ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΤΟΥ
ΘΕΩΔΩΡΟΥ Χ. ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΙΔΗ

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ, ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ, ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ
ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΤΑΜΕΛΟΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ
ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΤΣΙΛΑΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΣ
ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΣΕΩΣ
ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.)
PΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

ΧΡΗΣΤΟΣ ΤΕΡΕΖΗΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΠΑΤΡΩΝ

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΚΡΙΒΑΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΜΠΑΛΙΑΣ
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
(Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

ΠΑΤΡΑ 2013
ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη αυτή, εκπονήθηκε με βασικό σκοπό αφενός να πραγματευτεί κριτικά και να ερευνήσει στο χώρο της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης το προφίλ, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, και τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της ως μελλοντικών αποφοίτων όπως αυτά διαμορφώνονται από την παρεχόμενη εκπαίδευση στη βάση της υπαγορευόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής αφετέρου να διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης των στόχων της ως προσφερόμενης παιδείας.

Ακολουθώντας την έρευνα επισκόπησης αναζητήθηκαν και αποτυπώθηκαν το προφίλ, οι στάσεις, και οι αντιλήψεις σε ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης πανελληνίως. Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι οι μαθητές των Εκκλησιαστικών Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012. Παράλληλα εξετάστηκαν οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και το πώς αυτές επηρεάζονται από τα προηγούμενα και όλα αυτά εντός της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε έκφανση της μαθητικής ζωής.

SUMMARY

This study, conducted with a view to both basic hawker critically and to explore the field of ecclesiastical education profile, attitudes, perceptions and career choices of students as future graduates as they are formed from the training provided at the base of motivated educational policy on the other to determine the extent to which the objectives of education as offered. The survey involved all students of Church High schools during the school year 2011-2012.

Following the investigation review was sought and reflected profile, attitudes, and beliefs across the student population of ecclesiastical education throughout Greece. At the same time examined the career choices of students and how they are influenced by the past and all those within the educational policy practiced in every aspect of student life.
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ........................................................................................................................................... 1

SUMMARY ............................................................................................................................................... 1

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .......................................................................................................................................... 15

ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ................................................................................................................................. 17

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ....................................................................................................... 17

1.1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ........................................................................ 17

1.2. ΣΚΟΠΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ............................................................................. 18

1.3. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΙΑ, ΠΡΟΣΦΟΡΑ & ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ................................................................................................................................. 20

1.3.1. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ........................................................................... 20

1.3.2. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ...................................................................................................................... 21

1.3.3. ΕΠΙΚΟΥΡΙΑ ........................................................................................................................... 22

1.3.4. ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ................................................................................................. 22

1.4. ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ .................................................................................................................... 23

1.5. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΕΠΙΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ................................................................................................................................. 24

ΠΡΟΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ............................................................................................................ 25

ΠΡΩΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1821-1857 ............................................................................................................ 27

ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1858-1939 ........................................................................................................ 30

ΤΡΙΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1940 -1970.............................................................................................................. 35

ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1971 -1975 ....................................................................................................... 36

ΠΕΜΠΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1976 – 2011........................................................................................................ 37

1.6. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ – ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ........ 40

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .................................................................... 47
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΜΕΛΕΙΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ: ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ................................................................. 47

2.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ .............................................................................................................................. 47

2.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ – ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ........................................................... 51

2.3. ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ........................................................................................................... 56

2.4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ..................................................................................................... 59

2.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 61

2.6. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΟΚΡΑΤΙΑΣ................................................................. 65

2.7. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ......................................................... 67

2.8. ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ ............................................................................................................................................. 67

2.9. ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΚΑΠΟΙΩΝΤΑ (1828-1831) .............................................................................................................. 75

2.10. ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΒΑΣΙΛΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΣ ΤΟΥ ΘΩΝΑ ....... 76

2.11. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ...................................................................................... 76

2.12. Η ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ............................................................................................. 79

2.13. Η ΣΥΝΤΑΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .................................................................................... 81

2.14. Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ .............................................................................................. 84

2.15. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ........................................................................................................ 90

2.16. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΤΡΙΔΑ ΜΑΣ .............................................................................. 91

2.16.1. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ...................................................................................................................... 91

2.16.2. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .................................................................................................................. 92

2.16.3. ΜΕΤΑ-ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .................................................................... 92

2.16.4. ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .................................................................................................................. 92

2.17. ΤΑ “ΟΡΑΜΑΤΑ” ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ................................................................. 94
2.18. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ................................................................. 94

2.19. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗΣ. ΟΙ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ.................................................. 104

2.20. ΣΧΟΛΕΙΟ, ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΚΑΙ ΤΟ ΟΡΑΜΑ ΤΩΝ ΚΟΣΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΙΘΥΝΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ. ΔΙΑΦΕΡΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.................. 106

2.21. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ. ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΛΛΑ ΚΑΙ Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ 113

2.22. ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΛΛΟΘΡΗΣΚΟΙ Η ΕΤΕΡΟΔΟΞΟΙ... 123

2.23. Ο ΕΦΗΒΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΙΑ ....................... 128

2.24. ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ............................................................................. 131

3o ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΘΕΜΕΛΕΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ : ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ.................. 135

3.1. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ......................................................... 135

3.2. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ........................................ 135

3.3. ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ................................................................ 144

3.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ................................................................ 147

3.5. ΤΥΠΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΦΙΛ ........................................ 149

3.6. ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ .................. 150

3.7. ΒΙΟΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ............. 154

3.8. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.................... 155

3.9. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ........ 158

3.10. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ............... 160

3.11. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ ERIKSON ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ............. 161

3.12. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ ΜΑΘΗΤΗ............... 163
3.35. ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ............................................................... 251
3.36. ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΣΜΟΣ ............................................................... 252
3.37. Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟΣ ............................................................... 255
3.38. ΟΙ ΕΦΗΒΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΙ ΤΟΥΣ – ΟΜΑΔΕΣ ΦΙΛΙΑΣ .......... 256
3.39. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ ............................................................................. 260
3.40. ΑΠΙΟΤΗΤΑ ...................................................................................... 262
3.41. ΑΛΥΣΙΔΩΤΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ..................................................................... 263
3.42. ΟΙ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ ΜΑΣ ........................................................................... 267
3.43. ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΟΥΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ...................... 268
4o ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΘΕΜΕΛΙΩΔΟΥΣ ΕΝΝΟΙΕΣ : ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ........... 271
4.1. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ .......................................................................................... 271
4.2. Η ΣΥΝΗΘΗ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ......................................................... 271
4.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ .................. 274
4.4. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ & ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥΣ ............................................. 283
4.5. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ................................................. 285
4.6. ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ & ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ................................. 286
4.7. ΔΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ ΤΡΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ... 291
4.8. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ: ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ Η’ ΑΠΟΘΗΚΕΥΜΕΝΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ; ................................................................. 297
4.9. ΣΤΑΣΕΙΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ....................................... 299
4.10. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ............................................. 300
4.11. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ FESTINGER .. 301
4.12. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ HEIDER ... 306
4.13. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ KATZ ......................... 309
4.14. ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ .......................... 313
4.15. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΑΚΛΑΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΡΑΒΛΟΥ
4.16. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΚΙΝΝΕΡ
4.17. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΝΤΟΥΡΑ
4.18. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ
4.19. ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ
4.20. ΤΥΠΟΙ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ
4.21. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ
4.22. ΕΙΔΗ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ
4.22.1. ΚΛΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΤΑΞΕΩΣ (RATING SCALE)
4.22.2. ΚΛΙΜΑΚΑ ΘΥΡΣΤΟΝ (EQUAL APPEARING INTERVALS SCALE)
4.22.3. ΚΛΙΜΑΚΑ ΛΙΚΕΡΤ (SUMMATED RATING SCALE)
4.22.4. ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ (FACTORIAL SCALE)
4.22.5. ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΤΜΑΝ (SCALOGRAM ANALYSIS SCALE)
4.22.6. ΚΛΙΜΑΚΑ ΟΣΓΟΟ (SEMANTIC DIFFERENTIAL SCALE)
4.22.7. ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΟΓΑΡΔΟΥ (SOCIAL DISTANCE SCALE)
4.23. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
4.24. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΜΕΝΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΦΙΣΒΕΙΝ ΚΑΙ ΑΙΖΕΝ
4.25. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΦΙΣΒΕΙΝ ΚΑΙ ΑΙΖΕΝ
4.26. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΤΡΙΑΝΤΗ
4.27. Η ΑΛΛΑΓΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ
4.28. ΣΤΑΣΕΩΝ ΣΥΝΟΨΗ............................................................................................................. 374
4.29. ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΟΥΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ............................................ 375
5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΜΕΛΕΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ: ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ........... 377
  5.1. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ.................................................................................................................. 377
  5.2. Η ΣΥΝΗΘΗΣ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ........................................................................ 377
  5.3. ΑΝΤΙΛΗΨΗ Η′ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΗ ΤΑΣΗ................................. 380
  5.4. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ...................................................................................... 384
  5.5. ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ......................................................................................... 386
  5.6. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ..................................................................................... 391
  5.7. ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΗ........................................................................................... 392
  5.8. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ............................................................................................. 393
  5.9. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ - ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ............................................................ 397
  5.10. ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ............................................................................... 408
  5.11. ΑΝΤΙΛΗΨΗ & ΣΤΑΣΕΙΣ.............................................................................................. 411
  5.12. ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ........................................................................... 414
  5.13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ – ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.................................................. 417
  5.14. ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΟΥΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ.................. 418
6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΜΕΛΕΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ: ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ
       ΕΠΙΛΟΓΩΝ.......................................................................................................................... 420
  6.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ............................................................. 420
  6.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ.......................... 423
  6.3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ & ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.......................... 425
  6.4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
       ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ...................................................................................... 428
  6.4.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΤΥΧΑΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ................. 428

8
6.4.2. ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ..................... 428

6.4.3. Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ HOLLAND................................................. 431

6.5. ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ........................................ 434

6.5.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ANNE ROE ................................................................. 434

6.5.2. Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ BORDIN ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ ΤΟΥ 437

6.6. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ........................................... 437

6.6.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ BANDURA, Η ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ .......................................... 437

6.6.2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ KRUMBOLTZ ....................... 438

6.7. ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ................................................. 440

6.7.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ GINZBERG................................................................. 440

6.7.2. Η ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ SUPER – Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ................. 443

6.7.3. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ TIEDEMAN ΚΑΙ Ο’HARA ........................................... 445

6.7.4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ GOTTFREDSON, ΤΟΥ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΥ................................................................. 446

6.8. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ................................................................. 448

6.8.1. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ BLAU ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ ΤΟΥ ...................... 448

6.8.2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ MUSGRAVE .................................................................. 450

6.8.3. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ KENNETH ROBERTS................................................. 450

6.9. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ................................................................. 451

6.10. ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ............................................................. 457

6.11. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .......................................................................................... 461
6.12. Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ................................................................................................ 463

6.13. ΦΙΛΟΔΟΘΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ............................................................................. 465

6.14. ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ................................. 466

ΜΕΡΟΣ Γ' : Η ΕΡΕΥΝΑ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΟΡΓΑΝΩΣΗ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ........ 468

7o ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ .................................................. 468

7.1. Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .............................................................. 468

7.2. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ................................................................. 469

7.3. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ............... 470

8o ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ........................................ 474

8.1. ΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ................................. 474

8.2. ΟΙ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ...................................................... 474

8.3. ΟΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ...................................................... 475

8.4. ΟΙ ΛΟΙΠΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ................................................................. 475

9o ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ, ΜΕΤΡΗΣΗ ΚΑΙ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ .......................................................... 476

9.1. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .................. 476

9.2. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΚΡΙΣΙΜΑ ΣΗΜΕΙΑ .............. 477

9.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΦΕΥΓΟΝΤΑΙ .......... 478

9.4. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ................................................................. 478

9.5. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ......................................... 483

9.6. ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .................................................. 483

9.7. ΜΟΡΦΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ .............................................................. 486

9.8. ΣΧΕΣΗ ΕΡΩΤΩΝΤΟΣ - ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ ............................................. 486

9.9. ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ................. 487

9.10. Η ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ .............................................. 488
11. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΔΕΙΚΤΩΝ .................................................................................................................. 505

ΜΕΡΟΣ Δ': ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 507

10ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ S.P.S.S....................................................... 507

10.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ................................................................. 507

10.1.1. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.......................................................... 511

10.1.2. ΕΘΝΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ................................................................. 512

10.1.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ................................. 516

10.1.4. ΛΟΙΠΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΦΙΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ................................................................. 520

10.1.5. ΠΡΟΦΙΛ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ...................................... 521

10.2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ 522

10.2.1. ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ................................. 522

10.2.2. ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ.......................... 525

10.2.3. ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ................................................................. 531

10.2.4. ΣΤΑΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΟΝΕΑ - ΜΑΘΗΤΗ............................................. 534

10.2.5. ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ.......................... 536

10.2.6. ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ............... 537

10.3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ .............................................................................................................. 540

10.3.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ......................................................... 540

10.3.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ..................................................... 543

10.3.3. ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ....................................... 550
10.3.4. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ................................................................. 554
10.3.5. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ....................................................... 559
10.3.6. ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ .. 569
10.4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ................................................................. 579
10.4.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .................................. 579
10.4.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ......................... 580
10.4.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ......................... 581
10.4.4. Η ΙΕΡΟΣΥΝΗ ΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ .................................. 583
10.4.5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .................................................. 586
10.4.6. ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΡΟΠΗ ..................................... 588
10.4.7. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ......................... 592
10.4.8. ΓΟΝΕΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ................................................................. 593
10.5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ............................................................................. 595
10.5.1. ΑΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ 595
10.5.2. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ .................................................................. 596
10.5.3. ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ............................. 598
10.5.4. ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ .................................. 599
10.5.5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ....................................... 602
10.5.6. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ... 606
ΜΕΡΟΣ Ε’: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .................................. 615
11ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ................................................. 615
ΕΠΙΛΟΓΟΣ ............................................................................................ 618
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .................................................................................................................. 619
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ...................................................................................................................... 664
ΑΙΤΗΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ..................................................................................... 664
ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .............................................................................. 665
ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ .................................................................................... 666
ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ ....................................................................................... 667
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ........................................................................................................ 668
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΩΝ ............................................................................ 679
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ......................................................................................................... 685
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ - ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ .................................................................. 691
ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ - ΠΟΣΟΣΤΑ - ΤΙΜΕΣ - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ....................... 692
Εσύ, όμως, άνθρωπε του Θεού, όλα αυτά να τ' αποφεύγεις.

Να επιδιώκεις τη δικαιοσύνη, την ευσέβεια, την πίστη, την αγάπη, την υπομονή, την πραστική. Να αγωνίζεσαι τον οραίο αγώνα της πίστεως. Ετσι θα κατακτήσεις την αιώνια ζωή, στην οποία και σε κάλεσε ο Θεός και για την οποία ομολόγησες την καλή ομολογία μπροστά σε πολλούς μάρτυρες. Σου παραγγέλλω ενώπιον του Θεού, που δίνει ζωή στα πάντα, και ενώπιον του Ιησού Χριστού, που μπροστά στον Πόντιο Πιλάτο έδωσε τη μαρτυρία της καλής ομολογίας να διατηρείς ακινδύνωτη και άψογη, την εντολή που σου έχει δοθεί, ώσπου να έρθει ο Κύριος μας Ιησούς Χριστός. Αυτόν, όταν έρθει ο καιρός, θα τον φανερώσει ο Θεός, ο μακάριος και μόνος εξουσιαστής, ο βασιλέας των βασιλέων και ο κυρίαρχος των κυριάρχων. Αυτός είναι ο μόνος αθάνατος και κατοικεί σε φως απρόσιτο. Κανένας από τους ανθρώπους ούτε τον έδει ούτε μπορεί να τον δει. Σ' αυτόν η τιμή και η αιώνια δύναμη! Αμήν.

Επιστολή α’ Παύλου προς Τιμόθεον. Τελικές συμβουλές
ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μελέτη αυτή επιστεγάζει μία μεγάλη ερευνητική προσπάθεια του συγγραφέα της η οποία από τη σύλληψή της, την ενασχόληση με το αντικείμενο, την παραγωγή εργογραφίας, την ανάληψη της ως διδακτορικής διατριβής και την ολοκλήρωσή της αριθμεί φέτος τα 10 χρόνια.

Πρόκειται για μία έρευνα η οποία δεν έχει ξαναγίνει με πεδίο εφαρμογής την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση η οποία αποτελεί ένα ανέξακριβτο ζωντανό τμήμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Τίθεται στην κρίση των εξειδικευμένων κριτών αλλά και των απλών αναγνώστων της με μόνο εχέγγυο την αγάπη και συνέπεια του συγγραφέα της προς αυτή.

Μια και μόνη σκέψη ευγνωμοσύνης που ανεβαίνει στον ουρανό, είναι η καλύτερη προσευχή.

Ephraim Gotthold Lessing

Ο Ephraim Lessing (1729-1781) Γερμανός συγγραφέας, λογοτέχνης, και κριτικός θεωρούσε την ευγνωμοσύνη ως την καλύτερη προσευχή υπέρ αυτών που την αποδίδεις. Χωρίς την παραμικρή παρέκκλιση από τα γραφόμενα του θεωρώ ως ελάχιστη υποχώρηση μου να καταθέσω την ευγνωμοσύνη μου στο πρόσωπο του δασκάλου μου Καθηγητή του ΠΤΔΕ Πατρών Δρος Γεωργίου Σταμέλου χάρις την υποστήριξη και τις υποδείξεις του οποίου η διατριβή αυτή έπαθληθηκε.

Για τον Πρόεδρο του ΠΤΔΕ Πατρών Καθηγητή κ. Ιωάννη Κατσίλλη έναν ευγενικό και απλό άνθρωπο αλλά και κορυφαίο επιστήμονα το ευχαριστώ φαντάζει πολύ μικρό.

Στην σύντροφό μου Κατερίνα Ρώσσιου οφείλω την παρουσία και την πορεία μου στον εκπαιδευτικό χώρο. Η απαρίθμηση των χαρισμάτων της δεν έχει θέση στην παρούσα εργασία. Αντικατοπτρίζεται όμως στην ίδια μου την ύπαρξη και έτσι μου επιτάσσει την αναφορά της.

Στα παιδιά μου Χρήστο, Βάσω και Φοίβο είναι αφιερωμένη η μελέτη αυτή. Θέλω να τους δείξω δια του παραδείγματος το δρόμο που πάντα επιθυμούσα να ακολουθήσουν στη ζωή τους.

Ταπεινά τους ευχαριστώ. Θ. Χριστοφορίδης.
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έμφαση που δόθηκε στο συναισθηματικό τομέα της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1950 και μετά, στις ΗΠΑ και αλλού, έστρεψε το ενδιαφέρον στην καλλιέργεια των συναισθημάτων, των στάσεων, των αξιών, των πεποιθήσεων και άλλων σχετικών στοιχείων της προσωπικότητας. Έτσι οι έρευνες που έγιναν γύρω από το συναισθηματικό τομέα και το έντονο ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε γι’ αυτόν συνετέλεσαν στη διαμόρφωση ειδικών προγραμμάτων συναισθηματικής εκπαίδευσης.  

Ανάμεσα στις πτυχές του συναισθηματικού τομέα, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις στάσεις του μαθητικού πληθυσμού αλλά και τις αντιλήψεις που διαμορφώνει το άτομο σε νεαρή - εφηβική ηλικία πάντα εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι στάσεις αυτές προσδιορίζονται από το όποιο προφίλ έχει το μαθητικό δυναμικό και καθορίζουν με σειρά τους σε μεγάλο βαθμό τις επαγγελματικές του επιλογές.

Τη δυναμική αυτή ισορροπία στάσεων αντιλήψεων προφίλ και επαγγελματικών επιλογών έρχεται η μελέτη αυτή να διερευνήσει κάτω από την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση και τις επιδράσεις της.

1 Φλουρής Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 5.
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

1.1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η εργασία αυτή αποτελείται από τα εξής μέρη:

- Πρόλογος
- Εισαγωγή
- Μέρος Α’: Παρουσίαση της δομής του σκοπού και του χαρακτήρα της μελέτης
- Μέρος Β’: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας
- Μέρος Γ’: Η έρευνα. Μεθοδολογία - οργάνωση σχεδιασμός
- Μέρος Δ’: Παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας
- Μέρος Ε’: Γενικά συμπεράσματα
- Επίλογος
- Βιβλιογραφία
- Παράρτημα
- Περίληψη

- Στον πρόλογο περιέχονται ορισμένες από τις απόψεις του γράφοντος για την διαδικασία εκπόνησης της μελέτης, οι σκέψεις του και οι ευχαριστίες προς τα άτομα που συνέδραμαν στην ολοκλήρωσή της.
- Όπως ο τίτλος της διερμηνεύεται στην εισαγωγή γίνεται η ένταξη του αναγνώστη στη συλλογιστική και το αντικείμενο της έρευνας που θα ακολουθήσει.
- Στο μέρος Α’ περιλαμβάνονται ο προσδιορισμός του θέματος, τα ερευνητικά ερωτήματα που χρήζουν απάντησης, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα προσδοκώμενα απ’ αυτήν αποτελέσματα και η προσφορά της στην προαγωγή της επιστήμης και της γνώσης γενικότερα. Επίσης σε ένα εύρος 20 περίπου σελίδων γίνεται η παρουσίαση της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης για να φωτίσει το αγνωστό αυτό τμήμα της εκπαίδευσης. Το μέρος Α’ κλείνει με ένας τοπικός αναφοράς σε προηγούμενες κατα το δυνατόν συναφείς μελέτες.
- Στο μέρος Β’ το οποίο είναι καθαρά θεωρητικό παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι θεμελιώδεις έννοιες που η έρευνα πραγματεύεται ως θεωρητικό υπόβαθρο.

Το θεωρητικό πλαίσιο είναι ένας εγκυκλόπαθος και αποδεκτός επιστημονικός λόγος, συντεταγμένος και συστηματικά δομημένος σε μια γενικοποιημένη πρόταση, δηλαδή σε μια θεωρία που προσπαθεί να βοηθήσει στην κατανόηση ή την ερμηνεία διάφορων ζητημάτων. Μια θεωρία συγκροτείται από έννοιες-κλειδί που αποτελούν το θεωρητικό της οπλοστάσιο και οι οποίες αποκτούν νόημα
μόνο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας. Έξω από αυτή, οι ίδιες έννοιες μπορεί να χρησιμοποιούνται με εντελώς διαφορετικό τρόπο ².

Στην περίπτωσή μας οι έννοιες κλειδί είναι οι:

- Προφίλ,
- Στάσεις,
- Αντιλήψεις,
- Επαγγελματικές επιλογές,
- Εκπαιδευτική πολιτική στην Εκκλησιαστική εκπαίδευση.

- Στο μέρος Γ' ξεκινά το αμιγές ερευνητικό μέρος. Εξετάζεται ο πληθυσμός, η κατάληκη ερευνητική μέθοδος, οι μεταβλητές της και σχεδιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία.
- Στο μέρος Δ' γίνεται η πλήρης επεξεργασία, ερμηνεία και εξαγωγή των ειδικών αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας.
- Στο μέρος Ε' κατατίθενται τα γενικά συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν από την έρευνα.
- Με τον επίλογο κλείνει η μελέτη.
- Η βιβλιογραφία περιέχει όλα εκείνα τα βιβλία, άρθρα, διατριβές, και γενικά ελληνικά και ξένα συγγράμματα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για να υποστηρίξει το θεωρητικό μέρος της μελέτης.
- Στο παράρτημα περιέχονται το ερευνητικό εργαλείο ερωτηματολόγιο, επιστολές, άδειες διακίνησης, παραγωγικές αναλύσεις πίνακες εικόνων, διαγραμμάτων, σχημάτων, στατιστικά και γενικά στοιχεία δρα υποστηρικτικά αλλά δεν μπορεί να παρουσιαστεί στο κυρίως σώμα της μελέτης.
- Εν κατακλείδι η περίληψη αποδίδει σε εύρος μίας σελίδας εντελώς επιγραμματικά το σκοπό της έρευνας και τα ευρήματα της στην Ελληνική και στην Αγγλική γλώσσα.

1.2. ΣΚΟΠΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του προφίλ, των στάσεων, των αντιλήμματος και των επαγγελματικών επιλογών των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης οι οποίες αναδύονται εντός της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από την ανάλυσή των ευρήματος της εργασίας θα δοθεί απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

² Σταμέλος Γ., Δακοπούλου Α., (2007), Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ.46.
Ουσιαστικά αυτά υποδηλώνουν τα προσωπικά φίλτρα του υποψηφίου, τις ατομικές του ευαισθησίες ή ακόμα και τις πολιτικοκοινωνικές του προτιμήσεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν απλά να τεθούν ως ερωτήματα στα οποία η εργασία οφείλει να δώσει απάντηση ή να διατυπωθούν με τη μορφή υποθέσεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα επιβάλλουν έναν τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης της πραγματικότητας ο οποίος με τη σειρά του, υποδεικνύει το είδος της έρευνας που πρέπει να γίνει, ποιος ή τι πρέπει να ερευνηθεί και γιατί.

Τα ερευνητικά ερωτήματα οφείλουν, να μην είναι:

- πολλά και φιλόδοξα,
- επιβάλλουν έναν τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης της πραγματικότητας ο οποίος με τη σειρά του, υποδεικνύει το είδος της έρευνας που πρέπει να γίνει, ποιος ή τι πρέπει να ερευνηθεί και γιατί.

Η έρευνα στοχεύει πρωτίστως στους μαθητές της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και τα ερωτήματα που αναζητούν την απάντησή τους από την περάτωσή της συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Ποιά χαρακτηριστικά συγκροτούν το προφίλ (δημογραφικό, θρησκευτικό, σχολικό, κλπ) των έφηβων μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την κοινωνικοποίησή τους;
- Ποιά είναι οι στάσεις των έφηβων μαθητών απέναντι στα σχολικά δρώμενα;
- Ποιοι αντιλαμβάνονται οι μαθητές την επαγγελματική τους αποκατάσταση και τους παράγοντες που την επηρεάζουν;
- Ποιοι είναι οι προβλήματα που συνειδητοποιούν οι μαθητές κατά τη φοίτησή τους στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση και πως εκλαμβάνουν τη λειτουργία των Εκκλησιαστικών Σχολείων;
- Πιθανές εκφράσεις, καταγραφή.

---

3 Σταμέλος Γ., Διακοπούλου Α. (2007), Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ.48.
4 Φυσικά υπάρχουν και άλλα ερευνητικά εργαλεία, η μελέτη αυτή όμως για τους λόγους που εξηγεί στην αντίστοιχη παράγραφο θα χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο.
5 Παπαδάκης Σ., Συνήθη προβλήματα και λάθη σε διπλωματικές εργασίες, ανάκτηση από http://blogs.sch.gr/papadakis/category/%CE%B4%CE%9F%89%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%85%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1/
είναι οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοδοκίες των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης;

Αναγνωρίζοντας περιορισμούς στη μελέτη μας και στη βάση της έρευνάς μας για την εκπαιδευτική πολιτική στην Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης θα θέλαμε να διαπιστώσουμε εάν:

✓ οι αιτίες επιλογής του Εκκλησιαστικού Σχολείου οδηγούν σε μελλοντική οργανική ένταξη στον Εκκλησιαστικό χώρο επιτελώντας τη στοχοθεσία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης; αλλά και
✓ ποιές στρατηγικές παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (διαμορφωτικών δυνάμεων, φορέων, ανθρώπινου δυναμικού, νομοθεσίας, κοινωνικών συνιστοσών) μπορούν να βελτιώσουν τη λειτουργία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης;

1.3. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΙΑ, ΠΡΟΣΦΟΡΑ & ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.

1.3.1. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προοδοκώμενο αποτέλεσμα μετά την ολοκλήρωση της μελέτης είναι η μετατροπή των ευρημάτων της σε σαφείς προτάσεις παιδαγωγικών παρεμβάσεων ωφέλιμων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο μετασχηματισμός όμως όλων των αποτελεσμάτων και η μεταποίησή τους γενικότερα αποτελεί ευσεβή πόθο. Η μελέτη αυτή γίνεται για πρώτη φορά στον Ελληνικό χώρο. Η ερευνητική ενασχόληση με την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σύνθετη και επίπονη. Εξειδικευμένα δυσκολότερη είναι η έρευνα που εντρυφεί όχι στο ιστορικό υπόβαθρο της αλλά απαιτεί τριβή, ανταλλαγή απόψεων, πραγμάτευση συμπεριφορών, καταγραφή των τρόπων αντιμετώπισης των ζητημάτων της, ερμηνεία των αντιλήψεων, των στάσεων και των προοδοκικών του ανθρώπινου δυναμικού της και ειδικά των μαθητών της. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από το γεγονός της καθολικής σχεδόν απουσίας και ανάλυσης των θεμάτων της. Η απουσία αυτή αντικατοπτρίζεται παράλληλα στην Ελληνική και ξένη βιβλιογραφία η οποία εξαντλείται σε αρθογραφία, τοπικες μελετές κάποιων Σχολείων, ή έκδοση επετηρίδων και λευκωμάτων. Ως παράπλευρο προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι να αποτελέσει η ιδια σημείο αναφορά το οποίο θα παραχωρήσει μελλοντικά τη δυνατότητα δημιουργίας αφενός συγκριτικών μελετών αφετέρου εξαγωγής άλλων κυρίως αντιπαραβολής συμπερασμάτων.

Εδραία πεποίθηση του συγγραφέα αποτελεί το γεγονός ότι κάποτε θα ληφθούν επιτέλους υπόψη τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών βρίσκοντας πεδίο
εφαρμογής και δεν θα δε θα σταματήσουν στο ερμηνευτικό στάδιο αλλά, ως αποτέλεσμα του συνχρηστικού με τα θεωρητικά μέρη των ερευνών, θα καταστεί δυνατό να προχωρήσουν στο επίπεδο διατύπωσης προτάσεων για παιδαγωγικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, με απώτερη επιδίωξη να έχουν πράγματι βελτιωτικά και παραγωγικά αποτελέσματα.

1.3.2. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Η έρευνα σε ένα τόσο ευρύ πεδίο όπως οι Εκκλησιαστικές Σχολές είναι εξαιρετικά επιμοχθή και δυσχερής. Οι παράγοντες οι οποίοι δρουν περιοριστικά και σαφώς σχετίζονται με την ανεπαρκή αυτή ερευνητική εικόνα μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω:

- Η προσπέλαση των δεδομένων και του υλικού που συνθέτουν την εικόνα της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από δύσκολη έως δυσπρόσιτη.
- Η μεγάλη γεωγραφική διασπορά ερευνώμενων αντικειμένων, δηλαδή των μαθητών των σχολείων τα οποία διασπείρονται σε όλη την επικράτεια.
- Η καθολική απουσία παρόμοιων μελετών.
- Η αδυναμία συγκριτικής αποτίμησης.
- Το μεγάλο πλήθος διαμορφωτικών παραγόντων του αντικειμένου και το μεγάλο πλήθος ερευνώμενων αντικειμένων.
- Ο κλειστός και ορισμένες φορές μυστικικός χαρακτήρας των Σχολείων τα οποία προχωρήσαν σε άνοιγμα στον ευρύτερο Εκπαιδευτικό χώρο την τελευταία δεκαετία, αποτρέπουν τους μελετητές να έχουν ακούσει τα αποτελέσματα της έρευνας.
- Ο μικρός αριθμός του ανθρώπινου δυναμικού που εμπλέκεται στη λειτουργία της, οδηγεί κατ' αναλογία και σε μικρό αριθμό ερευνητών έως και σε μικρό αριθμό ερευνητών που συνεργάζονται για την εξωτερικότητα και διακίνηση πληροφοριών και δεδομένων.
Παρ’ ότι στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση παρατηρείται αρκετά υψηλό ποσοστό Εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι περισσοτέρων του ενός τίτλου σπουδών, στερείται προσωπικού με ερευνητικό ενδιαφέρον και σπουδές στην διοίκηση, την ιστορία, το management της Εκπαίδευσης κ.α που αποτελούν εντελώς καινούργια αντικείμενα για τα Ελληνικά δεδομένα.

Την συνολική αυτή κατάσταση επιτείνει η μικρή προσβασιμότητα στο επίσημο υλικό σε συνάρτηση με την παντελή απουσία στατιστικών στοιχείων.

1.3.3. ΕΠΙΚΟΥΡΙΑ

Οι παράγοντες που έδρασαν βοηθητικά στην εκπόνηση της έρευνας αυτής μπορούν να συνοψισθούν στους παρακάτω:

- Η πρότερη ενασχόληση του γράφοντος με τον χώρο της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, ως μάχιμου εκπαιδευτικού της τα τελευταία 12 χρόνια και η πολυετής ερευνητική εμπειρία του η οποία κατέληξε στη συγγραφή τεσσάρων έως σήμερα έργων με θεματογραφία αντλούμενη από την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση υπήρξε καταλυτική.
- Η ίδια γνώση ίσως αποτέλεσε την ασφαλέστερη εγγύηση πλήρους αντιμετώπισης της έρευνας.
- Το γεγονός της απρόσκοπτης πρόσβασης στο μαθητικό δυναμικό, λόγω της προσωπικής γνωριμίας και επαφής της με τους Διευθυντές και εκπαιδευτικούς των Σχολών εξαιτίας της ιδιότητος του γράφοντος διευκόλυνε σημαντικά τόσο κατά την εκπόνηση όσο και κατά την εξασφάλιση της σχετικής άδειας.
- Η εκπόνηση της μεταπτυχιακής του διατριβής και πάλι με θέμα την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση βοήθησε και αυτή με τη σειρά της.

1.3.4. ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Κατά την άποψή μας η σπουδαιότητα μιας έρευνας προκύπτει κατά μείζονα λόγο από τη χρηστικότητά της. Η χρηστικότητα της παρούσας αρχίζει από τον ενστερνισμό των συμπερασμάτων της από τους ειδικούς επιστήμονες της εκπαίδευσης αλλά και γενικά όσους εμπλέκονται σε λήψεις αποφάσεων για την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.
Η μελέτη:
συμβάλλει σε μία πληρέστερη κατανόηση των επαγγελματικών επιλογών των έφηβων μαθητών όπως αυτές καθορίζονται από το προφίλ τους και προοδευτικοί από τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους.

υποστηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα δεδομένου ότι η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση είναι ένα ενεργό κομμάτι του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τα σχολεία της παράγουν μέχρι σήμερα αποφοίτους.

αποσαφηνίζει πώς και γιατί η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της.

επιλεγμένη με τα πορίσματά της την υπάρχουσα γνώση ποδηλάτων μελλοντικές εκπαιδευτικές πολιτικές, στάσεις και επιλογές.

είναι η πρώτη που γίνεται στον ελληνικό χώρο με τη συμμετοχή όλου του ερευνώμενου μαθητικού πληθυσμού της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

θα χρησιμοποιηθεί στους εκπαιδευτικούς της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης για να κατανοήσουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις επιλογές των μαθητών τους και εγκολπώνοντας τα αποτελέσματα της να προσανατολίσουν ανάλογα την θέση τους στην Εκπαίδευση.

θα χρησιμοποιηθεί από πρόσωπα που ναι μεν λαμβάνουν αποφάσεις, δεν ανήκουν όμως αμιγώς στον εκπαιδευτικό χώρο της πολιτικούς, ερασιτέχνων, κληρικούς κλπ.

θα χρησιμοποιηθεί ως ερευνητικό εφαλτήριο για τους επόμενους μελετητές.

1.4. ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η έρευνα αυτή έχει ως ερευνώμενο πληθυσμό όλους τους έφηβους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου που φοιτούν στα Σχολεία της Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης το έτος 2010-2011.

Εάν οι λέξεις κλειδιά 6 που προαναφέραμε συγκροτούν το θεωρητικό της υπόβαθρο τότε είναι πρόδηλο ότι από την αντιμετώπιση των δικών μας λέξεων προκύπτει ένα πολύ ευρύ ερευνητικό πεδίο το οποίο μόνο μέχρι ενός σημείου στο πλαίσιο μιας διδακτορικής διατριβής που επιτάσσει η ανάληψη της δρώντας, ανταποδοτικά και λοιπον στην Εκπαίδευση και την κοινωνία συνολικά.

6 Βλέπε παράγραφο 1.1
Κατ' αντιστοιχία πρέπει να καταθέσουμε και τον πολύ μεγάλο αριθμό των μεταβλητών που εξετάσαμε, αλλά και τη δυνατότητα που υπάρχει για εμπρηστήρη μελέτη η οποία όμως ξεφεύγει από τα όρια μας.

1.5. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΕΠΙΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ο ορισμός της εννοίας της εκκλησιαστικής εκπαιδεύσεως τυγχάνει μίας εκ των πλέον δυσκολών περιπτώσεων καθορισμού ενός όρου εν τη περιοχή της κατηχητικής και χριστιανικής παιδαγωγικής πραγματικότητος. Η συνείδηση του γεγονότος τουτού αποτελεί την πρώτην προϋπόθεσιν της κατά το δυνατό πληρέστερα εκθέσεως των εις τον όρον τούτον αντιστοιχούντων στοιχείων εκ τε της παλαιοτέρας και της συγχρόνου εκκλησιαστικής εκπαιδευτικής πραγματικότητος. Η δευτέρα αφορά εις την υπόμνησιν της σαφής διακρίσεως της υφισταμένης μεταξύ των όρων αγωγή (education) και εκπαίδευση (instruction), εξ ών ο δεύτερος εν τη συνήθει σημασία δηλοί μορφήν της αγωγής στηριζομένην κατά μέγα μέρος επί της ασκήσεως και της διδασκαλίας και τελούσας εν αυτηρά τινι οργανώσει, σχολικού κατά το πλείστον χαρακτήρο.

Όρος με τον οποίο εννοούμε το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται από την Εκκλησία της Ελλάδος και την Ελληνική Πολιτεία προς ίδρυση, κατά καιρούς και υπό διάφορες ονομασίες, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία αποβλέπουν στον καταρτισμό εφημερίων και στην εξυπηρέτηση αναγκών της Εκκλησίας.

Η επωνυμία Εκκλησιαστική Εκπαίδευση αποδόθηκε αρχικά στο σύνολο των ενεργειών που κατέβαλλε η Εκκλησία της Ελλάδος επικουρούμενη από την Ελληνική Πολιτεία με σκοπό την επιμόρφωση του Κλήρου. Οι ενέργειες αυτές συγκέντρωσαν κυρίως στην σύσταση μορφωτικών καταστημάτων, Σχολείων & Σχολών. Σήμερα ο σκοπός της έχει επαναπροσδιοριστεί ως η ανάδειξη και κατάρτιση Κληρικών και Λαϊκών Στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους.

Τα προαναφερθέντα ιδρύματα εμφανίστηκαν με μια τόσο μεγάλη ποικιλία ονομασιών και μορφών που η διάκρισή τους είναι δύσκολη και έχει επικρατήσει να χαρακτηρίζονται συνολικά ως Εκκλησιαστικές Σχολές. Ενδεικτικές ονομασίες που

---

7 Στη διάθεση κάθε μελετητή υπάρχουν όλα τα χρησιμοποιούμενα αρχεία, κυρίως δε αυτά του SPSS που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα.
8 Φράγκος Κ., (1968), Εκκλησιαστικά Φροντιστήρια - Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμ. 2ος, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα – Herder, Αθήνα, ασλ 370-372.
9 Θεοδώρου Ε., Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό τόμος 3, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, ασλ 1681-1683.
10 Ν. 3432, 3-2-2006 ΦΕΚ 14 τ.Α', Δομή και λειτουργία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, άρθρο 2.
κατά καιρούς τους αποδόθηκαν είναι οι παρακάτω με τις τρεις τελευταίες από δεξιά μόλις την τελευταία εξαετία:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΣ. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΟΝΟΜΑΣΙΕΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ιερατικές Σχολές</td>
</tr>
<tr>
<td>Προπαιδευτικά τμήματα</td>
</tr>
<tr>
<td>Ορθόδοξος Ακαδημία</td>
</tr>
<tr>
<td>Νυχτερινή Ιερατική Σχολή</td>
</tr>
<tr>
<td>Θεολογικές Σχολές</td>
</tr>
<tr>
<td>Προπαρασκευαστικά τμήματα</td>
</tr>
<tr>
<td>Προπαρασκευαστικές Εκκλησιαστικές Σχολές</td>
</tr>
<tr>
<td>Ιερατικά Φροντιστήρια</td>
</tr>
<tr>
<td>Εκκλησιαστικές Σχολές</td>
</tr>
<tr>
<td>Εκκλησιαστικές Παιδαγωγικές Ακαδημίες</td>
</tr>
<tr>
<td>Ιεροδιδασκαλεία</td>
</tr>
<tr>
<td>Σχολές Ιερικών και ιερωμάτων</td>
</tr>
<tr>
<td>Κληρικών</td>
</tr>
<tr>
<td>Ανωτέρα Σχολή Εκκλησιαστικών Στελεχών</td>
</tr>
<tr>
<td>Ειδικές Σχολές Ιερατικής Μορφώσεως</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η ιστορία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην επίτομη περιοδολόγηση που ακολουθεί επιχειρείται με κριτήριο χρονικές περιόδους που αποτέλεσαν σταθμούς στην πορεία της. Ορισμένες από αυτές την καθόρισαν συμπίπτουσε με ιστορικά γεγονότα που σημάδεψαν την ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας.

ΠΡΟΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Η ιστορία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης αρχίζει με την Αθωνιά Εκκλησιαστική Σχολή της οποία ιδρύεται κατά μία εκδοχή τον II11 αιώνα παρά το Κελλίον Αγίου Ιωάννη του Θεολόγου, υπό την επωνυμία “Ιβηρική Θεολογική

11 II = 13ο
Σχολή’’ 12. Κατά μία άλλη συνίσταται από τον Ηγούμενο της Μονής Βατοπεδίου Μελέτιο με πρωτοβουλία του Πατριάρχη Κυρίλλου του Ε’13. Η λειτουργία της τοποθετείται την 1ο Δεκεμβρίου 1749 και πρώτος Διευθυντής της ορίστηκε ο Νεόφυτος Καυσοκαλύβιτης όπως αναφέρεται στο σημιφωνητικό γράμμα του προς τη Μονή Βατοπεδίου όπου αποδέχεται η θέση και αναλαμβάνει υπηρεσία 14. Η παραγωγικότερη περίοδος λειτουργίας της είναι αυτή από το 1749 έως το 1760 ενώ την περίοδο από το 1821 έως το 1841 διακόπτει τη λειτουργία της. Από το 1842 λειτουργεί στις Καρυές 15 μέχρι το 1940 όπου διακόπτει εκ νέο ώς το 1953. Έκτοτε λειτουργεί ώς σήμερα αδιάλειπτα.

Με χρυσόβουλο του ιδίου του Αυτοκράτορα Αλέξιου Α’ το 1088 ιδρύεται στη Μονή Πατμιά σχολή που κατά το ιδρυτικό χρυσόβουλο φέρεται την ονομασία «Φροντιστήριο μαθητών». Η έναρξη λειτουργίας όμως καταγράφεται το έτος 1534 που οργανώθηκε από τον Μητροπολίτη Νεοκαισαρείας Γρηγόριο και συστηματικότερα από τον 17ο αιώνα όταν εξασφαλίσθηκε η οικονομική συντήρηση από τον επιφανή Έλληνα Μανωλάκη Καστοριανό, κάτοικο Κωνσταντινούπολης και στη συνέχεια από το 1713 που ανέλαβε τη διδασκαλία σ’ αυτή ως γυμνασιαρχή ο Πάτμιος στην καταγωγή Μακάριος Καλογεράς 17.Η Πατμιά του Γένους Εκκλησιαστική Σχολή η οποία ιδρύθη υπό Μακαρίου ιεροδιακόνου του Καλογερά αρχομένη της β’ δεκάδος της ΙΗ’18 εκατονταετηρίδος 19 στα 1713. Η Σχολή ανθεί από ιδρύσεώς της έως τα 1769, η φήμη της οποίας ήταν τόσο μεγάλη στον ευρύτερο Ορθόδοξο χώρο ώστε οι σπουδαστές της υπερέβαιναν τους εκατό. Μετά τα 1818 περιπίπτει σε παρακμή ενώ την περίοδο μετά την επανάσταση και μέχρι τα 1875 λειτουργεί κανονικά 20. Το 1769 με Πατριαρχικό σιγίλιο η Σχολή μεταρρυθμίζεται σε «Κοινή Σχολή του Γένους» όπου και ανέλαβε τη γυμνασιαρχία αυτής ο Πάτμιος Δανιήλ Κεραμεύς 21. Η Πατμιά από τότε λειτουργεί μέχρι σήμερα κανονικά.

ΠΡΩΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1821-1857

Στα 1824-1825 ιδρύεται στην Κέρκυρα από τον εμπνευστή της Ιόνιας Ακαδημίας και ως παράρτημα της, κόμη Earl Frederick North Guilford, το πρώτο Ιεροσπουδαστήριο. Η Σχολή ήκρασε για 41 χρόνια και καταργήθηκε τον Δεκέμβρη του 1865 με νόμο του ελληνικού κράτους μετά την ένωση των νησιών με την Ελλάδα. Στα 1824-1825 ιδρύεται στην Κέρκυρα από τον εμπνευστή της Ιόνιας Ακαδημίας και ως παράρτημα της, κόμη Earl Frederick North Guilford, το πρώτο Ιεροσπουδαστήριο. Η Σχολή ήκρασε για 41 χρόνια και καταργήθηκε τον Δεκέμβρη του 1865 με νόμο του ελληνικού κράτους μετά την ένωση των νησιών με την Ελλάδα. Στο ίδιο βασιλικό διάταγμα /29-12-1865 (ΦΕΚ 61 /τ.Α΄) «Περί διοργανώσεως της εκπαιδεύσεως κατά την Επτάνησον» με το άρθρο 6 ιδρύεται η Ιερατική Σχολή Κέρκυρας. Το 1875 επανιδρύεται ως Ιερατική Σχολή και απαντά στις ανάγκες της περίοδου, αλλά καταργείται με το Β.Δ. 29-10-1887 ΦΕΚ 295 τ.Α΄ «Περί διαλύσεως του εν Κερκύρα ιερατικού Σχολείου».

Η περίοδος μετά την κατάρρευση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας βρίσκει την Ελλάδα στην κυριολεξία διαλυμένη. Έτσι καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για τη σύσταση κράτους, δημιουργία μιας ελάχιστης βάσης αναφοράς για τον τερματισμό της έκλυσης των ηθών, των ληστειών και διαφόρων άλλων θλιβερών φαινομένων, που αναπτύχθηκαν στην Ελληνική κοινωνία αμέσως μετά την επανάσταση του 1821 και την απελευθέρωση της χώρας ύστερα από 400 χρόνια σκλαβιάς.

Φτάνοντας στην Αίγινα τον Ιανουάριο του 1828, ο Ιωάννης Καποδίστριας βρέθηκε αντιμέτωπος με μια ρημαγμένη Ελλάδα: «Η χώρα, όση είχε απελευθερωθεί, έμοιαζε μ’ ένα σωρό ερείπια που καπνίζουν ύστερα από μια καταστρεπτική φωτιά. Στη στεριά επικρατούσε το δίκαιο της αρπακτικότητας του τοπάρχη - κοτζάμπαση και στη θάλασσα η πειρατεία. Ο Μοριάς ήταν ρημαδιό. Κάθε μεγαλοκαπετάνιος που κρατούσε ένα κάστρο (Μονεμβασία ο Πετρόμπεης, Ακροκόρινθο ο Κίτσος Τζαβέλλας, Παλαμήδι οι Γρίβας και Στράτος) τυραννούσε σαν κατακτητής το γυμνό και άστεγο πληθυσμό. Παραγωγή δεν υπήρχε, ούτε χέρια να επιδοθούν στη καλλιέργεια της γης. Ο πληθυσμός είχε καταφύγει στα βουνά και στις σπηλιές. Είκοσι πέντε χιλιάδες μαχητές περιπλανιόνταν χωρίς καμία μισθοτροφοδοσία ή ενίσχυση. Κράτος, δηλαδή, και στην πιο οποτεπώδη του έννοια δεν υπήρχε».

Από τη μία οι παραδοσιακοί προεστοί, καπεταναίοι και γαιοκτήμονες, που εξαποφάσισαν την έλεγχο της γης, του εμπορίου και της ναυτιλίας, μεταβλήθηκαν σε απόλυτους τοπικούς αρχηγούς και επηρέαζαν τον κρατικό μηχανισμό.

22 Καπάδοχος Δημήτριος (1979), Ο Γκύλφορδ και η πρώτη ιερατική Σχολή στα Επτάνησα, Αθήνα, Φιλ. Συλ. Παρνασσός, Εκδόσεις Μυρτίδη Ι., σελ 625.
23 Αντώνιος, Αρχιεπίσκοπος Κέρκυρας (1875), Λόγος εκφωνηθείς την 19ην Οκτωβρίου 1875, ημέραν Κυριακήν κατά τα εγκαίνια της Ιερατικής Σχολής, Τυπογραφείον η "Κέρκυρα", Άνω Πέλλας, Παλαιά Πέλλα.
24 Thiersch Friedrich Wilhelm von (1972), Η Ελλάδα του Καποδίστρια: η παρούσα κατάσταση της Ελλάδος (1828-1833) και τα μέσα για να επιτευχθεί η ανοικοδόμησή της, Αθήνα, Εκδόσεις Τολίδης, στο Εγκυκλοπαίδειας Εγκυκλοπαίδειας Δομή 2004.
καθορίζοντας τις πολιτικές εξελίξεις. Από την άλλη ο απλός λαός που προσέβλεπε σε μία οικονομική εξασφάλιση μετά την απελευθέρωση, η οποία μοιραία -λόγω της απουσίας στοιχειώδους Κράτους- δεν εργάζοντα, οδηγούσε τη χώρα συχνά εξαιτίας των ανισοτήτων σε κοινωνικές εκρήξεις. Στη βάση, λοιπόν, του Συντάγματος της Τροιζήνας ο Καποδίστρια ίδρυσε το Πολεμικό, το Υπουργικό Συμβούλιο και την Εκκλησιαστική Επιτροπή, επιδιώκοντας να δημιουργήσει τις υποδομές για τη διοργάνωση του Κράτους. Ο κύριος σκοπός του υπήρξε διττός: αφετέρου η αναμόρφωση της οικονομικής και κοινωνικής ζωής.

Η πρώτη θεσμοθετημένη ιδρυτική προσπάθεια του συντεταγμένου πλέον Ελληνικού Κράτους ανήκει στον πρώτο Κυβερνήτη της Ελλάδας, όταν μερίμνη του ιδρύεται το 1830 στον Πόρο και στο σταυροπηγιακό μοναστήρι της Ζωοδόχου Πηγής το πρώτο Εκκλησιαστικό Σχολείο. Με το ψήφισμα 409 της 3-2-1830 οφείλεται να εις σχολείον εκκλησιαστικόν δια τους αφιερωθησομένους εις την Εκκλησιαστικήν υπηρεσίαν.

Η δεύτερη μεγάλη Εκκλησιαστική Σχολή η οποία ιδρύεται το 1844 από τους ομογενείς αδελφούς εκ Ρωσίας Μάνθο και Γεώργιο Ριζάρη είναι η Ριζάρειος Σχολή, η οποία λειτουργεί μέχρι και σήμερα. Η αίγλη της Σχολής υπήρξε εξαιρετικά μεγάλη. Η υψηλή ποιότητα των αποφοίτων της Σχολής ξεπέρασε, αναγκαστικά με τον χρόνο, τον περιορισμό που έβαλε αρχικά στη διαθήκη του ο Ριζάρης, και έτσι "οι καλά παιδευθέντες εν Ριζαρείω" επάνδρωσαν κατά καιρούς, γιατί ήσαν περιζήτητοι, διάφορες δημόσιες και ιδιωτικές θέσεις, φθάνοντας και στα ύπατα αξιώματα ακόμη και εκτός ορίων του Ελληνισμού. Η Ριζάρειος από την πρώτη ήμερα της λειτουργίας διοικείτο από τον Οργανισμό και Κανονισμό, που κατά καιρούς αλλάζει, ανάλογα με τον περιεχόμενο των ανάγκης και των προβλημάτων που άρπαζε η Σχολή. Οι καλά παιδευθέντες εν Ριζαρέως έδρασαν πολύ ενεργά και παρακατάγοντας να οδηγούν τη Σχολή κατά της διαθήκης του Πατριάρχη προς ένδειξη ότι η μονή υπάγεται στη δικαιοδοσία του Γενική Εφημερίς της Ελλάδος 1830, αρ 15 σελ 57 στο Δυοβουνιώτης Κωνσταντίνος, (1909).
ήσαν και οι μορφές του Γραμματού και Τεχνών, ποιοί διδάσκαν στη Ριζάρειο: Τον Μισάηλ Αποστολίδη, τον Γεώργιο Γεννάδιο, τον Αθανάσιο Ευταξία ή Παπαλουκάς και τον Ευθύμιο Καστόρχη, τον Κωνσταντίνο Κοντογόνη, τον Ζήκο Ρώση, τον Αναστάσιο Διομήδη - Κυριακός, τον Ιωάννη Μεσολωράς, τον Ιωάννη Καρμίρη, τον Κωνσταντίνο Μπόνη, τον Γεράσιμο Κονιδάρη, τον Βασίλειο Βέλλα και τον Άνδρεάς Χυτράκης είναι μερικοί από τους διαπρεπείς δασκάλους, ποιοί κατά καρύου διδασκαν στη Ριζάρειο. Ενας από τους επιρρεπέτερους αποφοίτους της Ριζαρείου, ο Αθανάσιος Κεφαλά ο οποίος διεύθυνε και δίδαξε στη Ριζάρειο από το 1894 έως το 1908 έγραφε συγκινημένος με ευγνωμοσύνη για τον προηγούμενο παραδείγματος: "Εξαίρετοι διδάσκαλοι είχαν συνδέσει επί πολλά χρόνια με τα μαθήματα το όνομα τους και γύρω πάλι στα πρόσωπα τους είχε δημιουργηθεί άλλος θρύλος. Ο θρύλος αυτός γύρω από τα πρόσωπα των διδασκάλων είναι για την επιτυχία του έργου ενός σχολείου μεγάλος συντελεστή. Και για τους διδασκάλους της Ριζαρείου ο θρύλος αυτός ήταν και παλαιός και μεγάλος. Πόσες μορφές μεγάλες είχαν οι θρύλοι μαθητών είχαν οι θρύλοι μαθητών αναδεικνύοντας μία συγκριτική διάσταση σημειώνουμε ότι στην περίοδο του Νεοελληνικού κράτους (1821-1919), η Θεολογική Σχολή Αθηνών έχει 857 φοιτητές, ενώ η Ριζάρειος είχε 8 χρόνια μετά την ίδρυση του, 1108 φοιτητές. Από το προηγούμενο παράδειγμα θεωρώ ότι όταν αναφέρομαι στην ελληνική εκπαίδευση βαίνω στην ελληνική εκπαίδευση, οπότε θα και τον προηγούμενο παραδείγματος.
χρόνους, θα έπρεπε οι Εκκλησιαστικές Σχολές να καταλαμβάνουν εξέχουσα θέση στην αναφορά μας διότι απετέλεσαν όπως αποδεικνύεται ευρύτατο τμήμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η περίοδος αυτή κλείνει με την ίδρυση το 1856 τριών νέων Ιερατικών σχολείων ανά την ελεύθερη Ελλάδα στην Χαλκίδα, στην Ερμούπολη και στην Τρίπολη.

Συμπερασματικά, λοιπόν, οι παράγοντες που οδήγησαν αρχικά στη σύσταση του Εκκλησιαστικού Σχολείου της Ριζαρείου και των λοιπών Εκκλησιαστικών Σχολείων ήταν:

- Η ενδελεχής ανάγκη μόρφωσης και δημιουργίας ενός ελάχιστου γνωστικού υπόβαθρου στην ελληνική κοινωνία.
- Η παντελής έλλειψη Σχολείων και κάθε μορφής εκπαιδευτικής υποδομής.
- Το εξαιρετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του Κλήρου.
- Ο αποδεκατισμός των Ιερέων λόγω του πολέμου.
- Η απομάκρυνση των εναπομεινάντων από το Σχήμα, λόγω της δυσμενούς οικονομικής κατάστασης στην οποία περιήλθαν.
- Ο μεγάλος αριθμός των κενών Εφημεριακών θέσεων.
- Η καθολική έλλειψη δασκάλων σε όλη την Ελληνική επικράτεια 30.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1858-1939

Η περίοδος αυτή είναι η πιο πληθωρική για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση.

Εν μέσω πολέμων, Ελληνοτουρκικού, Βαλκανικών κλπ, αναθέωρησης των εθνικών συνόρων, διπλασιασμού της χώρας, προσάρτησης Επτανήσου, Κρήτης και Δωδεκανήσου, δικτατοριών Πάγκαλου, Μεταξά κλπ, συστήνονται περισσότερες από 23 Σχολές και το εθνικό νόμο του εκπαιδευτικού πλαίσιο σχεδιάζει την καθολική έλλειψη αυτών των δασκάλων.

Ο ιεροδιδασκάλος Σάμου η Ανατολή (1905-1929) λειτουργήσει στα εκκλησιαστικά σχολεία της Σάμου, αναζητώντας μέχρι την έναρξη του πολέμου της Σάμου. Ο άγιος Ιωάννης Αποστόλης έδωσε την ίδρυση και τη λειτουργία της Σάμου εκκλησιαστικής σχολής στον Ιεροδιδασκάλο Σάμου Ανατολή, ο οποίος εγκατέστησε ένα σύστημα εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών στο νησί.

31 Εθνοπρεπής = επίθετο που ταιριάζει στην ιστορία και τις παραδόσεις του έθνους.
αντελήφθη πολύ έγκαιρα ότι οι ανάγκες του Μικρασιατικού πληθυσμού σε Ιεροδιδάσκαλους ήταν τόσο μεγάλες όσο και επιτακτικές για τη διατήρησή του εναπομείναντος ελληνικού στοιχείου εκεί. Η Σάμος λόγω του ιδιότυπου καθεστώτος της Ηγεμονίας εξήρε προνομίων τα οποία και ο Ευαγγελίδης εκμεταλλεύτηκε μόλις του δόθηκε η ευκαιρία ή μάλλον εκμαίευσε τη μεταφορά του ήδη ιδρυθέντος από τον ίδιο, Ιεροδιδασκαλείου της Πάτμου στη Σάμο. Πέτυχε λοιπόν με την ανοχή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ουσιαστικά, να δρα υπέρ των ελληνικών συμφερόντων εντός των κατεχόμενων εδαφών.

Η Ιερατική Σχολή Τιμίου Προδρόμου Βέροιας (1909-1915). Από παλιά τα Βαλκάνια αποτέλεσαν ένα τεράστιο χωνευτήρι, που φιλοξένησε μια πανοπεριμία φυλών, λαών, γλωσσών και θρησκειών και εξέθρεψε κάθε είδους φιλοδοξίες και πάθη, πολύ συχνά αντικροιόμενα μεταξύ τους και γι' αυτό καταστροφικά. Η Βαλκανική κατοικείται από Τούρκους, Αλβανούς, Έλληνες, Βούλγαρους, Σέρβους και Μαυροβούνιους, Κροάτες, Σλοβένους και Βόσνιους. Τα πολιτικά σύνορα των κρατών και των επαρχιών σπάνια συμπίπτουν με τα όρια εξάπλωσης των φυλετικών ομάδων ή των γλωσσικών οικογενειών. Απεναντίας, σχεδόν παντού παρατηρείται ανάμειξη εθνικών στοιχείων και γλωσσικών ιδιωμάτων, με αποτέλεσμα τα διάφορα κράτη να εγείρουν κατά καιρούς σημαντικές, πλην όμως όχι πάντα εντελώς αδικαιολόγητες, αξιώσεις σε βάρος των γειτόνων τους. Η σύγχυση αυτή δημιουργεί γόνιμο έδαφος για κάθε είδους προπαγάνδα, η οποία ανθεί σε διάφορες μορφές πολλά χρόνια τώρα.

Ο Μητροπολίτης Βέροιας Απόστολος χαρακτήρισε « άγιον και εθνωφελές» το προτεινόμενο από το Πατριαρχείο μέτρο για ίδρυση Ιερατικής Σχολής, στη Μονή Προδρόμου Βέροιας, όπως φαίνεται από επιστολή του προς το Πατριαρχείο. Στην ίδια επιστολή τόνιζε « τα κοινωφελή έργα και μικρά έτι όντα κατ' αρχάς διττής μας αποβαίνουσι αξιοσύστατα, πρώτον μεν θεραπεύοντα αμέσως την σύγχρονην ανάγκην, δεύτερον δε ως δυνάμενα να χρησιμεύσωσι εν τω μέλλοντι θεμέλιον προς κρείττονα δράσιν». Ποια ήταν ή «σύγχρονη ανάγκη» κατά τον Μητροπολίτη; Ασφαλώς θα εννοούσε τη ρουμανική προπαγάνδα που την εποχή αυτή, όπως φαίνεται από τις εγκυκλίους που έστειλε το Πατριαρχείο προς τους Μητροπολίτες Βέροιας και από το αρχείο της Μητρόπολης, βρισκόταν σε έξαρση στην περιοχή της Βέροιας. Η ρουμανική προπαγάνδα στρατολόγησε ιερείς και δασκάλους και πλη-ρώνοντας σ' αυτούς ηγεμονικούς μισθούς κατόρθωσε να παρασύρει ορισμένους χριστιανούς. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε η ίδρυση της Ιερατικής Σχολής. Με το

32 Γκρόβνορ Ε., (1918), 1912-1913 Η μεγάλη εξόρμηση ο διπλασιασμός της Ελλάδας., Ιστορικό, οπτικοακουστικό λεύκωμα στο Περιοδικό National Geographic, Δεκέμβριος 1918, στο Περιοδικό National Geographic, 2007, Εκδόσεις Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, σελ. 40.
μέτρο αυτό και με άλλα αντιμετωπίστηκε ή ρουμανική προπαγάνδα στα χωριά. Πράγματι, ολοί οι αποφοίτοι της Ιερατικής Σχολής εργάστηκαν ως ιερείς - δάσκαλοι για το σκοπό αυτό σε χωριά της επαρχίας Βέροιας. Σκόπιμα οι υπότροφοι της Ιερατικής Σχολής προέρχονταν από τα χωριά της επαρχίας Βέροιας, για να τοποθετηθούν σε αυτά μετά την αποφοίτησή τους. Η Ιερατική Σχολή λειτούργησε μακριά από τη Βέροια. Αυτό ακριβώς το στοιχείο ενισχύει την άποψη του Ευαγγέλου Οικονόμου (αποφοίτου της Σχολής που πέθανε πρόσφατα) ότι ιδρύθηκε τόσο απόμακρα, για να διδάσκουν την εθνική ιστορία, τα εθνικά τραγούδια, το πώς να αντιμετωπίζουν οι εχθροί του Έθνους κ.ά., μακριά και κρυφά από τους Τούρκους.

Ιεροδιδασκαλείου τα γεωπονικά μαθήματα είχαν και εργαστηριακή - πρακτική εφαρμογή, αφού τα αγροτήματα του, που εμβαδικά ξεπερνούσαν τα 10.000 στρέμματα, καλλιεργούνταν συστηματικά και αποτελούσαν ιδίους φυσικούς πόρους από τους οποίους τρεφόταν η Σχολή. Η διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας - η οποία, σημειωτέο, διδάσκεται μόνο στο συγκεκριμένο Σχολείο - θεωρήθηκε απαραίτητη, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες του ελληνικού πληθυσμού της Βορείου Ήπειρου, που εκείνη την περίοδο πρέπει να εξελιχθούν τις 100.000 (740.000 συνολικός πληθυσμός στην απογραφή του 1876 με άνω του 12 % ελληνικό στοιχείο) 36, και τα εθνικά συμφέροντα. Πολλοί από τους μαθητές της Σχολής είχαν ως τόπο καταγωγής την Β. Ήπειρο. Η εξυπηρέτηση των εθνικών σκοπών ήταν ο μοναδικός λόγος που το Ιεροδιδασκαλείο Βελλάς παρέμεινε ανεπηρέαστο όταν προέκυπταν θέματα καταργήσεων ή μετατροπών των Ιερατικών Σχολών και των Φροντιστηρίων. Λόγω ακριβώς της τοιαύτης εθνικής αποστολής δεν κατηργήθη μετά των Ιεροδιδασκαλείων, ουδέ μετετράπη εις Ιερατικήν ή Εκκλησιαστικήν Σχολήν 37. Οι Βαλκανικοί πόλεμοι του 1912-1913, που θα απελευθερώσουν στις 21-2-1913 την Ήπειρο, θα κλείσουν για ένα έτος το ιεροδιδασκαλείο, για να λειτουργήσει πάλι το 1913-1914 με δύο τάξεις.

Η κατίσχυση στους Βαλκανικούς πολέμους και η προσάρτηση του πληθυσμού της Βόρειας Ελλάδας οξύνουν αυξητικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες στελέχωση των θέσεων των νέων εδαφών σε ιερείς και δασκάλους. Οι Ιερατικές Σχολές αναπροσανατολίζονται σε 6ετείς σπουδές και καταρτίζονται δύο σχέδια νόμου το 1915 & 1916 τα οποία όμως δεν φτάνουν για ψήφιση στη Βουλή, αν και προβλέπουν δικαίωμα διορισμού των αποφοίτων τους δασκάλων για την άμβλυνση του προβλήματος 38.

Το Ιεροδιδασκαλείο Κέρκυρας (1824-1932). Η απόφαση να καταργηθούν οι σχολές της Κέρκυρας, πρώτα το Ιεροδιδασκαλείο της και με τη σειρά του το ιστορικό Αρσάκειο και χωρίς να αντικατασταθούν από μία, έστω, Παιδαγωγική Ακαδημία, ήταν όχι μόνο άδικη, άστοχη και πολύ επιζήμια. Αγνοήθηκε τελείως η Κέρκυρα, που υπήρξε ανέκαθεν για το έθνος πνευματικό κέντρο και είχε πάντα πρωταγωνιστικό ρόλο εκπαιδευτικό και γενικά επιστημονικό και εθνική παράδοση. Η Κέρκυρα απογυμνώθηκε και έμεινε υποβαθμισμένη εκπαιδευτικά. Ήταν ιστορική ανάγκη και μάλιστα εθνική να έχει μια Παιδαγωγική Ακαδημία. Η σχολή αυτή θα εξυπηρετούσε πολύ, όχι μόνο τα Ιόνια νησιά αλλά και τις παράλιες περιοχές της Β.Δ. Ελλάδας. Και,

36 Εγκυκλοπαίδεια Δομή, Dvd 2004.
37 Νανάκος Σ., (1968), Εκκλησιαστικά Φροντιστήρια & Εκκλησιαστικαί Σχολαί, άρθρο, Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος Β', Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα – Herder, σελ 366.
από εθνική άποψη, θα συνέχιζε να εξυπηρετεί, όπως επί πολλούς αιώνες εξυπηρετούσε, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλύτρωτων περιοχών της απέναντι Β. Ηπείρου. Οι περιοχές Αυλώνα, Χειμάρρα και Δέλβινο πάντα, λόγω γειτνίασης, προτιμούσαν για τις σπουδές των παιδιών τους την Κέρκυρα. Με το οφράγιομα των δύο Διδασκαλείων σταμάτησε και η τροφοδοσία της Β. Ηπείρου από νέους διδασκάλους. Αυτές οι σχολές, συμπεριλαμβανομένου και του Διδασκαλείου Ιωαννίνων, όπως και της Σχολής «Βελλά» του Σπυρίδων, έδωσαν τη δυνατότητα στις περιοχές Αυλώνα, Χειμάρρα και Δέλβινο πάντα, λόγω γειτνίασης, προτιμούσαν για τις σπουδές των παιδιών τους την Κέρκυρα. Με το σφράγισμα των δύο Διδασκαλείων σταμάτησε και η τροφοδοσία της Β. Ηπείρου από νέους διδασκάλους. Αυτές οι σχολές, συμπεριλαμβανομένου και του Διδασκαλείου Ιωαννίνων, όπως και της Σχολής «Βελλά» του Σπυρίδων, έδωσαν τη δυνατότητα στην περιοχή της Β. Ηπείρου, μετά τον επιτυχημένο αγώνα της, για το ανοιγμα ελληνικών σχολείων σε όλη τη Β. Ηπείρο, να πληρώσει όλα τα κέντρα (των σχολείων) από διδακτικό προσωπικό και να μπορέσουν αυτά να λειτουργήσουν απρόσκοπτα και μέχρι τον πόλεμο του 1940. Στο μεταξύ οι Αλβανοί αφυπνίσθηκαν. Ίδρυσαν, στη δεκαετία που αναφερόμαστε, την Εμπορική τους Σχολή στο Κρυονέρι Αυλώνας, το Γυμνάσιο Σκόδρας και λίγο μετά το Διδασκαλείο του Ελμπασάν. Και, περί το 1932 έδωσαν άδεια στους Αμερικανούς να ιδρύσουν το πρώτο Πανεπιστήμιο, το ξακουστό για τους νέους της εποχής Αμερικανικό Κολλέγιο, που ήταν μια σχολή «Πολυτεχνείου» Τιράνων». Όλες, ανεξαρτήτως, οι σχολές αυτές παρείχαν δωρεάν φοίτηση και ιδιαίτερα, για λόγους εθνικής σκοπιμότητας, προτιμούσαν τα βορειοηπειρωτοπολείκα. Έτσι, η μείωση του εκπαιδευτικού ρεύματος προς την Κέρκυρα βορειοηπειρωτοπάτων ήταν πλέον αισθητή. Έμεινα μόνο η Σχολή Κερκυραϊκή, που και αυτή παρουσίαζε έλλειψη τροφίμων και αναγκάσθηκε να πληρώσει το κέντρο της με πρόσληψη βορειοηπειρωτοπαίδων που οι γονείς τους είχαν από πολλά έτη έγκατασταθεί στην Ελλάδα39.

Το Ιεροδιδασκαλείο Κρήτης (1892-2008). Η ίδρυσή του Ιεροδιδασκαλείου συμπίπτει με μια άστατη πολιτική περίοδο οξύτητας, πολιτικών ανταγωνισμών και άλλων αρνητικών παραγόντων, οι οποίοι είχαν ανάλογες επιπτώσεις και στον τομέα της Παιδείας, ο οποίος, όπως είναι ευνόητο, συνδέεται άμεσα με την πρόοδο και εύρυθμη λειτουργία του νέου εκπαιδευτηρίου, το οποίο την εποχή εκείνη κάνει την εμφάνιση του στην Μεγαλόνησο. Βεβαίως όλη αυτή η κατάσταση αποτελεί προεκτάση αυτή της γενικότερης προοπτικής που κατέβαλε η Υ. Πόλη, μέσω των οργάνων της, να υπονομεύει τα προνόμια του πολιτεύματος της Χαλέπας. Ο μέγας νομομαθής, συμπαραστάτης και φίλος των αγωνιζομένων Κρητών, ιδιαίτερα κατά την τελευταία απελευθερωτική επανάσταση της Κρήτης, Ιωάννης Σκαλτσούνης, ο οποίος επαρακολουθούσε με άμεση και ενδιαφέρονη προσοχή την εξέλιξη της Κρητικής κινήσεως της εποχής, αναγκάσθηκε να πληρώσει το κέντρο της με πρόσληψη βορειοηπειρωτοπαίδων που οι γονείς τους είχαν από πολλά έτη έγκατασταθεί στην Ελλάδα39.

υφιστάμενες προϋποθέσεις, όσον αφορά την εξέλιξη του εθνικού θέματος με την υπονομευτική τακτική της Υ. Πύλης, δεν ήταν σε αυτή την φάση ευνοϊκές, αφού στόχος της Τουρκίας ήταν η διατήρηση κάτω από τον πλήρη έλεγχο και την εξουσία της του χριστιανικού στοιχείου της Κρήτης.40

Εάν λοιπόν ανατρέξουμε ιστορικά στην Αλβανική επιρροή θα μιλήσουμε για το Ιεροδιδασκαλείο Κέρκυρας, στον Βορειοηπειρωτικό αλυτρωτισμό για το Ιεροδιδασκαλείο Βελλάς, εάν αναζητήσουμε την Τουρκική επιρροή για το Ιεροδιδασκαλείο Κρήτης, τη Ρουμανική προπαγάνδα για την Σχολή Τιμίου Προδρόμου Βεροίας, τη Μικρασιατική καταστροφή για το Ιεροδιδασκαλείο Σάμου κλπ. Εδώ λοιπόν έγκειται το μεγαλείο της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης το οποίο είναι συνυφασμένο με τον την ιστορία του Ελληνισμού. Βλέπουμε δηλαδή, ότι μελετώντας τις Εκκλησιαστικές Σχολές ουσιαστικά διερευνούμε μέσα από εκπαιδευτικό πρίσμα την ιστορία του σύγχρονου Νεοελληνικού Κράτους.

ΤΡΙΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1940 -1970

Η τρίτη περίοδος που εξετάζουμε αντικατοπτρίζει σε μία πορεία 30 ετών την κατάσταση της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο του Β’ Παγκοσμίου πολέμου από 1940 μέχρι το 1970. Λόγω της εξαιρετικής σπουδαιότητας που παρουσιάζει, υπήρξε επιβεβλημένη η επισήμανση της ιστορικής πτυχής του πολέμου.

Την περίοδο της κατοχής η Εκπαίδευση παροπλίστηκε εξαιτίας των βομβαρδισμών, της καταστροφής ή της επίταξης των διδακτηρίων και της έλλειψης Διδακτικού προσωπικού. Πολλές Εκκλησιαστικές Σχολές έκλεισαν. Τα έτη μετά το 1940 εμφανίζεται συνεχώς διαταγμός την έναν την αλλαγή της οργάνωσης και λειτουργία των Εκκλησιαστικών Σχολείων. Η εικόνα της κατεστραμμένης ελληνικής υπαίθρου μετά την περίοδο της κατοχής και η ανάγκη ανασυγκρότησής της οδήγησε στη σύσταση πολλών Γεωργικών Σχολών. Η ανάγκη αυτή ικανοποιείται με τον Ν.328/ 14-7-1943 (ΦΕΚ 205 /τ.Α’) « Περί Εκκλησιαστικών Γεωργικών Σχολών », στον οποίο ιδρύονται 4 Εκκλησιαστικές Γεωργικές Σχολές, την Κόρινθο και την Πάρο, με σκοπό την Εκκλησιαστική και γεωργική μόρφωση των υποψηφίων Γεωργικών Σχολών. Η ανάγκη αυτή αναγνωρίζεται με τον Ν.328/ 14-7-1943 (ΦΕΚ 205 /τ.Α’) « Περί Εκκλησιαστικών Γεωργικών Σχολών » με τον οποίο ιδρύονται 4 Εκκλησιαστικές Γεωργικές Σχολές στην Κρήτη, την Αγία Αναστασία, την Κόρινθο και την Πάρο, με σκοπό την Εκκλησιαστική και γεωργική και την υποψηφίων Ιερέων. Οι Γεωργικές Εκκλησιαστικές Σχολές καταργούνται μετά με τον Α.Ν. 540 /7-9-1945 (ΦΕΚ 230 /τ. Α’) « Περί Εκκλησιαστικής Γεωργιάς » και την

40 Δελάκης Δελάκης 1998, Το ιεροδιδασκαλείο Κρήτης: τα κατά την πρώτη και δεύτερη περίοδο της λειτουργίας αυτού, 1892-1905, Ιερατική Σχολή Κρήτης, Χανιά, σελ 42.
«Εισηγητική έκθεση» και μετατρέπονται σε Εκκλησιαστικὲς Σχολὲς, σε Φροντιστήρια Ανώτερα & Κατώτερα, για να καλύψουν τις μεγάλες ελλείψεις που δημιούργησε ο πόλεμος εξαιτίας: της επιστράτευσης των Ιερέων, του αποδεκατισμού τους λόγω του πολέμου, του φυσιολογικού αριθμού των εξελόντων από την υπηρεσία και των θνησκόντων Ιερέων, των αιματηρών γεγονότων που ο εμφύλιος δημιούργησε, της καταστροφής των Σχολείων και κάθε μορφής εκπαιδευτικής υποδομής. Οι μεγάλες ανάγκες επιτείνισαν και λόγω: της εκτεταμένης μαθητικής διαρροής, που ήταν απότοκος των αυξημένων οικογενειακών αναγκών, της υποχρέωσης καταβολής διδάκτρων, τροφείων, χρημάτων αγοράς βιβλίων, της αδυναμίας των Σχολών να αποδώσουν Ιερείς με αμιγή Εκκλησιαστική μόρφωση, της αδιαφορίας της Εκκλησίας για την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων των Σχολών, ώσπου να τροφοδοτούν, σύμφωνα με τους Ιερούς Κανόνες, με αποτέλεσμα το μεγάλο διάστημα της αποχής τους από τα Εκκλησιαστικά να τους στρέφει σε άλλα επαγγέλματα, της δυνατότητας κατάληψης Εφημεριακών θέσεων από αμόρφους Ιερείς 41. 

Το 1951 συστήνεται το υπηρεσιακό συμβούλιο Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, το Υ.Σ.Ε.Ε. μία από τις διοικητικές δομές της και το 1965 συγκροτείται η Ένωση Λειτουργών Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης η Ε.Λ.ΕΕ.. Τα δύο αυτά όργανα λειτουργούν μέχρι σήμερα. Συστήνονται επίσης οι Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές οι οποίες ως Παιδαγωγικές Εκκλησιαστικές Ακαδημίες δίνουν το δικαίωμα στους αποφοίτους τους να διορίστοντοι ως δάσκαλοι. 

ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1971 -1975

Την περίοδο αυτή της συνταγματικής εκτροπής και κατάλυσης κάθε δημοκρατικού θεσμού συνοδεύει η νέα Αρχιεπισκοπή του πρωθιερέα του παλατιού Ιερώνυμου Κοτσώνη. Ο τύπος την χαρακτηρίζει εύλογα ως περίοδο Ιερωνυμικής λαίλαπος 42.

Το 1971 με το Ν.Δ. 876/1971 « περί υπαγωγής της δημοσίας εκκλησιαστικής εκπαίδευσης εις την Εκκλησίαν της Ελλάδος...», όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που απέβλεπαν στη μόρφωση του Ιερού Κλήρου, τέθηκαν υπό την άμεση ευθύνη και εποπτεία της Εκκλησίας της Ελλάδος, η οποία με τη σύσταση της Εκκλησιαστικής Παιδείας επιχειρεί να αναδιαρθρώσει ολόκληρη την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Το 1971 με το Ν.Δ. 876/1971 « περί υπαγωγής της δημοσίας εκκλησιαστικής εκπαιδεύσεως εις την Εκκλησίαν της Ελλάδος...», όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που απέβλεπαν στη μόρφωση του Ιερού Κλήρου, τέθηκαν υπό την άμεση ευθύνη και εποπτεία της Εκκλησίας της Ελλάδος, η οποία με τη σύσταση της Εκκλησιαστικής Παιδείας επιχειρεί να αναδιαρθρώσει ολόκληρη την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Έτσι συστήνεται περιοστέρες από 18 διαφορετικές Σχολές με διάφορες ειδικότητες, ιδρύει 2ετείς νέες Ιερατικές Σχολές, αναστέλλει την λειτουργία 6 Σχολών, ιδρύει

41 Χριστοφορίδης Θ., & Ράσσου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ 45-46.
42 Καρανικόλας Παντελεήμων, Μητροπολίτης Κορίνθιας, (1974), Αγώνες διά την Εκκλησιαστικήν Σχολήν Κορίνθου, Ιερά Μητρόπολη Κορίνθου, Εκδόσεις Πνοή, Προλεγόμενα.
νυχτερινή Ιερατική Σχολή 4ετούς φοίτησης, προαναγγέλλει 2ετή κύκλο νυχτερινού επιμορφωτικού Φροντιστηρίου και μεταφέρει την έδρα Φροντιστηρίων, μετονομάζοντάς τα. Το αποτέλεσμα της συνολικής αυτής μεταρρύθμισης της οποίας εμπνευστή υπήρξε ο Ιερώνυμος Κοτσώνης, απόφοιτος της Ριζαρείου, ήταν να προοδεύει αρκετές Σχολές στην ήδη πολύτυπη Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, χωρίς να προοδεύει ουσιαστικά καμία εκπαιδευτική βελτίωση. Δυσμενή συνέπεια υπήρξε και η ανάδυσις εξαιρετικά μεγάλων οικονομικών δυσχερειών, που αφορούσαν στην κάλυψη της συντήρησης των σπουδαστών και των δαπανών μισθοδοσίας του διδακτικού και του λοιπού προσωπικού των Σχολών, είτε λόγω κακοδιαχείρισης, είτε λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης. Το αποτέλεσμα ήταν η κατάσταση να φτάσει στο απροχώρητο το 1976, οπότε 5 χρόνια μετά την υπαγωγή της Ε.Ε. στη δικαιοδοσία της Εκκλησίας της Ελλάδος κατατίθεται ο Ν.476 /18-11 1976 ( ΦΕΚ 308 /τ.Α΄ ) « Περί Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης », ο οποίος επαναφέρει σε ισχύ τις παλαιότερες διατάξεις και την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση υπό την σκέπη της Πολιτείας 43.


Η περίοδος που εξετάζουμε είναι η πιο γόνιμη για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Αισθητής μάρτυρας το αυξημένο μαθητικό δυναμικό, το οποίο φτάνει στους 2.308 μαθητές στην αρχή της περιόδου 1980-1981 44 και τους 1.637 το 2005 45. Με το Π.Δ. 1025 / 1977 διαχωρίζεται σε Μέση και Ανώτερη. Στην Ανώτερη ανήκουν οι 4 Ανώτερες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες, Βελλάς, Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ηρακλείου ενώ τη Μέση συγκροτούν, οι μετατρεπόμενες παλαιές 7τάξιες Ιερατικές Σχολές σε 3τάξια Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και 4τάξια Εκκλησιαστικά Λύκεια και τα Μέσα Εκκλησιαστικά Φροντιστήρια, τα Μ.Ε.Φ. Η προσπάθεια πλήρους εναρμόνισης και εξομοίωσης των Εκκλησιαστικών Σχολών με τα κοινά σχολεία συνεχίζεται και ιδρύονται και τα τελευταία σχολεία της όπως, τα Λύκεια και Γυμνάσια Θεσσαλονίκης, Κιλκίς και Χίου. Ωστόσο, την περίοδο της μεγάλης ακμής θα ακολουθήσει μία σταδιακή ύφεση, η οποία αρχίζει με τον Ν.1268 /16-7-1982 ( ΦΕΚ 87 / τ. Α΄ ) « Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων », ο οποίος ιδρύει τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το τελικό πλήγμα στις

44 Ντάνος Αναστάσιος, (2002), Οργανωτικές και διοικητικές δομές της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφικής Σχολής, Αθήνα, σελ 63.
45 Καρατζιού Κ., (2005) Γράμματα και τροπάρια, άρθρο στην Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 13-3-2005. Στο άρθρο έχει επελθεί μία διόρθωση στον αριθμό των μαθητών των Ανώτατων Εκκλησιαστικών Σχολών λόγω της προφανούς εκ παραδογματικής και συνολικού αριθμού των μαθητών των σχολών αυτών και 3ών ετών οπουδιών.

Η πτωτική πορεία του μαθητικού δυναμικού θα μετριαστεί και θα σταθεροποιηθεί από την δυνατότητα που είχαν οι μαθητές των Σχολείων αυτών να εισαχθούν στα Τμήματα των Θεολογικών και Ποιμαντικών Σχολών λαμβάνοντας επιπρόσθετα μόρια κατά τις Πανελλήνιες Εξετάσεις μέχρι το 1997-98.

Ο νόμος 2525 του 1997 μετατρέπει τα Εκκλησιαστικά Λύκεια σε Ενιαία και ο νόμος 3432 του 2006 καταργεί τη Δ’ τάξη τους, συστήνοντας τα Εκκλησιαστικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης η οποία ως Ν.Π.Ι.Δ. έχει ως κύριο καθήκον τη διαχείριση των οικοτροφείων των σχολείων η οποία ενώ ήταν υπό την κρατική εποπτεία μεταβιβάζεται υπό την εκκλησιαστική.

Me το τελευταίο αυτό νομοθέτημα ανωτατοποιούνται οι 4 Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές σε Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες που λειτουργούν με διάφορα

προγράμματα σπουδών, τετραετούς διάρκειας με μόνη διαφορά από τις Θεολογικές και Ποιμαντικές Σχολές την μη δυνατότητα διορισμού στην εκπαίδευση των αποφοίτων τους ως εκπαιδευτικών.

Με την υπουργική απόφαση αριθμ. 49946/Α2 , τ.Β’, Φεκ 651, της 14 Μαΐου του 2010 καταργούνται με τη λήξη του τρέχοντος σχολικού έτους 2009–2010 τα γενικά εκκλησιαστικά λύκεια Καρπενησίου και Βόλου. Συγχωνεύονται, τα εκκλησιαστικά γυμνάσια και γενικά εκκλησιαστικά λύκεια ως ακολούθως: α) Το γενικό εκκλησιαστικό λύκειο Καβάλας με το γενικό εκκλησιαστικό λύκειο Ξάνθης με έδρα την Ξάνθη όπου λειτουργεί και εκκλησιαστικό γυμνάσιο. β) Το εκκλησιαστικό γυμνάσιο και το γενικό εκκλησιαστικό λύκειο Κιλκίς με το εκκλησιαστικό γυμνάσιο και γενικό εκκλησιαστικό λύκειο Νεαπόλεως Θεσσαλονίκης αντίστοιχα με έδρα τη Θεσσαλονίκη. γ) Το εκκλησιαστικό γυμνάσιο Τήνου με το εκκλησιαστικό γυμνάσιο Πάτμου και τα γενικά εκκλησιαστικά λύκεια Τήνου και Βορείου Αιγαίου (Χίους) με το γενικό εκκλησιαστικό λύκειο Πάτμου με έδρα την Πάτμο. δ) Το γενικό εκκλησιαστικό λύκειο Κορινθίων με το γενικό εκκλησιαστικό λύκειο Πατρών με έδρα την Πάτρα. ε) Το γενικό εκκλησιαστικό λύκειο Αθηνών με το γενικό εκκλησιαστικό λύκειο της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής και το εκκλησιαστικό γυμνάσιο Αθηνών με το υπό ίδρυση εκκλησιαστικό γυμνάσιο της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής με έδρα το Χαλάνδρι Αττικής, όπου εδρεύει η Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή.

Τον Σεπτέμβριο του 2009 η Μέση Εκκλησιαστική Εκπαίδευση απασχολούσε 71 υπαλλήλους Διοικητικού και Βοηθητικού προσωπικού, 166 μόνιμους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, 54 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και 27 νεοδιορισθέντες δόκιμους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά στο μαθητικό δυναμικό, αυτό το 2005 ανέρχονταν σε 1637 άρρενες μαθητές. Ο αριθμός αυτός έχει μειωθεί κατά πολύ σήμερα μιας και ένα εξατάξιο Εκκλησιαστικό Λύκειο–Γυμνάσιο – Λύκειο δύσκολα ξεπερνάει τους 50 μαθητές.

Στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση μόνο στις Α.Ε. Ακαδημίες και μάλιστα σε κάποια από τα προσφερόμενα προγράμματα σπουδών φοιτούν και μαθαίνουν

47 Διεύθυνση και Οργάνωση Εκκλησιαστικών Ιδρυμάτων, Παλαιογραφίας, Διοικητικής Υποστήριξης Ιερών Μητροπόλεων και Ενορίων, Εκκλησιαστικής Μουσικής και Ψαλτικής, Διαχείρισης Εκκλησιαστικών Κειμηλίων, Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
Ο ηγετικός ρόλος της Εκκλησίας ο οποίος διετηρήθηκε καθ’ όλους τους χρόνους της Τουρκοκρατίας (1453-1821) και μετέπειτα εν μέρει μέχρι των αρχών του 20ου αιώνος, ο οποίος διετηρήθηκε καθ’ όλους τους χρόνους της Τουρκοκρατίας (1453-1821) και μετέπειτα εν μέρει μέχρι των αρχών του 20ου αιώνος, σήμερον δεν υφίσταται πλέον. Το Κράτος έχει εξ ολοκλήρου αναλάβει την αγωγή των Ελληνοπαιδιών 48.

1.6. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ – ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση γενικά στερείται εμπεριστατωμένης βιβλιογραφικής υποστήριξης. Οι ελάχιστες σποραδικές εργασίες που κατά καιρούς εμφανίστηκαν δεν πραγματεύονται παρά μόνο επιδερμικά τοποθετήσεις, απόψεις, ή προορισμούς του μαθητικού δυναμικού της δεδομένου του σαφούς προσανατολισμού των Σχολείων της προς την Ιεροσύνη. Έτσι η βιβλιογραφία μπορεί να περιγραφεί αρθρωτά ως προς την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, ως προς την εκπαιδευτική πολιτική, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις επαγγελματικές επιλογές και το προφίλ.

Ως προς την βιβλιογραφία για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση παραθέτουμε τα εξής έργα:

Ο Αρχιμανδρίτης Χρυσόστομος Παπαδόπουλος μετέπειτα Αρχιεπίσκοπος Αθηνών δημοσιεύει το 1919 το έργο του « Ιστορία της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής επί τη εβδομηκονταπενταετηρίδα αυτής ». Σε 3 κεφάλαια και 247 σελίδες το βιβλίο αποτυπώνει με εξαιρετική λεπτομέρεια την ιστορία της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής από το 1844 έως το 1919. Στο βαθμό λοιπόν που η ιστορία της Σχολής αυτής καθόρισε την πορεία και τις εξελίξεις στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, αποτελεί την πρώτη εμπεριστατωμένη μελέτη της. Σε κάποια σημεία του έργου παρατίθενται στοιχεία για την επαγγελματική οδευσή και κατάληξη των αποφοίτων της Σχολής αλλά και τις προσπάθειες που κατά καιρούς καταβλήθηκαν για την ποδηγέτηση των μαθητών της τόσο από την πολιτεία όσο και από την Εκκλησία.

Ο αείμνηστος Καθηγητής της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Ιωάννης Καρμίρης Γενικός Διευθυντής Θρησκευμάτων του ΥΠ.Δ.Μ.Θ., και βασιλικός επίτροπος στην Ιερά Σύνοδο, ο οποίος διετέλεσε στο παρελθόν Διευθυντής της Ιερατικής Σχολής Λαμίας, δημοσιεύει το 1949 την εργασία του « Προσπάθεια προς μόρφωσιν του ορθόδοξου ελληνικού κλήρου αυτής: τα πεπραγμένα της εκκλησιαστικής εκπαιδεύσεως 1945-1949 ». Στις 79 σελίδες του συγγράμματος αυτού δημοσιεύονται ουσιαστικά τρεις εκθέσεις πεπραγμένων, έξι άρθρα και τρία αναλυτικά προγράμματα των Εκκλησιαστικών Σχολών, των Ανώτερων και Κατώτερων Φροντιστηρίων, την μεταπολεμική περίοδο 1945-1949. Παράλληλα κατατίθενται προτάσεις του συγγραφέα υπέρ της βελτίωσης της Εκκλησιαστικής

Εκπαίδευσης με απότερο πάντοτε σκοπό την παραγωγή πεπαιδευμένων ιερέων.

Ο καθηγητής της Βαρβακείου Σχολής Ανδρέας Κεραμίδας εκδίδει το 1951 το βιβλίο του « Η μόρφωση του κλήρου ». Το βιβλίο είναι μία έκθεση ιδεών και προτάσεων 47 σελίδων του συγγραφέα για την μορφωτική κατάσταση του Κλήρου.

Το 1969 ο Πρεσβύτερος Γυμνασιάρχης Παρασκευάς Ζωγράφος, πρώην Καθηγητής της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης δημοσίευσε το βιβλίο του « Εκκλησιαστική Εκπαίδευση και Ιερείς ». Το βιβλίο αποτελείται από 117 σελίδες περιλαμβάνει στο πρώτο από τα δύο μέρη του διαπίστωσες και δεδομένα της εποχής και στο δεύτερο κάποιες προτάσεις για την προαγωγή της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

Ο Αρχιμανδρίτης Ιωάννης Σακελαρίου πρώην Καθηγητής της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, υπέβαλε το 1981 την διδακτορική του διατριβή « La formation au ministère sacerdotal dans les “écoles ecclésiastiques ” en Grèce contemporaine » στο Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου με θέμα την παιδαγωγική διάσταση της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στην μεγαλύτερη έκταση της η εργασία αυτή πραγματεύεται την άποψη της Ορθόδοξης Εκκλησίας περί του ιερατικού αξιώματος καθώς και τις προσπάθειες της Ορθόδοξης Εκκλησίας για την ανόρθωση της μορφωτικής κατάστασης του Κλήρου. Παράλληλα παραθέτει το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων όλων των τύπων των Εκκλησιαστικών Σχολείων και της πεποιθήσεως των ιεροσπουδαστών περί ιεροσύνης.

Ο Δρ. Γεώργιος Δημόπουλος, νυν Θεολόγος Καθηγητής της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και πρώην Διευθυντής του Εκκλησιαστικού Γυμνασίου - Λυκείου Τήνου, υπέβαλε το 1996 την μελέτη του με τίτλο « Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης των υποψηφίων κληρικών». Η εργασία αυτή των 256 σελίδων προλογίζεται από μια πολύ συνοπτική ιστορία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και πραγματεύεται την οικοτροφιακή ζωή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το γεωγραφικό και οικογενειακό περιβάλλον των ιεροσπουδαστών από την ψυχοκοινωνιολογική πλευρά τους.

Ο Δρ. Αναστάσιος Ντάνος, Θεολόγος – Δικηγόρος κατέθεσε το 2002 την Διδακτορική του διατριβή στην Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών με θέμα «Οργανωτικές και διοικητικές δομές της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.» Το σύγγραμμα αυτό αποτελείται από 415 σελίδες και στο πρώτο 1/3 του παρουσιάζει την εννοιολογική διάσταση της Ε.Ε, τους τύπους της και καταλήγει με την οργάνωση και λειτουργία της. Τα υπόλοιπα 2/3 της διατριβής αναφέρονται στην επεξεργασία ερευνητικών ερωτηματολογίων προς τους καθηγητές και ιεροσπουδαστές των Σχολείων της Ε.Ε.
Ο Δρ. Χρήστος Αντωνίου Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας & Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης στο βιβλίο του «Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828 – 2000) » το 2002 σε ένα εύρος 15 σελίδων και συγκεκριμένα από την 88-103 μελετά τις Εκκλησιαστικές Σχολές υπό το πρόσωπο των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και παραγωγής δασκάλων. Το βιβλίο παρουσιάζει επιφανειακά την προσπάθεια της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης να αποκαταστήσει επαγγελματικά δια της κατάληψης διδασκαλικής θέσης τους αποφοίτους της ικανοποιώντας τα πάντα προσδοκία τους.

Η Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή υπό την επιμέλεια του Καθηγητή της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Ανδρέα Φυτράκη και Συμβούλου της, εκδίδει από το 1978 (368 σελ) έως το 1981 (675 σελ) το τετράτομο έργο «Ριζάρειος Εκκλησιαστική Παιδεία » το οποίο αποτελείται από μία συλλογή μελετών των Καθηγητών της Σχολής με θεματολογία από διάφορα γνωστικά αντικείμενα παραθέτοντας όμως κάποια στοιχεία επαγγελματικής κατάληξης των αποφοίτων της.


Όσον αφορά στη βιβλιογραφία σε θέματα που πραγματεύονται την θεωρητική προσέγγιση των στάσεων των μαθητών.

Κορυφαίο σύγγραμμα αποτελεί το έργο Κοινωνική ψυχολογία (1995) του καθηγητή Δημήτρη Γεώργιου. Εξαρτητική είναι και η προσέγγιση της Αικατερίνης Γκαρή, (1992), στη διδακτορική διατριβή της με τίτλο, Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους.
Άλλη μια διδακτορική διατριβή του δάσκαλου Παναγιώτη Μουστάϊρα με τίτλο Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών (2004), καλύπτει επαρκώς το θέμα των στάσεων.

Η μελέτη βιβλιογραφικής επικόπτησης «Εκπαίδευση και Φύλο » του Κ.Ε.Θ.Ι των Βιτσιλάκη Χ., Μαράτου Α. & Καπέλλα Α. το 2001 παραθέτει σε 140 σελίδες βιβλιογραφία για την εκπαίδευση, τις θέσεις των μαθητών, τις προσμονές και τα στερεότυπα τους υπό το πρίμα του φύλου μεν αλλά από την οποία μπορούν να διαμορφωθούν εξαιρετικά ερευνητικά εργαλεία ερωτηματολογίων στάσεων δε.


Όσον αφορά στη βιβλιογραφία ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών παραθέτουμε τα εξής έργα:

Την Ψυχολογία, Αντίληψη της A. Cassells και του P.Green, (1999), επιμέλεια Κωσταρίδου Ευκλείδη Α., ένα από τα εξί βιβλία των γνωστών λειτουργιών που περιγράφει με παραστατικά παραδείγματα την αντίληψη όπως και το βιβλίο του Λ. Παπαναστασίου Η αντίληψη, οι θεωρίες της και οι παιδαγωγικές συνέπειες της (1983).


Όσον αναφορά στη βιβλιογραφία που καλύπτει το προφίλ των μαθητών θα αναφερθούμε στα έργα:
Puberty, εφηβεία, της Susan Elliot-Wright, 2004. Η συγγραφέας σε 63 σελίδες πολύ σύντομα και περιεκτικά παρουσιάζει το εφηβικό προφίλ και τις αλλαγές στη συμπεριφορά των νεών ανθρώπων.

Στο βιβλίο Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς η Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη περιγράφει σε 179 σελίδες τις αποκλίνουσες κοινωνικά συμπεριφορές των νέων ατόμων. Από τη σελίδα 157-168 επικεντρώνεται στον Έλληνα εφηβοφιλή μαθητή και στις σχέσεις του εντός του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος βασισμένη σε στοιχεία του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης.

Η Μπερτ Ρεϊμόν Ριβέ στο βιβλίο της Η κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου σε 108 σελίδες απεικονίζει το εφηβικό προφίλ, τη νεανική κρίση, τη σχέση με τους γονείς, την ομάδα κλπ.

Πληθώρα συγγραμμάτων πραγματεύεται τις επαγγελματικές επιλογές των νέων. Από αυτά ξεχωρίζουμε τα εξής:

Το συλλογικό τόμο Μ.Μ.Ε και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, Μ.Μ.Ε και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων. Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (2008), των I. Καμαριανού, Δ-Μ. Κακανά, Π. Μεταλλίδου και Μπότσογλου Κ. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επίδρασης των ΜΜΕ στις επαγγελματικές επιλογές 1163 μαθητών της Β’ και Γ’ Λυκείου των δημόσιων σχολείων που σχετίζεται με την οικογένεια, την πολιτική και τις οικονομικές συνθήκες των νεών κλπ.


Η μελέτη «Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας: πολιτική και κοινωνικά συμπέρασμα», της Μαρίας Ιωαννίδου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2002 Τμήμα Ψυχολογίας περιγράφει σε 63 σελίδες την αυτοαντίληψη
στην εφηβεία σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Το βιβλίο της Άννας Φραγκουδάκη « Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης » 1985 Εκδόσεις Παπαζήση είναι μια μελέτη 560 σελίδων στο οποίο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα των ερευνών σε διάφορες χώρες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Επίσης περιέχει επιλεγμένες μελέτες που προτείνουν ερμηνείες εντοπίζοντας τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους αναπαράγεται η κοινωνική διαστρωμάτωση στη σχολική επιλογή.

Τέλος συγγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής όπως του Στάθη Δημήτριου « Συμβουλευτική και Συμβουλευτική ψυχολογία » των εκδόσεων Γρηγόρη τόμος Α’, 1999 ή του Μιχάλη Κασσωτάκη « Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα » των ιδίων εκδόσεων και χρονολογίας έκδοσης θα αποτελέσουν χρήσιμους οδηγούς για την κατανόηση των σκέψεων και των λήψεων αποφάσεων των επαγγελματικών επιλογών των αποφοίτων των σχολείων. Στο ίδιο μήκος κύματος θα κινηθούν και οι επισκοπήσεις πολλών επετειών αποφοίτων που κατά καιρούς έχουν εκδοθεί και από τις σπουδές και τα επαγγέλματα να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα περί της επαγγελματικής οδευσής των.

Όσον αφορά βιβλιογραφικά σε θέματα που άπτονται εκπαιδευτικής πολιτικής ενδεικτικά παρουσιάζονται τα παρακάτω συγγράμματα:

« Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;) », (2003), του Νίκου Παπαδάκη στο οποίο αποκαλύπτεται σε τι ακριβώς συνίσταται μια εκπαιδευτική πολιτική; Πώς διαρθρώνονται, πώς σχεδιάζονται αλλά και με ποιους τρόπους και μεθοδολογικές στρατηγικές αναλύονται και ερμηνεύονται οι πολιτικές στην εκπαίδευση. Η λειτουργία της εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικής πολιτικής. Στο διάλογο που στρέφεται γύρω από αυτά τα ζέοντα ζητήματα επιχειρεί να συμβάλει η συγκεκριμένη μελέτη.

Το βιβλίο του Γ. Σταμέλου, Εκπαιδευτική πολιτική,(2009), πραγματεύεται την εκπαιδευτική πολιτική από κάθε της πλευρά. Ιστορικά διεθνώς και στην Ελλάδα οποθετούντας στην δεκαετία του ’80, αλλά και τα τελευταία χρόνια, αναλύει το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παρουσιάζει επίσης τη σχέση της με την κοινωνική και πολιτική επιστήμη και τις προοπτικές της. Στο σύγγραμμα του ιδίου, Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, (1999), περιλαμβάνονται οκτώ αυτόνομες εργασίες όλον το φάσμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος το οποίο δεν θεωρείται ως στατικός και αφθορος μηχανισμός συνεπώς χρήζει διαρκούς έρευνας. Το έργο του Γ. Παγκάκη, (2006), Νεοελληνική εκπαιδευτική πολιτική είναι ένα παρουσιάζει διάφορες όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από ποικίλες
πολιτικές προσεγγίσεις, ορισμούς και το εννοιολογικό περιεχόμενό της. Ανιστοεί τις πολιτικές από το Διαφωτισμό έως σήμερα στον Ελληνικό χώρο, προβάλλει τις αρχές της και την ευρωπαϊκή της διάσταση.

Ο συλλογικός τόμος των εκδόσεων Σαββάλα « Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, μεταξύ Κράτους και αγοράς » των Διονύση Γράβαρη & Νίκου Παπαδάκη 2005 περιλαμβάνει πρωτότυπα κείμενα γραμμένα από επιστήμονες Έλληνες και ξένους, που προέρχονται από διαφορετικούς κλάδους και ειδικεύσεις των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Κοινό όμως αντικείμενο για όλους αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική και η σχέση της εκπαίδευσης με την εκάστοτε εξουσία. Πιο συγκεκριμένα διερευνά κρίσιμες επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσεις της κρατικής πολιτικής στην εκπαίδευση και κατάρτιση, και κυρίως ανακινεί μια σειρά ζητημάτων εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

« Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική » των Χρήστου Κάτσικα & Γιώργου Καββαδία των εκδόσεων Gutenberg αναδεικνύει την προσπάθεια αναδιάρθρωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής ως κίνηση "αναμόρφωσης" και "εκσυγχρονισμού" της εκπαίδευσης, προσαρμοσμένη στους σκοπούς και στους όρους της καπιταλιστικής ανάπτυξης στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης".

Το βιβλίο Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, (2003), της Γ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη πραγματεύεται ζητήματα πολιτικής και πρακτικής της εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού και την ερευνητική προσέγγισή τους. Τα ζητήματα είναι: (α) ο ρόλος της εκπαίδευσης, όπως κυρίως αποκαλύπτεται μέσα από τις εξετάσεις για παιδιά με διαφορετική κοινωνική προέλευση και για τα δύο φύλα, και (β) ο τρόπος καθορισμού του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και η σχέση με τους εκπαιδευτικούς που το διδάσκουν. Τέλος στο έργο Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική του Δ. Χαραλάμπους (επιμέλεια) σημείο αναφοράς του είναι η μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία, παρά το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζει, έχει ελάχιστα έως καθόλου ερευνηθεί. Βασισμένο σε εισηγήσεις που ανακοινώθηκαν στο πλαίσιο ενός ιδιαίτερα σημαντικού συνεδρίου στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, το βιβλίο εξετάζει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την εκπαιδευτική πολιτική από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Οι συγγραφείς του, όλοι καταξιωμένοι επιστήμονες και πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, επιχειρούν να αποτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο που συντελέστηκε κατά τη ζωτική μεταπολιτευτική περίοδο και παράλληλα καταθέτουν προτάσεις για τα καίρια ζητήματα και τα αδιέξοδα που απασχολούν την ελληνική εκπαίδευση και το μέλλον της.
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΜΕΛΕΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ : ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

2.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται κατά καιρούς έντονη κριτική από επίσημους και ανεπίσημους φορείς, πολιτικά κόμματα, δημοσιογράφους, γονείς και όχι σπάνια από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα συνδικαλιστικά τους όργανα. Έτσι αφήνεται να εννοηθεί ότι διέρχεται μια διαρκή και μόνιμη κρίση, από την οποία δεν διέφυγε και ούτε είναι εύκολο να διαφύγει. Ωστόσο η κρίση σχεδόν ποτέ δεν προοδεύεται με τρόπο συστηματικό, ώστε τεκμηριώνονται τα σημεία της αμφισβήτησης, τα οποία ποικίλλουν και συνήθως εμφανίζονται ευκαιριακά 49.

Ο εκπαιδευτικός προβληματισμός, στην έκταση που είναι δυνατή μια διαχρονική ανίχνευση και ανάλυση, υπήρξε θέμα έντονου ενδιαφέροντος και εξακολουθεί να καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση περισσότερο σε θεωρητικό και λιγότερο σε πρακτικό επίπεδο. Το ενδιαφέρον αυτό απαντάται σε πολλά επίπεδα: πολιτικό - διοικητικό, πνευματική ηγεσία, πανεπιστημιακή κοινότητα, οργανώσεις εκπαιδευτικών λειτουργών όλων των βαθμίδων, καλύπτοντας ότι αποκαλούμε Κοινωνικό περίγυρο. Διαχέεται σε όλα τα επίπεδα όπου σχεδιάζεται, διαμορφώνεται, χαράσσεται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική. Αγκαλιάζει την ελληνική κοινωνία που υφίσταται τις επιδράσεις της. Ο θεωρητικός χαρακτήρας του προβληματισμού δεν αναφέρεται στην έλλειψη γραπτών κειμένων που να αποδεικνύουν την ύπαρξη του, το βαθμό του ενδιαφέροντος, την ένταση, τις θέσεις και αντιθέσεις, αλλά κυρίως τον περιορισμένο αριθμό και την έκταση των κοινωνικών ερευνών που θα μπορούσαν να αναδείξουν τα πραγματικά προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, να αποκαλύψουν τα αίτια και να οδηγήσουν στη λήψη μέτρων για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής «ορθολογικής», «εκσυγχρονισμένης», προσανατολισμένης σε αρχές που να προσεγγίζουν μία ή και περισσότερες θεωρίες ή σχολές 50.

Είναι γνωστό ότι η εκπαιδευτική πολιτική έως το πρόσφατο παρελθόν αποτελούσε θέμα των πολιτικών κομμάτων και της πολιτικής γενικότερα και ερχόταν στην επικαιρότητα μόνο σε περιόδους εκπαιδευτικής κρίσης ή εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στα πλαίσια αυτά γίνονταν -και γίνεται- αντικείμενο ενασχόλησης μιας μικρής ομάδας διανοομένων - που δυστυχώς όλο και συρρικνώνεται - κατά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται κατά καιρούς έντονη κριτική από επίσημους και ανεπίσημους φορείς, πολιτικά κόμματα, δημοσιογράφους, γονείς και όχι σπάνια από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα συνδικαλιστικά τους όργανα.

πολλών δημοσιογράφων, οι οποίοι μέσα από τα ΜΜΕ προσπαθούσαν να προβάλλουν τη θετική ή αρνητική πλεύρα της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης ανάλογα πάντοτε με τη δική τους ιδεολογικο-πολιτική τοποθέτηση. Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα αρχίζει να διαμορφώνεται περισσότερο ως συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο από τη στιγμή που αναπτύσσεται η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και, κυρίως, η μελέτη της εκπαιδευτικής ανισότητας. Μέσα από την προοπτική αυτή μελετάται η κοινωνική της διάσταση, η οποία εκλαμβάνεται ως κοινωνική πολιτική 31.

Ένα πρώτο, βασικό, ζητούμενο είναι η εννοιολόγηση της πολιτικής. Δύο φαίνεται να είναι οι καθοριστικοί άξονες: από τη μια, ο αξιακός προσανατολισμός και, από την άλλη, η παράδοση και ο θεσμικός της ρόλος. Στον πρώτο, οι ιδέες, οι αξίες, οι επιλογές, τελικά αυτά που αποκαλείται «ιδεολογία» ή διαφορετικά «φιλοσοφία», παίζουν ουσιαστικό ρόλο. Στον δεύτερο, ο καθοριστικός παράγωγος είναι η ίδια η κοινωνία στην οποία γίνεται αναφορά.

Από την άλλη, κεντρικές έννοιες στην (Εκπαιδευτική) Πολιτική είναι εκείνες της εξουσίας και της οργάνωσης. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η Εκπαιδευτική Πολιτική ενδιαφέρεται για την κατανομή της εξουσίας και της οργάνωσης στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τις αποτελέσματα της εκπαιδευσης. «Η πολιτική, τα πολιτικά συστήματα και οι πολιτικές σχέσεις, όλα αναφέρονται σε διαδικασίες και θεσμούς με τους οποίους γίνονται δεσμευτικές επιλογές για το σύνολο σχετικά με την κατανομή ή την ανακατανομή των πόρων και την ορθότητα της συμπεριφοράς» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, τόμ.7-18: 3918).

Πιο συγκεκριμένα, η Εκπαιδευτική Πολιτική ενδιαφέρεται για τις επιρροές που υπεισέρχονται στη διαμόρφωση δομών και διαδικασιών, για το ποιος ελέγχει και με ποιο τρόπο τα αποτελέσματα της χρήσης τους ή ακόμα για το ποιος έλεγχος υπάρχει στην πρόσβαση, από ποιους και γιατί. Έτσι στον άξονα κράτος-πολιτική διαδικασία-οικονομία το ενδιαφέρον εστιάζεται σήμερα στην υποστήριξη της οικονομίας, στις υπερ- και ενδο-κρατικές πιέσεις που υφίσταται το κράτος, αλλά και στη διαμεσολάβηση συμφερόντων (κρατικών, κοιματικών, άλλων συλλογικών και ατομικών) που επηρεάζουν την πολιτική διαδικασία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, καταλήγει κανείς να ενδιαφέρεται επίσης για τη νομιμοποίηση διαδικασιών και πολιτικών, τις εφαρμοζόμενες πρακτικές αλλά και τους μηχανισμούς (αν υπάρχουν) λογοδοσίας. Σημαντικό ρόλο εδώ παίζει ένας αμφιλεγόμενος όρος, που όμως είναι εξαιρετικά χρήσιμος, το δημόσιο συμφέρον, το

---

31 Πυργιωτάκης I., Πρόλογος στο Παπαδάκης Ν., (2003), Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;). Επιστημονικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία., Γ’ έκδοση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 15.
οποίο θα μπορούσε να αναλυθεί ως μηχανισμοί και διαδικασίες κοινωνικού ελέγχου, 
dιαδικασίες διαβουλεύσης και διάθεση πόρων στις επιλεγμένες δράσεις 52.

Η κοινωνιολογική εκπαιδευτική έρευνα έχει διπτή αξία: επιστημονική για το ότι ερμηνεύει κοινωνικά φαινόμενα με συγκεκριμένες επιστημονικές μεθόδους, και κοινωνική, γιατί υπό κάποιους όρους ερμηνεύει την πραγματικότητα έτσι ώστε να παρέχει στις κοινωνικές ομάδες γνώση για την κοινωνική πρακτική και την 
εκπαιδευτική πολιτική και, επομένως, για τις κοινωνικές διεκδικήσεις. Οι έρευνες που 
στοχεύουν στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να προσδιορίζουν
με σαφήνεια το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο η εκπαιδευτική πολιτική εντάσσεται, τη 
θεωρία που αποτελεί την αφετηρία και το εργαλείο τους, τους θεσμούς στους οποίους 
anαφέρονται και τις κοινωνικές ομάδες τις οποίες αφορούν, έτσι ώστε τα 
αποτελέσματά τους να έχουν κατά το δυνατόν ρεαλιστική έννοια. Ιδιαίτερα τα 
δύο τελευταία, που η σχέση τους με τη θεωρία έχει ιδιαίτερη σημασία, χρειάζεται να 
αναλύονται ιδιαίτερα προσεκτικά. Για να μπορέσουμε, για παράδειγμα, να 
dιερευνήσουμε την ανισότητα των εκπαιδεύσεων για την 
αποσαφήνιση μιας θεωρίας σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, χρειάζεται να 
exασφαλίσουμε δύο προϋποθέσεις. Πρώτο, να εξασφαλιστεί ο 
εννοιολογικός προσδιορισμός του προβλήματος. Δεύτερο, να 
dιερευνηθούν τα κατάλληλα πραγματικά δεδομένα, και μάλιστα διαχρονικά, 
έτσι ώστε το πρόβλημα να αποσαφηνίζεται με τη μεγαλύτερη δυνατή εγκυρότητα. 
Για το σκοπό αυτό εδώ εμπλέκονται τα πιθανά ερωτήματα που προκύπτουν από 
η μη εξασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων, και παρουσιάζονται 
πραγματικά δεδομένα που οδηγούν σε τέτοια ερωτήματα. Αποκαλύπτεται έτσι 
πώς τα παραπάνω αντιμετωπίζονται με ακριβείς εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, 
ορισμούς και διαχρονικά πραγματολογικά δεδομένα, και παρουσιάζονται 
αισθητικά συμπεράσματα και υποθέσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού 
συστήματος όπου οδηγεί η εξασφάλιση των παραπάνω προϋποθέσεων.
Μια από τις σημαντικότερες «παρεξηγήσεις» αναφέρεται στη συχνή σύγχυση της 
ανισότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα με την ανισότητα στην απασχόληση. Όσο 
ισχυρά και αν αλληλοεπηρεάζονται (σκόπιμο είναι να επιφυλαχθούμε προς το 
παρόν για την κατεύθυνση των επιδράσεων), χρειάζεται να διαφοροποιούνται ώστε 
να διακρίνονται με σαφήνεια. Γιατί μόνον τότε η κοινωνιολογική ανάλυση αποκτά 
άμεση αξία για την κοινωνική πράξη. Συχνά η ανάλυση των πραγματολογικών 
dεδομένων αδυνατεί να αποσαφηνίσει το κοινωνικό φαινόμενο σε όλες τους τις

52 Σταμέλος Γ., (2009), Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα, σελ 119.
απόψεις και έτσι δεν είναι δυνατή η ανάλυσή του απαλλαγμένη από τις τυχόν «προκαταλήψεις» του ερευνητή.

Πολλές φορές, ενώ η ανάλυση πραγματολογικών δεδομένων για τη διερεύνηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών περιορίζεται σε μια χρονική στιγμή με μια πεπερασμένη εικόνα του πραγματολογικού υλικού, τα όποια πορίσματα παρουσιάζονται να ισχύουν διαχρονικά. Οι υποθέσεις που μπορεί να προκύπτουν για το ρόλο του εκπαιδευτικού ουστήματος από μια μη διαχρονική ανάλυση θα είναι σαφώς περιορισμένες. Με τα παραπάνω δεν αμφισβητείται η αξία των διερευνήσεων που αναφέρονται σε μια χρονική στιγμή και μόνον αυτή. Απλώς επισημαίνεται ότι στα πορίσματα χρειάζεται να τονίζεται η χρονικά ορισμένη αξία των ευρημάτων της πραγματολογικής ανάλυσης. Και ότι, όπως είναι επίσης, μια τέτοια διερεύνηση δεν μπορεί να προωθήσει την αποσαφήνιση μιας θεωρίας για το ρόλο του εκπαιδευτικού ουστήματος 53.

Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης έχουν τρεις πυλώνες ανάπτυξης: α. Τις επιστήμες που μελετούν τα «μακρο-εκπαιδευτικά» φαινόμενα, β. τις επιστήμες που μελετούν τα «μικρο-εκπαιδευτικά» φαινόμενα, γ. τις διδακτικές των επιστημών.

Στον πρώτο πυλώνα εντάχθηκε και εξελίχθηκε η Εκπαιδευτική Πολιτική, πότε στρεφόμενη περισσότερο προς την Οικονομία και πότε προς την Κοινωνιολογία, αλλά πάντα αναπτυσσόμενη μέσα στο εκ γενετής διφορούμενο της, δηλαδή μεταξύ πολιτικής των διεθνών οργανισμών και πολιτικής των εθνικών κρατών (εσωτερική ή διεθνής).

Η δυναμική θεώρηση της ανισότητας ανοίγει ένα ευρύτατο πεδίο ενασχόλησης για την Εκπαιδευτική Πολιτική, στο μέτρο που σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να συνδεθεί στενά με την έννοια της κοινωνικής μεταβολής μέσω της οποίας η έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποκτά κομβική σημασία. Από εκεί, η εστίαση σε έννοιες όπως εκπαιδευτική αλλαγή, εκπαιδευτικός λόγος, εκπαιδευτική ατζέντα γίνεται ουσιώδης. Πράγματι, άλλο είναι να θεωρείται η ανισότητα ως μηχανισμός σε μια αέναη, ανιστορική και αναλλοίωτη διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής του ίδιου - θεώρηση που μπορεί κάλλιστα να καταλήξει σε μια θεολογία ή στο ανατολίτικο κιομέτ - κι άλλο η ανισότητα ως κομβικό στοιχείο της συνεχούς διαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας και των μεταβολών της. Από την άλλη, ένας ακόμα κίνδυνος ελλοχεύει στην ταύτιση που μερικές φορές γίνεται μεταξύ του εκπαιδευτικού λόγου και/ή της πολιτικής ατζέντας με το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς μιας ερευνητικής εργασίας στο χώρο της Εκπαιδευτικής

53 Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., (2003), Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: κοινωνιολογική ανάλυση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 321.
Πολιτικής. Είναι προφανές ότι για την ανάλυση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτείται η γνώση και η ανάλυση των κειμένων που τη συγκροτούν, όμως για τη θεωρητική τους κατανόηση και ερμηνεία απαιτείται η χρήση επιστημονικών θεωριών, που αυτή τη στιγμή προέρχονται συνήθως από τις Κοινωνικές Επιστήμες (κυρίως από την Κοινωνιολογία και δευτερευόντως την Πολιτική Επιστήμη).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αφορά την Εκπαιδευτική Πολιτική έχει να κάνει με το δανεισμό θεωρητικών σχημάτων και μεθοδολογίας από το χώρο των Κοινωνικών Επιστημών και ιδιαίτερα της Κοινωνιολογίας 54.

ΣΧΗΜΑ 1 ΕΝΤΑΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΝΤΟΣ ΤΩΝ ΛΟΙΠΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

2.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ – ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Η ομαδοποίηση των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι δυνατή με βάση τις αντίστοιχες κοινωνικές θεωρίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν κατά καιρούς στις δομημένες κοινωνίες και αποτέλεσαν πιλότο όλων των εκφάνσεων της ζωής και κατ’ επέκταση της εκπαίδευσης. Οφείλουμε να μην ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση δεν παρέχονταν ανέκαθεν από αποκλειστικά από το συντεταγμένο κράτος αλλά και από άλλους φορείς (πχ. Εκκλησία, ιδιώτες κλπ) που στην περίπτωση της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης υπήρξε καταλυτική. Διερευνώντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις – μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής καταλήγουμε στις επόμενες 55:

54 Σταμέλος Γ., (2009), Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα, σελ 33,117, 118,120.
Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις θεωρούν την εξάπλωση και διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος ιστορικό προϊόν των εξελίξεων στην τεχνολογία και την επαγγελματική δομή, οι οποίες επέβαλαν την ανάγκη πρόσκτησης όλο και πιο πολύπλοκων δεξιοτήτων και εξειδικεύσεων από τα άτομα. Εξακολουθούν, και στην πιο νεωτερική εκδοχή τους, να αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως επένδυση, με πολύ διαφορετικούς όμως όρους. Συγκεκριμένα δεχόνται και νομιμοποιούν ένα μίνιμου παρεμβατισμού του κράτους (νόμιμου εκπροσώπου του κοινωνικού συστήματος, που αποτελεί και το «οικολογικό συγκείμενο του σχολείου») στην εκπαίδευση. Στόχος είναι αφενός να γίνει πιο εφικτό «το ιδεώδες μίας κοινωνικής οικονομίας της αγοράς» (social market economy) και αφετέρου «τα αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως» (neighborhood effects), δηλαδή η επίδραση των πράξεων ενός ατόμου στα άλλα άτομα, να συμβάλει στην επικίνδυνη και δημοκρατική εκπαίδευση και στη συνοχή του κοινωνικού ιστού, μέσα από το φίλτρο της εκπαίδευσης. Ετσι θεωρούν ότι καθίσταται εφικτή η «προώθηση μιας σταθερής και δημοκρατικής κοινωνίας» (σύμφωνα με τον Friedman) και η συνακόλουθη διασφάλιση της ατομικής και κοινωνικής αποδοτικότητας της εκπαίδευσης. Η φιλελεύθερη πολιτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί εκφάνση της φιλελεύθερης οικονομίας, η οποία αποστρέφεται τον κρατικό παρεμβατισμό. Στον τομέα της εκπαίδευσης ο κρατικός παρεμβατισμός αποβλέπει στην παροχή ενός επιπέδου εκπαίδευσης που να καλύπτει και να ικανοποιεί το σύνολο του πληθυσμού. Η ελευθερία της επιλογής και της μεταφοράς της ευθύνης στους γονείς για την πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά του εκπαιδευτικού συστήματος θα οδηγούσε σε μεγαλύτερες ανισότητες, θα αφήνει μεγάλα τμήματα του πληθυσμού στο επίπεδο του αναλφαβητισμού ή του ημιαναλφαβητισμού. Επομένως αν η διάθεση οικονομικών

ΣΧΗΜΑ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η φιλελεύθερη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί έκφανση της φιλελεύθερης οικονομίας, η οποία αποστρέφεται τον κρατικό παρεμβατισμό. Στον τομέα της εκπαίδευσης ο κρατικός παρεμβατισμός αποβλέπει στην παροχή ενός επιπέδου εκπαίδευσης που να καλύπτει και να ικανοποιεί το σύνολο του πληθυσμού. "Η ελευθερία της επιλογής και της μεταφοράς της ευθύνης στους γονείς για την πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά του εκπαιδευτικού συστήματος θα οδηγούσε σε μεγαλύτερες ανισότητες, θα αφήνει μεγάλα τμήματα του πληθυσμού στο επίπεδο του αναλφαβητισμού ή του ημιαναλφαβητισμού. Επομένως αν η διάθεση οικονομικών

---

36 Παπαδάκης Ν., (2003), Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;). Επιστημονικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία., Γ’ έκδοση. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 27.
πόρων για την εκπαίδευση θεωρείται σπατάλη ή καταστροφή της παραγωγικής
dύναμης της οικονομίας είναι επιχείρηση αδύναμη θεωρούμενο από την πλευρά της
σχέσης κόστος-όφελος. Εκτός αν θεωρείται σημαντικότερο στοιχείο για την ύπαρξη
και την ανάπτυξη μιας κοινωνίας το οικονομικό όφελος από το μορφωτικό. Το
ερώτημα που θα μπορούσε να τεθεί εδώ δεν είναι η διάθεση αυτή καθεαυτή
οικονομικών πόρων, αλλά πόσο ορθολογική είναι η κατανομή των πόρων στους
φορείς των επι μέρους βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος κι αν η διάθεση
αυτή γίνεται έγκαιρα ώστε να είναι δυνατή η αξιοποίησή τους για το σκοπό που
dιατίθενται 57.

➢ Οι μαρξιστικές-συγκρουσιακές προσεγγίσεις επισημαίνουν ότι η σχέση της
ekπαίδευσης με την κοινωνία και το κράτος εδράζεται στο αίτημα ικανοποίησης
συγκεκριμένων αναγκών, που δεν είναι ούτε ουδέτερες ούτε αντικειμενικές. Η
εξήγηση αυτής της σχέσης επιχειρείται:

α. είτε μέσα από την «αρχή της αντιστοιχίας» των Bowies και Gintis, η οποία
αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πιστό αντίγραφο της παραγωγής εντοπίζοντας μια
ολοκληρωτικά ντετερμινιστική58 επίδραση των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων μέσω
tου κρατικού παρεμβατισμού στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των
προσανατολισμών της κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης,

β. είτε μέσα από τις θεωρίες της αναπαραγωγής, οι οποίες συνοψίζονται στη θέση
tου L. Althusser, ότι «ο ύστατος χώρος της παραγωγής είναι η αναπαραγωγή των
όρων της παραγωγής» και σε αυτή τη διαδικασία καλείται από τους φορείς της
κυριαρχής ιδεολογίας να παίξει λειτουργικό ρόλο η εκπαίδευση. Οι θεωρίες τονίζουν
τον επικουρικό (ως προς το κράτος) ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική,
οικονομική αλλά και πολιτισμική (όπως επισημαίνει ο Michael Apple)
anapaραγωγή.

Αλλωστε, και οι δύο προαναφερθείσες εκδοχές συνδέουν τα τεκταινόμενα στο
εσωτερικό πεδίο του εκπαιδευτικού συστήματος με τις λειτουργίες του
καπιταλιστικού κράτους και τις εγγενείς αντιφάσεις του που οφείλονται στην
οικονομική βάση, ακόμα και όταν μια τέτοια σχέση δεν είναι ούτε αυταπόδεικτη ούτε
και επαρκώς τεκμηριωμένη 59.

Η μαρξιστική θεωρία υποστηρίζει ότι η καπιταλιστική κοινωνία διαχωρίζει την
eπιστήμη από την εργασία, ένας διαχωρισμός που οδηγεί στην αλλοτρίωση του

57 Παγκάκης Γ., (2006), Νεοελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική, Β' Έκδοση Αναθεωρημένη, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα,
Αθήνα – Κομοτηνή, σελ 22-25.
58 Ντετερμινιστική φιλοσοφική θεωρία που δέχεται ότι τα πάντα στον κόσμο γίνονται κατά αιτιώδη συνάφεια,
aιτιοκρατία.
59 Παπαδάκης Ν., (2003), Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνικό πολιτική (;). Επιστημολογικές,
methοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία., Γ' έκδοση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 96-98.
ανθρώπου και γι’ αυτό προβάλλεται η ιδέα της πολυτεχνικής εκπαίδευσης που να συνδέει την εκπαίδευση με την παραγωγή - εκπαίδευση που πρέπει να παρέχεται από εθνικά ιδρύματα και με δαπάνες του έθνους…. Έτσι η μαρξιστική προσέγγιση θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι αντικείμενο δημόσιου, συλλογικού συμφέροντος ακόμη και στις κοινωνίες εκείνες που η εκπαίδευση εκχωρείται στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.), οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα της κοινωνίας στο σύνολο της και λειτουργούν ως το μάτι του δημοσίου60.

Η πλουραλιστική προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία ότι η εξουσία διαμοιράζεται στους κοινωνικούς φορείς με διαφορετικά ή και αντιτιθέμενα συμφέροντα και η πολιτική διαμορφώνεται μέσα από τις συλλογικές διαπραγματεύσεις των διαφορετικών ομάδων συμφερόντων και της κυβέρνησης…. Η εκπαιδευτική πολιτική από την πλουραλιστική προσέγγιση αντιμετωπίζεται ως μια μεταβολή πολιτικής που εκπορεύεται από την αλληλεπίδραση πολλών επί μέρους συμφερόντων διαφορετικών ομάδων πίεσης, από τις οποίες καμιά δεν αποκλείεται από το τραπέζι των διαπραγματεύσεων, είτε απαντώντας μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα είτε εκτός αυτού. Είναι οικείς επιμένοντες ότι η πλουραλιστική προσέγγιση δεν αναφέρεται εισάγοντας και κυρίως δε δεσμεύονται να καθορίσει τις κυριότερες σχέσεις εξουσίας που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς επίσης αποφεύγεται να τοποθετηθεί απέναντι στο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, δηλαδή αν αποτελεί θέμα δημόσιου ή ιδιωτικού συμφέροντος, αν πρόκειται για κοινό (συλλογικό) ή ιδιωτικό (ατομικό) συμφέρον 61.

Οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας αντιμετωπίζουν τον προνοιακό χαρακτήρα του κράτους ως ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων με διαφορετικά ή και αντιτιθέμενα συμφέροντα και στρέφουν την επιστήμη της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνίας στα πρόβλημα και τις συνιστώσες της διαστάσεως. Συχνά μάλιστα επισημαίνουν ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική οφείλουν να αναλύονται αφού ληφθούν υπόψη οι ιστορικές συνθήκες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση της αλληλεξάρτησης των δύο αυτών ισχυρών οργάνων της δημοκρατίας, καθώς «η κοινωνική (και εκπαιδευτική) πολιτική έχει αναλυτικούς αντικείμενοι την επίδραση και την προοπτική των κυβερνήσεων να επωφεληθούν την καλή διαβίωση των πολιτών διαμέσου κοινωνικών υπηρεσιών, νομικών ρυθμίσεων και οικονομικών μέτρων». Η παρέμβαση του κράτους πρόνοιας στην κοινωνία έχει ανακατανεμητικό χαρακτήρα,

ενώ η εκπαίδευση θεωρείται ότι (οφείλει να) αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του πλέγματος των κοινωνικών υπηρεσιών. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να προσεγγίζεται μονοδιάστατα, θεωρώντας ως μια ιδεολογικά κοινωνικά ουδέτερη κρατική πολιτική. Είναι φόσα και θέσει κοινωνική πολιτική και δεν μπορεί να ιδιωθεί αποκομμένη από τις αντιλήψεις και πρακτικές του κράτους πρόνοιας.22

Η θεωρία του Κράτους πρόνοιας εμφανίζεται στις κapitalιστικές κοινωνίες ή κοινωνίες δυτικού τύπου στη δεκαετία του 1950, με στόχο την εξασφάλιση μιας γενικής κοινωνικής ευημερίας, που να εγγυάται ένα βιοτικό επίπεδο από όλους και για όλους τους πολίτες και να καλύπτει τις βασικές τους ανάγκες. Έτσι, η πολιτική πρόνοιας δεν μπορούσε να αφήσει ακάλυπτο τον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος όμως δεν εξετάζεται εξωριστά, αλλά εντάσσεται στο συνολικό πλέγμα παροχής κοινωνικών υπηρεσιών (υγεία, ασφάλιση, κατοικία, εργασία, κ.λπ.). Για την εκπαίδευση σκοπός είναι η παροχή σε εθνικό επίπεδο με ευναία κριτήρια και στόχος η καθολική κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία είτε χωρίς ανατρεπτικές μεταρρυθμιστικές αλλαγές, είτε με ριζικές μεταρρυθμίσεις και διεύρυνση της κοινωνικής πολιτικής προς όφελος των ασθενέστερων. Κυρίαρχο όμως στοιχείο της μιας ή της άλλης διάκρισης είναι το δημόσιο συμφέρον που υπηρετεί και προστατεύεται μέσα από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Στο πλαίσιο της προσέγγισης του Κράτους Πρόνοιας η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μέσο άσκησης κοινωνικής (εκπαιδευτικής) πολιτικής, αλλά και μηχανισμός ελέγχου για τις νεαρές ηλικίες. Όμως τα αγαθά της εκπαίδευσης ως προϊόντα έχουν ορισμένη αξία που θεμελιώνουν το ίδιο δικαίωμα σε όλους τους πολίτες. Αλλά η αναφορά στα δικαιώματα πρέπει να συνδυάζεται με αντίστοιχα καθήκοντα. Η υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρις ηλικίας ή εκπαιδευτικής βαθμίδας προβάλει τον κοινωνικό χαρακτήρα ενώ ταυτόχρονα υπενθυμίζει ότι γίνεται προς όφελος του ατόμου οδηγεί στην υποχρέωση ή το καθήκον για προσωπική βελτίωση, η οποία με τη σειρά της γίνεται καθήκον της ομάδας ή ολόκληρης της κοινωνίας.23

Στη δική μας προσέγγιση με βάση τον ερμηνευτικό κύκλο και τη διαλεκτική σχέση του μέρους με το όλο, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εκλαμβάνεται ως μέρος και το γενικότερο κοινωνικό, ιστορικό, ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μεταρρύθμιση, ως το όλο, το καθολικό. Επομένως, πιστεύουμε πως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν στη χώρα μας

62 Παπαδάκης Ν., (2003), Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;). Επιστημονικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία, Γ’ έκδοση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 72-73.
θα πρέπει, προκειμένου να φωτιστούν όσο γίνεται καλύτερα όλες οι παράμετροι τους, οι λόγοι που τις ευνόησαν, τις επέβαλαν ή τις απέτρεψαν, να συσχετιστούν με το συγκεκριμένο κοινωνικό, οικονομικό, ιδεολογικό-πολιτικό και πολιτιστικό συγκέιμένο, μέσα στο οποίο έλαβαν χώρα. Και για να γίνει, βέβαια, αυτό, δεν αρκεί ένα εργαλείο, στην περίπτωση μας η ερμηνευτική μέθοδος, δεν μπορούμε να περιοριστούμε μόνο στα "μέσα" που μας δίνει η ιστορική επιστήμη. Εξάλλου, το ερμάρι της ιστορίας δεν ανοίγει με ένα μόνο κλειδί (Δημαράς: 1988).64

2.3. ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Τα επίπεδα στα οποία εδράζεται και αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική λίγο έως πολύ ταυτίζονται για κάθε μελετητή. Έτσι θα μπορούσαν να παρατεθούν έξι (6) διακριτά επίπεδα ανάπτυξης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία συνιστούν διακριτά ερευνητικά επίπεδα προσέγγισης.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ</th>
<th>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ, ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>ΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (POLICY MAKERS) ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Η ΑΤΖΕΝΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η αντίστοιχα τέσσερα επιπέδα:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 4:</th>
<th>ΕΠΙΠΕΔΑ</th>
<th>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</th>
<th>ΈΜΦΑΣΗ</th>
</tr>
</thead>
</table>
| ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ | ΈΧΕΙ ΚΥΡΙΩΣ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΟ ΠΑΡΑ ΠΡΟΤΑΣΙΑΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΩΣ ΜΙΑ ΝΤΙΡΕΚΤΙΒΑ ΠΑΡΑ ΩΣ ΜΙΑ ΑΠΑΝ ΣΥΝΘΕΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ, ΑΦΟΥ ΑΠΟΔΕΙΚΝΥΕΣΕ ΕΝΑ ΣΚΟΠΟ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΠΙΤΕΥΞΕΙ Η/ΚΑΙ ΜΙΑ ΔΡΑΣΗ Η ΟΠΟΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΥΛΟΠΟΙΗΘΕΙ ΠΙΝΑΚΑΣ 5, ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΩΣ ΣΥΜΠΛΕΓΜΕΝΟ ΚΕΙΜΕΝΟ (TEXT), ΕΓΚΑΘΙΔΡΥΕΣΕ ΕΝΑ ΛΟΓΟ ΚΑΙ ΕΚΚΙΝΕΙ ΕΝΑ ΔΙΑΛΟΓΟ. ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΧΕΙ ΩΣ ΓΕΝΕΘΛΙΟ ΤΟΠΟ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΩΝ ΜΕΤΡΩΝ ΠΟΥ ΕΙΣΗΓΕΙΤΑΙ Η ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΕΠ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΠΟΥ ΥΠΑΓΟΡΕΥΕΙ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ, ΤΗΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΠΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΠΟΥ ΥΠΑΓΟΡΕΥΕΙ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΟΣΟ ΚΑΙ ΤΑ ΜΕΤΡΑ, ΑΥΤΗ ΘΕΩΡΗΣΕ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΠΟΥ ΑΥΤΗ ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ, ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΣΑΦΗΝΕΙΑΣ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ ΣΤΧΕΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΘΗΕΙ, ΤΗΝ ΠΙΘΑΝΗ ΔΥΣΧΕΡΕΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΣ Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΚΥΜΑΙΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΑΙΝΕΤΙΚΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ «ΒΕΛΤΙΩΣΕΩΝ» ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ, ΜΕΧΡΙ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ.
| ΤΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ | ΠΡΟΚΕΙΤΑΙ ΠΑ ΤΟΥΣ «ΣΤΟΧΟΥΣ» ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΑ, ΟΜΑΔΕΣ ΑΝΘΡΩΠΩΝ Η ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΟΧΕΥΣΗΣ | ΤΟ ΣΩΜΑ ΔΡΑΣΕΩΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΘΕΩΡΗΣΕΙ ΚΑΙ ΜΕΡΟΣ (Η ΑΚΟΜΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΑΡΑΘΕΣΗΣ) ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΠ. ΩΣ ΕΚ ΤΟΥΤΟΥ ΤΟ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΟΥΜΕ ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ. ΟΥΛΟΣ Η ΑΛΛΩΣ Η ΔΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΕ ΤΟ ΣΩΜΑ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΥΓΚΡΟΤΕΙ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΡΙΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠ. ΑΥΤΗ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ. Η ΝΕΟΤΕΡΗ ΤΑΣΗ ΘΕΛΕΙ ΤΟΥΣ ΣΧΕΔΙΑ ΤΗΣ ΕΠ. ΝΑ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΕΞΑΡΧΗΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ, ΌΝΤΕΣ ΣΕ ΔΙΑΛΟΓΟ ΜΕ ΜΙΑ ΣΕΙΡΑ ΑΝΑΛΥΤΩΝ ΠΟΥ ΕΙΔΙΚΕΥΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΤΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΣΩ ΑΥΤΩΝ ΣΤΗΝ «ΠΡΟΓΝΩΣΗ» ΤΩΝ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΞΕΛΙΞΕΩΝ ΣΕ ΑΥΤΟ ΤΟΝ ΤΟΜΕΑ. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΑΥΤΗ (ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΟΤΙ) ΕΠΙΒΑΛΛΕΙ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΝΟΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ.

65 Σταμέλος Γ. (2009), Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα σελ. 122.
2. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ / ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ, ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ (ΦΥΣΙΚΑ) ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΚΥΡΙΩΣ ΔΙΝΕΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟ ΜΗ ΣΤΑΤΙΚΟ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ. ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΠΛΕΙΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ, ΟΙ ΣΥΝΑΛΛΑΣΣΕΣ ΤΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΒΟΛΕΣ ΤΟΥ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΤΟΜΕΑΣ ΤΟΥ ΒΙΟΥ ΕΠΙΡΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΦΟΡΑ ΚΑΙ ΤΟ ΡΥΘΜΟ ΤΩΝ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΩΝ ΤΑΣΘΩΝ, ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΥΑΓΓΕΛΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ Ο ΛΟΓΟΣ ΜΙΑΣ ΕΠ.

ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ, ΚΑΘΩΣ ΑΦΕΝΕ Ο ΚΡΑΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΙ (Η ΟΦΕΙΛΕΙ ΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΙ) ΤΗΝ ΚΑΤΕΧΟΧΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΗΧΑΝΗ ΚΑΙ ΑΦΕΤΕΡΟΥ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΟΡΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ. ΑΥΤΟ ΕΧΕΙ ΩΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ ΜΙΑΣ ΕΠ ΝΑ ΕΠΙΛΑΜΠΟΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΙ ΣΥΧΝΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΙΑ Η ΤΗ ΔΙΑΧΡΟΝΙΑ ΜΕ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΤΟΥ ΠΟΥ ΔΕΝ ΣΥΜΠΛΕΟΥΝ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΟΥΣ.

3. ΟΙ ΕΚΠΟΝΗΤΕΣ (UTTERERS): ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΟ ΛΟΓΟ ΚΑΙ ΤΗ ΔΡΑΣΗ

ΟΙ ΕΚΠΟΝΗΤΕΣ:
- ΕΙΤΕ ΠΡΟΒΑΛΛΟΥΝ ΚΥΡΙΩΣ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΠΟΥ Η ΕΠ ΔΙΕΠΕΙ ΤΗΝ ΕΠ, ΕΙΤΕ ΕΣΤΙΑΖΟΥΝ ΜΟΝΟ ΣΤΟ ΣΤΟΧΟ, ΕΙΤΕ ΣΥΧΝΟΤΕΡΑ, ΠΡΟΒΑΙΝΟΥΝ ΣΕ ΕΝΑ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΠΡΟΒΟΛΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΣΟ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΟΥ ΔΙΕΠΕΙ ΤΗΝ ΕΠ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΓΩΓΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΟΣΟ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΡΟΘΕΣΗΣ.

Η «ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ» ΜΙΑΣ ΕΠ ΠΟΙΚΙΛΛΕΙ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΠΟΙΟΙ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΥΝ ΑΥΤΟ ΤΟ ΕΡΓΟ, ΑΠΟ ΠΟΙΕΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΕΜΦΟΡΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΑ ΤΙ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΑ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΥΝ.

ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΣΤΟΥΣ ΚΥΡΙΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΕΥΜΕΝΟΙ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΠΡΟΘΕΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΙΑΣ ΕΠ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑΚΗΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ (KEY INTERPRETERS), ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΠΙΦΕΡΟΥΝ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΤΗ ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ.

4. ΟΙ ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ (RECIPIENTS): ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΟ ΛΟΓΟ ΚΑΙ ΤΗ ΔΡΑΣΗ

ΟΙ ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΥΠΕΡΒΑΙΝΟΥΝ ΠΑΙΘΘΥΣΜΙΑΚΑ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΤΟΥΣ ΠΡΟΦΑΝΕΙΣ ΚΑΙ ΑΜΕΣΩΣ ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΑΠΟΔΕΚΤΩΝ ΕΝΑΝΤΙ ΤΗΣ ΠΡΟΘΕΣΗΜΟΣΗΣ ΕΠ ΚΥΜΑΙΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΜΕΧΡΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΚΥΡΩΣΗΣ ΤΗΣ.

ΜΕΓΑΛΗΣ ΕΚΤΑΣΗΣ ΜΕΤΑΧΩΜΑΤΙΣΜΟΙ ΠΟΥ ΠΡΟΘΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΕ ΟΠΟΙΑΔΗΠΟΤΕ ΒΑΘΜΙΔΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΧΟΥΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΦΕΔΟΝ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΩΣ ΕΚ ΤΟΥΤΟΥ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΩΣ ΕΜΜΕΣΟΥΣ ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΣΦΕΔΟΝ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ 66.

66 Παπαδάκης Ν., (2003), Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (ο). Επισημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία,, Γ’ έκδοση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 96-98.
Ο Σταμέλος τοποθετεί την έναρξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο τέλος του 2ου παγκοσμίου πολέμου στο διεθνές πλαίσιο, όπου οι επικρατούσες δυνάμεις ΕΣΣΔ αλλά κυρίως ΗΠΑ προσπαθούν να αυξήσουν την σφαίρα επιρροής τους στην αποδυναμωμένη Ευρώπη, κάνοντας χρήση και συγκροτώντας διεθνείς οργανισμούς, ΟΟΣΑ, UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα κ.α., στρέφονται στην εκπαίδευση ως εργαλείο/μέσο με απότερο στόχο την οικονομική τους διείσδυση στις νέες αγορές, οφείλοντας την εκπαιδευτική πολιτική ως εφαρμοσμένη οικονομία της εκπαίδευσης. Στα τέλη της δεκαετίας του ’70 η θεωρία της οικονομίας της εκπαίδευσης τίθεται σε αμφισβήτηση εξαιτίας της ανεπάρκειας και μη εφαρμοσιμότητάς της και καταλήγει στην εφαρμοσμένη κοινωνιολογία της εκπαίδευσης της οποίας κύρια έννοια αποτελεί η ανισότητα στην εκπαίδευση. Η εφαρμοσμένη κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι τελείως διαφορετικής φύσεως από την προγενέστερη θεώρηση της οικονομίας της εκπαίδευσης, εισάγοντας ως καινοφανές τη δημόσια ενασχόλησή της με το σύστημα της εθνικής εκπαίδευσης και τη σφοδρή κριτική του.

2.4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η Ελλάδα τη δεκαετία του ’80, όπως κι άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, βιώνει μια αλλαγή. Όμως, λόγω της απόρροιας του εμφυλίου πολέμου και των προβληματικών πολιτικών καταστάσεων που επακολούθησαν, η αλλαγή αυτή δεν είναι μια απλή εναλλαγή κόμματος στην επίσημη λειτουργία του κράτους. Αυτό και μόνο δημιουργούσε τεράστιες προσδοκίες και κάθε είδους όνειρα και φαντασιώσεις. Είναι σαφές ότι και στο επιστημονικό πεδίο η επιρροή από το εξωτερικό ήταν έντονη. Κατ’ αρχάς, όλες οι κοινωνικές επιστήμες έως τις αρχές του ’80 ήταν σε εμβρυακό στάδιο ή και ανύπαρκτες, στο βαθμό που θεωρούνταν ύποπτες για προπαγάνδα αντεθνικών ιδεών. Σε όσο αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ήταν σκιώδες. Σκιώδες γιατί, από τη μια, η Ελλάδα ήταν μάλλον από τις προνομιούχες χώρες του πλανήτη, στο βαθμό που, τόσο τη δεκαετία του ’60 όσο και τη δεκαετία του ’70, αξιοποίησε τις διεθνείς πολιτικές και πήρε μια σειρά από δάνεια που βοήθησαν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού της συστήματος. Συνεπώς, τόσο σε τεχνοκρατικό όσο και σε ανώτερο πολιτικοοικονομικό επίπεδο επένδυσαν και κέρδισαν στον τομέα της εκπαίδευσης (το αν αυτό έγινε με τον καλύτερο ή τον πιο προσοδοφόρο τρόπο είναι μια άλλη διάσταση, που δεν εξετάζεται εδώ). Από την άλλη, όμως, δεν υπήρχε επιστημονική δομή και/ή ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο. Αν πρέπει συμβολικά να τοποθετήσουμε μια οργανωμένη και

67 Σταμέλος Γ., (2009), Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα σελ. 15-33
συστηματική αρχή, αυτή θα έπρεπε ίσως να είναι η δομή του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στα τέλη της δεκαετίας του '70, της οποίας ο ρόλος στην ανάπτυξη, μεταξύ των άλλων, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής υπήρξε ιστορικός.

ΣΧΗΜΑ 3: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η μελέτη του θέματος και η ερευνητική του προσέγγιση γίνεται ακόμη απαραίτητη στην Ελλάδα εξαιτίας των τελευταίων μεταρρυθμιστικών μέτρων, που θέτουν τη λειτουργία του σχολείου, σε διαφορετική βάση. Η κατάργηση της σχολικής ποδιάς, η απαλλαγή από τις δύσκολες εξαμηνιαίες εξετάσεις, η φιλελευθεροποίηση των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους, η δημιουργία Μαθητικών Κοινοτήτων, η εξάλειψη του φόβου της βαθμολογίας, η ακώλυτη προαγωγή κτλ., είναι μέτρα που όχι μόνο ορίζουν ένα νέο πλαίσιο εργασίας του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζουν την προσωπικότητα και την αυτοαντίληψη του μαθητή. Τα

68 Σταμέλος Γ., (2009), Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα σελ. 38.
μεταρρυθμιστικά αυτά μέτρα και άλλες κοινωνικές αλλαγές, που έχουν πραγματοποιηθεί στον τόπο μας πρόσφατα, έχουν ήδη δημιουργήσει επιπτώσεις στη συμπεριφορά του μαθητή, μέσα και έξω από το σχολείο. Γι’ αυτό απαιτείται επανεξέταση των πολλαπλών παραγόντων που καθορίζουν την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, αλλά και των τρόπων με τους οποίους αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και αδυναμίες τους.\(^{70}\)

ΣΧΗΜΑ 4: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ\(^{71}\)

2.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΆ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Αν κάποιος ήθελε να προοδειώσει εν συντομία τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε στις δύο πρώτες, τουλάχιστον, βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος τη δεκαετία του ’80, θα ελέγει ίσως ότι (Σταμέλος Γ., 2002):

\(^{70}\) Φλουρής Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης., Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 14.

α. αποδεσμεύεται η απονομή των πτυχίων από τη διασφάλιση των κατεχομένων γνώσεων.

β. καταργούνται οι θεσμοί παρακολούθησης της εφαρμογής της επίσημης πολιτικής, όπως επίσης και της διασφάλισης της ποιότητας του προσφερομένου εκπαιδευτικού έργου.

Κατ’ αρχάς, πρέπει να σημειώσουμε ένα παράδοξο. Η αρχή της πολιτικής που εφαρμόζεται τα χρόνια του '80 αρχίζει το... 1976! Πρόκειται για μια περίπτωση, από τις ελάχιστες της συγκεκριμένης περιόδου, στην οποία οι αλλαγές που συντελούνται είναι τόσο σοβαρές και διαχρονικές ώστε να αποτελούν εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (για τις δύο πρώτες βαθμίδες). Στο πλαίσιο αυτό, για την εμπέδωση και την εφαρμογή της επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης υιοθετούνται μέτρα διευκόλυνσης, τόσο για την ολοκλήρωση της δημοτικής εκπαίδευσης όσο και για την είσοδο στη γυμνασιακή εκπαίδευση, με την άρση σειράς εξετάσεων.

Τη δεκαετία του '80, η πολιτική αυτή της «διευκόλυνσης» επεκτάθηκε και ενισχύθηκε, αλλά κυρίως άλλαξε ιδεολογική και θεωρητική τεκμηρίωση. Τώρα πλέον, η διαδικασία πιστοποίησης των αποκτημένων γνώσεων των μαθητών ουσιαστικά καταργείται στο Δημοτικό και ελαστικοποιείται τόσο ώστε να καταστεί συμβολική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η τεκμηρίωσή της βασίζεται στα πορίσματα των θεωριών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης για την κοινωνική αναπαραγωγή: οι εξετάσεις ταξινομούν τους μαθητές. Η ταξινόμηση αυτή δεν είναι ουδέτερη. Η άρση της αναπαραγωγής περνά από την άρση των εξετάσεων... Ετσι, στο Δημοτικό η ηλικία καθορίζει πλέον την τάξη. Φυσικά, η κατάργηση του ελέγχου των γνώσεων εκμηδένισε τη μαθητική αποτυχία και τη διαρροή από το Δημοτικό και την περιόρισε δραστικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όμως αυτό οδήγησε σε έντονα προβλήματα λειτουργικού αναλφαβητισμού και διευρύνει την υπο-εκπαίδευση. Αυτό, πρώτον, χωρίς να λύσει το πρόβλημα της μάθησης για μια ταξικά καθορισμένη μερίδα μαθητών, το έκρυψε τόσο ώστε να το «καταργήσει». Η μαθητική αποτυχία στην Ελλάδα καταργήθηκε διά νόμου! Δεύτερον, υποβαθμίζεται η σημασία και το κύρος του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταφέρεται η χρηστική σημασία του στο εξωθεσιακό πλαίσιο των φροντιστηρίων. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι ήδη από το 1987 η εφημερίδα «Ελευθεροτυπία» κυκλοφόρησε με «σαλόν» «Βαθμοί τέλος - ζήτω τα... φροντιστήρια» (17/9/1987)! Τρίτον, η ελαστικοποίηση των βαθμών όχι μόνο επιτρέπει την παραμονή στο σχολικό σύστημα, αλλά σε συνδυασμό με τη χρήση υψηλών Βαθμών ωθεί τους μαθητές σε υπερβολικές, πολλές φορές, προοπτικές και...
απαιτήσεις, γεγονός που επιφέρει μεγάλες πίεσεις στο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης που με τη σειρά του και αυτό ελαστικοποιείται 72.

Δεν πρέπει επίσης να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η «συνέχεια» ως γνώρισμα της μεταπολιτευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής ενισχύεται περαιτέρω και από ορισμένα διακεκριμένα χαρακτηριστικά της μεταπολιτευτικής πολιτικής ζωής, όπως η επικράτηση του δικομματισμού, του σχηματισμού αυτοδύναμων και σταθερόν κυβερνήσεων και η σχετικά μακρά διακυβέρνηση του ενός εκ των δύο κομμάτων εξουσιών (ΠΑΣΟΚ 1981-1989, 1993-2004). Αν σε αυτούς τους παράγοντες της εσωτερικής πολιτικής ζωής προστεθούν και οι ρητές ή άρρητες δεσμεύσεις που απορρέουν από το ευρωπαϊκό συγκείμενο, όπως αυτό διαμορφώνεται από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και εξής, τότε γίνεται ευκολότερα κατανοητή η διαδικασία μέσα από την οποία η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ως αποτέλεσμα της επίδρασης όλων αυτών των εθνικών και υπερεθνικών παραγόντων, απέβαλε σταδιακά την «ασυνέχεια» και προσέκτησε το χαρακτηριστικό της «συνέχειας» κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα 73.

Το πολιτικό σύστημα -το οποίο στις κοινωνίες του δικού μας τύπου αποτελεί το φορέα της βουλήσεως για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (μεταρρυθμίσεις ή αντιμεταρρυθμίσεις)- υπακούει στον κώδικα «δύναμη» ή «ισχύς». Αυτό σημαίνει ότι τόσο σε επίπεδο διαμόρφωσης της πολιτικής βούλησης για μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, όσο και στο επίπεδο υλοποίησης της απόφασης για τη συγκεκριμένη μεταβολή, η ομάδα (τα πρόσωπα ή ορισμένες φορές το πρόσωπο) που χειρίζεται τον τομέα «εκπαιδευτική πολιτική» δεν μπορεί να γίνει φορέας βουλήσεως η οποία είναι ελλειμματική ή αντιπαραγωγική σε σχέση με τον κώδικα «ισχύς»· με άλλα λόγια, προσαρμόζει το περιεχόμενο της πολιτικής της βούλησης στα πολιτικά δεδομένα και καλώς εχόντων των πραγμάτων, φροντίζει να μην προτείνει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ποιν για να πραγματοποιηθούν θα χρειαζόταν μεγαλύτερη «ισχύς» από εκείνη που υπάρχει, όπως επίσης φροντίζουν να προτείνουν αλλαγές οι οποίες μεσοπρόθεσμα δεν θα προκαλέσουν απώλεια της ισχύος: ο όρος «πολιτικό κόστος» σημαίνει ακριβώς ότι το πολιτικό σύστημα λειτουργεί με βάση τον κώδικα της «ισχύος». Οι πολιτικές πρωτοβουλίες π.χ. δεν

72 Σταμέλος Γ., (2009), Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα, σελ. 33.
μπορεί να είναι τέτοιες που να οδηγούν το κυβερνητικό κόμμα στην αντιπολίτευση και μάλιστα πρόωρα 74.

Ο ιστορικός της εκπαίδευσης καθηγητής Αλέξης Δημαράς σε μία συνέντευξή του τονίζει ότι ...στην Ελλάδα δεν έχουμε κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, έχουμε υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και αυτό είναι κακό. Είναι βλαβερό. Διότι δεν είναι μικρές, οι αλλαγές, συχνά, από Υπουργό σε Υπουργό, είναι κάποτε πολύ σημαντικές. Είναι κάποτε ανατρεπτικές της προηγούμενης πολιτικής. Ενδεχομένως όχι στο σύνολό της, αλλά σε καίρια σημεία 75.

Είναι σαφές ότι είναι ώρα να δοκιμαστεί ένα νέο παράδειγμα, ένα νέο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να γίνει μια συναλλακτική επαναδιαπραγμάτευση του εκπαιδευτικού μας προβλήματος. Στη διαδικασία αυτή η λειτουργία της διακομικής επιτροπής παιδείας παρέχει μια ρεαλιστική δυνατότητα. Στην αναδιαπραγμάτευση αυτή κρίσιμος είναι ο ρόλος των ειδικών εμπειρογνωμόνων, που είναι απαραίτητοι προκειμένου να τίθενται και να συζητούνται τα θέματα σε ρεαλιστική βάση και να υφίστανται επεξεργασία τα επιμέρους θέματα, ώστε να είναι δυνατές συνθετικές λύσεις. Όλα αυτά μπορεί να επιτρέψουν να χαραχθεί συναινετική πολιτική, που σημαίνει θεσμική άσκηση της, μια πολιτική δηλαδή υπερατομική και συλλογική, καθώς και δημιουργία οργάνων και θεσμών που να αξιολογούν την πολιτική εφαρμογής της, να ανατροφοδοτούν την προσπάθεια και να διασφαλίζουν τη συνέχεια.

Η άσκηση θεσμικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι φυσικά πανάκεια, μας απαλλάσσει όμως από τον ερασιτεχνισμό και την αποσπασματικότητα της προσωπικής πολιτικής που εφαρμόστηκε τις δεκαετίες που πέρασαν και επιτρέπει να υπάρξει συμφωνία για τα προβλήματα που θα απασχολήσουν την εκπαιδευτική πολιτική και για τις προτεραιότητες που θα τεθούν. Μια τέτοια διαδικασία αποτελεί ζωτική ανάγκη για τον ελληνισμό στην περιπέτεια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και του φαινομένου της παγκοσμίωσης που είναι μπροστά μας, αλλά και ώριμο αίτημα των καιρών για την ελληνική κοινωνία 76.

75 Δημαράς Α., (2007), Μια ισοπεδωτική εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να κάνει καλά σε μια δημοκρατία, στο Ιστορικό της Εκπαίδευσης Αλέξη Δημαρά στο Διευθυντή του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ (χ τχ 125) καθηγητή Κώστα Αγγελάκο, ανάκτηση από http://www.neapaideia-glossa.gr/content/133f.htm στις 21-11-2010.
2.6. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΟΚΡΑΤΙΑΣ.

Ο ρόλος της Εκκλησίας στα πλαίσια της προσπάθειας επιμόρφωσης των υποδούλων κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας είναι αδιαμφισβήτητο όχι μόνον εξαιτίας της προσφοράς του στη στοιχειώδη, έστω, εκπαίδευση των Ελλήνων αλλά πολύ περισσότερο για την ουσιαστική συμβολή του στη διατήρηση της εθνικής συνείδησης άρρηκτα συνδεδεμένη με την Ορθόδοξη χριστιανική πίστη. Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453 από τους Τούρκους δε σήμανε μόνο το τέλος της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας αλλά και τον περιορισμό, αν όχι την εξάλειψη, κάθε αξιόλογης πνευματικής δραστηριότητας στον κατακτημένο ελληνικό χώρο. Ο αναπόφευκτος μαρασμός στην εκπαίδευση χρειάστηκε υπεράνθρωπες προσπάθειες για την αντιμετώπιση του.

Τον αγώνα αυτό ανέλαβε κατά πρώτο λόγο η Εκκλησία και κατά δεύτερο απόδημοι Έλληνες, μορφωμένοι πολλοί απ' αυτούς, οι οποίοι είχαν συνειδητοποιήσει ότι η διατήρηση της πίστης, της γλώσσας και της εθνικής συνείδησης ήταν η απαραίτητη προϋπόθεση για την ιστορική συνέχεια και την αναγέννηση του Έθνους. Οι νάρθηκες των εκκλησιών και τα κελιά των μοναστηριών ήταν οι χώροι όπου παραδίδονταν κάποια στοιχειώδη μαθήματα στα ελληνόπουλα από κληρικούς και μοναχούς. Η διατήρησή τους στη μνήμη των Ελλήνων ως "Κρυφά Σχολεία" είναι άλλη μια ένδειξη του σκληρού καθεστώτος που επικρατούσε εκείνη την περίοδο στην υπόδουλη Ελλάδα, γεγονός που ερμηνεύει πιθανώς και την παντελή σχεδόν απουσία κάποιας άλλης δραστηριότητας στον τόσο σημαντικό τομέα της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Ελάχιστα σχολεία υπολειτουργούσαν σε ελληνικές περιοχές στα τέλη του 16ου αιώνα. Το 17ο αιώνα η Κωνσταντινούπολη, το εθνικό, θρησκευτικό και πνευματικό κέντρο του ελληνισμού, άρχισε να παρουσιάζει κάποια εξέλιξη στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται από την αρτιότερη οργάνωση και τη διεύρυνση του αντικειμένου διδασκαλίας της Μεγάλης του Γένους Σχολής. Η αναβάθμιση της Σχολής σε πανεπιστημιακό επίπεδο και η συμπλήρωση των θεολογικών μαθημάτων με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, της φυσικής, των μαθηματικών και της φιλοσοφίας έδωσε τη δυνατότητα σε αρκετούς νέους όχι μόνο να μορφωθούν οι

---

77 Εγκυκλοπαίδεια Δομή, Τόμος 25, σελ. 8.
78 Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ 22-25.
79 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
ίδιοι, αλλά και σταδιακά να μεταλαμβάνουν τις γνώσεις τους στους στερημένους Έλληνες 81.

Με αργά αλλά σταθερά βήματα αρχίζει η ίδρυση σχολείων με την επίβλεψη, τη συνεισφορά και την οικονομική ενίσχυση της Εκκλησίας, των αποδήμων Ελλήνων και των κοινοτήτων. Τα σχολεία της πρώτης βαθμίδας, τα "κοινά", διδάσκαν στα παιδιά ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Τα βιβλία που χρησιμοποιούσαν ήταν το Ψαλτήρι, η Οκτώηχος και ο Απόστολος μέχρι το τέλος του 18ου αιώνα, οπότε κυκλοφόρησαν τα πρώτα Αλφαβητά. "Ελληνικά" συνήθως ονομάζονταν τα σχολεία της δεύτερης βαθμίδας, τα οποία είχαν περισσότερα αντικείμενα διδασκαλίας, όπως Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ρητορική, Ηθική, Γεωμετρία, Φυσική, Φιλοσοφία, Θεολογία 82.

Εκτός από την Κωνσταντινούπολη, όπου λειτούργησαν επίσης η Ελληνική Ιατρική Ακαδημία, η Πατριαρχική Μουσική Σχολή, η Εμπορική Σχολή της Χάλκης και η Θεολογική Σχολή, αρκετά εκπαιδευτήρια ιδρύθηκαν μέχρι το 19ο αιώνα σε διάφορες περιοχές της τουρκοκρατούμενης Ελλάδος 83. Η ανοδική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης έφθασε στο φαινόμενο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Στη συλλογική προσπάθεια για την αφύπνιση του Γένους έδωσαν το "παρών" όχι μόνον κληρικοί και σπουδασμένοι δάσκαλοι αλλά και πολλοί Έλληνες που εργαζόταν στον ευρωπαϊκό χώρο και είχαν αποκτήσει ευρύτερη μόρφωση, εμπλουτισμένη με τα σύγχρονα επιτεύγματα του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Η ιδεολογική και γλωσσική διαμάχη ανάμεσα στους αρχαϊστές, τους καθαρολόγους και στους υποστηρικτές της απλής γλώσσας του λαού οδήγησε σε συγκρούσεις και αντιθέσεις μεγάλου αριθμού οπαδών αυτών των ομάδων. Παράλληλα όμως παρουσιάστηκε έντονη συγγραφική και εκδοτική δραστηριότητα, γεγονός που συνέτελε ουσιαστικά στη διάδοση και την αναβάθμιση της επίπονης προσπάθειας για την πνευματική και εθνική αναγέννηση του Ελληνισμού 84.

81 Πουλαντζής Ν.,(1985), Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις, τόμος Α΄, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, σελ 38-42.
83 Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ 22-25.
84 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
2.7. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ

2.8. ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ

Η εκπαίδευση στα αρχικά της στάδια, ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό άμεσα επηρεασμένη από τα αντίστοιχα ρεύματα της Ευρώπης. Αυτό οφείλεται κυρίως στα έργα του Ρήγα Φεραίου και των υπολοίπων μορφών της εποχής που επηρεασμένοι από το Διαφωτισμό προσπάθησαν να εισάγουν στον ελληνικό χώρο τις αντιλήψεις που επικρατούσαν στον αντίστοιχο Ευρωπαϊκό 85.

Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών του νεοσύστατου ελληνικού κράτους στρέφονταν γύρω από το χώρο της μέσης εκπαίδευσης μιας και οι ακαδημαϊκές οποιεσδήποτε δεν ήταν ακόμη οργανωμένες. Οι απόπειρες τους στόχευαν στη συγγραφή κατάλληλων εγχειριδίων τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να καλλιεργήσουν το κριτικό πνεύμα των νέων πολιτών 86.

Η ελληνική παιδεία ακολούθησε παράλληλη πορεία με τα πολιτικά δρόμια. Η εύθραυστη πολιτική κατάσταση και οι συνεχείς αλλαγές στη διακυβέρνηση της χώρας είχαν άμεσες επιπτώσεις στην πορεία της επιστήμης και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Αναφέρθηκαμε ήδη στην προσπάθεια των κρατικών σχηματισμών να ελέγξουν και να μεταδώσουν συγκεκριμένη γνώση με σκοπό τη διαμόρφωση ιδεών και προτύπων στους μαθητές και στον ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό. Σε αρκετές περιπτώσεις στον ελληνικό χώρο γίναμε μάρτυρες μιας ανάλογης 87.

