονική καθοδήγηση που μου προσέφερε και τα ενθαρρυντικά της σχόλια που συνέβαλαν αποφασιστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Την κ. Φ. Μπονάτη, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ως δεύτερη επόπτρια της εργασίας μου.

Τον Δρ. Α. Σωτηρίου (εκπαιδευτικό), για τη βοήθεια και την καθοδήγηση που μου προσέφερε, καθώς και την άριστη συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του 3^{ου} δημοτικού σχολείου Ευόσμου Θεσσαλονίκης και των 21^{ου} και 32^{ου} δημοτικών σχολείων Βόλου για την πρόθυμη συμμετοχή τους στην έρευνα, καθώς και τη θερμή υποδοχή και φιλοξενία που μου παρείχαν κατά τη διεκπεραίωσή της.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου και τον Αποστόλη για την ψυχολογική συμπαράσταση και την ηθική στήριξη που μου προσέφεραν όλον αυτόν τον καιρό, καθώς και τις φίλες μου Έλενα, Μαρία και Σοφία για την κατανόηση που έδειξαν και τη βοήθεια που μου παρείχαν, ώστε να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Οι περισσότερες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν πάνω στο θέμα αυτό, εστίασαν κυρίως στα κοινωνικά και δομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και της οικογένειάς του. Έριξαν το βάρος τους ιδιαίτερα τα δημογραφικά γνωρίσματα και την κοινωνικο-οικονομική στάθμη, καθώς θεώρησαν πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόδοση του παιδιού στο σχολείο (Γεωργίου, 2000).

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί το θέμα των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική επίδοση του παιδιού από διαφορετική σκοπιά. Έτσι, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας του παιδιού και τις επιδράσεις που αυτά έχουν στην κοινωνική και ψυχική τους ανάπτυξη. Η εστίαση του θέματος στην οικογένεια, ως παράγοντα που σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση, προέκυψε από το γεγονός ότι η ίδια ως σύστημα και ειδικότερα οι γονείς κατέχουν σημαντική θέση στη ζωή του παιδιού και το επηρεάζουν άμεσα (Γεωργίου, 1993).

Η οικογένεια αποτελεί μια δυναδική ενότητα από αλληλοεξαρτώμενα μέλη και οι επιδράσεις των μελών τους είναι μια συνεχής πολυσήμαντη και αμοιβαία εξάρτηση (Pianta, 1997). Βασικό ρόλο στα πλαίσια της οικογένειας κατέχουν τα ουσιώδη πρόσωπα, δηλαδή οι γονείς και αυτοί είναι που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του υπό ανάπτυξη ατόμου. Έτσι, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι ίδιοι με τα παιδιά τους και το γενικότερο ψυχοκοινωνικό στυλ της οικογένειας επηρεάζουν άμεσα και καθοριστικά διάφορους τομείς της ζωής του παιδιού, μεταξύ των οποίων είναι και το σχολείο (Γεωργίου, 2000)

Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως η ποιότητα και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ γονέων – παιδιών σχετίζονται άμεσα με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Το κλίμα που επικρατεί μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, οι σχέσεις και οι ρόλοι που διαμορφώνονται μέσα στην οικογένεια, η συμπεριφορά και οι πράξεις των γονέων απέναντι στα παιδιά, είναι στοιχεία που παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και αυτό με τη σειρά του στις επιδόσεις που θα πετύχει εκείνο στο σχολείο (Pianta, 1997).

Αυτό, λοιπόν, που επιχειρείται να διερευνηθεί στην παρούσα εργασία είναι η επίδραση της σχέσης παιδιού – γονέα στη σχολική επίδοση του παιδιού.

Α' ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Σχέσεις γονέων - παιδιών

Το παιδί και οι σχέσεις που αυτό αναπτύσσει με τους γονείς του, από την πρώτη στιγμή της γέννησης και σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων. Η τόσο μεγάλη ενασχόληση των επιστημόνων με το θέμα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ποιότητα της σχέσης γονέα – παιδιού επηρεάζει τις προσωπικές σχέσεις που διαμορφώνει το παιδί στη μετέπειτα ζωή του (Dunn, 1993).

Η επίδραση της σχέσης γονέα – παιδιού στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, φαίνεται ότι προκύπτει από το γεγονός ότι το άτομο βρίσκεται υπό την αποκλειστική σχεδόν επιρροή της οικογένειάς του για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και μάλιστα στα πρώτα χρόνια της ζωής του, σε μια περίοδο, δηλαδή, που ο ψυχικός μηχανισμός του είναι εύπλαστος (Shaffer, 1996). Αυτό συνεπάγεται, ότι η οποιαδήποτε συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, θετικό ή αρνητικό, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και είναι κάτι που τους ακολουθεί σε όλη τους τη ζωή (Pianta, 1997).

Ιδιαίτερα ευπαθή στις επιδράσεις που δέχονται από το περιβάλλον τους, είναι τα παιδιά κατά τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους (Herbert, 1989). Πρόκειται για την ονομαζόμενη ευαίσθητη περίοδο, κατά τη

διάρκεια της οποίας σημαντικοί μηχανισμοί ρύθμισης της συμπεριφοράς τους, όπως η συναισθηματική ανάπτυξη, ο αυτοέλεγχος, κτλ. επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους γονείς. Το είδος και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους σε αυτήν τη περίοδο της ζωής τους έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Bornstein, 1989).

1.1 Προσκόλληση

Ένα ιδιαίτερα καθοριστικό και σημαντικό σημείο στη σχέση γονέα-παιδιού και ειδικότερα μητέρας – παιδιού, που επηρεάζει με ποικίλους τρόπους τη μετέπειτα ζωή του παιδιού, είναι ένας ισχυρός δεσμός, που αναπτύσσεται μεταξύ τους, η προσκόλληση (Bowlby, 1973).

Προσκόλληση ονομάζεται ο μακροχρόνιος συναισθηματικός δεσμός που δημιουργείται ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς του ή τις περισσότερες φορές τη μητέρα του. Χαρακτηρίζεται από αναζήτηση σωματικής εγγύτητας, ασφάλειας και αμοιβαιότητας από την πλευρά των προσώπων που αποτελούν το αντικείμενο της προσκόλλησης (Herbert, 1989).

Η θεωρία της προσκόλλησης, η οποία είναι αποτέλεσμα της κοινής εργασίας του John Bowlby (1973) και της Mary Ainsworth (1978), διαμορφώθηκε με βάση την παράμετρο της ασφάλειας που βιώνουν τα παιδιά στις σχέσεις με τους γονείς τους.

Το έναυσμα για την ανάπτυξη αυτής της θεωρίας δόθηκε από τον J. Bowlby, ο οποίος θέλησε να διερευνήσει αρχικά τις επιπτώσεις που έχει στα παιδιά ο ιδρυματισμός και η διακοπή της μητρικής φροντίδας (Βοσνιάδου, 1992). Οι εκδηλώσεις ανησυχίας των παιδιών κατά τον αποχωρισμό τους από τη μητέρα τους και οι προσπάθειες να την ξαναπλησιάσουν, θεωρούνταν μέρη ενός συστήματος, που φέρνει το

παιδί κοντά στη μητέρα κάθε φορά που υπάρχει ανάγκη. Έτσι, μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση, αναπτύσσεται ένας δεσμός μεταξύ του παιδιού και του προσώπου που το φροντίζει, η προσκόλληση (Bowlby, 1969).

Τα παιδιά που βιώνουν την προσκόλληση εκδηλώνουν έντονη επιθυμία να βρίσκονται κοντά στο πρόσωπο προσκόλλησης και μεγάλη δυσφορία κατά τον αποχωρισμό. Χαρακτηριστικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς τους είναι το χαμόγελο, το αγκάλιασμα, το άγγιγμα, το κλάμα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bowlby, η προσκόλληση περνάει μέσα από τέσσερα στάδια κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, ώστε να επέλθει τελικά ισορροπία ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί (Cole & Cole, 2000).

Κατά την πρώτη φάση, πριν ακόμα διαμορφωθεί η προσκόλληση, τα βρέφη βρίσκονται σε στενή επαφή με τα άτομα που τα φροντίζουν, χωρίς όμως να είναι σε θέση ακόμα να αναγνωρίζουν για ποια άτομα πρόκειται. Αυτό σημαίνει πως σε περίπτωση αποχωρισμού από αυτά τα άτομα τα παιδιά δεν αναστατώνονται, διότι δεν καταλαβαίνουν ποιοι είναι.

Στην επόμενη φάση, κατά την οποία διαμορφώνεται η προσκόλληση, τα βρέφη έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τα οικεία τους άτομα και επομένως σε περίπτωση αποχωρισμού αντιδρούν.

Κατά την τρίτη φάση της διαμόρφωσης, η οποία ονομάζεται και φάση της σαφούς προσκόλλησης, τα παιδιά σε περίπτωση αποχωρισμού από το πρόσωπο προσκόλλησης διαμαρτύρονται έντονα.

Στην τελευταία φάση, δημιουργείται μια αμοιβαία σχέση μεταξύ της μητέρας και του παιδιού, το παιδί είναι σε θέση να κατανοήσει τις ανάγκες της μητέρας και επομένως δεν αντιδρά κάθε φορά που την

αποχωρίζεται. Έτσι, με το τέλος της τέταρτης φάσης επέρχεται η ισορροπία στη μεταξύ τους σχέση (Cole & Cole, 2000).

Η Mary Ainsworth πέρα από τις παρατηρήσεις των φάσεων που περνά ο δεσμός του παιδιού με τη μητέρα, εφάρμοσε μια εργαστηριακή διαδικασία, γνωστή ως Συνθήκη του Ξένου. Η διαδικασία αυτή είχε σκοπό να ελέγξει τις αντιδράσεις των παιδιών σε επτά επεισόδια, όπου η μητέρα αναχωρεί και επιστρέφει στο δωμάτιο, το ίδιο και μια άγνωστη γυναίκα.

Κατά τα επεισόδια αυτά η μητέρα μαζί με το βρέφος μπαίνουν στο δωμάτιο για να γνωρίσει το βρέφος τον χώρο. Στη συνέχεια, μπαίνει και η άγνωστη γυναίκα, όπου γίνεται η γνωριμία. Η μητέρα αφήνει το βρέφος με αυτήν τη γυναίκα και σε λίγο επιστρέφει, ενώ εκείνη τη στιγμή αποχωρεί η άγνωστη. Μετά αποχωρεί πάλι η μητέρα και αφήνει το βρέφος μόνο του στο δωμάτιο, όπου και έρχεται η άγνωστη γυναίκα. Στο τέλος, επιστρέφει η μητέρα και η άγνωστη γυναίκα αποχωρεί.

Αυτό που διαπίστωσε η Ainsworth, παρατηρώντας τις αντιδράσεις των βρεφών στα διάφορα επεισόδια, είναι πως παρουσίασαν διαφορές στη συμπεριφορά τους κατά τον αποχωρισμό και την επανένωση με τη μητέρα τους. Οι πιο σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν μετά το δεύτερο επεισόδιο, όπου τα περισσότερα παιδιά αναζητούσαν την επαφή με τη μητέρα τους και ησύχαζαν με αυτήν, κάποια άλλα αγνοούσαν τη μητέρα τους, ενώ άλλα συνδύαζαν την αναζήτηση επαφής και το θυμό. Έτσι, η Ainsworth κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι διαφορές στη συμπεριφορά προσκόλλησης των βρεφών πηγάζουν από τις διαφορετικές προσδοκίες για το πως θα αντιδράσει η μητέρα τους (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών της, η Ainsworth (1978), διέκρινε αρχικά τρεις ομάδες παιδιών με διαφορές ως προς το βαθμό προσκόλλησης στη μητέρα τους: μια ομάδα με ασφαλή προσκόλληση,

μία με ανασφαλή προσκόλληση και συμπεριφορά αποφυγής και μία με ανασφαλή προσκόλληση με ανθιστάμενη συμπεριφορά. Αργότερα, προστέθηκε και ακόμα μία ομάδα, που ονομάστηκε ανασφαλής με αποδιοργανωμένη συμπεριφορά (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση χρησιμοποιούν τη μητέρα τους ως μια ασφαλή βάση για εξερεύνηση μέσα στο δωμάτιο. Όσο εκείνη βρίσκεται κοντά τους, νιώθουν άνετα και παίζουν ανενόχλητα. Όταν, όμως, αποχωρεί αναστατώνονται και σταματούν το παιχνίδι τους. Παράλληλα, αντιδρούν θετικά στο άγνωστο άτομο, αλλά εκφράζουν μια ξεκάθαρη προτίμηση στη μητέρα τους. Με την επανένωση, το βρέφος αναζητά την επαφή μαζί της, ενώ παρηγορείται αμέσως. Η μητέρα από τη μεριά της δείχνει ανταπόκριση στα σήματα του παιδιού και είναι πρόθυμη να ικανοποιήσει τις ανάγκες του παιδιού (Bowlby, 1973).

Τα παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση και συμπεριφορά αποφυγής δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς τη μητέρα τους, όταν η ίδια βρίσκεται μέσα στο δωμάτιο. Πριν τον αποχωρισμό σπάνια μοιράζονται σχέσεις στοργής μεταξύ τους, ενώ μετά υπάρχει η πιθανότητα και να κλάψουν. Η συμπεριφορά τους απέναντι στην άγνωστη γυναίκα είναι σαν αυτή της μητέρας τους. Με την επιστροφή της μητέρας του μπορεί να αποφύγει την επαφή μαζί της. Η αντίδραση της μητέρας στη συγκεκριμένη ομάδα χαρακτηρίζεται από έλλειψη ευαισθησίας στα σήματα του παιδιού (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Τα παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση, αγχώδη, ανθιστάμενη συμπεριφορά και αμφιθυμία, έχουν εξαρχής πρόβλημα στη Συνθήκη με το Ξένο. Όταν βρίσκονται με τη μητέρα τους στο δωμάτιο νιώθουν αναστατωμένα γιατί έχουν το άγχος του αποχωρισμού. Αναζητούν την επαφή ακόμα και πριν τον αποχωρισμό, ενώ είναι εντελώς αρνητικά απέναντι στην άγνωστη γυναίκα. Μετά την αποχώρηση της μητέρας

αναστατώνονται τόσο που δεν παρηγορούνται εύκολα και με την επιστροφή της πάλι καθυστερούν να ηρεμήσουν. Έτσι, τα παιδιά αυτής της ομάδας, εξαιτίας του παρατεταμένου άγχους του αποχωρισμού που νιώθουν, γίνονται παιδιά εξαρτημένα προς το πρόσωπο προσκόλλησης. Η μητέρα σε όλη τη διαδικασία εκδηλώνει μια ασταθή και απρόβλεπτη συμπεριφορά.

Τέλος, τα παιδιά με αποδιοργανωμένη συμπεριφορά παρουσιάζουν τότε συμπεριφορά αποφυγής και τότε αμφιθυμική συμπεριφορά. Γενικά, αδυνατούν να διατηρήσουν μια στάση προσκόλλησης, ενώ όλη τους συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από αναστάτωση και κατάθλιψη (Bowlby, 1973).

Πάντως, αυτό που υποστηρίζεται από τους ψυχολόγους είναι πως η διαδικασία της προσκόλλησης είναι πολύ σημαντική για τον άνθρωπο και ιδιαίτερα οι συνέπειες της, που χαρακτηρίζονται ζωτικής σημασίας για το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής του (Kerns, Klepac & Cole, 1996).

1.2 Οι τρεις διαστάσεις στη σχέση παιδιού - γονέα

Οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις στα πλαίσια του δυαδικού συστήματος παιδιών-γονέων διαμορφώνουν ένα πλέγμα σχέσεων, το οποίο, όπως υποστηρίζεται, ασκεί σημαντικές επιδράσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Έρευνες, που διεξήχθησαν, έδειξαν πως η σχέση παιδιού – γονέα επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού, την ακαδημαϊκή του επίδοση (Σιλάν, 1989) και την ικανότητα προσαρμογής του στο σχολικό περιβάλλον (Pianta, 1997).

Συγκεκριμένα, η σχέση παιδιού – γονέα προσεγγίζεται με βάση τρεις διαστάσεις: την εξάρτηση, τη σύγκρουση και την εγγύτητα.

➤ **Εξάρτηση**

Η εξάρτηση, που παρατηρείται στη δυαδική σχέση, είναι αποτέλεσμα της ανασφαλούς προσκόλλησης με αγχώδη και αμφιθυμική συμπεριφορά (Sroufe, Fox & Pancake, 1983). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα παιδιά αυτής της ομάδας προσκόλλησης δυσκολεύονται πολύ κατά τον αποχωρισμό από τη μητέρα αλλά και κατά την επανένωση. Η δυσκολία έγκειται στο άγχος αποχωρισμού που νιώθουν τα παιδιά, καθώς φοβούνται και ανησυχούν μήπως η μητέρα τους τα εγκαταλείψει και φύγει (Ainsworth, 1991). Σε φυσιολογικές περιπτώσεις, το άγχος του αποχωρισμού υποχωρεί σταδιακά μέχρι και το 3^ο έτος της ηλικίας του παιδιού. Διαφορετικά, αν τα παιδιά βιώνουν έντονο άγχος αποχωρισμού και μετά το 3^ο έτος τους, τότε αυτό το παιδί θεωρείται εξαρτημένο από τη μητέρα του (Herbert, 1989).

Τα παιδιά που διατηρούν μια εξαρτημένη σχέση με τους γονείς τους παρουσιάζουν κάποιες χαρακτηριστικές αντιδράσεις στη συμπεριφορά τους. Καταρχήν, η πρώτη ένδειξη εξάρτησης στο παιδί είναι η συνεχής εξασφάλιση της προσοχής των άλλων. Το εξαρτημένο παιδί συστηματικά επιζητεί την προσοχή του προσώπου προσκόλλησης, την επιβεβαίωση για τις ενέργειες που κάνει και την επιδοκιμασία, στοιχεία που δείχνουν την ανασφάλεια αυτού του παιδιού (Bowlby, 1988).

Μια ακόμα συμπεριφορά, που φανερώνει την εξάρτηση του παιδιού είναι η αναζήτηση περιττής βοήθειας. Το εξαρτημένο παιδί έχει την τάση να ζητά βοήθεια από τους μεγάλους, χωρίς να υπάρχει

προφανής λόγος. Αδυνατεί να αυτενεργήσει και να αναλάβει πρωτοβουλίες, κάτι που τον κάνει να φέρεται άβουλα.

Ένα άλλο σημάδι εξάρτησης είναι η αναζήτηση σωματικής επαφής. Αυτό σημαίνει πως το παιδί μπορεί να θέλει να κάθεται συνέχεια στην αγκαλιά της μητέρας του ή να της κρατάει το χέρι.

Τέλος, ενδεικτική συμπεριφορά εξάρτησης αποτελεί η αναζήτηση σωματικής εγγύτητας, η ανάγκη δηλαδή που νιώθει το παιδί να πλαισιώνεται από μεγάλους ανθρώπους (Herbert, 1989).

Βέβαια, σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η φύση των συμπτωμάτων εξάρτησης δεν παραμένει πάντα ίδια, αλλά μεταβάλλεται με την πάροδο της ηλικίας. Για αυτό, τα συμπτώματα εξαρτημένης συμπεριφοράς που εμφανίζουν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, για παράδειγμα δημοτικού, διαφέρουν από αυτά. Περιορίζονται κυρίως στην ανάγκη για σωματική εγγύτητα, την επιθυμία, δηλαδή, να βρίσκονται σχεδόν πάντα μαζί με τους γονείς τους (Herbert, 1989).

Οι συνέπειες που έχει μια τέτοιου είδους σχέση μεταξύ παιδιού – γονέα, μια σχέση δηλαδή εξάρτησης, είναι πολλές και ως επί των πλείστων βλαβερές. Καταρχήν, όσον αφορά το συναισθηματικό τομέα της ανάπτυξης του παιδιού, αυτό που παρατηρείται στο παιδί από μια σχέση εξάρτησης, είναι η συναισθηματική ανωριμότητα (Dunn, 1993). Το εξαρτημένο παιδί δεν είναι σε θέση να αναπτύξει συναισθήματα και πόσο μάλλον να τα ελέγξει. Λειτουργεί σαν άβουλο ον, σαν ένα άτομο χωρίς προσωπικότητα. Δυσκολεύεται να κάνει κοινωνικές επαφές ή να συνάψει δεσμούς, αφού παρουσιάζει προβλήματα προσαρμογής.

Επίσης, όπως είναι αναμενόμενο, τα εξαρτημένα παιδιά δυσκολεύονται υπερβολικά να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και να ακολουθήσουν τους κανόνες του (Cox, Owen, Henderson & Margrand, 1992). Πολλές φορές ακόμα αρνούνται να πάνε στο σχολείο, γιατί θέλουν να βρίσκονται κοντά στους γονείς τους. Παράλληλα,

παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην απόκτηση δεξιοτήτων και γενικότερα σημειώνουν ως επί των πλείστων χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο (Cohn, 1990).

➤ Σύγκρουση

Άλλη μία διάσταση στη σχέση γονέων – παιδιών είναι οι σχέσεις σύγκρουσης, που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η σύγκρουση μεταξύ παιδιού – γονέα προέρχεται από ποικίλα αίτια και οι συνέπειές της στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι ιδιαίτερα επιβλαβείς.

Αιτίες της σύγκρουσης μπορεί να αποτελέσουν διάφορα ενδοοικογενειακά ζητήματα που αφορούν τα παιδιά και τους γονείς ή μπορεί να προκύπτουν ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των γονέων απέναντι στα παιδιά. Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών, ο βαθμός ελέγχου που ασκούν, το μέγεθος απαιτήσεων που έχουν από αυτά, μπορεί κατά καιρούς να αποτελέσουν το έναυσμα για τη διαταραχή των σχέσεων και την πρόκληση συγκρούσεων (Baumrind, 1991).

Ειδικότερα, όταν οι γονείς υιοθετούν αυταρχικές μεθόδους κατά την ανατροφή των παιδιών τους και είναι ιδιαίτερα καταπιεστικοί, χωρίς να σέβονται τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, επιφέρουν προστριβές και διαφωνίες στη σχέση τους με τα παιδιά. Το μέγεθος της σύγκρουσης στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να είναι μεγάλο και μακράς διάρκειας, κάτι που έχει σοβαρές επιπτώσεις στο παιδί, αλλά μπορεί να είναι και επιφανειακό (Baumrind, 1991).

Υποστηρίζεται πως τα παιδιά είναι ιδιαίτερα επιρρεπή σε τέτοιου είδους σχέση, περισσότερο όταν βρίσκονται σε μικρή ηλικία. Το οικογενειακό κλίμα που επικρατεί μέσα στο σπίτι του υπό ανάπτυξη

παιδιού, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Dunn, 1993).

Βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού, που προέρχεται από ένα διαταραγμένο περιβάλλον, είναι η επιθετικότητα, η ανυπακοή στους γονείς και τους σχολικούς κανόνες και η υπέρμετρη ανεξαρτησία, που οδηγεί σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις. Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολία στη σύναψη οποιωνδήποτε δεσμών, ενώ είναι ιδιαίτερα συγκρατημένοι και επιφυλακτικοί στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (Herbert, 1992).

Η σχέση σύγκρουσης γονέων – παιδιών επιφέρει σοβαρές συνέπειες και στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο πλαισιώνεται από εντάσεις μεταξύ των μελών και συνεχείς συγκρούσεις, παρουσιάζουν αργότερα παρόμοια συμπεριφορά και στο σχολείο. Υιοθετούν, δηλαδή, την επιθετική συμπεριφορά των γονέων τους και την μεταφέρουν στο περιβάλλον του σχολείου, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία ένταξης και προσαρμογής σε αυτό (Pianta, 1997).

Αυτό, βέβαια, έχει αντίκτυπο και στην επίδοση που σημειώνουν τα παιδιά στο σχολείο. Υποστηρίζεται, πως η κακή σχέση των παιδιών με τους γονείς επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των παιδιών. Αυτό φαντάζει λογικό, αν αναλογιστεί κανείς ότι μέσα στο σπίτι δεν επικρατεί το κατάλληλο κλίμα για τη μελέτη των παιδιών. Παράλληλα, υπάρχει η υπόθεση πως και το ίδιο το παιδί από μέρους του δεν εκφράζει ιδιαίτερη προτίμηση για το σχολείο, ενώ διατηρεί μια αντιδραστική συμπεριφορά απέναντι του (Cohn, 1990).

11

➤ Εγγύτητα

Μέσα στο δυαδικό σύστημα, γονέα – παιδιού, διαμορφώνονται, εκτός από τις σχέσεις σύγκρουσης και εξάρτησης, οι σχέσεις εγγύτητας (Pianta, 1997). Με τον όρο εγγύτητα, εννοείται η επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ των μελών της οικογένειας, το πόσο στενές είναι οι σχέσεις ανάμεσά τους, η συναισθηματική κατανόηση που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Dunn, 1993).

Συγκεκριμένα, η επικοινωνία μεταξύ γονέων – παιδιών, από την πρώτη στιγμή που είναι σε θέση να κατανοούν τα παιδιά, κρίνεται πολύ σημαντική, ακόμα και όταν καταλήγει κάποιες φορές σε διαφωνία. Οι συχνοί διάλογοι μεταξύ τους για όλα τα θέματα που απασχολούν τα παιδιά, το ύφος των συναλλαγών τους και το ήρεμο, ζεστό κλίμα μέσα στο σπίτι είναι στοιχεία πολύ ευεργετικά για το παιδί.

Η σχέση αυτή φανερώνει πως τα παιδιά είναι πολύ κοντά στους γονείς, έχουν μεταξύ τους πολύ οικειότητα και γνωρίζουν πως ανά πάσα στιγμή είναι εκεί για να τους βοηθήσουν. Οι γονείς από τη μεριά τους σέβονται την προσωπικότητα του παιδιού, κατανοούν και αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και είναι πρόθυμοι να ικανοποιήσουν όλες τις ανάγκες τους (Dunn, 1993).

Μέσα στο πλαίσιο μιας τέτοιας σχέσης, η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον, χαρακτηρίζεται από αμοιβαία αγάπη, ζεστασιά, αλληλοκατανόηση και αλληλοϋποστήριξη.

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι σχέσεις εγγύτητας που διατηρούνται ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Όπως και οι δύο προηγούμενες μορφές σχέσεων, έτσι και αυτή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του παιδιού. Θεωρείται πολύ σημαντικό και καθοριστικό

για τη σωστή και υγιή ανάπτυξη του παιδιού, να υπάρχουν τέτοιοι ισχυροί δεσμοί μέσα στην οικογένεια (Χουντουμάδη, 1998).

Ειδικότερα, τα παιδιά που αναπτύσσονται με σχέσεις εγγύτητας, εμφανίζουν ως επί των πλείστων ελάχιστα προβλήματα συμπεριφοράς και δεν είναι σχεδόν καθόλου επιρρεπή σε πράξεις βίας. Επίσης, συνάπτουν εύκολα δεσμούς και οι φιλίες τους χαρακτηρίζονται ποιοτικά καλύτερες και σταθερότερες (Gottman, 2000).

Πολύ σημαντικό, επίσης, είναι πως τα παιδιά αυτά πετυχαίνουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, καθώς προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον που προσφέρει όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ακαδημαϊκή τους επίτευξη. Δεν παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, μια και από τη φύση τους είναι ευπροσάρμοστα και ανθεκτικά (Γεωργίου, 1993).

2

Τύποι γονέων

Αναμφισβήτητα, η οικογένεια αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στην ανάπτυξη του ατόμου. Όλες σχεδόν οι σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες προσδίδουν στο οικογενειακό περιβάλλον ιδιαίτερη μορφοποιό δύναμη και το θεωρούν ως τον σπουδαιότερο καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Iverson & Walberg, 1982). Η δύναμη αυτή πηγάζει από τη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, μια σχέση αιτιώδης, όπου η συμπεριφορά των γονέων είναι το αίτιο και η συμπεριφορά του παιδιού το αποτέλεσμα (Cook, 2001).

Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι έχουν δείξει μεγάλο ενδιαφέρον, ήδη από το 1920, για το πως οι γονείς επιδρούν, διαμορφώνουν και επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών (Darling, 1999). Οι έρευνές τους επικεντρώθηκαν κυρίως στους γονεϊκούς τύπους και στην επίδραση που ασκεί ο καθένας από αυτούς στα παιδιά, καθώς θεώρησαν πως οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο δυαδικό σύστημα είναι απόρροια της συμπεριφοράς των γονέων.

Με το θέμα αυτό ασχολήθηκε η Diana Baumrind, Αμερικανίδα ψυχολόγος, η οποία διέκρινε τους γονεϊκούς τύπους αξιολογώντας τη συμπεριφοράς των γονέων απέναντι στα παιδιά στα πλαίσια τεσσάρων διαστάσεων: του γονεϊκού ελέγχου, των γονεϊκών απαιτήσεων, της

επικοινωνίας και των μεθόδων ανατροφής που χρησιμοποιούν (Baumrind, 1967).

Συγκεκριμένα, ο γονεϊκός έλεγχος αναφέρεται στις ενέργειες των γονέων απέναντι στα παιδιά, που στόχο έχουν να διαμορφώσουν τον προσανατολισμό των στόχων των πράξεων των παιδιών και να περιορίσουν την εξαρτημένη, παιδική συμπεριφορά τους (Chao, 1994).

Οι γονείς που ασκούν υψηλό γονεϊκό έλεγχο στα παιδιά στη μεταξύ τους σχέση με αυτά είναι ιδιαίτερα απόλυτοι και καταπιεστικοί, δεν συζητούν μαζί τους για θέματα που αφορούν τους κανόνες του σπιτιού ή τις υποχρεώσεις που έχουν τα παιδιά απέναντί τους, δεν είναι καθόλου διαλεκτικοί, ενώ απαιτούν από εκείνα πιστή συμμόρφωση και υπακοή. Χαρακτηριστική μέθοδος διαπαιδαγώγησης των γονέων με υψηλό βαθμό ελέγχου στις δραστηριότητες των παιδιών είναι η χρήση τιμωρίας σε κάθε περίπτωση που θεωρούν οι ίδιοι πως τα παιδιά δείχνουν ανυπακοή (Baumrind, 1967).

Η δεύτερη διάσταση στη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά αναφέρεται στο βαθμό των απαιτήσεων που έχουν οι γονείς από εκείνα. Υπάρχουν κατηγορίες γονέων που έχουν υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες από τα παιδιά τόσο όσον αφορά τη συμπεριφορά αυτή καθαυτή που επιδεικνύουν μέσα στο σπίτι και εκτός, όσο και τις ενέργειες που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της όλης συμπεριφοράς. Από την άλλη, υπάρχουν και οι κατηγορίες, που δεν απαιτούν πολλά από τα παιδιά τους και τα αφήνουν ελεύθερα να πράττουν κατά βούληση, χωρίς εκείνα να έχουν στο νου τους πως πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των γονέων τους (Baumrind, 1967).

Σημαντική, επίσης, παράμετρος που καθορίζει τον τύπο γονεϊκότητας είναι η ποσότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας που υπάρχει ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Αυτή η διάκριση αναφέρεται στο κατά πόσο και με ποιο τρόπο οι γονείς ενθαρρύνουν το

διάλογο με τα παιδιά τους και πόσο ακούν και λαμβάνουν υπόψη τους τα συναισθήματα των παιδιών τους. Ακόμα, σχετίζεται με το βαθμό που δίνουν εξηγήσεις στα παιδιά για τις ενέργειές τους μέσα στο σπίτι και τις απαιτήσεις που έχουν από εκείνα για συμμόρφωση (Baumrind, 1967).

Η τελευταία διάσταση που λαμβάνεται υπόψη κατά την Baumrind (1967) για τη διαμόρφωση των γονεϊκών τύπων είναι οι μέθοδοι ανατροφής που χρησιμοποιούν οι γονείς. Αυτές αναφέρονται στις πράξεις και τις συμπεριφορές των γονέων, με τις οποίες εκφράζουν την ανάγκη τους στα παιδιά και εγγυώνται την καλή φυσική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να εκφράζονται με ζεστασιά προς τα παιδιά ή με ανάμειξη στις πράξεις τους. Στην πρώτη περίπτωση οι γονείς αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση με τα παιδιά, αμφίδρομη που ενθαρρύνει τη λεκτική επικοινωνία και περιβάλλεται από αγάπη. Στη δεύτερη περίπτωση, οι γονείς αναγνωρίζουν την ατομικότητα του παιδιού, σέβονται και δέχονται τις επιθυμίες του, ενδιαφέρονται για τις πράξεις του με τη διαφορά ότι επιθυμούν να έχουν κάποια ανάμειξη σε αυτές, ελέγχοντάς τις έως ένα βαθμό (Baumrind, 1967).

Με βάση, λοιπόν, αυτές τις παραμέτρους στη συμπεριφορά των γονιών απέναντι στα παιδιά, η Diana Baumrind, διέκρινε αρχικά τους γονείς, σε τρεις τύπους: τους αυταρχικούς, τους επιτρεπτικούς και τους επιτακτικούς (Baumrind, 1967).

Αργότερα, δύο άλλοι ψυχολόγοι, οι Maccoby & Martin (1983), θεώρησαν σκόπιμο να εστιάσουν κυρίως σε δύο ακόμα στοιχεία της γονεϊκότητας, πριν προβούν σε διάκριση των γονεϊκών τύπων. Το ένα στοιχείο είναι η γονεϊκή ανταπόκριση και το άλλο η γονεϊκή απαίτηση. Η γονεϊκή ανταπόκριση ή αλλιώς γονεϊκή ζεστασιά ή υποστήριξη, αναφέρεται στο βαθμό που οι γονείς υποστηρίζουν και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των παιδιών, είτε πρόκειται για τις ψυχοκοινωνικές τους

ανάγκες είτε για τις ανάγκες για επιβίωση. Από την άλλη, η γονεϊκή απαίτηση ή αλλιώς έλεγχος της συμπεριφοράς, σχετίζεται με τις απαιτήσεις που έχουν οι γονείς από τα παιδιά, την επίβλεψη της συμπεριφοράς τους και την εφαρμογή πειθαρχικών μεθόδων σε περίπτωση ανυπακοής.