Μόνο κατά την τελευταία εκοινωνία μπορούμε να πούμε ότι πράγματι η παιδεία ακολούθησε πλήρως ανεξάρτητη πορεία κατά κανόνα ένα τρίπτυχο σχήμα διαίρεσης στρέφεται τρεις διακριτές μεταξύ των περιόδων: την αρχαιότητα, διαίρετη στρέφεται πλήρως ανεξάρτητη πορεία κατά κανόνα ένα τρίπτυχο σχήμα διαίρεσης στρέφεται τρεις διακριτές μεταξύ τους περιόδους: την αρχαιότητα, την περιόδο του μακρο μεσαίου, από τον νεότερο κόσμο Ιστορικοί, όπως ο Κ. Θ. Δημαράς, δε δέχονται τον απόλοιπο διαχωρισμό της ιστορικής μελέτης 88.

χρησιμοποιώντας τομές, αλλά όπως δηλώνει ο τελευταίος «δεν έχουμε τομές, μόνο επικαλύψεις και οι επικαλύψεις αυτές διαφορούν περίπου με βαθμιαίες ελαττώσεις, ώσπου να έρθει μια άλλη περίοδος ... Είναι αυθαίρετο να χρησιμοποιούμε τομές γιατί το πριν και το μετά δεν έχει μεταβληθεί, αλλά έχει αλλάξει ποσοστιαία και αυτό είναι που μετράει» 88.

Αν θέλαμε να βρούμε έναν χαρακτηρισμό για την ελληνική παιδεία θα λέγαμε ότι στο σύνολο της εμφανίζει έναν εθνοκεντρικό προσανατολισμό. Ο προσανατολισμός αυτός άλλοτε παρουσιάζεται ως προσπάθεια εθνικής ενότητας και άλλοτε ως μορφή αντίστασης στα ξενόφερτα πρότυπα και ιδεώδη και είναι εμφανές σε γαλάτερο ή μεγαλύτερο βαθμό εδώ και 150 χρόνια 89. Ο εθνοκεντρισμός συνδέθηκε άρρητα με την προσπάθεια εξύψωσης του ελληνικού πνεύματος από συγκεντρωτικές πολιτικές εξουσίες που έκαναν την εμφάνισή τους στον ελληνικό χώρο τον 20ο αιώνα με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά. Δεν μπορούμε όμως να αμφισβητήσουμε και τη σημασία του σε περιόδους κρίσης κατά τις οποίες, με τη υγιή του μορφή, συνέβαλε στη διατήρηση της εθνικής ενότητας του ελληνισμού 89.

Από τη στιγμή που η οποιαδήποτε σημασία αποκτά από τα στενά όρια της πολιτικής, μπόρεσε να ακολουθήσει αυτόνομη πορεία. Παρόλες τις διαπιστωμένες καθυστερήσεις στη διαδικασία εμφάνισης, ρευματικότητας και ενότητας, η ελληνική παιδεία έχει αλλάξει ποσοστιαία και αυτό είναι ότι κατακόρυφα συμβαίνει στην δικτατορία του Μεταξά. Αυτό δεν μπορεί να αμφισβητηθεί και σε περιόδους κρίσης κατά τις οποίες, με τη υγιή του μορφή, συνέβαλε στην διατήρηση της εθνικής ενότητας του ελληνισμού.

Από τη στιγμή που η σπουδή στην Ελλάδα κατάφερε να απαγκιστρωθεί από τα στενά όρια της πολιτικής, μπόρεσε να ακολουθήσει αυτόνομη πορεία. Παρόλες τις διαπιστωμένες καθυστερήσεις στη μετάδοση ιδεών και ρευμάτων, βρισκόμαστε σήμερα στις απαρχές μιας και μιας ανάπτυξης της νέας εθνικής ενότητας, μιας πολιτικής που έδινε την έκθρωση της εκπαιδευτικής ελάχιστης περίοδος της νεοελληνικής παιδείας 89.

Αναφέρθηκαμε επίσης στους συνδετικούς κρίκους των επιστημόνων, στην προσπάθεια κατανόησης όλων των πλευρών της ανθρώπινης πορείας, οι οποίοι στοχεύουν στην ανάπτυξη μιας ενιαίας προβληματικής με έννοιες ιστορικές, κοινωνιολογικές και οικονομικές. Στην Ελλάδα, ενώ η έρευνα δείχνει να χειρίζεται τεχνικές και ιστορικές και μεθόδους άλλων κοινωνικών επιστημών, δεν συμβαίνει και το αντίστροφο. Ακόμη και στους Άνδρεος Α. - Παπακωνσταντίνου Γ., (1991), Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση, Αθήνα: Εξάντας, σελ 42-49.

89 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
χώρους της κοινωνιολογίας και της πολιτικής επιστήμης, οι περισσότερες μελέτες στηρίζονται σε ανιστόρητα θετικιστικά πρότυπα. Συνεπώς, ο επόμενος στόχος της ελληνικής παιδείας είναι να καταφέρει να συνθέσει όλες τις υπόλοιπες επιστήμες, να καταδείξει την αξία της μελέτης του παρελθόντος στους σημερινούς ερευνητές και να καταφέρει να τους προσδώσει τα απαραίτητα εργαλεία προκειμένου να αποκομίσουν τα αναγκαία υλικά για την επιστημονική σπουδή τους.

Όπως αναφέραμε, η επιστήμη στην Ελλάδα ακολούθησε παράλληλη πορεία με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο χώρος της εκπαίδευσης ήταν και σε μεγάλο βαθμό παραμένει, το κατεξοχήν πεδίο έκφρασης των επιστημονικών μελετών.

Η εκχώρηση συγκεκριμένης γνώσης, η διαπαιδαγώγηση των νέων σύμφωνα με δεδομένα πρότυπα και την κρατούσα ιδεολογία και το αυστηρά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτυπώνουν με τον καλύτερο τρόπο την τότε κατάσταση.

Η Ελλάδα φυσικά δεν αποτέλεσε εξαίρεση στον παραπάνω κανόνα. Κατά τη διάρκεια των ετών, η διδασκαλία δεν ήταν άμοιρη των πολιτικών εξελίξεων και των επιστημονικών ρευμάτων στους ακαδημαϊκούς κύκλους, που με στάση τους εξέφραζαν ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και στόχους στη διαμόρφωση εθνοκεντρικών προτύπων. Οι σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος αποτελούσαν πάντα πρόσφορο χώρο αντιπαράθεσης μεταξύ των υπαρχόντων εκπαιδευτικών και πολιτικών ρευμάτων. Η αναδιάρθρωση της ύλης και του τρόπου διδασκαλίας, όπως και όποτε πραγματοποιήθηκε, βρέθηκε αντιμέτωπη με τη σκληρή κριτική αντίπαλων ομάδων που έβλεπαν σ' αυτήν την προσπάθεια επιβολής συγκεκριμένων κανόνων, σύμφωνα με την κραταιά ιδεολογία. Οφείλουμε να αναφέρουμε πάντως, ότι τα τελευταία χρόνια αποδίδεται πρωταρχική σημασία στην ανάπτυξη της σκέψης του μαθητή, στην αποφυγή του δογματισμού, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και της άκριτης και παθητικής απομνημόνευσης, καθώς και στην κατανόηση του διαφορετικού σε τοπικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

Η εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα παρουσιάζει και αρκετές ιδιομορφίες, οι οποίες μεγιστοποιούν ορισμένα από τα προβλήματα του μαθήματος και επηρεάζουν τους πληροφορικούς υπολογιστές, οι οποίες μεγιστοποιούν ορισμένα από τα προβλήματα του μαθήματος και επηρεάζουν τον καλύτερο τρόπο την τότε κατάσταση.

91 Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ. 22-25.
92 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
94 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, ανεξάρτητα των υπαρχούσων πολιτικών ιδεολογιών. Αυτές είναι 95:

- Η δομή και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θεωρείται ως ένα από τα πιο συγκεντρωτικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ο έντονα εθνοποιητικός ρόλος του κράτους.
- Οι ιδιότυπες σχέσεις του ελληνικού κράτους με την ορθόδοξη Εκκλησία και η συνακόλουθη σύνθεση της ιδεολογίας του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.

Στην συνέχεια της μελέτης θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τις κατευθύνσεις που ακολούθησε η συγγραφή και η διδασκαλία στον ελληνικό χώρο, ξεκινώντας από τις αρχές του 19ου αιώνα και καταλήγοντας στη σημερινή εποχή. Ως λάβουμε επίσης υπόψη μας τους επιμέρους προσανατολισμούς και τις ιδεολογίες που κυριάρχησαν στην ελληνική πολιτική σκηνή καθώς και την άμεση επίδραση τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Το κίνημα του Διαφωτισμού που έκανε την εμφάνισή του στη Γαλλία, επηρέασε πολλές προσωπικότητες της εποχής. Ανάμεσα στις αυτές ήταν και ο Ρήγας Φεραίος ο οποίος συγκινήθηκε από τη στροφή του ευρωπαϊκού πολιτισμού προς την κλασική αρχαιότητα και την αναγνώριση από τους ευρωπαϊκούς λογίους της αξίας του κλασσικού πολιτισμού. Τα συγγραφικά έργα του Ρήγα περιέχουν τις φιλελεύθερες ιδέες του Διαφωτισμού ενώ και οι μεταφράσεις που κάνει, είναι από επιλεγμένα έργα που περιέχουν ανάλογες αντιλήψεις για την ανανέωση της παιδείας - ο ίδιος τη θεωρεί επιτακτικό αίτημα της εποχής του και βασική προϋπόθεση για την πνευματική αναγέννηση του ελληνικού εθνούς.

Η σπουδή, ιδιαίτερα, της ιστορίας και της γεωγραφίας αναγνωρίζεται από αυτόν ως η συνισταμένη για την ενδυνάμωση της ιστορικής μνήμης. Η φράση του «είναι αναγκαίο στα σχολεία να εξηγούνται οι παλιοί ιστορικοί συγγραφείς» υποδηλώνει την αξιολόγηση της μάθησης. Γενικά, αποδεικνύεται ότι ο Ρήγας θεωρεί αναγκαία προϋπόθεση για την απόκτηση της εθνικής αυτογνωσίας, την καλλιέργεια μέσω της ιστορίας και της γεωγραφίας, της ιστορικής μνήμης. Η συνειδητή αυτή προσπάθεια για την τόνωση του εθνικού συναισθήματος των Ελλήνων είναι δυνατόν να λεχθεί ότι είναι ενταγμένη στο πλαίσιο της στροφής των ευρωπαϊκών λογίων προς την κλασική αρχαιότητα και παρατηρείται ότι είναι γενική επιδιόωξη του νεοελληνικού διαφωτιστικού κινήματος.

Ο Κωνσταντίνος Κούμας μπορεί να θεωρηθεί ως μια εξέχουσα προσωπικότητα στο χώρο των γραμμάτων, που συνέχισε την πορεία την οποία χάραξε ο Ρήγας και

95 Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ. 22-25.
συνετέλεσε στην διαμόρφωση του χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση κατ’
αυτόν, θεωρείται ως ο κατάλληλος φορέας που θα μπορούσε να διαμορφωθεί με
τέτοιο τρόπο ώστε να συνετέλεσε στη γενική αφύπνιση του Γένους. Μέσα από τα
μαθητικά προγράμματα ήταν δυνατόν να διαχετεύονται οι προοδευτικές ιδέες της
εποχής και στη συνέχεια να διακλαδώνονται στα ευρύτερα στρώματα του
πληθυσμού. Ο Κούμας, έχοντας επίγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας,
odηγείται στην υιοθέτηση των προτάσεων της εποχής για μεταρρύθμιση και
υποστηρίζει την ταυτόχρονη στροφή προς τη Δύση και την ελληνική αρχαιότητα.
Πιστεύει ότι η μετακομιδή των ευρωπαϊκών ιδεών, ο εγκλιματισμός τους στον
ελληνικό χώρο και ο συνδυασμός τους με το ιστορικό παρελθόν του ελληνικού
έθνους θα οδηγήσουν στην εθνική αφύπνιση 96.
Η προσπάθεια του είχε ως στόχο τη διεύρυνση της επιστημονικής σκέψης και την
εκκαθάριση της παιδείας ως κοινωνικό γαμάθρο για όλους και όχι μόνο για τους
λίγους οικονομικά ισχυρούς. Από την εποχή του ήδη, εντοπίζεται το γλωσσικό ζήτημα
ως θεμέλιο λίθο της εκπαίδευσης και επισημαίνει την οξύτητα που δημιουργείται από
τη συνύπαρξη δύο γλωσσικών τάσεων, η οποία παρεμποδίζει την προσπάθεια για
γενικότερη εκπαιδευτική αλλαγή. Κατά τον Κούμα «τούτο χωρίς παιδεία δεν γίνεται
και παιδεία βάσιμη χωρίς της Ελληνικής Γλώσσας είναι πράγμα τραγελαφικόν»97.
Όπως θα δούμε και στη συνέχεια το γλωσσικό ζήτημα αποτέλεσε σημείο μόνιμης
τριβής μεταξύ των εκπαιδευτικών στις αρχές του 20ου αιώνα και επηρέασε τον τρόπο
διδασκαλίας και την ύλη των μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
Στο σημείο αυτό, κάνοντας μια παρένθεση οφείλουμε, να αναφέρουμε ότι στα
Επτάνησα, τα οποία βρίσκονταν υπό ενετική κυριαρχία, η εκπαίδευση ακολούθησε
τα πρότυπα των ευρωπαϊκών σχολών του 19ου αιώνα. Ο Εμμανουηλ Λούντζης,
ξεχωριστή προσωπικότητα της εποχής, συγγράφει την πολιτική κατάσταση των
νησιών του Ιονίου, στηριγμένος στη μεθοδολογία του θετισμού και στον εντοπισμ
φαινομένων αιτία-αιτιατού. Οι λόγοι της περιοχής, με την μελέτη των μεθόδων
που χρησιμοποιούσαν οι συνάδελφοι τους της Ευρώπης, αποτέλεσαν το συνδετικό
κρίκο για τη μεταβίβαση της γνώσης που είχε εξαχθεί, στον Ελληνικό χώρο τόσο πριν
όσο και μετά την ενσωμάτωση των Επτανήσων στο νέο Ελληνικό κράτος98.
Στην ιστορία του νέου ελληνισμού, από την περίοδο του νεοελληνικού
dιαφωτισμού τουλάχιστον μπορεί κανείς να διακρίνει δύο αντίθετα ιδεολογικά
ρεύματα - το ένα ονομάστηκε παραδοσιακό και το άλλο, σε αντιδιαστολή με το

96 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της
Ελλάδος. Ο συμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
97 Κούμας Κ., (1830-1832), Ιστορίαι των ανθρωπίνων πράξεων από των αρχαιοτάτων χρόνων εως των ημερών μας, τόμος 12,
Βιέννη, σελ 524
προηγούμενο, συγχρονιστικό. Με την ίδρυση του ελληνικού κράτους δίνεται μια προορινή λύση στον ανταγωνισμό των ρευμάτων αυτών και επικρατεί - σχεδόν χωρίς αντίσταση - το παραδοσιακό ιδεολογικό ρεύμα, το οποίο και αποτελεί ουσιαστικά τον ιδεολογικό προοπτικλισμό της νεοελληνικής κοινωνίας κατά τον 19ο αιώνα.

Κύριο χαρακτηριστικό του προοπτικλισμού αυτού, που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την ιστορική κατεύθυνση στην εκπαίδευση, αποτελεί η στροφή στην αρχαιότητα και το παρελθόν γενικά. Η θεωρητική θεμελίωση της στροφής αυτής – όπως τη διατυπώνει ο Γληνός – είναι «η ιδέα, ότι κάποτε, σε μια ορισμένη εποχή .... Ένας λαός ύψιστε στα άκρα της ιδανικότητας, που μπορούσε σ’ αυτήν κάθε παρόν είναι μέτριο, πενιχρό, αναξιόλογο και προσοχής. Το παρόν είναι διαφθορά του παρελθόντος εκείνον». Η κυριαρχία αυτού του προοπτικλισμού εδραιώθηκε και κυριαρχήθηκε από τη στάση της ορθόδοξης Εκκλησίας στο Διαφωτισμό και από την πολιτική στάση και το νεοκλασικισμό της βασικής δυναστείας.

Ωστόσο, οι αποτυχίες στο πολιτικό προσκήνιο στα τέλη του προηγούμενου αιώνα οδήγησαν στην ευθεία αμφισβήτηση της κυριαρχίας του παραδοσιακού από το συγχρονιστικό ρεύμα. Η κυριαρχία αυτού του προοπτικλισμού εδραιώθηκε και κυριαρχήθηκε από τη στάση της ορθόδοξης Εκκλησίας στο Διαφωτισμό και από την πολιτική στάση και το νεοκλασικισμό της βασικής δυναστείας. Η κυριαρχία αυτού του προοπτικλισμού εδραιώθηκε και κυριαρχήθηκε από τη στάση της ορθόδοξης Εκκλησίας στο Διαφωτισμό και από την πολιτική στάση και το νεοκλασικισμό της βασικής δυναστείας.

Η αναζήτηση εναλλακτικών μορφών εξαπλώθηκε και στο χώρο της εκπαίδευσης και σ’ αυτό συνετέλεσε η αναποτελεσματικότητα και η δυσλειτουργία του υπάρχοντος συστήματος. Έτσι δικαιολογείται και το αίτημα της εσωτερικής μεταρρύθμισης ως ανάγκη που πηγάζει από την πρόθεση να συναιρεθεί το παρελθόν μέσα στο παρόν, να επιτευχθεί δηλαδή «ο αρμονικός συνδυασμός των αξιών του παρελθόντος με τις δυνάμεις και τις ορμές του παρόντος, έτσι που τα περασμένα να δίνουν κάθε στοιχείο, που μπορεί να χρησιμοποιεί για ιδανικό παράδειγμα και να αφομοιώνεται από το παρόν».

Η αναζήτηση εναλλακτικών μορφών εξαπλώθηκε και στο χώρο της εκπαίδευσης και σ’ αυτό συνετέλεσε η αναποτελεσματικότητα και η δυσλειτουργία του υπάρχοντος συστήματος. Έτσι δικαιολογείται και το αίτημα της εσωτερικής μεταρρύθμισης ως ανάγκη που πηγάζει από το φαινόμενο της κοινωνικής μεταβολής και η οποία πεζές το σχολείο να συντονιστεί με τους νέους κοινωνικούς ρυθμούς.

Η αντιπαράθεση των δύο ρευμάτων αποτέλεσε στις αρχές του 20ο αιώνα, το μείζον πρόβλημα στο χώρο του Ελληνικού σχολείου και χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το

99 Γληνός Δ., (1971), Δημιουργικός ιστορισμός. Εκλεκτές Σελίδες, τόμ.1, Επιμέλεια Λουκάς Αξελός, Εκδόσεις Στοχαστής, Αθήνα, σελ 19.
γλωσσικό ζήτημα και τελική διευθέτηση του οποίου συντελέστηκε στις τελευταίες δεκαετίες. Η αντιπαράθεση αυτή είχε άμεσες συνέπειες στην ύλη του μαθήματος της Ιστορίας. Το παραδοσιακό ρεύμα εστίαζε την προσοχή του στα αρχαιοελληνικά πρότυπα και στην ιδέα του ελληνικού μεγαλείου ενώ από την άλλη πλευρά, το συγχρονιστικό στόχευε στην μελέτη και ανάδειξη του νεοελληνισμού. Η διαμάχη, πέρα από το γλωσσικό, χρησιμοποίησε και τα εκάστοτε πρότυπα που προέβαλε η σχολική ιστορία, με αλληλοκατηγορίες για κατάλυση του εθνικού χαρακτήρα και προσπάθεια χειραγώγησης της ελληνικής κοινωνίας.

Η περίοδος 1902-1909 αποτελεί την πρώτη φάση του εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, τη φάση της διαμόρφωσης του. Στα χρονικά αυτά πλαίσια, προκύπτουν εκτοξευτικά τα αίτια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Όμιλου στα 1910 από τους Γληνό, Τριανταφυλλίδη και Δελμουζό θέτει σε νέες βάσεις την εκπαίδευση, επαναπροσδιορίζοντας δύο κυριότερα διαστάσεις της, τη γλωσσική και την παιδαγωγική, δηλαδή την σχέση εκπαιδευτικού μαθητή μέσα στη διδακτική μάθηση 100. Το χρονικό διάστημα 1912 έως 1925, το συγχρονιστικό ρεύμα προσπάθησε τρεις φορές να υπερισχύσει, αλλά μπροστά στις αντιδράσεις και τις εναλλαγές στην πολιτική ζωή αναγκάστηκε να υποχωρήσει. Στην εκπαίδευση κυριαρχούν τα πρότυπα του κλασσικού πολιτισμού, η αρχαϊκή γλώσσα και η πολιτική παραδοσιακή ιστορία.

Το 1927, η συμβιβαστική αντίληψη καταφέρνει να επικρατήσει οδηγώντας στη μεταρρύθμιση του 1929. Στη μεταρρύθμιση του 1929 παρά τις προσπάθειες για συμβιβαστική λύση όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα, δεν καταφέρνει να θέξει τον κλασσικό χαρακτήρα του σχολείου και να προσαρμόσει την παιδεία στις πνευματικές ανάγκες του ελληνικού λαού. Τα νομοθετικά μέτρα του 1929, κατ' ουσίαν ανεπαρκή, συμπληρώνονται από τα αντίστοιχα του 1931, οπότε και η ελληνική κυβέρνηση, για πρώτη φορά καθιερώνει τη δημοτική γλώσσα και τη μεταρρύθμιση του 1929 παρά τις προσπάθειες για συμβιβαστική λύση όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα, δεν καταφέρνει να θέξει τον κλασσικό χαρακτήρα του σχολείου και να προσαρμόσει την παιδεία στις πνευματικές ανάγκες του ελληνικού λαού. Τα νομοθετικά μέτρα του 1929, κατ' ουσίαν ανεπαρκή, συμπληρώνονται από τα αντίστοιχα του 1931, οπότε και η ελληνική κυβέρνηση, για πρώτη φορά καθιερώνει τη δημοτική γλώσσα και της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Όλα αυτά όμως ανατρέπονται από τη δικτατορική κυβέρνηση του Μεταξά που επαναφέρει στο προσκήνιο τα παραδοσιακά ιστορικά πρότυπα. Η αντιδραστική εκπαιδευτική παράταξη θρησκεύεται και πάλι. Μέχρι την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1969, οι συσχετισμοί μεταβληθηκαν αρκετές φορές ανάλογα με τις προθέσεις της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας. Η προσπάθεια του Π. Παπανδρέου αν και δεν κατοχύρωσε ποτέ το συγχρονιστικό ρεύμα, παρουσίασε πολλά γόνιμα σημεία που αν εφαρμοστούν σωστά θα συντελέσουν στο εκσυγχρονισμό του σχολείου 101.

100 Λεοντσίνης Γ., (1995), Ζητήματα Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα, σελ 56-61.
Οι βασικοί ιδεολογικοί προσανατολισμοί του μαθήματος, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, παρέμειναν σχεδόν οίδιοι από το 1931 έως το 1974, προσκολλημένοι σ’ αυτούς του 19ου αιώνα. Μολονότι γίνεται αναφορά στην πολυπλοκότητα των παραγόντων και επιχειρείται ένα δειλό άνοιγμα στην Παγκόσμιο Ιστορία, ο εθνοκεντρικός και η παραδοσιακή εθνική αγωγή παραμένουν κυριαρχικά χαρακτηριστικά.

Η περιοδολόγηση 102 της διδακτέας ύλης είναι ουσιαστικά αναλλοίωτη, η χρονολογική διατάξη της ευθύγραμμη, η Ελληνική Ιστορία είναι κυρίαρχη ενώ η συνολική αντίληψη της Παγκόσμιας Ιστορίας περιορίζεται στο πλαίσιο των πολιτικοστρατιωτικών γεγονότων 103.

Την τελευταία εικοσαετία, η αποτυχία της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας αναπόφευκτα έθεσε ξανά το ζήτημα του προσανατολισμού της σχολικής Ιστορίας και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος επιχειρήθηκε έτσι, από όλους τους πολιτικούς φορείς η σταδιακή αναμόρφωση της θεματολογίας, κυρίως με την εισαγωγή της θεματικής Ιστορίας και τη διδασκαλία της μεθοδολογίας, ενώ στο επίπεδο των σκοπών σημειώνεται πραγματική έκρηξη, καθώς αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών, την κολλέργεια ιστορικής συνείδησης, την κοινωνική και ανθρώπινη αυτογνωσία. Η καθέρμονα της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο έρχεται να κλείσει οριστικά το κεφάλαιο του γλωσσικού ζητήματος, παρά τις κατά περιόδους ανακλαστικές αντιδράσεις του παραδοσιακού ρεύματος. Ωστόσο, δεν εξελειφθηκαν εντελώς τοιχεία όπως ο ελληνοκεντρισμός και η προσκόλληση στις παραδόσεις, αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι η διδασκαλία της Ιστορίας, βρίσκονται αντιστοιχία στις ιδέες του Ε. Παπανούτσου, οδηγείται στην αντίληψη «της μακράς πορείας και της συνέχειας του κόσμου, στην κρίση ότι τίποτα δεν είναι οριστικό και απόλυτο στον κόσμο του ανθρώπου, στην κατανόηση της σχετικότητας των ιδεών, στην οικουμενικότητα των συναισθημάτων, στην συνειδητοποίηση της αξίας του ίδιου του ανθρώπου, στο σεβασμό για τα επιτεύγματα των άλλων λαών και πολιτισμών» 104.

102 Περιοδολόγηση: ο χωρισμός, η υποδιαίρεση γνωστικού αντικειμένου σε επιμέρους χρονικές περιόδους που έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, με σκοπό την ανάλυση και τη μελέτη του. Π. της ιστορίας της λογοτεχνίας / της ιστορίας της μόδας / της εποχής του σιδήρου στο Μπαμπινιώτης Γ., (2008) Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Γ' Έκδοση Εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.

103 Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ 22-25.

104 Παπανούτσος Ε., (1976), Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα, Εκδόσεις Δωδώνη, σελ 62-68.
Στοχεύοντας στην πνευματική αναγέννηση του απελευθερωμένου από τον τουρκικό ζυγό ελληνικού κράτους ο πρώτος κυβερνήτης του κατέβαλε προσπάθειες για την εξασφάλιση αρχικά της στοιχειώδους εκπαίδευσης 105.

Το 1829 ιδρύει το Ορφανοτροφείο της Αίγινας για τα ορφανά του πολέμου, όπου λειτουργούσαν εκτός από τα αλληλοδιδακτικά σχολεία (σχολεία στα οποία οι μαθητές των ανώτερων τάξεων δίδασκαν τα παιδιά που φοιτούσαν στις κατώτερες) τρεις κλάσεις ελληνικών μαθημάτων και πολλά "χειροτεχνεία", πρακτικά εργαστήρια διαφόρων τεχνών για όσους μαθητές δεν είχαν ικανότητες προόδου στα μαθήματα 106.

Η στοιχειώδης εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική. Στο Ορφανοτροφείο εντάχθηκε και το Πρότυπο σχολείο, όπου εκπαιδεύονταν δάσκαλοι για τα αλληλοδιδακτικά. Επιπλέον ιδρύθηκε το Κεντρικό σχολείο. Συγχρόνως λειτούργησαν και στη Σύρο, στο Ναύπλιο, την Αθήνα και την Ύδρα. Επίσης λειτούργησε το Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο Ναυπλίου, η Εκκλησιαστική Σχολή του Πόρου, η Αγροτική Σχολή της Τίρυνθας και η Εμπορική Σχολή Σύρου 107.

Ο Καποδίστριας σε συνεργασία με την Επιτροπή για θέματα παιδείας φρόντισε κατά το δυνατόν για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολών και την έκδοση διαταγμάτων για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία τους. Ο κυβερνήτης είχε διατυπώσει την ανάγκη ιδρύσεως Πανεπιστημίου. Όμως οι οικονομικές δυσκολίες και η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, καθώς και ο πρόωρος θάνατός του δεν του επέτρεψαν να υλοποιήσει τους οριστικούς του 108.

Μετά την απελευθέρωση, το πρώτο μέλημα του κράτους ήταν περισσότερο η ανασύσταση των κοινωνικών κρατικών δομών καθώς και η βασική εκπαίδευση του πληθυσμού και λιγότερο η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών σπουδών. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, η εκπαιδευτική επιστήμη στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος βρισκόταν σε εμβρύϊκο στάδιο συγκριτικά με τις εξελίξεις στον υπόλοιπο ευρωπαϊκό χώρο. Η ελληνική παιδεία δε γνώρισε άμεσα τις μεθόδους και τα μοντέλα των Γάλλων και Γερμανών ιστορικών καθώς και τη μετάβαση από τις παραδοσιακές μορφές ιστορίας στις πιο σύγχρονες. Σ' αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφέρουμε ότι οι μετέπειτα θεμελιώτες του ελληνικού πνεύματος, ζώντας είτε στην Ευρώπη είτε στην Ελλάδα, έλαβαν σημαντική εκπαίδευση και συνειδητοποίηση της ανάγκης για την εκπαίδευση και την εκτελεστική επικύρωση της εκπαίδευσης. 

ελληνικές περιοχές που βρίσκονται υπό ενετική κυριαρχία, όπως τα Ιόνια νησιά, ήρθαν σε επαφή με τις επιστημονικές αντιλήψεις της εποχής τους και έγιναν κοινονοί των πνευματικών και κοινωνικών επαναστάσεων που συνέβησαν στον ευρωπαϊκό χώρο.\textsuperscript{109}

2.10. ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΒΑΣΙΛΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΣ ΤΟΥ ΟΘΩΝΑ

Πολλοί χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα που εισήχθηκε στην Ελλάδα κατά την περίοδο της Αντιβασιλείας ως μίμηση του αντίστοιχου συστήματος που λειτουργούσε εκείνη την εποχή στη Γερμανία. Για αυτό το λόγο οι δυσκολίες προσαρμογής του στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος ήταν αναμενόμενες. Πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης ήταν το Επτατάξιο Δημοτικό ή του λαού σχολείο.\textsuperscript{110}

Ακολουθούσε το Τριτάξιο Ελληνικό σχολείο, στο οποίο μπορούσαν να εισαχθούν με εξετάσεις ακόμα και παιδιά που είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους μέχρι την τέταρτη τάξη του Δημοτικού. Κατόπιν οι απόφοιτοι του Ελληνικού είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το Τετρατάξιο Γυμνάσιο και τέλος το Πανεπιστήμιο, που λειτούργησε για πρώτη φορά το 1838, με τη Φιλοσοφική, τη Θεολογική, τη Νομική και την Ιατρική σχολή. Βέβαια εκτός από την κρατική πρωτοβουλία, ουσιαστικά συνέβαλαν στη μόρφωση των ελληνοπαίδων οι κοινότητες, πολλοί ιδιώτες και Έλληνες των παροικιών, με την ηθική, υλική και οικονομική ενίσχυσή τους.\textsuperscript{111}

2.11. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Το φαινόμενο της κοινωνικής μεταβολής είναι γνωστό σε όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς αυτό σημαίνει ότι η κοινωνία είναι απαραίτητο να αναπτύσσει κατάλληλους μηχανισμούς προσαρμογής στις νέες καταστάσεις που προκύπτουν, τόσο στην κοινωνική δραστηριότητα όσο και σε επιμέρους χώρους όπως αυτόν της εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα για συγχρονισμό της εκπαιδευτικής

\textsuperscript{109} Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ 22-25.
\textsuperscript{110} Λέκκας Π., (1992), Η εθνικιστική ιδεολογία, ΕΜΝΕ, σελ 32-36.
\textsuperscript{111} Ψώρα Π., (2000), Ιστορία της Εκπαίδευσης, Γυμνάσιο Βροντάδου Χίου, σελ 6-10.
διαδικασίας με την κοινωνική πραγματικότητα είναι δεδομένη και απαραίτητη σε κάθε στάδιο του σχολικού θεσμού 112.

Η μεταρρύθμιση μπορεί να διακριθεί σε δύο μορφές, την εξωτερική και την εσωτερική.

Η εξωτερική μεταρρύθμιση συμπεριλαμβάνει τη μεταβολή της σχολικής οργάνωσης, την τροποποίηση των σχολικών τύπων και την αλλαγή της σχέσεως που υπάρχει ανάμεσα στους τύπους των σχολείων και τον τρόπο μετάβασης από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη, καλύπτει δηλαδή την οργανωτική πλευρά της εκπαίδευσης 113.

Η εσωτερική μεταρρύθμιση αναφέρεται αντίθετα στο βαθύτερο πυρήνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ως κύριες συνιστώσες της είναι δυνατό να θεωρηθούν:

α) η μεταρρύθμιση στην εσωτερική δομή του σχολείου (μέθοδοι διδασκαλίας κ.α.)

β) η μεταρρύθμιση στην επιλογή των μορφωτικών αγαθών και των περιεχομένων μάθησης (προγράμματα, δидακτικά βιβλία)

γ) η μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των καθηγητών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που προκύπτουν από τις παραπάνω αλλαγές.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης να τροποποιηθούν οι σκοποί του σχολείου και να συμβαδίσουν με τις ανθρωπολογικές αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία 114.

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η επιλογή των μορφωτικών αγαθών και των περιεχομένων μάθησης παρουσιάζει αντικειμενικές δυσκολίες. Τα αναλυτικά προγράμματα που εκπονήθηκαν τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν σαφή πρόοδο συγκριτικά με τα προηγούμενα ωστόσο εξακολουθούν να παρουσιάζουν καίρια μειονεκτήματα σε ότι αφορά τους σκοπούς και τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης 115.

Στην προηγούμενη ενότητα, αναφέρθηκαμε στον ελληνοκεντρικό χαρακτήρα τόσο της ιστορίας όσο και γενικότερα της ελληνικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, τα αναλυτικά προγράμματα επιδιώκουν ανάμεσα στα άλλα 116:

112 Σωτηρίου Κ., (1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πέντε αιώνες στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
115 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πέντε αιώνες στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
- να μυήσουν τους μαθητές στα βασικά δόγματα και τις ουσιώδεις αλήθειες του Χριστιανισμού ώστε να μάθουν τι πρέπει να πιστεύουν και αν γίνουν σωστοί άνθρωποι.
- να καλλιεργηθεί γνήσιο και πατριωτικό φρόνημα.

Ας μεταφέρουμε τέτοιες σκοπών είναι σωστή και αποτελεσματική μέθοδος για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ο συγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων με τα ορολόγια προγράμματα δεν επιτρέπει παρά μόνο την επιφανειακή αντιμετώπιση των διδακτικών αντικειμένων εξαιτίας του μεγάλου όγκου της διδακτικής άγχος και του μικρού χρόνου που αντιστοιχεί σε κάθε μάθημα 117.

Στο θέμα των περιεχομένων μάθησης παρατηρούνται προβλήματα σχετικά τόσο με την επιλογή της ύλης όσο και με τα σχολικά εγχειρίδια. Η επιλογή της ύλης γίνεται κατά έναν αυτονόητο τρόπο με διορθωτικές παρεμβάσεις πάνω στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις, ενώ θα έπρεπε να στηρίζεται στην αρχή της μηδενικής βάσης και της ρίζικης αμφισβήτησης 118. Ταυτόχρονα, τα σχολικά εγχειρίδια βρέθηκαν στο μάτι του κυκλώνα των αντιπαραθέσεων κρατικών και μη, φορέων σχετικά με το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τη διαδικασία επιλογής των εκάστοτε συγγραφέων τους 119.

Στον τομέα που αφορά την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται σοβαρότατες ελλείψεις από παιδαγωγική άποψη μιας και οι νέες συνθήκες έκαναν εμφανέστατη την αδυναμία των εκπαιδευτικών και την έλλειψη σχετικών εφοδίων. Τα εμποριωτικά σεμινάρια και τα ειδικά σχολεία που δημιουργήθηκαν δεν κατάφεραν να εκπληρώσουν τον στόχο τους εξαιτίας της έλλειψης, οργάνωσης από την πλευρά των κυβερνητικών φορέων και της αδυναμίας αφομοίωσης της τεράστιας ποσότητας γνώσεων που επιχειρείται να μεταδοθεί στους εκπαιδευτικούς 120.

Είναι γνωστό ότι τα εκπαιδευτικά σύστημα ακολουθούν τη λογική της γραφειοκρατικής οργάνωσης. Η κεντρική διοίκηση επιτρέπει χαμηλό βαθμό αυτονομίας στα σχολεία μιας και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι σκοποί και τα μέσα της, καθορίζονται από την κορυφή της ιεραρχίας 121.

Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να υποβιβάζεται η εκπαιδευτική λειτουργία σε απλή διαδικασία χωρίς τη δυνατότητα ενεργητικής μορφής διδασκαλίας. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός απογοητεύεται από τον παιδαγωγικό ρόλο του, μετατρέπεται σε απλό πομπό γνώσης και του αφαιρείται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για πιο δημιουργική εκπαίδευση. Στην ελληνική

120 Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Καρπακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ 22-25.
πραγματικότητα, η μονοπλευρική και μονοδιάστατη σχέση πολιτείας - καθηγητών, έχει ως αποτέλεσμα την εγκαθίδρυση μιας συντηρητικής αντίληψης για τους σκοπούς του σχολείου και την μη συνειδητοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου τους 121.

Ενα ακόμα ζήτημα που αφορά τη βάση της εκπαιδευτικής κλίμακας είναι η υποβάθμιση του Δημοτικού Σχολείου. Η εισαγωγή της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων για το Γυμνάσιο, μείωσαν την αποτελεσματικότητα του Δημοτικού Σχολείου μιας και διατηρήθηκαν αμετάβλητες όλες οι άλλες συνθήκες λειτουργίας του. Το γεγονός ότι δεν παρασχέθηκαν στο διδακτικό προσωπικό νέα εργαλεία προκειμένου να γίνει πιο αποδοτική η Στοιχειώδης Εκπαίδευση, εργαεία απαραίτητη για τις συνθήκες που μεταβληθηκαν, ήταν αναπόφευκτο. Αγνοήθηκαν δηλαδή οι ανάγκες που προηγήθηκαν και που προέκυψαν από την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και από τη συνακόλουθη κατάργηση της στασιμότητας της διδακτικής αυτής 122.

Υπό το πρίσμα αυτό, οι εξαγγελίες για ανανέωση των διδακτικών και εξεταστικών τρόπων, των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων, μικρή αξία έχουν. Γιατί όσο δεν αντιμετωπίζονται με συνολικό τρόπο θεμελιώδη ζητήματα, όπως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων, η παιδαγωγική έρευνα και ο τρόπος λήψης αποφάσεων, δεν μπορούμε να περιμένουμε θεατικά αποτελέσματα. Οι απόπειρες να καλύψουν εσπευσμένα διάφορες ανάγκες είναι ουσιαστικά μεταβατικού χαρακτήρα και δεν οδηγούν σε νέο ποιοτικό αποτέλεσμα. Επομένως η εσωτερική μεταρρύθμιση απομένει να γίνει 123.

2.12. Η ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η προσπάθεια παροχής ολοκληρωμένης γνώσης και κατάλληλης εκπαίδευσης στο διδακτικό προσωπικό απέκτησε πιο συστηματική μορφή κατά τα μέσα του 1920 – 1930 με την ίδρυση και λειτουργία τριών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, του Μαράσλειου Διδασκαλείου, της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και της Φιλοσοφικής Σχολής του

121 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
123 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
Πανεπιστήμιο Αθηνών 124. Η λειτουργία τους οφείλεται κυρίως στις προσπάθειες των μελών του εκπαιδευτικού Ομίλου, Δ. Γληνού και η Α. Δελμούζου, οι οποίοι έδιναν ιδιαίτερη σημασία στην αναδιάρθρωση της παιδαγωγικής αντίληψης των εκπαιδευτικών, ταυτόχρονα με την προσπάθεια καθέρωσης της δημοτικής γλώσσας στις σχολικές βαθμίδες 125.

Η εσωτερική μεταρρύθμιση είναι αδύνατη χωρίς τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητα αυτή αποδίδεται με τον καλύτερο τρόπο του Νίκου Σβορώνου, ότι «στην ουσία λειτουργεί ένας φαύλος κύκλος. Για να έχεις καλό πανεπιστήμιο πρέπει να έχεις καλό γυμνάσιο και για να έχεις καλό γυμνάσιο πρέπει να έχεις καλό πανεπιστήμιο» 126.

Η προσφορά του δασκάλου στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα προσωπικά του βιώματα. Μπαίνοντας στην τάξη, προσπαθεί να ξαναφέρει στη μνήμη του, τους καλούς ή κακούς δασκάλους του για να ξεπεράσει την αρχική δοκιμασία 127. Η σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού βασίζεται σε δύο ιδιαίτερα σημεία: την κατάσταση παθητικότητας που βρίσκεται το παιδί και την τάση του, προς μίμηση των προτύπων που του υποβάλλονται καθώς και την επιρροή που ασκεί ο δάσκαλος πάνω στο μαθητή του, εξαιτίας της ανωτερότητας, της πείρας και της μόρφωσης του. Γι’ αυτό ακριβώς, οφείλει να είναι ο ερμηνευτής και ο μεταδότης των ηθικών αξιών της εποχής του 128.

Για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να μεταδώσει στο παιδί την έννοια του καθήκοντος, της αλληλοεκτίμησης και της δημοκρατίας οφείλει να έχει συνειδητοποιήσει την αποστολή του και να είναι άριστα καταρτισμένος από τεχνικής πλευράς. Οφείλει να γνωρίζει τις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις, τους στόχους της κοινωνίας όπως διαμορφώνονται σε κάθε χρονική στιγμή, την αναγκαιότητα συγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα κοινωνικοπολιτικά δρόμων οφείλει δηλαδή και ο ίδιος να υποβάλει στον εαυτό του «δια βίου εκπαίδευση» με ευθύνη τόσο προσωπική όσο και των αρμόδιων φορέων 129.

125 Σωτηρίου Κ., (1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
127 Το παράδειγμα της Γερμανίας είναι χαρακτηριστικό της κατάλληλης διαδικασίας που πρέπει να ακολουθηθεί έως ότου ο νέος εκπαιδευτικός αποκτήσει την αυτοπεποίθηση και τη δυνατότητα να διδάξει ο ίδιος. Ο απόφοιτος του γερμανικού πανεπιστημίου είναι υποχρεωμένος να ασκηθεί επί 18-24 μήνες κοντά σε έμπειρο εκπαιδευτικό της ειδικότητάς του στην αρχή παρακολουθεί ότι γίνεται στην πράξη και εμβαθύνει σε θέματα παιδαγωγικής, συγαναλαμβάνει μεγαλύτερη ευθύνη για την τάξη του ώσπου στο τέλος διδάσκει κάτω από την εποπτεία του μέντορα του, ζητείται ειδικές εξετάσεις σε θέματα παιδαγωγικής και αν επιτυχεί αναλαμβάνει να διδάξει σε σχολική τάξη με δική του ευθύνη.
Η ΣΥΝΤΑΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Τα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) συνδέονται άμεσα με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Η ανάπτυξή τους είναι μια πολύπλευρη διαδικασία που αποσκοπεί στη γεφύρωση της θεωρίας με την πράξη και προϋποθέτει τρόπους συνεχούς αξιολόγησης και δοκιμαστικές εφαρμογές. Η αναδιάρθρωση τους σχετίστηκε άμεσα με τον τρόπο διδασκαλίας της σχολικής ιστορίας και το περιεχόμενο της. Οι προθέσεις της πολιτικής εξουσίας διαμόρφωσαν ΑΠ στα οποία η Ελληνική Ιστορία βρισκόταν στο κέντρο και κυριαρχούσε περιοριζόμενη στα πολιτικοστρατιωτικά γεγονότα. Οι νεότερες απόπειρες μπορεί να προσπάθησαν να δώσουν νέες κατευθύνσεις στη σχολική ιστορία, είχαν όμως να αντιμετωπίσουν μια σειρά από ζητήματα που στην πράξη μειώνουν την αποδοτικότητα των θεωρήσεων για τη διδασκαλία του μαθήματος 130.

Οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη, έρχονται αντιμέτωποι με το εύρος της ύλης και την πίεση να καλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερη, με μόνα εργαλεία τον προφορικό λόγο, την κιμωλία και το σχολικό εγχειρίδιο. Επίσης, η διδασκαλία της Ιστορίας από φιλολόγους που δεν έχουν την απαιτούμενη εκπαίδευση και ο τρόπος των εξετάσεων, ο οποίος προσανατολίζει το μάθημα σε παραδοσιακές μορφές οργάνωσης και απομνημονέυσης γεγονότων, ακορώνουν τις προθέσεις για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης 131.

Τέλος, σοβαρά υπόψη πρέπει να λάβουμε τις εκτιμήσεις ότι μεγάλο μέρος της γνώσης διαμορφώνεται από άλλες σχολικές δραστηριότητες και μαθήματα ή έξω από το σχολείο (τηλεόραση, οικογένεια, κομματικές εκδηλώσεις). Τα περισσότερα από τα παραπάνω στοιχεία, συνθέτοντας ένα παραπρόγραμμα, αντιπαραβάλλονται των επίσημων προδιαγραφών του μαθήματος, εφόσον είναι κατά κανόνα προσανατολισμένα στην παράδοση 132.

Η αντιπαράθεση παραδοσιακού συγχρονιστικού ρεύματος, παρά την εξασθένηση της στις τελευταίες δεκαετίες, δεν επέτρεψε την ριζική αναδιάρθρωση της ύλης και τον προσδιορισμό του περιεχομένου από μηδενική βάση 133.

Όπως είναι γνωστό η ερμηνεία της ιστορίας αποκτά ιδεολογικό πλαίσιο, άρρητα συνδεδεμένο με την παράδοση και την πορεία ενός έθνους σε ένα συγκεκριμένο

133 Χαρακτηριστικά παράδειγμα η σχεδόν απόλυτη ταύτιση των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας, στο Δημοτικό και τις τρεις τελευταίες τάξεις, με το αντίστοιχο των τριών τάξεων το Γυμνασίου. Μια απλή αντιπαραβολή τους επιβεβαιώνει ότι στις τρεις τάξεις των οποιωνδήποτε βαθμίδων παρουσιάζεται μεγάλη επικάλυψη ύλης.
γεωγραφικό χώρο. Και οι παραμικρές αλλαγές σε ένα μάθημα επίμαχο και εξαιρετικά ευαίσθητο για την πολιτική κοινωνικοποίηση από μια παράταξη που αμφισβητεί στοιχεία έστω της παραδοσιακής ιδεολογίας και προσπαθεί να νομιμοποιήσει νέες ιδέες, εκλαμβάνονται ως προσβολή του κατεστημένου 134.

Οι συνθετικές προσπάθειες που ακολουθήθηκαν στη διάρθρωση των νεότερων ΑΠ δεν απέδωσαν, αντιθέτως ενίσχυσαν την άποψη πως απαιτείται συλλογική προσπάθεια για τη σύνταξη τέτοιων, απαλλαγμένων από πρακτικές του παρελθόντος και προορισμούς στις νέες συνθήκες που προκύπτουν από την κοινωνική μεταβολή 135.

Στοιχεία κεφαλαιώδους σημασίας για τον σχεδιασμό των ΑΠ αποτελούν ο ορθολογισμός, η διαφάνεια, η δημοκρατική τεκμηρίωση, η πειραματική εφαρμογή και η συνεχής αξιολόγηση και αναθεώρηση. Τα στοιχεία αυτά, σε συνδυασμό με τη σαφή διατύπωση στόχων μάθησης, την εισαγωγή διδακτικών καινοτομιών και την αξιοποίηση των επιστημονικών γνώσεων εξασφαλίζουν την εγκυρότητα των ΑΠ και την προώθηση της εσωτερικής μεταρρύθμισης 136.

Αυτονόητο είναι επίσης πως στη διαδικασία αυτή, εκτός από τη συμμετοχή επιστημόνων από ειδικά ινστιτούτα και κυβερνητικούς φορείς, θα πρέπει να υφίστανται αποκεντρωτικές λειτουργίες που θα επιτρέπουν την ουσιαστική συμβολή της βάσης των εκπαιδευτικών στις σχετικές διαδικασίες 137.

Σημαντικό μέρος των συζητήσεων για τον εκσυγχρονισμό των ΑΠ, κατέχουν ακόμη οι προβληματισμοί για τη μορφή και τη διάρθρωση τους, την επιλογή και διάταξη των περιεχομένων της διδασκαλίας. Από τα παραπάνω ζητήματα ειδικότερα για τα μαθήματα, σοβαρότερο και πρωταρχικής σημασίας θεωρείται η επιλογή των περιεχομένων. Γιατί από αυτήν εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό και οι σκοποί της διδασκαλίας, μιας και τα περιεχόμενα αντανακλούν μια συγκεκριμένη οπτική 138.

Ένα ακόμα στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν νέους όρους ή και ακόμη λέξεις που νομίζουν ότι γνωρίζουν. Γι' αυτό προτείνεται η επανεξεταση της ορολογίας ή η αλλαγή των περιεχομένων όταν διαπιστώνονται μεγάλες δυσκολίες κατανόησης.

137 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
Τα παραδοσιακά ΑΠ ακολουθούσαν την ευθύγραμμη χρονολογική διάταξη των γεγονότων και την ισορροπημένη κατανομή της ύλης μεταξύ των περιόδων περιλαμβάνοντας τη διδασκαλία της τοπικής ευρωπαϊκής. Η μεθοδολογία αυτή παρουσιάζει δύο αντικειμενικές δυσκολίες - κατ’ αρχήν, η πολυπλοκότητα των γεγονότων κάθε περιόδου δεν επιτρέπει την απλή χρονολογική παράθεσή τους. Αυτός ο τρόπος παρουσίασής τους, υποβαθμίζει τη διάσταση του βάθους της πραγματικότητας και δεν καλλιεργεί τη μύηση στην μέθοδο και σκέψη. Επίσης, η διδασκαλία της αρχαίας Ιστορίας σε μικρή ηλικία δεν εννοεί την κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών φαινομένων και την αντίληψη του ιστορικού χρόνου για περιόδους τόσων αιώνων.

Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες, έχουν προταθεί δύο διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του ιστορικού υλικού στα νεότερα ΑΠ. Ένας από αυτούς είναι η «οπισθοχωρητική προσέγγιση», σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία του μαθήματος πρέπει να ακολουθεί αντίστροφη πορεία ξεκινώντας από τη διδασκαλία της πιο οικείας ιστορίας και σταδιακά, σε μεγαλύτερες ηλικίες να προχωράει σε αντικείμενα λιγότερα γνωστά.

Ένας δεύτερος τρόπος, είναι η επιλογή παραδειγμάτων από τα ιστορικά κείμενα και η χρησιμοποίηση τους για τη διδασκαλία ομοειδών καταστάσεων στις οποίες αντανακλάται το καθολικό και επιχειρείται εμβάθυνση σ’ αυτό. Η θεματική ιστορία, όπως ονομάζεται αυτή η μεθοδολογία, επιλέγει το πρόβλημα της πληθώρας της ύλης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη κοινωνικών και πολιτικών φαινομένων, όπως ο εθνικισμός, οι επαναστάσεις, οι κρατικές δομές. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης, που συνδυάζει την παραδειγματική διδασκαλία με τη χρονολογική διάταξη των γεγονότων, επιτρέπει την απλή υπόθεση και κατανόηση της Ιστορίας με κοινωνικούς όρους καταργεί την αντίληψη ότι η Ιστορία είναι απλώς μια εξωτερική συγκόλληση γεγονότων. Είναι εννοήτο βέβαια ότι η εφαρμογή της παραδειγματικής μεθοδολογίας δεν είναι απλή υπόθεση, γιατί απαιτούνται κατάλληλη εκπαιδευτική καθηγητής, προσεκτική επιλογή του διδακτικού υλικού και ποικιλία μεθόδων, η θεματική Ιστορία δεν μπορεί να αποτελέσει τη μοναδική μεθοδολογία διδασκαλίας, μιας και αδυνατεί να προωθήσει την αποτελεσματική συνέχεια των ιστορικών φαινομένων. Γι’ αυτό έχει προταθεί η σύνθεση της παραδειγματικής με τη χρονολογική διάταξη ύλης, η διδασκαλία δηλαδή ορισμένων θεμάτων ενταγμένων

μέσα σε μια μακρά περίοδο της γενικής Ιστορίας που θα δίνεται σε σύντομη μορφή 140.

Αξιοσημείωτο είναι τέλος και το πρόβλημα της ύλης. Η διδασκαλία ακαδημαϊκού επιπέδου ύλης δεν ενδείκνυται από παιδαγωγική άποψη γιατί δεν σχετίζεται με τις εμπειρίες και τις δυνάμεις των μαθητών, δεν ενδείκνυται όμως ούτε η υπεραπλουσμένη διδασκαλία. Το ζήτημα του επιπέδου σχετίζεται άμεσα με την επιλογή και χρήση πηγών στη διδασκαλία, με τρόπο ανάλογο του επιπέδου αντίληψης των μαθητών και των προσφερόμενων μέσων στους εκπαιδευτικούς 141.

Οι παραπάνω επισημάνσεις δεν εξαντλούν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν τα νεότερα αναλυτικά προγράμματα, μπορούν να αποτελέσουν όμως τη βάση για τη διάρθρωση τέτοιων ώστε να συγχρονιστούν με τα φαινόμενα της κοινωνικής μεταβολής και να εξιπρητούν τους σκοπούς της μαθησιακής διαδικασίας.

2.14. Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα κύρια μέσα για την υλοποίηση των γενικών σκοπών της αγωγής και των περιεχομένων των ΑΠ 142. Ο κεντρικός τους ρόλος στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλεται σε δύο χαρακτηριστικά τους. Πρώτον, αποτελούν το μέσο εφαρμογής των μεθοδολογικών αρχών για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και δεύτερον, αποτελούν το κατεξοχήν μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Το σχολικό εγχειρίδιο παίζει σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση αυτής της επικοινωνίας και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη 143.

Η διαδικασία παραγωγής τους από την επιλογή του συγγραφέα μέχρι το τελικό στάδιο της τύπωσης τους, υπόκειται ασφαλώς στις προθέσεις της πολιτικής εξουσίας. Γι’ αυτό το λόγο, ερωτήματα σχετικά με τα παιδαγωγικά και μορφωτικά κριτήρια τους είναι πάντοτε επίκαιρα. Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των επιμέρους χαρακτηριστικών τους, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε το καθεστώς παραγωγής τους, από το νεοσύστατο ελληνικό κράτος του 19ου αιώνα μέχρι της μέρες μας. Σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι να καταδείξουμε πώς το σχολικό εγχειρίδιο έγινε αντικείμενο οικονομικών και πολιτικών, προστριβών μεταξύ ομάδων με αντικρουόμενα συμφέροντα και με ποιο τρόπο , η αντιπαράθεση αυτή

---

140 Σωτηρίου Κ., (1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
141 Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ 22-25.
142 Χατζηδήμου Δ., (2002), Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος, Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, Εκδοτικός Οίκος Αφοί Κυριακίδη Θεσσαλονίκη, σελ 51-61.
143 Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ 22-25.
επηρέασε και επηρεάζει μέχρι σήμερα, το γνωστικό αντικείμενο και το περιεχόμενο τους. 144.

Το 1836 ιδρύεται το βασιλικό βιβλιοπωλείο, ως αποτέλεσμα της προσπάθειας του κράτους να ασκήσει μονοπωλιακή πολιτική στον τομέα του σχολικού βιβλίου και να εφοδιάσει με το απαραίτητο υλικό τα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η πολιτική αυτή, έφερε στην επιφάνεια, κρίσιμους παράγοντες, όπως τις επαγγελματικές κατηγορίες και τις οικονομικές δραστηριότητες που συνδέονταν άμεσα με την αγορά του βιβλίου. Η προσπάθεια του κράτους για την εκμετάλλευση της αγοράς, προκαλούσε πέρα από την αντιπαλότητα κράτους και επαγγελματικών κατηγοριών, έντονες αντιπαραθέσεις και στους κόλπους των κυβερνητικών κλιμακίων 145. Ως εκ τούτου, το 1838 καταργείται το διάταγμα που καθόριζε την παραγωγή σχολικών βιβλίων ως αποκλειστικό προνόμιο του κράτους και εγκαθιδρύεται μια μακρά περίοδος κατά την οποία, ακολουθείται η αντίστροφη πολιτική. Η προσπάθεια του κράτους για την εκμετάλλευση της αγοράς, προκαλούσε πέρα από την αντιπαλότητα κράτους και επαγγελματικών κατηγοριών, έντονες αντιπαραθέσεις και στους κόλπους των κυβερνητικών κλιμακίων 145. Ως εκ τούτου, το 1838 καταργείται το διάταγμα που καθόριζε την παραγωγή σχολικών βιβλίων ως αποκλειστικό προνόμιο του κράτους και εγκαθιδρύεται μια μακρά περίοδος κατά την οποία, ακολουθείται η αντίστροφη πολιτική. Η προσπάθεια του κράτους για την εκμετάλλευση της αγοράς, προκαλούσε πέρα από την αντιπαλότητα κράτους και επαγγελματικών κατηγοριών, έντονες αντιπαραθέσεις και στους κόλπους των κυβερνητικών κλιμακίων 145. Ως εκ τούτου, το 1838 καταργείται το διάταγμα που καθόριζε την παραγωγή σχολικών βιβλίων ως αποκλειστικό προνόμιο του κράτους και εγκαθιδρύεται μια μακρά περίοδος κατά την οποία, ακολουθείται η αντίστροφη πολιτική. Η παγίωση της παραπάνω πολιτικής οδήγησε στην ανάπτυξη παρασκηνιακών σχέσεων για την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων ο χώρος του βιβλίου αναδεικνύεται σε πρόσφορο πεδίο έντονης οικονομικής δραστηριότητας, αποκτώντας διαστάσεις κοινωνικές και πολιτικές 147.

Οι αδυναμίες του συστήματος, τόσο του κρατικού μονοπωλίου όσο και του ελεύθερου ανταγωνισμού, αναπόφευκτα οδήγησαν στην καθιέρωση μιας τρίτης συμβιβαστικής πολιτικής: του κρατικού παρεμβατισμού. Ο νόμος του 1882 - και οι τροποποιητικοί του, που ακολούθησαν ως το 1895 – προσπαθεί να εξουδετερώσει το εμπορικό ενδιαφέρον από τη σχολική βιβλιαγορά 148. Αναλυτικότερα, η πεποίθηση που εκφράζεται είναι ότι θα ανασχέσει τα αθέμιτα φαινόμενα που γέννησε η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού, θα καθιερώσει την αξιοκρατία με την επιλογή και βράβευση εκείνου του βιβλίου που θα πληροί τους 144. Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.


146 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.

147 Λεοντσίνης Γ., (1995), Ζητήματα Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα, σελ. 56-61.

ήρους της προκήρυξης για κάθε μάθημα και ότι, τέλος, θα ελέγξει το κόστος
παραγωγής τους, εξασφαλίζοντας έτσι προστετέ τιμές για τον οικογενειακό
προϋπολογισμό 149. Η πρακτική όμως του μοναδικού βιβλίου για κάθε μάθημα, στην
συνέχεια δεν κατάφερε τίποτα από τα παραπάνω αφού διατηρήθηκαν οι πελατειακές
σχέσεις με την επιλογή συγκεκριμένων βιβλίων από τις αρμόδιες επιτροπές, μιας και
οι ευκαιρίες για εκδότες παρουσιάζονται κάθε τρια ή τέσσερα χρόνια. Σ’ αυτό
συνέβαλε και η δραστηριότητα που ανέπτυξαν οι κομματικοί παράγοντες, με
αποτέλεσμα να αίρονται οι προϋποθέσεις αντικειμενικής κρίσης. Έτσι, νεότερα
νομοθετικά διατάγματα, αναφέρουν το νόμο του 1882 μέχρι το 1937, οπότε και
καθιερώνεται η αδιαμφισβήτητη πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, παρατηρείται
μια εναλλαγή πολιτικών, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, συνδεδεμένη άρρηκτα με τις
προθέσεις της εκάστοτε πολιτικής αρχής.

Η επιλογή των κατάλληλων σχολικών βιβλίων, συνδέθηκε επίσης και με το
γλωσσικό ζήτημα που επέφερε τη σύγκρουση μεταξύ του παραδοσιακού και του
συγχρονιστικού ρεύματος στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα 150.

Η διακομόβερνση της χώρας από το Βενιζέλο και η δράση του εκπαιδευτικού
Ομίλου στα χρόνια 1916-1920, σε συνδυασμό με την κατάλληλη πολιτική συγκυρία,
έγειραν την πλάστιγγα προς το νεοελληνικό συγχρονιστικό ρεύμα. Η τριανθραία των
Δελμούζου, Γληνού και Τριανταφυλλίδη έθεσε για πρώτη φορά το ζήτημα
συγγραφής σχολικών εγχειριδίων στη δημοτική γλώσσα μέσα στο γενικότερο πνεύμα
της μεταβολής στην κοινωνική και εκπαιδευτική διαδικασία 151.

Το εγχείρημα αυτό έτυχε της ανάλογης προσοχής και χρηματοδότησης από τη
Βενιζελική κυβέρνηση, οπότε για πρώτη φορά το 1917 καθιερώνεται η δημοτική, ως η
γλώσσα διδασκαλίας, στις πρώτες τάξεις του σχολείου. Παρόλο που τα νέα εγχειρίδια
όφειλαν να μην περιέχουν κάτι προσβλητικό για τη θρησκεία, την πατρίδα και τα
χρηστά ήθη, αντιμετώπισαν τη σκληρή κριτική του παραδοσιακού ρεύματος 152. Η
διαμάχη λοιπόν, συνεχίζεται, αλλά αυτή τη φορά όχι με οικονομικούς όρους, αλλά
με κύριο χαρακτηριστικό της κάθε πολιτικής, τον γλωσσικό τύπο (δημοτική ή
καθαρεύουσα). Την ίδια στιγμή οι προβληματισμοί και οι συγκρούσεις διευρύνονται
και αγκαλιάζουν θέματα όπως το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, η ιδεολογία, οι
αξίες και τα προσφερόμενα πρότυπα. Η περίοδος 1917-1920 λειτουργεί αφυπνιστικά,

149 Σωτηρίου Κ., (1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της
Ελλάδος, Ο συμβολαίον των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
151 Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη,
σελ 22-25.
αποκαλύπτοντας με τον πιο πειστικό τρόπο τον πολυσήμαντο ρόλο και τις
dιαστάσεις του σχολικού βιβλίου.
Η περίοδος της δικτατορίας του Μεταξά, αποτέλεσε το κομβικό σημείο στην
dιαδικασία παραγωγής του σχολικού εγχειριδίου. Πέρα από την υποστήριξη στη
δημοτική γλώσσα, το καθεστώς της 4ης Αυγούστου, ανοίγει την περίοδο της πολιτικής
tου κρατικού μονοπωλίου για το σχολικό βιβλίο. Η πολιτική αυτή καθιερώθηκε και
διατηρήθηκε μέχρι τις μέρες μας χωρίς καμία ουσιαστική αμφισβήτηση από την
ποικιλία των πολιτικών σχημάτων που κυβέρνησαν τη χώρα από το 1937 έως
σήμερα153.
Η παράθεση των παραπάνω στοιχείων στοχεύει να καταδείξει πως το σχολικό
βιβλίο έγινε αντικείμενο, οικονομικής και πολιτικής εκμετάλλευσης τους τελευταίους
dύο αιώνες. Είναι δεδομένο επίσης ότι σε μεγάλο βαθμό, ο ιδεολογικός έλεγχος του
σχολικού εγχειριδίου εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια της
πολιτικής εξουσίας. Το βίωμα του παρελθόντος οφείλουν να αποτελέσουν σημεία
αναφοράς για τη συγγραφή νέων βιβλίων, προσανατολισμένων στην εκμάθηση των
κοινωνικών συνθηκών και στην κατανόηση των δεσμών και αλληλεπιδράσεων των
παγκόσμιων κοινοτήτων154.
Η ιδιαιτερότητά τους, έγκειται στο γεγονός ότι οφείλουν να ανταποκρίνονται στις
απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος όσον αφορά τη διδακτική ύλη κάθε
μαθήματος, που διδάσκεται σε μια τάξη και να συνεπικουρούν τους μαθητές στην
προσπάθεια για μάθηση155. Το σχολικό εγχειρίδιο μεταφράζει σε πράξη, τους στόχους
tης εκπαιδευτικής γι' αυτό ακριβώς οποιαδήποτε αλλαγή στα ΑΠ πρέπει να
συνοδεύεται από ανάλογη αλλαγή και σ' αυτό. Η λογική σειρά είναι επίσης δηλαδή, να
συντάσσονται πρώτα τα ΑΠ, στη συνέχεια να γράφονται νέα σχολικά βιβλία, να
dοκιμάζονται και να μπαίνουν τέλος σε εκπαιδευτική εφαρμογή στην τάξη (παρόλο
που στην ελληνική πραγματικότητα αρκετές φορές ακολουθήθηκε η αντίστροφη
διαδικασία).
Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να συντονίζονται με τα αντικείμενα των
υπολοίπων μαθημάτων. Η διδασκαλία της Ιστορίας για παράδειγμα, οφείλει να
βρίσκεται σε μια συνέχεια με την ύλη τόσο των τάξεων που προηγούνται και έπονται
όσο και με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών κάθε σχολικής τάξης. Επισημαίνεται επίσης ότι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων πρέπει να είναι η
παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθήτη, η καθοδήγηση της διδασκαλίας, η

153 Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της
Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, η μεταβίβαση της μάθησης, η εμπέδωση της ύλης, η αξιολόγηση, η κοινωνικοποίηση 156.

Σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, έχει αναπτυχθεί μια σειρά προτάσεων που αφορούν την εξάλειψη ιδεολογικά φορτισμένων απόψεων για την αποφυγή της προσβολής κοινωνικών ομάδων ή κρατών 157.

Το ζήτημα αυτό, απαισχοεί τελευταία μεγάλη μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας και στη χώρα μας, εξαιτίας της προσπάθειας προσέγγισης εσπαρτικών εθνών και την εγκαθίδρυση φυλικών δεσμών μ' αυτές τις χώρες. Η λεγόμενη Παιδαγωγική της Ευρήμης θεωρεί ότι τα εχθρευόμενα ένδυνα παρουσιάζονται στα σχολικά βιβλία με αμοιβαίες προκαταλήψεις και οσοβινιστικές 158εικόνες των αντιπάλων - η παράπανω θέση είναι το κυριότερο εμπόδιο στην προσπάθεια για την καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης μεταξύ των λαών 159.

Το πρόβλημα αυτό διαπιστώθηκε σε αρκετές χώρες, οι οποίες στην προσπάθεια τους να εξαλείψουν τέτοιες ιδέες από τα σχολικά εγχειρίδια, εφάρμοσαν την εξής πρακτική: Ύστερα από την ετοιμασία ενός σχολικού εγχειρίδιου και πριν αυτό διατεθεί στους μαθητές, δίνεται σε ειδικούς των άλλων χωρών, για να το ελέγξουν και αν επισημάνουν τυχόν αρνητικές διατυπώσεις για τη χώρα τους και να υποδείξουν σχετικές αλλαγές160.

Οι κυριότερες πηγές λαθών που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας αναφέρονται σε161:

α) ατυχείς εκφράσεις που μπορούν να δημιουργήσουν ή να συντηρήσουν συγκεκριμένες στάσεις ή διαθέσεις.

β) εσφαλμένες ιστορικές αναλογίες, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα να αξιολογούνται κατά εντελώς διαφορετικό τρόπο όμοιες καταστάσεις ή το αντίθετο.

γ) παραμέληση του ρόλου της θρησκείας και το πολιτισμού στην ιστορική εξέλιξη, όπως επίσης και του ρόλου της γυναίκας στη διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών.

d) συνειδητές παραλείψεις και αποσιωπήσεις, οι οποίες καθιστούν ανέφικτη την αντικειμενική παρουσίαση της Ιστορίας.

158 Συμπληρώστε την εξής εξήγηση: Η φανατική εξύμνηση κάθε όψης της εθνικής ζωής και η υποτίμηση και καταπολέμηση κάθε ξένου στοιχείου, τυφλός εθνικισμός.
Στον ελληνικό χώρο, οι έρευνες των σχολικών εγχειριδίων στρέφονται περισσότερο στην ιδεολογική ανάλυση του περιεχομένου, με βάση το οποίο διερευνάται η σημασία θεμάτων, θεσμών, αξιών και προτύπων σε μια κοινωνία και λιγότερο στην βελτίωση του υλικού και τη διαπίστωση προκαταλήψεων στο θεματολόγιο 162.

Οι προκαταλήψεις και οι στάσεις στα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν αντικείμενο μελέτης από τους παιδαγωγούς της Ειρήνης.

Η στάση είναι μια ιδέα φορτισμένη με συναίσθημα η οποία προδιαθέτει για ένα σύνολο ενεργειών μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλέγμα περιστάσεων - αποτελεί τον κεντρικό άξονα αντιλήψης των κοινωνικών φαινομένων και γι' αυτό κατευθύνει τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Η εξειδίκευση των στάσεων σε άτομα και ομάδες δημιουργεί τα στερεότυπα, τα οποία κατηγοροποιούνν πληθυσμιακές ομάδες με βάση κάποιο χαρακτηριστικό τους Ως προκατάληψη ορίζεται το φαινόμενο εκείνο το οποίο όλη ή τα περισσότερα χαρακτηριστικά ενός συνόλου έχουν αρνητική συναισθηματική φόρτιση. Δεν είναι λοιπόν παρά, στάσεις αρνητικές απέναντι σε ομάδες ανθρώπων 163.

Οι στάσεις και οι προκαταλήψεις δημιουργούνται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διαδικασίας κατά την οποία γίνεται επιλεκτική χρήση πληροφοριών και γνώσεων. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το κατεξοχήν μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης στον εκπαιδευτικό χώρο καθώς και την κύρια πηγή μετάδοσης πληροφοριών και γνώσεων. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το κατεξοχήν μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίητο στον εκπαιδευτικό χώρο καθώς και την κύρια πηγή μετάδοσης πληροφοριών και γνώσεων. Από την άποψη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας το έρευνα, η παρουσίαση και η επεξήγηση των γεγονότων και της συμπεριφοράς των μαθητών πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην δημιουργούνται λάθη και αντιλήψεις στους μαθητές για κοινωνικές ομάδες ή γειτονικούς λαούς αλλά να καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και τον πολιτισμό του άλλου 164.

Θα ήταν λάθος αν απορρίπταμε στο σύνολο την εκπαιδευτική διαδικασία όπως αυτή ασκείται στον ελληνικό χώρο, θα ήταν όμως λάθος αν τη δεχόμαστε, ορισμένες αντιλήψεις στους μαθητές για κοινωνικές ομάδες ή γειτονικούς λαούς αλλά να καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και τον πολιτισμό του άλλου 165.

163 Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.), (1999), Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ 52-59.
Τα ζητήματα που θίξαμε, κατά την ανάλυσή μας, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική προσπάθεια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.\(^{166}\)

Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η μετάδοση της γνώσης με δημιουργικό τρόπο, η σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ευρύτερης προσωπικότητας του μαθητή και η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων, απαλλαγμένων από βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος θα αποσκοπεί στην ομαλή πορεία κοινωνικοποίησης των μαθητών και θα αποτελεί φορέα των δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αξιών του είδους μας. "Τον πόθο για τη γνώση και την αλήθεια, την αγάπη για την επιστήμη και την έρευνα ένας μηχανισμός προετοιμάζει και μια λειτουργία συντηρεί : η παιδεία".\(^{167}\)

2.15. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από νόμους και από διοικητικές πράξεις. Η γενική ευθύνη για την εκπαίδευση ανήκει στο Υπουργείο δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Δ.Μ.Θ.), το οποίο ασκεί την εθνική πολιτική για...
επίλυση του γλωσσικού προβλήματος, η κατοχύρωση της δημοκρατίας στα Πανεπιστήμια, η ίδρυση των Τ.Ε.Ι., η θέσπιση της 9ετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η καθέρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η κοινωνία, οργανωμένη σε Πολιτεία, χρησιμοποιεί θεσμούς, φορείς και όργανα τόσο για τη χάραξη όσο και για την έκφραση και υλοποίηση της πολιτικής, η οποία ανάλογα με τον τομέα δραστηριότητας παίρνει και την ονομασία της σε αντιστοιχία με κάποιο σύστημα. Ετοις γίνεται λόγος για οικονομική πολιτική, κοινωνική πολιτική, αγροτική πολιτική, εκπαιδευτική πολιτική κ.ο.κ. Η πολιτική εξουσία ως εκφραστής της βουλής ή θέλησης του Κράτους είτε με το δικαίωμα της θέσπισης κανόνων δικαίου είτε ως πολιτικό εποικοδόμημα χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική. Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί τις εισορές του συστήματος. Οι εισορές μεταφέρονται στο τμήμα μετασχηματισμού, δηλαδή στο σύνολο των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος όπου γίνεται ο μετασχηματισμός ή μεταποίηση σε προγράμματα οποιών, αποτελούν το καλούμενο παιδαγωγικό τρίγωνο ή παιδαγωγικό κόμβο, που αποτελείται από τον εκπαιδευτή ή δάσκαλο, τον εκπαιδευόμενο ή μαθητή και το μορφωτικό αγαθό ως αποτέλεσμα της παιδαγωγικής ενέργειας. Η ανωτέρω σχηματική απεικόνιση του εκπαιδευτικού συστήματος αγκαλιάζει, επηρεάζει και επηρεάζεται από το γενικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και λειτουργεί ..., δηλαδή την πολιτική, την κοινωνία, την οικονομία, την τεχνολογία, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη θρησκεία. Από το ανωτέρω σύστημα οδηγούμεθα στα αποτελέσματα ή εκροές του συστήματος, που αποκαλείται μορφωτικό αγαθό ή παραγωγή ανθρώπινου δυναμικού με νεώτερες και ανώτερες γνώσεις.

2.16. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΤΡΙΔΑ ΜΑΣ

2.16.1. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η προσχολική εκπαίδευση διαρκεί δύο χρόνια, από την ηλικία των τεσσάρων μέχρι και των έξι ετών και προσφέρεται στα Νηπιαγωγεία. Στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, προβλέπεται η λειτουργία «Ολοήμερων Νηπιαγωγείων» με διευρυμένο ωράριο.

170 Σωτηρίου Κ., (1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.
2.16.2. ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην Ελλάδα η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί 9 χρόνια, από την ηλικία των 6 μέχρι και των 15 ετών. Η προτομβάθμια εκπαίδευση προσφέρεται από το Δημοτικό Σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές από την ηλικία των 6 μέχρι και των 12 ετών. Το Δημοτικό σχολείο προγραμματίζεται σταδιακά να λειτουργήσει ως ολοήμερο. Ο πρώτος κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρεται από το Γυμνάσιο, το οποίο καλύπτει τα 3 τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στο οποίο φοιτούν μαθητές από την ηλικία των 12 μέχρι και των 15 ετών 171. Στο πλαίσιο παροχής ισορροπίας, προβλέπεται η θέσπιση σχολείων δεύτερης ευκαιρίας για την κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών, όσον δεν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση 172.

2.16.3. ΜΕΤΑ-ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα ιδρύματα του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το Ενιαίο Λύκειο, με τρεις κατευθύνσεις (θεωρητική, θετική, τεχνολογική) και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) 173.

Στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά κενά, η Πολιτεία παρέχει δωρεάν Ενισχυτική Διδασκαλία (Γυμνάσια) και Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Λύκεια), μέσα στα σχολεία. Στα τμήματα αυτά, ακολουθούνται εξατομικευμένα προγράμματα, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Καθιερώνεται ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Ιδρύεται Ειδικό Σώμα Αξιολογητών με αυξημένα προσόντα και με ευθύνη αξιολόγησης των σχολικών μονάδων 174.

Για τους εργαζόμενους μαθητές, λειτουργούν εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια, στα οποία η φοίτηση είναι τετραετής. Στη χώρα μας λειτουργούν δημόσια και ιδιωτικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια 175.

2.16.4. ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση παρέχεται από τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι.), που εποπτεύονται από το ΥΠ.Δ.Μ.Θ.. Τα Α.Τ.Ε.Ι.

171 Πουλαντζής Ν.,(1985), Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις, τόμος Α’, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, σελ 38-42.
174 http://www.ypepth.gr/el_ec_page984.htm
διαφοροποιούνται από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) σε σχέση με το ρόλο και τον προσανατολισμό τους, τον προσανατολισμό των αποφοίτων τους, τα διδασκόμενα μαθήματα και τα πτυχία που παρέχουν. Η τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση παρέχεται από τα Α.Ε.Ι. που, επίσης, εποπτεύονται από το ΥΠ.Δ.Μ.Θ.. Υπάρχουν 18 Πανεπιστήμια σε όλη την επικράτεια. Στην Πάτρα λειτουργεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, που στηρίζεται στην εξ‘ αποστάσεως εκπαίδευση και παρέχει πτυχίο ισότιμο με το πτυχίο των «παραδοσιακών» Πανεπιστημίων 176.

Στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχεται η δυνατότητα μεταπτυχιακών οπουδών177.

ΣΧΗΜΑ 6: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

---


93
2.17. ΤΑ “ОРΑΜΑΤΑ” ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΜΑΘΗΤΗ

Μια σειρά κειμένων για τη θέση του σύγχρονου μαθητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ή, αναλυτικότερα, για τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη φυσιογνωμία του, θα μπορούσε να ξεκινήσει από τη συζήτηση σχετικά με την ιδιότητά του: αυτή του εκπαιδευόμενου στο Γυμνάσιο και το Λύκειο εφήβου. Όλα τα υπόλοιπα περιστρέφονται γύρω από την ανταπόκριση του έφηβου σε αυτήν ακριβώς την ιδιότητα, τον να είναι δηλαδή μαθητής, κατά κοινή προοδοκία επιτυχημένος, καλός, έξυπνος και όσα άλλα προσδίδουν περαιτέρω μετοχές και επίθετα που ο όρος «μαθητής» έλκει στην «ιδανική» του διάσταση.

Το θέμα της εργασίας μας αφορά στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, ωστόσο μια εξέταση του προγράμματος μαθημάτων των Εκκλησιαστικών γυμνασίων και λυκείων μαρτυρά λίγες διαφορές στο σύνολο της ύλης, συγκριτικά με εκείνη των αντίστοιχων γενικών σχολείων. Οι διαφορές αυτές, όπως θα δούμε σε σχετική ενότητα αφορούν σε επιπλέον μαθήματα ειδικότητας που δεν διαφοροποιούν δραματικά το ύφος της διδακτικής ύλης. Από την άποψη αυτή, οι γενικές αρχές οι οποίες εμπεριέχονται σε διάφορα δημοσιεύματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, είναι εφαρμόσιμες και στην περίπτωση των εκκλησιαστικών σχολείων. Επομένως θα εξετάσουμε τα προτεινόμενα προς διδασκαλία στο γενικότερο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ωστόσο τονίζοντας ταυτοχρόνως τις πιθανές παραμέτρους που διαφοροποιούν την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Συνοψίζουμε την πρόθεση μας ως περισυλλογή των αιτουμένων του εκπαιδευτικού συστήματος από και για τον μαθητή.

2.18. ΔΙАΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Η έννοια της διαπροσωπικότητας είναι ένα από τα κύρια αιτουμένα της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως μάλιστα θα δούμε, εννοείται ως προαπαιτούμενος παράγοντας αλλά και ως επιδιωκόμενος στόχος συνάμα. Προαπαιτούμενος είναι επειδή αφορά σε αντιλήψη-εφόδιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές τους. Επιδιωκόμενος είναι επειδή δύναται να καλλιεργήσει και τη μαθητική διαπροσωπικότητα, ενισχύοντας τις προοπτικές μάθησης και ανάπτυξης.
Το καθημερινό σχολείο, γενικό ή εκκλησιαστικό, στηρίζεται στην αλληλεπίδραση διδάκτων και διδασκόμενο, στην άσκηση δηλαδή μιας διαπροσωπικότητας από τη μορφή της οποίας, μαζί με άλλους βέβαια παράγοντες, εξαρτάται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Έχουν χυθεί κιλά μελάνης (και καθώς οφείλουμε να είμαστε σύγχρονοι, έχουν κτυπηθεί χιλιάδες φορές τα γράμματα των πληκτρολογίων των ηλεκτρονικών υπολογιστών) με σκοπό τη θεωρητική επένδυση του μοντέλου αυτού. Η σχολική τάξη αντιμετωπίζεται ως πεδίο συνεχούς δράσης, στο οποίο υποχρεοφτικά αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Η κοινωνικότητα του μαθητή διευρύνεται καθώς το πλαίσιο αξιών και το πρότυπο διαπροσωπικών σχέσεων που έχει διαμορφώσει στο πλαίσιο της οικογενειακής του ζωής (βλ. σχετικά κεφ.). «Η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος στο σχολείο βοηθά κάθε μαθητή, αλλά και τον ίδιο τον δάσκαλο, να περάσει από το «εγώ» και το «εσύ» στο «εμείς», δημιουργώντας μια δυνατή διαπροσωπική σχέση».

Ορισμένες μελέτες προχωρούν στον καθορισμό του είδους και περιεχομένου των διαπροσωπικών αυτών σχέσεων, μία μάλιστα από αυτές (δεν εννοούμε αποκλειστικά μία, αλλά τουλάχιστον μία) εξετάζει τις βασικές θεωρίες των σχολών παιδαγωγικής σκέψης και πράξης και καταλήγει στις κοινές ποσοτικές συνιστώσες για το συγκεκριμένο ζήτημα. Ορίζοντας τις σχολές αυτές ως τέσσερις (Μπιχεβιοριστική - Νεομπιχεβιοριστική, Ανθρωπιστική, Ψυχοδυναμική, Ερευνητική), και ξεκινώντας από την παραδοχή ότι αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή της μάθησης και ανάπτυξης, είναι η πειθαρχία, προχωρά στο ερώτημα: «Ποιος επιβάλλει την τάξη; Την επιβάλλει ο εκπαιδευτικός και με ποιο τρόπο; Την επιβάλλουν οι μαθητές και με ποιο τρόπο; Ως άτομα ή ως ομάδα;».

Τίθεται εδώ σαφώς το ζήτημα της διαπροσωπικότητας και μεταξύ των μαθητών και όχι μόνο μεταξύ μαθητών και δασκάλων, αν και φαίνεται ότι και αυτή την πτυχή μπορεί να την επηρεάσει άμεσα ο δάσκαλος. Στην εν λόγω μελέτη παρατηρείται ότι η ισοτιμία των διαμαθητικών σχέσεων υποβαθμίζεται και αποκλείει την εξισορροπητική και συμπληρωματική διαπροσωπικότητα, όταν «οι παιδαγωγοί δεν αναγνωρίζουν εσωτερικές δυνατότητες ανάπτυξης στο παιδί και προτείνουν μοντέλα διδασκαλίας και σχολικής πειθαρχίας.

178 Χατζηγεωργίαδος Σ., (2005), Το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από τον ψυχισμό του παιδιού, Εκπαιδευτικά Συμπόσια, Τεύχος 10, σελ 146 (145-155).
179 Στο ίδιο.
180 Ματσαγγούρας Η., (2003), Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 29-34.
181 Στο ίδιο, 29-34
182 Στο ίδιο, 38.
στα οποία κυριαρχεί ο ρόλος και η δράση του εκπαιδευτικού ... ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη της πληροφόρησης, της καθοδήγησης, της ανατροφοδότησης και των άλλων λειτουργιών που απαιτεί η μεθόδευση της διδασκαλίας και η άσκηση της σχολικής παιδείας»183. Το γενικό δίδαγμα είναι ότι ο εκπαιδευτικός, χωρίς να αποκλείεται από το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, οφείλει να επιτρέπει και να συντονίζει και εμψυχώνει την ανάπτυξη των διαμαθητικών, που σε σύγκριση με τις διασκεδαστικές χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ισοτιμία και «αναδεικνύονται σε κινητήρια δύναμη διαμόρφωσης και λειτουργίας της σχολικής τάξης»184.

Ως άμεσο αποτέλεσμα των αντιλήψεων για τη χρησιμότητα και λειτουργία των διαπροσωπικών σχέσεων, έρχεται η διάκριση μεταξύ μονολογικής και διαλογικής διδασκαλίας. Για τη δεύτερη δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε ότι γνωρίζει χρήση στο πλαίσιο «φυσιολογικών διαπροσωπικών σχέσεων» αλλά και «βοηθά το άτομο στην εκδήλωση των φυσικών του προσδοκήσεων, σε μια ισότιμη επαφή με τους συνανθρώπους του, προάγει το δημοκρατικό τρόπο ζωής και απελευθερώνει από τους ανθρώπους κάθε δημιουργική προδιάθεση»185. Αντιθέτως, η μονολογική μορφή διδασκαλίας δεν εναρμονίζεται, αλλά συγκροτείται με τη σύγχρονη διδακτική πράξη και αποτελεί το σήμα κατατεθέν του παλαιού σχολείου. Ο μαθητής αποτελεί παθητικό δέκτη, ο οποίος δεν προβαίνει σε δημιουργική δραστηριοποίηση. Ωστόσο, η αξία της μεθόδου δεν μπορεί να παραγνωρισθεί, ειδικά για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές δεν είναι σε θέση να ανακτήσουν τη διδασκόμενη ύλη με άλλο τρόπο πλην του συγκεκριμένου αυτού τρόπου μετάδοσης γνώσεων 186.

Στο ειδικότερο θέμα μας, αυτό της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, ή καλύτερα της μετάδοσης της θρησκευτικής πίστης, οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν και αυτές τη σημαντική τους θέση. Δεν είναι μάλιστα μόνο δική μας διαπίστωση αυτή, αλλά και άλλων ανθρώπων που έχουν ως ρόλο τους την ωφελητική και τη χάραξη κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με τη μετάδοση της θρησκευτικής πίστης και των βασικών αρχών διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών στους εφήβους. Επισημαίνεται, για παράδειγμα, ότι οι γνήσιες και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις είναι απαραίτητες για τη μετάδοση της θρησκευτικής πίστης, ενώ η απαραίτητη αγωγή «δεν μπορεί να παραθεωρηθεί ως ανεπαρκής»187.

183 Στο ίδιο, 41.
184 Στο ίδιο.
186 Στο ίδιο, 46-47.
κοινωνίας στην οποία ζουν» 187. Αποτελεί για εμάς μια ιδιαίτερα σοβαρή ένδειξη αυτή η παρατήρηση ως προς το ότι η ορθή διδασκαλία των θρησκευτικών, καθώς και η μετάδοση των αρχών της πίστης δεν μπορούν να παραβλέπουν τις επιδράσεις της κοινωνικής ένταξης, επομένως και των διαπροσωπικών σχέσεων, που είναι τόσο προϋποθέτεμενες, όσο και επιδιωκόμενες. Η καλλιέργεια και αντιμετώπιση των διαπροσωπικών σχέσεων, εξάλλου, αποτελούν έως και διδακτικό στόχο των αρμοδίων ιδρυμάτων της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα κατάρτισης, για παράδειγμα, του Εκκλησιαστικού Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, επιδιώκει τη διδασκαλία μαθημάτων λειτουργικής και εκκλησιαστικής κατάρτισης, στόχοι των οποίων είναι, μεταξύ άλλων, η ποιμαντική επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις 188. Στα εφόδια μάλιστα τα οποία αποκτούν οι καταρτιζόμενοι συμπεριλαμβάνεται «το απαραίτητο θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο για την άσκηση ποιμαντικού έργου και τις διαπροσωπικές σχέσεις » 189.

Για να επιστρέψουμε στο σχολείο θα συνεχίσουμε με την άποψη που συνοψίζει ότι «θα μπορούσαμε να διακρίνουμε αρκετές κατηγορίες διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σ’ αυτό το σχολείο. Σχέσεις που συνδέουν τους δασκάλους μεταξύ τους αλλά και με το διευθυντή, σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων, με τους μαθητές, τους γονείς, άλλους εξωσχολικούς φορείς και πρόσωπα, σχέσεις επίσης ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και σχέσεις των δασκάλων του Ο. Σ. (ολοήμερου σχολείου) με τους υπόλοιπους συναδέλφους των άλλων σχολείων. Οι σχέσεις αυτές, όπως είναι φυσικό, συμπλέουν και συμπλέκονται τόσο πολύ, ώστε συχνά η παραμικρή διατάραξη της ισορροπίας σε μια κατηγορία να επιφέρει αλυσιδωτές αντιδράσεις στις υπόλοιπες» 190.

Στο πλαίσιο όμως των ποικίλων διαπροσωπικών σχέσεων ο εκπαιδευτικός κατέχει κεντρική θέση. Γενικότερα το ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει κεντρική θέση στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί διαπίστωση με διεθνή χαρακτήρα. Οι κοινωνοί της αναγνωρίζουν ότι «οι άνθρωποι που διδάσκουν φέρουν μια ευθύνη που είναι
συγχρόνως πολλαπλή και ζωτικής σημασίας για την εθνική, και κατά συνέπεια την κοινωνική ανάπτυξη. Ο παραδοσιακός – και ίσως μόνιμος ρόλος των εκπαιδευτικών είναι η μετάδοση της γνώσης και η ενστάλαξη των αξιών που εμπνέουν και διαπλάθουν τη συμπεριφορά του ατόμου και, μέσω αυτού, του κοινωνικού συνόλου»\(^{191}\). Συνοδεύεται όμως η παραπάνω διαπίστωση και από την προτροπή προς τους παιδαγωγούς για προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας τους, αλλά και του τρόπου με τον οποίο διδάσκουν, «όταν τίθενται νέες προτεραιότητες ή δίνεται έμφαση σε νέα πράγματα»\(^{192}\). Βέβαια το αντικείμενο διαπραγμάτευσης της συγκεκριμένης πηγής είναι διαφορετικό, ωστόσο δεν μπορούμε να μην αντιμετωπίσουμε ως απόλυτα ταιριαστή στην περίπτωσή μας την παρατήρηση ότι «λίγοι κλάδοι φέρουν τόσο βαρύ φορτίο στο πεδίο της “κοινωνικής” μηχανικής, όπου αναμένεται άμεση επιτυχία, και όπου η αδυναμία επίδειξης βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων οδηγεί πολύ γρήγορα στο συμπέρασμα ότι η απουσία επιτυχιών ισοδυναμεί με αποτυχία»\(^{193}\).

Η εφαρμογή, ωστόσο, στη σχολική καθημερινότητα, μιας διδασκαλίας στηριγμένης στη διαπροσωπικότητα, φαίνεται ότι και κοινό τόπο αποτελεί και τον κίνδυνο να παραγκωνισθεί ως αυτονόητη ενέχει. Για την πρώτη συνθήκη αλλά και τη δεύτερη πιθανότητα μας πληροφορεί και προειδοποιεί το εξής κείμενο: «Βεβαίως, δεν πρόκειται σήμερα να μιλήσουμε περί ενότητας, συναίνεσης και συνεργασίας, περί της καλλιέργειας των διαπροσωπικών σχέσεων, περί της καθημερινότητας των εργαδικών διαπροσωπικών σχέσεων. Ποιος άραγε τα αμφισβητεί όλα αυτά; Ποιος δεν αναγνωρίζει τον αυτονόητο χαρακτήρα τους, αλλά και ποιος δεν τα προσπερνά γρήγορα ως βαρύθυμες ρητορικές;»\(^{194}\).

Οι σημαντικές επισημάνσεις από τον ίδιο συγγραφέα προχωρούν ακόμη περισσότερο στη συζήτηση για την ευθύνη αλλά και τη θέση του δασκάλου στο πεδίο της καλλιέργειας των διαπροσωπικών σχέσεων, ειδικά αυτών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται στο σχολείο. Για εμάς οι παρατηρήσεις του έχουν ταυτοχρόνως απόλυτη εφαρμογή στον τομέα ευθύνης του δασκάλου για την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, και της κατανόησης τους της μαθητικής καθημερινότητας ανάμεσα σε εκείνον και εκείνο, όπως και της κατανόησης της συμμετοχής τους. Επίσης βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε τύπο σχολικού ιδρύματος, είτε πρόκειται για γενικό είτε...
για εκκλησιαστικό. Και μάλιστα υπό καθεστώς πλήρους ελευθερίας των κινήσεων του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με την ουσιαστική ανυπαρξία ελέγχου στον τρόπο που διαχειρίζεται τα πράγματα, από τη στιγμή που θα κλείσει πίσω του η πόρτα της αίθουσας.

«Στη βάση, αλλά και στην πιθανή παθολογία αυτών των σχέσεων, βρίσκεται ένα χαρακτηριστικό στοιχείο του επαγγέλματος του δασκάλου, που καθορίζει πολλές από τις καθημερινές του ενέργειες: είναι το γεγονός ότι έμαθε και στη συνέχεια αποδέχθηκε να είναι μόνος του απέναντι στους μαθητές του. Δεν μπορούμε εδώ να αναφερθούμε στις ιστορικές, φοβικές ή ψυχολογικές αιτίες αυτής της στάσης, γιατί κάτι τέτοιο θα μας πήγαινε πολύ μακριά. Γεγονός όμως είναι ότι ο δάσκαλος έχει ένα ιδιόρρυθμο, μοναχικό επάγγελμα. Κλείνοντας ο καθένας από μας την πόρτα της τάξης πίσω του και ευρισκόμενος μπροστά στους μαθητές που τον εμπιστεύθηκαν οι γονείς και η πολιτεία, μπαίνει σε μια διαδικασία δέους: είναι εκεί, μόνος του, απέναντι σε 15, 20, 25 ετερόκλητους μικρούς ανθρώπους, γεμάτους, όπως κι αυτός, προσδιορίσεις και φόβους, στους οποίους πρέπει να σταθεί δίπλα τους ως δάσκαλος και ως παιδαγωγός, με τις υπερβολικά πολλές ευθύνες και αρμοδιότητες που σημαίνουν αυτές οι λέξεις. Κανείς ενήλικος δεν παρακολουθεί άμεσα και συνεχώς το έργο που κάνει. Ο διευθύντης και οι υπόλοιποι συνάδελφοι του μοιράζονται έναν όχι πολύ ευκρινή, και συχνά παραπλανητικό, απόχορο αυτού του έργου, ενώ οι γονείς γίνονται αποδέκτες μιας ασαφούς εικόνας, την οποία λίγοι από αυτούς έχουν την ευκαιρία, τη διάθεση και τη γνώση να αναγνωρίσουν ή να αξιολογήσουν, πέρα από μια πρόχειρη εκτίμηση... Ο δάσκαλος είναι κύριος της τάξης του, λέμε, μπορεί να κάνει ότι εκείνος θέλει, να διαθέσει όπως θέλει τον εαυτό του, το χρόνο του, τους μαθητές του, κι αυτό, βέβαια, με τις όποιες θετικές ή αρνητικές συνέπειες συνεπιφέρει. Η μοναχικότητα του επαγγέλματος είναι δίστομο μαχαίρι, ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε δασκάλου» 195.

Η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων έχει σαφή αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς η συνεργασία δασκάλου και μαθητών αλλά και μαθητών μεταξύ τους, προάγει τη μετάδοση και αναμετάδοση των γνώσεων, και διευκολύνει την εισροή σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τις οποίες θα μπορούσαμε να επιμεληθούμε. Ωστόσο, πέραν της διδακτικής προσέγγισης, η κοινωνική έχει ή πρέπει να έχει κυρίαρχη θέση στη συζήτηση. Μπορούμε αμέσως να αναφερθούμε σε δύο-τρεις διαφορετικές παραμέτρους του ζητήματος.

195 Στο ίδιο.
Μια μελέτη για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του αισθήματος μοναξιάς που αισθάνονται οι μαθητές, στηρίζει αρκετά την αναζήτηση διεξόδου στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων. Ορίζει κατ’ αρχήν τη μοναξιά ως «κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος βιώνει υποκειμενική δυσφορία (λύπη, ψυχικό πόνο), καθώς εκτιμά ότι είναι μόνος, απομονωμένος, αποκλεισμένος και γενικά, ότι οι διαπροσωπικές ή/και οι κοινωνικές του σχέσεις είναι, ποσοτικά ή ποιοτικά, ελλειμματικές». 196 Αναφέρομενε ποιος εφήβους, η ίδια μελέτη επισημαίνει ότι ένας από τους λόγους της μοναξιάς του παιδιού στο σχολείο μπορεί να είναι ο ρόλος του δασκάλου, γεγονός που συνεπάγεται ότι η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του θα μειώσει την παιδική μοναξιά, αλλά παραθέτει και την ιδανική συνθήκη κατά την οποία ο δάσκαλος αποτελεί την πηγή στήριξης του παιδιού σε ένα περιβάλλον στο οποίο εκείνο αισθάνεται μοναξιά. Όταν πάλι η μοναξιά οφείλεται στην έλλειψη φίλων, επισημαίνεται δηλαδή η έλλειψη ενός δικτύου κοινωνικών σχέσεων, «οι στρατηγικές του δασκάλου μπορούν να αποσκοπούν στην ενίσχυση των φιλικών σχέσεων και στην ένταξη στην ομάδα». 197

Το συμπέρασμα της συγκεκριμένης εργασίας είναι εξαιρετικά σημαντικό: υποστηρίζεται ότι οι μαθητές έχουν καλή γνώση για τις στρατηγικές με τις οποίες οι δάσκαλοι πρέπει να αντιμετωπίζουν τη μοναξιά των μαθητών τους, για τον λόγο μάλιστα αυτόν είναι απαραίτητο να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις και προτάσεις των μαθητών, εφόσον βέβαιοι οικοδόμουν ένα περιβάλλον στο οποίο οι συναισθηματικές και κοινωνικές προσαρμογές των παιδιών μέσα στο σχολικό σύστημα. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο ως επιδιωκόμενο αποτέλεσμα όσο και ως προαπαιτούμενη διαδικασία γίνεται για μια άλλη φορά φανερή.

Η διαπροσωπικότητα, ή μάλλον η απουσία της, έχει θεωρηθεί και ως αιτία για την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών, καθώς εκείνη διαθέτουν «εσφαλμένη εκτίμηση αναφορικά με την κοινωνική τους θέση και το πως πρέπει να συμπεριφέρονται, ώστε να εξασφαλίσουν μια θέση στην ομάδα της τάξης».


197 Στο ίδιο, 61.

198 Στο ίδιο, 62.

199 Αναφέρομενε εδώ σε ήπιες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς, όπως η έλλειψη προσοχής, η φασαρία και οι συνομιλίες με μαθητές που υπό τον όρο ότι ο δάσκαλος προσπαθεί να διδάξει, η αμέλεια στην εκπόνηση των σχολικών εργασιών στο σπίτι, την αισθητική κακοποίηση των θρανίων, τις άσκοπες μετακινήσεις μέσα στην τάξη, κλπ., και όχι σε βαρύτερες μορφές όπως η σχολική βία, η πρόσληψη απαγορευμένων ουσιών, οι κλοπές κ.λ.δ.

κοινωνικές στάσεις και δεξιότητές τους, άρα και την ηθική τους αυτονομία, που θα επέτρεπε κρίσεις ανώτερου επιπέδου, η διαφοροποίηση των αντιλήψεων σχετικά με τη θέωρηση της κοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων, η έλλειψη της αναγκαίας για τα παιδιά αποδοχής και αποδοκιμασίας, αλλά και προσοχής και ενδιαφέροντος του δασκάλου, οδηγούν συχνά σε ιδιότυπη συμπεριφορά, αποκλίνουσα από τη συνήθη και αναμενόμενη. Το εξεταζόμενο κείμενο προχωρά σε συγκέντρωση των αποδεκτών λύσεων για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων, ωστόσο οι περισσότερες από αυτές δεν εμπίπτουν στο δικό μας πεδίο διαπραγμάτευσης. Θα κρατήσουμε ανάμεσα στις κυριότερες την «έμμεση υπόδειξη της αναμενόμενης συμπεριφοράς», καθώς σκοπός της είναι, μέσω του επαίνου της θετικής συμπεριφοράς, η υπογράμμιση «των θετικών επιπτώσεων που θα προκύψουν τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για την τάξη γενικότερα, αν υιοθετηθεί η επανόμημενη συμπεριφορά από όλους τους μαθητές».

Επίσης, τη μέθοδο της ανάλυσης των συναισθημάτων, κατά την οποία ο δάσκαλος «αναλύει και επισημαίνει τις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών τόσο στα συναισθήματα του δασκάλου όσο και των συμμαθητών του», Μια τελευταία ωφέλεια από την ανάπτυξη της διαπροσωπικότητας σχετίζεται με την αντιμετώπιση της σχολικής βίας (bullying) και των βαρύτερων εν γένει μορφών παραβατικής συμπεριφοράς. Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τα σχολεία αποτελούν τη δύναμη ώστε να προληφθεί η βία, αλλά και τους τροφοδότες της εμπειρίας που ενισχύει τις βιαστικές τάσεις και προσθέτει στην εμπειρία βίας του παιδιού. Επίσης θεωρείται ότι οι κοινωνικές σχέσεις και εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον έχουν άμεση επίδραση στη συμπεριφορική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών. Μια από τις προτεινόμενες λύσεις της πρόσφατης βιβλιογραφίας είναι ότι «η στενή και αποδεκτή θέση με τον δάσκαλο μπορεί να ασκήσει μια βελτιωτική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών σε κίνδυνο για προβλήματα συμπεριφοράς». Δεν λείπουν βέβαια και οι αντιρρήσεις, που φοβούνται την πιθανότητα αρνητικών αναπτυξιακών αποτελεσμάτων για το παιδί, σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης.

Η μελέτη προχωρά στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες γνωστικές θεωρίες αντιμετωπίζουν τη σχέση δασκάλου και μαθητή, ενώ επισημαίνει ότι η κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη

201 Στο ίδιο, 57-59. Να σημειωθεί εδώ ότι το ζήτημα της παραβατικής συμπεριφοράς εξετάζεται από εμάς και αλλού, στο κεφάλαιο για τη σημασία και την επίδραση της οικογένειας στην κοσμοθεωρία των εφήβων.
202 Στο ίδιο, 62.
203 Στο ίδιο, 63.
205 Στο ίδιο, 50.
των παιδιών σχετίζεται ιδιαίτερα και με τις σχέσεις που αυτό αναπτύσσει με τους συνομηλίκους του. Διαπιστώνεται ότι η δυσχέρεια στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συνομηλίκους μαθητές αντιστοιχεί σε ποικίλες δυσκολίες, και στη βίωση περισσότερων κοινωνικών και ακαδημαϊκών προβλημάτων στο σχολείο, όπως τα υψηλά ποσοστά απουσιών και αποβολών, με άμεσο τον κίνδυνο της οριστικής εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος 206.

Είναι πολύ σημαντική η σκιαγράφηση της γραμμής παραβατικότητας, με έναρξη την αντιμετώπιση του δασκάλου, αποδέκτη τους συμμαθητές του παιδιού και αποτέλεσμα την παγίωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς:

«Επειδή οι δάσκαλοι, γενικά, έχουν χαμηλή ανεκτικότητα προς την επιθετική και κοινωνικά προκλητική συμπεριφορά, οι αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά που επιδεικνύουν τέτοια συμπεριφορά είναι συχνά εχθρικές, κριτικές και τιμωρητικές. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να μεταφέρουν μια έλλειψη αποδοχής του παιδιού στους συνομηλίκους του. Η απόρριψη από τους συνομηλίκους, με τη σειρά της, συμβάλλει στη σταθεροποίηση των προβλημάτων της συμπεριφοράς και μιας περισσότερο αρνητικής αναπτυξιακής πορείας» 207.

Κλείνουμε την ενότητα με μια σύνοψη ορισμένων πλεονεκτημάτων που οφείλονται στην καλλιέργεια των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όσο και ως προς την διεύρυνση της κοινωνικότητας των εφήβων (συνομηλίκοι), ή την υπερβολή της μιας πλευράς ως προς την οριοθέτηση του πεδίου δράσεως της (διδάσκοντες). Δεν όμως θα «μαζέψουμε» τα συμπεράσματα από όσα αναφέρθηκαν έως τώρα στην ενότητα, αλλά θα τα ενισχύσουμε με περαιτέρω βιβλιογραφικές αναφορές, ενώ θα αναφερθούμε και σε παραμέτρους που ενδεχομένως δεν εθίγησαν από τον γράφοντα:

Το σχολικό περιβάλλον, ή ειδικότερα το σχολικό κλίμα, επιδρά στη μάθηση καθώς και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που εν γένει διαθέτουν οι μαθητές, καθώς οι σχέσεις των μελών του, δασκάλων-μαθητών και μαθητών-συμμαθητών, αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα. Οι λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των μελών οδηγούν στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου η έννοια της υποστήριξης τόσο της στενά σχολικής όσο και της ευρύτερα κοινωνικής έχει μεγάλη σημασία 208.

206 Στο ίδιο, 54.
207 Στο ίδιο, 55.
«Ο μαθητής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έρχεται σε άμεση επαφή με ενήλικες (δάσκαλο, καθηγητή) και άλλα παιδιά (δηλ. συμμαθητές), που δεν είναι μέλη του άμεσου περιβάλλοντός του, το οποίο ως τότε ήταν η οικογένειά του. Σύμφωνα με τους στόχους της φοίτησης στο σχολείο και ευρύτερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι δάσκαλοι δεν επιδιώκουν αποκλειστικά την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, αλλά αποβλέπουν συγχρόνως στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του».

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού συντελείται με την αφομοίωση της κοινωνικής εμπειρίας χάρη στη μεσολάβηση της μάθησης, κάτι που δεν συμβαίνει αυτόματα, αλλά με την αλλαγή του εσωτερικού του κόσμου, της εσωτερικής του κατάστασης, που είναι συμμετέχον τις εκπαιδευτικές ενέργειες και στη διδασκαλία. Το παιδί μετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσω της διδασκαλίας.

Η επίλυση προβλημάτων μπορεί να επιτευχθεί με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος είναι «σημαντικός συντελεστής στην οικοδόμηση της γνώσης από τον μαθητή». Έχει τη δυνατότητα μέσω της παρατήρησης να αποκτήσει γνώση των αναγκών του μαθητή και να συμπεράνει «πως ένας μαθητής μπορεί να ενθαρρυνθεί και να προοδεύσει». Η ποιότητα των υποστηρικτικών παρεμβάσεων του είναι καθοριστική, ωστόσο απαιτείται προσοχή ώστε οι οδηγίες του να μην αδρανοποιήσουν τον μαθητή και αδρανοποιήσουν την πρωτοβουλία του.

Η μεγάλη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού έχει οδηγήσει σε απόψεις περί της αναγκαιότητας επιμόρφωσης των διδασκόντων, με κύριους σκοπούς την ανάπτυξη της αυτογνωσίας τού, την καλλιέργεια συμβουλευτικών δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στη δημιουργία ενός ζεστού σχολικού κλίματος, την προώθηση της συναισθηματικής του ανάπτυξης ώστε, ακολούθως, να είναι σε θέση να κατανοήσει και τα συναισθήματα των άλλων, την υποστήριξη επάνω στα θέματα επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους καλύπτουν μια άλλη πλευρά της απόκτησης δεξιοτήτων, πέραν αυτών που μεταδίδονται από άτομα με μεγαλύτερη κοινωνική

209 Στο ίδιο, 17.
210 Στο ίδιο, 52-53.
211 Στο ίδιο, 52-53.
δύναμη και γνώση, όπως ο γονιός και ο δάσκαλος. Οι ιδιότητες και δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει ο εφήβος κατά τη συναναστροφή με τους συμμαθητές του είναι τέτοιες «που μόνο ανάμεσα σε ίσους αναπτύσσονται, όπως η συνεργασία και ο ανταγωνισμός, η βίωση της αλληλεπίδρασης με άτομα ίδιας κοινωνικής υπόστασης, η εκπλήρωση συγκεκριμένων μοναδικών λειτουργιών που δεν μπορούν να εκπληρωθούν από τις ασύμμετρες σχέσεις». Το δόσιμο, η αποδοχή, το μοίρασμα, η διαχείριση της επιθετικότητας και του παληκαρισμού, η ανάπτυξη ηγετικών ιδιοτήτων, είναι δεξιότητες της προέλευσης αυτής.213

Υφίσταται, ωστόσο, και η αρνητική όψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Έχει διαπιστωθεί ότι υφίσταται έντονη σχέση μεταξύ των αρνητικών σχέσεων συνομηλίκων – συμμαθητών (απόρριψη) και των συναισθημάτων κατάθλιψη και άγχους. Τέτοιες καταστάσεις εσωτερίκευσης προβλημάτων, αλλά και η εξωτερίκευση άλλων, όπως η επιθετική συμπεριφορά, έχουν συνδεθεί με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση που δέχονται ορισμένοι μαθητές από άλλους. Σκοπός της λεκτικής επιθετικότητας και της σωματικής βίας είναι «η μείωση της αυτοεκτίμησης του θύματος και η τόνωση της αυτοεκτίμησης του θύτη» 214.

2.19. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗΣ. ΟΙ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ.

Τα περιεχόμενα της τρέχουσας ενότητας προαπαιτούν ορισμένες διευκρινήσεις:

1. Μια ματιά στη διδακτέα ύλη των εκκλησιαστικών σχολείων, και μάλιστα στον θεσμικό καθορισμό της με επίσημες κρατικές αποφάσεις,215 πείθει εκ πρώτης όψεως για τη μεγάλη ομοιότητα της διδακτέας ύλης μεταξύ Γενικών και Εκκλησιαστικών Γυμνασίων και Λυκείων. Αυτή η ομοιότητα δεν μπορεί απλώς να γίνει αποδεκτή χωρίς την επισήμανση ότι απαιτείται ένα μεγάλο ποσοστό ενιαίας μόρφωσης για τα παιδιά των διαφορετικών αυτών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ακόμη και αν στην περίπτωση των εκκλησιαστικών η διδακτέα ύλη δεν δεχτεί συναναστροφή. Αυτό είναι ένα από τα ζητήματα που θα θίξουμε στη συνέχεια, σε συνδυασμό με το θέμα των γενικότερων απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος από τους μαθητές.

214 Στο ίδιο, 22-23.
215 ΦΕΚ 1421 Β’/2005
2. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η αντιμετώπιση στα Γυμνάσια και Λύκεια του μαθήματος των θρησκευτικών και της μετάδοσης της θρησκευτικής πίστης. Η πρόθεσή μας εδώ για συζήτηση δεν είναι συνυφασμένη με κάποια θρησκολογική προδιάθεση που επιθυμεί να διαδηλώσει υπέρ της ενδυνάμωσης του θρησκευτικού φρονήματος στη γενική εκπαίδευση, αλλά να εκθέσει απλώς πώς έχουν τα πράγματα εκεί καθώς α) στα Εκκλησιαστικά Λύκεια μπορούν να εγγραφούν μαθητές οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει το Γυμνάσιο, όχι ειδικά το Εκκλησιαστικό και β) στις Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες έχουν το δικαίωμα να εγγραφούν νέοι οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο Ενιαίο Λύκειο ή σε άλλο ισότιμο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, η αντιμετώπιση των ειδικών ζητημάτων της πίστης σε πλαίσιο μη εκκλησιαστικό έχει ιδιαίτερη σημασία για την περαιτέρω «επαγγελματική επιλογή» των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η «μοίρα» του μαθήματος των θρησκευτικών εξαρτάται μεταξύ άλλων και από μια συνεχώς διογκούμενη νέα πραγματικότητα για τη χώρα μας. Αυτή της αδίκησης των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Αλλοδαποί μαθητές φοιτούν τόσο στα γυμνάσια όσο και στα ενιαία λύκεια, αποτελούν δε μέλη και της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, αν και στην προκειμένη περίπτωση είναι όλοι ορθόδοξοι. Μια σημαντική παράμετρος επομένως που θα πρέπει να εξεταστεί είναι η επίδραση των αλλοδαπών μαθητών στη διδασκαλία των θρησκευτικών, η σχέση δηλαδή της διαπολιτισμικότητας με την ορθόδοξη κατεύθυνση της διδασκαλίας των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

3. Μια τρίτη επισήμανση περιστρέφεται γύρω από την πρώτη, και αφορά στη σχέση θρησκείας και επιστήμης (ακόμα και στη σχέση θρησκείας και φιλοσοφίας), ειδικότερα στον τρόπο που η σχέση αυτή αναλύεται στο σχολείο. Εφόσον στα εκκλησιαστικά σχολεία διδάσκονται μαθήματα «επιστημονικής φύσης» θα ήταν χρήσιμο να δούμε ποια και πώς, καθώς και την άποψη της γενικής εκπαίδευσης για το όλο ζήτημα. Μπορεί η σύγχρονη θεώρηση για τις αλληλεπιδράσεις των θεολογικών, επιστημονικών (και φιλοσοφικών ζητημάτων) να εναρμονίσει τα αιτούμενα των κατευθύνσεων αυτών, ή η εξέλιξη της μιας (θρησκευτικής) αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη κάθε άλλης (επιστημονικής και φιλοσοφικής) και το αντίστροφο; Για μια ακόμη φορά έχουμε την πεποίθηση ότι η ανάλυση αυτής της σχέσης, μεροληπτική ή αντικειμενική, καθορίζει προτιμήσεις, και αν δεν τις προκαλεί, τουλάχιστον τις ενισχύει ή τις αποδυναμώνει. Θα επισημάνουμε ότι δεν θα

επεκταθούμε σε γενικότερα ζητήματα επιστημολογίας ή θεολογίας, αλλά θα
περιοριστούμε στην οπτική του σχολείου γύρω από το θέμα.
Η συζήτηση γύρω από τις τρεις αυτές διαπιστώσεις θα λάβει τη μορφή
dιαφορετικής υποενότητας για την καθεμία.

2.20. ΣΧΟΛΕΙΟ, ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΚΑΙ ΤΟ ΟΡΑΜΑ ΤΩΝ ΚΟΣΜΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΙΘΥΝΟΝΤΩΝ ΠΙΑ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ. ΔΙΑΦΕΡΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ
ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;

Αν θέλαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα που θέτει ο τίτλος της ενότητας αυτής με
μία ή δύο λέξεις, θα λέγαμε όχι, ή όχι ιδιαίτερα, εφόσον η απάντησή μας επρόκειτο
να στηριχτεί αποκλειστικά σε υπουργικές αποφάσεις, ΦΕΚ και επίσης ιστοσελίδες
tου Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Αυτή θα ήταν μια
απάντηση στηριγμένη επίσης στην αντίληψη ότι όλα τα ζητήματα της εκπαίδευσης
(όπως τα σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών που συζητούνται στην επόμενη
ενότητα) ρυθμίζονται και εξαρτώνται αποκλειστικά από το αρμόδιο Υπουργείο.
Ωστόσο μια αντικειμενικότερη διαχείριση του ερωτήματος οφείλει να λάβει υπόψη
της, ειδικά για την περίπτωση της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, τις απόψεις και
gνώριμες των ανθρώπων της Εκκλησίας, στις οποίες έχουμε ήδη αναφερθεί συζητώντας
για τη γονεϊκή εμπλοκή στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ ασφαλώς
θα εξετάσουμε αν υφίσταται διάσταση απόψεων μεταξύ Κράτους και Εκκλησίας και
θα αφήσουμε κατά μέρος το ρόλο της οικογένειας.
Η διερεύνηση των απόψεων του Κράτους για τον μαθητή της Εκκλησιαστικής
Εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να ξεκινήσει από ορισμένες υπουργικές αποφάσεις.
Στο περιεχόμενο τους εκφράζεται η κορίαρχη αντίληψη της πολιτικής εξουσιών για
tα γνωστικά εφόδια που είναι απαραίτητο να συνοδεύουν τον μαθητή του
Εκκλησιαστικού Γυμνασίου και Λυκείου, τα οποία φαίνεται να είναι τουλάχιστον
όσα και εκείνα που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση των μαθητών στα υπόλοιπα
Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της χώρας μας.
Στο ΦΕΚ 1421/12.10.2005217 καθορίζεται με σαφήνεια το ωρολόγιο πρόγραμμα
διδασκαλίας των Εκκλησιαστικών Γυμνασίων, Μέσων Εκκλησιαστικών
Φροντιστηρίων Δημόσιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης (στο εξής Μ.Ε.Φ.), και

217 Διαθέσιμο στην Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως http://www.pi-schools.gr/lessons/gymnastics
Λυκείων, το οποίο κατά το πλείστον περιλαμβάνει τα μαθήματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με προσθήκη μαθημάτων ειδικότητας, κατεύθυνσης και επιλογής. Στα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Μ.Ε.Φ. ως βάση τίθεται το όριο των 35 διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως, στο πρόγραμμα διδασκαλίας των οποίων χωρούν τέσσερις για την Α’ και πέντε για τις Β’ και Γ’ τάξεις ώρες διδασκαλίας των Θρησκευτικών. Οι δύο από τις παραπάνω ώρες για κάθε τάξη αφορούν σε διδασκαλία στηριγμένη στο «διδακτικό βιβλίο Θρησκευτικών ΟΕΔΒ», ενώ οι υπόλοιπες περιστρέφονται γύρω από πιο εξειδικευμένα διδακτικά αντικείμενα, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί. Κατά τα άλλα οι διαφορές με το πρόγραμμα των Γυμνασίων είναι ελάχιστες, δίνοντας αρκετά βάρος στην Ελληνική Γλώσσα, ορισμένα μαθήματα απουσίαζουν τόσο από τα Εκκλησιαστικά όσο και από τη Εκκλησιαστικά Σχολεία σε συγκεκριμένες τάξεις και ώρες, ενώ κάποιες ώρες καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δεύτερα καταλαμβάνει στα πρώτα η διδασκαλία της Βυζαντινής Μουσικής. Τα περισσότερα μαθήματα είναι Γενικής Παιδείας, με ορισμένα μόνο πρόσθετα μαθήματα Ειδικότητας στα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και ΜΕΦ, που δεν επιβαρύνουν ιδιαίτερα το εβδομαδιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας. Δεν υφίστανται για τους δύο τύπους Γυμνασίων μαθήματα Κατεύθυνσης και Επιλογής, όπως θα δούμε στη συνέχεια για το Λύκειο. Να σημειωθεί ότι οι δύο όροι, Ειδικότητα και Κατεύθυνση, παρά την ενδεχόμενη νοηματική τους εξωτερική ομοιότητα σημαίνουν διαφορετικά πράγματα και αποδεικνύεται αυτό και από το ότι τα σχετικά μαθήματα διδάσκονται στο Λύκειο στο πλαίσιο του ίδιου εβδομαδιαίου προγράμματος. Οι λίγες διαφορές και οι πολλές ομοιότητες είναι προφανείς στον παρακάτω πίνακα 5.

---


219 Ο πίνακας προέρχεται από συγχώνευση που κάναμε μεταξύ δύο διαφορετικών πινάκων συνημμένων στα επίσημα έγγραφα του αρμόδιου Υπουργείου που αναφέρονται στις υποσημειώσεις.
Τα μαθήματα διαιρούνται σε τέσσερις κατηγορίες: Γενικής Παιδείας, Ειδικότητας, Κατεύθυνσης και Επιλογής.

Τα μαθήματα διαιρούνται σε τέσσερις κατηγορίες: Γενικής Παιδείας, Ειδικότητας, Κατεύθυνσης και Επιλογής.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ</th>
<th>ΤΑΞΕΙΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Α'</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΟΕΔΒ)</td>
<td>2 2 2 2 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ</td>
<td>2 2 2 2 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ</td>
<td>2 2 2 2 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΙΣΤΟΡΙΑ</td>
<td>2 2 2 3 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</td>
<td>- - - - 2 1</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΙΓΑΛΙΑ</td>
<td>3 3 3 3 3 3</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ</td>
<td>2 2 2 2 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</td>
<td>3 3 3 3 3 3</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ</td>
<td>2 2 2 2 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ</td>
<td>2 2 2 2 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ</td>
<td>3 3 3 3 3 3</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΑΘΗΜΑΤΑ</td>
<td>4 4 4 4 4 4</td>
</tr>
<tr>
<td>ΦΥΣΙΚΗ</td>
<td>2 2 2 2 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΧΗΜΕΙΑ</td>
<td>- - - - 1 1 1</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ</td>
<td>2 2 2 2 - -</td>
</tr>
<tr>
<td>ΒΙΟΛΟΓΙΑ</td>
<td>2 2 - - 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ</td>
<td>1 1 1 1 1</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ</td>
<td>1 1 - - 1</td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ</td>
<td>1 1 2 - -</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΡΙΚΗ</td>
<td>1 1 1 1 1</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΕΠ</td>
<td>- - - - - -</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ</td>
<td>3 3 3 3 3 3</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ</td>
<td>2 2 2 2 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΙΑ ΓΡΑΦΗ</td>
<td>- - - - 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΩΝ ΠΕΡΙΚΟΠΩΝ ΚΥΡΙΑΚΩΝ</td>
<td>- 2 2 2 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΕΛΕΟΥΡΓΙΚΗ</td>
<td>- - - - 2 2</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΟΥΣΙΚΗ</td>
<td>- - - - 1 1</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΟΥΣΙΚΗ</td>
<td>- - - - - -</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΚΑΤΑ ΤΑΞΗ</td>
<td>35 35 35 35</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΕΝΙΚΩΝ (Ι) ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ (ΙΙ)

#### ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΓΙΑ ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΜΑΘΗΜΑΤΑ</th>
<th>ΤΑΞΕΙΣ</th>
<th>Α', Β', Γ'</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>I</td>
<td>II</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>ΘΕΡΣΙΚΕΥΤΙΚΑ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>ΙΣΤΟΡΙΑ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>ΆΛΓΕΒΡΑ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>ΦΥΣΙΚΗ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>ΧΗΜΕΙΑ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>ΒΙΟΛΟΓΙΑ</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Α' ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>ΦΥΣΙΚΗ ΑΣΙΓΗ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>ΣΕΠ</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΟΛ. ΘΕΣΜΟΥΣ</td>
<td>-</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ (ΔΕΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ, ΕΠΟΜΕΝΩΣ ΔΕΝ ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕ ΜΑΥΡΗ ΣΚΙΑΣΗ)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΑΠΟΛΟΓΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΑΛΑΙΑ ΔΙΑΘΗΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΗ ΔΙΑΘΗΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙΝΗΣ ΔΙΑΘΗΚΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΠΑΤΕΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΚΗ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ ΓΙΑ ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ (ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΛΑΤΙΝΙΚΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΙΣΤΟΡΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΕΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Δεν αναφέρομαστε στις άλλες κατευθύνσεις των Γενικών Λυκείων, καθώς η θετική και τεχνολογική κατεύθυνση δεν συμπεριλαμβάνονται στα Εκκλησιαστικά Λύκεια.

Από το σχολικό έτος 2009–2010, στη Β' και Γ' τάξη των Γενικών Εκκλησιαστικών

---

Λυκείων, μπορεί να λειτουργεί, πέραν της θεωρητικής, και η τεχνολογική
Κατεύθυνση-Κύκλος Τεχνολογίας και Παραγωγής ή Κύκλος Πληροφορικής και
Υπηρεσιών, σύμφωνα με την ν. αριθμ. 153816/Α2/28.11.2008 υπουργική απόφαση,
eφόσον εξασφαλίζεται η εγγραφή και φοίτηση σε κάθε μία κατεύθυνση, τουλάχιστον
πέντε (5) μαθητών σε κάθε τάξη.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ
  ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ ΤΥΠΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ (2 ΩΡΕΣ) (ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ) |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΜΑΘΗΜΑΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Β’ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>Ο ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΙΑΣ, ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ)</td>
</tr>
<tr>
<td>ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΟΙΝ. ΚΑΙ ΠΟΛ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧ. ΕΛΛΑΔΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΕΩΠΟΝΙΑΙΑ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΕΟΤΗΡΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΣΤΡΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΗΜΙΚΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΣΙΟ ΓΡΑΜΜΙΚΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΣΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΣΙΟ ΤΕΧΝΙΚΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΣΙΟ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΘΕΩΡΙΑΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΕΣ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΛΥΜΕΣΑ - ΔΙΚΤΥΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΒΙΟΛΟΓΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΥΧΗΜΕΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΛΟΓΙΚΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ορισμένα συμπεράσματα που εξάγονται από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα
eίναι τα εξής:
Όσον αφορά στα μαθήματα Γενικής Παιδείας, οι διαφορές είναι ελάχιστες, τόσο σε διδακτικά αντικείμενα όσο και στις ώρες που προορίζονται για το καθένα από αυτά.

Δεν υφίσταται η παραμικρή διαφορά ανά τάξη μεταξύ Γενικών και Εκκλησιαστικών Λυκείων στα μαθήματα επιλογής, τα οποία είναι αρκετά διευρυμένα όσον αφορά στη θεματολογία τους, περιορίζει ωστόσο την ενσάχολη με αυτά ο προκαθορισμένος μικρός αριθμός ωρών επαφής του μαθητή μαζί τους.

Διαφοροποιούνται πλήρως τα Εκκλησιαστικά Λύκεια στο θέμα των μαθημάτων ειδικότητας, τα οποία ασφαλώς και δεν θα μπορούσαν να διδάσκονταν στα Γενικά, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους και της χρησιμότητάς τους, από επαγγελματικής άποψης, σε όσους πρόκειται να ακολουθήσουν περαιτέρω την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση ή σχετική μορφή εργασίας.

Τα μαθήματα κατεύθυνσης που εισάγονται στη Β' Λυκείου και εξακολουθούν στη Γ', είναι πανομοιότυπα για όσους πρόκειται να ακολουθήσουν Θεωρητικές Σπουδές, εν ολίγους τις Κλασικές Επιστήμες. Δεν υφίστανται ωστόσο στα Εκκλησιαστικά Λύκεια τα μαθήματα των άλλων κατευθύνσεων, δηλ. της Θετικής και Τεχνολογικής.

Οι ανωτέρω πίνακες και τα συμπεράσματα που πηγάζουν από αυτούς, μαρτυρούν ότι για το στάδιο τουλάχιστον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η λογική της Πολιτείας αποβλέπει στην ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών, που ανεξάρτητα από τις ειδικές γνώσεις οι οποίες θα διευκολύνουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, είναι αναγκαίο να εφοδιαστούν με τον ίδιο ευρύ αριθμό γνωστικών αντικειμένων.

Οι ανωτέρω πίνακες και τα συμπεράσματα που πηγάζουν από αυτούς, μαρτυρούν ότι για το στάδιο τουλάχιστον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η λογική της Πολιτείας αποβλέπει στην ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών, που ανεξάρτητα από τις ειδικές γνώσεις οι οποίες θα διευκολύνουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, είναι αναγκαίο να εφοδιαστούν με τον ίδιο ευρύ αριθμό γνωστικών αντικειμένων.

Υπό το πρίσμα της λογικής αυτής είναι οφειλές η άποψη ότι «οι μαθητές του Εκκλησιαστικών Σχολείων και Σχολών δεν είναι, όπως παρεξηγημένα πιστεύεται, ιερείς ή μοναχοί, αλλά μαθητές όπως όλων των άλλων Σχολείων και Σχολών της χώρας και όταν αποφοίτησης είναι ελεύθεροι να διαλέξουν άποικους δρόμου θέλουν στη ζωή τους».

Μια επιπλέον απόδειξη για την ορθότητα της άποψης, πέραν της σύγκρισης των προαναφερθέντων πινάκων, αποτελούν τα γραφόμενα στην ιστοσελίδα του Εκκλησιαστικού Γενικού Λυκείου και Γυμνασίου Αθήνας «Μέγας ΦΕΚ 1421/12.10.2005, ο.π. υποσημ. 124, 19771.

Φώτιος», από τα οποία γίνεται φανερό ότι η δυνατότητα επιλογής των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης είναι τουλάχιστον διπλή, αν και με κάποια βαρύτητα προς τις θεολογικές σχολές και στις ανώτερες εκκλησιαστικές ακαδημίες:

«Εποπτήροι διαφόρων ειδικοτήτων που έχουν διαπρέψει στον τομέα τους έχουν φοιτήσει στην σχολή μας. Σχεδόν κάθε χρόνο επιτυγχάνουν να περάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πληθώρα μαθητών μας, χάρη στη γνώση και στην εμπειρία των καθηγητών μας, κυρίως βέβαια στις θεολογικές σχολές και στις ανώτερες εκκλησιαστικές ακαδημίες αλλά και στις φιλοσοφικές σχολές. Επίσης, από το σχολείο μας έχουν αποφοιτήσει εκατοντάδες κληρικοί, που διακονούν στις θεολογικές εκκλησίες και πολλοί ερευνάτες που υπηρετούν πιστά από το αναλόγιο της Εκκλησίας μας. Ακόμα το σχολείο μας έχει πάρει επαίνους στους Πανελλήνιους Μουσικούς Αγώνες του 1997 και κατά καιρούς έχει κάνει δημόσιες εμφανίσεις και εκδηλώσεις στο Ηρώδειο και στη Λυρική σκηνή»223.

Ακόμα μία «παράθεση οκοποπον», τη φορά αυτή εκ μέρους του Εκκλησιαστικού Λυκείου Χανίων, είναι απολύτως απαραίτητη για τη συνεισφορά της θεωρητικής τουλάχιστον προδιάθεσης που διακατέχει το επίπεδο της ανώτερης εκπαίδευσης, η οποία στο συγκεκριμένο γενικόλογο επίπεδο δεν φαίνεται να διαφοροποιείται από τις απόψεις της Πολιτείας με βάση τις οποίες έχει διαμορφώσει τα ωρολόγια προγράμματα διδακτικής πλευράς. Πάντοτε βέβαια για την εκκλησιαστική πλευρά είναι προφανές ότι προηγούνται οι εκκλησιαστικές κλίσεις:

«Το Γενικό Εκκλησιαστικό Γυμνάσιο – Λύκειο Κρήτης είναι δημόσιο σχολείο, που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Διεύθυνση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης) και ως εκ τούτου είναι ισότιμο στη χορήγηση τίτλων οποιουδήποτε (Απολυτήριο Γυμνασίου – Εθνικό Απολυτήριο Λυκείου – Βεβαιωσθείτε Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση) με τα υπόλοιπα ημερήσια Γενικά Γυμνάσια και Λύκεια που λειτουργούν σύμφωνα με τα αναλογικά πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας. Διδάσκονται μαθήματα Θεολογίας Εκκλησίας με σκοπό την καλύτερη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των μαθητών στα εν λόγω μαθήματα. Οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Εκτός από την εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι, οι μαθητές απόφοιτοι του σχολείου μας μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο

μονοετές ΙΕΚ Εκκλησιαστικής και Πολιτιστικής κατάρτισης και στη συνέχεια να απασχοληθούν στην αγορά εργασίας σε συγκεκριμένες θέσεις των Ιερών Μητροπόλεων και γενικότερα στο χώρο της Εκκλησιαστικής διακονίας. Ειδικότερα οι κυριότεροι τομείς εργατικής απασχολήσεως των αποφοίτων μας είναι: εφημεριστικός κλήρος, εκκλησιαστική διακονία στις Ιερές Μητροπόλεις και ενορίες, σε οργανισμούς και φορείς κοινωνικής μέριμνας όπως κοινωφελή και φιλανθρωπικά ιδρύματα, νεανικές κατασκηνώσεις, ποιητικό έργο, ερωτιστική, τηλεόραση και ραδιόφωνο των Ιερών Μητροπόλεων. Βασικός σκοπός της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης είναι η ανάδειξη και κατάρτιση κληρικών και λαϊκών στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας μας, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους. Το σχολείο μας είναι ανοιχτό σε όλους τους μαθητές που διαθέτουν επαγγελματικό έργο και θέματα επιλογής. Βασικός σκοπός της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης είναι η ανάδειξη και κατάρτιση κληρικών και λαϊκών στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας μας, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους.

2.21. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ. ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΛΛΑ ΚΑΙ Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

τα Πορίσματα-Προτάσεις της Ημερίδος «Εκκλησία και Θεολόγοι», η οποία διεξήχθη με την συνεργασία της Πανελληνίας Ενόσως Θεολόγων, την 22αν Νοεμβρίου 2008 ...

Οι περισσότερες από τις επτά προτάσεις του κειμένου αιτούνταν τον διορισμό θεολόγων σε διάφορες καίριες θέσεις (σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Βυζαντινά και Μεταβυζαντινά Μουσεία και Συλλογές, καθώς και στο ποιμαντικό έργο της Εκκλησίας), ενώ η δεύτερη την αύξηση «των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών εις την Δευτεροβάθμιαν, Γενικήν, Τεχνικήν και Επαγγελματικήν Εκπαίδευσιν». Μάλιστα, η Ιερά Σύνοδος επέμενε στην «παγίαν θέσιν αυτής περί της υποχρεωτικής διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών δια τους Χριστιανούς Ορθοδόξους μαθητάς, ως και το Σύνταγμα ορίζει», ενώ παρακαλούσε για την αποστολή σχετικής διευκρινιστικής εγκυκλίου στα σχολεία. Ας σημειωθεί εδώ ότι η ιστοσελίδα ΤΑ ΝΕΑ online 225 πληροφορεί για τη συγκεκριμένη επιστολή το κοινό με σύντομο άρθρο της στον τίτλο του οποίου αναγράφεται το εξής: «Ιερώνυμος: Σκληρή στάση για τα θρησκευτικά». Στη συνέχεια παρατηρείται ότι ο Αρχιεπίσκοπος ακολουθεί την πολιτική του μακαριστού Αρχιεπισκόπου Χριστόδουλου στο συγκεκριμένο ζήτημα. Ενδεχομένως η συγκεκριμένη στάση του Ιερωνύμου οφείλεται, μεταξύ άλλων, στην από 14.11.2008 επιστολή του Συνηγόρου του Πολίτη προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ., για την οποία πληροφοροφορήθηκε από σχετικό δελτίο τύπου 226 που εκδόθηκε τρεις ημέρες αργότερα. Ο Συνήγορος του Πολίτη, επικαλούμενος συγκεκριμένες εγκυκλίους του Υπουργείου, τόνιζε ότι κινείται κατόπιν αναφορών πολιτών που επισήμαναν ότι «σε αρκετά σχολεία της χώρας, για την απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών, αξιώνεται από τους γονείς τους η ρητή θετική ή αρνητική δήλωση σχετικά με το θρήσκευμά τους». Το δελτίο τύπου περιέχει διευκρινιστικά σχόλια επάνω σε τρεις εγκυκλίους του Υπουργείου 227 στις οποίες καθορίζεται το ποιοι δικαιούνται να υποβάλλουν τη συγκεκριμένη δήλωση, επικαλείται την απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου περί «αθέμιτης της αξίωσης γνωστοποίησης πεποιθήσεων ως προϋπόθεσης άσκησης δικαιώματος» και καταλήγει στα εξής: «Η δυνατότητα απαλλαγής μαθητών από το μάθημα των Θρησκευτικών για λόγους συνείδησης δεν αναιρεί τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών στο σχολείο. Επιβάλλεται ωστόσο να υπάρχει, όσο το μάθημα των Θρησκευτικών θα διατηρεί τον ομολογιακό χαρακτήρα που προβλέπει η οικεία...

νομοθεσία. Δεδομένου, συνεπώς, του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών, δεν είναι συνταγματικώς θεμιτό η απαλλαγή για λόγους συνείδησης να εξαρτάται από οποιασδήποτε μορφής -θετική ή αρνητική- δήλωση θρησκεύματος. Δικαίωμα δε απαλλαγής από το μάθημα αυτό δεν έχουν μόνο οι «αλλόθρησκοι ή ετερόδοξοι», αλλά όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, όταν οι γονείς τους ή οι ίδιοι -όταν είναι ενήλικοι- επικαλούνται λόγους συνείδησης με επιτυχία τους δήλωση.

Στον Συνήγορο του Πολίτη ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων απάντησε, ως εξής:

«Το μάθημα των Θρησκευτικών παραμένει υποχρεωτικό για όλους τους Ορθοδόξους Χριστιανούς μαθητές. Μπορούν επίσης να το παρακολουθήσουν και όσοι μη ορθόδοξοι το επιθυμούν. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων εκτιμά, και είναι το μόνο αρμόδιο να το κρίνει αυτό σύμφωνα με το Σύνταγμα και τους νόμους, ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δεν έχει ομολογιακό-κατηχητικό χαρακτήρα αλλά είναι γνωσιολογικό, δηλαδή συμπεριλαμβάνει αναφορές όχι μόνον στην επικρατούσα θρησκεία αλλά και σε άλλα δόγματα και θρησκείες. Ως εκ τούτου προκύπτει ότι: Το μάθημα των θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές. Δικαίωμα εξαιρέσεως έχουν οι αλλόθρησκοι ή ετερόδοξοι μαθητές εφ’ όσον το επιθυμούν, οι οποίοι στην αίτησή τους δεν χρειάζονται να αναγράψουν το δόγμα ή θρήσκευμα στο οποίο πιστεύουν. Οι εξαιρουμένοι αλλόδοξοι και αλλόθρησκοι, όταν είναι αλλοδαποί, την ώρα του μαθήματος των θρησκευτικών συμμετέχουν στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας και όταν είναι ημεδαποί συμμετέχουν στο μάθημα που υποδεικνύεται από το σύλλογο διδασκόντων».

Ας δούμε τί ακριβώς περιέχουν οι συγκεκριμένες εγκύκλιοι.

Εγκύκλιος 91109/Γ2/10.7.2008: ΘΕΜΑ: «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων»: Αν και ξεκινά με ζητήματα εγγραφής των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο δεύτερο μέρος της απαντά σε ερωτήματα «σχετικά με το θέμα της απαλλαγής των μαθητών από το μάθημα των θρησκευτικών» και ενημερώνει ότι για την απαλλαγή από την παρακολούθηση απαιτείται υπεύθυνη δήλωση, που δεν θα δηλώνει τον λόγο της επιθυμίας απαλλαγής.


Εγκύκλιος 104071/Γ2/4.8.2008: ΘΕΜΑ: «Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων»: θεωρώντας ότι η προηγούμενη εγκύκλιος ίσως προκάλεσε «τυχόν παρερμηνείες», διευκρινίζει ότι το μάθημα των θρησκευτικών διδάσκεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα επίσημα υποχρεωτικά Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα που έχουν καθορισθεί από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επίσης ότι η αιτιολόγηση της άρνησης παρακολούθησης των θρησκευτικών για όσους επικαλούνται λόγους συνείδησης, δεν είναι αναγκαία στη δήλωση που υπογράφουν οι γονείς τους, ή οι ίδιοι, εφόσον είναι ενήλικοι.


Πριν από τις πρόσφατες σχετικά αυτές εγκυκλίους, είχε προηγηθεί το 2002 άλλη (61723/Γ2/13.6.2002)230, κινούμενη στο ίδιο πνεύμα, η οποία ανέφερε τα εξής: «Ύστερα από την υποβολή ερωτημάτων σχετικά με το θέμα της απαλλαγής των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το μάθημα των θρησκευτικών, την προσευχή και τον εκκλησιασμό, σας κάνουμε γνωστό ότι η απαλλαγή αυτή πρέπει να στηρίζεται σε δήλωση του ίδιου του μαθητή αν είναι ενήλικος ή των γονέων του αν είναι ανήλικος στην οποία θα αναφέρετε ότι δεν είναι χριστιανός ορθόδοξος, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκεύματος στο οποίο ανήκει. Σε περίπτωση απαλλαγής του μαθητή από την παρακολούθηση του μαθήματος των θρησκευτικών, στη θέση «θρήσκευμα» στον απολυτήριο τίτλο δεν υπάρχει λόγος αναγραφής ενδείξεως».

Σύμφωνα με την εγκύκλιο του 2002, το υπόδειγμα δήλωσης231 επιθυμίας απαλλαγής οποίο έπρεπε να συμπληρωθεί ως εξής:

---


231 Στο ίδιο.
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ημερομηνία:___________________
Υπ’όψην διευθυντή ___________________

Βάσει της Εγκυκλίου Γ2/ 61723-13/6/2002 του Υπουργείου Παιδείας, επιθυμώ να απαλλαγεί άμεσα ο γιος μου / η κόρη μου ____________________ από την υποχρέωση παρακολούθησης του μαθήματος των θρησκευτικών, καθώς και από τις σχολικές προσευχές και τον εκκλησιασμό.

Με εκτίμηση,

Δελτίο Τύπου του ΥΠ.Ε.Π.Θ. το ίδιο έτος ανέφερε μεταξύ άλλων ότι «Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, θεωρεί πως το όλο θέμα καλύπτεται επαρκώς και με απόλυτο σεβασμό στην μη παραβίαση θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων των πολιτών».

Δεν θα παραθέσουμε αντιδράσεις της Εκκλησίας απέναντι στις εγκυκλίους αυτές, πέραν της αρχικής του Ιερώνυμου, καθώς το περιεχόμενό τους θα μπορούσε να κριθεί από πολλούς ως αναμενόμενο, παρά μόνο μία επιστολή ενός κοσμικού φορέα, της Ανώτατης Συνομοσπονδίας Πολυτέκνων Ελλάδος, προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κο Ευ. Στυλιανίδη, λίγο μετά την εγκύκλιο 91109/Γ2 της 10ης.7.2008:

Σύμφωνα με την επιστολή 232 αυτή η Συνομοσπονδία θεωρεί την απαλλαγή από την παρακολούθηση των θρησκευτικών ως παραβίαση του άρθρου 2 του Συντάγματος και συγκεκριμένα της παρ. 6, όπου αναφέρεται ότι «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Η Συνομοσπονδία αναρωτιόταν «πώς αναπτύσσεται η θρησκευτική συνείδηση, όπως επιτάσσει το Σύνταγμα, όταν το μάθημα των Θρησκευτικών γίνεται προαιρετικό και στην ουσία αχρηστεύεται;». Μια δεύτερη παραβίαση, σύμφωνα με το περιεχόμενο της ίδιας επιστολής, ήταν αυτή του Ν. 1566/1985 (Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις), στο άρθρο 1 του οποίου ορίζεται ο

σκοπός της παιδείας: αναφέρεται εκεί ότι οι μαθητές πρέπει, ανάμεσα σε άλλα, «να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη». Εδώ, το ερώτημα είναι ανάλογο: Πως θα συμβεί αυτό «όταν η ηγεσία του Υπουργείο Παιδείας φροντίζει να μη τα διδαχθούν ποτέ; ... υπάρχει μαθητής που να θέλει να ταλαιπωρείται με εξετάσεις σε ένα ακόμη μάθημα, ενώ μπορεί να το αποφύγει;». Η επιστολή συνεχίζει με την έκφραση του φόβου για την πρόκληση ενός προηγουμένου, μετά την απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών, το οποίο θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα «Υπέρα από την υποβολή ερωτημάτων» και για εκείνα. Προαιρετικό θα μπορούσε να καταστεί έτσι το μάθημα της Ιστορίας, ή της Γεωγραφίας, «έαν άλλοι μαθητές ή γονείς θεωρήσουν ότι δεν τους αφορά η επανάσταση του 1821 ή τα άλλα μεγάλα γεγονότα της Πατρίδας μας και δεν επιθυμούν να την διδάσκονταν λόγω αντίθετης ιδεολογίας, ή ότι δεν τους ενδιαφέρουν τα βουνά και οι ποταμοί της Ελλάδος». Η επιστολή καταλήγει με αίτημα ανάκλησης της εγκυκλίου 91109/Γ2/10.7.2008 αλλά και της παλαιότερης του 2002.

Σχετικά με τον Ν. 1566/1985 υφίστανται σχόλια δημοσιευμένα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Σε ένα άρθρο του Σ. Γιαγκάζογλου, Σύμβουλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και μέλους του Εποπτικού Συμβουλίου της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης διαβάζουμε ότι στον συγκεκριμένο νόμο, «η θρησκευτική αγωγή δεν συνδέεται καθόλου με το κατηχητικό έργο της Εκκλησίας », παρά τον κεντρικό ρόλο της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά «αποτελεί σαφώς παιδαγωγική αρμοδιότητα και ευθύνη της πολιτείας. Το μάθημα των θρησκευτικών δεν αντιμετωπίζεται ως ένα ειδικό μάθημα, αλλά ως ένα κανονικό μάθημα του σχολικού προγράμματος, ενταγμένο στην παρεχόμενη από την Πολιτεία εκπαίδευση» 233. Στο τέλος του κειμένου αναφέρεται ότι το νομοθετικό πλαίσιο του μαθήματος υλοποιείται στα Αναλυτικά Προγράμματα και στο εν γένει διδακτικό υλικό. «Ωστόσο, η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών καινοτομιών ή δεδομένων αλλά και οι τυχόν παραλείψεις, αστοχίες ή αβλεπτήματα που είναι δυνατόν να διαπιστωθούν στην πράξη, καθιστούν επιπλέον την ανάγκη αναμόρφωσης και βελτιωτικών παρεμβάσεων, ακολουθώντας τις νόμιμες διαδικασίες» 234.

Ένα άρθρο των Μητροπούλου και Κόπτση ξεκινά με τη διαπίστωση ότι «το μάθημα των Θρησκευτικών, σήμερα όσο ποτέ, αναζητά την ταυτότητά του». Ως αιτίες

234 Στο ίδιο.
γι’ αυτό κατονομάζονται τρεις, οι οποίες υποδεικνύουν τη σημασία παραγόντων που έχουμε επισημάνει σε διάφορα σημεία της εργασίας μας: α) ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται στην αιτία «αδιαφορία των μαθητών και των δασκάλων για το μάθημα», ο ρόλος της γονείκης εμπλοκής στην «αρνητική στάση των γονέων απέναντι του», και τέλος, ο ρόλος της πολιτείας «στον ανεπίσημο παραγκωνισμό (των Θρησκευτικών) από το σχολείο». Όλα αυτοί συνιστούν λόγους υποβάθμισης του μαθήματος 235. Παρατηρείται επίσης ότι ο συντηρητισμός ορισμένων δεν επέτρεψε τις αλλαγές εκείνες που θα απάλλασαν το μάθημα από περιττά στοιχεία, θα το εκσυγχρόνιζαν, με σκοπό να ανταποκρίνεται καλύτερα στα ενδιαφέροντα των μαθητών 236. Οι μελετητές συνεχίζουν με την παράθεση μιας μεθοδολογίας μετατροπής του μαθήματος σε περισσότερο ελκυστικό, ωστόσο απευθύνθηκαν σε μαθητές της Δ’ Δημοτικού, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να μεταφέρουμε τα συμπεράσματά τους εδώ, όσο χρήσιμα και αν αποδεικνύονται.

Λύσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο και Λύκειο έχουν προταθεί αλλού, είναι μάλιστα ενδιαφέρον να δούμε ποιες προσεγγίσεις προτείνει ο Στ. Γιαγκάζογλου, οι απόψεις του οποίου είναι αναμενόμενο να έχουν βαρύτητα λόγω της θέσης του ως Συμβούλου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο κείμενο γίνεται λόγος για «κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης», για σεβασμό και συνόπαρξη με τη «θρησκευτική ετερότητα», καθώς και για έμπρακτη αλληλεγγύη αλλά και για σεβασμό και δραστηριότητες για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και «της πολιτισμικής κληρονομιάς του τόπου μας, αλλά και της ανθρωπότητας ολόκληρης» 237. Τα λόγια αυτά του συγγραφέα καθώς και οι νέοι σκοποί που επρόκειτο να έχουν τα βιβλία Θρησκευτικών που θα εκδίδονταν το 2006, κάνουν σαφές ότι πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη λεγόμενη «διαπολιτισμικότητα» των σχολικών τάξεων:


236 Στο ίδιο.

Εκκλησίας, αναφέρονται στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών και στάσεων, στην διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης, στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας, στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης, στην κατανόηση της πολυπολιτισμικής, πολυφυλετικής και πολυθρησκευτικής δομής των σύγχρονων κοινωνιών και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαχριστιανική και διαθρησκειακή επικοινωνία και αλληλογνωριμία» 238.

Δύο τρεις ακόμη απόψεις του ίδιου συγγραφέα είναι πολύ σημαντικές για το σκεπτικό που φαίνεται ότι διακατέχει ή επιδιώκεται να διακατέχει τη «σύγχρονη διδασκαλία» των Θρησκευτικών: «Στη διδακτική πράξη το θρησκευτικό μάθημα οφείλει να υπερβαίνει το ψευδοδίλλημα μεταξύ γνώσης και βιώματος και να συνδέεται με τον χαρακτήρα της παιδείας και του πολιτισμού, αναδεικνύοντας την καθολική παιδευτική του αξία» 239. «... να είναι κριτικό για κάθε μορφή θρησκευτικής παθολογίας και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας ελεύθερης πλουραλιστικής δημοκρατικής κοινωνίας. Συνεπώς, δεν πρέπει να στενεύει μονόπλευρα τον ορίζοντα του σε μια εθνοκεντρική ορθοδοξία αλλά να αποτελεί γνώση της ελληνορθόδοξης πολιτιστικής παράδοσης και κληρονομιάς. Ταυτόχρονα, είναι ανάγκη να μην έχει απλώς πληροφορικό και ενημερωτικό χαρακτήρα αλλά να συζητά διαλεκτικά τα καίρια προβλήματα του κόσμου, του ανθρώπου και της κοινωνίας του στα όρια της ελευθερίας και του αλληλοσεβασμού. Τούτο επιτυγχάνεται δίχως να έχει χειραγωγό χαρακτήρα, αλλά σεβόμενο κάθε θρησκευτική και πολιτιστική πολυφωνία και ετερότητα. Αλλοωστε, ο δογματικός διαποτισμός δεν σχετίζεται με την υπαρξιακή ερμηνεία και κατανόηση των δογμάτων, δηλαδή της πίστης, της ζωής και της λατρείας της Εκκλησίας» 240. «Το θρησκευτικό μάθημα με σαφή τον γνωσιολογικό του χαρακτήρα και απελευθερωμένο από την παλαιά αντίληψη που το ήθελε στενά ομολογιακό, κατηχητικό και ηθοπλαστικό, είναι ανάγκη να εγκεντρωθεί στα μορφωτικά αγαθά της ορθοδοξίας παράδοσης και του βυζαντινού πολιτισμού. Κατά συνέπεια, ο θεολογικός και παιδαγωγικός του χαρακτήρας αναπλασιώνεται σε διευρυμένες βάσεις και αρχές» 241.

238 Στο ίδιο, 2-3.
239 Στο ίδιο, 4.
240 Στο ίδιο, 5.
241 Στο ίδιο, 5-6.
Μια ενότητα σε ένα συμβουλευτικό εγχειρίδιο του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τη θρησκευτική ετερότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει θέμα τη θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο. Σημειώνεται έκει ότι κάθε σχολείο, ανεξάρτητα από το αν είναι κοσμικό, ομολογιακό ή θρησκευτικό, χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια αντιλήψεων ανάμεσα στους μαθητές, ακόμα και μέσα στην ίδια θρησκευτική παράδοση. Ο λόγος είναι ότι «οι θρησκευτικές πρακτικές και τα πιστεύω διαφέρουν από οικογένεια σε οικογένεια και από άτομο σε άτομο». Επιπροσθέτως, τα παιδιά δεν είναι απαλλαγμένα από τις κοινωνικές τους πεποιθήσεις, που βέβαια και αυτές διαφέρουν, ειδικά ως προς το τι σημαίνει «καλή» ζωή. 

Κρίνοντας από τις παραπάνω διαπιστώσεις, το εγχειρίδιο προχωρά στην απόφαση ότι «αναπόφευκτα... η θρησκευτική διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς η διάσταση αυτή αποτελεί θεμελιώδες τμήμα του πολιτισμού και της ταυτότητας ενός μεγάλου αριθμού ανθρώπων». 

Διευκρινίζεται στη συνέχεια ότι ο όρος θρησκευτική διάσταση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εννοείται αναφορικά με κάποιον τύπο θρησκευτικής εκπαίδευσης αλλά συνδέεται με ζητήματα «κοινωνικής συνοχής και συμμετοχικής αντίληψης, σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, στο οποίο κάθε πρόσωπο αισθάνεται ισότιμος και αξιοπρέπης, αποδεκτό, ως προς τα δικαιώματα και την αξιοπρέπειά του».

Αυτό που έχει σημασία είναι ότι οι φορείς του συγγράμματος γνωρίζουν πολύ καλά ότι αυτές οι απόψεις είναι πολύ πιθανό να προκαλέσουν αντιδράσεις. Έτσι τουλάχιστον μπορούμε να ερμηνεύσουμε το εξής σχόλιο: Μια τέτοια εκπαίδευση «θα πρέπει επίσης να αναπτύξει μια αίσθηση εμπιστοσύνης, που να συνέχει τα μέλη της κοινωνίας, παρά τις ηθικές και θρησκευτικές τους διαφορές και διαφωνίες. Αυτή η προσέγγιση της εκπαίδευσης, είναι δυνατόν να ξενίσει κάποιους γονείς και εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, η ανεξαρτησία και το κριτικό πνεύμα είναι δυνατόν να προσβάλει τις ευαισθησίες εκείνων των πιστών που δεν ενθαρρύνουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες, ή εκπαιδευτικών που διακολούθησαν να λαμβάνουν υπόψη τους τα πιστεύω των άλλων, αφού τα θεωρούν καθαρά ατομικά ζητήματα».

Όλες αυτές οι απόψεις είναι φανερά ότι έχουν ως κεντρικό τους αξόνα γύρω από τον οποίο περιστρέφονται τον σεβασμό των άνθρωπων διακωμετάτων σε συνδυασμό με την αποδοχή της πραγματικότητας που ισοδυναμεί με τη ραγδαία αύξηση των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, όχι μόνο τα ελληνικά ασφαλώς. Θα αναρωτηθούμε αν ο γενικός προβληματισμός περιστρέφεται στην πραγματικότητα

---


243 Στο ίδιο, 22.

244 Στο ίδιο, 22-23.

245 Στο ίδιο, 23.
γύρω από την αντιμετώπιση των συνανθρώπων μας με θετικό ή αρνητικό τρόπο εξαιτίας του γεγονότος ότι αποτελούν τους φορείς διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων, ή στην ουσία γύρω από την αντιμετώπιση μας με θετικό ή αρνητικό τρόπο εξαιτίας του γεγονότος ότι αποτελούν τους φορείς διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων, ή στην ουσία γύρω από την αρνητική στάση του Έλληνα πολίτη απέναντι στους οικονομικούς μετανάστες για διαφορετικούς λόγους, οι οποίοι έχουν ελάχιστη ή καμία απολύτως σχέση με τη θρησκεία. Θέλουμε να πούμε ότι η μεθοδική προσπάθεια διαμόρφωσης στα σχολεία «μη ενοχλητικών συνθηκών» για τα παιδιά των μεταναστών, κάτι για το οποίο δεν έχουμε την παραμικρή αντίρρηση, έχει να κάνει μόνο με τα ανθρώπινα δικαιώματα, ή με την αποδοχή μιας κατάστασης η οποία ενδεχομένως είναι πλέον δύσκολο να ελεγχθεί, ακόμα και κατόπιν κάθε φιλότιμης προσπάθειας της πολιτείας. Τέτοια ζητήματα ξεφεύγουν του αντικειμένου της μελέτης μας και δεν θα επεκταθούμε, απλώς τα θίγουμε ώστε να υπαινιχθούμε ότι συγκεκριμένη η αντιμετώπιση του μαθήματος των θρησκευτικών στο σχολείο οφείλεται πιθανότατα σε μεγάλο βαθμό, εκτός των άλλων, στη διαμόρφωση μιας πραγματικότητας σε εθνική κλίμακα η οποία έχει πλέον λάβει ανθρωπογενές διαστάσεις. Και δεν είναι ανθρωπογενείς επειδή διακατεχόμαστε με επίσης από ξενοφοβία, ή έχουμε επιστευτεί σε εθνικιστική μεγαλοστομία, αλλά για λόγους που προκύπτουν από στοιχεία όπως αυτά που θα παραθέσουμε αμέσως παρακάτω:


Τα επίσημα ποσοστά της απογραφής του 2001 υπολογίζουν τον αριθμό μεταναστών στην Ελλάδα στο 7% του ελληνικού πληθυσμού, η Eurostat στο 8,1%, ενώ πηγές που μιλούν και για αλλοδαπούς οι οποίοι στην απογραφή δεν δήλωσαν την παρουσία τους, κάνουν λόγο για 10%. Στον Δήμο της Αθήνας μέλιται οι μετανάστες με προέλευση από τρίτες χώρες (εκτός Ε.Ε.) υπολογίζονται σε 132.000, αποτελώντας το 17% του συνολικού πληθυσμού. Όσον αφορά στα σχολεία, το 2003-2004 η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φαίνεται ότι φιλοξενούσε ένα ποσοστό της τάξης του 10,6%, αναμενόμενο να αυξηθεί τα επόμενα χρόνια. Στα στοιχεία αυτά είναι ήδη αρκετά. Να επιθυμούμε να προβούμε σε παράθεση περαιτέρω αριθμών, όπως στους

248 Στο ίδιο.
σχετικούς με τους κρατούμενους των φυλακών, και να ανακηρύξουμε τους Έλληνες ως τιμιότερους των αλλοδαπών, παρά μόνο θα μεταφέρουμε μια πρόβλεψη του ΟΗΕ ο οποίος υπολογίζει ότι το 2015 στη χώρα μας, κατόπιν της αναμενόμενης αύξουσας εξέλιξης της μετανάστευσης, ο πληθυσμός θα προσεγγίσει τα 14,2 εκατομμύρια, από τα οποία τα 3 έως 3,5 θα ανήκουν σε αλλοδαπούς μη προερχόμενους από χώρες της Ε.Ε.249. Πρόκειται για ποσοστό που θα κυμαίνεται μεταξύ 21 και 25%.

2.22. ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΛΛΟΘΡΗΣΚΟΙ Η ΕΤΕΡΟΔΟΞΟΙ;

Ένα ακόμη ζήτημα σχετικό με τα αποτελέσματα της εφαρμογής των εγκυκλίων του αρμόδιου Υπουργείου είναι και αυτό των όρων «αλλόθρησκος 250 – ετερόδοξος 251». Σε ένα άρθρο του Ι. Τάτσης 252 θεωρεί ότι η απάντηση στο συγκεκριμένο θέμα «είναι πολύ σημαντική για τη συζήτηση σχετικά με τις απαλλαγές μαθητών από το μάθημα των Θρησκευτικών ή την προβαλλόμενη, από την κυβέρνηση και λίγους θεολόγους, ανάγκη απορθοδοξοποίησης του μαθήματος». Και προετοιμάζει για τη συνέχεια της συζήτησης δηλώνοντας ότι είναι αίτημα της πλειοψηφίας των θεολόγων να μην απολέσει το μάθημα τον «ορθόδοξο, χριστιανικό, πατερικό χαρακτήρα του», ωστόσο από αυτό μπορούν να απαλλάσσονται οι αλλόθρησκοι και ετερόδοξοι μαθητές.

Αναφέρεται εδώ και ο αντίλογος, ο οποίος ουσιαστικά συνοψίζει όσα έχουμε εκθέσει παραπάνω, με μια όμοια «επανεξεργασία» εκδοχή: «Δεν πρέπει να επιτρέπεται στα σχολεία τη διδασκαλία της παρουσίας σημαντικών θρησκευτικών ιδεών, που δεν είναι κομβικά για την προετοιμασία και την προσοχή των μαθητών. Το βάσει της αναθεώρησης του Ελληνικού σχολείου πρέπει να προκύψει ένα κομβικό εργαλείο που να καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων». Η συνέχεια της συζήτησης είναι στο άρθρο του Ι. Τάτσης 252, όπως εξακολουθεί και στην συζήτηση μεταξύ των θεολόγων στη Δημοτική Ακαδημία Αθηνών το 2010. 

Η επαύξηση που σημειώσαμε αφορά στη διαφοροποίηση της φύσης του μαθήματος σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί να παρακολουθείται από οποιονδήποτε μαθητή.

Στο άρθρο αναφέρεται στη συνέχεια το ζήτημα των λεγόμενων «αλλοθρησκών - ετερόδοξων». Κατ’ άρχην εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι νεαροί Αλβανοί, που καλύπτουν το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών στα σχολεία της χώρας μας, προερχόμενοι από αθεϊστικό καθεστώς έχουν χάσει τις θρησκευτικές τους ρίζες, στη συνέχεια μάλιστα εκρηκτιστήσιμιν και βαπτίστηκαν ή όχι, στη συνέχεια μάλιστα εκρηκτιστήσιμιν και βαπτίστηκαν ή σκοπεύουν να

249 Επιστημονική ομάδα Ι.Α.Π.Α.Δ., ό,π. υποσημ. 145,. 8.
250 Ετερόδοξος αυτός που πιστεύει σε θρησκευτικό δόγμα διαφορετικό από το επίσημο της χώρας της διαμονής του.
251 Αλλόθρησκος αυτός που ανήκει σε άλλη θρησκεία ή δόγμα.
βαπτιστούν, λίγοι δε παραμένουν μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα. Η άποψη του συγγραφέα είναι επομένως ότι πρόκειται για αλλοδαπούς, όχι όμως αλλόθρησκους, στην πλειοψηφία τους. Συμπληρωματικά αναφέρεται ότι οι προερχόμενοι από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης μαθητές είναι μεν αλλοδαποί, ωστόσο χριστιανοί. Τέλος, σημειώνεται ότι οι υπόλοιποι, Ασιάτες μαθητές, αν και δεν είναι χριστιανοί, δεν απαλλάσσονται από το μάθημα, λόγω της επιθυμίας τους να προσεγγίσουν τη θρησκεία των αντιπόνων του νέου τόπου κατοικίας τους. Εν ολίγοις, σύμφωνα με το άρθρο, «η θεώρηση που αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές ως αλλόθρησκους είναι ένα πολύ καλό « polypolitisomikó kólio » για να ληφθούν αποφάσεις υποβάθμισης του μαθήματος των θρησκευτικών ή απορθοδοξοποιήσης του».

Ένα σημαντικό κατά τη γνώμη μας επιχείρημα είναι το καταλήκτηριο του παραπάνω κειμένου: «Τέλος, αν ρωτήσει κανείς τους λίγους αλλόθρησκους και ετερόδοξους μαθητές, αν δεν ανήκουν σε αυτούς που παρακολουθούν ορθόδοξα θρησκευτικά χωρίς να θέλουν να απαλλαγούν από το μάθημα, τότε οπωσδήποτε θα ανήκουν σε εκείνους που για λόγους έντονης θρησκευτικότητας (μη χριστιανικής) απαιτούν δικαίωμα απαλλαγής από το μάθημα και πάντως απορρίπτουν ένα μάθημα πανθρησκευικό, συγκριτικό ή θρησκειολογικό».

Αλλη μια διάσταση είναι η εξής: Μετά τις εγκυκλίους του 2008 περί απαλλαγής από τα θρησκευτικά, φαίνεται ότι οι αιτήσεις απαλλαγής πολλαπλασιάστηκαν. Παρατηρήθηκε μάλιστα σε ένα κείμενο ότι «η πραγματικότητα ... που δημιούργησαν οι τρεις καλοκαιρινές εγκύκλιοι είναι οδυνηρή». Ανάμεσα στους φόβους που εκφράστηκαν εκεί ήταν ότι τις αιτήσεις απαλλαγής εκ μέρους ορισμένων μαθητών σύντομα θα ακολουθούσαν και άλλοι, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση του μαθήματος. Χαρακτηρίστηκε δε ως άμεση η ανάγκη για «έκδοση τέταρτης εγκύκλου που να απαγορεύει ρητά τη δυνατότητα απαλλαγής από το μάθημα στους ορθόδοξους μαθητές». Το κείμενο ολοκληρωνόταν ως εξής: «Καλές οι δηλώσεις του κ. Υπουργού Παιδείας για τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των θρησκευτικών. Καλές και οι απαντήσεις των Γραμμάτων του Υπουργείου. Αν όλα αυτά όμως δεν γίνουν νόμος (εγκύκλιος) του κράτους, τότε το μάθημα έχει δεχτεί ισχυρό πλήγμα και οι πράξεις του Υπουργού αποδεικνύουν ότι με τα λόγια στηρίζει τα θρησκευτικά, με τις πράξεις και τις αποφάσεις του όμως γκρεμίζει μεθοδικά οτιδήποτε πνευματικό και ορθόδοξο έχει μείνει στο ελληνικό σχολείο».