Έτσι, με βάση αυτά τα στοιχεία, που αφορούν τη συμπεριφορά των γονέων, οι Maccoby & Martin και αργότερα και η Diana Baumrind, προέβησαν στη διάκριση τεσσάρων τύπων γονέων: τους αυταρχικούς, τους επιτρεπτικούς, τους επιτακτικούς και τους αδιάφορους ή αποστασιοποιημένους (Maccoby & Martin, 1983 & Baumrind, 1991).

2.1 Αυταρχικοί γονείς

Ένας τύπος γονέων, που χαρακτηρίζεται για τις υψηλές απαιτήσεις που έχουν οι ίδιοι από τα παιδιά και τον χαμηλό έως ελάχιστο βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των παιδιών, είναι οι αυταρχικοί γονείς. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των γονέων είναι ότι υιοθετούν έναν άκαμπτο κώδικα διαγωγής και με βάση αυτόν ανατρέφουν και διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους (Chao, 1994).

Συγκεκριμένα, οι αυταρχικοί γονείς προσπαθούν να διαμορφώσουν, να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά και τις στάσεις του παιδιού σύμφωνα με ένα σταθερό και καθορισμένο πλαίσιο συμπεριφοράς. Το πλαίσιο αυτό είναι απόλυτο και συνήθως είναι απόρροια θρησκευτικών ή ιδεολογικών αντιλήψεων (Baumrind, 1967).

Οι γονείς αυτού του τύπου δεν ενθαρρύνουν τη λεκτική επικοινωνία, παίρνουν τις αποφάσεις μονομερώς, χωρίς να αναγνωρίζουν δικαιώματα στο παιδί, γιατί πιστεύουν ότι το παιδί πρέπει να αποδέχεται το γονεϊκό λόγο ως τον μόνο σωστό και απόλυτο. Δεν προσπαθούν να πείσουν το παιδί, δίνοντας εξηγήσεις, να υπακούσει τους κανόνες τους.

ούτε το ενθαρρύνουν να εκφράσει τη διαφωνία του. Απαιτούν από το παιδί άμεση και αδιαφιλονίκητη υπακοή, ένα στοιχείο που εκλαμβάνεται από τους συγκεκριμένους γονείς ως αρετή. Από αυτά γίνεται αντιληπτό, ότι οι αυταρχικοί γονείς έχουν ακαμψία στη σκέψη και δείχνουν αδιαλλαξία και άτεγκτη εμμονή στην εκτέλεση των εντολών και των κανόνων (Baumrind, 1971).

Επίσης, άλλο ένα χαρακτηριστικό τους είναι ότι συνεχώς επιδιώκουν να εξουσιάζουν τα παιδιά τους με τη δύναμη και την επιβολή. Πολλές φορές επιβάλλουν αυστηρές τιμωρίες προκειμένου να χαλιναγωγηθεί η ισχυρογνωμοσύνη του παιδιού, όταν οι ενέργειές του έρχονται σε σύγκρουση με αυτό που οι γονείς θεωρούν ως σωστό (Baumrind, 1971).

Ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο των αυταρχικών γονέων είναι πως δεν αναγνωρίζουν την ατομικότητα του παιδιού, καθώς δεν λαμβάνουν καν υπόψη τους τις επιθυμίες, τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και γενικότερα όλη την ιδιοσυγκρασία του παιδιού. Προσφέρουν στα παιδιά ελάχιστη έως καθόλου υποστήριξη και στοργή. Αδιαφορούν για τα συναισθήματά τους, θεωρούν πως λόγω ηλικίας τους δεν είναι άξια προσοχής και εθελotuφλούν στα προβλήματα των παιδιών που προκύπτουν κατά καιρούς. Θα μπορούσε, δηλαδή, κάποιος να πει ότι πολλές φορές δεν το υπολογίζουν ή ακόμα σε πιο ακραίες περιπτώσεις ότι το αγνοούν εντελώς (Gottman, 2000).

Σε γενικές γραμμές, οι αυταρχικοί γονείς πιστεύουν στην κατήχηση και τον εξαναγκασμό και όχι στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, στηριζόμενοι σε βασικές αξίες, όπως για παράδειγμα ο σεβασμός για κάθε μορφή εξουσίας.

2.2 Επιτρεπτικοί γονείς

Ο δεύτερος τύπος γονέων, που χαρακτηρίζεται περισσότερο για την ανταπόκριση που δείχνει στις ανάγκες των παιδιών, παρά για τις απαιτήσεις που έχει από αυτά, είναι οι επιτρεπτικοί ή αλλιώς παραχωρητικοί γονείς (Baumrind, 1991).

Οι επιτρεπτικοί γονείς, σε αντίθεση με τους αυταρχικούς, σέβονται και δέχονται τις παρορμήσεις και τις επιθυμίες των παιδιών, ενώ παράλληλα επιδιώκουν να τις ικανοποιούν. Δεν αναγκάζουν τα παιδιά να υπακούν στις απαιτήσεις τους, ενώ αποφεύγουν και την άσκηση ελέγχου στη συμπεριφορά τους. Παρέχουν στα παιδιά μεγάλη ελευθερία κινήσεων, καθώς δεν τα ελέγχουν καθόλου και οι προσδοκίες που έχουν από αυτά στο θέμα της συμπεριφοράς τους περιορίζονται στο ελάχιστο.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι ενθαρρύνουν το διάλογο με τα παιδιά τους, είναι ανοιχτοί σε συζητήσεις μαζί τους, είναι πρόθυμοι να δώσουν εξηγήσεις για τους οικογενειακούς κανόνες, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις (Baumrind, 1967).

Αναγνωρίζουν και σέβονται τα συναισθήματα των παιδιών τους, κατανοούν τα προβλήματά τους και προσπαθούν να βρίσκουν λύσεις για να τους βγάλουν από τη δύσκολη θέση που μπορεί να βρεθούν. Παρουσιάζουν τον εαυτό τους στα παιδιά ως στήριγμα, που πάντα θα βρίσκεται εκεί για να τους βοηθήσει και δείχνουν μεγάλη στοργή και τρυφερότητα (Smentana & Asquith, 1994).

Επίσης, επιτρέπουν στα παιδιά να ρυθμίζουν τις προσωπικές τους δραστηριότητες, αποφεύγουν την επιβολή τιμωρίας και δεν ενθαρρύνουν τη συμμόρφωση με εξωτερικά πρότυπα.

2.3 Επιτακτικοί γονείς

Ο τρίτος τύπος γονέων, οι επιτακτικοί γονείς, διακρίνονται τόσο για την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των παιδιών, όσο και για τις απαιτήσεις που έχουν από αυτά (Darling, 1999). Χαρακτηριστικό των γονέων αυτών είναι ότι υιοθετούν σαφή πρότυπα για την αγωγή των παιδιών τους, αλλά δεν τα περιορίζουν, ούτε τα εξαναγκάζουν να υπακούσουν (Baumrind, 1966).

Αυτό που χαρακτηρίζει τους επιτακτικούς γονείς είναι το ότι προσπαθούν να διατηρήσουν στη σχέση τους με τα παιδιά τους μια ισορροπία μεταξύ των υποχρεώσεων που έχουν τα παιδιά απέναντί τους και των δικαιωμάτων. Θεωρούν πως τα παιδιά δεν γίνεται να ανταποκριθούν στις διάφορες απαιτήσεις και προσδοκίες τους, αν δεν έχουν και εκείνα με τη σειρά τους κάποια δικαιώματα. Για το λόγο αυτό παρέχουν στα παιδιά δικαιώματα παρόμοια με αυτά που έχουν και οι ίδιοι μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας (Baumrind, 1991).

Οι επιτακτικοί γονείς κατευθύνουν και καθοδηγούν τις δραστηριότητες των παιδιών σε λογικά πλαίσια, χρησιμοποιώντας πειθαρχικές μεθόδους, που είναι περισσότερο υποστηρικτικές προς τα παιδιά παρά τιμωρητικές. Λίγες είναι οι φορές που επιβάλλουν τιμωρία στο παιδί τους και αυτό μόνο όταν κρίνεται εντελώς απαραίτητο. Προσφέρουν στα παιδιά μεγάλη στοργή και αγάπη και συμμερίζονται τα προβλήματά τους. Δείχνουν ενσυναίσθηση και κατανοούν τις ιδιαίτερες επιθυμίες και ανάγκες τους. Ασκούν μερικό έλεγχο στη συμπεριφορά και τις ενέργειες των παιδιών, χωρίς να τα περιορίζουν, σεβόμενοι έτσι την ατομικότητα του παιδιού (Baumrind, 1967).

Δημιουργούν με τα παιδιά τους μια αμφίδρομη, διαλεκτική σχέση που στηρίζεται στην επικοινωνία και στην αλληλοκατανόηση. Χαρακτηριστικό τους είναι ότι ενθαρρύνουν το διάλογο και την

επικοινωνία με τα παιδιά, είναι πρόθυμοι να δώσουν ερμηνείες για την τακτική που ακολουθούν στα πλαίσια της οικογένειας και ταυτόχρονα είναι ανοιχτοί στην από κοινού λήψη των αποφάσεων (Gottman, 2000).

2.4 Αδιάφοροι γονείς

Ο τελευταίος τύπος γονέων, οι αδιάφοροι ή αποστασιοποιημένοι γονείς, χαρακτηρίζεται τόσο από χαμηλό βαθμό απαίτησης από τα παιδιά όσο και από χαμηλό βαθμό ανταπόκρισης στις ανάγκες τους (Darling, 1999).

Οι αδιάφοροι γονείς δεν ασκούν έλεγχο στη συμπεριφορά των παιδιών αλλά ούτε έχουν απαιτήσεις για τη συμπεριφορά που θα επιδείξουν. Δεν διαμορφώνουν ένα καθορισμένο πλαίσιο υποχρεώσεων και δικαιωμάτων των παιδιών, για το λόγο ότι πιστεύουν πως τα παιδιά πρέπει να είναι ελεύθερα και να πράττουν κατά βούληση (Baumrind, 1967).

Οι αδιάφοροι γονείς δεν αναγνωρίζουν την ατομικότητα του παιδιού, καθώς αδιαφορούν για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα συναισθήματά του. Δεν επιδιώκουν να επιλύουν τυχόν προβλήματα του παιδιού τους, διότι έχουν την πεποίθηση πως η λύση θα έρθει με το χρόνο (Gottman, 2000).

Επομένως, η υποστήριξη και η στοργή που προσφέρουν στα παιδιά είναι μηδαμινές, καθώς επίσης και η κατανόηση ή η συμπαράσταση που δείχνουν στα προβλήματά τους είναι ανύπαρκτες. Η αδιάφορη στάση που κρατούν απέναντι στα παιδιά τους, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να μετατραπεί σε απόρριψη, εκφράζοντας μια εχθρότητα και μια επιθετικότητα. Έτσι, πολλές φορές δρουν ατομικά, χωρίς να υπολογίζουν την προσωπικότητα του παιδιού, σαν να λειτουργούν σε δύο διαφορετικά συστήματα. Τέλος, θεωρούν πως η αδιαφορία που δείχνουν στα παιδιά

είναι προς όφελος των παιδιών, καθώς τα οδηγεί στην ανεξαρτησία και την αυτάρκεια (Baumrind, 1967).

2.5 Συνέπειες για τα παιδιά

Οι γονείς, υιοθετώντας έναν από τους παραπάνω τύπους γονεϊκότητας, επιδεικνύουν μέσα στα πλαίσια της οικογένειας την αντίστοιχη συμπεριφορά που αυτός ορίζει. Ανάλογα με τον τύπο γονέων που υιοθετούν, διαμορφώνονται και οι ανάλογες σχέσεις με τα παιδιά, ένα γεγονός που έχει μεγάλο αντίκτυπο στη ζωή των παιδιών. Ο γονεϊκός τύπος που επιλέγουν να ακολουθήσουν για να εφαρμόσουν επηρεάζει άμεσα και σημαντικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, τη συμπεριφορά του και αργότερα την επίδοση του στο σχολείο (Γεωργίου, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι γονείς που εφαρμόζουν έναν γονεϊκό τύπο, που δίνει έμφαση στην ανταπόκρισή τους στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των παιδιών, επηρεάζουν θετικά τα παιδιά τους στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Αντίστοιχα, οι γονείς που είναι περισσότερο απαιτητικοί παρά απαντητικοί, επηρεάζουν θετικά την οργανική ανάπτυξη των παιδιών, τη συμπεριφορά τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Baumrind, 1991).

Ειδικότερα, έρευνες έδειξαν πως τα παιδιά των αυταρχικών γονέων έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης, που πηγάζει από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και σπάνια αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Στερούνται την ικανότητα να αντιμετωπίζουν ρεαλιστικά τα προβλήματά τους, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν ή να αργούν να δεχθούν τις ευθύνες του ενήλικου αργότερα. Το γεγονός αυτό έχει αντίκτυπο και στο σχολείο, καθώς οι έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά των αυταρχικών γονέων

παρουσιάζουν στην καλύτερη περίπτωση μια μέτρια επίδοση στο σχολείο (Baumrind, 1980).

Τα παιδιά των επιτρεπτικών ή παραχωρητικών γονέων έχει βρεθεί ότι παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στο να ελέγξουν κάποιες συμπεριφορές τους. Χαρακτηρίζονται ως ανώριμοι και αδύναμοι να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη. Τα παιδιά αυτά, καθώς δέχονται ελάχιστη καθοδήγηση από τους γονείς, δεν μαθαίνουν να ελέγχουν και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους. Επίσης, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να μάθουν καινούριες δεξιότητες, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να μην αποδίδουν καλά στο σχολείο (Baumrind, 1980).

Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες γονεϊκές συμπεριφορές, ο επιτακτικός τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών, έχει βρεθεί από τις έρευνες, πως θεωρείται ο καλύτερος δυνατός (Baumrind, 1980). Τα παιδιά των επιτακτικών γονέων δεν παρουσιάζουν σχεδόν κανένα πρόβλημα συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται το ίδιο καλά οργανικά και κοινωνικά. Έχουν υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, για αυτό και δεν διστάζουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και είναι συναισθηματικά ώριμοι. Η θετική αυτή επίδραση που ασκούν οι επιτακτικοί γονείς στα παιδιά, διαφαίνεται και στο σχολείο, όπου τα παιδιά σημειώνουν ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις.

Τέλος, τα παιδιά των αδιάφορων ή αποστασιοποιημένων γονέων, εμφανίζουν μια συμπεριφορά που μοιάζει σαν συνέχεια της συμπεριφοράς των γονέων τους. Πολλοί θεωρούν, βάση ερευνών, ότι τα παιδιά αυτά αδυνατούν να τα καταφέρουν σε οποιονδήποτε τομέα. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθόλου αυτοπεποίθηση, αδυνατούν να μάθουν καινούριες δεξιότητες και να κατανοήσουν τα κοινωνικά μηνύματα. Επίσης, δυσκολεύονται να δημιουργήσουν οποιαδήποτε κοινωνική επαφή και πολύ περισσότερο οι επιδόσεις τους στο σχολείο είναι πολύ χαμηλές (Baumrind, 1991).

προθέσεις, τα συναισθήματα όσο και τις εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα και τα φόβητρα (Ευκλείδη, 1992).

Σύμφωνα με τους ψυχολόγους, τα κίνητρα διακρίνονται σε τέσσερις γενικές κατηγορίες: στα βιολογικά, όπως η ανάγκη για φαγητό, νερό, στα συναισθηματικά, που προέρχονται από την ανάγκη για ικανοποίηση κάποιων συναισθημάτων, όπως η αγάπη, ο φόβος, στα γνωστικά, πως η συμπεριφορά του ανθρώπου επηρεάζεται από τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις του και τέλος, στα κοινωνικά, που πηγάζουν από την επιθυμία για ικανοποίηση των κοντινών μας ανθρώπων, όπως γονείς, φίλοι, δάσκαλοι (Ευκλείδη, 1992).

3.1 Είδη κινήτρων

Η παροχή και δημιουργία κινήτρων αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες για τη διαδικασία μάθησης και είναι γεγονός πως επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Τα κίνητρα διαφοροποιούνται ανάλογα με την προέλευση, τους στόχους και τον προσανατολισμό τους. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που ωθούν τα παιδιά στη μελέτη των μαθημάτων τους. Μελετούν γιατί τους αρέσει, θέλουν να γίνουν εξυπνότεροι, θέλουν να μάθουν πολλά πράγματα, θέλουν να ευχαριστήσουν τους γονείς και τους δασκάλους τους, ώστε να μην έχουν προβλήματα μαζί τους ή για να αμειφθούν υλικά (Maslow, 1954).

Εξετάζοντας, λοιπόν, τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά εκπληρώνουν τα σχολικά τους καθήκοντα, διακρίνουμε ότι παρακινούνται από δύο είδη κινήτρων, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά (Harter, 1981).

Τα παιδιά διατηρούν εσωτερικά κίνητρα όταν η μάθηση είναι αυτός καθαυτός ο στόχος τους. Όταν, δηλαδή, μελετούν και κάνουν τις

εργασίες τους γιατί το επιθυμούν, τους αρέσει, θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις, θέλουν να γίνουν πιο έξυπνοι. Ένα παιδί έχει εσωτερικό κίνητρο κατά την εκτέλεση εργασιών στο σχολείο, εάν και μόνο έχει ως στόχο τη διεκπεραίωση των εργασιών του αυτή καθαυτή και όχι την επιβράβευση του από τους γονείς ή το δάσκαλο και την ενίσχυσή του (Ευκλείδη, 1995).

Από την άλλη, τα παιδιά διατηρούν εξωτερικά κίνητρα, όταν δεν στοχεύουν στη μάθηση αυτή καθαυτή, ούτε στην απόκτηση γνώσεων αλλά στην ενίσχυσή τους με υλικές κυρίως αμοιβές. Τα παιδιά, δηλαδή, που έχουν εξωτερικά κίνητρα, εκπληρώνουν τα σχολικά τους καθήκοντα για να κερδίσουν δώρα από τους γονείς ή την εύνοια του δασκάλου, ώστε να πετύχουν υψηλές βαθμολογίες. Το παιδί, λοιπόν, που ωθείται από εξωτερικά κίνητρα, μελετά τα μαθήματά του λόγω μιας προσδοκώμενης εξωτερικής αμοιβής (Ευκλείδη, 1995).

Για πολλά χρόνια θεωρούνταν από τους ψυχολόγους ότι τα κίνητρα των παιδιών για το σχολείο ήταν το άθροισμα τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών συστατικών τους. Έρευνες, όμως, που έγιναν τα τελευταία είκοσι χρόνια, έρχονται να ανατρέψουν αυτήν την άποψη, δείχνοντας πως οι εσωτερικές και οι εξωτερικές πηγές των κινήτρων δεν λειτουργούν πάντα προσθετικά. Υπάρχει, λοιπόν, η υπόνοια πως τα εξωτερικά κίνητρα ή ειδικότερα οι εξωτερικές αμοιβές είναι δυνατόν να υποσκάπτουν τα εσωτερικά κίνητρα (Atkinson, 1964).

Αυτό σημαίνει πως, ενώ ένας μαθητής εκπληρώνει τα σχολικά του καθήκοντα παρακινούμενος από εσωτερικά κίνητρα, η ενίσχυση και η υλική αμοιβή που του παρέχεται από τους γονείς του, χωρίς να το ζητήσει ο ίδιος, τον οδηγούν στο να μετατρέψει τα εσωτερικά του κίνητρα σε εξωτερικά και να ζητάει όλο και περισσότερη ενίσχυση. Οι αμοιβές, λοιπόν, που δίνονται στα παιδιά ως «δώρο» για τις επιδόσεις

που σημείωσαν στο σχολείο, προκαλούν μια μετακίνηση του τόπου της αιτιότητας από εσωτερικός που είναι, σε εξωτερικό (Ευκλείδη, 1995).

Για παράδειγμα, τα παιδιά που έχουν αποκλειστικά και μόνο εσωτερικά κίνητρα απέναντι στο σχολείο, θεωρούν την επιθυμία τους για απόκτηση γνώσεων ή το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα ως τους μόνους λόγους μελέτης των μαθημάτων ή γενικότερα εκτέλεσης των σχολικών τους υποχρεώσεων. Όταν, όμως, αρχίζουν να λαμβάνουν επανειλημμένα εξωτερικές αμοιβές, αντιλαμβάνονται αυτές τις αμοιβές ως εξωτερικούς λόγους για μάθηση και καλή απόδοση. Έτσι, αρχίζουν να μετατρέπονται τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών σε εξωτερικά και τελικά οι εξωτερικές αμοιβές είναι αυτές που ελέγχουν τις δραστηριότητες τους γύρω από το σχολείο, ενώ το εσωτερικό τους ενδιαφέρον εξαφανίζεται (Deci, 1975).

Βέβαια, χρειάζεται να αναφερθεί πως η άποψη ότι η εξωτερική αμοιβή έχει αρνητικό αποτέλεσμα στο συνολικό κίνητρο, που έχει το παιδί, δεν είναι αποδεκτή από όλους τους ερευνητές. Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι η εξωτερική ενίσχυση δεν έχει αυτή την αρνητική επίδραση στα εσωτερικά κίνητρα, όταν δίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε το στοιχείο ελέγχου που περιέχει να είναι λιγότερο εμφανές (Atkinson, 1964).

Οι εξωτερικές αμοιβές, δηλαδή, αν δίνονται με τρόπο που να δείχνουν στους μαθητές πόσο καλοί είναι στα μαθήματα για τα οποία έλαβαν αμοιβές, τότε δεν επιδρούν αρνητικά στα εσωτερικά τους κίνητρα. Αντιθέτως, ισχυρίζονται οι ερευνητές ότι με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αντίληψη των μαθητών για την ικανότητά τους και μάλιστα αυξάνονται τα εσωτερικά τους κίνητρα. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι Rigby, Deci, Patrick & Ryan, τα εσωτερικά κίνητρα δεν υπονομεύονται όταν τα άτομα μπορούν να παραμείνουν «αυτοπροσδιοριζόμενα ακόμη και όταν τους προσφέρονται εξωτερικά κίνητρα» (Deci, 1971).

Υπάρχει, όμως, και η αντίθετη περίπτωση από αυτήν που περιγράφεται μέχρι τώρα, κάποιο παιδί να έχει μόνο εξωτερικά κίνητρα που τον ωθούν στην εκπλήρωση των σχολικών του καθηκόντων και καθόλου εσωτερικά. Είναι πολλοί οι μαθητές που εκτελούν τις σχολικές τους υποχρεώσεις αποκλειστικά και μόνο για την απόκτηση εξωτερικών αμοιβών ή λόγω εξαναγκασμού και πίεσεως από την πλευρά των γονέων (Skinner, 1995).

Αυτό που συμβαίνει, ως επί των πλείστων, σε τέτοιες περιπτώσεις σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι μετά από κάποιο διάστημα ο μαθητής να ανακαλύψει ότι τελικά του αρέσει να μελετά ή να κάνει τις σχολικές εργασίες, ανεξάρτητα από την αμοιβή. Καταλήγει, δηλαδή, να δείχνει εσωτερικό ενδιαφέρον για το σχολείο, μειώνοντας παράλληλα ή ακόμα και εξαλείφοντας τα εξωτερικά κίνητρα, που είχε μέχρι πρότινος.

Επίσης, κάτι άλλο που μελετήθηκε από τους ερευνητές σχετικά με τα κίνητρα, είναι το κατά πόσο το είδος των κινήτρων, που επιλέγει το παιδί απέναντι στις υποχρεώσεις του στο σχολείο, εξαρτάται από την ηλικία που βρίσκεται το ίδιο. Σύμφωνα με την Harter, υπάρχει μια συστηματική μετακίνηση από τον εσωτερικό προσανατολισμό κινήτρων, που δείχνουν τα παιδιά στις μικρές τάξεις, σε έναν εξωτερικό προσανατολισμό στις μεγαλύτερες τάξεις (Harter, 1981).

Αυτό, δηλαδή, που παρατηρήθηκε ύστερα από έρευνες ήταν πως τα παιδιά που βρίσκονται σε μικρές ηλικίες εκπληρώνουν τα σχολικά τους καθήκοντα ορμώμενοι από εσωτερικά κίνητρα, ενώ όσο προχωρά η ηλικία τους και ανεβαίνουν σε τάξεις, τα κίνητρά τους αποκτούν εξωτερικό προσανατολισμό. Η εξήγηση που δίνεται από τους ερευνητές είναι, αυτό που αναφέρθηκε και παραπάνω, ότι τα εσωτερικά κίνητρα του παιδιού μετατρέπονται σε εξωτερικά, εξαιτίας των πολλών αμοιβών που δέχεται από τους γονείς του για την καλή απόδοση στο σχολείο, σε όλα τα χρόνια της φοίτησής του (Harter, 1981).

3.2 Κίνητρο επίτευξης

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες για τα κίνητρα. Εκείνη, όμως, που σχετίζεται με το συγκεκριμένο θέμα και εξηγεί καλύτερα από όλες τη συμπεριφορά στα σχολικά έργα και ειδικότερα την επίδοση, είναι η θεωρία του κινήτρου επίτευξης (Atkinson, 1964).

Ο Atkinson (1957, 1964) με τη θεωρία του για τα κίνητρα επίτευξης υποστηρίζει ότι τα άτομα μπορούν να χαρακτηριστούν από δύο μαθημένα κίνητρα, το κίνητρο επίτευξης της επιτυχίας και το κίνητρο της αποφυγής της αποτυχίας. Το πρώτο κίνητρο ωθεί το άτομο σε εμπλοκή με το έργο, ενώ το δεύτερο σε απομάκρυνση από αυτό. Αυτό, δηλαδή, σημαίνει πως τα άτομα που πετυχαίνουν σε ένα έργο και απολαμβάνουν την εξωτερική αμοιβή, εκφράζουν την επιθυμία να συνεχίσουν τις προσπάθειες για να πετύχουν περισσότερα. Από την άλλη, τα άτομα που αποτυγχάνουν σε ένα έργο και δέχονται την αποδοκιμασία των άλλων, απογοητεύονται, αρνούνται να συνεχίσουν τις προσπάθειες και τελικά αποσύρονται (Atkinson, 1964).

Βέβαια, η θεωρία επίτευξης τονίζει πως ανεξάρτητα από την ύπαρξη εξωτερικής αμοιβής ή γενικότερα κάποιου κινήτρου, οι άνθρωποι κρίνουν την ίδια την επιτυχία ως προς την αξία της και αναλαμβάνουν ένα έργο ανάλογα με την αξία της επιτυχίας. Άρα, επηρεάζονται από εκτιμήσεις της αξίας των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς και όχι μόνο από την ύπαρξη αμοιβής (Atkinson, 1964).

Η αξία της επιτυχίας συνδέεται τόσο με τη δυσκολία του έργου όσο και με την προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο για την επίτευξή του. Επομένως, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ενεργειών μας είναι συνάρτηση των αιτιολογικών προσδιορισμών για το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς, είτε πρόκειται για επιτυχία είτε για αποτυχία. Το άτομο αφού προχωρήσει σε αιτιολόγηση του γεγονότος και συσχέτιση

μαρτυριών σχετικά με τις επιδόσεις, καταλήγει να αποδώσει το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του στον εαυτό του ή σε εξωτερικούς παράγοντες.

Για παράδειγμα, όταν σε ένα έργο σημειώσουν πολλά άτομα επιτυχία, τότε το άτομο θα αποδώσει τη δική του επιτυχία σε εξωτερικά αίτια και την αποτυχία του σε εσωτερικά. Ενώ αν σε ένα έργο οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες αποτύχουν, τότε η επιτυχία αποδίδεται σε εσωτερική αιτία και η αποτυχία σε εξωτερική (Ευκλείδη, 1995).

Έρευνες που διεξήχθησαν σε μαθητές έδειξαν πως εκείνοι αποδίδουν τις επιτυχίες τους σε εσωτερικά αίτια, όπως η προσπάθεια και όχι τόσο η ικανότητα, ενώ τις αποτυχίες τους σε εξωτερικά αίτια, όπως η δυσκολία του έργου και η κακή τύχη. Διαφορές μάλιστα παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα δύο φύλα, για το που αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους. Βρέθηκε, λοιπόν, πως τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως λιγότερο ικανό από τα αγόρια και αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωτερικό παράγοντα, όπως η τύχη. Ενώ η έρευνα έδειξε πως τα αγόρια σε εξωτερικό παράγοντα αποδίδουν την αποτυχία και την επιτυχία σε εσωτερικό (Ευκλείδη, 1995).

Για να αποδειχθεί η πιθανή σχέση του κινήτρου επίτευξης, είτε πρόκειται για επιτυχία είτε για αποτυχία, με τα εξωτερικά κίνητρα και πιο συγκεκριμένα με την αμοιβή, πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από πειράματα από τον Deci (1971, 1972), ο οποίος ήταν ο κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων (Deci, 1971).

Τα πειράματα έγιναν σε παιδιά και αφορούσαν τη λύση γρίφων με κύβους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, η πρώτη έλυne γρίφους χωρίς μετά να πάρει αμοιβή, η δεύτερη έλυne τους γρίφους και μετά δεχόταν την αμοιβή, χωρίς οι ίδιοι να γνωρίζουν εκ των

προτέρων πως θα πληρώνονταν και η τρίτη ομάδα έλυνε τους γρίφους και γνώριζε από πριν πως μετά τη λύση θα έπαιρνε αμοιβή. Αυτό που βρέθηκε τελικά μετά το τέλος του πειράματος είναι πως τα παιδιά που δεν είχαν αμειφθεί καθόλου ή πήραν αμοιβή χωρίς να το γνωρίζουν από πριν, ξόδεψαν περισσότερο χρόνο με τους γρίφους στο τέλος από εκείνη την ομάδα των παιδιών που είχε προσδοκία χρημάτων (Deci, 1971).

Τα ευρήματα, λοιπόν, που προέκυψαν από τα πειράματα ήταν αντίθετα από τα αναμενόμενα σύμφωνα με τη συνειρμική θεωρία. Το φυσιολογικό με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία θα ήταν τα παιδιά που γνώριζαν εκ των προτέρων πως θα αμείβονταν να επιμείνουν περισσότερο στη λύση των γρίφων από τα άλλα παιδιά. Η ερμηνεία που δόθηκε είναι πως τα παιδιά που γνώριζαν ότι θα αμειφθούν μετά τη λύση των γρίφων δεν ασχολήθηκαν ξανά με αυτά, μια και ο στόχος τους ήταν η αμοιβή και έτσι έλειπε ο λόγος της συμπεριφοράς τους. Αντίθετα, τα παιδιά των δύο άλλων ομάδων συνέχισαν μετά το πείραμα, διότι είχαν λόγο να αντιδράσουν, ο οποίος ήταν η εσωτερική τους ικανοποίηση (Deci, 1971).

Στην προκειμένη περίπτωση, αυτό που προκύπτει από τα πειράματα είναι πως σημαντικό ρόλο παίζει ο χρόνος κατά τον οποίο δίνεται η αμοιβή για ένα έργο. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι πολύ πιθανόν η αμοιβή που λέγεται από πριν ότι θα δοθεί στα παιδιά αμέσως μετά την εκπλήρωση των σχολικών τους καθηκόντων να εμποδίζει έναν εσωτερικό προσδιορισμό. Αν, όμως, η αμοιβή δίνεται μετά την ολοκλήρωση του εσωτερικού προσδιορισμού, χωρίς να είναι γνωστό πως θα δοθεί, τότε θεωρείται πως ο προσδιορισμός δεν αλλάζει (Deci, 1971).

3.3 Η σχέση των κινήτρων των παιδιών με τους γονείς

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, η σχέση των παιδιών με τους γονείς, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση των κινήτρων από μέρους των παιδιών. Ο τύπος γονεϊκότητας που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι γονείς, οι απαιτήσεις που έχουν από τα παιδιά, η πίεση και ο έλεγχος που τα ασκούν, είναι στοιχεία που αναμφισβήτητα επηρεάζουν το είδος των κινήτρων που διαμορφώνουν τα παιδιά απέναντι στα σχολικά τους καθήκοντα (Harter & Pike, 1984).

Έτσι, λοιπόν, υποστηρίζεται πως τα παιδιά που έχουν γονείς αυστηρούς, αυταρχικούς, καταπιεστικούς, παρακινούνται κυρίως από εξωτερικά κίνητρα κατά την εκπλήρωση των σχολικών τους καθηκόντων. Αυτό σημαίνει πως μελετούν τα μαθήματά τους και κάνουν τις σχολικές τους εργασίες όχι για την απόκτηση γνώσεων ή την εσωτερική τους ικανοποίηση αλλά για να ευχαριστήσουν τους γονείς τους ή τις περισσότερες φορές και από το φόβο της τιμωρίας (Skinner, 1995).

Από την άλλη, τα παιδιά που έχουν επιτακτικούς ή επιτρεπτικούς γονείς ωθούνται περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα κατά τη μελέτη των μαθημάτων τους. Δεν έχουν το φόβο των γονέων για ενδεχόμενη τιμωρία ή την πίεση και τον εξαναγκασμό, οπότε και διατηρούν εσωτερικά κίνητρα. Εκτελούν τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο γιατί το επιθυμούν οι ίδιοι, γιατί θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις και όχι γιατί αναγκάζονται από το φόβο της τιμωρίας. Τα παιδιά αυτά έχουν το δικαίωμα της επιλογής των κινήτρων τους, σε αντίθεση με τα προηγούμενα που παρά ή με τη θέλησή τους υποχρεώνονται να είναι πιστοί απέναντι στις υποχρεώσεις τους στο σχολείο, εξαιτίας εξωτερικών παραγόντων (Skinner, 1995).