Να σημειωθεί εδώ κάτι προφανές: δεν ήταν σκοπός μας παραπάνω η διάκριση των αλλόθρησκων από τους ετερόδοξους, αλλά ουσιαστικά το να διαπιστώσουμε αν και

πόσοι από τους αλλοδαπούς μαθητές είναι χριστιανοί ή όχι, και με ποια κριτήρια απαλλάσσονται από την παρακολούθηση του μαθήματος. Για την ιστορία, αναφέρουμε ότι το ποιοί είναι «ετερόδοξοι» έχει παραδειγματικά (προσοχή, όχι παραδειγματικά) διευκρινιστεί, μεταξύ άλλων, με το αρ. 144883/13.1.1956 έγγραφο του ΥΠ.Δ.Μ.Θ., όπου διαβάζουμε ότι «οι μαθητικοί αντικόντος εις Ευαγγελικάς οικογενείας είναι ετερόδοξοι και δικαιούνται απαλλαγής από των θρησκευτικών κατά το άρθρο 6 του Ν.4862/1931 «περί ξένων σχολείων» και του Ν.2329/53 περί κυρώσεως της Ρώμης «περί δικαιωμάτων του Ανθρώπου» εν συνδυασμό προς το Αρ. 1 του Συντάγματος» 254. Από κάποια άλλα έγγραφα του ίδιου Υπουργείου διαπιστώνουμε ότι οι εγκύκλιοι από το 2002 και εξής μάλλον είχαν σκοπό να απορευστοποιήσουν μια κατάσταση ή να την εναρμονίσουν με τις απόψεις περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα, η Γ1/11/2.1.90 Δ/γή ΥΠ.Δ.Μ.Θ. απάλλασε τους μαθητές, μάρτυρες του Ιεχωβά, και αυτούς ως ετερόδοξους, από το μάθημα των θρησκευτικών, την προσευχή και τον εκκλησιασμό, παρέχοντάς τους το δικαίωμα, όσον αφορά στο μάθημα, να εξέρχονται της αίθουσας. Δεν είχε όμως ακόμη καθοριστεί τι θα κάνουν ή ποια θα παρευρίσκονται για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αποφάσεις με τις οποίες επιφορτιζόταν ο σύλλογος καθηγητών του σχολείου. Οι δε γονείς ειδοποιούνταν την προηγουμένη ώστε να επιληφθούν την φύλαξη των παιδιών τους στη διάρκεια των σχολικών εκκλησιασμών. Το άλλο σημαντικό που προβλέπτηκε τότε, και ακριβώς αυτό που οι νέες εγκύκλιοι αντιμετωπίζουν, είναι ότι οι γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών αυτών έπρεπε να δηλώνουν τον λόγο της επιθυμίας απαλλαγής, συγκεκριμένα το ότι ακολουθούν, οι ίδιοι και τα παιδιά τους, το δόγμα των «μαρτύρων του Ιεχωβά» 255.

Με όλα τα προηγηθέντα θέλουμε να καταδείξουμε ότι η σημερινή πραγματικότητα στα σχολεία της χώρας μας όχι μόνο δεν ευνοεί τη στροφή στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, έστω ως προοπτική επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά αντιθέτως διευκόλυνε τη γενικότερη απομάκρυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από αρχές τις οποίες ο ιδίος ο Σύνταγμα έχει καταγράψει. Δεν θα υποστηρίζουμε ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να υποχρεωθούν να παρακολουθήσουν το μάθημα των θρησκευτικών, αλλά ότι αναζητήσουμε επιχειρήματα προς αντίκρουση όσων ισχυρίζονται ότι «αυτοί που είναι να παρακολουθήσουν θα το κάνουν και μάλιστα θα στραφούν προς τα εκκλησιαστικά επαγγέλματα λόγω της ιδιαίτερης πίστης που τους χαρακτηρίζει αλλά και χάρη σε καταβολές οικογενειακές ή άλλες».

255 Στα ίδια.
Θα πούμε όμως ότι αυτό σημαίνει ότι η καλλιέργεια των ορθόδοξων τάσεων θα πρέπει να διαφοροποιηθεί από το σχολικό περιβάλλον, οι θεολόγοι θα πρέπει να αποτελούν «ενημερωτικούς οδηγούς» γενικού θρησκευτικού ενδιαφέροντος, ενώ και η αρχή για μια σειρά περαιτέρω απαλλαγών από μαθήματα θα έχει συντελεστεί, με επιχειρήματα που δεν μπορούμε να τα χαρακτηρίσουμε λιγότερο δικαιωματικά από όσο αυτά γύρω από το μάθημα των Θρησκευτικών.

Το όλο ζήτημα είναι οικείος αποτέλεσμα της σημερινής πραγματικότητας στην Ελλάδα. Και δεν το υποθέτουμε αυτό, το διαβάζουμε: Στις 3 Φεβρουαρίου 2010 η Υπουργός Παιδείας και Α. Διαμαντοπούλου, ευρισκόμενη στην Κύπρο, αναφέρθηκε στην πραγματικότητα αυτή, λέγοντας ότι έχουμε πολλές επιλογές στη συζήτηση της κυβέρνησης «για τα παιδιά που δεν θέλουν μάθημα με ομολογιακά χαρακτηριστικά, κυρίως για παιδιά από άλλα δόγματα. Την τελική θέση μας θα τη διατύπωσε όταν θα έχουμε προχωρήσει ως προς τα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τα πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχει σήμερα η σύνθεση του ελληνικού σχολείου».

Θα πλησιάσουμε να ολοκληρώσουμε την ενότητα με μία επισήμανση και μία διευκρίνιση. Στη χώρα μας έχει ήδη ληφθεί μέριμνα για τα ζητήματα αυτά, σε ένα πλαίσιο ευρύτερου σχεδιασμού για την ενσωμάτωση, αφομοίωση, υποδοχή, αποδοχή (ας επιλέξει ο αναγνώστης την κατάλληλη λέξη) των Μουσουλμάνων και των μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων. Στο γεωγραφικό διαμέρισμα Θράκης έχουν ιδρυθεί Μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια, ενώ σε επιλεγμένες περιοχές λειτουργούν από το 1996 Σχολεία Διαιερευνητικής Εκπαίδευσης για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες (εφόσον προσεγγίζουν το 45% του μαθητικού δυναμικού). Αλλά και σε σχολεία όπου απαντά γενικά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών, υφίστανται τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα. Μάλιστα, το πρόγραμμα διδασκαλίας στα Διαιερευνητικά Σχολεία είναι ανάλογο προς το αντίστοιχο των δημόσιων, προσαρμόζεται όμως στις ιδιαίτερες ανάγκες, εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, των μαθητών τους. Το 2007/2008 υπήρχαν ήδη 12 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 13 Δευτεροβάθμιας, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια.


πούμε ότι και τα εκκλησιαστικά δεν είναι συνολικά περισσότερα, ούτε ευκολότερα προοβάσιμα από μαθητές όλων των περιοχών. Αν πάλι τεθεί το ζήτημα της αφομοίωσης των αλλοδαπών σε ελληνικά σχολικά περιβάλλοντα και όχι απομόνωσή τους σε σχολεία που θα τους στιγματίζουν με την ιδιότητα του ξένου, θα παρατηρήσουμε ότι η «ελληνικότητα» θα αρχίσει να αλλοιωνείται αν είναι να προσαρμοστεί στις πεποιθήσεις, αξιώσεις και διεκδικήσεις όσων προβλέπεται να αφομοιωθούν και όχι να αφομοιώσουν.

Μετά την επισήμανση η διευκρίνιση: δεν είμαστε εναντίον των παιδιών από άλλες χώρες. Κάθε άλλο. Ο γράφων, μέχρι πρόσφατα υπηρετών στο Εκκλησιαστικό Λύκειο του Κιλκίς, είχε κάποτε τη χαρά και την ευκαιρία να διδάσκει μάθημα της ειδικότητάς του σε τάξη που φιλοξενούσε μαθητές από 25 διαφορετικά κράτη. Εξάλλου, σημαντικά κοινωνικά πλεονεκτήματα που παρουσίαζε το εκκλησιαστικό σχολείο του Κιλκίς ήταν η παρουσία του «σε παραμεθόρια και προβληματική περιοχή» και το γεγονός ότι «στο σχολείο μας φοιτούσαν και ομόδοξοι αλλοδαποί μαθητές .... στους οποίους παρεχόταν με δαπάνη της Μητρόπολης η δυνατότητα δωρεάν εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας»258. Αναφέρουμε ειδώ ένα δημοσίευμα από το οποίο μπορεί ο ενδιαφερόμενος να διαπιστώσει ότι «το Διορθόδοξο Λύκειο έκανε γνωστό το Κιλκίς στα πέρατα του κόσμου. ... Διπλωμάτες Ρώσοι, Ρουμάνοι και Γεωργιανοί, ιερείς και θεολόγοι από τη λατινική Αμερική, ανάμεσά τους και από την Κούβα του Φιντέλ Κάστρο, τις Ηνωμένες Πολιτείες, τη Ρωσία, τη Γεωργία, τη Σερβία, το μαρτυρικό Κόσσοβο, από τις αραβικές χώρες όπως είναι η Συρία, ο Λίβανος, η Ιορδανία και πολλές περιοχές αραβικής έκδοσης, αλλά και από την Κωνσταντινούπολη, αποφοίτησαν από αυτό το σχολείο, έμαθαν ελληνικά και έκαναν γνωστό το Κιλκίς σε όλο τον κόσμο». Αν θα είναι το μάθημα των θρησκευτικών για όλους υποχρεωτικό, αν θα είναι υποχρεωτικό για τους ορθόδοξους μαθητές, αν θα είναι προαιρετικό εφόσον κάποιοι δεν επιθυμούν να το προσαρμοστούν και όχι να αφομοιώσουν.

Αυτές οι απόψεις που συγκεντρώθηκαν είναι αρκετές και μάλλον οι περισσότερες των άκρων παρά μετριοπαθείς ή συμβιβαστικές. Αν θα είναι το μάθημα των θρησκευτικών για όλους υποχρεωτικό, αν θα είναι υποχρεωτικό για τους ορθόδοξους μαθητές, αν θα είναι προαιρετικό εφόσον κάποιοι δεν επιθυμούν να το προσαρμοστούν.
παρακολουθήσουν, ή αν θα είναι εντελώς προαιρετικό για τους πάντες, φαίνεται ότι εξαρτάται από τις πολιτικές απόψεις των εκάστοτε κυβερνήσεων, σε συνδυασμό με την κοινωνική πραγματικότητα που καλούνται να διαχειριστούν. Απομένει να επαναλάβουμε το συμπέρασμα που έχουμε και παραπάνω διατυπώσει: «Σήμερα τα σχολεία της χώρας μας δεν ευνοούν στο παραμικρό τη στροφή προς την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση». Ασχολήθηκαμε με αυτή την παράμετρο επειδή η ίδια η Εκκλησία το έχει κάνει, με τις εκκλήσεις της για διαφοροποίηση της κατάστασης. Θα ήταν ωστόσο ενδιαφέρον να διαπιστώσουμε ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών των Γυμνασίων που στρέφεται προς τα Εκκλησιαστικά Λύκεια, ή ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών Γυνικών Λυκείων που σκοπεύει να ακολουθήσει σπουδές σε Ιερατική Σχολή. Αυτό θα μπορούσε να γίνει με την ένταξη στα ερωτηματολόγια μας των σχετικών ερωτήματος, ωστόσο αναμένουμε ότι οι απαντήσεις θα εμπεριέχουν ελάχιστα ποσοστά δεδομένων όσων έχουν διατυπωθεί στην τρέχουσα ενότητα. Ίσως ανάμεσα στους μαθητές των Εκκλησιαστικών Λυκείων βρούμε μερικούς με ανάλογη προέλευση, αλλά και με πρόθεση να συνεχίσουν επάνω στο δύσβατο μονοπάτι που επέλεξαν να ακολουθήσουν.

2.23. Ο ΕΦΗΒΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΙΑ

Το παιδί δέχεται, χωρίς αμφισβήτηση, τις πληροφορίες που προβλέπει η θρησκευτική διδασκαλία στο σχολείο, ή που του παρέχονται στο σπίτι, κι αποκτά θρησκευτικές εμπειρίες και συνήθειες σύμφωνες με αυτές των γονέων του και μ’ αυτές που προβλέπονται απ’ την πολιτεία στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα. Στην πρώτη φάση της εφηβείας (πρώτη και μέση εφηβική ηλικία) η προσπάθεια αυτή συνεχίζεται, αλλά τώρα δημιουργούνται πολλές αμφιβολίες στον έφηβο γύρω από πολλά θέματα της θρησκείας, στα οποία ο ειδικός πρέπει να δώσει κάποια ικανοποιητική απάντηση, ώστε ο έφηβος να μη φτάσει στην απόρριψη των θρησκευτικών πεποιθήσεων που ως τώρα είχε.

Στη δεύτερη φάση της εφηβείας (προχωρημένη εφηβική ηλικία) αν ο έφηβος ικανοποιηθεί από τις απαντήσεις που θα του δώσουν οι ειδικοί και πεισθεί, θα θεμελιώσει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις σε νέα θετική βάση, συνεχίζοντας να πιστεύει. Αν οι αμφιβολίες του βρούν σε κάποιο βαθμό μόνο ικανοποιητική απάντηση, ή δεν ικανοποιηθούν, τότε ο μεγάλος έφηβος ενδέχεται να τροποποιήσει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, ή να φτάσει ακόμα και στην άρνηση.
Κατά την πρώτη φάση της εφηβείας συμβαίνει ένα είδος θρησκευτικής αφύπνισης (religious awakening). Οι παιδικές θρησκευτικές πεποιθήσεις του νέου εφήβου εξετάζονται απ’ αυτόν με κριτική πια διάθεση, εκτιμούνται ανάλογα κι αναθεωρούνται για να ανταποκριθούν στις νέες και πιο ύφιμες ανάγκες του. Η νέα αυτή θέση του εφήβου απέναντι στις θρησκευτικές του πεποιθήσεις είναι σύμφωνη με την πνευματική κατάσταση στην οποία τώρα βρίσκεται. Έχει περάσει το στάδιο της αφηρημένης σκέψης κι έτσι συλλαμβάνει το βαθύτερο νόημα των μορφών, των ενεργειών, των θρησκευτικών διδαγμάτων κλπ., που την παιδική του ζωή τα είχε συγκεκριμενοποιήσει:

Η κριτική εξέταση των παιδικών θρησκευτικών του πεποιθήσεων τον οδηγεί συχνά σε αμφιβολίες. Οι αμφιβολίες είναι καθολικό σχεδόν φαινόμενο την περίοδο αυτή. Αμφιβάλλει ο έφηβος για θρησκευτικά θέματα, όπως είναι η προσευχή, το τελετουργικό μέρος, κλπ. Κι αργότερα οι αμφιβολίες του επεκτείνονται στο περιεχόμενο των θρησκευτικών δοξασιών, όπως είναι «η φύση του Θεού, η αμαρτία, η μετά το θάνατο ζωή, τι είναι κόλαση και παράδειγμα» κλπ.

Σε αμφιβολίες τον οδηγεί και η ορθή τακτική που ακολουθεί το σχολείο να ενθαρρύνει το μαθητή να σκέπτεται ελεύθερα. Συχνά επεκτείνεται η αμφιβολία του κι από επιστημονικές πληροφορίες που του δίνονται στο σχολείο και που έρχονται σ’ αντίθεση με τις προηγούμενες θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Όλη αυτή η κατάσταση του δημιουργεί συναισθηματική ένταση που είναι τόσο πιο έντονη, όσο πιο δογματική ήταν η διδασκαλία στα παιδικά χρόνια. Εξαιτίας των αμφιβολιών απ’ τις οποίες διακατέχεται αρχίζει να μην εκκλησιάζεται και να παραμελεί και άλλες θρησκευτικές συνήθειες που είχε ως τώρα. Η ύπαρξη όμως αμφιβολιών στον έφηβο δε σημαίνει αναγκαστικά απώλεια της πίστης του. Αντίθετα, η μη ύπαρξη αμφιβολιών στον έφηβο δε σημαίνει αναγκαστικά απώλεια της πίστης του. Αντίθετα, η μη ύπαρξη αμφιβολιών στον έφηβο δε σημαίνει αναγκαστικά απώλεια της πίστης του. Αντίθετα, η μη ύπαρξη αμφιβολιών την περίοδο αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως μη κανονική πνευματική κατάσταση. Υποστηρίζεται μάλιστα και η άποψη πως όχι μόνο πρέπει να χρησιμοποιείται φημολογικά φαινόμενο η ύπαρξη αμφιβολιών στον έφηβο γύρω απ’ τα θρησκευτικά θέματα, αλλά και πως αν δεν υπάρχουν θα πρέπει να προκαλούνται, ώστε να γίνονται γνωστές οι δυσκολίες που είχε περάσει τα θέματα τα σχετικό με τη θρησκεία και να βοηθείται.

Η μη ύπαρξη αμφιβολιών στον έφηβο, τονίζει η Hurlock 260, σημαίνει ένα από τα δύο, ή ότι ο έφηβος έχει πνευματικό επίπεδο πολύ χαμηλό για να μπορεί να αμφιβαλλεί για τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, ή ότι η θρησκευτική διδασκαλία

260 Φράγκος Χ., (2002), Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης, έκδοση 38ο, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 245 – 247, όπου παρουσιάζεται η έρευνα της Β. E. Hurlock σχετικά με τον έπαινο και την αποδοκιμασία στη σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας κατέδειξαν ότι η ομάδα των παινεμένων μαθητών εμφάνισε υψηλότερες επιδόσεις από την εκείνη των επικριθέντων.
στο σχολείο ή στο σπίτι ήταν τόσο πιεστική και δογματική, ώστε ο έφηβος να φοβάται να αμφιβάλει μη τυχόν υπάρξουν συνέπειες. Αλλά όπως πολύ σωστά τονίζει ο Strang: Όποιος δεν έχει το κουράγιο να αμφιβάλει ίσως δε θα αποκτήσει ποτέ τη σοφία να πιστεύει. Προσπαθώ για να βοηθήσω τους έφηβους να αμφιβαλλούν από τις αμφιβολίες τους είναι ανάγκη. Ο έφηβος δεν θα κατανοήσει τις προβλήματα τους μη τυχόν ικανοποιητικά. Είναι απαράδεχτο για τον έφηβο να αμφιβαλλείς όμως όπως ακριβώς τονίζει ο Debesse: «ανάμεσα στο 15ο και 17ο έτος οι έφηβοι δονούνται από την κλήση του αγίου και του ήρωα. Ποθούν να μεταρρυθμίσουν τον κόσμο, να καταλύσουν το κακό, να κάνουν να βασιλεύει η απόλυτη δικαιοσύνη» κι είναι φυσικό να απογοητεύονται από τη σκάνδαλα των εκπροσώπων της θρησκείας. Αλλά είναι φυσικό να αμφιβαλλούν από τη σκάνδαλα των εκπροσώπων της θρησκείας, όπως ακριβώς τονίζει o Ίννονικό τους ικανοποιητικά.

Σε μεγάλο βαθμό κλονίζεται η πίστη των έφηβων από σκάνδαλα της θρησκείας. Θα μπορούσε, στην περίπτωση αυτή, να τονίσει και μια άλλη πηγή αμφιβολίας για τον έφηβο, το γεγονός ότι έχει αυξηθεί σήμερα το ποσοστό των επιστημόνων που δεν πιστεύουν. Είναι, λοιπόν, εύκολο να απογοητεύονται από το σκάνδαλο των επιστημόνων, όπως ακριβώς τονίζει o Ίννονικό τους ικανοποιητικά

Η ένταση από τις αμφιβολίες γύρω από τη θρησκευτική ζητήματα και τα συναισθήματα ενοχής που έπεσε ο έφηβος στην πρώτη φάση της εφηβείας, αρχίζουν να υποχωρούν στη δεύτερη φάση της εφηβείας και ο έφηβος θα αντιμετωπίσει πράγματα αυτά, όπως ακριβώς τονίζει o Ίννονικό τους ικανοποιητικά. Φτάνει δηλαδή ο έφηβος σε
θρησκευτική ωριμότητα. Συχνά αυτό γίνεται προς το τέλος της τρίτης δεκαετίας. Ενδειξήθηκε θρησκευτικής ωριμότητας αποτελούν: η τελική αποδοχή, μετά από την κριτική και τις αμφιβολίες, των θρησκευτικών του πεποιθήσεων σε νέα βάση, με διαφοροποίηση δηλαδή των παθητικών θρησκευτικών του πεποιθήσεων κι ενδεχομένως απόρριψη μερικών η προσευχή και ο εκκλησιασμός γίνονται με τη θέληση του κι όχι γιατί του το επιβάλλουν οι γονείς ή το σχολείο· η παροχή συμβουλών στους νεότερους γύρω από τα θέματα αυτά και η ανεκτικότητα που δείχνει προς τους άλλους νέους που πιστεύουν σε διαφορετικά δόγματα ή και δεν πιστεύουν.

Παρά την ωριμότητα κάποιες αμφιβολίες γύρω από βασικά θέματα της θρησκείας εξακολουθούν να υπάρχουν.

Αρκετοί όμως νέοι δεν κατορθώνουν να ξεπεράσουν τις αμφιβολίες τους γύρω από τα θρησκευτικά θέματα και οδηγούνται τελικά στον αγνωστικισμό ή τον αθεϊσμό

2.24. ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

Ενδεικτικά βιβλιογραφικά σημεία στα οποία αναδύεται η κατευθυντικότητα και ο παρεμβατισμός στις επαγγελματικές επιλογές των αποφοίτων των Εκκλησιαστικών Σχολών παρατίθενται ευθύς αμέσως.

Μετά την επί 61 χρόνια εφαρμογή του Ν.ΤΞΖ’ του 1856 επί Υπουργίας Δ. Αιγινίτη κατατίθεται το Β.Δ. 10-6-1917 ΦΕΚ 105 τ.Α’ « Περί οργανώσεως των Ιερατικών Σχολών.» που αποτελείται από την εισήγηση του Υπουργού προς τον Βασιλιά Αλέξανδρο και από 11 άρθρα. Ένα από τα βασικά του σημεία είναι η αναγνώριση ως αποτυχούσα της λειτουργίας τόσο της Ριζαρείου αλλά και ''Το αυτό πρέπει να λεχθεί και διά πάντα τας άλλας Ιερατικάς Σχολάς, ων η αποτυχία κατεξοχήν εις τούτο συνίσταται ότι οι εξ αυτών εξερχόμενοι, στερούμενοι προσόντων και δικαιωμάτων προς κατάληψη δημοσίας ή εκκλησιαστικής τινός θέσεως μέχρι του χρόνου της χειροτονίας των, ήτοι μη χρησιμοποιούμενοι κατά το διάστημα του ειδικού σκοπού της εκπαιδεύσεως των'' 262.

Ωςον αφορά τη Ριζαρείο Σχολή η λειτουργία της αποτελεί πιλότο της λειτουργίας όλων των Εκκλησιαστικών Σχολών. Ως νομοθετήματα και μέτρα λαμβάνονται υπέρ των Εκκλησιαστικών Σχολών προτείνονται, προσαρμόζονται, φιλτράρονται από τα δύο Συμβούλια της Ριζαρείου, “κόβονται και ράβονται” στα μέτρα της, για να

261 Μάνος Κ., (2005), Ψυχολογία του εφήβου, Έκδοση έκτη, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 196-197.
262 Β.Δ. 12-6-1917 ΦΕΚ 108 τ.Α’ « Περί αναδιοργανώσεως της Ριζαρείου Σχολής » Εκδηλητική Έκθεση.
φτάσουν τελικά μέχρι την εφαρμογή τους. Αυτό οφείλεται κυρίως στην μεγάλη επιρροή, που έχουν τα Συμβούλια της τόσο προς την Πολιτεία όσο και την Εκκλησία, λόγω του ότι τα περισσότερα μέλη τους είναι Πανεπιστημιακοί Καθηγητές, από τον χώρο της Εκκλησίας ή είναι ήδη ιερωμένοι (πχ. Αρχιεπίσκοπος & αντιβασιλέας Δαμασκηνός Παπανδρέου, Αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος Α΄ Παπαδόπουλος, Αρχιμ. Δασκαλάκης κ.α). Διάχυτη επίσης είναι η διάσταση και τριβή του Υπουργού των Εκκλησιαστικών Αθανάσιος Ευταξία (1849-1931), παλαιού μαθητή της Σχολής με τα δύο Συμβούλια και τον Σύλλογο των Καθηγητών της, έως τον Οκτώβρη του 1893 οπότε και αλλάζει ο Υπουργός. Ο νέος, Δημήτριος Καλλιφρονάς, καταθέτει το Β.Δ. 14-12-1893 ΦΕΚ 234 τ.Α΄ «Περί οργανισμού της Εκκλησιαστικής Ριζαρείου Σχολής.» που διασφαρίζει όλα τα επιμέρους ζητήματα λειτουργίας της. Η λειτουργούσα Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή ‟διαμετέδιδε μέχρι τότε και την πρόθεση του ιδρυτού της και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, έχει από πολλού εκπέμπει του προορισμού της και συντελεί εις παν άλλο ή εις την μόρφωση λειτουργών της Εκκλησίας. Απόδειξη του αυτού προορισμού κατηγορείται ότι προσπαθεί να αυξήσει την παραγωγή ιερέων αποφοίτων ως μέσο ιδρυτού της Καθηγητές της Σχολής, αποκόπτοντας τας 2 κατωτέρας τάξεις, προσθέτοντας δε 2 ανωτέρας και εισάγων πλειότερα θεολογικά μαθήματα, οπει έπαισε εις το γεγονός αυτό, καθ’ οι απόφοιτοι αυτής παν άλλο γίνονται ή κληρικοί.” 263 και η πορεία της οδηγεί το 1893 το Υπουργείο των Εκκλησιαστικών στη σύνταξη του Β.Δ. 6-10-1893 ΦΕΚ 199 τ.Α΄ ως 4ον οργανισμό της Σχολής. Ο Αθ. Ευταξίας κατηγορείται ότι προσπαθεί να αυξήσει την παραγωγή ιερέων αποφοίτων ως μέσο ιδρυτού της Καθηγητές της Σχολής, αποκόπτοντας τας 2 κατωτέρας τάξεις, προσθέτοντας δε 2 ανωτέρας και εισάγων πλειότερα θεολογικά μαθήματα, οπει έπαισε εις το γεγονός αυτό, καθ’ οι απόφοιτοι αυτής παν άλλο γίνονται ή κληρικοί.” 264 Η διάθεση των δύο Συμβουλίων της Σχολής ‟ δι ού αποκρούουσι πάσαν μεταρρύθμισιν της Σχολής, τείνουσαν ν’ αποδείξαυτήν ἐκκλησιαστικήν, υποστηρίζοντες μάλιστα ανυποστόλησις ότι αυτή πρέπει να μείνει, ως νόν απλούς εκπαιδευτήριος, ανήκον εις την μέσην εκπαίδευσιν…… μετέπεσε εις απλούς γυμνάσιον και τούτο ελλιπώς λειτουργούν, ως μαρτυρεί η επισυναπτόμενη τούτοις εκθέσις της επί των τελευταίων γενικών αυτής εξετάσεων εφορευτικής επιτροπής … Μαρτυρεί τούτο τρανώς το γεγονός αυτό, καθ’ οι απόφοιτοι της Σχολής γίνονται και ιατροί, φιλόλογοι, δικηγόροι και αποδύονται συνήθως εις παν άλλο στάδιον πλην μόνον του ιερατικού. ‟ 265 αποτελεί την πρώτη φωνή μέσα από τον χώρο της Εκκαθαριστικής οποία θεωρείνον μονού την παιδεία εκ Χριστού των μαθητών οι

263 Διομήνιος Κ. (1909), Η πρώτη Εκκλησιαστική σχολή εν τη ελευθέρα Ελλάδι, Ιερός Σύνδεσμος τεύχος 89 σελ 11-13.
264 Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή, (1893), Η Ριζάρειος Σχολή και το πανεπιστήμιο, προς δε η Ριζάρειος διαθήκη τόσο Ζαγορισίους, Αθήνα, σελ 3.
265 Β.Δ. 6-10-1893 ΦΕΚ 199 τ.Α΄ « Οργανισμός της Εκκλησιαστικής Ριζαρείου Σχολής.»
οποίοι θα σταθούν εξωτερικοί μελλοντικοί αρωγοί της Εκκλησίας μέσα, από την θέση τους στην κοινωνία χωρίς να χειροτονηθούν. Εάν όμως κάποιοι από τους μαθητές αυτούς "σκοπούσι να ενδυθώσιν Ιεροσύνης ένδυμα " αυτοί οι μαθητές θα διακονήσουν την Εκκλησία εκ των έσω.

Η τοποθέτηση του Αθ. Ευταξία είναι αξιοσημείωτη διότι πρόκειται ουσιαστικά περί αυτοαναφέρεσις αρού και ο ίδιος παρότι θεολόγος ακολούθησε καριέρα πολιτικού αλλά και ο αδερφός του (Ιωάννης Ευταξίας 1845-1927), επίσης απόφοιτος της Ριζαρείου, δεν ακολούθησε την Ιεροσύνη αλλά έγινε καθηγητής του Εκκλησιαστικού Δικαίου στη Νωμική Σχολή Αθηνών.

Ο Αλέξανδρος Σάντας σύμβουλος της Ριζαρείου έγραψε για τις επιδιώξεις των αδελφών Ριζάρη «... Ο σκοπός διαυγέστατος και απλούς. Το σχολείον μου θέλω να δώση μορφωμένους ιερείς. Τίποτε άλλο. Η πολιτεία και Εκκλησία όχι μόνον δια την επιτυχίαν του σκοπού τουτού αλλά και δια των ενεργειών των έβλαψαν επί τόσον μακρόν χρονικόν διάστημα την εκπλήρωσιν του περιορισμένου οικοπού των διαθετών». Η διοίκηση της Ριζαρείου Σχολής μέσω των Συμβουλίων της υπήρξε ανέκδοτη και σύνεπως σχετικά αυτόνομη τόσο από την επίσημη Εκκλησία όσο και από τους πολιτειακούς παράγοντες. Η προηγούμενη στάση του Αθ. Ευταξία πιθανώς υπαγορεύονταν από τη μία πλευρά μεμονωμένα ή ίσως και από τις δύο εξαιτίας των πιέσεων που είναι πιθανό να δέχονταν με προφανή στόχο να παρεισφύσουν στα έσω της Σχολής.

Έκδηλη διαχρονικά είναι η αγωνία όλων όσων συμμετείχαν στα κέντρα αποφάσεων που καθόρισαν την πορεία των Εκκλησιαστικών Σχολών για το επαγγελματικό μέλλον των αποφοίτων τους. Η προσπάθεια να διορίζονται ως δάσκαλοι για να μην εξαναγκάζονται εις « ανιεροπρεπή επαιτείαν » υπήρξε σωτήρια μεν απέλπιδα δε, αναδεικνύοντας το σύγχρονο και επίκαιρο πρόβλημα της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων των Ανωτέρων Εκκλησιαστικών Σχολών, στο οποίο μέχρις σήμερα τουλάχιστον δεν έχει δοθεί λύση. Δεδομένης δε και της νομοθετικής ρύθμισης περί επιστροφής των δαπανηθέντων τροφείων σε περίπτωση μη χειροτονίας των αποφοίτων αναδύεται το πρόβλημα της απρόσκοπτης επαγγελματικής επιλογής των αποφοίτων της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στο ευρύτερο πλαίσιο της Εκκλησίας αλλά και της κοινονίας γενικότερα.

Ομοίως.

Σολωμωνίδης X.& Σάντας Α., (1969), Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή Πανηγυρικός Τόμος επί τη 125επετηρίδα 1844-1969, Αθήνα, Εκδόσεις Φιλική Εταιρία, σελ 139.

Καρανικόλας Π., Μητροπολίτης Κορινθίας, (1974), Αγώνες διά την Εκκλησιαστικήν Σχολήν Κορίνθου, Ιερά Μητρόπολη Κορινθίου, Εκδόσεις Πνοή, Προλεγόμενα.

Ο Νεκτάριος Κεφαλάς το 1894 καταδεικνύει ως κύριο λόγο της από του προορισμού των (μαθητών) αποκλίσεως τη ελλείψει προνοίας υπέρ των αποφοίτων...θεωρώ αναγκαίον πρώτο να δωθεί θέση της προς υποστήριξη αυτών εξερχομένων της Σχολής, και δεύτερον να συνταχθεί πρόγραμμα ανταποκρίνομενον προς τα υπό το νόμο επιβαλλόμενα τους αποφοίτους ως διδασκάλοις καθήκοντα μεν 270 ενώ ο Δ. Καλλίμαχος προτρέπει το 1905 κατατάξτε σεις η Πολιτεία η άστοργος τον λειτουργόν Θεού του Υψίστου εις την μισθοδοτικήν μοίραν τουλάχιστον αυτού του δημοδιδασκάλου ......271.

Στο τεύχος 42 (σελ 9-14) του περιοδικού Σύναξη του 1992 ο Μητροπολίτης Θηβών και Λεβαδείας κ. Ιερώνυμος Λιάπης εκθέτοντας τις απόψεις του ως Πρόεδρος μίας από τις πολλές συσταθείσες επιτροπές που συνέστησε το ΥΠ.Δ.Μ.Θ. για να επεξεργαστεί τα θέματα της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, γράφει: Στόχος της εκκλησιαστικής εκπαιδεύσεως πρέπει να είναι να περιέλθει αυτή καθ’ ολοκλήρια στα χέρια της Εκκλησίας. Διαφορετικά είναι ασας να έχει η Εκκλησία στα χέρια της Σχολή Ευελπίδων. Άλλο όμως το επιθυμητό και άλλο το εφικτόν. Όπως έχουν σήμερα τα πράγματα και η Πολιτεία διακλείωται να κάνει αυτή την παραχώρηση, αλλά διστάζει και η Εκκλησία δεν είναι έτοιμη για ένα τέτοιο μεγάλο εγχείρημα, ουσιαστικό, όμως, για τη ζωή της. Ως εκ τούτου πρέπει να τεθεί ο στόχος και η πορεία αμέσως τόρα και να βαδίζουμε προς τα εκεί συνεργαζόμενοι με την Πολιτεία.

Στα πλαίσια λοιπόν της κατευθυνόμενης παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους μαθητές και τους απόφοιτους χωρίς τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και επαγγελματικών επιλογών τους οι θέσεις του χρήζουν διερεύνησης.

270 Κεφαλάς Νεκτάριος Μητροπολίτης Πενταπόλεως. Λόγος εκφωνηθείς κατά τις εξετάσεις αυτής την 16 Ιουνίου 1894, στο Περιοδικό Ανάπλασις 15-8-1894 ετος Ζ τεύχος 152 σελ. 2229.
271 Καλλίμαχος Δ. (1905), Η Ριζάρειος Σχολή και το πρόβλημα του εν Ελλάδι κλήρου, στο Περιοδικό Ανάπλασις 5-7-1905 ετος ΙΗ', τ.371 σελ.11
ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο έφηβος περνάει μια κρίση προκειμένου να διαμορφώσει την ταυτότητα του Εγώ του, αφού εμείς οι μεγάλοι για μερικά θέματα τον θεωρούμε παιδί και για άλλα μεγάλο. Έτσι και ο ίδιος είναι μπερδεμένος και δεν έχει αποφασίσει ποιο ρόλο από τους δύο να κρατήσει.272

Το προφίλ των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης που πραγματεύεται αυτή η εργασία δεν μπορεί παρά να ταυτίζεται ηλικιακά με το προφίλ του έφηβου μαθητή. Έτσι η διερεύνηση της εφηβικής ζωής είναι επιβεβλημένη για τη διασάφηση της μαθητικής.

Με τον όρο προφίλ αναφέρομαστε στα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των εφήβων. Δεν μπορούμε να εξαιρέσουμε από το περιεχόμενο της λέξης τη συμπεριφορά τους, ωστόσο τη διαχωρίζουμε σαφώς από τον όρο στάσεις, διότι δεν αναφέρομαστε στις αντιδράσεις τους απέναντι στα πράγματα, αλλά στην εν γένει συμπεριφορά τους, που χαρακτηρίζει αυτές τις ηλικίες και είναι συχνά αυτοφυής, αν και όχι αποκομμένη από τις καταστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Σε διάφορα σημεία αυτής της εργασίας έχουν συζητηθεί παράμετροι που ουσιαστικά συγκροτούν ένα προφίλ, με τη συζήτηση να κινείται στις πλείστες περιπτώσεις γύρω από τις επιδράσεις που δέχονται οι νέοι από το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και από τις τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής που διανύουμε, αλλά και από το δραστικότερο των μέσων μαζικής ενημέρωσης, τη ηλεκτρονική και τη τηλεόραση. Θα αποπειραθούμε εδώ να πραγματοποιήσουμε μία σύνοψη των διαφορετικών συνθετικών στοιχείων του προφίλ αυτού, όμως θα προσθέσουμε εππιλέον χαρακτηριστικά, που δεν έχουν συζητηθεί, δεν μπορούν όμως να λείπουν από την περιγραφή της εφηβικής φυσιογνωμίας. Θα διαφέρουμε το κεφάλαιο μας σε μικρές ενότητες, σε κάθε μία από τις οποίες θα γίνει συγκέντρωση δεδομένων για κάθε χαρακτηριστικό.

3.2. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

Η συνύπαρξη των εφήβων με τον περίγορο δεν αφήνει τους νέους ανεπηρέαστους, διαφοροποιεί μάλιστα εκτός από συνήθειες ακόμα και στοιχεία της προσωπικής ταυτότητας, στον βωμό της εξομολόγησης με τους «άλλους». Διαβάζουμε ότι από νωρίς, στα πρώτα δηλ. σχολικά χρόνια αλλά και αργότερα, όχι μόνο η πιθανή εντόπια προφορά διαφοροποιείται για να μοιάσει με τη συνήθη στην πρωτεύουσα, αλλά και

272 Erikson E., (1990), Η παιδική ηλικία και η κοινωνία, Childhood and society, μετάφραση Κουτρουμπάκη Μ., Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, σελ.105.
ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα καταβάλλουν προσπάθειες ορθής εκφοράς του λόγου στις επίσημες κοινωνικές συναναστροφές τους, παραμένοντας περιοδικότερα αυθόρμητα σε ανεπίσημες συγκέντρώσεις 273.

Το σημαντικότερο όμως είναι ότι οι έφηβοι αισθάνονται την εσωτερική πίεση να συνδυάσουν «τις διάφορες αξίες και προσωπικότητες που βρίσκουν μέσα τους, ώστε να νιώσουν ολοκληρωμένοι». ... Η πρόκληση που προσφέρει η ανάπτυξη για ένα παιδί σε μία σύγχρονη κοινωνία ... είναι: «ότι πρέπει να αναπτύξει τις ικανότητές του με σύμβολα και συστήματα επικοινωνίας, να αναλαμβάνει ευθύνες, υποχρεώσεις, προγράμματα, εκτιμήσεις, πρέπει να βρίσκει θέσεις και ... μαθαίνει να παίξει διαφορετικούς ρόλους. Και τελικά πρέπει να βρει μια προσωπική ενότητα» 274.

Η πρώτη εξουσία που γνωρίζουν τα παιδιά είναι αυτή των γονέων τους. Διαπιστώνεται ότι η εξάρτηση από τους γονείς επιφέρει το είδος εκείνο της υπακοής, που δεν επιδεχόταν αμφισβήτηση. «Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι τα ίδια τα παιδιά αναγνώριζουν την υποτέλειά τους στους γονείς τους και τους άλλους ενηλίκους» 275. Και μάλιστα, σύμφωνα με τους ηθικούς φιλοσόφους και ψυχολόγους, χωρίς τη δυνατότητα αξιολόγησης της εγκυρότητας των κανόνων συμπεριφοράς και των εντολών που τον απευθύνουν τα άτομα της εξουσίας. Ωστόσο, απόψεις όπως αυτές, οι οποίες περιστρέφονται υπερβολικά γύρω από τους ενήλικες, θα μπορούσαν να θεωρηθούν σχετικά αβάσιμες ή εύκολα καταρριπτέες, δεδομένου του γεγονότος ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους ότι «τα παιδιά εκδηλώνουν μία πλούσια γνώση για την εντιμότητα, την καλοσύνη, και άλλες έννοιες ηθικής στις καθημερινές τους κοινωνικές συναλλαγές και στους λεκτικούς στοχασμούς» 276. Δύο μεγάλα ζητήματα της εξουσίας και της υπακοής σε αυτή είναι η νομιμότητα και η υπακοή, στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους εννοιολογικά, δεδομένου ότι «ένα παιδί θα ξεχωρίσει πιθανόν με τη δική του λογική σχετικά με τη δικαιοσύνη» 277. «Οι ικανότητες ταξινόμησης των παιδιών εκδηλώνονται στη γνώση τους για τη θετική δικαιοσύνη στις ομαδοποιήσεις των ατόμων, των προσωπικών χαρακτηριστικών με αξία και των διαφόρων επιχειρημάτων σχετικά με τη δικαιοσύνη» 278.

274 Στο ίδιο, 19.
276 Στο ίδιο, 215.
277 Στο ίδιο, 219.
278 Στο ίδιο, 358.
«Στη γνώση της εξουσίας, η ταξινόμηση χρησιμοποιείται για να καθορίσει τα άτομα στα οποία απονέμεται η εξουσία και να επιλέξει την ομάδα των προσωπικών χαρακτηριστικών, των γνωριμιών ή των επιτευγμάτων που νομιμοποιούν την απονομή της εξουσίας σε συγκεκριμένα άτομα και όχι σε κάποια άλλα. Η δραστηριότητα της ταξινόμησης μπορεί, σε πιο εξελιγμένα επίπεδα, περά από τη διαπίστωση ορισμένων βασικών διακρίσεων, να υπηρετεί την έννοια της εξουσίας οργανώνοντας αυτές τις διακρίσεις σ’ ένα ευέλικτο σύστημα, που ανταποκρίνεται κατάλληλα σε διάφορες καταστάσεις. Η συμπεριφορά ολοκλήρωσης στη γνώση της εξουσίας συντελεί στο να διαπιστωθούν οι σχέσεις αρμοδιότητας μεταξύ των ικανοτήτων, της εμπειρίας ή των αναγκών ενός ατόμου, από τη μία, και του δικαιωμάτος του στην εξουσία, από την άλλη.»

Η κοινωνική ευαισθητοποίηση των παιδιών έχει διαπιστωθεί σε διάφορες τομείς, έχει δε διατυπωθεί η άποψη ότι παιδιά ακόμα και στην ηλικία των 9 ετών κατανοούν έννοιες όπως η δημοκρατία, η ηγεσία και η ευθύνη της κυβέρνησης. Επίσης, ότι είναι σε θέση να «αντιλαμβάνονται κοινωνικές και πολιτικές διευθετήσεις και να τις δικαιολογούν με βάση κάποιες αρχές»

Αυτό βέβαια έρχεται σε προφανή αντίθεση με την καθιερωμένη αντίληψη των γονέων, που βλέπει τα παιδιά «ως όντα σε εξέλιξη και όχι ως μέλη της κατηγορίας άνθρωπος». Από την άλλη «η κοινωνία ενηλίκων αποδίδει αξία στους νέους, επειδή είναι εκκολαπτόμενοι ενήλικες»

Προφανώς η αντίληψη αυτή χτίζεται κατά τη διάρκεια της περιόδου από το προεφηβικό στο εφηβικό στάδιο, αναρωτιόμαστε ωστόσο αν η χρόνια αντιμετώπιση με τον έναν τρόπο, αυτόν του μη αυτόνομου όντος, εμποδίζει, λόγω εμποτισμού και γαλούχησης με αντιλήψεις περί εμμένουσας παιδικότητας, την πλήρη ανάληψη ευθυνών από το ον προς ενηλικίωση.

Εξάλλου οι συζήτησεις για τον δρόμο προς την ενηλικίωση περνούν από δύο διαφορετικές ερμηνευτικές κατευθύνσεις. Από τη μία θεωρείται ότι «οι νέοι άνθρωποι είναι απελευθερωμένοι από την ανάμειξη των γονέων στις προσπάθειες τους να πετύχουν ανεξάρτητη ενήλικη κοινωνική κατάσταση», ενώ από την άλλη «η αντιμετώπιση της μετάβασης στην ενηλικίωση από την πλευρά των γονέων και η ενεργή συμμετοχή των νέων ανθρώπων υπαγορεύονται από καθιερωμένους και όχι

279 Στο ίδιο, 372-373.
από προσωπικούς κανόνες». Δηλαδή σημασία έχει στη δεύτερη περίπτωση «ότι έχει προοδιοριστεί και όχι αυτό που έχει κατακτηθεί» 283.

Η αντίληψη των εφήβων για την κοινωνική πραγματικότητα και ο βαθμός κοινωνικοποιήσης τους, εκφράζεται με ποικίλες ενέργειες, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Ας δούμε ορισμένες από αυτές, για τις οποίες έχει μεγάλη σημασία ο βαθμός ελέγχου της προσωπικής αντιμετώπισης σε αντιπαραβολή με την επιβολή του όχλου επάνω στην ατομική συνείδηση.

Ένας τρόπος διαμαρτυρίας για την πράγματι πραγματικότητα είναι οι σχολικές καταλήψεις. Έχει συζητηθεί και σε άλλη ενότητα της εργασίας μας, ωστόσο κυρίως σε συνδυασμό με το θέμα των κοινωνικών δικτύων και τη συμπαράσυρση των νέων μεταξύ τους, προς ενέργειες τις οποίες ορισμένοι δεν θα επιτελούσαν εάν δεν λειτουργούσαν υπό την επήρεια του όχλου. Επομένως δεν θα επιμείνουμε εδώ στη συγκεκριμένη ενέργεια. Μας ενδιαφέρει όμως το γιατί, στο πλαίσιο διερεύνησής του κοινωνικού και πολιτικού προφίλ των εφήβων. Το γιατί εκφράζεται ευγλώττα από το εξής απόσπασμα σε ιστοσελίδα σχετικής συζήτησης:

«Για κάποιους η κατάληψη είναι ένας αγώνας. Ο αγώνας προκειμένου να διαμαρτυρηθούν για τα μειονεκτήματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Και υποτίθεται ότι ο υπουργός Παιδείας τους ακούει και συζητάει μαζί τους τα αιτήματα. Όλα αυτά θεωρητικά... Γιατί στην πράξη, άλλα γίνονται και το ξέρουμε όλοι - μαθητές και μπ. “Κάνω κατάληψη στον χώρο του σχολείου” σημαίνει πως διεξάγω μια ψηφοφορία στην οποία ρωτάω τους μαθητές του σχολείου αν πιστεύουν πως πρέπει να γίνει κατάληψη ως ένδειξη διαμαρτυρίας για την άθλια κατάσταση στην εκπαίδευση και εάν η πλειοψηφία συμφωνεί. "Κάνω κατάληψη στο σχολείο και σταματάω τα μαθήματα για ένα χρονικό διάστημα. Ως εδώ καλά. Καμία αντίρρηση. Το θέμα είναι με ποιο κριτήριο ψηφίζουν οι μαθητές "ΥΠΕΡ" ή "ΚΑΤΑ";» 284

Το σκέλος των κριτηρίων απόφασης δεν μας ενδιαφέρει εδώ, και κρατούμε τη διαπίστωση ότι υφίσταται δυσφορία εκ μέρους των εφήβων για την κοινωνική πραγματικότητα, μέρος της οποίας αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο συμπεραίνουμε και την αδυναμία τους να λειτουργήσουν, όσον αφορά στη διαμαρτυρία τους, μέσα από πιο δραστικούς σε κοινωνικό κλίμακα και λιγότερο βλαπτικούς για την εκπαιδευτική διαδικασία τρόπους, αφού ακριβώς ως νέοι και ανήλικοι ακόμη, δεν αγγίζουν τα αυτά των ιθυνόντων με τις διαμαρτυρίες τους. Τα αιτήματα πολλές φορές δεν εισακούονται, ενώ χαρακτηριστικό τους πρόβλημα είναι η ανισότητα των συγκεκριμένων λόγων που οδηγούν σε μια κατάληψη. Η ουσία

283 Στο ίδιο, 272.
είναι ότι χάνονται μαθήματα, τα σχολεία δίνουν εικόνα που δεν αρμόζει σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και η επίσημη αντιμετώπιση είναι συνήθως αυτή της αναμονής για περάτωση της κατάληψης, χωρίς να χρειαστεί να ληφθούν μέτρα ικανοποίησης των μαθητικών αιτημάτων. Ειδικά όταν αφορούν σε μεγάλες τομές τις οποίες επιθυμεί να επιβάλει η εκάστοτε κοβέρνηση, για παράδειγμα η αναθεώρηση του άρθρου 16 του συντάγματος, που ξεσήκωσε πλήθος διαμαρτυριών, ανάμεσά τους και πολλές μαθητές. Οι καταλήψεις με αφορμή το θέμα αυτό είχαν το 2007 γενικευτεί, συμπεριλαμβάνοντας στο κόμα τους τόσο τη δευτεροβάθμια όσο και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από την άλλη, πολλοί νέοι αισθάνονται ότι η κοσμοθεωρία τους και η στάση απέναντι στη ζωή είναι καλύτερο να εκφραστούν μέσα από την πολιτική τους ένταξη, απλώς πολιτική ή κομματική, προφανώς σε ένα πλαίσιο ανάγκης εξομοίωσης με τον τρόπο λειτουργίας των ενηλίκων. Είναι κατ’ αρχήν γνωστός ο θεσμός της Βουλής των Έφηβων. Βέβαια ο ορισμός του θεσμού ως εκπαιδευτικού προγράμματος, μαρτυρά την κανονιστική εμπλοκή της πολιτείας σε κύρια ζητήματα του.

«Η «Βουλή των Έφηβων» είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Βουλής των Ελλήνων, το οποίο οργανώνεται σε ετήσια βάση με τη συνεργασία του Ελληνικού Κοινοβουλίου και των Υπουργείων Παιδείας Ελλάδας και Κύπρου και του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. Στο πρόγραμμα καλούνται να συμμετάσχουν οι μαθητές της Β' τάξης των Λυκείων, όλων των τύπων (δημόσιων, ιδιωτικών, ημερησίων, απογευματινών, εσπερινών, ειδικών, εκκλησιαστικών), οι μαθητές της Β' τάξης του α' κόκλου όλων των τύπων (δημόσιων, ιδιωτικών, ημερησίων, απογευματινών, εσπερινών) των ΤΕΕ της χώρας, οι μαθητές της αντίστοιχης τάξης των Ελληνικών Λυκείων της Αλλοδαπής και, τέλος, οι μαθητές της Β' τάξης των Λυκείων και των Τεχνικών Σχολών της Κύπρου, όσοι δεν έχουν συμπληρώσει το 20ο έτος της ηλικίας τους.»

Η ουσία είναι ότι τους δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν στο πλαίσιο του δημοκρατικού συστήματος, δεδομένης της αναγνώρισης ότι βρίσκονται πλέον σε ηλικία που επιτρέπει την ανταπόκρισή τους στις δημοκρατικές διαδικασίες. Και μάλιστα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την ευρύτερη έννοια του ελληνισμού και των ομόγλωσσών μας εθνοτήτων, καθώς «εκλέγονται 300 έφηβοι βουλευτές από την Ελλάδα, την Κύπρο και τον Απόδημο Ελληνισμό. (260 από την Ελλάδα, 20 από την Κύπρο, 20 από τον απόδημο Ελληνισμό).» Και όχι μόνο αυτό:

αναγνωρίζεται ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στα κοινά και 
μάλιστα σε επίπεδο συνολικότερης σχολικής δραστηριότητας, ζητώντας ουσιαστικά 
από το σχολείο να μην περιορίζεται στο κλειστό του περιβάλλον: «Οι 4 από τους 
8 «εφήβους βουλευτές επικρατείας» επιλέγονται από σχολεία, τα οποία έχουν 
επιδείξει διακεκριμένη συμμετοχή στα κοινά, με συγκεκριμένες συμμετοχικές 
δραστηριότητες, όπως ανθρωπιστική δράση, κοινωνική προσφορά, συμμετοχή σε 
περιβαλλοντικά προγράμματα, θεατρικές παραστάσεις, έκδοση εφημερίδας ή 
περιοδικό, άλλου τύπου εκδόσεις (λογοτεχνία, μελέτες ύστερα από έρευνα, θεατρικά 
έργα) κ.ο.κ.»  

Ωστόσο, η δραστηριότητα αυτή της «βουλευτικής» δραστηριότητας περιορίζεται σε 
υπόθεση εργασίας ή σε συζήτηση εφ’ όλης της ύλης, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα 
παρέμβασης εκ μέρους των εφήβων, που είναι εκεί μόνο για να εκπαιδεύονται για το 
πολιτικό τους μέλλον: «Σκοπός της «Βουλής των Εφήβων» δεν είναι να προβληθούν κάποια 
ατομικά ή εστώ 
τοπικά, κοινωνικού χαρακτήρα αιτήματα και να βρουν έτσι άμεσα τη λύση τους. Οι 
έφηβοι βουλευτές μαθαίνουν μέσα από την όλη διαδικασία ότι τα οποία αιτήματα 
και οι προβληματισμοί πρέπει να συζητούνται και ότι μέσα από τη ζύμωση, που 
συνεπάγονται οι δημοκρατικές διαδικασίες κάποια από αυτά μπορεί και να 
βρίσκουν τελικά τη λύση τους. Πάντως, οι Βουλευτές μετά από κάθε Σύνοδο της 
«Βουλής των Εφήβων» ζητούν ενημέρωση σχετικά με τα όσα είπαν οι έφηβοι 
βουλευτές της περιφέρειάς τους, θεωρώντας πως αυτοί εκφράζουν πάντα τους 
προβληματισμούς ενός δυναμικού τμήματος της κάθε τοπικής κοινωνίας. ... Κύριος 
σκοπός παραμένει η ενεργός συμμετοχή των νέων στα κοινά, ώστε να διαμορφώσουν 
συνείδηση οποιοσδήποτε πολίτη και να μοιραστούν τις αξίες, τις πρακτικές και τις 
δυσκολίες της δημοκρατίας, ως τρόπο συλλογικής διαβούλευσης και 

dιακριτικής.»  

Παρ’ όλα αυτά υφίσταται και η άποψη ότι «η αποπολιτικοποίηση θα σταματήσει 
με τη νεολαία η οποία το απέδειξε στη Βουλή των Εφήβων της». Αναφέρεται μάλιστα 
με αφορμή τη ΙΒ’ Σύνοδο της Βουλής των Εφήβων ότι «Πρώτον ... οι νέοι που 
συμμετέχουν μεταφέρουν τις αγωνίες, τις αναζητήσεις και τους προβληματισμούς της 
γενιάς τους. Δεύτερον, ... στέλνουν ένα δυνατό μήνυμα εκ μέρους των κοινά»  

Και βέβαια είναι προφανές πώς θέλουν τους νέους όσοι έχουν εμπιστοσύνη στις 

287 Στο ίδιο. 
288 Στο ίδιο. 
289 Φαφούτης Ξ., (2010), Η αποπολιτικοποίηση θα σταματήσει με τη νεολαία η οποία το απέδειξε στη Βουλή των Εφήβων της, 
άρθρο στην ιστοσελίδα με τίτλο Apodimos.gr,http://www.apodimos.com/artheta/08/Apr/
ικανότητές τους για συμμετοχή στις συλλογικές διαδικασίες. Οι ίδιοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι η ιδιαίτερα οφείλει να επιδιώκει τη συμμετοχή τους στις διεργασίες της κοινωνίας: «Οι νέοι σήμερα ανήκουν σε μια γενιά που έχει μπροστά της μεγάλα και σύγχρονα προβλήματα, πολύ διαφορετικά από αυτά που είχε να αντιμετωπίσει η προηγούμενη. Μια γενιά με τα δικά της βιώματα και τις δικές της ανάγκες, που αναζητά τους δικούς της στόχους, τα δικά της οράματα. Η νέα γενιά σήμερα είναι η γενιά της συνεισφοράς, της ελπίδας και της αναγέννησης σε μια εποχή των μεγάλων αντιφάσεων αλλά και των μεγάλων προκλήσεων. Από τη μία θεωρούμε πως οι νέοι έχουν εδραιωθεί με θεμελιώδη πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα για τον πολίτη της σύγχρονης Ευρώπης και από την άλλη αντικρίζουμε καθημερινά την κρίση των θεσμών πολιτικής και κοινωνικής συμμετοχής των νέων ανθρώπων. Σήμερα … πρέπει να απαιτήσουμε από τους νέους να είναι συμμέτοχοι και να αναδημιουργούν ενός μέλλοντος που αφορά όλους, κυρίως όμως αυτούς. Για να απαιτήσουμε όμως, πρέπει πρώτα να διαμορφώσουμε το πλαίσιο εκείνο που θα παρασύρει, εμπνεύσει κινητοποιήσει και επαναδραστηριοποιήσει το μεγαλύτερο κομμάτι της ελληνικής νεολαίας. Ο στόχος αυτός πρέπει να αποτελέσει το αντικείμενο ενός ευρύτερου εθνικού σχεδιασμού με συγκεκριμένες δράσεις και προβλέψεις και αυτό γίνεται μέσα από την Βουλή των Εφήβων. Μια από τις πτυχές της δραστηριοποίησης των νέων είναι ένα πρωτότυπο εθνικό σχεδίασμο με συγκεκριμένες δράσεις και προβλέψεις και αυτό γίνεται μέσω από την Βουλή των Εφήβων. Μια από τις πτυχές της δραστηριοποίησης των νέων είναι ένα πρωτότυπο εθνικό σχεδίασμο με συγκεκριμένες δράσεις και προβλέψεις και αυτό γίνεται μέσω από την Βουλή των Εφήβων. Μια από τις πτυχές της δραστηριοποίησης των νέων είναι ένα πρωτότυπο εθνικό σχεδίασμο με συγκεκριμένες δράσεις και προβλέψεις και αυτό γίνεται μέσω από την Βουλή των Εφήβων. Μια από τις πτυχές της δραστηριοποίησης των νέων είναι ένα πρωτότυπο εθνικό σχεδίασμο με συγκεκριμένες δράσεις και προβλέψεις και αυτό γίνεται μέσω από την Βουλή των Εφήβων. Μια από τις πτυχές της δραστηριοποίησης των νέων είναι ένα πρωτότυπο εθνικό σχεδίασμο με συγκεκριμένες δράσεις και προβλέψεις και αυτό γίνεται μέσω από την Βουλή των Εφήβων. Μια από τις πτυχές της δραστηριοποίησης των νέων είναι ένα πρωτότυπο εθνικό σχεδίασμο με συγκεκριμένες δράσεις και προβλέψεις και αυτό γί

190 Βολή των Εφήβων. Μια από τις πτυχές της δραστηριοποίησης των νέων είναι ένα πρωτότυπο εθνικό σχεδίασμο με συγκεκριμένες δράσεις και προβλέψεις και αυτό γίνεται μέσω από την Βουλή των Εφήβων. Μια από τις πτυχές της δραστηριοποίησης των νέων είναι ένα πρωτότυπο εθνικό σχεδίασμο με συγκεκριμένες δράσεις και προβλέψεις και αυτό γί

εκλογές γίνονται με ενιαίο ψηφοδέλτιο, για να μην υπάρχουν αυτές οι παραταξιακές λογικές οι οποίες δεν ταπείνωσαν στους νέους όταν συμμετέχουν στα κοινά. Δεν υπάρχει κανένας λόγος κομματικοποίησης και δεν είναι στόχος κομματικοποίησης η λειτουργία των Τοπικών Συμβουλίων Νέων ». Οι σκοποί βέβαια της ούστασης των ΤΟΣΥΝ έχουν διατυπωθεί ήδη στο άρθρο 1.2 του νόμου 3443 : « Έργο των Τοπικών Συμβουλίων Νέων είναι η εντοπισμός, η ανάδειξη και η παρακολούθηση των αναγκών και των προβλημάτων της νεολαίας σε τοπικό επίπεδο, η ανάληψη, σε συνεργασία με τον οικείο Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης, πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων για την πλήρη και ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων, η μέριμνα για τη λήψη μέτρων με σκοπό την ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή των νέων στην τοπική κοινωνία και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με αντίστοιχα Τοπικά Συμβούλια Νέων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο».

Εκτός βέβαια από την πολιτικοποιημένη όψη του νομίσματος υπάρχει και η κομματικοποιημένη. Οι ανήλικοι που δεν έχουν ακόμη το δικαίωμα ψήφου, μπορούν να συμμετέχουν σε κομματικές νεολαίες, ωστόσο αυτό δεν είναι απαραίτητο ενημέρωση στην πλευρά των εκπαιδευτικών. Στην εφημερίδα Δεκέλεια ένα άρθρο αναφέρεται στις απόψεις 5.300 Ελλήνων ακαδημαϊκών, καθηγητών και διδακτόρων από όλον τον κόσμο, μας πληροφορεί για τα ερωτήματά τους απέναντι στους πολιτικούς αρχηγούς, ανάμεσα στα οποία και ένα σχετικό με την ένταξη των ανηλίκων σε κομματικές οργανώσεις. Ρωτούν το εξής: «Θα λάβετε μέτρα για να σταματήσει η απαράδεκτη κομματικοποίηση των ανηλίκων μαθητών λύκειου;»

Υφίστανται γενικά και άλλες αντιρρήσεις για την πρώιμη κομματικοποίηση των νέων, ενώ, όπως είδαμε παραπάνω, αντιμετωπίζεται με θετικό βλέμμα η πολιτικοποίησή τους και η συμμετοχή τους στα κοινά. Ασφαλώς δεν είναι σύμφωνη με όλα αυτά η γνώμη των κομμάτων, που με την πρώιμη ένταξη μελών διαμορφώνουν από νωρίς ένα ιδεολογικό δυναμικό το οποίο σε λίγα χρόνια θα αποτελέσει προετοιμασμένο ποσοστό ψήφων εν όψει της εκλογικής μάχης. Πολλά μάλιστα διακεκριμένα κομματικά τους στελέχη έχουν γνωστή εκδηλωμένη δράση ήδη από τα φοιτητικά τους χρόνια, ενδεχομένως και από τα μαθητικά. Αλλά η ανησυχία της άποψης περί πρώιμης κομματικοποίησης δεν θα κριθεί από εμάς. Σκοπός μας ήταν να επενδύσουμε ότι αποτελεί και αυτή μια μορφή συμμετοχής των εφήβων στις κοινωνικοπολιτικές διαδικασίες.

Οι νέοι λοιπόν κρίνονται ικανοί να συμμετάσχουν στις δημοκρατικές διαδικασίες, αλλά όχι εκ της ενηλικίωσής τους να παρέμβουν δραστικά σ' αυτές. Είναι

292 ΦΕΚ 41Α/27.2.2006, Νόμος Υπ' αρ. 3443, 413.
δηλαδή για την οικογένειά τους, την κοινωνία και το κράτος μικροί-μεγάλοι, που η ενηλικίωσή τους καθορίζεται από προσημειωμένα όρια ηλικίας, με τεχνητό μεταξύ εφηβείας και ενηλικίωσης αυτό των 18 χρόνων. Υπάρχουν και απόψεις περί ενηλικίωσης σχετικές με «ποιοτικά» και όχι «δημογραφικά» χαρακτηριστικά:

«Τα κριτήρια για να εισέλθει κανείς στην ενηλικίωση δεν είναι αμιγώς «δημογραφικά» (π.χ. η ολοκλήρωση των σπουδών, η εύρεση μιας σταθερής εργασίας, ο γάμος κτλ.) αλλά περισσότερο «ποιοτικά». Ο Arnett (2000) έχει ορίσει ως τα κυριότερα από αυτά τα εξής: η αποδοχή της ευθύνης για τον εαυτό, η λήψη ανεξάρτητων αποφάσεων και η οικονομική ανεξαρτησία. Η είσοδος στην ενηλικίωση συνεπάγεται την εγκαθίδρυση μιας σταθερής ταυτότητας και την υιοθέτηση ρόλων ενηλίκου σε όλα τα πεδία της ζωής.»

διανοητικά παιχνίδια. Όλα αυτά μας δείχνουν πως ο έφηβος αποκτά μια ισχυρότερη και πιο πλατιά ικανότητα για ανάλυση και έλεγχο της πραγματικότητας, ιδίωτη που θα του φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη όταν παρουσιάσει τις πρώτες τάσεις αμφιβόλητης. Ο διατροφικό προφίλ των εφηβών έχει αρκετή σημασία για το θέμα μας, για δύο λόγους: αφετέρου για τη διάπλαση της μορφής και την επίδραση στην υγεία του ατόμου, αφετέρου για τη διερεύνηση της προέλευσης από την οποία πηγάζουν οι κυριάρχες διατροφικές ανταγωνιστικές προς την εξασφαλισμένη καθημερινή διατροφή στο οικογενειακό τραπέζι. Στα προς συζήτηση θα συμπεριλάβουμε τις επιπτώσεις από το είδος της διατροφής, αλλά και από τον περιορισμό της, διότι και αυτή είναι μία πτυχή του προβλήματος.

Ως άκρως ανησυχητική ύπατη του διατροφικού προφίλ των εφηβών θεωρείται η παχυσαρκία. Ενδεχομένως ακούγεται παράδοξο ότι μπορούν οι έφηβοι να παρουσιάζουν τέτοια ποσοστά ύπατης λίπους ώστε να θεωρούνται κατά ένα μεγάλο ποσοστό τους παχύσαρκοι, ωστόσο οι αριθμοί είναι για μία ακόμη ωραία αποστομωτικά. Η παχυσαρκία έχει χαρακτηριστεί ως «επιδημία», η οποία την τελευταία εικοσαετία γνώρισε μεγάλη αύξηση των ποσοστών της: «Την τελευταία εικοσαετία επαύξηση κατά 15kg για τα αγόρια και κατά 7kg για τα κορίτσια την εφηβική ηλικία. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα της Ενδοκρινολογικής Μονάδας της Α’ Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, το ποσοστό των υπέρβαρων και παχύσαρκων αγοριών κατά την εφηβεία ήταν 20.63% και 11.8% αντίστοιχα. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα κορίτσια ήταν 14.48% και 3.65%».

Ασφαλώς έχουν διαγνωστεί αιτίες εκδήλωσης και ανάπτυξης του φαινομένου, ανάμεσα στις οποίες η ηλικία, το φύλλο και η κληρονομικότητα, που δεν θα μας απασχολήσουν, καθώς και ο τρόπος ζωής και η δίαιτα, παράγοντες πρόκληση ως εκδηλώσεις που μας ενδιαφέρουν, λόγω του ότι εκδηλώνουν «στάση». Βέβαια μία συνδυασμένη παράμετρος αυτών που εξαιρέσαμε θα μπορούσε να έχει κάποια σημασία, υπό την έννοια της επίδρασης του περιβάλλοντος και της πρόληψης: «Τα παιδιά των οποίων και οι δυο γονείς είναι παχύσαρκοι έχουν 80% πιθανότητα να γίνουν παχύσαρκοι»

και ο κίνδυνος αυτός πέφτει στο 40% αν μόνο ο ένας γονιός είναι παχύσαρκος και στο 8% αν κανείς από τους γονείς δεν είναι παχύσαρκος". 297.

Το ψυχολογικό προφίλ των παχύσαρκων εφήβων έχει διαγνωσθεί και είναι αξιοσημείωτο ότι παρουσιάζει αναλογίες με την ψυχοσύνθεση των εφήβων και σε άλλες «αρνητικές» καταστάσεις, που έχουν συζητηθεί σε άλλα σημεία του κειμένου μας: «Τα παχύσαρκα παιδία και έφηβοι έχουν συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση και φτωχή εικόνα εαυτού, γεγονός που συχνά οδηγεί σε έλλειψη κινήτρων και θέτει τα παιδιά σε ένα φαύλο κύκλο μη ισορροπημένης διατροφής και κακής εικόνας σώματος» 298.

Μία εστία προώθησης συγκεκριμένων τροφών είναι η τηλεόραση, η οποία επιδρά στην παιδική πάχυνση, τόσο με αυτόν τον τρόπο, όσο και με άλλον, που έχουμε αλλού συζητήσει, αυτόν την καθήλωση και της αποχής από το παιχνίδι και τις αθλητικές δραστηριοτήτες. Η επίδραση της τηλεόρασης είναι διαπιστωμένη, και μάλιστα εντυπωσιακά με την παραδοχή αυτής της διαπίστωσης σε τόσο μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι «ξεχωρίζουν αμέσως τα παιδιά που μεγαλώνουν χωρίς τηλεόραση: είναι αυτά που έχουν καλή εστίαση και μεγάλες χρονικές περιόδους συγκέντρωσης » 299. Θα μπορούσε η μείωση της έκθεσης στην τηλεόραση ή ο διαφορετικός τρόπος παρακολούθησης της να μειώσει αντιστοίχως και το συνολικό πρόβλημα; Σύμφωνα με την απλή λογική, αλλά φαίνεται ότι και για αυτή την περίπτωση έχουν μεριμνήσει τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης: «Αν η παρακολούθηση της τηλεόρασης από το παιδί είναι ενεργητική π.χ κάνοντας στατικό ποδήλατο, βοηθώντας στις δουλειές και ρίχνοντας μόνο κλεφτές ματιές στην τηλεόραση, έχουμε βρει τη λύση του προβλεμάτος; Η απάντηση είναι «όχι» και έρχεται έμμεσα. Σκεφτείτε μια διαφήμιση σοκολάτας με την αντίστοιχη παχύσαρκη εικόνα της σοκολάτας, το περιβάλλον και τα λόγια που την πλαισιώνουν. Η επιθυμία σας για σοκολάτα βλέπετε αυξάνεται. Αν ο δικός σας εγκέφαλος επηρεάζεται μία φορά φανταστείτε πόσο μεγάλη είναι η επιρροή σε ένα παιδί. Η διαφήμιση είναι μια βιομηχανία δομημένη κατάλληλα να επηρεάζει το αντίστοιχο κοινό - στόχο και τα παιδιά είναι ο ευκολότερος στόχος. Το παιδί παρακολουθώντας ένα πρόγραμμα μίας μόνο ώρας εκτίθεται σε πληθώρα διαφημίσεων και τείνει να προτιμά και να επιθυμεί τρόφιμα που του προβάλλονται ελκυστικά: πατάτες, σοκοφρέτες, σοκολάτες, αναψυκτικά κ.α. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η ζήτηση σε αυτά και μειώνεται η επιθυμία για τροφές όπως φρούτα και

297 Στο ίδιο.
298 Στο ίδιο.
λαχανικά. Τέλος, έρευνες δείχνουν πως η έκθεση στην τηλεόραση συνεπάγεται του αντίστοιχου ανθυγιεινού τσιμπολογήματος για τα παιδιά. Δηλαδή, «ανοίγοντας η ορέξεις δείχνουν πως η έκθεση στην τηλεόραση συνεπάγεται του αντίστοιχου ανθυγιεινού τσιμπολογήματος για τα παιδιά. Άρα, «ανοίγοντας η ορέξεις το παιδί δεν τροφοδοτείται με υγιεινά σνακ όπως φρούτα, ανάλατους ξηρούς καρπούς, γιαούρτι κτλ αλλά με τρόφιμα πλούσια σε αλάτι και λιπαρά που συμβάλλουν στην αύξηση βάρους» 300.

Η άλλη όψη είναι ακριβώς η αντίθετη. Ο αντίποδας της παιδικής παχυσαρκίας είναι η ανορεξία με όλες τις επιπτώσεις της. Χαρακτηρίζεται ως νευρική ή νευρογενής, έχει δε και αυτή ισχυρό ψυχολογικό υπόβαθρο. Η νευρική ανορεξία είναι μία διατροφική διαταραχή με ισχυρό ψυχολογικό υπόβαθρο. Οι εμμονές που έχει το πάσχον άτομο, συνήθως έφηβος και κυρίως κορίτσι ηλικίας 11-20 ετών, είναι οι εξής, σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύλλογο Ψυχιατρών: Άρνηση διατήρησης του σωματικού βάρους στα κατώτερα φυσιολογικά επίπεδα που συσχετίζονται με συγκεκριμένη ηλικία και ύψος. Έντονος φόβος για την ενδεχόμενη αύξηση του βάρους του, ένα κυρίαρχος παράγοντας αξιολόγησης της καθημερινότητας. Άρνηση της σοβαρότητας του υπάρχοντος χαμηλού σωματικού βάρους και αντίληψη ότι είναι υψηλότερο του φυσιολογικού (κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται ως «διαστρεβλωμένη εικόνα σώματος») 301. Η συμπεριφορά των εφήβων επηρεάζεται, με κυριότερα συμπτώματα τα εξής: «εμμονή με το σωματικό βάρος, εμμονή με τις θερμίδες, τα λίπη, τους υδατάνθρακες, απομόνωση και εσωστρέφεια, ευερεθιστότητα, οξυθυμία, μεταβολές διάθεσης, τελειομανία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαταραχές άγχους και κατάθλιψης» 302.

Οι αιτίες της νευρικής ανορεξίας αναζητούνται, έχουν όμως προταθεί ορισμένες: «σημαντικό ρόλο για την εμφάνιση της νευρικής ανορεξίας διαδραματίζουν οι στάσεις και απόψεις της οικογένειας απέναντι στο φαγητό και φυσικά η συνύπαρξη άλλων ψυχικών ασθενειών, όπως η κατάθλιψη που συνήθως συνυπάρχει. Συνήθως το πρόβλημα έρχεται στην επιφάνεια όταν ...» ακολουθείται κάποια δίαιτα για να βελτιωθεί η σιλουέτα 303. Αλλού διαβάζουμε ότι «για το ξεκίνημα της αρρώστιας, είναι δυνατό να συμβάλλουν ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, απώλεια κάποιου σημαντικού προσώπου, κοροϊδία λόγω παχυσαρκίας ή μια άλλη τραυματική εμπειρία» 304. Αλλά και ότι «κατά μεγάλο όμως ποσοστό, και ως στίγμα της εποχής, η ανορεξία οφείλεται στη συνεχή πίεση και προβολή για ένα αδύνατο και

302 Στο ίδιο.
καλλιγραμμο σώμα, στην έμφαση που δίνεται στην ομορφιά, καθώς και στην υπερβολική ενασχόληση με την εξωτερική εικόνα ως άμεση ή έμμεση κοινωνική επιταγή. Οι δύο παθήσεις είναι εξίσου επικίνδυνες για τους εφήβους, καθώς αποτελούν σοβαρές διατροφικές διαταραχές, που εμφανίζονται ακριβώς στα χρόνια της εφηβείας. Η διευθύντρια του Ελληνικού Κέντρου Διατροφικών Διαταραχών (ΕΚΔΔ) Μ. Τσιάκα, μας πληροφορεί ότι: «Η σοβαρότερη μορφή της (πάθησης αυτής, δηλαδή των διατροφικών διαταραχών) είναι η νευρική ανορεξία, η οποία έχει το μεγαλύτερο ποσοστό θνησιμότητας (20%). Με βάση επιδημιολογικές μελέτες, στην Ελλάδα νοσεί το 6% του πληθυσμού (1% από νευρική ανορεξία και 5% από νευρική βουλιμία), ενώ 7% του πληθυσμού παρουσιάζει ορισμένα συμπτώματα και των δύο παθήσεων, ανεβάζοντας το συνολικό ποσοστό των πασχόντων σε 13%. «Περισσότεροι από 1 εκατομμύριο έφηβοι και νεαροί ενήλικοι πάσχουν από κάποια μορφή διατροφικής διαταραχής. Αυτό σημαίνει ότι 2 εκατομμύρια οικογένειες βρίσκονται αντιμέτωπες με το πρόβλημα». Αναφέροντας όλα αυτά ως χαρακτηριστικά του εφηβικού προφίλ, δεν θέλουμε σε καμία περίπτωση να ισχυριστούμε ότι όλοι οι ανήλικοι νέοι είναι βουλιμικοί ή ανορεξικοί, όπως δεν επιθυμούμε τέτοιου είδους γενίκευση ούτε όταν αναφέρόμαστε σε όσους προσλαμβάνουν βλαπτικές ουσίες, ή δεν παρουσιάζουν επαρκή σχολική επίδοση, κλπ. Απλώς, όταν πρόκειται για καταστάσεις η εκδήλωση των οποίων επιστρατεύει τόσο μεγάλα ποσοστά, δεν μπορούμε να τα παραγορίσουμε, καθώς αποτελούν σαφή χαρακτηριστικά της νεολαίας σήμερα, με σαφέστερη ακόμα την ευθύνη να βαρύνει την κοινωνία ενηλίκων που τα προκαλεί.

3.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

Τα «προφίλ» (Profiles) στην περίπτωση αυτή είναι μέσο καταγραφής των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων με τη μορφή μιας περιεκτικής απεικόνισης, η οποία αναφέρεται στην έκταση των εκπαιδευτικών εμπειριών του μαθητή, στις ικανότητές του και στα ενδιαφέροντα του. Πρόκειται για μια εξειδικευμένη μορφή του δελτίου ατομικότητας. Στη Μεγάλη Βρετανία το θέμα των προφίλ προκάλεσε σημαντικό εκπαιδευτικό και πολιτικό ενδιαφέρον και υπήρξε αντικείμενο ευρέως συζήτησης. Τα προφίλ χρησιμοποιούνται σε μερικές πολιτείες των Η.Π.Α., στην Αυστραλία, καθώς επίσης

με πρωτοβουλία της Ε.Ο.Κ. και σε μερικές χώρες - μέλη της. Μερικοί θεωρούν τα προφίλ ως μέσο λύσης των πιο πολλών εκπαιδευτικών προβλημάτων. Υποστηρίζεται ότι μπορούν να αντισταθμίσουν πολλούς από τους περιορισμούς που επιβλήθηκαν στα σχολεία από το σύστημα των εξετάσεων. Αυτή η μέθοδος της διαπίστωσης προσφέρει ένα μέσο στροφής της προσοχής προς τομείς όπως είναι η κοινωνική μάθηση, τους οποίους το σύστημα των εξετάσεων δεν καλλιεργεί.

Με τη χρήση των προφίλ δίνεται η ευκαιρία για λεπτομερέστερη καταγραφή των πνευματικών και των γνωστικών ικανοτήτων, όπως είναι η περιέργεια, η ικανότητα έκφρασης γνώμης προφορικά, η ικανότητα του ατόμου να εργάζεται ανεξάρτητα, μόνο του. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μελέτη για τις εξετάσεις και πολλά ατομικά προγράμματα εξετάσεων δεν περιλαμβάνουν τέτοιους αξιόλογους στόχους. Παρ' όλα αυτά λίγοι δάσκαλοι πιστεύουν ότι το σύστημα των γενικών εξετάσεων καλλιεργεί τέτοιες ικανότητες και το σύστημα της διαβάθμισης δε δίνει περιθώρια για λεπτομερή αναφορά και καταχώρηση ή πιστοποίηση. Ακόμα και σε μαθήματα όπου προειδοποιούνται συγκεκριμένες πρακτικές δεξιότητες και ικανότητες, όπως είναι η χειροτεχνική μαθήματα, οι φυσικές επιστήμες και οι γλώσσες, αυτά τα διακριτά συνθετικά στοιχεία δεν απομονώνονται για να διαβαθμιστούν και να πιστοποιηθούν. Στην πράξη, τα σχολεία τα οποία έχουν καθιερώσει σχήματα προφίλ, τα εισήγαγαν ως συμπλήρωμα του συστήματος των εξετάσεων. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων συχνά καταχωρούνται παράλληλα με ένα φάσμα άλλων πληροφοριών και έτσι οι δημόσιες (γενικές) εξετάσεις μπορούν να εκτιμηθούν στα πλαίσια των ευρύτερων επιτευγμάτων του μαθητή.

Οι μαθητές, των οποίων τα επιτεύγματα συνήθως αγνοούνται ή προς στιγμή δε σημειώνονται (περνούν απαρατήρητα), υπάρχει πιθανότητα να παρωθούν πιο πολύ με μια εκπαιδευτική διαδικασία και ένα σύστημα καταγραφής, το οποίο δίνει την ευκαιρία να αναγνωριστούν οι ατομικές τους δυνάμεις. Σ' αυτή την ομάδα των μαθητών ανήκουν εκείνοι που είναι απογοητευμένοι ή ανεπηρεάστοι από τη σχολική διαδικασία. Οι μαθητές αυτοί είναι εκείνοι που πρώτοι εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς να αποφοιτήσουν και να πάρουν κάποιο σχολικό τίτλο, και αυτό μειώνει τα επιτεύγματά τους κάτω στους εαυτούς τους όσο και στα μάτια των εργοδότων τους.

Τα σχολεία ενδιαφέρονται και προσπαθούν να διευκολύνουν την εύρεση κατάλληλων θέσεων εργασίας για τους αποφοίτους τους. Οι εκθέσεις στις οποίες αναφέρονται τα προτερήματα των μαθητών, οι ικανότητες και οι επιτυχίες τους, ειδικά σε εκείνους τους τομείς που οι εργοδότες φαίνονται να εκτιμούν, όπως είναι οι
προσωπικές και οι κοινωνικές δεξιότητες, η ικανότητα σε βασικές δεξιότητες και σε πρακτικούς τομείς, προσφέρουν μια βάση για προκαταρκτικές συστάσεις και συνεντεύξεις. Οι εργοδότες, ειδικά εκείνοι που βασίζονται στην τοποθεσία του σχολείου και οι οποίοι συνήθως προσλαμβάνουν προσωπικό σε μικρή κλίμακα, αλλά σε σταθερή βάση, έχουν δείξει ότι πληροφορίες αυτού του είδους προσφέρουν μεγαλύτερη πιθανότητα ικανοποιητικής πρόσληψης συγκριτικά με τα αποτελέσματα των εξετάσεων, τα οποία αντιμετωπίζονται με ένα μίγμα αμηχανίας και χλευασμού. Το κύριο μειονέκτημα του συστήματος των εξετάσεων είναι η αδυναμία του να προσφέρει μια εγγύηση της ικανότητας στο είδος της ικανότητας στον εργοδότη και συνήθως προσλαμβάνουν προσωπικό σε μικρή κλίμακα, αλλά σε σταθερή βάση. Ελάχιστες αμφιβολίες υπάρχουν ότι η όλη και πιο απαιτητική αγορά εργασίας υπήρξε ένα υψηλό κίνητρο για τα σχολεία, όπως να δώσουν περισσότερη προσοχή σε μηχανισμούς, με τους οποίους αυξάνεται η ικανότητα των μαθητών για απασχόληση. Αντίθετα, οι εργοδότες υποστηρίζουν ότι πρέπει να επιλέγουν τους πιο άξιους υποψήφιους. Το προφίλ φαίνεται ότι ικανοποιούν και τα δυο αυτά κριτήρια.

3.5. ΤΥΠΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΦΙΛ

Η ποικιλία των λόγων για την καθιέρωση των προφίλ, σε συνδυασμό με την έλλειψη ομοφωνίας χαρακτηρίζεται με την τεχνολογία και το περιεχόμενο. Ελάχιστες αμφιβολίες υπάρχουν ότι η επίθεση επί της προσωπικής ικανότητας υπήρξε ένα υψηλό κίνητρο για τα σχολεία, όπως να δώσουν περισσότερη προσοχή σε μηχανισμούς, με τους οποίους αυξάνεται η ικανότητα των μαθητών για απασχόληση. Αντίθετα, οι εργοδότες υποστηρίζουν ότι πρέπει να επιλέγουν τους πιο άξιους υποψήφιους. Το προφίλ φαίνεται ότι ικανοποιούν και τα δυο αυτά κριτήρια.

307 Εκπαιδευτικό Προφίλ, 1991, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εκπαιδευτική, 7ος τόμος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 4192-4195.
διαδικασία. Θεωρητικά, το σχήμα αυτό είναι ανοιχτό σ’ όλους τους μαθητές· στην πράξη όμως χρησιμοποιείται κυρίως από εκείνους που δε συμμετέχουν στις εξετάσεις. Ο τύπος προφίλ, π.χ., του σχολείου του Evesham περιλαμβάνει ένα τμήμα στο οποίο καταγράφονται τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι εξωσχολικές δραστηριότητες από τους ίδιους τους μαθητές. Περιλαμβάνει, επίσης, λεπτομέρειες των κόκλων μαθημάτων που παρακολουθούν, τις επιδόσεις τους σε τεστ και σε εξετάσεις καθώς και μια περιεκτική καταχώριση μερικών συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως γλωσσικές, μαθηματικές, πρακτικές και κοινωνικές. Οι δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται στο προφίλ επιλέγονται και δεν καταγράφονται με βάση κάποια ιεράρχηση - οι εργοδότες ενημερώνονται και ζητείται η γνώμη τους κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του προφίλ και συμβάλλουν στις δαπάνες εκτύπωσής του. Ο τύπος προφίλ του σχολείου Evesham επηρέασε το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση πολλών άλλων τύπων προφίλ.

Κάτι που συχνά προκαλεί ενδιαφέρον είναι η ηθική πλευρά των εκτιμήσεων σχετικά με το χαρακτήρα του μαθητή. Είναι παραδεκτό ότι οι δάσκαλοι πολλές φορές είναι υποχρεωμένοι να προβαίνουν σε κρίσεις και εκτιμήσεις του χαρακτήρα και των ατομικών δεξιοτήτων του παιδιού. Γενικά, αυτές οι κρίσεις και εκτιμήσεις στηρίζονται σε αναφορές - εκθέσεις και πιστοποιήσεις των ικανοτήτων του παιδιού, οι οποίες καταγράφονται. Υποστηρίζεται ότι η καθέρωση των εκπαιδευτικών προφίλ θα οδηγήσει στην αντικατάσταση του σημερινού αυθαίρετου συστήματος εκτίμησης από έναν μίζως επεξεργασμένο αντικειμενικό σύστημα. Εάν τα προφίλ καθιερωθούν σε εθνική κλίμακα, θα προκύψει το πρόβλημα της δυνατότητας σύγκρισης. Για την ώρα, τα προφίλ δεν έχουν καθιερωθεί σε εθνικό, αλλά μόνο σε τοπικό επίπεδο, και στα πιο πολλά σχολεία πιστεύεται ότι η ιδιαίτερη δύναμη τους είναι ο ατομικός και ο τοπικός χαρακτήρας τους. Η καθέρωση των προφίλ σε εθνική κλίμακα θα δημιουργούσε προβλήματα σύγκρισης, αξιοπιστίας και κριτηρίων, με τα οποία ασχολείται το σύστημα των γενικών εξετάσεων περισσότερο στην Αγγλία και στην Ουαλία, πέρα από τα ηθικά και τα άλλα προβλήματα, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω.

3.6. ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Αν και αναφορές στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας υπάρχουν στα έργα των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων και συγκεκριμένα στα έργα του Πλάτωνα και του Αριστотέλη, η επιστημονική μελέτη της εφηβικής ηλικίας ως

308 Εκπαιδευτικά Προφίλ, 1991, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 7ος τόμος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 4192-4195.
Η εφηβεία συνιστά μια διακριτή αναπτυξιακή περίοδο, η οποία σηματοδοτεί το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην ενηλική ζωή. Ωστόσο η εφηβεία είναι κάτι περισσότερο από ένα ενδιάμεσο στάδιο, επειδή αντιπροσωπεύει την τελευταία αναπτυξιακή περίοδο πριν από την ενηλικίωση καθώς και σημαντικές αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους βασικούς τομείς της ανάπτυξης. 

Η εφηβεία συνιστά μια διακριτή αναπτυξιακή περίοδο, η οποία σηματοδοτεί το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην ενηλική ζωή. Ωστόσο η εφηβεία είναι κάτι περισσότερο από ένα ενδιάμεσο στάδιο, επειδή αντιπροσωπεύει την τελευταία αναπτυξιακή περίοδο πριν από την ενηλικίωση καθώς και σημαντικές αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους βασικούς τομείς της ανάπτυξης. 

Η εφηβική ηλικία είναι η τελευταία φάση της ανάπτυξης, το τελευταίο στάδιο στην πορεία του ατόμου προς την ηλικία της ωρίμασης. Παρατηρείται τη χρονική περίοδο ανάμεσα στην παιδική και στην όριμη ηλικία και αποτελεί τη φάση της ζωής κατά την οποία πραγματοποιείται το πέρασμα από τον κόσμο του παιδιού, με την ανεμελία και την εξάρτηση, στον κόσμο του ενηλίκου, με την υπευθυνότητα και την αυτοδιαχείριση. Το πέρασμα αυτό ασφαλώς δεν γίνεται «εν μια νυκτί», αλλά βαθμιαία, σε ένα διάστημα 7-8 ετών. Παρατηρούνται χαρακτηριστικά που ορισμένα θημίζουν την παιδική ηλικία και άλλα που θημίζουν την όριμη ηλικία. Γι’ αυτό, η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται ως περίοδος μεταβατική.

Παρά το μεταβατικό της χαρακτήρα, η εφηβική ηλικία αποτελεί μια εξωφροτή αναπτυξιακή περίοδο, με ειδικά αναπτυξιακά γνωρίσματα και ειδικούς αναπτυξιακούς στόχους που την διαφοροποιούν από τις άλλες εξελικτικές περιόδους. Πρώτα, κρίνουμε σκόπιμο να διευκρινίσουμε την έννοια των όρων ήβη και εφηβεία. Η ήβη αναφέρεται σε μια σχετικά σύντομη περίοδο, διάρκειας 2 ως 4 ετών περίπου, βιολογικής ανάπτυξης, κατά την οποία πραγματοποιείται η ευρετηρία της γενετήσιας λειτουργίας. 

309 Μπεζεβέγκης Η., Παυλόπουλος Β., & Γεωργαντή Κ., (2010), Εθνοτική ταυτότητα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή: Μια εμπειρική έρευνα σε έφηβους μετανάστες δεύτερης γενιάς, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα, σελ. 2.


311 Elliot-Wright S., (2003), Θέματα Υγείας Εφηβεία, Μετάφραση: Έφη Μαρκοζάνε Εκδόσεις Σαββάλα, Αθήνα, σελ. 6.

312 Παρασκευόπουλος Ι., (1985), Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 4, Εφηβική Ηλικία, Αθήνα, σελ. 11-12.
Το μόνο σίγουρο είναι ότι εφηβεία δε σημαίνει ήβη, άποψη την οποία υποστήριζαν παλιότερα. Οι σωματικές μεταβολές, το ξύπνημα των σεξουαλικών αναγκών, τις οποίες για πρώτη φορά βιώνει σαν τέτοιες το νεαρό υποκείμενο, αποτελούν που ανατρέπουν την προηγούμενη ισορροπία και θέτουν σε αμφισβήτηση ολόκληρη την προσωπικότητα του νέου. Η ώθηση της ήβης αναστατώνει τον οργανισμό· απ’ αυτή την αναστάτωση προκαλείται μια δεύτερη, στο ψυχολογικό πεδίο, η οποία είναι πιο σοβαρή και διαρκεί περισσότερο. Γι’ αυτή τη δεύτερη αναστάτωση, κανείς δε μπορεί να ταυτιστεί με την ήβη, επεκτείνεται πέρα απ’ αυτήν και καταλήγει στην αυτονομία και την ένταξη στην κοινωνία των ενηλίκων. Είναι προφανές ότι δεν εμφανίζεται σε όλους στον ίδιο βαθμό. Θα μπορούσαμε επίσης να πούμε ότι ένα απ’ τα χαρακτηριστικά των νέων της εποχής μας είναι η ασυμφωνία μεταξύ της οργανικής και νοητικής ημερησίας και της αυτονομίας και της ανωριμότητας στο συναισθηματικό πεδίο.

Ωστόσο, η εφηβεία δεν μπορεί να ταυτιστεί με την ήβη. Η ήβη είναι ένα αναπόφευκτο βιολογικό φαινόμενο, ενώ η εφηβεία είναι, κατά μια έννοια, δημιουργήματος του βιομηχανικού (δυτικού) πολιτισμού μας. Ένας από αυτούς τους λόγους που έπρεπε να «εφευρεθεί» η εφηβεία ήταν και το ότι έπρεπε να μετατεθεί αργότερα εκείνο το σημείο της ζωής, στο οποίο το παιδί αναλαμβάνει το ρόλο και τις ευθύνες του ενηλίκου. Στις πρωτόγονες κοινωνίες αντίθετα, τα παιδιά, μόλις φθάσουν στην ήβη, μόλις φθάσουν στην ήβη - σε οποιαδήποτε ηλικία και αν συμβεί αυτό - αντιμετωπίζουν ως ενήλικοι και τυχαίνουν ανώτερη ανάλογη μεταχείριση.

Ο όρος «εφηβεία» σωστά αναφέρεται στην ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου, η οποία σχετίζεται -εν μέρει- με τις βιοσωματικές αναπτυξιακές διαδικασίες, με αυτό δηλαδή που ορίζουμε ως «ήβη». Με άλλα λόγια, η εφηβεία έχει την αρχή της στην εφηβεία και το τέλος της στον πολιτισμό -στο σημείο εκείνο που το κορίτσι και το αγόρι έχουν καταφέρει να ανεξαρτητικά εκείνο το σημείο της ζωής, στο οποίο το παιδί αναλαμβάνει την αυτονομία και τις ευθύνες του ενηλίκου. Δεν υπάρχει κανένα ευδιάκριτο «τέρμα». Ακόμη και το σημείο έναρξης της εφηβείας -η ήβη καθαυτή- είναι μια «κινητή εορτή» που ποικίλλει ανάλογα με τους περιβαλλοντικούς - κλιματολογικούς - και ψυχολογικούς παράγοντες που τροποποιούν τον χαρακτήρα της εφηβείας.

313 Ρεϊμόν-Ριβιέ Μ., (1999), Η κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου, Μετάφραση Μαρίζα Ντε Κάστρο, Εκδόσεις Καστανιώτη, 1η έκδοση 1989, Αθήνα, σελ 10.
κληρονομικούς παράγοντες και που υπόκειται, όσον αφορά την έγκαιρη έναρξη ή την καθυστέρηση της, σε πολλές εξωτερικές επιδράσεις 314.

Μερικές από τις αντιδράσεις των νέων μαθητών κατά την εφηβική ηλικία είναι οι:

- Επιθυμία να μείνει μόνος
- Αποστροφή για την εργασία
- Έλλειψη συντονισμού στις κινήσεις
- Ανία
- Νευρικότητα-ανησυχία
- Αυξημένη ευσυγκινησία
- Αντιδραστική εχθρική στάση προς τους άλλους
- Αντιδραστική εχθρική στάση απέναντι στο άλλο φύλο
- Η υπεραπασχόληση με το σεξ
- Υπέρμετρη αιδημοσύνη
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης
- Ονειροπόληση

Στην εφηβεία, εκτός από τις διανοητικές και τις σωματικές, επιτελούνται και αλλαγές σε ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές αφορούν τους ακόλουθους τομείς:

- Τη σχέση του εφήβου με τους γονείς.
- Τη σχέση του εφήβου με τον εαυτό του και το σώμα του.
- Τη σχέση με τους άλλους ενηλίκους.
- Τη σχέση με το άλλο φύλο και τους συνομηλίκους.
- Τη σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα και τις απαιτήσεις της315.

Η εφηβεία αναφέρεται σε μια μακρότερη αναπτυξιακή περίοδο διάρκειας 7 ως 8 ετών, και περιλαμβάνει τις αλλαγές που συμβαίνουν και στους τέσσερις βασικούς τομείς της ανάπτυξης:

- το βιοσωματικό,
- το γνωστικό,
- το συναισθηματικό και
- τον κοινωνικό τομέα 316.

---

315 Κουρκούτας Η., (2001), Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 38, 156-165.
316 Παρασκευόπουλος Λ., (1989), Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 4, Εφηβική Ηλικία, Αθήνα, σελ. 11-12.
3.7. ΒΙΟΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η εφηβεία δηλαδή είναι έννοια ευρύτερη της ήβης και εμπεριέχει την ήβη. Η ήβη ασφαλώς αποτελεί την κορυφαία, την πιο χαρακτηριστική πλευρά της εφηβείας, αλλά είναι μόνο το βιολογικό μέρος της εφηβείας. Η εφηβεία αναφέρεται σε όλες τις αλλαγές, τόσο τις βιοσωματικές όσο και τις ψυχολογικές και τις ψυχοκοινωνικές, που επισυμβαίνουν στο χρονικό διάστημα ανάμεσα στην παιδική και στην άρρητη ηλικία.317

Η εφηβεία είναι γενικός όρος που αναφέρεται στο σύνολο των σωματικών και ψυχικών μεταβολών, που συνεπάγεται στη σημείωση ζωή και τη ενήλικη.318

Η εφηβική ηλικία είναι σύνθετη και αντιφατική. Είναι η εποχή της βιοσωματικής αλλαγής, των έντονων συναισθημάτων και των ψυχικό-συναισθηματικών μεταπτώσεων, των ετερόφυλων ενδιαφερόντων και της δυνατότητας και της ιδεαλισμού, της εγκαθίδρυσης προσωπικού συστήματος αξιών, της κρίσης ταυτότητας. Είναι μια περίοδος πουικilik των γρήγορων και γι' αυτό το λόγο διασκολεύεται τόσο τον έφηβο όσο και το περιβάλλον του στην προσαρμογή στην νέα συνθήκη.319

Γεννιέσαι δύο φορές: η μία οδηγεί στην απλή ύπαρξη, η άλλη στην ίδια τη ζωή. Η εφηβεία, αυτή η "δεύτερη γέννηση" όπως τη χαρακτηρίζει ο Rousseau, είναι μία από τις πιο ουσιαστικές περιόδους στην ζωή του ανθρώπου, αποτελώντας τη γέφυρα μεταξύ της παιδικής ως και της ενηλικίωσης.320

Αυτό το επίπεδο αφορά τη σωματική διάπλαση του ατόμου, αλλά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο η οσωματική αναπτύξη στον άνθρωπο δεν ταυτίζονται, ούτε η τελευταία αποτελεί τη μηχανική έκφραση της πρώτης, με αποτέλεσμα να συναντούμε

317 Παρασκευόπουλος Ι., (1985), Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 4, Εφηβική Ηλικία, Αθήνα, σελ. 11-12.
χάσματα μεταξύ τους, διαφοροποιήσεις και τεράστιες ατομικές διαφορές, όπως βέβαια και ενδοψυχικές συγκρούσεις.321

Στο βιοσωματικό τομέα, οι μεταλλαγές της ηβής είναι τόσο απότομες και καθολικές, που δίνουν την εντύπωση ότι η εφηβεία είναι, όπως την αποκαλεί ο J.J.Rousseau, «δεύτερη γέννηση». Αν και ο χαρακτηρισμός αυτός θεωρείται σήμερα υπερβολικός, εντούτοις είναι αναμφισβήτητο ότι η εφηβεία είναι το μεγαλύτερο βιολογικό γεγονός μετά τη γέννηση. Στη φάση αυτή επισυμβαίνουν ραγδαίες αλλαγές σε όλες τις παραμέτρους του σώματος: άνοδος, βάρος, αναλογίες, περίγραμμα, θέση και λειτουργία οργάνων και οργανικών συστημάτων, με κορυφαία βιο-σωματική μεταβολή την ωρίμαση της γενετήσιας λειτουργίας. Οι βιοσωματικές μεταβολές της εφηβείας οφείλονται στην επενέργεια ορμονών των ενδοκρινών αδένων και κυρίως της υπόφυσης και των γεννητικών αδένων. Ορισμένες από τις μεταβολές αυτές αναφέρονται σε εξωτερικά φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά και είναι ορατές, ενώ άλλες συμβαίνουν σε εσωτερικά όργανα και λειτουργίες και δεν είναι εμφανείς. Οι πιο χαρακτηριστικές βιοσωματικές μεταβολές στη φάση αυτή είναι η απότομη και ταχεία αύξηση των διαστάσεων του σώματος -το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως υπόφυση μεταβολή της ωρίμασης της γενετήσιας λειτουργίας και η εμφάνιση των γνωρισμάτων της ήβης.

3.8. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στο νοητικό τομέα, η εμφάνιση των αφαιρετικών (ή τυπικών) νοητικών πράξεων δίνει μια άλλη προοπτική στην αντίληψη και κατανόηση του κόσμου. Η σκέψη μπορεί να κινείται στο χώρο όχι μόνο του συγκεκριμένου και του υπαρκτού, όπως συμβαίνει κατά την παιδική ηλικία, αλλά και στο χώρο του πιθανού, των υποθέσεων και των θεωριών. Μπορεί να συλλαμβάνει και να επεξεργάζεται όχι μόνο ότι υπάρχει ή ότι έχει υπάρξει στην πραγματικότητα, αλλά και ότι θα μπορούσε να υπάρξει στο μέλλον ή που είναι ακόμη και αντίθετο προς την πραγματικότητα. Εξοπλισμένος λοιπόν ο εφηβός με την αφαιρετική σκέψη, μπορεί να συλλαμβάνει για κάθε θέμα εναλλακτικές λύσεις, πέρα από αυτές που εφαρμόζονται στην πραγματικότητα, να εκπονεί και να προτείνει θεωρητικά πρότυπα για την επίλυση των κοινωνικών και ατομικών μας προβλημάτων, να διαμορφώνει ένα προσωπικό σύστημα αξιολόγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς κ.τ.ό. Με την ανακάλυψη των πολλαπλών εναλλακτικών λύσεων και των θεωρητικών προτύπων, η

321 Κουρκούτας Η., (2001), Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 29.
πραγματικότητα στη σκέψη του εφήβου αποτελεί μία επιμέρους περίπτωση σε μια ολόκληρη δέσμη ποικίλων εναλλακτικών λύσεων. Οι νέες αυτές γνωστικές ικανότητες του εφήβου τροφοδοτούν την ανακαινιστική διάθεση και οδηγούν στην αμφισβήτηση και στην κρίση της εφηβικής πρωτοτυπίας, όπως την αποκαλεί ο Debesse.322

Γνωστικά ο έφηβος έχει φθάσει στο στάδιο των αφηρημένων διεργασιών και είναι επομένως σε θέση να συνδέονται με όρους αφηρημένους. Κατά συνέπεια πολλές από τις έννοιες που συνδέονται με τη θρησκεία, την πολιτική και τις κοινωνικές σχέσεις αρχίζουν να παίρνουν ένα βαθύτερο και πολυπλοκότερο νόημα και οι έφηβοι συχνά ερευνούν τις δραστηριότητες και τις στρατηγικές της γενιάς των ενηλίκων σε αυτούς τους σημαντικούς τομείς. Δεδομένου ότι μπορεί να θεωρήσουν ανεπαρκείς αυτές τις δραστηριότητες και στρατηγικές και να τις αντικαταστήσουν με πιο δίκαιες πρακτικές, η εφηβεία περιγράφεται συχνά ως μια περίοδος ιδεαλισμού, ενός ιδεαλισμού που αντικατοπτρίζεται και στους στόχους ζωής που επιλέγουν οι έφηβοι. Αργότερα μπορεί οι στόχοι αυτοί να τροποποιηθούν κάτω από το φως της εμπειρίας, προς το παρόν όμως ο έφηβος μπορεί να τους πιστεύει με πάθος και να οργίζεται με τη φαινομενική απροθυμία των μεγαλύτερων να καταλάβουν, αν όχι να μοιραστούν ενεργά, αυτό το πάθος.323

Οι έφηβοι εφαρμόζουν την αφηρημένη σκέψη σε όλους τους τομείς της ζωής τους, με όλο και μεγαλύτερη επιτυχία, όσο μεγαλώνουν, αλλά και όσο περισσότερο ασκούνται στη χρήση της. Διευκολύνονται από την συνεχή γλωσσική ανάπτυξη, από την παράλληλη εξέλιξη της προσωπικότητάς τους με προσωπικές καθημερινές κατακτήσεις σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και από την συνεχή αύξηση της νοημοσύνης τους, που διευκολύνεται και επαναδέχεται από τις υγιείς επιδράσεις του περιβάλλοντος, δηλαδή από την αγωγή και την σχολική εκπαίδευση. Οι νοητικές αλλαγές έχουν όμως και προεκτάσεις που δεν είναι πάντα επιθυμητές. Ο έφηβος έχει την τάση να μην ικανοποιείται με την κατάσταση γύρω του και να αναζητά συνεχώς τρόπους αλλαγής. Συχνά αναπτύσσεται η δημιουργική φαντασία, που δίνει τροφή σ’ όλες τις τάσεις της ηλικίας αυτής. Ο έφηβος αρέσκεται να πλάθει όνειρα, εκδηλώνει επιθυμία φυγής, θέληση να δημιουργήσει κάτι καινούργιο από αντίδραση προς ότι ισχύει και την ανάγκη να επιβεβαιώσει την προσωπικότητά του με την πρωτοτυπία και την αυθεντικότητα. Η κατάσταση αυτή συχνά γεννά νοητική αντιπαλότητα προς τους γονείς του, τους οποίους χαρακτηρίζει οπισθοδρομικούς.

322 Παρασκευόπουλος Ι., (1985), Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 4, Εφηβική Ηλικία, Αθήνα, σελ. 16-17.
Αισθάνεται τον εαυτό του ανώτερο, γιατί δεν παρεμποδίζεται από τον κόσμο της συμβατικότητας και της ρουτίνας, όπως εκείνοι. Συχνά όμως κάποιοι, ακόμη και νοητικά ευφυείς έφηβοι αποβαίνουν θύματα φιλοδοξιών των γονέων τους ή των καθηγητών τους, που παραγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και κλίσεις τους και τους ενθαρρύνουν σε ένα άκρατο ανταγωνισμό με τους συνομήλικους τους με δυσμενή επίδραση στην υγεία τους και στην όλη ψυχική τους διάθεση, αλλά και στην ομαλή τους πορεία προς τη ενηλικίωση. 324

Ένας τρόπος θεώρησης των γνωστικών λειτουργιών των εφήβων είναι μέσα από τις θεωρίες του Piaget. Οι έφηβοι έχουν φτάσει στην κατά Piaget περίοδο των τυπικών νοητικών πράξεων και δε δεσμεύονται πλέον από τις κατ' αίσθηση αντιλήψεις τους. Μπορούν να επιδοθούν σε αφηρημένες σκέψεις για πράγματα που δε βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον τους. Μπορούν να αντιληφθούν σχέσεις μεταξύ αφηρημένων ιδεών και να συλλάβουν προβλήματα που απαιτούν επαγωγικούς συλλογισμούς. Η βάση της γνωστικής λειτουργίας ολοκληρώνεται με την εφηβεία, αλλά η νοητική ανάπτυξη θα συνεχισθεί και στην ενηλικίωση. Με τις νέες γνωστικές τους ικανότητες, οι νέοι είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και να διαπιστώνουν το συσχετισμό των τριών αυτών χρονικών σημείων. Είναι ακόμη σε θέση να διαπιστώνουν ότι πράξεις που λαμβάνουν χώρα στο παρόν έχουν επιπτώσεις στο μέλλον. Μπορούν να αντιλαμβάνονται, ακόμα, τις διαφορές ανάμεσα στο τι είναι πραγματικό και τι όχι, ανάμεσα στο τι είναι και τι θα μπορούσε ή θα έπρεπε να είναι. Ίσως στη νέα αυτήν ικανότητά τους να οφείλεται και ο χαρακτηριστικός εφηβικός ιδεαλισμός (Lefrancois, 1973).

Αυτό το επίπεδο αφορά τη διανοητική-γνωστική ανάπτυξη που έχει μελετηθεί κυρίως από τον Piaget, αλλά και άλλους ερευνητές (Bruner, Δημητρίου-Ευκλείδη κ.λπ.). Η διανοητική-γνωστική ανάπτυξη διατρέχει κάποια στάδια που σχετίζονται με την ηλικία του ατόμου, η δε ανάπτυξη αυτών των σταδίων θεωρείται ότι οφείλεται σε εγγενείς ικανότητες του ατόμου, αλλά επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. 325

Οι έφηβοι, για πρώτη φορά στη ζωή τους, έχουν τη νοητική ικανότητα να διαμορφώνουν πραγματική εικόνα του πώς λειτουργεί ο κόσμος. Μπορούν, τώρα, να έχουν τη δική τους πολιτική σκέψη, αντί να παπαγαλίζουν ιδέες που έχουν ακούσει. Μεγάλο ποσοστό της πολιτικής ενεργοποίησης που παρατηρείται στην

325 Κουρκούτας Η., (2001), Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 29.
ύστερη εφηβεία αποδίδεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι όχι μόνο αντιλαμβάνονται ότι
tα πράγματα μπορούν να βελτιωθούν, αλλά και ότι αλλαγές στην παρούσα φάση
μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της ζωής στο μέλλον. Μπορούν να αντιληφθούν
ότι έχουν κληρονομήσει έναν κόσμο με πολλές ατέλειες. Τυπικά, η αίσθηση αυτή
τους προκαλεί αισθήματα οργής και τους κάνει να διαμορφώνουν μια ιδεαλιστική
άποψη για αλλαγή του κόσμου που θα είναι καλύτερος για τα παιδιά τους. Έχουν
την τάση να αντιλαμβάνονται τον κόσμο κατά τρόπο ενδοσκοπικό, να
οραματίζονται έναν κόσμο δίχως μίσος, βία, πόλεμο και χωρίς την απειλή του
πυρηνικού ολέθρου.

Η γενεά των νέων, που μεγάλωσε με την απειλή της ολοκληρωτικής καταστροφής,
apέκτησε αναπόφευκτη και κάποια δόση κυνισμού. Οι νέοι αυτοί ασχολούνται
enerγά με κινήματα ειρήνης ή οικολογίας, κάτι που μπορεί να χαρακτηρισθεί υγιές
με βάση τη θεωρία του Έρικσον, που υποστηρίζει ότι οι νέοι αυτοί προορίζουν τις
ιδεολογίες τους, αγωνίζοντας για κάποια υπόθεση και έτσι προορίζουν και τις
tαυτότητές τους. Από την άλλη μεριά, ορισμένοι νέοι απογοητεύονται τόσο πολύ
από την κατάσταση του κόσμου και την ποιότητα της ζωής, που βρίσκουν τρόπους
να απομονώνονται μέσα από τα ναρκωτικά, την αντικοινωνική συμπεριφορά και,
μερικές φορές, με την αυτοκτονία.

Στην περίοδο αυτήν, οι έφηβοι αλλάζουν ριζικά ως προς τους τύπους πληροφορίας
που μπορούν να επεξεργάζονται. Η ύλη στην οποία εκτίθενται στο σχολείο
αποβλέπει στις νέες τους ικανότητες. Μπορούν να καταλήγουν σε λογικά
συμπεράσματα και να διατυπώνουν υποθέσεις από στοιχεία που έχουν συλλέξει ή
τους έχουν παρουσιασθεί. Είναι σε θέση να λειτουργούν νοητικά με έννοιες που
dεν υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο. Όλες αυτές οι ικανότητες είναι νέες, και οι
παιδαγωγοί συχνά νιώθουν τις ικανότητες τους εναντίον της ποιότητας της παιδείας.
Καθώς οι τελευταίοι μπορούν να συλλαμβάνουν έννοιες για τις οποίες δε διέθεταν
μέχρι τώρα τις νοητικές ικανότητες, σε βαθμό ικανοποιητικό326.

3.9. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στο συναισθηματικό τομέα, κύριο αναπτυξιακό χαρακτηριστικό είναι η μεγάλη
ένταση και αστάθεια της ψυχικής διάθεσης. Ο διάσημος Αμερικανός ψυχολόγος G. Stanley Hall, ο ιδρυτής της
Ψυχολογίας του εφήβου, περιγράφει την εφηβεία ως

---

326 Εφηβία και νοητικές, 1990, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 4ος τόμος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 2187-2188.
περίοδο εσωτερικού αναβρασμού και θημικής αναστάτωσης, ως την περίοδο «των καταιγίδων και των έντονων εσωτερικών συγκρούσεων» (storm and stress). Η συναισθηματική ζωή του εφήβου περιγράφεται ως την περίοδο «των καταιγίδων και των έντονων εσωτερικών ανάμεικα σε αντιφατικές και συγκρούσεις διαθέσεις, όπως μεταξύ υπερβληγίας και λήθαργου, πάθους και αδιαφορίας, χαράς και κατηφείας, φιλίας και εχθρότητας, ευφορίας και μελαγχολίας κ.τ.δ. Μάλιστα, ο έντονος αυτός ψυχικός αναβρασμός της εφηβικής ηλικίας θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα των βιολογικών αλλαγών της ηδίκης και κυρίως του ορμονικού συστήματος του εφήβου. Ο Freud έχει διερεύνησε τη βιολογική αυτή ερμηνεία για να συμπεριλάβει στους αιτιολογικούς παράγοντες την αφύπνιση της σεξουαλικότητας και τις συγκρούσεις που δημιουργούνται από την αδιάκοπη πάλη ανάμεικα στις βιολογικές ενστικτώδεις απαιτήσεις του Eκείνου και στους κοινωνικούς περιορισμούς του Υπερεγώ.

Το ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο αφορά τη σύνθεση του εσωτερικού ψυχικού κόσμου (του ψυχικού οργάνου) του ατόμου. Ο συναισθηματικός κόσμος αποτελεί την «πεμπτουσία» της ύπαρξης του ανθρώπου, και αποτελείται από τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις σκέψεις με συναισθηματικό φορτίο, τις φιλοδοξίες, τα κίνητρα, όπως και από τα «απωθημένα» του υποσυνειδήτου που διαμορφώνονται από βιώματα και εμπειρίες, σύγχρονες ή προηγούμενων περιόδων (ψυχοδυναμική θεωρία).

Τα ένστικτα και οι βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου λαμβάνουν στην πορεία της εξέλιξης ψυχικός φαντασιωτικό, αποκτούν δηλαδή «ψυχικό / συμβολικό περιεχόμενο», κάτι που προφανώς λείπει από τα ζώα όπου η ικανοποίηση είναι περισσότερο μηχανιστική και το εύρος των συναισθηματικών αντιδράσεων και αναγκών πολύ περιορισμένο.

Οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές του ατόμου επηρεάζονται από το «περιεχόμενο» του συναισθηματικού κόσμου και, βέβαια, από τους μηχανισμούς άμοιασης που αυτό έχει οικοδομήσει ή χρησιμοποιεί (S. Freud, 1936) Η δυναμική αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος (ψυχικού περιβάλλοντος) διαμορφώνει τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του παιδιού (Crittenden, 1997) και εν συνεχεία του εφήβου, σε αλληλοδιαπλοκή με τις σωματικές ανάγκες και το έμφυτο δυναμικό του (Stassart, 1996) 328.

327 Παρασκευόπουλος Ι., (1985), Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 4, Εφηβική Ηλικία, Αθήνα, σελ. 11-12.
328 Κουρκούτας Η., (2001), Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 29.
3.10. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η κοινωνική ανάπτυξη στον άνθρωπο αρχίζει επίσης κατά την παιδική ηλικία κι ολοκληρώνεται προς το τέλος της εφηβικής ή και αργότερα. Κατά τη γέννησή του ο άνθρωπος δεν είναι ούτε κοινωνικός ούτε μη κοινωνικός. Έχει προδιαθέσεις για κοινωνικοποίηση, αλλά αυτή πραγματοποιείται με τις επιδράσεις που θα δεχθεί το άτομο μέσα στην κοινωνία που ζει.

Όταν λέμε κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου εννοούμε τη συμμόρφωσή του σε ότι η κοινωνία στο σύνολό της θεωρεί ορθό και εξυπηρετικό για την λειτουργικότητά της. Πρόκειται για ένα είδος προσαρμογής του ατόμου στις κοινωνικές προσδοκίες και τα ομαδικά πρότυπα που υπάρχουν.

Η κοινωνικοποίηση, λοιπόν, είναι μια διαδικασία μάθησης κατά την οποία το άτομο ραθαίνει να συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο, που να γίνεται αποδεκτό από την κοινωνία στην οποία ζει.

Στο σημείο αυτό είναι δυνατό να υποστηρίξει κανείς πως η κοινωνικοποίηση με την παραπάνω έννοια υποχρεώνει το άτομο να κινηθεί σε ορισμένα πλαίσια και τον περιορίζει την ατομική ελευθερία. Η απάντηση είναι ότι πράγματι το άτομο που εντάσσεται σε μια κοινωνία -και δεν μπορεί να κάμει αλλιώς γιατί τότε, κατά τον Αριστοτέλη, θα είναι ή θηρίο ή Θεός- περιορίζεται η ελευθερία, γιατί αν αφεθεί εντελώς ελεύθερο, τότε η ανεξέλεγκτη δική του ελευθερία θα έχει σαν αποτέλεσμα να στερηθούν το αγαθό της ελευθερίας άλλα άτομα.

Είναι μεν υποχρεωμένο το άτομο να συμμορφώνεται προς τα κοινωνικά πρότυπα, έχει όμως τη δυνατότητα, στα δημοκρατικά καθεστώτα, να κάνει υποδείξεις για αλλαγές ή να επιδιώκει να πείσει τους άλλους για αλλαγές, όταν διαπιστώνει πως κάποια κοινωνικά πρότυπα δε λειτουργούν ικανοποιητικά. Η δυνατότητα όμως που έχει είναι να πείσει τους άλλους κι όχι να επιβάλει τις απόψεις του. Γιατί αν ο κάθενας είχε τη δυνατότητα να επιβάλει τις απόψεις του, που γι' αυτόν θα ήταν οριστικά για τους άλλους όμως, όχι, όχι, η κοινωνία θα έχανε τη δημοκρατική της λειτουργικότητα και θα βρισκόταν σε μια συνεχή αναταραχή.329

Στον κοινωνικό τομέα, η τάση για ανεξαρτητοποίηση από τους ενηλίκους και για συμμόρφωση προς την ομάδα των συνομηλίκων φθάνει στο αποκορύφωμά της. Ο έφηβος νιώθει έντονη την επιθυμία να κόψει τον ψυχολογικό «ομφάλιο λώρο» και να ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένεια. Η έντονη αυτή τάση του εφηβού για αυτονομία και αυτοδιαχείριση συχνά γίνεται η αιτία προστριβών και διακοπής της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιού, ιδίως στις αυταρχικές οικογένειες.

329 Μάνος Κ., (2005), Ψυχολογία του εφήβου, Έκδοση έκτη, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 190-192.
Παράλληλα, η επιθυμία του εφήβου για κοινωνική αποδοχή οδηγεί στη δουλική συμμόρφωση και υποταγή του στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι εφηβικές ομάδες αποτελούν είδος «κλειστής κοινωνίας», με δικό τους κώδικα επικοινωνίας και με εξειδικευμένες μορφές συμπεριφοράς για τα μέλη τους (εφηβική κουλτούρα). Ο έφηβος υιοθετεί τα πρότυπα αυτά συμπεριφοράς, ακόμη και τις ιδιορρυθμίες και τις συμβατικότητες της ομάδας (ενδυμασία, argot γλώσσα). Σημαντική διαφοροποίηση υφίστανται οι διαπροσωπικές σχέσεις του εφήβου όχι μόνο προς τους ενηλίκους, αλλά και προς τους συνομηλίκους, με κορυφαία εκδήλωση την ετερόφυλη σεξουαλική συμπεριφορά 330.

Αυτή η πλευρά της ανθρώπινης προσωπικότητας και λειτουργίας αναφέρεται στην κοινωνικότητα, τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική (και επαγγελματική) ταυτότητα του ατόμου. Η πρώτη κοινωνικοποίηση συντελείται στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και εξελίσσεται εν συνεχεία σε διάφορα άλλα περιβάλλοντα (γειτονιά, σχολείο, ομάδες συνομηλίκων, αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες κ.λπ.). Οι κοινωνικές ανάγκες (φιλίας, επαφής, γνωριμιών, κοινωνικών εξόδων) συνδέονται ουσιαστικά με τις συναισθηματικές ανάγκες, και αποτελούν μια πιο επιφανειακή πρόεκτασή τους. Όλοι οι τομείς που αναφέραμε βρίσκονται σε συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση (ο ένας επηρεάζει τον άλλο) και ο διαχωρισμός τους, παραμένει ως ένα σημείο, τεχνητός 331.

3.11. ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ ERIKSON ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Ο Ε. Erikson διακρίνει οχτώ στάδια από τα οποία πρέπει να περάσει το άτομο για να αναπτυχθεί κοινωνικά. Στα στάδια αυτά υπάρχουν θετικά και αρνητικά στοιχεία και για να προσαρμοστεί βέβαια το άτομο κανονικά πρέπει να αποκτήσει τα θετικά στοιχεία από κάθε στάδιο. Τα στάδια αυτά είναι με λίγα λόγια τα εξής:

➢ Το στάδιο της εμπιστοσύνης (Trust).

Αν το παιδί δέχεται στοργή και αγάπη από τη μητέρα του και ικανοποιούνται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι ανάγκες του και κυρίως της διατροφής, αποκτά εμπιστοσύνη, διαφορετικά γίνεται δύσπιστο και νιώθει ανασφάλεια.

➢ Το στάδιο της αυτονομίας (Autonomy).

Πρόκειται για την περίοδο του πρωτεικού φρουδικού σταδίου από 2 μέχρι 3 1/2 ετών που το παιδί διδάσκεται καλός τρόπος χρήσης της τουαλέτας. Καλή

330 Παρασκευόπουλος Ι., 1981, Στοιχεία κλινικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 58.
331 Κουρκούτας Η., (2001), Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 29.
μεταχείριση στο στάδιο αυτό δημιουργεί στο παιδί αυτονομία, τη βεβαιότητα να καταρθώνει κάτι μόνο του. Αντίθετα το παιδί αμφιβάλλει για τη δυνατότητα να κάνει κάτι μόνο του και ντρέπεται.

➢ Το στάδιο της πρωτοβουλίας (Initiative).
Το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Αν αυτό δε γίνει, το παιδί συνεχίζει να εξαρτάται από τους άλλους και γίνεται ένα άτολμο άτομο.

➢ Το στάδιο της φιλοπονίας (Industry).
Το παιδί συνηθίζει στην εργασία, γίνεται δημιουργικό άτομο και κερδίζει την αναγνώριση των άλλων. Αν δεν καταρθώσει το άτομο να φτάσει στην αναγνώριση, τότε μπορεί να αναπτυχθεί η αβεβαιότητα (διάχυση ρόλου), που θα αποκτήσει για τον εαυτό του. Η συμπεριφορά του θα εξαρτηθεί από την ιδέα που οχημάτισε για τον εαυτό του.

➢ Το στάδιο της ταυτότητας (Identity).
Πρόκειται για την πιστοποίηση της ταυτότητας του άτομου που βρίσκεται στην ηβή. Ο έφηβος θέτει την ερώτηση: «ποιος είμαι;». Από την επιβεβαίωση που θα πάρει για τον εαυτό του στην παραπάνω ερώτηση και που θα προκύψει από την ιδέα που οι άλλοι έχουν γι’ αυτόν κι ο ίδιος έχει δημιουργήσει για τον εαυτό του θα εξαρτηθεί η βεβαιότητα ή αβεβαιότητα (διάχυση ρόλου), που θα αποκτήσει για τον εαυτό του. Η συμπεριφορά του θα εξαρτηθεί από την ιδέα που οχημάτισε για τον εαυτό του.

➢ Το στάδιο της οικειότητας (Intimacy).
Μετά την επιβεβαίωση της ταυτότητας του άτομο είναι έτοιμο πλέον να προχωρήσει σε εξουσιοδότηση με το περιβάλλον του και να αναπτύξει διαρκή φιλία, χωρίς το φόβο πια ότι θα χάσει την ταυτότητά του, την ιδιαιτερότητά του. Αντίθετα ο φόβος της αυτοεγκατάλειψης, της απώλειας της ιδιαιτερότητάς του οδηγεί στην απομόνωση.

➢ Το στάδιο της παραγωγικότητας (Generativity).
Στο στάδιο αυτό που αποτελεί έκφυση του προηγούμενου, ο έφηβος συνεργάζεται παραγωγικά με τους γονείς του, που έχουν την υπευθυνότητα της καθοδήγησής του. Όταν δεν υπάρχει αυτό το ενδιαφέρον θα παρατηρηθεί κάποια στασιμότητα στο άτομο ή ακόμα και καθυστέρηση.

➢ Το στάδιο της ακεραιότητας ή ολοκλήρωσης του εγώ (Ego Integrity).
Ο έφηβος έχει πια ολοκληρωθεί κι έχει αποδεχθεί τον εαυτό του με τα προτερήματα, αλλά και τα ελαττώματα που παρουσιάζει. Έχει ορισμένες ιδέες και εργάζεται παραγωγικά. Αν η ολοκλήρωση του εγώ δεν πραγματοποιηθεί, το άτομο μπορεί να φτάσει στην κατάσταση της απελπισίας 332.

332 Μάνος Κ., (2005), Ψυχολογία του εφήβου, Έκδοσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 190-192.
3.12. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Ασφαλώς, η γνώση και η φροντίδα της βιοσωματικής ανάπτυξης και υγείας είναι έργο της ιατρικής επιστήμης. Μια στοιχειώδης όμως εξοικείωση με την πορεία της σωματικής και βιολογικής ανάπτυξης είναι απαραίτητη σε κάθε ασχολούμενο με την κατανόηση και τη χειραγώγηση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Ο γονέας π.χ., ο εκπαιδευτικός λειτουργός ή ο σχολικός σύμβουλος, πρέπει να γνωρίζει που οφείλεται ένα μεγάλο μέρος της γενικής ανησυχίας και ψυχικής έντασης που βιώνει και συχνά εκδηλώνει ο εφηβος (συναισθηματικές εκρήξεις, νευρικότητα, ακόρεστη όρεξη και βουλιμία, αφηρημάδα και ονειροπόληση, αδυναμία συγκέντρωσης κ.λ.π.)

Στο γνωστικό τομέα, κεντρική θέση κατέχει η εμφάνιση της τυπικής αφανετικής σκέψης. Χαρακτηριστικά της σκέψης του εφήβου είναι η ανακάλυψη του πιθανού –

ΣΧΗΜΑ 7: ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ERIKSON

---

333 Παρασκευόπουλος Γ., 1981, Στοιχεία κλινικής ψυχολογίας, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 58.
δυνατού, η χρήση του υποθετικο-παραγωγικού συλλογισμού, η προτασιακή λογική, τα συνδυαστικά συστήματα και η χρήση των δύο μορφών αντιστρεψιμότητας (Byrnes, 2006). Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδυάζονται με την εμφάνιση της μεταγνώσης (Moshman, 1998) καθιστώντας τη σκέψη του εφήβου ευελιξική, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται και να βιώνει συγκρούσεις σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, να διατηρεί ιδεαλιστική και εννοιολογική αντίστροφη στάση απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα (Δημητρίου και Γωνίδα, 1997)

Η μετάβαση από τη συγκεκριμένη σκέψη του παιδιού της σχολικής ηλικίας στην τυπική σκέψη του εφήβου καταρθώνεται με την εμφάνιση και σταθεροποίηση νέων γνωστικών δομών. Πέντε νέες τέτοιες αλληλεξαρτώμενες γνωστικές κατακτήσεις οι οποίες αποτελούν και τα βασικά χαρακτηριστικά της τυπικής σκέψης του εφήβου:

1. Η ανακάλυψη του δυνατού-του πιθανού,
2. Η χρήση υποθετικο-παραγωγικού συλλογισμού,
3. Η χρήση συνδυαστικών συστημάτων και της επιστημονικής-πειραματικής μεθόδου,
4. Η χρήση της προτασιακής λογικής και
5. Η ταυτόχρονη χρήση των δύο μορφών αναστρεψιμότητας.

Συγκεκριμένα:

1. **Ανακάλυψη του δυνατού–του πιθανού.** Αφορά στον τρόπο με τον οποίο γίνεται κατανοητή η σχέση ανάμεσα στο πραγματικό – το συγκεκριμένο και στο δυνατό – το πιθανό. Πρώτα προσπαθεί να καθορίσει τις δυνατές λύσεις του προβλήματος και κατόπιν προχωρεί στα πραγματικά δεδομένα, για να καθορίσει ποια από τις πιθανές–δυνατές αυτές λύσεις ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Πρώτα δηλαδή προσπαθεί να σκεφθεί και να απορίθμησε τις λύσεις που είναι δυνατό να υπάρξουν για το δεδομένο πρόβλημα και κατόπιν προχωρεί στα πραγματικά δεδομένα, για να καθορίσει ποια από τις πιθανές–δυνατές λύσεις αυτές ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Η ανακάλυψη του δυνατού και το πιθανό επιφέρει και μια γενικότερη αλλαγή στη στάση του απέναντι στον κόσμο που τον περιβάλει. Ο έφηβος εστιάζει την προσοχή του στα προσδοκώμενα, τα αναμενόμενα, τα πιθανά, τα δυνατά, και διατυπώνει υποθέσεις αναφορικά με τι θα μπορούσε να συμβεί στα δεδομένα αυτά. Σε δεύτερη φάση αναλύει τα πραγματικά δεδομένα, για να καθορίσει ποια από τις πιθανές-δυνατές περιπτώσεις ισχύει στη συγκεκριμένη περίπτωση. Ο έφηβος επιτίθεται την προσοχή του στα προσδοκώμενα, τα αναμενόμενα, τα πιθανά, τα δυνατά, και διατυπώνει υποθέσεις αναφορικά με τι θα μπορούσε να συμβεί στα δεδομένα αυτά. Σε δεύτερη φάση αναλύει τα πραγματικά δεδομένα, για να καθορίσει ποια από τις πιθανές-δυνατές περιπτώσεις ισχύει στην πραγματικότητα. Η ανακάλυψη του πιθανού και του δυνατού επιφέρει και μια γενικότερη αλλαγή στη στάση του απέναντι στον κόσμο που τον περιβάλλει. Ο έφηβος πλέον δεν ικανοποιείται με τα πράγματα όπως είναι γύρω του. Το ανοιγμα της

334 Μπεζεβέγκης Η., Παυλόπουλος Β., & Γεωργαντή Κ., (2010), Εθνοτική ταυτότητα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή: Μια εμπειρική έρευνα σε έφηβους μετανάστες δεύτερης γενιάς, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ), Αθήνα, σελ. 2.
σκέψης του στο χώρο των πολλών πιθανών λύσεων και δυνατοτήτων τον κάνει σκεπτικιστή για ότι συμβαίνει γύρω του. Χάρη στη σκέψη του, ο έφηβος μπορεί να κατασκευάζει νέες θεωρίες και συστήματα για το άτομο και την κοινωνία, και έτσι να ζει όχι μόνο στο παρόν αλλά και στο μέλλον.

2. Χρήση του υποθετικο-παραγωγικού συλλογισμού. Ένα βασικό γνωστικό επίπεδο του εφήβου είναι η ικανότητα να προβαίνει σε υποθετικό-παραγωγικός συλλογισμός. Ωστόσο, ο συλλογισμός είναι μια διαδικασία της σκέψης με την οποία κατασκευάζεται μια σειρά αλληλενδεδεντές προτάσεων-κρίσεων για να αποδειχθεί η αλήθεια μιας απόφασης.

Υπάρχουν τρία κύρια είδη συλλογισμών:

- Ο παραγωγικός συλλογισμός, που έχει ως αφετηρία το γενικό και αφηρημένο (έναν κανόνα, μια υπόθεση που θεωρείται γενικώς αληθής) και ως κατάληξη το ειδικό και το συγκεκριμένο (μια ειδική περίπτωση, ένα συγκεκριμένο περιστατικό).
- Ο επαγωγικός συλλογισμός, που έχει ως αφετηρία το ειδικό και το συγκεκριμένο και ως κατάληξη το γενικό και το αφηρημένο (ακολουθεί ακριβώς την αντίθετη πορεία από ότι ο παραγωγικός).
- Ο αναλογικός συλλογισμός, που έχει ως αφετηρία το μερικό και ως κατάληξη πάλι το μερικό. Ο αναλογικός συλλογισμός στηρίζεται στην ομοιότητα των αντικειμένων. Ίσως, αν δύο αντικείμενα, ένα γνωστό Α και ένα άγνωστο Β, έχουν μερικά (ένα ή περισσότερα) κοινά γνωρίσματα, υποθέτουμε ότι τα δύο αυτά αντικείμενα είναι ίδια και ως προς τα άλλα, τα υπόλοιπα γνωρίσματα τους.

Κατά την περίοδο της εφηβείας εμφανίζεται για πρώτη φορά η ικανότητα για το αρτιότερο είδος συλλογισμού, τον παραγωγικό συλλογισμό. Ο έφηβος πρώτα σκέπτεται και καθορίζει όλες τις πιθανές πλευρές του προβλήματος και έπειτα προσπαθεί, από τη γενική αυτή θέωρηση του προβλήματος, να ανακαλύψει ποια από τις επιμέρους ειδικές περιπτώσεις ισχύει στην πραγματικότητα, ποια από τις ειδικές περιπτώσεις είναι ύποπτη στο προβλήμα και δυνατή και αληθεύουσα στην πραγματικότητα.
3. Χρήση συνδυαστικών συστημάτων και της επιστημονικής- πειραματικής μεθόδου. Η επιστημονική μέθοδος είναι μια συστηματική διαδικασία ανάλυσης ενός φαινομένου, η οποία, με βάση τα εμπειρικά δεδομένα, επιχειρεί να καθορίσει ποιοι παράγοντες προορίζουν το φαινόμενο και ποιες οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων αυτών. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια:

α) Διατύπωση υποθέσεων για όλους τους πιθανούς παράγοντες που προορίζουν το φαινόμενο,

β) Πειραματισμός με τα εμπειρικά δεδομένα και έλεγχος της ορθότητας ή μη καθεμιάς από τις υποθέσεις,

γ) Επικοίνωση των επιμέρους διαπιστώσεων για την ορθότητα ή μη των υποθέσεων και διατύπωση του γενικού κανόνα που ερμηνεύει το φαινόμενο.

Η δυνατότητα για μια πολύπλοκη διαδικασία λύσης προβλημάτων παρουσιάζεται για πρώτη φορά κατά την εφηβεία.

4. Χρήση της προτασιακής λογικής. Ένα είδος τέτοιας αφηρημένης συλλογιστικής, που εμφανίζεται και χρησιμοποιείται επιτυχώς για πρώτη φορά κατά την εφηβεία, είναι η λεγόμενη προτασιακή λογική (propositional logic). Η διαφορά μεταξύ της επιστημονικής πειραματικής μεθόδου και της προτασιακής λογικής έγκειται στο βαθμό αφαίρεσης και μας θημίζει τη διαφορά μεταξύ πρακτικής αριθμητικής και άλγεβρας. Η πρακτική αριθμητική αναφέρεται σε συγκεκριμένα ποσά, ενώ η άλγεβρα σε σύμβολα (συντελεστές α, β, γ,... και μεταβλητές χ, ψ, ω, ...).

5. Ταυτόχρονη χρήση των δύο μορφών αναστρεψιμότητας. Είδαμε ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό της ώριμης νοητικής δράσης είναι η αναστρεψιμότητα των νοητικών πράξεων. Υπάρχουν δύο μορφές αναστρεψιμότητας: η αναίρεση και η αντιστάθμιση. Η αναίρεση υποδηλώνει ότι μία λογική πράξη μπορεί να διεκπεραίωθει προς την αντίθετη κατεύθυνση και έτσι το αποτέλεσμά της να ακυρωθεί, να απαλειφθεί. Η αντιστάθμιση υποδηλώνει ότι το αποτέλεσμα μιας νοητικής πράξης μπορεί να εκμηδενιστεί, χωρίς να απαλειφθεί την πράξη αυτή καθεαυτή, αλλά πραγματοποιώντας κάποια άλλη λογική πράξη σε κάποιον άλλον παράγοντα, η οποία εξισορροπεί-αντισταθμίζει την αρχική πράξη 335. Η ικανότητα μετάβασης από τα πραγματικά στοιχεία στις δυνατότητες (παραγωγή των συνδυασμών) και τις υποθέσεις (ερμηνεία των συνδυασμών) και από αυτά στην πραγματικότητα και πάλι (κρίσιμοι συνδυασμοί-πειράματα) αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εφηβικής σκέψης, που έχει εισέλθει στο τυπικό λογικό στάδιο. Έτσι, ο εφήβος αρχίζει

335 Παρασκευόπουλος Ι., (1985), Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 4, Εφηβική Ηλικία, Αθήνα, σελ.137-144.
να γίνεται ικανός να σκέφτεται όπως οι επιστήμονες. Εξάλλου, κατά τη φάση αυτή
gίνεται ικανός να κατανοήσει σύνθετες μαθητικές έννοιες, όπως είναι οι αναλογίες,
kai να τις επεξεργαστεί ως αφηρημένα συμβολικά συστήματα. Τέλος, κατά την
eφηβεία, το άτομο αρχίζει να διαμορφώνει μιαν αρκετά ακριβή προσωπική θεωρία
για τη σκέψη του. Η θεωρία αυτή χρησιμοποιείται από το άτομο ως οδηγός για την
επιλογή και την εφαρμογή των άλλων ικανοτήτων, ανάλογα με τις ανάγκες του
προβλήματος που πρέπει να λυθεί.

3.13. ΕΦΗΒΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ & ΣΧΟΛΕΙΟ

Το ρήγμα στην κατανόηση μεταξύ του ενηλίκου και του έφηβου εκδηλώνεται
συχνά με την ανακάταση μας να αναγνωρίσουμε ότι, παρά τη φαινομενική τους
αυτοπεποίθηση, οι έφηβοι βασανίζονται από ανασφάλεια. Ενώ αναζητούν την
ταυτότητά τους, δεν είναι καθόλου σίγουροι ότι το είδος του ατόμου που γίνεται θα
eίναι αποδεκτό και επιτυχημένο στον κόσμο των ενηλίκων. Έως τώρα έχουν μάθει να
eίναι παιδιά, τώρα πρέπει να μάθουν πώς να γίνουν μεγάλοι. Ετσι, όσο κι αν
dείχνουν πους δεν λογαριάζουν τους γονείς και τους δασκάλους, σημαίζονται ακόμη
πολύ στη βοήθεια και την επιδοκιμασία τους.

Οι εκπαιδευτικοί που τα πηγαίνουν καλά με τους εφήβους το έχουν καταλάβει
αυτό και συχνά καταφέρνουν να δημιουργήσουν μαζί τους μια σχέση που αργότερα
οι έφηβοι θα τη θεωρήσουν από τις πιο καθοριστικές για τη διαμόρφωσή τους.
Αυτοί οι δάσκαλοι κατανοούν και συμμετέχουν στα προβλήματα των εφήβων,
ανέχονται με ευχαριστία τα περιστατικά της ζωής και τους περιεργούς
μοντέρνους συναντήσεις τους, κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και προκαλούν τη
συμμετοχή τους σε θέματα της ζωής τους, συμπεριλαμβάνοντας τον καθορισμό
τους σε τάξεις και τις μαθηματικές μαθήματα και τις θέματα της πολιτικής και
της κοινωνίας. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος μένει στο ρόλο του άστεγου ήδη
ανάμεσα σε τοπικό και διεθνές κόσμο, ενθάσσει τους μαθητές προκειμένου να
διαλέξουν την καλύτερη συμπεριφορά τους και την πιο καθοριστική θέση
τους στην κοινωνία. Ο δάσκαλος συνεχίζει να προσπαθεί να προκαλέσει την
συμμετοχή τους σε προβλήματα και να τους δίνει την ευκαιρία της
εκπαίδευσης και της επιστήμης.

336 Demetriou A., (1988), The neo-Piagetian theories of cognitive development: Toward an integration, ( 679 - 728 ), North-
Holland, Amsterdam, στο Δημητρίου Α., 1990, Παιδαγωγική Ψυχολογία Εγκυκλοπαίδεια, 4ος τόμος, Ελληνικά
Γράμματα, Αθήνα, σελ 2194.
εξηγήσει ότι είναι ελάχιστες οι δουλειές και τα επαγγέλματα που δεν υπόκεινται σε κανονισμούς και κώδικες συμπεριφοράς. Όταν αφορούν στον δάσκαλο και το μαθήτη, ο δάσκαλος θα επιμείνει να στοχεύει στο υψηλότερο επίπεδο που μπορεί να φθάσει. Όταν αφορούν στην κοινωνική συμπεριφορά, ο δάσκαλος θα δείξει με τη δική του συμπεριφορά πόσο σημαντικό είναι να ενδιαφέρομαι στα αισθήματα και τη διαδικασία των άλλων, όχι μόνο για τη δική μας.

Η διδακτική λειτουργία του παιδαγωγού αποτελεί δραστηριότητα αναντικατάστατη, κατά την ώρα της οποίας συντελείται μια παιδευτική επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή. Ο ρόλος του παιδαγωγού στην εποχή μας συνίσταται ακριβώς στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για μια επιτυχή συνάντηση αυτού με τον μαθητή, μέσα στο πλαίσιο του σημερινού σχολείου. Εσφαλμένα έχει επικρατήσει παλαιότερα η αντίληψη, ότι κύριο έργο του σχολείου είναι να προσφέρει πληροφορίες και να διδάσκει μαθηματικά προς απόκτηση εκ μέρους των μαθητών ορισμένης για τη δύσκολη πείρα. Πέραν τουτού το σχολείο σήμερα είναι κυρίως ψυχολογικό κέντρο και ο παιδαγωγός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως καθοδηγητικός σύμβουλος, πρωταρχικό εργατικό το ποιότητα του αναπτυσσόμενου ατόμου στη δύσκολη πείρα του προς την ορισμένη συμπεριφορά καθαρή και υπερήφανη καθαρή συμπεριφορά το μαθητή.

Αναμφίβολα η εμμονή στο θέμα των σχολικών επιτευγμάτων είναι υπερβολική, ωστόσο, της περισσότερης φορές, το συμφέρον του παιδιού είναι να επιτυχάνει στο σχολείο. Κάτω από ιδανικές συνθήκες, ο καθένας θα έπρεπε να έχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερες επιτυχίες σύμφωνα με τις ικανότητες και το ρυθμό του. Ωστόσο η σχολική πραγματικότητα δε λαμβάνει υπόψη αυτές τις παραμέτρους. Παρ' όλα αυτά, δεν έχουν όλοι ο ίδιοι τον συνδρομήτη περίπου στο σχολείο: έχουν διαφορετικούς ρυθμούς και οι κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές τους ανάγκες δεν είναι οι ίδιες. Υπάρχουν οι νευρωπάθες, οι ντροπαλοί, οι φλύαροι, οι ήρεμοι, οι ζωηροί και οι μανιώδεις των σπουδών. Οπως και να είναι, για όλους η προσχώρηση στον εκτεταμένο καθημερινό περιοδεύει ένα παράθυρο. Ο σταθμός αυτός είναι ακόμη πιο σημαντικός εφόσον συνδέεται, άλλες γρήγορα και άλλοτε

πιο αργά, με τα πρώτα σημάδια της ήβης. Για πολλούς εφήβους η ολοκλήρωση της ήβης τους πραγματοποιείται όταν βρίσκονται στην έκτη δημοτικό ή στην πρώτη γυμνασίου. Στη δευτέρα γυμνασίου ή ακόμα και από την πρώτη γυμνασίου αρχίζει να διαγράφεται η επαγγελματική κατεύθυνση των μαθητών, γεγονός που καθορίζει και το είδος της μεταγενέστερης εκπαιδευσής τους, καθώς και τον ίδιο τον επαγγελματικό τους προορισμό, παρόλο που ενδέχεται να προκύψουν περαιτέρω αλλαγές. Για μερικούς, ο προορισμός αυτός είναι η συνέχεια των μαθησιακών χρόνων. Για άλλους, πρόκειται για την πρώτη μετάβαση προς την επαγγελματική κατεύθυνση που τους είναι πιο οικεία. Ορισμένοι έφηβοι βιώνουν αυτό τον προορισμό με ανακούφιση, σε σχέση με την αφηρημένη διάσταση της μέχρι τότε σχολικής εκπαιδευσής. Άλλοι πάλι τον βιώνουν σαν μια αποτυχία. Από την υποχρεωτική εκπάθευση περάσαμε στην εκούσια εκπαίδευση, η οποία αντιπροσωπεύει τη βούληση των εφήβων ή των γονιών τους. Μερικές φορές αυτή η βούληση ανήκει αποκλειστικά στους γονείς, γεγονός που δημιουργεί πιθανές συγκρούσεις με τον έφηβο.

3.14. Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Πολλές ψυχοκοινωνιολογικές μελέτες αποδεικνύουν ότι το θέμα του σχολείου έρχεται δεύτερο στο πλαίσιο των ανησυχιών των εφήβων, μετά τις σχέσεις με τους φίλους, αλλά πριν από τη διασκέδαση, τις συνθήκες ζωής, τις ερωτικές σχέσεις ή τις σχέσεις με τους γονείς. Επίσης, τα θέματα συζήτησης των εφήβων μεταξύ τους, όπως και με τους γονείς τους, συχνά έχουν να κάνουν με τα σχολικά επιτεύγματα. Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε, σχετικά με το θέμα αυτό, ότι οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εφήβους και τους γονείς τους είναι ίσως λιγότερες από ότι νομίζουμε. Πράγματι, σε ποσοστό 66% οι έφηβοι συμφωνούν με τους γονείς τους ως προς τη σημασία των σχολικών αποτελεσμάτων, ενώ το 31% δε συμφωνεί και το 1% δε συζητά αυτό το θέμα. Παράλληλα το σχολείο είναι «περισσότερο» σημαντικό από όσο νομίζουμε, διότι ο έφηβος έχει την απαίτηση να τον προετοιμάσει για την επαγγελματική ζωή και την προορισμό του εκπαιδευσή, εφόσον θεωρεί επίσης ότι είναι μια δυνατότητα ανάπτυξης για το σύνολο της ζωής του και της προορισμότητάς του. Αν το σχολείο σημαίνει μόνο την απλή εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων, δεν ανταποκρίνεται στις προορισμούς των άλλων της νέων. Αυτό αποδεικνύεται από το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν στις δραστηριότητες οι οποίες οργανώνονται στο πλαίσιο του σχολείου, όπως, π.χ., ο αθλητισμός, οι διάφορες άλλες δραστηριότητες ή τα εργαστήρια. Επίσης, ο χρόνος και ο χώρος μεταξύ του σπιτιού
και του σχολείου, δηλαδή ο δρόμος για το λύκειο, είναι γεμάτοι δραστηριότητες, συναντήσεις και συναλλαγές. Οι τελευταίες είναι πολύ σημαντικές και αντιπροσωπεύουν ένα είδος μεταβατικής εποχής, απαραίτητης μεταξύ των δύο τρόπων ζωής: εκείνου της σχολικής ομάδας και εκείνου της οικογένειας. Τέλος, το σχολείο συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη του εφήβου, κάτι που και εκείνος το περιμένει, επίσης τίθεται το ζήτημα του εκπαιδευτικού, ο οποίος βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα άτομο σε πλήρη ανάπτυξη και σε κρίση. Αυτό εκδηλώνεται από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, μερικές φορές, αναλαμβάνει και άλλους ρόλους εκτός από τον δικό του. Πρόκειται για το ρόλο του παιδαγωγού, του συμβούλου, εκείνου που ακούει τα μυστικά των εφήβων, λειτουργίες που θέτουν σε αμφισβήτηση τον εκπαιδευτικό και δυσκολεύουν τη θέση του ή την αποστασιοποίησή του.

3.15. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΙΑΣ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Χωρίς να παραμελήσουμε αυτά που συνέβησαν κατά την παιδική ηλικία, μπορούμε να εντοπίσουμε τρεις σειρές παραγόντων στο σχολείο, κατά την περίοδο του γυμνασίου και του λυκείου. Υπάρχουν οι παράγοντες που αφορούν στη συναισθηματική ανάπτυξη, οι παράγοντες που αφορούν στην ευφυΐα και οι παράγοντες που αφορούν στη στάση των γονιών απέναντι στο σχολείο.

Οι συναισθηματικοί παράγοντες

Η μεταμόρφωση των συναισθηματικών δυνατοτήτων και των δυνατοτήτων στο επίπεδο των σχέσεων κατά την εφηβεία έχει αντίκτυπο και στο σχολείο, μέσα από τα νέα ενδιαφέροντα που κινητοποιούνται, και εξαιτίας της επιθυμίας αυτονομίας και ανεξαρτησίας που αυτά συνεπάγονται. Τα νέα ενδιαφέροντα που προκύπτουν από τη διεργασία της εφηβείας, μέσα από την ανάδυση νέων σεξουαλικών ενορμητικών στόχων, επιτρέπουν την ανάπτυξη του μηχανισμού της μεταστροφής, δηλαδή της μετάθεσης σε πολιτιστικό και πνευματικό επίπεδο αυτής της ενορμητικής ενέργειας. Αυτή η «παρεκτροπή» ενέργειας είναι απόλυτα θετική, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον έφηβο να βρεί ένα χώρο επενδύσεων ως προς την περιέργειά του, την άσκηση του και την ανάπτυξη των ενδιαφέροντων του. Επίσης, η επιθυμία αυτονομίας και ανεξαρτησίας δίστηκε και την εκμετάλλευση κάποιων πεδίων προσωπικού ενδιαφέροντος, την αναζήτηση αυτός της ενορμητικής ενέργειας. Αντίθετη, η επιθυμία αυτονομίας και ανεξαρτησίας δίστηκε και την εκμετάλλευση κάποιων πεδίων προσωπικού ενδιαφέροντος, την αναζήτηση αυτός της ενορμητικής ενέργειας.
Οι παράγοντες της νοημοσύνης

Μια δεύτερη σειρά παραγόντων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για να συντελεστεί ομαλά η διαδικασία της σχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για την ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, την ικανότητα αποθήκευσης και απομνημόνευσης διαφόρων μορφών γνώσεων, καθώς και την ικανότητα αφαίρεσης, η οποία στο σχολείο θεωρείται, έτσι όπως αξιολογείται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ζωής, απαραίτητη ικανότητα επιτυχίας. Πράγματι, η πρόσβαση στη μεθοδική σκέψη επιτρέπει τη συναγωγή αποτελεσμάτων μέσα από πολλές υποθέσεις, χωρίς να πρέπει να προσφύγει κανείς στην πραγματική παρακολούθηση των φαινομένων. Η πρόσβαση αυτή δίνει τη δυνατότητα μετατόπισης των λογικών πράξεων, από το συγκεκριμένο χειρισμό στις καθαυτό σκέψεις. Επίσης παρέχει τη δυνατότητα περάσματος από τη σύνταξη (διήγηση των διακοπών) στη μελέτη του θέματος (τι ανακαλούν οι διακοπές), δηλαδή από την αριθμητική στο πρόβλημα. Όλες αυτές οι μετατροπές χαρακτηρίζουν την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού από την ηλικία των 10-12 ετών και την προσχώρησή του στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης. Αυτό το είδος σκέψης είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή πορεία στη σχολική εκπαίδευσή του, όταν αυτή παρατείνεται. Αυτή η προνομιούχος πλευρά της αφηρημένης σκέψης στο πλαίσιο των σπουδών και της εκπαίδευσης, όπως είναι οργανωμένες σήμερα, ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα σε ορισμένους εφήβους για τους οποίους η πραγματική σκέψη παραμένει πολύ πιο οικεία και εύκολη στη διαχείρισή της. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε με ποιο είδος σκέψης και νοημοσύνης οργανώνεται ο κάθε έφηβος, ώστε να επιλέξει κάποιες κατευθύνσεις που να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν περισσότερο στον τύπο της νοημοσύνης του. Πράγματι υπάρχουν πολλές μορφές νοημοσύνης, και είναι θεμελιώδες να μη δημιουργηθεί μια υπερβολική απόσταση ανάμεσα στο προσωπικό είδος νοημοσύνης του παιδιού και στις σπουδές που παρακολουθεί.

Οι οικογενειακοί παράγοντες

Τέλος, μια επιπλέον σειρά παραγόντων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία. Πρόκειται για τους οικογενειακούς παράγοντες. Το ενδιαφέρον των γονιών για το σχολείο, για τις συναντήσεις που πραγματοποιούνται, για τα μαθήματα που διδάσκονται, για τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, όλα αυτά διαδραματίζουν καθώς και ρόλο για την επίτευξη μιας καλής εκπαιδευτικής πορείας. Είναι άκρως αναγκαίο οι γονείς να συναντούν συστηματικά τους εκπαιδευτικούς: ένας δάσκαλος που γνωρίζει την οικογένεια θα αντιμετωπίσει καλύτερα το παιδί, και ο νέος, γνωρίζοντας ότι υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στην οικογένειά του και στο σχολείο, θα νιώσει καθησυχασμένος. Επίσης, είναι σημαντικό
να γνωρίζουμε ότι η επιτυχία ενός παιδιού «παίζεται» τόσο στο σπίτι όσο και στα θρανία του σχολείου. Δεν έχουμε το δικαίωμα να ζητούμε από ένα παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο όταν υπάρχουν σημαντικά οικογενειακά προβλήματα, αν οι γονείς δε σέβονται τους φυσικούς ρυθμούς του παιδιού ή αν υπάρχει μια απόλυτη ρήξη ανάμεσα σε αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο και σε αυτά που συμβαίνουν στο σπίτι. Τέλος, είναι σημαντικό το σχολείο να είναι καλό. Ορισμένοι έφηβοι δυσκολεύονται να συνηθίσουν τον απρόσωπο χαρακτήρα των μεγάλων κολεγίων ή λυκείων και νιώθουν πιο άνετα σε μια μικρότερη ομάδα παιδιών. Αλλοι, αντίθετα, νιώθουν καλύτερα σε μια πιο χαλαρή δομή, όπου δεν είναι διαρκώς παρούσες παρουσίες οι πέςεις. Ορισμένοι, πάλι, έχουν ανάγκη από έναν περιβάλλον σχετικά δύσκαμπτο, με αποτελεσμάτως νόμους, για να νιώθουν πιο προστατευμένοι. Θα πρέπει να βρεθεί μια αρμονία μεταξύ της προσωπικότητας του νέου και του είδους του σχολείου. Σε αυτή την επιλογή θα πρέπει, βέβαια, να συμπεριληφθεί και ο έφηβος.

3.16. ΚΕΡΔΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΦΗΒΟ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η Francis Walton, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός σύμβουλος, εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα προσέγγισης των έφηβων μαθητών της σε ένα γυμνάσιο νοτιοανατολικής πολιτείας των ΗΠΑ το οποίο αποσκοπούσε στο να κερδίσει τη συνεργασία των νεαρών έφηβων μαθητών της κατέληξε στις παρακάτω προτάσεις ως δράσεις - ενέργειες της μαθητικής κοινότητας.

- Καταμερισμός ευθύνης

Πολύ συχνά, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με τέτοιο τρόπο λες και η ευθύνη για την επιτυχία του νεαρού στο σχολείο εξαρτάται απ' αυτούς. Σαν καθηγητές είμαστε πολύ σκληροί απέναντι στον εαυτό μας. Νιώθουμε ότι όλες οι καλές ιδέες για το πώς θα προχωρήσουμε στην τάξη, ή πώς θα χειριστούμε τα προβλήματα, πρέπει να άρχονται από μας. Αυτή η στάση είναι απόλυτα ανικανή με παιδιά. Οι 25 μαθητές που έχουμε μέσα στην τάξη μας είναι απόλυτα ικανοί να δώσουν σωστές ιδέες και λύσεις στα προβλήματα. Εκεί βρίσκεται και ο σπόρος της ήττας όταν συνεργάζονται με έφηβους. Γιατί οι έφηβοι πολύ συχνά αποφασίζουν ν' αρνηθούν τη συνεργασία τους στον καθηγητή, όταν έχουμε έξοδο στην τάξη μας. Αυτό είναι ένας από τους λόγους για την ήττα των καθηγητών. Η καθηγητής, όπως οι άλλοι, έχει την ικανότητα να κερδίσει τη συνεργασία των μαθητών του. Διατηρούμε όμως, αυτό το αποτέλεσμα έχει πάντα, όταν δίνουμε στον άλλο την μόνη του ήττα στην τάξη μας, όταν μηδενίζουμε ότι η καθηγητής έχει έκταση για την ήττα του καθηγητή. Σε αυτή την επιλογή θα πρέπει να συμπεριληφθεί και ο έφηβος.

τάξη. Όπως και με τους γονείς, ενώ δεν βοηθάει καθόλου να μάχεστε, το ίδιο δεν
βοηθά και να καταθέσετε τα όπλα. Αν οι μαθητές αντιληφθούν ότι έχετε τόσο λίγο
σεβασμό για τον εαυτό σας, ώστε φοβάστε να πείτε όχι, ή να είστε σταθερός, τότε δεν
πρόκειται να σας σεβασθούν ή να σας δεχτούν σαν ηγέτη.

➤ Ατμόσφαιρα σεβασμού = Ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει
Όχι μόνο η απάθεια, αλλά και το σκασιαρχείο, οι βανδαλισμοί και οι άλλες
εκδηλώσεις αρνητικής συμπεριφοράς, είναι ενδείξεις αποθάρρυνσης. Αυτό που
χρειάζεται είναι να διδάξουμε και να καθοδηγήσουμε τους νέους με τρόπο που να
tους ενθαρρύνουμε. Πρέπει ν’ αποφύγουμε να έχουμε αποθάρρυντική επίδραση, ενώ
tαυτόχρονα πρέπει να ξεπεράσουμε και την αποθάρρυνση που έρχεται στην τάξη
μας από άλλες πηγές.

➤ Συναντήσεις της τάξης
Κάθε βδομάδα, αφιερώνονται 20 με 30 λεπτά για τη συνάντηση. Ο καθηγητής και οι
μαθητές συζητάνε διάφορους τρόπους για να βελτιώσουν την ποιότητα της
μαθητικής ζωής, τις ώρες που περνάνε μαζί. Το σημαντικότερο ερώτημα είναι: Τι θα
κάνουμε με τα εμπόδια που προβάλλονται στη μάθηση και στη διεξαγωγή του
μαθήματος, όταν βρισκόμαστε στην τάξη, στο σχολείο; Για να καταλήξουμε σε
αποφάσεις μπορεί να χρησιμοποιήσουμε την πλειοψηφία ή την ομοφωνία. Αν
χρησιμοποιηθεί η πλειοψηφία, ο καθηγητής πρέπει να σκεφτεί εκείνους τους μαθητές
που ίσως νιώσουν ότι σε πολλά θέματα βρίσκονται στη μειοψηφία. Η τάξη ίσως
επιθυμεί κατά καιρούς να χρησιμοποιήσει την ομοφωνία, για να δείξει ότι όλοι οι
μαθητές έχουν την ευκαιρία να επηρεάσουν την ομάδα. Με τη μέθοδο αυτή (πότε
πλειοψηφία και πότε ομοφωνία) μετέχει η πιθανότητα αντίστασης αυτών ποιο
μειοψηφούν στις αποφάσεις που παίρνονται με τη μέθοδο της πλειοψηφίας.

➤ Ομάδα συζήτησης ανάμεσα στους καθηγητές
Τρεις με πέντε καθηγητές συγκεντρώνονται για μια ώρα ως τρία τέταρτα, μια
φορά την εβδομάδα για να χρησιμοποιήσουν αυτή την τεχνική. Στόχος των
καθηγητών είναι να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο με τρεις συγκεκριμένους τρόπους.

➤ Να κατανοήσουν τούς σκοπούς της συμπεριφοράς των μαθητών ποιο
δημιουργούν προβλήματα, ή που μένουν πίσω.

➤ Να προτείνουν τον άλλο διάφορους τρόπους ώστε αυτή η αρνητική
συμπεριφορά να πάψει ν’ αποδίδει.

Η Κοινή αίθουσα
Αυτός ο χώρος είναι απλά ένας χώρος για τους καθηγητές και τους μαθητές, στον οποίο μπορούν να συγκεντρώνονται τις ελεύθερες ώρες, ίσως για να πιούν ή να τομπήσουν κάτι και να επικοινωνούν σαν άνθρωποι.

➢ Το Κοινό γεύμα

Στα γυμνάσια και στα Λύκεια υπάρχει η συνήθεια στους καθηγητές να γευματίζουν χωριστά από τους μαθητές. Μια τεχνική, που έχει σκοπό να βελτιώσει τις σχέσεις ανάστερου προς κατώτερο, είναι να ενθαρρυνθεί το διδακτικό προσωπικό να προσκαλεί τους μαθητές να παίρνουν πότε το γεύμα μαζί τους και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να προσκαλούν μέλη του διδακτικού προσωπικού να γευματίζουν μαζί τους.

➢ Το γενικό συμβούλιο του σχολείου

Μπορεί να γίνει σωστή χρήση ενός Γενικού Συμβουλίου του σχολείου, πού θα περιλαμβάνει εκπροσώπους από το μαθητικό συμβούλιο, το διδακτικό προσωπικό, το διοικητικό προσωπικό, τη γραμματεία, τους επιμελητές και το προσωπικό καθαριότητας. Το συμβούλιο αυτό κανονικά θα συνέρχεται δύο φορές το χρόνο. Η τακτική αυτή έχει χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σαν βήμα για την επίλυση προβλημάτων και για να βελτιώσει τη συνεργασία ανάμεσα σε όλους εκείνους πού έχουν αναλάβει τη λειτουργία του σχολείου.

➢ Ομάδες μελέτης για γονείς

Οι ομάδες αυτές δίνουν στους γονείς την ευκαιρία να συναντιούνται με το σύμβουλο του σχολείου ή μ’ έναν καθηγητή που ειδικεύτηκε στα προβλήματα συμπεριφοράς και σχέσεων ενηλίκων - παιδιών, σε τακτά διαστήματα για να μάθουν τεχνικές πού θα ενθαρρύνουν τους εφήβους τους και θα κερδίζουν τη συνεργασία τους. Οι γονείς των εφήβων χρειάζονται απόλοιπα αυτή την ομάδα και σαν γονείς μικρότερων παιδιών. Οι γονείς των εφήβων είναι συχνά αποθαρρημένοι, φοβισμένοι και σε δύσκολη θέση, εξαιτίας της αρνητικής συμπεριφοράς των παιδιών τους. Και, παρόλο που το χρειάζονται, δεν έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν με άλλους για αμοιβαία υποστήριξη και για τη μελέτη τεχνικών πού οδηγούν σε βελτίωση της κατάστασης.

➢ Μια νέα εποχή στα σχολεία

Αν προσανατολίσετε τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, προς το συμβούλιο των μαθητών, τις συναντήσεις του διδακτικού προσωπικού και τις συνελεύσεις, τότε όλοι όσοι συμμετέχουν στη λειτουργία του σχολείου (καθηγητές, διοικητικό προσωπικό, μαθητές) θα συνειδητοποιήσουν ότι ο τρόπος της λειτουργίας του σχολείου έχει αλλάξει. Ότι έχει ανατέλει μια νέα εποχή όπου θα υπάρχει και θα ενθαρρύνεται η συμμετοχή, με σεβασμό όλων αυτών πού έχουν σχέση με το σχολείο.
Σεβασμός των κανόνων στη ζωή του σχολείου.

Εφόσον θα είναι ευπρόσδεκτες οι προσπάθειες των καθηγητών, του διοικητικού προσωπικού και των μαθητών για να βελτιωθεί η ζωή στο σχολείο, θα πρέπει, όταν τεθούν οι κανόνες, να εφαρμοσθούν με σταθερότητα απ' όλες τις πλευρές. Όταν δεν υπάρξει σταθερότητα, ούτε οι ενήλικοι ούτε και οι μαθητές θα σεβαστούν την πολιτική και τους κανόνες αυτούς.

Φροντίστε ώστε το διδακτικό προσωπικό να έχει συχνά την ευκαιρία να βελτιώνει τις ικανότητές του για συντονισμό και δημοκρατική ηγεσία.

Κινηθείτε με τη σκέψη ότι: Η ευθύνη για την εκπαίδευση του μαθητή είναι στα δικά του χέρια.

Οι μεγάλοι μπορούν να διευκολύνουν, να καθοδηγούν, να ηγούνται. Όταν όμως προσπαθούμε να πέσουμε ή να σύρουμε τους νέους στο σχολείο, το μόνο που καταφέρνουμε είναι να προκαλούμε την εξάρτηση και, κατά συνέπεια την αντίδραση.

3.17. ΜΑΘΗΤΙΚΗ- ΕΦΗΒΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Η επιστημονική ενασχόληση με την ψυχολογία του εφήβου, ως χαριτωμένης περιόδου στη ζωή του ατόμου, έχει τις ρίζες της στη ζωή του ατόμου, όταν ο Αμερικανός ψυχολόγος Stanley Hall δημοσίευσε το δίτομο έργο του «Εφηβεία». Στο Hall οφείλεται η αντίληψη ότι η εφηβεία είναι μια θυελλώδης φάση στη ζωή του ατόμου, που χαρακτηρίζεται από απότομες αλλαγές τόσο στο σωματικό όσο και στον ψυχικό τομέα.

Η αντίληψη αυτή του Hall αμφισβητήθηκε από τους μεταγενέστερους ψυχολόγους που αντιμετωπίζουν την εφηβεία ως μια ήρεμη φάση στην όλη πορεία της ατομικής εξέλιξης.

Στον καθημερινό λόγο όταν μιλάμε για την ψυχολογία του εφήβου αναφέρομαστε στις ψυχολογικές αντιδράσεις, στους φόβους και τις ανησυχίες που χαρακτηρίζουν την περίοδο αυτή της ζωής και που πρέπει να τύχουν της ομαλής προσαρμογής του ατόμου. Μερικά από τα κυριότερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν την αναπτυξιακή αυτή φάση είναι η επιθυμία για απομόνωση, η ανία, και η νευρικότητα, η

εναντίωση προς κάθε μορφή εξουσίας, η υπεραπασχόληση με θέματα του σεξ, η ονειροποίηση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, κ.ά. 341.

3.18. ΕΦΗΒΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ & ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Είναι αναμφίσβητο πως το παιδί στην πρώιμη φάση της παιδικής ηλικίας συγκροτεί στα πλαίσια της οικογένειας τη βάση της προσωπικότητάς του. Εκεί αποκτά τις εμπειρίες που θα επηρεάσουν τη σχέση του με τον άψυχο και έμψυχο κόσμο που το περιβάλλει. Στην οικογένεια θα αντιγράψει στάσεις απέναντι σε πρόσωπα και πράγματα, θα μάθει και θα δοκιμάσει μορφές αντίδρασης σε καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο. Στην οικογένεια θα μεταδοθούν και θα εμπεδωθούν κοινωνικοί κανόνες και αξίες, καθώς και πρότυπα συμπεριφοράς, που θα βοηθήσουν το νεαρό άτομο στον κοινωνικό του προσανατολισμό και θα το προφυλάξουν σε μεγάλο βαθμό από ανορθολογικές κοινωνικές συγκρούσεις 342.