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΑ

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε, γίνεται φανερό το ενδιαφέρον μας για τις συσχετίσεις που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα στις σχέσεις γονέων – παιδιών και τα κίνητρά τους με τη σχολική τους επίδοση. Στα πλαίσια, λοιπόν, αυτού του ενδιαφέροντος σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε η παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

4.1 Στόχοι

Βασικός μας στόχος είναι να ανιχνεύσουμε το βαθμό επίδρασης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ γονέα – παιδιού στην επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο. Ειδικότερα, δόθηκε έμφαση σε τρεις μορφές σχέσεων που παρατηρούνται στα πλαίσια της οικογένειας, σχέσεις εξάρτησης, σχέσεις σύγκρουσης και σχέσεις εγγύτητας και στην επίδραση που μπορεί να ασκούν αυτές στην απόδοση του παιδιού στο σχολείο.

Επίσης, θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση της σχολικής επίδοσης των παιδιών με τα κίνητρα που διατηρούν για το σχολείο, ως απόρροια των σχέσεών τους με τους γονείς.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, γίνεται σύγκριση μεταξύ εξαρτημένων (σχολική επίδοση, σχέσεις σύγκρουσης – εξάρτησης) —

εγγύτητας, εσωτερικά – εξωτερικά κίνητρα) και ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο παιδιού, επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα /μητέρας, τάξη, περιοχή) του ερευνητικού μας πλαισίου και κατόπιν σύγκριση των εξαρτημένων μεταβλητών μεταξύ τους.

4.2 Υποθέσεις

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο και τις θεωρητικές αρχές που προηγήθηκαν, οι βασικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

➤ Αναμένεται ότι θα υπάρχει σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης του παιδιού και των σχέσεων σύγκρουσης – εξάρτησης – εγγύτητας που αναπτύσσουν με τους γονείς τους. (Υπόθεση 1)

- **Ειδικότερα, αναμένεται οι σχέσεις εγγύτητας μεταξύ γονέων – παιδιών να έχουν θετική συσχέτιση με την υψηλή βαθμολογία του μαθητή. (Υπόθεση 1α)**

- Επίσης, αναμένεται οι σχέσεις σύγκρουσης παιδιών – γονέων να συσχετίζονται αρνητικά με την υψηλή βαθμολογία του μαθητή. (Υπόθεση 1β)

- Τέλος, αναμένεται οι σχέσεις εξάρτησης των παιδιών προς τους γονείς να έχουν μηδενική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση των μαθητών. (Υπόθεση 1γ)

➤ Αναμένεται ότι θα υπάρχει σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης του παιδιού και των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων για την εκτέλεση των σχολικών του καθηκόντων. (Υπόθεση 2)

- Συγκεκριμένα, αναμένεται η καλή σχολική επίδοση να συσχετίζεται θετικά με τα εσωτερικά κίνητρα. (Υπόθεση 2α)

- Ενώ, αναμένεται η καλή σχολική επίδοση να συσχετίζεται αρνητικά με τα εξωτερικά κίνητρα. (Υπόθεση 2β)

➤ Αναμένεται να υπάρχει σχέση μεταξύ των κινήτρων που υιοθετεί το παιδί για το σχολείο και των χαρακτηριστικών των σχέσεων, που το ίδιο αναπτύσσει με τους γονείς του. (Υπόθεση 3)

- Αναλυτικότερα, αναμένεται τα εσωτερικά κίνητρα να συσχετίζονται θετικά με τις σχέσεις εγγύτητας και εξάρτησης που υπάρχουν μεταξύ παιδιών – γονέων (Υπόθεση 3α), ενώ αναμένεται να μην υπάρχει συσχέτιση των εσωτερικών κινήτρων με τις σχέσεις σύγκρουσης των ίδιων. (Υπόθεση 3β)

- Τέλος, αναμένεται τα εξωτερικά κίνητρα να συσχετίζονται θετικά με τις σχέσεις σύγκρουσης παιδιών – γονέων (Υπόθεση 3γ), ενώ αναμένεται να μην υπάρχει συσχέτιση των εξωτερικών κινήτρων με τις σχέσεις εξάρτησης και εγγύτητας. (Υπόθεση 3δ)

5

ΜΕΘΟΔΟΣ

5.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 170 παιδιά (85 αγόρια και 85 κορίτσια), μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης και του Βόλου. Από αυτά, τα 90 παιδιά ήταν από δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης και τα 80 από σχολείο του Βόλου. Επίσης, τα 79 παιδιά ήταν μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ τάξης και τα 91 της ΣΤ΄ τάξης.

5.3 Ερωτηματολόγια

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο είχε σκοπό να καταγράψει και να διερευνήσει τη σχέση παιδιού-γονέων. Αποτελείται από 44 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στις σχέσεις παιδιών-γονέων και ειδικότερα σε σχέσεις σύγκρουσης, εγγύτητας και εξάρτησης που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, εννιά ερωτήσεις (25, 26, 36, 1, 18, 8, 19, 7, 11) αναφέρονται στις σχέσεις σύγκρουσης των παιδιών με τους γονείς τους (π.χ. «Γκρινιάζω με τους γονείς μου», «Οι γονείς μου τη μια με αγαπούν την άλλη με μαλώνουν»), έξι ερωτήσεις (3, 34, 10, 40,

29, 37) αναφέρονται στις σχέσεις εγγύτητας (π.χ. «Όταν κάτι με ενοχλεί το λέω στους γονείς μου», «Είμαι ευχαριστημένος από τους γονείς μου») και τέσσερις ερωτήσεις (20, 16, 13, 9) στις σχέσεις εξάρτησης (π.χ. «Θέλω να πηγαίνω μαζί με τους γονείς μου όπου πηγαίνουν», «Στο σχολείο σκέφτομαι τους γονείς μου»). Οι απαντήσεις των παιδιών δίνονταν σε μια κλίμακα πέντε βαθμών, όπου το 0 σήμαινε ποτέ, το 1 λίγες φορές, το 2 μερικές φορές, το 3 πολλές φορές και το 4 πάντα.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για τον προσδιορισμό των κινήτρων που ωθούν τους μαθητές στην εκπλήρωση των σχολικών τους καθηκόντων. Πρόκειται για την κλίμακα προσανατολισμού των κινήτρων της Harter (Harter, 1980 & 1981). Αποτελείται από 18 ερωτήσεις και εξετάζει τα κίνητρα των παιδιών για το σχολείο, διακρίνοντάς τα σε δύο κατηγορίες, σε εσωτερικά και σε εξωτερικά κίνητρα. Συγκεκριμένα, οι έξι ερωτήσεις (16, 4, 7, 1, 10, 13) αναφέρονται σε λόγους που φανερώνουν ότι οι μαθητές εκτελούν τα σχολικά τους καθήκοντα παρακινούμενοι από εσωτερικά κίνητρα (π.χ. «Μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα», «Μου αρέσει να λύνω δύσκολα προβλήματα»), ενώ πέντε ερωτήσεις (17, 15, 12, 11, 14) δείχνουν ότι παρακινούνται από εξωτερικά κίνητρα (γονείς, δάσκαλοι) (π.χ. «Εάν δεν τα πάω καλά στο σχολείο, οι γονείς μου θα θυμώσουν μαζί μου», «Εάν δεν κάνω τις εργασίες μου θα έχω προβλήματα με το δάσκαλό μου»). Οι απαντήσεις των παιδιών δίνονταν σε μια κλίμακα πέντε βαθμών, όπου το 0 σήμαινε ποτέ, το 1 λίγες φορές, το 2 μερικές φορές, το 3 πολλές φορές και το 4 πάντα.

Επίσης, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν το μέσο όρο της βαθμολογίας τους στο σχολείο. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης και κάποια άλλα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας τους, την τάξη και την περιοχή κατοικίας τους.

5.3 Διαδικασία

Κάθε παιδί κλήθηκε να απαντήσει στα δύο ερωτηματολόγια, αυτό για τις σχέσεις παιδιού-γονέων και αυτό για τα κίνητρα. Στην αρχή των ερωτηματολογίων δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για το σκοπό που εξυπηρετούσαν, καθώς και για τον τρόπο απάντησής του από τα παιδιά, τις οποίες έπρεπε να διαβάσουν τα παιδιά πριν προχωρήσουν στη συμπλήρωσή τους. Επίσης, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν δύο παραδείγματα ερωτήσεων στην αρχή του ερωτηματολογίου, ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να απαντούν. Στο τέλος των ερωτηματολογίων τα παιδιά καλούνταν να σημειώσουν κάποια στοιχεία για τον εαυτό τους και για τους γονείς τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου των σχέσεων παιδιών – γονέων

Πριν προχωρήσουμε στη διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων με τις οποίες θα διερευνήσουμε τις σχέσεις μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών του ερευνητικού μας πλαισίου, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν τα βασικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Από την παραγοντικά ανάλυση του ερωτηματολογίου των σχέσεων παιδιών – γονέων, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, προέκυψαν τρεις παράγοντες: η σύγκρουση, η εγγύτητα και η εξάρτηση.

Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από εννέα ερωτήσεις, που φανερώνουν σύγκρουση στη σχέση παιδιού – γονέα (π.χ. «Διαφωνώ με τους γονείς μου», «Θυμώνω με τους γονείς μου», «Νευριάζω όταν οι γονείς μου δεν με αφήνουν να κάνω κάτι που θέλω»). Η αξιοπιστία του παράγοντα αυτού ελέγχθηκε με βάση το συντελεστή α του Cronbach και βρέθηκε ότι είναι 0,84.

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από έξι ερωτήσεις που φανερώνουν τις κοντινές σχέσεις παιδιού – γονέων και την ανοιχτή

επικοινωνία μεταξύ τους (π.χ. «Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν», «Μιλώ με τους γονείς μου για ό,τι με απασχολεί», «Είμαι ευχαριστημένος με τους γονείς μου»). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του παράγοντα αυτού υπολογίστηκε σε 0,79.

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις που φανερώνουν τις σχέσεις εξάρτησης μεταξύ παιδιού – γονέα (π.χ. «Στο σχολείο σκέφτομαι τους γονείς μου», «Θέλω να με παίρνουν πάντα μαζί τους οι γονείς μου», «Στενοχωριέμαι όταν οι γονείς μου πηγαίνουν κάπου και δεν με παίρνουν μαζί τους»). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του παράγοντα αυτού βρέθηκε ότι είναι 0,64.

Πίνακας 1 : Παραγοντική ανάλυση των σχέσεων παιδιών - γονέων

Ερωτήσεις	1	2	3
25. Οι γονείς μου με κάνουν να νευριάζω.	,765		
26. Οι γονείς μου με αδικούν.	,735		
36. Νευριάζω όταν οι γονείς μου δεν με αφήνουν να κάνω αυτό που θέλω.	,715		
1. Γκρινιάζω με τους γονείς μου.	,715		
18. Θυμώνω με τους γονείς μου.	,685		
8. Διαφωνώ με τους γονείς μου.	,653		
19. Οι γονείς μου μου γκρινιάζουν.	,555		
7. Οι γονείς μου τη μια με αγαπάνε την άλλη με μαλώνουν.	,519		
11. Τους ξεγελάω τους γονείς μου.	,504		
3. Όταν κάτι με ενοχλεί το λέω στους γονείς μου.		,793	
34. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.		,724	
10. Μιλώ με τους γονείς μου για ό,τι με απασχολεί.		,713	
40. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν όταν είμαι στενοχωρημένος.		,690	
29. Όταν έχω κάποιο πρόβλημα οι γονείς μου με βοηθάνε.		,671	
37. Είμαι ευχαριστημένος από τους γονείς μου.	-,362	,444	
20. Θέλω να με παίρνουν πάντα μαζί τους οι γονείς μου.			,776
16. Θέλω να πηγαίνω μαζί με τους γονείς μου όπου πηγαίνουν.			,745
13. Στο σχολείο σκέφτομαι τους γονείς μου.			,611
9. Στενοχωριέμαι όταν οι γονείς μου πηγαίνουν κάπου και δεν με παίρνουν μαζί τους.			,561
Ιδιοτιμή	5,10	2,54	1,71
Ποσοστό διασποράς	26,86	13,38	9,02
α	0,84	0,79	0,64

1: Σχέσεις σύγκρουσης, 2: Σχέσεις εγγύτητας, 3: Σχέσεις εξάρτησης

6.2 Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας προσανατολισμού των κινήτρων

Από την παραγοντική ανάλυση αυτού του ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, προέκυψαν δύο κύριοι παράγοντες.

Ο πρώτος παράγοντας φορτίζεται από έξι ερωτήσεις, που φανερώουν ότι οι μαθητές παρακινούνται στη μελέτη των μαθημάτων τους από εσωτερικά κίνητρα (π.χ. «Μου αρέσει το διάβασμα», «Η δουλειά αυτή με κάνει εξυπνότερο», «Αυτά που μαθαίνω είναι ενδιαφέροντα»). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του παράγοντα αυτού, με βάση το συντελεστή α του Cronbach, υπολογίστηκε σε 0,86.

Ο δεύτερος παράγοντας φορτίζεται από πέντε ερωτήσεις, που φανερώουν ότι οι μαθητές παρακινούνται στη μελέτη των μαθημάτων τους από εξωτερικά κίνητρα και πιο συγκεκριμένα από κίνητρα αποφυγής των αρνητικών αντιδράσεων των γονέων και των δασκάλων τους σε ενδεχόμενη παραμέληση των σχολικών τους καθηκόντων. (π.χ. «Εάν δεν πάρω καλούς βαθμούς στο σχολείο, θα έχω προβλήματα με τους γονείς», «Εάν δεν κάνω τις εργασίες μου, ο δάσκαλός μου θα εκνευριστεί πολύ μαζί μου», «Αν πάω στο σχολείο αδιάβαστος, ο δάσκαλός μου θα στενοχωρηθεί»). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του παράγοντα αυτού υπολογίστηκε σε 0,71.

Πίνακας 2 : Παραγοντική ανάλυση των κινήτρων

Ερωτήσεις	1	2
Διαβάζω τα μαθήματά μου και κάνω τις εργασίες μου επειδή...		
16. Μου αρέσει να προσπαθώ να καταλάβω πράγματα που δεν ξέρω.	,814	
4. Μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	,778	
7. Μου αρέσει το διάβασμα.	,769	
1. Αυτά που μαθαίνω είναι ενδιαφέροντα.	,749	
10. Η δουλειά αυτή με κάνει εξυπνότερο.	,696	
13. Μου αρέσει να λύνω δύσκολα προβλήματα.	,568	
17. Εάν δεν κάνω τις εργασίες μου θα έχω προβλήματα με το δάσκαλό μου.		,799
15. Εάν δεν πάρω καλούς βαθμούς στο σχολείο θα έχω προβλήματα με τους γονείς μου.		,785
12. Εάν δεν τα πάω καλά στο σχολείο οι γονείς μου θα θυμώσουν μαζί μου.		,700
11. Εάν δεν κάνω τις εργασίες, ο δάσκαλος μου θα εκνευριστεί πολύ μαζί μου.		,550
14. Εάν πάω στο σχολείο αδιάβαστος, ο δάσκαλος μου θα στενοχωρηθεί.	,311	,544
Ιδιοτιμή	3,39	2,40
Ποσοστό διασποράς	30,83	21,81
α	0,86	0,71

1: Εσωτερικά κίνητρα, 2: Εξωτερικά κίνητρα

6.3 Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω αναλύσεις που εξετάζουν τις επιδράσεις του φύλου των μαθητών, του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων τους, της τάξης που φοιτούν και της περιοχής κατοικίας τους στη σχολική τους επίδοση, στις σχέσεις με τους γονείς τους και στα κίνητρα που διαμορφώνουν για το σχολείο.

6.3.1 Η επίδραση του φύλου στις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου

Για να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί το φύλο του παιδιού, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνάς μας, δηλαδή στη σχολική επίδοση, στα χαρακτηριστικά της σχέσης του με τους γονείς και στα κίνητρά του για το σχολείο, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι των μεταβλητών αυτών με βάση το φύλο.

➤ Η επίδραση του φύλου στη σχολική επίδοση των παιδιών

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, η επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο ποικίλλει ανάλογα με το φύλο του. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων της σχολικής επίδοσης, είναι ότι τα αγόρια σημειώνουν Μέσο Όρο 9,04, ενώ τα κορίτσια 9,42.

Διακρίνουμε μια διαφορά στην επίδοση των αγοριών με των κοριτσιών και μια υπεροχή των τελευταίων. Από το στατιστικό έλεγχο της διαφοράς των Μέσων Όρων της επίδοσης των αγοριών και των κοριτσιών προκύπτει ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t = -2,30$. $p = 0,022$).

➤ *Η επίδραση του φύλου στις σχέσεις των παιδιών με τους γονείς*

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γονέων – παιδιών διαφέρουν ανάλογα με το φύλο. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων της σχέσης σύγκρουσης γονέων – παιδιών είναι ότι τα αγόρια σημειώνουν Μέσο Όρο 1,20, ενώ τα κορίτσια 1,26.