Με δυο λόγια θα μπορούσε κανείς να πει, ότι βασικά ο ρόλος και η προσφορά των γονιών στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού έγκειται: α) Στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού έγκειται: α) Στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού και β) στην παροχή των πιο καλών και κατάλληλων φροντίδων για την ικανοποίηση των ψυχικών αναγκών του παιδιού τους 343.

Είναι ιδιαίτερα δύσκολο να είναι κανείς γονέας όταν τα παιδιά γίνονται έφηβοι. Ενώ πρέπει να είναι συνεχώς παρών όταν τον έχουν ανάγκη, πρέπει ταυτόχρονα να δεχτεί να εκθρονιστεί από τα ίδια του τα παιδιά, να ελαττώσει την επιρροή του επάνω τους και σχεδίασε να μπει στο περιθώριο. Όπως το παιδί προπαρασκευάζει, σαν αστακός, το καινούριο του καβούκι, οι γονείς πρέπει να περάσουν «απογονεοποιηθούν».

Για να πρέπει και αυτοί επίσης να ανανεωθούν ως γονείς, αυτοί οι ίδιοι θα πρέπει να ξαναγεννηθούν ως γονείς μελλοντικών ενηλίκων. Κάτι τέτοιο δεν είναι πάντα ευχάριστο!

341 Εφηβική Ψυχολογία,1990, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 4ος τόμος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 2194-2195.
343 Μπέκος Δ., (1988), Χτίσε την προσωπικότητα του παιδιού σου (η αναφαίρετη προίκα του παιδιού σου: η ψυχική αυτονομία και η ολοκληρωμένη προσωπικότητα), Ορθόδοξη Χριστιανική Αδελφότητα Λαών, Θεοδολονική, σελ.262-263.
Ένα μικρό παιδί κάνει μια τεράστια πίστωση αγάπης στους γονείς του και οι γονείς, χωρίς πράγματι να το ξέρουν, ζουν μ' αυτή την πίστωση αγάπης, χάρη στα μικρά παιδιά που εξαρτώνται από αυτούς. Μια μέρα όμως τα μικρά παιδιά γίνονται έφηβοι και η πίστωση, εάν δεν ανανεωθεί, κινδυνεύει να λήξει. Το να μεγαλώσει κανείς ωστόσο τα παιδιά του σημαίνει να τα κάνει να καταλάβουν ότι οι γονείς τους τα χρειάζονται τόσο όσο κι εκείνα τους γονείς τους.

Ολα συμβαίνουν σαν όλοι να πιστεύουν ότι οι σχέσεις γονέων-παιδιών είναι από τη φύση τους προνομιούχες κι επομένως αρμονικές. Αυτό είναι μύθος. Όταν πρόκειται για τα δικά τους παιδιά, οι άνθρωποι μπαίνουν σε αυτή την πίστωση, χωρίς να της ανανεώνουν και να την συνεχίσουν. Ενώ θα ήταν πιο απλό να πουν στα παιδιά ότι κι οι γονείς μπορεί να σφάλλουν, όπως όλοι οι άλλοι άνθρωποι, ότι καμία φορά υποφέρουν γι' αυτό κι ότι δεν είναι απαραίτητο να γίνουν τα παιδιά οι γονείς τους.

Το σπίτι όπου ζουν όλοι μαζί μπορεί να μετατραπεί σε χώρο συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων. Οι γονείς προσάπτουν στα παιδιά τους ότι βλέπουν τον ιολοφανή, όπως όλοι οι άλλοι άνθρωποι, ότι καμία φορά υποφέρουν γι' αυτό. Ενώ θα ήταν πιο απλό να πουν στα παιδιά ότι κι οι γονείς μπορεί να σφάλλουν, όπως όλοι οι άλλοι άνθρωποι, ότι καμία φορά υποφέρουν γι' αυτό κι ότι δεν είναι απαραίτητο να γίνουν τα παιδιά οι γονείς τους.

Τα παιδιά αντιστέκονται, οι γονείς θυμώνει και ανατρέχουν σ' αυτά, και αυτό τους εκτονώνει. Εάν η καθημερινή συμπεριφορά στο σπίτι είναι συχνά αμέσως αιτία για την πίστωση των παιδιών για την εξακολούθηση της αντανάκλασης της μαστίγωσης, τα παιδιά, που είναι πολύ πιο αλλού αλλού απ' ότι στο σπίτι, προσάπτουν στην οικογένειά τους ότι υπάρχουν υπηρέτες τους. Τα παιδιά αντιστέκονται, τα παιδιά αντιστέκονται, και αυτό τους εκτονώνει. Εάν η καθημερινή συμπεριφορά στο σπίτι είναι συχνά αμέσως αιτία για την πίστωση των παιδιών για την εξακολούθηση της αντανάκλασης της μαστίγωσης, τα παιδιά, που είναι πολύ πιο αλλού αλλού απ' ότι στο σπίτι, προσάπτουν στην οικογένειά τους ότι υπάρχουν υπηρέτες τους.

Είναι προφανές ότι η οικογένεια ως βασική κοινωνική μονάδα συνδέεται, με πολλαπλούς τρόπους, με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκει και του οποίου αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα. Παράλληλα η οικογένεια είναι ο θεσμός που καλείται να εγγυήσει την ύπαρξη και τη λειτουργία τους.

344 Ντόλτο Φ., & Ντόλτο-Τόλιτς Κ., (1990), «Έφηβοι-Προβλήματα και ανησυχίες» Εκδόσεις Πατάκη, σελ. 76-77.

177
«περιβάλλοντος» που θεωρείται απαραίτητο για την ψυχολογική εξέλιξη του παιδιού και για την εδραίωση και την εξασφάλιση της ψυχικής του υγείας.

Οι ρόλοι και οι δεσμοί των μελών της οικογένειας επηρεάζονται ασφαλώς από ενδοψυχικούς αλλά και από ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που επικρατούν τη δεδομένη χρονική στιγμή. Οικονομικές, πολιτισμικές αλλά και πολιτικές παράμετροι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάδειξη και την επικράτηση αξιών και προτύπων, κυρίως όμως στην εξασφάλιση ή μη ενός ασφαλούς, σταθερού κοινωνικού πλαίσιο.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων αναφορικά με το θεσμό της οικογένειας, τη θέση της γυναίκας και την υποτίμηση της μητρικής λειτουργίας, την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών, η τάση αποφυγής της ανάληψης των ευθυνών του γονεικού ρόλου, η σεξουαλική απελευθέρωση, η ανεργία και η οικονομική ύφεση κλονίζουν τη λειτουργία της πορηγικής οικογένειας και δημιουργούν ανασφάλεια και άγχος. Οι ρόλοι, των ενηλίκων γίνονται ασαφείς και συγκεκριμένοι ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους και οι ιδιοί αισθάνονται ανασφαλείς. Παρακολουθούμε, έτσι, μια σταδιακή παραίτηση από το ρόλο της γονεϊκής θρόντιδας και, παράλληλα με μια βαθιά ανασφάλεια, από τη γονεϊκή ιδιότητα κάθε αυτήν.

Διαπιστώνεται αύξηση του αριθμού των ενηλίκων που αρνούνται να γίνουν γονείς ή παρατηρείται το παράδοξο της αύξησης των παράνομων γεννήσεων. Παρατηρείται επίσης αύξηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, της εγκληματικότητας, της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, της έλλειψης εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις, της απομόνωσης και της απόσυρσης σε ατομικές κυρίως λειτουργίες. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναφοράς δυσχεραίνονται περισσότερο κυρίως οι οικογένειες με προσωπικές δυσκολίες των μελών τους και με απουσία προστατευτικών ουσιών.

Οι κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, το οικονομικό σύστημα που δυσχεραίνει ή και αναβάλλει το πέρασμα από την εφηβεία στην ενηλική ζωή με τη μη εξασφάλιση της εργασίας, η επικράτηση επικρατούσας καταναλωτικής στάσης ζωής με ενίσχυση ναρκομανικών ουσιών και παράλληλα ο κλωνισμός ή και η απουσία ενός σταθερού οικογενειακού πλαίσιο μπορούν να αποτελέσουν τον εκλυτικό παράγοντα για μια αντικοινωνική ή/και παραβατική συμπεριφορά.

Όταν οι ρόλοι των ενηλίκων είναι ασαφείς ή όταν απειλούνται από διαφορετικές μεταβολές και ματαιώσεις, ο έφηβος που επιχειρεί την κατάκτηση της ψυχικής και υπαρξιακής αυτονομίας του θα αντιμετωπίσει επιπρόσθετες δυσκολίες. Ας μην ξεχνάμε ότι οι έφηβοι τολμούν και μπορούν ευκολότερα να αποδιανοικοπούσουν.
άξιους και ικανούς γονείς που δε φοβούνται ότι θα καταρρεύσουν και θα καταστραφούν από την επιθετικότητα των παιδιών τους. Επιχειρώντας τον ψυχικό αποχωρισμό από τους γονείς, οι έφηβοι θα στραφούν προς την ομάδα των συνομηλίκων τους και θα ακολουθήσουν τον πολιτισμό της, που μπορεί να περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, χρήση αλκοόλ, καπνού, σεξουαλικούς πειραματισμούς, μουσική έκφραση μέσω διαφόρων συγκροτημάτων, έλξη από τη βία της τηλεόρασης, σύσταση προκλητικής συντροφιάς κ.ά.

Τα δυναμικά ένταξης στην ιδιαίτερη ομάδα καθορίζονται και τροφοδοτούνται από την ατομική αλλά και από την κοινωνική παθολογία. Γνωρίζομε επίσης ότι η επιτρεπτικότητα και γενικά η απουσία ορίων στην οικογένεια αλλά και στην κοινωνία ενοεί τις καθηλώσεις σε πρώιμα στάδια της ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης και αποδυναμώνει τη λειτουργία του υπερεγώ. Οι παραπτωματικοί έφηβοι θεωρούν το οικογενειακό αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον ασφυκτικό και απειλητικό, επειδή αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα και ένα διαλυτικό εσωτερικό άγχος.

Κανένας ανεξάρτητος παράγοντας δεν είναι αρκετός για την εξήγηση μιας ανθρώπινης συμπεριφοράς, και δεν υπάρχουν απόλυτες και γενικές απαντήσεις για σύνθετες διαδικασίες, όπως είναι η παραπτωματική συμπεριφορά. Τονίζουμε μόνο την αναγκαιότητα κατανόησης όλων των παραγόντων κοινωνικών, οικονομικών, οικογενειακών, ατομικών· με κέντρο την ατομικότητα και την ενδοψυχική ερμηνεία. Οι δυσμενέστεροι παράγοντες που αφαιρούν από την οικογένεια τη δυνατότητα θετικής κοινωνικής και συνολικής αγωγής είναι οι εξής:

- Ο θάνατος του ενός συζύγου και μάλιστα της μητέρας, ιδιαίτερα όταν αυτός συμβαίνει κατά τη διάρκεια των πρώτων πέντε παιδικών χρόνων που το παιδί έχει τόση μεγάλη ανάγκη από τη στοργή και την αγάπη της για την ομαλή συνολική ανάπτυξή του.
- Το διαζύγιο των γονέων αποτελεί αρνητικό παράγοντα ισοδύναμο με το θάνατο του ενός συζύγου και οι συνέπειες είναι πολύ άσχημες, γιατί με το διαζύγιο των γονέων δημιουργούνται και ψυχικά τραύματα στα παιδιά.

345 Τσανίρα Ε., (2003), Η παραπτωματικότητα-παράβατες στην εφηβεία: Ψυχοδυναμική προσέγγιση στο Τσάντης Ι. (επιμέλεια), 2003, Εφηβεία, Βασική Παιδοψυχιατρική, Τόμος 2, τεύχος 2, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, σελ. 84-86.
Οι έρευνες δείχνουν πως οι μισοί από τους ανήλικους εγκληματίες προέρχονται από οικογένειες διαζευγμένων.

- Η απουσία της μητέρας από το σπίτι, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά είναι μικρά κι έχουν πολύ ακόμα την ανάγκη της δημιουργεί επίσης προβλήματα στο συμπέρασμα. Άκρως, οι ανάγκες της ζωής είναι σήμερα αυξημένες, πράγμα που υποχρεώνει και τη μητέρα να εργάζεται, όπως η απουσία της όμως έχει τις συνέπειές της, γιατί οι δεσμοί της με τα παιδιά χαλαρώνουν με κίνδυνο να δημιουργηθούν ύποπτες συναναστροφές.

Οι παιδικοί σταθμοί και τα οικοτροφεία εξυπηρετούν κάπως την κατάσταση, αλλά δε λύνουν το πρόβλημα.

- Η άτακτη ζωή των γονέων είτε γιατί αυτοί είναι μέθυσοι και χαρτοπαίκτες, είτε γιατί η ζωή τους είναι ανήθικη και προκλητική έχει τρομερές συνέπειες στα παιδιά και τους εφήβους. Η άτακτη ζωή των γονέων μπορεί να συγκαταλέξει και η διχόνοια τους που είναι τόσο οδηγήδωρη και δημιουργεί τόσα ψυχικά προβλήματα στα παιδιά. Τελικά, η άτακτη ζωή των γονέων μπορεί να συγκαταλέξει και η διχόνοια τους που είναι τόσο οδηγήδωρη και δημιουργεί τόσα ψυχικά προβλήματα στα παιδιά. Πολλή πικρία φωλιάζει στα παιδιά και τους εφήβους για το γονέα που θεωρείται ένοχος.

- Η άνεξα οικογένειας αποτελεί επίσης αρνητικό παράγοντα για την ανάπτυξη των παιδιών, γιατί τους δεδομένου της άνεξα οικογένειας τους, οι δεσμοί τους μεταξύ τους χαλαρώνουν με κίνδυνο να δημιουργηθούν άνεξα οικογένειες και συναναστροφές. Άλλα και η μεγάλη επιβλητικότητα είναι πολλές φορές επικίνδυνη για το άτομο να συνηθίζει στη μαλακή ή άτακτη ζωή.

- Η έσφαλμενη αγωγή που εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους όπως είναι η υπερπροστασία, οι παιδιά καταντούν ένα άβυσμα πλάσμα, η αδιαφορία τους, οι παιδιά δεν κανονιστούν τα χρήματα και ενδιαφορά της αισθήσεως, και οι δικαιώματα τους αναπτύσσονται και οδηγείται στην απόμακρη και απαιτητική για να τα προσέξουν, οι υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων κλπ. Η μετρημένη οικογενειακή αγωγή που δεν είναι πολύ προσέκοψη και η μικρή ανάπτυξη στο μαθηματικό και πολύ αξιόλογη, ένας ένας ή περισσότερος γονέας και συχνές βρίσιές, τιμωρίες και υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων κλπ. Η μετρημένη οικογενειακή αγωγή που δεν είναι πολύ προσέκοψη και η μικρή ανάπτυξη στο μαθηματικό και πολύ αξιόλογη, ένας ένας ή περισσότερος γονέας κλπ. Η μετρημένη οικογενειακή αγωγή που δεν είναι πολύ προσέκοψη και η μικρή ανάπτυξη στο μαθηματικό και πολύ αξιόλογη, ένας ένας ή περισσότερος γονέας κλπ.
Για να αποφευχθούν όλες οι παραπάνω δυσμενείς επιδράσεις της οικογένειας προς τα παιδιά και τους εφήβους είναι ανάγκη να διαπαιδαγωγηθούν σωστά οι ίδιοι οι γονείς με σχετικές διαλέξεις, έκδοση κατάλληλων φυλλαδίων, κλπ. Το βάρος στον τομέα αυτό πέφτει στο σχολείο το οποίο σε συνεργασία με τους συλλόγους των γονέων επιβάλλεται να οργανώνει συχνά συγκεντρώσεις, όπου μπορεί να αναπτύσσονται από ειδικούς διάφορα θέματα, όπως:

- Οι γονείς-πρότυπα μίμησης για τα παιδιά και τους εφήβους.
- Θέματα ψυχολογίας και αγωγής παιδιών και εφήβων.
- Σχέσεις εκπαιδευτικών, γονέων, παιδιών.
- Η γενετήσια διαφώτιση των παιδιών από τους γονείς, κλπ.

Πάνω απ’ όλα πρέπει να πεισθούν οι γονείς ότι προσφέρουν την πιο χρήσιμη υπηρεσία προς τους εφήβους, όταν παρέχουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους παραδείγματα για μίμηση. Γιατί είναι φυσικό οι έφηβοι να μιμούνται αυτό που βλέπουν να συμβαίνουν συνέχεια μέσα στο σπίτι τους. Απλά, υγιεινή, ηθική και αξιόλογη κοινωνική και λοιπή ζωή των γονέων εξοπλίζεται σε μεγάλο βαθμό την ορθή διαπαιδαγώγηση των εφήβων.

Είναι δυνατό ακόμα οι γονείς να αναλάβουν, κατά τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται, τη διαφώτιση των εφήβων στα θέματα της γενετήσιας ζωής και να επιβλέπουν και ρυθμίζουν τα θέματα της συντροφιάς, της ψυχαγωγίας, και της μελέτης των βιβλίων των εφήβων\(^{346}\).

3.19. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Είναι απαραίτητο να δούμε το Σχολείο ως μια προέκταση της κοινότητας και της οικογένειας και όχι ως ένα σύστημα που είναι απομονωμένο και που λειτουργεί ανεξάρτητο από αυτά. Ο δε διαπαιδαγωγικός ρόλος του Παιδαγωγού θα αποτύχει πλήρως αν δεν βρούμε τρόπους να πληροίσουμε τους γονείς και να συνεργασθούμε στενά μαζί τους. Δεν θα πρέπει επίσης να ζητήσουμε την συνεργασία τους μόνο όταν έχουμε επίσης πρόβλημα (π.χ. ο μαθητής είναι απρόσεκτος, επιθετικός, δειλός κλπ.) αλλά - κυρίως τότε - όταν δεν έχουμε πρόβλημα. Γιατί; Ας σκεφθούμε το απλό παράδειγμα της θετικής ενίσχυσης (= δόσιμο ιδιαίτερα προσεχής). Όταν ένα παιδί γίνεται «πρόβλημα» (οποιαδήποτε μορφή κι αν παίρνει αυτό το πρόβλημα) αρχίζουμε εμείς να καλούμε τους γονείς στο

\(^{346}\) Μάνος Κ., (2005), Ψυχολογία του εφήβου, Έκδοση έκτη, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 196-197.
σχολείο, να στέλνουμε πολλές φορές το παιδί στον Διευθυντή (!) να ορίζουμε 
έκτακτες συνεδριάσεις με κύριο θέμα το πρόβλημα κλπ. Δίνουμε έφαση 
λοιπόν στην αρνητική πλευρά της συμπεριφοράς και όχι μόνο αυτό, η 
ομάδα -η σχολική-αρχίζει και «προωσοπεί» το παιδί.

Τις περισσότερες φορές έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα, δηλ. η 
προβληματική συμπεριφορά εδραίωνεται περισσότερο. Αλλά και οι 
γονείς οι ίδιοι δεν 
διαμορφώνουν μια παράδοξη σχέση με το Σχολείο όταν τους καλούμε μόνο αν 
παρουσιαστούν προβλήματα;

Το παραπάνω σχετικά οδηγεί στις εξής θέσεις:

a) Τους γονείς πρέπει να τους γνωρίζουμε από την αρχή όταν αρχίζει η σχολική 
χρονιά.

β) Ο καλύτερος τρόπος γνωριμίας είναι

g) Να τους μιλήσουμε για γενικά θέματα Εξελικτικής Ψυχολογίας (π.χ. σειρά 
μαθημάτων με απλά παραδείγματα πάνω στα αναπτυξιακά στάδια που 
περνά το παιδί της σχολικής βαθμίδας που έχουμε αναλάβει).

d) από τις ομιλίες - συζητήσεις να απομονώσουμε ορισμένα ιδιαίτερα θέματα που 
τους απασχολούν (π.χ. ο ρόλος της τηλεόρασης, επίνοια και τιμωρία, κλπ.), και 
να τα 
συζητήσουμε μαζί τους σε ελεύθερες συμβουλευτικές ομαδικές συναντήσεις.

e) να καλούμε τους γονείς στο σχολείο ατομικά όταν έχουμε να τους ενημερώσουμε 
για θετικές εξελίξεις των παιδιών τους (όχι μόνο σε σχέση με μαθητικά θέματα!). Τα 
λεγόμενα «θετικά γράμματα για τους γονείς» που αποδώσουμε τους 
παίρνει και το 
ίδιο το παιδί, έχουν θετικότατο αποτέλεσμα και στην πιστή 
εξέλιξη των παιδιών και 
στις σχέσεις γονέων-παιδιών και στις σχέσεις γονέων-Σχολείου (W. Rameckers, W. 
Wertenbroch, 1977).

Με τις τακτές ατομικές και ομαδικές συνεργασίες έχουμε τη δυνατότητα να 
καλλιεργήσουμε στενή επαφή σε περιόδους «μειωμένων εντάσεων» και όταν 
παρουσιασθεί ένα ιδιαίτερο πρόβλημα θα προκύψει ηδή το κλίμα της 
αξιόπιστης παραδοχής, το τόσο βασικό και για τη συλλογή πληροφοριών 
(ιστορικού) - όπως προαναφέρθηκε - αλλά και για την ειδική 
συνεργασία (γονείς ως 
συνθεραπευτές, -co-therapists-).

Γενικότερα μπορεί να υποστηριχθεί ότι όταν ο γονιός αισθάνεται ότι το ενδιαφέρον 
μας για το παιδί του δεν περιορίζεται μόνο στην απλή μετάδοση γνώσεων και όταν 
τον βοηθήσουμε στο δόσκολο διαπαιδαγωγικό του ρόλο, μειώνεται η 
συχνά 
εμφανίζονταν αντιπαλότητα προς το δάσκαλο. Εκτός αυτού υποστηρίζεται ότι η 
πληροφόρηση (δηλ. τι γίνεται στο μάθημα, γιατί γίνεται με αυτόν το 
τρόπο, ποιός 
είναι ο στόχος μας γι' αυτή τη σχολική χρονιά) μειώνει και ανησυχίες πολλών

182
γονέων (π.χ. πότε θα μάθει την προπαίδεια ή γιατί κάνει ακόμα τόσα ορθογραφικά λάθη, σε παιδί Β' Δημ.) ή παράλογες απαιτήσεις. Σε πολλά δε σχολεία - με έντονη αντίδραση από τους συναδέλφους ή την σχολική επιθεώρηση αρχικά - προσκλήθηκαν γονείς να συμμετάχουν στο μάθημα (δημιουργίες μικρών παράλληλων ομάδων) ή στα Τεχνικά, τη Μουσική ή τη Γυμναστική. Τα πρώτα αποτελέσματα από τις εμπειρίες σε σχολεία του Αμβούργου είναι πολύ αισιόδοξα (SPIEGEL, 1979).

Ας δούμε λοιπόν ακόμα μια φορά τον γονέα - κύριο φορέα του θεσμού «οικογένεια», οποιασδήποτε παραλλαγής - κάτω από το πρίσμα των μαθησιακών θεωριών:

Στην οικογένεια δεν γίνεται διδασκαλία όπως στο Σχολείο, ούτε υπάρχουν μαθήματα, οι γονείς δεν είναι «δάσκαλοι εξ επαγγέλματος». Η οικογένεια είναι όμως το «φυσικό σχολείο του παιδιού» μέσα στο οποίο υπάρχουν ευνοϊκές φυσικές συνθήκες για μάθηση. Αυτές είναι:

- ο στενός συναισθηματικός δεσμός που συνδέει τα μέλη μιας οικογένειας με ένταση και διάρκεια.
- η μονοπώληση σχεδόν των πέντε πιο βασικών χρόνων της ζωής του παιδιού όπου μπαίνουν οι βάσεις για τις μετέπειτα επιλογές σε γνωστικό ή συναισθηματικό επίπεδο, τις δεξιότητες κλπ.
- η δύναμη του εξαναγκασμού που πολλές φορές χρησιμοποιεί για να επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα.
- ο χρόνος για συνεχή επανάληψη και ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών.
- οι γονείς είναι το παράδειγμα και η υπόδειξη (μιμητική μάθηση).

Συνειδητοποιώντας τη μορφοποιό δύναμη των γονέων (της οικογένειας) για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού - ένα από τα πιο αδιάμφιεστα αποτελέσματα της ζωής ενός παιδιού - έχει λάβει ιδιαίτερη σημασία από την έρευνα των ψυχολόγων, καθώς και την κοινωνική και κοινοτική αντιπάλεια των παιδιών με συμπρόβλημα. Εκείνοι, οι οποίοι λέγονται «προβληματικοί», μπορούν να είναι ά ή άλλες διαφορετικές εκδοχές του ίδιου κάθε παιδιού.

Σε αυτούς, θα εξασφαλίσουμε μια πιο σωστή διαπαιδαγώγηση (σύμπνοια στα μηνύματα μεταξύ γονέων και δασκάλων) και θα προλάβουμε προβλήματα που απορρέουν από τυχόν εσφαλμένη και αποτυχημένη παιδαγωγική απόδοση. Έτσι:

α) θα εξασφαλίσουμε μια πιο σωστή διαπαιδαγώγηση (σύμπνοια στα μηνύματα μεταξύ γονέων και δασκάλων)

β) θα προλάβουμε προβλήματα που απορρέουν από τυχόν εσφαλμένη παιδαγωγική απόδοση.

Η τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσα στο σύνηθες-φυσικό περιβάλλον του ατόμου περιλαμβάνει όχι μόνο την αλλαγή της συμπεριφοράς των «προβληματικών παιδιών» και των εφήβων, αλλά και την αλλαγή της συμπεριφοράς των άλλων ατόμων (γονέων, δασκάλων και άλλων), οι οποίοι αποτελούν ένα

347 Καλαντζή - Αζίζι Α., (1999), Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης, Έκδοση 9η, Εκδοτικές Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 51-53.
σημαντικό μέρος της κοινωνικής ζωής του παιδιού. Η βοήθεια στρέφεται πιο πολύ προς την τροποποίηση αυτού του περιβάλλοντος παρά προς την απομάκρυνση του παιδιού από αυτό. Οι γονείς (ή οι δάσκαλοι) γίνονται οι πραγματικοί κομιστές της αλλαγής όταν συνεργαστούν πολύ στενά με τον ψυχολόγο και καταφέρνουν έτσι, να σταθεροποιήσουν και να διευρύνουν την έκταση των θετικών αλλαγών. Ο πιο χρήσιμος και πρακτικός τρόπος για την αντιμετώπιση προβλημάτων, που παρουσιάζονται στο σπίτι και στο σχολείο, είναι να τα αντιμετωπίσουμε με πολύ σε συνεργασία με τον ψυχολόγο και να αποκτήσουμε τη σταθερόποιση και τη διεύρυνση της έκτασης των θετικών αλλαγών. Οι πιο χρήσιμοι και πρακτικοί τρόποι για την αντιμετώπιση προβλημάτων, που παρουσιάζονται στο σπίτι και στο σχολείο, είναι να τα αντιμετωπίσουμε περισσότερο ως προβλήματα που προκύπτουν από τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων (ή μεταξύ των ατόμων και των κοινωνικών συστημάτων), παρά ως προβλήματα που οφείλονται στην προσωπικότητα του ιδίου του ατόμου. Τα περισσότερα παιδιά και έφηβοι που παρουσιάζουν προβλήματα μέσα στην τάξη μπορούν να βοηθηθούν μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα, με τη συνεργασία με τον ψυχολόγο, ακόμη και όταν η βασιτική αιτία του προβλήματος βρίσκεται σε καθαρά εξωσχολικούς παράγοντες (π.χ. οι πατέρες ή οι μητέρες). Ακόμη και σε εξαιρετικά δύσκολες περιπτώσεις υπάρχουν αποτελεσματικοί τρόποι δράσης με τους οποίους μπορεί να αποτραπεί η απομάκρυνση των προβληματικών εφήβων από το φυσικό τους χώρο.

3.20. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΤΑΛΥΤΙΚΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

Η σύγχρονη παιδαγωγική λογική, αρκετά διαφοροποιημένη σε σύγκριση με το παρελθόν, απαιτεί μεταξύ άλλων τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπλοκή της οικογένειας στα σχολικά πράγματα φαίνεται ότι έχει αποτύχει να ενισχυθεί σε συγκεκριμένα «ιστορικά» στάδια, τα οποία σε γενικές γραμμές έχουν ως εξής:

Α) Περίοδος ελάχιστης εμπλοκής, κατά την οποία οι γονείς είχαν σχεδόν μηδαμινή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δέχονταν ελάχιστη ενημέρωση και διέθεσαν σχεδόν ανύπαρκτες δυνατότητες παρέμβασης. Την περίοδο αυτή θα πρέπει να την τοποθετήσουμε πριν από τα τέλη της δεκαετίας του ‘70, οπότε το επιστημονικό ενδιαφέρον άρχισε να στρέφεται στα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, διαπιστώνοντας τη σημασία του τρόπου

349 Ματσαγγούρας Η. & Βέρδης Α., (2003), Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική, Επιστημονικό Βήμα, Εκδόσεις του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών Μελετών Διδασκαλικής Θρησκευμάτων διδασκαλίας Ελλάδας, Τεύχος 2, Μάιος 2003, 5 (5-23). Διαθέσιμο στο http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/
επικοινωνίας των μελών της και των ρόλων που αναπτύσσονται σταδιακά στο εσωτερικό της. Η αντίληψη ότι «οι πιθανότητες του ατόμου για κοινωνική άνοδο εξαρτώνται από την κοινωνικοοικονομική στάθμη της οικογενείας του» άρχισε ουσιαστικά να καλλιεργείται με την εκπόνηση μακρών σε διάρκεια ερευνών από τα τέλη της δεκαετίας του ’60 και εξής.250

Β) Στάδιο μερικής εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως υπό τη μορφή της ενημέρωσής τους και της επακόλουθης συνεργασίας τους με τους διδάκτορες, σε περιορισμένους ωστόσο τομείς, όπως η επιθεώρηση των κατ’ οίκον εργασιών και η συμμετοχή σε οχυρικές εκδηλώσεις. Τους όρους και βαθμό της εμπλοκής αυτής έθετε και καθόριζε ακόμη το σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων κρινόταν πλέον ως επιθυμητή λόγω της ανόδου του μορφωτικού τους επιπέδου.251

Επίσης χάρη στη διαπίστωση ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, μεταξύ των οποίων εξέχουσε θέση καταλαμβάνουν τα ουσιώδη πρόσωπα, κυρίως οι γονείς: εκείνοι «με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους, άλλοτε με τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους, επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και τον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους».252

Γ) Στάδιο αναγκαιότητας να εξομαλυνθεί η διάσταση μεταξύ του διαφορετικού τρόπου κοινωνικοποίησης των παιδιών από την οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον. (Πρόκειται ουσιαστικά για την κυριαρχή αντίληψη της σύγχρονης μας πραγματικότητας: δικό μας σχόλιο). Η αμφίδρομη στάση ενοχοποίησης του ενός περιβάλλοντος από και προς το άλλο για τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζαν τα παιδιά, κρίθηκε ότι ήταν πια καιρός να σταματήσει. Ειδικά εξαιτίας της αμηχανίας που αισθάνονταν οι μαθητές στο σταυρόδρομο αντιφατικών σχημάτων ερμηνείας σε καίρια ζητήματα.253 Το πλαίσιο για την εξέλιξη αυτή έθεσε ο κοινός τόπος ανάμεσα στους ειδικούς της ψυχικής υγείας ότι η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο από τα σημαντικότερα συστήματα αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξή του ανθρώπου.254

Έχουν γίνει αμέτρητες συζητήσεις για την αποσαφήνιση του όρου «γονεϊκή εμπλοκή», φαίνεται δε ότι ορισμένοι σχετικοί ορίσμοι μας παραπέμπουν ακόμη στο δεύτερο από τα «ιστορικά» στάδια που προαναφέρθηκαν: Οι Ζέλιος, Ρότσικα και Αναγνωστόπουλος μεταφέροντας απόψεις άλλων μελετητών παρατηρούν ότι η


251 Ματσαγγούρας και Βέρδης, ό.π. υποσημ. --, 5.

252 Φλουρής, Γ. Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1989, 31 (Παραπομπή από Γεωργίου, ό.π. υποσημ. --, 347).

253 Ματσαγγούρας και Βέρδης, ό.π. υποσημ. --, 5-6.

«γονεϊκή εμπλοκή» έχει συνδεθεί με τις γονεϊκές προσδοκίες ή την εποπτεία της καθημερινής σχολικής εργασίας του παιδιού. Επίσης, και αυτό παραπέμπει στο τρίτο «ιστορικό» στάδιο αντιλήψεων, μεταφέρουν ορθά κατά τη γνώμη μας την άποψη του Τσαρδάκη ότι το παιδί είναι απαραίτητο να καλύψει μέσα σε σύγχρονο χρονικό διάστημα «την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο προστατευτικό πλαίσιο της οικογένειας και στην απρόσωπη ομάδα της σχολικής τάξης». Όχι όμως με σκοπό να υποκαταστήσει η οικογένεια τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου αλλά με τρόπο ώστε «η παιδαγωγική της επίδραση να μην έρχεται σε αντίθεση με αυτή του σχολείου, αποδυναμώνοντας το μορφωτικό του έργο».

Πρέπει να σημειωθεί ότι το παραπάνω άρθρο διαχειρίζεται μια ιδιαίτερη πτυχή του ζητήματος, τη συνθήκη δηλαδή κατά την οποία οι διδάσκοντες έχουν ως μαθητές στο σχολείο τα ίδια τα παιδιά τους, κάτι που θα μπορούσε να αποτελέσει και δικό μας αντικείμενο διαπραγμάτευσης, όχι όμως κεντρικό ή πολύ μεγάλης σημασίας.

Κρατήσαμε από αυτό τις απόψεις που παρατέθηκαν στην αμέσως προηγούμενη παράγραφο, ως διατυπώσεις γενικότερης ισχύος.

Η επίδραση της οικογένειας αποτελεί αντικείμενο αρκετών μελετών, οι οποίες αναγνωρίζουν γενικότερα ότι η οικογενειακή συνοχή και προσαρμοστικότητα ευθύνεται για πολλές συμπεριφορικές και συναισθηματικές αποκλίσεις και διαταραχές των νεαρών μελών τους. Ως οικογενειακή συνοχή θεωρείται η τάση για οικογενειακή και συναισθηματική συνύπαρξη ή απομάκρυνση ενώ ως οικογενειακή προσαρμοστικότητα η ευελιξία του οικογενειακού πλαισίου για αναπαλαίωση λειτουργιών και υφιστάμενων σχέσεων και ρόλων, ειδικά με σκοπό την ανταπόκριση σε αναγκαστικές και αγχογόνες εξωγενείς αιτίες.

Έχει εξάλλου τονιστεί η σημασία της οικογένειας για το πολύ σπουδαίο ζήτημα της παιδικής κοινωνικοποίησης. Ως βάση αυτής λογίζεται η μητέρα, η θέση της οποίας απέναντι στο παιδί θα διαμορφώσει «τα πρώτα στηρίγματα κοινωνικής ανάπτυξης».

Πριν συνεχίσουμε με ορισμένες επισημάνσεις του συγκεκριμένου άρθρου θα σημειώσουμε ότι ναι μεν είναι ορθή αυτή η περιγραφή, ανταποκρίνεται ωστόσο περισσότερο στα πρώτα βήματα της παιδικής ζωής, πριν ακόμη επέλθει η περίοδος του σχολείου, ή στα πρώτα στάδια της σχολικής ζωής, όταν το παιδί βρίσκεται ακόμη σε μικρή ηλικία. Διότι στην περίοδο της εφηβείας, η οποία κυρίως μας ενδιαφέρει, αφού αναφέρομαστε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχει πλέον αρχίσει να προκαλεί καταλυτική επίδραση η παρουσία του πατέρα. Για παράδειγμα, τα συμπεράσματα μιας μελέτης361 η οποία εξέτασε την παιδική εγκληματικότητα σε σχέση με την παρουσία ή μη του πατέρα στο σπίτι, είναι σε γενικές γραμμές τα εξής:

Α) Στις περιπτώσεις που ο πατέρας ζούσε σε διαφορετικά γεωγραφικά περιοχή, είχε ωστόσο ενεργό εμπλοκή στη ζωή του παιδιού του, οι πιθανότητες το τελευταίο να κάνει στην εφηβεία του χρήση απαγορευμένων ουσιών (ναρκωτικών), να εγκαταλείψει το σχολείο ή να εμπλακεί σε βίαιες δραστηριότητες, μειώνοντας σημαντικά σε σύγκριση με αυτές των παιδιών που δέχονταν ελάχιστη επίδραση από τον άρρενα γονίο τους.

Β) Ακόμα και αν οι έφηβοι είχαν εμπλακεί σε παράνομες δραστηριότητες στα πρώτα στάδια της εφηβείας τους, ή είχαν γνωρίσει καταστάσεις μη αποδεκτές κοινωνικά, η τακτική επαφή με τον πατέρα τους επέφερε διορθωτικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά τους, ουσιώδη για τη μετέπειτα εξέλιξή τους.

Γ) Η μείωση παραβατικών συμπεριφορών (κλοπές, απαγορευμένες ουσίες, βιαιότητα κλπ) ήταν ανάλογη με το βαθμό παρεμβατικότητας του πατέρα στη ζωή των παιδιών του.


του, τις συμβουλές του, τις προτάσεις του, εφόσον όμως δεν έχουν υιοθετηθεί από τη μητέρα τους ανταγωνιστική τοποθέτηση απέναντί του».

Επιστρέφοντας στο άρθρο του Παπαγεωργίου363 θα παρατηρήσουμε ότι προτείνεται η κοινωνικοποίηση των παιδιών να επέλθει σταδιακά, κάτι που σαφώς προϋποθέτει την άμεση ανταπόκριση και συνεργασία σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να μην μεγαλώσουν εκείνα με «ενέργειες που δεν αρμόζουν στην ηλικία και την οριμανή τους». Αφενός ο ρόλος του σχολείου είναι να προετοιμάσει το κάθε παιδί εφοδιάζοντάς το με κατάλληλη κοινωνική αγωγή και μέσα, προσαρμοζόντας το «προοδευτικά στο πνεύμα της κοινωνικής ζωής». Αφετέρου ο ρόλος των γονιών, και όχι μόνο αυτών, είναι να οδηγήσει το παιδί στην παραδοχή των ενθουσιασμών και ποικίλων συναισθηματικών του καταστάσεων, να επιφέρει τη συστηματική του χειραφέτηση και σε συνδυασμό με τους δασκάλους του, να το οδηγεί προς την ανάπτυξη θάρρους και πρωτοβουλίας, προθυμίας για εργασία και ανάληψης ευθυνών.

Μετά από τις γενικές αυτές αρχές θα συγκεκριμενοποιήσουμε τις απόψεις μας για τον ρόλο της οικογένειας στις αντιλήψεις και στάσεις των εφήβων, ώστε να καταδείξουμε πόσο καταλλήλως μπορεί να είναι ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος σε τρεις καίριες πτυχές της εφηβικής ηλικίας: α) στη σχολική επιδόση, β) στην κοινωνικοποίηση και γ) στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, κατά τη διάρκεια της περιόδου συμμετοχής τους στις γνωσικές και επιμορφωτικές διαδικασίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3.21. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ: ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΥΧΙΑ

Το σχολείο, εκτός των άλλων, είναι ο θεσμός που καλείται να υποστηρίξει και να επεκτείνει το ρόλο της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Παράλληλα η ακαδημαϊκή επιτυχία ενισχύει θετικά την αυτοεκτίμηση και αποτελεί δείκτη κοινωνικής προσαρμογής.

Οι Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης και Καΐλα σε μια συζήτησή τους για τη «λογική της σχολικής αποτυχίας» και εξηγώντας συνοπτικά (όπως και εμείς επισημάναμε στην αρχή του κεφαλαίου) ότι η σχολική πραγματικότητα έχει στην εποχή μας διαφοροποιηθεί, επισημαίνουν ότι πλέον ο μαθητής θεωρείται «συνυπεύθυνος ή ορθότερα, υπεύθυνος (μετά της οικογενείας του) για την πορεία και τη μοίρα του». Αναγνωρίζουν επίσης ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να εισχωρήσει στο δίπτυχο

363 Παπαγεωργίου, δ.π. υποσημ. 43, 160.
364 Τσανίρα Ε.,(2003), Η παραπτωματικότητα-παραβατικότητα στην εφηβεία:Ψυχοδυναμική προσέγγιση στο Τσιάντης Ι. (επιμέλεια),2003, Εφηβεία, Βασική Παιδοψυχιατρική, Τόμος 2, τεύχος 2, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, σελ 94.
«οικογένειας-μαθητή» και να αναστρέψει «μειονεκτικούς οικογενειακούς παράγοντες και εμπειρίες, όχι με τις λειτουργίες της κοινωνικής ουδετερότητας και της περίφημης αμεροληψίας», αλλά επιδεικνύοντας υαπαρκή κατανόηση και ευαισθησία για τις ψυχολογικές εκφράσεις του ατόμου, προωθώντας το διάλογο, ακόμη και τη σύγκρουση με το περιβάλλον του παιδιού 365. Η ορθή διερεύνηση των κοινωνικών διαφορών, που δεν πρέπει θεωρητικά να μετατρέπονται υστερόβουλα σε κοινωνικές ανισότητες, φαίνεται να έχει αρκετή σημασία.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η οικογένεια είναι σε θέση να ασκεί έντονη παρεμβατικότητα στα σχολικά πράγματα, έως και το σημείο της παρεμπόδισης του σχολικού έργου, το οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει με κάθε τρόπο να διαφυλάξει, προς όφελος του διδασκόμενου.

Η Chiland 366 συζητώντας τα διάφορα στάδια της σχολικής αποτυχίας, ξεκινώντας πριν από το σχολείο και φτάνοντας έως και τα πανεπιστημιακά χρόνια, αναγνωρίζει μια κατάσταση παινικού την οποία αιωθάνονται οι μαθητές όταν βρεθούν στο γυμνάσιο, εφόσον προέρχονται από περιβάλλοντα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου367. Στην ενότητα για το Λύκειο εκφράζει την έντονη διατυπωμένη άποψη ότι «το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά σε περίπτωση απειλούμενης σχιζοφρένειας που έχεται σε σχολικές αποτυχίες»368, προκαλώντας μας με τις συγκεκριμένες εκφράσεις, κυρίως αυτή περί σχιζοφρένειας, έντονο προβληματισμό για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η ατομική αποτυχία στην εφηβική καθημερινότητα. Μια ακόμη παράμετρος που περιγράφεται σύμφωνα με το ίδιο κείμενο είναι ότι ακόμα και γονείς με αρετές έχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γεγονός που προκαλεί στους ίδιους αγωνίες και τους γεμίζει με ανασφάλεια. Προηγουμένως η συγγραφέας έχει περιγράψει και την αντίθετη όψη, της αντίθετης οίκος, όταν βλέπει ότι το παιδί τους δεν διακατέχεται από κατήφεια στη διάρκεια των σχολικών ωρών, αλλά «ενδιαφέρεται, διαβάζει, ζευγάρει». Οι διαπιστώσεις αυτές μας εφιστούν την προσοχή σε δύο ακόμη πτυχές συναφείς με το θέμα μας:

α) το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική συμπεριφορά των νέων,

367 Στο ίδιο, 159.
368 Στο ίδιο, 160.
β) οι γονείς βλέπουν στις επιδόσεις των παιδιών ένα είδος προσωπικής τους επιτυχίας ή αποτυχίας.

Αλλά και μερικές εξήγησεις για τα μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας των αγοριών σε σύγκριση με τα κορίτσια δίνει η Chiland, που αναφέρει ως επικρατούσα άποψη μία οικογενειακή πίεση, η οποία γίνεται αισθητή κυρίως από τα αρσενικά μέλη όσον αφορά στο σχολικό και επαγγελματικό τους μέλλον, δεδομένης της νοοτροπίας ότι το κορίτσι προορίζεται ουσιαστικά για γάμο. Αυτό όμως, όπως φαίνεται να αναγνωρίζει η μελετήτρια, αποτελεί παραδοσιακή κοινωνικοπολιτισμική άποψη μιας διαρκείας και όχι την αλήθεια. Διότι οι ερευνείς τελικά αποδεικνύουν ότι οι γονείς ανησυχούν εξίσου για τις επιδόσεις και των δυο τους παιδιών. Παράλληλα, αυτό το ποσοστό αποτυχίας των αγοριών εξακολουθεί να είναι μεγαλύτερο. Η Chiland συνεχίζει εκθέτοντας μια σειρά πιθανών αιτιών, βάσει βιβλιογραφικών αναφορών, αντιπροσωπευτικών για να κάνουν προφανές ότι το ερώτημα «γιατί τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας;» δεν έχει απαντηθεί ικανοποιητικά.

Η γενική άποψη που επικρατεί είναι ότι ανάμεσα σε αρκετούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, η σχολική επίδοση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό περιβάλλον και τις συναφείς με αυτό παραμέτρους, όπως η κοινωνική πρόοδος με το επάγγελμα των γονιών, το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η εκπαιδευτική τους πολιτική. Αν όμως τα παραπάνω δείχνουν ότι αποτελεί ζήτημα τύχης η σταδιοδρομία ενός παιδιού, αναλόγως με το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο θα γεννηθεί, τότε θα πρέπει να κλείσουμε με την αφοριστική απόφαση ότι «πλούσια και μορφωμένη οικογένεια συνεπάγεται οπωσδήποτε επιτυχημένα και ολοκληρωμένα παιδιά, ενώ φτωχή και αμόρφωτη ισοδυναμεί με βέβαια μελλοντική κοινωνική αποτυχία, δεδομένης της προηγηθείσας σχολικής». Αλλά δεν φαίνεται να είναι πάντοτε έτσι.

Ο Γεωργίου τονίζει τη σημασία της οικογενειακής συνοχής ως λειτουργικό, μεγαλύτερη σημασία από τα δομικά, χαρακτηριστικά, και μεταφέρει την άποψη του Davis ότι «το κάνουν οι οικογένειες και όχι σε ποιά δημογραφική κατηγορία πιθανό να είναι ποιά δημογραφική κατηγορία;

369 Στο ιδίο, 161 και. 370 Στο ιδίο, 161-162.
371 Δεν θα αναφορθούμε περισσότερο στην ενότητα μας για τις γνωστικές διαφοροποιήσεις που ενδεχομένως χαρακτηρίζουν τα δύο φύλα, καθώς οι ιδιαιτερότητες των αγοριών και κοριτσιών αποτελούν θέμα άλλου κεφαλαίου της εργασίας μας. Όπως και παρακάτω, στην ενότητα για την επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, δεν αντιμετωπίζουμε το θέμα στη φυλετική διάσταση, αλλά στη γενικότερη φύση του, προσπαθώντας να εξηγήσουμε πώς η πλευρά που φέρει τον ιδιοτητά των «γονέων» επηρεάζει τις αντιλήψεις, θέσεις και στάσεις της πλευράς που φέρει την ιδιοτητά των «παιδιών».
372 Γεωργίου, ό.π. υποσημ. --5. 373 Χαμπάνη, ό.π. υποσημ. --5.
βρίσκονται είναι που καθορίζει το επίπεδο μάθησης των παιδιών τους » 374. Αναφερόμενος σε έρευνες που μελέτησαν επιτυχήμενα στο σχολείο παιδιά της εργατικής τάξης, εξηγεί ότι παρά τις διαφορές που χαρακτήριζαν τα οικογενειακά τους περιβάλλοντα, υπήρχαν ορισμένες ουσιώδεις ομοιότητες, σημαντική ανάμεσα στις οποίες αυτή της διατήρησης ισχυρών οικογενειακών δεσμών. Βρίσκουμε στο ίδιο άρθρο 375 το αποτέλεσμα μιας μελέτης η οποία έχει προφανώς γενικευμένη αξιοπιστία, καθώς στηρίχθηκε στη σύγκριση των ευρημάτων 18 ερευνών σε 8 διαφορετικές χώρες: Οι Iverson και Walberg κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το «ψυχοκοινωνικό περιβάλλον (σχέσεις, επικοινωνία, ρόλοι) και τα πνευματικά ερεθίσματα που υπάρχουν στο οπίτι παιζόν σια καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό της σχολικής επιτυχίας και από αυτή ακόμα την κοινωνικοοικονομική στάθμη» 376. Αλλά αν δεν είναι πάντοτε έτσι, μήπως είναι συνήθως έτσι; Διότι παρά τις αισιόδοξες απαντήσεις των προαναφερθεισών μελετών, άλλες «τα λένε ανάποδα». Συγκεκριμένα η Σαμπάνη, αναφερόμενη και η ίδια σε διεθνείς μελετές, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζει σε ποιες, εξηγεί ότι τα πορίσματα τους μαρτυρούν ότι «η επίδοση των μαθητών (άριστη, καλή, μέτρια) τη στιγμή της εισόδου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιστοιχεί απόλυτα στην κοινωνικοοικονομική κατηγορία όπου ανήκει ο πατέρας τους. Άριστη είναι η επίδοση των μαθητών από ανώτερα κοινωνικά στρώματα και μέτρια, στην άλλη άκρα της κλίμακας, είναι η επίδοση των μαθητών από τις λεγόμενες “αριστερές τάξεις”» 377.

Τρεις λόγοι μπορούμε να επικαλεσθούμε εδώ ώστε να δώσουμε πιθανές εξηγήσεις για τις ερευνητικές αυτές αποκλίσεις, αφού διευκρινίσουμε ωστόσο ότι πρόκειται καθαρά για δικό μας προβληματισμό και όχι για βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία:

α) διαφοροποιημένες συνθήκες έρευνας, ειδικά σε ζητήματα ορολογίας, όπως το τί θεωρείται μεσαία και ανώτερη τάξη, ή εργατική και εργαζόμενη,

β) οι αισιόδοξες απαντήσεις των ερευνών εκφράζουν ενδεχομένως μια ιδανική συνθήκη σχετικά με το τί θα μπορούσε να συμβαίνει και όχι με το τί ακριβώς συμβαίνει, ίσως απομονώνοντας τη θετική όψη των συμπερασμάτων τους με την ταυτόχρονη επιθυμία να γενικεύτει κατόπιν συγκεκριμένης μεθοδολογίας η ισχύς τους.

374 Davis D. Schools reaching out, Phi Delta Kappan, 72 (5), 379 (376-382). Παραπομπή από το Γεωργίου, ο.π. υποσημ. –, 348.
375 Γεωργίου, ο.π. υποσημ. –, 348-349.
377 Σαμπάνη, ο.π. υποσημ. –, 24.
γ) ίσως οι απαραίτητες θετικές προϋποθέσεις δεν ισχύουν καθολικά ή σε όλες τις περιπτώσεις ερευνών, ιδιαίτερα όταν ορισμένα στοιχεία, όπως αυτό της οικογενειακής συνοχής, δεν απαντώνται οπωσδήποτε ως γενικευμένο χαρακτηριστικό (προοπτικές απόψεις).

Αυτό όμως που μπορούμε να τεκμηριώσουμε είναι ότι η σχέση οικογένειας και σχολείου παρουσιάζει τρία διαφορετικά πρόσωπα όσον αφορά στην επίλυση των παιδικών προβλημάτων ή όσον αφορά τη διάγνωση της προέλευσής τους. Αφενός οι γονείς κατηγορούν συχνά το σχολικό περιβάλλον για τις προβληματικές επιδόσεις των παιδιών τους και δεν προθυμοποιούνται να συσχετίσουν τη σχολική συμπεριφορά με τον τρόπο που τα παιδιά συμπεριφέρονται στο σπίτι. Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι να υιοθετούν ως λύση την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος\(^{378}\). Από την άλλη το διδακτικό προσωπικό των σχολείων αποδίδει την προέλευση και αιτία των παιδικών προβλημάτων στην οικογενειακή τους κατάσταση (διαζύγια, διάσταση γονέων, ερχομός νέου παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλαγές κατοικίας κλπ), με σαφείς κατηγορίες κατά της οικογένειας ότι δεν έχουν επιλύσει την παθογόνο κατάσταση καταλήλωσις\(^{379}\). Η ιδανικότερη συνθήκη φαίνεται να διαμορφώνεται όταν σχολείο και οικογένεια, έχοντας αναγνωρίσει το παιδικό πρόβλημα οδεύουν προς το κοινό αίτημα της επίλυσής του. Στην περίπτωση αυτή, πέρα από τις προθέσεις, μίλλον τα συμπεράσματα καταλήγουν σε εξεξηγημένους ορισμούς και γίνεται λόγος για αιτίες σχετικές με την «προοπτικότητα», την «ιδιοσυγκρασία», ή την «έλλειψη ικανοτήτων». Το πρόβλημα και με τις τρεις αυτές προσεγγίσεις συνδέεται γενικά με το «τι είναι το παιδί» και όχι με το «τι κάνει»\(^{380}\).

Για τη λύση των προβλημάτων αυτού του τύπου έχει δοθεί έμφαση στην ανάγκη σύγκλισης των αντιλήψεων σχολείου και οικογένειας και στη διαμόρφωση ενός δικτύου ισχυρών επικοινωνιών μεταξύ τους δεσμών. Θεωρείται μάλιστα ότι η προσέγγιση αυτή έχει ήδη αρχίσει να έχει αποτελέσματα καθώς οι σχέσεις γονιών και εκπαιδευτικών αυτοκύκλωσαν πλέον κάτω από διαφορετικό πρίσμα, με επακόλουθη διαφοροποίηση των πρακτικών δράσης \(^{381}\). Η βελτίωση των σχέσεων γονιών και εκπαιδευτικών και η γενικότερη ενδυνάμωση των δεσμών σχολείου και οικογένειας αποδίδεται και σε άλλες εξελίξεις πέραν των άμεσα συνδεόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία. Με την τελευταία είναι συναφείς το λεγόμενο «κίνημα


\(^{379}\) Στο ίδιο.

\(^{380}\) Στο ίδιο, 14.

της λογοδοτήσης στην εκπαίδευση», οπότε ο περαιτέρω εξελίξεις ευρύτερης κοινονικοπολιτικής σημασίας αφορούν στην καθέρωση των δημοκρατικών ιδεών (σαφώς όχι ιδιαίτερα πρόσφατη εξέλιξη), στην ιδέα της παροχής ίσων ευκαιριών, στη γενική τάση αποκέντρωσης κ.ά.382.

Ολα όσα συζητήσαμε έως τώρα σχετίζονται με δύο κύριες παραμέτρους του ρόλου της οικογένειας στη σχολική επίδοση:

α) της επίδρασης που έχει η κοινωνικοοικονομική θέση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση, υπό την έννοια των ευκαιριών που δύναται να παρέχει στους εφήβους για βελτίωση και εξασφάλιση μιας κοινωνικά αποδεκτής σταδιοδρομίας και

β) της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά πράγματα κατά τρόπο ώστε να εξαρτάται από τη σχέση των γονιών με τους εκπαιδευτικούς η επίλυση των σχολικών προβλημάτων, με αντίκτυπο φυσικά στην πρόοδο των μαθητών.

Θα θέλαμε να συζητήσουμε μια τρίτη και τελευταία πτυχή του οικογενειακού ρόλου, που ίσως κατά σημεία του κειμένου μας έχει αποτελέσει αντικείμενο ακροθησίως υπαινιγμού, όχι όμως και δεδομένου τμήματος διαπραγμάτευσης. Τι ακριβώς ζητά η οικογένεια από τον μαθητή, και πως τα αιτήματα της αντιμετωπίζονται από εκείνον; Ας αρχίσουμε από το τί δε ζητά πιθανώς η οικογένεια, διότι και αυτό έχει συχνά άμεσο αντίκτυπο στη σχολική αποδοτικότητα.

Σύμφωνα με την Τσικουδή383, ο οικογενειακός παράγοντας διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην εμφάνιση χαμηλής σχολικής επίδοσης στις περιπτώσεις έλλειψη υποστήριξης και ενδιαφέροντος από την οικογένεια: «οι κουρασμένοι μαθητές, που δεν προσέχουν στο μάθημα, δεν συζητούν εύκολα, έχουν μελαγχολική έκφραση και κλείνονται στον εαυτό τους» είναι στοιχεία που επιβεβαιώνουν πολλές φορές την οικογενειακή αδιαφορία. Οι προτεινόμενες λύσεις είναι οι εξής: Εφόσον έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς επηρεάζουν σοβαρά τη σχολική επίδοση των παιδιών τους ανάλογα με τις στάσεις, τις αξίες, τις φιλοδοξίες, τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά τους, τότε η οικογένεια μπορεί να προσφύγει σε συγκεκριμένες τεχνικές ώστε να αυξήσει τις πιθανότητες για σχολική επιτυχία:

Φροντίζοντας «να κάνει το παιδί ανεξάρτητο, ... το παρακινεί να κάνει μόνο του τις διάφορες εργασίες (και) δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης. Γενικά η θερμή και ήρεμη ατμόσφαιρα, το απαιτητικό αλλά και δημοκρατικό οικογενειακό κλίμα που δίνει έμφαση στον αυτοέλεγχο

382 Στο ίδιο, 102.
και ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία του παιδιού. Βασικότερη προϋπόθεση όμως για τα κίνητρα επίδοσης είναι οι απαιτήσεις των γονέων να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του παιδιού».

Στο ίδιο άρθρο περιγράφεται και ο αντίλογος, ή καλύτερα η αντιστροφή μιας τέτοιας καταστάσεως, όταν «οι γονείς και καθηγητές ασκούν πολλές φορές ψυχική πίεση στα παιδιά για υψηλές επιδόσεις. Αν και η προώθηση στη μόρφωση έχει θετικά αποτελέσματα, όταν μετατρέπεται σε πίεση και υπερβολική απαιτήση έχει τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα και μπορεί να αγγίξει μέχρι και τη σχολική αποτυχία».

Είναι δε διαπιστωμένο ότι η υπερβολική πίεση για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης δεν προκαλεί μόνο ψυχολογικές αντιδράσεις αλλά και σωματικές. Για παράδειγμα οι δύο πρώτοι παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση ημικρανίας και κεφαλαλγίας τάσεως είναι αφενός οι υπερβολικές απαιτήσεις από γονείς και δασκάλους, ή αλλιώς το σχολικό stress, αφετέρου οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα, καθώς και η έλλειψη επικοινωνίας των παιδιών κυρίως των εφήβων, με τους γονείς τους.

Είναι ευρέ το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής και όπως αλλιώς έχουμε σημειώσει, οι σχετικές αντιλήψεις ποικίλουν. Η Σαμπάνη μας μεταφέρει ορισμένες όψεις του νομίσματος, σαφώς περισσότερες από τις δύο που παραθέσαμε αμέσως μετά τα τρία «ιστορικά» στάδια εμπλοκής της οικογένειας στα σχολικά πράγματα, στην αρχή του κεφαλαίου. Διάφοροι επιστήμονες μιλούν για

- Προφορική ενίσχυση του παιδιού όσον αφορά στη σχολική του εργασία.
- Γονεϊκές προσδοκίες: τί περιμένουν δηλαδή οι γονείς από τα παιδιά τους και πώς οι ίδιοι επιθυμούν να τα δουν στο μέλλον.
- Τρόπους με τους οποίους οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και άλλες θετικές στάσεις.
- Εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού στο σπίτι.
- Απλή επίσκεψη στο σχολείο από μια φορά το χρόνο έως συχνές επαφές και συνεργασία γονιού και δασκάλου.
- Πραγματική συμμετοχή του δασκάλου σε αποφάσεις που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου.

385 Σαμπάνη, ο.π. υποσημ. --, 32-33.
Είναι προφανές ότι για τη συγκεκριμένη πτυχή του θέματός μας, αυτή των απαιτήσεων και πείσεων των μαθητών από τους γονείς, έχουν αμεσότερη σημασία οι τέσσερις πρώτες μορφές γονεϊκής παρέμβασης, ενώ οι δύο τελευταίες αφορούν σε ζητήματα που διαπραγματευτήκαμε παραπάνω στην ενότητά μας. Μερικές επιπλέον επισημάνσεις της Σαμπάνη ως αποτέλεσμα επιμελούς βιβλιογραφικής εντρύφησης είναι ότι

α) οι γονείς αντιλαμβάνονται θετικά ή αρνητικά την εμπλοκή τους με το σχολείο ορμώμενοι από τις εμπειρίες που οι ίδιοι είχαν στα σχολικά τους χρόνια.

β) είναι δυνατόν να επιφέρει ο καθένας από τους δύο διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με το πως εκφράζει τις προοδευτικές του, αλλά και με ποια μορφή δίνει στο σχολείο το ρόλο σε σχέση με την εκπλήρωση των προοδευτικών αυτών,

γ) ότι να μην οι υψηλές προοδευτικές μπορούν να ανεξάρτητα να ανεξάρτητα να ανεξάρτητα να ανεξάρτητα να ανεξάρτητα να ανεξάρτητα να ανεξάρτητα να ανεξάρτητα υποστηρίζει τη σημασία των μαθητών. Φαίνεται ότι η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι υπάρχουν λιγότερο καλοί μαθητές από άλλους και δεν έχει την πρόθεση να λειτουργήσει συγκαλυπτικά προς το γεγονός, στο όνομα των ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων. Ωστόσο, προτείνονται διαφορές μέθοδοι και πιθανές λύσεις με σκοπό να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να καλύψουν τα κενά τους όσον αφορά στην αφομοίωση της εκπαιδευτικής ύλης. Μια πολύ πρόσφατη μελέτη προτείνει μια σειρά τρόπων για την εξασφάλιση καλύτερης επιδόσεως στο σχολείο, κυρίως όσον αφορά στην αντιμετώπιση των πιεστικών ψυχολογικών καταστάσεων που οφείλονται στους ναυτικούς διαγωνισμούς. Μια άλλη μελέτη προτείνει μια σειρά τρόπων για την εξασφάλιση καλύτερης επιδόσεως στο σχολείο, κυρίως όσον αφορά στην αντιμετώπιση των πιεστικών ψυχολογικών καταστάσεων που οφείλονται στους γραπτούς διαγωνισμούς. Μια μελέτη προτείνει μια σειρά τρόπων για την εξασφάλιση καλύτερης επιδόσεως στο σχολείο, κυρίως όσον αφορά στην αντιμετώπιση των πιεστικών ψυχολογικών καταστάσεων που οφείλονται στους γραπτούς διαγωνισμούς. Σε μια «σημείωση προς τους μαθητές» διαβάζουμε τα εξής: «Με την προετοιμασία μπορείτε να κάνετε το σύστημα να δουλεύει για σας. Ακόμα και αν δεν είστε οι καλύτεροι μαθητές στην τάξη ... θα αισθανθείτε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αν είστε προετοιμασμένοι. ... Οι μαθητές που έχουν προετοιμαστεί επαρκώς θα βελτιώσουν τις πιθανότητές τους να τα πάνε καλύτερα στο σχολείο».

Αλλοι μελετητές υποστηρίζουν τη σημασία των μεταγνωστικών δυνατοτήτων, δηλαδή τη δυνατότητα των μαθητών να ελέγχουν οι ίδιοι από τον ιδίο τους το ποια μάθηση θα ανταποκρίνεται στις αρχικές τους προοπτικές και ακολουθώς να αναπροσαρμόζουν τις τεχνικές και στρατηγικές τους ώστε να φτάνουν στην κατάρτιση αποτελεσματικότερα.

---

386 Στο ίδιο, 35.
387 Στο ίδιο, 44.
388 Στο ίδιο.
390 Στο ίδιο, xix.
Ή όπως διαβάζουμε αλλιώτικα «της γνωστικής λειτουργίας με την οποία το άτομο έχει αφενός συνείδηση του γεγονότος ότι σκέπτεται μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, αφετέρου έχει σαφή γνώση για το πώς λειτουργούν οι γνώσεις αυτές» 391. Για τον Hartman «η χρήση της μεταγνώσης είναι ουσιώδης για τη μάθηση» ωστόσο δεν μπορεί να παραγνωριστεί ότι «οι καλύτεροι μαθητές αναπτύσσουν μεγαλύτερη μεταγνωστική δυνατότητα και προχωρούν σε αποτελεσματικότερη αυτο-ρύθμιση από τους υπόλοιπους» 392.

Επίσης υφίσταται η άποψη ότι οι μεταγνωστικές διαδικασίες δεν αποτελούν απαραίτητα συνειδητή διεργασία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν προμελετημένα, εφόσον το άτομο γνωρίζει τη χρησιμότητά τους 393, στο πλαίσιο πάντοτε της αντιμετώπισης της αυτορρύθμισης ως «συνειδητής τροποποίησης της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου» 394.

Με τις τελευταίες παραγράφους είχαμε την πρόθεση να υποστηρίξουμε ότι οι γονείς θα έπρεπε να είναι περισσότερο εκπαιδευμένοι σε ζητήματα παιδικής ψυχοσύνθεσης, ενδεχομένως και λιγότερο απαιτητικοί όσον αφορά στην ευδοκίμηση των προοπτικών τους, εάν διαπιστώνουν ότι αυτές αντιμετωπίζουν μεγάλα εμπόδια ώστε να εκπληρωθούν. Επίσης υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι βελτίωσης των ικανοτήτων των μαθητών, που άλλοτε είναι εφαρμόσιμοι χάρη και μόνο στην εμπειρία του οικογενειακού περιβάλλοντος, άλλοτε όμως προϋποθέτουν επιστημονική ανάλυση και γνώση οι οποίες ξεπερνούν τις δυνατότητες των γονέων. Υποστηρίζεται, εξάλλου, ότι ορισμένες γονείκες πρακτικές, όπως τα υποτιμητικά σχόλια, οι απειλές, η σωματική βία, άλλες τιμωρίες, έχουν αποδειχθεί ως «καθοριστικοί συντελεστές ενός μοναδικού, καλά δομημένου παράγοντα "φόβου σχολικής επίδοσης" που εμφανίστηκε, χωρίς να αναμένεται, σε έρευνα σχετικά με τους φόβους των παιδιών της σχολικής ηλικίας» 395.

395 Μουταβελής Α., & Μέλλον Ρ., Πίεση, Υποστήριξη, Αδιαφορία ως γονικές πρακτικές σχετικές με τη μελέτη στο σπίτι. Τα παιδιά που φοιτούν σε Τρίτημα Ενηλίκης, διαθέσιμο ως αρχείο εγγράφου στο http://1grpe.evn.sch.gr/
3.22. ΕΦΗΒΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ο καθηγητής ως προέκταση των γονέων δέχεται όλες τις αρνητικές και θετικές συνέπειες της ανατροφής του. Παραμένει μια σημαντική εναλλακτική μορφή, και δεν χρειάζεται να αναλαμβάνει ιδιαίτερους ρόλους, αλλά να αποφεύγει κυρίως τις υπερβολές και να διατηρεί μια συναισθηματικότητα, κρατώντας φυσικά το κύρος του και τις αποστάσεις. Παραμένει πρότυπο τάστικης, όταν έχει την εκανόνη να προσεγγίζει και να μην απορρίπτει τα παιδιά (όσα δηλαδή ισχύουν για το γονέα ισχύουν σε κάποιο βαθμό και για τον ίδιο). Σε συναισθηματικό επίπεδο πρέπει να μάθει να κατανοεί ότι αυτό που τον ενθάλαθε στον έφηβο, ώστε να μην καλύπτει τις δικές του συγκρουσίες και τα δικά του κωλύματα στη σχέση του μαζί του. Ειδάλλως, είναι σκληρά να βραχυκυκλώσει και να στηματίσει σοβαρά έναν αδύναμο έφηβο. Μια βασική λειτουργία του καθηγητή είναι η κατανόηση των συμπτωμάτων του εφήβου. Η κατανόηση δηλαδή ότι, όταν ένας έφηβος γίνεται «διαταρακτικός», επιθετικός, «συγκρουσιακός» και αναστατώνει τον κόσμο γύρω του, αυτό συμβαίνει διότι ο ίδιος νιώθει κάποιος μέσα του: διαταραγμένος, με έντονες συγκρουσίες, νιώθει ότι το έχουν επιτεθεί, τον έχουν καταπιέσει κ.λ.π. Η κλοπή, η φασαρία και οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς σε πολλούς εφήβους έχουν κάποιο συμβολισμό, κρύβουν ένα νόημα και ίσως ένα μήνυμα για τον κόσμο των ενηλίκων. Για να το κατανοήσει αυτό ο καθηγητής, θα πρέπει να έχει γνώσεις ψυχολογίας ή να συμβαίνει έναν ειδικό. Και εδώ φαίνεται ότι η μειονεξία του εκπαιδευτικού συστήματος: λόγω της ελλιπούς υποστήριξης των καθηγητών από ειδικούς και της απουσίας ανάλογων υποδομών, το έργο αυτό επαφίεται στην προοπτική ευαισθητοποίηση του καθενός, αλλά δυστυχώς εξαρτάται και από τη γενική ημιοροφοποίηση που υπάρχει στην κοινωνία μας σε σχέση με τους μηχανισμούς της ψυχής. Ναι μεν η επιστήμη έχει μπει σοβαρά έναν ειδικό. Και εδώ φαίνεται ότι η μειονεξία του εκπαιδευτικού συστήματος: λόγω της ελλιπούς υποστήριξης των καθηγητών από ειδικούς και της προοπτικής ευαισθητοποίησης του καθενός, αλλά δυστυχώς εξαρτάται και από τη γενική ημιοροφοποίηση που υπάρχει στην κοινωνία μας σε σχέση με τους μηχανισμούς της ψυχής. Ναι μεν η επιστήμη έχει φθάσει να γνωρίζει πολλά πλέον από την «άβυσσο της ψυχής», αλλά η γνώση αυτή παραμένει αποκλειστικό προνόμιο των ειδικών. Εν κατακλείδι, η αποκωδικοποιητική λειτουργία του εκπαιδευτικού, όσον αφορά τις συμπεριφορές του εφήβου, είναι ένας βασικός παράγοντας που συντελεί στην αποφυγή της κλιμάκωσης των εντάσεων και στην εδραίωση μιας δημιουργικής σχέσης.
3.23. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Ένα ορισμός της κοινωνικοποίησης είναι απαραίτητος στην αρχή της τρέχουσας ενότητας: Κοινωνικοποίηση είναι «η διαδικασία με την οποία τα άτομα ως μέλη μιας κοινωνίας μαθαίνουν τις κοινωνικές αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες της συγκεκριμένης κοινωνίας. Είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ενσωματώνεται στην κοινωνία του και εντάσσεται στην κουλτούρα του. Μέσω της κοινωνικοποίησης, το κάθε άτομο αποκτά την κοινωνική κληρονομιά που του μεταβιβάζεται».

Ειδικά για τα παιδιά θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε την κοινωνικοποίηση με μια ειδικότερη σημασία: ως «ικανότητα να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους έναντι των άλλων ανηλίκων της συμβιωτικής ομάδας και των ενηλίκων προσώπων του περιβάλλοντός τους, να έχουν αποκτήσει μια σχέση που να επιτρέπει τη συμβίωση και τη συνεργασία με ένα ρυθμό εργασίας και ζωής προοδευτικό και δημιουργικό».

Ανάμεσα στους κύριους παράγοντες κυρίαρχο ρόλο έχει η οικογένεια, με έντονη επιρροή στη διαμόρφωση του εαυτού όσο και στον προσδιορισμό του φύλου. Ο Κ. Ραμπίδης μας μεταφέρει τη φρούδικη άποψη για τη σημασία της οικογένειας στη διαμόρφωση του «υπερεγώ», δηλαδή «της ηθικής εξουσίας μέσα στον άνθρωπο, της συνείδησης που λειτουργεί ασυνείδητα», λέγοντας ότι «στην περιγραφή του Freud το υπερεγώ είναι διάδοχος και εκπρόσωπος των γονέων, γιατί αναλαμβάνει τις εκπαιδευτικές τους λειτουργίες. Κύριο έργο του είναι να περιορίζει ή να εμποδίζει την ικανοποίηση των ενστικτωδών επιθυμιών. Τα πρώτα στοιχεία της η νόρμα που δημιουργεί το υπερεγώ τα παίρνει από τους γονείς και στη συνέχεια μαζεύει στοιχεία από όσους διαδέχονται τους γονείς...».

Οι ενδοοικογενειακές σχέσεις διαπλάθουν την ανδρική και τη γυναικεία ταυτότητα, εξασφαλίζουν ή αναιρούν τον παραδοσιακό καταμερισμό των ρόλων, ακολουθώς δε συμβάλλουν στη διαιώνιση των παραδοσιακών προτύπων.

Ο ρόλος βέβαια της οικογένειας στην κοινωνική ένταξη του ατόμου εμπεριέχει μια έννοια εννοιολογικής σύγκρουσης. Διότι ναι μεν η οικογένεια αποτελεί έναν

ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα προώθησης της εφηβικής κοινωνικοποίησης, ταυτοχρόνως όμως η έννοια αυτή σημαίνει την απομάκρυνση από το στενό οικογενειακό πλαίσιο, ώστε να επέλθει η φυσιολογική αναζήτηση μιας θέσης στην κοινωνία και η απόκτηση προσωπικής ταυτότητας. Ο ρόλος της οικογένειας είναι να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη του εφήβου «καλλιεργώντας τις προϋποθέσεις ώστε η διαδικασία ανεξαρτητοποίησής του από τον πυρήνα της οικογένειας να γίνει ανώδυνα και με υγιή τρόπο. ... Χωρίς κοινωνική αναγνώριση ο εφήβος δεν μπορεί να υπευθυνοποιηθεί και να οριμάσει. Παραμένει καθηλωμένος στις εξαρτησιακές του σχέσεις με το περιβάλλον. Η κοινωνικοποίηση του έφηβου εμποδίζεται ακόμα περισσότερο από τους φόβους και τις ανασφάλειες της οικογένειας σε κάθε προσπάθεια ανεξαρτητοποίησής κάθε φορά που ο έφηβος διεκδικεί την αυτονομία του. Η οικογένεια δέχεται μεγάλη πίεση με αποτέλεσμα να αποδιοργανώνεται και να χάνει την υστεροποιία της, ανίκανη να προσαρμοστεί σε μια καινούργια πραγματικότητα: παίδει να είναι η οικογένεια ενός παιδιού και γίνεται η οικογένεια ενός εφήβου. Με αυτόν τον τρόπο ο νέος δεν μπορεί να ενσωματωθεί στη δική του καινούργια θέση στο οικογενειακό σύστημα».


Μιλώντας όμως για παραβατική συμπεριφορά θα πρέπει και να την καθορίσουμε. Ο Ν. Φελώνης, αναφέρεται στο συνήθη συσχετισμό της με την ποικιλότροπη παρεμπόδιση του μαθήματος, ωστόσο θέτει το ζήτημα της γενικότερης ερμηνείας της «απόκλισης» και του μέσου όρου σύμφωνα με τον οποίο η συμπεριφορά του μαθητή θα πρέπει να κρίνεται ως αποκλίνουσα. Ακολούθως συνδέει αυτόν τον μέσο όρο με τον κώδικα ηθικής που επιβάλλει η κυρίαρχη ιδεολογία της αστικής τάξης και αναρωτιέται για το εξής: «Μήπως η σύγχρονη κοινωνία κινείται στους ρυθμούς του οφελισμού, που θεωρεί αγαθό ότι προάγει την εξέλιξη, δηλαδή την πρόοδο, και κακό ότι εμποδίζει και βοηθά την διάλυσή της και που πιστεύει ότι η φυσική επιλογή των αρίστων είναι ο αποκλειστικός συντελεστής της κοινωνικής εξέλιξης». 

Η Ιωαννίδη, σε μια απόπειρα «σημασιολογικών οριοθετήσεων» σημειώνει ότι οι ορισμοί της παραβατικής συμπεριφοράς είναι πολλοί και διαφορετικοί, ωστόσο η γενική τους συνισταμένη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «από τη στιγμή που η συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας αντιτίθεται στα ισχύοντα πρότυπα συμπεριφοράς, μετατρέπεται σε εκτροπή ή παρέκκληση και επισύρει τον κοινωνικό έλεγχο. ... όταν η παραβατική συμπεριφορά αποτελεί παράβαση νόμιμου κώδικα (αδίκημα ή έγκλημα), τότε γίνεται αντικείμενο κολασμού και τιμωρείται (ένδικη παραβατικότητα)». 

Το θέμα της ενότητάς μας βέβαια δεν είναι σχετικό με τους γενικότερους παράγοντες εφηβικής κοινωνικοποίησης ή το σύνολο των αιτίων της παραβατικής συμπεριφοράς, αλλά με τον ιδιαίτερο ρόλο της οικογένειας σε ανάλογες καταστάσεις. 

Η Νόβα-Καλτσούνη διακρίνει, στη συζήτησή της για την παρεκκλίνουσα/παραβατική συμπεριφορά δύο τύπους προβληματικής οικογένειας, τη «διαλυμένη», δηλαδή μη πλήρη ως προς τη δομή της, και τη «λειτουργικά διαλυμένη», δηλαδή μη πλήρη ως προς τη λειτουργία της. Στην πρώτη περίπτωση η αιτία για τη διάλυση μπορεί να είναι ένας θάνατος, ένα διαζύγιο κλπ., με ιδιαίτερα βαρύνουσες για τη συμπεριφορά των παιδιών συνέπειες όταν η διάλυση οφείλεται σε παράγοντες όμοιας υπαιτιότητας των συζύγων. Το βάρος της «συναισθηματικής εγκατάλειψης» που συνήθως προκαλεί ένα διαζύγιο, με όλες τις επακόλουθες δυσάρεστες καταστάσεις (οικονομική δυσπραγία, τεταμένη ατμόσφαιρα, προβλήματα επιμέλειας) φαίνεται ότι είναι περισσότερο επακριβές και δυσκολότερα αντιμετώπισιμο από εκείνο της «φυσικής απώλειας» η οποία θα

μπορούσε να καλυφθεί με νέο γάμο, ή εξωτερική οικονομική ενίσχυση. Η πρόκληση
παρεκκλίνουσας/παραβατικής συμπεριφοράς είναι δυνατόν τότε να προέλθει από
την έλλειψη συγκρότησης στην οικογένεια, άρα από την απουσία πιθαρχίας και
αισθήματος ασφάλειας. Ωστόσο δεν λείπουν οι επιστημονικές απόψεις που,
εκλαμβάνοντας την οικογένεια ως έναν διαταραγμένο παράγοντα
κοινωνικοποίησης, είτε τονίζουν ότι «δεν πρέπει να υπερτιμάται η σημασία της στην
εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς», είτε προχωρούν ακόμα περισσότερο,
anαγνοώντας στον παράγοντα οικογένεια ασήμαντη επιρροή.

Όσον αφορά στο δεύτερο τύπο διαταραγμένης οικογένειας, αυτόν της αποδομημένης
λειτουργικά, τη φυσιογνωμία της συνθέτουν φαινόμενα «κακοποίησης και
παραμέλησης των παιδιών, χρήση ναρκωτικών και αλκοολούχων ουσιών, ή άλλοι
tύποι παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς». Η πιθανότητα παραβατικότητας φαίνεται
ότι είναι πολύ πιο αυξημένη στην περίπτωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος. Ωστόσο
στο κείμενο από το οποίο λαμβάνουμε όλες αυτές τις πληροφορίες επικρατεί το
συμπέρασμα ότι «η οικογένεια δεν είναι αυτάρκης μονάδα, ανεξάρτητη από την
υπόλοιπη κοινωνία, νησίδα θαλαπωρής και αγάπης, που εξεισέρχεται στις εντάσεις και
αισθήματα ασφάλειας...»

Μια έρευνα που έλαβε υπόψη της τις απόψεις των εκπαιδευτικών της
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γύρω από την ιεράρχηση των αιτίων της παραβατικής
συμπεριφοράς υπέγραψε ως πρώτο και με ποσοστό 23% το διαταραγμένο οικογενειακό
περιβάλλον. Και αν προσθέσουμε αυτό και τις 5 απαντήσεις στις 116 συνολικά, που
αναφέρονταν στην καταγωγή των παιδιών.

406 Kaiser 1961
407 Goeppinger, 1973. Θα σημειώσουμε ότι οι συγκεκριμένες μελέτες των Kaiser και Goeppinger απέχουν από την
εποχή μας περί τα 40-50 χρόνια, διάστημα ευρύτατο δεδομένων των ραγδαίων αλλαγών και εξελιξιών στην
κοινωνική πραγματικότητα. Δεν μας είναι εύκολο να δεχτούμε ότι η διαλυμένη οικογένεια αποτελεί πράγματι
παράγοντα τόση μικρής σημασίας για την παιδική-εφηβική παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, ειδικά όσο θέλει να πιστεύει ο δεύτερος μελετητής. Πάνως δεν είναι λίγοι εκείνοι που θεωρούν ότι ακόμα και υπό
συνθήκες οικογενειακής διάλυσης η παραβατική συμπεριφορά μπορεί να αποτραπεί. Επίσης, θα μπορούσαμε να δεχτούμε την πιθανότητα πρόκλησης ελάχιστων συνεπειών στη συμπεριφορά των νέων λόγω οικογενειακής κατάστασης, αν λάβουμε υπόψη ότι τα παραπάνω έχουν υποστηριχθεί για οικογένειες διαλυμένες, αλλά όχι
λειτουργικά αποδομημένες.

408 Νόβα-Καλτσούνη, ο.π. υποσημ. 89, 101.
409 Στο ίδιο, 102.
410 Ζάρρα-Φλούδα Μ., & Κωνσταντίνου Χ., Αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς στο σημερινό σχολείο. Εμπειρική
έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων», Διαθέσιμο στην
Ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, στο
Ωστόσο, αρκετά ερωτήματα γύρω από τα ζητήματα της κοινωνικοποίησης στα οποία θα οπεύδαμε να δώσουμε «αυτονόητες» απαντήσεις, δεν φαίνονται στην ουσία λυμένα. Ειδικά όταν ένα περιβάλλον όπως το οικογενειακό αποτελεί φορέα πολλαπλών ενδοοικογενειακών σχέσεων και αφετηρία για την προς τα έξω εκδήλωσή τους. Η J. Dune αναρωτιέται: «Τί συμβαίνει με τις συνδέσεις μεταξύ των σχέσεων των παιδιών με τα αδέλφια, τους γονείς και τους φίλους τους; Τα παιδιά, λ.χ., των οποίων οι σχέσεις με τα αδέλφια τους χαρακτηρίζονται από στοργή και συνεργατικότητα, αναπτύσσουν πιο εύκολα σχέσεις φιλίας με τους συνομηλίκους τους απ’ ότι τα παιδιά των οποίων οι σχέσεις με τα αδέλφια τους χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις;»

Βέβαια η έρευνα της Dune αφορά στις μικρές παιδικές ηλικίες, αλλά έχει τη σημασία της υπό την έννοια ότι το παιδί δεν πλαισιώνεται από την οικογένεια ξαφνικά στην ηλικία του εφήβου, αλλά αντιθέτως, μεγαλώνει και οριμάζει μέσα α’ αυτήν, επηρεάζεται δηλαδή από πολύ νωρίς. Το ερώτημά της, λαμβανομένων υπόψη των διαφορετικών επιστημονικών απόψεων που παραθέτει ως απαντήσεις, φαίνεται μάλλον πολύπλοκο να απαντηθεί, ωστόσο δύο συμπεράσματα μπορούν ως κοινή συνιστώσα να εξαχθούν:

Α) Οι διαφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά στον τρόπο κατανόησης των κοινωνικών σχέσεων συνδέονται με τη συμπεριφορά που τα ίδια έχουν στις στενές διαπροσωπικές τους σχέσεις412.

Β) Η χρήση των ικανοτήτων για κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων από τα παιδιά διαφέρει από τον τρόπο με τον οποίο τις χρησιμοποιούν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και μάλιστα εξαρτάται από τη συναισθηματική ποιότητα των συγκεκριμένων αυτών σχέσεων413.

Ο ρόλος της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση του εφήβου δεν μπορεί βέβαια να συζητάται μόνο υπό συνθήκες οικογενειακής συνοχής ή διάλυσης, καθώς και άλλες παράμετροι επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Αντιθέτως, η κοινωνική προέλευση των γονέων, οι οποίοι ανάλογα με την τάξη από την οποία προέρχονται καλλιεργούν διαφορετικά ιδανικά στο παιδί τους. Μια οικογένεια προερχόμενη από την εργατική τάξη θα μετέδιδε προφανώς στα παιδιά της ως προεξέχουσες για την κοινωνική τους εξέλιξη τις έννοιες της τιμής και υπόληψης. Ενώ μια οικογένεια της μεσαίας ή ανώτερης τάξης θα του καλλιεργούσε ιδεώδη περί ανατροφής των παιδιών, αυτοελέγχου και σεβασμού414.

412 Στο ίδιο, 137.
413 Στο ίδιο.
Στην προκειμένη περίπτωση, θα χρησιμοποιούσαμε την άποψη του Παπαγεωργίου ο οποίος συμβουλεύει ότι «η οικογένεια πρέπει να ενεργοποιεί τις πνευματικές αξίες, τις πολιτιστικές εσωτερικές αξίες, γεγονός που ξυπνά την πνευματική ζωή στο παιδί και διαμορφώνει μαζί με τις εσωτερικές δυνάμεις το χαρακτήρα του παιδιού»415, με τη μόνη διαφορά ότι θα αντικαθιστούσαμε το «πρέπει να ενεργοποιεί» με το «συνήθως» ή «μάλλον» ή «υποχρεωτικά ενεργοποιεί». Διότι θα μπαίναμε στον πειρασμό να υποστηρίζουμε ότι η κοινωνική προέλευση σαφώς υποκινεί διαφορετικές διαδικασίες ανά κοινωνικό στρώμα στους εφήβους, ειδικά αν οι γονείς έχουν φροντίσει ή δεν μπορούν παρά να εντάξουν τα παιδιά τους σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όμοιο με το οικογενειακό. Μια οικογένεια της εργατικής τάξης δύσκολα θα μπορούσε να επωμιστεί τα έξοδα ενός ιδιωτικού σχολείου για την ανατροφή του παιδιού της (δεν ισχυρίζομαστε βέβαια ότι θα ήταν ορθό να το κάνει εφόσον είχε τη δυνατότητα), αλλά και μια ιδιαίτερα ευκατάστατη οικογένεια μάλλον δεν θα επέτρεπε στο παιδί της να πραγματοποιήσει τη φοίτησή του σε ένα σχολείο «της οικογένειας». Επομένως, το οικογενειακό περιβάλλον σε τέτοιες περιπτώσεις συμπληρώνεται από ένα αντίστοιχο διαστρωμάτως σχολικό-κοινωνικό υποχρεωτικά ή ενδόμυχα (προσωπικές απόψεις). Ισορροπία εδώ έχει κάποια θέση το λεγόμενο «μοντέλο κοινωνικής αναπαραγωγής» του Althousser416, ως ένα από τα σύγχρονα μοντέλα ερμηνείας των μαθητικών αντιδράσεων: «η εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις μαθητή. Η κοινωνική αναπαραγωγή επιβάλλεται επιτυχώς στα υποκείμενα και πραγματοποιείται χωρίς την αντίστασή τους».

Ασφαλώς δεν θα ακολουθήσουμε στην περαιτέρω έρευνά μας ακραίες περιπτώσεις αλλά θα στηριχθούμε στην ασφάλεια των μεσαίων κυρίως τάξεων, ή των διαφορετικών τάξεων που ωστόσο στέλνουν το παιδί τους στο ίδιο σχολείο. Αν θέλουμε να εξετάσουμε το πρόβλημα της κοινωνικοποίησης από κοινωνιολογική σκοπιά, θα πρέπει να θέσουμε τα ακόλουθα ερωτήματα: τι άποψη έχει η κοινωνία για τους νέους της, ποια είναι η θέση και ο ρόλος που τους αναγνωρίζει, τι κάνει ή τι δεν κάνει για να διευκολύνει το πέρασμα τους απ’ την παιδική ηλικία στην ενήλικη κατάσταση με τόσο οξεία μορφή, αυτό οφείλεται στο ότι οι βιομηχανικές κοινωνίες δεν πήραν κανένα αποτελεσματικό μέτρο για να διευκολύνουν την ένταξη του εφήβου στον κόσμο των ενηλίκων. Θα μπορούσαμε μάλιστα να πούμε ότι την έκαναν περισσότερο περίπλοκη. Για να αντιμετωπίσει τα όλα και συνθετότερα προβλήματά της αφενός και όσοι αρκετά πλούσια ώστε να μην

415 Παπαγεωργίου, ο.π. οποσημ. 43, 162.
416 Althousser, Λ., Θέσεις, Αθήνα, Θέμελιο 1984. Παραπομπή από Φελώνη, ο.π. οποσημ. 87, 10.
έχει ανάγκη την εργασία των νέων αφετέρου, η κοινωνία κατήργησε σχεδόν τη λεγόμενη «περίοδο της μαθητείας», με αποτέλεσμα να κρατάει τους νέους εξαρτημένους —και κοινωνικά απομονωμένους— και να ανδάνει το χάσμα ανάμεσα στη βιολογική και την κοινωνική ωριμότητα. Ο Pichot γράφει σχετικά μ' αυτό: «0 έφηβος είναι ένα άτομο που, απ' την εποχή της ηλικίας κι έπειτα, είναι ενήλικο· επειδή όμως εξαρτάται απ' τους γονείς του, η κοινωνία τον καθηλώνει στο ρόλο του παιδιού». Καθώς η κοινωνική ωριμότητα δεν ορίζεται με συγκεκριμένα κριτήρια, οι νέοι ζουν μια εντελώς διφορούμενη κατάσταση: η βιολογική τους ενηλικίωση γίνεται με την ηλικία, η πολιτική τους στα 18, η νομική στα 21, η οικονομική άλλοτε πριν κι άλλοτε μετά την πολιτική, κ.ο.κ. Πότε λοιπόν θα πρέπει να θεωρήσουν τον εαυτό τους και να θεωρηθούν παλαιότεροι και ενταγμένοι στον κόσμο των ενηλίκων; Τέλος, πρέπει να προσθέσουμε ότι η κοινωνική ωριμότητα ποικίλλει ανάλογα με το περιβάλλον, την οικονομική κατάσταση, το χαρακτήρα, τις ιδέες και τις προκαταλήψεις των γονιών, τις οικογενειακές παραδόσεις. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι ο σύγχυσης κόσμος, αντί να βοηθήσει τον έφηβο να βελτιωθεί, τον καθηλώνει στο ρόλο του παιδιού, τον επιφέρει σε διαμάντια, σε διανύσματα, σε διαφοροποιήσεις. Η αποστολή μιας καθορισμένης θέσης και η παράταση της διάρκειας της εφηβείας δεν είναι βέβαια και οι μοναδικές αιτίες της σύγχυσης των νέων. Η διάταξη έχει επίσης ισχύουσα με τις αλλαγές που υφίσταται η ιδιαίτερα η κοινωνία, με την κατάρρευση των παραδοσιακών αξιών, με τη χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, με την ξέφρενη αναζήτηση της καλοζωίας, με την ενδημική παρουσία του πολέμου και της βίας και με όλες γενικά τις αγχογόνες καταστάσεις της σημερινής ζωής.

3.24. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Δεν μας ενδιαφέρουν εδώ οι ακριβείς επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά ο τρόπος με τον οποίο εκείνες εξαρτώνται και καθοδηγούνται από την οικογένεια. Το είδος των επιλογών αποτελεί αντικείμενο λεπτομερούς συζήτησης σε άλλο τμήμα της ανάρρητης εργασίας. Για να εξηγήσουμε τη «επαγγελματική επιρροή» της οικογένειας είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στη θέση της στη νεοελληνική κοινωνία και στις γενικότερες απόψεις που τη διέπουν, καθώς η επικολούθηση μετάδοσης των απόψεων αυτών στα νεότερα μέλη, χωρίς να υποστηρίζουμε την απόλυτη ουσιαστική τους απόκτηση, είναι αναπόφευκτη (προσωπικές απόψεις).

417 Ρεϊμόν-Ριβιέ Μ., (1999), Η κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου, Μετάφραση Μαρίζα Ντε Κάστρο, Εκδόσεις Καστανιώτη, 1η έκδοση 1989, Αθήνα, σελ 17-19
Μια πρώτη διαπίστωση αφορά στις προσπάθειες των γονέων να εξασφαλίσουν για τα παιδιά τους καλύτερη ζωή από αυτή που εκείνοι είχαν. Πρόκειται για μεταπολεμική τάση με αυξανόμενη ένταση, η οποία διακατέχεται από ορισμένες παγιωμένες αντιλήψεις, όπως αυτή που συνδέει την επαγγελματική επιτυχία με την ανώτατη εκπαίδευση 418. Για αρκετούς λόγους οι γονείς φαίνεται ότι συχνά αποτρέπουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν το γονεϊκό επάγγελμα, ή ένα από τα γονείκα, εφόσον εργάζονται και οι δύο, χωρίς όμως να έχουν συγκεκριμενοποιηθεί τους λόγους της αρνητικότητας αυτής. Έχει απαντηθεί ως αντίδραση ψυχολογικής πρόελευσης σε ζητήματα ιδιαίτερης προσωπικότητας αλλά και σε πιθανή γενίκευση μιας μεμψίμοιρης διάθεσης που χαρακτηρίζει τους Έλληνες 419.

Δεν βρίσκουμε ιδιαίτερα προβληματική την κοινωνική αυτή σύμβαση, ούτε ενοχλητικό το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων έχει χαρακτηρίσει την προοπτική του εργασία ως «βαριά, κουραστική, ανθυγιεινή, βρώμικη, κατώτερη, αχαρή, επικίνδυνη, χαρακτηρίσμενη, χωρίς ενδιαφέρον, χωρίς γόητρο, χωρίς εξάρτηση, ακατάλληλη για την προσωπική ανάγκη» 420. Πρόκειται για ένα μόνο επάγγελμα ή δύο, εφόσον εργάζονται και οι δύο γονείς ή τρέφουν και οι δύο τα ίδια αισθήματα «απέχθειας» για την απασχόλησή τους, η καλλιέργεια αποστροφής προς το οποίο μικρή σημασία θα είχε ως μέσο αποκλεισμού των παιδιών μιας οικογένειας από τη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή. Στο κάτω κάτω, μια δουλειά ανάμεσα σε δεκάδες άλλες θα ήταν (προσωπικές απόψεις).

Αυτό που όμως εκλαμβάνουμε ως πιεστική οικογενειακή συνθήκη επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ακριβώς το αντίθετο: τουλάχιστον το 1/3 των ερωτηθέντων στην έρευνα των Μουστάκα και Κασιμάτη 421 θα ζητούσαν ή έχουν ζητήσει από τα παιδιά τους να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα ανώτερο από το δικό τους, μια δουλειά «επιστημονική, άνετη, καθαρή, χωρίς εξάρτηση, δουλειά που προϋποθέτει σπουδές και μόρφωση, με κοινωνική αναγνώριση και γόητρο, ικανή να προσφέρει οικονομική άνεση και καλύτερη ζωή». Εν ολίγοις, συμπεριλαμβανομένων κάποιων επιπλέον απαντήσεων τις οποίες έλαβε υπόψη της η συγκεκριμένη έρευνα, ένα ποσοστό γύρω στο 75% των Ελλήνων γονέων ζητά από τα παιδιά του ένα μέλλον εξαρτημένο από την ανώτατη εκπαίδευση 422.

419 Στο ίδιο, 89.
420 Στο ίδιο.
421 Στο ίδιο.
422 Στο ίδιο, 90.
Ωστόσο, την προσδοκία επιτυχούς κάλυψης αυτών των επιθυμιών θα έπρεπε οι γονείς να τη συνδυάζουν με παράγοντες όπως οι ανισότητες του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών τους. Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές ανισότητες, είναι γνωστό ότι τα ασθενέστερα οικονομικά στρώματα γνωρίζουν ευκολότερα τον κοινωνικό αποκλεισμό, από τη στιγμή που δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις πιεστικές απαιτήσεις ενός κράτους με εσφαλμένη πολιτική γύρω από το κοινωνικό αγαθό που ονομάζουμε «δωρεάν παιδεία». Η ελληνική οικογένεια έχει υποκύψει στις απαιτήσεις της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και καθημερινά δοθείει περιουσίες με σκοπό την εξασφάλιση μιας θέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το κείμενο μάλιστα από το οποίο μεταφέραμε εδώ ορισμένες διαπιστώσεις αναφέρει ότι τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται λιγότερο στις πανεπιστημιακές σχολές και στα μεταπτυχιακά προγράμματα ποιοτικά 423.

Πάντως υφίστανται και αισιόδοξες απόψεις που θεωρούν ότι η «ενιαία» εκπαίδευση ενθαρρύνει περισσότερους μαθητές να παραμείνουν περισσότερο στο σχολείο και έτσι ανεβάζει το ποσοστό των μαθητών που έχουν τα προσόντα να πάνε στην ανώτερη εκπαίδευση. Θα σχολιάσουμε ωστόσο ότι πρόκειται για άποψη της Banks 424 (1987 : 113 κεξ) (ενσωματωμένη σε ένα κείμενο του Π. Χαραμή με θέμα τις Σύγχρονες τάσεις στην τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση), που πιθανότατα δεν θα έχει λάβει υπόψη της την ελληνική πραγματικότητα. Δεν θέλουμε να επεκταθούμε στο σχετικό ζήτημα, διότι δεν έχουμε σκοπό να συζητήσουμε εδώ τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, αλλά απλώς να εκθέσουμε τις ουτοπικές προσδοκίες που έχει συχνά η ελληνική οικογένεια, ιδιαίτερα όταν τα εμπόδια δεν μπορούν να υπερπηδηθούν μόνο χάρη στη δική της «αλτική» ικανότητα.

Αναφέραμε παραπάνω ότι το οικογενειακό περιβάλλον αψηφά ή αγνοεί ενδεχομένως τις πραγματικές γνωστικές δυνατότητες των δικών του παιδιών. Έναν σύντομο σχολιασμό πραγματοποιήσαμε για αυτό στην ενότητα για τη Σχολική επίδοση, επομένως δεν θα τον επαναλάβουμε εδώ.

Μια άλλη παράμετρο που απομένει να συζητηθεί είναι αυτή της επιμονής του οικογενειακού περιβάλλοντος για τη διαιώνιση ενός προοδευτικού οικογενειακού επαγγέλματος, οι ρίζες της οποίας φαίνεται ότι είναι βαθιές στη συνείδηση του νεοέλληνα. Όρισμένα κείμενα κοινωνικοπολιτικού χαρακτήρα εξηγούν τους λόγους


της συγκεκριμένης επαγγελματικής οικογενειακής πίεσης στους εφήβους, με όρους που έχουν να κάνουν με τη γενικότερη θέση της οικογένειας ως βασικού κυττάρου της ελληνικής κοινωνίας. Όδηγήθηκαμε σε αυτά συμπεριφορικά, όταν σε περιήγησή μας στο διάδικτυο προσκρόσαμε στο θέμα μιας εργασίας για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η οποία ζητούσε τη σύγκρισή τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ελληνική κοινωνικοπολιτική εμπειρία. Ανατρέξαμε στις συγκεκριμένες πηγές, οι οποίες περιέχονται σε συγκεκριμένο εγχειρίδιο της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ (δες στη βιβλιογραφία) και διαπιστώσαμε ότι περείχαν μερικές παραγράφους για τη θέση της οικογένειας (χωρίς ωστόσο να αποτελεί το κύριο θέμα συζήτησής τους), το περιεχόμενο των οποίων θα μπορούσε να συνδεθεί με το θέμα μας.425

Έχει παρατηρηθεί ότι από την εποχή της ίδρυσης του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους έως και την εποχή μας «η μόνη μορφή συλλογικότητας που λειτουργεί αδιατάρακτα ... είναι η οικογένεια» 426. Συνειδησιακά ο Έλληνας ως “εαυτός” αποτελεί οργανικό τμήμα αυτού του αδιατάρακτου συνόλου, δηλαδή της οικογένειας και του σογιού. Η οικογένεια έλαβε μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο το ρόλο του «βασικού πυλώνα κοινωνικής ολοκλήρωσης και ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία». Αποτέλεσμα της ιδιότητας αυτής είναι να καλύπτει εκείνη τα κενά που προέρχονταν από την υποτονική ή ανύπαρκτη κρατική πολιτική, με την αδιάλειπτη συμμετοχή της στις διαδικασίες και την οργάνωση της κοινωνικής αναπαραγωγής. Αποτέλεσμα της πολυδεκαετούς αυτής διαδικασίας, κατά την οποία η οικογένεια ανέπτυξε πλήθος δραστηριοτήτων, τόσο οικονομικών όσο και κοινωνικο-πολιτισμικών, ήταν να διαμορφωθεί «ένα πρότυπο κοινωνικής αναπαραγωγής προσανατολισμένο στις ανάγκες και στις αξίες των μεσαίων κυρίως στρωμάτων» 427. Στις ιδεολογικές προδιαθέσεις του οικογενειοκρατικού συστήματος (πέραν της οικονομικής αυτάρκειας σε επίπεδο οικογενειακής επιχείρησης μεγαλύτερου ή μικρότερου βεληνεκούς) συμπεριλαμβάνεται η τάση για συλλογική ασφάλεια, η οποία μεταφράζεται και σε «μόνιμη απασχόληση στο δημόσιο ενός τουλάχιστον

425 Οι περιττές ενδεχομένως εξηγήσεις στην τρέχουσα παράγραφο οφείλονται στην ειλικρινή μας επιθυμία να εξηγήσουμε όπως ακριβώς έτυχε να διαχειριστούμε τα συγκεκριμένα κείμενα στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας μας και όχι κάποια άλλα με σχετικό περιεχόμενο. Επίσης στη διάθεσή μας να αποδώσουμε τα εύσημα σε κάποιον που με τη συνθετική του ικανότητα οδήγησε στο συγκεκριμένο δρόμο. Δυστυχώς, δεν μπορούμε να αναφέρουμε λεπτομερώς το έναντι το δεύτερο ή το τρίτο στη σειρά όπως παραπέμπουμε στο περιεχόμενό τους εν λόγω θέματος που εφαρμόσαμε στον εν λόγω τόμο.

426 Αλεξάκης Μ., (2008), Καθένα για τον εαυτό του και όλοι εναντίον όλων: Θέση του δημόσιου χώρου, πολιτική κουλτούρα και κοινωνικές συγκρούσεις στην Ελλάδα, στο Ανθολόγιο, Ειδικά Θέματα του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού, Όψεις της Σύγχρονης Ελληνικής και Ευρωπαϊκής Κοινωνίας, Εκδόσεις ΕΑΠ, Πάτρα 2008, 116 (91-130).

427 Παναγιωτοπούλου Ρ., (2008), Ορθολογικές Ατομοκεντρικές Πρακτικές στα Πλαίσια ενός 'Ανορθολογικού' Πολιτικού Συστήματος, στο Ανθολόγιο: Όψεις της Σύγχρονης Ελληνικής και Ευρωπαϊκής Κοινωνίας, Εκδόσεις ΕΑΠ, Πάτρα, σελ. 258-259 (249-264)
μέλους της οικογένειας»428. Σημειώνεται μάλιστα στο ίδιο κείμενο ότι ο ρόλος αυτός παλαιότερα εκπληρώνονταν κυρίως από τους άνδρες, ενώ πλέον εκπληρώνεται όλο και περισσότερο από τις γυναίκες, μια παρατήρηση που θα είχε κάποια σημασία για την εργασία μας, εάν λαμβανόταν ως ένδειξη ότι τα νέατερα μέλη της οικογένειας δεν βαρύνονται πλέον από ιδιαίτερα διαφορετικές οικογενειακές - κοινωνικές επιταγές ανά φύλο.

Ένα ακόμη ερώτημα που θα είχε κάποιο νόημα στη συζήτηση των οικογενειακών επιδράσεων στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων είναι το σχετικό με το θέμα της μητέρας ή του πατέρα στην απόφασή τους. Στη σημασία της πατρικής παρουσίας στην εφηβική ηλικία αναφερθήκαμε στην αρχή του τρέχοντος κεφαλαίου, ωστόσο όχι με αναφορά στο επάγγελμα των γονέων. Η απάντηση στο ερώτημα φαίνεται εύκολη, όσο τουλάχιστον αφορά στα ελληνικά δεδομένα: μεγαλύτερη σημασία έχει «το επάγγελμα του πατέρα». Βέβαια τα δεδομένα στη χώρα μας συνεχώς διαφοροποιούνται και δύσκολα πλέον οι νεότερες γενιές θα μπορούσαν να στηρίζονται οικονομικά στην εργασία του ενός μόνο γονιού. Επίσης, θα είχε σημασία να αντιγραφεί αν η ίδια επίδραση επιφέρει τα ίδια αποτελέσματα σε αγόρια και κορίτσια (προσωπικές απόψεις).

Ορμώμενοι από το ερώτημα που τέθηκε στη συγκεκριμένη παράγραφο είναι απαραίτητο να εξηγήσουμε τον λόγο για τον οποίο επισημάναμε ότι η απάντηση που παραθέσαμε «αφορά στα ελληνικά δεδομένα». Θεωρούμε ότι ενώ σε άλλα ζητήματα, όπως αυτά της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, αλλά και της κοινωνικοποίησης των εφήβων, μπορούμε να διδαχτούμε πολλά από τη διεθνή πραγματικότητα, σε θέματα γύρω από τις επαγγελματικές επιλογές και το σχετικό βαθμό επιρροής του πατέρα ή της μητέρας στην επιλογή των νέων, οι απόψεις της διεθνούς βιβλιογραφίας μπορούν να είναι παραπλανητικές αν τις μεταφέρουμε ή προσπαθήσουμε να τις εφαρμόσουμε όπως ακριβώς διατυπώθηκαν. Δεν τις κρίνουμε, οποτεδής, ως λανθασμένες, κάθε άλλο, απλώς επιφυλασσόμαστε για την εξομοίωση των ελληνικών με τις διεθνείς συνθήκες, καθώς θα λέγαμε ότι στη διεθνή πραγματικότητα οι ισορροπίες διαφέρουν αρκετά από εκείνες στο ελληνικό νοικοκυριό (προσωπικές απόψεις). Αμέσως θα δώσουμε για τη θέση μας αυτή ένα παράδειγμα:


Οι Parcel και Menaghan αναφέρουν ως συνήθη στη διεθνή βιβλιογραφία την άποψη ότι τα χαρακτηριστικά που πρωτίστως επηρεάζουν τις ζωές των παιδιών είναι τα μητρικά. Όπως και από εμάς παρατηρήθηκε στην αρχή του τρέχοντος κεφαλαίου, στα πρώτα βήματα του παιδιού η αλληλεπίδραση με τη μητέρα θεμελιώνει τη μετέπειτα πορεία του. Ως αποτέλεσμα αυτού, σύμφωνα πάντοτε με την άποψη των περισσότερων ψυχολόγων, η καθημερινή απουσία της μητέρας, ακόμα και για επαγγελματικούς λόγους, μπορεί να αποδυναμώσει την επαφή με το παιδί της. Θα επιφέρει ανασφάλεια και μελλοντικά την πιθανή κακή κοινωνική συμπεριφορά.

Όσοι ωστόσο υποστηρίζουν τη μεγάλη σημασία της γενικότερης συμβολής της μητέρας, λένε οι Parcel και Menaghan, παραγγορίζουν το ρόλο του πατέρα, ειδικά στις περιπτώσεις που εκείνος καλείται να δράσει όταν η σύζυγός του βρίσκεται ακτιβίστες κατοικίας και βέβαια υπό συνθήκες ανεξάρτητες από τις οικονομικές. Και μάλιστα, το επάγγελμα του πατέρα είναι πολύ πιθανό να θέσει της βάσεις για την κοινωνικοποίηση του παιδιού όταν η μητέρα δεν εργάζεται για αυστηρά οικονομικούς λόγους. Οι δύο μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η εκτίμηση της επίδρασης των μητρικών και πατρικών χαρακτηριστικών στην εξέλιξη του παιδιού είναι μάλλον προβληματική, και μόνο η εμπειρική έρευνα θα μπορούσε να αποδείξει αν οι παραδοσιακές απόψεις είναι ορθές ή όχι. Συνεχίζουν παραθέτοντας συγκεκριμένες απόψεις άλλων επιστημόνων, η επισκόπηση των οποίων οδηγεί στα εξής συμπερασμάτα:

α) καθώς η εμπλοκή της μητέρας με το παιδί είναι σαφώς μεγαλύτερη, ακόμα και όταν εργάζεται, όπως ο πατέρας, η επίδραση του επαγγέλματός της στο παιδικό περιβάλλον μπορεί να είναι ισχυρότερη από την επίδραση του πατέρα.

β) Δεδομένου του α συμπεράσματος, είναι πιθανότερο το κλίμα οικογενειακής αλληλεπίδρασης να διαμορφώνεται από τις αξίες και θέσεις της μητέρας. Έχει διαπιστωθεί, εξάλλου, ότι στην περίοδο της σχολικής ηλικίας, ενώ η μητέρα επηρεάζει έντονα και στην πατρική συμπεριφορά, ο πατέρας δεν είναι σε θέση να επηρεάσει αναλόγως τη μητρική.

γ) Κατ’ άλλους, καθώς η επαγγελματική δραστηριότητα και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αποκαλύπτουν παρομοίως τους γονείς μιας ικανότητας, οι αξίες και των δύο προκαλούν συνέπειες στις αξίες των παιδιών τους. Εδώ σημειώνεται ότι «ένα μέρος των διαφορετικών απόψεων ίσως συμπεριλαμβάνει την ανεξανάλογη επιφύλαξη του πατέρα καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, εξήγηση που δίνουν όσοι επεκτείνουν την έρευνά τους

σε μεγαλύτερους εφήβους και νεαρούς ενήλικες». Επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε ως συμπέρασμα δ) τη σταδιακή εξομοίωση της γονεϊκής επιρροής όσο το παιδί ωριμάζει. Δεν θα στραφούμε εναντίον όλων αυτών των απόψεων, διότι δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε την εφαρμοσιμότητά τους και στην ελληνική πραγματικότητα. Τουλάχιστον όσον αφορά στα πρώτα παιδικά βήματα η εξάρτηση από τη μητέρα δεν μπορεί να παραβλεφθεί. Η ένσταση μας αφορά στην εφηβική ηλικία αλλά και εκείνη της πρώτης ενηλικίωσης. Δεν συμφωνούμε ότι στη χώρα μας η πατρική επιρροή απλώς αυξάνεται εώς το σημείο της σχετικής εξομοίωσης της με τη μητρική. Έχουμε για την ένσταση μας αυτή ορισμένα επιχειρήματα:

Ο Ρούσσης, κοινωνιολόγος-εγκληματολόγος ξεκαθαρίζει από την αρχή του άρθρου του αυτό που και εμείς αντιλαμβανόμαστε για τις ελληνικές κοινωνικές δομές: «Παρά τις εξελίξεις των τελευταίων ετών, οι ρόλοι των συζύγων ακολουθούν ακόμα στην πλειοψηφία των ελληνικών οικογενειών το διαχωρισμό ανάλογα με το φύλο στο οποίο στηρίζονται οι διατάξεις του Οικογενειακού Δικαίου: ο σύζυγος αρχηγός της οικογένειας, υπεύθυνος για τη συντήρησή της, προμηθευτής και προστάτης της (αφέντης και κύριος του σπιτιού), ενώ η σύζυγος υπεύθυνη για το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών» 432. Στις επόμενες σελίδες εκτίθεται η κατάσταση σύμφωνα με την οποία η ανταπόκριση του πατέρα στις απαιτήσεις της επαγγελματικής του αναγκάζει «να εναποθέσει τα γονικά του καθήκοντα στους ώμους της γυναίκας του, τα οποία συχνά θεωρούν “βασικά” γυναικεία υπόθεση» 433. Ωστόσο, σε περιπτώσεις πατρικής απουσίας (λόγω θανάτου, διαζυγίου κλπ) οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι «τα αγόρια χωρίς πατέρα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εμφανίζονται συνήθως στα κορίτσια... είναι πολύ λιγότερο επιθετικά και διαθέτουν λιγότερη αυτοπεποίθηση... Δεν συμπεριφέρονται αυτόνομα, είναι ανώριμα για την ηλικία τους και δυσκολεύονται πολύ να επιβληθούν» 434. Δεν θα συνεχίσουμε περαιτέρω με τη συγκεκριμένη συζήτηση, διότι α) κινδυνεύουμε να εκτραπούμε από το θέμα μας, που είναι η επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων και να εισχωρήσουμε σε θέματα κοινωνικοποίησης, τα οποία συζητήθηκαν ήδη σε προηγούμενη ενότητα του κεφαλαίου, β) πρέπει να προχωρήσουμε και σε διαχωρισμούς ανά φύλο και να συζητήσουμε το βαθμό των γονεϊκών επιδράσεων χωρίστα για αγόρια και κορίτσια, σε συνάρτηση με

433 Στο ίδιο, 77.
434 Στο ίδιο, 77-78.
την προέλευσή τους από τη μητέρα ή τον πατέρα, κάτι το οποίο θα προϋπέθετε μακροσκελείς αναλύσεις, ενδεχομένως κατάλληλες για μια εργασία διαφορετική από τη δική μας.

γ) θεωρούμε ότι εκφράσαμε τον προβληματισμό μας για την κεντρική θέση του πατέρα στην ελληνική οικογένεια, ο οποίος, κατά τη γνώμη μας, στο στάδιο της εφηβείας, όσο τουλάχιστον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, δεν ασκεί απλή "συνεπίδραση" με τη μητρική επιρροή, ώστε την προσεγγίζει σε βαθμό απλής εξομοίωσης. Συχνά την ξεπερνά, επηρεάζοντας ποικιλοτρόπως τις στάσεις, αντιλήψεις και επιλογές των νεότερων μελών της οικογένειας (προσωπικές απόψεις).

Συμπερασματικά για το ρόλο της οικογένειας στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε την ιδιαίτερη βαρύτητα του οικογενειακού περιβάλλοντος, της οικογενειακής παράδοσης και κουλτούρας. Η σύνδεση του οικογενειακού επαγγέλματος, ειδικά σε περιπτώσεις οικογενειακών επιχειρήσεων, με τη μετέπειτα σταδιοδρομία του εφήβου, έχει προοδεύσει τη μορφή «αξιόμαχης και ενδιαφέρουσας προοπτικής» και αποτελεί τη μία πλευρά του νομίσματος. Η άλλη λύση για τον Έλληνα γονιό είναι να ακολουθήσει το παιδί του μια επιστήμη εισιτήριο για κοινωνική και οικονομική άνοδο, ανεξάρτητη από τις πραγματικές δυνατότητες της οικογένειας να υποστηρίζουν αυτή την «επιλογή». Με τα ερωτηματολόγια που ενσωματώνονται στην εργασία μας μένει να διαπιστώσουμε εάν πράγματι οι σημερινοί νέοι οδηγούν στις κατευθύνσεις ή, όπως επισημαίνει ο Κατσανέβας «λειτουργούν αρνητικά ή και ανατρεπτικά απέναντι στις παλαιότερες γενιές και ιδιαίτερα απέναντι σε γονείς με υπερπροστατευτική συμπεριφορά. Ενώ πολλές φορές οι γονείς μπορούν να έχουν δίκιο όταν επιμένουν για την επιλογή μιας ορισμένης καριέρας για τα παιδιά τους, το χάνουν εξαιτίας του επίμονου και πατερναλιστικού τρόπου με τον οποίο θέλουν να την επιβάλουν» 435.

3.25. ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Η ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΤΗΣΗ ΣΤΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Δεδομένων των παραπάνω και διαπιστωθείσης της καταλυτικής επίδρασης της οικογένειας σε ζητήματα σχολικής προόδου, κοινωνικοποίησης και επιλογής επαγγελματικής κατεύθυνσης των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εν γένει των εφήβων, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια συγκέντρωση απόψεων για το

κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται οι
μαθητές των Εκκλησιαστικών Γυμνασίων και Λυκείων. Ορισμένα άρθρα,
εγγράφα και επιστολές τα οποία συλλέχθησαν κατά τη διάρκεια της έρευνας μπορούν να μας
καθοδηγήσουν προς μια συγκέντρωση χαρακτηριστικών. Τα ερωτήματα στα οποία
θα απαντούσε μια τέτοια προσέγγιση είναι τουλάχιστον τρία:

Α) Η επιλογή των εφήβων για τη φοίτηση τους σε εκκλησιαστικά εκπαιδευτικά
ιδρύματα είναι ατομική και προσωπική, ή οφείλεται στις πιέσεις του οικογενειακού
περιβάλλοντος;

Β) Το οικογενειακό περιβάλλον παρακινείται από τη θρησκευτική του ευλάβεια ώστε
να καθοδηγήσει τον έφηβο προς την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση ή από
οικονομικούς, ενδεχομένως και κοινωνικούς, παράγοντες;

Γ) Η οικογένεια έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει στην Εκκλησιαστική
Εκπαίδευση, σύμφωνα και με τις σύγχρονες θεωρίες περί γονεϊκής εμπλοκής, ή δεν
έχει/δεν επιθυμεί να έχει μια τέτοια δυνατότητα;

Αυτό που προέχει εδώ είναι να επιτύχουμε ορισμένες νότες γύρω από τα παραπάνω
ερωτήματα, αν δεν είναι εύκολο να δώσουμε απαντήσεις, ή αν διαπιστώσουμε ότι οι
απαντήσεις αυτές επικάλυπτονται από τα γραφόμενα σε άλλο τμήμα της εργασίας
μας.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης
προέρχονταν ανέκαθεν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα,
ακολουθούσαν δε τη φοίτηση στα σχετικά σχολεία με κύριο κίνητρο τις
προσφέρομενες από αυτά παροχές και την απόκτηση μόρφωσης υψηλού επιπέδου.
Εν ολίγοις, τα εκκλησιαστικά σχολεία ήταν πάντοτε το σκαλί για την άνοδο στο
πλατύσκαλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με προσανατολισμό προς τον θεολογικό
χώρο και συνοδό την ασφάλεια που ενέπνευε η συνεχιζόμενη οικονομική
υποστήριξη.436

Ενισχυτικές για την παραπάνω διαπίστωση είναι οι ανακοινώσεις σε ιστοσελίδες
εκκλησιαστικών σχολών ή άλλων φορέων της Εκκλησίας. Για παράδειγμα, στην
ιστοσελίδα της Πατμιάδος Εκκλησιαστικής Σχολής437, αναφέρεται ότι «οι πολύτεκνες
οικογένειες, που τροφοδοτούσαν τη Σχολή ... μειώθηκαν ανησυχητικά». Στη συνέχεια
πρόσβαση στις 7.8.2010. Σο συγκεκριμένο τμήμα κειμένου της Λαλάγκου, από όπου προέρχονται τα
αναφερόμενα εδώ, παρατίθεται χρήσιμη ελληνική βιβλιογραφία σύμφωνα με το σύστημα
Harvard.

436 Λαλάγκου Α., (2008), Κοινωνική Δικαιοσύνη και Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση των Ανωτέρων
Εκκλησιαστικών Σχολών, 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική
Δικαιοσύνη», Πάτρα 2, 3, 1-10 (οι αριθμοί σελίδων αφορούν στο pdf αρχείο και όχι στο σύνολο των άρθρων του
Συνεδρίου), διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section= 985&language=el_
GR&page706=2, πρόσβαση στις 7.8.2010. Σο συγκεκριμένο τμήμα κειμένου της Λαλάγκου, από όπου προέρχονται τα
αναφερόμενα εδώ, παρατίθεται χρήσιμη ελληνική βιβλιογραφία σύμφωνα με το σύστημα Harvard.

437 Η αρχική ιστοσελίδα είναι διαθέσιμη στην ηλεκτρονική διεύθυνση με τίτλο Πατμιάς Εκκλησιαστική Σχολή 1713,
http://patmias.powweb.com/default.htm, πρόσβαση στις 7.8.2010. Για τα χωρία που παραθέτουμε η πρόσβαση
είναι εφικτή μέσω του δεσμού «Η Σχολή σήμερα» στο αριστερό τμήμα της αρχικής σελίδας.
+επισημαίνεται ότι «οι μαθητές προέρχονται από πολλά μέρη της Ελλάδος, αλλά και του Εξωτερικού και είναι οικότροφοι. Διαμένουν και στηρίζονται εντελώς δωρεάν...». 

Σε μια συνέντευξή του ο Μητροπολίτης Σύρου Δωρόθεος, ο οποίος εξέφρασε τον προβληματισμό του για το περιορισμένο ενδιαφέρον της διοίκησης της Εκκλησίας για τα εκκλησιαστικά σχολεία, αναφέρει ότι: «υπάρχουν σήμερα στα Σχολεία αυτά παιδιά, με καταφανή οικονομικά προβλήματα, παιδιά πολύτεκνων οικογενειών, παιδιά που αναζητούν ένα δυνατό χέρι να τα στηρίξει και να τα ποδηγετήσει. Αυτά δεν είναι μόνο παιδιά εκείνων που τα γέννησαν, αλλά είναι και δικά μας παιδιά, και δεν έχουμε δικαίωμα να τους δείξουμε την έξοδο, προφασιζόμενοι οικονομικές δυσκολίες!».438 

Στην ίδια συνέντευξη ο Μητροπολίτης Σύρου Δωρόθεος μεταφέρει τα λόγια ενός μαθητή Γυμνασίου διαμένοντος σε μια Περιφερειακή Εστία, ο οποίος εκμυστηρεύθηκε το εξής: «Ούτε το Πάσχα ούτε το καλοκαίρι, θέλω να πάω σπίτι μου... θέλω να μείνω εδώ, εδώ γνώρισα τί σημαίνει οικογένεια...». Να το θεωρήσουμε και αυτό ως πολύ σημαντική ένδειξη για τη φύση του οικογενειακού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται οι μαθητές της δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, με ισχύ πολύ πιο γενικευμένη από τη δήλωση ενός μόνο μαθητή; Άλλο άρθρο στην ίδια ιστοσελίδα, δημοσιευμένο την 2η Μαρτίου 2010, κινείται ακριβώς στην ίδια κατεύθυνση όσον αφορά στο ζήτημα που συζητούμε: «Από ιδρύσεως των Εκκλησιαστικών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι μαθητές που φοίτησαν σ' αυτά, προέρχονταν κυρίως από οικογένειες της Ελληνικής υπαίθρου με χαμηλό, ως επί το πλείστον, οικογενειακό εισόδημα. Τα δεδομένα αυτά ισχύουν ακόμη και σήμερα και τα σχολεία μας καλούνται να προσφέρουν λύσεις στο επιδεινούμενο κοινωνικό, παιδαγωγικό και οικονομικό αδιέξοδο, συνεχίζοντας στο παρόν την μακραίων παιδαγωγική και φιλανθρωπική προσφορά της εκκλησιαστικής μας παραδόσεως».439 

Τα εκκλησιαστικά σχολεία, επομένως, έχουν προσφέρει οικονομική και μορφωτική διέξοδο σε μαθητές οι οικογένειες των οποίων δεν ήταν σε θέση να εξασφαλίσουν για τα μέλη τους τα απαραίτητα εφόδια, καθώς και σε νέους που «είτε βίωναν ένα παθολογικό οικογενειακό περιβάλλον, είτε ήταν ορφανοί»440. Περαιτέρω, η δυνατότητα παραμονής στα οικοτροφεία των Σχολών, με παρεχόμενο το δικαίωμα δωρεάν διαμονής και διατροφής καθ’ όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, και με ανάληψη όλων των απαραίτητων δαπανών οργάνωσης και λειτουργίας από το


440 Λαλάγκου, ο.π. υποσημ. 8, 3, κατόπιν παραπομπής στο Δημόπουλος, Γ., Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, Αθήνα 1996, 203-235.
Δημόσιο, εξασφάλιζε εξ αρχής στους υποψήφιους για χειροτονία τη δυνατότητα «να φοιτούν σε ανάλογο εκκλησιαστικό ακαδημαϊκό περιβάλλον μ’ εκείνη τη δεύτερη βαθμίδα και να εξακολουθούν απρόσκοπτα τις σπουδές τους στην τρίτη βαθμίδα μ’ εκείνη της δεύτερης βαθμίδας και να εξακολουθούν απρόσκοπτα τις σπουδές τους στην τρίτη βαθμίδα με τις ίδιες παροχές»[441]. Συνοπτικά, στη βάση των διευκολύνσεων βρισκόταν η πρόθεση να επιτυχεί η άρση των φραγμών στη σχολική φοίτηση, κυρίως των οφειλόμενων σε οικονομικές αντιξοότητες, και να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτή οι μαθητές που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές[442]. Στο κείμενο όπου περιέχονται όλα αυτά γίνεται αναφορά στις κρατικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, κάτι το οποίο δεν αποτελεί τρέχον αντικείμενο διαπραγμάτευσης μας. Στο δικό μας πεδίο εμπίπτει η γενική διαπίστωση για το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών από τις οποίες προέρχονταν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, με ότι συνεπάγεται αυτή η προέλευση όσον αφορά στην επιλογή μορφωτικής και επαγγελματικής κατεύθυνσης.

Όσον αφορά στα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της ενότητας, νομίζουμε ότι τα Α και Β βρίσκουν κάποιες απαντήσεις σε όσα είπαμε έως τώρα. Όσον αφορά το τρίτο ερώτημα, αυτό της παρέμβασης της οικογένειας στη σχολική διαδικασία, μάλλον έμμεσες απαντήσεις θα πρέπει να αναμένουμε. Ο μικρός αριθμός εκκλησιαστικών σχολείων, τόσο λυκείων, όσο και περισσότερο γυμνασίων, σε σύγκριση με τα μη εκκλησιαστικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, συνεπάγεται ότι οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά υποχρεώνονται να διαβίωσουν σε αποστάσεις μερικών ή αρκετών δεκάδων χιλιομέτρων μακριά από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Κατανοώντας την δύσκολη συνθήκη της συνθήκης η Ένωση Λειτουργών Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο μιας επιστολής της προς την υπουργό κα Διαμαντοπούλου με αίτημα επαναλειτουργίας της Δ’ τάξης των εκκλησιαστικών λυκείων ερωτά: «Γιατί να προτιμήσει κάποιος μαθητής να έλθει στο Εκκλησιαστικό Λύκειο, μακριά συνήθως από το σπίτι του, όταν οι προμήθειες που προσέφερε το Σχολείο αυτό υποβαθμίζονται ή καταργούνται;»[443]

Αλλά και ο κατάλογος των Εκκλησιαστικών Σχολείων μπορεί αμέσως να καταδείξει το ίδιο πρόβλημα χλιομετρικών αποστάσεων. Στην Πελοπόννησο λειτουργούν δύο μόνο Γενικά Εκκλησιαστικά Λύκεια, αυτά των Πατρών και Κορίνθου. Όλοι

441 Στο ίδιο, 4.
442 Στο ίδιο, 6.
επομένως οι ενδιαφερόμενοι μαθητές των υπόλοιπων νομών εξυπηρετούνται υποχρεωτικά από τα συγκεκριμένα σχολεία, αν δεν προτιμήσουν σχολεία σε μεγαλύτερες απόκομη αποστάσεις. Η νησιωτική Ελλάδα εξυπηρετείται από τέσσερα εκκλησιαστικά Λύκεια, αυτά των Χίου, Τήνου, Πάτμου, Χανίων, είναι δε προφανές ότι η περιοχή του Ιονίου δεν διαθέτει σχετικό εκπαιδευτικό ιδρύμα. Ισως η Πάτρα να αποτελεί την καλύτερη λύση στην προκειμένη περίπτωση, και πιο δύσκολα το εκκλησιαστικό λύκειο Βελλάς Ιωαννíνων, ευρυσκόμενο περί τα 35 χιλιόμετρα ΒΔ των Ιωαννíνων. Μάλιστα σε ιστοσελίδα για το Γενικό Εκκλησιαστικό Λύκειο Πατρών αναφέρεται ότι έως και το Σχολικό Έτος 1987-1988 λειτουργούσε στο σχολείο Οικοτροφείο για τους οπουδιαστές που προέρχονταν από περιοχές εκτός Πατρών, με αποτέλεσμα το ιδρύμα να καλύπτει ολόκληρη τη Δυτική Ελλάδα. Φοιτούσαν σε αυτό μαθητές από μακρινές ιερές Μητροπόλεις όπως: «Μαντινείας και Κυνουρίας, Μονεμβασιάς και Σπάρτης, Μεσσηνίας, Νικοπόλεως και Πρεβέζης, Άρτης, Παραμυθίας και Κερκύρας». Τελικά «η λειτουργία του Οικοτροφείου ανεστάλη λόγω ελλείψεως προσωπικού στην αρχή και κατόπιν λόγω μη υπάρχοντος καταλλήλου κτηρίου να στεγάσει και το Οικοτροφείο» 444. Αντιθέτως, το πλεονέκτημα του Εκκλησιαστικού Λυκείου Βελλάς Ιωαννíνων είναι ότι παρέχει ακόμη τη δυνατότητα δωρεάν διαμονής και ζήσης στους μαθητές του 445.

Προφανώς ανάλογες αποστάσεις έχουν να διανύσουν μακριά από τα σπίτια τους και οι μαθητές των άλλων εκκλησιαστικών σχολείων της χώρας μας, εφόσον στην άμεση περιοχή διαμονής τους δεν υφίσταται ανάλογο εκπαιδευτικό ιδρύμα. Εκ των πραγμάτων η εμπλοκή της οικογένειας στην καθημερινή εκπαίδευση του εφήβου δεν διευκολύνεται από συνθήκες του τύπου αυτού, και αν θα αναμέναμε οποιαδήποτε γονείκα συμμετοχή θα ήταν μόνο για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές ή οι γονείς τους διαμένουν στην ίδια πόλη ή στα περίχωρα της έδρας του εκάστοτε εκκλησιαστικού σχολείου.

Όμως, δεν είναι μόνο οι αποστάσεις που θα παρεμπόδιζαν την ενεργή συμμετοχή των γονιών στις περιπτώσεις μαθητών που φοιτούν σε εκκλησιαστικά σχολεία. Οι απόψεις περί φτωχών, πολύτεκνων, αγροτικών, παθογόνων κλπ οικογενειών ως περιβαλλόντων προέλευσης των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, κατατάσσονται στις οικογένειες αυτές σε χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Για τη συμμετοχή των οικογενειών του επιπέδου αυτού στην εκπαίδευση

των παιδιών τους έχουν στη χώρα μας αλλά και διεθνώς διατυπωθεί απόψεις οι οποίες καταλήγουν λίγο ύψος πολύ στα ίδια συμπεράσματα. Έχει επισημανθεί ότι η τακτική επαφή των οικογενειών αυτών με το σχολείο προσκρούει σε «πρακτικά και άλλα προβλήματα ... Οι εργασίες που κάνουν και τα επαγγέλματα που ασκούν δεν τους παρέχουν την άνεση που έχουν άτομα υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου να παίρνουν άδεια για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε συναφείς δραστηριότητες». Επιπλέον, έχει τονιστεί και ο ψυχολογικός παράγοντας παράγοντας μιας τέτοιας συμμετοχής, υπό την έννοια ότι παρατηρήθηκε έλλειψη άνεσης για την επίσκεψη στο σχολείο γονέων που γνώρισαν τραυματικές εμπειρίες στη δική τους σχολική ηλικία, κυρίως οφείλομενες σε σχολική αποτυχία ή προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, μια μελέτη που έλαβε υπόψη της 350 συνεντεύξεις γονέων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι εκείνοι με χαμηλό εισόδημα διατηρούσαν κακές αναμνήσεις από τη σχολική τους ζωή, μιλούσαν μάλιστα για συνθήκες εκφοβισμού από την πλευρά των δασκάλων και των διοικητικών στα σχολικά ιδρύματα. Οι μάλιστα καλούνταν να αναφερθούν στη σχολική εμπειρία των παιδιών τους, αναφέρονταν αναπόφευκτα στη δική τους σχολική ηλικία περιγράφοντας σωρία ταπεινωτικών και επίπονων εμπειριών.

Λαμβάνονται υπόψη στις μελέτες γύρω από αυτά τα ζητήματα και οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ γονέων χαμηλού κοινωνικού επιπέδου και εκπαιδευτικών, οι οποίες δυσχεραίνουν την πρόσβαση των πρώτων στο σχολείο, προστιθέμενου του γεγονότος ότι οι συγκεκριμένοι γονείς αισθάνονται αποξενωμένοι αλλά και μη δυνάμενοι να συμμετέχουν σε πολιτιστικές ή εκπαιδευτικές εκδηλώσεις στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Μια μελέτη προχωρά σε συμπερίληψη προτροπών προς τους εκπαιδευτικούς, ζητά από τους διδάσκοντες την κατανόηση του γεγονότος ότι ορισμένοι γονείς θα παραμείνουν εκ των πραγμάτων απόκομμενοι από τις δραστηριότητες του σχολείου. Και οι λόγοι για κάτι τέτοιο είναι ουσιαστικά όσοι προαναφέραμε: πιθανή παλαιότερη σχολική αποτυχία, περιστάσεις της οικογενειακής ζωής, άλλου τύπου κρίσεις, αποτελούν τις αιτίες για τις οποίες οι γονείς δεν ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις των δασκάλων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Λοιπόν, αναφέρθηκαμε

446 Σαμπάνη, ό.π. υποσημ. 0, 35.
447 Στο ίδιο.
449 Σαμπάνη, ό.π. υποσημ. 0, 35.
οστόσο στη συγκεκριμένη πηγή με μόνο σκοπό μας να ενισχύσουμε με μια ακόμη βιβλιογραφική παραπομπή τα προαναφερθέντα, αλλά κυρίως διότι εμπεριεχόταν εκεί μια ακόμα παράμετρος, την οποία θέλαμε να συμπεριλάβουμε στο κείμενό μας, δεν είχαμε όμως την «έξωθεν καλή μαρτυρία»:

«Οι γονείς είναι πιθανόν να επιλέγουν να αφήνουν την ευθύνη της μόρφωσης των παιδιών τους στους εκπαιδευτικούς λόγω του σεβασμού και της εμπιστοσύνης που τους αποδίδουν».

Όσο αυτή η σχέση δεν διαταράσσεται ή αντιθέτως, όσο ενισχύεται από την πλευρά των γονέων, η Εκκλησία φαίνεται απολύτως σύμφωνη με τα γεγονότα. Ένα διάγγελμα υπό μορφή επιστολής της 14ης/3/2006 εκ μέρους του αρχιεπισκόπου Χριστόδουλου προς τους Ιεροσπουδαστές εν γένει, πέραν του ότι εκφράζει τον φόβο της εγκατάλειψης της ιερατικής κατεύθυνσης από αριθμό σπουδαστών τους οποίους προτρέπει να εμποδίσουν την «κλίση» τους να μαραθεῖ καί...


ρόλο των εκπαιδευτικών και κληρικών που δραστηριοποιούνται στα εκκλησιαστικά οχολεία:

«Η Εκκλησιαστική πείρα άλλα και ή έρευνα ἀπέδειξαν, ὅτι ἡ περίοδος τῆς ἑρήμειας εἶναι κρίσιμη γιὰ τὴν Ἱερατικὴ κλίση καὶ συμμετέχουν στὴν διαμόρφωσή της πολλοί παράγοντες, ὅπως ἡ Ἐκκλησία, ἢ οἰκογένεια, τὸ οχολεῖο, πρόσωπα κόρους, φίλοι, ἄλλα καὶ ἢ ἐν γένει κοινωνία. Ἡ ἐνθάρρυνση καὶ τὸ παράδειγμα χαρισματικῶν εκπαιδευτικῶν καὶ κληρικῶν ... ἐπιδροῦν πολὺ ἀποτελεσματικά στὴν ὃριμανση συνειδητής υγίους κλίσεως.» Χρέος ὅλων μας εἶναι νὰ ἐμπνεύσουμε στὴν σύγχρονη Ἑλληνικὴ νεολαία, πολὺ περισσότερο στοὺς νέους τῶν Ἐκκλησιαστικῶν μας οχολείων, τὸ πρότυπο τοῦ ἅληθνον Ἱερέα καὶ νὰ διευκολύνουμε μὲ ὅλες μας τὶς δυνάμεις τὴν καλλιέργεια τῶν Ἱερατικῶν κλίσεων».

Τὰ αποσπάσματα αὐτῶν ἀλλὰ καὶ ὅψιμῶν ἄλλων επιστολῶν ὑποδεικνύουν τὶς ἰδιαιτέρωτης τῆς Ἐκκλησιαστικῆς Ἐκπαιδείας καὶ ενδεχομένως ὑποστηρίξουν αὐτὸ ποὺ οὐσιαστικά ἔχουμε πρόθεση νὰ δικαιολογήσουμε: τὴ γνώμη μας ὅτι ἡ ἐμπλοκὴ τῆς οἰκογένειας στὴν καθημερινὴ διαδικασία τῆς Ἐκκλησιαστικῆς εκπαιδευτικῆς διαδικασίας νοεῖται μόνο ως «προωθητική», ἵσως ὅμως σταματά εκεῖ. Αὐτὸ δὲν ὀφείλεται μόνο στὶς κοινωνικο-οἰκονομικὲς δυσχέρεις τῶν χαμηλῶν στρώματος, τὶς ὅψις ἔχουμε παραπάνω ἐκθέσεις, ἀλλὰ καὶ στὶς οὐσιώδεις διαφορὲς στὴ φύση τῆς κοσμικῆς πραγματικότητας από τὴν Ἐκκλησιαστική καὶ στὴν κυρίαρχη στρώματα, τὶς ᾨδικὲς καὶ καθάρισης ἢ ἡ ἡ τοῦ κρυστάλλινου «ektehini» «παιδευόμενοι» καὶ «μορφούμενοι» «καταρτιζόμενοι» «σχολεῖα: ρόλο τῶν εκπαιδευτικῶν καὶ κληρικῶν που δραστηριοποιοῦνται στὰ εκκλησιαστικὰ σορροπημένοι καὶ τὸ κρυστάλλινο πεύθυνοι. Εἰς ἡμεῖς νεολαία, πολὺ ἐνεργείας το>Loading more content...</p>
συνεργίας μέ τόν Θεό, ἀλλὰ καί μέ τοὺς πνευματικοὺς πατέρες καί βεβαίως μέ τοὺς ἐπισκόπους ἀπό τις ἐπισκοπές τῶν ὁποιών προέρχονται οἱ ἱεροσυνδικέται καί φοιτητές Σας. «Συνερχομένων ὑμῶν ἐν Ἐκκλησίᾳ» (Α’ Κορ. 11,15) ἀντλείτε χάρη καί δύναμι γιά τό ἐργο Σας. Εἶναι περιττό νά ύπογραμμίσουμε ὅτι σκοπός τῆς ἐκπαιδεύσεως εἶναι ἢ μόρφωσι τῶν μαθητῶν, δηλαδή ἢ πρόσκτηση γνώσεων ἀλλά καί ἢ καλλιέργεια τοῦ ἰθοῦς. Τό ἰθος προηγεῖται τῆς γνώσεως»454.

Δεν θα πούμε ἀλλα, εξάλλου ἔχουμε μόνον ἀποχρώσεις ενδείξεις καί ὅχι ἀποδείξεις. Ἀπό ὅσα συζητήθηκαν ἔως τώρα μποροῦμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράνταμα: 

**Α) Η πλειοψηφία των μαθητῶν ἐκκλησιαστικῶν γυμνασίων καί λυκείων φαίνεται ότι προέρχεται από οικογένειες χαμηλῶν κοινωνικο-οικονομικῶν στρωμάτων, οικονομικὰ αδύναμες, πολύτεκνες, αγροτικές, όχι υψηλοῦ μορφωτικοῦ επιπέδου. Για τις οικογένειες αυτές ἡ φοίτησις ἐνός ἢ καί περισσότερων μελῶν τους σε ἐκκλησιαστικό φορέα συνεπάγεται την απαλλαγή από οικονομικὰ βάρη καί την εξασφάλιση μόρφωσις καί συνθηκῶν διαβίωσις για τὸ παιδί, τις οποίες τὸ οικογενειακὸ περιβάλλον δὲν μπορεῖ να εξασφαλίσει.**

**Β) Η συμμετοχὴ τῆς οικογένειας στὴν καθημερινὴ ἐκπαιδευτικὴ διαδικασία εἶναι μάλλον αδύνατη, τόσο εξαιτίας κοινωνικῶν καί οικονομικῶν παράγοντων, όσο καί ἄλλων οἱ οποῖοι οφείλονται στὶς ἱδιαιτερότητας τῆς Ἐκκλησιαστικῆς Ἐκπαίδευσης. Τὰ σχολεῖα εἶναι συνήθως ἀπομακρυσμένα από τὸ οικογενειακὸ περιβάλλον, οἱ μαθητὲς ποὺ διαβιώνουν σε αὐτὰ ἔχουν μικρή επαφή μὲ τὴν οικογένεια καθ’ ὅλη τη διάρκεια τοῦ ἐτους, ὅσοι καί ὁ σκοπὸς τῶν ἐκκλησιαστικῶν σχολείων ενδεχομένως δὲν συνάδει μὲ τὶς σειρῆς τῆς κοσμικῆς καθήμερης κατά τη διάρκεια τῆς ἐκκλησιαστικῆς πολιτικῆς μετατοπίσεων τῆς εὐθύνη καί τὸ βάρος τῆς ἐκπαίδευσης τῶν εφήβων προτίτσως στὸς ἰθοῦς «πληγημένων» διδασκόντων καί εκπαιδευτικῶν μὲ τους οποίους οἱ μαθητὲς ἔχουν επαφή στὴ ἐκκλησιαστικὰ σχολεῖα.**

Από τὰ ἐρωτηματολόγια που ἦσαν συνοδεῦσαν μὲ πνεύμα πρακτικῆς επαλήθευσις τὸ θεωρητικὸ μέρος αὐτῆς τῆς εργασίας, αναμένουμε εκτὸς τῶν ἄλλων, τὶς απαντήσεις στὰ ἐρωτήματα που τέθηκαν στὴν τρέχουσα ενότητα, καθὼς καί σε μερικὰ ακόμα, παράγωγα τῶν σκέψεων μας. Θὰ μποροῦσαμε να επαληθεύσουμε ἢ να αναφέρουμε μέσῳ τῶν μαθητῶν τόσο τὰ περὶ χαμηλοῦ κοινωνικοῦ καί οικονομικοῦ υποβάθρου τῶν οικογενειῶν τους, όσο καί τὰ περὶ κινήτρων τοῦ οικογενειακοῦ περιβάλλοντος στὴν προσπάθεια τοῦ να συνδέει μέλη τοῦ μὲ τὴν Ἐκκλησιαστικὴ Ἐκπαίδευση.

Επίσης, τὸ γεγονός ὅτι στὰ ἐκκλησιαστικὰ σχολεῖα διδάσκοντος τὸ ἱκληροὶ όσο καί

κοσμικοί, θα ήταν ενδιαφέρον να διαπιστώσουμε εάν τα παιδιά παρατηρούν
dιαφορές στις απόψεις των δακάλων τους για το ζήτημα της γονείκης εμπλοκής στην
eκπαίδευση, αλλά και σε άλλα σημαντικά ζητήματα. Ένα ερώτημα που επίσης μπορεί
να απαντηθεί μέσω των ερωτηματολογίων είναι το εξής: Οι μαθητές που ενδεχομένως
dέχονται πίεσες από την οικογένειά τους για να ακολουθήσουν εκκλησιαστική
μόρφωση ακολουθούν τις επιταγές της οικογένειας έως το τέλος ή εγκαταλείπουν τον
tελικό σκοπό, που είναι η επιλογή ιερατικού επαγγέλματος, ακόμα και αν οι ίδιοι δεν
tο επιθυμούν στο βάθος. Άλλα και ένα ακόμη ερώτημα, εξίσου σημαντικό, μπορεί να
καταλάβει τμήμα στα ερωτηματολόγια κάθε σχετικής θεματολογίας: Υπάρχουν
μαθητές που εισχωρούν στη δευτεροβάθμια Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, ακολούθως
και στο ιερατικό αξίωμα, ακόμα και αν προέρχονται από οικογένειες που
προσπαθούν να τους προτρέψουν για το αντίθετο;

3.26. ΕΦΗΒΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Όταν στο σχολείο αισθάνεται κανείς περιορισμένος, όταν δεν καταφέρνει να
αποκτήσει τις απαραίτητες βάσεις, αυτό δε συμβαίνει επειδή του λείπουν η εξυπνάδα
ή οι ικανότητες. Το γεγονός όμως αυτό είναι σήμα κινδύνου. Μια δύσκολη στιγμή
στο σχολείο είναι μια ευκαιρία να αναρωτηθείτε για το μέλλον σας. Θα
παγιδεύοσατε πραγματικά εάν νιώθατε ανάξιοι ή απομονωμένοι, εάν σκεφτό-
σατε ότι οι άλλοι αποφασίζουν για σας. Το σχολικό κι επαγγελματικό σας
προσανατολισμό πρέπει να τον πάρετε στα χέρια σας εσείς. Καμιά φορά είναι πολύ
δύσκολο αυτό, δεν πρέπει όμως να διστάζετε να απευθύνεστε σε ενηλίκους της
εμπιστοσύνης σας -καθηγητές, παιδαγωγούς, ψυχοθεραπευτές- που μπορούν να σας
βοηθήσουν να ανακαλύψετε τον πραγματικό σας δρόμο και να δείξετε φαντασία,
για να βρείτε αυτό που σας ταιριάζει.
Πολύ πιο συχνά η κοινωνία παγιδεύει τους εφήβους, κάνοντάς τους να πιστεύουν ότι
αποτελούν ένα βάρος, που δεν ξέρει κανείς πώς να το χειριστεί, μια ομάδα
ανεύθυνων που κανείς δεν τη χρειάζεται. Δεν τους λέει όμως ποτέ σε ποιο σημείο
χρειάζεται τη γενναιοδωρία και την εφευρετικότητά τους.455

Είναι βέβαιο ότι τόσο ως φάσμα ηλικίας όσο και ως κοινωνική πραγματικότητα το
φαινόμενο της εφηβείας δεν πρόκειται να εξασθενήσει σύντομα. Πιστεύουμε, αντίθετα, ότι θα καταστεί πιο σημαντικό. Πολλοί λόγοι μπορούν να εξηγήσουν αυτή
την εξέλιξη.

455 Dolto F., Dolto - Tolits K., & Percemigne K.,(2006), Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, Έφηβοι –
Προβλήματα και ανησυχίες, Μετάφραση Παπαγιάννη Ι., έκδοση 12η , Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, σελ 75-87.
Σωματικοί λόγοι
Από το τέλος του δεκάτου ενότο ταιωνα, η διαδικασία της εφηβείας εμφανίζεται ολοένα και νωρίτερα. Συνεπώς, σε συλλογικό επίπεδο, τα άτομα βρίσκονται αντιμέτωπα με τη διαδικασία της εφηβείας σε νεότερη ηλικία από ό,τι στο παρελθόν.

Παιδαγωγικοί λόγοι
Υπάρχουν ελάχιστες πιθανότητες να μειωθεί η διάρκεια των σπουδών στο εγγύς μέλλον. Ακόμα κι αν δεν παραταθεί, είναι βέβαιο ότι ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός νέων θα πραγματοποιεί πιο μακροχρόνιες σπουδές. Ως εκ τούτου, ολοένα και περισσότεροι νέοι θα παραμείνουν υποταγμένοι σε αυτό το «εφηβικό καθεστώς», δηλαδή σε μια κατάσταση που δε θα τους δίνει τη δυνατότητα να αντεπεξέλθουν στις προοπτικές τους υλικές ανάγκες.

Κοινωνικοί λόγοι
Είναι βέβαιο ότι η οικονομική κρίση που διανύουμε στο τέλος του αιώνα και η ανεργία που συνεπάγεται δε θα μειωθούν σύντομα, και το γεγονός αυτό πλήττει κυρίως τους νέους. Το διάστημα μεταξύ του τέλους του σχολείου και του πρώτου μισθού είναι ολοένα χαί πιο μεγάλο. Περίοδοι δοκιμής, μικροδουλειές, μερική απασχόληση και αφοίτηση χρόνου, όλα αυτά αποτελούν καταστάσεις αστάθειας και αμφιβολίας και αντανακλούν το κοινωνικό πρόσωπο των συναισθημάτων που νιώθει ενδόμυχα το κάθε άτομο.

Εμπορικοί λόγοι
Καθώς οι έφηβοι αποτελούν μια σημαντική μερίδα της εμπορικής αγοράς, τα αντικείμενα και τα προϊόντα που απευθύνονται αποκλειστικά σε αυτή την κατηγορία πολλαπλασιάζονται στην αγορά. Αυτή η κίνηση ενισχύει την επιθυμία ιδιαιτερότητας, διάκρισης, ακόμα και αυτονομίας απέναντι στους ενήλικες.

Τεχνολογικοί λόγοι
Πολλές εφευρέσεις και μορφές της σύγχρονης τεχνολογίας φαίνεται ότι έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο ως προς το ίδιο το φαινόμενο της εφηβείας. Κατά τη δεκαετία του 1960 η εμφάνιση του ραδιοφώνου ενίσχυσε μια «νεαρή» παιδεία, γύρω από κάποιες εκπομπές, κυρίως μουσικές εκπομπές, που απευθύνονταν σε ένα κοινό αποκλειστικά εφηβικό. Πιο πρόσφατα, άλλες εφευρέσεις, όπως το Ίντερνετ, διαπνέονται από το ίδιο πνεύμα.

Οικολογικοί λόγοι
Σε πολλές χώρες η αύξουσα αστικοποίηση και η ύπαρξη προαστιακών ζωνών, οπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός νέων, ευνοούν τα φαινόμενα της παρέας. Ο μιμητισμός και η ταύτιση με κοινό παρονομαστή την ηλικία εντείνονται από τα φαινόμενα αυτά.
Πολιτιστικοί λόγοι

Η αλλαγή αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αξίες της μεταβιομηχανικής εποχής μας. Ωστόσο η αλλαγή είναι και ένα από τα χαρακτηριστικά της εφηβείας. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, λόγω αυτών των χαρακτηριστικών, η εφηβεία αποτελεί σήμερα ένα μοντέλο για τους πρεσβύτερους. Δεν παρατηρούμε άραγε ολοένα και περισσότερος ενηλίκες να προσπαθούν να μιμηθούν τους εφήβους;

Φυλογενετικοί λόγοι

Η φυλογένεση έχει να κάνει με τη μελέτη της εξέλιξης των ειδών μέσα στο πέρασμα του χρόνου. Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι η επικράτηση του ανθρώπινου είδους οφείλεται σε αυτό που ονομάζουν «καθυστέρηση ανάπτυξης του ανθρώπου»: όταν ενηλικιώνεται, ο ανθρώπινος διατηρεί ορισμένα χαρακτηριστικά της εξέλιξης (μεγαλώνει το μέτωπο του σε σχέση με το πρόσωπο, μεγαλώνει το κεφάλι του σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα του κτλ.), χαρακτηριστικά πολύ συγγενικά με εκείνα των νέων, αντίθετα από ό,τι διαπιστώνουμε στα άλλα είδη ζώων εκτός από τα πρωτεύοντα θηλαστικά. Η «καθυστέρηση» δεν αποτελεί τόσο έναν περιορισμό, όσο, αντίθετα, μια αφορμή ανάπτυξης, όπως η ικανότητα να διατηρηθεί για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα έως την ενηλικίωση αυτό που διαφοροποιεί τα νεαρά άτομα από τα ζωικά είδη: η ικανότητα εκμάθησης, εξέλιξης και ανάπτυξης. Από αυτή την άποψη, θεωρείται ότι η εφηβεία και η παράταση της βαίνουν προς την κατεύθυνση μιας εφηβικής κοινωνίας, η οποία διατηρεί την ικανότητα να εξελίσσεται, να αλλάξει και να προσαρμόζεται. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτές οι παρατεινόμενες εκφράσεις της εφηβείας, που παρατηρούνται ολοένα και πιο συχνά στους νέους ενηλίκες, αποτελούν μια «καθυστέρηση εξέλιξης», η οποία όμως προσφέρει τη δυνατότητα στο άτομο να διατηρήσει αυτές τις ικανότητες προσαρμογής και ευελιξίας για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.456

3.27. ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ, ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ & ΚΟΜΦΟΡΜΙΣΜΟΣ

Η αναζήτηση της πρωτοτυπίας παρατηρείται - αν και σε διαφορετικό βαθμό- σε όλους τους εφήβους. Ο έφηβος αισθάνεται και θέλει να είναι διαφορετικός απ’ τους άλλους. Ιδιαίτερα θέλει να είναι διαφορετικός απ’ τους ενηλίκους που τον περιβάλλουν, γιατί, σε ό,τι αφορά τους συνομηλίκους του, τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά (κοντά τους αντλεί το αίσθημα της αξίας του και συνειδητοποιεί αυτό

που είναι: η επαφή με τους συνομηλίκους δυναμώνει τη θέλησή του για χειραφέτηση).

Το εκκεντρικό ντύσιμο των νέων, αγοριών και κοριτσιών, είναι ένα απ' τα πιο χτυπητά σημάδια αυτού του αντικομφορμισμού 457. Ο κινηματογράφος, η τηλεόραση και τα περιοδικά υπαγορεύουν στους νέους τη μόδα που πρέπει να ακολουθήσουν όχι μόνο στην εξωτερική εμφάνισή, αλλά και στον τρόπο σκέψης. Στην εποχή μας, η εκκεντρικότητα έχει γίνει ένα μαζικό φαινόμενο, που όμως δεν παύει να υποδηλώνει έναν κομφορμισμό. Είναι γεγονός ότι έχουμε παραδείγματα εκκεντρικών εμφανίσεων και σε παλιότερες εποχές. Θα μπορούσαμε όμως να πούμε ότι ήταν πιο αυθεντικές, κι ότι είχαν περισσότερο το χαρακτήρα επιβεβαίωσης της προοπιστικότητας. Φυσικά, εύκολα διακρίνουμε και στον σημερινό κομφορμισμό των νέων την ιδια θέληση για πρόκληση και επίδειξη. Είναι σημαντικό επίσης να παρατηρήσουμε ότι η ομάδα στο σύνολο της συμπεριφέρεται σαν ένας έφηβος: οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές είναι πανομοιότυπες, συλλογικές.

Συχνά η εκκεντρική εμφάνισή δεν απορρέει μόνο απ' την ανάγκη της επιβεβαίωσης. Αγγίζουμε εδώ το πρόβλημα των σχέσεων του εφήβου με το σώμα του. Αυτές οι σχέσεις είναι εξαιρετικά πολύπλοκες και αμφιθυμικές – κι αυτό για πολλούς λόγους. Πρώτα απ' όλα, πρέπει να επισημάνουμε ότι, παρόλο που η γεννητική ομάδα προκαλεί υπερηφάνεια στον έφηβο, γεννάει παράλληλα και άγχος της οιδιπόδειας σύγκρουσης. Επιπλέον, η ίδια η εικόνα του σώματος προβληματίζει τον έφηβο: δεν είναι μόνο οι σεξουαλικές μεταβολές, αλλά και η διαφοροποίηση της φωνής, η απότομη αύξηση της μυϊκής δύναμης, η γρήγορη ανάπτυξη.

Η αναζήτηση της πρωτοτυπίας εμφανίζεται επίσης στην ομιλία και στη γραπτή εκφραση. Κάθε γενιά νέων έχει το δικό της λεξιλόγιο, το δικό της γλωσσικό ιδίωμα, το οποίο διαφέρει ανάλογα και με το περιβάλλον ή το φύλο. Στα Λύκεια και στα κολέγια καλλιεργείται συνήθως η εξεζητημένη εκφραση, πράγμα που δεν αποκλείει και το εντελώς αντίθετο: τις βωμολοχίες και τις χοντροειδείς εκφράσεις, οι οποίες αναγορεύουν εκείνου που τις χρησιμοποιεί σε «άντρα» και τον κάνουν να αισθάνεται ότι έχει πάρει τις αποστάσεις του απ' το οικογενειακό περιβάλλον. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνά παρόμοιο λεξιλόγιο, το οποίο όμως γρήγορα εγκαταλείπουν, όταν καταλάβουν ότι καταστρέφει την κοκεταρία και τη χάρη τους. Τα κορίτσια έχουν την τάση να εκφράζονται στον υπερθετικό βαθμό, να τα βρίσκουν

457 Κομφορμισμός είναι η προσαρμογή ενός ατόμου στις απαιτήσεις και στους τύπους συμπεριφοράς της ομάδας στην οποία ανήκει.
όλα καταπληκτικά, τέλεια, απίθανα, ενώ το αγόρια προτιμούν τις συντομευμένες εκφράσεις.

Πάντως, και για τις μεν και για τους δε, αυτές οι εκφράσεις αλλάζουν και ανανεώνονται τόσο γρήγορα όσο και η μόδα. Η χρησιμοποίηση ιδιαίτερου λεξιλογίου έχει και μια άλλη πλευρά, εκτός από εκείνη του εντυπωσιασμού και της πρόκλησης· πρόκειται για μια μυστική μορφή επικοινωνίας μεταξύ μοημένων κι αποτελεί ένα απ’ τα συνθήκεστερα χαρακτηριστικά της νεανικής πρωτοτυπίας. Παρουσιάζεται σε όλες τις ομάδες νέων 12-15 ετών, αλλά και μεταξύ στενών φίλων. Κατά τη γνώμη τους, αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος για να αποκλείσουν τον ενήλικο και να αισθανθούν ανώτεροι· νιώθουν σαν τους συνωμότες, ικανοποιούν τις φαντασίωσεις παντοδυναμίας απ’ τις οποίες διακατέχονται, όπως επίσης και τη διάθεση τους για μυστήριο και εσωτερικισμό. Οι έφηβοι που κρατούν ημερολόγιο γράφουν με ερμητικό τρόπο, γιατί τα κείμενά τους δεν απευθύνονται παρά μόνο σ’ αυτούς τους ίδιους. Εδώ συναντάμε και πάλι τη δυσπιστία και την εχθρότητα προς τον ενήλικο, σε συνδυασμό με την αισχώρηση και τη σημασία που δίνουν οι έφηβοι στα συναισθήματά τους, αλλά και γενικότερα σε καθέτι που αφορά τον εσωτερικό τους κόσμο.

Ανάμεσα σ’ έναν κόσμο που σβήνει κι έναν κόσμο που δεν έχει ακόμα σχηματιστεί, ο έφηβος δεν ξέρει πότε ποιος, ούτε ποιος είναι, ούτε ποιο βρίσκεται. Αισθάνεται ότι είναι διαφορετικός απ’ αυτό που ήταν και απ’ αυτούς που τον περιβάλλουν, ενώ παράλληλα η ομοιόμορφη ή παραφανταστική έλλειψη κατανόησης από μέρους των ενήλικων τον πληγώνει και τον ωθεί να κλείνει στον εαυτό του όταν βρίσκεται μαζί τους. Όμως η μοναξιά είναι απολύτως βαθύ φορτίο για έναν έφηβο που δεν έχει αποκτήσει ακόμα ρητή εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ούτε έχει ακόμα εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Ο έφηβος ξέρει ότι δεν έχει ήδη συμβεί κατανόηση από την ηλικία του, ούτε έχει ικανοποιητική εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Η πλειοψηφία των εφήβων αναζητά την ομαδική ζωή, γι’ αυτό και τους βλέπουμε να φτιάχνουν ομάδες με μια ευκολία που μας αφήνει έκπληκτους. Οι άνθρωποί θέλουν να είναι —και πιστεύουν πως είναι— πρωτότυποι, καθώς κι εκείνοι που προσπαθούν να επιβεβαιώθουν στον εαυτό τους σαν μοναδικά ή εκκεντρικά, αρκούνται στη μίμηση και, κυρίως, στ’ έναν άκρατο κομφορμισμό. Δεν είναι η πρώτη φορά που συναντάμε αυτό το παράδοξο, το οποίο και μας παραπέμπει στη μίμηση και, κυρίως, σε έναν άκρατο κομφορμισμό. Η πλειοψηφία των εφήβων αναζητά την ομαδική ζωή, γι’ αυτό και τους βλέπουμε να φτιάχνουν ομάδες με μια ευκολία που μας αφήνει έκπληκτους. Οι άνθρωποί θέλουν να είναι —και πιστεύουν πως είναι— πρωτότυποι, καθώς κι εκείνοι που προσπαθούν να επιβεβαιώθουν στον εαυτό τους σαν μοναδικά ή εκκεντρικά, αρκούνται στη μίμηση και, κυρίως, σε έναν άκρατο κομφορμισμό. Δεν είναι η πρώτη φορά που συναντάμε αυτό το παράδοξο, το οποίο και μας παραπέμπει στο ίδιο πρόβλημα, στην ίδια διαλεκτική σχέση μεταξύ ταυτότητας και ταύτισης. Ο έφηβος, απορρίπτοντας τα παλιά πρότυπα, πρέπει να

224
βρει καινούρια πριν μπορέσει — ή μάλλον για να μπορέσει— να είναι ο εαυτός του. Μοιάζει με ηθοποιό που δοκιμάζει μια σειρά από ρόλους, ώσπου να βρει αυτόν που τον ταιριάζει. Τα πρώτα βήματα προς τη χειραφέτηση είναι ασταθή· παρά τις υπεροπτικές, προκλητικές και αυθάδεις συμπεριφορές του, ο έφηβος δεν έχει ακόμα την ικανότητα ν’ "αναλάβει" τον ίδιο του τον εαυτό· δεν έχει ακόμα εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του. Μόνο ταυτιζόμενος με τους ομοίους του και απαρνούμενος το Εγώ για να συγχωνευτεί στο Εμείς, μπορεί να διαμορφώσει χωρίς μεγάλο όγχος μια ομαδική προσωπικότητα, αντίθετη με τα πρότυπα των γονιών και γενικότερα των ενηλίκων. Η επιρροή που ασκεί το Εμείς και το αίσθημα δύναμης που εμπνέει παίρνει σήμερα, χάρη στα μέσα επικοινωνίας και επαφής που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία, διαστάσεις που ποτέ δεν είχαν παρατηρηθεί. Το Εμείς καλύπτει πια απόλυτα την εφηβική συλλογικότητα. Στο όφελος που αποκομίζει ο νέος απ’ την ενεργητική συμμετοχή του σε μια στενή ομάδα (επαφή, ζεστασία, ασφάλεια, κ.λπ.) προστίθεται και το κέρδος που απορρέει απ’ την ικανότητα ενός ευρύτερου συλλογικού ιδανικού (τρόπος ζωής, πολιτικές απόψεις, λατρεία κάποιων ειδώλων), που διαλέξαν και δημιούργησαν οι νέοι μόνοι τους — αυτό τούλαχιστον τους πιο ομαδικά. Το συλλογικό αυτό ιδανικό εισάγει τον/την έφηβο σε μια ευρύτερη κοινότητα και του παρέχει, για κάποιο χρονικό διάστημα, την κοινωνική ταυτότητα που του έλειπε. Είναι όμως σημαντικό να πουγγραμμιστεί ότι, παρόλο που τα μαζικά μέσα επικοινωνίας διευκολύνουν την εφηβική κοινότητα, δεν τον ερμηνεύουν. Ο έφηβος έχει ανάγκη να νιώσει όμοιος με τους άλλους (διαφορετικός απ’ τους ενηλίκους, αλλά παρόμοιος με τους συνομηλίκους του), γιατί αυτό τον βοηθά να νιώσει πιο νεανικό και να νιώσει πιο βέβαιος και να αναπτύχει και να πάλι εμπιστοσύνη στον εαυτό του, να βρει στον προσανατολισμό του ευρύτερο συλλογικό ιδανικό, όπου τα μέσα επικοινωνίας διευκολύνουν την κοινωνική ταυτότητα που του έλειπε. Είναι όμως σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι, παρόλο που τα μαζικά μέσα επικοινωνίας διευκολύνουν την κοινωνική ταυτότητα που του έλειπε. 

458 Ρεϊμόν-Ριβιέ Μ., (1999), Η κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου, Μετάφραση Μαρίζα Ντε Κάστρο, Εκδόσεις Καστανιώτη, 1η έκδοση 1989, Αθήνα, σελ 63-65.
3.28. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Προσπαθήσαμε σε διάφορες ενότητες της εργασίας μας να συζητήσουμε τους παράγοντες αυτούς που επηρεάζουν στην ψυχοσύνθεση των εφήβων, εξετάζοντας σε θεωρητικότερο επίπεδο τις στάσεις και αντιλήψεις τους, ενώ σε πρακτικότερο το οικογενειακό και το σχολικό κυρίως περιβάλλον. Οδηγηθήκαμε σε διάφορα συμπεράσματα, τόσο γενικής φύσης, όσο και ειδικότερης, στη δεύτερη περίπτωση όσον αφορά στους μαθητές της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Είναι κατά τη γνώμη μας, αν όχι απαραίτητο, τουλάχιστον ενδιαφέρον, να εξετάσουμε πώς ορισμένοι άλλοι παράγοντες, με έξαρση τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες, επηρεάζουν στην καθημερινότητα των παιδιών, προκαλώντας πιθανές στρεβλώσεις στις αρχικές τους αντιλήψεις, ή εκτροχιασμούς από τον δρόμο που επρόκειτο οι μαθητές να ακολουθήσουν. Ο τρόπος που θα κινηθούμε είναι ο εξής: θα κατονομάσουμε και θα περιγράψουμε αρχικά τους παράγοντες αυτούς, σε γενικό όμως επίπεδο, και στη συνέχεια, στο στάδιο των ερωτηματολογίων, θα προσπαθήσουμε να επιβεβαιώσουμε ή να αναφέσουμε τα συμπεράσματα ή και δεδομένα του τρέχοντος κεφαλαίου. Στόχος μας θα είναι να εξετάσουμε εάν και σε ποιο βαθμό οι διαδικασίες που επηρεάζουν τους μαθητές της γυμνασίου και γενικών λυκείων επηρεάζουν εξίσου και στους μαθητές των εκκλησιαστικών σχολικών ιδρυμάτων.