Διακρίνουμε μια μικρή διαφορά στις σχέσεις σύγκρουσης που εμφανίζουν τα αγόρια με τους γονείς έναντι των κοριτσιών, με μια υπεροχή των τελευταίων. Από το στατιστικό έλεγχο της διαφοράς των Μέσων Όρων της σχέσης σύγκρουσης των αγοριών και των κοριτσιών προκύπτει ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων της σχέσης εγγύτητας των παιδιών με τους γονείς είναι ότι τα αγόρια σημειώνουν Μέσο Όρο 3,27 και τα κορίτσια 3,28.

Διακρίνουμε και εδώ μια ελάχιστη διαφορά στις σχέσεις εγγύτητας που εμφανίζουν τα κορίτσια με τους γονείς έναντι των αγοριών, με μια υπεροχή των κοριτσιών. Από το στατιστικό έλεγχο της διαφοράς των Μέσων Όρων της σχέσης εγγύτητας των αγοριών και των κοριτσιών προκύπτει ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων της σχέσης εξάρτησης των παιδιών από τους γονείς είναι ότι τα αγόρια σημειώνουν Μέσο Όρο 1,44, ενώ τα κορίτσια 1,47.

Και στην περίπτωση αυτή, διακρίνουμε μια μικρή διαφορά στις σχέσεις εξάρτησης που εμφανίζουν τα κορίτσια προς τους γονείς έναντι των αγοριών, με μια υπεροχή των κοριτσιών. Από το στατιστικό έλεγχο της διαφοράς των Μέσων Όρων της σχέσης εξάρτησης των αγοριών και

των κοριτσιών προκύπτει ότι και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

➤ ***Η επίδραση του φύλου στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των παιδιών***

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που διαμορφώνει το παιδί για την εφαρμογή των σχολικών του καθηκόντων διαφέρουν ανάλογα με το φύλο τους. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών είναι ότι τα αγόρια σημειώνουν Μέσο Όρο 2,68, ενώ τα κορίτσια 2,55.

Διακρίνουμε μια διαφορά στα εσωτερικά κίνητρα που διαμορφώνουν τα αγόρια έναντι των κοριτσιών, με μια υπεροχή των αγοριών. Από το στατιστικό έλεγχο της διαφοράς των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων των αγοριών και των κοριτσιών προκύπτει ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων των παιδιών είναι ότι τα αγόρια σημειώνουν Μέσο Όρο 1,68, ενώ τα κορίτσια 1,32.

Στην περίπτωση αυτή διακρίνουμε μια μεγάλη διαφορά στα εξωτερικά κίνητρα που διαμορφώνουν τα αγόρια έναντι των κοριτσιών, με μια υπεροχή των αγοριών. Από το στατιστικό έλεγχο της διαφοράς των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων των αγοριών και των κοριτσιών προκύπτει ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t= 2,76$. $p= , 00$).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι της σχολικής επίδοσης , των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων και των κινήτρων των παιδιών κατά φύλο.

<i>Μεταβλητές</i>	Φύλο	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>S.D.</i>
<i>Σχολική επίδοση</i>	Αγόρι	85	9,04	1,10
	Κορίτσι	85	9,42	1,02
<i>Σύγκρουση</i>	Αγόρι	85	1,20	,65
	Κορίτσι	85	1,26	,85
<i>Εγγύτητα</i>	Αγόρι	85	3,27	,66
	Κορίτσι	85	3,28	,81
<i>Εξάρτηση</i>	Αγόρι	85	1,44	,85
	Κορίτσι	85	1,47	,89
<i>Εσωτερικά κίνητρα</i>	Αγόρι	85	2,68	,90
	Κορίτσι	85	2,55	90
<i>Εξωτερικά κίνητρα</i>	Αγόρι	85	1,68	,92
	Κορίτσι	85	1,32	,74

6.3.2 Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα με τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου

Για να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνάς μας, δηλαδή στη σχολική επίδοση, στα χαρακτηριστικά της σχέσης του με τους γονείς και στα κίνητρά του για το σχολείο, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι των μεταβλητών αυτών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Επίσης, έγινε ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης των Μέσων Όρων της επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού – γονέων και των κινήτρων των παιδιών σύμφωνα με επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα.

➤ Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα στη σχολική επίδοση των παιδιών

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, η επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων της σχολικής επίδοσης, είναι ότι τα παιδιά, που ο πατέρας τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 8,50. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 8,80. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 9,22 ενώ αυτά που έχουν πατέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 9,72. Παρατηρείται, λοιπόν, μια ανοδική τάση των Μέσων Όρων της επίδοσης των παιδιών καθώς αυξάνει το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων της σχολικής επίδοσης που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, προκύπτει ότι το μορφωτικό

επίπεδο του πατέρα διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επίδοση των παιδιών ($F= 9,58 (3) . p= ,00$).

➤ *Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα στις σχέσεις που έχουν τα παιδιά με τους γονείς*

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι γονείς με τα παιδιά τους ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων σύγκρισης των παιδιών με τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που ο πατέρας τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 1,45. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,19. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,13 ενώ αυτά που έχουν πατέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,31. Παρατηρείται αρχικά μια πτωτική πορεία της σύγκρισης γονέων – παιδιών καθώς αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ενώ παρουσιάζει πάλι άνοδο όταν αυτό φτάσει στην υψηλότερη βαθμίδα. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι υπάρχει μεταξύ τους μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη.

Ωστόσο, από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας που έγινε με τη μέθοδο ανάλυσης της διασποράς, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, προκύπτει ότι ο βαθμός σύγκρισης των παιδιών με τους γονείς δεν διαφοροποιείται σημαντικά από το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ($F= 0,98 (3) . p= 0,40$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων εγγύτητας των παιδιών με τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που ο πατέρας τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 3,27. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μέτριο μορφωτικό

επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 3,27. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 3,27 ενώ αυτά που έχουν πατέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 3,29. Παρατηρείται ότι δεν διαπιστώνεται καμία διαφορά στους Μέσους Όρους των σχέσεων εγγύτητας των παιδιών με τους γονείς, καθώς αυξάνει το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα παρά μόνο στην τελευταία βαθμίδα εκπαίδευσης με ελάχιστη διαφορά.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων εγγύτητας παιδιών – γονέων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 0,00 (3) . p= 0,99$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων εξάρτησης των παιδιών προς τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που ο πατέρας τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 2,17. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,44. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,34 ενώ αυτά που έχουν πατέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,41. Παρατηρείται αρχικά μια πτωτική πορεία της εξάρτησης των παιδιών από τους γονείς καθώς αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ενώ παρουσιάζει μια μικρή άνοδο όταν αυτό φτάσει στην υψηλότερη βαθμίδα.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων εξάρτησης των παιδιών από τους γονείς που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 3,67 (3) . p= 0,01$).

➤ *Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των παιδιών*

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που διαμορφώνει το παιδί για την εφαρμογή των σχολικών του καθηκόντων διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων, είναι ότι τα παιδιά, που ο πατέρας τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 2,97. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 2,57. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 2,71 ενώ αυτά που έχουν πατέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 2,45. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι υπάρχει αρχικά μια πτωτική τάση των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα τους, ακολουθεί μια ανοδική τάση στο μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης ενώ μειώνεται πάλι στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών ($F= 1,61 (3) . p= 0,18$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων, είναι ότι τα παιδιά, που ο πατέρας τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 1,61. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,76. Τα παιδιά που έχουν πατέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,40 ενώ αυτά που

έχουν πατέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,40. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι υπάρχει αρχικά μια ανοδική τάση των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων των παιδιών καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα τους, ακολουθεί μια πτωτική τάση στο μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης ενώ παραμένει στάσιμος στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τα εξωτερικά κίνητρα των παιδιών ($F= 1,87 (3) . p= 0,13$).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι της σχολικής επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων και των κινήτρων των παιδιών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα.

Μεταβλητές	Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα	N	M.O.	S.D.
Σχολική επίδοση	1	14	8,50	1,65
	2	40	8,80	1,09
	3	58	9,22	1,04
	4	58	9,72	0,64
	Σύνολο	170	9,23	1,07
Σύγκρουση	1	14	1,45	,77
	2	40	1,19	,68
	3	58	1,13	,68
	4	58	1,31	,87
	Σύνολο	170	1,23	,76
Εγγύτητα	1	14	3,27	,86
	2	40	3,27	,59
	3	58	3,27	,70
	4	58	3,29	,84
	Σύνολο	170	3,28	,73
Εξάρτηση	1	14	2,17	,81
	2	40	1,44	,79
	3	58	1,34	,82
	4	58	1,41	,92
	Σύνολο	170	1,46	,87
Εσωτερικά κίνητρα	1	14	2,97	,94
	2	40	2,57	,98
	3	58	2,71	,79
	4	58	2,45	,91
	Σύνολο	170	2,61	,90
Εξωτερικά κίνητρα	1	14	1,61	,92
	2	40	1,76	,76
	3	58	1,40	,83
	4	58	1,40	,88
	Σύνολο	170	1,50	,85

1 : δημοτικό, 2 : γυμνάσιο, 3 : λύκειο, 4 : πανεπιστήμιο.



Πίνακας 5: Ανάλυση διασποράς μόνης κατεύθυνσης των μέσων όρων της επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων και των κινήτρων των παιδιών σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα.

Μεταβλητές		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Σχολική επίδοση	Μεταξύ των ομάδων		3		9,58	0,00
	Εντός των ομάδων					
	Σύνολο					
Σύγκρουση	Μεταξύ των ομάδων	1,70	3	,568	,983	0,40
	Εντός των ομάδων	95,94	166	,578		
	Σύνολο	97,65	169			
Εγγύτητα	Μεταξύ των ομάδων	1,43	3	4,77	,00	,99
	Εντός των ομάδων	92,34	166	,55		
	Σύνολο	92,35	169			
Εξάρτηση	Μεταξύ των ομάδων	8,05	3	2,68	3,67	0,01
	Εντός των ομάδων	121,15	166	,73		
	Σύνολο	129,20	169			
Εσωτερικά κίνητρα	Μεταξύ των ομάδων	3,90	3	1,30	1,61	,18
	Εντός των ομάδων	134,29	166	,80		
	Σύνολο	138,20	169			
Εξωτερικά κίνητρα	Μεταξύ των ομάδων	4,02	3	1,34	1,87	,13
	Εντός των ομάδων	119,10	166	,71		
	Σύνολο	123,13	169			

6.3.3 Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας με τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου

Για να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνάς μας, δηλαδή στη σχολική επίδοση, στα χαρακτηριστικά της σχέσης του με τους γονείς και στα κίνητρά του για το σχολείο, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι των μεταβλητών αυτών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Επίσης, έγινε ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης των Μέσων Όρων της επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού – γονέων και των κινήτρων των παιδιών σύμφωνα με επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

➤ Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας στη σχολική επίδοση των παιδιών

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, η επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων της σχολικής επίδοσης, είναι ότι τα παιδιά, που η μητέρα τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 8,73. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 8,51. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 9,28 ενώ αυτά που έχουν μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 9,73. Παρατηρείται, λοιπόν, αρχικά μια πτωτική τάση των Μέσων Όρων της επίδοσης των παιδιών καθώς αυξάνει το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί μια ανοδική πορεία.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων της σχολικής επίδοσης που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της

οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επίδοση των παιδιών ($F= 12,33 (3) . p= ,00$).

➤ *Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας στις σχέσεις που έχουν τα παιδιά με τους γονείς*

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι γονείς με τα παιδιά τους ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων σύγκρουσης των παιδιών με τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που η μητέρα τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 1,43. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,24. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,20 ενώ αυτά που έχουν μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,21. Παρατηρείται μια πτωτική πορεία της σύγκρουσης γονέων – παιδιών καθώς αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ενώ παρουσιάζει μια ελάχιστη άνοδο όταν αυτό φτάσει στην υψηλότερη βαθμίδα.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας που έγινε με τη μέθοδο ανάλυσης της διασποράς, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, προκύπτει ότι ο βαθμός σύγκρουσης των παιδιών με τους γονείς δεν διαφοροποιείται σημαντικά από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ($F= 0,40 (3) . p= 0,75$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων εγγύτητας των παιδιών με τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που η μητέρα τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 3,26. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μέτριο μορφωτικό

επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 3,24. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 3,28 ενώ αυτά που έχουν μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 3,30. Παρατηρείται, λοιπόν, αρχικά μια πτωτική τάση των Μέσων Όρων των σχέσεων εγγύτητας των παιδιών με τους γονείς, καθώς αυξάνει το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, ενώ στη συνέχεια αυξάνεται σταδιακά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων εγγύτητας παιδιών – γονέων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 0,04 (3) . p= 0,98$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων εξάρτησης των παιδιών προς τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που η μητέρα τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 1,60. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,61. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,44 ενώ αυτά που έχουν μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,36. Παρατηρείται αρχικά μια ελάχιστη ανοδική τάση της εξάρτησης των παιδιών από τους γονείς καθώς αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ενώ στη συνέχεια παρουσιάζει μια συνεχή πτωτική πορεία όσο φτάνει στην υψηλότερη βαθμίδα.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων εξάρτησης των παιδιών από τους γονείς που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 7,

προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 0,74 (3) . p= 0,52$).

➤ *Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των παιδιών*

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που διαμορφώνει το παιδί για την εφαρμογή των σχολικών του καθηκόντων διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων, είναι ότι τα παιδιά, που η μητέρα τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 2,60. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 2,58. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 2,73 ενώ αυτά που έχουν μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 2,52. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι υπάρχει αρχικά μια ελάχιστη πτωτική τάση των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρα τους, ακολουθεί μια ανοδική τάση στο μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης ενώ μειώνεται πάλι στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών ($F= 0,59 (3) . p= 0,61$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων, είναι ότι τα παιδιά, που η μητέρα τους έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δημοτικό), σημειώνουν Μέσο Όρο 1,53. Τα παιδιά

που έχουν μητέρα με μέτριο μορφωτικό επίπεδο (Γυμνάσιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,54. Τα παιδιά που έχουν μητέρα με μεσαίο μορφωτικό επίπεδο (Λύκειο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,60 ενώ αυτά που έχουν μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Πανεπιστήμιο) σημειώνουν Μέσο Όρο 1,38. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι υπάρχει αρχικά μια ανοδική τάση των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων των παιδιών καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρα τους, ενώ ακολουθεί μια μεγάλη πτωτική πορεία στο υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τα εξωτερικά κίνητρα των παιδιών ($F= 0,73 (3) . p= 0,53$).

Πίνακας 6: Μέσοι όροι της σχολικής επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων και των κινήτρων των παιδιών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Μεταβλητές	Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας	N	M.O.	S.D.
Σχολική επίδοση	1	15	8,73	1,16
	2	35	8,51	1,40
	3	60	9,28	,94
	4	60	9,73	,60
	Σύνολο	170	9,23	1,07
Σύγκρουση	1	15	1,43	,75
	2	35	1,24	,71
	3	60	1,20	,74
	4	60	1,21	,81
	Σύνολο	170	1,23	,76
Εγγύτητα	1	15	3,26	,56
	2	35	3,24	,73
	3	60	3,28	,67
	4	60	3,30	,85
	Σύνολο	170	3,28	,73
Εξάρτηση	1	15	1,60	,92
	2	35	1,61	,85
	3	60	1,44	,93
	4	60	1,36	,81
	Σύνολο	170	1,46	,87
Εσωτερικά κίνητρα	1	15	2,60	,98
	2	35	2,58	,91
	3	60	2,73	,88
	4	60	2,52	,90
	Σύνολο	170	2,61	,90
Εξωτερικά κίνητρα	1	15	1,53	,92
	2	35	1,54	,65
	3	60	1,60	,92
	4	60	1,38	,86
	Σύνολο	170	1,50	,85

1 : δημοτικό, 2 : γυμνάσιο, 3 : λύκειο, 4 : πανεπιστήμιο.

Πίνακας 7: Ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης των μέσων όρων της επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων και των κινήτρων των παιδιών σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Μεταβλητές		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Σχολική επίδοση	Μεταξύ των ομάδων		3		12,33	0,00
	Εντός των ομάδων					
	Σύνολο					
Σύγκρουση	Μεταξύ των ομάδων	,70	3	,23	,40	,75
	Εντός των ομάδων	96,94	166	,58		
	Σύνολο	97,65	169			
Εγγύτητα	Μεταξύ των ομάδων	7,71	3	2,57	,04	,98
	Εντός των ομάδων	92,28	166	,55		
	Σύνολο	92,35	169			
Εξάρτηση	Μεταξύ των ομάδων	1,71	3	,57	,74	,52
	Εντός των ομάδων	127,49	166	,76		
	Σύνολο	129,20	169			
Εσωτερικά κίνητρα	Μεταξύ των ομάδων	1,48	3	,49	,59	,61
	Εντός των ομάδων	136,72	166	,82		
	Σύνολο	138,20	169			
Εξωτερικά κίνητρα	Μεταξύ των ομάδων	1,61	3	,54	,73	,53
	Εντός των ομάδων	121,51	166	,73		
	Σύνολο	123,13	169			

6.3.4 Η επίδραση της τάξης με τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου

Για να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί η τάξη, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνάς μας, δηλαδή στη σχολική επίδοση, στα χαρακτηριστικά της σχέσης του με τους γονείς και στα κίνητρά του για το σχολείο, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι των μεταβλητών αυτών με βάση τη τάξη που φοιτούν τα παιδιά. Επίσης, έγινε ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης των Μέσων Όρων της επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού – γονέων και των κινήτρων των παιδιών σύμφωνα με τη τάξη τους.