Μερικοί από τους κύριους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν στο σύγχρονο έφηβο μαθητή εντός του κοινωνικού του περιβάλλοντος είναι οι:

- Οι οικογενειακές επιδράσεις

Έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες όπου επικρατεί ηρεμία, ζεστασιά και δημοκρατική ατμόσφαιρα είναι: περισσότερο ενεργητικοί, δημιουργικοί, με ερευνητική διάθεση, ανεξάρτητοι, συναισθηματικά ισορροπημένοι, με θετικές διαθέσεις, πιο κοινωνικοί, λιγότερο ζηλιάρηδες και λιγότερο νευρικοί. Αντίθετα, έφηβοι που προέρχονται από διαλυμένες οικογένειες παρουσιάζουν πολλά ελαττώματα και έχουν προβλήματα προσαρμογής.

Δεν πρέπει ακόμα να ξεχνούμε τη μεγάλη επίδραση που δέχονται οι έφηβοι από τους γονείς τους με την ταύτιση. Η ταύτιση των εφήβων με τους γονείς τους αυτού φύλου τους παρέχει συναισθήματα ασφάλειας και με τη μίμηση τους βοηθάει να αποκτήσουν κοινωνικά αποδεκτές διαθέσεις, αρχές και αξίες, καθώς και κατάλληλη συμπεριφορά, με την προθεσμία βέβαια ότι οι γονείς αποτελούν θετικά πρότυπα για μίμηση και δείχνουν κατανόηση και φιλική διάθεση στα παιδιά τους.
Γονείς που συμμερίζονται τις χαρές και τις λύπες με τους εφήβους, που δέχονται τους φίλους τους εφήβους στο σπίτι, που ποιοι έχουν αποδεσμευτεί στο βαθμό που πρέπει, που τους αφήνουν να έχουν γνώμη, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες, τους βοηθούν πολύ στην ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους και στην προσαρμογή τους στη ζωή.

- Οι σχολικές επιδράσεις

Πολλές είναι οι επιδράσεις που δέχεται ο έφηβος στο σχολείο και που επηρεάζουν (συνήθως θετικά) την ανάπτυξή της προσωπικότητάς του.

Η ατμόσφαιρα που θα δημιουργηθεί στο σχολείο και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποτελούν τον πιο αποφασιστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του εφήβου.

Αυτό αποδείχθηκε από μια έρευνα που έγινε το 1939 από τους Lewin, Lippit και White. Κατά την έρευνα αυτή οι ερευνητές δημιούργησαν τάξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί πέτυχαν να επικρατεί ατμόσφαιρα τριών ειδών: αυταρχική, δημοκρατική και απόλυτης ελευθερίας.

- Στις τάξεις με αυταρχική ατμόσφαιρα οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που αποφάσιζαν για όλες τις δραστηριότητες των παιδιών. Η διεύθυνση της τάξης ασκούταν κατά τρόπο αυταρχικό και αυθαίρετο.

- Στις τάξεις με δημοκρατική ατμόσφαιρα τα ίδια τα παιδιά προγράμματζαν την εργασία τους, διάλεγαν τους συνεργάτες τους κι ο εκπαιδευτικός ήταν απλώς ο πρώτος της ομάδας που παρουσίαζε τα προβλήματα, αλλά άφηνε πρωτοβουλία στους μαθητές, τους βοηθούσε και τους κατεύθυνε χωρίς να επιβάλει τις απόψεις του.

- Στις τάξεις με απόλυτη ελευθερία οι εκπαιδευτικοί άφηναν τους μαθητές να εργαστούν εντελώς ελεύθερα και τους βοηθούσαν μόνον όταν οι ίδιοι το ζητούσαν. Όταν ολοκληρώθηκε η έρευνα διαπιστώθηκε πως τα καλύτερα αποτελέσματα τα πέτυχαν οι μαθητές που εργάστηκαν σε ατμόσφαιρα δημοκρατική, που συνεργάστηκαν δηλαδή με τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές της κατηγορίας αυτής αγαπούσαν πιο πολύ το σχολείο, εκτιμούσαν τον εκπαιδευτικό, βοηθούσαν ο ένας τον άλλο, ενεργόσαν υπεύθυνα και αποτελεσματικά.

Στις άλλες ομάδες η απόδοση ήταν μειωμένη.

Μ' άλλα λόγια η συνεργατική διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών στις διάφορες δραστηριότητες των μαθητών δεν εξοπλιστεί μόνο τη μάθηση κατά τον καλύτερο τρόπο, αλλά διευκολύνει και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και αναπτύσσει την αισιοδοξία, το θάρρος, την ευσυνειδησία και υπευθυνότητά τους.
Η συνεργατική αυτή διάθεση εξυπηρετεί τη δημιουργία κινήτρων εσωτερικών στους μαθητές κι αναπτύσσει την ερευνητική διάθεσή τους.

Αλλά δεν είναι καθόλου ασήμαντες και οι επιδράσεις που δέχεται ο έφηβος στο σχολείο από τους άλλους συμμαθητές του, από τα σχολικά βιβλία, τις σχολικές γιορτές και όλες τις άλλες σχολικές δραστηριότητες.

➢ Οι επιδράσεις των συνομηλίκων

Έρευνες απεδείχθηκαν πως οι διαθέσεις, η συμπεριφορά γενικά, ακόμα και οι απόψεις και οι γνώμες των εφήβων επηρεάζονται από την επικοινωνία που έχουν με τους συνομηλίκους τους.

Η ιδέα που οι έφηβοι έχουν για τον εαυτό τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ιδέα που οι φίλοι τους έχουν γι' αυτούς. Κι όσο πιο δεμένος είναι ο έφηβος με την ομάδα φιλίας τόσο περισσότερα επιδράσεις δέχεται απ' αυτήν. Ο έφηβος προσαρμόζεται στα κοινωνικά πρότυπα επηρεασμένος ποιό πολύ απ' τις επιδράσεις που δέχεται απ' την ομάδα φιλίας παρά απ' την οικογένεια, με την προϋπόθεση βέβαια ότι στην ομάδα φιλίας δε διαμορφώνονται αντικοινωνικές τάσεις.

Γνωστές είναι οι αρνητικές επιδράσεις για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του εφήβου, που απορρίπτεται απ' τους συνομηλίκους του: απομόνωση, αίσθημα μειονεκτικότητα, μη ομαλές μειονεκτικότητα, μη αντανακλάση, μη ομαλή προσαρμογή.

➢ Η ενδυμασία

Η καλή ενδυμασία έχει μεγάλη σημασία για τον έφηβο τόσο γιατί βελτιώνει την εμφάνισή του κι αποκρύπτει τυχόν ελαττώματά του, όσο και γιατί διευκολύνει τις σχέσεις του με τους άλλους συνομηλίκους. Ενδυμασία που προκαλεί κακή εμφάνιση
στον έφηβο, τον κάνει να νιώθει μειονεκτικός και τον αναγκάζει να απομακρύνεται απ' τους συνομηλίκους του ή δε γίνεται δεκτός απ' αυτούς. Αντίθετα, ο καλοντυμένος έφηβος έχει αυτοπεποίθηση και δημιουργεί άνετα φιλικές σχέσεις με τους άλλους.

Ta onómatata

Αλλά και το όνομα δίνει υπόσταση στον έφηβο κι έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξή του. Ονόματα όπως λ.χ. Νικήτας, Χρυσοχέρης, Παλαιολόγος κλπ. προδιαθέτουν ευνοϊκά τους άλλους απέναντι στον έφηβο κι ο ίδιος νιώθει άνετα. Αντίθετα, ονόματα που δεν ηχούν ευχάριστα και τους άλλους δεν προδιαθέτουν ευνοϊκά, αλλά και τον ίδιο τον έφηβο τον κάνουν να μη νιώθει άνετα. Γνωρίζουμε πόσο άσχημα νιώθει κανείς με τα «παρατσούκλια», τα σκωπτικά ονόματα.

Oi paraðóseis, ta ήθη kai étima

Κάθε χώρα λειτουργεί κοινωνικά με βάση κάποιες αρχές και όρους η διαμόρφωση των οποίων επηρεάζεται από τις παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα που ισχύουν σ' αυτή. Και είναι τόση η επίδραση των στοιχείων αυτών, ώστε να προοδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαμεταφορά της συμπεριφοράς των ανθρώπων από χώρα σε χώρα. Οι έφηβοι, μέλη κι αυτοί της συγκεκριμένης κοινωνίας, είναι φυσικά να επηρεάζονται στην ανάπτυξή της προσωπικότητάς από τις παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα της περιοχής τους.

Η αισιοδοξία

Το επίπεδο αισιοδοξίας του εφήβου ενισχύει την αυτοπεποίθησή του. Η διάθεση αυτή ενισχύεται από την ενθάρρυνση που οι γονείς δίνουν στον έφηβο. Η ενεργητική και θετική αυτή κατάσταση βοηθάει τον έφηβο να θέτει σκοπούς και να τους πραγματοποιεί. Προϋπόθεση βέβαια απαραίτητη είναι η γνώση απ' τον έφηβο των δυνατοτήτων του, ώστε να θέτει σκοπούς αντίστοιχους μ’ αυτές. Διαφορετικά το άτομο μπορεί να δέχεται ματαιώσεις που οδηγούν σε απογοήτευση.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως ο οικονομικός παράγοντας, καθώς και άλλα συμβάντα της ζωής του εφήβου (ευχάριστα ή δυσάρεστα) επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. 459

Ανάλογα με τη στάση του εφήβου απέναντι στην κοινωνία διαμορφώνονται γενικά στη βιβλιογραφία οι εξής τύποι: (α) ο αμφισβητητικός· (β) ο επιθετικός· (γ) ο περιθωριακός, που δεν δέχεται κανόνες ή συμβιβασμούς· (δ) ο εγκλιματισμένος και προσαρμοσμένος έφηβος, που αποδέχεται τα πάντα· (ε) ο έφηβος που αμφισβητεί με λογικό τρόπο, αλλά και αποδέχεται την πραγματικότητα χωρίς να καταστρέφει γύρω του τα δημιουργικά πράγματα και κυρίως τον εαυτό του.

459 Μάνος Κ., (2005), Ψυχολογία του εφήβου, Έκδοση έκτη, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 319-321.
Η τηλεόραση έχει εδώ και μερικές δεκαετίες εισχωρήσει στη ζωή μας, αποτελώντας για πολλούς τη μόνη διεξόδο διασκέδασης στην απαράλλαχτη καθημερινότητά τους. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις καλές και κακές πλευρές της από πολύ μικρή ηλικία. Έχουμε στα χέρια μας μια έρευνα που διενεργήθηκε στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Προτύπων Εκπαιδευτηρίων Θεσσαλονίκης 460, η οποία έγινε από μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου τους και με αφορμή τη διαπίστωση ότι «αφιερώνουν πολλές ώρες από τη ζωή τους βλέποντας τηλεόραση». Τα κύρια ερωτήματα που τέθηκαν επρόκειτο να εξετάσουν τον ρόλο της τηλεόρασης στην καθημερινότητα των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, καθώς και τον βαθμό εξάρτησής τους από τη λειτουργία της.

Μεταξύ 258 μαθητών που ρωτήθηκαν, μόλις οι 41 διέθεταν μία μόνο τηλεόραση στο σπίτι, ενώ οι υπόλοιποι 217 από δύο και επάνω. Τρεις ή τέσσερις, γεγονός που κατά τη γνώμη μας υποδεικνύει την παρουσία συσκευής και στο παιδικό δωμάτιο, βρίσκονταν, την ώρα της έρευνας, στα σπίτια 125 μαθητών. Οι υπόλοιποι 92 μαθητές ζούσαν σε κατοικίες με δύο τηλεοράσεις, επομένως είναι αμφίβολο εάν διέθεταν προοπτική συσκευή στο δωμάτιο τους. Το ερώτημα μας βέβαια περί προοπτικής συσκευής απαντήθηκε εν μέρει από την ίδια την έρευνα, όχι όμως με την ποσοτικοποίηση που μόλις περιγράφαμε, αλλά με άλλη, που παρείχε ένα πολύ ενδιαφέρον δεδομένο: στη Δ' και Ε' Δημοτικού, όπως συμπεράνουμε από σχετικό γράφημα, τηλεόραση στο παιδικό δωμάτιο είχε περίπου το 34% των μαθητών, ενώ στη ΣΤ' περί το 23-24%. Ίσως οι αυξημένες απαιτήσεις μελέτης να οδηγούσαν τους γονείς στη μείωση του αριθμού συσκευών στα παιδικά δωμάτια, ωστόσο το δεδομένο που μας ενδιαφέρει δεν είναι αυτό, καθώς δεν μπορούμε να το γενικεύσουμε χωρίς στοιχεία από άλλα σχολεία. Αυτό που κρατούμε είναι το ότι το 30% των μαθητών, δηλαδή περίπου το ένα στα τρία παιδιά του Δημοτικού σχολείου έχει τηλεόραση και να βλέπει αυτό που επιθυμεί. Μερικά ακόμη συμπεράσματα της ίδιας έρευνας είναι τα εξής: οι παιδικές περιοδότεροι τον 140, με τις δεύτερες να κατέχουν με μεγάλη διαφορά τα πρωτεία και μάλιστα σε βαθμό διπλασιασμού. Τα περιοδότερα παιδιά αφιερώνουν περίπου 1-2 ώρες καθημερινά στην τηλεόραση, ένα ποσοστό που μετόπεται κάπως τα Σαββατοκύριακα. Μεγάλη σημασία έχει το γεγονός ότι οι περιοδότεροι μαθητές

βλέπουν τηλεόραση μόνοι (περί τους 95), ενώ γύρω στους 65 παρακολουθούν μαζί με τους γονείς τους. Το ποσοστό «μόνοι», και είναι αυτό προοπτική μας άποψη, μάλλον πρέπει να αυξηθεί, δεδομένου ότι άλλοι 60-65 περίπου μαθητές παρακολουθούν τηλεόραση μαζί με τα αδέλφια τους. Οι περισσότεροι προτιμούν τις ταινίες και τα σέρια, ενώ κάτι περίπου 8-9% προτιμά τα κινούμενα σχέδια, όσο αντιστοιχεί και στα ντοκιμαντέρ. Οι εκπομπές επιλέγονται κυρίως κατόπιν συνεννόησης των παιδιών με τους γονείς τους, ή μόνο από τα παιδιά. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες τις εκπομπές επιλέγουν μόνο οι γονείς. Τέλος, στο ερώτημα «αν χαλούσαν οι τηλεοράσεις του σπιτιού, τι θα ήθελες να κάνεις;» οι περίπου 60 περίπου μαθητές απάντησαν ότι θα ήθελαν να παίζουν με τους φίλους τους, με επακόλουθη συμπέρασμα ότι η τηλεόραση στερεί ενδεχομένως από τα παιδιά την κοινωνική συναναστροφή.

Ένα άρθρο της Χ. Σιώκα ⁴⁶¹, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι επιδράσεις της τηλεόρασης στην εφηβική ηλικία, χωρίς να αγνοεί τις ευεργετικές πλευρές από την παρακολούθησή της, συγκεντρώνει αρκετά από τα μειονεκτήματα της εισβολής του «μαγικού κουτιού» στη ζωή των νέων. Μεταφέρει την άποψη ενός από τους πρώτους κριτικούς της τηλεόρασης, του Jack Gould, ο οποίος τη χαρακτηρίζει ως «ύπουλο ναρκωτικό που παραλύει τη θέληση του παιδιού και το αιχμαλωτίζει στο δικό της φανταστικό κόσμο». Οι συνέπειες για τα παιδιά που εξαρτώνται από αυτήν είναι ποικίλες και ένας κατάλογός τους θα μπορούσε να έχει ως εξής:

«Οι νέοι περιορίζουν όλες τις δραστηριότητές τους για να προλάβουν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της. … Το παιδί παρακολουθεί να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της. … Το παιδί παρακολουθεί η γλωσσική ανάπτυξη τους, ούτε εξασκείται στο λόγο, ούτε εξασκείται στον λόγο. … Οι νέοι παρακολουθούν το πρόγραμμα της τηλεόρασης με αποτέλεσμα να μην τους αρέσουν η διήγηση ιστορικών γεγονότων. … Η δημιουργική φαντασία των παιδιών περιορίζεται με αποτέλεσμα να μην τους αρέσουν η διήγηση ιστορικών γεγονότων. … Το νοητικό τους επίπεδο αναπληρώνεται ως αποτέλεσμα να μην τους αρέσουν η διήγηση ιστορικών γεγονότων. … Η δημιουργική φαντασία των παιδιών περιορίζεται με αποτέλεσμα να μην τους αρέσουν η διήγηση ιστορικών γεγονότων. … Η δημιουργική φαντασία των παιδιών περιορίζεται με αποτέλεσμα να μην τους αρέσουν η διήγηση ιστορικών γεγονότων. … Η δημιουργική φαντασία των παιδιών περιορίζεται με αποτέλεσμα να μην τους αρέσουν η διήγηση ιστορικών γεγονότων. … Η δημιουργική φαντασία των παιδιών περιορίζεται με αποτέλεσμα να μην τους αρέσουν η διήγηση ιστορικών γεγονότων. … Η δημιουργική φαντασία των παιδιών περιορίζεται με αποτέλεσμα να μην τους αρέσουν η διήγηση ιστορικών γεγονότων. … Η δημιουργική φαντα
υποκατάστατα που είναι τα βιντεοπαιχνίδια, στερεοφωνικά, κομπιούτερ κι άλλα σύγχρονα πολυμέσα.
... τα σύγχρονα τηλεοπτικά προγράμματα κατακλύζονται από σκηνές βίας (ξόλοδαρμοι, δολοπλοκίες, φόνοι) και ακατάλληλες σκηνές ερωτικού περιεχομένου ... μπορούμε να εξηγήσουμε πολλά κοινωνικά φαινόμενα της σημερινής εποχής όπως ... απομονωτισμό και εσωτερικά των ανθρώπων, αύξηση της εγκληματικότητας. ... τα ναρκωτικά και η ραγδαία εξάπλωσή τους συνέπεσαν με την εποχή της τηλεόρασης.

Ο φανταστικός κόσμος της τηλεόρασης ... δημιουργεί ταυτότητα ... με κάποιους ήρωες των έργων, που επηρέαζουν (το παιδί) βλαπτικά. Η ψυχική ισορροπία ειδικά των παιδιών διατηράται υψηλά, αφού η βία, η πληθώρα των αντικοινωνικών τόπων που προβάλλονται της δημιουργούν ψυχική αγωνία και ολέθρια πρότυπα για μίμηση».

Το κείμενο συνεχίζει με παραδείγματα και επιπλέον αρνητικές πλευρές της εξάρτησης από την τηλεόραση, ενώ όπως, ήδη σημειώσαμε, δεν εξαιρεί τις πιθανές θετικές επιδράσεις από την παρακολούθησή της.

«... κάτω από ορισμένους όρους και προϋποθέσεις μπορεί ν' ασκεί παιδαγωγική μορφωτική επίδραση ... συντροφεύει τον ανθρώπο πολλές ώρες την ημέρα, τον διασκέδαζε, τον ψυχαγωγεί. ... Έχει την δύναμη να φέρνει μπροστά σου όλο τον κόσμο κι έτσι χάρη σ' αυτή να γίνεται ένα μικρό κόσμο χωρίο.»

Δεν υπάρχει λόγος για επιπλέον παραθέσεις χωρίς και απόψεων περί τηλεόρασης, όπως ανάδειξης των αρνητικών ή θετικών όψεων της. Σκοπός μας ήταν να σημειώσουμε ορισμένες κεντρικές απόψεις για την επίδρασή της, από τις οποίες βεβαιώς μας αναφερούνν ιδιαίτερα οι αρνητικές. Όπως αυτά στους μαθητές της δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, είναι πιθανότατα οι επιδράσεις αυτές να είναι διαμέσους των παραπάνω περιπτώσεων μη οικοτροφεικής διαμονής, εν σχέσεις με τα άλλα σύντομα οικογενειακά περιβάλλον, όπως ο έλεγχος μπορεί ενδεχομένως να είναι έως και μηδαμινός. Αναμένουμε ότι οι μαθητές των σχολικών οικοτροφείων θα προστατεύονται αποτελεσματικότερα από τις βίαιες και κάθε άλλο είδος ακατάλληλων για τους εφήβους σκηνές. Ενώ θα έχουν μεγαλύτερες πρόσβαση σε εκπαιδευτική και ενημερωτική προγράμματα, υπό την καθοδήγηση πάντοτε των διευθυνόντων για τα διαδικαστικά ζητήματα της καθημερινής τους διαμονής.
3.30. ΜΑΘΗΤΗΣ & ΛΟΙΠΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Μάλλον στη συνέχεια της συζήτησης για την τηλεόραση, φαίνεται κατάλληλο να συζητήσουμε περί λοιπής τεχνολογίας, με την οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εντός και εκτός σχολείου. Οι πιο συνηθομένες συσκευές τις οποίες κατέχουν οι μαθητές είναι προφανώς τα κινητά τηλέφωνα και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές.

Τον παιδικό εξοπλισμό συνοδεύουν συχνά και οι διάφορες παιχνιδομηχανές, αλλά δεν θα μας απασχολήσουν εδώ, καθώς παιχνίδια μπορούν να παίζουν τα παιδιά και με τους υπολογιστές τους, οι οποίοι δεν έχουν την ανάγκη της οθόνης της τηλεόρασης για να λειτουργήσουν. Ίσως η προφανής αρνητική πλευρά της τεχνολογικής αυτής εξέλιξης, δηλαδή της χρήσης παιχνιδομηχανών, έγκειται στον ιδιαίτερα μονόπλευρο προορισμό τους, ενώ περαιτέρω αρνητικές τους επιδράσεις σχετίζονται άμεσα με εικόνες και ήχους που τηλεόραση και ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν εξίσου καλά ή και καλύτερα και εντυπωσιακότερα να μεταδώσουν.

3.31. ΜΑΘΗΤΗΣ & ΚΙΝΗΤΟ ΤΗΛΕΦΩΝΟ

Τα κινητά τηλέφωνα και η κινητή τηλεφωνία αποτελούν, κατά το τρέχον τουλάχιστον έτος, κύριο διαφημιστικό προϊόν κάθε τηλεοπτικής ζώνης. Ακόμα και διαφημίσεις εταιρειών κινητής τηλεφωνίας έχουν σκηνοθετηθεί, στις οποίες ο ανταγωνισμός είναι εντελώς προφανής, καθώς η κάθε εταιρεία απαντά στην άλλη. Με τη δική τους σειρά οι οθόνες των κινητών τηλεφώνων μεταφέρουν άλλες διαφημίσεις τις οποίες μάλιστα ο επίδοξος καταναλωτής δεν περίμενε καν ότι θα του «χτυπήσουν το τηλέφωνο».

Για τη σχέση των κινητών τηλεφώνων με τα παιδιά έχουν γίνει έρευνες, μία από αυτές παρουσιάζει ιδιαίτερα ενδιαφέρον δεδομένα. Είναι μάλιστα πολύ χρήσιμο το ότι η συγκεκριμένη έρευνα έφερε έρευνα το μήνα του 2008 στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Λευκάδα, επαρχιακά και εκκλησιαστικά σχολεία, οικοδομικά σχολεία, εθνικά και διεθνή σχολεία. Το κοινό σημείο είναι ότι οι μαθητές των παιδικών περιοχών θα μπορούσαν ενδεχομένως να δεχόντα

462 Κολυκύθα Χ., (2008), Διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών για τη χρήση κινητών τηλεφώνων και τις επιπτώσεις τους στην υγεία, έρευνα του Μάη του 2008 στους μαθητές της ΔΕΠ Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Σχολή Θετικών Επιστημών Τμήμα Φυσικής Τομέα Παιδαγωγικής Παιδαγωγικής Ψυχολογίας.
μικρότερο καταγιγομό καταναλωτικών μηνυμάτων σε σύγκριση με τα παιδιά της μεγάλης πόλης.

Ένα από τα πρώτα ζητήματα της έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και τάσεων των μαθητών σε σχέση με τα κινητά τηλέφωνα, και βέβαια ορισμένων άλλων παραμέτρων που δεν έχουν άμεση σχέση με το θέμα της εργασίας μας (ανακόκλωση κινητών, επιπτώσεις στην υγεία κ.ά.). Το δείγμα μαθητών συμπεριέλαβε 153 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και 187 της Γ' Γυμνασίου, από διάφορα σχολεία της νήσου.

Ορισμένα ευρήματα της έρευνας ήταν τα εξής: το 73.7% των μαθητών του Δημοτικού και το 91.17% των μαθητών της Γ' Γυμνασίου έχουν κινητό. Και στις δύο περιπτώσεις οι περισσότεροι από τους κατέχοντες συσκευή, την είχαν ζητήσει από τους γονείς τους (61 και 75% αντίστοιχα), ενώ δεν έλεγαν και οι αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς προφανώς για λόγους ελέγχου και ασφαλείας, αγόρασαν με δική τους πρωτοβουλία κινητό για τα παιδιά τους (13 και 17% αντίστοιχα). Μεγάλο είναι το ποσοστό των μαθητών που υπερβαίνουν τους θεωρητικά επιτρεπτούς χρόνους ομιλίας (20.8% και 25.81% αντίστοιχα). Οι εφαρμογές που οι μαθητές χρησιμοποιούν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα σε Δημοτικό και Γυμνάσιο, με κοινό ωστόσο σημείο την κύρια χρήση για αποστολή/λήψη μηνυμάτων. Κατά τα άλλα οι μαθητές του Δημοτικού παίζουν συχνότερα παιχνίδια στο κινητό τους και τραβούν πολλές ψηφιακές φωτογραφίες, ενώ οι μαθητές του Γυμνασίου κυρίως ανταλλάσσουν μηνύματα και δευτερεύοντος ακούν ραδιόφωνο. Η κατάταξη αυτή δεν συμπεριλαμβάνει την ομιλία, αλλά επίτη άλλες λειτουργίες των συσκευών: μηνύματα, παιχνίδια, διαδίκτυο, ραδιόφωνο, bluetooth, video, φωτογραφική μηχανή. Οι αγοραστικές τάσεις φαίνεται ότι επηρεάζουν αρκετά τους μαθητές, καθώς το 62.3% των μαθητών του Δημοτικού που χρησιμοποιούν συσκευή την έχουν αλλάξει τουλάχιστον μία φορά, με όσους την έχουν αλλάξει τρεις φορές να φτάνει στο 20.7% των κατεχόντων ενώ ένα 5% έχει προχωρήσει σε αλλαγή συσκευής και 7 φορές. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο Γυμνάσιο ανεβαίνουν: το κινητό του έχει αλλάξει το 70.1% των μαθητών με το 16.1% τρεις φορές ενώ το 6% περίπου 8-10 φορές. Το 39% των μαθητών του Γυμνασίου αισθάνεται αρνητικά συμπτώματα μετά τη χρήση του κινητού (δεν αναφέρεται ποσοστό όπως μεγάλη, κανονική, μικρή), ένα ποσοστό που αυξάνεται στο 51% στο Γυμνάσιο. Τα συμπτώματα αυτά είναι πονοκέφαλος, έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, κούραση και άγχος. Ασφαλώς δεν είναι διαρκή τα συμπτώματα αυτά, αλλά μπορεί να τα έχει αισθάνθει ένας μαθητής ακόμη και μία φορά. Μπορούμε να αναφέρουμε πολλές ακόμα αρνητικές συνέπειες από την υπερβολική χρήση των κινητών τηλεφώνων, καθώς οι επιστημονικές έρευνες έχουν διαγνώσει αποτελέσματα στην υγεία που δεν θα μπορούσε κάποιος εύκολα να φανταστεί. Μια
γρήγορη αναζήτηση στο διαδίκτυο μπορεί να παράσχει στον ενδιαφερόμενο όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. Εδώ θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι τόσο όσον αφορά στα εκκλησιαστικά όσο και στα μη εκκλησιαστικά σχολεία, έχουν σημεωθεί επίσημες προσπάθειες για τον περιορισμό της χρήσης των κινητών τηλεφώνων, τόσο από μαθητές, όσο και από εκπαιδευτικούς, δεδομένων των προαναφερθείσων επιπτώσεων στην υγεία των χρηστών, αλλά κυρίως εξαιτίας των ενοχλήσεων που προκαλούν στη συγκέντρωση και την ομαλή λειτουργία μιας σχολικής τάξης. Το επίσημο κρατικό θεσμικό πλαίσιο προβλέπει τα εξής:

«Για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων σχετικά με τη χρήση κινητών τηλεφώνων από μαθητές και εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου.

1. Οι μαθητές δεν επιτρέπονται να έχουν στην κατοχή τους κινητά τηλέφωνα εντός του σχολικού χώρου. Στην εξαιρετική περίπτωση που ο μαθητής έχει κινητό τηλέφωνο υποχρεούται, καθ’ όλη τη διάρκεια της παραμονής του εντός του σχολικού χώρου, να το έχει εκτός λειτουργίας και μέσα στην τσάντα του. Κάθε παρέκκλιση από τα ανωτέρω αποτελεί αντικείμενο παιδαγωγικού ελέγχου και αντιμετωπίζεται:
   α) για τους μαθητές του Δημοτικού σχολείου σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στην παράγραφο 8 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161 Α’) για την καλύτερη παιδαγωγική αντιμετώπιση του θέματος β) για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τις προβλεπόμενες στο Π.Δ. 104/1979 (ΦΕΚ 23 Α’) σχολικές κυρώσεις.

2. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν κατά την ώρα της διδασκαλίας να έχουν θέσει εκτός λειτουργίας τα κινητά τους τηλέφωνα. Παράλειψη του ανωτέρω καθήκοντος αποτελεί παιθαρχικό αδίκημα, που εμπίπτει στην έννοια της περιπτώσεως στ) της παραγράφου 1 του άρθρου 107 του Ν. 2683/1999 (ΦΕΚ 19 Α’).

Ένα παράδειγμα από κανονισμό λειτουργίας εκκλησιαστικού οικοτροφείου, αυτού της Πατμιάδος Σχολής, μαρτυρά ανάλογη λογική και αντιμετώπιση:

«Η χρήση κινητών τηλεφώνων επιτρέπεται κατά τις ελεύθερες ώρες, ώστε να επικοινωνούν οι μαθητές με τους οικείους τους, αν και η Σχολή διαθέτει και καρτοτηλέφωνο. Σημειώνεται ότι το τηλέφωνο του Σχολείου είναι πάντοτε στη διάθεση των συγγενών των μαθητών, αρκεί η τηλεφωνική επικοινωνία με τά παιδιά να γίνεται κατά τις ελεύθερες ώρες (Οι Γονείς και οι Κηδεμόνες μπορούν να επικοινωνούν με τη Διεύθυνση του Σχολείου οποιαδήποτε ημέρα και ώρα)».

---

Από όσο έχει παρατηρηθεί για τα μη εκκλησιαστικά τουλάχιστον σχολεία, οι οδηγίες αυτές συχνά καταστρέφονται. Οι διάφορες μάλιστα συζήτησες στο διαδίκτυο σχετικά με την κατάσταση αυτή αναλύονται στο αν οι καθηγητές έχουν το δικαίωμα να ψάχνουν τις τσάντες των μαθητών ώστε να εντοπίζουν τα ενοχλητικά τηλέφωνα, αλλά και στο ότι οι ίδιοι οι καθηγητές δεν σέβονται το θεσμικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα οι συσκευές τους να κουδουνιζούν συχνά την ώρα του μαθήματος. Ο αντίλογος ως προς το τελευταίο ζήτημα είναι ότι δεν μπορούν να συγκριθούν οι καταστάσεις ανάγκης που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας καθηγητής ως ενήλικας αλλά και πατέρας παιδιών ή οποιοδήποτε για διάφορα πράγματα, με τις έκτακτες συνθήκες που μπορούν να περιβάλουν ένα παιδί. Αλλά δεν είναι αυτό το θέμα μας.

3.32. ΜΑΘΗΤΗΣ & ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ

Όσον αφορά στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, θα μπορούσαμε να τους χαρακτηρίσουμε ως τηλεοράσεις με δυνατότητα απείρως μεγαλύτερης επιλογής προγράμματος από τον χρήστη, αλλά και διαδραστικής λειτουργίας μεταξύ του τελευταίου και άλλων χρηστών. Ο κίνδυνος είναι για μια φορά ακόμη αυτός της εξάρτησης, με άμεσο κίνδυνο να χαθεί ο έλεγχος. Οι επιβλαβείς συνέπειες είναι ποικίλες και μάλιστα προκύπτουν τέλος σε τόσο μικρές ηλικίες που πριν από 15-20 χρόνια (ή και λιγότερο) θα ήταν αδιανόητο. «Αν ένα παιδί μάθει να ζει με τον υπολογιστή νιώθοντας πως του είναι απαραίτητο, θα αρχίσει να αποροδονύνεται, κάτι που στη μετέπειτα εξέλιξη του μπορεί να προκαλέσει φοβίες και κατάθλιψη. Η μη εκδήλωση των συναισθημάτων που είναι το αποτέλεσμα της παθητικής ενασχόλησης, βαθμιαία θα αποξενώσει το παιδί κάνοντάς το ξένο ως προς το υπόλοιπο σύνολο. Ο υπολογιστής δεν μπορεί να εντάξει το άτομο στον κόσμο, εφόσον δεν προσφέρει τις κατάλληλες «αρχές» συνύπαρξης με τους άλλους. Αν επίσης ένα παιδί δεν έχει μάθει να διακρίνει τα καλά από τα άσχημα, δεν θα μπορεί να κάνει κατάλληλη επιλογή των θεμάτων που θα δει. Εκτός όμως από τις επιπτώσεις που επηρεάζουν τον ψυχολογικό τομέα, υπάρχει κίνδυνος ως προς τη σωματική ανάπτυξη. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, αν δεν κάθεται σωστά ή δεν χρησιμοποιεί ορθά το ποντίκι και τα πλήκτρα, τότε το σίγουρο είναι πως αυτό θα επηρεάσει το μυοσκελετικό του σύστημα. Η όραση επίσης μπορεί να επηρεαστεί, καθώς η ακτινοβολία είναι αρκετά επικίνδυνη ειδικά στα παιδιά που στα πρώτα χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρχικά στα παιδιά που στα πρώτα χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρχικά στα παιδιά που στα πρώτα χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρχικά στα παιδιά που στα πρώτα χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρχικά στα παιδιά που στα πρώτα χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρχικά στα παιδιά που στα πρώτα χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρχικά στα παιδιά που στα πρώτα χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρ χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρ χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρ χρόνια έχουν ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασχολήσει ενασ χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρχικά στα παιδιά που στα πρώτα χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρ χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρ χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρ χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρ χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρ χρόνια έχουν ενασ χρόνια έχουν ενασχοληθεί αρ
το σύνδρομο του καρπιαίου σωλήνα. Έπειτα μπορεί να παρουσιαστούν πονοκέφαλοι και κράμπες, ενώ σίγουρα είναι η σωματική κούραση»465.

Είναι αρκετά ενδεικτικό για τις συνέπειές του είδους αυτού το γεγονός ότι οι συζητήσεις για την κατάλληλη ηλικία των χρηστών δεν έχουν τελεσφορήσει. Τα 11 - 13 χρόνια θεωρούνται για πολλούς κατάλληλα για την έναρξη της συναναστροφής των μαθητών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Ωστόσο είναι γεγονός ότι «τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα εισάγουν τη διδασκαλία των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα παιδιά προσωπικής ηλικίας ήδη από την ηλικία των τριών ετών. Στις περισσότερες προηγμένες χώρες υπάρχουν ηλεκτρονικοί υπολογιστές ακόμα και στις αίθουσες των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών»466. Η σχετική πρόβλεψη είναι ότι «σε λίγα χρόνια οι υπολογιστές θα πουν σε κάθε σχολική αίθουσα ακόμα και στα νηπιαγωγεία. Θα είναι τόσο κοινοί στα σχολεία και στα σπίτια μας, όπως και η τηλεόραση και δεν θα γεννάται θέμα, για το αν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ή όχι από τα παιδιά»467.

Όπως και σε κάθε περίπτωση εντοπισμού πιθανών βλαπτικών συνθηκών, η λύση είναι ασφαλώς η ορθή χρήση. Η «νομιμοποίηση» αυτή έχει να κάνει τόσο με τη σωματική πρακτική της χρήσης (τοποθέτηση του σώματος, σχέση ματιών και οθόνης, μέγεθος του επιμέρους συσκευούς όπως το ποντίκι, διαλείμματα σε τακτά διαστήματα κλπ), αλλά και με το περιεχόμενο των υπολογιστών, που χωρίς εμπόδια μπορεί να είναι οποιοδήποτε. Θα παραθέσουμε τμήμα ενός σχετικού και πολύ πρόσφατου άρθρου468, ιδιαίτερα εύγλωτο για το θέμα της ανεξέλεγκτης επαφής των παιδιών με το διαδίκτυο.

«Διαστάσεις επιδημίας παίρνει και στη χώρα μας σταδιακά η χρήση πορνογραφικών υπολογιστών από παιδιά και εφήβους, αφού 2 στα 10 ελληνόπουλα μπαίνουν συστηματικά σε ροζ sites. Έρευνα που πραγματοποίησε η Μονάδα Εφηβικής Υγείας της Β' Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών σε 660 μαθητές 14 έως 16 ετών, το 19,5% δήλωσε ότι κάνει χρήση ιστοσελίδων πορνογραφικού υλικού. Από αυτά το 42,7% επισκέπτεται τους ηλεκτρονικούς ερωτικούς ιστοτόπους σχεδόν σε σημείο... εθισμού. Τα αγόρια «σερφάρουν» στα ροζ μονοπάτια 11 φορές περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια. Εξαιτίας της χρήσης αυτής έχουν τριπλάσιες πιθανότητες για προβλήμαta συμπεριφοράς και διπλάσιες πιθανότητες να έχουν οριακό δείκτη κοινωνικοποίησης. Μπορούν δηλαδή να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς

465 Παιδιά και Υπολογιστές, άρθρο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.scribd.com/doc/7102810/%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%A5%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AD%CF%82, πρόσβαση στις 21.9.2010.
467 Στο ίδιο.
όπως να γίνουν πιο επιθετικά και να έχουν δυσκολίες ένταξης. Να σημειωθεί ότι τα παιδιά με συχνή χρησή ιστοσελίδων πορνογραφικού περιεχομένου μπαίνουν στο Ιντερνέτ πάνω από 2 ώρες καθημερινά. Οι μικροί επισκέπτες των ροζ σελίδων υποστηρίζουν στους αδειές γονείς τους ότι απλώς ενημερώνονται για... θέματα σεξουαλικής αγωγής. Όπως όμως επισημαίνει ο Γ. Κορμάς, υπεύθυνος της Μονάδας Εφηβικής Υγείας: «Η πρόσβαση στο Διαδίκτυο με σκοπό τη σεξουαλική ενημέρωση λειτούργησε ως σημαντικός προδιαθεσιμός παράγοντας για τη χρήση των ιστοσελίδων πορνογραφικού υλικού». Γι’ αυτό άλλωστε όπως προκύπτει από την έρευνα, το 26% των εφήβων χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών σεξουαλικού περιεχομένου. Πάντως, ιδίως δυτικές χώρες τα φαινόμενα έχει πολύ μεγαλύτερη διάδοση. Είναι ενδεικτικό ότι στη Νορβηγία το 24% των εφήβων μπαίνει συστηματικά σε ροζ site, στις ΗΠΑ το 42%, ενώ στην Μπανγκόκ της Ασίας, το 58%.

Για τις επιπτώσεις της διαπίστωσης αυτής ο υπεύθυνος της Μονάδας σημειώνει: «Η έκθεση των εφήβων στην πορνογραφία μπορεί να οδηγήσει σε πρώιμη σεξουαλική δραστηριότητα και σε παθολογικές σεξουαλικές συμπεριφορές. Είχε παρατηρηθεί ότι η έντονη έκθεση σε σεξουαλικό περιεχόμενο είναι πιθανό να οδηγήσει σε μίμηση του πορνογραφικού οπτικού ερεθίσματος και εν συνεχεία σε κατάσταση υπερερωτισμού». Ο δρόμος, πάντως, προς την ηλεκτρονική πορνογραφία φαίνεται πως ανοίγει από τους γονείς το 38% των παιδιών, όπως προκύπτει από έρευνα της ίδιας μονάδας σε 28 δημοτικά σχολεία της Αττικής. Ο ισορροπημένα το 7% μπαίνει στον κυβερνοχώρο πάντα με τους γονείς τους. «Ο υπολογιστής δωρίζεται συνήθως στο παιδί όχι σαν εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά σαν ηλεκτρονικό παιχνίδι και μάλιστα χωρίς γονικό έλεγχο. Παράλληλα, ο μαθητής υποχρεωτικά θα σκεφτεί και θα ενεργήσει για να έχει αποτελέσματα. Η ενημέρωση και η πληροφόρηση είναι πιο συνοφροσύνης με το Διαδίκτυο και η επαφή με μακρινούς πολιτισμούς καθημερινή: ήθη και έθιμα λαών γίνονται εύκολα γνωστά...»

Οι θετικές πλευρές της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι πολλές και βέβαια αυτό δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Σε σύγκριση τουλάχιστον με την τηλεόραση η παθητικότητα που μπορεί να τον χαρακτηρίζει είναι πολύ μικρότερη και ο μαθητής υποχρεωτικά θα σκεφτεί και θα ενεργήσει για να έχει αποτελέσματα. Η ενημέρωση και η πληροφόρηση είναι πιο συνοφροσύνης με το Διαδίκτυο και η επαφή με μακρινούς πολιτισμούς καθημερινή: ήθη και έθιμα λαών γίνονται εύκολα γνωστά.
στους μαθητές, σε μια εποχή πολυπολιτισμικότητας, η οποία, όπως έχουμε άλλοι συζητήσει, έχει εισχωρήσει και στα σχολεία της χώρας μας. Πέρα από την ενημέρωση και μάθηση η διαδίκτυο αποτελεί κύρια πηγή περιγραφής και επικοινωνίας, καθώς και ανταλλαγής απόψεων αλλά και σύναψης φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους από άλλες χώρες, με τους οποίους η επικοινωνία θα διαφορετικά θα αποκλειόταν. Το ζήτημα είναι όλες αυτές οι ευεργετικές όψεις να μην κινδυνεύουν με παρεκτροπή.

Είναι ενδιαφέρον να δούμε πώς αντιμετωπίζει η Εκκλησία το ζήτημα της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών. Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι αντιλαμβανόμενη τις ωφέλειες από τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων, τα έχει εντάξει στο πρόγραμμα σπουδών της, ενώ και το ίδιο το κράτος προαπαιτεί τα μάθήματα αυτά να αποτελούν τμήμα της διδασκαλίας ύλης των εκκλησιαστικών σχολείων. Το Γενικό Εκκλησιαστικό Λύκειο & Εκκλησιαστικό Γυμνάσιο Κρήτης αναφέρει στην ιστοσελίδα του, μεταξύ άλλων:

«Το Σχολείο μας θέτει στη διάθεση των μαθητών υπερσύγχρονο οικοτροφείο με αρμόδιο διευθυντή με τρίκλινα δωμάτια, μαγειρεία – εστιατόρια για δωρεάν, άνετη και υγιεινή διαμονή και διατροφή των μαθητών, (με δαπάνες της Ιεράς Μητροπόλεως Κυδωνίας και Αποκορώνου), αθλητικές εγκαταστάσεις με γήπεδα ποδοσφαίρου, μπάσκετ και πινγκ-πονγκ, πλήρως εξοπλισμένο εργαστήριο πληροφορικής με πρόσβαση στο διαδίκτυο, πλούσια μαθητική βιβλιοθήκη και ικανό εποπτικό υλικό, ώστε τα μαθήματα να πληρούν τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας.»

Η Πατμιάδα Εκκλησιαστική Σχολή διαθέτει μεταξύ άλλων αίθουσών μία αφιερωμένη στην Πληροφορική, ενώ και στη Βιβλιοθήκη της υφίστανται ηλεκτρονικοί υπολογιστές «προς χρήση από τους μελετητές.» Αν δε εισέλθει κάποιος στην ιστοσελίδα του Εκκλησιαστικού Λυκείου Λαμίας θα παρατηρήσει στον σύνδεσμο «Χώροι του Σχολείου» ότι υπολογιστές υφίστανται, όπως τουλάχιστον δείχνουν οι αναρτημένες εικόνες, σε τρεις τουλάχιστον αίθουσές του, μεγάλος αριθμός τους στην αίθουσα πληροφορικής αλλά και κάποιοι στο Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών και στη Βιβλιοθήκη. Ανάλογα εργαστήρια Πληροφορικής και Φυσικών Επιστημών εικονίζονται στην ιστοσελίδα του Γενικού Εκκλησιαστικού Σχολείου και Γυμνασίου Αθηνών «Μέγας Φώτιος».

Η χρήση της τεχνολογίας είναι σήμερα γεγονός και μάλιστα η Εκκλησία δεν μπορεί να μείνει έξω από αυτές τις εξελίξεις. Η στάση της έχει άμεσα εκφραστεί μέσω της εκπροσώπησής της δια του διαδικτύου, καθώς όχι μόνο τα εκκλησιαστικά υλικά είναι σαφώς εξοικειωμένα με τους H/Y και το διαδίκτυο, αλλά και πλήθος εκκλησιαστικών φορέων μεταφέρει τα μηνύματα του μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας. Ένα πολύ ενδιαφέρον κείμενο θέτει το ζήτημα της σχέσης Εκκλησίας και Πληροφορικής επί τάπητος: «Ασχέτα με το πώς θα ορίσουμε την έννοια της Εκκλησίας... για την συντριπτική πλειοψηφία των ανθρώπων (που συνδέονται μαζί της), ένας... μοναχός, που μαγειρεύει το φαγητό του σε πήλινο τουβλόκα, κρεμασμένο πάνω από μια φωτιά που καίει με ξύλα, έναν καπνισμένο και οκταετό δωμάτιο... είναι πολύ πιο εύκολο αποδεκτός ως άγιος, από έναν άλλο μοναχό που μαγειρεύει το φαγητό του σε μια σύγχρονη ηλεκτρική κουζίνα μέσα σε ανοξείδωτο σκεύος. Αυτό το απλό παράδειγμα, καθώς και πολλά άλλα, φανερώνουν την ύπαρξη ενός ενδιαφέροντος αντιτεχνολογικού παράγοντα, που αποτελεί σημαντικό ή και πολλές φορές κεντρικό στοιχείο της θρησκευτικότητας των ανθρώπων. Ο αντιτεχνολογικός αυτός παράγων προκαλεί κλιμακωτή επανάληψη και μακρινές ομιλίες καθετείρων καθέ φορά που εμφανίζεται στον κοινωνικό μας χώρο μια τεχνολογική καινοτομία. Πράγματι όταν σκεφτόμαστε την Πληροφορική και την Εκκλησία, ένα κεντρικό ερώτημα που απασχολεί τον μέσο πιστό, είναι το αν υπάρχει περίπτωση να ξεπεταχτεί από την υπόθεση του υπολογιστή κάποιο 666, κυριολεκτικά ή μεταφορικά, αν δηλαδή η Πληροφορική έχει αντίχριστο χαρακτήρα, είναι πολύ πιθανό, όταν αυτό απεικονίζεται στον κοινωνικό μας χώρο μια τεχνολογική καινοτομία. Ο αντιτεχνολογικός αυτός παράγων προκαλεί κλιμακωτή επανάληψη και μακρινές ομιλίες καθετείρων καθέ φορά που εμφανίζεται στον κοινωνικό μας χώρο μια τεχνολογική καινοτομία. Πράγματι όταν σκεφτόμαστε την Πληροφορική και την Εκκλησία, ένα κεντρικό ερώτημα που απασχολεί τον μέσο πιστό, είναι το αν υπάρχει περίπτωση να ξεπεταχτεί από την οθόνη του υπολογιστή κάποιο 666, κυριολεκτικά ή μεταφορικά, αν δηλαδή η Πληροφορική έχει αντίχριστο χαρακτήρα, είναι πολύ πιθανό, όταν αυτό απεικονίζεται στον κοινωνικό μας χώρο μια τεχνολογική καινοτομία. Πράγματι όταν σκεφτόμαστε την Πληροφορική και την Εκκλησία, ένα κεντρικό ερώτημα που απασχολεί τον μέσο πιστό, είναι το αν υπάρχει περίπτωση να ξεπεταχτεί από την οθόνη του υπολογιστή κάποιο 666, κυριολεκτικά ή μεταφορικά, αν δηλαδή η Πληροφορική έχει αντίχριστο χαρακτήρα, είναι πολύ πιθανό, όταν αυτό απεικονίζεται στον κοινωνικό μας χώρο μια τεχνολογική καινοτομία. Πράγματι όταν σκεφτόμαστε την Πληροφορική και την Εκκλησία, ένα κεντρικό ερώτημα που απασχολεί τον μέσο πιστό, είναι το αν υπάρχει περίπτωση να ξεπεταχτεί από την οθόνη του υπολογιστή κάποιο 666, κυριολεκτικά ή μεταφορικά, αν δηλαδή η Πληροφορική έχει αντίχριστο χαρακτήρα, είναι πολύ πιθανό, όταν αυτό απεικονίζεται στον κοινωνικό μας χώρο μια τεχνολογική καινοτομία.
Οικογένεια, ότι στο Άγιο Όρος, μέρη που για δεκαετίες αντιστάθηκαν στην έλευση του ηλεκτρικού ρεύματος, αποκτούν γεννήτριες ή φωτοβολταϊκά στοιχεία, μόνο και μόνο για να λειτουργήσει κάποιος ηλεκτρονικός υπολογιστής. 

3.33. ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: ΟΥΣΙΕΣ

Στο κείμενό μας για την επίδραση της οικογένειας (αλλά και σε άλλα σημεία) έχει γίνει λόγος για την παραβατική συμπεριφορά των νέων, κυρίως ως προκαλούμενης από τις δυσμενείς συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον. Η παραβατική συμπεριφορά, όπως την εννοούμε εδώ, σχετίζεται με την πρόσληψη διαφόρων ουσιών όπως τα ναρκωτικά και το οινόπνευμα, καθώς και με την πρόκληση βίας εις βάρος ή εκ μέρους των μαθητών.

Πλέον θεωρείται ότι το πρόβλημα της κυκλοφορίας και χρήσης ναρκωτικών στα σχολεία έχει λάβει πολύ μεγάλες διαστάσεις. Το οικογενειακό περιβάλλον με τις προβληματικές του σχέδιος έχει θεωρηθεί κύριος παράγοντας για την κατάσταση αυτή, αλλά δεν είναι ο μόνος. Οι παράλογες πολλές φορές απαιτήσεις της σύγχρονης καθημερινής «το άγχος, οι διάφορες αποτυχίες, η έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων, η μοναξιά, όλα αυτά οδηγούν τους νέους στα ναρκωτικά»474, καθώς η πρόσληψή τους αντιμετωπίζεται ως φυγή και διέξοδος. Οι συνέπειες από τις πειστικές συνθήκες ζωής και την επίλυση των προβλημάτων με λάθος τρόπο είναι σημαντικές:

«Τα παιδιά που πέρτουν θύματα της σύγχρονης αυτής κοινωνικής μάστιγας βιώνουν πολύ άσκημα ψυχολογικά όλη αυτή την κατάσταση φτάνοντας στην εφηβεία. Η εφηβεία εμφανίζεται ως μια ρήξη, ως καταστροφή σε μια προσπάθεια να ξεπεράσουν τις αντιφάσεις στις οποίες ζουν. Πολλοί έφηβοι αρνούνται να ενταχθούν στις σχολικές δραστηριότητες. Αυτή η αρνηση αντιμετωπίζεται από τους καθηγητές ως γρήγορη και διέξοδος. Ετσι συχνά απομονώνουν αυτά τα παιδιά χωρίς να προσπαθήσουν να τα εντάξουν στην σχολική ζωή. Η κατάσταση αυτή αποδείχθηκε να είναι απολύτως απορρητής και αποπροσανατολισμένη. Το κενό που ήδη υπάρχει στην κοινωνικοποίηση του εφήβου γίνεται τώρα ένας απόλυτος φραγμός καθώς αποτελεί τον σημαντικό περιβάλλον. Ετσι οι έφηβοι δείχνουν μια τάση αυτοκαταστροφής και απόλυτης αρνησης»475.


475 Στο ίδιο.
Οι ίδιες αιτίες που οδηγούν στη χρήση ναρκωτικών ουσιών αναγνωρίζονται κατά γενική ομολογία από τους μελετητές:

«Υπάρχουν πολλοί αιτιολογικοί παράγοντες που άμεσα ή μεσα συσχετίζονται με τη χρήση ναρκωτικών όπως: η δυσκολία αποδοχής του εαυτού, τα συναισθηματικά κενά, το άγχος, η κατάθλιψη, η έλλειψη τάσης για συμμόρφωση, η επιθετικότητα, η δυσκολία ελέγχου των παρορμήσεων, η δυσκολία ανοχής της ματαίωσης, τα έλλειμμα επικοινωνίας, η δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων, η αδυναμία χειρισμού δύσκολων καταστάσεων, η παθητική κοινωνική επιρροή. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί, το οικογενειακό περιβάλλον και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης» 476.

Τα στατιστικά στοιχεία είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά. Αναφέρεται ότι το ποσοστό των μαθητών που έχουν σε ηλικία 14-17 ετών έρθει σε επαφή με τα ναρκωτικά υπό τη μορφή χρήσης για μία ή λίγες έστω φορές, προσεγγίζει το 10%. Το ποσοστό μάλιστα έναρξης της χρήσης είχε μειωθεί στη διάρκεια της δεκαετίας 1996 – 2006 κατά μισό έτος, συγκεκριμένα από τα 15,9 έτη στα 15,3 477. «Ευρωπαϊκές έρευνες έδειξαν ότι στην ηλικία των 18 περισσότερο από το 20% των μαθητών έχει δοκιμάσει κάνναβη με εναρκτήρια ηλικία αυτή των 15 ετών. Τα παιδιά που είναι επιρρεπή στη χρήση ουσιών συνήθως ασχολούνται με θέματα προοπτικής αυτονομίας, είναι επιρρεπή στον φιληδονισμό, δεν προσαρμόζονται στους σχολικούς κανόνες, δεν έχουν οικογενειακή οικονομία, αλλά περισσότερο αντλούν αυτοεκτίμηση από τις παρέξες ομηλίκων» 478.

Οι νέες αντιλήψεις και τα βιώματα εαυτού που δημιουργούνται, ειδικά όταν ο έφηβος ενταχθεί σε μια περιθωριακή ομάδα που κάνει χρήση ουσιών, σχετίζονται κατά βάση με τα εξής:

i. Την αίσθηση της διαφορετικότητας από τους γονείς και τους άλλους (την πλειονότητα των ενηλίκων και των συνομηλίκων).

ii. Την αίσθηση της συναισθηματικής απεξάρτησης από τους γονείς και την αίσθηση του «ανήκειν» σε έναν ιδιαίτερο κόσμο.

iii. Την αίσθηση του «ανησυχίας» σε έναν ιδιαίτερο και ξεχωριστό κόσμο.

476 Παπάνης, Ε., Κίνδυνοι στα σχολεία: Ναρκωτικά και εξαρτησιογόνες ουσίες, στην ιστοσελίδα healthview.gr, http://www.healthview.gr/%CF%85%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%BA%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%B9-%CE%83%CF%84%CE%B1-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB-%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%BF%CE%B5%CE%BF%CE%B8-%CE%B1-%CE%BF%CE%B5%CE%BF%CE%B8-%CE%82-%CE%BA%CE%AF%CE%B5%CE%82, πρόσβαση στην 21.9.2010.


478 Παπάνης, ο.π. υποσημ. 239.
iv. Την αίσθηση του επικίνδυνου και του παιγνιδιού (της τριβής) με το θάνατο (Γιωσαφάτ, 1985), η οποία ενισχύει ακόμη περισσότερο το ναρκισσιστικό αίσθημα του εαυτού.

v. Την αίσθηση του ατόμου ότι «μέσα από τη χρήση ναρκωτικών επιβάλλει «κοινές δοξασίες και αντιλήψεις», και συγχρόνως παραβάνει και αμφισβητεί το νόμο και τις απαγορεύσεις που αυτός επιβάλλει. Με αυτό τον τρόπο ο έφηβος δεν ικανοποιεί μόνο την ανάγκη του για μοναδικότητα και διαφορετικότητα, αλλά εκφράζει και την ανταγωνιστικότητά του ενάντια σε περιοριστικές, αυταρχικές ή καταπιεστικές μορφές (κοινωνικές, οικογενειακές κ.λπ.). Επίσης, αισθάνεται ότι οι ιδέες του «δικαιώνονται», όταν αντιλαμβάνεται ότι αυτές οι ιδέες δεν οδηγούν απαραίτητα στο θάνατο.

vi. Την ταύτιση με την ομάδα και την ενίσχυση του Εγώ.

vii. Την καταπολέμηση, μέσω όλων αυτών, της μοναξιάς, της κατάθλιψης και άλλων ανυπόφορων συναισθημάτων, καθώς και του άγχους και των φοβιών που προκύπτουν ή δημιουργήθηκαν στην πορεία μετά τη χρήση. Πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι όσο το άτομο απομακρύνεται και αποξενώνεται από τον υπόλοιπο κόσμο και την οικογένεια, τόσο αυξάνονται η αίσθηση της μοναξιάς, η κατάθλιψη, ο θυμός και η οργή για τους άλλους, και, κατ’ επέκταση, η ανάγκη χρήσης καπνίσματος, ο θυμός και η οργή για τους άλλους και, κατ’ επέκταση, η ανάγκη χρήσης καπνίσματος, ο θυμός και η οργή για τους άλλους και, κατ’ επέκταση, η ανάγκη χρήσης καπνίσματος.

Εκτός βέβαια από τα ναρκωτικά υπάρχουν και άλλες ουσίες με βλαπτικές συνέπειες για τα παιδιά, για τις οποίες υπάρχουν επίσης σημαντικά στατιστικά στοιχεία. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει χαρακτηρίσει το κάπνισμα ως «παιδιατρική επιδημία» αλλά και ως «παιδική ασθένεια». Η ηλικία έναρξης του καπνίσματος στην Ελλάδα κυμαίνεται μεταξύ 13,2 χρόνων για τα αγόρια και 13,9 για τα κορίτσια. Από το 13% των εφήβων που δηλώνουν τακτικά καπνιστές το ήμισυ περίπου καταναλώνει από ένα έως επτά πακέτα τσιγάρων την εβδομάδα. Η αρνητική αυτή κατάσταση εντείνεται όσο προχωρούν προς την ολοκλήρωση της λυκειακής σπουδής. Διαβάζουμε επίσης ότι: «Η πιο διαδεδομένη εξαρτησιογόνη ουσία στους μαθητές είναι ο καπνός, κυρίως διότι αντιπροσωπεύει μια μορφή ανεξαρτησίας και κοινωνικής αποδοχής. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι το κάπνισμα εμφανίζεται κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν ο μαθητής γίνει 20 έτών και δεν έχει ξεκινήσει την επιβλαβή αυτή συνήθεια είναι πολύ πιθανόν να...

479 410-411
μην το κάνει ποτέ. Η μέση ηλικία παγίωσης του καπνίσματος είναι τα δεκαπέντε χρόνια και πλέον αυτό ισχύει και για τα αγόρια και για τα κορίτσια».

Όσον αφορά στις αιτίες για το κάπνισμα, φαίνεται να είναι όμοιες ή παρόμοιες με αυτές των ναρκωτικών, με μία-δύο επιπλέον, όπως τουλάχιστον δείχνουν τα πορίσματα της Ελληνικής Παιδιατρικής Εταιρίας. Όπως διατυπώνεται:

«Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά ενδέχεται να ξεκινήσουν το κάπνισμα έχουν να κάνουν κυρίως με την ψυχολογία τους και τη διάθεσή τους να δείχνουν μεγαλύτερα ή να παρατηρήσουν ανεξάρτητα. Ορισμένα παιδιά είναι περισσότερο επιρρέαστα στο κάπνισμα, και συγκεκριμένα εκείνα των οποίων οι γονείς και τα αδέλφια καπνίζουν. Επίσης, τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμοστικότητας, άγχους, χαμηλή αυτοεκτίμηση και κατάθλιψη έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να ξεκινήσουν το κάπνισμα απ’ ό,τι άλλα. Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις, το κάπνισμα προβάλλεται ως τρόπος για τη διατήρηση της σιλουέτας, ενώ έχουν ενδέχεται να λειτουργήσει καταλυτικά για ορισμένα παιδιά –συνήθως κορίτσια– και να τα οδηγεί να το ξεκινήσουν».

Όλες αυτές ουσίες δεν διαφημίζονται βέβαια στην τηλεόραση, σαφώς ποτέ στην ιστορία της τα ναρκωτικά, τουλάχιστον σε επίπεδο των κατεξοχήν διαφημίσεων με σκοπό την προώθηση προϊόντων στο καταναλωτικό κοινό, ενώ όχι πλέον τα τσιγάρα, κάτι που παλαιότερα ολοκληρώθηκε. Πέραν των διαφημίσεων όμως υπάρχουν άλλοι τρόποι τηλεοπτικής προβολής των διαφόρων ουσιών, με κυρίως την ταινία, ως τύπο αντιγραφής των ανθρώπινων σχέσεων, ενώ ορισμένες ταινίες και σειρές έχουν ως κύριο φακό περισσότερους επικινδυνευτές προβλήματα, ιδιαίτερα τα παιδικά, με την χρήση να γίνεται συνήθως καταφθαρμακίνητη, ενώ οι διαφημίσεις αλκοολούχων ποτών είναι αρκετά πολλές, με κύριος λόγο την καταφθάρμακη χρήση του αλκοόλ. Και βέβαια, αυτές οι εντύπωσης δεν διαφημίζονται ποτέ στην τηλεόραση, αλλά ένας μεγάλος αριθμός από τα παιδικά προγράμματα, αν και η διαφήμιση απευθύνεται συχνά στα παιδιά, που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και στην ακολουθία των παιδικών συνθηκών.

Και για την κατανάλωση αλκοόλ από ανήλικους νέους τα στατιστικά στοιχεία είναι απογοητευτικά. Παίρνουμε ένα παράδειγμα από την Θεσσαλονίκη, ωστόσο, προφέρομε ότι παλαιότερα είναι απογοητευτικά. Παίρνουμε ένα παράδειγμα από τη Θεσσαλονίκη, όπως και για άλλες περιπτώσεις έχουμε συγκεκριμένη μείωση περισσότερων περιοχών, ώστε να μην δώσουμε την εντύπωση ότι «στοχοποιούμε» διαρκώς την πρωτεύουσα, ενώ θεωρούμε ότι παντού αλλού τα πράγματα είναι μόνο ειδικής

481 Παπάνης, ο.π. υποσημ. 239.
482 Παιδί και κάπνισμα, άρθρο το οποίο συντάχθηκε «Με τη συνεργασία της Ελληνικής Παιδιατρικής Εταιρίας», διαθέσιμο στην ιστοσελίδα e-child, http://www.e-child.gr/content/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%AF-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%AC%CF%80%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B1, πρόσβαση στις 21.9.2010.
«Καθ’ όλη τη διάρκεια του 2006 και το α’ τρίμηνο του 2007, αστυνομικοί του τμήματος Ανηλίκων της Ασφάλειας και συνεργεία της διεύθυνσης αστυνομίας εντόπισαν συνολικά 1.063 περιπτώσεις κατανάλωσης αλκοόλ από παιδιά και εφήβους, καθώς και καταστήματα που, όχι μόνο προσέφεραν βαριά ποτά, αλλά δεν είχαν καν αναρτημένη τη σχετική απαγορευτική πινακίδα!... Η πλειοψηφία των νέων (43,8%) καταναλώνει αλκοόλ μία ή δύο φορές την εβδομάδα, ενώ ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό παρατηρείται στους νέους που πίνουν αλκοόλ πολύ συχνά, πάνω από τρεις φορές την εβδομάδα, το οποίο φτάνει το 18,7%»

Είναι πραγματικά αστείο και τραγικό ταυτόχρονως το πόσο οι απόψεις ορισμένων γονέων διαφέρουν από τα επιστημονικά πορίσματα, άγνοια που επιβαίνει συχνά καταστροφική για τα ίδια τους τα παιδιά. Ενώ οι τελευταίες έρευνες έχουν καταλήξει στο ότι ο εφηβικός εγκέφαλος δεν πρέπει να έρχεται σε επαφή με το αλκοόλ σε καμία χρονική περίοδο, λόγω του κινδύνου να προξενηθεί βλάβη στην ανάπτυξή του, ορισμένου γονέας βρίσκουν καλή ιδέα να δοκιμάζουν τα παιδιά τους μικρές ποσότητες οινοπνευματώδων ποτών. Καλό θα ήταν να γνωρίζουν ότι ο προερχόμενος από την κατανάλωση αλκοόλ κινδύνος να μη φτάσει ο εγκέφαλος των παιδιών τους σε επίπεδο πλήρους ανάπτυξης και λειτουργίας με επακόλουθα προβλήματα όπως οι διαταραχές μέθησης και μνήμης, καθώς και η κατάθλιψη και το άγχος, είναι ιδιαίτερα αυξημένοι. Φυσικά παρούσα είναι συνήθως και η αδυναμία πρόβλεψης των συνεπειών χρήσης, με πιθανότητες για εμπλοκή σε καβγάδες, συμμετοχή σε ανεπιθύμητη σεξουαλική πράξη, επικίνδυνη οδήγηση κ.ά. Τα παραπάνω δεν αποτελούν υστερικές κραυγές κάποιων ανήσυχων συμπολιτών, αλλά διεθνή πορίσματα μέσω των οποίων λαμβάνεται μέριμνα σε χώρες του εξωτερικού από αρμόδιες υπηρεσίες.

Δεν είναι μη αναμενόμενο ασφαλώς να αναφέρουμε ότι στα εκκλησιαστικά οικοτροφεία κάθε τέτοια ουσία είναι απολύτως απαγορευμένη. Στον κανονισμό της Πατμιάδος Εκκλησιαστικής Σχολής για παράδειγμα αναφέρεται ότι «Η κατοχή και μελέτη διαφόρων κοσμικών εντύπων, ιδιαίτερα με άσεμνο περιεχόμενο, απαγορεύεται αυστηρά. Εξίσου απαγορεύεται και το κάπνισμα»


απαγόρευσης αλλά συχνά ακολουθεί πιο «επιθετική» πολιτική, όπως μας πληροφορεί το παράδειγμα του Εκκλησιαστικού Σχολείου Χανίων Κρήτης: «Αγωγή Υγείας: Εξαρτησιογόνες ουσίες – Κάπνισμα: Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2008 - 2009, οι παρακάτω μαθητές του Γενικού Εκκλησιαστικού Λυκείου και Εκκλησιαστικού Γυμνασίου Κρήτης συμμετείχαν υπό την επίβλεψη των καθηγητών ... ΠΕ16 και ... ΠΕ06 στο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα «Εξαρτησιογόνες ουσίες - Κάπνισμα». Μαθητές που συμμετείχαν: ... Στο πλαίσιο της εργασίας εκλήθη ο ιατρός - πνευμονολόγος κ. ..., ο οποίος έκανε διάλεξη-παρουσίαση στους μαθητές σε χώρο της Σχολής. Μαθητές της ομάδας δημοσίευσαν σχετικό κείμενο στο μαθητικό περιοδικό του σχολείου μας».

Και εδώ όμως θα επαναλάβουμε κάτι που έχουμε ξαναπεί. Στα εκκλησιαστικά οικοτροφεία διαμένουν συνήθως νέοι προερχόμενοι από μακρινές στο σημείο φοίτησής τους περιοχές, ενώ αρκετοί συμμαθητές τους μπορούν να παραμένουν στις προοπτικές τους κατοικίες μαζί με τους γονείς τους, άρα σε ένα οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον όμοιο με εκείνο των μαθητών της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ίσως με αφορμή την παρατήρηση αυτή θα ήταν ενδιαφέρον να διαπιστώσουμε, μέσω των ερωτηματολογίων μας όχι μόνο εάν οι μαθητές της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης πέφτουν σε ατοπήματα όσον αφορά στην πρόσληψη ουσιών (ένα τσιγάρο που και ποτ, ένα ποτήρι κρασί ή άλλο ποτό), αλλά και αν υφίστανται σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αυτούς που διαμένουν στα εκκλησιαστικά οικοτροφεία και σε εκείνους που περνούν το βράδυ και τη νύχτα στο σπίτι τους.

3.34. ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ : ΒΙΑ

Η παραπτωματικότητα-παραβατικότητα των παιδιών και των εφήβων αποτελεί μια ψυχοκοινωνική έκφραση αποκλίνουσας συμπεριφοράς και αντανακλά τη διαπλοκή ατομικών, οικογενειακών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων, τόσο σε πρότυπα, αναφορές, ηθικούς κανόνες όσο και στην οργάνωση και τη λειτουργία τμήματος των κοινωνικών δομών, φαινόταν να επηρεάζουν και να συνδέονται με τη συνεχώς αυξανόμενη επικράτηση αυτής της συμπεριφοράς.

486 Σύνδεσμος με τίτλο Δραστηριότητες σχολής - Σχολικά προγράμματα, διαθέσιμος στην ιστοσελίδα του Γενικού Εκκλησιαστικού Λυκείου και Εκκλησιαστικού Γυμνασίου Χανίων, στο http://lykechanion.chan.sch.gr/articles/sxolikaprogs.html, πρόσβαση στις 21.9.2010. Κρίναμε ότι δεν πρέπει να δημοσιοποιήσουμε ονόματα, ακόμα και όταν πρόκειται για έναν τόσο ευγενή σκοπό. Όποιος επιθυμεί να πληροφορηθεί για τους συντελεστές του προγράμματος, μπορεί να ανατρέξει στην ιστοσελίδα.
Εντείνεται, έτσι, ένας συνεχής προβληματισμός για το σημείο και τον τρόπο συνάντησης της ατομικής ψυχοπαθολογίας με το κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και λειτουργούν οι παραπτωματικοί έφηβοι.

Ο όρος «παραπτωματικότητα» καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μη αποδεκτών τάσεων και πράξεων -σύμφωνα πάντως με την επικρατούσα άποψη δικαίου- όπως είναι: η πέραν του συνήθους προκλητική- εναντιωματική συμπεριφορά των εφήβων, τα συχνά ψέματα, οι φυγές από το σπίτι και το σχολείο, η άσκοπη περιπλάνηση στους δρόμους, το κάπινισμα, η κατάχρηση άλκοολ, η εγκυμοσύνη. Αλλά καλύπτει και πράξεις που συνιστούν άμεση παράβαση του νόμου, όπως είναι οι διαφθορές, οι κλοπές, οι παραβάσεις του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, η καταστροφή έξοδων ιδιοκτησίας κ.ά. Έχουμε δηλαδή συμπεριφορές στις οποίες επικρατεί η κινητική μορφή έκφρασης, και μάλιστα σε αντίθεση με το ενδοψυχικό βίωμα και τη νοητική επεξεργασία. Η δράση και η πράξη υποκαθιστούν τον εσωτερικό λόγο και υπογραμμίζουν την αδυναμία επεξεργασίας των ενδοψυχικών διεργασιών. Με αυτή τη συμπεριφορά οι έφηβοι εξετάζουν ουσιαστικά το έντονο άγχος και το εσωτερικό «έλεμμα», αφού επαναλαμβάνουν διαφορικά, αντί να θυμούνται και να επεξεργάζονται, επώδυνα διάθεση και τραύματα του παρελθόντος.

Συχνά αυτή η συμπεριφορά αφορά σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα που είναι επανάληψη, με διάφορους τρόπους, σημαντικών θεμάτων του παρελθόντος και καταδεικνύει την ποιότητα και το είδος των σχέσεων των εφήβων με σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους. Αρκετοί είναι οι ερευνητές (Greenacre, 1950, Rexford, 1966) που υποστηρίζουν ότι πρώιμες προλεκτικές δυσκολίες προδιαθέτουν για παραπτωματικές πράξεις, ακριβώς επειδή δεν έχουν οργανωθεί σε λέξεις και σκέψεις. Παράλληλα όμως η εκδραμάτιση κατά τη φάση της εφηβείας είναι τόσο φυσική και αυτονόητη όσο το παιχνίδι στην παιδική ηλικία ή ο λόγος και η σκέψη στην ενήλικη ζωή (Bios, 1966).

Μία από τις μορφές βίας στον σχολικό χώρο (bullying) είναι η προκαλούμενη, όπως έχουμε ήδη σημειώσει, εις βάρος ή εκ μέρους των μαθητών. Ο φορέας που την προκαλεί μπορεί να είναι μεμονωμένος ή αποτελούμενος από μέλη, συνήθως δεν λαμβάνει τη μορφή εκφοβισμού ή θυματοποίησης, κατάστησαν για την οποία ένας ορισμός είναι ο εξής: «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ’ επανάληψη και κατ’ εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες και αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποίησης όταν υποβάλλεται, κατ’ επανάληψη και κατ’ εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες κατά έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές.» 488

487 Τσανίρα Ε.,(2003), Η παραπτωματικότητα-παραβατικότητα στην εφηβεία: Ψυχοδυναμική προσέγγιση στο Τσιάντης I. (επιμέλεια), 2003, Εφηβεία, Βασική Παιδοψυχιατρική, Τόμος 2, τεύχος 2, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, σελ 83.
αυτές ενέργειες ορίζονται ως δύο μορφών: λεκτική (απειλές, χλευασμός, πείραμα, εξύβριση) και σωματική (χτυπήματα, σπρωξίματα, κλωτσιές, τσιμ πήματα, στρίμωγμα, σωματική δηλ. γενικά επαφή). Στόχος είναι συνήθως ένας μεμονωμένος μαθητής, με τα στατιστικά να έχουν δείξει ότι συνήθως παρενοχλείται από δύο ή τρεις άλλους."}

"Τα θύματα έχουν συνήθως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς αισθάνονται μεγαλότερο φόβο και ανασφάλεια από τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ παρουσιάζουν επιφυλακτικότητα, ποι ευαισθητή και ποι ήσυχη ιδιοσυγκρασία. Αντιδρούν κατά κύριο λόγο με κλάματα και απόσυρση. Αισθάνονται περιορισμένη αντοκεκτίμηση, αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους αρνητικά, ντρέπονται, βιώνουν την υποψία της αποτυχίας, ενώ οι φιλικές τους σχέσεις είναι μάλλον ανύπαρκτες."}

"Δεν λείπουν, ωστόσο, τα επιθετικά θύματα, η συμπεριφορά των οποίων είναι αγχώδης και επιθετική, γύρω τους μάλιστα επικρατεί ένταση και εκνευρισμός. Η υπερκινητικότητα είναι ένα ακόμα συνοδευτικό τους χαρακτηριστικό. Οι αντιδράσεις τους ενδεχομένως προκαλούν την αρνητική αντιμετώπιση εκ μέρους του συνόλου των μαθητών."}

"Οι ασκούντες εκφοβισμό στους άλλους μαθητές είναι επιθετικοί, όχι μόνο απέναντι στους συνομηλίκους τους, αλλά και απέναντι σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Η άποψη για τον εαυτό τους είναι υποβληθεί σχετικά θετική, ενώ η ενσυναίσθηση τους για τα θύματα ελάχιστη. Η χρήση βιομηχανικά κατασκευασμένης μεμονωμένης συμπεριφοράς τους καθημερινά. Ο εκφοβισμός που προκαλούν υποστηρίζεται συνήθως από τη μεγαλύτερη επιφάνεια σωματική τους δυναμική έναντι των υπολοίπων μαθητών. Ανασφάλεια έχει διαγράφει και για το είδος αυτό των ατόμων από τους ψυχολόγους, αν και δεν υπάρχει ορισμένο μόνος προς αυτό, καθώς άλλες απόψεις δεν συμμετέχουν αυτή τη διαπίστωση."}

"Η άσκηση βίας στον σχολικό χώρο δεν περιορίζεται στον εκφοβισμό συ μαθητών από άλλους, αλλά και εστιατικούς διαφορετικές πράξεις όπως οι κλοπές, οι βανδαλισμοί, οι καταστροφές, οι δεκτικούς, οι κατσέρησες τους βαθμό που τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απειλούνταν καθημερινά. Ευτυχώς για τα ελληνικά δεδομένα, δεν αντιμετωπίζουμε την αμερικανική εικόνα των οπλοφόροντων μαθητών, οι οποίοι έφταναν το 1993 στο ύψος του 13%, ωστόσο δεν είναι οι Έλληνες μαθητές αμέτοχοι των φαινομένων άλλως, κάθε 7% των μαθητών των καταμετρηθέντων σε πράξεις βίας είχε καταμετρηθεί στο 35-60%, ενώ μία μελέτη πληρωμή το 2000 έδειξε ότι το 7% των μαθητών που ενσυναίσθηση υπολοίπων μαθητών συμμετέχουν σε νεανικά της έρευνα της έντασης ενταγμένο σε συμμορίες. Πολύ μεγάλα είναι

491 Στο ίδιο, 53-54.
τα ποσοστά θυματοποίησης των μαθητών που δεν έχουν καν υπερβεί το 13ο έτος της ηλικίας τους 493. Διάφορα νούμερα στατιστικών προσεγγίσεων παρουσιάζουν μία πραγματικά ανησυχητική εικόνα για τα σχολεία της χώρας μας.

Η πρόελευση των βίαιων εφήβων έχει επίσης αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Είναι συνήθως γονίτρια, με εντονότερη δραστηριότητα περί τα 15-16 χρόνια της ηλικίας τους, προερχόμενα από χαμηλά συνήθως κοινωνικά στρώματα, και κατά το ήμισυ περίπου του συνολικού τους αριθμού έχουν βιώσει προβληματικές οικογενειακές συνθήκες. Έκθετα είναι στις περιπτώσεις των παραβατικών αυτών ατόμων τα σημάδια του άγχους 494. Η σχέση τους με τους γονείς τους είναι χαλαρή και όχι ουσιαστική, ενώ και η δεσποτική γονεική συμπεριφορά προκαλεί συχνά τη βίαιη συμπεριφορά των νέων. Παρατηρείται οστόσο ότι οι Έλληνες γονείς συνήθως αρνούνται το μερίδιο ευθύνης που φέρουν στις περιπτώσεις παραβατικότητας των παιδιών τους 495.

Η συμμοριακή πρακτική και η συμπαράσυρση των εφήβων μπορεί να εξηγηθεί με βάση το ρόλο των ομάδων στη ζωή του παιδιού. Αναφέρεται ότι «οι παιδικές ομάδες προσλαμβάνουν μεγάλη σημασία στα τελευταία χρόνια της παιδικής ηλικίας, μεταξύ εννια ή δέκα. Τον καιρό που τα παιδιά πρέπει να ανοίξουν πια την οικογένειά τους, η ομάδα των φίλων μπορεί να παίξει πολύτιμο ρόλο για τη στήριξη τους ... οι παιδικές ομάδες θέτουν το κεντρικό ζήτημα που έχει σχέση με τη δυνατότητα συμμετοχής στην ομάδα ή τον αποκλεισμό από αυτήν » 496. Το γεγονός ότι, όπως έδειξαν διάφορες μελέτες, οι παιδικές ομάδες μπορούν να έχουν ηγετικό ρόλο στο δικό τους δίκτυο ή συμμοριά, αλλά και να γίνονται ημιομάδες ή συμμορία συμπεριφοράς τουλάχιστον όσο και τα άλλα παιδιά 497, ίσως οδηγεί κάποιους λιγότερο ισχυρούς χαρακτήρες στη να συμμετάσχουν σε παραβατικές και βίαιες ομάδες, κυρίως εξαιτίας μιμητισμού ή διάθεσης για αυτοεπιβεβαίωση. Πέραν των κοινωνιοκοινωνικών παραγόντων πρόκλησης της βίας (χαμηλή κοινωνική διαστρωμάτωση, προβληματική οικογένεια, χαμηλό εισόδημα κλπ), ή άλλων που σχετίζονται με την παιδική ψυχοσύνθεση (μιμητισμός, αυτοεπιβεβαίωση, αντιδραστικότητα κλπ) υφίσταται μία ακόμη κεντρική πηγή προέλευσης της βίαιης συμπεριφοράς, όπως τουλάχιστον πολλοί ψυχολόγοι επιβεβαίωσαν, που δεν είναι άλλη από την πηλεύσασα και τα Μ.Μ.Ε. γενικότερα.

493 Νόβα-Καλτσούνη, ο.π. υποσημ. 89, 104-105.
494 Στο ίδιο, 112-113.
495 Στο ίδιο, 114.
Η παρακολούθηση της βίας στις μέρες μας αποτελεί μια μορφή ψυχαγωγίας, αλλά και ως φαινόμενο η βία δεν είναι μόνο χαρακτηριστικό των καιρών μας. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε συγκεκριμένα παραδείγματα: ένα πλήθος θεατών παρακολουθεί χωρίς να αντιδράσει μια συμπλοκή στο δρόμο, όπως οι Ρωμαίοι διασκέδαζαν με τις ξιφομαχίες· η πάλη αποτελεί ένα δημοφιλές σπορ των θεατών όχι μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά σε πολλές χώρες της Μέσης Ανατολής· οι άνθρωποι διασκέδαζονταν με την πάλη μεταξύ ζώων, π.χ. μεταξύ πετεινών στην Ινδονησία, μεταξύ σκύλων σε αγροτικές περιοχές της Ισπανίας ή και ταυρομαχίες στην ίδια χώρα. Αλλά και μέσα από τις περιγραφές των λαϊκών παραδόσεων, των παραμυθιών και των τσιφτίντικοι ιστοριών εμφανίζεται το φαινόμενο της βίας αρκετά συχνά. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) και ιδιαίτερα τα δελτία ειδήσεων προβάλλουν εκτενώς τα διάφορα είδη των βίαιων εγκλημάτων, που λαμβάνουν χώρα στον πλανήτη και μάλιστα αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην προβολή τους. Οι χειροκίνητες κάμερες και τα βίντεο-μόνιτορ επιτρέπουν την καταγραφή πραγματικών εγκλημάτων που είναι σε εξέλιξη. Επιπλέον οι δημοφιλείς ταινίες, που προβάλλουν σκηνές βίας είναι διαθέσιμες και ακόμα και στα παιδιά και λαμβάνεται ως μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης. Ακόμα και οι πληροφορίες που διαχέονται από τα Μ.Μ.Ε. δεν διασκευάζονται ειδικά για το παιδί, δεν διέπονται από καμία θεωρία για την ανάπτυξη του παιδιού, μαλλον όχι, μαλλον διαδραματίζουν την διανοητική και συναισθηματική ετοιμότητα του παιδιού και κυρίως επιτρέπουν να εκτεθεί το παιδί στην πιο ολοκληρωμένη και άγρια αποκάλυψη ασύστολης βίας.498

Δεν θα προχωρήσουμε σε περατέρω επιχειρηματολογία, ωστόσο, είναι προφανές ότι η βία, ως φαινόμενο, είναι συνήθως σε ανάπτυξη. Εκτός από το τρόπο αντιμετώπισης των φαινομένων που συζητούνται, έχει γίνει γνωστό ότι η βία συχνά τυποποιείται ως μέσο διασκέδασης. Αυτό μπορεί να επηρέασε την ανάπτυξη του παιδιού και να επηρεάσει την ποιότητα της εκπαίδευσης. 

σκοπεύουμε να προσθέσουμε για μια άλλη μάστιγα της εποχής μας, τον καταναλωτισμό, που και αυτός αποτελεί σύγχρονο κίνδυνο για τους εφήβους και όχι μόνο.

3.35. ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στις αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και όχι από την πρώτη σελίδα του διδακτικού εγχειρίδιου. Αποδέχονται και χτίζουν πάνω στην αρχή ότι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους σε διαφορετικό βαθμό και σε διαφορετικά θέματα. Συνεπώς δέχονται και ενεργούν βασισμένοι στην αρχή ότι πρέπει να εμπλέξουν τους μαθητές στη διδασκαλία μέσα από διαφορετικές μορφές μάθησης, να απευθυνθούν στα διαφορετικά ενδιαφέροντα τους και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς ρυθμούς διδασκαλίας και βαθμούς πολυπλοκότητας. Στις τάξεις στις οποίες γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί βεβαιώνονται ότι κάθε μαθητής, καθώς οριμαίζει και αναπτύσσεται, ανταγωνίζεται περισσότερο τον εαυτό του παρά τους άλλους μαθητές.

Στις αίθουσες που εφαρμόζεται διαφοροποίηση της εργασίας οι εκπαιδευτικοί δίνουν ευκαιρίες σε κάθε μαθητή να εμπλαθεί στη μάθηση και να μάθει όσο το δυνατό πιο γρήγορα, χωρίς να θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι οι μαθητές πρέπει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα. Εργάζονται επιμελώς για να διασφαλίσουν ότι οι αδύνατοι, οι προχωρημένοι και οι μέτριοι μαθητές σκέφτονται και εργάζονται παραγωγικά και εντατικά επιτυχώντας περισσότερα απ' όσα είχαν αρχικά προγραμματίσει πιστεύουν ότι η μάθηση συνεπάγεται προσπάθεια, τόλμη και προσωπική επιτυχία. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μεθοδικά για να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν μέσα από βιωματική μάθηση και να ενστερνίσουν την άποψη ότι η επιτυχία προέρχεται στα μέτρα του μαθητή. Δεν αναγκάζονται τους μαθητές να προσαρμοστούν σε μοναδικό τρόπο εργασίας. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί προβαίνουν σε διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών και καθορίζουν την προσφορά γι' αυτούς. Θεωρούν ότι η διδασκαλία είναι αγαθό για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και γι' αυτό αποφεύγουν την τυποποιημένη και μαζική
διδασκαλία. Στη θέση του μονολιθικού τρόπου εργασίας τοποθετούν την εξατομικευμένη διδασκαλία, γιατί αναγνωρίζουν ότι κάθε μαθητής είναι άτομο που έχει την ιδιαιτερότητά του.

Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν την εργασία στην αίθουσα διδασκαλίας αρχίζουν με μια σαφή και στερεά αντίληψη για δυναμικό αναλυτικό πρόγραμμα και για αποτελεσματική διδασκαλία. Στη συνέχεια υποβάλλουν στον εαυτό τους το ερώτημα: πώς μπορώ να διαφοροποιήσω την εργασία ώστε κάθε μαθητής να αποκτά έννοιες και δεξιότητες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στην επόμενη μαθησιακή του προσπάθεια; Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποδέχονται και εφαρμόζουν στην πράξη την ιδέα ότι οι μαθητές έχουν πολλές ομοιότητες, αλλά και ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες τους κάνουν να ξεχωρίζουν ως άτομα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτή την πραγματικότητα με διαφορετικούς τρόπους, έτσι ώστε το μαθησιακό περιβάλλον να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Παρ’ όλο που η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στηρίζεται στην κοινή λογική, είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη. Η δυσκολία πηγάζει από το γεγονός ότι δεν έχουμε παραδείγματα διαφοροποιημένης εργασίας τα οποία να μιμηθούμε.

3.36. ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΣΜΟΣ

Ως καταναλωτισμός μπορεί να ορισθεί η «φθορά οικονομικών αγαθών όχι με σκοπό την κάλυψη βασικών αναγκών, ατομικών ή συλλογικών, αλλά την προβολή αυτού που καταναλώνει ή την κάλυψη ψυχολογικών κενών και αναγκών κοινωνικής παρουσίας». Είναι «η εξάρτηση, από τη νεώτερης του πολίτη, της υπόστασής του και της αξίας του ως ανθρώπου από τα υλικά αγαθά και τις υπηρεσίες που είναι σε θέση να καταναλώνει».

Ανάμεσα στις συνέπειές του οι κυριότερες είναι οι εξής:

«... αλαζονεία ... και ματαιοδοξία αφού (το άτομο) ενδιαφέρεται για το επουσιώδες και το ασήμαντο. ... μένει ηθικά και πνευματικά ακάλυπτο ... ο κορεσμός, η ανία και η πλήξη το οδηγούν στην αναζήτηση υποκαταστάτων (ναρκωτικά, βία, παραδοξότητες και εκκεντρικότητες της τύχης) και της διασκέδασης, ακόμη και αυτοκτονίες). ... εφόσον αδιαφορεί για την πνευματική και ηθική του κάλυψη, εφόσον αδιαφορεί για την ικανοποίηση των ταλέντων του, των ικανοτήτων του και των δεξιοτήτων του, ουσιαστικά αλλοτριώνεται από τον ίδιο του τον εαυτό. Εφόσον πρωταρχικός στόχος...”


είναι η ύλη ... κυριαρχεί φθόνος μεταξύ των ανθρώπων, που υποδαυλίζει τον ανταγωνισμό και την κρίση της επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, υπάρχει απανθρωπισμός, κυνικότητα και αδιαφορία για τον άλλον. Η έντονη επιθυμία για απόκτηση καταναλωτικών αγαθών οδηγεί το άτομο είτε στην υπεραπασχόληση για μεγιστοποίηση των αποδοχών του και συνακόλουθα στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου με ό,τι αυτό συνεπάγεται, είτε στη χρήση της βίας ως μέσο απόκτησης των προσωρινών αγαθών. ... αδιαφορεί για τα κοινά, είναι ένας άχρηστος πολίτης που εύκολα γίνεται αντικείμενο χειραγώγησης και επιφέρει ακμέταλλευση. Όταν η κατανάλωση μετατρέπεται σε αυτοοποιότητα, έχει σαν αποτέλεσμα να μην είναι ο άνθρωπος πιο ικανοποιημένος, αφού αυτό που καταναλώνει δεν το βιώνει. (Αλλη συνέπεια είναι πως) εξάρτηση του ατόμου με το σύστημα των δόσεων, επίταση του άγχους και της ανασφάλειας, ιδιαίτερα μπροστά στο φάσμα της ανεργίας»301.

Το ίδιο κείμενο προσθέτει ορισμένες συνέπειες και για τη φύση, καθώς και για την αλλοίωση της ποιότητας των προϊόντων, ωστόσο εδώ μας αφορά ειδικά ο ανθρώπινος παράγοντας.

Ο καταναλωτισμός εξαπλώνεται ασφαλώς και στις μικρές ηλικίες, ορισμένες πτυχές του ως παιδικού χαρακτηριστικού μάλιστα είδαμε σε προηγούμενες υποένοτητες, για παράδειγμα σε εκείνη όπου παρουσιάσαμε στοιχεία για τη συχνότητα αλλαγής των κινητών τηλεφώνων. Ας αφήσουμε όμως εδώ να μη μιλήσει για το φαινόμενο, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο την ελπίδα ότι δεν είναι όλοι οι νέοι οι οποίοι θα μπορούσαν να μην είναι οι διαφόροι παράγοντες και αλλοτρίωση.

Ο καταναλωτισμός, οπότε, εξαπλώνεται ασφαλώς και στις μικρές ηλικίες, ορισμένες πτυχές του ως παιδικού χαρακτηριστικού μάλιστα είδαμε σε προηγούμενες υποένοτητες, για παράδειγμα σε εκείνη όπου παρουσιάσαμε στοιχεία για τη συχνότητα αλλαγής των κινητών τηλεφώνων. Ας αφήσουμε όμως εδώ για το φαινόμενο, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο την ελπίδα ότι δεν είναι όλοι οι νέοι οι οποίοι θα μπορούσαν να μην είναι οι διαφόροι παράγοντες και αλλοτρίωση

301 Στο ίδιο.
ζωής. Να αξιοποιείται σωστά και δημιουργικά ο χρόνος μας, να αφιερώνουμε λίγο
παραπάνω στον εαυτό μας και να μη μας εντυπωσιάζει η ποσότητα αλλά η
ποιότητα).)
Η διαφορά βέβαια των νέων από τους μεγάλους είναι ότι οι έφηβοι συνήθως δεν
dιαθέτουν την οικονομική δυνατότητα να αποκτήσουν αυτό που επιθυμούν. Ωστόσο και
παρά την αδυναμία τους αυτή, υφίστανται, κατά τη γνώμη μας, δύο ψυχολογικές
μεταβολές, η μία με βραχυπρόθεσμη και η άλλη με μακροπρόθεσμη, όχι ωστόσο
πάρα πολύ μακρινά αποτελέσματα. Η άμεση μεταβολή είναι εκείνη που μπορεί να
στρέψει έναν καθαρό χαρακτήρα προς βίαιες ή παράνομες πράξεις, με σκοπό τον
προσπορισμό αγαθών που διαφορετικά δεν θα μπορούσε να αποκτήσει. Η έμμεση
μεταβολή είναι η σταδιακή εκμάθηση του καταναλωτισμού, με αποτέλεσμα την
ιδεολογική μετατροπή του βίου σε μέσο απόκτησης υλικών αγαθών, τα οποία
μπορούν να αποκτηθούν αργότερα, όταν δηλαδή ο πρώην έφηβος θα είναι σε θέση
μόνος του να τα αποκτήσει.
Αποκτά ίσως κάποιο ενδιαφέρον για το ζήτημα της εκπαίδευσης στον
καταναλωτισμό από την πρώτη ήδη παιδική ηλικία, και εφόσον αναφέρομαστε
στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, ο χειρισμός του εθίμου του Άι-Βασίλη, αναφορά με
την οποία θα ολοκληρώσουμε την ενότητά μας για τους διάφορους κοινονικούς
παράγοντες που επιδρούν στην εφηβική ιδιοσυγκρασία. Ορισμένα σημεία ενός
άρθρου είναι πολύ διαφωτιστικά για την καπηλεία που δέχονται τα διάφορα
σύμβολα, στην προκειμένη περίπτωση ένα εκκλησιαστικό, με σκοπό την προώθηση
συγκεκριμένων προϊόντων αλλά και ευρύτερα του καταναλωτισμού.
«Τη σκυτάλη της σμίλευση της εξωτερικής πλέον μορφής του Άι-Βασίλη
παίρνει ο σκιτσογράφος Τόμας Ναστ, ο οποίος και δημοσιεύει τα πρώτα σκίτσα του στο
περιοδικό Harper’s Weekly του 1862. Ο Αμερικανός σχεδιαστής θα συνεχίσει να
ζωγραφίζει τον Άι-Βασίλη για περισσότερα από 30 χρόνια, βελτιώνοντας χρόνο με
τον χρόνο την εμφάνισή του. Αυτός είναι ο εμπνευστής του κόκκινου χρώματος για
τα ρούχα του. Παρά τον μύθο γύρω από τα χρώματα του Άι-Βασίλη, ότι δηλαδή
επιλέχθηκαν χάρη σε παγκοσμίως γνωστή εταιρεία αναψυκτικών, η αλήθεια είναι
πως το κόκκινο της κάπας του είχε αποδοθεί πολύ νωρίτερα. Παρ' όλα αυτά, η
dιασημότερη εταιρεία αναψυκτικών στον κόσμο έχει να υπερηφανεύεται για κάτι,
που είναι ίσως πιο σημαντικό. Η μορφή του Άι-Βασίλη ως ανθρώπου λίγο
τροφαντού, αρκετά ψηλού, με ροδαλά μάγουλα είναι προϊόν δικής της εμπιστεύσεως.
Για την ακρίβεια, όπως αναφέρει η εταιρεία και στον διαδικτυακό της τόπο, οι

302 Σκωλίκης Β., (2009), Καταναλωτισμός: Η μεγάλη ασθένεια, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική σελίδα της εφημερίδας
υπεύθυνοι αναζητούσαν τρόπους να προώθησουν το αναψυκτικό τους κατά τους χειμερινούς μήνες, όπου με την πτώση της θερμοκρασίας έπεφταν και οι πωλήσεις. Έτσι σκέφτηκαν να το συνδέσουν με τον Άι-Βασίλη και ανέθεσαν στον σχεδιαστή Χάντον Σάνμπλομ να σχεδιάσει τη νέα τους διαφημιστική καμπάνια για τον χειμώνα του 1931."  

3.37. Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟΣ

Η συζήτηση για τις αντιλήψεις, τη φυσιογνωμία και τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα έβρισκε πρόσφορο έδαφος εκδήλωση υπό την προϋπόθεση της πρότερης ακριβούς οριοθέτησης του σημείου στο οποίο stέκεται ο μαθητής σήμερα. Απόψεις όπως αυτές των Παντελιάδου, Πατσιοδήμου και Μπότσας 504 μας κρούουν, αν όχι τον κώδωνα του κινδύνου, τουλάχιστον αυτόν του εντονότατου προβληματισμού σχετικά με την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στον διδασκόμενο και τις πραγματικές του δυνατότητες να συμβάλει, σύμφωνα με τις προθέσεις των ιθυνόντων 505, στην ουσιαστική βελτίωση του γνωστικού πεδίου των εφήβων. Οι προσαναφερθέντες μελετητές, μεταφέροντας την άποψη των Wandersee, Mintzes, & Novak 506, σημειώνουν ότι «οι μαθητές τείνουν να αγνοούν πληροφορίες που ανατρέπουν τις απόψεις τους ή τείνουν να τις προσαρμόζουν, ώστε να μπορούν να τις εντάξουν στα εννοιολογικά σχήματα που ήδη έχουν». Συνεχίζουν προτείνοντας τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης: «για να τροποποιήσουν τις ιδέες τους θα πρέπει: να ενθαρρύνονται να περιγράφουν και να αιτιολογούν τον τρόπο που σκέφτονται, και να θέτουν τις απόψεις τους υπό δοκιμασία και αξιολόγηση, έτσι ώστε όταν υπάρχουν κενά στον τρόπο σκέψης ή έλλειψη συνοχής, να αναζητούν στοιχεία που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν έγκυρα εννοιολογικά σχήματα» 507. Παρά το γεγονός ότι η μελέτη τους επικεντρώνεται στις μαθησιακές δυσκολίες των διδασκομένων κατά τη διάρκεια του σταδίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η διαπίστωσή τους είναι απολύτως χρήσιμη για την οικονομία του κειμένου μας. Ιδιαίτερα το σημείο εκείνο στο οποίο

503 Χουλιάρα Α.,(2010), Άγιος Βασίλης : ο παππούς του καταναλωτισμού;, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα με τίτλο NewsTime, στο http://www.newstime.gr/?i=nt.el.article&id=26944, πρόσβαση στις 22.9.2010. Το υπογραμμισμένο τμήμα του κειμένου είναι δική μας αντικατάσταση του ονόματος της συγκεκριμένης εταιρείας, καθώς δεν επιθυμούμε στην εργασία μας να κάνουμε εισαγωγή ονομάτων εταιρειών, για ευνόητους μη διαφημιστικούς λόγους. Ο ενδιαφερόμενος μπορεί μέσω του δεσμού που παραθέτουμε να οδηγηθεί στην αποκόμιση περισσότερων πληροφοριών μέσω της συγκεκριμένης ιστοσελίδας, καθώς και να αναγνώσει ολόκληρο το πολύ ενδιαφέρον αυτό άρθρο.

504 Παντελιάδου, Σ. Πατσιοδήμου & Α. Μπότσας, Γ. (επιμ.), (2004), Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Βόλος.

505 Βλ. π.χ. ανακοινώσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο http://www.pi-schools.gr, πρόσβαση χωρίς προβλήματα.


507 Παντελιάδου κ.ά., ό.π. υποσημ. 1, 11.

255
γίνεται αναφορά σε «μη ανατροπή απόψεων». Είναι πεποίθηση μας, ότι ο γνωστικός εξοπλισμός και η αντιληπτικότητα των μαθητών, δεν αποτελούν τις μόνες προϋποθέσεις ώστε εκείνοι να αξιοποιήσουν τις νεοαποκτηθείσες κάθε φορά γνώσεις και, ακολούθως, να αποδέχονται ή να επιδιώξουν επανέξεταση της καθεστηκυίας τάξης. Οι παράγοντες που ελέγχουν και καθοδηγούν τις επιλογές τους στο εύπλαστο για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας στάδιο της εφηβείας, φαίνονται αρκετοί (προσωπική άποψη του γραφοντός).

3.38. ΟΙ ΕΦΗΒΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΙ ΤΟΥΣ – ΟΜΑΔΕΣ ΦΙΛΙΑΣ

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (καθώς και η συναισθηματική) αρχίζει από το πρώτο έτος με τη δυαδική σχέση μητέρας-παιδιού. Η σχέση μάλιστα αυτή θεωρείται από τους ψυχολόγους καθοριστική για την ομαλή κοινωνική ανάπτυξή του. Αλλά και ολόκληρη η παιδική ηλικία θεωρείται σημαντικό προπαρασκευαστικό στάδιο για την παραπέρα κοινωνικοποίηση του άτομου στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας. Νέες απαιτήσεις παρουσιάζονται τώρα στον έφηβο. Πρέπει να διευρύνει τις σχέσεις του προς το άλλο φύλο και προς τους συνομηλίκους του γενικά. Θα ενταχθεί στις νεανικές ομάδες φιλίας που τόσο μεγάλη σημασία έχουν γι' αυτών. Ο περιορισμένος κοινωνικός κύκλος της παιδικής ηλικίας και της προεφηβικής (οικογένεια, λίγοι φίλοι) θα διευρυνθεί. Το άτομο αρχίζει πια να μένει λιγότερο χρόνο μέσα στο σπίτι και περιοσότερο έξω απ' το σπίτι, συμμετέχοντας ή επιθυμώντας να περάσει στις ομάδες φιλίας στις οποίες είναι νεανίδες. Απ' ό,τι είναι για να ταξιάδει με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να γίνει δεκτός σ' αυτή ή δε λογαριάζει τις τυχόν ποινές που θα του επιβληθούν απ' τους άλλους άνθρωπους, ο έφηβος θα ενταχθεί στην ομάδα. Επίσης, για να δείξει πως δεν είναι πια μικρός, ταυτίζεται με τους μεγάλους σε γενικές απόδειξες δραστηριότητες, καθώς και οικογενειακές ομάδες, οι οποίες θα διευρύνουν τον κοινωνικό κύκλο του.
ομοιότητες και πιο πολλές διαφορές (πιο αυθόρμητες, πιο εκλεκτικές, πιο αποκλειστικές, αφιλοκερδής συζήτηση προσωπικών θεμάτων κλπ). 508

Η ένταξή τους σε μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά θα δώσει λύση στο μεγάλο έλλειμμα που νιώθουν από το αίσθημα ότι δεν ανήκουν πουθενά. Η ομάδα αυτή θα τους εξασφαλίσει το αίσθημα κοινότητας και θα επιτρέψει τη δράση τους (acting out) σε μια δομή, χωρίς να ισχύουν τα κοινωνικά κριτήρια που τους ενισχύουν τα αισθήματα αποτυχίας, απόρριψης και ανικανότητας. Ως μέλη της ομάδας κατά τη στιγμή της βίας νιώθουν μια οργανωμένη αίσθηση αμοιβαιότητας και πληρότητας. Κάθε προσωπική διαφορά και αδυναμία εξαλείφεται και ο στόχος είναι μόνο ο εξωτερικός «εχθρός». Έτσι, ενισχύεται το αίσθημα τους ότι ανήκουν κάπου. Συνεπώς ο βασικός στόχος είναι η διατήρηση μιας αμοιβαιότητας και πληρότητας. Ως μέλη της ομάδας κατά τη στιγμή της βίας νιώθουν μια οργανωμένη αίσθηση αμοιβαιότητας και πληρότητας. Κάθε προσωπική διαφορά και αδυναμία εξαλείφεται και ο στόχος είναι μόνο ο εξωτερικός «εχθρός». Έτσι, ενισχύεται το αίσθημα τους ότι ανήκουν κάπου. Συνεπώς ο βασικός στόχος είναι η διατήρηση μιας αμοιβαιότητας και πληρότητας. Ως μέλη της ομάδας κατά τη στιγμή της βίας νιώθουν μια οργανωμένη αίσθηση αμοιβαιότητας και πληρότητας. Κάθε προσωπική διαφορά και αδυναμία εξαλείφεται και ο στόχος είναι μόνο ο εξωτερικός «εχθρός». Έτσι, ενισχύεται το αίσθημα τους ότι ανήκουν κάπου. Συνεπώς ο βασικός στόχος είναι η διατήρηση μιας αμοιβαιότητας και πληρότητας. Ως μέλη της ομάδας κατά τη στιγμή της βίας νιώθουν μια οργανωμένη αίσθηση αμοιβαιότητας και πληρότητας.

Οι λειτουργίες της ομάδας των συνομηλίκων μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Η ομάδα λειτουργεί ως υποστηρικτικό-συμπληρωματικό Εγώ για τον έφηβο, τον βγάζει από τη μοναξία του και τον βοηθά να «αντέχει» την κατωτερότητά του σε σχέση με τους ενηλίκους.
- Μέσα από την ομάδα ο έφηβος αποκτά κάποιους ρόλους και μια ταυτότητα που τον βοηθούν στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του.
- Μέσα στην ομάδα ο έφηβος πειραματίζεται, γνωρίζει τα όρια του εαυτού του και των άλλων, εκτίθεται σε κινδύνους, στην κριτική των άλλων, πέρα από το προστατευτικό κέλυφος της οικογένειας, και με αυτό τον τρόπο αποκτά μια σημαντική εμπειρία από κοινωνικές σχέσεις για τα επόμενα χρόνια.
- Ανάλογα με τις ικανότητες και τη θέση που κατέχει ο έφηβος στην ομάδα, αυτή τονώνει το ναρκισσισμό του και τον βοηθά να αποκτήσει μια θετική εικόνα του εαυτού του.
- Η ομάδα αντανακλά τις αδυναμίες και τις ικανότητες του εφήβου και έτσι, όταν αυτός μπορεί να τη χρησιμοποιήσει σωστά, τον βοηθά να αναγνωρίζει την πραγματικότητα και να τη διαχωρίζει από τη φαντασία.
- Όταν η ομάδα λειτουργεί θετικά, λειτουργεί, όπως αναφέραμε, και αντικαταθλιπτικά, ως αντίδοτο στη μοναξία, βοηθώντας τον έφηβο να κατανοήσει τη σημασία της συντροφικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης για να μάθει να δίνει συλλογικές και όχι μόνο ατομικές λύσεις.
- Μέσα από τους ιδιαίτερους κώδικες επικοινωνίας και τα κοινά ενδιαφέροντα (υποκουλτούρα) που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι έφηβοι, αποκτούν μια συλλογική

508 Μάνος Κ., (2005), Ψυχολογία του εφήβου, Εκδοσεις Εκτη, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 211-212.
509 Τσανίρα Ε., (2003), Η παραπτωματικότητα-παραβατικότητα στην εφηβεία: Ψυχοδυναμική προσέγγιση στο Τσιάντης Ι. (επιμέλεια), 2003, Εφηβεία, Βασική Παιδοψυχιατρική, Τόμος 2, τεύχος 2, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, σελ 92.
ταυτότητα την οποία προτάσουν συχνά στον κόσμο των ενηλίκων, διατηρώντας με αυτό τον τρόπο την ιδιαιτερότητα και την ατομικότητά τους.\(^{510}\)

Η Hurlock διακρίνει τις εξής ομάδες φιλίας: τη συντροφιά, (chum), την κλίκα (clique), τη μεγάλη παρέα (crowd), την οργανωμένη ομάδα (organised group) και τη συμμορία (gang), κυρίως στην πρώτη φάση της εφηβείας.

- **Η συντροφιά** αποτελείται από τους πιο στενούς φίλους. Συνήθως αποτελείται από άτομα του ίδιου φύλου. Δύο αγόρια ή δύο κορίτσια είναι πολλές φορές αρκετά για τη συντροφιά. Η συντροφιά μπορεί να αυξηθεί κάπως σε αριθμό, αλλά πάντα αποτελείται από έμπιστους φίλους. Ο περισσότερος χρόνος των νέων περνάει με τους στενούς αυτούς φίλους και λιγότερος με άλλους. Φυσικά είναι στους στενούς φίλους της συντροφιάς να υπάρχουν ιδία ενδιαφέροντα. Οι στενοί φίλοι επηρεάζουν ο ένας τον άλλο και αν καμια φορά μαλώνουν όλα ξεχνιούνται και η συντροφιά τελικά δε διαλύεται. Οι στενοί φίλοι απολαμβάνουν τη χαρά της φιλίας, δεν υπάρχουν τυπικότητες κι αρκετές φορές κάνουν παρέα μένοντας σιωπηλοί. Τους αρκεί ότι βρίσκονται μαζί.

- **Η κλίκα** είναι μικρή κοινωνική ομάδα που εξουσιοποιεί κάποιο αποκλειστικό σκοπό. Τρία, τέσσερα άτομα είναι αρκετά για τη συγκρότησή της. Τα μέλη της έχουν κοινά ενδιαφέροντα και ικανότητες. Πολλές φορές συγκροτούνται από συντροφίες με κοινά ενδιαφέροντα. Τα μέλη της συνδέονται πολύ, παρακολουθούν μαζί κινηματογράφο, πηγαίνουν μαζί σε αθλητικές συναντήσεις, στα πάρτι κλπ. Απαιτείται απόλυτη συμμόρφωση στα πρότυπα και τις αρχές που έχουν τεθεί, έστω κι αν διαφέρουν από τα πρότυπα και τις αρχές των οικογενειών. Αυτό φέρνει τα μέλη της κλίκας συχνά σε σύγκρουση με την οικογένεια.

- **Η μεγάλη παρέα** αποτελείται από πολλούς εφήβους και γι' αυτό δεν υπάρχει μεγάλος κοινωνικός δεσμός ανάμεσά τους. Στην πρώτη φάση της εφηβείας αποτελείται κυρίως από άτομα του ίδιου φύλου. Αργότερα είναι δυνατό να περάσουν και άτομα του άλλου φύλου. Συγκροτείται από κλίκες και μεμονωμένα άτομα, κι εξουσιοδοτεί βασικά κοινωνικές δραστηριότητες των εφήβων: κοινές συζητήσεις, παιχνίdia, χορός, ακρόαση μουσικής κτλ. Η ανταλλαγή απόψεων και επιχειρημάτων εξουσιοδοτεί παράλληλα και την πνευματική τους ανάπτυξη.

- **Οι οργανωμένες ομάδες** είναι ομάδες που συγκροτούνται από το σχολείο, την Εκκλησία ή άλλους κοινωνικούς παράγοντες για όλους τους νέους. Αν και οι οργανωμένες αυτές ομάδες συγκροτούνται για να βοηθήσουν τους νέους να μετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, πολλοί νέοι παραπονούνται πως δεν γινόταν

---

510 Κορκοκάτας Η., (2001), Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 115.
άνετα, γιατί είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, κοινές συζητήσεις, πάρτυ, κτλ. που πολλές φορές δεν τους αρέσουν και τους αφαιρούν την ελευθερία δράσης.

ΣΧΗΜΑ 8 ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΦΙΛΙΕΣ ΚΑΤΑ HURLOCK

Για πολλούς νέους η εφηβεία αποτελεί περίοδο απομόνωσης και είναι δυνατό να ζουν οι έφηβοι την κατάσταση απομόνωσης ακόμα κι όταν βρίσκονται ανάμεσα σε άλλους (πάρτυ, κτλ). Αυτό γίνεται, λογούχαρη, όταν δεν υπάρχει ψυχική επαφή ανάμεσα σ’ αυτούς που συγκροτούν τη μεγάλη παρέα ή τις οργανωμένες ομάδες.

Η συμμορία αποτελείται από λίγα άτομα που δεν έχουν προσαρμοστεί ικανοποιητικά στο σχολείο κι έχουν γι’ αυτό περιορισμένο αριθμό φίλων. Συνήθως αποτελούνται από άτομα του αυτού φύλου, κυρίως από αγόρια. Η συμπεριφορά τους είναι αντικοινωνική και τα μέλη τους οδηγούνται συνήθως στην απροσαρμοστικότητα. Συχνά χρησιμοποιούν ιδιαίτερες γλωσσικές εκφράσεις, ακατανόητες απ’ τους έξω απ’ την ομάδα.

Η φιλία στην εφηβική ηλικία είναι εκλεκτική. Ο έφηβος γίνεται δεκτός στην ομάδα φιλίας μόνο εφ’ όσον συμμορφώνεται στους κανόνες της και στις αξίες που συλλογικά υιοθετούνται. Τα πράγματα περιπλέκονται περισσότερο αργότερα που ο έφηβος περνάει στη δεύτερη φάση της εφηβείας και αρχίζει το ενδιαφέρον για άτομα
του άλλου φύλου. Συνήθως ο έφηβος και στο στάδιο αυτό εξακολουθεί να διατηρεί τη φιλία με τον επιστήθιο φίλο που προτιμεί ειχε. Όσο περνούν τα χρόνια ο έφηβος γίνεται πιο εκλεκτικός στις φιλίες του και δυσανασχετεί αν οι γονείς του παρεμβαίνουν στο θέμα αυτό. Έτσι, ενώ στην πρώτη φάση της εφηβείας θέλει να έχει πολλούς φίλους, στη δεύτερη φάση περιορίζεται σε λίγους και εκλεκτούς, σ’ αυτούς που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα και τους οποίους μπορεί να κριτικάρει άνετα, χωρίς να υπάρχει κίνδυνος να καταστραφεί ο δεσμός τους.

Συνήθως οι ομάδες φιλίας συγκροτούνται από άτομα που έχουν την αυτή ηλικία, την αυτή νοημοσύνη, την αυτή κοινωνική τάξη, τα αυτά ενδιαφέροντα και τις αυτές ιδέες.

3.39. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ

Δεν είμαστε βέβαιοι εμείς αυτοί που θα ανακαλύψουν ως πολύ σημαντικό πρώτο παράγοντα διαμόρφωσης της παιδικής προσωπικότητας την κοινωνικότητα. Μια από τις παλαιότερες αποφθεγματικές διατυπώσεις για την κοινωνική θέση του ανθρώπου οφείλεται στον Αριστοτέλη: «φύσει μέν ἐστιν ἄνθρωπος ζῷον πολιτικόν». Και αν ο όρος «πολιτικόν» είναι ενδεχομένως ευρύτερος του «κοινωνικού», θα επεξηγήσουμε την πρόθεσή μας είναι να επιμείνουμε στην κοινωνική εκδοχή, με ένα απόσπασμα από άλλο έργο του ίδιου φιλοσόφου, ο οποίος επαναλαμβάνει την άποψή του για τη φύση του ανθρώπου, σε συνδυσμό με τον ορισμό της αυτάρκειας: «τὸ δ᾽ αὐταρκεῖς λέγομεν οὐκ αὐτῷ μόνῳ, τῷ ἔστι βίῳ μονώτην, ἀλλὰ καὶ γονέως καὶ τέκνους καὶ γυναικὶ καὶ ὅλως τὸς φίλους καὶ πολίταις, ἐπειδὴ φύσει πολιτικὸν ὁ ἄνθρωπος».

Πολύ μετά τον Αριστοτέλη, για να επιστρέψουμε στην εποχή μας, τα παραπάνω διατυπώνονται με όρους και ύφος που βέβαια διαφέρουν, ωστόσο οι έννοιες δεν απέχουν πολύ από τις αριστοτελικές. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Τσιάρας, «το άτομο βλέπει τον εαυτό του να έχει τα χαρακτηριστικά και τις αξίες που του αποδίδουν οι άλλοι ... η προσωπική αυτοαντίληψη αναδύεται από την αδιάκοπη αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και τον κοινωνικό κόσμο ... το άτομο διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του ως αντανάκλαση των αντιλήψεων που έχουν οι

511 Μάνος Κ., (2005), Ψυχολογία του εφήβου, Έκδοση έκτη, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 211-212.
513 Αριστοτέλης Ηθικά Νικομάχεια, 1097β 8-11.
άλλοι γι' αυτό, αφού μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων ανακαλύπτει τον εαυτό του και σχηματίζει την προσωπική του εικόνα»515.

Αρκετοί συγγραφείς συνηθίζουν τον όρο «διαπροσωπικές σχέσεις» στη διαπραγμάτευσή τους για την επαφή του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον, ιδιαίτερα το σχολικό. Έχουν δε για το θέμα γραφεί βιβλία που ήδη από τον τίτλο τους κάνουν φανερή τη σημασία των σχέσεων αυτών. Για παράδειγμα, σε αυτό της Αναγνωστοπούλου516, αναλύονται οι τελευταίες σε επίπεδο μαθητών και εκπαιδευτικών, με κύριο συμπέρασμα τη γενικότερη λεπτουργικότητα μέσα στη σχολική αίθουσα στο πλαίσιο μιας ατμόσφαιρας που εκαδευτικά έργο. Το βιβλίο της Παπαδάκη-Μιχαηλίδη517 διαπραγματεύεται τη σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και καταλαμβάνοντας κεφάλαια 9 και 10.

Είναι πιθανό να υπάρξει παράδειγμα στην προσέγγιση όσων χειρίζονται αυτά τα ζητήματα η επίδραση της σχολής Vygotsky, κυρίως της άποψης ότι πηγή δύναμης και εξέλιξης αποτελεί η κοινωνική αλληλεπίδραση519. Οι Foulin και Mouchon520 αποδίδουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση τη διαδικασία ενσωμάτωσης στην παιδική συνείδηση συμβόλων που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά προκαθορισμένα. Η συνείδηση καθοδεύει εισαγωγικά και επεξεργάζεται σε «Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης» του Blumer522, σύμφωνα με την οποία «τα άτομα ενεργούν προς άλλα άτομα ή αντικείμενα, ακόμη και προς τους εαυτούς τους, ανάλογα με τα νοήματα που αυτά τα μορφώνται για τα άτομα. Ο διάλογος έχει πρωτεύουσα ρόλο». Να μπορείτε να ορίσετε τον εντός εισαγωγικούς κείμενου συμπληρώνεται θαυμάσια και τις απόψεις που διατυπώθηκαν από τον Τσιάρα (αναφέρονται στην προηγούμενη παράγραφο).

515 Στο κείμενο του συγγραφέα ενσωματώνονται όλες οι παραπομπές από τις οποίες πηγάζουν οι συγκεκριμένες απόψεις. Δεν τις αναφέρουμε, διότι άλλωες προέρχονται τα εντός εισαγωγικούς σχόλια από άμεση δική μας εποπτεία, αλλά σε μεταφορά τμήματος της παραγράφου του εν λόγω κειμένου.
516 Αναγνωστοπούλου Μ. Σ., (2005), Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
518 Στο ίδιο, 159 κεί και 181 κεί αντιστοίχως.
519 Μακρίδου-Μπούσιου, Δ., Γιουβανάκης, Θ., Σαμαρά, Χ., & Ταχματζίδου, Κ., (2003), Θέματα Μάθησης και Διδακτικής, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, σελ 46.
3.40. ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ

Πέραν της αδιαμφισβήτητης επίδρασης της κοινωνικότητας, τη θέση του μαθητή, όπως κάθε άλλου ατόμου, ανεξαρτήτως ηλικίας και κοινωνικής θέσης, καθορίζει και η έννοια της αιτιότητας. Θα την εννοήσουμε όπως ο Hume στον λεγόμενο «πρώτο ορισμό του», όπου χαρακτηρίζει ως αιτιότητα τη διαδοχή συμβάντων, την οποία διέπει κάποια κανονικότητα 523. Ο Hume ορίζει ως αιτία «ένα αντικείμενο που προηγείται και βρίσκεται σε συνάφεια με ένα άλλο … όλα τα αντικείμενα που είναι παρόμοια με το πρώτο χαρακτηρίζονται από την ίδια ακριβώς σχέση με αντικείμενα παρόμοια με το δεύτερο»524. Και συμπληρώνει με «δεύτερο ορισμό» του για την αιτιότητα ότι «το αντικείμενο που προηγείται είναι τόσο ενωμένο με το δεύτερο, ώστε υποχρεώνει το δεύτερο να διαμορφώσει τη σκέψη του σύμφωνα με τη σκέψη του πρώτου»525.

Αυτή η γραμμή γεγονότων θα ήταν βεβαίως εξυπηρετική, απαιτώντας μικρότερο έλεγχο περιφερειακών καταστάσεων, εάν οι ίδιες αιτίες προκαλούσαν τα ίδια αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση του ανθρώπινου βίου. Θα διορθώναμε συγκεκριμένες αιτιότητες σύμφωνα με έναν αποδεκτό κώδικα αξιών και αντιλήψεων, ώστε να διορθωθούν αυτομάτως και οι παρελκόμενες αντιδράσεις. Ή θα διαπιστώναμε τις αιτίες, αναμένοντας συγκεκριμένες αντιδράσεις, τις οποίες θα ήταν ενδεχομένως εφικτό να καθοδηγήσουμε, βάσει και πάλι του προκαθορισμένου κώδικα αξιών και αντιλήψεων, προς αποφυγή δυσάρεστων αποτελέσματος. Εν ολίγοις θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε όπως ο Pavlov με τα σκυλιά του, με αποσβέσεις και αυτόματες ανακτήσεις συμπεριφορών, καθώς και γενικεύσεις τους526, ή σύμφωνα με την άποψη του Thordike ότι η μάθηση ξεκινά με την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης527.

Διασημεύδει όμως ο ιστορικός υπεραπλουστεύσεως (τουλάχιστον στο πεδίο της μάθησης ως απαραίτητου συστατικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτελεί θέμα μας) και μόνο η διατύπωση πουκάμισων επιστημονικών θεωριών για το πώς μαθαίνει ο άνθρωπος, αλλά και άλλων, με διαφορετικό περιεχόμενο και

523 Ψύλλος Σ., (2008), Ο Hume για την αιτιότητα, στο Καλδής, Β. (επιμ.), Φιλοσοφία στην Ευρώπη, Κείμενα Νεώτερης και Σύγχρονης Φιλοσοφίας, Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Πάτρα, σελ. 31.
525 Στο ίδιο.
526 Μακρίδου-Μπούσιου, κ.ά., ό.π. υποσημ. 12, 24.
527 Στο ίδιο, 26.
κοσμοαντίληψη. Στις οποίες βέβαια δεν έχουμε την πρόθεση να αναφερθούμε εδώ, καθώς δεν είναι σκοπός μας μία ανάλυση των γνωστικών και άλλων θεωριών, αλλά ένα προοίμιο τοποθετήσουμε σχετικά με το περιεχόμενο των κεφαλαίων που θα ακολουθήσουν, καθώς και η έκθεση των λόγων για τους οποίους τα εντάσσουμε στην εργασία μας. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο μακροολεκτικής ανάλυση δεν έχει θέση στο τρέχον κεφάλαιο, είναι το ότι ορισμένες από τις θεωρίες αυτές, κατέχουν θέση στο τμήμα του κειμένου μας το οποίο αναφέρεται στις Στάσεις: η θεωρία της εξαρτημένης αντανάκλασης του Pavlov (που επιγραμμάτικα χρησιμοποιήσαμε παραπάνω), η θεωρία της συντελεστικής μάθησης του Skinner και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura, για παράδειγμα, που θα ήταν χρησιμοποιητές στην τρέχουσα ενότητα, περιγράφονται σε εκείνο το τμήμα της εργασίας μας.

Θα κρατήσουμε όμως για τη συζήτησή μας στο σημείο αυτό την άποψη πολλών εκπροσώπων των γνωστικών θεωριών, κυρίως του εποικοδομητισμού (ή κονστρουκτισμού), ότι η μάθηση αποτελεί την προσπάθεια των μαθητών να αντιληφθούν τον κόσμο, που γίνεται διαρκώς πιο περίπλοκος. Και δεν θα απομακρύνουμε από το νου μας ότι ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση μεσολαβεί ο άνθρωπος, τον οποίο χαρακτηρίζουν εσωτερικές γνωστικές διεργασίες όπως η αντίληψη και προσοχή. Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές μαθαίνουν να δίνουν προσοχή σε ορισμένα στοιχεία του περιβάλλοντος, αδιαφορώντας για άλλα, προφανώς σύμφωνα με την προϋπάρχουσα γνώση την οποία διαθέτουν. Αποτέλεσμα είναι διαφορετική αντίδραση των ίδιων μαθητών στα ίδια ερεθίσματα, καθώς και η προηγούμενη γνώση τους διαφέρει, όπως, εξάλλου, ο τρόπος σκέψης τους.

3.41. ΑΛΥΣΙΔΩΤΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

Επίσης, μεγάλη σημασία για τις αντιλήψεις και τη φυσιογνωμία των μαθητών θα βρούμε και στις «συνέπειες της αλυσιδωτής αντίδρασης», τουλάχιστον όπως έχει διατυπωθεί σύμφωνα με τη θεωρία Domino: μία αλλαγή μπορεί να προκαλέσει διαφορετική αντίδραση των ίδιων μαθητών στα ίδια ερεθίσματα, καθώς και η προηγούμενη γνώση τους διαφέρει, όπως, εξάλλου, ο τρόπος σκέψης τους. Ή όπως απλούστερα έχει διατυπωθεί «υπάρχουν τόσοι διαφορετικοί τρόποι μάθησης όσοι και οι μαθητές».

529 Λεβέντης και Οικονομίδης, ό.π. υποσημ. 21, 2.
530 Η θεωρία αυτή υπήρξε αρχικά πολιτική και ειδικά ένα αμερικανικό μεταπολεμικό θεωρητικό κατασκευάσμα σύμφωνα με το οποίο η εγκαθίδρυση του κομμουνισμού σε ένα μη κομμουνιστικό κράτος, σύντομα θα επιφέρει το ανάλογο αποτέλεσμα στα γειτονικά του. Χρησιμοποιήθηκε από τον πρόεδρο Harry S. Truman ώστε να δικαιολογήσει την αποστολή στρατιωτικής βοήθειας στην Ελλάδα και την Τουρκία στη δεκαετία του 1940, ωστόσο γνώρισε μεγαλύτερη δημοτικότητα στη διάρκεια της δεκαετίας του 1950, όποτε ο πρόεδρος Dwight D. Eisenhower την εφάρμοσε στη ΝΑ Ασία (Εγκυκλ. Britannica, http://www.britannica.com/EBchecked/topic/168794/domino-
παρόμοια διαφοροποίηση σε άμεσο περιβάλλον, που με τη σειρά της μπορεί να επιφέρει μια παρόμοια αλλαγή και ούτω καθεξής. Τα γεγονότα που προκαλούνται με τον αλυσιδωτό αυτό τρόπο απέχουν ελάχιστα μεταξύ τους χρονικά. Διευκρινίζουμε ότι ο τρόπος που εννοούμε εδώ την αλυσιδωτή αντίδραση γεγονότων είναι αφενός εσωτερικός και ταυτίζεται με την περιγραφή της εγκαθίδρυσης της περίπλοκης συμπεριφοράς από την Τσεϊνέ: πρόκειται για «σύνδεση απλών συμπεριφορών, που υπάρχουν στο ρεπερτόριο του ατόμου, σε μία αλυσίδα - διαδοχική σειρά συμπεριφορών. Στην αλυσίδα αυτή κάθε αντίδραση αποτελεί ενίσχυση για το προηγούμενο ερέθισμα της αλυσίδας και διακριτικά ερέθισμα για την επόμενη αντίδραση της αλυσίδας»

Αφετέρου είναι εξωτερικός και αφορά στις αλληλεπιδράσεις των ατόμων, τα οποία είναι πιθανό να υιοθετούν συμπεριφορές που δεν τους ανήκουν ουσιαστικά αλλά προέρχονται από τους συμμαθητές τους, οι οποίοι προηγουμένως έχουν ιδιως επηρεαστεί από άλλους συμμαθητές με ισχυρότερη ή πιο «εκθαμβωτική» προσωπικότητα. Επίσης, οι ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού περιλαμβάνονται σταθερά στις ομάδες «υψηλού κινδύνου» που θυματοποιούνται περισσότερο. Οι μαθητές που στιγματίζονται, είτε γιατί έχουν χαμηλή απόδοση και μαθησιακές δυσχέρειες είτε γιατί έχουν παρεκκλίνουσα – οχι αναγκαστικά παραβατική – συμπεριφορά είτε γιατί προέρχονται από μειονότητες, έχουν μικρότερη πρόσβαση και λιγότερες ευκαιρίες για την απόκτηση τους κοινωνικών, φυσικής, ψυχολογικής, λεκτικής βίας, απειλών και βανδαλισμού, είναι

συνάρτηση ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων. Είναι άμεσα συνυφασμένη με τους κοινωνικοπολιτικούς όρους ζωής και συχνά προκύπτει ως μια εναλλακτική απάντηση στις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τις κοινωνικές συγκρούσεις».533

Με τις απόψεις αυτές φαίνεται να συμφωνεί και ο «Συνήγορος του Πολίτη» σε ένα δελτίο τύπου που εξέδωσε τον Νοέμβριο του 2009. Επισημαίνονται εκεί ως κύριες πηγές για τη βία στο σχολείο, η ανισότητα, η αποξένωση, οι διακρίσεις, η φτώχεια, ο αποκλεισμός, η κρίση στις οικογενειακές σχέσεις, το άγχος, οι συγκρουόμενες αξίες και διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Ως ενισχυτική για την παραγωγή βίας κρίνεται και η ελλιπής παιδεία δημοκρατίας και συνδιαλλαγή534.

Η σχολική βία, με παθογόνες αποφάσεις, διαφορετικοποιείται καταστάσεις, μπορεί να είναι τόσο ομαδική όσο και ατομική. Ένας άλλος τομέας συμπεριφορικής δράσης στο σχολείο, στον οποίο διακρίνεται η μεγάλη σημασία των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα, είναι αυτός των σχολικών καταλήψεων. Δεν αμφισβητούμε τη φύση πολλών δίκαιων αιτημάτων των μαθητών, ωστόσο δεν είμαστε σίγουροι ότι όλοι έχουν συνήθως αντιδράσεις στις αλληλεπιδράσεις και κοινωνικές δομές, και όχι παρακινητικού από συμμαθητές, που παρακινούνται από άλλους. Αιτήματα γενικά που δεν λόγονται μ’ έναν αγώνα: «Υλικες υποδομές, αύξηση των δαπανών για την παιδεία, κατάργηση του νόμου κ.ά.» ... Κάποια στιγμή λένε δύο τρεις: «Για μέρες μας πάνανε πολλά παιδιά και μας ρωτούσαν πότε θα κάνουμε κατάληψη. Ένα βράδυ, διαβάζαμε Αρχές Οικονομικής και Διοικητικής Επιστήμης. Τι να μάθεις από αυτό το βιβλίο; Τα βροντήξαμε κάτω και πήραμε την απόφαση: Αύριο θα κάνουμε κατάληψη. Όμως, το είχαν ζητήσει και άλλοι». ... Χάνονται πολλές διδακτικές ώρες με τις καταλήψεις. Χάνονται επίσης πολλές κι όταν το σχολείο λειτουργεί. Στα περισσότερα τμήματα τέσσερις πέντε προσπαθούν να προσέξουν και οι περισσότεροι φωνάζουν. Είναι εξαιρετικά δύσκολο για τους καθηγητές να δουλέψουν κάτω απ’ αυτές τις συνθήκες. ... Υπάρχουν βέβαια και

καλοί μαθητές που κάνουν φασαρία. Φαίνεται πως η προσαρμογή στο σχολείο είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, 
πριν προχωρήσουμε, θα σημειώσουμε ότι το ζήτημα θα συζητηθεί περαιτέρω σε κεφάλαιο της εργασίας μας, 

προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια επιστολή του Συλλόγου γονέων των μαθητών του Λυκείου Μαραθώνος Αττικής προς την 
εφημερίδα Παρέμβαση τον Νοέμβριο του 2008, σε απάντηση προηγούμενου δημοσιεύματος της εφημερίδας (31.10.2008), 
σύμφωνα με το οποίο οι καταλήψεις μαθητών χαρακτηρίζονται ως σύγχρονοι «τσέτες». Η ουσία της επιστολής ήταν ότι 
παρά τη σύμφωνη άποψή του για τις αρνητικές επιπτώσεις των καταλήψεων (παθητικό μέσο διεκδίκηση, απώλεια διδακτικών ωρών, συνοδευτικά φαινόμενα 
βίας, περιοδικότητα στην επανάληψη του τρόπου αυτού δράσης των μαθητών, κλπ), αφενός δεν είναι επιτρεπτό να χρησιμοποιούνται υβριστικές εκφράσεις κατά των 
μαθητών (περιέχονται αρκετές ακόμα, τις οποίες θα δεχτούμε εδώ), αφετέρου (και το σπουδαιότερο) δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι τις καταλήψεις 
προκαλούν και πραγματοποιούν «λιγοστοί καταληψουργοί» μαθητές και όχι η 
πλειοψηφία τους. Αναρωτιούνται επίσης για την πιθανότητα να πηγάζει το 
φαινόμενο των καταλήξεων από την «πραγματική βούληση για μάθηση» και την 
αποκατάσταση της επαγγελματικής τους αποκατάστασης», την οποία η σημερινή 
εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει. 

Σχετικά με τα παραπάνω θα λαμβάναμε ως ιδιαίτερα διαφωτιστικά τη θεωρία των 
Christakis και Fowler (2008: 49 κεξ), οι οποίοι μας πληροφορούν ότι ο κόσμος μας 
διέπεται από τον Κανόνα των Τριών Βαθμών Επιρροής. Αναφέρομενοι σε ένα 
πείραμα του Stanley Milgram, εξηγούν ότι αν κατ’ εκείνον η σύνδεση των 
ανθρώπων φτάνει έως τους έξι βαθμούς διαχωρισμού, για τους ίδιους η διαπίστωση 
αυτή δεν συνεπάγεται ότι ασκούμε επίδραση σε όλες αυτές τις βαθμίδες κοινωνικής 
απόστασης. Ωστόσο, και είναι ιδιαίτερα χρήσιμο αυτό για τις απόψεις μας περί 
αλυσιδωτής αντίδρασης επιδράσεων, δέχονται τον Κανόνα των Τριών Βαθμών 
Επιρροής, πέρα από τον οποίο η επίδρασή μας στους άλλους σταδιακά 
dιασκορπίζεται, με αποτέλεσμα να μην υφίστανται πλέον παρατηρήσιμα

535 Γραπτό Ε., (2008), Μόνο όταν κάιγεται φωτίζει το σχολείο, Περιοδικό άρδην-Ρήξη, φύλλο 44, διαθέσιμο στο 
536 Παραθέτουμε για την ιδιαίτερα προσβλητική αυτή έννοια στην περίπτωση μεταφοράς της ως χαρακτηρισμού των 
μαθητών την ετυμολογία που περιλαμβάνεται στο Νέο Υπερλεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, Τόμος 6, λήμμα 
τσέτης (ο), Εκδόσεις Παγουλάτου: 1) Στρατιώτης άτακτου στρατού. 2) Τούρκος 
αντάρτης που έδρασε κατά συμμορίες 
το 1919-1922 κατά του ελληνικού στρατού στη Μ. Ασία. (τουρκ.)
537 Επιστολή του Συλλόγου Γονέων των μαθητών του Λυκείου Μαραθώνος Αττικής προς τον εκδότη της Εφημερίδας 
«Παρέμβαση», αρ. πρωτ. 9/17.11.2008, διαθέσιμη στο 
538 Christakis, N. A., Fowler, J. H., Συνδεδεμένοι. Η εκπληκτική δύναμη των κοινωνικών δικτύων και πώς αυτά διαμορφώνουν 
τη ζωή μας. Μτφ. Ειγιαλάτας, Δ., Ρουμπέκας, Ν., Αθήνα: Κάππα 2010, 49 κεξ.
αποτελέσματα. Μία ακόμη επισήμανση είναι ότι ο Κανόνας αυτός ισχύει για ευρύ φάσμα συμπεριφορών, στάσεων και αισθημάτων, και παρατηρείται σε φαινόμενα τόσο ανόμοια μεταξύ τους, όσο οι πολιτικές απόψεις, το βάρος που παίρνουμε, η ευτυχία που αισθάνομαστε. Η ουσία της θεωρίας είναι ότι η σύνδεση και η μεταδοτικότητα συνιστούν τη δομή και λειτουργία των κοινωνικών δικτύων.

3.42. ΟΙ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ ΜΑΣ

Με όσα προηγήθηκαν έχει προφανώς καταστεί σαφής η άποψή μας ότι το σύγχρονο άτομο, ειδικά για το θέμα μας ο μαθητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρίσκεται στο μέσον μιας σειράς «καταστάσεων», τις οποίες άλλοτε παρακολουθεί και άλλοτε διαχειρίζεται ως υποχρεωτικάς φορέας, σύμφωνα με ποικίλες κοινωνιολογικές, γνωστικές και ψυχολογικές παραμέτρους όπως η κοινωνικότητα, της θεωρίας είναι ότι η σύνδεση και η προοπτική αντιμετώπιση των νέων εννοιών και της μάθησης γενικότερα, η μημικότητα κλπ. Αυτές οι «καταστάσεις» και οι παράμετροι που τις συνοδεύουν επηρεάζουν στη διαμόρφωση των στάσεων, αντιλήψεων, φοσιγνωσίας και, βέβαια σε μεταγενέστερο στάδιο, το επαγγελματικό επιπλογόν των μαθητών.

Θα ακολουθήσουν ορισμένα κεφάλαια στα οποία αυτές οι καταστάσεις και οι περιβάλλοντες συνθήκες περιγράφονται με λεπτομέρειες, ώστε να κριθεί ολόκληρο το κοινωνικό, εκπαιδευτικό, οικογενειακό, ή άλλο πλαίσιο στο οποίο ζουν κι κινούνται οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προηγουμένως θα προειδοποιήσουμε κατάλογο για τις καταστάσεις και τουλάχιστον όσες ο γράφων θεωρεί υπεύθυνες ή καταλυτικές για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφηβών. Πάντοτε στο νου μας έχουμε το σχολικό πλαίσιο, ωστόσο κάθε προσπάθεια να το απομονώσουμε από το συνολικότερο κοινωνικό γίγνεται εύκολο, αφού οι διδασκόμενοι διατηρούν δικαιώματα ζωής και συμπεριφοράς κατά το μεγαλύτερο τμήμα της καθημερινότητάς τους έξω από τη σχολική αίθουσα. Η επίδραση της οικογένειας είναι εισόδημο καταλυτική, γίνεται γάλλοι ακόμη σημαντικότερη η επίρροή της βάσει των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών οι οποίες ζητούν την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες μάθησης. Από την άλλη η οικογένεια αποτελεί κύτταρο της κοινωνίας, η οποία στην Ελλάδα έχει υποστεί πολλές διαφοροποιήσεις στην εποχή της Μεταπολείτωσης. Θα ληφθούν υπόψη αρκετές ακόμη παράμετροι, όπως τα φαινόμενα βίας στα σχολεία, στα οποία έχουμε ήδη
αναφέρθει, η έντονη διαπολιτισμική φυσιογνωμία του σχολικού περιβάλλοντος, οι
dιαφορές στις γνωστικές δυνατότητες μεταξύ των μαθητών, ο ρόλος των Μέσων
Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας και της σύγχρονης τεχνολογίας. Ελπίζουμε
να τεκμηριώσουμε την κεντρική μας άποψη ότι η γνώση και επιμέλεια δεν αρκούν
από μόνες ως μέσα τεκμηρίωσης των πραγματικών αντιλήψεων, φυσιογνωμίας,
επαγγελματικών επιλογών και στάσεων των μαθητών της δευτεροβάθμιας
eκπαίδευσης.

3.43. ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΟΥΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ

Στις 140 σελίδες που προηγήθηκαν καταβλήθηκε προσπάθεια να εξεταστεί
dιεξοδικά η θεμελιώδης έννοια του προφίλ με σκοπό να προσδιοριστούν τα βασικά
χαρακτηριστικά του προφίλ των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

Το προφίλ των μαθητών αυτών δεν έχει μέχρι σήμερα αποσαφηνιστεί παρόλο που
η καθημερινή επαφή των παιδιών αυτών με τον κοινωνικό περίγυρο έχει καθερώσει
χαρακτηρισμούς που τους προσδιορίζουν ανάλογα με τη μαθητική τους μεν, στα
Εκκλησιαστικά σχολεία δε, ιδιότητα ως παπαδάκια 539 ή ιεροσπουδαστές 540

539 Παπαδάκι το) ουσ. μικρόσωμος ή νεαρός παπάς | μαθητής ιερατικής σχολής Μείζων
Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος Φυτράκης.
Το μέγεθος της θεωρητικής αναφοράς στη θεμελιώδη έννοια του προφίλ καθίσταται απαιτητό εξαιτίας της πληθώρας των διαμορφωτικών του παραγόντων.

Στο 1ο τμήμα των 16 σελίδων παρουσιάζονται τα είδη του προφίλ που βιβλιογραφικά χαρακτηρίζουν τον έφηβο μαθητή.

Στο 2ο τμήμα των 10 σελίδων καταγράφει τις αλλαγές που συμβαίνουν στους 4 βασικούς τομείς στην εφηβική ηλικία : βιοσωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό.

Τέλος στο μεγάλο εύρος των επόμενων 114 σελίδων περιγράφεται αφενός η θεωρητική ερμηνεία της κοινωνικοποίησης του έφηβου μαθητή, αφετέρου όλοι οι διαμορφωτικοί παράγοντες αυτής, με τον μαθητή στο κέντρο και απέναντί του:

- τη μαθητική ψυχολογία και οικία,
- τη φοίτηση και επίδοση στο σχολείο,
- τη σχέση του με την οικογένεια,
- τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς,
- τη σχέση του με τους συνομήλικους και το άλλο φύλο,
- τις επαγγελματικές επιλογές,
- τις νέες τεχνολογίες,
- την κοινωνία και τις απαιτήσεις της

Οι κοινωνικές απαιτήσεις, συνδυασμένες με τις αλλαγές και τις κατακτήσεις στο βιοσωματικό και γνωστικό τομέα, καθορίζουν και ανάλογα αναπτυξιακούς στόχους, τους οποίους πρέπει να επιδιώξει και να επιτύχει ο έφηβος, για να νιώθει ευτυχής, αλλά και για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ενηλίκου541.

Σε αντίθεση με τις θεωρίες ερμηνείας των στάσεων οι οποίες διερευνούν τις στάσεις των μαθητών από διαφορετικά πρίσματα, οι θεωρίες της εφηβείας (Hall, Erikson, Παρασκευόπουλος, κ.α.) ταυτίζονται ως προς το χρονικό πλαίσιο της ηλικίας του μαθητή προς το οποίο απευθύνονται αλλά διαφοροποιούνται μερικώς ως προς την ένταση των αλλαγών (πχ στους βασικούς τομείς: βιοσωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό κλπ) που συμβαίνουν στη ζωή του και στο βαθμό διαμόρφωσης της κοινωνικοποίησής του. Όλες όμως συμφωνούν ότι στην περίοδο που εξετάζουμε πρωτεύοντα ρόλο παίζει η κοινωνικοποίηση του μαθητή (το προφίλ κοινωνικοποίησης του δηλαδή) η οποία σε συναρμογή και αλληλοσυμπλήρωση με

540 Παρασκευόπουλος Ι., (1985), Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 4, Εφηβική Ηλικία, Αθήνα, σελ. 146-147.
τα λοιπά προφίλ (δημογραφικό, θρησκευτικό, σχολικό κλπ) θα μας αποκαλύψει μία εναρκτή εικόνα του συνολικού προφίλ του κάθε μαθητή της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση του μαθητή ταυτιζόμαστε με τη θεωρία του Erikson ως πιο πλήρη, η οποία όμως δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα από τις θεωρίες των υπολοίπων ερευνητών.

Στην περίπτωση τώρα της εξέλιξης της εφηβικής ζωής οι θεωρίες των Hall, Erikson και Παρασκευόπουλου μας αντιπροσωπεύουν πλήρως στη βάση της συγκρότησης της προαναπτυξιακής της έφηβου η οποία πραγματοποιείται μέσα από μία σειρά αλλαγών στην κοινωνική θέση του ατόμου. Πλην όμως η σκιαγράφηση του προφίλ που εμείς επιχειρούμε είναι μία στιγμιαία αποτύπωση, ένα “κλικ” φωτογραφικής μηχανής στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Θα αποτελούσε πλήρη εικόνα η εξελικτική καταγραφή του προφίλ ενός μαθητή καθ’ όλη τη διάρκεια της εφηβείας του. Δηλαδή θα έπρεπε η έρευνα του προφίλ την οποία κάναμε και εφαρμόσαμε σε ένα σημερινό μαθητή της Α’ Γυμνασίου να επαναληφθεί καθ’ όλη τη διάρκεια της εφηβείας του τουλάχιστον για 6-7 χρόνια, έως ότου αποφοιτήσει από το Λύκειο ώστε να είναι δυνατή η συγκριτική αξιολόγηση της διαφοροποίησης του προφίλ του ώς τη φάση της ενηλικίωσης. Τελικώς λοιπόν εμείς υιοθετούμε το προφίλ του μαθητή ως “στιγμιαίο προφίλ” (δημογραφικό, θρησκευτικό, εθνικό, κοινωνικοποίησης κλπ.). Κατά συνέπεια των προλεγομένων στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει σαφές ότι να μην μπορούμε να υιοθετήσουμε τις θεωρίες κοινωνικοποίησης που παρουσιάζουμε βιβλιογραφικά αλλά όσον αφορά τις αλλαγές με τις οποίες ο έφηβος κοινωνικοποιείται και μεταβαίνει από την παιδική στην εφηβική και από την εφηβική στην ενηλικίωση δεν μπορούμε παρά να εντοπίσουμε μόνο τη στιγμή της έρευνας, τους κοινωνικοποιούς παράγοντες.

Η μελέτη μας απευθύνεται σε μαθητές από την 1η Γυμνασίου έως και την 3η Λυκείου η ηλικία των οποίων κυμαίνεται από 12 έως 18 χρόνων. Επίσης ποσοστό από αυτούς είναι μεν ομόδοξοι αλλά αλλοδαποί. Πρόκειται δηλαδή να ασχοληθούμε με ολόκληρο το φάσμα της εφηβικής ζωής, στους τρεις τομείς της, γνωσικό, συναισθηματικό και κοινωνικό.

Η επιζητούμενη απάντηση του ερευνητικού μας ερωτήματος «ποιά χαρακτηριστικά συγκροτούν το προφίλ (δημογραφικό, θρησκευτικό, σχολικό, κλπ) των έφηβων μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και ποιοι παράγοντες επιδρούν στην κοινωνικοποίησή τους; Ανίχνευση, μελέτη, καταγραφή.» θα προκύψει από ένα σύνολο 13 ερωτήσεων οι οποίες θα αναδεικνύουν το προφίλ και τους παράγοντες κοινωνικοποίησης απολύτως στοιχειώμενες στην προηγούμενη τοποθέτησή μας.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΜΕΛΕΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ: ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

4.1. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ

Η στάση είναι πιθανώς η πιο διακριτική και αναπόφευκτη έννοια στη σύγχρονη αμερικανική κοινωνική ψυχολογία. Κανένας άλλος όρος δεν εμφανίζεται συχνότερα στην πειραματική και θεωρητική βιβλιογραφία.542 Gordon W. Allport (1935)

Υπάρχουν πολλοί λόγοι που καθιστούν τη στάση βασική ερμηνευτική μεταβλητή. Ο όρος φαίνεται να αποτελεί μέρος του συστήματος ορολογίας πολλών ατόμων. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για λέξη μιας ειδικής γλώσσας που επινοήθηκε από εξειδικευμένους ψυχολόγους και έχει περιστροφισμένη χρήση στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας ανθρώπων. Η στάση είναι ένας όρος κοινής χρήσης. Και μολονότι οι κοινωνικοί ψυχολόγοι μπορούν να επιθυμούν να προσδώσουν μια πιο σαφή καθορισμένη σημασία στη στάση, φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική επικάλυψη στη χρήση του όρου από τους κοινωνικούς ψυχολόγους και το ευρύ κοινό σε βαθμό που να επιτρέπει διάλογο μεταξύ τους επικοινωνιών. Η κοινή ορολογία επηρεάζει να χτιστούν γέφυρες ανάμεσα στην έρευνα και την πρακτική, τη θεωρία και την πολιτική πράξη. Η κοινή ορολογία μειώνει εξάλλου την τάση για επιστημονικότητα (Harre και άλλοι 1985) - την αντικατάσταση κοινών όρων από ειδικά επιστημονικά λεξιλόγια543.

4.2. Η ΣΥΝΗΘΗΣ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ

Η έννοια της στάσης στην καθομιλουμένη λαμβάνει πολλές και ποικίλες μορφές ανάλογα με την περίσταση. Να μερικές από τις χρήσεις της.

Ως τοπικός προορισμός του σημείου όπου σταθμεύει λεωφορείο, αμαξοστοιχία κτλ. για να επιβιβαστούν ή να αποβιβαστούν επιβάτες: στάση λεωφορείου - τρόλει - τρένου. Ακόμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανασταλτικά στη λειτουργία μίας ενέργειας πχ ως τρίωρη στάση εργασίας, δηλαδή μορφή απεργίας κατά την οποία οι εργαζόμενοι διακόπτουν για ορισμένο διάστημα το ωράριο της εργασίας τους. Ο τρόπος που στέκεται κανείς, η θέση του σώματος ή των μελών του επίσης χαρακτηρίζεται ως στάση του σώματος, αμοιβική στάση.

Ο όρος attitude, ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο στάση, προήλθε από τη λατινική λέξη aptitudo που σημαίνει ικανότητα (fitness), γι' αυτό και κατά την αρχική χρήση του, μία στάση εθεωρείται ως τέθος (ή στάση) του σώματος, και ιδιαίτερα οι θέσεις των άκρων. Στην ηθολογία και τη συγκριτική ψυχολογία η σημασία αυτή επεκτείνεται ελαφρώς για να καλύψει την έννοια της επιδιωκόμενης πράξης (intended action)- έτσι καθίσταται δυνατό να ειπωθεί ότι ένα συσπειρωμένο ζώο βρίσκεται σε «στάση επίθεσης» (attack attitude).

Η λατινική λέξη aptus έχει πολλές σημασίες, κυρίως μεταφράζεται ως: τοποθέτηση, σύνδεση, πρόσδεση. Στα Λατινικά είναι επίθετο καταλληλότητας που χρησιμοποιείται από τη δοτική του γερουνδίου η οποία εκφράζει σκοπό και χρησιμοποιείται κυρίως με επίθετα που σημαίνουν «κατάλληλος», «χρήσιμος» κλπ.

Για τους Cacioppo, Petty, και Grites του Ohio State University ο όρος στάση προέρχεται από τη λατινική λέξη apto (aptitude or fitness) και τη λέξη acto (στάσεις του σώματος). Η προέλευσή του δύο έχει σανσκριτική ρίζα που σημαίνει ’’να κάνουν ή να ενεργήσουν’’. Η σύνδεση μεταξύ της στάσης και της δράσης έρχεται από το 18ο αιώνα, όταν η στάση αναφέρθηκε σε έναν φυσικό προσανατολισμό ή θέση σε σχέση με ένα πλαίσιο αναφοράς. Οι Herbert Spencer και Alexander Bain εισάγουν τον όρο στάση στην ψυχολογία το 1860, όταν τον χρησιμοποιούν αναφερόμενο σε μία εσωτερική κατάσταση προετοιμασίας για δράση. Ο Sir Francis Galton, στη συνέχεια πρότεινε ότι οι διαπροσωπικές στάσεις (συναισθήματα) των φιλοξενούμενων σε έναν βραδινό πάρτυ θα μπορούσαν να μετρηθούν με τη μέτρηση του σωματικού προσανατολισμού του ενός απέναντι στον άλλο. Ήταν όμως το έργο του Louis Thurstone του 1928, "οι στάσεις μπορούν να μετρηθούν," το οποίο επιτάχυνε την εμπειρική έρευνα για τους καθοριστικούς παράγοντες των στάσεων. Ήταν όμως το έργο του Louis Thurstone του 1928, "οι στάσεις μπορούν να μετρηθούν," το οποίο επιτάχυνε την εμπειρική έρευνα για τους καθοριστικούς παράγοντες των στάσεων. 546 Από τον Οικείο Πολιτισμό των Πανεπιστημίων Queensland και Auckland, η λέξη στάση προέρχεται από τη λατινική λέξη aptus = fit & ready for action δηλαδή υγιής, σε φόρμα & έτοιμος για τη δράση. Καθηγητές ψυχολογίας των Πανεπιστημίων Queensland και Auckland, η λέξη στάση προέρχεται από τη λατινική λέξη aptus = fit & ready for action δηλαδή υγιής, σε φόρμα & έτοιμος για τη δράση. Καθηγητές ψυχολογίας των Πανεπιστημίων Queensland και Auckland, η λέξη στάση προέρχεται από τη λατινική λέξη aptus = fit & ready for action δηλαδή υγιής, σε φόρμα & έτοιμος για τη δράση. Καθηγητές ψυχολογίας των Πανεπιστημίων Queensland και Auckland, η λέξη στάση προέρχεται από τη λατινική λέξη aptus = fit & ready for action δηλαδή υγιής, σε φόρμα & έτοιμος για τη δράση.

544 Fitness = Υγεία, Φόρμα, ικανότητα= ability, aptness, capability, competence
545 Μυχαλοπούλου Κ.,(2002), Κλίμακες μετρήσεων στάσεων, Γ' Εκδοση, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 11
Ός εξέγερσή ή ανταρσία εκλαμβάνεται η στάση των κρατουμένων στις φυλακές ή των ναυτικών σε ένα πλοίο, ενώ τα τετράγωνα τμήματα του φωτογραφικού φιλμ στο οποίο αποτυπώνονται οι λήψεις των φωτογραφιών χαρακτηρίζεται ως στάσεις του φιλμ. Ιστορικής σημασίας η γνωστή στάση του Νίκα το 532 μ.Χ.. Σε ζητήματα που απέτυχε η ανθρώπινη σεξουαλικότητας αναφέρονται οι στάσεις στο σεξ.

Η έκφραση η στάση της αντιπολίτευσης στο θέμα των απεργιών ήταν θετική αποδηλώνει τον τρόπο αντιμετώπισης, ενώ η έκφραση τήρησε εχθρική, φιλική, αδιάλλακτη, απαράδεκτη ή αξιοπρεπή στάση αναφέρεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η έκφραση η χορτοφαγία αποτελεί στάση ζωής προσδιορίζει κυρίως μια συνολική συμπεριφορά. Ενώ η έκφραση τηρεί στάση αναμονής χαρακτηρίζει την κατάσταση εκείνου που περιμένει κάποιον ή κάτι πριν από τη ενέργεια του.

Από τα προηγούμενα έγινε ερμαφικό ότι η έννοια της στάσης μπορεί να λαμβάνει διάφορες η σημασιολογίες όπως της θέσης, σημείου, διακοπής, εξέγερσης, επεξεργασίας, συμπεριφοράς, αντιμετώπισης, συμπεριφοράς, αδιάλλακτης, απαράδεκτης, αξιοπρεπής στάσης συμπεριφορά. Ενώ η έκφραση τηρεί στάση αναμονής χαρακτηρίζει την κατάσταση εκείνου που περιμένει κάποιον ή κάτι πριν από τη ενέργεια του.

Στην καθημερινή μας ζωή η στάση απεικονίζει τον τρόπο αντιμετώπισης ενός ζητήματος ή θέματος, ενώ η έκφραση επεξεργάζεται σε συνήθως (ενός θέματος) ενός συνήθως ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ενός ε

548 Μανδάλα, Μ. (2002), Μείζον Ελληνικό Λεξικό, Τεγόπουλος – Φυτράκης, Αθήνα.
549 Κονδύλης Δ., (1984), Γνώσεις και στάσεις των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης στο πρόβλημα του καρκίνου, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιατρική Σχολή, σελ 40.
4.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Από την αρχή ο τομέας της κοινωνικής ψυχολογίας ήταν ένα μωσαϊκό ετερογενών κομματιών, αλλά οι στάσεις είναι πάντα ένα από τα κεντρικά στοιχεία της (McGuire, 1985). Οι στάσεις είναι αξιολογικές κρίσεις που ενσωματώνουν και συνοψίζουν τις γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις. Αυτές οι αξιολογικές αφαιρέσεις ποικίλλουν στη δύναμη, η οποία έχει στη συνέχεια επιπτώσεις στην εμμονή, την αντίσταση, και τη συνέπεια στάσης-συμπεριφοράς.

Το 2005 οι Visser και Clark του Πανεπιστήμιου του Σικάγο διερευνώντας στη διεθνή βιβλιογραφία την έννοια της στάσης ως όρου αναζήτηση καταλήγουν στο ότι ο όρος έχει παράγει περισσότερα από 40.000 άρθρα, βιβλία και διατριβές. Η εκτεταμένη αυτή βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται από την πρόταση που ο Gordon Allport, Καθηγητής ψυχολογίας του Πανεπιστήμιου Harvard καταθέτει 70 σχεδόν έτη πριν ότι οι στάσεις διαμορφώναντας βαθιά την αλληλεπίδραση των ανθρώπων με τον κοινωνικό κόσμο.

Για τους Visser και Clark οι απόψεις για τη δομή της στάσης έχουν αλλάξει με το πέρασμα των χρόνων αλλά οι περισσότεροι σύγχρονοι ερευνητές καθορίζουν τη στάση ως μια γενική σχετικά διαρκή αξιολόγηση ενός αντικειμένου.

Οι στάσεις είναι αξιολογικές δεδομένου ότι απεικονίζουν το βαθμό στον οποίο η ανταπόκρισή μας προς έναν αντικειμένο είναι θετική και μας κατευθύνει για να το προσεγγίσουμε, απέναντι στην αρνητική που μας κατευθύνει για να το αποφύγουμε. Πράγματι, οι στάσεις γίνονται τυπικά αντιληπτές μεταπίπτοντας από μια εξαιρετικά αρνητική σε μια εξαιρετικά θετική διπολική διάσταση.

Χρονικά η έννοια των στάσεων (aptitudes) εμφανίζεται τον 15ο αιώνα. Σύμφωνα με μια μελέτη της γαλλίδας κοινωνιολόγου Νοέλ Μπισρέ, που δημοσιεύθηκε το 1971, η λέξη aptitude μετάφραση στα αγγλικά = κλίση, ροπή, ταλέντο, χάρισμα . Από απόμενη μετάφραση στα γαλλικά = ικανότητα. Από τη στάσης aptitude στα αγγλικά = κλίση, ροπή, ταλέντο, χάρισμα .
παραπέμπει στην ιδέα της φύσης. Αλλά η φύση εκείνη την εποχή θεωρείται ότι διέπεται από τη θεία θέληση, από ένα σύνολο νόμων που έχει επιβάλει ο δημιουργός και που λειτουργούν στη πλαίσια μιας προκαθορισμένης αρμονίας, τόσο της ύλης όσο και του πνεύματος. Οποιαδήποτε φυσική ή πνευματική ανεπάρκεια οφείλεται στην αμαρτία. Η ικανότητα είναι δώρο θεϊκό, αλλά δεν έχει να κάνει με το κοινωνικό στάτους. Αποτελείται από κανείς κοινωνικά χάρις στις ικανότητές του, γεννιέται δύνατος ή αδύνατος, μέσα στα πλούτη ή τη δυστυχία από θεία βούληση και παραμένει τέτοιους σ’ όλη του τη ζωή. Στο δεύτερο μισό του 18ου αιώνα ο όρος παίρνει άλλο νόημα. Παρόλο που η αριστοκρατία εξακολουθεί να ασκεί μια εξουσία στηριγμένη στο θεϊκό δίκαιο, άνθρωποι που δεν κατέχουν υψηλά πόστα στην κοινωνική ιεραρχία, αρχίζουν να αποκτούν μια αυξανόμενη εξουσία αρχικά στη φύση. Ανακαλύπτεται η ατμομηχανή και ο ηλεκτρισμός, μηχανοποιείται η παραγωγή υφασμάτων και εντατικοποιείται η εκμετάλλευση των φυσικών πόρων. Οι άνθρωποι δεν περιμένουν πια τη θεϊκή επέμβαση, το θαύμα, αλλά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι ο φυσικός και ανθρώπινος κόσμος υπακούει σε δικούς τους νόμους, που η επιστήμη οφείλει να ανακαλύψει. Ο κόσμος παύει να θεωρείται θεοκεντρικός και γίνεται ανθρωποκεντρικός.554

Συστηματική χρήση της έννοιας της στάσης στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας γίνεται την τέταρτη δεκαετία του εικοστού αιώνα από τον καθηγητή ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Harvard Gordon Allport. Ο Allport το 1935 θεωρεί ότι η στάση είναι μια νευροδιανοητική κατάσταση ετοιμότητας, που καθορίζεται από το πώς η εμπειρία κατευθύνει ή επιδρά δυναμικά στην ατομική απάντηση για όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία συσχετίζεται.555

Διερμηνεύοντας τον ορισμό της στάσης του Allport οι ερευνητές του Πανεπιστημίου της Pretoria κατέληξαν να την μελετούν διαχωρίζοντάς την σε τέσσερις υποενότητες: Α) Η στάση είναι ''διανοητική'' και ''νευρική'' κατάσταση ετοιμότητας. Οι όροι ''νευρική'' και ''διανοητική'' σημαίνουν ότι η στάση είναι στο μυαλό ενός ατόμου και υπό αυτή τη μορφή είναι μέρος του νευρικού συστήματος. Κάποιος μπορεί επομένως να πει ότι η στάση είναι ψυχολογική υπόσταση που δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε άμεσα. Μπορούμε μόνο να υποθέσουμε ότι το άτομο έχει μια ορισμένη στάση, για παράδειγμα ότι αυτός ή αυτή αναφέρει Μια στάση αναπτύσσεται στο μικρό ενός ατόμου μέσω της εμπειρίας. Οι επεφές που έχουμε με άλλους ανθρώπους και τις δραστηριότητες στις οποίους εμπλεκόμαστε

στην καθημερινή ζωή μας οδηγούν στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων στάσεων. Παραδείγματος χάριν, ένας οποιοδήποτε μπορεί να έχει μια θετική στάση ως προς ένα ιδρυμα εξαιτίας της εμπειρίας του κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Γ) Μια στάση ασκεί μια κατευθυντήρια οδηγία ή μια δυναμική επίδραση.

ΣΧΗΜΑ 9: ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ

Μια στάση μπορεί να επηρεάσει ένα άτομο για να ενεργήσει με έναν ορισμένο τρόπο. Παραδείγματος χάριν, σ’ ένα σπουδαστή στον οποίο έχει αναπτυχθεί μια αρνητική στάση απέναντι σε έναν καθηγητή μπορεί να αποφασίσει να απέχει από τις αίθουσες που διδάσκει ο συγκεκριμένος καθηγητής. Δ) Μια στάση έχει επιρροή στην απάντηση ενός ατόμου για όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες συσχετίζεται. Μια στάση όχι μόνο επηρεάζει ένα άτομο στο να ενεργεί αλλά και το κατευθύνει στο να το κάνει σε ένα ιδιαίτερο τρόπο. Ο σπουδαστής στο προηγούμενο παράδειγμα μπορεί όχι μόνο να μείνει μακριά απ' τις αίθουσες διδασκαλίας αλλά μπορεί ακόμη
και να προσπαθήσει να υποκινήσει και άλλους σπουδαστές να ενεργήσουν ενάντια στον καθηγητή.556
Η ευρύτατη εφαρμογή που έχει κυρίως στην ανθρώπινη προσωπικότητα είναι ενδεικτική της ενασχόλησης πολλών ερευνητών έχοντας την ως κύριο αντικείμενο έρευνας.
Στην παραδοσιακή μελέτη της προσωπικότητας και την κοινωνική ψυχολογία οι στάσεις προσλαμβάνουν για πρώτη φορά ένα ρόλο κυρίως επεξηγηματικό και όχι μόνο περιγραφικό. Δηλαδή, μια στάση θεωρείται ως εωστερική συναισθηματική τάση που μπορεί να ερμηνεύεται τις πράξεις ενός άτομου557.
Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν τον κεντρικό άξονα της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ανθρώπου, όπως η προσωπικότητα, κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου στις συναλλαγές του με τον συνάνθρωπο του, με την οικογένεια του, με το χώρο της εργασίας, και γενικά με όλους τους φορείς της κοινωνίας558.
Στο πλαίσιο της εκμάθησης ο Vrey (1979) θεωρεί ότι μια στάση μπορεί να περιγραφεί ως μια γενική τάση ή κατάσταση ετοιμότητας συμπεριφοράς με ιδιαίτερο τρόπο όσον αφορά κάθε στάχο εκμάθησης559.
Ο Mohsin (1990) αναγνωρίζει την αξία της στάσεως αξιολογώντας το αντικείμενο της στάσης ως προς ένα αντικείμενο επειδή αντιπροσωπεύει μια αξιολογική απάντηση ως προς ένα αντικείμενο. Καθορίζεται μια στάση ως συνοπτική αξιολόγηση ενός άτομο ή ζητήματος. Αυτή η αντίληψη ή πεποίθηση μπορεί να είναι αρνητικής ή θετικής μορφής.
Στο ερώτημα τι είναι μία στάση οι Bohner και Wanke των Πανεπιστημίων Bielefeld και Heidelberg προσδιορίζουν, διαφορετικά τα παραδείγματα μίας στάσης επειδή αντιπροσωπεύουν μια αξιολογική απάντηση ως προς ένα αντικείμενο. Καθορίζουμε μια στάση ως συνοπτική αξιολόγηση ενός αντικειμένου της σκέψης. Ένα αντικειμένο στάσης μπορεί να είναι οποτεδήποτε ένα πρόσωπο διακρίνει ή συγκρατεί στο μυαλό του. Τα αντικειμένα στάσης μπορούν να είναι συγκεκριμένα (π.χ. πίτσα) ή

557 Μιχαλοπούλος Κ., (2002), Κλίμακες μετρήσεων στάσεων, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 11
αφηρημένα (π.χ. η ελευθερία της ομιλίας), μπορεί να είναι άψυχα πράγματα (π.χ. αυτοκίνητα αγώνων), πρόσωπα (π.χ. Slobodan Milosevic) ή ομάδες (π.χ. συντηρητικοί πολιτικοί, αλλοδαποί) 562. Μία στάση λοιπόν μπορεί να επηρεάζει το άτομο ώστε να συμπεριφέρεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Για τους Cacioppo, Petty και Crites του Πανεπιστημίου του Οχάιο ως στάση ορίζεται η γενική και διαρκής αξιολογική αντίληψη για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή ζήτημα563.


Για τους τους Hogg και Vaughan οι στάσεις είναι μία σχετικά διαρκής οργάνωση πεποιθήσεων, συναισθημάτων και τάσεων συμπεριφοράς απέναντι στα σημαντικά κοινωνικά κοινωνικά αντικείμενα566. Οι Lalljee, Brown & Ginsburg, ακολουθώντας την παραδοσιακή θεωρία των στάσεων, της τριμερούς δομής 567 τις καθορίζουν ως επικοινωνιακά πράξεις που υποδηλώνουν ευνοϊκές ή δυσμενείς αξιολογήσεις για μια κατηγορία αντικειμένων, προσώπων ή γεγονότων δομής με τη διατήρηση του αξιολογικού τους χαρακτήρα. Η έννοια των επικοινωνιακών πράξεων απομακρύνεται από μια ατομικιστική επίπτωση με την πρόκληση δύο κεντρικών υποθέσεων της παραδοσιακής θεωρίας των στάσεων:

1. Οι στάσεις είναι εσωτερικές διαθέσεις που επηρεάζουν έντονα τη συμπεριφορά.

2. Οι στάσεις καθορίζονται και είναι διαρκείς568.

Η στάση μας προς ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή ιδέα είναι ένα ανθεκτικό και σταθερό σύστημα με ένα γνωστικό στοιχείο, ένα συναισθηματικό και μια τάση για μια αντίστοιχη συμπεριφορά. Το γνωστικό μέρος αποτελείται από τις πεποιθήσεις μας, το

567 Η παραδοσιακή θεωρία της τριμερούς δομής των στάσεων παρουσιάζεται στην παρ.2.4.5.
συναισθηματικό μέρος από τα συναισθήματα που έχουμε γι’ αυτές και την τάση συμπεριφοράς από μια ετοιμότητα, μια προδιάθεση να αντιδράσουμε με ένα συγκεκριμένο τρόπο569.

Οι Krech και Crutchfield ορίζουν τη στάση ως μια ανθεκτική οργάνωση των κινήτρων, των συναισθηματικών, αντιληπτικών και νοητικών διεργασιών του ατόμου, όσον αφορά την παρώθηση, είναι η στάση. Οι στάσεις είναι και αυτές ειδικοί τόποι πεποίθησεως - επομένως έχουν και αυτές γνωστικό, συγκινητικό και συμπεριφορικό στοιχείο - διαφέρουν όμως από τις αξίες στα εξής σημεία:

а) Ενώ μια αξία είναι μεμονωμένη πεποίθηση, μια στάση αναφέρεται σε ένα οργανωμένο σύνολο αρκετών πεποιθήσεων σχετικά με ένα αντικείμενο ή κατάσταση.

β) Ενώ μια αξία έχει υπερβατικές ιδιότητες, μια στάση εστιάζει σε συγκεκριμένα αντικείμενα και καταστάσεις.

g) Μια αξία, σε αντίθεση με μια στάση, χρησιμοποιείται από το άτομο και ως κριτήριο, για να κρίνει τη συμπεριφορά τόσο τη δική του όσο και των άλλων.

d) Το άτομο έχει περιορισμένο αριθμό αξιών, ενώ αντιθέτως οι στάσεις του είναι ευθέως ανάλογες με τον αριθμό των αντικειμένων και των καταστάσεων που είναι εγγεγραμμένες στο ζωτικό του χώρο.

e) Οι αξίες βρίσκονται σε κεντρικότερη θέση, σε σχέση με τις στάσεις στο ενδοπροσωπικό οργανισμό του ατόμου.

στ) Οι αξίες είναι περισσότερο δυναμικές νοητικές δομές από τις στάσεις, διότι συνδέονται περισσότερο με την εκκίνηση των παρωθητικών επεισοδίων571.

Οι Smith και Hogg των πανεπιστημίων Queensland και Claremont υποστηρίζουν ότι αν και οι στάσεις έχουν μια ατομική διάσταση, διαμορφώνονται και θεσπίζονται κοινωνικά. Δηλαδή αποκτούμε τις στάσεις μας από άλλες, αλλοιώνονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, και η έκφρασή τους στην ομιλία και τη δράση περιβάλλεται από το κοινωνικό πλαίσιο. Όπως υποστηρίζεται από τη Sherif, η "ανθρώπινη κοινωνικοποίηση αποκαλύπτεται κυρίως στις στάσεις του ατόμου που διαμορφώνονται σε σχέση με τις αξίες ή τους κανόνες της ομάδας ή των ομάδων αναφοράς του". Οι στάσεις ορίζονται στην κοινωνική συναίνεση που καθορίζεται από την ιδιότητα ενός μέλους της ομάδας. Πολλές, εάν όχι οι περισσότερες από τις


571 Ρουσέας Π., (1993), Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών των Εσπερινών και των Ημερησίων Γενικών Λυκείων, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, σελ 84-85.
στάσεις μας απεικονίζουν και καθορίζουν ακόμη και τις ομάδες που αντίκουμε ή προοδιοποίουμε. Η προσέγγισή μας στις στάσεις τις τοποθετεί μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο οι κοινωνικοϊστορικοί, κοινωνικοδομικοί, και ιδεολογικοί παράγοντες έχουν αντίκτυπο στο σχηματισμό, τη σταθερότητα, και την έκφραση τους572.

Για τους Caroline Sherif, Muzafier Sherif καθηγητές ψυχολογίας του Πανεπιστήμιου Penn οι στάσεις καθορίζουν για το άτομο το ποιος είναι, τι περιέχει, τι δεν περιλαμβάνει η εικόνα του εαυτού του, επειδή θεωρεί τις στάσεις καθοριστικές από άποψη κινήτρων και συναισθημάτων για την ταυτότητά του. Η εγκεκριμένη συνειδητοποίηση αποτελεί συνειδητό χαρακτηριστικό γνώρισμα της γνωστικής διάστασης των στάσεων, που διευκρινίζει τη διαφορά μεταξύ στάσεων και αξιών573.

Οι στάσεις, λοιπόν, συνιστούν επικοινωνιακές πράξεις του ατόμου, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, που υποδηλώνουν αξιολογήσεις για πρόσωπα, καταστάσεις ή ιδέες και το βαθμό συμμόρφωσής του προς το σύστημα αξιών της κοινωνίας. Η μελέτη των στάσεων συμβάλλει:

α. Στην κατανόηση του βαθμού εσωτερίκευσης ή απόρριψης του συστήματος αξιών μιας κοινωνίας από το άτομο. Οι στάσεις λοιπόν, συνιστούν επικοινωνιακές πράξεις του ατόμου, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, που υποδηλώνουν αξιολογήσεις για πρόσωπα, καταστάσεις ή ιδέες και το βαθμό συμμόρφωσής του προς το σύστημα αξιών της κοινωνίας. Η μελέτη των στάσεων συμβάλλει:

β. Στη συγκρότηση της «εικόνας του εαυτού» για το άτομο και στην περιγραφή της ταυτότητάς του.

ε. Στην εξήγηση της συμπεριφοράς του και των σχέσεων επικοινωνιών που οικοδομεί με τους άλλους στο πλαίσιο της κοινότητας574.

Στην Κοινωνική Ψυχολογία το περιεχόμενο της στάσης είναι τρισδιάστατο και περιλαμβάνει το γνωστικό στοιχείο, τη συναισθηματική διάσταση και τη τάση συμπεριφοράς. Η σύγχρονη Κοινωνική ψυχολογία ορίζει τη στάση ως διαρκές σύστημα με γνωστικό και συναισθηματικό στοιχείο και με κάποια τάση συμπεριφοράς, απέναντι σε αντικείμενα, πρόσωπα, ιδέες, καταστάσεις, ή αξιών. Η γνωστική διάσταση της στάσης εκφράζει το τι γνωρίζουμε για κάτι ή κάποιον, η συναισθηματική διάσταση το πώς αισθανόμαστε απέναντι του και η τάση συμπεριφοράς το πώς σκοπεύουμε να δράσουμε ως προς το αντικείμενο της στάσης την οποίαν ερευνούμε575.

575 Αθανασάκης Α., (1992), Η περιβαλλοντική Αγωγή στη Δημοτική Εκπαίδευση και οι στάσεις των δασκάλων, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σελ 10.
Η μελέτη των παραπάνω ορισμών μας οδηγεί στις ακόλουθες παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της "στάσης". Οι στάσεις ενός ατόμου:

A) 1. επηρεάζονται από τα πιστεύω του.

2. συνδέονται με τα συναισθήματα του.

- Τα συναισθήματα αυτά είναι από πιστεύω του.
- Τα συναισθήματα αυτά συνδέονται με τα συναισθήματα του.

- Τα συναισθήματα αυτά είναι επίκτητα, δηλ., δηλαδή έχουν διαμορφωθεί υπό την επίδραση πεποιθήσεων που έχει αποκτήσει το άτομο ως προς ορισμένες καταστάσεις, γεγονότα, ιδέες, πρόσωπα και στοιχεία του περιβάλλοντός του.

- Τα συναισθήματα αυτά είναι σταθερά και διαρκούν μεγάλα χρονικά διαστήματα.

- Τα συναισθήματα αυτά δημιουργούν μια προδιάθεση στο άτομο, ώστε να δρα με έναν συναισθήματο τρόπο σε ιδέες, γεγονότα, καταστάσεις και στοιχεία του περιβάλλοντος του. Επομένως:

3. επηρεάζουν τις συμπεριφορές του και

B) έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πράκτική, εφόσον το σχολείο και τα αντικείμενα που διαπραγματεύεται, αποτελούν ζωντανά και ερεθιστικά στοιχεία του περιβάλλοντος του παιδιού.

Η στάση είναι ένα ψυχολογικό προϊόν διανοητικής σύνθεσης και επομένως δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμο ή μετρήσιμο, μπορεί δεν μόνο να εξαχθεί συμπερασματικά από την προφανή συμπεριφορά. Λόγω της φύσης της δεν υπάρχει κανένας παγκόσμιως αποδεκτός καθορισμός του όρου "στάση", ίσως επειδή είναι μια υποθετική μεταβλητή που απομονώνεται από το σύνολο των πιστεύω του, των συμπεριφοριστικών προθέσεων και των ενεργειών του ατόμου προς το δεδομένο αντικείμενο. Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης γίνεται στη συνέχεια αποδεκτό ότι "η στάση είναι μια μαθημένη προδιάθεση στην απόκριση σε ένα αντικείμενο, ή στην τάξη του αντικειμένου, με ένα συνεπή ενονικό ή δυσμενή τρόπο". Δεδομένου ότι οι στάσεις αποκτώνται είναι διαπαντίκες σε μάθηση.

Ο Rokeach ταξινομεί τις στάσεις με βάση τα εξής κριτήρια:

Α) την οργάνωση (organization). Αφορά το τεραρχικό οργανωμένο σύνολο απόψεων που περιέχονται σε μία στάση και στις διαφορετικές στάσεις που αποτελούν ένα τεραρχικό οργανωμένο σύστημα καθώς και όλες τις απόψεις, στάσεις και αξίες που περιέχονται στο γνωστικό σύστημα του ατόμου.

Β) τη διαφοροποίηση (differentiation). Αφορά τον αριθμό των συστατικών μερών τους. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μερών δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η

576 Χαλκιά Κ., (1995), Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Α’/θμιας και της Β’/θμιας εκπαίδευσης απέναντι στο μάθημα της φυσικής. Διαρκέστηση των απόψεων και των στάσεων των Έλληνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φυσική, μελέτη των συνεπειών της στην εκπαιδευτική διδακτικότητα και διατύπωση σχετικών προτάσεων, αδημοσίευση διδακτική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σελ 11.

συνθέτωτα και πολυπλοκότητα, τόσο μεγαλύτερη είναι η διαφοροποίηση. Ο βαθμός διαφοροποίησης ουσιαστικά αποτελεί μια ένδειξη των πληροφοριών ή των γνώσεων, ορθών ή ικανομένων, που περιέχει μια στάση.

Γ) την κεντρικότητα και περιφερεικότητα (central-peripheral dimension). Οι πολεμικές στάσεις είναι περισσότερο κυρίαρχες και σημαντικές, περισσότερο ανθεκτικές στην αλλαγή και σε περίπτωση αλλαγής τους, επηρεάζουν πολύ περισσότερο τα υπόλοιπα μέρη του συστήματος απόψεων.

Δ) τη γενικότητα ή μερικότητα (generality or specificity). Αναφέρεται στο βαθμό που μπορούμε να προβλέψουμε μια στάση από τις πληροφορίες μιας άποψης που περιέχεται στη στάση ή άλλες απόψεις ουσιαστικώς της ίδιας στάσης, ή από μια στάση κάποια άλλη στάση ή από τη λεκτική απόδοση μιας άποψης ή μιας στάσης τις ενδεχόμενες συνοδευτικές μη λεκτικές συμπεριφορές.

Ε) την ευρύτητα ή στενότητα μιας στάσης ή ενός συστήματος απόψεων. Αφορά το εύρος της γνωστικής κατηγορίας στην οποία αναφέρονται ή το φάσμα, ευρύ ή περιορισμένο, της αντιστοιχίας κοινωνικής πραγματικότητας που αντιπροσωπεύουν. Τέλος διευκρινίζεται ότι μια στάση είναι δυνατά να αναφέρεται σε ένα στατικό αντικείμενο, συγκεκριμένο ή αφηρημένο, όπως είναι ένα άτομο, μια ομάδα, ένας θεσμός ή ένα οποιοδήποτε ζήτημα. Ενδέχεται όμως να αφορά μια συγκεκριμένη κατάσταση, τη δυναμική ενός γεγονότος ή μιας δραστηριότητας, γόρο του το οποίο το άτομο διαμορφώνει ένα οργανωμένο σύνολο αλληλένδετων απόψεων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά.

Άλλες ιδιότητες των στάσεων που τις διαφοροποιούν από άλλες έννοιες είναι οι εξής:

Α) οι στάσεις δεν είναι εγγενείς αλλά εξαρτώνται από τη μάθηση,

Β) δεν είναι προσωρινές καταστάσεις αλλά διαρκείς, με αφετηρία το χρονικό σημείο που διαμορφώθηκαν,

Γ) υπονοούν πάντοτε μια σχέση ανάμεσα στο άτομο και σε κάποιο αντικείμενο. Με άλλα λόγια, μαθαίνουν σε σχέση με συγκεκριμένες αναφορές προς πρόσωπα, ομάδες, θεσμούς, αντικείμενα, αξίες, κοινωνικά θέματα ή ιδεολογίες,

Δ) η σχέση ανάμεσα στο άτομο και στο αντικείμενο δεν είναι ουδέτερη, αλλά χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ιδιότητες και σχετίζεται με κίνητρα συμπεριφοράς και

Ε) η σχέση υποκειμένου-αντικειμένου υπόκειται σε κατηγοριοποίηση ανάλογα ταυτόχρονα με το αντικείμενο και με τη θετική ή την αρνητική σχέση του άτομου προς το αντικείμενο αυτό. Για παράδειγμα μια στάση προς ένα πρόσωπο κατ' ανάγκη περιλαμβάνει το πώς βλέπουμε τα άλλα πρόσωπα σε σύγκριση με το
πρόσωπο αυτό με το οποίο τα συγκρίνομε, διαδικασία που προφανώς δεν είναι
aparáttita να είναι συνειδητή και σκόπιμη578.

4.4. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ & ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥΣ

Στην προηγούμενη παράγραφο καταδείχτηκε ότι οι στάσεις είναι μια πηγή
συμπεριφοριστικού κινήτρου και οργάνωσης. Αλλά ποιές επιδιώξεις εξουπηρετούν οι
στάσεις ή με άλλα λόγια, γιατί υπάρχουν και ποιές λειτουργίες υπηρετούν; Για τον D.
Rajecki του Πανεπιστημίου της Ινδιανάπολις την απάντηση δίνει ο McGuire
θεωρώντας ως τέσσερις τις βασικές λειτουργίες.

Α) Λειτουργία χρηστική ή προσαρμοστική
Ενα άτομο θα αναπτύξει μια θετική στάση απέναντι στα πράγματα που την /
τον οδηγούν στην επίτευξη των στόχων της/του. Κατ’ αυτό τον τρόπο, μια στάση μπορεί
να εξουπηρετήσει μια χρηστική λειτουργία. Από την άλλη πλευρά, θα προσπαθήσει να
αποφύγει τα πράγματα που οδηγούν στην αποτυχία.

Β) Λειτουργία οικονομίας ή γνώσης
Οι άνθρωποι έχουν μια τάση να κατηγοριοποιούν τα άτομα και να αντιδρούν
έπειτα απέναντι σ’ αυτά σύμφωνα με αυτό που υποθέτουν για την κατηγορία τους. Ένας
σπουδαστής κατηγοριοποιεί τον Καθηγητή του ως ελαστικό στις προθεσμίες
κατάθεσης των εργασιών των φοιτητών του. Είναι όμως πιθανό να λάβει μια άρνηση
παράτασης και η στάση του να αποδειχθεί λανθασμένη.

Γ) Λειτουργία εκφραστική, αυτοεκπληρούμενη
Ένας καθηγητής που δηλώνει ότι δεν θα απομακρύνει ποτέ κανένα
σπουδαστή από το γραφείο του εάν αυτός έχει μερικά ακαδημαϊκά προβλήματα, μπορεί να θεωρηθεί
πως αυτοκαθορίζεται σαν ένα αφοσιωμένο, αποφασισμένο
πρόσωπο και η έκφραση
της κοινωνικής εικόνας του να θεωρηθεί ως η κατάλληλη.

Δ) Λειτουργία αυτοάμυνας
Οι άνθρωποι κάνουν μερικές φορές πράγματα που θεωρούν ανεπιθύμητα ή
απαράδεκτα. Για παράδειγμα, ένας σπουδαστής που δεν υποβάλλει μια εργασία του
ξέρει ότι η ενέργειά του είναι απαράδεκτη κατά τους καθηγητές του. Αλλά εάν
υπάρχει μια γενική τάση όλων εκείνων να μην υποβάλλουν
τις εργασίες τους εγκαίρως, ο σπουδαστής μπορεί να προβάλει τα συναισθήματά του
eπάνω στους άλλους και μπορεί να φανεί ότι ανήκει και ο ίδιος σε μια διερθαμένη

578 Γκαρή Α., (1992), Άξεσις και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και
επαγγελματικές αποφάσεις που αδημοσίευσε διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα σελ 19-20.
κατηγορία. Μπορεί επομένως να μην θεωρηθούν οι ενέργειές του απαράδεκτες από τους καθηγητές τους 579.

Σημαντικό ωστόσο ρόλο στην κατηγοριοποίηση των στάσεων έχει διαδραματίσει η περιγραφή της λειτουργικότητάς τους. Ο Smith και οι συνεργάτες του το 1956 (Shavit, 1990) υπογραμμίζουν τον εκφραστικό προς το εγώ ρόλο των στάσεων και ταυτόχρονα τον κοινωνικό ρόλο τους, καθώς μεσολαβούν ανάμεσα στο εγώ και στους άλλους, προοδευτικοί ή σαφειστικοί ή σαφεικοί και καθορίζουν την ταυτότητα του εγώ (social adjustment function). Αργότερα ο Katz (Katz and Stotland, 1959, σελ 436-443, Rokeach, 1968, σελ 130-132) εμπλουτίζει το θέμα κάνοντας λόγο για 4 λειτουργικούς ρόλους των στάσεων. Έτοι οι στάσεις, με κριτήριο τις λειτουργίες που εξυπηρετούν διαφοροποιούνται ως εξής:

Α) Με κριτήριο τη συντελεστική (instrumental) 580 ή ωφελιμιστική (utilitarian) λειτουργία τους, οι στάσεις ικανοποιούν άμεσα τις ανάγκες και επιθυμίες του ατόμου. Κατά τέτοιο βασίζεται στην αρχή ότι το άτομο αξιολογεί ιδιαίτερα θετικά αντικείμενα και καταστάσεις που ικανοποιούν τις ανάγκες του και αρνητικά, όσες παρεμποδίζουν την ικανοποίηση του.

Β) Με βάση την αμιντική (ego defensive) λειτουργία τους, προστατεύουν το εγώ και προσφέρουν στον ατόμο άμεση ικανοποίηση. Για παράδειγμα, με το να εκφράζει τις εγκληματικές του στάσεις προς άλλα άτομα, από την μία μεριά προβάλλοντας την επιθετικότητά του προστατεύει την εικόνα του εαυτού του (self image) από ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά, από την άλλη επιφέρει στον εαυτό του ανακούφιση μέσω της κάθαρσης.

Γ) Σε σχέση προς τη γνωστική λειτουργία τους ή την λειτουργικότητά τους ως προς την ανάγκη για κατανόηση, οι στάσεις ικανοποιούν την ανάγκη για γνωστική διερεύνηση του περιβάλλοντος κόσμου, για έλεγχο του κόσμου μέσω συμβόλων, την αναζήτηση νοήματος και την τάση για διαμόρφωση οργανωμένων γνωστικών δομών, και

Δ) Όσον αφορά τη λειτουργία τους να εκφράζουν τις αξίες του ατόμου (value expressive function), οι στάσεις προκαλούν ικανοποίηση στο ατόμο, με το να αποτελούν ουσιαστικά προέκταση ή συνέχεια του συστήματος των αξιών τους και της εικόνας του εαυτού. 581


580 Instrumental μετάφραση από τα αγγλικά = ενόργανη, οργανική, συντελεστική, χρήσιμη σαν μέσο, σαν όργανο.

581 Γκαρί Α., (1992), Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους αξιομοσφετή διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας, Αθήνα σελ 19-22.
4.5. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

Πέρα από το περιεχόμενό τους, οι στάσεις έχουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία ποικίλουν σε κάθε άνθρωπο όσον αφορά τον αριθμό τους, αλλά και όσον αφορά το βάθος με το οποίο αυτά συγκρατούνται ή εμφανίζονται. Κυρίωτερα χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- Η σταθερότητα (stability), δείχνει τη δυσκολία αλλαγής των στάσεων του ατόμου, τις οποίες σε λογικό επίπεδο είναι πιθανόν να τις αποδέχεται, χωρίς όμως να δέχεται και την τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Είναι δηλαδή ο βαθμός συγκράτησης κάποιων στάσεων ο οποίος ανθίσταται σε εξωτερικές επιρροές.

- Η ένταση (intensity) δείχνει το βαθμό με τον οποίο οδηγείται το άτομο για μια συγκεκριμένη στάση. Υψηλός βαθμός έντασης μπορεί να παρακινήσει το άτομο σε πράξη, ενώ χαμηλός βαθμός έντασης δεν σημαίνει απαραίτητα και προδιάθεση για

ΣΧΗΜΑ 10: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

- Η σταθερότητα (stability), δείχνει τη δυσκολία αλλαγής των στάσεων του ατόμου, τις οποίες σε λογικό επίπεδο είναι πιθανόν να τις αποδέχεται, χωρίς όμως να δέχεται και την τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Είναι δηλαδή ο βαθμός συγκράτησης κάποιων στάσεων ο οποίος ανθίσταται σε εξωτερικές επιρροές.

- Η ένταση (intensity) δείχνει το βαθμό με τον οποίο οδηγείται το άτομο για μια συγκεκριμένη στάση. Υψηλός βαθμός έντασης μπορεί να παρακινήσει το άτομο σε πράξη, ενώ χαμηλός βαθμός έντασης δεν σημαίνει απαραίτητα και προδιάθεση για
ενέργεια. Η ένταση ενεργοποιείται με την εμφάνιση ενός εξωτερικού ερεθίσματος για το άτομο.

- Η διάρκεια (endurance) που έχουν κάποιες στάσεις στη ζωή του ατόμου. Υπάρχουν στάσεις που για διάφορους λόγους περιορίζονται, όπως, π.χ. η δυνατότητα κάποιου να αθλείται καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ή η διατήρηση του έντονου τρόπου ζωής που παρατηρείται κατά την νεότητα. Αντίθετα υπάρχουν στάσεις που έχουν μεγάλη διάρκεια όπως είναι οι πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις.

- Το βάθος (deepness) που έχει κάποια στάση για το κάθε άτομο. Ανάλογα με τις αξίες που έχει σχηματίσει ο άνθρωπος σε ατομικό επίπεδο, με βάση την οπτική του απέναντι στη ζωή, έχει καθορίσει ένα επίπεδο κρίσης για τις μορфές συμπεριφοράς που επιδιώκει να εφαρμόζει ο ίδιος ή που παρατηρεί σε άλλους ανθρώπους. Οι στάσεις που έχουν μεγάλο βάθος για το άτομο αποτελούν τις προσωπικές του αξίες.

- Η αποδοχή (acceptance) που έχει κάποια συγκεκριμένη στάση για το άτομο που την υιοθετεί μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον όπου αυτή πραγματώνεται. Π.χ. το να κυκλοφορεί κανείς γυμνός σε μία παραλία γυμνιστών είναι κάτι το αποδεκτό. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με το να περιφέρεται στο μπαλκόνι του σπιτιού του χωρίς αμφίβολα.

4.6. ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ & ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

Στη σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία οι στάσεις για τους ερευνητές δομούνται από τρία κύρια συστατικά (components) αποδίδοντας τους ουσιαστικά τρισδιάστατη έννοια. Η στάση λοιπόν ως προς ένα αντικείμενο είναι ένα σύμπλεγμα γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών που καθορίζουν την συμπεριφορά του ατόμου προς αυτό.


582 Άναστόπουλος Χ., 2005, Στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστήμης της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, σελ. 86-87.
Η αρχική τρισδιάστατη δομή των στάσεων προκύπτει από το σχήμα των Rosenberg και Hovland (1960) σύμφωνα με το οποίο

**ΣΧΗΜΑ 11: Η ΤΡΙΣΔΙΑΣΤΑΤΗ ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ**

Η γνωστική διάσταση των στάσεων αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη νοημοσύνη. Ο Τριάντης αναλύει με ενδιαφέρον τρόπο το ρόλο της γνωστικής διάστασης των στάσεων. Παρατηρεί ότι ο αριθμός των αποχρώσεων στο ανθρώπινο περιβάλλον είναι άπειρος. Ορισμένοι υπολογίζουν ότι μόνο στο χώρο των χρωμάτων, υπάρχουν πάνω από 7.500.000 πιθανές αποχρώσεις. Τόσες πολλές αποχρώσεις υπερβαίνουν τις δυνατότητες της ανθρώπινης οπτικής αντίληψης. Εάν σκεφθεί κανείς πόσα είναι τα πιθανά ερεθίσματα που βομβαρδίζουν τον άνθρωπο κάθε ημέρα, κάλλιστα μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι είναι άπειρα. Η κάθε στάση ενδέχεται να διεγέρεται θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα στο άτομο. Υποτίθεται ότι η συναισθηματική διάσταση των στάσεων είναι αποτέλεσμα της μάθησης - δηλαδή η συναισθηματική αντίδραση έχει συνδεθεί με τη στάση κάτω από συνθήκες ενίσχυσης, ή κάτω από την επίδραση κάποιας κοινωνικής παραμέτρου. Με τον όρο συναισθηματική αντίδραση εννοείται, τόσο η συνειδητοποίηση και η περιγραφή της συναισθηματικής κατάστασης από το ίδιο το

---

άτομο, όσο και η μέτρηση των αντιδράσεων του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Όσον αφορά στην συμπεριφοριστική διάσταση των στάσεων ο Τριάντης θεωρεί ότι η συμπεριφορά του ατόμου, ως προς τις στάσεις που έχει, βασίζεται σε δύο διαστάσεις: θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, και επιθυμία ή αποφυγή επαφής. Θεωρεί επίσης ότι η τάση συμπεριφοράς του ατόμου, η πραγματική του συμπεριφορά, βρίσκεται σε άμεση σχέση με τους κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας – δηλαδή τους προορισμένους από την κοινωνία κανόνες της πρέπουσας συμπεριφοράς. Όσον αφορά στην συμπεριφοριστική διάσταση των στάσεων ο Τριάντης θεωρεί ότι η συμπεριφόρα του ατόμου, ως προς τις στάσεις που έχει, βασίζεται σε δύο διαστάσεις: θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, και επιθυμία ή αποφυγή επαφής. Θεωρεί επίσης ότι η τάση συμπεριφοράς του ατόμου, η πραγματική του συμπεριφορά, βρίσκεται σε άμεση σχέση με τους κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας – δηλαδή τους προορισμένους από την κοινωνία κανόνες της πρέπουσας συμπεριφοράς. Αν έρευνες του Τριάντη στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, έδειξαν ότι τόσο οι στάσεις, όσο και οι αξίες της κοινωνίας, προορισμένους την επιθυμητή συμπεριφορά που συνδέεται με κάθε ρόλο. Ο Τριάντης βρήκε ότι η τάση συμπεριφοράς του ατόμου, το πώς θα συμπεριφερόταν, σχετίζεται άμεσα με το πώς οι κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας λένε ότι θα έπρεπε να συμπεριφερθεί. Η τάση συμπεριφοράς του ατόμου διαιρείται επιπλέον σε επιμέρους διαστάσεις. Ο Τριάντης βρήκε ότι στην Ελλάδα, π.χ. οι διαστάσεις της τάσης συμπεριφοράς είναι: α’ συμπεριφορά φορτισμένη με θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, β’ συμπεριφορά που δείχνει φιλία, γ’ συμπεριφορά που δείχνει εχθρότητα, δ’ συμπεριφορά που δείχνει δύναμη στην κοινωνική ειραχία, ε’ συμπεριφορά που δείχνει αποφυγή, και στ’ προσπάθεια να γίνει κανείς αρεστός σε πρόοδα υψηλού κύρους. Ένα εξαιρετικό παράδειγμα στο οποίο αναδεικνύεται η τρισδιάστατη δομή είναι αυτό των Bohner & Wanke όπου παραδείγματος χάριν, ένας οικολόγος μπορεί έντονα να θεωρήσει ότι η ατμοσφαιρική ρύπανση καταστρέφει το στρώμα του οζόντος, το οποίο αυξάνει τον κίνδυνο καρκίνου (γνωστικό) μπορεί να θυμώσει ή να λυπηθεί για την εξάλειψη των απειλούμενων ειδών (συναισθηματικό). Ενώ οι πρώτοι ερευνητές των στάσεων έτειναν να επικεντρωθούν σε ενιαίους, αρκετά στενούς ορισμούς μιας στάσης, όπως για παράδειγμα ο Bogardus στην εργασία του για την κοινωνική απόσταση ή ο Alport οι νεότεροι ερευνητές δεν ειστάζουν αποκλειστικά στο περιεχόμενο μιας δεδομένης στάσης, αλλά στα

εσωτερικά συστατικά, τη δυναμική των στάσεων και στις σχέσεις μεταξύ των στάσεων και άλλων φαινομένων όπως η προφανής συμπεριφορά.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των συστατικών των στάσεων δίνει ο Rajecki στο βιβλίο του Attitudes 590. Εξετάστε οποιαδήποτε ψυχολογική στάση.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των συστατικών των στάσεων δίνει ο Rajecki στο βιβλίο του Attitudes.

Γενικά, οι συγγραφείς έχουν καταλήξει ότι πρέπει να υπάρχουν τρία συστατικά των στάσεων και μέσω ενός πρακτικού μηχανισμού (ενίσχυση μηνής), τα έχουν ονομάσει A,B,C.

Για ευκολία, μπορούμε να εξετάσουμε τα συστατικά μιας στάσης απέναντι σε κάποιο από και σημαντικό άτομο στη ζωή ενός προσώπου. Ακριβώς έτσι ο καθένας έχει, ή είχε, έναν επόπτη κάποιον είδους, και εκείνος ο επόπτης έπαιξε το ρόλο του προϊσταμένου, ή του δασκάλου, ή του φύλακα. Δεδομένου ότι το υποθετικό πρόσωπο μας εξετάζει έναν τέτοιο επόπτη, τι περνά από το κεφάλι του;

Α: Το συναισθηματικό συστατικό

Μία από τις συνέπειες που βιώνουμε όταν σκεφτόμαστε την εικόνα ενός προϊσταμένου μας είναι μια συναισθηματική, ή ευαισθητοποιημένη αντίδραση. Τυπικά αισθανόμαστε με έναν ορισμένο τρόπο όταν εξετάζουμε την εικόνα. Εάν επρόκειτο να περπατήσει στο δωμάτιο, ποια θα ήταν η αντίδρασή του; Θα υπήρχε μια αισθήση ότι είναι ομοφύλιος ή ήταν παράτητος σε συναισθήματα απέχθειας; Είναι η παρουσία του στο προσώπο του ευχάριστη; Ποιό είδος συναισθηματικής αντίδρασης προκαλεί το χρώμα του δέρματός του ή το στυλ των ρούχων του; Όπως ο αναγνώστης μπορεί να φανταστεί, υπάρχει μια ευρεία ποικιλία ή μια σειρά πιθανών συναισθημάτων αυτού του είδους. Η γλώσσα μας είναι γεμάτη με επιγραμματικές εξηγήσεις για τέτοιες συναισθηματικές αντιδράσεις, και για λόγους της απεικόνισης στον πίνακα 8 παρουσιάζεται ένα μικρό αντιπροσωπευτικό δείγμα .

Εν ολίγοις, το συναισθηματικό συστατικό είναι ουσιαστικά το αξιολογικό στοιχείο σε μια στάση, βάσει της οποίας ο κάτοχος της στάσης θεωρεί το αντικείμενο καλό ή κακό.

Β: Το συμπεριφοριστικό συστατικό

Όταν ο προϊστάμενος κάποιου έρχεται στο μυαλό του είναι πολύ πιθανό υποσυνείδητα να τον απασχολήσει με την εκτίμηση της τοπικής, ή μιας περασμένης ή μιας μελλοντικής συμπεριφοράς του. Έχει επικρίνει ή έχει εγκωμίασε τον προϊστάμενο πρόσφατα; Εάν είναι δυνατόν, θα μπορούσε να αλλάξει την εργασία του ώστε να απομακρυνθεί από αυτόν τον προϊστάμενο; Κατά συνέπεια, το

συστατικό Β (συμπεριφορά) αντιπροσωπεύει ένα σκόπιμο ή ενεργητικό στοιχείο στις στάσεις. Τα παραδείγματα άλλων μορφών συμπεριφοριστικών κλίσεων (ή ιστοριών) σχετικά με τα συμπεριφοριστικά αντικείμενα παρουσιάζονται στον πίνακα 8.

Εντούτοις, μια προειδοποίηση είναι χρήσιμη εδώ. Το συμπεριφοριστικό συστατικό των στάσεων δεν πρέπει να συγχέεται με τη συμπεριφορά αυτή καθ’ αυτή.

Ορισμένοι συγγραφείς είναι ευαίσθητοι σε αυτήν την διάκριση και προσεκτικοί ως προς τους αναγνώστες τους που διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ αυτών των δύο εκτιμήσεων. Παραδείγματος χάρη ο Bagozzi (1978) ονόμασε τη διάσταση Β "το βουλητικό" "the conative" ή "δράση" "tendency" συστατικό, ενώ οι Ajzen και Fishbein (1970) ονόμασαν τη διάσταση αυτή ως "συμπεριφοριστικές προθέσεις που υποτίθεται ότι μεσολάβησαν για την προφανή συμπεριφορά ".

C: Το γνωστικό συστατικό
Ο όρος γνώση καλύπτει μία ποικιλία πραγμάτων, αλλά εδώ σημαίνει οποιοδήποτε κομμάτι των πληροφοριών, του γεγονότος, ή της γνώσης σχετικής με το συμπεριφοριστικό αντικείμενο. Αυτό είναι το γνωστικό συστατικό μας εξηγεί για τις λειτουργίες, τις επιπτώσεις, ή τις συνέπειες του αντικειμένου της στάσης. Ορισμένοι τύποι γνωστικών συστατικών φαίνονται να είναι αναμφισβήτητα αληθινοί: η πυρκαγιά είναι καυτή, ο πάγος είναι κρύος, και η γη περιστρέφεται γύρω από τον ήλιο. Από τη μια πλευρά, ορισμένες καταστάσεις προκαλούν άλλες ή τις επηρεάζουν: η κατανάλωση πάρα πολλών τροφίμων και μιας έλλειψης άσκησης μπορεί να προκαλέσει την παχυσαρκία. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν άλλοι τύποι γνωστικών συστατικών που είναι προφανώς λιγότερο αληθινοί, και κάποιοι μπορεί να κατέχει τις πληροφορίες που ισχύουν λίγο πολύ. Παραδείγματος χάριν, είναι πραγματικά αληθινό ότι το κάπνισμα μπορεί να προκαλέσει καρκίνο των πνευμόνων και άλλες ασθένειες; Είναι πράγματι οι ξανθιές περισσότερο αστείες; Στις Ηνωμένες Πολιτείες, πραγματικά είναι το δημοκρατικό κόμμα το κόμμα του πολέμου και πραγματικά οι ηγέτες των Ρεπουμπλικάνων ευνοούν τα μεγάλα επιχειρησιακά συμφέροντα πέρα από το κοινό άτομο; Εξετάζοντας τον υποθετικό προϊστάμενό μας, μας έχει δώσει την προαγωγή που μας υποσχέθηκε από το χρόνο που προληφθήκαμε; Είναι οι οδηγίες του προϊσταμένου μας πραγματικά ο καλύτερος τρόπος να γίνουν τα πράγματα όπως πρέπει;

Οι πεποιθήσεις για αυτές τις αμφιβολίες δυνατότητες αντιπροσωπεύουν τα γνωστικά συστατικά στο μέτρο που το άτομο θεωρεί τις απόψεις του σωστές.

Εν κατακλείδι, τα γνωστικά συστατικά είναι βασικά πεποιθήσεις για το συμπεριφοριστικό αντικείμενο.
4.7. ΔΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ ΤΡΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

Οι περισσότερες από τις μελέτες που παρουσιάστηκαν εξέταζαν ακριβώς την αντιστοιχία μεταξύ των συστατικών, αλλά καμία δεν είχε ως σκοπό να ερευνήσει την πλήρη δομική αξιοπιστία του (τριμερούς) προτύπου των στάσεων. Είναι και τα τρία αληθινά πραγματικά; Χρειάζομαστε πραγματικά συστατικά; ή πότε χρειάζομαστε δύο, ή ακόμη και ένα; Τι πειράματα ή δοκιμές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ώστε να απαντηθούν αυτές τις ερωτήσεις; Πώς θα μπορούσαμε να βρούμε τα συστατικά A, B, C ως αξιόπιστες και ανεξάρτητες οντότητες; Το πρώτο βήμα είναι να διαχωρίσουμε τα αντιστοιχά εντός της δομικής αξιοπιστίας, στην συγκλίνουσα και διακρίνουσα αξιοπιστία. Αυτά τα δύο είδη αξιοπιστίας θα συζητηθούν στη συνέχεια.


| ΠΙΝΑΚΑΣ 8 : ΟΡΟΙ ΠΟΥ ΕΠΕΞΗΓΟΥΝ ΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ Α-Β-Ć ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ 591 |
|---------------------|---------------------|
| ΣΥΣΤΑΤΙΚΟ          | ΟΡΟΙ               |

| Α: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ | ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ  | ΑΠΕΧΘΕΙΑ |
|                   | ΑΝΤΙΠΑΘΕΙΑ | ΟΡΓΗ     |
|                   | ΑΓΑΠΗ      | ΕΥΤΥΧΙΑ  |
|                   | ΑΠΕΧΘΕΙΑ   | ΛΥΠΗ     |
|                   | ΦΟΒΟΣ      | ΥΠΕΡΦΑΝΕΙΑ|
|                   | ΕΠΙΘΥΜΙΑ   | ΠΛΗΞΗ    |

| Β : ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ | ΑΓΟΡΑΖΩ  | ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ |
|                  | ΧΤΥΠΩ    | ΕΠΙΚΥΡΩΣΗ  |
|                  | ΦΙΛΩ     | ΜΙΣΘΕΣΗ   |
|                  | ΝΟΚΙΑΖΩ  | ΦΩΤΙΑ     |
|                  | ΨΗΦΙΖΩ ΠΙΑ | ΕΠΙΛΟΓΗ  |
|                  | ΔΙΝΩ ΠΙΑ  | ΑΠΟΡΡΙΨΗ |

| Α: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ | ΘΑ ΟΔΗΓΗΣΕΙ | ΛΙΓΕΣ |
|                   | ΠΗΓΑΙΝΕΙ ΜΕ | ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ |
|                   | ΠΡΕΠΕΙ / ΝΑ ΕΧΕΙ | ΠΑΡΑΓΕΙ |
|                   | ΕΙΝΑΙ     | ΔΑΠΑΝΕΣ |
|                   | ΠΡΟΕΡΧΕΤΑΙ ΑΠΟ | ΑΠΟΤΡΕΠΕΙ |
|                   | ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΣΑ | ΜΕΣΟΛΑΒΕΙ |

ΣΧΗΜΑ 12: ΔΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ ΤΡΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

Συγκλίνουσα αξιοπιστία. Η συγκλίνουσα αξιοπιστία βρίσκεται όταν δύο διαφορετικές μέθοδοι παράγουν για το ίδιο συστατικό συγκρίσιμα αποτελέσματα (Campbell και Fiske, 1959). Αυτή η ιδέα είναι απλή, αλλά ισχυρή. Λέει ότι εάν δύο πράγματα είναι πραγματικά διαφορετικά, κάποιο από τα δύο οφείλει να είναι τέτοιο ώστε να μπορεί να μετρηθεί η διαφορά τους με ποικίλους τρόπους. Δηλαδή τα αποτελέσματα διάφορων ειδών μετρήσεων πρέπει να συγκλίνουν, ή να καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα ότι τα δύο πράγματα που μετρούν δεν είναι ίδια.

Διακρίνουσα αξιοπιστία. Μόλις είδαμε ότι η συγκλίνουσα αξιοπιστία περιλαμβάνει μια εξέταση της ίδιας έννοιας με διαφορετικές προοπτικές. Αφ’ ετέρου, υπάρχει μια προσέγγιση αποκαλούμενη διακρίνουσα αξιοπιστία που έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο μια έννοια διαφέρει από άλλες. Μια μέθοδος για τη διακρίνουσα αξιοπιστία είναι μια στατιστική τεχνική γνώσης ως ανάλυση παράγων, και ένα βλέμμα στις πτυχές της ανάλυσης παράγων είναι ενδεχομένως χρήσιμο για το τριμερές πρότυπο Α,Β,С. Μια τέτοια δοκιμή καλείται ανάλυση δομών συνδιακόμανσης 392. Αυτή η μορφή ανάλυσης επιτρέπει μια εκτίμηση των σχέσεων μεταξύ των υποθετικών, απαρατήρητων δομών που ονομάζονται αφανείς.

μεταβλητές. Στην περίπτωσή μας, οι τρεις πιθανές αφανείς μεταβλητές είναι οι A, B, C. (Αυτά είναι απαρατήρητα κατασκευάσματα, επειδή δεν αναμένουμε ποτέ πραγματικά να τα δούμε άμεσα, είναι ψυχολογικής φύσης.) Εντούτοις, οπάρχει ένα άλλο είδος μεταβλητών στην ανάλυση δομών συνδιακόμανσης που συνομάζονται μετρήσιμες μεταβλητές. Η ιδέα είναι ότι κάθε αφανής μεταβλητή συνδέεται με μια ή περισσότερες μετρήσιμες μεταβλητές.

Το σχήμα 13 παρουσιάζει ένα διάγραμμα που προβάλλει την τριμερή δομή σε επίπεδο της ανάλυσης δομών συνδιακόμανσης. Κατά σύμβαση, οι αφανείς μεταβλητές εμπερικούνται μέσα στους κύκλους και οι μετρήσιμες μεταβλητές μέσα στα τετραγώνονά. Έτσι στο σχήμα 13 έχουμε 3 αφανείς μεταβλητές μέσα στους κύκλους και 9 μετρήσιμες μεταβλητές (X1 έως X9) μέσα στα τετραγώνονα.

Στο παράδειγμα στο σχήμα 13 οι μετρήσιμες μεταβλητές X1, δια της X3 είναι συγκεντρωμένες κοντά στην αφανή μεταβλητή του συναισθήματος, η X4 δια της X6 συνδέεται με τη συμπεριφορά και η X7 δια της X9 είναι συγκεκριμένες κοντά στη γνώση. Στην πραγματικότητα, οι συγκεκριμένες μετρήσιμες μεταβλητές συνδέονται με βέλη με τις αφανείς μεταβλητές. Τα βέλη δείχνουν ότι οι μετρήσιμες μεταβλητές συνδέονται, σχετίζονται με μία ορισμένη αφανή μεταβλητή και όχι με άλλες.

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η έννοια στάση είναι τρισδιάστατη αποτελούμενη από τριά συστατικά στοιχεία:

α) το γνωστικό (cognitive) στοιχείο, το οποίο αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη νοημοσύνη (γνώσεις, πεποιθήσεις, πεποιθήσεις).

ΣΧΗΜΑ 13: ΔΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΤΡΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΜΙΑΣ ΣΤΑΣΗΣ

β) το συναισθηματικό (emotional) στοιχείο, με το οποίο κάθε στάση είναι δυνατόν να διεγείρει συναισθηματικά το άτομο δημιουργώντας θετικά ή αρνητικά συναισθήματα απέναντι σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (συμπάθειες, αντιπάθειες, τάσεις, ροπές) και

γ) το παρορμητικό (conative) στοιχείο, το οποίο αφορά το χώρο των προδιαθέσεων για δράση, καθώς και τη συμπεριφορά την οποία υιοθετεί το κάθε άτομο ως αποτέλεσμα της στάσης που έχει απέναντι σε μια κατάσταση.

Ερευνητές όπως η Μιχαλοπούλου θεωρούν τη στάση ως ένα σχετικά σταθερό σύστημα αποδίδοντάς του τετραδιάστατη δομή αποτελούμενη από τις εξής συνιστώσες:

α) τη γνωστική (cognitive, ενσυνείδητη υποστήριξη πεποιθήσεως ή γνώμης)

β) τη συναισθηματική (affective, συναισθηματική διάθεση ή συναισθήμα)

γ) την αξιολογική (evaluative, θετική ή αρνητική)


596 Μουστάϊρας Π, (2004), Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, σελ 22-23.
δ) και τη βουλητική συνιστώσα (conative, διάθεση για πράξη)

Έτσι, το ερώτημα ποια συνιστώσα πρέπει να θεωρείται η περισσότερο (ή λιγότερο) σημαντική αποτελεί αντικείμενο σοβαρής διαμάχης μεταξύ των θεωρητικών της κοινωνικής ψυχολογίας. Συνοπτικά, οι γνωστικοί θεωρητικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν συνήθως ότι η υποκείμενη πεποίθηση είναι θεμελιώδης, οι συμπεριφοριστές επικεντρώνονται συνήθως στη βουλητική συνιστώσα και οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους ερευνητές θεωρούν ότι οι κρίσιμες συνιστώσες είναι ένας συνδυασμός της συναισθηματικής και της αξιολογικής.


Άλλες μελέτες στα τριμερή πρότυπα στάσης έχουν στενέψει το πεδίο του συναισθηματικού τμήματος για να περιλάβουν μόνο τις αξιολογικές επιπτώσεις των συναισθημάτων και των συγκινήσεων (π.χ., Breckler, 1984, Greenwald, 1968 Ostrom, 1969). Κατά συνέπεια, οι συγκινήσεις για ένα αντικείμενο μπορούν ή όχι να αντιστοιχούν στη γενική αξιολόγηση της στάσης. Μερικά μοντέλα στάσεων θεωρούν ότι οι στάσεις που είναι βασισμένες στο συναισθηματικό συστατικό είναι πιο προσιτές, εκφράζονται δηλαδή γρηγορότερα από εκείνες που είναι βασισμένες περισσότερο στο γνωστικό. Εντούτοις, υπάρχουν σημαντικοί λόγοι να περιμένουμε ότι οι βασισμένες στο συναισθηματικό συστατικό στάσεις μπορούν να μην είναι γενικά γρηγορότερες και ότι οποιεσδήποτε πλεονέκτημα πρόσβασης θα επικρατούσε μόνο σε εξαιρετικά ακραίες στάσεις. Δύο μελέτες στάσεων Verplanken et al. 598 και Fazio 599 βασισμένες στις συναισθηματικές και γνωστικές δομές εξέτασαν αυτή την δυνατότητα. Και στις δύο μελέτες δεν αναδόθηκε καμία ολιστική επίδραση που να οφείλονταν στις ακραίες στάσεις αλλά αντίθετα η ακρότητα των στάσεων συγκράτησε τα αποτελέσματα. Οι βασισμένες στο συναισθηματικό συστατικό στάσεις εκφράστηκαν γρηγορότερα από τις βασισμένες στο γνωστικό μόνο όταν αυτές ήταν πιο ακραίες, και έτειναν να εκφραστούν πιο αργά όταν οι στάσεις ήταν λιγότερο ακραίες 600.

597 Μηταλιανόπουλο Κ. (2002), Κλίμακες μετρήσεως στάσεων, Γ’ Έκδοση, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 11.
ΣΧΗΜΑ 14 ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΚΑΠΝΙΣΜΑ

Μία αναπαράσταση της στάσης ενός ατόμου απέναντι στο κάπνισμα δίνουν στο έργο τους Social psychology οι Καθηγητές πολιτικών επιστημών και ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της California David Sears, Shelley Taylor και Letitia Peplau.

Οι παράμετροι οι οποίοι δημιουργούν την αρνητική όπως φαίνεται στάση του ατόμου για το κάπνισμα θα μπορούσαν να χωριστούν σε κατηγορίες. Μια κατηγορία παραμέτρων είναι οι απρόσωπες έννοιες (impersonal entities), όπως οι κοινωνικοί αντικαπνιστικοί κανόνες. Οι παράμετροι που σχετίζονται με τον στενό οικογενειακό και φιλικό περίγυρο (γονείς, συγκάτοικοι). Οι παράμετροι που αποτελούν προοπτικές θέσεις (π.χ. η άσχημη μυρωδιά ή η βοήθεια στη μελέτη) αλλά και οι παράμετροι που σχετίζονται με τα ίδια τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου της στάσης (π.χ. ακριβή συνήθεια, επικίνδυνο για την υγεία).

Η συνολική συναισθηματική διάσταση της στάσης συνάγεται από τα επίμερους συναισθήματα που προκαλούνται από κάθε παράμετρο που επιδρά τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Τα πρόσημα + και - δηλώνουν στο σχήμα τις επιμέρους επιρροές των παραμέτρων αλλά και συνολικά την αρνητική συνολική εκτίμηση όπως φαίνεται στον κεντρικό κύκλο.

Η γνωστική λοιπόν και συναισθηματική συνιστώσα της τήρησης της στάσης απέναντι στο κάπνισμα είναι ένας δείκτης για την προφανή συμπεριφοριστική διάσταση, δηλαδή την απομάκρυνση του ατόμου από το κάπνισμα χωρίς όμως αυτή

---

να είναι βέβαιη διότι όπως θα ειπωθεί πιο κάτω οι στάσεις δεν βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια με τη συμπεριφορά.

Ο Derek Cheung του Κινέζικου Πανεπιστημίου του Hong Kong, υποστηρίζει ότι η έρευνα έχει επιβεβαιώσει ότι οι στάσεις συνδέονται με την ακαδημαϊκή επίδοση. Παραδείγματος χάριν, η έρευνα του Weinburgh (κατέδειξε ως συνχένσιο μεταξύ της στάσης απέναντι στην επιστήμη και της επίδοσης το 0,50 για τα αγόρια και το 0,55 για τα κορίτσια, κάτι που δηλώνει ότι η στάση μπορεί να αποτελέσει 25 - 30% της διαφοράς της επίδοσης. Χρησιμοποιώντας ένα μόνο σχέδιο ομάδας ελέγχου (posttest), ο Freedman ( 1997) διαπίστωσε ότι ο συσχετισμός μεταξύ της στάσης απέναντι στην επιστήμη και την επίδοση ήταν 0,41 στην ομάδα επεξεργασίας. Οι Salta και Tzougraki ( 2004) ανέφεραν ότι ο συσχετισμός μεταξύ της επίδοσης των μαθητών γιαμπού στη χημεία και τη στάση τους απέναντι στη χημεία κυμάνθηκαν από 0,24 έως 0,41. Οι Bennett, Rollnick, Green & White ( 2001) επίσης ανακάλυψαν ότι προοπτυχιακοί σπουδαστές που είχαν λιγότερο θετική στάση απέναντι στη χημεία επαρινάν σχέδιον σταθερά τους χαμηλότερους βαθμούς εξέτασης.

4.8. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ. ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ Η’ ΑΠΟΘΗΚΕΥΜΕΝΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ;

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει σαφές ότι σε αντίθεση με παλαιότερες θεωρήσεις των στάσεων όπως πχ. των Katz και Stotland 603 « όπου στάση είναι η τάση ή η προδιάθεση του ατόμου να αξιολογεί ένα αντικείμενο ή ένα συμβολικό με ένα συγκεκριμένο τρόπο και έννοια της αξιολόγησης τοποθετείται στα πλαίσια της διάστασης του επιθυμητού - μη επιθυμητού ή του καλού-κακού πράγμα που σημαίνει ότι η στάση περιλαμβάνει γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία ενώ κάποιες από τις στάσεις περιέχουν επίσης στοιχεία συμπεριφοράς » 604 σε μία στάση δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτες οι τρείς ή τέσσερις συνιστώσες που αντιπροσωπεύουν τους ανεξάρτητους παράγοντες.


604 Γκαρή Α., (1992), Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους. Διδακτορικό διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα σελ 17.
Είναι προφανές από το προαναφερθέν παράδειγμα με τον οικολόγο605 ότι είναι αφενός διαισθητικό, αφετέρου εμπειρικό, και πάντα δύσκολο το να διαχωρίσεις τις διαφορετικές συνιστώσες τη μία από την άλλη. Επιπλέον οι στάσεις μπορούν να συντεθούν εξ ολοκλήρου από γνωστικά ή από συναισθηματικά συστατικά και δεν είναι απαραίτητο ότι και οι συνιστώσες τους αντιπροσωπεύονται. Για αυτό τον λόγο οι Bohner & Wanke υιοθέτησαν έναν μονοδιάστατο καθορισμό της στάσης ως συνοπτική αξιολόγηση.


Ως σύμφωνα με την άποψη των στάσεων ως διανοητικών κατασκευών, οι άνθρωποι δεν επαναφέρουν από τη μνήμη τους οποιαδήποτε προηγουμένως αποθηκευμένη στάση. Μάλλον παράγουν μια αξιολογική κρίση βασισμένη στις πληροφορίες που έρχονται να απασχολήσουν το μυαλό τους ως άμεση κατάσταση. Και οι δύο απόψεις μπορούν να βασιστούν σε αποδεικτικά στοιχεία. Από τη μια πλευρά μερικές στάσεις, παραδείγματος χάριν πολιτικές (π.χ. Marwell, Aiken, &

605 Βλέπε σχετικά παράγραφο 2.4.5 Συστατικά στοιχεία & δομή των στάσεων.

4.9. ΣΤΑΣΕΙΣ & ΚΟΙΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

Στο σημείο αυτό πρέπει να διασαφηνίσουμε τη διαφορά ανάμεσα στις στάσεις και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Για τους Murray608 και Farr609 η εργασία των Thomas και Znaniecki610 είναι ένα πρωταρχικό παράδειγμα της έρευνας των στάσεων η οποία θα μπορούσε πολύ καλά να τοποθετηθεί μέσα σε ένα σύγχρονο πλαίσιο κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Η Caroline Howarth (2006), Λέκτορας Κοινωνικής Ψυχολογίας του London School of Economics, στη μελέτη της How Social Representations of Attitudes Have Informed Attitude Theories καταδεικνύει ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και οι στάσεις είναι δύο εντελώς διαφορετικές έννοιες οι οποίες δεν πρέπει να συγχέονται, αλλά και ότι πρέπει να εξεταστούν ως συμπληρωματικές ή ως ανταγωνιστικές έννοιες.

Στο βιβλίο του “The paradigm dialog” ο Egon Guba του Western Michigan University γράφει δεν υπάρχει τίποτα εγγενώς συμπληρωματικό ή ανταγωνιστικό στις έννοιες αυτές, οι ίδιες είναι από μόνες τους μεταβαλλόμενες πλαίσια ή παραδείγματα που μπορούν να περιγραφούν υπό αυτήν τη μορφή. 611

Θεωρητικοί μελετητές από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν επικρίνει τους μελετητές των στάσεων για την αποτυχία τους να αντιληφθούν την εγγενός κοινωνική φύση των στάσεων (Purkhardt, 1993, Fraser, 1994). Παρά την εστίαση στην γνωστική, ή συναισθηματική ή συμπεριφοριστική απάντηση του ατόμου σε ένα ιδιαίτερα αντικείμενο οι θεωρίες των κοινωνικών αναπαραστάσεων ενδιαφέρονται για τις διαλογικές και δυναμικές σχέσεις μεταξύ της κοινωνικής γνώσης, των κοινών

611 Guba E. (1990), The paradigm dialog, Londore Sage.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι κοινωνικές επειδή τα άτομα τις μοιράζονται και αποτελούν υπό αυτήν τη μορφή μια κοινωνική πραγματικότητα που μπορεί να επηρεάσει μια μεμονωμένη συμπεριφορά. (Jaspers & Fraser, 1984).


Κατά συνέπεια οι κοινωνικές αναπαραστάσεις σε αντίθεση με τις στάσεις διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της διατομικής επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αμφισβήτησης. Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων ξεφεύγει από τον σκοπό της παρούσας μελέτης η οποία περιορίζεται στη μελέτη των στάσεων.

4.10. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

Στην σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία έχουν συγκροτηθεί πολλές θεωρητικές προσέγγισες και αναπτυχθεί πολλές θεωρίες για την ερμηνεία των στάσεων.

Σύμφωνα με τον Καθηγητή Δ. Γεώργα, ... το ζήτημα δεν είναι ποια θεωρία είναι η έγκυρη. Η σύγχρονη ψυχολογία έχει απορρίψει σε αυτή τη φάση εξέλιξης της την τακτική της αναζήτησης μιας οικουμενικής θεωρίας που έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύσει όλα τα φαινόμενα της ψυχολογίας. Κατά συνέπεια, η κάθε θεωρητική προσέγγιση τονίζει διαφορετικά φαινόμενα της ψυχολογίας.

Μία θεωρητική προσέγγιση στο χώρο των στάσεων που προέρχεται από τον συμπεριφορισμό κατηγοριοποιεί τις στάσεις ως συνήθειες που το άτομο έχει μάθει από το άμεσο και έμμεσο του περιβάλλον.

Δεύτερη θεωρητική προσέγγιση που προέρχεται από το χώρο της ψυχανάλυσης, αντιμετωπίζει τις στάσεις από την ψυχοδυναμική άποψη.

Η τρίτη προσέγγιση, που επηρεάζεται από το χώρο της γνωστικής ψυχολογίας, αντιμετωπίζει τις στάσεις από την άποψη της γνωστικής συνέπειας. 613

---


300
4.11. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ FESTINGER

Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας (Cognitive dissonance theory) εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1956 στο βιβλίο των Festinger L., Riecken H., και Schachter S., When Prophecy Fails. Στο βιβλίο αυτό περιγράφεται η συμπεριφορά των μελών μιας από τις αιρετικές ομάδες που υποστηρίζει την καταστροφή της γης (ufo doomsday cult). Η συμπεριφορά της ομάδας παραδοξώς παρουσιάζει αυξημένο προσηλυτισμό και εμμονή στη λατρεία μετά την αποτυχία της προφητείας του ηγέτη της, περί της καταστροφής της γης. Μεταξύ των μελών της ομάδας επήλθε η διαφοροποίηση, η ασυμφωνία των δύο στάσεων, της στάσης "η γη θα καταστραφεί" η οποία υποθέτει εστάλη στον ηγέτη της υποθέσεις από τους εξωγήινους και της στάσης "η γη δεν θα καταστραφεί". Όταν η προφητεία απέτυχε, ορισμένα από τα μέλη της ομάδας την εγκατέλειψαν. Τα περισσότερα όμως από τα μέλη συνέχισαν να πιστεύουν ενισχυούντας την πίστη τους. Αλλάζαν τη στάση τους και μετρίασαν την ασυμφωνία με την πίστη προφητείας, ότι ο πλανήτης είχε γλιτώσει λόγω της πίστης της ομάδας

Τον αμέσως επόμενο χρόνο ο Leon Festinger (1957), Καθηγητής ψυχολογίας του New York University, κατέθεσε στο βιβλίο του A theory of cognitive dissonance τον άτομο της εργασίας του, μια από τις πιο γνωστές στον τομέα αυτόν, που έταν βασισμένη στην κατανόηση της ανθρώπινης στάσης ως συναισθηματικής παρά ως συμπεριφοριστικής. Καθόρισε στην έρευνά του τη σχέση μεταξύ των στάσεων και της συμπεριφοράς, και ανέπτυξε τη θεωρία του, της γνωστικής ασυμφωνίας που εξηγεί πως τα άτομα αντιμετωπίζουν τις αντιλήψεις των άλλων ανθρώπων, η πίστη της ομάδας και ενέργειες. Η εργασία του Festinger εστιάζει την προσοχή της στο ίδιο το άτομο. Η θεωρία του, ασχολείται με τις σχέσεις μεταξύ των γνωστικών συστατικών των στάσεων (cognitions). Σύμφωνα με τη θεωρία του, υπάρχει μια τάση στα άτομα να επιδιώξουν τη συνέπεια μεταξύ των γνωστικών συστατικών, των στάσεων, των πεποιθήσεων, των γνωμών. Όταν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των στάσεων ή των συμπεριφορών, κάτι πρέπει να αλλάξει για να εξαλείψει την ασυμφωνία. Σε περίπτωση ασυμφωνίας και μεταξύ των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς, το πιθανότερο είναι ότι θα αλλάξει η στάση για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς.

Δύο παράγοντες επηρεάζουν την αντοχή της ασυμφωνίας: ο αριθμός των ασύμφωνων πεποιθήσεων και η σημασία που αποδίδεται σε κάθε πεποίθηση. Υπάρχουν 3 τρόποι για την εξάλειψη της ασυμφωνίας:

(1) Η μείωση της σημασίας των ασύμφωνων πεποιθήσεων.

(2) Η αύξηση των περισσότερο σύμφωνων στάσεων ώστε να υπερτερούν των ασύμφωνων πεποιθήσεων.

(3) Η μεταβολή των ασύμφωνων πεποιθήσεων, έτσι ώστε να μην είναι πλέον ασυνεπείς.

Ασυμφωνία εμφανίζεται πιο συχνά σε καταστάσεις όπου ένα άτομο πρέπει να επιλέξει μεταξύ δύο ασυμβίβαστων πεποιθήσεων ή ενεργειών.

Η μεγαλύτερη ασυμφωνία δημιουργείται όταν οι δύο εναλλακτικές λύσεις είναι εξίσου ελκυστικές. Επιπλέον, η αλλαγή στάσης είναι πιο πιθανή προς την κατεύθυνση προς την οποία τα κίνητρα είναι μικρότερα, μέχρι να οδηγηθούμε σε χαμηλότερες ασυμφωνίες. Από την άποψη αυτή η θεωρία της ασυμφωνίας έρχεται σε αντίθεση με τις περισσότερες θεωρίες της συμπεριφοράς, που κανονικά θα προέβλησαν μεγαλύτερη αλλαγή στάσης με την αύξηση των κινήτρων (δηλαδή ενίσχυση) 617. Για τον προηγούμενο ορισμό μπορεί κανείς να αναφέρει στο κλασσικό πείραμα Boring Task των Festinger and Carlsmith του 1959 618. Ο Festinger και ο Carlsmith έδωσαν σε κάποια άτομα ένα πάρα πολύ βαρετό έργο να επιτελέσουν. Στο τέλος του έργου, ο ερευνητής συμφωνεί με τα άτομα ότι το έργο ήταν πολύ βαρετό, αλλά ζητά τη βοήθεια των ατόμων να βρουν και άλλα άτομα για το πείραμά του. Ο ερευνητής ζητά από τα άτομα αυτά να πουν ψέματα στα δεύτερα άτομα —δηλαδή ότι το πείραμα παρουσιάζει ενδιαφέρον. Επιπλέον ο ερευνητής προσφέρει σε ορισμένα άτομα 1 δολάριο για το «ψέμα» τους, σε άλλα άτομα 20 δολάρια για το «ψέμα» τους, και σε τρίτη ομάδα άτομων τίποτα. Το αποτέλεσμα του πειράματος ήταν ότι τα άτομα που πληρώθηκαν μόνο 1 δολάριο άλλαξαν τη στάση τους και δήλωσαν ότι το πείραμα είχε ενδιαφέρον. Το πιο επιληπτικό αποτέλεσμα ήταν ότι τα άτομα που πληρώθηκαν 20 δολάρια δεν άλλαξαν τη στάση τους, αλλά δήλωσαν ότι το πείραμα είναι βαρετό. Η τρίτη ομάδα, όπως αναμενόταν, δεν άλλαξε τη στάση της. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα του πειράματος αυτού αναστάτωσαν το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, επειδή τα αξιώματα των θεωριών του συμπεριφορισμού θα προέβλησαν ότι η μεγαλύτερη αμοιβή, τα 20 δολάρια, και όχι η μικρότερη αμοιβή, θα έπρεπε να είναι η πιο αποτελεσματική ως προς την αλλαγή της στάσης. Θεωρείται

ότι το πείραμα αυτό προκάλεσε τις περισσότερες επαναλήψεις και το περισσότερο ερευνητικό ενδιαφέρον, στην ιστορία της κοινωνικής ψυχολογίας, τόσο στις ΗΠΑ, όσο και σε άλλες χώρες. Ο Festinger ερμηνεύει τα αποτελέσματα με τον εξής τρόπο: τα άτομα που δήλωσαν σε άλλους ότι το έργο έχει ενδιαφέρον, αλλά στα οποία δόθηκε μόνο 1 δολάριο, δεν μπόρεσαν να αποτιμήσουν τη συμπεριφορά τους, το «ψέμα» τους, επειδή δόθηκε ένα τόσο μικρό ποσό. Αποτέλεσμα ήταν να αλλάξουν την αρχική τους στάση -ότι το έργο δεν ήταν βαρετό- και να δηλώσουν ότι το έργο τελικά είχε ενδιαφέρον. Αντιθέτως τα άτομα που πληρώθηκαν 20 δολάρια δεν αισθάνθηκαν μεγάλη γνωστική ασυμφωνία, και δεν άλλαξαν τη στάση τους -ότι το έργο ήταν βαρετό- με την αποτιμολογία ότι έκαναν ψευδή δήλωση μόνο επειδή πληρώθηκαν καλά, αλλά ακόμα πιστεύουν ότι το πείραμα ήταν βαρετό. Δηλαδή τα άτομα που πληρώθηκαν καλά για την ανισορροπία τους συμπεριφορά δικαιολόγησαν την αλλαγή της συμπεριφοράς τους με βάση την αμοιβή - δεν αναγκάστηκαν να αλλάξουν την αρχική τους στάση. Αντιθέτως τα άτομα που άλλαξαν την συμπεριφορά τους δεν μπόρεσαν να το δικαιολογήσουν με βάση την μικρή αμοιβή -επομένως δικαιολόγησαν την αλλαγή της συμπεριφοράς τους αλλάζοντας και την αρχική τους στάση. Το παραπάνω πείραμα αναφέρεται μόνο σε περιπτώσεις που μία αμοιβή είναι η αιτία της γνωστικής ασυμφωνίας.19

Οι επιπτώσεις των καταστάσεων γνωστικής ανισορροπίας οδήγησαν τον Festinger να εκπονήσει τη δική του θεωρία. Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας αναφέρεται σε καταστάσεις, όπου υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των γνωστικών στοιχείων των στάσεων καθώς και ασυμφωνία μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς. Το πρώτο σκέλος της προσφοράς του Festinger έγκειται στη διευκρίνιση που αφορά στην επακόλουθη ψυχολογική κατάσταση του ατόμου μετά από την απόφασή του να επιλέξει μία από τις δύο στάσεις, ώστε να μειώσει τη συναισθηματικότητα και την ένταση που συνοδεύουν την ανισορροπία. Δηλαδή, η θεωρία του Festinger αναφέρεται στην ψυχολογική κατάσταση του ατόμου μετά την απόφασή του να πάρει μία θέση ώστε να μειώσει τη σύγκρουση, την ασυμφωνία μεταξύ των δύο στοιχείων. Το δεύτερο σκέλος της θεωρίας του αναφέρεται στην ψυχολογική κατάσταση του ατόμου μετά την απόφαση του να πάρει μία θέση ώστε να μειώσει τη σύγκρουση, την ασυμφωνία μεταξύ των δύο στοιχείων. Για παράδειγμα, α’ το άτομο πιστεύει ότι το κάπνισμα είναι επικίνδυνο για την υγεία του και μπορεί γι’ αυτό το λόγο να προσβληθεί από καρκίνο,

β’ το άτομο γνωρίζει ότι το ίδιο καπνίζει και απολαμβάνει το τσιγάρο, γ’ οι δύο στάσεις είναι ασυμβίβαστες, επειδή παρά το γεγονός ότι συνειδητοποιεί ότι καπνίζει, συνειδητοποιεί επίσης ότι το κάπνισμα είναι επικίνδυνο για την υγεία του. Μία ενδεχόμενη απόφαση του ατόμου θα ήταν να σταματήσει το κάπνισμα. Ποιες θα είναι οι επιπτώσεις της απόφασης αυτής για τις αρχικές του στάσεις; Η γνωστική ασυμφωνία του θα μειωθεί επειδή, α’ θα ενισχυθούν οι αιτιολογίες του για τους κινδύνους του καπνίσματος και β’ θα μειωθούν οι αιτιολογίες του για τις απολαύσεις του καπνίσματος.

Ο Festinger υποθέτει ότι η κάθε μία από τις δύο στάσεις υποστηρίζεται, τόσο με θετικά, όσο και με αρνητικά επιχειρήματα ή αιτιολογίες. Δηλαδή η στάση του ατόμου, «το κάπνισμα είναι επικίνδυνο για την υγεία μου», ενδέχεται να έχει τα επακόλουθα θετικά επιχειρήματα: «προγράμματα στην τηλεόραση και άρθρα σε περιοδικά και στον ημερήσιο τύπο δίνουν πληροφορίες για το συσχέτισμα μεταξύ καπνίσματος και καρκίνου », «ο γιατρός μου με συμβουλεύει να σταματήσω το κάπνισμα», «ένας θέσιος μου πέθανε από καρκίνο του πνεύμονα ». Ωστόσο υπάρχουν και αρνητικά επιχειρήματα που δεν υποστηρίζουν τη στάση αυτή, π.χ. «εάν προσέχουμε όλα όσα μας λένε οι γιατροί —το τι θέλωμε, το κάπνισμα, τον ύπνο μας — τότε δεν θα μας μείνει τίποτα να απολαύσουμε», «οι ιατρικές έρευνες δεν είναι πάντα έγκυρες», «εάν το κάπνισμα είναι τόσο επικίνδυνο για την υγεία, τότε γιατί καπνίζει ο γιατρός μου;».


Ο Festinger υποθέτει ότι σε κάποια δεδομένη στιγμή το κάθε ένα από τα θετικά και αρνητικά επιχειρήματα δεν έχει την ίδια βαρύτητα. Επίσης, η γενική ένταση των επιχειρημάτων μπορεί να είναι σε χαμηλότερο επίπεδο, όπως δεν υπάρχει καμία ουσιαστική γνωστική ασυμφωνία. Από την άλλη πλευρά, κάποια συγκυρία, για παράδειγμα, ο θάνατος ενός θείου, μία αντικαπνιστική εκστρατεία από το υπουργείο, μπορεί να ενισχύει τη φόρτιση ενός από τα επιχειρήματα, ή μπορεί να διεγείρει την ένταση της γνωστικής ασυμφωνίας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το άτομο παρακινείται να πάρει μία απόφαση, ώστε να μειώσει την ένταση της γνωστικής ασυμφωνίας.
Εάν, για παράδειγμα, πάρει την απόφαση να σταματήσει το κάπνισμα, το αποτέλεσμα θα είναι να αλλάξουν οι στάσεις του, οπότε τα επιχειρήματα που υποστήριζαν την απόφασή του αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα. Για παράδειγμα, «είναι γεγονός πια ότι το τσιγάρο σημαίνει θάνατο», «κάθε πρωί ξυπνούσα με βήχα, αισθανόμουνα βρώμικος όλη μέρα». Αντιθέτως τα επιχειρήματα που υποστήριζαν τη στάση του ότι το κάπνισμα είναι απόλαυση μετώπισαν σε βαρύτητα, ή αντιστρέφοντα, για παράδειγμα: «τώρα απολαμβάνω τη γεύση του καφέ μου καλύτερα», «ο γιατρός πρέπει να είναι ανεύθυνος εάν συνεχίζει να καπνίζει», «ποτέ δεν μου άρεσε το κάπνισμα, ήταν απλώς μία κακή συνήθεια».

ΣΧΗΜΑ 15: ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΤΟΥ FESTINGER

4.12. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΗΕΙΔΕΡ

Η θεωρία της γνωστικής συνέπειας (Consistency ή Balance theory ) αναπτύχθηκε από τον Καθηγητή Ψυχολογίας Fritz Heider του University of Kansas το 1946 στο σύγγραμμά του Attitudes and cognitive organization621.

Η θεωρία εξετάζει τις στάσεις απέναντι στα πρόσωπα και την αιτιώδη επιρροή σχηματισμών μονάδων μεταξύ τους. Μια στάση απέναντι σε ένα γεγονός μπορεί να αλλάξει τη στάση απέναντι στο πρόσωπο που προκάλεσε το γεγονός και εάν η στάση απέναντι σε ένα πρόσωπο και ένα γεγονός είναι παρόμοιες, το γεγονός αποδίδεται εύκολα στο πρόσωπο. Μια ισορροπημένη διαμόρφωση υπάρχει εάν η στάση απέναντι στα μέρη μιας αιτιώδους μονάδας είναι παρόμοια 622. Αναπτύσσεται, δηλαδή, μία τάση για συνοχή, συνέπεια και ισορροπία, των γνωστικών στοιχείων.

Η θεωρία του Heider αφορά κυρίως δύο στοιχεία των στάσεων, το γνωστικό στοιχείο και το συναισθηματικό στοιχείο. Υιοθετεί από τη θεωρία της μορφής την αρχή της ομοιότητας, δηλαδή ότι όταν δύο στοιχεία γίνονται αντιληπτά, επειδή έχουν όμοια χαρακτηριστικά ή σχετίζονται μεταξύ τους, τότε ενοποιούνται και κατατάσσονται στην ίδια γνωστική κατηγορία. Ως προς το γνωστικό στοιχείο, τα κύρια χαρακτηριστικά είναι ότι δύο στοιχεία ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Ως προς το συναισθηματικό στοιχείο, το άτομο αξιολογεί τα στοιχεία με βάση χαρακτηριστικά όπως, αγαπώ-μισώ, αρέσει-δεν αρέσει, συμφωνώ-διαφωνώ, καλό-κακό, κ.λπ. Σύμφωνα με τη θεωρία του Heider, όταν υπάρχει συνέπεια μεταξύ των στοιχείων, τότε η οργάνωση των στάσεων είναι ισορροπημένη. Αντιθέτως, όταν δεν υπάρχει συνέπεια μεταξύ των στοιχείων, τότε δεν υπάρχει γνωστική ισορροπία μεταξύ των στάσεων, με αποτέλεσμα το άτομο να αναζητά την εξισορρόπηση, την «καλή μορφή» των στάσεων 623.

Η θεωρία εισάγει και στηρίζεται στις τριαδικές σχέσεις. Εάν ένα πρόσωπο συμπαθεί μια προσωπικότητα και αντιληφθεί ότι η εν λόγω προσωπικότητα συμπαθεί ένα προϊόν, το εν λόγω πρόσωπο θα τείνει να επιθυμήσει το προϊόν περισσότερο, προκειμένου να επιτευχθεί η ψυχολογική ισορροπία. Εντούτοις, εάν το πρόσωπο είχε ήδη μια απέχθεια για το προϊόν που επικυρώνεται από την προσωπικότητα, μπορεί να συμπαθήσει την προσωπικότητα λιγότερο εκτός από να επιθυμήσει το προϊόν περισσότερο, για να επιτευχθεί πάλι η ψυχολογική ισορροπία624.

622 Heider, F., (1944), Social perception and phenomenal causality, Psychology Review, 51, σελ 358-374.
Στη θεωρία του ο Heider χρησιμοποιεί τα εξής 3 γνωστικά στοιχεία. Δύο πρόσωπα, τα Α’ και Β’ και ένα αντικείμενο της στάσης Γ’. Ο πίνακας παρουσιάζει τους οκτώ δυνατούς συνδυασμούς των τριών αυτών στοιχείων. Το συναισθηματικό στοιχείο απεικονίζεται με το σύμβολο (+) ως θετική αξιολόγηση και (—) ως αρνητική αξιολόγηση. Για παράδειγμα η πρώτη γραμμή του πίνακα στην οποία εάν το πρόσωπο Α’ είμαι εγώ, το πρόσωπο Β’ είναι ο Γιάννης και το αντικείμενο στάσης το κάπνισμα, τότε αφού εγώ είμαι θετικά διακείμενος προς τον Γιάννη και αυτός προς το κάπνισμα, τότε αφού και εγώ διάκειμαι θετικός προς το κάπνισμα, υπάρχει συνέπεια μεταξύ των τριών στοιχείων με αποτέλεσμα να υπάρχει γνωστική ισορροπία.

Στο σχήμα 17 παρουσιάζονται τα περίφημα τρίγωνα της θεωρίας της γνωστικής συνέπειας του Heider. Τα διακομμένα τμήματα των πλευρών δηλώνουν την αρνητική στάση ενώ τα ίσια τη θετική.

Ο Heider προσφέρει ένα μαθηματικό κανόνα που βασίζεται στον αριθμό των θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων για την εύρεση της κατάστασης ισορροπίας ή ανισορροπίας.
Εάν το σύνολο των αρνητικών σχέσεων (πρόσημων) είναι eίτε 0 eίτε 2, τότε το σύστημα είναι σε κατάσταση ισορροπίας. Το γενικό συμπέρασμα που προέρχεται από τη θεωρία του Heider είναι ότι είμαστε ευχαριστημένοι, ικανοποιημένοι ως προς τις στάσεις μας όταν συμφωνούμε με τους φίλους μας και διαφωνούμε με τους εχθρούς μας. Αντιθέτως, είμαστε δισαφεστημένοι και προβληματισμένοι όταν διαφω-

ΣΧΗΜΑ 17 ΤΑ ΤΡΙΓΩΝΑ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ
νούμε με τους φίλους μας και συμφωνούμε με τους εχθρούς μας. Επίσης, με βάση την αρχή της «καλής μορφής», όταν υπάρχει ανισορροπία, τότε το άτομο προβληματίζεται με αποτέλεσμα να αναζητά μια κατάσταση γνωστικής ισορροπίας ή συνέπειας. Η θεωρία του Heider έχει ορισμένα μειονεκτήματα. Περιορίζεται μόνον σε τριαδικές σχέσεις. Όταν τα στοιχεία είναι παραπάνω από τρία, τότε το σύστημα με τον αριθμό των αρνητικών σχέσεων δεν προβλέπει πια εάν η κατάσταση είναι ισορροπητική ή ισορροπητική 627.

Έχουμε επίσης μια πολύ ισχυρή ανάγκη να θεωρήσουμε ότι είμαστε σύμφωνοι με τους κοινωνικούς κανόνες. Όταν υπάρχει σύγκρουση μεταξύ συμπεριφορών που είναι σύμφωνες με εσωτερικά συστήματα και συμπεριφορών που είναι σόμφωνες με τους κοινωνικούς κανόνες, η δυνητική απειλή του κοινωνικού αποκλεισμού μας, μας οδηγεί στην αλλαγή στάσεων προς τις δεύτερες συμπεριφορές, αν και αυτή μπορεί να μας προκλέει σημαντική εσωτερική διαφοροποίηση 628.

Για τους Khanafiah & Situngkir Καθηγητές κοινωνιολογίας του Ινστιτούτου Bandung Fe η κοινωνική θεωρία ισορροπίας είναι η θεωρία για την ισορροπία ή δυσαναλογία της σχέσης συναισθήματος στη δυαδική ή τριαδική σχέση 629.

4.13. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ KATZ

Η λειτουργική θεωρία (Functional theory) των στάσεων αναπτύχθηκε το 1960 από τον Daniel Katz Καθηγητή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Michigan και τους συνεργάτες του. Η θεωρία του Katz λέγεται ότι είναι επηρεασμένη από την ψυχανάλυση, επειδή υιοθετεί ορισμένες αρχές της ψυχαναλυτικής θεωρίας, παρά το γεγονός ότι ο Katz δεν είναι ψυχαναλυτής. Ωστόσο η θεωρία πράγματι μπορεί να χαρακτηριστεί ως ψυχοδυναμική, επειδή προσεγγίζει το χώρο από την άποψη των σκοπιμοτήτων των στάσεων.

Η λειτουργική θεωρία των στάσεων προσπαθεί να βρει απαντήσεις στις ερωτήσεις: γιατί το άτομο έχει ορισμένες στάσεις, ποιες ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου ικανοποιούνται από τις στάσεις του; Η προσέγγιση αυτή συλλαμβάνει το άτομο ως ενεργητικό άνθρωπο με συγκεκριμένους σκοπούς, που προσπαθεί να προσαρμοστεί στον κοινωνικό του χώρο. Υιοθετεί άλλωστε από την ψυχανάλυση την άποψη ότι ορισμένες στάσεις είναι συνειδητές για τα άτομα, ενώ ορισμένες είναι ασυνειδητές.

628 http://changingminds.org/explanations/theories/consistency_theory.htm
Δηλαδή το ερώτημα είναι ποιο λειτουργικό ρόλο παίζουν οι στάσεις στην προσωπικότητα του ατόμου.

Οι καθηγητές Locander & Spivey των Πανεπιστημίων Houston και Santa Clara γράφουν ότι η βασική διαφορά μεταξύ της λειτουργικής θέσης και των άλλων προσεγγίσεων στην αλλαγή στάσης βρίσκεται στην κατανόηση των κινητήριων υποστηριζόμενων της ίδιας της στάσης. Οι άλλες προσεγγίσεις δίνουν μεγάλη έμφαση στη δομή της πεποίθησης του προσώπου ως μέσου δημιουργίας της αλλαγής στάσης. Η λειτουργική θεωρία είναι διαφορετική επειδή δεν ενδιαφέρεται απλώς για τις πληροφορίες ενός προσώπου, για τις αντιλήψεις ή για τη συμπεριφορά κάποιου προς κάποιο αντικείμενο στάσης. Σε μια λειτουργική προσέγγιση, η αλλαγή στάσης ταχείται σε ανεξάρτητη θεωρία, που είναι εξαρτώμενη από το κινητήριο σχέδιο που υποστηρίζει τις γνωστικές αναπαραστάσεις. Αν και σε άλλες θεωρίες η αξιοπιστία της πηγής, η ενημερωτική αξία του μηνύματος, και το σύστημα πεποίθησης του δέκτη είναι βασικά στοιχεία που εξετάζονται στην αλλαγή της στάσης, η λειτουργική θεωρία προσπαθεί να αξιολογήσει "γιατί" διατηρείται ένας πήχης έτσι ώστε να μπορεί να γίνει η κατάλληλη αλλαγή στάσης. Άλλες προσεγγίσεις στην αλλαγή στάσης παίρνουν τις γνωστικές αναπαραστάσεις κάποιου ως σημείο εστίασης ενώ οι λειτουργικοί θεωρητικοί βλέπουν τα γνωστικά στοιχεία όπως είναι συνδεδεμένα με διαφορετικά κινητήρια. Η μελέτη αυτών των κινητήριων συνδέσμων επιτρέπει μια πληρέστερη εξήγηση της δυναμικής φύσης του κατασκευάσματος της στάσης.

Το επίκεντρο της λειτουργικής προσέγγισης είναι ότι τα διαφορετικά πρόσωπα μπορούν να συμπαθήσουν ή να αντιπαθήσουν κάποιο αντικείμενο με ισόμετρα αλλά για απολύτως διαφορετικούς λόγους. Παραδείγματος χάριν, ένας σπουδαστής μπορεί να θέλει να πηγαίνει στο κολλέγιο επειδή κεντρίζεται διανοητικά από τις τάξεις. Ένας άλλος σπουδαστής μπορεί να συμπαθήσει το κολλέγιο το ίδιο πολύ, αλλά για ένα διαφορετικό λόγο. Πηγαίνοντας στο κολλέγιο αισθάνεται ιδιαίτερος επειδή είναι το μοναδικό πρόσωπο από τη μικρή του κοινότητα που σπουδάζει σε ένα πανεπιστήμιο. Η λειτουργική προσέγγιση αναγνωρίζει αυτές τις δύο "ατομικές διαφορές" με την εξήγηση ότι και οι δύο είναι ίσες στάσεις.

Ο Katz υποθέτει ότι οι λειτουργικοί ρόλοι των στάσεων είναι τέσσερις. Ο πρώτος λειτουργικός ρόλος είναι ουκελιμιστικός ή προσαρμοστικός. Υιοθετεί αυτόν τον ρόλο και από το συμπεριφορισμό και από το ψυχαναλυτικό αξίωμα της ηδονής.

630 Γεώργας Δ., (1995), Κοινωνική ψυχολογία, Τόμος Α΄, Έκδοση Δ΄, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 159-160.
Οι παρορμήσεις του ατόμου το ωθούν προς ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις και ταυτόχρονα προς αποφυγή δυσάρεστων συναισθηματικών καταστάσεων. Δηλαδή το άτομο αναζητά θετικές ενισχύσεις από τους άλλους αλλά αποφεύγει αρνητικές ενισχύσεις.

Οπότε, το άτομο αποκτά τις στάσεις που ενδέχεται να δημιουργήσουν ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις, αλλά αποφεύγει στάσεις που ενδέχεται να δημιουργήσουν δυσάρεστα συναισθήματα. Για παράδειγμα, η ανάγκη να είναι κοινωνικά επιθυμητός μπορεί να οδηγήσει το άτομο να υιοθετήσει ορισμένες στάσεις. Ας υποθέσουμε ότι οι πολιτικές πεποιθήσεις μίας γυναίκας είναι αντίθετες από αυτές του άνδρα της. Ωστόσο δεν θέλει να δημιουργήσει δυσάρεστες καταστάσεις στο καινούριο της σπίτικο. Στην προσπάθεια της να δημιουργήσει αρμονικές σχέσεις με τον άνδρα της, υιοθετεί τις πολιτικές του πεποιθήσεις. Άλλο παράδειγμα, μπορεί να είναι ο υπάλληλος που διατηρεί στάσεις υπέρ του διοικητικού ρόλου. Μετά από την προαγωγή του σε θέση διευθυντή, υιοθετεί καινούριες στάσεις υπέρ του διοικητικού ρόλου.

Ο δεύτερος λειτουργικός ρόλος των στάσεων είναι ο γνωστικός. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο ρόλος της γνωστικής διάστασης των στάσεων είναι η απλοποίηση και κατανόηση, με βάση τις γνωστικές κατηγορίες, τόσο των φυσικών, όσο και των κοινωνικών φαινομένων του περιβάλλοντος. Ο γνωστικός λειτουργικός ρόλος των στάσεων λοιπόν, ικανοποιεί τις ανάγκες του ανθρώπου να διατηρεί μία οργανωμένη σταθερή και νοερή αντίληψη του περιβάλλοντός του. Δηλαδή, πολλές στάσεις διαμορφώνονται επειδή η περιέργεια του ανθρώπου τον θείει να κατανοήσει το περιβάλλον.
περιβάλλον του, χωρίς να ικανοποιείται κάποια συγκεκριμένη προσωπική ή κοινωνική του ανάγκη. Οι πληροφορίες που προέρχονται από την τηλεόραση, από το σχολείο, ενδέχεται να διαμορφώσουν συγκεκριμένες στάσεις, παρόλο που η ευκαιρία να εκφραστούν οι στάσεις αυτές μπορεί να μην παρουσιασθεί ποτέ. Για παράδειγμα, η τηλεόραση παρουσιάζει μία εκπομπή γύρω από τη σφαγή της άσπρης φωκίας του Καναδά. Οπότε διαμορφώνεται σε μας η στάση ότι δεν πρέπει να σκοτώνονται οι φωκίες για την εκμετάλλευση του δέρματός τους, επειδή κάτι τέτοιο θα καταλήξει στην εξαφάνισή του είδους τους. Ωστόσο η στάση αυτή δεν έχει άμεση εφαρμογή στη ζωή μας.

Ο τρίτος λειτουργικός ρόλος των στάσεων είναι αυτός ως προεκτάσεων των αξιών του ατόμου. Το αξιοκρατικό σύστημα του ατόμου βασίζεται στο γίγνομαι. Ο Φρόυντ έθεσε το εγώ ως το επίκεντρο της αυτοσυνειδησίας. Η αυτοσυνειδησία μας βασίζεται σε συγκεκριμένες ακράδαντες αξίες ή αρχές. Εκδηλώς είναι ότι πολλές μας στάσεις είναι προεκτάσεις των αξιών μας. Οι αξίες ως προς τη σημασία του γάμου και της οικογένειας ενδέχεται να έχουν προεκτάσεις σε στάσεις προς το διαζύγιο, προς το σεβασμό των παιδιών για τους γονείς, κ.λπ. Η συνεπής εκφρασή προς τις αξίες στάσεων του ατόμου δημιουργεί μία βαθιά ικανοποίηση στο ίδιο. Ο τέταρτος λειτουργικός ρόλος των στάσεων αφορά τους μηχανισμούς άμυνας του εγώ. Σύμφωνα με την ψυχανάλυση ο ρόλος των μηχανισμών άμυνας είναι η μείωση του άγχους ή των τύψεων συνείδησης, που συνοδεύουν την απειλή του εγώ. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μηχανισμοί άμυνας λειτουργούν ασυνείδητα. Ο Katz λοιπόν υιοθετεί το λειτουργικό ρόλο των μηχανισμών άμυνας του Φρόυντ και τον εφαρμόζει στις στάσεις. Για παράδειγμα, o Adorno μελέτησε τα χαρακτηριστικά, τόσο της αυταρχικής προσωπικότητας, όσο και των ατόμων που διακατέχονταν από έντονες ρατσιστικές προκαταλήψεις. O Adorno υποθέτει ότι ο αντισημιτισμός αντιπροσωπεύει την μεταβίβαση στο άλλο στόχο της απωθημένης επιθετικότητα προς τον πατέρα. Δηλαδή ο αντισημιτισμός αντιπροσωπεύει την μεταβίβαση σε άλλο στόχο της απωθημένης επιθετικότητας προς τον πατέρα.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι παρόλο που η λειτουργική θεωρία των αξιών είναι από πρώτη άποψη πειστική, δεν έχει εμπνεύσει πολλούς ερευνητές. Από την άλλη πλευρά τονίζεται ότι παρόλο που η λειτουργική θεωρία των αξιών είναι από πρώτη άποψη πειστική, δεν έχει εμπνεύσει πολλούς ερευνητές. Από την άλλη πλευρά τονίζεται ότι παρόλο που η λειτουργική θεωρία των αξιών είναι από πρώτη άποψη πειστική, δεν έχει εμπνεύσει πολλούς ερευνητές. Από την άλλη πλευρά τονίζεται ότι παρόλο που η λειτουργική θεωρία των αξιών είναι από πρώτη άποψη πειστική, δεν έχει εμπνεύσει πολλούς ερευνητές.

ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου είναι μια σημαντική απία για τη διαμόρφωση των στάσεων 633.

4.14. ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ


Η διαμόρφωση των στάσεων γίνεται από την παιδική ηλικία. Το εγγύτερο περιβάλλον του παιδιού όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι φίλοι και οι συγγενείς διαμορφώνουν τις μετέπειτα στάσεις του. Αδιαμφισβήτητα πολύ σημαντική επίδραση οι συγγενείς περιβάλλοντα, κάνει αδιευκρίνιστη τη διάκριση ερέθισμα-απάντηση της θεωρίας συμπεριφοράς από τον άμεσο και μέσου περιβάλλοντος. Η ερμηνεία της μάθησης του ατόμου, της διαμόρφωσης δηλαδή των στάσεων υπό την επίδραση του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντός του, είναι αντικείμενο έρευνας των συμπεριφοριστικών θεωριών των στάσεων.

Διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τις αρχές που λαμβάνονται από τις θεωρίες μάθησης Hull (1943, 1951), Spence (1956) και Tolman (1932) για να μελετήσουν την πρόσκτηση των στάσεων και των πεποιθήσεων. Γενικά, αυτές οι θεωρίες μάθησης ενδιαφέρουν για τις διαδικασίες με τις οποίες μια δεδομένη απάντηση συνδέεται με ένα δεδομένο ερέθισμα 635.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κάθε επιστημονική θεωρία έλκει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τα ερευνητικά της αντικείμενα από μια επιστημολογική προσέγγιση, ή για να το πούμε διαφορετικά, στο "παρασκήνιο" πάντα υπάρχει μια φιλοσοφία που "καθοδηγεί" τον επιστήμονα και τον προσανατολίζει προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση.

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες της μάθησης, έλκουν τη φιλοσοφία τους από το θετικιστικό επιστημονικό παράδειγμα, βασικό ερώτημα του οποίου είναι "πώς είναι δυνατόν να αποκτήσουμε αδιαμφισβήτητες γνώσεις, για την πραγματικότητα, την κατ' αίσθηση εμπειρία, τα (θετικά) γεγονότα, τα οποία αποτελούν τον αδιαμφισβήτητο και έγκυρο χώρο αναζήτησης της γνώσης." Οι θεωρίες της μάθησης, λοιπόν, ορίζουν τη στάση ως μία απλή συνήθεια, διαμορφωμένη από το άμεσο περιβάλλον του ατόμου με βάση τις αρχές της μάθησης. Οι κύριες έννοιες των διαφόρων θεωριών της μάθησης είναι η σύνδεση, η ενίσχυση και η μίμηση.

Ο όρος σύνδεση, εισήχθη από τον Αμερικανό συμπεριφοριστή E.L. Thorndike. Με τον όρο σύνδεση εννοείται ότι, όταν δύο ερεθίσματα βρίσκονται στον ίδιο χώρο- χρόνο, δημιουργείται στον οργανισμό ένας σύνδεσμος μεταξύ των δύο. Επίσης η σύνδεση ενός ερεθίσματος με μία αντίδραση μπορεί να επεκταθεί, εφόσον τα δύο ερεθίσματα ήδη συνδέονται, σε σύνδεση του δεύτερου ερεθίσματος με την αρχική αντίδραση.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα μάθησης δια της σύνδεσης αποτελούν οι πασίγνωστες σειρές διαφημίσεως τσιγάρων Marlboro και Camel στις οποίες παριστάνονται αρρενοπρεπείς cowboys να καπνίζουν στην άγρια φύση παρότι οι εικόνες είναι ακίνητες με έκδηλο στα πρόσωπα τους το συναισθήμα της απόλαυσης. Τα δυο ερεθίσματα που προσλαμβάνουμε είναι αυτό του περίφημου ανδροπρεπούς cowboy που ζει ανεξάρτητος στην άγρια φύση και αυτό του απολαυστικού καπνιστή. Η παρουσία των δυο αυτών ερεθισμάτων στην ίδια διαφήμιση τα συνδέει διαμορφώνοντας τα θετικά χαρακτηριστικά που αποδίδουμε στον cowboy σε θετικά χαρακτηριστικά του τσιγάρου. Όσον αφορά στο γνωστικό και συναισθηματικό συστατικό της στάσης μας αυτά βαίνουν θετικά. Το άγνωστο πρόσωπο που καπνίζει στην άγρια φύση παραπέμπει σε ένα πρωτόγονο για τα σημερινά δεδομένα τρόπο ζωής που ταυτίζονται ταυτόχρονα με το τσιγάρο. Οι συχνές επαναλήψεις της διαφήμισης ενισχύουν τη σύνδεση με τη συγκεκριμένη μάρκα τσιγάρων. Κατά τον τρόπο αυτόν «μαθαίνουμε» τη σύνδεση μεταξύ καπνιστή και της ζωής ενός ατόμου που θα θέλαμε να ήμασταν και θαυμάζουμε. Το συμπεριφοριστικό συστατικό είναι το τελευταίο το οποίο μένει να θετικοποιηθεί και να αποκτήσουμε συνολική θετική στάση προς το κάπνισμα της συγκεκριμένης μάρκας τσιγάρων.

Παρόλο ότι η απλή παρουσία των ερεθισμάτων μπορεί να οδηγήσει στη μεταξό τους σύνδεση, η μάθηση συνήθως εξαρτάται από την ταυτόχρονη ύπαρξη μίας άλλης παραμέτρου, της ενίσχυσης. Τώρα στη θεωρία του Pavlon της εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης, όσο και στη θεωρία του Skinner, ο θεμέλιος λίθος της σύνδεσης μεταξύ ερεθισμάτων και αντίδρασης επισφραγίζεται με την ενίσχυση.
Σύμφωνα με την θεωρία της εξαρτημένης ανακλαστικής μάθησης (Classical Conditioning) του Ivan Pavlov ο οποίος υπήρξε συμπεριφοριστής, δηλαδή οι θεωρίες του επικεντρώνονται στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά η οποία μπορεί να μετρηθεί, μελετήθηκε αντανακλαστικά η αυτόματη συμπεριφορά – αντίδραση που προκαλείται από ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος.

ΣΧΗΜΑ 21: ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΑΚΛΑΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο Pavlov χτυπώντας αρχικά ένα κουδούνι (στάδιο 2) εδίνε φαγητό σε ένα σκύλο (στάδιο 1) και μετρούσε την έκκριση του σάλιου του (στάδιο 3). Όταν τα δύο πρώτα στάδια επαναλαμβανόταν συχνά και χρονικά κοντά μετά από ένα σημείο με το κτύπημα του κουδουνιού παρατηρούσε την ίδια έκκριση σάλιου από το σκύλο. Το ερέθισμα (στάδιο 2) θεωρείται ουδέτερο ή εξαρτημένο όταν δεν έχει ως αποτέλεσμα κάποια εμφανή συμπεριφορά (απάντηση) από τον υπό διερεύνηση οργανισμό. Αντίθετα, η παρουσίαση των ανεξάρτητων ή σημαντικών ερεθισμάτων αναγκαστικά διεγείρει μια φυσική, συχνά ανακλαστική, απάντηση. Αυτού το είδους το ερέθισμα και την αντίστοιχη απάντηση ο Pavlov ονομάζει ανεξάρτητο ερέθισμα και ανεξάρτητη απάντηση. Αν τα ουδέτερα και τα ανεξάρτητα ερεθισματα συνδέονται επανειλημμένα, τα δύο ερεθισματα γίνονται συνειρμικά και ο
οργανισμός αρχίζει να παράγει μία συμπεριφορική απάντηση, την οποία ο Pavlov
αποκάλεσε εξαρτημένη απόκριση και μελέτησε.
Η βασική ιδέα του μαθησιακού αυτού προτύπου υποκρύπτεται στην πεποίθηση ότι η
μάθηση δεν αποτελεί τίποτε άλλο παρά σύνδεση μίας ορισμένης συμπεριφοράς
(αντίδρασης) με ένα περιστασιακό επαναλαμβανόμενο εξαρτημένο ερέθισμα.
Οι αρχές της θεωρίας απαιτούν:
- Τη χρονική συνοχή μεταξύ ανεξάρτητου και εξαρτημένου ερεθισμάτων.
- Τη διάκριση και καθαρότητα του εξαρτημένου ερεθισμάτων.
- Την αρχή της απόσβεσης όπου εάν δεν γίνονται επαναλήψεις ή εάν το
  εξαρτημένο ερέθισμα είναι δυσάρεστο, η μάθηση αποσβήνεται όπως εξείδε ο J.
  Watson.
- Την αρχή της ενίσχυσης κατά την οποία η επανάληψη της παρουσίας των δυο
  ερεθισμάτων ενισχύει τη μάθηση.
Γενικά, η Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση έρχεται να "εξηγήσει" απλές μορφές
μάθησης, δίνοντας περισσότερο σημασία στην εκμάθηση ή απομάθηση
συναισθηματικών και παρωθητικών μορφών συμπεριφοράς. Σήμερα το πρότυπο
αυτό έχει διευρυνθεί περιλαμβάνοντας στον όρο "ερέθισμα" και ερεθισμάτα
γνωστικής υφής όπως συμβολικές - μνημονικές αναπαραστάσεις και στον όρο
"αντίδραση" και εσωτερικά βίωμα που επηρεάζουν το συναισθηματικό κόσμο638.

638 Μπασέτας Κ., (2002), Ψυχολογία της μάθησης, Εκδόσεις Ατραπός – Περιβολάκι σελ 73-82.
ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ SKINNER

Η θεωρία της συντελεστικής μάθησης (Operant Conditioning) αναπτύχθηκε από τον B. Skinner, κλασσικό συμπεριφοριστή, ο οποίος σε αντίθεση με τη θεωρία του Pavlov (η οποία έδειξε πως η συμπεριφορά εξαρτιόταν από το ερέθισμα) διαφοροποιήθηκε, επισημαίνοντας ότι η συμπεριφορά είναι εξαρτημένη από τις συνέπειές της. Όπως περιέγραφε στη θεωρία του, η πιθανότητα επανάληψης μίας συμπεριφοράς, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της ευχαρίστησης (ή του πόνου) που προκάλεσε η ίδια η συμπεριφορά στο άτομο, ή που έχει επιφέρει στο παρελθόν σε αυτό. Σύμφωνα με αυτόν λοιπόν, εισάγεται στην ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η επιλογή και η ελεύθερη βούληση. Συμπεριέλαβε στο λεξιλόγιο του συμπεριφορισμού τις βασικές έννοιες της θετικής και αρνητικής ενίσχυσης και της τιμωρίας. Σύμφωνα με το μοντέλο της συντελεστικής μάθησης του Skinner, οι άνθρωποι μαθαίνουν να συμπεριφέρονται μέσω μιας διαδικασίας δοκιμής και σφάλματος, όπου συμπεριλαμβάνονται με ποιες συμπεριφορές αποκόμισαν θετικά ή ευχάριστα αποτελέσματα και με ποιες αρνητικά. Οι απόψεις του προέρχονταν από την παρατήρηση της συμπεριφοράς σε ποντίκια, τα οποία είχε απομονώσει σε κλουβιά-τα λεγόμενα «Skinner Boxes»- ήταν στερημένα από τροφή και μπορούσαν να λαμβάνουν τροφή πατώντας κάθε φορά ένα μοχλό. Στη συνέχεια, μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο κινούνται και λειτουργούν αυτά στο περιβάλλον τους, καθώς και την αλλαγή της συμπεριφοράς τους, ανάλογα με τις εκάστοτε διαφορετικές μορφές ενίσχυσης, που τους δίνονταν σε κάθε πειραματική συνθήκη.59

Οι μορφές της συντελεστικής μάθησης είναι:

1. Η θετική ενίσχυση (Positive Reinforcement): Προσθέτουμε κάτι ευχάριστο ώστε ν' αυξηθεί η πιθανότητα επανάληψης της συμπεριφοράς.
2. Η αρνητική ενίσχυση (Negative Reinforcement): Απομακρύνουμε κάτι δυσάρεστο, ώστε να αυξηθεί η πιθανότητα επανάληψης της συμπεριφοράς.
3. Η θετική (άμεση) τιμωρία (Positive Punishment): Προσθέτουμε κάτι δυσάρεστο ώστε να μειωθεί η πιθανότητα επανάληψης της συμπεριφοράς.
4. Η αρνητική (έμμεση) τιμωρία (Negative Punishment): Απομακρύνουμε κάτι ευχάριστο μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς, ώστε να μειωθεί η πιθανότητα επανάληψης της.
5. Η απόσβεση (Extinction): Παύουμε την επιβράβευση και ενίσχυση μιας συμπεριφοράς ώστε αυτή να εξαλειφθεί.

59 Πλιάκου Γ., (2002), Οι συμπεριφοριστικές τεχνικές της θετικής και της αρνητικής ενίσχυσης, Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς, Αθήνα, σελ.3.
ΣΧΗΜΑ 22: ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι βασικές αρχές της συντελεστικής μάθησης, διέπονται από τη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς, η οποία περιλαμβάνει τρία συστατικά μέρη:

1. Τα προηγούμενα γεγονότα (Antecedents),
2. Τις συμπεριφορές (Behaviors) και
3. Τις συνέπειες τους (Consequences),
και είναι ευρέως γνωστή ως the ABCs of Behavior.

- Τα προηγούμενα γεγονότα αναφέρονται στα ερεθίσματα, τα κίνητρα και τα περιβαλλοντικά γεγονότα, που συμβαίνουν πριν από τη συμπεριφορά και την επηρεάζουν.
- Οι συμπεριφορές αναφέρονται στις πράξεις - αντιδράσεις των ανθρώπων (τι κάνουν ή τι δεν κάνουν).

Οι συνέπειες αναφέρονται σε γεγονότα, τα οποία ακολουθούν τη συμπεριφορά και μπορεί να επηρεάσουν την αύξηση ή τη μείωση της ή να μην έχουν καμία επιρροή στην αντίδραση του ατόμου.

- Ένα απλό παράδειγμα, που δείχνει τη σχέση των τριών μερών της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς από την καθημερινή ζωή, είναι το παρακάτω:
  
  Προηγούμενο γεγονός > ο γονιός δίνει οδηγίες στο παιδί του να καθαρίσει το δωμάτιο του.
  
  Συμπεριφορά > το παιδί μαζεύει τα παιχνίδια του και τα τακτοποιεί.
  
  Συνέπεια > ο γονιός ενισχύει το παιδί λεκτικά με το να του πει «μπράβο» και εξωλεκτικά με το να του δώσει ένα φιλί.

O Skinner διακρίνει τρεις κατηγορίες συνεπειών για το άτομο, που οδηγούν προς την επίτευξη της επιθυμητής ή την απόσβεση της ανεπιθυμητής συμπεριφοράς:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 10 : ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ ή ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΟΥΔΕΤΕΡΕΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΥΤΕΣ ΠΟΥ ΔΕ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΠΑ ΤΟ ΑΤΟΜΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΥΤΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΑ ΟΥΤΕ ΔΥΣΑΡΕΣΤΑ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΛΟΥΝ ΑΠΟΣΒΕΣΗ ΜΙΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Το σχήμα είναι προσαρμοσμένο από το συγγραφέα και στηρίζεται στο αντίστοιχο του Καθηγητή Γεώργα Απεικονίζοντας τη μάθηση των στάσεων με βάση τη θεωρία του Pavlov της εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης. Η άμεση εφαρμογή των αρχών της θεωρίας της εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης τόσο στη δημιουργία όσο και στην αλλαγή των στάσεων βασίζεται στην προσέγγιση του A.W. Staats, καθώς και στο έργο του C. Hovland 642.

641 Μπασέτα Κ., (2002), Ψυχολογία της μάθησης, Εκδόσεις Ατραπός – Περιβολάκι σελ 111-112.
ΣΧΗΜΑ 23: ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

Στην πρώτη φάση το ανεξάρτητο ερέθισμα, το φιλί της μητέρας, δημιουργεί στο νεογέννητο, στο βρέφος, στο παιδί, την αντανακλαστική αντίδραση, δηλαδή, τη φυσιολογική αντίδραση του παρασυμπαθητικού νευρικού συστήματος, η οποία είναι κυρίαρχη σε συναισθηματικές καταστάσεις εσωτερικής ηρεμίας και ικανοποίησης.

ΣΧΗΜΑ 24: ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η δεύτερη φάση αντιπροσωπεύει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Στη φάση αυτή, η μητέρα προφέρει τη λέξη «καλό παιδί», που είναι ένα ουδέτερο ερέθισμα, δηλαδή ένας αγνώστος και ακατανόητος στο βρέφος ήχος, και το συνδυάζει με το ανεξάρτητο ερέθισμα, το φιλί της μητέρας. Η επανάληψη της λέξης «καλό» με την παράλληλη ενέργεια «φιλί», συνδυάζεται στην αντίληψη του παιδιού, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μία σύνδεση μεταξύ της λέξης «καλό» και της κατανόησης, θερμά συναισθήματα. Η σύνδεση μεταξύ λέξης και θετικών συναισθημάτων αντιπροσωπεύει τη μάθηση. Πρέπει να σημειωθεί ότι το φιλί της μητέρας περιγράφεται επίσης ως ενίσχυση, επειδή τονώνει άμεσα τη σύνδεση του ερεθίσματος με την αντίδραση, είτε την αντανακλαστική, είτε την εξαρτημένη. Η ενίσχυση, είτε υπό φυσιολογική μορφή, όπως είναι η τροφή, το νερό, η αποφυγή του πόνου, είτε υπό κοινωνική μορφή, όπως είναι το φιλί της μητέρας, το «όχι» του πα-
τέρα, το ενδιαφέρον των φίλων, είναι τελικά το αποφασιστικό στοιχείο που θα συνδέσει το ερέθισμα με την αντίδραση.


**ΣΧΗΜΑ 25: ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ**

Στο έργο του Social Behaviorism, Human Motivation, and the Conditioning Therapies ο Arthur Staats σημειώνει, παραδοσιακά, η μελέτη των στάσεων έχει συγκεντρωθεί στο χημιστικό, την αλλαγή στάσης και τη μέτρηση των στάσεων. Οι αρχές που περιλαμβάνονται στη λειτουργία των στάσεων οποδέτουν, ή έχουν βασιστεί στις νατουραλιστικές προοδοκίες παρά τις πειραματικά προερχόμενες αρχές. Προτείνεται, εντούτοις ότι η συστηματική μελέτη πρέπει να αποτελείται από την οργανική λειτουργία της στάσης-απόσπασης των ερεθισμάτων. Στην περίγραφη αυτής της προεξέγεσης, μια σύντομη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο το συμπεριφοριστικό σύστημα καθορίζει τις οργανικές συμπεριφορές κάποιου θα δοθεί πρώτα, αρχίζοντας με ένα παράδειγμα από το ζωικό εργαστήριο. Πέστε ότι έχουμε δύο αρουραίους της ίδιας βιολογίας. Ένας από τους αρουραίους, ο Α, έχει εκπαιδευτεί στην φωνή μιας σειρήνας κάθε φορά που του προσφέρεται τροφή, σε αυτό που αποτελεί τις κλασσικές ρυθμιστικές δοκιμές σε μια οργανική κατάσταση [βλ. Zimmerman, (1957)]. Ο αρουραίος Β λαμβάνει την ίδια εμπειρία με τη σειρήνα, αλλά δεν του προσφέρεται τροφή. Θα αναμενόταν ότι η σειρήνα θα γινόταν ένα θετικό συμπεριφοριστικό ερέθισμα για τον αρουραίο Α, αλλά όχι για τον αρουραίο Β. Τώρα ας βάλουμε κάθε ζώο ατομικά στην ίδια οργανική κατάσταση εκμάθηση που περιλαμβάνει ένα κουμπί το οποίο μόλις πιέζεται ακούγεται ο ήχος της σειρήνας. Θα παρατηρήσουμε ότι ο αρουραίος Α θα είναι ο ενθουσιώδης μαθητής που θα πιέσει το κουμπί ενεργά, και όχι ο αρουραίος Β. Η διαφορά μεταξύ των ζώων θα στηρίζεται απλώς στο γεγονός ότι για έναν οργανισμό το ερέθισμα απέκτησε τη λειτουργία της ενίσχυσης (θα ήταν ένα συμπεριφοριστικό και έτσι κινητήριο ερέθισμα) ενώ για τον άλλον όχι.

Χρησιμοποιώντας την ίδια ανάλυση, μπορούμε να δούμε πόσο σημαντικές είναι οι διαφορετικές συμπεριφορές στα παιδιά. Μερικά παιδιά ανατρέφονται με τέτοιο τρόπο σύμφωνα με τον οποίο τα ερεθίσματα θα δώσουν απαντήσεις για τη στάση τους, ενώ άλλα παιδιά σηματοδοτούν την απαραίτητη αυτή ρυθμιστική εμπειρία. Έχει αναγνωρισθεί ευρέως [βλέπε Rosen, (1956), Maccoby & Gibbs, (1954)] ότι οι διαφορές στην "αξία" των διάφορων γεγονότων επηρεάζονται από την κοινωνική τάξη και τις οικογενειακές συνθήκες εκπαίδευσης. Τα παιδιά μεσαίας τάξης συνήθως ανταμείβονται περισσότερες φορές για την εκμάθηση των νέων δεξιοτήτων διαφορετικού είδους. Τα προϊόντα που προκύπτουν (ερεθίσματα) από την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων πρέπει έτσι να έρθουν να αποσπάσουν τις θετικές στάσεις και να χρησιμοποιούν συνεπώς ως ρυθμιστική ενίσχυση.

Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης (Social Learning Theory) που αναπτύχθηκε από τον A. Bandura στο βιβλίο του Social Learning Theory το 1971, αν και μαθαίνουμε από τις δοκιμές και τα λάθη μας προτιμούμε να μαθαίνουμε πολύ περισσότερο παρακολουθώντας προσεκτικά άλλους ανθρώπους. Θεωρούμε πολύ ασφαλέστερο το να αφήνουμε άλλους να κάνουν λάθη και ερμηνεύοντας τη συμπεριφορά τους, δοκιμάζουμε και εμείς. Όταν το πετυχαίνουμε ενισχύεται η αυτοπεποίθησή, η βεβαιότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα μας (self – efficacy). Καθώς αλληλεπιδρούμε με το περιβάλλον μας αναπτύσσεται μία διττής κατεύθυνσης αλληλεπιδρώσα διαδικασία δεδομένον ότι το αλλάζουμε και μας αλλάζει (αμοιβαία αιτιοκρατία). Η εκμάθηση είναι έτσι ένας συνδυασμός προσοχής, σκέψης, μίμησης και προσπάθειας. Προταρχικό παράδειγμα της κοινωνικής μάθησης του Bandura είναι οι διαφημίσεις τις οποίες πρώτα προσέχουμε και κατόπιν αντιγράφουμε.

Η τρίτη θεωρία της μάθησης των στάσεων είναι η μιμητική μάθηση του Bandura. Ο Bandura έχει δείξει πώς τα μικρά παιδιά μιμούνται τη συμπεριφορά και, κατ' επέκταση, τις στάσεις των γονιών που αντιπροσωπεύουν για αυτά, παραδείγματα προς μίμηση. Η μιμητική μάθηση δεν χρειάζεται, κατά τον Bandura, ενίσχυση. Ο Bandura υποστηρίζει ότι οι στάσεις μαθαίνονται, επειδή τα άτομα μιμούνται τις στάσεις των άτομων που εκτιμούν όπως των φίλων, των γονιών, των δασκάλων, και άλλων 644.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία της μάθησης τονίζει ότι οι άνθρωποι δεν είναι μόνο προϊόντα του περιβάλλοντός τους αλλά είναι οι ίδιοι οι παραγωγοί νοήματος. Η κοινωνικογνωστική θεωρία της ανθρώπινης λειτουργικότητας δίνει έναν κεντρικό ρόλο στις γνωστικές αυτορρυθμιστικές και αυτοανακλαστικές διαδικασίες, στη δυνατότητα του ανθρώπου για προσαρμογή και αλλαγή. Ο ανθρώπος επομένως δεν αντιδρά μηχανικά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος αλλά σκέπτεται, οργανώνει τα δεδομένα και καταλήγει σε συμπεράσματα μετά από γνωστική επεξεργασία των δεδομένων αυτών. Η κοινωνικογνωστική θεωρία προσφέρει μια πιο αισιόδοξη εικόνα για τον άνθρωπο καθώς τονίζει την πολύ σημαντική επίδραση της αυτομαντεμένης αλλαγής των συνθηκών της ζωής του προς το καλύτερο. Μια άλλη πολύ σημαντική παράμετρος της θεωρίας αυτής είναι ότι δίνει μεγάλη εμφάση στην κοινωνική διαμόρφωση της γνώσης. Οι παραδοσιακές θεωρίες είναι μεγάλη έμφαση στην κοινωνική διαμόρφωση της γνώσης. Οι παραδοσιακές θεωρίες είναι μεγάλη έμφαση στην κοινωνική διαμόρφωση της γνώσης. Οι παραδοσιακές θεωρίες είναι μεγάλη έμφαση στην κοινωνική διαμόρφωση της γνώσης. Οι παραδοσιακές θεωρίες είναι μεγάλη έμφαση στην κοινωνική διαμόρφωση της γνώσης.

συμβολικής μίμησης προτύπων στην καλλιέργεια νέων ικανοτήτων, κινήτρων, συναισθηματικών τάσεων και αξιών645.

Ο Bandura διαφοροποιεί τη θέση του από τους πρώτους κλασικούς Συμπεριφοριστές σε τρία πολύ βασικά σημεία.

α) Η διερεύνηση της διαδικασίας της Μάθησης γίνεται στον ίδιο τον άνθρωπο και όχι κατ' analogia από έρευνες με ζώα όπως έκαναν οι πρώτοι Συμπεριφοριστές. Η μάθηση ορίζεται ως ενεργός, γνωστική μετασχηματίζουσα διαδικασία των αποκτημένων εμπειριών. Οι επί μέρους γνωστικές διεργασίες αποτελούν το κύριο αντικείμενο της επιστημονικής ψηφολογικής έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση δε δίνεται στην ικανότητα του ανθρώπου για συμβολική και «αντιπροσωπευτική μάθηση» μέσω της συν-αισθήσης των εμπειριών άλλων ανθρώπων.

β) Η εξωτερικευμένη συμπεριφορά του ανθρώπου (το τι τελικά πράττει) δεν ερμηνεύεται πια ως αυτόματη, αντανακλαστική αντίδραση σε προκαθορισμένα σχέδια του εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι πράξεις του ανθρώπου εννοούνται ως ενεργές διαδικασίες, στη διαμόρφωση των οποίων παίζουν αποφασιστικό ρόλο οι εσωτερικές παροτρυνσίες (motivations), οι συναισθηματικές αντιλήψεις (emotions) και τα πολύπλοκα γνωστικά σχήματα (cognitions).

γ) Ο άνθρωπος δεν περιγράφεται πια ως «μαριονέτα» που ενεργεί παθητικά ανάλογα με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος - έτσι έχουμε μια πιο αισιόδοξη εικόνα του ανθρώπου.

Ο Bandura τονίζει επίσης ότι με τη δική του θεωρία της μάθησης μπορούν να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα και θεωρητικά κενά θεωριών που υποστηρίζουν ότι το περιβάλλον διαμορφώνει το άτομο ή τονίζουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (1977).

Μεταφέρουμε τις κριτικές θέσεις του BANDUPA συνοπτικά (μετ. στα Γερμανικά, 1979, σελ. 19-20) διότι σ' αυτές εμπεριέχονται αξιοσημείωτα στοιχεία των εξελίξεων στο χώρο των νεώτερων θεωριών της Μάθησης. Αρχικά διατυπώθηκε η θεωρία ότι η συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ατόμου και του περιβάλλοντος:

\[ \Sigma = f (A, \Pi). \]

(\(\Sigma\) σημαίνει συμπεριφορά, \(A\) = άτομο, \(\Pi\) = περιβάλλον).

Το άτομο και το περιβάλλον παρουσιάζονται ως ανεξάρτητα σώναλα, η σύνθεση (ή ο συνδυασμός) δε αυτών διαμορφώνουν την συμπεριφορά. Οι παράγοντες όμως προοπτικότητα (= άτομο) ή αλλαγές στο περιβάλλον δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητοι. Οι άνθρωποι με τα έργα τους διαμορφώνουν το περιβάλλον που με τη

645 Bandura A, (2003), Εφ’ όλης της ύλης, συνέντευξη στον Σ. Κοδέλλα στο περιοδικό “Το Καποδιστριακό” αριθ. Φύλλου 24 της 15/04/03, δικαιοποιημένη έκδοση του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
σειρά του, με αντίστροφη επίδραση αλλάζει την συμπεριφορά. Μετά διατυπώθηκε η θεωρία ότι μεταξύ Ατόμου και Περιβάλλοντος υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση (αμφίδρομη σχέση):

\[ \Sigma = f (A \leftrightarrow \Pi) \]

Η συμπεριφορά η ίδια εμφανίζεται ως ένα απλό αποτέλεσμα (παράγωγο) αυτής της αμφίδρομης σχέσης. Η συμπεριφορά όμως αυτή καθ’ εαυτή είναι μια συμβαλλόμενη με ενεργό χαρακτήρα, γι’ αυτό και προτείνεται ο συσχετισμός:

Η συμπεριφορά (Σ), το άτομο (Α) και οι παράγοντες του περιβάλλοντος (Π) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτοί οι ενεργά αλληλοσυνδεθέντες παράγοντες παίζουν, ανάλογα με την κατάσταση (εσωτερική ή εξωτερική), μια ένας με έναν άλλος, πρωτεύοντα ρόλο. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες παράγοντες του περιβάλλοντος επιβάλλουν στην συμπεριφορά πειστικούς περιορισμούς, υπάρχουν και περιπτώσεις, στις οποίες οι παράγοντες της προσωπικότητας (το άτομο) διαμορφώνουν αποφασιστικά την πορεία των γεγονότων στο περιβάλλον.

Κατά την γνωσιοκοινωνική θεωρία της μάθησης δεν διαμορφώνεται η συμπεριφορά του ανθρώπου ούτε από «εσωτερικές δυνάμεις», ούτε από ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά η συνεχής αλληλεπίδραση των τριών παραγόντων Σ, Α, Π, είναι η «μορφοποιιός δύναμη». 

ΣΧΗΜΑ 26: ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (Σ), ΤΟ ΆΤΟΜΟ (Α) ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (Π) ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΟΥΝ.
Η κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης λοιπόν πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος μπορεί να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να επιδράσει επάνω του διότι:

α) Μπορεί να παρατηρεί την συμπεριφορά των άλλων και να μιμείται,
b) Μπορεί τις παρατηρήσεις, τα γεγονότα και τις εμπειρίες να τις κάνει σύμβολα και με τη βοήθεια των συμβόλων να συγκρατεί όλα αυτά στη μνήμη του, να σκέπτεται πάνω σ’ αυτά, να κάνει καινούργια σχέδια και να δημιουργεί.

g) Μπορεί τελικά μέσω αυτόβουλης κινητοποίησης και επίγνωσης των επιπτώσεων να καθοδηγήσει ο ίδιος τον εαυτό του και να τροποποιήσει την συμπεριφορά του.

Πηγή:

Καλαντζή – Αζίζι Α., (1999), Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης, Εκδοσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 15-17.
4.18. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

Οι σύγχρονες θεωρίες στην περιοχή των στάσεων παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες, αλλά διαφέρουν και από πολλές απόψεις. Διαφέρουν ως προς τις μεταβλητές που διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο στη θεωρία, ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι μεταβλητές αυτές αλληλοσυνδέονται, και ως προς την εστίαση στις διαδικασίες του σχηματισμού και/ή της αλλαγής των μεταβλητών.

Στο βιβλίο τους Belief, Attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research, (Πεποίθηση, Στάση, Πρόθεση και Συμπεριφορά μια εισαγωγή στην θεωρία, την έρευνα και την ανάγνωση) οι Καθηγητές ψυχολογίας Martin Fishbein, και Icek Aizen των Πανεπιστημίων Illinois και Massachusetts παρουσιάζουν ένα συγκριτικό πίνακα των σύγχρονων θεωριών των στάσεων.

Είναι εύκολο να διαπιστωθεί ότι οι θεωρίες μπορούν να διαφέρουν από την άποψη των εννοιολογικών μεταβλητών τους και κατά συνέπεια να διαφέρουν ως προς τα μεταβλητές που διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο στη θεωρία, ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι μεταβλητές αυτές αλληλοσυνδέονται, και ως προς την εστίαση στις διαδικασίες του σχηματισμού και/ή της αλλαγής των μεταβλητών.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>STAATS &amp; STAATS</td>
</tr>
<tr>
<td>LOTT</td>
</tr>
<tr>
<td>DOOB</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΑΣ - ΑΞΙΑΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>FISHBEBIN</td>
</tr>
<tr>
<td>EDWARDS</td>
</tr>
<tr>
<td>ROSENBERG</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>HEIDER (BALANCE ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ Η ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ)</td>
</tr>
<tr>
<td>OSGOOD &amp; TANNENBAUM (CONGRUITY ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ)</td>
</tr>
<tr>
<td>FESTINGER (DISSONANCE ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΣΥΜΦΩΝΙΑΣ)</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>BEM (SELF-ATTRIBUTION ΑΥΤΟΑΠΟΔΟΣΗΣ)</td>
</tr>
<tr>
<td>ATTRIBUTION TO OTHERS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Είναι εύκολο να διαπιστωθεί ότι οι θεωρίες μπορούν να διαφέρουν από την άποψη των εννοιολογικών μεταβλητών τους και κατά συνέπεια να διαφέρουν ως προς τα μεταβλητές που διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο στη θεωρία, ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι μεταβλητές αυτές αλληλοσυνδέονται, και ως προς την εστίαση στις διαδικασίες του σχηματισμού και/ή της αλλαγής των μεταβλητών.

648 Στον πίνακα που ακολουθεί, συγκαταλέγουν συγκριτικά οι πιο σύγχρονες θεωρίες οι οποίες αναφέρονται όχι μόνο στις στάσεις αλλά και στις πεποιθήσεις, προθέσεις και συμπεριφορές. 328
είδη των σχέσεων που μπορούν να εξετάσουν, εάν αυτές είναι πληροφοριακές ή
dυναμικές αλλά και από τις λειτουργικές μεταβλητές που έχουν εξεταστεί στην
εμπειρική έρευνα.

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η κατηγοριοποίηση στον πίνακά τους οι ίδιοι
ημειώνουν τα εξής: Κατ’ αρχάς, πρέπει να γίνει μια διάκριση μεταξύ των
dημιουργημάτων μιας θεωρίας και των διαδικασιών που έχουν υιοθετηθεί για να
χειριστούν ή να αξιολογήσουν αυτά τα δημιουργήματα. Παραδείγματος χάριν, στη
συζήτηση μιας θεωρίας ασυμφωνίας επισημάναμε ότι στο εννοιολογικό επίπεδο η
θεωρία ασχολείται μόνο με τα γνωστικά συστατικά, δηλ., τις πεποιθήσεις.
Λειτουργικά, εντούτοις, αυτά τα γνωστικά συστατικά συχνά διαχειρίζονται από τη
μεταβαλλόμενη συμπεριφορά και αξιολογούνται με τη μέτρηση της στάσης. Κατά
την άποψή μας, οι περισσότερες θεωρίες μπορούν να ταξινομηθούν στο εννοιολογικό
επίπεδο είτε ασχολούνται με τις πεποιθήσεις είτε με τις στάσεις είτε και με τις
πεποιθήσεις και με τις στάσεις. Με εξαίρεση μερικές θεωρίες εκμάθησης (π.χ., Doob,
1947 Lott και Lott, 1968) και τη θεωρία απόφασης Edwards (1954), οι
συμπεριφοριστικές προθέσεις και η συμπεριφορά εξετάζονται μόνο στο λειτουργικό
επίπεδο, όχι στο εννοιολογικό επίπεδο. Ένα απλό κλασσικό ροθμιστικό μοντέλο
ασχολείται μόνο με τις στάσεις (π.χ., Staats και Staats, 1958) ενώ οι θεωρίες
ασυμφωνίας και απόδοσης ασχολούνται μόνο με τις πεποιθήσεις. Οι περιπλοκότερες
θεωρίες μάθησης, οι περισσότερες θεωρίες προσδοκίας-αξίας, θεωρίας ασυμφωνίας,
cαι θεωρίας της γνωστικής συνέπειας εξετάζουν τόσο τις πεποιθήσεις όσο και τις
στάσεις στο εννοιολογικό επίπεδο. Πρέπει να γίνει σαφές ότι από τη στιγμή που
dιαφορετικές μεταβλητές εμπλέκονται, οι θεωρίες που περιγράφονται επίσης
exεργάζονται στις σχέσεις μεταξύ των στάσεων (π.χ., Staats και Staats, 1958), ενώ οι
πεpοιθήσεις και στάσεις εξετάζουν τόσο τις πεποιθήσεις όσο και τις
στάσεις στο εννοιολογικό επίπεδο. Περαιτέρω, μερικές θεωρίες διευκρινίζουν τις
αιτιώδεις σχέσεις (π.χ., Staats και Staats, 1958), και άλλες ενδιαφέρονται για τις
dυναμικές αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (π.χ., θεωρίας ασυμφωνίας).
Οι περισσότερες θεωρίες μάθησης, οι περισσότερες θεωρίες εντούτοις, εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων και των στάσεων. Περαιτέρω, μερικές θεωρίες διευκρινίζουν τις απτώδεις σχέσεις (π.χ., Staats και Staats, 1958), και άλλες ενδιαφέρονται για τις δυναμικές αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (π.χ., θεωρίας ασυμφωνίας). Παραδείγματος χάριν, σύμφωνα με τα μοντέλα προσδοκίας-αξίας, οι
πεποιθήσεις και οι σχετικές αξιολογήσεις είναι οι καθοριστικοί παράγοντες της
στάσης. Αντίθετα, η θεωρία της γνωστικής συνέπειας ενδιαφέρεται για τα
αποτελέσματα της ανισορροπίας στις σχέσεις σε μια δεδομένη διαμόρφωση. Δηλωμένες κάποιες διαφορετικά, κάποιες θεωρίες έχουν ως αξίωμα ότι τίποτε δεν
μπορεί να περιγραφεί καλύτερα από ένα μοντέλο επεξεργασμένης πληροφορίας για
ένα αντικείμενο ή ένα ζήτημα στο σχηματισμό των πεποιθήσεων ή των στάσεων. Άλλες θεωρίες έχουν ως αξίωμα μια δυναμική διαδικασία όπου οι πληροφορίες έχουν επιπτώσεις στις πεποιθήσεις ή τις στάσεις μόνο μέχρι το σημείο που εισάγουν κάποια συνέπεια ή αστάθεια μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Αυτή η συζήτηση προτείνει ότι ουσιαστικά κάθε θεωρία ενδιαφέρεται με κάποιο τρόπο για τις πληροφορίες. Οι πληροφορίες μπορούν να είναι για ένα αντικείμενο ή για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις προθέσεις, ή τις συμπεριφορές κάποιου όσον αφορά το αντικείμενο. Και οι δύο τύποι πληροφοριών μπορούν να ληφθούν είτε μέσω της άμεσης παρατήρησης είτε με τη βοήθεια κάποιας επικοινωνίας. Μερικοί θεωρητικοί μπορεί να διαφωνήσουν με τη χρήση του όρου "πληροφορίες" σε αυτό το πλαίσιο. Αντίθετα, η παρούσα ανάλυση υποθέτει ότι η ένωση ενός αντικειμένου με ένα ερεθισμα παρέχει τις πληροφορίες για το αντικείμενο δηλαδή το άτομο γνωρίζει την πιθανότητα και διαμορφώνει έτσι μια νέα πεποίθηση. Αυτές οι πληροφορίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της στάσης του. Στο λειτουργικό επίπεδο, πολλοί ερευνητές αποτυγχάνουν να διακρίνουν διαφορές μεταξύ των πεποιθήσεων, των στάσεων, και των προθέσεων. Κατά συνέπεια, αν και η εννοιολογική μεταβλητή θεωρητικά μπορεί να είναι η στάση, η λειτουργία που χρησιμοποιείται μπορεί να αποτιμά τις πεποιθήσεις, τις προθέσεις, ή ακόμα και τη συμπεριφορά. Ένα δεύτερο πρόβλημα που συζητείται σχετικά με τη θεωρία ασυμφωνίας είναι η δυνατότητα ότι τα μέτρα των πεποιθήσεων, των στάσεων, των προθέσεων, ή των συμπεριφορών μπορούν να μην αντιστοιχούν ένσωση στις γνωστικές αναπαραστάσεις τους. Κατά συνέπεια, παραδείγματος χάριν, η πεποίθηση ενός προσώπου ότι κρατά μια άμεση μέτρηση της στάσης δεν μπορεί να αξιολογηθεί επαρκώς από μια άμεση μέτρηση της στάσης. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η θεωρία γνωστικής ασυμφωνίας προτείνει ότι οι πεποιθήσεις για μια στάση και η ίδια η στάση μπορούν αυτό καθ' εαυτό να διαφέρουν, τουλάχιστον μια θεωρία αυτοαπόδοσης (Bern, 1968a) υποστηρίζει ότι αυτές οι δύο έννοιες είναι απαράλλαχτες δεδομένου ότι είναι και οι δύο αυτοπεριγραφικές απαντήσεις. Κατά την άποψή μας εντούτοις, οι θεωρίες απόδοσης ασχολούνται μόνο με τις πεποιθήσεις, και οι δοκιμές αυτών των θεωριών πρέπει επομένως να υιοθετήσουν μόνο τις μετρήσεις των πεποιθήσεων. Μια άλλη δυσκολία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας είναι η αποτυχία της να διευκρινίσει ακριβώς τα γνωστικά στοιχεία σχετικά με μια δεδομένη κατάσταση. Αφήνεται έτσι στη διαίσθηση του ερευνητή να επιλέξει τα σχετικά στοιχεία. Μερικοί ερευνητές μπορούν να υιοθετήσουν τα μέτρα των πεποιθήσεων, και άλλοι μπορούν να υιοθετήσουν τις μετρήσεις της στάσης. Τέλος, οι θεωρίες που συζητούνται σε αυτό το κεφάλαιο μπορούν να συγκριθούν από την άποψη της...
εστίασής τους στο σχηματισμό ή/και την αλλαγή των πεποιθήσεων και των στάσεων. Γενικά, οι θεωρίες βασισμένες στις έννοιες της επεξεργασίας πληροφοριών ασχολούνται άμεσα με τις διαδικασίες του σχηματισμού και επομένως έχουν άμεσες επιπτώσεις στην αλλαγή. Πράγματι, είναι συχνά δύσκολο να πει κανείς εάν κάποιες νέες πληροφορίες οδηγούν στο σχηματισμό μιας πεποίθησης ή μιας στάσης, ή εάν αλλάζουν μια υπάρχουσα πεποίθηση ή μια στάση. Οι διαφορετικές θεωρίες μάθησης, καθώς και τα πρότυπα προσδοκίας - αξίας ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματα των πληροφοριών για την στάση, ενώ οι θεωρίες απόδοσης ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματα των πληροφοριών επάνω στις πεποιθήσεις. Αντίθετα, οι θεωρίες που θέτουν ως αξίωμα μια δυναμική διαδικασία τείνουν να εστιάσουν στην αλλαγή, χωρίς μεγάλη ανησυχία για το σχηματισμό των πεποιθήσεων ή των στάσεων. Κατά συνέπεια η μοντέλο συμφωνίας ενδιαφέρεται για τις αλλαγές στις στάσεις που παράγονται από τη δυσαρμοσία, και η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας εξετάζει τα αποτελέσματα των ασυμβίβαστων πεποιθήσεων. Οι προσπάθειες να μειώσει η ασυμφωνία μπορούν να παράγουν τις αλλαγές στις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις προθέσεις, ή τις συμπεριφορές. Ωστόσο, η θεωρία της γνωστικής συνέπειας εξετάζει τις αλλαγές και στις πεποιθήσεις και στις στάσεις, και μπορεί επίσης να εφαρμοστεί στις αλλαγές στις προθέσεις και στις συμπεριφορές.

4.19. ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

Για να χρησιμοποιήσουμε την έννοια της στάσης στη συστηματική μελέτη της προσωπικότητας, της κοινωνικής προσαρμογής και συμπεριφοράς, χρειαζόμαστε αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις. Η μέτρηση των στάσεων (όπως και των περισσότερων κοινωνικών-ψυχολογικών μεταβλητών) καθιστά αναγκαία την απεμπλοκή της έννοιας από τη θεωρητική ασάφεια της χρήσης της. Για να το επιτύχουμε αυτό, οφείλουμε να την καταστήσουμε λειτουργική δηλαδή, να την αποδώσουμε με τέτοιο τρόπο που να υποδεικνύεται πώς μπορεί να μετρηθεί και να προσδιοριστεί ποσοτικώς ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχός της.

Στην κοινωνική-ψυχολογική μεθοδολογική φιλολογία οι στάσεις θεωρούνται τάσεις αποκρίσεως (response tendencies) που τεκμαίρονται μόνον από παρατηρούμενες συμπεριφορές. Κατά συνέπεια, οι στάσεις μετρούνται μόνον επί τη βάση συμπερασμάτων που εξάγονται από τις αποκρίσεις του ατόμου σε κοινωνικές καταστάσεις ή ερεθίσματα (αντικείμενα, άτομα, αξίες, ιδέες, κ.ά.): τις έκδηλες πράξεις του, τις προφορικές δηλώσεις του για τις πεποιθήσεις του, το συναισθήμα και την προδιάθεση του να ενεργήσει ως προς το ερέθισμα. Επομένως, οι στάσεις (όπως και οι περισσότερες κοινωνικές-ψυχολογικές μεταβλητές) δεν είναι μεταβλητές άμεσα παρατηρήσιμες, αλλά υποθετικές ή λανθάνουσες μεταβλητές, εφόσον δεν αναφέρονται σε κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες, αλλά προσδιορίζονται από τις αντιδράσεις σε δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις (ή ερεθίσματα)\(^{650}\).

Η βασική υπόθεση για τη μέτρηση στάσεων είναι ότι υπόκεινται διαστάσεις κατά μήκος των οποίων μπορούν να παρατηρηθούν ατομικές-μεμονωμένες στάσεις. Χρησιμοποιώντας κάποια από τις κλίμακες μετρήσεων στάσεων μπορούμε για κάθε έρωτα για να αποδώσουμε έναν αριθμητικό βαθμό ή τιμή, που θα δηλώνει τη θέση του στην κλίμακα. Η τεχνική αυτή, δηλαδή της απόδοσης μιας τιμής ή βαθμού στο παρατηρούμενο φαινόμενο, συνιστά διαδικασία μετρήσεως\(^{651}\).

---


\(^{651}\) Ομοίως σελ 17.
4.20. ΤΥΠΟΙ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ

Κάθε χαρακτηριστικό που μελετάμε απαιτεί διαφορετικούς κανόνες σύμφωνα με τους οποίους το προσδίδονται αριθμητικά δεδομένα. Κάθε συγκεκριμένο σύνολο από τέτοιους κανόνες ορίζει μια κλίμακα μέτρησης (scale of measurement) 632.

Ο καθηγητής ψυχοακουστικής του Πανεπιστημίου του Harvard Stanley Stevens εισήγαγε για πρώτη φορά την τυπολογία των κλιμάκων μέτρησης των στάσεων στο έργο του On the Theory of Scales of Measurement. Εκεί διακρίνει τις κλίμακες σε 4 τις οποίες και προσδιορίζει ως εξής:

Ονομαστική κλίμακα (nominal scale) αντιπροσωπεύει την περισσότερο μη περιοριστική απόδοση των αριθμών. Οι αριθμοί χρησιμοποιούνται μόνον ως χαρακτηρισμοί ή αριθμητικοί τύποι, ενώ εξίσου θα μας εξυπηρετούσαν και λέξεις ή γράμματα. Μερικές φορές διακρίνονται δύο τύποι ονομαστικών αποδόσεων όπως φαίνονται επί παραδείγματι (α) στην «αρίθμηση» των ποδοσφαιριστών για την αναγνώριση των ατόμων, και (β) στην «αρίθμηση» των κατηγοριών, όπου σε κάθε μέλος μιας κατηγορίας δίνεται ο ίδιος αριθμός. Στην πραγματικότητα η πρώτη διάκριση συνιστά μια ειδική περίπτωση της δεύτερης, διότι όταν χαρακτηρίζουμε

632 Ρούσος Π. & Τσαούσης Γ., (2002), Στατιστική εφαρμογή στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 32.

ΣΧΗΜΑ 28 : ΤΥΠΟΙ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ

Ονομαστική κλίμακα (nominal scale) αντιπροσωπεύει την περισσότερο μη περιοριστική απόδοση των αριθμών. Οι αριθμοί χρησιμοποιούνται μόνον ως χαρακτηρισμοί ή αριθμητικοί τύποι, ενώ εξίσου θα μας εξυπηρετούσαν και λέξεις ή γράμματα. Μερικές φορές διακρίνονται δύο τύποι ονομαστικών αποδόσεων όπως φαίνονται επί παραδείγματι (α) στην «αρίθμηση» των ποδοσφαιριστών για την αναγνώριση των ατόμων, και (β) στην «αρίθμηση» των κατηγοριών, όπου σε κάθε μέλος μιας κατηγορίας δίνεται ο ίδιος αριθμός. Στην πραγματικότητα η πρώτη διάκριση συνιστά μια ειδική περίπτωση της δεύτερης, διότι όταν χαρακτηρίζουμε

Ρούσος Π. & Τσαούσης Γ., (2002), Στατιστική εφαρμογή στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 32.

333
τους ποδοσφαιριστές έχουμε να κάνουμε με μοναδιαίες κατηγορίες που καθεμία τους
αποτελείται από ένα μέλος653.
Κάθε τιμή αποδίδει μία διακριτή κατηγορία, χωρίς να υπονοείται διαβάθμιση ή
απόσταση μεταξύ των κατηγοριών. Οι αριθμητικές τιμές χρησιμοποιούνται μόνο ως
σύμβολα, δηλαδή ως ονόματα των κατηγοριών (εξ αιτίας των «ονομαστικών κλίμακα»,
και δεν μπορούν να χρησιμοποιούνται σε αριθμητικό υπολογισμό.
Για παράδειγμα, η «πρόθεση ψήφου» είναι μια ονομαστική μεταβλητή που κάθε τιμή
της αποδίδει και ένα διαφορετικό πολιτικό κόμμα και δεν υπονοεί καμία υπόθεση
dιάταξης ή απόστασης μεταξύ των κομμάτων. Οι αριθμητικές τιμές χρησιμοποιούνται μόνο ως
σύμβολα, δηλαδή ως ονόματα των κατηγοριών (εξ αιτίας των «ονομαστικών κλίμακα»),
και δεν μπορούν να χρησιμοποιούνται σε αριθμητικό υπολογισμό.
Κύριο γνώσιμα αυτής της κλίμακας είναι ότι κάθε άτομο που παίρνει μέρος σε μια
μέτρηση μπορεί να συμμετέχει σε μία μόνο κατηγορία. Επιπλέον, πρέπει να
σημειωθεί ότι οι αριθμοί που χρησιμοποιούνται σε μια κατηγορική κλίμακα δεν
έχουν οποιεσδήποτε ιδιότητες, επομένως δεν μπορούν να προστεθούν, να αφαιρεθούν
ούτε να πολλαπλασιαστούν ή να διαιρεθούν. Χαρακτηριστικό
παράδειγμα αποτελούν οι αριθμοί στις φανέλες των αθλητών της ομάδας
ποδοσφαίρου. Οι αριθμοί αυτοί αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ταξινόμησης και
διάκρισης των αθλητών της ομάδας. Δεν μπορούμε όμως να θεωρήσουμε ότι ο
αθλητής που φορά τη φανέλα με το νούμερο 3 είναι μικρότερης αξίας από τον
αθλητή που φορά τη φανέλα με το νούμερο 5, επειδή η τιμή 3 είναι μικρότερη από
tην τιμή 5 ούτε να προσθέσουμε έναν αθλητή που φορά τη φανέλα με το νούμερο 8
με έναν αθλητή που φορά τη φανέλα με το νούμερο 9 και να έχουμε ως αποτέλεσμα
έναν αθλητή που φορά μια φανέλα με το νούμερο 17. Δεν έχει νόημα μια τέτοια
dιαδικασία. Συνοψίζοντας, μπορούμε να καταλήξουμε στην εκτίμηση ότι οι κατη-
γορικές κλίμακες χρησιμοποιούνται όπως θέλουμε να κατηγοριοποιήσουμε ή να
ταξινομήσουμε τα δεδομένα μας ως προς κάποιο χαρακτηριστικό655.

654 Μηχανόπουλος Κ., (2002), Κλίμακες μετρήσεων στάσεων, Γ’ Έκδοση, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 18.
Τακτική κλίμακα (ordinal scale) προκύπτει από τη λειτουργία της διατάξεως κατά βαθμό. Εφόσον οποιοδήποτε μετασχηματισμός που «διατηρεί τη διάταξη» θα αφήσει αμετάβλητη τη μορφή της κλίμακας, αυτή η κλίμακα έχει τη δομή της λειτουργίας κατά βαθμό. Εφόσον οποιοσδήποτε μετασχηματισμός που «διατηρεί τη διάταξη» θα αφήσει αμετάβλητη τη μορφή της κλίμακας, αυτή η κλίμακα έχει τη δομή της λεγόμενης ισότονης ομάδας ή ομάδας που διατηρεί τη διάταξη. Κλασικό παράδειγμα τακτικής κλίμακας αποτελεί η κλίμακα σκληρότητας των ορυκτών. Άλλα παραδείγματα μπορούν να βρεθούν μεταξύ των κλιμάκων ευφυΐας, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της κατηγορίας ή της ποιότητας των δερμάτων, κλπ. Στην πραγματικότητα, οι περισσότερες κλίμακες που χρησιμοποιούνταν ευρέως και αποτελεσματικά από τους ψυχολόγους είναι τακτικές 656.

Όταν οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται τα δεδομένα μπορεί να διαταχθούν σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, τότε το επίπεδο μετρήσεως που επιτυγχάνεται ονομάζεται τακτική κλίμακα (ordinal scale). Κάθε κατηγορία καταλαμβάνει μια μοναδική θέση της κλίμακας σχετικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες, η τιμή της δηλαδή είναι χαμηλότερη από την τιμή κάποιας κατηγορίας και ψηλότερη από την τιμή κάποιας άλλης, εκτός αν πρόκειται για τη χαμηλότερη ή υψηλότερη κατηγορία. Μοναδική μαθηματική ιδιότητα αυτής της κλίμακας είναι η διάταξη και η ενδεχόμενη χρήση αριθμητικών τιμών ως συμβόλων που αποδίδουν τις κατηγορίες· δεν υπονοείται άλλη ιδιότητα, και βεβαιώς όχι η ιδιότητα της αποστάσεως. Για παράδειγμα, η ταξινόμηση των κοινωνικών τάξεων σε κατώτερη, μεσαία και ανώτερη, διατάσσει τις τρεις κατηγορίες σύμφωνα με την κοινωνική θέση. Το μόνο που γνωρίζουμε για τις κατηγορίες είναι ότι η μεσαία τάξη είναι υψηλότερη από την κατώτερη και χαμηλότερη από την ανώτερη. Επίσης, από τη θέση της μεσαίας τάξης γνωρίζουμε ότι η ανώτερη τάξη είναι υψηλότερη στη διάταξη, από την κατώτερη. Εντούτοις δεν γνωρίζουμε πόσο χαμηλότερη είναι η μεσαία τάξη ως προς την ανώτερη· γνωρίζουμε μόνο πως είναι χαμηλότερη στη διάταξη, και όχι τη μεταξύ τους απόστασης 657.

Πιο συγκεκριμένα, η ιεραρχική κλίμακα ιεραρχεί ανθρώπους, αντικείμενα ή καταστάσεις κατά μήκος ενός συνεχούς που κυμαίνεται από το υψηλότερο μέχρι το χαμηλότερο σημείο σε σχέση με το χαρακτηριστικό που μετράμε. Ένα παράδειγμα ιεραρχικής κλίμακας είναι η σειρά με την οποία ένας δάσκαλος κατατάσσει τους μαθητές του ανάλογα με τα αποτελέσματα τους σε ένα τεστ σχολικής επίδοσης. Ετσι, ο μαθητής με την υψηλότερη επίδοση καταλαμβάνει την πρώτη θέση, ο μαθητής με τη δεύτερη υψηλότερη επίδοση καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση, ο μαθητής με την τρίτη υψηλότερη επίδοση καταλαμβάνει την τρίτη θέση κ.ο.κ., μέχρι να φτάσουμε

στο μαθητή με την τελευταία επίδοση, ο οποίος καταλαμβάνει την τελευταία θέση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εραρχική κλίμακα εκφράζει τη θέση που κάποιος ή κάτι κατέχει σε μια ομάδα. Μας πληροφορεί δηλαδή για το ποιος είναι πρώτος, δεύτερος, τρίτος, κ.ο.κ. Από την άλλη πλευρά, ένα βασικό μετονέκτημα αυτής της κλίμακας είναι ότι δεν μας δίνει πληροφορίες για τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις θέσεις κατάταξης. Από την άλλη πλευρά, ένα βασικό μετονέκτημα αυτής της κλίμακας είναι ότι δεν μας δίνει πληροφορίες για τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις θέσεις κατάταξης.

Κλίμακα διαστήματος (interval scale) είναι η κλίμακα με την οποία ερχόμαστε σε μια μορφή που είναι «ποσοτική» με την κοινή σημασία της λέξης. Όλα σχεδόν τα συνήθη στατιστικά μέτρα είναι εφαρμόσιμα εδώ, εκτόσο εάν ανήκουν στο είδος που προϋποθέτει γνώση ενός «αληθούς» σημείου μηδέν. Το σημείο μηδέν σε μια κλίμακα διαστήματος είναι ένα θέμα σύμβασης ή ευκολίας, όπως αποδεικνύεται από το γεγονός ότι η μορφή της κλίμακας παραμένει αμετάβλητη όταν προστίθεται μια σταθερά. Το σημείο αυτό ερμηνεύεται με το παράδειγμα των δύο κλιμάκων θερμοκρασίας, Κελσίου και Φαρενάιτ. Ένα σημαντικό άξονα που διαμορφώνει τον κανόνα είναι η μόνη θέση που κάθε θέμα είναι σχετικά με τη Διαφορά εντός της κλίμακας, η οποία είναι «ποσοτική», όπως αποδεικνύεται από την αυθαίρετη θέση που κάθε θέμα καταλαμβάνει σε κάθε κλίμακα. Είναι η κλίμακα που μας δίνει πληροφορίες για τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις θέσεις μιας κατάταξης. Μας πληροφορεί δηλαδή για το πόσο μεγάλη είναι η διαφορά ανάμεσα στις θέσεις τις οποίες κατέχουν οι άτομοι ή τα αντικείμενα μέτρησης.

Επόμενο επίπεδο μετρήσεως είναι η κλίμακα διαστήματος (interval scale) ή αριθμητική κλίμακα (cardinal scale). Εδώ, πέραν του ότι διατάσσονται οι κατηγορίες, οι αποστάσεις μεταξύ των κατηγοριών ορίζουν σταθερές και ίσες μονάδες μετρήσεως - τόσο και τη διάταξη των τιμών της κλίμακας, αλλά και των μεταξύ τους αποστάσεων. Ας σημειωθεί ότι η κλίμακα διαστήματος δεν διαθέτει ένα εγγεγραμμένο σημείο μηδέν, η θέση του μηδενού σε μια τέτοια κλίμακα αποτελεί κυρίως θέμα μέτρησης.

658 Ρούσος Π. & Τσαούσης Γ., (2002), Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 34.
660 Ρούσος Π. & Τσαούσης Γ., (2002), Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 34-35.
συνθήκης ή συμφωνίας. Τυπικό παράδειγμα κλίμακας διαστήματος παρέχουν οι θερμοκρασίες που μετρώνται σε βαθμούς Κελσίου. Ετσι, η διαφορά θερμοκρασίας μεταξύ 15° και 16° C είναι η ίδια όπως και μεταξύ 30° και 31 °C, χωρίς όμως να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η θερμοκρασία στους 30°C είναι δύο φορές μεγαλύτερη από ότι στους 15°C. Και βεβαίως, ο προσδιορισμός των 0°C δεν υπονοεί απουσία του φαινομένου, δηλαδή της θερμοκρασίας.

**Κλίμακα λόγου (ratio scale)** είναι η κλίμακα που συναντάται περισσότερο στη φυσική και είναι εφαρμόσιμη μόνον όταν υπάρχουν οι λειτουργίες οι οποίες προσδιορίζουν και τις τέσσερις σχέσεις: την ισότητα, τη διάταξη βαθμού, την ισότητα των διαστημάτων και την ισότητα των λόγων. Εφόσον κατασκευαστεί μια τέτοια κλίμακα, μπορούμε να μετασχηματίσουμε τις αριθμητικές της τιμές (λόγου χάρη τις ίντσες σε πόδια) πολλαπλασιάζοντας απλώς κάθε τιμή με μια σταθερά. Ενα απόλυτο μηδέν υπονοείται πάντοτε, ακόμη και αν είναι πιθανό να μην προκύψει ποτέ η τιμή μηδέν σε μερικές κλίμακες (π.χ. στην κλίμακα της Απόλυτης Θερμοκρασίας).

Είναι η τέλεια κλίμακα μέτρησης, την οποία συναντάμε συνήθως στις φυσικές επιστήμες και οπωσδήποτε όπου υπάρχει αντικείμενο φαινομένο το οποίο δεν περιορίζεται έναντι έναντι σε δύο ποσοτικά σημεία (π.χ. στην κλίμακα της Απόλυτης Θερμοκρασίας).

Επιπλέον, στην αναλογική κλίμακα ο αριθμός μηδέν δείχνει απόλυτη απουσία της ιδιότητας που μετρούμε, όπως συμβαίνει στην κλίμακα λόγου. Εφόσον οι κλίμακες λόγου διαθέτουν όλες τις ιδιότητες του συστήματος των πραγματικών αριθμών, παράλληλα μπορούμε να κάνουμε κανένας μιας κλίμακας διαστήματος και επιπλέον την ισότητα των διαστημάτων και την ισότητα των λόγων. Εφόσον κατασκευαστεί μια τέτοια κλίμακα, μπορούμε να μετασχηματίσουμε τις αριθμητικές της τιμές (λόγου χάρη τις ίντσες σε πόδια) πολλαπλασιάζοντας απλώς κάθε τιμή με μια σταθερά. Ενα απόλυτο μηδέν υπονοείται πάντοτε, ακόμη και αν είναι πιθανό να μην προκύψει ποτέ η τιμή μηδέν σε μερικές κλίμακες (π.χ. στην κλίμακα της Απόλυτης Θερμοκρασίας).

Η κλίμακα λόγου είναι η ηλικία: η διαφορά ηλικίας ενός εικοσάχρονου από έναν τριαντάχρονο είναι η διαφορά ηλικίας ενός είκοσιάχρονου από έναν τριαντάχρονο είναι η διαφορά ηλικίας ενός είκοσιάχρονου από έναν τριαντάχρονο είναι η διαφορά ηλικίας ενός είκοσιάχρονου από έναν τριαντάχρονο είναι η διαφορά ηλικίας ε

---

662 Ρούσος Π. & Τσαούσης Γ., 2002, Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 37.
ιδια με τη διαφορά ηλικίας του τριαντάχρονου από έναν σαραντάχρονο, ο δε σαραντάχρονος έχει διπλάσια ηλικία από τον εικοσάχρονο663.

4.21. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ

Η κατασκευή κάθε κλίμακας μέτρησης προϋποθέτει την ικανοποίηση ορισμένων βασικών κριτηρίων. Επιγραμματικά αναφέρουμε τα κυριότερα από αυτά.

ΣΧΗΜΑ 29: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ

Μονοδιάσταση (unidimensional) ή ομοιογένεια, που σημαίνει ότι οι ερωτήσεις-μονάδες (items) που τις συγκροτούν οφείλουν να ανήκουν στην ίδια διάσταση στάσεως, δηλαδή οι μεταξύ τους διασυσχετήσεις (intercorrelations) να είναι υψηλές. Το κριτήριο της μίας μόνο διάστασης (unidimensionality) ή ομοιογένειας των μονάδων δεν διαμορφώνεται ανάλογα με τις απόψεις των ερευνητών που κατα-

663 Μιχαλοπούλου Κ., (2002), Κλίμακες μετρήσεων στάσεων, Γ’ Έκδοση, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, σελ 20.
σκευάζουν την κλίμακα, αλλά βάσει του σχηματισμού στον οποίο παρατάσσονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων.

Αναπαραγωγιμότητα (reproducibility), δηλαδή η δυνατότητα του ερευνητή να αναπαράγει τις απαντήσεις του ερωτώμενου σε κάθε ερώτηση-μονάδα της κλίμακας, εφόσον γνωρίζει τον συνολικό του βαθμό.664

Ισα διαστήματα (equal intervals) η βαθμονόμηση της κλίμακας οφείλει να ακολουθείται από ίσες διαδοχικές μονάδες.

Γραμμικότητα (linearity) αυτό σημαίνει ότι η κλίμακα πρέπει να ακολουθεί το υπόδειγμα των αξόνων, δηλαδή της ευθείας γραμμής.

Απαραίτητη επίσης είναι η τήρηση 2 κριτηρίων αξιολόγησής της.

Αξιοπιστία (reliability) Μια κλίμακα στάσεων είναι αξιόπιστη εφόσον δίνει τα ίδια αποτελέσματα χρησιμοποιούμενη σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις που διεξάγονται υπό σταθερές συνθήκες. Συνήθως μετρούμε το βαθμό αξιοπιστίας μιας κλίμακας ελέγχοντας ένα δείγμα των ερωτώμενων δύο φορές και υπολογίζοντας το συντελεστή συσχετισμούς (correlation coefficient) μεταξύ των δύο σειρών αποτελεσμάτων. Ο συντελεστής συσχετισμούς συνιστά το συντελεστή αξιοπιστίας (coefficient of reliability) και παρέχει ένα μέτρο σταθερότητας στο χρόνο, γι’ αυτό ακριβώς συναντάται πολλές φορές στη βιβλιογραφία. Άλλες μέθοδοι μετρήσεως της αξιοπιστίας μιας κλίμακας οι οποίες όμως ξεφεύγουν από το σκοπό της παρούσας διατριβής είναι η μέθοδος του ελέγχου και επανελέγχου (test-retest method), η μέθοδος των εναλλασσόμενων τύπων (alternate forms method), η μέθοδος της διχοτόμησης (split-half method), η μέθοδος του συντελεστή άλφα (alpha coefficient) 665.

Εγκυρότητα (validity). Μια κλίμακα είναι έγκυρη όταν επιτυγχάνει να μετρήσει το χαρακτηριστικό, δηλαδή τη στάση, για το οποίο κατασκευάστηκε, ώστε να μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι διαφορές μεταξύ των βαθμών των ερωτώμενων αντιπροσωπεύουν πραγματικές διαφορές για το υπό έρευνα χαρακτηριστικό - δηλαδή για τη στάση. Είναι προφανές ότι μια αναξιόπιστη κλίμακα δεν μπορεί να είναι έγκυρη. Όμως μια αξιόπιστη κλίμακα δεν είναι κατ’ ανάγκην και έγκυρη, εφόσον θα μπορούσε να μετρά κάτι διαφορετικό από αυτό το οποίο σχεδιάστηκε να μετρήσει.

665 Όμως σελ 24-25.
Η Μιχαλοπούλου αναφέρει συνοπτικά ως τέσσερις τις συνηθέστερες προσεγγίσεις του προβλήματος της εγκυρότητας.

➢ Ονομαστική ή φαινομενική εγκυρότητα (face validity)
Μία κλίμακα διαθέτει ονομαστική ή φαινομενική εγκυρότητα (face validity) όταν μια κοινή λογική ακολουθία κάποιας στάσεως διατρέχει όλες τις ερωτήσεις- μονάδες της κλίμακας.

➢ Εγκυρότητα Περιεχομένου (content validity)
Οι ερωτήσεις μονάδες μιας κλίμακας πρέπει όχι μόνο να διατρέχονται από μία κοινή λογική ακολουθία της υπό έρευνα στάσεως αλλά και να καλύπτουν και μεταξύ τους, ισόρροπα, το σύνολο της στάσεως.

➢ Εγκυρότητα Προβλέψεως (predictive validity)
Εγκυρότητα προβλέψεως αποκτά μία κλίμακα με βάση την δυνατότητά της να προβλέψει ένα μελλοντικό φαινόμενο, δηλαδή ένα χαρακτηριστικό.

➢ Συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity)
Συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) αποκτά μία κλίμακα με βάση την δυνατότητά της να περιγράψει το προηγούμενο φαινόμενο – χαρακτηριστικό.

Όπως προαναφέραμε, μια στάση αποτελεί αφαίρεση, και κατά συνέπεια είναι αδύνατο να αξιολογήσουμε άμεσα την εγκυρότητα της μέτρησης της. Μπορούμε να προσεγγίσουμε το πρόβλημα διαφορετικά, εξετάζοντας την εγκυρότητα της κατασκευής της έννοιας (construct validity). Σ’ αυτή την περίπτωση, ο ερευνητής υποδεικνύει βάσει θεωρητικών υποθέσεων τον τύπο και το βαθμό συσχέτισης της κλίμακας με άλλες μεταβλητές, εξετάζοντας δε αυτές τις συσχετίσες διαπιστώνει κατά πόσον επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του. Έτσι, η εγκυρότητα κατασκευής της έννοιας εξαρτάται άμεσα από τη θεωρία, και η εξέταση των παρατηρούμενων συσχετίσεων συνιστά ελέγχο ταυτοχρόνως της θεωρίας και της εγκυρότητας της κλίμακας.

Ένας τύπος εγκυρότητας κατασκευής της έννοιας είναι η διακρίνουσα εγκυρότητα (discriminant validity), όπου η κατασκευή μιας νέας κλίμακας ελέγχεται με βάση τις υπάρχουσες, εφόσον ο ερευνητής προτίθεται να κατασκευάσει διαφορετική τη νέα κλίμακα. Εάν η συσχέτιση μεταξύ της νέας και της υπάρχουσας κλίμακας είναι υψηλή, οι δύο κλίμακες δεν διαφοροποιούνται666.

---
Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται οι κυριότερες κλίμακες που χρησιμοποιούνται διεθνώς για τη μέτρηση των στάσεων.

ΣΧΗΜΑ 30: ΕΙΔΗ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ

4.22.1. ΚΛΙΜΑΚΑ ΚΑΤΑΤΑΞΕΩΣ (RATING SCALE)

Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο χρησιμοποιούμε τις κλίμακες μετρήσεως στάσεων είναι ότι αντί να πληροφορηθούμε μόνον αν ο ερωτώμενος διάκειται ευνοϊκά ή όχι όσον αφορά ένα θέμα, -πληροφορία που τη συλλέγουμε από τις απαντήσεις του σε συγκεκριμένες ερωτήσεις-, προσπαθούμε να επιτύχουμε ένα μέτρο της έντασης ή ισχύος της συνολικής στάσης του για το υπό έρευνα θέμα. Ο απλούστερος τρόπος να μετρήσουμε την ισχύ ή την ένταση της στάσης του ερωτώμενου είναι να του ζητήσουμε να την κατατάξει ο ίδιος. Μπορούμε να του
παρουσιάσουμε ορισμένες προτάσεις στάσεων διαφορετικής εντάσεως και να του
ζητούμε να υποδείξει την πρόταση που βρίσκεται εγγύτερα στη δική του στάση.
Μπορούμε επίσης να του παρουσιάσουμε μία μεμονωμένη πρόταση και αυτός να
eπιλέξει μία από τις απαντήσεις που του προτείνουμε και οι οποίες, επί
παραδείγματι, εκτείνονται από την απόλυτη συμφωνία («συμφωνώ απολύτως») έως
την απόλυτη διαφωνία («διαφωνώ απολύτως»).667
Οι περισσότερες κλίμακες κατάταξης κατατάσσουν τις απαντήσεις σε μια
βαθμονόμηση τριών σημείων (0 ..1 και 2), ενώ κάποιες άλλες χρησιμοποιούν
βαθμονόμηση τεσσάρων σημείων (0 ..1 ..2, και 3), και λιγότερες χρησιμοποιούν
κλίμακες δύο σημείων σωστού/λάθους. Εάν σε μία κλίμακα βαθμονομημένη μεταξύ
tων 2 και 10 σημείων αποδίδονται λίγα σημεία, τότε η αξιοπιστία της είναι χαμηλή
με χαμηλότερες τις επιλογές των σημείων μεταξύ του 2 και του 5 (Steiner και Norman
1998). Αν και αυτό υποστηρίζει τη χρησιμοποίηση μεταξύ κατηγοριών απάντησης
βαθμονομημένες από πέντε έως επτά σημεία, ένα σημαντικό πρόβλημα είναι ότι οι
ερωτώμενοι χρησιμοποιούν σπάνια τις ακραίες θέσεις, και τείνουν να σημειώνουν
επιλογές στη μέση της σειράς.668
Είναι προφανές ότι η χρήση άρτιου αριθμού κατηγοριών για την κλίμακα καθορίζει
το ότι θέλουμε ο ερωτώμενος να πάρει θέση σε μια από τις δύο πλευρές της κλίμακας,
δηλαδή να αποφασίσει για την κατεύθυνση της στάσης του κάτι που μπορεί να
αποφύγει με τη χρήση περίπου αριθμού επιλογών μιας και η κεντρική επιλογή θα
αναφέρεται σε ουδέτερη στάση.