➤ *Η επίδραση της τάξης στη σχολική επίδοση των παιδιών*

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, η επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο ποικίλλει ανάλογα με τη τάξη που φοιτούν. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων της σχολικής επίδοσης, είναι ότι τα παιδιά, που φοιτούν στην Ε΄ τάξη σημειώνουν Μέσο Όρο 9,11 ενώ τα παιδιά που φοιτούν στην ΣΤ΄ τάξη σημειώνουν Μέσο Όρο 9,34. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά στην επίδοση των παιδιών που φοιτούν στην Ε΄ τάξη από αυτά που φοιτούν στην ΣΤ΄ με μια υπεροχή των τελευταίων.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων της σχολικής επίδοσης που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, προκύπτει ότι η τάξη που φοιτούν τα παιδιά δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επίδοση των παιδιών ($F= 1,87 (1) . p= 0,17$).

➤ *Η επίδραση της τάξης στις σχέσεις που έχουν τα παιδιά με τους γονείς*

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι γονείς με τα παιδιά τους ποικίλλουν ανάλογα με τη τάξη που φοιτούν τα παιδιά. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων σύγκρουσης των παιδιών με τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που φοιτούν στην Ε΄ τάξη, σημειώνουν Μέσο Όρο 1,02 ενώ τα παιδιά που φοιτούν στην ΣΤ΄ τάξη, σημειώνουν Μέσο Όρο 1,42. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά στην επίδοση των παιδιών που φοιτούν στην Ε΄ τάξη από αυτά που φοιτούν στην ΣΤ΄ με μια υπεροχή των τελευταίων, δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών αυξάνονται και οι σχέσεις σύγκρουσης με τους γονείς.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων σύγκρουσης παιδιών – γονέων, που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, προκύπτει ότι η τάξη που φοιτούν τα παιδιά διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 12,51 (1) . p= ,00$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων εγγύτητας των παιδιών με τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά που φοιτούν στην Ε΄ τάξη, σημειώνουν Μέσο Όρο 3,36 ενώ τα παιδιά που φοιτούν στην ΣΤ΄ τάξη σημειώνουν Μέσο Όρο 3,20. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά των παιδιών που φοιτούν στην Ε΄ τάξη από αυτά που φοιτούν στην ΣΤ΄ με μια υπεροχή των πρώτων, δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών μειώνονται και οι σχέσεις εγγύτητας με τους γονείς.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων εγγύτητας παιδιών – γονέων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, προκύπτει ότι

η τάξη που φοιτούν τα παιδιά δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 1,84 (1) . p= 1,76$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων εξάρτησης των παιδιών προς τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που φοιτούν στην Ε΄ τάξη σημειώνουν Μέσο Όρο 1,65 ενώ τα παιδιά που φοιτούν στην ΣΤ΄ τάξη σημειώνουν Μέσο Όρο 1,29. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά των παιδιών που φοιτούν στην Ε΄ τάξη από αυτά που φοιτούν στην ΣΤ΄ με μια υπεροχή των πρώτων, δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών μειώνονται και οι σχέσεις εξάρτησης με τους γονείς.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων εξάρτησης των παιδιών από τους γονείς που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, προκύπτει ότι η τάξη που φοιτούν τα παιδιά διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 7,37 (1) . p= ,00$).

➤ ***Η επίδραση της τάξης στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των παιδιών***

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που διαμορφώνει το παιδί για την εκτέλεση των σχολικών του καθηκόντων διαφέρουν ανάλογα με την τάξη που φοιτούν τα παιδιά. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων, είναι ότι τα παιδιά, που φοιτούν στην Ε΄ τάξη σημειώνουν Μέσο Όρο 2,82 ενώ τα παιδιά που φοιτούν στην ΣΤ΄ τάξη σημειώνουν Μέσο Όρο 2,43. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά μεταξύ των παιδιών που φοιτούν στην Ε΄ τάξη και αυτών που φοιτούν στην ΣΤ΄ με μια υπεροχή των πρώτων, δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών μειώνονται και τα εσωτερικά τους κίνητρα.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των εσωτερικών κινήτρων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, προκύπτει ότι η τάξη που φοιτούν τα παιδιά διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών ($F= 8,07 (1) . p= ,00$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων, είναι ότι τα παιδιά, που φοιτούν στην Ε΄ τάξη σημειώνουν Μέσο Όρο 1,48 ενώ τα παιδιά που φοιτούν στην ΣΤ΄ τάξη σημειώνουν Μέσο Όρο 1,52. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά στην επίδοση των παιδιών που φοιτούν στην Ε΄ τάξη από αυτά που φοιτούν στην ΣΤ΄ με μια υπεροχή των τελευταίων, δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών αυξάνονται και τα εξωτερικά τους κίνητρα.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των εξωτερικών κινήτρων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, προκύπτει ότι η τάξη που φοιτούν τα παιδιά δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τα εξωτερικά κίνητρα των παιδιών ($F= 0,06 (1) . p= 0,79$).

Πίνακας 8: Μέσοι όροι της σχολικής επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων και των κινήτρων των παιδιών κατά τάξη.

<i>Μεταβλητές</i>	Τάξη	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>S.D.</i>
<i>Σχολική επίδοση</i>	Ε΄	79	9,11	1,12
	Στ΄	91	9,34	1,03
	Σύνολο	170	9,23	1,07
<i>Σύγκρουση</i>	Ε΄	79	1,02	,66
	Στ΄	91	1,42	,79
	Σύνολο	170	1,23	,76
<i>Εγγύτητα</i>	Ε΄	79	3,36	,64
	Στ΄	91	3,20	,80
	Σύνολο	170	3,28	,73
<i>Εξάρτηση</i>	Ε΄	79	1,65	,86
	Στ΄	91	1,29	,85
	Σύνολο	170	1,46	,87
<i>Εσωτερικά κίνητρα</i>	Ε΄	79	2,82	,79
	Στ΄	91	2,43	,95
	Σύνολο	170	2,61	,90
<i>Εξωτερικά κίνητρα</i>	Ε΄	79	1,48	,87
	Στ΄	91	1,52	,83
	Σύνολο	170	1,50	,85

Πίνακας 9: Ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης των μέσων όρων της επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων και των κινήτρων των παιδιών κατά τάξη.

Μεταβλητές		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Σχολική επίδοση	Μεταξύ των ομάδων	2,17	1	2,17	1,87	,17
	Εντός των ομάδων	194,41	168	1,15		
	Σύνολο	196,58	169			
Σύγκρουση	Μεταξύ των ομάδων	6,77	1	6,77	12,51	,001
	Εντός των ομάδων	90,87	168	,54		
	Σύνολο	97,65	169			
Εγγύτητα	Μεταξύ των ομάδων	1,00	1	1,00	1,84	1,76
	Εντός των ομάδων	91,35	168	,54		
	Σύνολο	92,35	169			
Εξάρτηση	Μεταξύ των ομάδων	5,43	1	5,43	7,37	,007
	Εντός των ομάδων	123,77	168	,73		
	Σύνολο	129,20	169			
Εσωτερικά κίνητρα	Μεταξύ των ομάδων	6,33	1	6,33	8,07	,005
	Εντός των ομάδων	131,86	168	,78		
	Σύνολο	138,20	169			
Εξωτερικά κίνητρα	Μεταξύ των ομάδων	5,02	1	5,02	,06	,79 ^{ns}
	Εντός των ομάδων	123,08	168	,73		
	Σύνολο	123,13	169			

6.3.5 Η επίδραση της περιοχής κατοικίας με τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου

Για να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί η περιοχή που κατοικούν τα παιδιά, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνάς μας, δηλαδή στη σχολική επίδοση, στα χαρακτηριστικά της σχέσης τους με τους γονείς και στα κίνητρά τους για το σχολείο, υπολογίστηκαν οι Μέσοι Όροι των μεταβλητών αυτών με βάση την περιοχή που κατοικούν τα παιδιά. Επίσης, έγινε ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης των Μέσων Όρων της επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού – γονέων και των κινήτρων των παιδιών σύμφωνα με την περιοχή που κατοικούν.

➤ Η επίδραση της περιοχής στη σχολική επίδοση των παιδιών

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, η επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο ποικίλλει ανάλογα με την περιοχή όπου κατοικεί. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων της σχολικής επίδοσης, είναι ότι τα παιδιά που κατοικούν στη Θεσσαλονίκη σημειώνουν Μέσο Όρο 9,03 ενώ τα παιδιά που κατοικούν στο Βόλο σημειώνουν Μέσο Όρο 9,46. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά στην επίδοση των παιδιών που κατοικούν στη Θεσσαλονίκη από αυτά που κατοικούν στο Βόλο με μια υπεροχή των δεύτερων.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων της σχολικής επίδοσης που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 11, προκύπτει ότι η περιοχή που κατοικούν τα παιδιά διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επίδοση των παιδιών ($F= 6,94 (1) . p= 0,09$).

➤ *Η επίδραση της περιοχής στις σχέσεις που έχουν τα παιδιά με τους γονείς*

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι γονείς με τα παιδιά ποικίλλουν ανάλογα με την περιοχή όπου κατοικούν εκείνα. Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων σύγκρουσης των παιδιών με τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που κατοικούν στη Θεσσαλονίκη σημειώνουν Μέσο Όρο 1,15 ενώ τα παιδιά που κατοικούν στο Βόλο σημειώνουν Μέσο Όρο 1,32. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά στις σχέσεις σύγκρουσης γονέων – παιδιών, με τα παιδιά που κατοικούν στη Θεσσαλονίκη από αυτά που κατοικούν στο Βόλο με μια υπεροχή των δεύτερων.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων σύγκρουσης παιδιών – γονέων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 11, προκύπτει ότι η περιοχή που κατοικούν τα παιδιά δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 2,05 (1) . p= 1,54$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων εγγύτητας των παιδιών με τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά που κατοικούν στη Θεσσαλονίκη σημειώνουν Μέσο Όρο 3,19 ενώ τα παιδιά που κατοικούν στο Βόλο σημειώνουν Μέσο Όρο 3,38. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά στις σχέσεις εγγύτητας γονέων - παιδιών που κατοικούν στη Θεσσαλονίκη από αυτά που κατοικούν στο Βόλο, με μια υπεροχή των τελευταίων.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων εγγύτητας παιδιών – γονέων που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 11, προκύπτει ότι η περιοχή που κατοικούν τα παιδιά δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 2,84 (1) . p= 0,09$).

Αυτό που προέκυψε από την ανάλυση των Μέσων Όρων των σχέσεων εξάρτησης των παιδιών προς τους γονείς, είναι ότι τα παιδιά, που κατοικούν στη Θεσσαλονίκη σημειώνουν Μέσο Όρο 1,51 ενώ τα παιδιά που κατοικούν στο Βόλο σημειώνουν Μέσο Όρο 1,40. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαφορά στις σχέσεις εξάρτησης των παιδιών προς τους γονείς τους, από τα παιδιά που κατοικούν στη Θεσσαλονίκη με εκείνα που κατοικούν στο Βόλο με μια υπεροχή των πρώτων.

Από τη σύγκριση των Μέσων Όρων των σχέσεων εξάρτησης των παιδιών από τους γονείς τους, που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 11, προκύπτει ότι η περιοχή που κατοικούν τα παιδιά δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις σχέσεις αυτές ($F= 0,78 (1) . p= 0,37$).

Πίνακας 10: Μέσοι όροι της σχολικής επίδοσης και των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων κατά περιοχή.

<i>Μεταβλητές</i>	<i>Περιοχή</i>	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>S.D.</i>
<i>Σχολική επίδοση</i>	Θεσσαλονίκη	90	9,03	1,23
	Βόλος	80	9,46	,82
	Σύνολο	170	9,23	1,07
<i>Σύγκρουση</i>	Θεσσαλονίκη	90	1,15	,64
	Βόλος	80	1,32	,86
	Σύνολο	170	1,23	,76
<i>Εγγύτητα</i>	Θεσσαλονίκη	90	3,19	,64
	Βόλος	80	3,38	,82
	Σύνολο	170	3,28	,73
<i>Εξάρτηση</i>	Θεσσαλονίκη	90	1,51	,74
	Βόλος	80	1,40	,99
	Σύνολο	170	1,46	,87

Πίνακας 11: Ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης των μέσων όρων της επίδοση και των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων.

<i>Μεταβλητές</i>		<i>Sum of squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Σχολική επίδοση</i>	Μεταξύ των ομάδων	7,80	1	7,80	6,94	0,09
	Εντός των ομάδων	188,78	168	1,12		
	Σύνολο	196,58	169			
<i>Σύγκρουση</i>	Μεταξύ των ομάδων	1,17	1	1,17	2,05	1,54
	Εντός των ομάδων	96,47	168	,574		
	Σύνολο	97,65	169			
<i>Εγγύτητα</i>	Μεταξύ των ομάδων	1,53	1	1,53	2,84	,09
	Εντός των ομάδων	90,82	168	,54		
	Σύνολο	92,35	169			
<i>Εξάρτηση</i>	Μεταξύ των ομάδων	,60	1	,60	,78	,37
	Εντός των ομάδων	128,60	168	,76		
	Σύνολο	129,20	169			

6.4 Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών

Προκειμένου να διερευνήσουμε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών (σχολική επίδοση, εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και χαρακτηριστικά της σχέσης παιδιού – γονέων) του ερευνητικού μας πλαισίου, υπολογίσαμε τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι συντελεστές συσχέτισης των συγκεκριμένων μεταβλητών προέκυψαν για πρακτικούς λόγους από δείγμα 90 παιδιών (μαθητές της Θεσσαλονίκης).

6.4.1 Η σχέση της σχολικής επίδοσης με τα κίνητρα των παιδιών

Οι συντελεστές συσχέτισης της σχολικής επίδοσης με τα κίνητρα που ωθούν τα παιδιά στην εφαρμογή των σχολικών τους καθηκόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

Όπως παρατηρούμε, η επίδοση συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών (0,308), ενώ δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τα εξωτερικά κίνητρά τους (0,055).

6.4.2 Η σχέση της σχολικής επίδοσης με τα χαρακτηριστικά των σχέσεων παιδιών – γονέων

Οι συντελεστές συσχέτισης της σχολικής επίδοσης με τα χαρακτηριστικά της σχέσης (σύγκρουσης - εγγύτητας - εξάρτησης) που διατηρούν τα παιδιά με τους γονείς παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

Όπως παρατηρούμε, η επίδοση των παιδιών δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τις σχέσεις σύγκρουσης παιδιού - γονέων (0,054), καθώς επίσης και με τις σχέσεις εγγύτητας των ίδιων

(0,100). Ενώ διαπιστώνουμε ότι η σχολική επίδοση συσχετίζεται αρνητικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τις σχέσεις εξάρτησης παιδιών – γονέων (-0,276).

6.4.3 Η σχέση μεταξύ των κινήτρων και των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιών – γονέων

Οι συντελεστές συσχέτισης των κινήτρων (εσωτερικών – εξωτερικών) με τα χαρακτηριστικά της σχέσης (σύγκρουσης - εγγύτητας - εξάρτησης) που διατηρούν τα παιδιά με τους γονείς παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

Όπως παρατηρούμε, τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για το σχολείο συσχετίζονται αρνητικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τις σχέσεις σύγκρουσης παιδιού - γονέων (-0,297), ενώ τα εξωτερικά κίνητρα των παιδιών φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με τις σχέσεις σύγκρουσης των ίδιων. Ωστόσο, η σχέση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (0,189).

Παράλληλα διακρίνουμε ότι τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για το σχολείο συσχετίζονται θετικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τις σχέσεις εγγύτητας παιδιού - γονέων (0,370), ενώ τα εξωτερικά κίνητρα των παιδιών φαίνεται να συσχετίζονται αρνητικά με τις σχέσεις εγγύτητας των ίδιων. Ωστόσο, η σχέση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική (-0,189).

Τέλος διαπιστώνουμε ότι τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για το σχολείο συσχετίζονται θετικά αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τις σχέσεις εξάρτησης παιδιού - γονέων (0,067), ενώ τα εξωτερικά κίνητρα των παιδιών φαίνεται να συσχετίζονται αρνητικά με τις σχέσεις εξάρτησης των ίδιων σε στατιστικά μη σημαντικό βαθμό (-0,180).