4.22.2. ΚΛΙΜΑΚΑ THURSTONE (EQUAL APPEARING INTERVALS SCALE)
Μια από τις πιο γνωστές κλίμακες μέτρησης στάσεων είναι αυτή των
εμφανιζόμενων ίσων διαστημάτων (equal appearing intervals) που ανέπτυξε ο Louis
Leon Thurstone Καθηγητής ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Chicago στο έργο
tου Attitudes Can Be Measured. Υποθέτοντας ότι μια οποιαδήποτε στάση εμπεριέχει
μια συνέχεια που κυμαίνεται από την ισχυρότερη πιθανή εκτίμηση μιας αξίας στο
ένα άκρο ως την ισχυρότερη πιθανή υποτίμηση της ίδιας της αξίας στο άλλο, o
Thurstone επινόησε μια διαδικασία μέτρησης προσπαθώντας να διαιρέει
οποιαδήποτε δεδομένη στάση σε διάφορα ισό εμφανούς διαστήματα, και να δώσει έτσι
τους ερωτώμενοι μια κλίμακα-αξίας σύμφωνα με τις απαντήσεις τους ή τις
dηλώσεις τους σε μια ιδιαίτερη στάση.669 Ο ίδιος γράφει … « είναι απαραίτητο να

668 Verhulst F. & Ende der van J.,(2006), Assessment Scales in Child and Adolescent Psychiatry, (Part of the asseement scales
δηλώσουμε στην έναρξη τι ακριβώς σημαίνουν εδώ οι όροι "στάση" και "άποψη." Αυτό είναι ακόμα πιο απαραίτητο επειδή η φυσική πρώτη εντύπωση για αυτές τις δύο έννοιες είναι ότι δεν είναι υποκείμενες στη μέτρηση υπό οποιαδήποτε πραγματική έννοια. Θα παραδεχθούμε ότι μια στάση είναι μια σύνθετη υπόθεση που δεν μπορεί να περιγραφεί πλήρως από οποιοδήποτε ενιαίο αριθμητικό δείκτη. Για το πρόβλημα της μέτρησης αυτής, η δήλωση είναι ανάλογη με την παρατήρηση ότι ένας συνηθισμένος πίνακας είναι μια σύνθετη υπόθεση που δεν μπορεί να περιγραφεί πλήρως από οποιοδήποτε ενιαίο αριθμητικό δείκτη. Έτσι είναι το άτομο, μια τέτοια πολυπλοκότητα που δεν μπορεί να αντιπροσωπευθεί πλήρως από έναν ενιαίο δείκτη. Εντούτοις δεν διστάζουμε να πούμε ότι μετράμε τον πίνακα. Το πλαίσιο του πίνακα υπονοεί συνήθως τι προτιθέμαθα να μετρήσουμε για τον πίνακα. Λέμε χωρίς δισταγμό ότι μετράμε έναν άτομο όταν παίρνουμε μετρήσεις ενός ενιαίου αριθμητικού δείκτη, περισσότερων αριθμητικών δείκτων. Εντούτοις δεν διστάζουμε να πούμε ότι μετράμε τον πίνακα, επειδή το πλαίσιο του πίνακα υπονοεί συνήθως τι παραμετρικά ή συμβολικά ή συνεπή για τον πίνακα. Συμπέραντα, είμαστε κατά γενική ομολογία μιας στάσης μιας τέτοιας ανθρώπινης υπόθεσης, η άποψη είναι η εκφράση της άποψης. Η ερμηνεία της εκφρασμένης άποψης είναι η ανθρώπινη στάση. Μια άποψη συμβολίζει μια στάση. Εκτός από τη μέθοδο ίσων διαστημάτων ο Thurstone εφηύρε τη μέθοδο των διαδοχικών διαστημάτων και τη μέθοδο των ταξινομημένων κατά ζεύγος συγκρίσεων. Οι τρεις μέθοδοι διέφεραν στα ήδη αναφερόμενα πράγματα, αλλά και στις τρεις μεθόδους, η δήλωση απεξερεθισμένης ανθρώπινης στάσης εκτιμήθηκε με τον ίδιο τρόπο από τους ερωτώμενους. Τα ακολουθούμενα βήματα δημιουργίας μιας ηλικίας στάσεων Thurstone είναι τα εξής:

670 Thurstone L., (1928), Attitudes Can Be Measured, American Journal of Sociology 33, σελ. 530-531.
671 Ανάκτηση από το δυκτιακό τόπο http://www.socialresearchmethods.net/kb/scalthur.php
Α) Λαμβάνουμε πολλές προτάσεις - ερωτήσεις για το υπό έρευνα θέμα, οι οποίες εκτείνονται από το ένα άκρο της στάσεως έως το άλλο και αποτελούν την αρχική συγκέντρωση ερωτήσεων.

Β) Μια ομάδα κριτών ταξινομεί τις ερωτήσεις της υπό έρευνα στάσης σε κατηγορίες, εκτιμώντας το βαθμό ακρότητας και εντάσεως κάθε ερωτήσεως, και δημιουργούν ομάδες έτσι ώστε να φαίνεται πως τοποθετούνται σε περίπου ίσα διαστήματα κατά μήκος της κλίμακας της στάσης.

Γ) Οι ομάδες των ερωτήσεων που σχηματίζονται είναι συνήθως 11 και η νούμερο 6 συνήθως είναι η ουδέτερη. Η 1 μπορεί να διαφωνεί έως την 11 που μπορεί να συμφωνεί πολύ.

Δ) Συγκεντρώνονται από κάθε κριτή όλες οι κρίσεις του για την κάθε ερώτηση και υπολογίζεται η διάμεσης τιμή (median value), δηλαδή αυτή για την οποία οι μισοί κρίτες δίνουν στην ερώτηση χαμηλότερη θέση και οι άλλοι μισοί υψηλότερη.

Ε) Απορρίπτονται οι ερωτήσεις με μεγάλη διασπορά και οι εναπομένουσες αποτελούν την κλίμακα που θέλουμε.

Ζ) Οι ερωτήσεις που έχουν επιλεγεί μ' αυτό τον τρόπο ενσωματώνονται στο εροτηματολόγιο της ερευνώντας σε τυχαία διάταξη και όχι σύμφωνα με τη διάταξη που υπαγορεύουν οι τιμές τους στην κλίμακα.

Η) Ζητάμε από τον ερωτώμενο να υποδείξει όλες τις ερωτήσεις με τις οποίες συμφωνεί.

Θ) Αποβάλλουμε μερικές ασαφείς δηλώσεις.

Ι) Η μέση (mean) ή η διάμεση (median) τιμή που υπολογίζεται από τις διάμεσες τιμές όλων των ερωτήσεων, τις οποίες υποδεικνύει ο ερωτώμενος, δηλώνει και το βαθμό του στην κλίμακα.

4.22.3. ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT (SUMMATED RATING SCALE)

Όπως και οι κλίμακες Thurstone και Guttman η κλιμάκα Likert είναι μία μονοδιάστατη μέθοδος μέτρησης στάσεων.

Η κλιμάκα Likert φέρει το όνομά της από τον Καθηγητή ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Michigan, Rensis Likert και παρουσιάστηκε στο έργο του A Technique for the Measurement of Attitudes. Πρόκειται για μια διπολική κλίμακα

672 Μιχαλοπούλου Κ., (2002), Κλίμακες μετρήσεων στάσεων, Γ΄ Έκδοση, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, σελ 37.
673 Thurstone L., 1928, Attitudes Can Be Measured., American Journal of Sociology 33, σελ 552.
που τρέχει από ένα άκρο πλήρους συμφωνίας μέσω ενός ουδέτερου σημείου στο αντίθετο άκρο πλήρους διαφωνίας. Η τεχνική Likert παρουσιάζει ένα σύνολο δηλώσεων στάσης. Οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους μέσω μιας κλίμακας πέντε σημείων.

Στις κλίμακες Likert, ο ερωτώμενος δεν αποφασίζει μόνον αν συμφωνεί ή διαφωνεί με κάποια ερώτηση, όπως στις κλίμακες Thurstone, αλλά σε κάθε ερώτηση έχει να επιλέξει ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες απαντήσεων, καθεμία από τις οποίες προσδιορίζει και διαφορετική ένταση συμφωνίας ή διαφωνίας.

Συνήθως σε κάθε ερώτηση χρησιμοποιούνται 5 κατηγορίες απαντήσεων, αν και αρκετές φορές έχουν χρησιμοποιηθεί 3 ή 7 κατηγορίες.

Η συνήθης περιγραφή των 5 κατηγοριών είναι η εξής:

- «συμφωνώ απόλυτα» (επιδοκιμάζω ή εγκρίνω απόλυτα),
- «συμφωνώ» (επιδοκιμάζω ή εγκρίνω),
- «δεν έχω αποφασίσει»,
- «διαφωνώ» (αποδοκιμάζω ή δεν εγκρίνω),
- «διαφωνώ απόλυτα» (αποδοκιμάζω ή δεν εγκρίνω απόλυτα).

Οι κατηγορίες αυτές βαθμολογούνται συνήθως από 1 έως 5 ή, αντίστροφα, από 5 έως 1.

Οι κατηγορίες των απαντήσεων βαθμολογούνται και η στάση του ερωτώμενου καθορίζεται από τον συνολικό του βαθμού ο οποίος είναι το άθροισμα των βαθμών των κατηγοριών που υπέδειξε σε κάθε ερώτηση. Λόγω του τρόπου με τον οποίο υπολογίζεται ο συνολικός βαθμός του ερωτώμενου στην κλίμακα, οι κλίμακες Likert είναι γνωστές και ως προσθετικές κλίμακες (summated scales) ή προσθετικές κλίμακες κατατάξεων (summated rating scales).675 Κατά συνέπεια μια συνολική αριθμητική αξία μπορεί να υπολογιστεί από όλες τις απαντήσεις.

4.22.4. ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ (FACTORIAL SCALE)

Ζητούμενο στην κατασκευή μίας κλίμακας είναι η δημιουργία των ερωτήσεων της κλίμακας οι οποίες όμως να οδηγούν σε μονοδιάστατη κλίμακα δηλαδή σε μονοδιάστατη διερεύνηση της στάσης που εξετάζουμε. Τις ερωτήσεις που πρόκειται να σχηματίσουν μία τέτοια κλίμακα τις επιλέγουμε έτσι ώστε να καλύπτουν απολύτως το περιεχόμενο της υπό έρευνα στάσεως και να μετρούν τον γενικό

παράγοντα, παράλληλα αποφεύγομε να συμπεριλάβουμε πολλές ερωτήσεις που αναφέρονται σε κάποια συγκεκριμένη πλευρά της στάσης.

Ένας από τους πιο πρόσφορους τρόπους για τη δημιουργία μονοδιάστατης κλίμακας είναι η χρήση της ανάλυσης παραγόντων (factor analysis). Η ανάλυση παραγόντων είναι ένας κλάδος της στατιστικής επιστήμης, αλλά λόγω της ανάπτυξης και της εκτενούς χρήσης της στην ψυχολογία η ίδια η μέθοδος ουσιαία εφαρμόζεται ως ψυχολογική θεωρία. Η μέθοδος δημιουργήθηκε συγκεκριμένα για να παρασχεθούν τα μαθηματικά πρότυπα για την εξήγηση των ψυχολογικών θεωριών της ανθρώπινης ποσότητας και της συμπεριφοράς.

Η ανάλυση παραγόντων είναι μία στατιστική μέθοδος για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μιας σειράς δοκιμασιών και του συσχετισμού μεταξύ τους. Σκοπός της ανάλυσης παραγόντων είναι να συνωστίσει τις σχέσεις ανάμεσα σε ένα μεγάλο αριθμό μεταβλητών με έναν περιεκτικό και ακριβή τρόπο, ώστε να βοηθήσει να γίνει αντιλήπτη μια έννοια ή ιδιότητα. Παραδειγμάτως χάριν της ανάλυσης παραγόντων μπορεί να βοηθήσει έναν ερευνητή να αντιληφθεί ότι μια συστοιχία από είκοσι τέσσερις επιμέρους τεστ αντιπροσωπεύει μόνο τέσσερις βασικές μεταβλητές, που ονομάζονται παράγοντες.

Η ανάλυση παραγόντων είναι μία στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη μεταβλητότητα μεταξύ των παρατηρούμενων μεταβλητών σε σχέση με λιγότερο απαρατήρητες μεταβλητές που ονομάζονται παράγοντες.

Οι παρατηρηθείσες μεταβλητές διαμορφώνονται ως γραμμικός συνδυασμός των παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων και των λανθασμένων αμοιβαίων σχέσεων. Οι πληροφορίες που λαμβάνονται για τις συνεισφορές μεταβλητών στις συνεισφορές μεταβλητών σε σχέση με λιγότερο απαρατήρητες μεταβλητές που ονομάζονται παράγοντες.

Η ανάλυση παραγόντων θεωρεί γενικά ότι ο βαθμός σε οποιαδήποτε ερώτηση της κλίμακας αποτελείται από έναν αριθμό συνιστωσών που αντιστοιχούν σε συνεισφορές μεταβλητών στην ερώτηση. Οι βαθμοί παραγόντων για κάθε ερωτώμενο σταθμίζονται ως προς τη σχετική σημασία των διαφόρων παραγόντων που ενσωμάτων στην ερώτηση, και συνδυαζόμενοι με μια συνιστό ο στόχος να βοηθήσει να γίνει αντιλήπτη μια έννοια ή ιδιότητα.

---

677 Ομοιός σελ 51-53.

346
στην πράξη παρατηρούμε ακριβώς τους βαθμούς στην ερώτηση, και έτσι η ανάλυση
παραγόντων εκτιμά τους βαθμούς παραγόντων βάσει των βαθμών των ερωτήσεων.
Συνήθως διακρίνονται οι εξής τρεις τύποι παραγόντων: ένας γενικός παράγων
(general factor), που συνεισφέρει σε όλες τις ερωτήσεις της κλίμακας· ένας ομαδικός
παράγων (group factor), που συνεισφέρει σε περισσότερες από μία ερωτήσεις· και
ένας ειδικός παράγων (specific factor), που συνεισφέρει μόνο σε μία ερώτηση. Οι
παράγοντες που συνεισφέρουν σε περισσότερες από μία ερωτήσεις, δηλαδή οι γενικοί
και οι ομαδικοί, ορίζονται και ως κοινοί παράγοντες (common factors) 681.
Τα είδη της ανάλυσης παραγόντων είναι η:

Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (Exploratory Factor Analysis) που
χρησιμοποιείται για την αρχική διερεύνηση και τη συνοπτική περιγραφή ενός σετ
μεταβλητών μέσα από την ομαδοποίησή τους. Παρουσιάστηκε από τον Καθηγητή
Ψυχολογίας του London University College Charles Spearman το 1904 στο
μνημιώδες έργο του General Intelligence, Objectively Determined and Measured682.
Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis ) που
χρησιμοποιείται για να διαπιστώσει κατά πόσο ένα προκαθορισμένο πλαίσιο
σχέσεων ανάμεσα σε κάποιες μεταβλητές (σχέσεις) επιβεβαιώνεται και στην πράξη
(από τα δεδομένα)

Βήματα εφαρμογής της Ανάλυσης Παραγόντων

- Επιλέγουμε και μετράμε ένα σετ μεταβλητών
- Δημιουργούμε ένα πίνακα ενδοσυναφειών (correlation matrix) 683. Όταν σε
μια κλίμακα εμπλέκονται περισσότεροι του ενός κοινοί παράγοντες, η
ανάλυση παραγόντων χρησιμοποιείται για να διερευνηθούν διασυσχετίσεις
μεταξύ των ερωτήσεων. Στο αρχικό στάδιο της διαδικασίας σχηματίζεται ο
πίνακας συσχετίσεων (correlation matrix), που παρουσιάζει ανά ζεύγη τις
συσχετίσεις οι οποίες μπορούν να αναγνωριστούν μεταξύ όλων των ερωτή-
σεων684.
- Επιλέγουμε τη μέθοδο «εξαγωγής» των παραγόντων
- Επιλέγουμε τη μέθοδο περιστροφής των παραγόντων
- Ερμηνεύουμε τους παράγοντες που προκύπτουν

Η «εξαγωγή» των παραγόντων . Είναι η μαθηματική μέθοδος με την οποία οι
παράγοντες καθορίζονται από ένα μεγαλύτερο αριθμό μεταβλητών (π.χ. στοιχείων
ενός test).

682 Spearman C., (1904), General Intelligence, Objectively Determined And Measured, American Journal Of Psychology 15,
σελ 201-293.
683 Τσαούσης Ι, Ανάκτηση από http://www.psych.uoa.gr/~roussosp/stats/Factor_Analysis1.pdf
Οι μέθοδοι «εξαγωγής» των παραγόντων είναι οι:

Ανάλυση Παραγόντων (Factor Analysis)
Ανάλυση Κυρίων Συνιστώσων (Principal Components Analysis)

Ανάλυση Κυρίων Συνιστώσων (Principal Components Analysis), ο στόχος είναι να μελετηθεί όλη η υπάρχουσα διακύμανση (κοινή, μοναδική και οφάλμα) ώστε να «εξαχθεί» το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης από τους λιγότερους δυνατούς παράγοντες. Παράγει συνιστώσες (components) Είναι καλύτερη μέθοδος όταν θέλουμε να μειώσουμε τον αριθμό των μεταβλητών.

Ανάλυση Παραγόντων (Factor Analysis), ο στόχος είναι να μελετηθεί μόνο το ποσοστό της διακύμανσης το οποίο έχουν κοινό οι μεταβλητές που μελετάμε. Παράγει παράγοντες (factors). Είναι καλύτερη όταν θέλουμε να κατασκευάσουμε παράγοντες.

Διαφορές μεταξύ παραγόντων και συνιστώσων.
Οι παράγοντες είναι πραγματικές λανθάνουσες μεταβλητές, οι οποίες προκαλούν τη συνδιακύμανση μεταξύ των μεταβλητών.
Οι συνιστώσες είναι εμπειρικά καθορισμένα αθροίσματα μεταβλητών, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει θεωρητική τεκμηρίωση της εμφάνισής τους.

Η μέθοδος «εξαγωγής» των παραγόντων. Αρχικά «εξάγεται» ο πρώτος παράγοντας ή συνιστώσα, ο οποίος ερμηνεύει το μεγαλύτερο δυνατό ποσοστό της διακύμανσης ανάμεσα στα στοιχεία (items) και τον παράγοντα (συσχέτιση). Στη συνέχεια «εξάγεται» ο επόμενος παράγοντας ή συνιστώσα, ο οποίος ερμηνεύει το μεγαλύτερο δυνατό ποσοστό της διακύμανσης που έχει απομείνει από την ερμηνεία του πρώτου παράγοντα. Κατόπιν «εξάγεται» ο επόμενος παράγοντας ή συνιστώσα μέχρι να μην μείνει ποσοστό διακύμανσης που δεν ερμηνεύεται από τα στοιχεία που μελετάμε.

Η περιστροφή των παραγόντων είναι απαραίτητη για την ευκολότερη ερμηνεία των παραγόντων (ή συνιστώσων) που έχουν προκύψει από την ανάλυση. Τα είδη της είναι η:

Ορθογώνια περιστροφή (orthogonal) την εφαρμόζουμε όταν γνωρίζουμε ότι οι παράγοντες που θα προκύψουν θα είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους και διακρίνεται στις Varimax, Quartimax, Equamax.
Πλάγια περιστροφή (oblique) την εφαρμόζουμε όταν γνωρίζουμε ότι οι παράγοντες που θα προκύψουν θα είναι συσχετισμένοι μεταξύ τους και διακρίνεται σε Direct, Oblimin, Promax, Quartimin.

Φορτίσεις (Factor Loadings) Αποτελούν το βάρος της κάθε μεταβλητής στον κάθε παράγοντα (δείκτη συσχέτισης). Αποτελούν βασικές πληροφορίες για την ερμηνεία των παραγόντων. Όσο υψηλότερη είναι η φόρτιση τόσο πιο εύκολη η ερμηνεία του

348
παράγοντα. Μια φόρτιση κρίνεται σημαντική όταν είναι πάνω από 0.30. Σημαντικό
ρόλο παίζουν και οι δευτερογενείς φορτίσεις (ψηφιλές φορτίσεις σε δύο παράγοντες
tαυτόχρονα).685

Το αποτέλεσμα της ανάλυσης συμπεριλαμβάνει για κάθε ερώτηση ένα φορτίο ανά
παράγοντα, το οποίο αντιπροσωπεύει τη σημασία του συγκεκριμένου παράγοντα
για την ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Ο ερευνητής προσπαθεί να ερμηνεύσει
κάθε παράγοντα αντιπαραβάλλοντας τις ερωτήσεις για τις οποίες έχει θετικά,
αρνητικά ή σχεδόν μηδενικά φορτία. Εάν ένας παράγονος εμφανίζεται να καλύπτει
κάποια διάσταση της υπό έρευνα στάσεως, οι βαθμοί του ερωτώμενου σε αυτό τον
παράγοντα μπορούν να εκτιμηθούν και απλοποιητά κρίνεται όταν είναι πάνω
από 0.30. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι δευτερογενείς φορτίσεις (ψηφιλές φορτίσεις σε δύο παράγοντες
tαυτόχρονα)685. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης συμπεριλαμβάνει για κάθε ερώτηση ένα φορτίο από
παράγοντα, το οποίο αντιπροσωπεύει τη σημασία του συγκεκριμένου παράγοντα
για την ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Ο ερευνητής προσπαθεί να ερμηνεύσει
κάθε παράγοντα αντιπαραβάλλοντας τις ερωτήσεις για τις οποίες έχει θετικά,
αρνητικά ή σχεδόν μηδενικά φορτία. Εάν ένας παράγονος εμφανίζεται να καλύπτει
κάποια διάσταση της υπό έρευνα στάσεως, οι βαθμοί του ερωτώμενου σε αυτό τον
παράγοντα μπορούν να εκτιμηθούν και απλοποιητά κρίνεται όταν είναι πάνω
από 0.30. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι δευτερογενείς φορτίσεις (ψηφιλές φορτίσεις σε δύο παράγοντες
tαυτόχρονα)685.

4.22.5. ΚΛΙΜΑΚΑ GUTTMAN (SCALOGRAM ANALYSIS SCALE)

Η κλίμακα της κλίμακας Guttman φέρει το όνομα του εμπνευστή της, Καθηγητή
ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Cornell, Luis Guttman και παρουσιάστηκε στο έργο του
A Basis for Scaling Qualitative Data. Ο σκοπός της κλίμακας Guttman είναι να καθιερωθεί μια
συνέχεια για μια στάση που θέλουμε να μετρήσουμε. Ουσιαστικά, θα θέλαμε ένα σύνολο
στοιχείων ή δηλώσεων ώστε ένας ερωτώμενος να συμφωνήσει με όλες τις
dηλώσεις που έχουν υψηλά φορτία στον παράγοντα και να υπολογίσουμε τον συνολικό
βαθμό κάθε ερωτώμενου σε αυτή την υποκλίμακα. Οι βαθμοί παραγόντων των ερωτώμενων
μπορούν να εκτιμηθούν για πολλούς παράγοντες. Έτσι, μπορούμε να μετρήσουμε
dιάφορες διαστάσεις μιας στάσεως βάσει μιας σειράς ερωτήσεων686.

685 Τσαούση Ι, Ανάκτηση από http://www.psych.uoa.gr/~roussosp/stats/Factor_Analysis1.pdf
687 Ανάκτηση από τη σελίδα http://changingminds.org/explanations/research/measurement/guttman_scale.htm
Εάν σε μία κλίμακα 10 ερωτήσεων ο ερωτώμενος σημειώνει 4 απαντήσεις θετικά, αυτό σημαίνει ότι συμφωνεί με τις πρώτες 4 ερωτήσεις, εάν σημειώνει οκτώ, σημαίνει ότι συμφωνεί με τις οκτώ πρώτες.

Το ζητούμενο είναι να βρεθεί ένα σύνολο ερωτήσεων που να ταιριάζει τέλεια με αυτό το συσσωρευτικό σχέδιο. Έτσι, χρησιμοποιούμε την ανάλυση scalogram για να εξετάσουμε πόσο ένα σύνολο στοιχείων αντιστοιχεί σε αυτήν την ιδέα της συσσώρευσης. Η κλίμακα Guttman είναι επίσης γνωστή ως συσσωρευτική κλιμάκωση ή scalogram ανάλυση. Ο ίδιος ο Guttman γράφει... τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται και αφομοιώνονται εύκολα υπό μορφή "scalogram," που σε μια ματιά δίνει τη διαμόρφωση των ποιοτικών στοιχείων.

Ένα απλό παράδειγμα της κλίμακας Guttman είναι το παρακάτω σύνολο των σταδιακά δυσκολότερων ερωτήσεων που διερεύνα τη στάση κάποιου απέναντι στα κινέζικα εστιατόρια. Έτσι λοιπόν τοποθετούμε ένα ναι σε όλες τις ερωτήσεις μέχρι του σημείου που συμφωνούμε:

1) Μ’ αρέσει να τρώω έξω.
2) Μ’ αρέσει να πηγαίνω στα εστιατόρια.
3) Μ’ αρέσει να πηγαίνω στα θεματικά εστιατόρια.
4) Μ’ αρέσει να πηγαίνω στα κινεζικά εστιατόρια.
5) Μ’ αρέσει να πηγαίνω στα κινεζικά εστιατόρια στυλ Πεκίνου.

Κάποιος που του αρέσει να πηγαίνει στα κινεζικά εστιατόρια στυλ Πεκίνου τότε θα απαντήσει υπέρ της στάσης 4,3,2,1.

Το διάγραμμα στο οποίο παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων μ’ αυτόν τον τρόπο ονομάζεται κλιμακόγραμμα (scalogram). Η εν λόγω μέθοδος αναλύσεως των απαντήσεων των ερωτώμενων ονομάζεται ανάλυση δια κλιμακογράμματος (scalogram analysis) και ελέγχει την ικανότητα των απαντήσεων να σχηματίσουν κλίμακα (scalability).

4.22.6. ΚΛΙΜΑΚΑ OSGOOD (SEMANTIC DIFFERENTIAL SCALE)

Η κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης (Semantic differential scale) αναπτύχθηκε από τον Καθηγητή ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Indiana Charles Osgood και τους συνεργάτες του George Suci, και Percy Tannenbaum.

---

688 Η ακριβής μετάφραση του scalogram είναι σταδιακά δυσκολότερες ερωτήσεις.
690 Guttman L.,(1944), A Basis for Scaling Qualitative Data, American Sociological Review, Vol. 9, No. 2, σελ 139.
691 Ανάκτηση από τη σελίδα http://changingminds.org/explanations/research/measurement/guttman_scale.htm
Χρησιμοποιείται συχνά σε έρευνες γλωσσικών στάσεων. Τα υποκείμενα της έρευνας σε μια τέτοια περίπτωση καλούνται να κρίνουν κάποιες έννοιες μέσω μιας σειράς διπολικών κλιμάκων που ορίζονται με βάση περιγραφικά αντίθετα (π.χ. Wolfram & Fasold 1997). Μια τυπική κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης παρουσιάζεται παρακάτω:

Πώς χαρακτηρίζετε την τουρκική γλώσσα:

εύκολη ———— δύσκολη
εύηχη ———— κακόηχη
χρήσιμη ———— άχρηστη
ωραία ———— άσχημη

Εάν ο ερωτώμενος για παράδειγμα, θεωρεί ότι η τουρκική γλώσσα είναι αρκετά δύσκολη, τότε θα σημειώσει κοντά στη λέξη «δύσκολη». 693

Η θεωρία είχε ως σκοπό να μετρήσει τη συνεκδοχική έννοια των εννοιών. Η κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγραφούν όχι μόνο τα πρόσωπα, αλλά και η συνεκδοχική έννοια της ικανότητας μια αφηρημένη έννοια που χρησιμοποιείται εκτενώς στη θεωρία ελέγχου.

Η κλίμακα απάντησης των Osgood, Suci και Tannenbaum αποτελείται από μια οριζόντια γραμμή η οποία χωρίζεται σε 7 τμήματα από 6 κάθετες γραμμές σ’ αυτή. Στις δύο άκρες κάθε οριζόντιας γραμμής είναι δύο αντώνυμα, όπως καλός και κακός. Οι συμμετέχοντες καθοδηγήθηκαν να χαρακτηρίσουν ένα σημείο στην οριζόντια γραμμή για να αξιολογήσουν την καλοσύνη ή την κακία ενός αντικειμένου. 694 Επιπλέον ο Osgood και οι συνεργάτες του παρέχουν οδηγίες που εξηγούσαν τις έννοιες όλων των σημείων στην κλίμακα εκτίμησης.

Παραδείγματος χάριν, σε μια κλίμακα εκτίμησης εκτείνοντας στις άκρες της τα αντώνυμα καλός και κακός, οι δε συμμετέχοντες ήξεραν ότι στην κλίμακα:

1 Το τελικό σημείο σημαίνεται ως καλό και σημαίνει εξαιρετικά καλό.
2 Το αμέσως επόμενο σημείο σημαίνεται ως πολύ καλό.
3 Το αμέσως επόμενο σημείο σημαίνεται ως καλό.
4 Το μεσαίο σημείο σημαίνει ισάξια ούτε ως καλό ούτε ως κακό.
5 Το αμέσως επόμενο σημείο σημαίνεται ως κακό.
6 Το αμέσως επόμενο σημείο σημαίνεται ως πολύ κακό.
7 Το αμέσως επόμενο τελικό σημείο σημαίνεται ως εξαιρετικά κακό.

Η κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης είναι η θεμελιώδης τεχνική που χρησιμοποιείται συχνότερα στην έρευνα σήμερα. Η οριζόντια γραμμή παρουσιάζεται χωρίς τις ετικέτες σε οποιαδήποτε σημείο εκτός από τα τελικά σημεία που ονομάζονται καλός και κακός. Χαρακτηριστικά τα σημεία κλίμακας είναι σημειωμένα με 1, 2, 3, 4, 5, 6, και 7 διατρέχοντας από την πιο αρνητική στη θετικότερη απάντηση, και το αποτέλεσμα της στάσης του συμμετέχοντος είναι ο μέσος όρος των αποτελεσμάτων που λαμβάνει σε κάθε στοιχείο στην κλίμακα695.

4.22.7. ΚΛΙΜΑΚΑ BOGARDUS (SOCIAL DISTANCE SCALE)

Η κλίμακα της Κοινωνικής Απόστασης (Social Distance Scale) κατασκευάστηκε στο Πανεπιστήμιο της Νότιας California από τον Καθηγητή κοινωνιολογίας Emory Bogardus. Εφαρμόζεται συνήθως για τη μελέτη των εθνικών σχέσεων, των κοινωνικών τάξεων και των κοινωνικών τιμών γενικά.

Η κλίμακα προσπαθεί να μετρήσει μεταξύ των ερωτώμενων το βαθμό ζεστασίας, οικειότητας, αδιαφορίας, ή εχθρότητας στις ιδιαίτερες κοινωνικές σχέσεις, με βάση τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με μια σειρά δηλώσεων για κάτι ιδιαίτερο, όπως θρησκευτικές ομάδες. Εξετάζει για παράδειγμα τα πόσοι από τους κοινωνικός ομάδες θα ήταν αποδεκτές ως επισκέπτες σε μια άλλη χώρα, τους πολίτες, τους γείτονες, τους προσωπικούς φίλους, και το στενό συγγενικό από γάμο κύκλο.

Χαρακτηριστικά, η κλίμακα υποθέτει ότι οι μετρήσεις ιδιότητες μπορούν να διαταχθούν σε μια συνέχεια της κοινωνικής απόστασης (στο παραπάνω παράδειγμα αυτό κυμαίνεται από τον αποκλεισμό από τη νέα χώρα ως τη στενή συγγένεια από το γάμο). Άλλα παραδείγματα των τεχνικών μέτρησης της κοινωνικής απόστασης περιλαμβάνουν τις κοινωνιομετρικές μετρήσεις, και κλίμακες επαγγελματικού γοήτρου οι οποίες απαιτούν από τους ερωτώμενους να κρίνουν την κοινωνική στάση επιλεγμένων επαγγελμάτων696.

Ο ίδιος ο Bogardus γράφει ....Η κοινωνική απόσταση, αναφέρεται στους βαθμούς κατανόησης και αισθήματος που παρέχονται από τους συμμετέχοντες στη σχέση. Εξηγεί τη φύση της μεγάλης αλληλεπίδρασης των κοινωνικών σχέσεων. Η μέτρηση των κοινωνικών αποστάσεων πρόκειται να αντιμετωπισθεί απλά ως μέσο για την επαρκή ερμηνεία των ποικίλων βαθμών και των επιπέδων κατανόησης και αισθήματος που υπάρχουν στις κοινωνικές.

---

καταστάσεις. Η άσκηση μέτρησης και τα αποτελέσματά της δείχνουν τα κύρια σημεία για την εντατική έρευνα στην ανθρώπινη εμπειρία.

4.23. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Η συνιστώσα της συμπεριφοράς η οποία μαζί με τη γνωστική και τη συναισθηματική συνθέτουν την τρισδιάστατη δομή των στάσεων εύλογα οδηγεί στο συνειρτημένη συμπεριφορά του. Δυστυχώς συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο, με μία διαπιστωμένη ασυνέπεια μεταξύ της δηλωμένης στάσης και της πραγματικής συμπεριφοράς. Ένα μεγάλο πρόβλημα που αφορά τη μελέτη των στάσεων έχει σχέση με την αποτελέσματα μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς. Δηλαδή, πώς θα μπορούσαμε να προβλέψουμε εάν κάποιος θα εκφράσει τη στάση του με την αντίστοιχη συμπεριφορά; Ποιές είναι οι παράμετροι που εξηγούν εάν και πώς κάποιος θα συμπεριφέρθηκε ανάλογα με τη στάση του;

Μία στάση δεν αντιστοιχεί άμεσα σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. O Allport περιγράφει τη στάση ως επιρροή στη συμπεριφορά. Το 1934 ο Γάλλος ψυχολόγος Richard La Piere, στο έργο του Attitudes vs actions, social forces μελέτησε τη σχέση μεταξύ των στάσεων και της συμπεριφοράς, ορισμένος από μια προηγούμενη έρευνά του, του 1928, μεταξύ της ομιλίας και της συμπεριφοράς. Σ' αυτήν ο La Piere έδειξε ότι δεν υπάρχει αναγκαστική σχέση μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς. Επιπλέον, εξυπηρετήθηκαν χωρίς πρόβλημα σε 184 εστιατόρια και café. Οι τρεις τους είχαν μείνει σε ένα ιδιαίτερο ξενοδοχείο σε ένα σκέλος του ταξιδιού τους, περνώντας από τα 26 ξενοδοχεία, τα campings, και περνώντας από τα 66 εστιατόρια και καφέ. Οι τρεις τους είχαν μείνει σε ένα ιδιαίτερο ξενοδοχείο σε ένα σκέλος του ταξιδιού τους, περνώντας από την ίδια περιοχή δύο μήνες αργότερα. O La Piere τηλεφώνησε στο ξενοδοχείο για την κράτηση και ρώτησε ευγενικά τον ιδιοκτήτη εάν θα φιλοξενούσε ένα σημαντικό Κινέζο κύριο. Η απάντηση ήταν αναμφίβολα κανένας. Η απάντηση αυτή και η περιέχει ένα σημαντικό Κινέζο κύριο. Η απάντηση ήταν αναμφίβολα κανένας. Η απάντηση αυτή και η περιέχει ένα σημαντικό Κινέζο κύριο.

699 La Piere, R., (1934), Attitudes versus actions. Social Forces, 13, σελ. 230-237
του. Για να συγκρίνει στάσεις και συμπεριφορές ο La Piere περίμενε 6 μήνες και μετά ταχυδρομήσεις στα 251 ξενοδοχεία και τα εστιατόρια που επισκέφθηκαν στη διάρκεια του 2ετούς ταξιδιού τους τα ερωτηματολόγια του στα οποία υπέβαλε την ερώτηση, "θα δεχτεί τα μέλη της κινεζικής φυλής ως φιλοξενούμενους στο ξενοδοχείο σας" Δύο μορφές ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν. Στο ένα, υποβλήθηκε μόνο η εστιακή ερώτηση, ενώ στο άλλο, η ερώτηση εμφανίστηκε σε παρεμφερείς ερωτήσεις σχετικά με άλλες υπηκοότητες (Αρμένιοι, Γερμανοί, νέγρους, Ιταλοί, κ.λπ.). 

Σε ένα σύνολο, 128 ολοκληρωμένων απαντήσεων που παραλήφθηκαν από 81 εστιατόρια, cafe και 47 ξενοδοχεία, campings, και σπίτια τουριστών η απάντηση στο σχετικό ερώτημα, ήταν κατά 92% των πρώτων και 91% των τελευταίων αρνητική.

Με μια εξαίρεση (το μοναδικό ναι που απαντήθηκε) όλοι οι υπόλοιποι απάντησαν ότι οι απαντήσεις τους εξαρτιόνταν από τις περιστάσεις. Για να ελέγξει τις απαντήσεις ο La Piere εξασφάλισε επίσης τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο από πρόσθετα 32 ξενοδοχεία και 96 εστιατόρια που βρέθηκαν στις ίδιες περιοχές που οι τρεις τους είχαν επισκεφτεί. Όπως και πρωτότερα χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο μορφές ερωτηματολογιών. Και πάλι πάνω από το 92% των ερωτηθέντων απάντησαν όχι. Από αυτό o La Piere κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ούτε η μορφή ερωτηματολογίων ούτε η προηγούμενη εμπειρία με το κινεζικό ζεύγος δεν επηρέασε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Ο σκοπός της μελέτης του ήταν να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ μιας αξιολογημένης με ερωτηματολόγιο στάσης και μιας προφανούς συμπεριφοράς (δηλ., δράση). O Λα Piere ερμήνευσε τα αποτελέσματα του για να δείξει ότι "είναι αδύνατο να γίνει η άμεση σύγκριση μεταξύ των αντιδράσεων που εξασφαλίζονται μέσω των ερωτηματολογίων και από την πραγματική εμπειρία", ενώ τα στοιχεία ερωτηματολογίων έδειξαν ότι θα ήταν παράτολμο για έναν Κινέζο να ταξιδέψει στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο La Piere κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ενώ τα συμβατικά ερωτηματολογία "στάσης" μπορούν να έχουν αξία στην απεικόνιση ενός συμβολικού κοινωνικού και πολιτικού προσανατολισμού, έχουν αμφισβητήσιμη αξία στη μέτρηση των πραγματικών στάσεων που σημαίνουν ένα πραγματικό σχέδιο της…. Όπως ξεκαθαρίζεται από τον La Piere, μια στάση είναι "ένα σχέδιο συμπεριφοράς, μια προβλέψιμη συνολική κλίση ή μια τάση, μια προδιάθεση στη συγκεκριμένη ρύθμιση στις οριζόμενες κοινωνικές καταστάσεις, ή, απλούστερα, μια ρυθμισμένη απάντηση στα κοινωνικά ερεθίσματα"700.

Αρχικά, υπήρξε λίγη ανησυχία με τη σχέση στάση-συμπεριφοράς, αλλά μέχρι τη δεκαετία του '50 υπήρξε μια αυξανόμενη υποψία, ιδιαίτερα στην κοινωνιολογία, ότι

700 Dockery T. & Bedeian A.,(1989), "Attitudes versus actions": La Piere’s (1934) classic study revisited, Social Behavior and Personality, 17 (I), 9–16 Society for Personality Research, Louisiana State University, σελ 11.
η ασυνέπεια στάση - συμπεριφοράς είναι δεδομένη. Αυτή η απαιτοποιείται κατέληξε στα πολυαναφερόμενα συμπεράσματα του Wicker (1969) ότι οι στάσεις είναι χαρακτηριστικά ανεξάρτητες ή μόνο ελαφρώς σχετικές με τη συμπεριφορά. Τα συμπεράσματα αυτά, ποτέ αντιστράθηκαν με τα επιχειρήματα του Mischel (1968) ότι τα γνωρίσματα προβλέπουν στα συμπεράσματα της συμπεριφοράς, προκάλεσε μια κρίση στην έρευνα της στάσης τόσο πολύ που τα αποτελέσματα εξετάστηκαν ως προς την εγκυρότητα των ερευνών στάσης για έναν αιώνα.

Οι προσπάθειες να εξηγηθεί η προφανής ασυνέπεια στάσης-συμπεριφοράς ήταν δύο σημαντικών τύπων:

- εξηγήσεις μεθοδολογικές, που υποστήριζαν ότι η ασυνέπεια μπορεί να αποδοθεί κατά ένα μεγάλο μέρος στη φτωχή μεθοδολογία, και
- εξηγήσεις μεσολαβητικών παραγόντων που υποστηρίζουν ότι το επίπεδο συνέπειας εξαρτάται από άλλες μεταβλητές.

Οι ερευνητές αγνόησαν κατά ένα μεγάλο μέρος την προειδοποίηση του La Piere μέχρι τη δεκαετία του '60, όταν το ενδιαφέρον για τη χρησιμότητα των στάσεων έγινε προεξέχον. Αυτό κατέληξε σε ένα σημαντικό άρθρο από τον Καθηγητή ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Claremont, Alan Wicker. O Wicker το 1969, επισκόπησε 47 εμπειρικές μελέτες στάσεων και συμπεριφοράς και διαπίστωσε ότι ο συσχετισμός στάσης - συμπεριφοράς ήταν σπάνια επάνω από 0,3, και συχνά ήταν πλησιέστερα στο μηδέν. Τα ευρήματα του Wicker υποστηρίχθηκαν αργότερα από τον McGuire (1985). O Wicker κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ...είναι πιθανότερο ότι οι στάσεις θα είναι ανεξάρτητες ή μόνο ελαφρώς σχετικές με τις προφανείς συμπεριφορές παρά ότι οι στάσεις είναι συνδεδεμένες πολύ με τις ενέργειες. Δηλαδή οι περισσότερες μελέτες της σχέσης στάσης-συμπεριφοράς έχουν δείξει ότι η συμπεριφορά μας συνήθως δεν είναι συνεπής με τη δηλωμένη μας στάση - ένα απαιτούμενο οφέλη για το χώρο της μελέτης των στάσεων. O Wicker υποθέτει ότι είναι ενδεχόμενο να μεσολαβούν μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς, τα χαρακτηριστικά του ατόμου και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκεται το άτομο. Για παράδειγμα, η πρόβλεψη της πραγματικής συμπεριφοράς του ατόμου θα πρέπει να εξαρτάται από τις άλλες στάσεις του, από συγκρούσεις κίνητρα, από τις γλωσσικές και τις νοητικές του ικανότητες, κ.λπ. Επίσης, οι συνθήκες που ενθαίνεται να μεσολαβήσουν στην αντίστοιχη με τη δηλωμένη στάση του συμπεριφορά, μπορεί να είναι, για παράδειγμα, η παρουσία συγκεκριμένων ατόμων που συμμετέχουν και διαφωνούν με αυτές, οι κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας που ρυθμίζουν πώς πρέπει να συμπεριφέρεται

κανείς, κάτω από τις συνθήκες στις οποίες βρίσκεται, οι ενδεχόμενες αρνητικές ή θετικές συνέπειες της συμπεριφοράς, κ.λπ. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι παράμετροι αυτές αντιπροσωπεύουν υποθέσεις, ερωτήματα για λύση του Wicker, και όχι μία συστηματική θεωρία702.


Η ανάλυση αποκαλύπτει ότι οι στάσεις προβλέπουν σημαντικά τη μελλοντική συμπεριφορά.

Μεθοδολογικά ο συσχετισμός ABC είναι υψηλότερος για τις μελέτες που χρησιμοποιούν:

✓ μέτρα αυτοέκθεσης της συμπεριφοράς,
✓ κυρίως μη-σπουδαστές ως αντικείμενα μελέτης,
✓ μέτρα στάσης και συμπεριφοράς των αντίστοιχων επιπέδων ιδιαιτερότητας

Ουσιαστικά, ο συσχετισμός τείνει να είναι υψηλότερος όταν:

(a) οι στάσεις διαμορφώνονται από την άμεση εμπειρία,
(b) οι στάσεις είναι βέβαιες,
(γ) το θέμα είναι χαμηλού επιπέδου αυτοπαρακολούθησης.
(δ) η κατάσταση αυξάνει την αυτοεστιαζόμενη προσοχή.


Ο Καθηγητής Robert East του Πανεπιστημίου του Kingston προτείνει ότι η προτεραιότητα στη σχέση στάσης - συμπεριφοράς πουκάμισο αναλογία με το θέμα704

ενώ ο Καθηγητής Gordon Foxall του Πανεπιστημίου του Cardiff προτείνει τέσσερις πιθανές αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των στάσεων και των συμπεριφορών:

- οι συμπεριφορές είναι το αίτιο των στάσεων,
- οι στάσεις είναι αιτίες των συμπεριφορών,
- οι στάσεις και οι συμπεριφορές είναι αμοιβαία αιτιολογικές,
- οι στάσεις και οι συμπεριφορές είναι ανεξάρτητες.

Ο Foxall καταλήγει επίσης στο ότι η συμπεριφορά μπορεί να είναι "το αποτέλεσμα, όχι ενδοατομικού γεγονότος (στάσεως) αλλά των συνεπειών της προηγούμενης συμπεριφοράς σε παρόμοιες καταστάσεις. Η ανταμοιβή ή η ενίσχυση εκείνης της συμπεριφοράς διαμορφώνει και υποστηρίζει στο παρόν και το μέλλον συμπεριφορά του ίδιου ή παρόμοιου είδους." 705

Η διαφοροποίηση μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς είναι εξαιρετικά έκδηλη στα περιβαλλοντικά ζητήματα όπου οι ανθρώπινες στάσεις είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με τις συμπεριφορές, έτσι ώστε η διάσταση αυτή έχει πάρει το χαρακτηριστικό όνομα attitude-behaviour gap ή αλλιώς attitude-action gap ή value-action gap δηλαδή χάσμα (κενό) στάσης-συμπεριφοράς, στάσης-δράσης ή αξίας-δράσης. 706

Οι δυο κύριες θεωρίες που αναπτύχθηκαν για την ερμηνεία της σχέσης στάσεως και συμπεριφοράς είναι αυτές των Ajen & Fishbein και Τριάντη.

Ο Καθηγητής ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Washington Anthony Greenwald σημειώνει ότι στη δεκαετία του '70 και τη δεκαετία του '80 δύο σημαντικά προγράμματα έρευνας πέτυχαν τη διευκρίνιση των σχέσεων στάσης και συμπεριφοράς. Το πρώτο, διενεργήθηκε από τους Martin Fishbein και Icek Ajzen και κατέδειξε ότι η στάση και η συμπεριφορά είναι συσχετισμένες,

- (α) όταν η παρατηρηθείσα συμπεριφορά θεωρείται σχετική με τη στάση,
- (β) όταν η στάση και η συμπεριφορά παρατηρούνται σε συγκρίσιμα επίπεδα εξειδίκευσης και
- (γ) όταν λαμβάνεται υπόψη από τις συμπεριφοριστικές προθέσεις η σχέση στάσης και συμπεριφοράς.

Το δεύτερο σημαντικό πρόγραμμα, που υλοποιήθηκε από τον Russell Fazio, έδειξε ότι η στάση, η συμπεριφορά και οι αλλαγές τους, είναι συσχετισμένες,

- (α) όταν η στάση βασίζεται στην άμεση εμπειρία με το αντικείμενο στάσης και
- (β) μέχρι το σημείο που η στάση είναι γνωστικά προσιτή.

Αν και τα επιτυχή ερευνητικά προγράμματα των Fishbein - Ajzen και Fazio έχουν καθορίσει ότι οι στάσεις μπορούν και προβλέπουν τη συμπεριφορά προς τα αντικείμενά τους, τα προγράμματα αυτά έχουν τοποθετήσει επίσης σημαντικούς όρους στη σχέση στάσης -συμπεριφοράς. Οι σχέσεις στάσης -συμπεριφοράς δεν εμφανίζονται να είναι αρκετά ισχυρές ή γειτές για να καθιερώσουν τη σημασία της στάσης ως θεωρητικό κατασκεύασμα708.

Ο ίδιος ο Ajzen γράφει …. έχουμε δει επίσης, ότι μια ισχυρή σχέση μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς δεν μπορεί να ληφθεί ως δεδομένη. Οι σφαιρικές στάσεις μπορούν να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε τα γενικά σχέδια της συμπεριφοράς, αλλά είναι συνήθως φτωχοί προαγγελο ουγκεκριμένων συμπεριφορών, όσον αφορά τα αντικείμενα της στάσης. Αυτά είναι αληθινές είτε ρητές είτε υπονοούμενες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν τις σφαιρικές στάσεις. Κάποια διορατικότητα στα αποτελέσματα των σφαιρικών στάσεων στις συγκεκριμένες ενέργειες παρέχεται από τον Fazio (1990) στο Mode μοντέλο του. Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο, μόνο οι ισχυρές στάσεις, οι εύκολα προσιτές στη μνήμη είναι πιθανό να καθοδηγήσουν την απόδοση των συγκεκριμένων συμπεριφορών. Εντούτοις, έχουμε δει ότι ακόμα και όταν υποτίθεται ότι οι άνθρωποι μπορούν να διατηρούν τις ισχυρές τους στάσεις, όπως στον τομέα της προκατάληψης και της διάκρισης, ακόμα και οι σφαιρικές στάσεις αποτυγχάνουν συχνά να προβλέψουν συγκεκριμένες συμπεριφορές709.


Από τα στατιστικά αποτελέσματα, συνάγουμε ότι η στάση και η τελική συμπεριφορά δεν είναι συνεπείς711.

710 Παλαιγεωργίου Γ.,(2006), Μελετή της δομής και της εξέλιξης των αλληλεπιδράσεων μαθητών-υπολογιστών, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σελ 23.
Η θεωρία της αιτιολογημένης δράσης (Theory of Reasoned Action TRA) εμφανίζεται το 1967 από τους Καθηγητές ψυχολογίας Icek Ajzen του Πανεπιστημίου της Massachusetts και Martin Fishbein του Πανεπιστημίου του Illinois.


Ο ίδιος ο Fishbein σχολιάζει τη θεωρία του μιλώντας στον τύπο και υποστηρίζει ότι ....γενικά η θεωρία είναι βασισμένη στην υπόθεση ότι τα ανθρώπινα όντα είναι συνήθως αρκετά λογικά και κάνουν τη συστηματική χρήση των διαθέσιμων πληροφοριών τους. Δεν προσυπογράφουμε στην άποψη ότι η ανθρώπινη κοινωνική συμπεριφορά ελέγχεται από ασυναισθητά κίνητρα ή επιθυμίες εξουδετέρωσης, ούτε υποστηρίζουμε ότι μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιότροπη ή απερίσκεπτη. Μάλλον, υποστηρίζουμε ότι οι ανθρώποι εξετάζουν τις επιπτώσεις των ενεργειών τους, προτού να αποφασίσουν να συμμετέχουν ή να μην συμμετέχουν σε μια δεδομένη συμπεριφορά. Για αυτόν τον λόγο αναφερόμαστε σε θεωρία της αιτιολογημένης δράσης713.

---

712 Theory of reasoned action/theory of planned behavior http://www-nix.oit.umass.edu/~aizen/homepage/
ΣΧΗΜΑ 31: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΜΕΝΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ FISHBEIN ΚΑΙ AJZEN

Η τελική τάση της συμπεριφοράς του ατόμου καθορίζεται από τον συνδυασμό της προσωπικής και της κοινωνικής παραμέτρου, δηλαδή η πραγματική συμπεριφορά προβλέπεται ακριβέστερα τόσο από την εκτίμηση της στάσης από το ίδιο το άτομο όσο και από την εκτίμησή του στο κατά πόσο θα δεχθούν οι άλλοι τη συγκεκριμένη στάση. Οι Fishbein και Ajzen θεωρούν ότι η πρόβλεψη της πραγματικής

συμπεριφοράς βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την πρόθεση του ατόμου να εκφράσει αυτή τη συμπεριφορά. Η πρόθεση του εξαρτάται από δύο παράμετρους:
α’ τη στάση του προς την ενδεχόμενη συμπεριφορά, και
β’ την υποκειμενική εκτίμηση του σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται άλλα άτομα ή ομάδες την ενδεχόμενη συμπεριφορά του.
Η στάση προς την ενδεχόμενη συμπεριφορά του είναι προσωπική παράμετρος. Αντιθέτως, η υποκειμενική εκτίμηση του σχετικά με την αντίληψη των άλλων αντιπροσωπεύει τον παράμετρο της κοινωνικής επιρροής. Με τον όρο στάση προς την ενδεχόμενη συμπεριφορά εννοούμε ότι η εκφρασή της στάσης με την ανάλογη συμπεριφορά θα έχει εννοϊκές συνέπειες για το ίδιο, οδηγεί σε θετικές στάσεις προς την εκφρασή της συμπεριφοράς, και το αντίστροφο, ότι η εκφραζόμενη συμπεριφορά ενδέχεται να έχει δυσάρεστες συνέπειες για το ίδιο, οδηγεί σε αρνητικές στάσεις προς την έκφραση της συμπεριφοράς. Με την υποκειμενική εκτίμηση του σχετικά με την αντίληψη των άλλων, εννοούμε την αξιολόγηση του για το πόσο οι άλλοι θα επιδοκιμάζαν, ή αντιθέτως, θα αποδοκιμάζαν τη συμπεριφορά του. Η παράμετρος αυτή είναι συνυφασμένη με τις επιθυμίες του να συμμορφωθεί με τους άλλους. Δηλαδή, εάν οι άλλοι, κάποιο άτομο ή ομάδα, είναι σημαντικά πρόσωπα για τον ίδιο, με συνέπεια να επιθυμεί την εκτίμησή τους, τότε τείνει να συμπεριφερθεί ανάλογα με τη θέληση των άλλων. Αντιθέτως, εάν η αποδοκιμασία των άλλων άτομων δεν είναι σημαντική για τον ίδιο, δεν θα συμπεριφερθεί ανάλογα με τις επιθυμίες τους. Η τελική τάση συμπεριφοράς του ατόμου, αποτελεί συνδυασμό των δύο αυτών παραμέτρων. Στη θεωρία των Ajzen και Fishbein λοιπόν, η στάση του ατόμου προς το θέμα, το τι πιστεύει ο ίδιος, δεν είναι αρκετή για να προβλέψει τη πραγματική του συμπεριφορά. Η πραγματική του συμπεριφορά προβλέπεται ακριβέστερα τόσο από τη στάση του προς την έκφραση της συμπεριφοράς, όσο και από την εκτίμησή του κατά πόσον η ομάδα του θα την αποδοκιμάσει ή θα την επιδοκιμάσει. Οι Ajzen και Fishbein δέχονται ότι άλλες παράμετροι, όπως η προσωπικότητα του ατόμου, μπορεί να παίξουν κάποιο ρόλο, αλλά δεν είναι ενσωματωμένες ακόμη στη θεωρία τους.715

Η θεωρία Fishbein και Ajzen (1975) της αιτιολογημένης δράσης, λαμβάνει υπόψη κοινωνικούς κανόνες και κάποιος θα μπορούσε να θεωρήσει τους κοινωνικούς κανόνες ως μία έκδοση των κοινωνικών αντιπροσωπεύσεων716.

4.25. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ FISHBEIN ΚΑΙ AJZEN

Το 1988 η θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior TPB), προστίθεται στο υπάρχον μοντέλο της θεωρίας της Αιτιολογημένης Δράσης. Αυτό συμβαίνει αφού ο Ajzen αλλά και άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η θεωρία της Αιτιολογημένης Δράσης δεν ήταν επαρκής και είχε αρκετούς περιορισμούς. Κατ' ουσία πρόκειται για επέκταση της θεωρίας της Αιτιολογημένης Δράσης, η οποία κρίθηκε απαραίτητη για να ξεπερασθούν τα εμπόδια που αφορούσαν σε συμπεριφορές στις οποίες οι άνθρωποι έχουν ελλιπή έλεγχο (Ajzen, 1991; 181). Για να εξισορροπήσει αυτές τις διαφορές ο Ajzen πρόσθεσε στην αρχική θεωρία ένα τρίτο χαρακτηριστικό, την έννοια του ελέγχου της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς (Perceived Behavioral Control).

Ένας τέτοιος περιορισμός αναφέρεται σε ανθρώπους οι οποίοι αισθάνονται ότι η συμπεριφορά τους δεν είναι σημαντική, ή είναι ελάχιστα σημαντική σε σχέση με κάποιες τοποθετήσεις τους. Κάτι τέτοιο οδηγεί στην αντίθεση, επιθυμητής και παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Έτσι οι περιορισμοί που εντοπίσθηκαν αφορούσαν στάσεις που εποχικά ή αμελήτως καταγράφονταν με Β όψη στην πράξη, καθώς περιόριζαν την απόδοση της αμοιβαίας ελέγχου δράσης ή υπολογιστικής ελέγχου (volitional control). Ο Ajzen περιέγραψε τις όψεις αυτές της συμπεριφοράς και των στάσεων μέσα σε μία κλίμακα που κυμαίνεται, από την πίστη του ατόμου ότι η συμπεριφορά του δεν είναι σημαντική, έως το άλλο άκρο, όπου οι άνθρωποι είναι έποχες κατά της καταγραφής της στάσης των άλλων.

Εάν θέλαμε να δώσουμε μια συνοπτική περιγραφή της θεωρίας της Αιτιολογημένης Δράσης θα δηλώναμε ότι οι άνθρωποι είναι λογικοί και κάνουν τη συστηματική χρήση των διαθέσιμων πληροφοριών, εξετάζουν τις επιπτώσεις των ενεργειών τους προτού αποφασίσουν να

717 Αναστόπουλος Χ., 2005, Στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, σελ. 99-100.
ΣΧΗΜΑ 32: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ FISHBEIN ΚΑΙ AJZEN

Ο ίδιος ο Ajzen παρουσιάζει στην προσωπική του ιστοσελίδα περαιτέρω και τη σχηματική παράσταση της θεωρίας του. Η συμπεριφορά (Behavior) όπως μπορούμε να δούμε εξαρτάται από την πρόθεση συμπεριφοράς (Intention), η οποία συνίσταται από τρία αλληλεπιδρώντα χαρακτηριστικά. Στάση απέναντι στη συμπεριφορά (Attitudes Toward the Behavior), Υποκειμενικός κανόνας (Subjective Norm), Αντιληπτικό συμπεριφοριστικό έλεγχο (Perceived Behavioral Control). Κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά διαμορφώνεται από ένα είδος απόψεων ή πεποιθήσεων, τα συμπεριφοριστικά (Behavioral), Κανονιστικά (Normative) και Ελεγκτικά πιστεύω (Control beliefs). Τα δύο πρώτα χαρακτηριστικά (Attitudes toward the Behavior και Subjective Norm), συμμετέχουν στη διαμόρφωση της πρόθεσης (Intention) η οποία είναι προϋπόθεση εμφάνισης της συμπεριφοράς (Behavior). Το τρίτο χαρακτηριστικό (Perceived Behavioral Control) είναι δυνατόν να συμμετέχει στη διαμόρφωση της πρόθεσης αλλά μπορεί και να δρα αυτόνομα, δηλαδή ως προπομπός εκδήλωσης της συμπεριφοράς, επειδή εμπεριέχει το βαθμό στον οποίο το άτομο κατέχει ικανότητες, δεξιότητες και άλλα απαραίτητα στοιχεία για την εμφάνιση της συμπεριφοράς και ταυτόχρονα το κατά πόσο πιστεύει ότι, με όπλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά, θα έχει τον έλεγχο της πραγματικής του συμπεριφοράς (Actual Behavioral Control). Με απλά λόγια, δεν φτάνει να θέλει κάποιος κάτι για να το πετύχει, πρέπει να έχει και τις ικανότητες ή τις προϋποθέσεις.

718 Ανάκτηση από http://courses.umass.edu/psych661/index.html
για να το πετύχει, αλλά και παράλληλα τη δυνατότητα του ελέγχου των πράξεων του.\textsuperscript{719}

Ως γενικό συμπέρασμα μπορούμε να πούμε ότι σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να βρεθεί ότι η στάση για τη συμπεριφορά (Attitude toward the Behavior) έχει καθοριστικό αντίκτυπο στην πρόθεση του ατόμου, σε άλλες ότι η στάση για τη συμπεριφορά και ο έλεγχος της αντλαμβανόμενης συμπεριφοράς (Perceived Behavioral Control) είναι ικανοποιητικά στοιχεία για την πρόβλεψη της πρόθεσης και σε άλλες περιπτώσεις χρειαζόμαστε και τα τρία χαρακτηριστικά ώστε να επιτευχθεί η πρόβλεψη για την πρόθεση συμπεριφοράς.\textsuperscript{720}

**Συμπεριφορά (Behavior)**: Είναι η μετάδοση της πρόθεσης ή του αντιληπτού συμπεριφοριστικού ελέγχου στη δράση. Η μεμονωμένη συμπεριφορά οδηγείται από τις συμπεριφοριστικές προθέσεις όπου οι συμπεριφοριστικές προθέσεις είναι μια λειτουργία της στάσης ενός ατόμου απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών κανόνων που περιβάλλουν την απόδοση της συμπεριφοράς, και την αντίληψη του ατόμου για την ευκολία με την οποία η συμπεριφορά μπορεί να εκτελεσθεί (συμπεριφοριστικός έλεγχος).

**Συμπεριφοριστική πρόθεση (Behavioral Intention)**: Είναι μια ένδειξη για το πώς οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να προσπαθήσουν και πόσο προγραμματίζουν να ασκήσουν αυτή τη δράση, προκειμένου να εκτελεσθεί η συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Azjen, τρεις καθοριστικοί παράγοντες εξηγούν τη συμπεριφοριστική πρόθεση:

1. η στάση (απόψεις σου για τη συμπεριφορά)
2. ο υποκειμενικός κανόνας (απόψεις σχετικά με άλλους για τη συμπεριφορά)
3. ο αντιληπτός συμπεριφοριστικός έλεγχος (αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη συμπεριφορά).

Η πρόθεση λοιπόν αντιπροσωπεύει τη γνωστική ετοιμότητα ενός ατόμου να εκτελέσει μία δεδομένη συμπεριφορά και επηρεάζεται από τρία συστατικά: τη στάση του προσώπου προς τη συμπεριφορά, την αντίληψη του ατόμου για την ευκολία απόδοσης της συμπεριφοράς και την αντíληψη του ατόμου για την ευκολία απόδοσης της συμπεριφοράς.

Αναστόπουλος Χ., 2005, Στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, σελ. 99-100.

Έλεγχος ενεργητικής συμπεριφοράς (Actual behavioral control): Ο έλεγχος της πραγματικής συμπεριφοράς του ατόμου.

Στάση για αυτή τη συμπεριφορά (Attitudes toward the Behavior): Είναι ο πρώτος καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοριστικής πρόθεσης. Είναι ο βαθμός στον οποίο το πρόσωπο έχει μια ευνοϊκή ή δυσμενή αξιολόγηση της εν λόγω συμπεριφοράς.

Υποκειμενικός κανόνας (Subjective Norm): Θεωρείται δεύτερος πρόδρομος της συμπεριφοριστικής πρόθεσης. Είναι η επιρροή της κοινωνικής πίεσης που γίνεται αντιληπτή από το άτομο (κανονιστικές πεποιθήσεις) για να εκτελέσει ή να μην εκτελέσει μια ορισμένη συμπεριφορά. Οι υποκειμενικοί κανόνες υποτίθεται επίσης ότι ήταν μια λειτουργία των πεποιθήσεων των οποίων οι αυτοί αντιλαμβάνονταν μια ευνοϊκή ή δυσμενή αξιολόγηση της εκτέλεσης της συμπεριφοράς. Ένα άτομο οκοπέδει να εκτελέσει μια ορισμένη συμπεριφορά όταν αντιλαμβάνεται ότι οι ηθικοί άλλοι σκέφτονται ότι πρέπει. Σημαντικοί άλλοι είναι οι σύζυγοι, οι στενοί φίλοι, το κοινό και οι άλλοι πεποιθημένοι περιβάλλον.

Αντιληπτός συμπεριφοριστικός έλεγχος (Perceived Behavioral Control): Είναι ο τρίτος προάγγελος της συμπεριφοριστικής πρόθεσης. Αυτό το κατασκεύασμα ορίζεται ως η πεποίθηση του ατόμου σχετικά με το πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η εκτέλεση της συμπεριφοράς. Απεικονίζει συχνά τον πραγματικό συμπεριφοριστικό έλεγχο. Οι ανθρώποι είναι απόλυτα διαφοροφόροι σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελέσουν μια συμπεριφορά εάν έχουν την πιστολόγηση για την εκτέλεσή της. Τα ανθρώπινα αντιλήψεις μπορούν να επηρεάσουν ή να εμποδίσουν την εκτέλεση της συμπεριφοράς. Κανονιστικά πιστεύω επίσης ότι οι άλλοι έχουν την ικανότητα να εκτελέσουν μια συμπεριφορά όταν έχουν την αξιολόγηση της εκτέλεσης της συμπεριφοράς. Οι άλλοι έχουν την ικανότητα να εκτελέσουν μια συμπεριφορά όταν αντιλαμβάνονται ότι οι άλλοι έχουν την ικανότητα να εκτελέσουν μια συμπεριφορά με την πιστολόγηση της εκτέλεσης της συμπεριφοράς.
Ελεγκτικά πιστεύω (Control Beliefs) Πεποιθήσεις για το επίπεδο ελέγχου της συμπεριφοράς.

4.26. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΤΡΙΑΝΤΗ

Μία από τις δύο θεωρίες που αναπτύχθηκαν για την ερμηνεία της συνάφειας στάσης και συμπεριφοράς παρουσιάστηκε στο έργο Interpersonal behavior το 1977 από τον Καθηγητή κοινωνικής ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Illinois Χαρίλαο Τριάντη.

ΣΧΗΜΑ 33 :Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΤΡΙΑΝΤΗ

Η θεωρία προβλέπει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι τετραδιάστατη.

➢ Η πρώτη διάσταση αφορά στην τάση της συμπεριφοράς του η οποία εξαρτάται από δύο υποδιαστάσεις, τις στάσεις του ατόμου και τους κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας, που προορίζουν την πρέπουσα συμπεριφορά του ατόμου. Για παράδειγμα, η τάση συμπεριφοράς του ατόμου προς τους γιατρούς εξαρτάται τόσο από το ποιά είναι η προσωπική του στάση προς τους γιατρούς, όσο και από το ποιά ορίζει η κοινωνία ότι θα έπρεπε να είναι η σωστή συμπεριφορά του προς αυτούς.

➢ Η δεύτερη διάσταση του Τριάντη αφορά τις συνήθειες του ατόμου. Οι συνήθειες του ατόμου στο παρελθόν το οδηγούν να συμπεριφερθεί με ανάλογο τρόπο, π.χ. εάν
γνωρίζουμε πώς συμπεριφέρεται συνήθως στους γιατρούς, τότε ενδέχεται να προβλέψουμε πώς θα συμπεριφερθεί στη δεδομένη στιγμή.

➢ Η τρίτη διάσταση αφορά την ψυχολογική διέγερση του ατόμου κάποια δεδομένη στιγμή. Ο Τριάντης υιοθετεί την έννοια του Schachter της διέγερσης του φυσιολογικού συστήματος, η οποία υποστηρίζει ότι, όταν ο οργανισμός του ατόμου, το αυτόνομο νευρικό σύστημα, είναι σε κατάσταση διέγερσης, σε ετοιμότητα, τότε το άτομο ενδέχεται να δραστηριοποιηθεί. Για παράδειγμα, εάν το άτομο είναι σε κατάσταση διέγερσης, τότε ενδέχεται να εκδηλώσει την αντίστοιχη με τη στάση του συμπεριφορά προς τους γιατρούς.

➢ Η τέταρτη διάσταση αφορά τις συνήθειες του περιβάλλοντος. Εάν οι συνήθειες είναι ευνοϊκές, τότε ενδέχεται το άτομο να εκδηλώσει τη συμπεριφορά του. Αντιθέτως, εάν οι συνήθειες δεν είναι ευνοϊκές, τότε δεν μπορεί.

Εάν υπάρξει ένα βασικό στοιχείο στην κοινωνική ψυχολογία της συμπεριφοράς που λείπει ακόμα από το πρότυπο ABC του Stern's είναι ο ρόλος της συνήθειας. Ο Stern's (2000) το αναγνωρίζει και προτείνει ότι ένα ενσωματωμένο πρότυπο της περιβάλλοντικά σημαντικής συμπεριφοράς θα αποτελούσαν από τέσσερις παράγοντες:
1) τις στάσεις
2) τους συναφείς παράγοντες
3) τις προσωπικές ικανότητες
4) και τις συνήθειες.

Η γενική άμεση της πρότασης του Stern είναι πολύ παρόμοια με μια προσπάθεια που γίνεται σχεδόν τριάντα χρόνια πριν από τον κοινωνικό ψυχολόγο Χάρυ Τριάντης να αναπτύξει το ενσωματωμένο πρότυπο της "διαπροσωπικής" συμπεριφοράς.

Ο Τριάντης αναγνώρισε το βασικό ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί παράγοντες και οι συγκινήσεις στη διαμόρφωση των προθέσεων. Έδωσε έμφαση επίσης στη σημασία της προηγούμενης συμπεριφοράς στο παρόν. Βάσει αυτών των παρατηρήσεων, ο Triandis πρότεινε μια θεωρία της διαπροσωπικής συμπεριφοράς στην οποία οι προθέσεις - όπως σε πολλά από τα άλλα πρότυπα - είναι άμεσα προηγούμενα της συμπεριφοράς. Αλλά οι συνήθειες μεσολαβούν αποφασιστικά επίσης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Και οι δύο αυτές επιρροές συγκρατούνται με τη διεύκόλυνση των όρων.
Η συμπεριφορά σε οποιαδήποτε κατάσταση είναι, σύμφωνα με τον Τριάντη, μια λειτουργία:
✓ εν μέρει της πρόθεσης,
✓ εν μέρει των συνήθων απαντήσεων,
✓ και εν μέρει των περιστασιακών περιορισμών και των όρων.
Η πρόθεση επηρεάζεται από τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες καθώς επίσης και από τις λογικές συζητήσεις. Κανείς δεν εξετάζεται πλήρως από το πρότυπο του Τριάντη ούτε είναι πλήρως αυτόνομος ούτε εξ ολοκλήρου κοινωνικός. Η συμπεριφορά επηρεάζεται από τις ηθικές πεποιθήσεις, αλλά ο αντίκτυπος από αυτές συγκρατείται και από τις συναισθηματικές κινήσεις και από τους γνωστικούς περιορισμούς. Οι κοινωνικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν τους κανόνες, τους ρόλους και την εικόνα που έχουμε για μας. Οι κανόνες είναι οι κοινωνικοί κανόνες για αυτό που πρέπει και δεν πρέπει να γίνει.

Οι ρόλοι είναι "σύνολο συμπεριφορών που θεωρούνται κατάλληλα για τα πρόσωπα που υποστηρίζουν ιδιαίτερες θέσεις σε μια ομάδα" (Triandis, 1977). Η εικόνα που έχουμε για μας αναφέρεται στην ιδέα που ένα πρόσωπο έχει το ίδιο το πρόσωπο, η στόχος είναι ότι αρμόζει για το πρόσωπο να ακολουθήσει ή να αποφύγει και οι συμπεριφορές ότι δεσμεύει ή όχι το πρόσωπο.

Ο Τριάντης προσφέρει έναν σαφή ρόλο για τους συναισθηματικούς παράγοντες στις συμπεριφοριστικές προθέσεις. Στη θεωρία της διαπροσωπικής συμπεριφοράς οι κριτικοί που ισοπεδώθηκαν στη λογική θεωρία επιλογής με έναν τρόπο που δεν γίνεται από μερικά από τα άλλα πρότυπα. Μπορεί επίσης να είναι, και να είχε χρησιμοποιηθεί ως πλαίσιο για την εμπειρική ανάλυση των δυνάμεων και των αδυναμιών των παραγόντων τμημάτων στα διαφορετικά είδη καταστάσεων.

Η θεωρία του Τριάντη έχει ορισμένα κοινά στοιχεία με αυτή των Ajzen και Fishbein. Εντούτοις, όπου έχει χρησιμοποιηθεί, εμφανίζεται να έχει πρόσθετη επεξεργασιακή αξία πέρα από το πρότυπο των Ajzen - Fishbein ειδικότερα, με τη συμπεριφορή των πεποιθήσεων του ρόλου και των συνηθειών. Η μικρότερη χρήση της θεωρίας του Τριάντη έγινε στην εργασία των Ajzen και Fishbein. Εντούτοις, όπου έχει χρησιμοποιηθεί, εμφανίζεται να έχει πρόσθετη επεξεργασιακή αξία πέρα από το πρότυπο των Ajzen - Fishbein ειδικότερα, με τη συμπεριφορή των πεποιθήσεων του ρόλου και των συνηθειών.

Η θεωρία του Τριάντη έχει ορισμένα κοινά στοιχεία με αυτή των Ajzen και Fishbein.

Μέχρι τώρα είδαμε τη διαμόρφωση των στάσεων του σύγχρονου ανθρώπου ως επίκτητο και όχι ως κληρονομικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου ανθρώπου μιας και όσον αφορά τη διαμόρφωση των στάσεων, οι στάσεις μαθαίνονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον. Δηλαδή, τόσο η εκμάθηση των στάσεων, όσο και η αλλαγή των στάσεων, εξηγούνται με βάση διάφορες θεωρίες της μάθησης. Αυτό λοιπόν το χαρακτηριστικό της δυνατότητας αλλαγής της στάσης και η κατ’ επέκταση επίδρασή της στην συμπεριφορά είναι που την ανάγει σε τόσο κεντρική και συναρπαστική έννοια στην κοινωνική ψυχολογία.

Η αλλαγή των στάσεων συνίσταται στην προσπάθεια αντικατάστασης μιας ήδη υπάρχουσας στάσης από μια διαφορετική. Οι προσπάθειες για την αλλαγή των στάσεων παρατηρούνται σε κάθε κοινωνία με στόχο τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο σε κάθε ηλικία. Εξαιρετικά έντονος είναι ο ρόλος όλων των κοινωνικών φορέων στη διαμόρφωση των στάσεων, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Η διαμόρφωση των στάσεων των ενηλίκων περιορίζεται στους τομείς εκείνους, όπου δεν έχουν ήδη σχηματίσει κάποια γνώμη, π.χ. η καινούρια τεχνολογία των υπολογιστών είναι πρόσφατο φαινόμενο και ακολουθείται από τη διαμόρφωση στάσεων που σχετίζονται με τη λειτουργία των υπολογιστών στη σύγχρονη κοινωνία, το ρόλο που θα παίξουν όταν χρησιμοποιηθούν στην τηλεόραση. Ο Καθηγητής Γεώργας θεωρεί την αλλαγή των στάσεων ιδιαίτερα ενδιαφέρον γεγονός, διότι η πρώτη θεωρία της αλλαγής των στάσεων εκπονήθηκε από τον Αριστοτέλη στη Ρητορική Τέχνη. Ο Αριστοτέλης λοιπόν θεωρεί ότι τα τρία στοιχεία της ρητορικής τέχνης είναι: α’ το ήθος του ρήτορα, β’ η συγκίνηση που προκαλεί στον ακροατή και γ’ τα πειστικά ή φαινομενικά πειστικά επιχειρήματα του ρήτορα.

723 Περιεχόμενα σελ 122.
724 Περιεχόμενα σελ 165.
Οι συστηματικές έρευνες στο χώρο της αλλαγής των στάσεων του C. Hovland του Πανεπιστημίου Yale, δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τη θεωρία του Αριστοτέλη.
Σύμφωνα με τον Hovland οι τέσσερις παράμετροι που συμβάλλουν στην αλλαγή των στάσεων είναι οι: 725

1. Ο Στόχος
Η Νοημοσύνη
Η Προσωπικότητα
Η Αντιστάση στην Άλλη Μέρα

2. Ο Συνοχής
Η Οικογένεια
Η Κοινότητα
Η Κοινωνία

3. Τα Μυνήματα
Μονοπλευρά και Αντίθετα Επιχειρήματα
Η Σειρά των Αντιστοίχων Επιχειρήματα
Οι Προσεγγίσεις Της Πίθηκης
Διαδικασία Θυσίας Μυνήματος
Καλότεχνος
Ο Φόρος

4. Πήγη του Μυνήματος
Η Επιστοτήτα
Η Επεξεργασία και Η Γνώση
Η Διεξαγωγή
Τα Μέτωπα Επικοινωνίας

ΣΧΗΜΑ 35: ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΆΛΛΗ ΜΕΡΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

> η πηγή του μηνύματος δηλαδή ο ομιλητής είναι αυτός που εκπέμπει τη στάση και μπορεί να είναι μερονωμένο άτομο ή κοινωνική ομάδα ή ακόμη και μέσο μαζικής ενημέρωσης. Πρέπει να είναι αξιόπιστος και να πληρέει την 5η μορφή της ειδικής ισχύος κατά τους French and Raven’s726.

> το μήνυμα και τα χαρακτηριστικά του, το εκπεμπόμενο δηλαδή μήνυμα του ομιλητή, του οποίου τα χαρακτηριστικά καθορίζονται πολλές φορές από την ίδια τη συζήτηση, ή από τη σύσταση του ακροατηρίου (μονόπλευρα ή αντίθετα επιχειρήματα) ή από την ικανότητά του να δημιουργεί μια γνωστική ανισορροπία η οποία οδηγεί σε αλλαγή στάσης όπως είδαμε, ή την

726 French, J.P.R. Jr., & Raven, B. (1960), The bases of social power στο Cartwright D. & Zander A. (eds.), Group dynamics New York: Harper and Row, σελ 607-623. Όι πέντε μορφές της ισχύος κατά τη θεωρία αυτή είναι η Καταναγκαστική (Coercive), Ανταμοιβής (Reward), Νόμιμη (Legitimate), Αναφοράς (Referent) και Ειδική (Expert) power.

371
διαχείριση του φόβου ως επιχειρήματος αλλά και την επαναληπτική εκπομπή του μηνύματος,

> στις συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκεται ο ακροατής, η καλή διάθεση που ο ομιλητής θα εμπνεύσει στο ακροατήριο είναι καθοριστική δεδομένου ότι η αλλαγή του συναισθηματικού και του γνωστικού συστατικού μιας στάσης οδηγεί στην αλλαγή και του συμπεριφοριστικού, δηλαδή στην αλλαγή της ιδιας της στάσης, η επίδραση του ομιλητή στο συναισθηματικό τομέα του ακροατηρίου πρέπει να είναι ουσιαστική,

> τα χαρακτηριστικά και η αντίδραση του στόχου, δηλαδή του ακροατή, η μόρφωση, η νοημοσύνη, η προσωπικότητα είναι παράμετροι που επηρεάζουν με τον τρόπο τους την αλλαγή των στάσεων.

Οι στάσεις λοιπόν, αντιπροσωπεύουν την αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ανθρώπου. Εκδήλως είναι ότι οι στάσεις συμπεριλαμβάνουν επίσης το στοιχείο της σταθερότητας. Οι στάσεις μας είναι σταθερές, δεν αλλάζουν εύκολα και αντιστέκονται στην αλλαγή.

Υπάρχουν δηλαδή διάφοροι ψυχολογικοί μηχανισμοί αντίστασης στην αλλαγή των στάσεων. Ο Freedman και οι συνεργάτες του περιγράφουν πέντε συγκεκριμένες τακτικές που έχουν παρατηρηθεί.

> Η χρήση των λογικών επιχειρημάτων.

> Η προσπάθεια εξευτελισμού ή εξύβρισης ή μείωσης του κύρους της πηγής.

> Η διαστρέβλωση του μηνύματος.

> Η χρήση μηχανισμών άμυνας του εγώ.

> Η απόρριψη277.

Οι στάσεις που αλλάζουν ως αποτέλεσμα ιδιαίτερης διανοητικής προσπάθειας τείνουν να είναι πιο επίμονες και πιο ανθεκτικές στην αντίθετη πειθώ. Είναι επίσης πιο προβλέψιμη η συμπεριφορά τους από στάσεις που αλλάζουν με λίγη διανοητική προσπάθεια. Οι στάσεις που αλλάζουν αξιολογήσεις των κεντρικών αξιών του αντικειμένου278. 

Μια εναλλακτική εξήγηση της αλλαγής στάσης παρέχεται από τον Daryl Bem’s 729 στη θεωρία της αυτο-αντίληψης (self-perception theory), η οποία βεβαιώνει ότι οι ανθρώποι αλλάζουν ρυθμιστικά τις στάσεις τους για να ταυτιστούν με την προηγούμενη συμπεριφορά τους270.

277 Μιχαλίδης Α. (2006). Ιδιαίτερης Ιδιαίτερης, Εκδοτής Α., Εκδοτική Α., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 122, 186
279 Τουριστική εξήγηση της αλλαγής στάσης, αντίληψη τους από τον Daryl Bem’s 729 στη θεωρία της αυτο-αντίληψης (self-perception theory) , η οποία βεβαιώνει ότι οι ανθρώποι αλλάζουν ρυθμιστικά τις στάσεις τους για να ταυτιστούν με την προηγούμενη συμπεριφορά τους270.

727 Γεώργας Δ., (1995 ), Κοινωνική ψυχολογία, Τόμος Α, Εκδόσεις Α, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 122, 186.
728 Περισσότερα για τη θεωρία της ιδιαίτερης διανοητικής προσπάθειας τείνουν να είναι πιο επίμονες και πιο ανθεκτικές στην αντίθετη πειθώ. Είναι επίσης πιο προβλέψιμη η συμπεριφορά τους από στάσεις που αλλάζουν με λίγη διανοητική προσπάθεια αξιολόγησης των κεντρικών αξιών του αντικειμένου.
Με βάση τα δισεκατομμύρια των δολαρίων που ξοδεύονται ετησίως κάθε έτος στη διαφήμιση, έχει υπολογιστεί ότι το μέσο άτομο στις Ηνωμένες Πολιτείες εκτίθεται σε αρκετές χιλιάδες πειστικές εκκλήσεις ανά ημέρα. Ακόμα κι αν μόνο ένα μικρό μέρος αυτών των εκκλήσεων είναι αποτελεσματικό, αυτός ο κατακλυσμός των εκκλήσεων συνάγει ότι οι στάσεις ενός ατόμου είναι κάτω από σχεδόν σταθερή πρόκληση. Πράγματι, ένα από τα πιο εκπληκτικά συμπεράσματα στον τομέα της αλλαγής στάσης είναι το ότι επαναλαμβανόμενες εκθέσεις του ατόμου σε ένα νέο ή άγνωστο ερέθισμα οδηγούν σε μια θετική στάση απέναντι στο ερέθισμα. Δηλαδή, η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε ένα νέο ερέθισμα που δεν οδηγεί ούτε στην ανταμοιβή ούτε στην τιμωρία, αναπαράγει την προ τίμηση για αυτό το ερέθισμα περισσότερο από ένα παρόμοιο ερέθισμα στο οποίο ένα άτομο δεν έχει εκπεμψεί.

Για τους Smith, Dijksterhuis και Chaiken των Πανεπιστημίων Leiden, Amsterdam και New York, η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε ένα ερέθισμα πρέπει να έχει επιπτώσεις στο αξιολογικό συστατικό μιας στάσης μέσω της μόνιμης επίδρασης έκθεσης (Zajonc, 1968). Δεν είναι ξεκάθαρο γιατί η έκθεση σε ένα αντικείμενο θα είχε επιπτώσεις επίσης στη δύναμη της στάσης κάποιου απέναντι σε αυτό το αντικείμενο. Η στάση ενός ατόμου απέναντι σε ένα αντικείμενο μπορεί να ενεργοποιηθεί αυθόρμητα επάνω στην αντίληψη εκείνου του αντικειμένου (e.g., Bargh, Chaiken, Governder, & Pratto, 1992; Fazio, Sanbonmatsu, Powell, & Kardes, 1986). Η αυτόματη ενεργοποίηση των στάσεων ενός ατόμου είναι η βάση για πολλές ενδεχόμενες μετρήσεις της στάσης, συμπεριλαμβανομένου του συναισθηματικού της συστατικού (Fazio et Al, 1995). Εάν οι στάσεις ενεργοποιούνται αυτόματα όταν παρουσιάζεται ένα αντικείμενο στάσης, κατόπιν η επαναλαμβανόμενη έκθεση στο αντικείμενο μπορεί να ενεργοποιήσει αυθόρμητα την αντίληψη εκείνου του αντικειμένου (e.g., Bargh, Chaiken, Governder, & Pratto, 1992; Fazio, Sanbonmatsu, Powell, & Kardes, 1986). Η αυτόματη ενεργοποίηση των στάσεων ενός ατόμου είναι η βάση για πολλές ενδεχόμενες μετρήσεις της στάσης, συμπεριλαμβανομένου του συναισθηματικού της συστατικού (Fazio et Al, 1995). Εάν οι στάσεις ενεργοποιούνται αυτόματα όταν παρουσιάζεται ένα αντικείμενο στάσης, κατόπιν η επαναλαμβανόμενη έκθεση στο αντικείμενο μπορεί να ενεργοποιήσει αυθόρμητα την αντίληψη εκείνου του αντικειμένου (e.g., Bargh, Chaiken, Governder, & Pratto, 1992; Fazio, Sanbonmatsu, Powell, & Kardes, 1986). Η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε έναν αντικείμενο θα οδηγούσε επίσης στη δυναμική της στάσης κάποιου απέναντι σε αυτό το αντικείμενο.

Η τοποχρονική σύζευξη ερεθισμάτων συντελεί επίσης στην αλλαγή των στάσεων, από τη στιγμή που το ουδέτερο αντικείμενο συνδεθεί με κάποιο το οποίο προκαλεί έντονη συναισθηματική φόρτιση. Στην περίπτωση αυτή πραγματοποιείται

μεταφορά του συναισθήματος (transfer of affect) από το ένα αντικείμενο στο άλλο, κατάσταση δηλαδή που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην αλλαγή μιας στάσης.233

Ο Lindenmann (2002) βεβαίωσε ότι η έρευνα στάσης μετρά όχι μόνο τι έχουν να πουν οι άνθρωποι για κάτι, αλλά επίσης τι έριξαν και σκέφτονται (οι διανοητικές ή γνωστικές προδιαθέσεις τους), τι αισθάνονται (τα συναισθήματά τους), και πώς τείνουν να ενεργήσουν (τα κινητρικά τους ή τις κινητήριες τάσεις τους). Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της έρευνας στήριξης στη μέτρηση των εκβάσεων των δημόσιων σχέσεων, οι δημόσιες σχέσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν την καταναλωτική στάση απέναντι στα διάφορα εμπορικά σήματα.234

Οι Richard Petty και John Cacioppo του Πανεπιστημίου του Ohio έχουν προτείνει δύο σχετικά ευδιάκριτες διαδρομές στην αλλαγή στάσης. Η πρώτη είναι αλλαγή στάσης που εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της προσεκτικής και στοχαστικής εκτίμησης ενός προσώπου, των αξιών των πληροφοριών που παρουσιάζονται (κεντρική διαδρομή). Είναι αλλαγή στάσης που παρατηρείται εάν αποτελεί στην προσοχή και στον παράγοντα σκέψης του ατόμου. Η δεύτερη είναι αυτή που εμφανίζεται ως αποτέλεσμα κάποιου απλού συνθήματος στο πλαίσιο πειθούς (π.χ., μια ελκυστική πηγή) που προκαλεί την αλλαγή χωρίς την ανάγκη της διερεύνησης των αξιών, των σχετικών πληροφοριών (απομακρυσμένη διαδρομή).235

4.28. ΣΤΑΣΕΩΝ ΣΥΝΟΨΗ

Εν κατακλείδι συνοψίζοντας τα προηγούμενα κεφάλαια εξάγοντας την ουσιωδέστερη παρατήρηση γι' αυτά καταλήγουμε στα εξής:
1. Οι στάσεις περιέχουν μία γνωστική διάσταση, μία συναισθηματική διάσταση, εκδηλώνονται δε ως συμπεριφορά.
2. Μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς παρατηρείται πολύ συχνά το φαινόμενο της ασυνέπειας.
3. Οι κυριότερες θεωρίες των στάσεων είναι οι:

   ✓ Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger.


Η θεωρία της γνωστικής συνέπειας των στάσεων του Heider.

Η λειτουργική θεωρία των στάσεων του Katz

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες των στάσεων.

Η θεωρία της εξαρτημένης ανακλαστικής μάθησης του Pavlov.

Η θεωρία της συντελεστικής μάθησης του Skinner

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura

4.29. ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΟΥΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να εξηγήσουμε στον αναγνώστη ότι οι 110 και πλέον σελίδες που προηγήθηκαν αναλύοντας τη θεμελιώδη έννοια της στάσης γράφτηκαν με τον προφανή στόχο να μπορέσουν να προσδιοριστούν με το πέρας της διατριβής οι στάσεις των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

Κάθε λοιπόν μέρος των σελίδων αυτών συνδέεται και πρέπει να συνδέεται με την έρευνα μας διεξοδικά.

Το 1ο τμήμα των 30 περίπου σελίδων που αφορά στον ορισμό της στάσης του μαθητή στα χαρακτηριστικά, τη δομή και τη λειτουργία τους (παρ. 4.1 έως και 4.9) έχει γίνει με σκοπό να αναγνωριστούν αρχικά οι στάσεις των μαθητών. Η αναγνώριση αυτή των στάσεων εδράζει κατά κύριο λόγο τη θεωρητική θεμελίωση των ερευνητικών ερωτήματων που θέσαμε και στα οποία αναζητούμε τη στάση των μαθητών απέναντι:

I. στα σχολικά δρώμενα
II. στην εργασία
III. στην κοινωνικοποίησή τους
IV. στην επικοινωνία με τους γονείς τους.

Στο τμήμα των 40 περίπου σελίδων που αφορά στις θεωρίες ερμηνείας των στάσεων (παρ. 4.10 έως και 4.18) κατατίθενται όλες οι υπάρχουσες ενεργείς ερμηνευτικές θεωρίες. Αυτές έχουν σαν σκοπό να μοιάσουν τον αναγνώστη (αλλά και του μελλοντικού ερευνητή) μια ουσιώδης άποψη εκείνος θεωρεί προοφέλεστρη, να προβεί στην ερμηνεία των μαθητικών στάσεων. Ο συγκριτικός – συγκεντρωτικός πίνακας των καθηγητών ψυχολογίας Martin Fishbein, και Icek Aizen των Πανεπιστημίων Illinois και Massachusetts στο βιβλίο τους Belief, Attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research, reading, (Πεποίθηση, Στάση, Πρόθεση και Συμπεριφορά : μια εισαγωγή στην θεωρία, την έρευνα και την ανάγνωση ) συνοψίζει τις υπάρχουσες θεωρίες μη αποδεχόμενος την ύπαρξη ορθότερης θεωρίας μεταξύ των.
παρουσιαζομένων αλλά την διερεύνηση των στάσεων από όλες χρησιμοποιούντας διαφορετικό πρίσμα (πχ. όλες το γνωστικό μέρος, όλες το συναισθηματικό, όλες την ασυμφωνία κλπ) αφήνοντας τη διαίσθηση του ερευνητή να επιλέξει.

Το τμήμα των 23 περίπου σελίδων που αφορά στη μέτρηση των στάσεων (παρ. 4.19 έως και 4.22.7) είναι το κατεξοχήν μέρος της εργασίας το οποίο δικαιολογεί την επιλογή και χρήση των μετρητικών κλιμάκων που χρησιμοποιούμε σε όλη την μελέτη τόσο βέβαια στη μέτρηση των ίδιων των στάσεων όσο και των άλλων θεωρητικών εννοιών που αναλύσαμε των αντιλήψεων, του προφίλ και των επαγγελματικών επιλογών.

Τέλος στο τμήμα των 17 περίπου σελίδων που αφορά στη στάση και την συμπεριφορά (παρ. 4.23 έως και 4.27) αναδεικνύεται το συχνό φαινόμενο της ασυνέπειας μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς η οποία μπορεί να αναδυθεί ως αποτέλεσμα κατά την αποδελτίωση των ευρημάτων της έρευνας και γι αυτό παρουσιάζεται.

Συνθετικά λοιπόν όλο το τμήμα των στάσεων έρχεται να επικουρήσει και στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου που ως ερευνητικό εργαλείο επιλέγεται για την έρευνα ορίζοντας και διαμορφώνοντας τις χρησιμοποιούμενες μεταβλητές, και να προορίσει τελικά τις 27 ερωτήσεις οι οποίες συγκροτούν το τμήμα του που διερευνά τις στάσεις των μαθητών.

Το εξαιρετικό εύρος της πολυσχιδούς μελέτης μας (ως προς τις θεμελειώδεις έννοιες) καθιστά απαγορευτική την μελέτη υπό το πρίσμα μιας ή περισσότερων θεωριών ερμηνείας των στάσεων. Ενδεχομένως εδώ θα είχε θέση η πρόταση για μελλοντική μελέτη των στάσεων των μαθητών υπό τις γνωστές θεωρίες ερμηνείας στάσεων, από άλλους ερευνητές.

Έτσι λοιπόν, όσον αφορά στην προσωπική μας θέση ταυτιζόμενοι με την άποψη των Aizen και Fishbein ποδηγετούμαστε ουσιαστικά στην επιλογή να κρατήσουμε μόνον τη μέτρηση και την καταγραφή των στάσεων των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά εφαρμόζοντας τη μέτρηση των στάσεων θα υιοθετήσουμε τη θέση της Μιχαλοπούλου όπως αυτή έχει προαναφερθεί.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΜΕΛΕΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ: ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

5.1. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ

Αντίληψη είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς, να εννοεί.  

5.2. Η ΣΥΝΗΘΗΣ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Ο κόσμος γύρω μας είναι γεμάτος νοήματα, γεμάτος πληροφορίες που αντιλαμβανόμαστε με τις αισθητήρια όργανα μας. Είναι σημαντικό στην καθημερινή μας ζωή, ακόμη και στην ίδια την επιβίωσή μας, να δίνουμε νόημα σε όλες. Στη γνωστική και στην ψυχολογία, στην σύνθεση της αντιλήψης, είναι δυνατό να αντιλαμβάνεται κανείς με τις αισθήσεις μας. Είναι σημαντικό στην καθημερινή μας ζωή, ακόμη και στην ίδια την επιβίωσή μας, να δίνουμε νόημα σε όλες. Στη φιλοσοφία, στην ψυχολογία και γενικά τις γνωστικές επιστήμες η αντίληψη είναι η διαδικασία συνειδητοποίησης ή κατανόησης της αισθητήριας πληροφορίας. Η λέξη αντίληψη (perception) προέρχεται από τη λατινική λέξη percepi, percipio, και σημαίνει υποδοχή, συλλογή, ενέργεια λόγω της άποψης που έχεις, σύλληψη με το μυαλό ο τις αισθήσεις.  

Για τους Barber και Legge στο έργο τους Perception and Information η αντίληψη, δεν εξαρτάται εξολοκλήρου από τις πληροφορίες που είναι παρούσες. Προκαταλαμβάνεται από «τις προσδοκίες, τις ελπίδες τους φόβους, τις ανάγκες και τις αναμνήσεις που συνθέτουν τον εσωτερικό μας κόσμο».  

Η αντίληψη περιλαμβάνει την πρόσληψη πληροφοριών διαμέσου των αισθητήρια όργανα μας και επιπλέον την επεξεργασία αυτών των πληροφοριών, ώστε να αποκτήσουν νόημα. Το τι αντιλαμβάνεται κανείς είναι ένα αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η κουλτούρα του, και της ερμηνείας αυτού που αντιλαμβάνεται. Εάν η αντίληψη δεν βασίζεται σε κάποια από αυτές τις αντιληπτικές βάσεις είναι απίθανο να μπορέσει να υπερβεί το κατώτατο αντιληπτικό όριο. Η αντίληψη δεν είναι μία παθητική λειτουργία, η οποία διαχειρίζεται τις αισθήσεις δρα ερμηνευτικά, επιλεκτικά, και τελικά κατασκευαστικά. 

Για τον David Statt Διευθυντή μελετών στο Graduate School of International Business - Καθηγητή του Πανεπιστημίου του Bristol η αντίληψη (perception) είναι η διαδικασία με την οποία το μυαλό λαμβάνει την ροή των πληροφοριών για το περιβάλλον με τις αισθητήρια όργανά του και χρησιμοποιεί αυτή την πρώτη ώλη για

736 Μανδάλα, Μ., (2002), Μείζον Ελληνικό Λεξικό, Τεγόπουλος – Φυτράκης, Αθήνα.
737 Oxford English Dictionary: The definitive record of the English language
να βοηθήσει τον οργανισμό του να αποκτήσει τη συναίσθηση του περιβάλλοντός του741.
Η εικόνα απεικονίζει την περιγραφή της αντίληψης το 1619 από τον άγγλο, αστρολόγο, μαθηματικό γιατρό, και κοσμολόγο Robert Fludd. Αντίληψη είναι η λειτουργία που επιτρέπει στον άνθρωπο και στα πιο εξελιγμένα ζώα να διαλέγουν και να τοποθετούν μέσα σε λογικά σύνολα τις πληροφορίες που δέχονται από τα αισθητήρια οργάνα. Έτσι, αν και κατά κανόνα οι αντιλήψεις πηγάζουν από αισθητηριακές διαδικασίες, ωστόσο αντιπροσωπεύουν την αληθινή πηγή της συνειδητής μας εμπειρίας. Μέσα στα όρια αυτής της εξάρτησης οι ζωικοί οργανισμοί πραγματοποιούν την πρώτη τους αντίδραση στο περιβάλλον, ουλαμβάνοντας και κάνοντας επεξεργασία στα ερεθίσματα με τρόπο σχετικά υποκειμενικό. Η έννοια της αντίληψης περιέχει πραγματικά την έννοια της δράσης, με την οποία αποκτούμε μια συναίσθηση των ερεθιστικών γεγονότων πολύ πιο ολοκληρωμένη από εκείνη που δεχόμαστε παθητικά από τις αισθήσεις. Η προϊόντα αυτής της δράσης, που υπάρχει ήδη και στη φάση της λήψης, δικαιολογείται αν λάβουμε υπόψη ότι το αισθητικό στοιχείο και το κινητικό εμφανίζονται συνδεδεμένα από τη γέννηση, τόσο από λειτουργικής όσο και από ανατομικής πλευράς. Με τη μεσολάβηση μιας διαδικασίας επιλογής των πληροφοριών που παρέχουν οι αισθήσεις, η αντίληψη μας επιτρέπει να μην αντιδρούμε απόκλιτα στα πολυάριθμα ερεθίσματα που είναι δυνατόν να δεχόμαστε ταυτόχρονα. Πραγματικά, ενώ έχουμε σαφή συναίσθηση ορισμένων γεγονότων, τα υπόλοιπα τοποθετούνται σε λιγότερο διαγνωστική ζώνη της συνείδησης μας. Για

παράδειγμα, η προσοχή των θεατών σε έναν ποδοσφαιρικό αγώνα είναι προπάντων στραμμένη προς το σημείο του γηπέδου όπου βρίσκεται η μπάλα, ενώ η α. των άλλων γεγονότων που τους περιβάλλουν είναι τόσο λιγότερο καθαρή όσο αυτά είναι περισσότερο απομακρυσμένα από εκείνο το σημείο του χώρου και, κυρίως, στην κλίμακα των προσωπικών ενδιαφεροντών του κάθε θεατή. Επειδή η προσοχή μετατίθεται συνεχώς, διάφορα ερεθίσματα γίνονται αντιληπτά σε διαφορετικές στιγμές. Αυτές οι μεταθέσεις δεν γίνονται ακατάστατα, αλλά υπό την επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών (ως προς τον οργανισμό) παραγόντων. Οι εσωτερικοί παράγοντες είναι τα κίνητρα και η προσοχή· για παράδειγμα, τα σεξουαλικά κίνητρα γίνονται συχνά αντικείμενο εκμετάλλευσης στις διαφημιστικές εκδηλώσεις των εμπορικών προϊόντων, ενώ η αναμονή του κινδύνου επιτρέπει σε έναν φρουρό να αντιληφθεί και τον παραμικρό θόρυβο στο σκοτάδι. Οι εξωτερικοί παράγοντες αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά των ίδιων των ερεθισμάτων είναι κοινή εμπειρία ότι η μεταβλητότητα, η επανάληψη, η κίνηση και η μεγαλύτερη ένταση των σημάτων τα κάνουν περισσότερο αντιληπτά.

Η αντιληπτική άμυνα (perceptual defence) είναι η υπεράσπιση του εαυτού, ή του εγώ του ατόμου από τη συνειδητοποίηση δυσάρεστων αντιλήψεων είτε παραφράζοντας αυτές ως ευχάριστες ή αβλαβείς, είτε αποκρύπτοντάς τες ώστε να μην αντιληφθεί τίποτε.

Οι διαφορές μεταξύ της αίσθησης και της αντίληψης ποικίλουν ανάλογα με το πώς οι δύο αυτοί όροι καθορίζονται. Μια κοινή διάκριση είναι ότι οι αισθήσεις είναι απλές αισθητήριες εμπειρίες, ενώ οι αντιλήψεις είναι σύνθετες ολιστικές κατασκευές των απλών στοιχείων ενώ μία άλλη είναι ότι μόνο η αντίληψη υπόκειται στην επίδραση της μάθησης.

Όπως το θέτει ο Άρμστρονγκ είναι σαφές ότι η βιολογική λειτουργία της αντίληψης είναι να δώσει τις πληροφορίες στον οργανισμό σχετικά με την τρέχουσα κατάσταση του σώματος και του φυσικού περιβάλλοντός του, πληροφορίες που θα βοηθήσουν τον οργανισμό κατά τη διεξαγωγή της ζωής. Αυτό είναι πολύ σημαντική ένδειξη στη φύση της αντίληψης. Μας οδηγεί στην άποψη ότι η αντίληψη δεν είναι τίποτε, αλλά η απόκτηση της είναι αληθινές ή ψευτικές πεποιθήσεις σχετικά με την τρέχουσα κατάσταση του σώματος και του περιβάλλοντος του οργανισμού.

---
742 Εγκυκλοπαίδεια Δομή, (2002), Αντίληψη, τόμος 3, Εκδόσεις Μανιατέας Η. & Τεγόπουλος Χ., σελ 126.
744 Article from Britannica Concise Encyclopedia.
αληθινή αντίληψη είναι η απόκτηση αληθινών πεποιθήσεων, ενώ η παραίσθηση
eίναι η αισθητική απόκτηση ψεύτικων πεποιθήσεων.\textsuperscript{745}

5.3. ΑΝΤΙΛΗΨΗ Η' ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΗ ΤΑΣΗ

Για τον Allport\textsuperscript{746} η αντίληψη προσδιορίζεται ως προσδιοριστική τάση διότι το όνομα από μόνο του περιγράφει τη φύση του. Όρισε την αντιληπτική
προσδιοριστική τάση ως « μια αντιληπτική προκατάληψη ή προδιάθεση ή ετοιμότητα να αντιληφθούμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός ερεθισμού ». Με
άλλα λόγια, η προσδιοριστική τάση είναι σε λειτουργία όταν προσέχετε κάποια χαρακτηριστικά ενός ερεθισμού και αγνοείτε άλλα. Η αντιληπτική προσδιοριστική
τάση (perceptual set) είναι λοιπόν μια νοητική προδιάθεση να αντιλαμβανόμαστε ένα αντικείμενο καλύτερα από ένα άλλο.
Οι διαφορετικοί παράγοντες που καθορίζουν την αντιληπτική προσδιοριστική τάση είναι:

ΣΧΗΜΑ 37 : ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ

\textsuperscript{746} Allport, G., (1955), Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality, New haven: Yale University Press.
Κίνητρα. Τα κίνητρα έχουν μια άμεση επίδραση στην αντιληπτική προσδιοριστική τάση. O Gilchrist καί Nesberg (1952) βρήκαν ότι πεινασμένοι και διψασμένοι άνθρωποι αντλαμβάνονται τις εικόνες φαγητών και ποτών ως λαμπρότερες από ό,τι τις εικόνες άλλων αντικειμένων.

Οδηγίες. Προηγούμενες οδηγίες που έχουν δοθεί είναι πιθανό να επηρεάζουν την αντιληπτική προσδιοριστική τάση.

Πλαίσιο αναφοράς. Αν ένας ερεθισμός εμφανίζεται σε ένα ασυνήθιστο πλαίσιο αναφοράς, η αναγνώριση τείνει να είναι πιο αργή. Φαντασθείτε πόσο δύσκολα θα αναγνωρίζατε την αυστηρά ντυμένη βιβλιοθηκάριο που βλέπετε καθημερινά, αν ήταν ντυμένη με δερμάτινα εφαρμοστά ρούχα και τραγουδούσε σε ένα rok συγκρότημα.

Προσδοκίες. Οι προσδοκίες μπορούν να μας βοηθήσουν να βρούμε έναν ερεθισμό πολύ γρηγορότερα. Θα είχατε την εμπειρία πιθανό αυτής της βοήθειας που προσφέρει η αντιληπτική προσδιοριστική τάση, όταν επρόκειτο να συναντήσετε κάποιον σε ένα τρένο ή σε ένα πολυπληθές αγοραστικό κέντρο. Στην περίπτωση αυτή μπορείτε να διακρίνετε ευκολότερα ένα άτομο μέσα από ένα παρομοίο μεγέθους πλήθος, από όταν δεν περιμένατε να το συναντήσετε.

Πολιτισμικοί παράγοντες. Αυτοί γίνεται ολοένα και πιο δύσκολο να παρατηρηθούν σήμερα με τις μαζικές επικοινωνίες, αφού λίγες ομάδες είναι πολιτισμικά απομονωμένες από τον υπόλοιπο κόσμο.


ΣΧΗΜΑ 38 : ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΥΟ ΑΝΤΙΠΑΡΑΤΙΘΕΜΕΝΩΝ ΠΡΟΣΩΠΩΝ
Συναισθήματα. Ο McGinnies (1949) φώτιζε σεξουαλικές, απαγορευμένες και ουδέτερες λέξεις μπροστά στα μάτια των ανθρώπων, ενώ κατέγραφε ταυτόχρονα τις γαλβανικές αντιδράσεις του δέρματος τους* (οι οποίες δείχνουν το επίπεδο της φυσιολογικής διέγερσης). Οι μισοί παρατηρητές αντιλαμβάνονταν πιο αργά απαγορευμένες λέξεις, αλλά τα επίπεδα διέγερσης τους ήταν πολύ πιο υψηλά από αυτά των ουδέτερων λέξεων. Αυτή η έρευνα υποστηρίζει επίσης την ιδέα ότι οι λέξεις μπορούν να αναγνωριστούν πριν φτάσουν στη συνείδηση αφού οι παρατηρητές πρέπει να έχουν ανιχνεύσει ότι υπήρχε κάτι διαφορετικό όσον αφορά τις απαγορευμένες λέξεις πριν ενημερωθούν συνειδητά αυτές.

Εμπειρία. Η επίδραση της παρελθούσας εμπειρίας παρουσιάστηκε από τους Bruner και Goodman (1947). Οι ερευνητές ζήτησαν από δεκάχρονα παιδιά να αλλάξουν ένα φωτεινό ίχνος, μέχρι να ταιριάσει στο μέγεθος με ένα νόμισμα σε ένα άλλο μέρος του οπτικού πεδίου. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά υπερεκτιμούσαν το μέγεθος του νομίσματος, που ήταν χοντρικά σύμφωνα με την αξία του νομίσματος (με άλλα λόγια οι μεγαλύτερες υπερεκτιμήσεις γίνονταν για τα νομίσματα υψηλότερης αξίας). Οι Bruner και Goodman βρήκαν ότι τα παιδιά από τα φτωχότερα κοινωνικά στρώματα υπερεκτιμούσαν το μέγεθος των νομισμάτων σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα παιδιά των πιο ποιοτικούς κοινωνικών ομάδων.

Ατομικές διαφορές. Οι Witkin et al. (1954) αναγνώρισαν δύο διαφορετικούς αντιληπτικούς τύπους τους εξαρτώμενους από το πεδίο και τους ανεξάρτητους από το πεδίο. Οι ανθρώποι που εξαρτώνται από το πεδίο είναι πιθανό ότι επηρεαστούν από διασπαστικά ή άσχετα χαρακτηριστικά, όταν προσπαθούν να αντιληφθούν αντικείμενα, από ό,τι οι ανθρώποι που δεν εξαρτώνται από πεδίο66.

Μπορούμε να πούμε, πως εκείνο που ρυθμίζει τη διαμόρφωση της αντιλήψεως είναι το σύνολο των αντικειμενικών και των υποκειμενικών παραγόντων που προέρχον- ται και από το αντικείμενο της αντιλήψεως μας και από το εσώτερο είναι μας. Είναι ως ένα λόγιο η συνείδηση του ερεθίσματος· και η συνείδηση, όπως λέει ο Delacroix, είναι Ιστορία και έργο, και ταυτόχρονα η πρώτη ψυχική πραγματικότητα. Χωρίς αυτήν δεν υπάρχει ούτε ον, ούτε φαινόμενο, ούτε πράγμα, ούτε αντικείμενο. Και οι πειραματικές όμως έρευνες, που οι συνθήκες τους είναι τεχνητές, αποδεικνύουν πώς ποτέ δεν έχουμε μεμονωμένο αίσθημα, μα πάντα αντίληψη ταυτοχρόνων ή διαδοχικών ερεθισμών μας ή περισσότερους αισθητικώς περισχόν. Και μέσα στο σύµπλεγμα αυτό, κάθε τμηματικό αποτέλεσμα είναι απόρροια της λειτουργίας του

---

συνόλου. Τα ερεθίσματα δεν προσθέτουν απλώς την επίδρασή τους, μα το ένα επιδρά επάνω στο άλλο με τέτοιο τρόπο, που όλα μαζί διαμορφώνουν νέο φαινόμενο, την αντίληψη. Η αντίληψη είναι ένα οργανωμένο ψυχικό σύνολο, μια συστηματοποιημένη λειτουργία της πνευματικής υποστάσεώς μας. Συνθέτει και προτελευταίκη, εστραμμένη περισσότερο προς τον εξωτερικό μας κόσμο, μια λειτουργία που μας επιτρέπει να γνωρίζουμε, χωρίς προγενέστερες πνευματικές προσπάθειες μας, τη φύση και τη ζωή που μας περιβάλλει.  

Τρεις κεντρικά σημεία τα οποία επηρεάζουν την αντίληψη είναι το άτομο-παρατηρητής, ο στόχος-ερέθισμα και η κατάσταση - περιβάλλον κατά την οποία διαμορφώνεται μία αντίληψη.

➢ Το άτομο-παρατηρητής

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του άτομου - παρατηρητή διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στον επηρεασμό του τρόπου που ερμηνεύει το στόχο (ερέθισμα). Οι τοποθετήσεις ενός προσώπου, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, η προηγούμενη εμπειρία και οι προσδοκίες έχουν επιπτώσεις στην αντίληψη του. Η αντίληψη ενός άτομου επηρεάζεται πολύ από τις ανεκπλήρωτες ανάγκες και τους στόχους του. Οι μεμονωμένες αντιλήψεις επηρεάζονται από τις προσδοκίες επίσης.

➢ Ο στόχος-ερέθισμα

Η αντίληψη επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του στόχου (ερέθισμα). Οι άνθρωποι που είναι δυνατοί ή πολύ ψηλοί ή ελκυστικοί είναι πιθανότερο να παρατηρηθούν σε ένα πλήθος. Ο στόχος γίνεται αντιληπτός βασισμένος στις ιδιότητες του όπως η κίνηση, η ήχος, το μέγεθος. Μερικές φορές, ένας στόχος δεν γίνεται αντιληπτός μεμονωμένα αλλά ομαδοποιείται ή συνδέεται με τα πράγματα παρόμοια μ’ αυτόν.

Οι άνθρωποι αντιληπτικά τείνουν να συγκεντρώνουν τα αντικείμενα λόγω της φυσικής εγγύτητας των αντικειμένων. Κάποια γεγονότα μπορούν επίσης να συγκεντρωθούν επείδη εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του ίδιου χρόνου. Είναι επίσης κοινό να συγκεντρωθούν τα πρόσωπα με το ίδιο επάγγελμα, ηλικία ή φυλή.

➢ Η κατάσταση - περιβάλλον

Το πλαίσιο στο οποίο τα αντικείμενα ή τα γεγονότα παρουσιάζονται, διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στον επηρεασμό των αντιλήψεων ενός άτομου.

Όταν ένα πρόσωπο που φορά μια φόρμα γυμναστικής μπαίνει σε γυμναστήριο, δεν θα προσελκύσει την προοπτική του ερημιτά στον προϊστάμενό του, ο οποίος

248 Παπαναστασίου Λ., (1983), Η αντίληψη, οι θεωρίες της και οι παιδαγωγικές συνέπειές της, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ 13,16.
μπορεί να είχε έρθει στο ίδιο γυμναστήριο, αλλά εάν κάνει την ίδια κίνηση στο γραφείο του τότε είναι βέβαιο ότι θα προσελκύσει την προσοχή του.
Η προσοχή είναι ένας ευρύτατος όρος που αναφέρεται σε μια οικτώ σύνθετων διαδικασιών. Αν και η λειτουργία όλων των αισθητήριων συστημάτων επηρεάζεται από την προσοχή αυτή επηρεάζει και την αντιληπτική ικανότητα. Οι εξελικτικοι ψυχολόγοι έχουν καταλήξει σε συστήματα προσήλωσης που περιλαμβάνουν τρεις παραμέτρους.
> διέγερση
> προσανατολισμός
> εκτελεστικός έλεγχος
Η διέγερση είναι μια αίσθηση αυξημένης εμπλοκής με το ερέθισμα. Για παράδειγμα, γινόμαστε μένουμε άγρυπνοι ή ξυπνάμε όταν μια πόρτα χτυπά ξαφνικά.
Ο προσανατολισμός στη μετατόπιση των ματιών σε κάποια θέση στο χώρο με προσήλωση (εμφανής προσανατολισμός) (overt orienting) ή μετατοπιζόντας τα σε κάποια θέση χωρίς απαραιτήτως να εστιάζει εκεί. ((covert orienting) (συγκεκαλυμμένος προσανατολισμός)
Η αύξηση της ικανότητας προσοχής σε κάθε μία από τις προηγούμενες παραμέτρους αυξάνει την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου749.

5.4. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Κάθε αντιληπτική ενέργεια, σ' οποιονδήποτε βαθμό συνδετότητας κι' αν ανήκει, οποιαδήποτε ακρίβεια κι' αν έχει, παρουσιάζει πάντοτε τα στοιχεία της αυτοτέλειας, της αναμνήσεως, του ενδιαφέροντος και της αντικειμενικότητας σαν χαρακτηριστικά γνωρισμάτα της στοιχεία δηλαδή που την προοδιορίζουν ως θεμελιώδη διαμορφωτικό παράγοντα του πνευματικού μας κόσμου και της φραστικής του εξωτερικότητας.
Αυτοτέλεια : Στην πραγματικότητα όμως είναι σπανιότατο πράγμα να έχουμε συνείδηση μιας τέτοιας προοδευτικής πορείας της αντιλήψεως μας. Το καθένα από τα στάδια της, που παραπάνω αναφέραμε, εκδηλώνεται άμεσα και ξαφνικά. Η αντιλήψη του ατομικού είναι τόσο στιγμιαία, όσο και ή αντίληψη του ειδικού. Κάθε αντιλήψη παρουσιάζεται πάντα με την ενότητα, με την αυτοτέλεια της.
Ανάμνηση : Το στοιχείο της αναμνήσεως. Είναι φανερό, πως κάθε αντιλήψη είναι εμποτισμένη από αναμνήσεις, πως είναι μια λειτουργία της εμπειρίας του παρελθόντος. Το παιδί δεν ξέρει τίποτε στην αρχή. Με την άσκηση όμως και με τη

συγκέντρωση στα ψυχικά κέντρα του πλήθους εικόνων οπτικών, ακουστικών και προπαντός αισθητικοκινητικών, αφού νιώθει η συνειδησιακή δραστηριότητα του. Μ' αυτές ακριβώς τις εικόνες συγκρίνονται οι εντυπώσεις που δημιουργούνται από τους ερεθισμούς του περιβάλλοντος, και γίνεται η αναγνώριση, η αντίληψη. Εύλογο όμως γεννιέται το ερώτημα: η αναγνώριση και η αντίληψη των αντικειμένων, των όντων και των φαινομένων της ζωής συντελείται βέβαια με βάση τις αναμνήσεις· πως όμως γίνεται η πρώτη αντίληψη; Το να λέμε πώς αναγνωρίζουμε ένα αντικείμενο και κατά συνέπεια το αντλαμβανόμαστε δεν είναι απάντηση που μπορεί να μας ικανοποιήσει. Ο ρόλος λοιπόν της μνήμης στη διαμόρφωση του φαινομένου της αντιλήψεως, μελανότι σημαντικότατος, δεν παίζει να είναι δευτερογενής. Κι' αυτό αποδεικνύει, πως υπάρχουν μορφές ή μονάδες πρωτογένες, που διαμορφώνουν την αντίληψη, μορφές οφείλομενες σε εσωτερικούς ψυχικούς παράγοντες και ιδιαίτερα στο ενδιαφέρον.

ΣΧΗΜΑ 39: ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Ενδιαφέρον: Το ενδιαφέρον είναι το βασικότερο ελατήριο που κάνει να ξεπροβάλλουν μέσα από το χάος των εντυπώσεων μας μερικές προνομιούχες εικόνες, μερικές προνομιούχες μορφές και να διαμορφώνουν την πρώτη μας αντίληψη. Αντλαμβανόμαστε προ παντός ότι μας ενδιαφέρει, ότι έχει σημασία για τη ζωή μας, για την εξέλιξη και την ευδαιμονία μας, την ατομική και την επαγγελματική, την οικογενειακή και την κοινωνική, την εθνική και την ανθρώπινη. Οι αντιλήψεις μας,
ιονίζει ο Η. Wallon ερμηνεύουν εκείνες μονάχα τις σχέσεις μας με τον εξωτερικό μας κόσμο, που ενδιαφέρουν την ύπαρξή μας.

Αντικειμενικότητα: Οι αντιλήψεις μας και ιδιαίτερα οι αναγόμενες στον εξωτερικό μας κόσμο, είναι πρακτικά έγκυρες για όλους, γιατί απευθύνονται σε αντικείμενα που μπορούμε όλοι μας να τα γνωρίζουμε και ν’ αποκτήσουμε τη σχετική μ’ αυτά εμπειρία. Για την έκφραση τους χρησιμοποιούμε το πιο αντικειμενικό κ’ ίσως-ίσως το πιο ακριβές μέσον που έχουμε, το πλούσιο λεξιλόγιο μας.750.

5.5. ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Χαρακτηριστικές μορφές υπό τις οποίες εκδηλώνεται η αντίληψη και τις οποίες μπορούμε να διακρίνουμε μέσα στο σύνθετο σύνολο των αντιλήψεων μας, είναι οι εξής:

ΣΧΗΜΑ 40: ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

1. Η αντίληψη που στρέφεται σ’ ένα μόνο συγκεκριμένο όν, πρόσωπο ή πράγμα και που μπορούμε να την ονομάσουμε ατομική ή ενιστική μορφή751 της αντιλήψεως. Κάθε φορά που η αντίληψη μας πληροφορεί όχι πια για το είδος στον όποιο ανήκει το αντικείμενό της, μα γι’ αυτό τούτο το αντικείμενο, το πρόσωπο, το ζώο ή το

750. Παπαναστασίου Λ., (1983), Η αντίληψη, οι θεωρίες της και οι παιδαγωγικές συνέπειες της. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ. 16-20.
751. Ενισμός (φιλοσ.): θεωρία που δέχεται μία μόνο αρχή των όντων, Μανδάλα, Μ. (2002), Μείζον Ελληνικό Λεξικό, Τεγόπουλος – Φυτράκης, Αθήνα.
πράγμα, ξεχωριστά απ’ όλα τα άλλα όμοια του, ξεχωριστά δηλ. από τα αντικείμενα
tου είδους του, έχουμε τότε την ατομική μορφή της αντιλήψεως. Τέτοια μορφή είναι η
αντιλήψη που έχουμε όταν βλέπουμε π.χ. τον Γιώργο, τον κο Τάκη, την κα Ελένη,
κ. ή όταν βλέπουμε το σκυλάκι μας κι όχι οποιοδήποτε σκύλο ή ακόμα το παλτό μας
κι’ όχι οποιοδήποτε φόρεμα κλπ. Επειδή δε οι αντιλήψεις αυτές διαφέρουν, ανάλογα
βέβαια με τα άτομα, ανάλογα όμως και με την ιστορία τους, μπορούμε να τις
ονομάσουμε προσωπικές ή ιστορικές.

2. Η αντιλήψη που διαμορφώνεται από τα ερεθίσματα που προέρχονται από το
οχήμα και τις διαστάσεις των αντικειμένων και των όντων, από τα στοιχεία δηλαδή
που δείχνουν την ύπαρξη τους, και που αποκαλούμε αισθητηριακή αντιλήψη.
Η κυρίως αισθητηριακή αντιλήψη της μορφής, του σχήματος και των διαστάσεων
μας πληροφορεί για την υλική σύσταση των αντικειμένων, για το βάρος και τις
diastaseis tous, gia tin perimetro kai ti theseis pou katakalambanou meo sta choiro.
Tin onomazoun aiathertiarikhe, giati periorizeitai sto plaisio tou aiathhtou kai tin
epishteias meosa sta choiro. O Warnock tin apokalei «pirowgone anagnorisi» kai o
Cleared, «lhipi sunvedhiseos» tou soulon tou idiothton tou antikeimenum pou
prasipitoun sta aiathhteria mas organa. Stin praxi, oi antilhiseis mas einai
taotochrova kai «diosterogeneies anagnoriseis», gia na xrhomopoihousoume tin
orologio tou Warnock, apous tin opoies aporrheoun palin alles antilhiseis- einai
dialadi geiosiouрей γενεσιουργεί αναγνωρίσεις.

Ο καθηγητής Norwood Russell Hanson του Πανεπιστημίου του Yale, υποστηρίζει
ότι υπάρχουν περισσότερα στο βλέπειν από όσα αγγίζουν τα μάτια752.
Όσον αφορά στη φύση της αισθητηριακής αντιλήψης κατά παράδοση έχουν
aναπτυξεί τρεις γενικές θεωρίες

Α) Κατ’ αρχήν υπάρχει η θεωρία του σκληρού άμεσου realisμου (strong direct
realism SDR) ο οποίος δέχεται την άποψη των πραγματιστών του φυσικού κόσμου
(tou kosmou tou fysiko xorou kai ton ulikwn antikeimenon) tou opoion h uparxei
eiainy anexartith logika apo ton antroponinouvo. Etoi η αντιληπτική πρόσβαση μας
pros ton kosmo einai psychologika amise.

B) Δεύτερη είναι η ευρεία αντιπροσωπευτική θεωρία (broad representative theory
BRT) η οποία δέχεται κατά μία άποψη των πραγματιστών για το φυσικό
kósmo allá diaforopoiëita sto oti pará tin anexarthtia tou vov to topohtetí
kósmou uperbaínei tis dunameítites tis amieis antilhseis. Katá sunétpia, antí
tis axíousi se óti h antilhiptikí pròsbasí maa sto fysiko kósmo einai amise, h

752 Hanson N., (1970), Perception and Discovery: An Introduction to Scientific Inquiry , Freeman, Cooper & Co., 1969
θεωρία επιμένει ότι μεσολαβεί από το εξεταζόμενο περιστατικό έως το μυαλό μας ένα ψυχολογικό γεγονός που αντιπροσωπεύει το περιστατικό προς εμάς κάθε αντιληπτική επαφή με το φυσικό κόσμο.

Γ) Η τρίτη θεωρία είναι αυτή του ιδεαλισμού (idealism I) η οποία συμφωνεί με την αντιπροσωπευτική θεωρία στο ότι η άμεση αντιληπτική συνειδητότητα δεν φθάνει πέρα από τα όρια του νου αλλά καταρθώνει να τη συνδυάσει με την επιμονή ότι η αντιληπτική πρόοπτη μας στο φυσικό κόσμο είναι εν τούτοις άμεση. Αυτό που της επιτρέπει να συγκεράσει αυτές τις φαινομενικά αδιάλλακτες απόψεις είναι ότι εγκαταλείπει το φυσικό ρεαλισμό 753. Στο βασικό πρόβλημα της σχέσης μεταξύ ανθρώπου και εξωτερικού κόσμου, η συνείδηση και ύλης, παίρνει θέση υπέρ της πρωταρχικότητας του πνεύματος, της νόησης και της συνείδησης. Οι ιδεαλιστές υποστήριζαν ότι μόνο η συνείδηση μας έχει πραγματική υπόσταση και ο υλικός κόσμος είναι μόνο προϊόν των αισθήσεων, των παραστάσεων και των αντιλήψεων μας. Το αντικείμενο της γνώσης πρέπει να αναζητηθεί έξω και πάνω από τον υλικό και φθαρτό κόσμο, ο οποίος συνεχώς μεταβάλλεται. Αυτός ο κόσμος σίγουρα δεν είναι ο υλικός. Είναι ο χώρος του πνεύματος, της ιδέας. Το ερώτημα όμως, που υπάρχει αυτή η ιδέα, μέσα στην ανθρώπινη συνείδηση και στο ανθρώπινο πνεύμα ή έξω από αυτά, οδήγησε στο να διαμορφωθούν δύο μορφές του Ιδεαλισμού. Ο Αντικειμενικός και ο Υποκειμενικός ιδεαλισμός.

Οι διαδικασίες επιλογής των αντιλήψεων υπακούουν σε ένα κριτήριο οικονομίας, που αποκλείει την επαφή με πληροφορίες που δεν θα βοηθούσαν στην ατομικότητα και την αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς μας και δεν θα ήταν χρήσιμες στην ικανοποίηση των αναγκών μας. Έτσι, αφού επιλεγούν τα ερεθίσματα, τείνουν να ενωθούν, δηλαδή να οργανωθούν σε μορφές ή διαρθρώσεις. Ο κόσμος δεν γίνεται αντιληπτός ως ήχοι, οσμές, χρώματα, βάρη κλπ., αλλά ως σύνολο των αντικειμένων που έχουν μία ή περισσότερες από αυτές τις ιδιότητες: πραγματικά, ακούμε μια λέξη, βλέπουμε και μυρίζουμε ένα λουλούδι, παρατηρούμε και ανασηκώνουμε μια καρέκλα. Η αντίληψη είναι η λειτουργία που οργανώνει τα απλά αισθητικά ερεθίσματα σε μορφές ή διαρθρώσεις. Ο κόσμος δεν γίνεται αντιληπτός ως ήχοι, οσμές, χρώματα, βάρη κλπ., αλλά ως σύνολο των αυτοκειμένων που έχουν μία ή περισσότερες από αυτές τις ιδιότητες: πραγματικά, ακούμε μια λέξη, βλέπουμε και μυρίζουμε ένα λουλούδι, παρατηρούμε και ανασηκώνουμε μια καρέκλα. Η αντίληψη είναι η λειτουργία που οργανώνει τα απλά αισθητικά ερεθίσματα σε μορφές κατανοητές. Παραδείγματα αυτής της οργανωτικής ικανότητας της αντίληψης βρίσκονται στην τάση να συγκροτούμε σύνολα και στην τάση να συλλαμβάνουμε ορισμένα αντικείμενα ως μορφές επάνω σε ένα φόντο σχετικά άμορφο και ασήμαντο. Κάποια παραδείγματα της τάσης για συγκρότηση συνόλων.

Α) Με την προσέγγιση: γεγονότα συνδεδεμένα στον χώρο ή στον χρόνο γίνονται αντιληπτά σαν να αποτελούσαν μέρος διαφορετικών ομάδων αντί για έξι παράλληλες γραμμές, έχουμε την τάση να βλέπουμε τρία ζεύγη γραμμών.

Β) Με την εξομοίωση: τα όμοια στοιχεία τείνουν να συγκροτήθονται σε ομάδες- οι άδειοι και οι γεμάτοι κύκλοι ενώνονται σε χωριστούς σχηματισμούς.

Γ) Με τη συμμετρία: η συμμετρία υπερνικά την εξομοίωση- εδώ γίνεται αντιληπτό ένα εξάγωνο, γιατί ούτε οι άδειοι ούτε οι γεμάτοι κύκλοι θα μπορούσαν να δώσουν μόνοι τους συμμετρικό σχήμα.

ΣΤΕΝΑ ΣΥΝΔΕΔΕΜΕΝΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΣΗ ΓΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΙΝΑΙ ΚΑΙ Η ΤΑΣΗ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΤΑΣ, ΟΙ ΟΠΟΙΕΣ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΑ ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑ ΌΡΓΑΝΑ, ΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΜΕΤΑΞÚ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΣ ΚΑΝΟΥΝ ΝΑ ΑΝΤΙΛΗΨΘΟΥΜΕ ΤΟΝ ΚÓΣΜΟ ΠΟΥ ΜΑΣ ΠΕΡΙΒΆΛΛΕΙ: ΓΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ, Η ΟΙΣΤΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΒΑΘΟΣ ΕΠΙΤΥΓΧΑΝΕΤΑΙ ΌΧΙ ΜΟΝΟ ΜΕ ΤΗ ΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΤΟΥ ΑΜΦΙΒΛΗΣΤΡΟΕΙΔΟΥΣ, ΑΛΛΑ ΕΠΙΣΗΣ ΧΆΡΗ ΣΤΙΣ ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΠΟΥ

ΣΧΗΜΑ 41: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΣΥΝΟΛΩΝ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ
προέρχονται από τους μυς του ματιού, όταν αυτοί τεθούν σε κίνηση για να το φέρουν στην εστία και να το κάνουν να συγκλίνει προς ένα αντικείμενο. Όταν οι αντιλήψεις διαμορφώνονται ως σύνθεση διαφωνούντων αισθημάτων, διαπιστώνονται φαινόμενα ψευδαίσθησης: η ψευδαίσθηση ότι το φεγγάρι βρίσκεται πιο κοντά και είναι πιο μεγάλο όταν βρίσκεται στον ορίζοντα. Όταν οι αντιλήψεις διαμορφώνονται ως σύνθεση διαφωνούντων αισθημάτων, διαπιστώνονται φαινόμενα ψευδαίσθησης: η ψευδαίσθηση ότι το φεγγάρι βρίσκεται πιο κοντά και είναι πιο μεγάλο όταν βρίσκεται στον ορίζοντα. Οι αντιλήψεις διαμορφώνονται ως σύνθεση διαφωνούντων αισθημάτων, διαπιστώνονται φαινόμενα ψευδαίσθησης: η ψευδαίσθηση ότι το φεγγάρι βρίσκεται πιο κοντά και είναι πιο μεγάλο όταν βρίσκεται στον ορίζοντα.

Για να εξαφανίσουμε αυτή την ψευδαίσθηση, αρκεί να μεταβάλουμε τον τρόπο ερεθισμού των παραπάνω οργάνων. Η αντίληψη έχει το πλεονέκτημα ότι μας παρουσιάζει έναν κόσμο ακόμα και όταν επέρχονται αλλαγές στον τρόπο του ερεθισμού των αισθητήριων οργάνων. Η αντίληψη έχει το πλεονέκτημα ότι μας παρουσιάζει έναν κόσμο ακόμα και όταν επέρχονται αλλαγές στον τρόπο του ερεθισμού των αισθητήριων οργάνων.

3. Η διανοητική (ή γενόσημη) αντίληψη η οποία δεν περιορίζεται να συλλαμβάνει μόνο τα δεδομένα των αισθητήριων οργάνων μας, αλλά μας προσφέρει ταυτόχρονα και την κατανόηση τους, μας δίνει ακόμα και το νόημα τους. Η διανοητική αντίληψη η οποία δεν περιορίζεται να συλλαμβάνει μόνο τα δεδομένα των αισθητήριων οργάνων μας, αλλά μας προσφέρει ταυτόχρονα και την κατανόηση τους, μας δίνει ακόμα και το νόημα τους. Η διανοητική αντίληξη η οποία δεν περιορίζεται να συλλαμβάνει μόνο τα δεδομένα των αισθητήριων οργάνων μας, αλλά μας προσφέρει ταυτόχρονα και την κατανόηση τους, μας δίνει ακόμα και το νόημα τους. Η διανοητική αντίληξη η οποία δεν περιορίζεται να συλλαμβάνει μόνο τα δεδομένα των αισθητήριων οργάνων μας, αλλά μας προσφέρει ταυτόχρονα και την κατανόηση τους, μας δίνει ακόμα και το νόημα τους. Η διανοητική αντίληξη η οποία δεν περιορίζεται να συλλαμβάνει μόνο τα δεδομένα των αισθητήριων οργάνων μας, αλλά μας προσφέρει ταυτόχρονα και την κατανόηση τους, μας δίνει ακόμα και το νόημα τους. Η διανοητική αντίληξη η οποία δεν περιορίζεται να συλλαμβάνει μόνο τα δεδομένα των αισθητήριων οργάνων μας, αλλά μας προσφέρει ταυτόχρονα και την κατανόηση τους, μας δίνει ακόμα και το νόημα τους. Η διανοητική αντίληξη η οποία δεν περιορίζεται να συλλαμβάνει μόνο τα δεδομένα των αισθητήριων οργάνων μας, αλλά μας προσφέρει ταυτόχρονα και την κατανόηση τους, μας δίνει ακόμα και το νόημα τους.

754 Εγκυκλοπαίδεια Δομή, (2002), Αντίληψη, τόμος 3, Εκδόσεις Μανιατέας Η. & Τεγόπουλος Χ., σελ 126.
755 Γενόσημη (επίθετο) : γιατί δείχνει το γένος μέσα στο όποιο τοποθετούμε τα αντικείμενα που προσπίπτουν στα αισθητήρια μας οργάνα.
756 Παπαναστασιάδος Λ., (1983), Η αντίληψη, οι θεωρίες της και οι παιδαγωγικές συνέπειές της, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ 20-32.
Δύο είναι οι θεωρίες που φιλοδοξούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίον διαμορφώνεται το φαινόμενο της αντιλήψεως.

Η μία είναι η αναλυτική, που ξεκινάει από τα αισθήματα και παραδέχεται πώς η σύνθεση των «απλών» αυτών στοιχείων διαμορφώνει την αντίληψη. Η αναλυτική, παραδέχεται πως η αντίληψη είναι σύνθετο συνειδησιακό φαινόμενο, που οφείλει τη διαμόρφωσή του στο ρόλο των αισθημάτων.

Η άλλη είναι η συνθετική, που αρχίζει από την ολότητα, για να ερμηνεύσει, με τη βοήθεια της, την ύπαρξη των μερών που συντελούν στο σχηματισμό της. Η συνθετική, διακηρύσσει πως το πρωταρχικό στοιχείο για την δημιουργία του ψυχικού κόσμου μας, είναι η διαρθρωμένη και οργανωμένη μορφή, που στην εκδήλωσή της δεν υπάρχουν τμήματα και μέρη, αλλά αντίληψη της ολότητας, που στην αρχή-αρχή είναι γεμάτη από συναισθηματικό περιεχόμενο. 

ΣΧΗΜΑ 42: ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Η μία είναι η αναλυτική, που ξεκινάει από τα αισθήματα και παραδέχεται πώς η σύνθεση των «απλών» αυτών στοιχείων διαμορφώνει την αντίληψη. Η αναλυτική, παραδέχεται πως η αντίληψη είναι σύνθετο συνειδησιακό φαινόμενο, που οφείλει τη διαμόρφωσή του στο ρόλο των αισθημάτων.

Η άλλη είναι η συνθετική, που αρχίζει από την ολότητα, για να ερμηνεύσει, με τη βοήθεια της, την ύπαρξη των μερών που συντελούν στο σχηματισμό της. Η συνθετική, διακηρύσσει πως το πρωταρχικό στοιχείο για την δημιουργία του ψυχικού κόσμου μας, είναι η διαρθρωμένη και οργανωμένη μορφή, που στην εκδήλωσή της δεν υπάρχουν τμήματα και μέρη, αλλά αντίληψη της ολότητας, που στην αρχή-αρχή είναι γεμάτη από συναισθηματικό περιεχόμενο.

Παπαναστασίου Λ., (1983), Η αντίληψη, οι θεωρίες της και οι παιδαγωγικές συνέπειές της, Εκδόσεις Αφοί Κορικάδη, Θεσσαλονίκη, σελ. 35-36.
Η θέση των Εμπειριστών. Ένας πρώτος εμπειριστής φιλόσοφος ήταν ο John Locke (1632-1704). Αυτός ισχυρίστηκε ότι κατά τη γέννηση το μυαλό ενός παιδιού είναι λευκό χαρτί (tabula rasa - άγραφος χάρτης), πάνω στο οποίο αφήνει το σημάδι της η κάθε εμπειρία. Η θέση του Locke έγινε αποδεκτή με ιδιαίτερη ευχαρίστηση σε μια εποχή κατά την οποία η Ευρώπη είχε πάση ό,τι ποτέ είχε πιστεύει στην αριστοκρατία των γατοκτημόνων και στα ονομαζόμενα θεϊκά δικαιώματα των βασιλέων. Πολύ άνθρωποι καλωσόρισαν την ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ουσιαστικά ίσοι και ότι η μόνη διαφορά που υπάρχει οφείλεται σε περιβαλλοντικές επιδράσεις. Έπειτα, οι εμπειριστές υποστήριζαν ότι η προηγούμενη εμπειρία είναι αυτή που διαμορφώνει την ικανότητα μας να δίνουμε νόημα στον κόσμο. Πίστευαν ότι το κλειδί γι αυτό είναι ο συνειρμός. Συνειρμός είναι η διαδικασία με την οποία ένα αίσθημα συνδέεται με ένα άλλο. Αυτό είναι στη βάση του μια πολύ απλή ιδέα: αν δύο αισθήματα λαμβάνουν χώρα μαζί αρκετά συχνά, τελικά το ένα από αυτά θα ανακαλεί την ιδέα του άλλου.

Η θέση των Νατιβιστών. Οι πρώτες εργασίες των νατιβιστών προέρχονται από τον Έλληνα φιλόσοφο Πλάτωνα. Οι Νατιβιστές υποστήριζαν ότι μεγάλο μέρος της αντιληπτικής μας ικανότητας είναι το αποτέλεσμα αυτού με το οποίο μας προίκισε η φύση και δεν εξαρτάται από τη μάθηση. Ένας φιλόσοφος της νατιβιστικής προοπτικής με μεγάλη επιρροή ήταν ο Emmanuel Kant (1724-1804). Ο Kant ισχυρίστηκε ότι η γνώση μας για τον κόσμο δεν μπορεί να προέρχεται μόνον από τις αισθητήριες πληροφορίες, αλλά έπρεπε να συνδέεται με προϋπάρχουσες κατηγορίες, οι οποίες μερικές φαντασθείτε να είχατε γεννηθεί φορώντας χρωματισμένα γυαλιά. Αυτό είναι που συμβαίνει, σύμφωνα με τον Kant, με τις a priori κατηγορίες -συννομούν και οργανώνουν τις αισθητήριες πληροφορίες που βιώνει ένα άτομο, ως βασικές αρχές λειτουργίας. Μερικά παραδείγματα αυτών των κατηγοριών είναι ο χώρος, ο χρόνος και η αιτιότητα. Ο Kant πίστευε ότι αυτές οι κατηγορίες ήταν δομημένες μέσα στο μυαλό εκ των προτέρων (a priori) (με άλλα λόγια, φαντασθείτε ότι ήταν έμφυτα καθορισμένα).
Ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους του λογικού εμπειρισμού είναι η θέση ότι υπάρχει μια θεμελιώδης διάκριση ανάμεσα σε ανερμήνευτες επιστημονικές θεωρίες και στο σώμα της αντιληπτικής εμπειρίας που προοδεύει νόημα στις θεωρίες μας και καθορίζει ποιες από αυτές πρέπει να γίνουν αποδεκτές. Ένα αφετηριακό σημείο της νεότερης φιλοσοφίας της επιστήμης, ωστόσο, είναι μια επίθεση στην εμπειριστική θεωρία της αντιλήψης. Σε απάντηση της άποψης ότι η αντίληψη μας παρέχει καθαρά γεγονότα, υποστηρίζεται ότι η γνώση, δηλαδή οι πεποιθήσεις και οι θεωρίες που ήδη κατέχουμε, παίζουν έναν θεμελιακό ρόλο στον καθορισμό του τι προσλαμβάνουμε με τις αισθήσεις μας, δηλαδή την αντιληπτική εμπειρία. Για να καταλάβουμε την εμβέλεια αυτής της προσέγγισης και για να φωτίσουμε κάποια από τα καινούργια προβλήματα που αυτή οδηγεί μας, πρέπει να επανεξετάσουμε τον ρόλο που παίζει η αντίληψη στη γνώση μας.


Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία. Η ίδια η θεωρία απαρτίζεται από ένα σύνολο των πρωταρχικών εννοιών με τους οποίους παραλαμβάνουμε την εμπειρία.
Όπως δείχνει το διάγραμμα, οι βασικές θεωρητικές έννοιες (πρωταρχικές) ορίζονται εμμέσως από τα αξιώματα από τα οποία προκύπτουν παραδέχεται δηλαδή ότι οι πρωταρχικές έννοιες αποκτούν νόημα μέσω εννοούμενων ορισμών απλώς και μόνο λόγω της συμμετοχής τους στο σύστημα των αιτημάτων. Οι οριζόμενες έννοιες [Δ] συνίστανται από τις πρωταρχικές διά των αιτημάτων όμως οι έννοιες αυτές που ορίζονται έτσι στερούνται οποιουδήποτε εμπειρικού περιεχομένου, οποιασδήποτε εμπειρίας.

Ο Feigl ερμηνεύοντας τους Schlick, Carnap, Hempel, και Margenau, γράφει ότι «ο καθαρός λογισμός», δηλαδή το σύστημα των αξιωμάτων που συνθέτουν μία θεωρία, "επιπέδου" ή "αιωρούνται" ελεύθερα πάνω από το επίπεδο των εμπειρικών γεγονότων. Αρχικά κάθε σύστημα αιτημάτων είναι εμπειρικά ανεμπόμονο εισάγοντας απλώς ένα δίκτυο από σύμβολα. Τα σύμβολα αυτά πρέπει να τα χρησιμοποιήσουμε σύμφωνα με προκαθορισμένους κανόνες σχηματισμού και μετασχηματισμού, ώστε το σύστημα των αξιωμάτων να αποκτήσει εμπειρική έννοια μέσω των εννοούμενων συσχετισμών. Ως εννοούμενους συσχετισμούς εννοούμε τους μεταξύ τους δεσμούς που έχουν καθαρά συντακτικό χαρακτήρα764.

ΣΧΗΜΑ 43: ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Για τον εμπειριστή είναι η προσφυγή σε απαλλαγμένα από τη θεωρία παρατηρούμενα δεδομένα των αισθήσεων αυτού που εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα της επιστήμης. Έχει συχνά υποστηριχθεί ότι αν η επιστημονική παρατήρηση είναι εμπιστευτική με θεωρία, αυτή η αντικειμενικότητα καταστρέφεται γιατί αν οι θεωρίες που ήδη κατέχουμε παίζουν κεντρικό ρόλο στον καθορισμό του τι αντιλαμβανόμαστε, τότε είναι αδύνατον να ελεγχθεί η αξιοπιστία των επιστημονικών θεωριών με προσφυγή στην παρατήρηση. Σύμφωνα με το γνωστό αυτό επιχείρημα, για να μπορούν να ελεγχθούν εμπειρικά οι επιστημονικές θεωρίες, πρέπει τα αντικείμενα της αντιλήψης μέσω των οποίων γίνεται ένας ελέγχος να είναι ανεξάρτητα από τη θεωρία. Μια θεωρία η οποία δημιουργεί τα δικά της δεδομένα δεν μπορεί ποτέ να καταρρριφθεί από αυτά τα δεδομένα.

Μπορούμε να αρχίσουμε την απάντηση μας σημειώνοντας ότι πουθενά μέχρι τώρα δεν υποστήριξαμε ότι οι θεωρίες δημιουργούν τα δικά τους δεδομένα ούτε πως οι θεωρίες μας από μόνες τους καθορίζουν το τι παρατηρούμε. Τα αντικείμενα της αντιλήψης είναι αποτελέσματα της συμβολής και των θεωριών μας και της επίδρασης του εξωτερικού κόσμου πάνω στα αισθητήρια όργανα μας. Εξαιτίας της διπλής αυτής προέλευσης των όσων αντιλαμβανόμαστε, κάθε αντικείμενο μπορεί να ιδωθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, αλλά αυτό δεν συνεπάγεται πως ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μπορεί να ιδωθεί με όποιους τρόποι θέλουμε.

Η διχοτομία ανάμεσα στη θεώρηση της αντίληψης ως παθητικής παρατήρησης αντικειμένων, τα οποία είναι ότι φαίνονται να είναι, και της αντίληψης ως δημιουργίας αντικειμένων αντιλήψης από το τίποτα σε καμία περίπτωση δεν εξαντλεί τις δυνατότητες. Μια τρίτη δυνατότητα είναι ότι διαμορφώνουμε όσα αντιλαμβανόμαστε μέσα από έναν όρη δομημένο, αλλά ακόμα εύπλαστο υλικό. Το αντιληπτικό αυτό υλικό, ότι κι αν είναι, περιορίζει το σύνολο των δυνατών κατασκευών, χωρίς να επιβάλλει μία και μόνη.

Επιστρέφοντας στο διάγραμμα που χρησιμοποίησε ο Feigl για να δείξει τη σχέση ανάμεσα στα αξιώματα μιας θεωρίας και στην εμπειρία, και θεωρώντας προς στιγμήν ότι το διάγραμμα αυτό όντως δείχνει τον τρόπο με τον οποίο η θεωρία και η θεωρία συνδέονται μεταξύ τους, θα ήταν οσοστότερο να πούμε ότι το διάγραμμα εκφράζει το πώς οι θεωρίες μας προσδίδουν νόημα στην εμπειρία, παρά να υιοθετήσουμε την αντίστροφη θέση, δηλαδή αυτή που ο Feigl προσπαθεί να παρουσιάσει.

Τα παραπάνω ισχύουν για όλα τα κοινά αντικείμενα που συναντάμε και για τις ιδιότητές τους, μολονότι παραγνωρίζουμε συχνά τον ρόλο που παίζουν η γνώση και οι πεποιθήσεις μας στην αναγνώριση αντικειμένων εξαιτίας της μεγάλης οικειότητας
που έχουμε με τα αντικείμενα της καθημερινής εμπειρίας και λόγω του ότι τόσες πολλές από τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για να τα αναγνωρίσουμε μαθαίνονται μέσα από την, συνειδητή σε μεγάλο βαθμό, διαδικασία της οφειλόμενης μας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο. Αλλά μια στοιχειώδης σκέψη για το ζήτημα θα επαρκούσε να μας δείξει πόσο μεγάλο και πολύπλοκο είναι το απόθεμα πληροφοριών που μας επιτρέπει, χωρίς να έχουμε συναισθήση ότι κάνουμε κάτι ξεχωριστό, να διακρίνουμε ένα φορτηγό από μια πυροσβεστική αντλία και τα χαρτομάντιλα από τις χαρτοπετσέτες.

Η θέση αυτή ισχύει ακόμη πιο εμφανώς για περιπτώσεις επιστημονικής αντίληψης. Η ικανότητα να αναγνωρίζουμε αντικείμενα όπως ένας καθοδικός σωλήνας, ένα ερυθρό αιμοσφαίριο, ή ένα μόριο αμμωνίας απαιτεί ιδιαίτερα εξειδικευμένη γνώση κατά τη διαδικασία απόκτησης της οποίας μαθαίνουμε να βλέπουμε αυτά τα αντικείμενα.

Η αντίληψη είναι κατά ένα μέρος έμφυτο λειτούργημα του νευρικού μας συστήματος και κατά ένα μέρος επίκτητο. Ο ρόλος της μάθησης αποδεικνύεται από την παρατήρηση της προσαρμογής που θα πετύχει ένα άτομο, στα αφτιά του οποίου έχει τοποθετηθεί ένα ειδικό μηχάνημα (ψευδόφωνο) ώστε να μεταβαίνει προς τα αριστερά ή προς τα δεξιά την προέλευση των ήχων. Το άτομο θα μάθει γρήγορα να προσανατολίζεται, έστω και αν αποκτά ενεργό θέση, κατά τη διάρκεια της προειδοποίησης. Τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι σημαντικά, γιατί από τον τρόπο διδασκαλίας σε αυτή την ηλικία εξαρτώνται όλες οι κατοπινές εμπειρίες. Η αντίληψη επηρεάζεται πολύ από κοινωνικούς και μορφωτικούς παράγοντες. Η θέση αυτή ισχύει ακόμη πιο εμφανώς για περιπτώσεις επιστημονικής αντίληψης. Η ικανότητα να αναγνωρίζουμε αντικείμενα όπως ένας καθοδικός σωλήνας, ένα ερυθρό αιμοσφαίριο, ή ένα μόριο αμμωνίας απαιτεί ιδιαίτερα εξειδικευμένη γνώση κατά τη διαδικασία απόκτησης της οποίας μαθαίνουμε να βλέπουμε αυτά τα αντικείμενα.

Η αντίληψη είναι κατά ένα μέρος έμφυτο λειτούργημα του νευρικού μας συστήματος και κατά ένα μέρος επίκτητο. Ο ρόλος της μάθησης αποδεικνύεται από την παρατήρηση της προσαρμογής που θα πετύχει ένα άτομο, στα αφτιά του οποίου έχει τοποθετηθεί ένα ειδικό μηχάνημα (ψευδόφωνο) ώστε να μεταβαίνει προς τα αριστερά ή προς τα δεξιά την προέλευση των ήχων. Το άτομο θα μάθει γρήγορα να προσανατολίζεται, έστω και αν αποκτά ενεργό θέση, κατά τη διάρκεια της προειδοποίησης. Τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι σημαντικά, γιατί από τον τρόπο διδασκαλίας σε αυτή την ηλικία εξαρτώνται όλες οι κατοπινές εμπειρίες. Η αντίληψη επηρεάζεται πολύ από κοινωνικούς και μορφωτικούς παράγοντες. Στη βάση πολλών κοινωνικών προκαταλήψεων βρίσκονται στην πραγματικότητα προκαθορισμένοι τρόποι αντιλήψεων του πλησίον. Τέτοια παραδείγματα έχουμε στην αντίληψη που σχηματίζουν οι πολίτες για τους μαύρους ή στην αντίληψη που σχηματίζουν οι βιομηχανοί για τους εργάτες και τις εργάτικες συνθήκες. Αυτό το είδος της αλληλοαντίληψης ή κοινωνικής αντίληψης είναι πιο ανεξάρτητο και πιο ακαθόριστο από την αντίληψη των φυσικών αντικειμένων και επηρεάζεται πιο εύκολα από κοινωνικούς παράγοντες, όπως η σκέψη, τα κίνητρα και οι προκαταλήψεις.
εγχείρησης της οποίας θεατές είναι κάποιοι γιατροί και ένας απλός θεατής, ή η υλοποίηση ενός πειράματος χημείας με θεατές κάποιους χημικούς και ένα απλό θεατή. Είναι λοιπόν προφανές ότι η σχηματιζόμενη αντίληψη των επιστημόνων είναι εντελώς διαφορετική από αυτή των απλών θεατών παρότι πρόκειται για το ίδιο ερεθισμό. Γενικά, στην εκπαιδευτική χώρα μπορούμε να θεωρούμε ότι η πραγματοποίηση μίας παράδοσης ενός μαθήματος μαθηματικών προοριζόταν διαφορετικά από τον κάθε μαθητή ανάλογα με την εμπειρία του στο συγκεκριμένο μάθημα. Τοπικά είναι ποικίλες οι σχηματιζόμενες αντιλήψεις των μαθητών - εφηβών, και η ερεθιστική ανάλογα με το προφίλ τους, κοινωνικοπολιτικά γίγνεσθαι στο οποίο έχουν αναπτύξει επιμελείς κατά συνέπεια την κατάσταση τους, τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές κλπ.

Για τον William Fish Καθηγητή Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου του Massey της Νέας Ζηλανδίας τρεις είναι οι φιλοσοφικές θεωρητικές αρχές της αντίληψης.

1. Η αντιπροσωπευτική η οποία δηλώνει ότι η αντίληψη είναι εμπειρία οπτικής φύσεως.
2. Η φαινομενική η οποία δηλώνει την ύπαρξη της συνείδησης ως δημιουργό της αντίληψης.
3. Η παραγοντική για την οποία ελεύθερα σχηματιζόμενες αντιλήψεις είτε αληθινές είτε παραιτήσεις έχουν κοινά υποκείμενη την ψυχική κατάσταση του ατόμου766.

5.9. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ – ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ


Αυτοαντίληψη είναι ένα είδος αξιολόγησης που κάνει και συνήθως διατηρεί ένα άτομο για το πρόσωπό του. Εκφράζει την αυτοεπιδοκιμασία ή την αυτοαποδοκιμασία του και φανερώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει τον εαυτό του ότι είναι ικανός, σημαντικός, επιτυχής και αξιόλογος. Είναι ακόμη η προσωπική κρίση που ασκεί το άτομο στο πρόσωπό του769.

Η αυτοαντίληψη ορίζεται από τον Purkey 1988 ως η γνωστική πτυχή του εαυτού (που συνδέεται με την αυτοεικόνα του ατόμου) και γενικά αναφέρεται στην ολότητα ενός σώματος, οργανωμένου και δυναμικού συστήματος των όσων το άτομο έχει ως πεποιθήσεις, στάσεις και απόψεις και τα θεωρεί ως αληθινά για την προσωπική του ομορφιά770.

Η αυτοαντίληψη αποτελείται από ένα μεγάλο αριθμό αντιλήψεων, η καθεμία από τις οποίες περιέχει μια ή περισσότερες ιδιότητες που αποδίδει ένα άτομο στον εαυτό του. Π.χ. ένα άτομο μπορεί να πιστεύει ότι είναι υψηλό αλλά αδέξιο για το παιχνίδι του μπάσκετ ή ότι είναι άσχημο αλλά έχει καλό χαρακτήρα κ.λπ.771.

Η αυτοαντίληψη -η υποκειμενική εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας- αναγνωρίζεται ως η οποιαδήποτε πτυχή της ανθρώπινης προσωπικότητας και η βάση της ψυχικής μας υγείας. Προσδιορίζει την προσαρμοστική μας ικανότητα, τις προσδοκίες, τις επιλογές μας, τα μελλοντικά μας σχέδια. Κατευθύνει και καθορίζει την προσωπική κρίση που ασκεί το άτομο στο πρόσωπό του770.

Μακρή - Μπότσαρη Ε., (2008), Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος & Αξιολόγηση, 6η Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 15.


Χατζηθεολόγου Α., (1994), Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή στο δημοτικό σχολείο, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σελ 46.
συμπεριφορά μας. Με βάση αυτήν ερμηνεύουμε τις ποικίλες εμπειρίες μας και τους αποδίδουμε την ιδιαίτερη σημασία τους.772


Ιστορικοί μελετητές του εαυτού, και ιδίως οι James και Cooley, έθεσαν ευθέως ότι κάθε άτομο όχι μόνο δημιουργεί μια συνολική εκτίμηση σχετικά με την αξία του ως άτομο, αλλά διερωτάται σχετικά με την προέλευση αυτής της συνολικής αξιολόγησης του εαυτού, δηλαδή, της αυτοεκτίμησης ή της αυτοαξίας του. Η διατύπωση του James θα είναι το επίκεντρο του παρόντος άρθρου. Για τον James, η αυτοεκτίμηση του άτομου δεν θα μπορούσε απλώς να μειωθεί στο σύνολο των αντιληπτών επιτυχιών του. Αντιθέτως, προέρχεται από την αναλογία των επιτυχιών του προς τις αξιώσεις του άτομου. Αντιθέτως, άτομο αυτοαξιολογείται θετικά σε τομείς όπου το ίδιο φιλοδοξεί να υπερέχει τότε το αποτέλεσμα οδηγεί σε υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντιθέτως, εάν οι αξιώσεις υπερβούν τις επιτυχίες του δηλαδή εάν ένα άτομο αισθανθεί αποτυχημένο στους τομείς που κρίνονται σημαντικοί θα βιώσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Έτσι αυτοί που οπολείπονται των ιδανικών τους,
δημιουργώντας μια διαφορά μεταξύ των αντιληπτών επιτυχιών και των αξιώσεων τους, θα αυτοαξιολογηθούν ως προς την αξία τους αρνητικά 774.

Οι ορισμοί αυτοί και άλλοι παρόμοιοι, φανερώνουν πόσο σημαντική είναι η έννοια της αυτοαντίληψης, αφού τείνουν να καθορίσουν και να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά, τις εμπειρίες, τις προσδοκίες, τις ικανότητες, τις φιλοδοξίες και γενικά τον όλο προσανατολισμό του ατόμου. Για το λόγο αυτό πολλοί ειδικοί αποδίδουν στην έννοια της αυτοαντίληψης ένα ρόλο «κλειδί» για τη δημιουργία κινήτρων συμπεριφοράς και για την απόκτηση μιας ισορροπημένης, υγιούς και ολοκληρωμένης προσωπικότητας 775.

Στο σχήμα που ακολουθεί απεικονίζεται ένα προσωπικό σύστημα του εαυτού 776 το οποίο αποτελείται από προσωπικούς στόχους, ικανότητες, πεποιθήσεις, και αξίες 777 και είναι οργανωμένο γύρω από την έννοια της αυτοαντίληψης μιας ενοποιητικής δύναμης που φέρνει το σύνολο του συστήματος του εαυτού στο επίκεντρο.

ΣΧΗΜΑ 44: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Έτσι οι:

777 Barnett C., (1999), Perception, Self-concept, and Impression Management, University of New Hampshire, Whittemore School of Business & Economics Department of Management, learning notes of « Organizational Behavior ». 

400
Στόχοι (Goals) : είναι εκείνα τα αντικείμενα ή γεγονότα στο μέλλον που προσπαθούμε πετύχουμε για προκειμένου να ικανοποιηθούν οι βασικές μας ανάγκες (π.χ., ο στόχος ενός υψηλού εισοδήματος μπορεί να αφορά διάφορες ανάγκες όπως η ασφάλεια, το γόητρο, και το επίτευγμα).

Ικανότητες (Competencies): είναι εκείνοι οι τομείς των γνώσεων, των δυνατοτήτων, των δεξιοτήτων που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα ενός ατόμου εντός του κόσμου.

Πεποιθήσεις (Beliefs): είναι εκείνες οι ιδέες που έχουν οι άνθρωποι για τον κόσμο και τη λειτουργία του.

Αξίες (Values) : είναι οι αφηρημένες έννοιες ως προς τι είναι για μας σωστό, σημαντικό, ή επιθυμητό, γενικά προτιμητέο.

Ποιά λοιπόν είναι η έννοια του εαυτού ; Είναι η κατευθυντήρια δύναμη της σκέψης και της συμπεριφοράς που καθορίζεται από τις αξίες, τους στόχους, τις ικανότητες και τις πεποιθήσεις μας.

Το άτομο βλέπει τον εαυτό του να έχει τα χαρακτηριστικά και τις αξίες που του αποδίδουν οι άλλοι και η προσωπική αυτοαντίληψη αναδύεται από την αδιάκοπη αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και τον κοινωνικό κόσμο (Παπαστάμου, 1989, σ.49 και Argyle, 1973, σ. 356) 778.

Η αυτοαντίληψη έχει οφαρικό και δυναμικό χαρακτήρα και πολυδιάστατη φύση. Επίσης είναι εισαρχικά δομημένη εσωτερικά ιδιαίτερα για το κάθε άτομο779.

Σύμφωνα με τον Burns (1982, σελ. 4), η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει « μια δήλωση ή μία περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε οποιεσδήποτε γνώσεις». Η συνιστώσα αυτή της έννοιας του εαυτού είναι η πρακτικά απειρόριστος αριθμός τρόπων με τους οποίους κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Κατά τον Kinch (1963), η αυτοαντίληψη συνιστά ένα σχήμα γνώσης και είναι η εικόνα του συνόλου των αναφορών που το άτομο λαμβάνει για τον εαυτό του από τους ανθρώπους του περιβάλλοντος του.

Ο James Beane του National College of Education στο Madison του Wisconsin και Richard Lipka του Center of educational services, Evaluation and Research του Πανεπιστημίου Pittsburg του Kansas ορίζουν την αυτοαντίληψη, ως μια παρουσία του ατόμου για τον εαυτό του και ως μια πολύπλευρη εικόνα, η οποία περιλαμβάνει διάφορες πτυχές όπως τι πιστεύει ή τι πει στον άλλον ή τι μπορεί να

779 Πασσάκος Κ., (1983), Η αυτοαντίληψη στο παιδί. Ομοιότητες και διαφορές. Έρευνα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, σελ 7.
επιτύχει στη ζωή του, τι νομίζει ότι οι άλλοι πιστεύουν για εκείνο καθώς και τι θα του άρεσε να είναι.

Σύμφωνα με τον Higgins (1987, 1989), στο σύνολο των αυτοαντιλήψεων του ατόμου συνδυάζονται τρεις όψεις:

• Ο πραγματικός εαυτός (actual self), ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του.
• Ο ιδανικός εαυτός (ideal self), ο οποίος αντιπροσωπεύει το είδος του άτομου που κάποιος ελπίζει να γίνει ή που ιδανικά θα ήθελε να είναι.
• Ο δεοντικός εαυτός (ought self), ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που κάποιος θα έπρεπε να έχει.

Καθένας από τους τρεις εαυτούς μπορεί να γίνεται αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο από το ίδιο το άτομο και με διαφορετικό από τους άλλους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εξάλλου, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που φανερώνουν ότι η αυτοαντίληψη σχετίζεται με διάφορους τομείς ακαδημαϊκής ορισμός. Συγκεκριμένα, εξακριβώθηκε ότι παιδιά της προσχολικής ηλικίας με χαμηλή ή αρνητική αυτοαντίληψη δεν έμαθαν να διαβάζουν, ή και όταν αργότερα έμαθαν, δεν ήταν σε θέση να διαβάζουν τόσο καλά ή να κατανοούν αυτά που διάβαζαν, όσο τα παιδιά ekeina που είχαν θετική ή υψηλή αυτοαντίληψη (Wattenberg και Clifford 1962). Άλλες ερευνές επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η αυτοαντίληψη των μαθητών σχετίζεται με την επιτυχία ή την απόδοση τους στα μαθήματα του σχολείου (Purkey 1970, Canfield και Wells 1976, κ.ά.).

ΣΧΗΜΑ 45: ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

ρετικό τρόπο από το ίδιο το άτομο και με διαφορετικό από τους άλλους.

Από τα παραπάνω συνεπάγεται ότι, το πως αντιλαμβάνεται το παιδί τον εαυτό του, έχει σημαντική επίδραση στη διεκπεραίωση εργασιών ακαδημαϊκής φύσης, στις καθημερινές του πράξεις, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιδρά και ανταποκρίνεται στο περιβάλλον του σχολείου. Οι εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές, που θα αποκτήσει στο σχολείο, οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες που θα σημειώσει και γενικά η όλη αλληλεπίδραση με τους δασκάλους θα εξαρτηθούν σε μεγάλο βαθμό από το πως αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Ένα παιδί -με θετική αυτοαντίληψη- θα μπορέσει να προσαρμοστεί ευκολότερα και έχει περισσότερες πιθανότητες ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας από ένα άλλο που συναισθάνεται αρνητικά για τον εαυτό του.781

Τα αποτελέσματα των ερευνών για την αυτοαντίληψη δείχνουν ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης782.

ΣΧΗΜΑ 46: ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

781 Φλουρής Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 7.
Στο σχήμα 46 απεικονίζεται το ιεραρχικό μοντέλο των Shavelson, Hubner και Stanton (1976), το οποίο τοποθετεί στην κορυφή της ιεραρχίας τη γενική έννοια του εαυτού (general self-concept) και στη βάση της τους διάφορους επιμέρους τομείς αυτοαντιλήψης, συγχρόνως όμως παρεμβάλλει μείζονες και ελάσσονες ομαδικούς τομείς αυτοαντιλήψης διαφόρων βαθμίδων-επιπέδων. Στο σχήμα αυτό οι επιμέρους τομείς αυτοαντιλήψης είναι ενδεικτικοί. Στη θεωρία τους για την έννοια του εαυτού, ο Shavelson και οι συνεργάτες του υποστήριξαν ότι η έννοια του εαυτού είναι μια ιεραρχικά δομημένη εννοιολογική κατασκευή με πολλές επιμέρους όψεις.