Πίνακας 12: Συντελεστές συσχέτισης της επίδοσης, των χαρακτηριστικών της σχέσης παιδιού-γονέων και των κινήτρων των παιδιών.

	<i>Επίδοση</i>	<i>Εσωτερικά κίνητρα</i>	<i>Εξωτερικά κίνητρα</i>	<i>Σύγκρουση</i>	<i>Εγγύτητα</i>	<i>Εξάρτηση</i>
<i>Επίδοση</i>	1,00					
<i>Εσωτερικά κίνητρα</i>	0,308**	1,00				
<i>Εξωτερικά κίνητρα</i>	0,055	0,006	1,00			
<i>Σύγκρουση</i>	0,054	-0,297**	0,189	1,00		
<i>Εγγύτητα</i>	0,100	0,370**	-0,189	-0,272**	1,00	
<i>Εξάρτηση</i>	-0,276**	0,067	-0,180	0,135	0,63	1,00

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα δύο ερωτηματολόγια, των σχέσεων παιδιού-γονέων και της κλίμακας του προσανατολισμού των κινήτρων της Harter, προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα για τις σχέσεις των εξαρτημένων μεταβλητών (σχολική επίδοση, χαρακτηριστικά σχέσεων παιδιού-γονέων και κίνητρα) του ερευνητικού μας πλαισίου.

Ως προς τις σχέσεις της σχολικής επίδοσης με τα χαρακτηριστικά των σχέσεων παιδιού-γονέων αυτό που προέκυψε είναι ότι διαφοροποιούνται μεν ανάλογα με το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν μεταξύ τους, όμως όχι πάντοτε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Ειδικότερα, όσον αφορά τη σχέση της σχολικής επίδοσης με τις σχέσεις σύγκρουσης που διαμορφώνουν τα παιδιά με τους γονείς, συμπεραίνουμε ότι οι σχέσεις σύγκρουσης συσχετίζονται ως προς κάποιο βαθμό με τη σχολική επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Αυτό σημαίνει πως η σχολική επίδοση επηρεάζεται από τη σύγκρουση παιδιού-γονέα αλλά η επίδραση της δεν είναι καθοριστική.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τη σχέση της σχολικής επίδοσης με τις σχέσεις εγγύτητας που διαμορφώνουν τα παιδιά με τους γονείς, διαπιστώσαμε ότι και οι σχέσεις εγγύτητας συσχετίζονται ως προς κάποιο βαθμό με τη σχολική επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο αλλά.

όχι στατιστικά σημαντικά. Έτσι, η σχολική επίδοση επηρεάζεται από την εγγύτητα παιδιού-γονέα αλλά η επιρροή της δεν είναι καταλυτική στην τελική διαμόρφωσή της.

Τέλος, όσον αφορά τη σχέση της σχολικής επίδοσης με τις σχέσεις εξάρτησης που διαμορφώνουν τα παιδιά με τους γονείς, αυτό που διακρίναμε ήταν πως οι σχέσεις εξάρτησης δεν συσχετίζονται με τη σχολική επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο. Αυτό σημαίνει πως η σχολική επίδοση δεν επηρεάζεται από την εξάρτηση του παιδιού από τους γονείς, πράγμα που επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας.

Αναφορικά με τη σχέση της σχολικής επίδοσης με τα κίνητρα των παιδιών, επιβεβαιώθηκε ότι η σχολική τους επίδοση επηρεάζεται από τα είδη κινήτρων (εσωτερικά και εξωτερικά) που αυτά υιοθετούν κατά την εκτέλεση των σχολικών τους καθηκόντων. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως η σχολική επίδοση των παιδιών συσχετίζεται σημαντικά με τα εσωτερικά κίνητρα που αυτά διαμορφώνουν, πράγμα που επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως τα εξωτερικά κίνητρα που υιοθετούν τα παιδιά για το σχολείο επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση αλλά ως προς κάποιο βαθμό. Αυτό σημαίνει πως δεν ασκούν καθοριστική επίδραση στην τελική διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης σε αντίθεση με τα εσωτερικά κίνητρα, πράγμα που δεν επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας.

Ως προς την τρίτη μεταβλητή της έρευνάς μας, δηλαδή τη σχέση των κινήτρων και των χαρακτηριστικών των σχέσεων παιδιών-γονέων, καταλήξαμε ότι τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών δεν σχετίζονται με τις σχέσεις σύγκρουσης παιδιού-γονέων, πράγμα που επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας. Η επίδραση της σχέσης εγγύτητας παιδιού-γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική και καθοριστική στη διαμόρφωση των εσωτερικών κινήτρων, πράγμα που επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας. Σε αντίθεση με τα

παραπάνω, οι σχέσεις εξάρτησης παιδιού-γονέων επιδρούν ως ένα βαθμό στα εσωτερικά κίνητρα αλλά όχι σημαντικό, κάτι που δεν επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας.

Τέλος, όσον αφορά τα εξωτερικά κίνητρα των παιδιών συμπεραίνουμε ότι σχετίζονται αρνητικά με τις σχέσεις εγγύτητας και εξάρτησης παιδιού-γονέων, πράγμα που επιβεβαιώνει τις υποθέσεις μας. Το αντίθετο παρατηρείται στις σχέσεις σύγκρουσης παιδιού-γονέων, όπου εκεί ασκείται κάποια επίδραση αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση των εξωτερικών κινήτρων, κάτι που δεν επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας

Συνοψίζοντας, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η σχολική επίδοση που σημειώνει το παιδί στο σχολείο εξαρτάται άμεσα και σημαντικά από τα εσωτερικά κίνητρα που το ίδιο υιοθετεί κατά την εκτέλεση των σχολικών του καθηκόντων. Επίσης, ένα ακόμη στοιχείο που διαμορφώνει τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών είναι οι σχέσεις εγγύτητας που έχουν αυτά με τους γονείς τους. Οι υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές του ερευνητικού μας πλαισίου φάνηκε να συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά ο συσχετισμός δεν είναι τόσο σημαντικός όπως οι προηγούμενοι.

Τέλος, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, που συνίστανται κυρίως στον μικρό αριθμό του δείγματός μας, δεν μας επιτρέπουν την ανεπιφύλακτη γενίκευση των συμπερασμάτων μας. Προς επιβεβαίωση των συμπερασμάτων αυτών θα ήταν χρήσιμο να συνεχίσει η έρευνα αυτή σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών κατάλληλα διαστρωματοποιημένο και ενδεχομένως με μεγαλύτερο εύρος ως προς τις ηλικίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-41.
- Atkinson, J.W. (1964). An introduction to motivation. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1-102.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639-652.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bornstein, M.H. (1989). Sensitive periods in development: structural characteristics and causal interpretations. *Psychological Bulletin*, 105, 179-197.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, vol. 1, *Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: vol 2. Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical Applications of Attachment Theory. London: Routledge.

- Chao, R.K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1119. EJ 491 656.
- Cohn, D.A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2000). Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία. (Μτφρ. Μ.Σόλμαν) Αθήνα: τυπωθήτω.
- Cook, W.L. (2001). Interpersonal influence in family systems: A social relations model analysis. *Child Development*, 72(4), 1179-1197.
- Cox, M.J., Owen, M.T., Henderson, V.K. & Margand, N. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Developmental Psychology*, 28, 474-483.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. Eric Digest. Clearinghouse on Elementary and early Childhood Education.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- Dunn, J. (1999). Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών (Μτφρ. Παπαηλιού Χ.). Αθήνα: τυπωθήτω.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In-M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, (6th edition, p.p.1139-1151). New York: Macmillan.
- Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A Multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Herbert, M. (1989). Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1992). Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1997). Ψυχολογική φροντίδα του παιδιού και της οικογένειάς του. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- İverson, B. & Walberg, H. (1982). Home environment and school learning: A quantitative synthesis. *Journal of Experimental Education*, 144-151.
- Kerns, K.A., Klepac, L. & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.) & E.M. Hetherington, *Handbook of child Psychology: Socialization, personality and social development*, (4th ed., p.p. 1-101). New York: Wiley.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Meadows, S. (1986). *Understanding child development*. London.
- ⊕ Pianta, R.C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.

- Schaffer, R. (1996). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Skinner, E. (1995). Perceived control, motivation and coping. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smentana, J.G. & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child development*, 65, 1147-1162.
- Smith, P.K., Cowie, H., Blades, M. (1988). Understanding children's development. Oxford: Blackwell.
- Sroufe, L.A., Fox, N., & Pancake, V. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child development*, 54, 1615-1627.
- Valeski, T.N. & Stipek, D.J. (2001). Young children's feelings about school. *Child development*, 72(4), 1198-1213.
- Weiner, B. (1985). Human motivation. New York: Springer-Verlag.
- Βοσνιάδου, Σ. (1992). Κοινωνική ανάπτυξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Στ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-368.
- Γεωργίου, Στ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.
- Γεωργίου, Στ. (2000). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1992). Γνωστική ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1995). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιλάν, Κ. (1989). Το παιδί η οικογένεια το σχολείο. (Μτφρ. Καρρά, Μ.) Αθήνα: Πατάκη.

- Σωτηρίου, Α. (2002). Η αυτοαντίληψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Διδακτορική Διατριβή, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χουντουμάδη, Α. (1998). Παιδιά και γονείς στο ξεκίνημα μιας σχέσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητά μας παιδιά,

Με το ερωτηματολόγιο αυτό θέλουμε να μάθουμε πως σας συμπεριφέρονται οι γονείς σας και τι θέλουν από εσάς. Θέλουμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και να μας πείτε την αλήθεια. Άλλωστε σε τέτοια θέματα δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις αφού κάθε γονιός συμπεριφέρεται με το δικό του τρόπο στα παιδιά του.

Αφού διαβάσεις προσεχτικά κάθε πρόταση και είσαι σίγουρος ότι την έχεις καταλάβει, τότε θα σημειώνεις πόσο συχνά συμβαίνει σε σένα και τους γονείς σου αυτό που λέει η πρόταση. Εάν δεν συμβαίνει **ποτέ** θα κυκλώνεις το **0**, εάν συμβαίνει **λίγες φορές** θα κυκλώνεις το **1**, εάν συμβαίνει **μερικές φορές** θα κυκλώνεις το **2**, εάν συμβαίνει **πολλές φορές** θα κυκλώνεις το **3** και εάν συμβαίνει **πάντα** θα κυκλώνεις το **4**.

Για να καταλάβεις καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σκέφτεσαι και να απαντάς σε αυτό το ερωτηματολόγιο κάνε πρώτα τα παραδείγματα.

Παραδείγματα:

α/α	Ερωτήσεις	Ποτέ	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
1	Τρώω όλο το φαγητό μου.	0	1	2	3	4
2	Λύνω όλες τις ασκήσεις στα μαθηματικά.	0	1	2	3	4

α/α	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ποτέ	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
1	Γκρινιάζω με τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
2	Οι γονείς μου θέλουν να γίνεται πάντα το δικό τους.	0	1	2	3	4
3	Όταν κάτι με ενοχλεί το λέω στους γονείς μου.	0	1	2	3	4
4	Δεν θέλω να με βοηθήνε οι γονείς μου.	0	1	2	3	4
5	Παίζω με τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
6	Στενοχωριέμαι όταν οι γονείς μου με αφήνουν μόνο.	0	1	2	3	4
7	Οι γονείς μου τη μια με αγαπάνε την άλλη με μαλίνουν.	0	1	2	3	4
8	Διαφωνώ με τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
9	Στενοχωριέμαι όταν οι γονείς μου πηγαίνουν κάπου και δεν με παίρνουν μαζί τους.	0	1	2	3	4
10	Μιλώ με τους γονείς μου για τι με απασχολεί.	0	1	2	3	4
11	Τους ξεγελάω τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
12	Ζηλεύω όταν οι γονείς μου ασχολούνται περισσότερο με τα άλλα αδέρφια μου.	0	1	2	3	4
13	Στο σχολείο σκέφτομαι τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
14	Θέλω να είμαι συνέχεια κοντά στους γονείς μου.	0	1	2	3	4
15	Λέω τα μυστικά μου στους γονείς μου.	0	1	2	3	4
16	Θέλω να πηγαίνω μαζί με τους γονείς μου, όπου πηγαίνουν.	0	1	2	3	4
17	Οι γονείς μου με τιμωρούν.	0	1	2	3	4
18	Θυμώμαι με τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
19	Οι γονείς μου με γκρινιάζουν.	0	1	2	3	4
20	Θέλω να με παίρνουν πάντα μαζί τους οι γονείς μου.	0	1	2	3	4
21	Έχω καλές σχέσεις με τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
22	Προσπαθώ να κάνω ό,τι θέλουν οι γονείς μου.	0	1	2	3	4
23	Οι γονείς μου, όταν δεν συμφωνώ μαζί τους, θυμώνουν.	0	1	2	3	4
24	Κάνω αστεία με τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
25	Οι γονείς μου με κάνουν να νευριάζω.	0	1	2	3	4
26	Οι γονείς μου με αδικούν.	0	1	2	3	4
27	Θέλω να γίνω σαν τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
28	Λέω στους γονείς μου ό,τι γίνεται στο σχολείο.	0	1	2	3	4
29	Όταν έχω κάποιο πρόβλημα οι γονείς μου με βοηθάνε.	0	1	2	3	4
30	Οι γονείς μου δείχνουν ότι με αγαπάνε.	0	1	2	3	4

α/α.	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ποτέ	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
31	Οι γονείς μου έχουν πολλές απαιτήσεις από εμένα.	0	1	2	3	4
32	Λέω στους γονείς μου ότι σιμφαινώ με τους φίλους μου.	0	1	2	3	4
33	Οι γονείς μου με χαϊδεύουν.	0	1	2	3	4
34	Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.	0	1	2	3	4
35	Δεν τα πηγαίνω καλά με τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
36	Νευριάζω όταν οι γονείς μου δεν με αφήνουν να κάνω κάτι που θέλω.	0	1	2	3	4
37	Είμαι ευχαριστημένος από τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
38	Τα απηγάω καλά με τους γονείς μου.	0	1	2	3	4
39	Οι γονείς μου με κάνουν να κλαίω.	0	1	2	3	4
40	Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν όταν είμαι στενοχωρημένος.	0	1	2	3	4
41	Ντρέπομαι όταν μου κάνουν παρατηρήσεις οι γονείς μου.	0	1	2	3	4
42	Λέω ψέματα στους γονείς μου.	0	1	2	3	4
43	Όταν θέλω κάτι οι γονείς μου δεν μου το δίνουν.	0	1	2	3	4
44	Οι γονείς μου καμαρώνουν για μένα.	0	1	2	3	4

Αγόρι - Κορίτσι

Όνοματεπώνυμο:

Γάμη.

Μέσος όρος βαθμολογίας στο Α' τρίμηνο:

Ο πατέρας μου τελείωσε: δημοτικό - γυμνάσιο - λύκειο - πανεπιστήμιο

Η μητέρα μου τελείωσε : δημοτικό - γυμνάσιο - λύκειο - πανεπιστήμιο

Ερωτηματολόγιο κινήτρων

Γιατί διαβάζω και κάνω τις εργασίες μου;

Διαβάζω τα μαθηματά μου και κάνω τις εργασίες μου επειδή...	Ποτέ	Μερικές φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
1. ...αυτά που μαθαίνω είναι ενδιαφέροντα.				
2. ...έτσι ο δάσκαλός μου θα είναι ευχαριστημένος από εμένα.				
3. ...έτσι οι γονείς μου θα είναι ευχαριστημένοι από μένα.				
4. ...μου αρέσει να ανακαλύπτω καινούργια πράγματα.				
5. ...έτσι θα κερδίσω την εύνοια του δασκάλου μου.				
6. ...έτσι θα κάνω τους γονείς μου να μου χαρίσουν δώρα.				
7. ...η σχολική δουλειά είναι προκλητική ή ενδιαφέρουσα.				
8. ...θέλω να πάρω καλούς βαθμούς.				
9. ...οι γονείς μου θέλουν να πάρω καλούς βαθμούς.				
10. ...η δουλειά αυτή με κάνει εξυπνότερο.				
11. ...εάν δεν κάνω τις εργασίες μου, ο δάσκαλός μου θα εκνευριστεί πολύ μαζί μου.				
12. ...εάν δεν τα παω καλά στο σχολείο οι γονείς μου θα θυμώσουν μαζί μου.				
13. ...μου αρέσει να λύνω δύσκολα προβλήματα.				
14. ...εάν παω στο σχολείο αδιάβαστος ο δάσκαλός μου θα στενοχωρηθεί.				
15. ...εάν δεν πάρω καλούς βαθμούς στο σχολείο θα έχω προβλήματα με τους γονείς μου.				
16. ...μου αρέσει να προσπαθώ να καταλάβω πράγματα που δεν ξέρω				
17. ...εάν δεν κάνω τις εργασίες μου θα έχω προβλήματα με το δάσκαλό μου.				
18. ...οι γονείς μου θέλουν να μάθω πολλά πράγματα.				