Η γενική έννοια του εαυτού στην κορυφή της ιεραρχίας είναι σταθερή. Καθώς όμως κατέρχεται κανείς τις βαθμίδες της ιεραρχίας, η έννοια του εαυτού συγκεκριμένονος είναι αλλο και περισσότερο, με συνέπεια να καθίσταται λιγότερο σταθερή. Ετσι, μεταβολές στη βάση της ιεραρχίας είναι πιθανόν να επικυρώνονται από ανώτερες ιεραρχικές αυτοαντιλήψεις, ενώ μεταβολές στη γενική έννοια του εαυτού στην κορυφή της ιεραρχίας είναι μικρότερες και απαιτούν μεταβολές στη βάση της (Marsh & Hattie, 1996, σελ. 58-59. Marsh & Yeung 1998. Η γενική έννοια του εαυτού στην κορυφή της ιεραρχικού μοντέλου του Shavelson και των συνεργατών

**ΣΧΗΜΑ 47: ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ Α ΤΩΝ SHAVELSON, HUBNER ΚΑΙ STANTON**

tου εκπαιδευτή μια ολική ή οφαρμική εννοιολογική κατασκευή, την οποία πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να κάνουν λεπτομερή, χωρίς όμως να συμφωνούν ως προς τον τρόπο προσδιορισμού της.


Η θεώρηση της έννοιας του εαυτού ως πολυδιάστατης εννοιολογικής κατασκευής άνοιξε το δρόμο για τη διατύπωση ενός νέου λειτουργικού ορισμού, σύμφωνα με τον οποίο η γενική έννοια του εαυτού είναι ένα σταθμισμένο άθροισμα των επιμέρους αυτοαντιλήψεων. Ο προσδιορισμός των συντελεστών βαρύτητας με τους οποίους οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις υπεισέρχονται σε ένα τέτοιο άθροισμα και οι οποίοι μπορεί να είναι διατομικά σταθεροί ή να διαφέρουν από άτομο σε άτομο, γίνεται στη βάση ερωτηματολογίων που αποτυπώνουν, με ξεχωριστές κλίμακες, τόσο τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις όσο και τη γενική έννοια του εαυτού (αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυτοαξία).

Όταν οι συντελεστές βαρύτητας των επιμέρους αυτοαντιλήψεων θεωρούνται σταθεροί για όλα τα άτομα, ο προσδιορισμός τους γίνεται συνήθως με την εκτίμηση μιας εξίσωσης πολλαπλής παλινδρόμησης των βαθμών αυτοαντίληψης πάνω στους βαθμούς γενικής έννοιας του εαυτού. Σε μια τέτοια περίπτωση οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις συμβάλλουν με διαφορετική σχετική βαρύτητα στη γενική έννοια του εαυτού, η βαρύτητα όμως αυτή είναι η ίδια για όλα τα άτομα.

Τα κοινά σημεία κατηγοριοποίησε ο Burns (1979) στην προσπάθεια του να συνθέσει τις διάφορες προσεγγίσεις των θεωριών για την αυτοαντίληψη, ως εξής:

- Κάθε άτομο μελετάται ως ξεχωριστή οντότητα με σκοπό να προσδιοριστούν οι ιδιαιτερότητες του.
- Η αυτογνωσία ή αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία της έννοιας της αυτοαντίληψης.
Η αυτοεικόνα, η αυτογνωσία και η αυτοεκτίμηση διαμορφώνονται μέσω των εμπειριών του ατόμου και ιδιαίτερα από τις συνεχείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Κεντρικός πυρήνας στην όλη αντιμετώπιση της αυτοαντίληψης είναι η αυτοαξιολόγηση και ο τρόπος με τον οποίο αυτή ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά του κάθε ατόμου.

Το αρχικό μοντέλο A των Shavelson, Hubner, και Stanton επεκτάθηκε από τον Herbert Marsh, και άλλους συγγραφείς τον Νοέμβριο του 1986 όταν μετά από μία εφαρμογή του σε 1000 σπουδαστές στην Οττάβα του Καναδά κατέληξαν στην αναγκαστική διαχώριση των κλιμάκων μέτρησης της αυτοαντίληψης και μετονομάστηκε σε μοντέλο Marsh/Shavelson.

Το αναθεωρημένο μοντέλο A επεκτάθηκε για δεύτερη φορά και εξειδικεύτηκε από τους ίδιους τους συγγραφείς και τους H. W. Marsh & B. M. Byrne, το 1988 στο B που περιλαμβάνει μια ευρύτερη ποικιλία των συγκεκριμένων ακαδημαϊκών απόψεων.

SC= η έννοια του εαυτού, η αυτοαντίληψη. Χρησιμοποιήθηκε ώστε να περιγράψει τη σχέση της αυτοαντίληψης και τις επίδοση σε διάφορα ακαδημαϊκά γνωστικά πεδία, από μια πολύπλευρη ακαδημαϊκή έννοια της αυτοαντίληψης στην ιεραρχική δομή της και τη σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Οι J. Hattie και I. Song αναθεωρώντας εκ νέου το πρότυπο των Shavelson, Hubner και Stanton προτείνουν ότι η γενική αυτοαντίληψη αποτελείται από τρεις κεντρικούς άξονες:

- την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη,
- την κοινωνική αυτοαντίληψη και
- την αντίληψη του αυτοσεβασμού

Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη αποτελείται από:

- την αυτοαντίληψη δυνατότητας,
- την αυτοαντίληψη επιτεύγματος και
- την αυτοαντίληψη τάξεων.

Η κοινωνική αυτοαντίληψη αποτελείται από:

- την όμοια αυτοαντίληψη και
- την οικογενειακή αυτοαντίληψη.

---

783 Φλορής Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης., Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ σ. 28.
Η αντίληψη του αυτοσεβασμού αποτελείται από:

- την εμπιστοσύνη και
- τη φυσική αυτοαντίληψη.

Τον Οκτώβριο του 1999 σε μία μελέτη 400 σπουδαστών ο Russell Waugh Καθηγητής του Πανεπιστημίου Edith Cowan της Μελβούρνης χρησιμοποιώντας το διευρυμένο μοντέλο των Hattie και I. Song υποστήριξε με τα αποτελέσματα της έρευνάς του το πολύπλευρο, ιεραρχικό πρότυπο της αυτοαντίληψης ως μονοκατευθυντικό λανθάνον γνώρισμα 787.

Για τον Καθηγητή William Huit του Πανεπιστημίου της Valdosta State της Georgia υπάρχουν πολλές διαφορετικές συνιστώσες της αυτοαντίληψης: φυσική, ακαδημαϊκή, κοινωνική, και η διαπροσωπική.

- Η φυσική πτυχή της αυτοαντίληψης συνδέεται με αυτό που καθένας είναι συγκεκριμένα δηλαδή: με το πώς μοιάζει, ή με το φύλο του, το ύψος του, το βάρος του, κλπ. Τι είδους τα ρούχα φοράει; Ποιο είδος αυτοκινήτου οδηγεί; Σε τι είδους οπίτι ζει; και ούτω καθεξής.

- Η ακαδημαϊκή πτυχή της αυτοαντίληψης σχετίζεται με το πόσο καλά τα καταφέρνει το άτομο στο σχολείο του, την επίδοσή του ή το πόσο καλά αναδεικνύει την ικανότητά του να μαθαίνει.

ΣΧΗΜΑ 48: ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Υπάρχουν δύο επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης: ένα επίπεδο γενικής που σχετίζεται με το πόσο καλή είναι η συνολική επίδοση κάποιου και ένα επίπεδο που περιλαμβάνει μία εξειδικευμένη σειρά που σχετίζεται με το πόσο καλός είναι κάποιος στα μαθηματικά, τις επιστήμες, τέχνες γλώσσα, οι κοινωνικές επιστήμες κλπ.

- Η κοινωνική πτυχή της αυτοαντίληψης περιγράφει πώς συνδέεται κάποιος με τους άλλους ανθρώπους και
- η διαπροσωπική πτυχή της αυτοαντίληψης περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται με τον ήπειρο και το άγνωστο.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης παιδιών οι «σημαντικοί άλλοι». Η αντανάκλαση σχέσης της αυτοαντίληψης στο γενικό ποσοστό των άλλων δημιουργεί μία ολοκληρωμένη εικόνα του προσωπικού εαυτού, θετική ή αρνητική (Stryker, 1959, σ. 116· Burns, 1982, σ. 164).


5.10. ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Σύμφωνα με τον M. Rosenberg (1965, 1979), η αυτοαντίληψη, από την έννοια της αυτοεκτίμησης, αποτελεί προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Λαμβάνει χώρα μέσα στα πλαίσια του αρχέτυπου αρχών. Οι αρχές αυτές είναι οι συγκρίσεις (social comparison processes), οι εμφανισμένες αξιολογήσεις (reflected appraisals), η ψυχολογική κεντρικότητα (psychological centrality) και οι ερμηνείες του άτομου για τις προσωπικές επιτυχίες (personal attributions for success and failure).

789 βλέπε και παραπομπή 802
Οι κοινωνικές συγκρίσεις είναι εκείνες οι διαδικασίες με τις οποίες το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του συγκρίνοντάς τον με τους άλλους, συνήθως με όμοιά του άτομα (στην ηλικία, στα ενδιαφέροντα). Λαμβάνοντας υπόψη τη δομή της αυτοαντίληψης σαν πολυδιάστατου χαρακτηριστικού, θα λέγαμε ότι έχει ιδιαίτερο νόημα η κοινωνική σύγκριση με όμοιους άλλους, εφόσον το άτομο συναντά τους όμοιους άλλους σε χώρους που συνδέονται με την επιμέρους αυτοαντίληψή του (π.χ. σχολική) και συχνά συναγωνίζεται μαζί τους για να επιτύχει απολαβές στο συγκεκριμένο χώρο (π.χ. βαθμούς). Οι όμοιοι αυτοί άλλοι αποτελούν συχνά την ομάδα αναφοράς του ατόμου. Μπορούμε να περιμένουμε ότι η αρχή-λειτουργία των κοινωνικών συγκρίσεων έχει εφαρμογή στο ελληνικό σχολείο, και λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος που την ευνοεί, όσο και του κοινωνικο-πολιτιστικού παράγοντα (ελληνική κουλτούρα που ευνοεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των ατόμων). Έτσι, στην περίπτωση των παιδιών, είναι πιθανόν οι τελευταίοι να αξιολογούν τις ικανότητές τους στο σχολείο, ή σε κάποιο μάθημα συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας ως μέτρο σύγκρισης τις επιδόσεις των συμμαθητών τους.

Οι αντανακλαστικές αξιολογήσεις έχουν το ίδιο νόημα, όπως αναπτύχθηκαν από τον Sullivan αλλά και τους άλλους θεωρητικούς. Ο καθρεπτιζόμενος εαυτός και η θέση γενικά του Cooley είναι ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι ανθρώποι, των οποίων οι απόψεις για το άτομο είναι σημαντικές για το πως εκλαμβάνει τον ίδιο τον εαυτό.
του, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο το άτομο βρίσκεται. Αυτοί οι άνθρωποι ονομάζονται σημαντικοί άλλοι791 (significant others).

Ο Mead, από την άλλη προτείνει τον όρο γενικευμένου άλλου (generalized other), εφόσον θεωρεί ότι το άτομο αντιλαμβάνεται τη γνώμη που έχει γι’ αυτόν το κοινωνικό σύνολο γενικά («οι άλλοι άνθρωποι ή ο κόσμος», θα λέγαμε) και με βάση αυτή την αντίληψη αξιολογεί τον εαυτό του. Βεβαίως, εφόσον δεχόμαστε ότι η αυτοαντίληψη είναι πολυδιάστατη, πράγματι έχει νόημα να θεωρούμε ότι το άτομο θα εκλάβει ως «σημαντικούς άλλους» αυτούς οι οποίοι θα βρίσκονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον με το οποίο σχετίζεται η συγκεκριμένη αυτοαντίληψη, και που θα τον αξιολογήσουν.

- Η τρίτη αρχή- λειτουργία του σχηματισμού της αυτοαντίληψης είναι, σύμφωνα με τον Rosenberg, αυτή της ψυχολογικής κεντρικότητας. Η αρχή αυτή υπαγορεύει στο άτομο να κάνει τις αυτο-αξιολογήσεις του με βάση κάποιες αξίες (self-values).

Ως αξίες ορίζει: «[…] τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε το επιθυμητό και οι οποίοι είναι ιεραρχικά οργανωμένοι, και αντικατοπτρίζονται σε επιλογές…μέσω τάσεων και δεξιοτήτων »

Αυτός ο ορισμός των αξιών είναι πολύ σχετικός με την παρούσα θεώρηση, μια και συνδέει τις αξίες με τις προσπάθειες και επιτυχίες του ατόμου. Για τον Rosenberg, οι αξίες του ατόμου δεν είναι καθαρά προσωπικές, αλλά κοινωνικές, γιατί:

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

β) Αν εγκαταλείψουμε μια κοινωνική αξία εγκαταλείπουμε αυτόματα και ένα στόχο και

γ) Οι αξίες μας ξεκινούν από τους ορισμούς κοινωνικών ρόλων και κανόνων.

- Οι προσωπικές ερμηνείες επιτυχίας και αποτυχίας σχετίζονται με την αυτοαντίληψη εφόσον αυτή θα επηρεάσει τον τόπο ελέγχου, τη σταθερότητα, σφαιρικότητα και δυναμική ελέγχου των αποδόσεων που θα κάνει, τροφοδοτημένη ταυτόχρονα από αυτές τις αποδόσεις (Weiner 1990).

Στη θεώρηση του σχηματισμού της αυτοαντίληψης δίνεται εδώ έμφαση στην ψυχολογική κεντρικότητα, γιατί θεωρείται ως η πρωτίστως ακολουθούμενη αρχή, πάνω στην οποία εν μέρει στηρίζεται η θεώρηση της τρίτης αρχής του σχηματισμού της αυτοαντίληψης (Weiner 1990).

791 Βλέπε και παραπομπή 799
5.11. ΑΝΤΙΛΗΨΗ & ΣΤΑΣΕΙΣ

Ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Burns (1982, σελ. 3), τοποθετούν το εννοιολογικό
σχήμα της έννοιας του εαυτού στο πλαίσιο της μελέτης των στάσεων. Οι περισσότεροι
ереυνητές συμφωνούν ότι μια στάση περιέχει τρία συστατικά στοιχεία
(Παρασκευόπουλος, 1993):

- το γνωστικό,
- το συναισθηματικό-αξιολογικό, και
- το πραξιακό.

Αν και υπάρχει μια ποικιλία ορισμών που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν
την έννοια της αυτοαντίληψης, η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι
αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει
ένα άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται διάφορες αυτοαξιολογήσεις
και τάσεις συμπεριφοράς (Burns, 1982, σελ. 29). Συνεπώς οι στάσεις που σχηματίζει
το άτομο για τον εαυτό του είναι υποκειμενικές και τείνουν να καθορίζουν ποιό
eίναι το άτομο, τι νομίζει πως είναι, τι επαγγέλλεται και τι μπορεί να γίνει στη ζωή
tου (Canfield και Wells 1976, σ. 1). Οι ειδικοί τονίζουν όλο και περισσότερο τη
σπουδαιότητα της αυτοαντίληψης και υπογραμμίζουν ότι αποτελεί παράγοντα στη
διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, στη σχολική επίδοση, στις
επαγγελματικές του φιλοδοξίες και σ’ άλλες πτυχές της συμπεριφοράς του. Από
dιάφορες μελέτες διαπιστώθηκε ότι η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της
αυτοπεποίθησης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για να μπορέσει το άτομο να γίνει
ικανό, όριμο, συγκινητικαίο ισορροπημένο και διανοητικά αναπτυγμένο. Η
σπουδαιότητα της αυτοαντίληψης έχει τον τρόπο να παράγει τον άτομο ώστε να
μπορέσει να φορέσει το άτομο για να γίνει το μέλος της κοινωνίας, όπως συνιστά η
αντιλήψη για τον «εαυτό» συνιστά την ανθρώπινη διάσταση που παρέχει συνοχή και
συνέπεια στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του ατόμου.}

29ος Φλορής Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης., Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 6-7.
ΣΧΗΜΑ 50: ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

Για τον Denis Lawrence Καθηγητή της εκπαιδευτικής πολιτικής της ανώτατης εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του νότιου Illinois ο όρος αυτοαντίληψη ορίζεται πληρέστερα ως το σύνολο των διανοητικών και φυσικών (σωματικών) χαρακτηριστικών ενός ατόμου και η αξιολόγησή του για αυτά. Υπό αυτήν τη μορφή είχε τρεις πτυχές: τη γνωστική (σκέψη), τη συναισθηματική (συναίσθημα) και τη συμπεριφοριστική (δράση).

Η αυτοαντίληψη είναι μία θεματική ομπρέλα στα πλαίσια της οποίας αναπτύσσονται ανεξάρτητα:
- η αυτοεικόνα του (self-image), δηλαδή αυτό που πραγματικά είναι το άτομο,
- ο ιδανικός εαυτός του (ideal self), αυτό θα ήθελε το άτομο να είναι)
- η αυτοεκτίμηση (self-esteem), δηλαδή το τι αισθάνεται το άτομο για την ασυμφωνία που υπάρχει μεταξύ του τι είναι πραγματικά και του τι θα επιθυμούσε να είναι795.


Δεδομένου ότι οι βασικές συνιστώσες μιας στάσης εμφανίζονται με παρόμοιο τρόπο στις στάσεις σε σχέση με τον εαυτό, η έννοια του εαυτού πρέπει να συνδυάζει:

• Αυτοεικόνα: μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του που μπορεί να είναι ή να μην είναι έγκυρη.
• Συναισθηματική ένταση και αξιολόγηση: πώς αισθάνεται το άτομο για τις διάφορες αυτές πεποιθήσεις και κατά πόσο έχει ή όχι ευνοϊκή γνώμη γι' αυτές (αυτοεκτίμηση).
• Δυνατότητα αντίδρασης: τι είναι πιθανόν να κάνει το άτομο αντιδρώντας σε αυτή την αξιολόγηση του εαυτού του.

Αυτές οι πεποιθήσεις και οι αξιολογήσεις του ατόμου για τον εαυτό του συνθέτουν την έννοια του εαυτού και καθορίζουν ότι μόνο ποιος είναι, αλλά τι νομίζει ότι είναι, τι νομίζει ότι μπορεί να κάνει και τι νομίζει ότι μπορεί να γίνει (Burns, 1982, σελ. 1).

ΣΧΗΜΑ 51: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΟΜΠΡΕΛΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

---

286 Μακρή - Μπότσαρη Ε., (2008), Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μονάδα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος & Αξιολόγηση, 6η Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 20.
Για τον Γ. Φλουρή βασικοί παράγοντες οι οποίοι θα έπρεπε να έξεταστούν διότι ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και καθορίζουν το πλαίσιο της ανάπτυξης της είναι οι τρόποι ανατροφής του παιδιού από τους γονείς, οι σχολικές εμπειρίες και τα βιώματα του (Dembo 1977, σ. 81). Οι εμπειρίες δηλαδή που θα αποκτήσει το παιδί στο σπίτι και στο σχολείο, οι τυχόν επιτυχίες ή οι αποτυχίες που θα δοκιμάσει, οι επανατροφοδοτήσεις που θα του δοθούν και γενικά η όλη αλληλεπίδραση του με τους γονείς και τους δασκάλους έχουν άμεσες και έμμεσες συνέπειες στο πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, στις σχέσεις και στις συναλλαγές του, στον τρόπο που αντιδρά και ανταποκρίνεται, στο περιβάλλον της οικογένειάς ή του σχολείου και στον ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό περίγυρο.

ΣΧΗΜΑ 52: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Ένας σοβαρός ακόμη παράγοντας είναι η σωματική διάπλαση του ατόμου. Η σωματική διάπλαση, επειδή ακριβώς είναι αυτό που δεν μπορεί κανείς να το αποκρύψει αλλά εκτίθεται διαρκώς στη δημόσια θέα και κριτική, γίνεται συχνά σημείο αναφοράς του ίδιου του ατόμου, που προσπαθεί από τα σχόλια των άλλων να αυτοπροσδιοριστεί. Για το λόγο αυτό η σωματική διάπλαση και η εμφάνιση γενικά του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, τόσο στα πρώτα χρόνια της ζωής του, όσο και μετέπειτα, στα χρόνια της εφηβικής ηλικίας. Στο πρώτο στάδιο του σχηματισμού της αυτοαντίληψης το άτομο αρχίζει να

297 Φλουρής Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης., Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 6,7.
ανακαλύπτει τα σωματικά του μέλη και σχηματίζει μια γενική εικόνα για το σώμα του. Οι βαθμιαίες σωματικές αλλαγές που γίνονται κατά την παιδική ηλικία αφορούνται εύκολα στη σωματική εικόνα αλλά οι δραστικές μεταβολές που γίνονται κατά την εφηβική ηλικία δημιουργούν έντονες ανησυχίες και φόβους.

Ομοίως για την Μπότσαρη η αξιολόγηση της αυτοαντίληψης ολοκληρώνεται από την εξέταση 12 παραγόντων οι οποίοι εξετάζονται χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ IV το οποίο αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Self-Perception Profile for Adolescents της Susan Harter και οι οποίοι είναι:

- Γενική σχολική ικανότητα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις του στα σχολικά μαθήματα.
- Σχέσεις με τους συνομηλίκους. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του.
- Σχέσεις με τους γονείς. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την ελευθερία έκφρασης, την αποδοχή και το βαθμό συνεννόησης του μαθητή με τους γονείς του.
- Ικανότητα στα μαθηματικά. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητα του στα μαθηματικά.
- Αθλητική ικανότητα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την αθλητική ικανότητά του.
- Φυσική εμφάνιση. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπο του και γενικά τη σωματική του διάπλαση και την εξωτερική του εμφάνιση.

798 Ματσαγγούρας Η., (1983), Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση και μάθηση : Θεωρία και Παιδαγωγικές Συνεπαγωγές στο περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 122, σελ. 44.
Εργασιακή ετοιμότητα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής πιστεύει ότι έχει τις ικανότητες να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας αμειβόμενης θέσης εργασίας.

Ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα γλωσσικά μαθήματα.

Συναισθηματικές-διαφυλακτικές σχέσεις. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για τις σχέσεις του με το αντίθετο φύλο.

Διαχωγή-συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά.

ΣΧΗΜΑ 53: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ
Στενοί φίλοι. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής διερεύνουν κατά πόσο στη ζωή του μαθητή υπάρχει ένα άτομο με τα χαρακτηριστικά του στενού φίλου, δηλαδή ένα άτομο με το οποίο ο μαθητής μοιράζεται προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα.

Αυτοεκτίμηση. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν τη σφαιρική άποψη του μαθητή για τον εαυτό του, και συγκεκριμένα το βαθμό στον οποίο είναι ευχαριστημένος με τον εαυτό του, έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και γενικά νιώθει ότι αξίζει ως άτομο και ότι μπορεί να κάνει σημαντικά πράγματα στη ζωή του.

5.13. ΑΝΤΙΛΗΨΗ – ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όταν ένα άτομο καλείται να απαντήσει επανειλημμένα στο ερώτημα «ποιός είμαι»; το άτομο είναι πιθανόν να αποκαλύψει πρώτα την αυτο-εικόνα του, ξεκινώντας από την ηλικία του και τα φυσικά χαρακτηριστικά του, η οποία προσδιορίζεται από τις πτυχές του ιδανικού-εαυτού του και της αυτοεκτίμησής του, όπως τις φιλοδοξίες και έτσι να γίνονται αντιληπτά τα δυνατά και αδύνατα σημεία του. Η αυτοαντίληψη λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνολική ερμηνεία του «ποιος είμαι»;

Υπάρχουν πολλά πορίσματα ερευνών για τη σχέση μεταξύ της μαθητικής επίδοσης, των αντιλήψεων γενικά και της αυτοαντίληψης ειδικά των μαθητών. Κοινός τόπος και γενική συμφωνία μεταξύ των ερευνητών είναι ότι οι μαθητές που έχουν μειωμένη επίδοση στο σχολείο είναι επίσης πιθανό να έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ο Kαθηγητής Esat Alpay του Imperial College of Science, Technology and Medicine του Λονδίνου σε μία επισκόπησή του για την αίσθηση που έχουν για τους εαυτούς τους παιδιά και έφηβοι εξέτασε πτυχές της αυτοεικόνας, της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας που έχουν. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και την αυτοαντίληψη όπως έχει ήδη αποδειχθεί περιλαμβάνουν κοινωνικά και γνωστικά ζητήματα με τους, κοινωνικούς παράγοντες να θεωρούνται οι πιο σημαντικοί. Εξετάζοντας την κοινωνική επιρροή στην αυτοαντίληψη, καθώς και τα αποτελέσματα των ερευνών που δείχνουν τη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης και των σχολικών επιτυγχάνεται, προτείνει ότι μπορούν

801 Η αποβλεπτικότητα της συνείδησης είναι η σταθερή τάση της προς κάτι. Αυτό σημαίνει ότι οι πράξεις της συνείδησης χαρακτηρίζονται όχι σε σχέση με το αντικείμενο τους, αλλά από την ίδια την κατεύθυνση τους προς κάτι, η μάλλον από το ίδιο το γεγονός ότι κατευθύνονται προς κάτι.

802 Θεοδώρου Π., (2006), Αντίληψη και Θεωρία ως πρακτικές., Φαινομενολογικές Έρευνες για το Νόημα της Αντικειμενικότητας στην Αντιλήψη, στην Επιστήμη και στην Πράξη, Εκδόσεις Κριτική, σελ 45.
να εφαρμοστούν στο σχολείο παρεμβατικά προγράμματα τα οποία μπορεί να καταστούν ενεργετικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών χαμηλής αυτοεκτίμησης. Ομοίως, ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική ανάπτυξη του ατόμου είναι πολύ σημαντικός και δεν πρέπει να υποτιμάται.

5.14. ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΕΛΙΩΔΟΥΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Το κεφάλαιο 5 που προηγήθηκε υποστηρίζει θεωρητικά την έννοια κλειδί της μελέτης μας αντίληψη, και συγκεκριμένα το πλέον ενδιαφέρον τμήμα της την αυτοαντίληψη του μαθητή. Σε ένα εύρος 45 σελίδων αναπτύξαμε λεπτομερώς το ιστορικό θεωρητικό πλαίσιο, τα στοιχεία και τις μορφές της αντίληψης καθώς και την έννοια του εαυτού, τις αρχές της αυτοαντίληψης, το σύνολο των αυτοαντιλήψεων του ατόμου, την αμέσως ενδιαφέροντός μας σχέση αυτοαντίληψης και σχολικής φοίτησης, τη σχέση της με τις στάσεις του μαθητή και τέλος τους παράγοντες που από τη μία τη διαμορφώνουν και από την άλλη χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή της.

Έτσι και προκειμένου να απαντήσουμε πλήρως στα ερευνητικά μας ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την επαγγελματική τους αποκατάσταση και τους παράγοντες που την επηρεάζουν;
- Ποια είναι τα προβλήματα που συνειδητοποιούν οι μαθητές κατά τη φοίτησή τους στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση και πως εκλαμβάνουν τη λειτουργία των Εκκλησιαστικών Σχολείων;

σχεδιάσαμε ένα σύνολο 32 ερωτήσεων και υποερωτήσεων ενταγμένο στο ερευνητικό μας ερωτήματα:

- Γενική σχολική ικανότητα
- Εκπαιδευτική ικανοποίηση
- Σχέσεις με τους συνομηλίκους - φίλοι
- Σχέσεις με τους γονείς

803 Alpay E., (2000), Self-concept and self-esteem., Department of Chemical Engineering and Chemical Technology, Imperial College of Science, Technology and Medicine, Prince Consort Road, London στο Educational Psychology Interactive: Readings in Educational Psychology, (Ed. W.G. Huit, Valdosta State University, GA).

Εργασιακή ετοιμότητα- αποκατάσταση
Λειτουργία σχολείου - υποδομές
Ενδοσχολικές - διαφυλικές σχέσεις
Αυτοεκτίμηση

με σκοπό να προβούμε όχι σε αξιολόγηση της αυτοαντίληψης του κάθε μαθητή και τη γραφική απόδοση του ατομικού προφίλ που επιχειρεί η συγγραφέας, αλλά την ανίχνευση και καταγραφή της αντίληψής τους, στα προς διερεύνηση ερωτήματα.

Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον σε μία μελλοντική έρευνα να αποτυπωνόταν γραφικά τα ατομικά προφίλ των 523 μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης αλλά εδώ ξεφεύγουμε από το αντικείμενο της δικής μας έρευνας με κίνδυνο να πλατειάσουμε.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΜΕΛΕΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ: ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ

Κατά το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, οι θεωρίες και τα μέσα της ψυχολογίας στράφηκαν προς τα επαγγέλματα. Η προσοφτική αυτή μετατοπίστηκε κατά το δεύτερο μισό του αιώνα, και ιδέες όπως της προσωπικότητας και της αναπτυξιακής θεωρίας εφαρμόστηκαν για την επιλογή των επαγγελμάτων μεμονωμένων ατόμων. Οι περισσότερες μελέτες εστιάζονταν πλέον στις επαγγελματικές προσδοκίες των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων, μελέτην η οποία αξιολογεί τις επιλογές του ενδιαφέροντος για την επαγγελματική συμπεριφορά των ενηλίκων κατά τη διάρκεια των τελευταίων 20 χρόνων.

Οι περισσότερες θεωρίες επαγγελματικής επιλογής προσανατολίζονται προς την αναπτυξιακή προσέγγιση της προσωπικότητας διαρθρωτικού χαρακτήρα. Η διαρθρωτική προσέγγιση αναλύει τα επαγγέλματα, στο πλαίσιο μιας οργάνωσης της προσωπικότητας. Η επιλογή σταδιοδρομίας σημαίνει να επιτρέπεις στον εαυτό σου να γίνει αυτός που είσαι. Αυτό είναι πιο εύκολο να διατυπωθεί θεωρητικά παρά να εφαρμοστεί πρακτικά. Υπάρχουν πάντοτε ανταγωνιστικές δυνάμεις. Μερικοί άνθρωποι παραδίδονται σε κίνητρα που δεν είναι δικά τους. Μπορεί να έχουν "επιτυχες" σταδιοδρομίες αλλά, τελικά, μετανιώνουν που ακολούθησαν τις ιδέες κάποιου άλλου αντί για τις δικές τους. Άλλοι αναγνωρίζουν τις προτεραιότητές τους και αναλαμβάνουν ενεργή δράση σύμφωνα με αυτές.

6.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

Ο όρος επαγγελματική επιλογή σημαίνει την επιλογή από ένα άτομο του επαγγέλματος το οποίο θα ασκήσει. Η επαγγελματική επιλογή είναι μια μακροχρονή διαδικασία που εμπεριέχει την ατομική απόφαση για οργάνωση του βίου με συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος να οδηγεί στην αγορά εργασίας. Η σωστή επιλογή ενός επαγγέλματος αποτελεί μία καίρια απόφαση που θα καθορίσει το μέλλον του κάθε νέου. Εάν μη ξεχνάμε, αλλά, ότι στο χώρο της εργασίας δαπανούμε περίπου το ένα τρίτο της ζωής μας. Κατά συνέπεια, η επιλογή του

807 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 1.
808 Πατινιώτης Ν., (2007), Γνώση και Εργασία, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ. 186.

420
επαγγέλματος προκαθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο ζωής του κάθε ανθρώπου 809.

Επαγγελματική επιλογή είναι η συνολική ακολουθία της απασχόλησης που συνδέεται με τις θέσεις, τους ρόλους, τις δραστηριότητες και εμπειρίες ενός ατόμου810. Κανονικά με τον όρο επαγγελματική επιλογή αναφέρομαστε και στην είσοδο στο επάγγελμα αλλά πολλές φορές δε γίνεται επαρκής διάκριση ανάμεσα στον όρο αυτό και στον όρο επαγγελματική προτίμηση, που αναφέρεται στο προτιμώμενο επάγγελμα με το οποίο το άτομο είναι δυνατό και να μην ασχοληθεί, για υποκειμενικούς ή αντικειμενικούς λόγους. Πολλές φορές με τον όρο επαγγελματική επιλογή αναφέρομαστε και στην είσοδο σε ένα επάγγελμα χωρίς να διευκρινίζουμε επαρκώς αν ατόμο ήταν αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής του ατόμου ή υπαγορεύτηκε από συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές ή και οικογενειακές συνθήκες 811.

Η επιλογή επαγγέλματος είναι ένα γεγονός ιδιαίτερης σημασίας για το άτομο και προϋποθέτει την έγκαιρη και υπεύθυνη προετοιμασία εκ μέρους του για τη λήψη μιας αντίστοιχης απόφασης. Αυτή δεν περιορίζεται χρονικά σε μια ορισμένη περίοδο της ζωής και συγκεκριμένα στην εφηβεία όπως, συνήθως, νομίζεται. Αντίθετα, αποτελεί την κατάληξη μιας ολόκληρης σειράς σταδιακών αποφάσεων που λαμβάνονται σε διάφορες περιόδους της ζωής του ατόμου τόσο πριν όσο και μετά την εφηβεία 812.

Τα παιδιά καλούνται να πάρουν τέτοιες σημαντικές αποφάσεις σε μία κρίσιμη φάση της ζωής τους, στην εφηβική ηλικία, η οποία θεωρείται η πιο σημαντική σε σημασία σε όλη την ζωή του ατόμου, αφού αυτή φαίνεται να είναι η πιο σημαντική περίοδος στην ζωή του ατόμου. Οι εφήβοι κινητοποιούν μηχανισμούς γνωστικούς και συναισθηματικούς προκειμένου να λάβουν μια απόφαση. Οι εφήβοι κινητοποιούν μηχανισμούς γνωστικούς και συναισθηματικούς προκειμένου να λάβουν μια απόφαση.

809 Κατσανέβας, Θ., (1998), Επαγγέλματα του μέλλοντος, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, σελ. 11.
810 Jackson T., ( 2000), Career development, Publishing CIPD, σελ VIII.
811 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 1.
Η μετάβαση από μία κατάσταση γνωστή σε μια άλλη άγνωστη είναι υπόθεση που δημιουργεί αναστάτωση και ταραχή. Στη σημερινή εποχή των συνεχών αλλαγών και των πολλαπλών μεταβάσεων, τις οποίες έχει να αντιμετωπίσει κανείς, αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας αναστάτωσης και ταραχής που αυτές προκαλούν. Η πολυπλοκότητα των συστημάτων, των δεδομένων, των συμβολικών συστημάτων επικοινωνίας και οι συνεχείς αλλαγές στο συμβολικό, επικοινωνιακό, πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον δημιουργεί αίσθηση ανησυχίας και αβεβαιότητας για το αύριο. Η αίσθηση της αβεβαιότητας μπορεί να είναι ακόμη πιο έντονη στις καταστάσεις τις οποίες ο Giddens αποκαλεί μοιραίες στιγμές (fateful moments). Η σύγχρονη ζωή είναι γεμάτη από τέτοιες στιγμές. Για παράδειγμα, τέτοιες στιγμές είναι δυνατόν να σχετίζονται με καταστάσεις στις οποίες τα άτομα «καλούνταν να πάρουν αποφάσεις που έχουν ειδικότερες συνέπειες για τις φιλοδοξίες τους ή, γενικότερα, για το μέλλον της ζωής τους.» Η λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού - που συνεπάγονται επένδυση σε χρόνο για σπουδές- μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία.

Η διαδικασία μετάβασης των νέων από το σχολείο στην εργασία έχει μελετηθεί, τόσο από κοινωνιολόγους όσο και από ψυχολόγους, όσον αφορά τις παραμέτρους που ενδιαφέρουν κάθε μία από τις δύο επιστήμες, αλλά και από οικονομολόγους, οι οποίοι ενδιαφέρονται κυρίως για τους ρυθμούς ροής του εργατικού δυναμικού και για την κατάσταση στην αγορά εργασίας. Έχουν, επομένως, προταθεί διάφορες ταξινομήσεις των θεωριών επαγγελματικής, οι οποίες προσπαθούν να συμπεριλάβουν και να κατατάξουν την πληθώρα των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που χαρακτηρίζουν τον τομέα αυτό.

Στη μελέτη τους ο Κάντας και η Χαντζή, ακολουθούν ένα γενικό διαχωρισμό των θεωριών σε δύο κατηγορίες, σε ψυχολογικές θεωρίες και σε κοινωνιολογικές θεωρίες. Το κοινό σημείο των ψυχολογικών θεωριών είναι ότι συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο, παραμελώντας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό το κοινωνικό πλαίσιο. Οι κοινωνιολογικές θεωρίες, από την άλλη πλευρά, κατά κανόνα τονίζουν την πληθώρα των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που χαρακτηρίζουν τον τομέα αυτό.

815 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 2.
ακριβώς τους περιορισμούς που επιβάλλει το κοινωνικό σύνολο στο άτομο και σε
gενικές γραμμές τείνουν να βλέπουν το άτομο ως παθητικό παρατηρητή και δέκτη816.

6.2. ΕΠΑΙΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

Διαπιστώθηκε πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τον έφηβο στην
εκλογή επαγγέλματος. Οι παράγοντες αυτοί είναι δυνατά να συνοψιστούν σε τρεις:
Είναι
➢ η ιδιαιτερότητα του εφήβου,
➢ η νοημοσύνη και τα ενδιαφέροντά του, καθώς και
➢ η κοινωνικοοικονομική του κατάσταση.

Για να είναι στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό θετική η επίδραση των παραπάνω
παραγόντων στον έφηβο για την εκλογή του επαγγέλματος, είναι ανάγκη να
προσανατολιστεί επαγγελματικά πολύ πριν αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα
ακολουθήσει.

Η αύξηση των υποχρεωτικών ετών φοίτησης σε εννιά εξυπηρετεί το θέμα του
καλύτερου επαγγελματικού προσανατολισμού των εφήβων, τόσο επειδή γύρω στα 15
σταθεροποιούνται τα ενδιαφέροντά τους, όσο και γιατί στη διάρκεια των τριών
γυμνασιακών ετών θα έχουν την ευκαιρία να προσανατολιστούν επαγγελματικά είτε
στα σχολεία, είτε σε ειδικά κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού. Ο
επαγγελματικός προσανατολισμός θα αποβλέπει:

1) στο να δοθούν στον έφηβο πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις
σε μια σειρά επαγγελμάτων,
2) στο να ανιχνεύσει (ο προσανατολιστής) με διάφορα τεστ (Kuder, κλπ) τις
ιδιαίτερες κλίσεις, δυνατότητες και ενδιαφέροντά του εφήβου και
3) στο να δοθούν (από τον προσανατολιστή) οδηγίες και κατευθύνσεις για το
επάγγελμα που ο έφηβος πρέπει να ακολουθήσει για να αποδώσει ένταση στην
κατάλληλη θέση (the right man in the right place).

Ο προσανατολιστής έπαιρνε συνήθως τον έφηβο και τον επηρεάζοντα δυνάμει της
καθορισμού του σχολικού προσανατολισμού, αλλά απλώς τον συμβουλεύει με βάση τα στοιχεία που έχει στη
διάθεσή του. Την τελική απόφαση πρέπει να την πάρει ο ίδιος ο έφηβος.

Ο προσανατολιστής επαγγελματικού σχολικού σύμβουλος δεν επιβάλλει τη γνώμη
του στον έφηβο, αλλά απλώς τον συμβουλεύει με βάση τα στοιχεία που έχει στη
διάθεσή του. Την τελική απόφαση πρέπει να την πάρει ο ίδιος ο έφηβος.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι αναπόσπαστης της εποχής μας. Η ανάγκη για
επαγγελματικό προσανατολισμό φαίνεται πως έγινε τελευταία κατανοητή και από
την πολιτεία, γιατί άρχισε να διαφαίνεται μια κίνηση για υλοποίηση του θεσμού

816 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής,
Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 4,5.
αυτού, με πρώτο βήμα την εισαγωγή του επαγγελματικού προσανατολισμού ως μαθήματος στα σχολεία.

Το πρώτο στάδιο του επαγγελματικού προσανατολισμού θα αποβλέπει στην παροχή πληροφοριών για τα διάφορα επαγγέλματα. Σε πολλές περιπτώσεις με την παροχή των πληροφοριών αυτών αρχίζει η εμφάνιση ενδιαφέροντων στους εφήβους. Σε όσο περισσότερα επαγγέλματα ενημερώνεται ο νέος τόσο πιο καλή εκλογή του επαγγέλματος που του ταιριάζει, θα κάνει.

Πολλές πληροφορίες για τα επαγγέλματα παρέχονται και στα μαθήματα τόσο της δημοτικής, όσο και της μέσης εκπαίδευσης, αλλά οι πληροφορίες αυτές δεν είναι συστηματικές και οργανωμένες, όσο θα είναι στο ειδικό πρόγραμμα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Εννοείται ότι για βασικά τουλάχιστον επαγγέλματα θα χρειαστεί και επίσκεψη στους ειδικούς χώρους, όπου αυτά ασκούνται από τους ειδικούς επαγγελματίες.

Ο Blau υποστηρίζει πως η είσοδος σε ένα επάγγελμα προϋποθέτει τέσσερις παράγοντες από την πλευρά του ατόμου:

- πληροφορίες που έχει για το επάγγελμα
- τεχνικές δεξιότητες που έχει
- χαρακτηριστικά κοινωνικότητας και
- αξιολογική ιεράρχηση ικανοποίησης.

Και τέσσερις παράγοντες σχετικούς με το επάγγελμα:

- ευκαιρίες για το επάγγελμα
- ζήτηση εργατικών χεριών
- απαιτούμενες τεχνικές δεξιότητες
- ποσό και τύπος πλεονεκτημάτων που προσφέρονται.

Στο δεύτερο στάδιο του επαγγελματικού προσανατολισμού, όπως φαίνεται κι απ’ την παραπάνω άποψη του Blau, επιδίωξη είναι η γνώση του εφήβου, η γνώση δηλαδή της σωματικής και ψυχικής του κατάστασης. Υπάρχουν κατάλληλες μέθοδοι και τεχνικές με τις οποίες είναι δυνατό να διαπιστωθούν οι δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των εφήβων. Η τήρηση ατομικών δελτίων στα σχολεία μπορεί να μας δώσει επιπρόσθετες πληροφορίες για το άτομο, όπως είναι η επίδοση στα μαθήματα, η νοημοσύνη, η υγεία, η συναισθηματική σταθερότητα, η πρωτοβουλία, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα κ.λ. Πρέπει ακόμα να αναζητηθούν πληροφορίες για τους γονείς του εφήβου, του περιβάλλοντός του γενικά, για επιθυμίες και φιλοδοξίες του κτλ.

Σαν τρίτο βήμα θα έρθει η αυτογνωσία του εφήβου. Ο έφηβος πρέπει να συνειδητοποιήσει ο ίδιος τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, γιατί
εκείνος είναι που τελικά θα πάρει τις αποφάσεις για το επάγγελμα που θα ακολουθήσει. Στην προσπάθεια του αυτή πολύτιμη υπηρεσία θα του προσφέρει το σχολείο και ιδιαίτερα η υπηρεσία της οδηγητικής. Μη αυτογνωσία των εφήβων τους οδηγεί συχνά σε εκλογή επαγγελμάτων για τα οποία δε διαθέτουν τα αντίστοιχα προοπτικά. Σε εφαρμοσμένη κατεύθυνση μπορεί να τους οδηγήσουν ακόμα οι φιλοδοξίες των γονέων που είναι άσχετες με την προοπτικότητα και τις δυνατότητες ή τα ενδιαφέροντα των εφήβων.

Η προετοιμασία για πολλά επαγγέλματα γίνεται σε μεγάλο βαθμό στο σχολείο. Στο γυμνάσιο δίνεται γενική κατάρτιση. Στο Λύκειο γενικής κατεύθυνσης προετοιμάζεται ο εφήβος για πολλά επιστημονικά επαγγέλματα θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης. Στο Λύκειο επαγγελματικής και τεχνικής κατεύθυνσης σε μικρότερο βαθμό γίνεται προετοιμασία για επιστημονικά επαγγέλματα θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης και σε μεγαλύτερο βαθμό για πρακτικά επαγγέλματα διαφόρων ειδών. Οι εφήβοι των επαγγελματικών και τεχνικών θυρών εφ’ όσον, τελειώνοντας το Λύκειο, δεν προχωρήσουν σε ανώτερες ή ανώτατες σπουδές, ολοκληρώνουν την επαγγελματική τους κατάρτιση πρακτικά κοντά σε έμπειρους επαγγελματίες, ή άλλα ειδικά επαγγελματικά σχολεία.

Έτσι ή αλλιώς ο εφήβος θα οδηγηθεί τελικά σε κάποιο επάγγελμα και προκύπτει το θέμα της προσαρμογής του σ’ αυτό. Αν ο εφήβος οδηγήθηκε σε ουσιώδη κατεύθυνση, σε επάγγελμα δηλαδή που ήταν σύμφωνο με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του, δεχτήκε την προβλεπόμενη κατάρτιση κλπ. δε θα έχει δυσκολίες στην προσαρμογή του σ’ αυτό 817.

6.3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ & ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Στον πίνακα 12 που ακολουθεί κατηγοριοποιούνται οι θεωρίες επαγγελματικής επιλογής και ανάπτυξης για να γίνει σαφής ο μεγάλος αριθμός τους ως προς την έννοια και τον καθορισμό της σταδιοδρομίας για τον οποίο δίνονται διαφορετικές ερμηνείες ακόμα και σήμερα.

Αυτή η ελλειψη εννοιολογικής σαφήνειας διατηρεί την ασάφεια και συνεχίζει να αποτρέπει ένα κοινό τόπο σκέψης στην περιοχή. Στην προσέγγιση που ακολουθεί θα υιοθετήσουμε το διαχωρισμό σε δύο κατηγορίες, σε ψυχολογικές θεωρίες και κοινωνιολογικές θεωρίες, προσπαθώντας να διατηρήσουμε τις

817 Μάνος Κ., (2005), Ψυχολογία του εφήβου, Έκδοση έκτη, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 261-263.
διαφορετικές οπτικές γωνίες που έχουν οι δυο συγγενείς σε πολλά σημεία, αλλά κατά τα άλλα διαφορετικές, επιστήμες.

Το κοινό σημείο των ψυχολογικών θεωριών επαγγελματικής επιλογής είναι ότι συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο, παραμελώντας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνονται οι επιλογές και τους περιορισμούς που το πλαίσιο αυτό επιβάλλει στις ατομικές επιλογές.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΘΕΩΡΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ</th>
<th>AUTHORS</th>
<th>CATEGORIES</th>
<th>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CRITES (1969)</td>
<td>PSYCHOLOGICAL THEORIES</td>
<td>ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>NON-PSYCHOLOGICAL THEORIES</td>
<td>ΜΗ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>OSIPOW (1968)</td>
<td>TRAIT AND FACTOR APPROACHES</td>
<td>ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>SOCIOLOGY AND CAREER CHOICE</td>
<td>ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>SELF-CONCEPT THEORY</td>
<td>ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>VOCATIONAL CHOICE AND PERSONALITY THEORIES</td>
<td>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣΙΑ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>HERR &amp; CRAMER (1992)</td>
<td>TRAIT AND FACTOR</td>
<td>ΓΝΩΡΙΣΜΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ACTUARIAL OR MATCHING</td>
<td>ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΤΗΣΗ Η ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΤΙΚΟΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>DECISION</td>
<td>ΑΠΟΦΑΣΗ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>SITUATIONAL OR SOCIOLOGICAL</td>
<td>ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΟΣ Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΟΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>PSYCHOLOGICAL, AND DEVELOPMENTAL</td>
<td>ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>OSIPOW &amp; FITZGERALD (1996)</td>
<td>TRAIT-FACTOR</td>
<td>ΓΝΩΡΙΣΜΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>SOCIETY AND CAREER CHOICE</td>
<td>ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>DEVELOPMENTAL/SELF-CONCEPTIONS</td>
<td>ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΣ / ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>VOCATIONAL CHOICE AND PERSONALITY</td>
<td>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣΙΑ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>BEHAVIOURAL</td>
<td>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΟΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>OSIPOW (1990)</td>
<td>DEVELOPMENTAL</td>
<td>ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>TRAIT ORIENTED</td>
<td>ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΟ ΓΝΩΡΙΣΜΑ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>REINFORCEMENT BASED</td>
<td>ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>PERSONALITY FOCUSED</td>
<td>ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣΙΑ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MINOR (1992)</td>
<td>THEORIES OF CONTENT</td>
<td>ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>THEORIES OF PROCESS</td>
<td>ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PATTON &amp; MCMAHON (1999)</td>
<td>THEORIES OF CONTENT</td>
<td>ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>THEORIES OF PROCESS</td>
<td>ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>THEORIES OF CONTENT AND PROCESS</td>
<td>ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>WIDER EXPLANATIONS</td>
<td>ΕΥΡΥΤΕΡΕΣ ΕΞΗΓΗΣΕΙΣ</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες, από την άλλη πλευρά, κατά κανόνα τονίζουν αυτούς ακριβώς τους περιορισμούς που επιβάλλει το κοινωνικό σύνολο στο άτομο και σε
γενικές γραμμές τείνουν να βλέπουν το άτομο ως παθητικό παρατηρητή και δέκτη. Οι κοινωνιολόγοι σε μεγάλο βαθμό προτιμούν να μιλούν για επιστράτευση ή πρόσληψη των ανθρώπων στο χώρο της εργασίας και όχι για ατομικές επαγγελματικές επιλογές. Τονίζουν δηλαδή τη θεσμική και δομική πλευρά της διαδικασίας μετάβασης στο κόσμο της εργασίας και όχι την ατομική όπως σε μεγάλο βαθμό κάνουν οι ψυχολόγοι 818.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει μία κατηγοριοποίηση των θεωριών τις οποίες παρουσιάζουμε ευθύς αμέσως.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ &amp; ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑ ΤΗΝ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΤΥΧΑΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ HOLLAND</td>
</tr>
<tr>
<td>ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑ ΤΗΝ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΝΕ ROE</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ BORDIN ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ BANDURA. Η ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ KRUMBOLTZ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑ ΤΗΝ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ GINZBERG</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ SUPER. Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ TIEDEMAN ΚΑΙ O’HARA</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ GOTTFREDSON</td>
</tr>
</tbody>
</table>

818 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 5.
6.4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

6.4.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΤΥΧΑΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ.


6.4.2. ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

Η θεωρία των χαρακτηριστικών και των παραγόντων ξεκίνησε από τον Frank Parsons το 1908 ο οποίος πρότεινε ότι η επιλογή που θα κάναμε για ένα επάγγελμα εξαρτάται από:

- μια ακριβή γνώση του ίδιου του εαυτού μας,
- μία λεπτομερή γνώση των ιδιαιτεροτήτων του επαγγέλματος, και
- από την δυνατότητα να μπορέσουν τα δύο αυτά να αντιστοιχηθούν.

Οι στενότερες αντιστοιχίες οδηγούν στην επιτυχία και την εργασιακή ικανοποίηση 820.

Ο ίδιος έγραψε ότι σε μία σοφή επιλογή μιας κλίσης υπάρχουν τρεις μεγάλοι παράγοντες που την επηρεάζουν: μια σαφής κατανόηση του ίδιου του εαυτού μας, των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων, των ενδιαφέροντων, των φιλοδοξιών, των πόρων, των περιορισμών μας και των αιτιών τους, μια λεπτομερής γνώση των

819 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 6,7.
απαιτήσεων και των όρων της επιτυχίας, των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, των αποζημιώσεων, των ευκαιριών, και προοπτικών στις διάφορες γραμμές εργασίας και αληθινή σκέψη στις σχέσεις αυτών των δύο ομάδων παραγόντων 821.

Οι όροι χαρακτηριστικό και παράγοντας αφορούν την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του προσώπου και την εργασία 822.

Η τεχνογνωσία που μας παρέχεται από την ψυχολογία των ατομικών διαφορών όπως οι απογραφές και τα ψυχολογικά tests άνοιξαν το δρόμο για την ανάδοση της παλαιότερης και πιο διαδεδομένης θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης τη θεωρία του χαρακτηριστικού και του παράγοντα. (Sharf, 1992).

Ο Betz (1992) υποστήριξε ότι η εμφάνιση του χαρακτηριστικού και του παράγοντα μπορούν να αποδοθούν στο συνδυασμό παρόμοιων μοντέλων, όπως αυτών του Parsons (1909) με τις έννοιες και τις ατομικές διαφορές.

Η θεωρία χαρακτηριστικού και παράγοντα βασίζεται στην αντίληψη ότι τα άτομα είναι διαφορετικά, και ότι οι διαφορετικές δυνατότητές τους μπορεί να μετρηθούν και να αφορούν τα επαγγέλματα.

Δύο κεντρικά σημεία αναπτύσσονται από την εμφάνιση του ψυχομετρικού κινήματος στις αρχές της δεκαετίας του 1900, και συγκεκριμένα η μέτρηση των ατομικών διαφορών και η προοπτική των χαρακτηριστικών που απαιτούνται από τους ιδιώτες για την επιτυχή απόδοση στην εργασία.

Η εξέλιξη των tests ικανοτήτων, δεξιοτήτων και απογραφών των ενδιαφερόντων τα οποία χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο στην παροχή συμβουλών ομπλέκουσε τη διαδικασία και διέφυγαν το έργο του Parsons, και ειδικότερα του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Σύμφωνα με τη θεωρία χαρακτηριστικού και παράγοντα, η επιλογή ενός επαγγέλματος προϋποθέτει την προσπάθεια να ταιριάξει ένα άτομο σε μια θέση εργασίας, έτσι ώστε οι ανάγκες του να καλυφθούν και η απόδοση στην εργασία του να είναι ικανοποιητική (Brown, 1990).

Τα χαρακτηριστικά είναι ατομικά γνώρισμα που μπορούν να μετρηθούν, μέσω δοκιμών, και οι παράγοντες είναι τα γνωρίσματα που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση της εργασίας. Τα χαρακτηριστικά αρχικά είχαν θεωρηθεί ότι βασίζονταν σε βιολογικά αίτια και, επομένως, θα ήταν αμετάβλητα. Αργότερα όμως θεωρήθηκε ότι μπορούν να μαθαίνονται και άρα υπόκεινται σε αλλαγές.

Ο όρος "χαρακτηριστικό και παράγοντας" υπονοεί την αντιστοίχιση μεταξύ των ατόμων και των θέσεων εργασίας, καθώς και την επιλογή σταδιοδρομίας που

εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της κατανόησης της σχέσης μεταξύ της γνώσης για τον εαυτό και της γνώσεις σχετικά με τα επαγγέλματα (Chartrand, 1991).

Αυτή η διαδικασία αντικατοπτρίζει σαφώς τον Parsons (1909) και τη έννοια της επαγγελματικής καθοδήγησης κατ' αυτόν και τον καθιερώνει έτσι στη θέση του εμπνευστή της θεωρίας που είναι είναι η σήμερα γνωστή ως θεωρία χαρακτηριστικού και παράγοντα 823.

Η κατηγορία των θεωριών αυτών βασίζεται στην ψυχολογία των ατομικών διαφορών που εξετάζει τις ιδιαίτερες χαρακτηριστικά του ατόμου. Οι θεωρίες στηρίζονται στη συμβολή της θεωρίας που είναι είναι σήμερα γνωστή ως θεωρία χαρακτηριστικού και παράγοντα 823.

Η θεωρία των χαρακτηριστικών και παράγοντων είχε και έχει μεγάλη απήχηση στους συμβούλους επαγγελματικού προορισμού οι οποίοι προσπαθούν να βρουν ακριβώς αυτό το ιδανικό ταίριασμα ανθρώπου και επαγγέλματος. Συχνά χρησιμοποιείται η λογική ότι τα χαρακτηριστικά του ατόμου (ενδιαφέροντα, προτιμήσεις κ.λ.π.) πρέπει να ταιριάζουν με αυτά των ατόμων που ήδη βρίσκονται σε ένα επάγγελμα. Έτσι, καταρτίζεται το "προφίλ" του ατόμου με διάφορα ψυχολογικά τεστ, κυρίως τεστ ενδιαφέροντων. Στη συνέχεια, αυτό συγκρίνεται με το μέσο προφίλ ατόμων που ανήκουν σε διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες, προκειμένου να βρεθούν οι επαγγελματικές κατηγορίες με τις οποίες ταιριάζει 824.

824 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 7,8.
Η θεωρία του Αμερικανού ψυχολόγου John Holland Καθηγητή του Πανεπιστημίου Johns Hopkins δηλώνει ότι η επιλογή ενός επαγγέλματος αποτελεί έκφραση της προσωπικότητάς του και ότι μία τυπολογία εξί αρθρωτών παραγόντων θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει και τα πρόσωπα και τα εργασιακά περιβάλλοντα. Εάν η θεωρία του Holland εξεταστεί από μία περιορισμένη σκοπιά μπορεί να θεωρηθεί ως μια θεωρία σταδιοδρομιών, κλίσεων και ενδιαφερόντων. Παρέχει δηλαδή μια βάση για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ των επαγγέλματος και ποικιλίας των σταδιοδρομιών από τις οποίες πρέπει να διαλέξουν. Εάν εξεταστεί από μία ευρύτερη προοπτική είναι πραγματικά μία θεωρία προσωπικότητας και αποδεικνύεται ικανότατη στην προσπάθεια της να περιγράψει την ανθρώπινη προσωπικότητα. Ο Holland κατηγοριοποιεί στη θεωρία του τις σταδιοδρομίες, τα επαγγέλματα, τα εργασιακά περιβάλλοντα και τελικά τους ίδιους τους ανθρώπους, σε εξί θεματικούς τομείς. (Holland codes). Κάθε θεματικός τομέας είναι μοναδικός ως προς το είδος και ιδιαίτερα διαφορετικός από τους άλλους όσον αφορά στο είδος τα οποία εστιάζει, τον προσανατολισμό ως προς τον κόσμο, τις αξίες, τα κίνητρα, τις ικανότητες και κ.λπ. Οι θεματικοί αυτοί τομείς παρουσιάζονται στο εξάγωνο του Holland.

ΣΧΗΜΑ 54: ΤΟ ΕΞΑΓΩΝΟ ΤΟΥ HOLLAND

---

826 Juchnowski J., (2004), Know Yourself: Co-workers and Your Organization Get Focused On: Personality, Careers and Managing People, iUniverse Star an iUniverse, Inc. imprint 2021 Pine Lake Road, Suite 100 Lincoln, NE 68512, σελ. 1-3
Ο πίνακας 829 που ακολουθεί παρουσιάζει τους θεματικούς τομείς του Holland και τα επαγγέλματα που αντιπροσωπεύουν.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΤΟΥ HOLLAND ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>TYPE</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>---------</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>REALISTIC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>INVESTIGATIVE</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ARTISTIC</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>SOCIAL</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ENTERPRISING</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>CONVENTIONAL</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ο Holland στην τελευταία από τις αναθεωρήσεις της θεωρίας του υιοθέτησε μία αλλαγή στο λεξιλόγι του για να χαρακτηρίσει τους ψυχολογικούς τύπους με βάση τις πεποιθήσεις τους ενσωματώνοντας στοιχεία σχετικά με τις πεποιθήσεις και την επαγγελματική προσωπικότητα. Κάθε τύπος προσωπικότητας έχει διακριτικές

πεποιθήσεις για τον εαυτό του και για τις συνέπειες των ενεργειών του καθώς και κάθε εργασιακό περιβάλλον προωθεί διαφορετικά συστήματα πεποιθήσεων 830.

Σύμφωνα με τη θεωρία οι θεματικοί τομείς προσωπικότητας είναι οι Ρεαλιστικός, Ερευνητικός, Καλλιτεχνικός, Κοινωνικός, Επιχειρηματικός και Συμβατικός. Όλοι οι άνθρωποι μπορούν να καταταγούν με βάση αυτή την ταξινόμηση και τα περιβάλλοντα εντός των οποίων οι άνθρωποι αυτοί δραστηριοποιούνται μπορούν να ταξινομηθούν με βάση την ομοιότητα που έχουν ως προς τους εξί αυτούς τομείς.

➢ Ο ρεαλιστικός τύπος ασχολείται με πράγματα πέρα από τους ανθρώπους. Αυτά τα άτομα είναι συνήθως ευθεία και συχνά έχουν μηχανικές ικανότητες και ενδιαφέροντα. Οι ρεαλιστικές προσωπικότητες απολαμβάνουν εκτός των δραστηριοτήτων και να φτιάχνουν πράγματα με τα χέρια τους.

➢ Ο ερευνητικός τύπος ασχολείται με τις ιδέες πέρα από τα πράγματα και τους ανθρώπους. Είναι αποκλειστικά τα άτομα που έχουν συχνά αναλυτικές ικανότητες και επιστημονικά ενδιαφέροντα. Απολαμβάνουν να οκεάνιον θέασαν, να επιλύουν προβλήματα, και να κάνουν πράγματα με το μυαλό τους.

➢ Οι καλλιτεχνικοί τύποι ασχολούνται με τη φαντασία και η παραλαμβάνουν εκτός των δραστηριοτήτων και να τις μετατρέψουν σε τέχνη, γράψιμο, να ενεργητικότητα, μουσική, κ.λπ..

➢ Οι κοινωνικοί τύποι είναι συνδεδεμένοι με την παροχή βοήθειας και την ανατροφή άλλων. Είναι εξωτερικά πρόσωπα (προφορικά, οπτικά, μουσικά ή με άλλο τρόπο), τα οποία απολαμβάνουν να εισάγουν νέες, καινοτόμες και πρωτοποριακές ιδέες, και να τις μετατρέπουν σε τέχνη, γράψιμο, να ενεργητικότητα, μουσική, κ.λπ..

➢ Τα επιχειρηματικά άτομα ασχολούνται με τους ανθρώπους που επηρεάζουν την επίπτωση των στόχων τους. Είναι κατηγορηματικοί ανθρώποι που απολαμβάνουν να διοικούν και να πείθουν τους άλλους. Τα επιχειρηματικά άτομα απολαμβάνουν τον ανταγωνισμό και είναι συχνά προσανατολισμένα στις επιχείρησεις.

➢ Οι συμβατικοί τύποι ασχολούνται με την τήρηση της τάξης, σύμφωνα με τις ορθές διαδικασίες και κάνουν τα πράγματα σωστά. Είναι συνήθως ήσυχα, εσωτερικά άτομα, προσέχουν τις λεπτομέρειες και τα πάνα συχνά καλά με τους αριθμούς. Τα συμβατικά άτομα απολαμβάνουν τις δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να

χρησιμοποιούν υπολογιστικές ικανότητες, πολλές φορές σε ένα επιχειρησιακό περιβάλλον.

Το ταίριασμα ατόμων και περιβαλλόντων οδηγεί σε αποτελέσματα που μπορούμε να προβλέψουμε και να κατανοήσουμε, σημειώνοντας ότι τα γνώσεις μας για τους τύπους και τα περιβάλλοντα. Αυτοί συχνά περιλαμβάνουν η επαγγελματική επιλογή, η σταθερότητα και η επιτυχία στο επάγγελμα, οι εκπαιδευτικές επιλογές και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, η αποδοτικότητα του ατόμου, η κοινωνική συμπεριφορά και ο βαθμός που υπόκειται σε επιρροές.

Η επιλογή του επαγγέλματος αποτελεί έκφραση της προσωπικότητας. Η ταύτιση που έχουμε από τον ανθρώπινο κόσμο μας υπόσταση της προσωπικότητάς μας, αποκαλύπτει την ύπαρξη συναντητικών χαρακτηριστικών. Στα αποτελέσματα αυτά περιλαμβάνονται η επαγγελματική επιλογή, η σταθερότητα και η επιτυχία στο επάγγελμα, οι εκπαιδευτικές επιλογές και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, η αποδοτικότητα του ατόμου, η κοινωνική συμπεριφορά και ο βαθμός που υπόκειται σε επιρροές.

Τα επαγγελματικά στερεότυπα αποτελούν έγκυρες και σημαντικές ψυχολογικές και κοινωνιολογικές έννοιες. Η επαγγελματική ικανοποίηση, η σταθερότητα και η επιτυχία στο επάγγελμα εξαρτώνται από το βαθμό σύμπτωσης τύπου προσωπικότητας και περιβάλλοντος μέσα στο οποίο έχει αποδοθεί.

Ο Holland υποθέτει ότι τα άτομα έχουν ελεύθερες επιλογές. Αυτό δεν συμβαίνει συχνά. Πράγματι, ορισμένοι άνθρωποι δεν θα μπορούσαν να θεωρούν ότι έχουν ελεύθερες επιλογές, αλλά θα υποκύπτουν σε προγράμματα και καταστάσεις και δημιουργούν χαρακτηριστικά διαφοροποιητικά περιβάλλοντα. Οι άνθρωποι που βρίσκονται στο ίδιο επάγγελμα έχουν εμπειρίες που είναι παρόμοιες και η ισχύς της προσωπικότητας εξαρτάται από την ισχύ του περιβάλλοντος.

6.5. ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

6.5.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ANNE ROE

Η θεωρία διατυπώθηκε από την κλινική ψυχολόγο Anne Roe το 1956. Δεν υπάρχει επαγγελματική απασχόληση η οποία να είναι και η μόνη κατάλληλη για ένα άτομο.

---

831 Juchnowski J., (2004), Know Yourself, Co-workers and Your Organization Get Focused On: Personality, Careers and Managing People, iUniverse Star an iUniverse, Inc. imprint 2021 Pine Lake Road, Suite 100 Lincoln, NE 68512, σελ 2-3
832 Κάντας Α. & Χαντζή Α. (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 9-19.
833 Kniveton Bromley H., (2004), Influences and motivations on which students base their choice of career, ανάκτηση από: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3765/is_200411/ai_n9468960/pg_8/?tag=content:col1
ΣΧΗΜΑ  55: Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΡΟΕ  

Αντίστροφα, δεν υπάρχει άτομο που να είναι κατάλληλο αποκλειστικά και μόνο για μια συγκεκριμένη επαγγελματική απασχόληση. Στο πλαίσιο ενός επαγγέλματος υπάρχουν πολλές παράμετροι που καθορίζουν τις προδιαγραφές καταλληλότητας για την κάθε ειδική επαγγελματική απασχόληση σ' αυτό.

Η επαγγελματική επιλογή σύμφωνα με την Roe έχει σχέση με τις πρώτες εμπειρίες του ατόμου μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Σημαντικό όμως ρόλο έχει και η γενετική κληρονομία του ατόμου, που θέτει όρια στις δυνατότητες ανάπτυξης ορισμένων χαρακτηριστικών, όπως είναι οι νοητικές ικανότητες. Άλλα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις και η προσωπικότητα, καθορίζονται από την ικανοποίηση ή τη ματαίωση των αναγκών του ατόμου κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Οι ανάγκες που κατά κανόνα ικανοποιούνται, δεν

835 Δημητρόπουλος Ε., (1999), Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Τόμος Β’, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ 90.
εξελίσσονται σε κίνητρα, ενώ το αντίθετο συμβαίνει για τις ανάγκες που δεν
ικανοποιούνται ή ικανοποιούνται σπάνια 837.

Στο σχήμα κύριο στοιχείο είναι το κλίμα που επικρατεί στο οικογενειακό
περιβάλλον, όπως εκδηλώνεται με τις μεθόδους ανατροφής του παιδιού και τον
τρόπο ικανοποίησης των αναγκών του, έχει δε επιπτώσεις στις μεταγενέστερες
επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Η Roe διακρίνει το ψυχρό οικογενειακό κλίμα
που χαρακτηρίζεται από απόρριψη, παραμέληση ή υπερβολικές απαιτήσεις από την
πλευρά των γονέων και το θερμό κλίμα που χαρακτηρίζεται από αποδοχή, στοργή,
αλλά και υπερπροστασία ή και περιστασιακή προσοχή στο παιδί.

Ετσι, τα άτομα που προέρχονται από στοργικό, προστατευτικό και απαιτητικό
περιβάλλον τείνουν να διαλέγουν επαγγέλματα με προσανατολισμό το άτομο, ενώ
το αντίθετο συμβαίνει με τα άτομα που προέρχονται από απορριπτικό περιβάλλον.
Οι επιστήμονες, για παράδειγμα, προέρχονται σύμφωνα με τη θεωρία από τέτοιου
eίδους ψυχρό και απορριπτικό οικογενειακό περιβάλλον, όπου κατά κανόνα δεν
ικανοποιούνται οι φυσιολογικές ανάγκες του παιδιού, με αποτέλεσμα ο τελικός
προσανατολισμός του να μην είναι προς τα άτομα, όπως συμβαίνει με τα παιδιά της
προηγούμενης περίπτωσης 838. Ενώ άτομα που προέρχονται από γονείς που επέδειξαν
«συμπεριφορά παραδοχής» δημιουργούν τύπους που γενικά αγαπούν τους
ανθρώπους, ασχολούνται με τους ανθρώπους. Αυτοί οι τύποι προτιμούν κοινωνικά
και εκπαιδευτικά επαγγέλματα.

Ο σκελετός της θεωρίας της Roe φαίνεται στο διάγραμμα όπως οι α) «Ομάδες
επαγγελμάτων», στις οποίες γίνεται αναφορά στο διάγραμμα, η Roe δίνει τις εξής:
ασχολίες. VI: Επιστήμες. VII: Γενικές πολιτιστικές δραστηριότητες. και VIII: Τέχνες-
ψυχαγωγία. Η επιλογή της ομάδας επαγγελμάτων είναι κατά τη Roe αποτέλεσμα
κυρίως συνδυασμού αναγκών, συμπεριφοράς γονέων και γενετικών (κληρονομικών)
παραγόντων. Β) Τα επίπεδα δραστηριότητας, στα οποία μπορεί να ενδιαφερθεί,
να ασχοληθεί ένα άτομο στο πλαίσιο της κάθε ομάδας επαγγελμάτων, είναι αποτέλεσμα
κυρίως των επενέργειας γενετικών παραγόντων. Η Roe δίνει πέντε τέτοια Επίπεδα:
επιστημονικά - διεθνείς, ημιεπιστημονικά - μικροεπιχειρήσεις, ειδικευμένου,
ημειδικευμένου, ανειδικευμένου 839.

837 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα σελ. 20.
838 Όμοιως σελ. 10.
839 Δημητρόπουλος Ε., (1999), Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Τόμος Β’, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 89.
6.5.2. Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ BORDIN ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ ΤΟΥ

Ο Edward Bordin, Barbara Nachman του Πανεπιστημίου του Michigan και ο Stanley Segal, του Πανεπιστημίου Columbia κατέθεσαν μία θεωρία το 1963, επιδιώκοντας να ερμηνεύσουν την επιλογή της επαγγελματικής επιλογής του ατόμου. Εστιάστηκαν σε μια σειρά από διαστάσεις που συνδέονται με τις βρεφικές φυσιολογικές λειτουργίες ως ένα μέσο για να ερμηνεύσουν την αναζήτηση της ικανοποίησης στην επαγγελματική επιλογή.

Η αναπτυξιακή προσέγγιση απεικονίζει τα είδη διαμόρφωσης των εμπειριών που μπορούν να εξηγήσουν την οργάνωση της προσωπικότητας και τις επόμενες επαγγελματικές επιλογές.840

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική όπως λέγεται θεωρία η επιλογή του επαγγέλματος καθορίζεται από τις εμπειρίες που συνδέονται με την παιδική ηλικία του ατόμου και με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η εμπειρία της παιδικής ηλικίας θεωρείται βασική σχέση μεταξύ της προσωπικότητας και της εργασίας του ατόμου. Η παιδική εμπειρία συνχατίζεται και με το παιχνίδι ως εγγενώς ικανοποιητική δραστηριότητα που δίνει ατομική αίσθηση πληρότητας και χαρά και συνεπάγεται την αναζήτηση μιας αυτο-ικανοποίησης με την επιλογή του επαγγέλματος. 841 Η θεωρία αυτή δεν έπεισε τους ερευνητές και δεν έτυχε ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Ο Bordin (1955a) πιστεύει ότι η ορμήθεται και η ολοκλήρωση είναι στην αρχή σχετικά συνώνυμες έννοιες που συνεπάγονται μια ισορροπία ικανή να αντιμετωπίσει τις εσωτερικές κινήσεις, παρομοίες και κοινωνικές απαιτήσεις του ατόμου. 842

6.6. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

6.6.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ BANDURA. Η ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1971,1977) αντίκειται στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και σύμφωνα με τη γενικότερη κατεύθυνση των θεωριών αυτών, αναφέρεται στο ρόλο που έχει η ενίσχυση στη μάθηση. Εκεί όμως που διαφέρει από άλλες θεωρίες είναι ότι δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εμπλοκή μάθησης (vicarious learning), τη μάθηση δηλαδή που επιτελείται μέσω από την παρατήρηση των άλλων, των προτύπων (models). Παράλληλα μέσα από την

841 Bordin’s Theory. Ανάκτηση από http://www.psychology.unp.ac.za/2008/208/Content%20theory.pdf
παρατήρηση των άλλων το άτομο αναπτύσσει γνωστικές προσδοκίες όσον αφορά την πιθανή δική του επίδοση και επιτυχία σε ορισμένες μελλοντικές συμπεριφορές. Με βάση τις προσδοκίες αυτές το άτομο προχωρεί σε αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του.

Ο Bandura ερμηνεύει τη διαδικασία αυτή με βάση την έννοια της αυτεπάρκειας (self-efficacy), που ορίζεται ως η υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά την ικανότητά του να ακολουθήσει μια πορεία ενεργειών που θα αποδειχτεί αποτελεσματική σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, η αυτεπάρκεια αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχουμε ως προς το κατά πόσο θα μπορέσουμε να ανταπεξέλθουμε στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα φέρουμε σε πέρας με επιτυχία κάποια δραστηριότητα. Στο χώρο της επαγγελματικής επιλογής η αυτεπάρκεια αναφέρεται στο κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι έχει τις ικανότητες ή γενικότερα τις προθυμοθέσεις για να επιδιώξει κάποιο επάγγελμα ή κάποιο τομέα οπουδήποτε.

6.6.2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ KRUMBOLTZ

Ο Αμερικανός ψυχολόγος John Krumboltz ως επικεφαλής μιας ομάδας επιστημόνων του Πανεπιστημίου του Stanford παρουσίασε για πρώτη φορά τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης.

Ειδικότερα στο χώρο της επαγγελματικής επιλογής η θεωρία επιχειρεί «να ερμηνεύσει με ποιο τρόπο αποκτώνται οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προτιμήσεις και δεξιότητες και πως γίνεται η επιλογή των μαθημάτων, των επαγγελμάτων και των πεδίων εργασιών».

Υπάρχουν τέσσερις πρωταρχικοί καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την λήψη απόφασης και τη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας ενός ατόμου:

- γενετικά χαρίσματα και ιδιαίτερες επιδεξιότητες,
- περιβαλλοντικές συνθήκες και γεγονότα,
- καθοριστικές και συσχετιστικές μαθησιακές εμπειρίες και
- γνώση δεξιοτήτων προσέγγισης καθηκόντων.

Η πρώτη κατηγορία, τα γενετικά χαρίσματα και οι ιδιαίτερες επιδεξιότητες ενός ατόμου, περιλαμβάνουν το φύλο, την εθνικότητα, την εθνικότητα και Άνθρωπο, και αναπάντητα και όλες ιδιότητες. Ο Krumboltz ξεκαθάρισε ότι ιδιαίτερα ταλέντα

843 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 28.
όπως οι μουσικές ικανότητες θα μπορούσαν να αναπτυχθούν αν οι συνθήκες των περιβαλλοντικών γεγονότων ήταν ευνοϊκές. Για παράδειγμα, αν ένα νέο κορίτσι με μουσική ικανότητα μεγαλώνει σε μία οικογένεια χαμηλού εισοδήματος μπορεί να μην μπορέσει να αναπτύξει τη δεξιότητά της λόγω του απαγορευτικού κόστους των μουσικών οργάνων και των σχετικών διδάκτρων.

Γι αυτό το λόγο ο δεύτερος παράγοντας επιρροής που αναπτύσσεται στη θεωρία είναι οι περιβαλλοντικές συνθήκες και τα γεγονότα. O Krumboltz κατέγραψε μία λίστα 12 τέτοιων καταστάσεων και γεγονότων, προγραμματισμένων ή τυχαίων, τα οποία αποδίδονται στην ανθρώπινη δράση ή φύση.

Αυτοί οι παράγοντες είναι συχνά έξω από τον έλεγχο του ατόμου. Περιλαμβάνουν:

1. τον αριθμό και τη φύση των ευκαιριών απασχόλησης
2. τον αριθμό και τη φύση των ευκαιριών κατάρτισης
3. τις κοινωνικές πολιτικές και τις διαδικασίες για την επιλογή των εκπαιδευτών και των εργαζομένων (για παράδειγμα, η απαίτηση διπλώματος γυμνασίου)
4. τη νομισματική και κοινωνική ανταμοιβή των διαφόρων επαγγελμάτων,
5. το εργατικό δίκαιο και τους κανόνες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
6. τις φυσικές καταστροφές
7. τη διαθεσιμότητα και τη ζήτηση για φυσικούς πόρους
8. τις τεχνολογικές εξελίξεις
9. τις αλλαγές στην κοινωνική οργάνωσή (π.χ. πρόνοια)
10. τις σχετικές εμπειρίες κατάρτισης και κοινωνικούς και οικονομικούς πόρους
11. το εκπαιδευτικό σύστημα
12. τις επιρροές της γειτονιάς και της κοινότητας.

Οι μαθησιακές εμπειρίες αποτελούν την τρίτη κατηγορία επιρροής. Το κάθε άτομο είναι σε θέση να έχει ένα μοναδικό τρόπο διεξαγωγής των μαθησιακών εμπειριών που οδηγούν σε μια πορεία καριέρας (και ζωής).

Τέλος ο τέταρτος παράγοντας επιρροής, οι δεξιότητες προσέγγισης της εργασίας (task approach skills), προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των τριών πρώτων παραγόντων. Περιλαμβάνουν πρότυπα επιδόσεων, συνήθειες εργασίας, αντιληπτικές και γνωστικές διαδικασίες, ψυχικά σύνολα και συναισθηματικές αντιδράσεις66.

---

Σύμφωνα με τις εξελικτικές θεωρίες, η επιλογή του επαγγέλματος είναι το τελικό στάδιο μιας μακροχρόνιας αναπτυξιακής / εξελικτικής διαδικασίας, της επαγγελματικής ανάπτυξης (career development), που έχει τα δικά της ξεχωριστά στάδια από την πρώτη παιδική ηλικία μέχρι την ώριμη ηλικία. Τα στάδια αυτά ακολουθούν ορισμένη σειρά, έχουν τις δικές τους φάσεις και τα δικά τους ξεχωριστά αναπτυξιακά καθήκοντα και σε γενικές γραμμές έχουν αντιστοιχία με ορισμένες φάσεις της σωματικής και νοητικής ορίμανσης του ατόμου. Η επαγγελματική ανάπτυξη ολοκληρώνεται με τη σταθεροποίηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και με την τελική επιλογή του επαγγέλματος.

6.7.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ GINZBERG


Η έρευνα τους έγινε σε 91 νέους, κυρίως άνδρες που κυμαίνονταν στην ηλικία από 11 έως 24 ετών. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελούνταν από παιδιά και νεαρούς ενήλικες οι οποίοι φοιτούσαν σε διάφορα σχολεία και κολέγια που συντηρούνταν από το Πανεπιστήμιο Columbia. Γνωρίζοντας ότι η ομάδα αυτή ήταν, όπως λέει, μια ιδιαίτερα ευνοούμενη ομάδα που έχει το μέγιστο βαθμό ελευθερίας επιλογής, ο Ginzberg πήρε συνέντευξη επίσης από 17 αγόρια από τις πιο περιθωριακές κοινωνικές ομάδες. Μόνο 10 από τις 91 περιπτώσεις ήταν κορίτσια, και όλοι σπούδαζαν στο Barnard College του Πανεπιστημίου της Columbia.

Από τις συνεντεύξεις που πήραν ο Ginzberg και οι συνεργάτες (1951) του κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επιλογή επαγγέλματος είναι εξελικτική διαδικασία και χωρίζεται σε τρία στάδια:

846 Κάντας Α. & Χανζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 39.
α) Το στάδιο της φαντασίας (Fantasy): Λαμβάνει χώρα μέχρι περίπου την ηλικία των έντεκα. Τα παιδιά παίζουν ρόλους και φαντάζοντας τους εαυτούς τους σε ποικίλες εργασιακές καταστάσεις. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται σχετικά με τη σταδιοδρομία που θα ήθελαν να ακολουθήσουν στο μέλλον.

β) Το στάδιο των δοκιμαστικών επιλογών (Tentative): Τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν δειλά ή προκαταρκτικά, επιλογές σταδιοδρομίας με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τις ακόλουθες υποκατηγορίες:

1. Ικανότητα (Ηλικία 13 ή 14) Ο έφηβος αποκτά μεγαλύτερη επίγνωση για τις ιδιαίτερες ικανότητές του που σχετίζονται με την πιθανή σταδιοδρομία του.

2. Αξίες (Ηλικία 15 ή 16) Ο έφηβος σκέφτεται τις προσωπικές του αξίες και προτεραιότητες του στη ζωή, όπως επίσης και στην επαγγελματική του ζωή.

3. Αξιοποίηση (Ηλικία 17 ή 18) Σε αυτό το σημείο, το άτομο λαμβάνει γνώση της απόφασης για την επαγγελματική επιλογή.

γ) Το ρεαλιστικό στάδιο (Realistic): Οι έφηβοι αρχίζουν να κρυσταλλώνουν και να προσδιορίζουν τα επαγγέλματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Η τελική αυτή φάση αποτελείται από τις ακόλουθες επιμέρους φάσεις:

1. Εξερεύνηση: Το άτομο αφού εξέτασε τις επιλογές αρχίζει να τις περιορίζει.

2. Κρυστάλλωση: Το άτομο δεσμεύεται σε ένα συγκεκριμένο πεδίο σταδιοδρομίας.

3. Προβολές: Το άτομο επιλέγει μία θέση εργασίας ή επαγγελματικής κατάρτισης όπως απαιτείται από την επιλογή σταδιοδρομίας του.

Η συγκεκριμένη θεώρηση προϋποθέτει μια εξελικτική ακολουθία, η οποία οδεύει σε όλο και πιο ρεαλιστικές επαγγελματικές επιλογές καθώς και κανείς μεγαλώνει, ενώ η τελική απόφαση περιλαμβάνει οπωσδήποτε ένα στοιχείο συμβίβασμα. Επίσης, κάθε στάδιο ή βήμα στην παραπάνω ακολουθία έχει άμεση σχέση με το ότι έχει προηγηθεί και με ότι πρόκειται να ακολουθήσει. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια μη αναστρέψιμη διαδικασία, δηλαδή οι προηγούμενες αποφάσεις καθορίζουν τις μεταγενέστερες, ενώ κάθε απόφαση έχει άμεση σχέση με την ηλικία και τη χρονική περίοδο ανάπτυξης του άτομου To 1972 ο Ginzberg τροποποίησε την αρχική του θεώρηση υποστηρίζοντας ότι η διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής είναι μακροχρόνια, συνεχής και ανοιχτή. Ουσιαστικά, ανακάλεσε τη μη αντιστρεπτική των αποφάσεων, εφόσον βέβαια το άτομο είναι προετοιμασμένο

να αντιμετωπίσει το κόστος που συνεπάγεται μια τέτοια ενέργεια. Επίσης απέρριψε το στοιχείο του συμβιβασμού αντικαθιστώντας το με την έννοια της «μέγιστης δυνατής επιλογής» (optimization). Ωστόσο, σε κάθε επιλογή υποστήριξε ότι υπάρχουν σημαντικά εμπόδια όπως: η κοινωνιοοικονομική κατάσταση της οικογένειας οι στάσεις και οι αξίες της οικογένειας και οι επαγγελματικές ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Τόσο στην αρχική όσο και στη μεταγενέστερη θέωρηση του ο Ginzberg υποστήριξε ότι τα πρώτα σχεδιαστικά χρόνια επηρεάζουν σημαντικά τον μετέπειτα σχεδιασμό και την πορεία της σταδιοδρομίας ενός ανθρώπου.

Στην παραπάνω πορεία του, ιδίως κατά τις επιλογές του, το άτομο επηρεάζεται από τέσσερις ομάδες παραγόντων, τις παρακάτω.

- Την πραγματικότητα, την οποία συνθέτουν ένα πλήθος συντελεστές που λειτουργούν για το άτομο την κάθε στιγμή.
- Την εκπαίδευση που έχει λάβει το άτομο, η οποία και διευκολύνει ή εμποδίζει το άτομο να εξετάζει συγκεκριμένες δυνάμεις.
- Τα διάφορα στοιχεία προσωπικότητας και συναισθηματικά που συνθέτουν την ατομική ταυτότητα του ατόμου, και
- Τις αξίες του ατόμου, οι οποίες, οργανωμένες σε ένα έννομο σύστημα αξιών, οδηγούν το άτομο προς συγκεκριμένες επιλογές.

Στην αναθεώρηση που έκαμε το 1972 στη θεωρία του, ο Ginzberg τροποποίησε ελαφρά ορισμένες από τις αρχικές του θέσεις. Έτσι, άφησε ανοικτό το τέλος της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης, περιόρισε σε δυο την σημασία της δέσμευσης προηγουμένων αποφάσεων, δηλαδή χαλάρωσε περισσότερο την ένταση του «μη αναστρέψιμη διαδικασία», όπως περίορισε και την έμφαση που είχε αρχικά δώσει στην έννοια του συμβιβασμού. Ακόμη, αντί του όρου «συμβιβασμός» εισήγαγε τον όρο «βελτιστοποίηση» (optimization), εννοώντας τον καλύτερο συνδυασμό της αντικειμενικής πραγματικότητας με τις προσωπικές επιθυμίες και επιδιώξεις.


6.7.2. Η ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ SUPER - Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

Για τον Super, η αυτοαντιλήψη ενός ατόμου είναι ζωτικής σημασίας για τον καθορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης, μια διαδικασία που έχει θεωρηθεί συνεχής και συστηματική μέσω διαδοχικών σταδίων. Ένα επάγγελμα είναι η ατομική έκφραση των ενδιαφέροντων και των ικανοτήτων ενός ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή. Καθώς οι προτιμήσεις και οι κλίσεις ενός ατόμου εξελίσσονται, έτσι και η καριέρα του, αντανακλώντας την αλλαγή της αυτογνώσιας.

Ο Super εισήγαγε τη θεωρία του με μία σειρά 10 προτάσεων (1953) σχετικά με τη φύση της ανάπτυξης σταδιοδρομίας:

1. Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα τους, και τις προσωπικότητές τους.
2. Λόγω αυτών των χαρακτηριστικών, οι άνθρωποι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για ορισμένα επαγγέλματα.
3. Κάθε ένα από αυτά τα επαγγέλματα απαιτεί ένα πρότυπο από χαρακτηριστικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με ευρεία ανεκτικότητα, έτσι ώστε να αντιστοιχίζονται ποικίλα επαγγέλματα σε κάθε άτομο, αλλά και ποικίλα ατόμων σε κάθε επάγγελμα.
4. Οι επαγγελματικές προτιμήσεις, οι ικανότητες, οι καταστάσεις, και η αυτοαντιλήψη μεταβάλλονται με το χρόνο και την εμπειρία, κάνοντας την επιλογή και την προσαρμογή μια συνεχή διαδικασία.
5. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συνοψιστεί σε μια σειρά από βιοτικά στάδια, τα οποία χαρακτηρίζονται από εκείνα της ανάπτυξης, της εξερεύνησης, της αναγνώρισης, της υποστήριξης και παρακμής.
6. Η φύση του προτύπου σταδιοδρομίας (δηλαδή, το επαγγελματικό επίπεδο που επιτεύχθηκε καθώς και η ακολουθία, η συχνότητα και η διάρκεια των δοκιμαστικών και σταθερών θέσεων απασχόλησης), ανιχνεύεται από το γονικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του ατόμου, τη νοητική ικανότητά του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, καθώς και από τις ευκαιρίες στις οποίες το άτομο είναι εκτεθειμένο.
7. Η ανάπτυξη μέσω των βιοτικών σταδίων μπορεί να καθοδηγείται εν μέρει από τη διεκδίκηση της διαδικασίας αφρίμανσης των ικανοτήτων και των ενδιαφέροντων και εν μέρει βοηθώντας στην δοκιμαστική έλεγξη της πραγματικότητας και στην ανάπτυξη της αυτοαντιλήψης.
8. Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι στην ουσία, αυτή της ανάπτυξης και της εφαρμογής της αυτοαντίληψης. Είναι μια διαδικασία συμβιβασμού κατά την οποία η αυτοαντίληψη είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης των κληρονομικών ικανοτήτων, νευρικής και ενδοκρινικής, των ευκαιριών για να ασκήσει διάφορους ρόλους, και της αξιολόγησης για τον βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα της άσκησης ρόλων συμφωνήσουν με την έγκριση των ανωτέρων και των συνομηλίκων του.

9. Η διαδικασία του συμβιβασμού μεταξύ του ατόμου και των κοινωνικών παραγόντων, καθώς και μεταξύ της αυτοαντίληψης και της πραγματικότητας, είναι μία διαδικασία άσκησης ρόλων, είτε ο ρόλος διαδραματίζεται στη φαντασία, κατά τη συνέντευξη παροχής συμβουλών, είτε σε πραγματικές δραστηριότητες, όπως στο σχολείο, σε συλλόγους, σε μερική απασχόληση, και στην είσοδο στην εργασία.

10. Η ικανοποίηση από την εργασία και η ικανοποίηση από τη ζωή εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο το άτομο βρίσκει επαρκείς διεξόδους για τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντά του, τα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, καθώς και τις αξίες του. Εξαρτώνται επίσης από την αναγνώριση σε μία εργασιακή κατάσταση και έναν ικανοποιητικό τρόπο ζωής851.

Ο Super δέχτηκε τις απόψεις του Ginzberg, ότι η επαγγελματική εκλογή είναι μία διαδικασία συνεχής, ότι είναι σε μεγάλη έκταση μη αναστρέψιμη και ότι αποτελεί συμβιβασμό μεταξύ ατόμου και πραγματικότητας852.

Η θεωρία για έναν ισχυρό δεσμό μεταξύ της αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής επιλογής φαίνεται τόσο πολύ απλή και πολύ μονόπλευρη. Δεν μπορεί να αρνηθεί κανείς ότι έχει έναν κύκλο αληθοφάνειας και μπορεί ακόμη να περιγράψει αυτό που λαμβάνει χώρα σε μερικές μεμονωμένες περιπτώσεις. Ο πραγματικός κόσμος της επαγγελματικής συμπεριφοράς ωστόσο, είναι πολύ πιο σύνθετος. Δεδομένης της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας που παρέχει στους νέους της πολύ περισσότερους βαθμούς ελευθερίας από ό, τι ο κόσμος του αγροτικού φεουδαρχισμού, μια σειρά από παράγοντες πρέπει να θεωρούνται ότι έχουν κάποια επίδραση στην επαγγελματική συμπεριφορά ανεξάρτητα από την αυτοαντίληψη. Περιορισμοί που απορρέουν από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τις ιδιαιτέρες φιλοδοξίες, τις προκαταλήψεις και προτιμήσεις που επικρατούν σε μεμονωμένες οικογένειες, τα εμπόδια που θέτονται από εθνικούς και δημογραφικούς παράγοντες, διαφορές στη σχετική ευκολία κατά την είσοδο σε

διαφορετικά επαγγέλματα, τα στερεότυπα σχετικά με το διαφορετικό επαγγελματικό κύρος, τις ποικιλες προστριβες και δυσκαμπησεις που χαρακτηριζουν το συστημα της τυπικης εκπαιδευσης, την επιρροη των συνομηλικων η ενηλικων, την απολυτη αδρανεια-αυτες ειναι μερικες μονο απο τις μεταβλητες που, πιο συχνα σε συνδοσιμο παρα χωριστα, μπορει να επηρεασουν την επιλογη του επαγγελματος 853.

6.7.3. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ TIEDEMAN ΚΑΙ O’HARA

Οι Tiedeman και O’Hara διατυπώσαν μια άλλη εξελικτική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατ’ αυτούς, η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης συντελείται κατά τη διάρκεια δύο εξελικτικών περιόδων: 1) της προεπαγγελματικής περιόδου ή περιόδου προπαρασκευής, και 2) της περιόδου υλοποίησης και προσαρμογής σύμφωνα με το διάγραμμα που ακολουθεί:

ΣΧΗΜΑ 56 ΣΤΑΔΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ TIEDEMAN & O’HARA

α. Η προεπαγγελματική περίοδος περιλαμβάνει τις βαθμίδες-δραστηριότητες 1) της διερεύνησης, κατά την οποία το άτομο ενημερώνεται και εξετάζει εναλλακτικές λύσεις, 2) της αποκρυστάλλωσης, κατά την οποία το άτομο εστιάζει την προσοχή του σε μια μόνο περιοχή ή ομάδα λύσεων, 3) της εκλογής, κατά την οποία επιλέγει μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, και 4) της διασφάλισης κατά την οποία το άτομο οριστικοποιεί τις σκέψεις του και καταστρώνει λεπτομερές σχέδιο δράσης για την υλοποίησή τους.

β. Η περίοδος της υλοποίησης και προσαρμογής περιλαμβάνει τις δραστηριότητες εκείνες που οδηγούν από τον προγραμματισμό στην εφαρμογή, δηλαδή στην εξειδίκευση, στην είσοδο στο επάγγλειμα, και στη σταδιακή προσαρμογή σ’ αυτό.

6.7.4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ GOTTFREDSON, ΤΟΥ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΥ.

Σε επισκόπηση της θεωρίας του περιορισμού και του συμβιβασμού (1981) της Gottfredson παρουσιάζεται ότι η ενημέρωση για ένα επάγγελμα σε νεαρή ηλικία είναι πολύ σημαντική. Η θεωρία της Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) "αφορά τόσο το περιεχόμενο των φιλοδοξιών σταδιοδρομίας όσο και την πορεία αναπότετος τους». Από κοινού με άλλες θεωρίες ακολουθεί τις παραδοχές ότι: "Η επιλογή καριέρας είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που αρχίζει στην παιδική ηλικία· οι φιλοδοξίες επαγγελματικής αποκατάστασης αντανακλούν τις προσπάθειες των ανθρώπων να θέσουν σε εφαρμογή την αυτοαντίληψη· και η ικανοποίηση τους για την επιλογή σταδιοδρομίας εξαρτάται από το πόσο καλά αυτή η επιλογή ταιριάζει με την αυτοαντίληψη".

Ενώ η θεωρία είναι αναπτυξιακού χαρακτήρα, υπάρχει επίσης μια ομοιότητα με τις κατάλληλες θεωρίες πρόσωπο-περιβάλλον. Όπως η Gottfredson υποθέτει η επαγγελματική επιλογή είναι μια εραμμή διαδικασία και «οι ανθρώποι αναζητούν θέσεις εργασίας συμβατές με τις εικόνες του εαυτού τους». Η Gottfredson επίσης επισημαίνει την επίδραση της κοινωνικής τάξης και του φύλου στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας.

Η Gottfredson εκφράζει τις σχέσεις μεταξύ των πρόσφατων θεωρητικών κατασκευασμάτων της διαγραμματικά όπως φαίνεται στο Σχήμα 57. Αυτό καταδεικνύει τη σχέση μεταξύ της θεωρίας και των παρόμοιων μοντέλων. Με βάση την συμβατότητα μεταξύ των δύο κύριων πηγών πληροφοριών της θεωρίας της, της αυτοαντίληψης (αυτογνωσίας) και των επαγγελματικών εικόνων (μια έννοια που φέρει κάποια ομοιότητα με τη γνώση της εργασίας), οι προσωπικές προτιμήσεις αναφέρονται για τα επαγγέλματα. Αργότερα αυτές είναι αντισταθμιστικές έναντι των αντιλήψεων της προσβολής των ευκαιριών και των εμποδίων, με αποτέλεσμα το φάσμα των αποδεκτών επαγγελματικών αποτελεσμάτων να πρέπει να μειωθεί.

Πιο πρόσφατα, η Gottfredson (2002,2005) παρουσίασε την αναθεώρηση και την επέκταση της θεωρίας, για να συμπεριλάβει την έννοια της αυτο-δημιουργίας. Η Gottfredson εξηγεί συνοπτικά αυτή την αναθεώρηση ως εξής:

855 Brott P., (1993), Gottfredson’s Theory of circumscription and compromise : Implications for career counseling , paper, EDRS.
Η θεωρία του περιορισμού και του συμβιβασμού προτείνει ότι όλες οι αναπτυξιακές διαδικασίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές στην διαδικασία ταιριάσματος: η ηλικία σχετίζεται με την ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας (γνωστική ανάπτυξη), όλο και περισσότερο αυτοκατευθυνόμενη ανάπτυξη του εαυτού (αυτοδημιουργία), τη σταδιακή κατάργηση των λιγότερο ευνοϊκών επαγγελματικών εναλλακτικών (περιορισμός), και η αναγνώριση και η διευθέτηση εξωτερικών εμποδίων σχετικά με την επαγγελματική επιλογή (συμβιβασμός).  

Η θεωρία μάλιστα προτείνει ότι τα άτομα θα λάβουν υπόψη τους στην επιλογή τους μόνο τα επαγγέλματα που οριοθετούνται εντός της περιοχής του αποδεκτού επιπέδου γοήτρου τους και το είδος του φύλου τους. Η περιοχή ονομάζεται the zone of acceptable alternatives. Η έρευνα δείχνει ότι η θεωρία μπορεί να είναι πιο περίπλοκη από ότι είχε αρχικά προταθεί, αλλά φαίνεται ότι η συνιστώσα συμβιβασμού, είναι θεμελιώδης για την κατανόηση της επιλογής του επαγγέλματος. 


857 Brott P., (1993), Gottfredson’s Theory of circumscription and compromise : Implications for career counseling , paper, EDRS.
6.8. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

6.8.1. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ BLAU ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ ΤΟΥ

Οι Blau κ.ά. (1956) μία ομάδα από οικονομολόγους, ψυχολόγους και κοινωνιολόγους, διατύπωσαν το σχήμα που είναι γνωστό ως Διεπιστημονικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Εκλογής.

Κεντρική θέση στο πλαίσιο αυτό είναι η είσοδος του ατόμου σε ένα επάγγελμα είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού και της αλληλεπίδρασης δύο διεργασιών: (1) της επαγγελματικής προτίμησης και (2) της επαγγελματικής εκλογής. Ο διαχωρισμός προτίμησης και εκλογής γίνεται με βάση τη σκέψη ότι η τελική εκλογή είναι αποτέλεσμα ενός συμβιβασμού μεταξύ των προτιμήσεων, των επιθυμιών του ατόμου και των προοπτικών και δυνατοτήτων εισόδου και ευδοκίμησης σε κάποιο επάγγελμα 858.

Σύμφωνα με τις απόψεις της ομάδας Blau, η επαγγελματική επιλογή την ώρα που λαμβάνει χώρα, κατευθύνεται από δύο συσχετιζόμενες μεταξύ τους ομάδες παραγόντων: α) τις αξιολογήσεις που κάνει το άτομο για τις διάφορες αμοιβές που προσφέρονται από τα διάφορα επαγγέλματα που έχει κατά νου και β) τις εκτιμήσεις που κάνει το άτομο ως προς τις πιθανότητες που έχει να καταφέρει να εισέλθει σε κάθε ένα από αυτά τα επαγγέλματα.

Οι αξιολογήσεις και εκτιμήσεις αυτές αποκτώνται και διαμορφώνονται από την κοινωνική εμπειρία και αποτελούν δύο διαφορετικές ιεράρχησεις: μια ιεράρχηση προτίμησης και μια ιεράρχηση προσδοκιών. Η επαγγελματική επιλογή του ατόμου αποτελεί συμβιβασμό ανάμεσα στις προτίμησες και τις προοπτικές του, μια προσπάθεια δηλαδή μεγιστοποίησης του αναμενόμενου οφέλους. Έτσι η πρώτη του προτίμηση είναι πολύ πιθανό ότι δε θα είναι και η τελική επιλογή του, αν οι προοπτικές του για την επίτευξή της είναι πολύ χαμηλές. Ο βαθμός και το είδος του συμβιβασμού μεταβάλλονται, καθώς το υποκείμενο στην προσπάθειά του να βρει την καλύτερη πορεία αποκτά νέες γνώσεις για τα επαγγέλματα και τις ευκαιρίες που υπάρχουν και έτσι μεταβάλλονται οι προοπτικές και οι προτιμήσεις του. Η επαγγελματική εκλογή είναι δυναμική διαδικασία, αφού τόσο το άτομο όσο και ο επαγγελματικός και κοινωνικός κόσμος είναι δυναμικά σύνολα και εξελίσσονται 859.

859 Στο ίδιο σελ. 108.
ΣΧΗΜΑ 58 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ BLAU
6.8.2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ MUSGRAVE

Οικονομολογικό προσανατολισμό είναι και η θεωρία του Musgrave, παρότι ο ίδιος τη θεωρεί κοινωνιολογική. Το άτομο, στην πορεία της «οικονομικής κοινωνικοποίησης του», αναλαμβάνει μια σειρά ρόλων, που είναι ρόλοι είτε καταναλωτή είτε παραγωγού. Η πορεία δε της οικονομικής κοινωνικοποίησης περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις:

- πριν από την εργασία,
- την είσοδο στην εργασία,
- την άσκηση κάποιας εργασίας και
- τις αλλαγές εργασίας.

Πολύ σημαντική θεωρεί την προεργασιακή κοινωνικοποίηση (pre-work), του πρώτου δηλαδή σταδίου, που είναι εικονική και στηρίζεται στις οποιετείς εκτιμήσεις και προβλέψεις που κάνει το άτομο. Είναι όμως τότε που το άτομο ανακαλύπτει τους ρόλους και διαμορφώνει τις αξίες.

6.8.3. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ KENNETH ROBERTS

Ο Roberts προτείνει τη δική του θεωρία για την επαγγελματική επιλογή, σύμφωνα με την οποία οι εργασίες στις οποίες εισέρχονται οι νέοι και τα πρότυπα σταδιοδρομίας που ακολουθούν εξαρτώνται περισσότερο από την ευκαιρία παρά από την επιλογή. Η κατανομή των ευκαιριών είναι συνάρτηση τριών παραγόντων: της οικογένειας, του εκπαιδευτικού ουστήρα και της κατάστασης που επικρατεί στον τομέα της απασχόλησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η επιλογή τις πιο πολλές φορές δεν έχει καμιά σημασία και συχνά είναι ανύπαρκτη.

Ο Roberts δέχεται ότι υπάρχει κάποιο μικρό περιθώριο για επιλογή και αυτό που χρειάζεται είναι να εξακριβωθούν οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές και οι λόγοι που κάνουν τόσους πολλούς νέους να συμβιβαστούν με κακά αμειβόμενες εργασίες. Οι απαντήσεις, πιστεύει, θα βρεθούν στις επιδράσεις της οικογένειας, του σχολείου, στις στρατηγικές επεμβάσεων του εργατικού δυναμικού και στο υπάρχον σύστημα μετάβασης από το σχολείο στην εργασία.

Οι απόψεις του Roberts αποτελούν τον κυριότερο αντίλογο στις εξελικτικές θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη. Το γεγονός ότι οι απόψεις του έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία και δημοτικότητα τα τελευταία χρόνια δεν είναι άσχετο από τις οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων ετών. Τα μοντέλα της ατομικής φιλοδοξίας

860 Δημητρόπουλος Ε., (1999), Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Τόμος Β’, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 82.
861 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 71-72, 85.
(ψυχολογικά και κοινωνιολογικά) άνθησαν κατά τη μεταπολεμική περίοδο της οικονομικής ακμής και ταχείας ανάπτυξης. Η κοινωνική κινητικότητα ήταν κάτι πολύ κοινό στις βιομηχανικές κοινωνίες (Heath, 1981) και δεν έχει κανείς παρά να κοιτάξει το παράδειγμα της μεταπολεμικής Ελλάδας, που κυριολεκτικά μεταμορφώθηκε μέσα σε είκοσι περίπου χρόνια. Οι ευκαιρίες για κοινωνική άνοδο ήταν τεράστιες και αυτό φαίνεται από τη συρρίκνωση του αγροτικού πληθυσμού στη χώρα μας. Ένα μεγάλο μέρος των αγροτών μετετράπη σε αστικό πληθυσμό που απασχολείται στον τριτογενή τομέα.

Η σημερινή ύφεση και ριζική αναδιάρθρωση που παρατηρείται στον τομέα της απασχόλησης, σε διεθνές επίπεδο, συνοδεύτηκε και από μια θλιβερή διαπίστωση: δεν υπάρχει πια αντιστοιχία μέσων και στόχων. Τα εκπαιδευτικά προσόντα δεν οδηγούν πια αναπόφευκτα σε απασχόληση. Μερικοί τομείς έχουν υπερκορεστεί και αυτό προστεθεί σε αυτό και η μείωση της συνολικής απασχόλησης, που ήλθε σαν αποτέλεσμα της ανάπτυξης και εισαγωγής της νέας τεχνολογίας, έχει ανοιχτά διαδρόμους για καθυστερημένα βήματα της παραγωγικής και της κοινωνικής ανεπάρκειας. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι ακόμα και σε αυτό το περιοριστικό πλαίσιο δεν υπάρχει κάποιος βαθμός επιλογής και ακριβώς στο σημείο αυτό εξακολουθεί να είναι η σημασία της προσωπικής επιλογής, η οποία κατά βάθος κινείται στο επίπεδο της δικαιοσύνης της δομής των ευκαιριών 862.

6.9. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ

Η διαδικασία ανάπτυξης και επιλογής σταδιοδρομίας είναι μια πολύ περίπλοκη διαδικασία η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλαπλών μεταβλητών, τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών.

Η επιλογή της απασχόλησης είναι εκφραση της προσωπικότητας του ατόμου, είναι η εξωτερίκευση του «επαγγελματικού εγώ» του. Το «επαγγελματικό εγώ» του ατόμου αντανακλά την εκλογή εκείνη που εκπροσωπεί αυτό που το άτομο θα ήθελε να είναι και αυτό που η κοινωνία του επιτρέπει ή του δίνει την ευχέρεια να είναι 863.

Στα τέλη του 20ού αιώνα (1990), ο Super πριν το θάνατό του, παρουσίασε τον «Αψίδα των Καθοριστικών Παραγόντων» (Archway of Determinants). Σε αυτή την

862 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 85-87.
απεικόνιση επιχείρησε να κάνει μια σύνθεση του προηγούμενου έργου του αναφορικά με τα στάδια και τις δραστηριότητες ανάπτυξης στη ζωή, την αυτοαντίληψη και το Ουράνιο Τόξο Ζωής-Καριέρας. Η αψίδα στην κορυφή συμβολίζει την προσωπική σταδιοδρομία ενός ατόμου και αποτελεί την αποκορύφωση της αλληλεπίδρασης εσωτερικών και εξωτερικών μεταβλητών που απεικονίζονται με τις δύο κολώνες της αψίδας. Παρατηρούμε ότι η αψίδα έχει το σχήμα του Ουράνιου Τόξου Ζωής –Καριέρας. Τα δομικά στοιχεία της αποτελούν στάδια ανάπτυξης και ρόλους ζωής σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Ο στυλοβάτης αυτής της προσωπικής σταδιοδρομίας είναι ο εαυτός μας, όπως εκφράζεται μέσα από μια επαγγελματική αυτοαντίληψη. Αυτό αποτελεί ίσως μια οπτική έκφραση της δήλωσης του Super ότι η επιλογή ενός επαγγέλματος είναι η εφαρμογή μιας αυτοαντίληψης.

Η βάση του γραφήματος συμβολίζει τα βιογραφικά και γεωγραφικά δεδομένα. Στο μοντέλο του Super οι βιογραφικές πτυχές πιθανώς εξομοιώνονται με την προσωπική ιστορία ζωής ενός ατόμου-την ακολουθία γεγονότων και επιδράσεων που έχουν διαμορφώσει τις ανάγκες, τις αξίες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του. Αυτά τα βιογραφικά δεδομένα περιλαμβάνουν το φύλο, τη φυλή, την κοινωνικοοικονομική τάξη, τις οικογενειακές αξίες και άλλα παρεμφερή στοιχεία. Η γεωγραφική παράμετρος περιλαμβάνει τις εθνικές και πολιτιστικές επιδράσεις που δέχεται το άτομο, καθώς και το διαθεσιμότητα εναλλακτικών δυνατοτήτων και την πρόσβαση σε αυτές. Διαφορετικές κουλτούρες έχουν διαφορετικές προοπτικές καθηκόντων και άλλες παρεμφερείς στοιχεία. Στη διαδικασία επιλογής ενός επαγγέλματος είναι η εφαρμογή μιας αυτοαντίληψης.

Η επίδραση και των δύο αυτών ειδών παραγόντων είναι απαραίτητη στην επιλογή ενός ατόμου και την επιλογή ένας προοπτικής επαγγελματικής καριέρας. Αυτές οι δύο θεμελιώδεις έννοιες διαμορφώνουν δύο ίσους κολώνες της αψίδας και τροφοδοτούν την επιλογή προσωπικής σταδιοδρομίας ενός ατόμου: εσωτερικές μεταβλητές στην αριστερή καρέλη και εξωτερικές μεταβλητές στη δεξιά.
Αυτές οι δύο κολώνες περιλαμβάνουν τους πρωταρχικούς παράγοντες οι οποίοι συμπλέκονται και σχηματίζουν το γενικό πλαίσιο εντός του οποίου οι συμβουλευόμενοι κάνουν τις επαγγελματικές επιλογές τους 864.

Διαλέγοντας ένα επάγγελμα διαλέγει κανείς έναν τρόπο ζωής σε αυτή την επιλογή εμπλέκονται η ταυτότητα, το γόητρο, ο τόπος και ο τρόπος ζωής καθώς και οι κοινωνικές επιφές του κάθε ανθρώπου 865.

Η πρώτη από τις εσωτερικές μεταβλητές που περιλαμβάνεται στην Αψίδα των Καθοριστικών Παραγόντων είναι οι ανάγκες. Η δεύτερη εσωτερική μεταβλητή είναι η ευφυΐα. Η κληρονομικότητα προοφέρει σε κάθε άτομο ένα επίπεδο ευφυΐας. Γενικά, τα εν λόγω επίπεδα δρούν καθοριστικά στο εύρος και στο είδος εκπαίδευσης που μπορεί να ολοκληρώσει ένα άτομο και, επομένως, στο επαγγελματικό επίπεδο που μπορεί να επιδιώξει. Μία τρίτη εσωτερική μεταβλητή είναι οι αξίες. Ο Holland υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι, μπορούν να ταξινομηθούν ανά τύπους προσωπικότητας, και ότι όσοι έχουν ένα δεδομένο τύπο ακολουθούν δεξιότητες που θα στηρίζουν τον τύπο τους και, σε μεγαλύτερη ηλικία, συμφωνούν με τον τύπο της προσωπικότητάς τους. Μία τέταρτη κατηγορία εσωτερικών μεταβλητών είναι τα ενδιαφέροντα.

Ο Holland διατυπώνει την αρχή ότι τα ενδιαφέροντα διαμορφώνονται επειδή οι γονείς, και άλλοι ενήληκες οι οποίοι ασκούν επίρροη, προσφέρουν στα παιδιά δραστηριότητες και ότι οι δραστηριότητες που ενισχύονται θετικά μετατρέπονται σε ενδιαφέροντα. Υποστηρίζει επίσης, ότι οι άνθρωποι επιζητούν εργασίες που αξιοποιούν τα ενδιαφέροντά τους και ότι τα άτομα θα νιώθουν περισσότερη ικανοποίηση σε μια εργασία που εναρμονίζεται με τα εν λόγω ενδιαφέροντα.

864 Amundson N., Bowlsbey J., Niles, S., (2008), Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής - Διαδικασίες και Τεχνικές, ΕΚΕΠ, Εκδοτικός οίκος Rosili, σελ. 42.
865 Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (1999), Συμβουλευτική Ψυχολογία, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 301.
Η ΑΨΙΔΑ ΤΩΝ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΟΥ SUPER

Μία πέμπτη κατηγορία εσωτερικών μεταβλητών είναι οι ικανότητες, η προδιάθεση για δυνατότητα εκμάθησης δεξιοτήτων και για επάρκεια γνώσεων σε συγκεκριμένους τομείς, όπως γλώσσα, μαθηματικά, χωρικές σχέσεις και μηχανική ικέτης-αντίληψη.

Ο συνδυασμός και η αλληλεπίδραση αυτών των μεταβλητών –ανάγκες, ευφυΐα, αξίες, ενδιαφέροντα και ειδικές ικανότητες– έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας μοναδικής προσωπικότητας για κάθε άτομο, και οι επαγγελματικές επιλογές του ατόμου πραγματοποιούνται μέσα στο πλαίσιο της προσωπικότητας αυτής. 

μοναδική προσωπικότητα εκφράζεται ως αυτοαντίληψη. Σύμφωνα με τον Super, οι ανθρώποι επιδιώκουν να εφαρμόσουν την αυτοαντίληψή τους μέσω της εργασίας και των άλλων ρόλων της ζωής. Οποιος παρατηρήθηκε στην κορυφή της Αμύδας Καθοριστικών Παραγόντων η αυτοαντίληψη χρησιμεύει ως ο στολοβάτης της ανάπτυξης της προσωπικής σταδιοδρομία υπό ενός ατόμου 867.

Η δεξιά στήλη της Αμύδας Καθοριστικών Παραγόντων εμπεριέχει τις μεταβλητές οι οποίες, σύμφωνα με αυτό το γράφημα, είναι εξίσου σημαντικές κατά τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής σταδιοδρομίας των ατόμων. Οι μεταβλητές αυτές έχουν τη ρίζα της εθνικότητας και της φυλής, δηλαδή σχετίζονται με το φυλή την εθνικότητα και τη φυλή της ζωοθεσία. Η πρώτη από αυτές τις μεταβλητές είναι η εμπειρία. Σε περιόδους άνοιξης της εμπειρίας δημιουργούνται πολύ περισσότερες θέσεις εργασίας σε σύγκριση με τις περιόδους ύπνους. Η δεύτερη από αυτές τις μεταβλητές είναι η κοινότητα, η οποία περιλαμβάνει και την οικογένεια. Η κοινότητα μπορεί να υποστεί ως το σύνολο των ανθρώπων που περιβάλλουν σε άμεση έναν ατόμο. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η κοινότητα για έναν ατόμο αποτελείται από τα μέλη της οικογένειας, γείτονες, συναδέλφους, φίλους και γνωστούς. Είναι δεδομένο ότι οι γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στην επιλογή επαγγέλματος. Μια τρίτη εξωτερική επίδραση είναι το γενικό κοινωνικό σύνολο, δηλαδή όλοι οι ανθρώποι που βρίσκονται εξω από το στενό περιβάλλον της κοινότητας. Η κοινωνία επιβάλλει στερεότυπα σχετικά με τα επαγγέλματα που ταιριάζουν σε άντρες και γυναίκες, σε ομοφυλόφιλους και ετεροφυλόφιλους, σε άτομα νεαρότερης και μεγαλύτερης ηλικίας, σε παχύσαρκους και αδύνατους καθώς και σε άτομα διαφορετικής φυλής-εθνότητας. Η κοινωνία μεταδίδει, επίσης, μηνύματα σχετικά με τις εργασίες οι οποίες απολαμβάνουν υψηλότερου κόρος, αξιούνται υψηλότερος μισθός, και σχετικά με τα επίπεδα εκπαίδευσης ή συγκεκριμένα πανεπιστήμια μπορούν να καταλάβουν καθώς και τα επίπεδα απολαβών τους. Η κοινωνία επιβάλει στο χώρο εργασίας των μειονεκτούντων-άτομων και ανησυχίες και αναπηρικών, πρώτα αποτελούν καθώς και τα επίπεδα των απολαβών τους. Η κοινωνία απορρίπτει, επίσης, αν τα μέλη όλων των θρησκευτικών δογμάτων θα τύχουν ίσης αποδοχής ή ορισμένα από αυτά θα αντιμετωπίσουν διακρίσεις. Ιδίως σε ότι αφορά τους έφηβους και τους νεαρούς ενήλικες, η Τρίτη επίδραση, η συνομηλίκη, είναι ιδιαίτερα επιβλητική.

867 Amundson N., Bowlsbey J., Niles, S., (2008), Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής - Διαδικασίες και Τεχνικές, ΕΚΕΠ, Εκδοτικός οίκος Rosili, σελ 44-46...
έντονα τα επαγγέλματα και τις πανεπιστημιακές σχολές που εξετάζονται ως εναλλακτικές δυνατότητες από τους νέους. Ένα άτομο το οποίο πρέπει να κάνει επαγγελματικές επιλογές ειδικά στην αρχή της ενήλικης ζωής του, είναι πιθανόν να εντονοποιεί τις αξίες της εν λόγω ομάδας, η οποία συχνά ευνοεί το υψηλό εισόδημα και όλα τα οφέλη που αυτό συνεπάγεται. Ομοίως, η επίδραση που δέχονται οι γονείς από τη δική τους ομάδα συνομηλίκων αντικατοπτρίζεται στις επιδράσεις που ασκούν οι ιδιοί στα παιδιά τους.

Η πέμπτη επίδραση, η αγορά εργασίας, αποτελεί, επίσης, έναν ισχυρό παράγοντα που επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές. Η επίδραση της αγοράς εργασίας περιλαμβάνει τη δημιουργία νέων επαγγελμάτων, την αλλαγή υφιστάμενων, τις μεταβολές στον απαιτούμενο αριθμό ατόμων σε διάφορα επαγγέλματα και την αλλαγή των πρακτικών του τομέα απασχόλησης, μια έκτη μεταβλητή. Στον 20ό αιώνα ένας εργαζόμενος υπολογίζει ότι θα εργάζεται στον ίδιο εργοδότη για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και ότι θα λαμβάνει ένα καλό πακέτο πρόσθετων παροχών. Στον 21ο αιώνα οι εργαζόμενοι θα αλλάξουν δουλειές πολύ περισσότερες φορές από ότι στον 20ό, γιατί έχει μεταβληθεί η νοοτροπία των εργοδοτών, δηλαδή έχουν πλέον την τάση να διατηρούν έναν εργαζόμενο για όσο καιρό η επιχείρηση έχει ανάγκη τις δεξιότητές του και όχι περιοσότερο 868.

Σε έρευνα που χρηματοδοτήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (πρόγραμμα PENNED) και υλοποιήθηκε από το ΑΠΘ τα έτη 1989-1991 σε συνεργασία με ερευνητική ομάδα του Institute of Education του Λονδίνου και στην οποία συμμετείχαν 521 μαθητές και μαθήτριες (254 κορίτσια και 267 αγόρια) που φοιτούσαν στη Γ’ τάξη του γυμνασίου σχολείων της Θεσσαλονίκης, διαπιστώθηκε ότι ως προς τις προτιμήσεις των αγοριών, διαπιστώθηκε ότι αυτές αποτελούν ένα συνονθύλευμα από επαγγέλματα υψηλού κύρους (γιατρός, πολιτικός μηχανικός, αξιωματικός, δικηγόρος), ειδικότητες που αφορούν τις νέες τεχνολογίες (ηλεκτρονικός, προγραμματιστής Η/Υ) και τυπικά εξειδικευμένη χειρωνακτική εργασία (μηχανικός αυτοκινήτων, ηλεκτρολόγος). Οι μαθητές, επιλέγουν τα ίδια επαγγέλματα με γνώμονα τις υψηλές αποδοχές, τις προοπτικές καριέρας που προοφέρουν, το υψηλό κέρδος, την καλή αποκατάσταση 869.

Ο σημαντικότερος και αποφασιστικότερος παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου είναι το οικογενειακό του περιβάλλον. Οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, η σειρά γέννησης, τα χαρακτηριστικά της προοπτικότητας κάθε μέλους της οικογένειας, τα πρότυπα ανατροφής των παιδιών, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τα επαγγελματικά πρότυπα που καθιερώνονται από τους γονείς - είτε παρόντα είτε απόντα- η φιλοσοφία των γονέων για τη ζωή, το αξιολογητικό τους σύστημα, τα άνεμα και οι φιλοδοξίες που τρέφουν για τα παιδιά τους και οι στάσεις τους απέναντι σε ορισμένα επαγγέλματα, είτε αυτά παίρνουν τη μορφή καθοδήγησης είτε τη μορφή πληροφόρησης, είναι μερικές από τις διαστάσεις της οικογένειας που επηρεάζουν άμεσα τις επαγγελματικές επιλογές και αποφάσεις και την επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών, λόγω του ότι η επαφή του παιδιού με την οικογένεια είναι συνεχής. 


871 Πατινιώτης Ν., (2007), Γνώση και Εργασία, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ192.

6.10. ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
Το επάγγελμα των γονέων διαμορφώνει σύμφωνα με τη σχηματοποίησή αυτή τις επαγγελματικές αξίες τους και αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των δικών τους παιδιών πριν από την ενηλικίωσή τους. Ο Hall τονίζει ότι αυτό το παράδειγμα αναδεικνύει σαφώς ότι το «κοινωνικό γόητρο είναι ένα σημαντικό στοιχείο της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας». Σε αλληλεπίδραση με την κοινωνικοποιητική διαδικασία διαμορφώνουν οι νέοι τις σχέσεις με την εργασία αξίες τους, αλλά και τις εργασιακές προσομοίωσης τους κατά την περίοδο πριν από την ενηλικίωσή, οπότε ο άνθρωπος δέχεται και τις μεγάλες επιδράσεις της εκπαίδευσης, δηλαδή του άλλου μετά την οικογένεια σημαντικού κοινωνικού θεσμού που επιδρά καθοριστικά στην κοινωνικοποίησή του. \(^{872}\)

---

872 Πατινιώτης Ν., (2007), Γνώση και Εργασία, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ. 194
Από την έρευνα των Παπάνη & Βίκη (2007) προέκυψε ότι το επάγγελμα των γονιών και ιδιαίτερα του πατέρα παίζει καθοριστικό ρόλο στις επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών 873.

Η επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων είναι έμμεση σύμφωνα με την μελέτη των Κακανά, Μεταλλίδου & Καμαριανού. Η επίδραση αυτή περνά μέσα από την προβολή, πρώτον, των επαγγελματικών αξιών που προβάλλει η οικογένεια ως καθοριστικές για την οπτική στη ζωή. Οι αξίες αυτές στην περίπτωση της μελέτης τους, προσδιορίζονται από το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα. Δεύτερον, μέσα από την προβολή των κυρίαρχων στερεότυπων αντιλήψεων για τους ρόλους των δύο φύλων στην επαγγελματική ζωή 874.

Ο Carter (1966) παρουσίασε την είσοδο στο επάγγελμα ως αποτέλεσμα, σε μεγάλο βαθμό, του οικογενειακού περιβάλλοντος. Διέκρινε τρία είδη οικογενειακού περιβάλλοντος που ασκούν επίδραση στις στάσεις και τις προσδοκίες των παιδιών:

1. Το περιβάλλον που έχει για επίκεντρο την οικογενειακή ζωή και καλλιεργεί τις φιλοδοξίες για κοινωνική άνοδο. Το περιβάλλον αυτό υποδιαιρείται σε δύο τύπους, α) το παραδοσιακό-αξιοπρεπές και β) το νεόπλουτο. Στη γενική αυτή κατηγορία οικογενειακού περιβάλλοντος οι γονείς συχνά πιστεύουν ότι οι επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών αφορούν τους ίδιους και παρεμβάνουν άμεσα. Άλλοι, πάλι, αποφοίτησαν που επάγγελμα είναι «κατάλληλο» για τα παιδιά τους και στη συνέχεια με έμμεσους τρόπους (συντάσεις, συμβουλές κτλ.) προσπαθούν να μεταδώσουν στα παιδιά τους τις αντιλήψεις αυτές. Η πιο συχνή περίπτωση όμως σε αυτό τον τύπο οικογενειακού περιβάλλοντος είναι να οριοθετούν οι γονείς τα γενικά κριτήρια που πρέπει να υιοθετήσουν τα παιδιά τους κατά την επιλογή επαγγέλματος. Το περιβάλλον της εργατικής τάξης. Στο περιβάλλον αυτό τα παιδιά συνήθως δεν έχουν μεγάλο περιθώριο για επιλογή, προορίζονται απλώς για εργασίες παρόμοιες με αυτές των πατέρων τους ή των μητέρων τους. Το γενικό κλίμα είναι ότι όλες οι δουλειές είναι ίδιες, οπότε δεν παίζει ρόλο ποια δουλειά θα κάνει το παιδί.

2. Το "σκληρό" περιβάλλον των ανειδίκευτων και μη προνομιούχων στρωμάτων. Στον τύπο αυτό οικογενειακού περιβάλλοντος οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τι δουλειά θα κάνουν τα παιδιά τους, φτάνει να φέρνουν κάποιο εισόδημα στο σπίτι. Ο Carter θεωρεί ότι η είσοδος σε ένα επάγγελμα είναι το αποτέλεσμα κάποιου είδους "κατήχησης" που επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεχή επαφή του παιδιού με την επικεντρο. Στο περιβάλλον αυτό τα παιδιά συνήθως δεν έχουν μεγάλο περιθώριο για επιλογή, προορίζονται απλώς για εργασίες παρόμοιες με αυτές των πατέρων τους ή των μητέρων τους. Το γενικό κλίμα είναι ότι όλες οι δουλειές είναι ίδιες, οπότε δεν παίζει ρόλο ποια δουλειά θα κάνει το παιδί.
δουλειά του πατέρα, τις αμοιβές κ.τ.λ. και από συζητήσεις για τη δουλειά, τα ωράρια, τη φύση της εργασίας

Τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά μορφωτικά και εργασιακά οικογενειακά περιβάλλοντα επιλέγουν διαφορετικές κατηγορίες επαγγελμάτων.

Ο Human σε έρευνά του διαπίστωσε ότι οι επαγγελματικές προοπτικές των εφήβων ποικίλουν ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή. Δηλαδή, τα παιδιά που ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις προτιμούν επαγγέλματα που μπορούν να ικανοποιήσουν βαθύτερα προσωπικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Αντίθετα, άτομα που προέρχονται από αγροτικά εργατικά οικογενειακά περιβάλλοντα επιλέγουν διαφορετικές κατηγορίες επαγγέλματος.

Οι νέοι που ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις προτιμούν επαγγέλματα που μπορούν να ικανοποιήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις αναγκαίες θέσεις τους. Αντίθετα, άτομα που ανήκουν στις καταγωγές της μεσαίας κοινωνικής τάξης προτιμούν επαγγέλματα που μπορούν να ικανοποιήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις αναγκαίες θέσεις τους.

Η επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές προοπτικές, στο επαγγελματικό μέλλον των παιδιών, μπορεί να οδηγήσει σε θετικά ως προς τους γονείς και να κατευθύνει τα παιδιά σε επαγγέλματα που θεωρούν ως αρνητικά από τους γονείς.

875 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ 103-104.
876 Κακανά Δ., Καμαριανός Ι., Μεταλλίδου Π., Μπότσογλου Κ., (2008), Μ.Μ.Ε. και Επαγγελματικές Επιλογές των Εφήβων – Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
877 Παπάνης, Ε., Επιλογή επαγγέλματος και προσωπικότητα του μαθητή, ανάκτηση από: http://my.aegean.gr/web/article2873.html.
αναλαμβάνει ως προς το επάγγελμα των παιδιών ένα ρόλο φίλτρου, μια λειτουργία προσαρμογής των τυχόν "υπερβολικών" φιλοδοξιών, στοχοθετήσεων και επαγγελματικών οραμάτων των νέων στις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές δομές, λειτουργίες και ιεραρχίες. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην επίδειξη επαγγελματικού "ρεαλισμού" από μέρους των νέων, στοχεύοντας στη βελτίωση των δυνατοτήτων πρόσβασής τους στην αγορά εργασίας 878.

Οι γονείς θα πρέπει να συνυπολογίζουν την προοπτικότητα και τις κλίσεις του παιδιού κατά τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και να μην τα στρέφουν προς επαγγέλματα με μόνα κριτήρια την οικονομική προοπτική και την άμεση αποκατάσταση 879.

Όταν οι νέοι επιλέγουν το σχολικό κι επαγγελματικό προσανατολισμό τους, πρέπει να ξέρουν να εξηγήσουν στους γονείς τους ότι μπορούν να φτιάξουν τη ζωή τους διαφορετικά από εκείνους. Για παράδειγμα, ένας νέος του οποίου οι γονείς έχουν ακολουθήσει ένα σχολικό και πανεπιστημιακό δρόμο υψηλού επιπέδου μπορεί να βρει θαυμάσια την ευτυχία και να πετύχει σε τομείς λιγότερο πνευματικούς ή ακόμη και σ’ ένα επάγγελμα εξ ολοκλήρου χειρωνακτικό. Και αντίθετα, εάν ένας νέος του οποίου οι γονείς δεν έχουν κάνει σπουδές επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές του, δεν πρέπει να φοβάται ότι πραγματοποιούντας αυτή του την επιθυμία θα πληγώσει την υπερηφάνεια του πατέρα ή της μητέρας του. Αντίθετα, οι γονείς του μπορούν να είναι υπερήφανοι γι αυτόν 880.

6.11. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το σχολείο είναι ίσως «περισσότερο» σημαντικό από όσο νομίζουμε, διότι ο έφηβος έχει την απαίτηση να τον προετοιμάσει για την επαγγελματική ζωή και την προσωπική του εκπαίδευση, εφόσον θεωρεί επίσης ότι είναι μια δυνατότητα ανάπτυξης για το σύνολο της ζωής του και της προσωπικότητάς του 881.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επηρεάζονται στις επιλογές και αποφάσεις για το μέλλον τους και από σχολικούς παράγοντες. Η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, οι κατευθύνσεις σπουδών που προσφέρει, το πρόγραμμα των μαθημάτων και η διδακτική πράξη βοηθά το μαθητή να αφυπνιστεί. Η βαθμολογία του μαθητή στα τρίμηνα, τετράμηνα και στις εξετάσεις λειτουργεί ως έμμεσος τρόπος πληροφόρησης του ίδιου και της οικογένειάς του για τις ικανότητές του, το

---

878 Πατινιώτης Ν., (2007), Γνώση και Εργασία, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ. 195.
880 Ντόλτο Φ., & Ντόλτο-Τόλιτς Κ., (1990), «Εφηβικά-Προβλήματα και ανησυχίες», Εκδόσεις Πατάκη, σελ. 80.
μαθησιακό του επίπεδο και κατ’ επέκταση γίνεται παράγοντας απόκτησης αυτογνωσίας και συνειδητοποίησης ενδιαφέροντων και κλίσεων. Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει και μια αναφορά στο μάθημα του ΣΕΠ που έχει στόχο τη βοήθεια των μαθητών στην επιλογή επαγγέλματος. Οι μαθητές σε ένα ποσοστό 7,1% πιστεύουν ότι προοφερεί βοήθεια, ενώ 51,6% πιστεύουν ότι η βοήθεια του είναι μηδαμινή. Αυτό και μόνο προβάλλει την ανάγκη ενασχόλησης των αρμόδιων φορέων με το θέμα και την αναβάθμιση του θεσμού του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα σχολεία. Τέλος από έρευνα διαπιστώθηκε ότι μόνο το 8,2% των μαθητών αναφέρονται στο ρόλο που έχουν συγκά και οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία λήψης απόφασης, οι οποίοι συνομιλούν με τους μαθητές για τις ανησυχίες τους, για το μέλλον τους, για τις επιλογές τους, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τους συμβουλεύουν για την αγορά εργασίας ή τους περιπέτειες και να βοηθηθούν. Στο σχολείο τα παιδιά επηρεάζονται στις επιλογές τους σε μικρότερο βαθμό (γύρω στο 3,8%) από τους συμμαθητές τους και γενικότερα την ομάδα των φίλων και συνομηλίκων. Με αυτούς συναντιούνται καθημερινά και για αρκετές ώρες της ημέρας. Η παρέα ασκεί επιφυτρά στον έφηβο μέσα από τη δυναμική της και τις σχέσεις που δημιουργούνται στο πλέγμα της. Οι συμμαθητές μπορεί να επηρεάσουν θετικά ένα μαθητή ενισχύοντας το αυτοαποτελέσματο του αν γίνεται αποδεκτό στην ομάδα, αλλά και αρνητικά αν ο αντιμετωπίζουν μειονεκτικά και τον υποβιβάζουν ως άτομα, προσοπικότητα και μαθητή. Οι έφηβοι επίσης ασκεί επηρεάζονται σε μικρότερο βαθμό από τους φίλους τους για να επιλέξουν κατεύθυνση για παράδειγμα, ωστε να είναι μαζί στην ίδια τάξη και να έχουν κοινωνική άμορφη του μαθήματος. 882. Απαιτείται ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου έτσι ώστε να εναρμονιστούν με τις τάσεις και τις ανάγκες της σημερινής εποχής και να βοηθούν την ουσιαστική κριτική κοινωνική ενημέρωση των νέων ανθρώπων και την ανάπτυξη τους. 883. Ο ρόλος της παιδείας, ιδιαίτερα της οργανωμένης παιδείας, είναι πολύ ποι ορισμένων σ’ ότι υποστηρίζεται στις εξελικτικές θεωρίες, ακόμη και στις θεωρίες μάθησης. Το σχολείο είναι ο φορέας προς τον οποίο πρέπει να στραφεί εντονότερα η προσοχή και το ενδιαφέρον των αρμόδιων σ’ ότι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, ιδιαίτερα στη δική μας πραγματικότητα, όπου εξουσιοδοτεί παράγοντες και φορείς λίγη ευχέρεια έχουν ν’ ασχοληθούν με τη μάζα

του υπό ανάπτυξη πλήθους και όπου η σχολική ζωή συμπίπτει σχεδόν σε όλο της το μήκος με την περίοδο εξέλιξης του ατόμου 884.

Αν το σχολείο σημαίνει μόνο την απλή εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων, δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των ίδιων των νέων. Αυτό αποδεικνύεται από το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν στις δραστηριότητες των οποίων οργανώνονται στο πλαίσιο του σχολείου, όπως, π.χ. ο αθλητισμός, οι διάφορες άλλες δραστηριότητες ή τα εργαστήρια. Επίσης, ο χρόνος και ο χώρος μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου, δηλαδή ο δρόμος για το λύκειο, είναι γεμάτοι δραστηριότητες, συναντήσεις και συναλλαγές. Οι τελευταίες είναι πολύ σημαντικές και αντιπροσωπεύουν ένα είδος μεταβατικής εποχής, απαραίτητη μεταξύ των δύο τρόπων ζωής: εκείνην της σχολικής ομάδας και εκείνην της οικογένειας 885.

Οι αλλαγές που τα παιδιά της εφηβικής ηλικίας βιώνουν είναι πολλές και ποικίλες, και απαιτούν μια σχετικά γρήγορη ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου αφορούν συνήθως τις κοινωνικές τους σχέσεις, την προσωπική τους ταυτότητα, την εκπαιδευτική τους πρόοδο και τον επαγγελματικό προσανατολισμό 886.

6.12. Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ

Με τον όρο πληροφόρηση δεν εννοούμε την απλή παροχή πληροφοριών στα ενδιαφερόμενα άτομα, αλλά μια ολόκληρη σειρά διαδικασιών, οι οποίες αναφέρονται στη συγκέντρωση, αξιολόγηση, οργάνωση και διάδοση των πληροφοριών τόσο στους άμεσα ενδιαφερόμενους όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι πληροφορίες βέβαια, τις οποίες δέχεται το άτομο σχετικά με την επαγγελματική ζωή δεν προέρχονται μόνο από τις οργανωμένες υπηρεσίες του Σ.Ε.Π., αλλά και από πλήθος άλλων πηγών, όπως το υπουργείο Παιδείας, το οικογενειακό περιβάλλον, οι φίλοι του, οι εργαζόμενοι, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.λ.π. 887.

Η επαγγελματική εκλογή στηρίζεται συνήθως στο ελλιπές σύστημα πληροφόρησης. Οι πληροφορίες, δηλαδή, πάνω στις οποίες στηρίζεται το άτομο προκειμένου να διαμορφώσει το επαγγελματικό του εγώ και τις προτιμήσεις του είναι συνήθως ανεπαρκείς 888.

884 Δημητρόπουλος Ε., (1999), Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Τόμος Β', Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 114.
886 Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (2001), Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση-Από τη Θεωρία στην Πράξη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ι' έκδοση, σελ. 91.
887 Κασσωτάκης Μ., (1999), Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα», Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 16-17.
888 Δημητρόπουλος Ε., (1999), Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Τόμος Β', Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 114.
Το άτομο στην εξελικτική του πορεία έχει ανάγκη να χρησιμοποιεί πληροφορίες πολλών ειδών. Για λόγους πρακτικούς τις πληροφορίες αυτές τις εντάσσουμε σε ομάδες, όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί.

ΣΧΗΜΑ 61: ΕΙΔΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

Οι ατομικές πληροφορίες αναφέρονται στο άτομο το ίδιο. Οι ατομικές πληροφορίες χρησιμεύουν στο να διευκολύνουν το άτομο στη γνώση του εαυτού του, στη διαμόρφωση της αυτογνωσίας του. Τα άλλα τέσσερα είδη πληροφοριών αναφέρονται στο περιβάλλον του ατόμου, και στοχεύουν στο να διευκολύνουν την Περιβαλλοντογνωσία του. Οι επαγγελματικές πληροφορίες αναφέρονται σε θέματα σχετικά με επαγγέλματα, με εργασία, με αγορά εργασίας, με απασχόληση, με την επαγγελματική ζωή, κλπ. Είναι δε, απαραίτητη γνώση όχι μόνο για να μπορέσει το άτομο να κάνει οσοστή επαγγελματική επιλογή, αλλά στην ουσία για να κάνει και οσοστή επιλογή σπουδών. Η οπτικευτική ή ο φορέας Σχολικού Προσανατολισμού έχει ανάγκη από δύο είδη επαγγελματικών πληροφοριών, τα οποία θα χρησιμοποιήσει για να καλύψει δύο ειδών ανάγκες των μαθητών: α) την ανάγκη τους για εργασία κατά τη διάρκεια των ετών σχολικής ζωής και β) την ανάγκη τους για βοήθεια προκειμένου να κάμουν την οριστική εκλογή επαγγελματικής κατεύθυνσης πρώτα και εκλογή επαγγέλματος και εργασίας μετά.

Η τεχνική και οικονομική πρόοδος της εποχής μας και ο επιταχυνόμενος ρυθμός αναπτύξεως όλων των χωρών απαιτούν την ύπαρξη ενός συστήματος συνεχούς πληροφόρησης του κοινωνικού συνόλου πάνω στις εξελίξεις που σημειώνονται. Με

6.13. ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι φιλοδοξίες και οι στόχοι του παιδιού είναι το τελικό προϊόν των επιδράσεων της οικογένειας, του σχολείου και του κοινωνικού περιβάλλοντος, από τη μια μεριά, και της αντιλήψεως που έχει διαμορφώσει σχετικά με τις ικανότητές του και τα ενδιαφέροντά του από την άλλη. Η Moor (1976) διακρίνει τρία επίπεδα φιλοδοξιών, την καθαρή φιλοδοξία, αυτό δηλαδή που το παιδί πιστεύει ότι αξίζει να επιδιώξει, την φιλοδοξία αναμονής, που αφορά αυτό που το παιδί πιστεύει ότι είναι πολύ πιθανό να επιτύχει και που αναφέρεται συνήθως σε κάτι πιο ρεαλιστικά, και την κανονιστική φιλοδοξία, που αναφέρεται στις υπαιγροδιώσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος ως προς τι τι θα πρέπει να επιδιώκει και να αναμένει το παιδί. Πολλοί κοινωνιολόγοι ισχυρίζονται ότι μέσα στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των νέων αντικατοπτρίζεται έντονα το ταξικό στοιχείο. Βέβαια η θεωρία για τη “δομή των ευκαιριών” του Roberts που εξετάστηκε στις κοινωνιολογικές θεωρίες, έθεσε υπό αμφισβήτηση το κατά πόσο οι φιλοδοξίες καθορίζουν τις επαγγελματικές επιλογές. Σύμφωνα με τον Roberts οι φιλοδοξίες προσαρμόζονται στις παρουσιαζόμενες ευκαιρίες.


---

890 Κασσωτάκης Μ., (1999), H Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα», Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 23.
891 Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 105.
ανεξαρτησία και αλτρουισμός. Άλλες αξίες που συχνά αναφέρονται είναι: συνθήκες εργασίας, εξουσία/ηγεσία, ενδιαφέρουσα εργασία, αίσθημα επίτευξης.

6.14. ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Ενώ οι οικογενειακές προσδοκίες και ανάγκες καθώς και οι περιστάσεις της ζωής συχνά θεωρούνται αρκετά δύσκολο ή αδύνατο να ελεγχθούν, οι πνευματικοί και θρησκευτικοί παράγοντες μπορούν να ιδωθούν ως ηθελημένοι και καθορισμένοι, ανάλογα με το άτομο. Αν και περιορισμένου εύρους, η έρευνα για το ρόλο της πνευματικότητας και της θρησκείας στην επαγγελματική ανάπτυξη δείχνει πως αυτού του είδους οι παράγοντες έχουν θετική επίδραση σε επιθυμητά αποτελέσματα όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη, όπως αποτελεσματικότητα στις αποφάσεις σταδιοδρομίας, επαγγελματική οριμότητα και εργασιακή ικανοποίηση. Για πολλά άτομα με πνευματικές ή θρησκευτικές δεσμεύσεις, η πίστη παίζει έναν καύσιμο ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αυτό πιθανόν αληθεύει ιδιαίτερα στην περίπτωση όσων έχουν εσωτερικούς θρησκευτικούς προσανατολισμούς, μέσω των οποίων η πίστη προσεγγίζεται ως σκοπός αρ’ εαυτής παρά ως μέσο για την επίτευξη κάποιου άλλου σκοπού. Τέτοια άτομα μπορεί να εκφράζουν την πίστη τους στη Θεία βουλήσεως ή σε κάποιο θεϊκό πλάνο για τη ζωή τους, ειδικά, για τη σταδιοδρομία τους και μπορεί να αντιμετωπίζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας ως προέκταση μιας γενικότερης διαδικασίας διάκρισης της Θείας βουλήσεως.

Για κάποιους, αυτή η διαδικασία διάκρισης μπορεί να συνεπάγεται πως το άτομο θα έχει (ή θα επιθυμεί) μια εμπειρία κατά την οποία η Θεία έμπνευση ή αποκάλυψη θα δοξάζει μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία, όπως συνέβη με γνωστά παραδείγματα των Αβρααμικών θρησκευτικών παραδόσεων (π.χ. Νώε, Αβραάμ, Μωυσής και άλλοι) και άλλων παγκοσμίων θρησκειών (π.χ., η εμπειρία του Σιντάρτα Γκαουτάμα με τους τέσσερις ουράνιους αγγελιοφόρους κατά την έλευση του Βουδισμού). Συχνότερα, οι άνθρωποι πιστεύουν στην Θεία έμπνευση ή αποκάλυψη ως ένα σκοπό αφ’ εαυτής παρά ως μέσο για την επίτευξη κάποιου άλλου σκοπού. Ομοίως σελ 107-108.

892 Οροφος σελ 107-108.
εντολές στις εμπειρίες ή τις περιστάσεις της ζωής τους ή στα ίδια τους τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Όπως και να 'χει, από τη στιγμή που μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία έχει ταυτοποιηθεί ως σύμφωνη με τη Θεία βούληση ή το σχέδιο του Θεού, τα άτομα μπορεί να προσανατολίσουν τις δραστηριότητες τους στην επιδίωξη αυτής της σταδιοδρομίας προκειμένου να τιμήσουν το Θεό ή μια Ανώτερη Δύναμη. Αυτή η προσέγγιση στο ρόλο της εργασίας είναι αντιπροσωπευτική αυτού που οι Dik και Duffy 897 περιέγραψαν ως κλήση, η οποία ορίζεται ως προσανατολισμός προς έναν συγκεκριμένο τομέα της ζωής, όπως η εργασία, και περιέχει τρεις διαστάσεις: την εμπειρία μιας υπερβατικής κλήσης που προέρχεται πέρα από τον εαυτό, την επιδίωξη μιας δραστηριότητας στα πλαίσια της εργασίας ως πηγής ή προέκτασης της γενικότερης αίσθησης του άτομου πως έχει κάποιο σκοπό ή νόημα στη ζωή του και τη θεώρηση αλτρουιστικών αξιών και στόχων ως πρωταρχικών πηγών κινητοποίησης. 

Αυτή η αντίληψη της κλήσης δεν περιορίζει την εφαρμογή της σε πνευματικά ή θρησκευόμενα άτομα, αλλά μπορεί να χαρακτηρίζει ειδικά αυτά τα άτομα. Αν και παλαιότερες έρευνες για την κλήση ήταν περιορισμένες, έχουν δείξει πως οι συμμετέχοντες που προσέγγιζαν την εργασία ως κλήση τείνουν να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα γενικότερης και, ειδικότερα, εργασιακής ευεξίας σε σύγκριση με τα επίπεδα που αναφέρθηκαν από άτομα που προσέγγιζαν την εργασία διαφορετικά898. 

Υπάρχουν, επίσης, άλλοι μηχανισμοί μέσω των οποίων η πνευματικότητα ή η θρησκεία ενός ατόμου μπορεί να επηρεαστεί τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, όπως οι πνευματικές ή θρησκευτικές διδασκαλίες που απαιτούν συγκεκριμένες αποφάσεις σταδιοδρομίας (π.χ. η Εκκλησία των Αγίων των Εσχάτων Ημερών ζητά από τους νεαρούς άνδρες την αφιερώση 2 έτη πλήρους απασχόλησης σε ιεραποστολή899). 

Για παράδειγμα, οι έφηβοι που εκφράζουν ενδιαφέρον στην επιδίωξη ιερατικής σταδιοδρομίας μπορεί να λάβουν σημαντική ενθάρρυνση και καθοδήγηση για να υποστηριχθούν σε αυτήν τους την επιλογή από μέλη της θρησκευτικής κοινότητας στην οποία ανήκουν.

ΜΕΡΟΣ Γ’ : Η ΕΡΕΥΝΑ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΟΡΓΑΝΩΣΗ – ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης μας συγκροτήθηκε διεξοδικά η θεωρητική τεκμηρίωση και προσέγγιση των διερευνούμενων εννοιών. Αναλύθηκαν μέσα από επιστήμη της θεωρητικής τεκμηρίωσης και προσέγγιση των διερευνούμενων εννοιών. Αναλύθηκαν μέσα από επιστήμη της διεθνούς κυρίως αλλά και της ελληνικής βιβλιογραφίας το προφίλ, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών. Αναλόγηθη η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής και αρθρωτά τα αποτελέσματα της μελέτης συσσωστώθηκαν σε ένα εντατικού υποστηρικτικό θεωρητικό πλαίσιο.

Στο τρίτο μέρος θα ακολουθήσει το αμιγές ερευνητικό μέρος της εργασίας. Εδώ στο 3ο κεφάλαιο θα προηγηθούν έννοιες οι οποίες είναι απαραίτητες για τη στατιστική θεωρία της μελέτης δηλαδή το πληθυσμός της έρευνας, οι στάσεις και αντιλήψεις και οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών.

7.1. Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μελέτη αυτή σχεδιάστηκε έτσι ώστε να διερευνήσει στο χώρο των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης τις έννοιες του προφίλ, των στάσεων και αντιλήψεων και πως αυτές επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της έκπαιδευτικής και τις επιλογές της έρευνας.

Στόχος οποιασδήποτε εμπειρικής ερευνητικής μελέτης είναι η συλλογή και ανάλυση πληροφοριών για όλα τα στοιχεία (ανθρώπους, πράγματα, παρατηρήσεις κτλ.) που θέλουμε να μελετήσουμε. Το σύνολο των στοιχείων αυτών αποτελούν τον πληθυσμό (population) της μελέτης. Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό προς αποφυγή διάλυσης του πληθυσμού.

Ως προς την πρόοδο της μελέτης, η μορφή του πληθυσμού θα αναφέρεται στο 4ο κεφάλαιο. Στο 3ο κεφάλαιο θα προηγηθούν έννοιες οι οποίες είναι απαραίτητες για τη στατιστική θεώρηση της μελέτης. Αυτές οι έννοιες είναι η έρευνα, η συλλογή, οι μεταβλητές και οι συνολικές ενέργειες που ακολουθήθηκαν ώστε να ολοκληρωθεί η έρευνα.

7.1.1. Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μελέτη αυτή σχεδιάστηκε τέτοια ώστε να διερευνήσει στο χώρο των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης τις έννοιες του προφίλ, των στάσεων και αντιλήψεων και πως αυτές επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της οι οποίες είναι απαραίτητες για τη στατιστική θεωρία της μελέτης. Στο 3ο κεφάλαιο θα προηγηθούν έννοιες οι οποίες είναι απαραίτητες για τη στατιστική θεωρία της μελέτης. Αυτές οι έννοιες είναι η έρευνα, η συλλογή, οι μεταβλητές και οι συνολικές ενέργειες που ακολουθήθηκαν ώστε να ολοκληρωθεί η έρευνα.
λανθασμένων συμπερασμάτων ότι ο αντικειμενικός πληθυσμός (target population) και ο υπό μελέτη πληθυσμός (study population) ταυτίζονται απολύτως 901.

7.2. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου να συλλεχθούν τα στοιχεία υποβλήθηκε προς την Διεύθυνση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων αίτημα διακίνησης ερωτηματολογίου 7 σελίδων στα 10 σχολεία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης τα οποία απέμειναν μετά τη συγχώνευση σχολικών μονάδων που έγινε τον Αύγουστο του 2010. Έτσι εστάλησαν μετά από πρότερη επικοινωνία με τους Διευθυντές των Σχολείων της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης συνολικά 557 ερωτηματολόγια. Ο αριθμός αυτός προέκυψε ως το άθροισμα των αριθμών των πραγματικών μαθητών κάθε σχολείου οι οποίοι δηλώθηκαν από τους Διευθυντές των. Ακριβέστερα εστάλησαν 567 ερωτηματολόγια από 1 παραπάνω σε κάθε σχολείο. Από αυτά επιστράφηκαν συμπληρωμένα 523 δηλαδή ένα ποσοστό της τάξης του 100*523/557 = 93,89 %. Από τον αριθμό αυτό είναι προφανές ότι επιτεύχθηκε η όσο το δυνατό μεγαλύτερη δυνατή πληθυσμική αντιπροσώπευση συνεπώς οι γενικεύσεις των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού χαρακτηρίζονται από τον μέγιστο βαθμό βεβαιότητος. Ο Dallal (1999) υποστηρίζει ότι όσο περισσότερα δεδομένα υπάρχουν, με τόσο μεγαλύτερη ακρίβεια μπορούμε να εκτιμήσουμε τη μέση τιμή του πληθυσμού. Με περισσότερα στοιχεία, το μέσο δείγμα και ο πληθυσμός είναι πιθανόν να είναι πιο κοντά και η πιθανή διαφορά μεταξύ του δείγματος και της μέσης τιμής του πληθυσμού, μειώνεται όσο αυξάνεται το μέγεθος του δείγματος. Αλλά η μείωση είναι ανάλογη προς την τετραγωνική ρίζα του μεγέθους του δείγματος. Για να μειωθεί η αβεβαιότητα κατά 2 φορές πρέπει ο πληθυσμός να μην είναι μεγαλύτερος από 4 φορές από το δείγμα που χρησιμοποιούμε902. Τα σχολεία και οι διευθυντές με τους οποίους επικοινωνήσαμε φαίνονται στον αμέσως επόμενο πίνακα 14.

901 Τσαγρής Μ., (2008), Στατιστική με τη χρήση του πακέτου SPSS 15, Σημειώσεις Αθήνα.
902 Dallal G., (1999), The Ubiquitous Sample ανάκτηση από www.jerrydallal.com /LHSP/ means.htm
Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Η επιλογή του τύπου της έρευνας που πρόκειται να χρησιμοποιήσουμε είναι μια από τις πιο κρίσιμες αποφάσεις που πρέπει να λάβουμε σε πολλά κοινωνικά πλαίσια της έρευνας. Χρησιμοποιώντας την κρίση μας προσπαθούμε να σταθμίσουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων. Ο Trochim (1999, Trochim & Donnelly 2007) υποστηρίζει ότι μπορεί για το ίδιο πρόβλημα ή θέμα δύο εμπειρογνώμονες ερευνητές να επιλέξουν εντελώς διαφορετικές μεθόδους έρευνας ενώ για την επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου θέτει μία σειρά θεματικών πεδίων στα οποία οφείλουμε να δώσουμε εκτός προτέρων ασφαλείς απαντήσεις.

Στα ίδια ακριβώς προσπαθούμε να στοχεύσουμε κατάληγου και οι Cohen και Manion (1994) αλλά και οι Hoinville και Jowell υποστηρίζοντας ότι για το σχεδιασμό οποιουδήποτε επισκόπησης πρέπει να γίνει προοδευτικός προσδιορισμός του άκρου σκοπού της έρευνας, του πληθυσμού στον οποίο πρόκειται να επικεντρωθεί και των πόρων που είναι διαθέσιμοι. Στα τρία αυτά στοιχεία εγκαταλείπονται τα θεματικά πεδία του πίνακα 15.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ |
|---------------------------------|----------------|------------------|
| **ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ** | **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ** | **ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ** |
| 1 ΦΛΩΡΙΝΑ | ΔΗΜΟΣ ΙΣΠΥΡΙΔΗΣ | 37 |
| 2 ΠΑΤΡΑ | ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΟΤΤΟΡΟΣ | 46 |
| 3 ΠΑΤΜΟΣ | ΜΑΘΑΙΟΣ ΜΕΛΙΑΝΟΣ | 32 |
| 4 ΑΠΙΟ ΟΡΟΣ | π. ΙΕΡΟΘΕΟΣ ΖΑΧΑΡΗΣ | 38 |
| 5 ΧΑΝΙΑ | ΘΩΜΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ | 50 |
| 6 ΒΕΛΛΑ | ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΕΩΡΓΟΥΛΑΣ | 25 |
| 7 ΛΑΜΙΑ | ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΠΑΠΑΚΩΣΤΑ | 65 |
| 8 ΡΙΖΑΡΕΙΟΣ | ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΙΧΑ | 94 |
| 9 ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ | ΆΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΓΑΛΩΝΗ | 75 |
| 10 ΞΑΝΘΗ | π. ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΤΡΑΣΑΝΙΔΗΣ | 95 |
| ΣΥΝΟΛΟ | | 557 |

7.3. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Έχοντας λάβει υπόψη μεταξύ άλλων και τον παραπάνω πίνακα σταθμίζοντας υπέρ και κατά επιλέγουμε ως ερευνητική μέθοδο την πλέον χρησιμοποιούμενη περιγραφική μέθοδο στην εκπαιδευτική έρευνα - την έρευνα επισκόπησης (survey research).

Ως επισκόπηση ή ως έρευνα επισκόπησης χαρακτηρίζεται στον αγγλοσαξονικό χώρο η συστηματική έρευνα ενός κοινωνικού πεδίου, η οποία πληροί τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

α) Λαμβάνονται αντιπροσωπευτικά δείγματα υποκειμένων από τον πληθυσμό που ενδιαφέρει την έρευνα.

β) Στα υποκείμενα υποβάλλονται με προφορικό ή γραπτό τρόπο ερωτήσεις, οι οποίες έχουν διατυπωθεί συστηματικά σε σχέση με τις υποθέσεις ή τους στόχους της έρευνας.

γ) Οι απαντήσεις των ερωτώμενων κωδικοποιούνται και μετά την ηλεκτρονική επεξεργασία τους υποβάλλονται σε στατιστική ανάλυση με τα σήμερα διαδεδομένα πακέτα στατιστικής ανάλυσης, με την προσδοκία ότι θα προκύψουν από αυτά γενικεύσιμα συμπεράσματα905.

905 Κελπανίδης Μ., (2005), παρ. 4.1 Επισκόπηση: συνέντευξη και αποστολή γραπτού ερωτηματολογίου, Σημειώσεις του μαθήματος Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας, του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
Κατά κανόνα, οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Ετσι, οι επισκοπήσεις μπορεί να ποικίλλουν ως προς τα επίπεδα πολυπλοκότητάς τους, ξεκινώντας από αυτές που παρέχουν απλές μετρήσεις συχνότητας έως εκείνες που παρουσιάζουν ανάλυση σχέσεων 906.

Σύμφωνα με την Κυριαζή (1998, σελ. 101) «η έρευνα αυτή εφαρμόζεται ιδανικά για τη σύνδεση που μπορεί να επιφέρει ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και την εξήγηση της πραγματικότητας αυτής μέσα από τη θεωρία», έχει και χαρακτήρα επεξηγηματικό που στόχο έχει «να εξηγήσει τις τάσεις που εμφανίζονται στα δεδομένα, να εξηγήσει τις αιτιακούς μηχανισμούς που τις δημιουργούν και, ως εκ τούτου, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνιολογικής γνώσης με την επιλήψεις ή την τροποποίηση της θεωρίας ή με την εκλέψεις των θεωρητικών εννοιών» 907.

Στο αμέσως επόμενο σχήμα παρουσιάζονται σε ένα διαχειρισμένο σχήμα από τον Davidson 908 το οποίο έχει διακυβερνητεί εκ νέου από τον συγγραφέα για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας επισκόπησης, τα ακολουθούμενα κατά κανόνα διαδοχικά στάδια της:

907 Μουστάϊρας Π, (2004), Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό, Τμήμα Δημοτικής, Εκπαίδευσης, Πάτρα, σελ 22-23.
ΣΧΗΜΑ 62: ΔΙΑΔΟΧΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ
Η διερεύνηση των σχέσεων και η μελέτη των επιδράντων παραγόντων είναι ο σημαντικότερος στόχος που μία έρευνα θέτει στις κοινωνικές επιστήμες. Για τους Ρούσσο και Τσαούση οι παράγοντες αυτοί ονομάζονται μεταβλητές. Κάθε ιδιότητα ενός αντικειμένου ή μία κατάσταση που παίρνει διαφορετικές τιμές μπορούν να χαρακτηριστούν ως μεταβλητές909. Πρόκειται δηλαδή για ένα χαρακτηριστικό ή μια ιδιότητα ενός προσώπου, αντικειμένου ή κατάστασης, που μετράται ή διαχειρίζεται κατά την έρευνα.

8.1. ΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Οι ερευνητικές μεταβλητές της μελέτης μας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το είδος τους. Έτσι για παράδειγμα οι μεταβλητές των οποίων οι τιμές παριστάνονται με λέξεις και οι οποίες μεταβάλλονται σε είδος και όχι αριθμητικά χαρακτηρίζονται ως ποιοτικές μεταβλητές (qualitative variables).

Όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές των οποίων οι τιμές παριστάνονται με αριθμητικές τιμές χαρακτηρίζονται ως ποσοτικές μεταβλητές (quantitative variables). Στην περίπτωσή μας το φύλο, η εθνικότητα μαθητών και γονέων η οικογενειακή κατάσταση είναι ποιοτικές μεταβλητές ενώ ο αριθμός των αδελφών και το έτος γέννησης είναι ποσοτικές.

Μία ακόμη διάκριση οποία μπορεί να γίνει για τις ποσοτικές μεταβλητές σε εκείνες οι οποίες μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε τιμή μέσα σε ένα συνεχές διάστημα και ονομάζονται συνεχείς (continuous variables) και σε εκείνες οι οποίες λαμβάνουν διακριτές, ασυνεχείς τιμές και ονομάζονται ασυνεχείς (discrete variables). Στην περίπτωσή μας ασυνεχείς είναι ο αριθμός των αδερφών της οικογένειας. Ασυνεχείς μπορεί να υπάρξουν και οι ποιοτικές μεταβλητές.

8.2. ΟΙ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

Μια άλλη σημαντική ταξινόμηση μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας είναι αυτή σε εξαρτημένες και σε ανεξάρτητες μεταβλητές. Εξαρτημένη μεταβλητή (dependent variable) σε ένα πείραμα ή σε μία έρευνα είναι η μεταβλητή που μετράμε (δηλαδή, τα δεδομένα της έρευνας μας)910. Η τιμή της εξαρτάται από κάποιες άλλες μεταβλητές, χωρίς όμως να μπορούν να την επηρεάσουν.

909 Ρούσσος Π. & Τσαούσης Γ., (2002), Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 38.
Στην έρευνά μας εξαρτημένες μεταβλητές είναι: το προφίλ των μαθητών, οι στάσεις των μαθητών, οι αντιλήψεις τους και οι επαγγελματικές επιλογές τους.

8.3. ΟΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

Ανεξάρτητη μεταβλητή (independent variable) που χειριζόμαστε είναι η μεταβλητή την οποία ο ερευνητής χειρίζεται για να διαπιστώσει αν ασκεί κάποια επίδραση πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή. Είναι δηλαδή η μεταβλητή την οποία ο ερευνητής μπορεί να αποφασίσει πώς θα τη χρησιμοποιήσει στη διάρκεια της έρευνας. Συχνά, ο κύριος στόχος της έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών έγκειται στη διαπίστωση της επίδρασης που η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει στην εξαρτημένη. Για να το πετύχει αυτό, ο ερευνητής φροντίζει - μέσω του πειραματικού χειρισμού- να κρατά όλες τις άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με το υπό μελέτη φαινόμενο σταθερές, ενώ αφήνει μόνο την ανεξάρτητη μεταβλητή να μεταβάλλεται. Έτσι, οποιαδήποτε αλλαγή εμφανίζεται στην εξαρτημένη μεταβλητή μπορούμε με σχετική βεβαιότητα να υποστηρίξουμε ότι οφείλεται στο χειρισμό που έγινε στην ανεξάρτητη μεταβλητή. Με τον τρόπο αυτό ο ερευνητής μπορεί να διατηρήσει στη σχέση μεταξύ αιτίου (ανεξάρτητη μεταβλητή) και αποτελέσματος (εξαρτημένη μεταβλητή). Πρέπει να σημειωθεί ότι, στην πραγματικότητα, τέτοια σχέση αιτίου-αποτελέσματος δύσκολα μπορεί να υπάρξει, εφόσον δεν γνωρίζουμε αν όλες οι άλλες μεταβλητές έχουν μείνει σταθερές. Μερικές από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας είναι η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, ο αριθμός των αδελφών, η εργασία πατέρα ή μητέρας κλπ.

8.4. ΟΙ ΛΟΙΠΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

Φύλο, εθνικότητα, επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων, η χώρα γέννησης του μαθητή, των γονέων του κλπ. αποτελούν δευτερεύουσες μεταβλητές οι οποίες θα πρέπει όταν είναι σταθερές να μην ασκούνται επιδράσεις στις εξαρτημένες μεταβλητές παρά μόνο από τις ανεξάρτητες.

911 Στο ίδιο σελ. 40.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ, ΜΕΤΡΗΣΗ ΚΑΙ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

9.1. Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Μεταξύ των μέσων συλλογής των δεδομένων είχαμε να επιλέξουμε ανάμεσα στην αποστολή γραπτού ερωτηματολογίου και τη συνέντευξη. Οι δύο αυτές τεχνικές είναι οι πλέον χρησιμοποιούμενες στην κοινωνική έρευνα και η κάθε μία έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και οι δύο όμως επιτρέπουν με ένα μικρό σχετικά κόστος και σε μικρό σχετικά χρόνο τη συστηματική άντληση πληροφοριών για ένα πολύ μεγάλο εύρος θεμάτων. Το ερωτηματολόγιο είναι το κατεξοχήν μέσο έρευνας μεταξύ των γνώσεων, βιογραφικών στοιχείων, στάσεων, αντιλήψεων κλπ του ερωτώμενου κάτι που σαφώς δεν μπορεί να διερευνηθεί με μεθόδους παρατήρησης της συμπεριφοράς του. Επίσης η χωροταξική κατανομή του πληθυσμού καθιστά απαγορευτική τη χρήση της συνέντευξης.

Η βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή των μεθόδων που βασίζονται στη γλωσσική επικοινωνία με παρέμβαση του ερευνητή είναι η ύπαρξη μίας φυσικής γλώσσας, την οποία να κατέχουν σε επαρκή βαθμό ο ερευνητής και οι ερωτώμενοι. Από την άλλη πλευρά, το βασικό μειονέκτημα των μεθόδων της επισκόπησης είναι ότι δεν διανοίγουν στον ερευνητή άμεση πρόσβαση στα δεδομένα της συμπεριφοράς, αλλά καταγράφουν τη συμπεριφορά όπως την περιγράφει ο ερωτώμενος. Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα δεν αντλούνται από την συμπεριφορά αλλά από τις περιγραφές της συμπεριφοράς, οι οποίες συνάγονται από τις απαντήσεις των υποκειμένων στις ερωτήσεις του ερευνητή. Προκύπτει συνεπώς το πρόβλημα της «αλήθειας» δηλαδή της αντιστοιχίας της περιγραφής της πραγματικότητας προς τα πραγματικά δεδομένα που συγκροτούν το συγκεκριμένο τμήμα της πραγματικότητας, όχι μόνο λόγω της πρόθεσης - σε ορισμένες περιπτώσεις - του ερωτώμενου να μην πει την αλήθεια αλλά και λόγω άλλων διαστρεβλωτικών παραγόντων, όπως της λήθης. Τα προβλήματα της διατύπωσης των ερωτήσεων και της κατασκευής του ερωτηματολογίου είναι κοινά στην αποστολή γραπτού ερωτηματολογίου και στη συνέντευξη. Επίσης, προβλήματα της διατύπωσης των ερωτήσεων και της κατασκευής του ερωτηματολογίου είναι κοινά στην αποστολή γραπτού ερωτηματολογίου και στη συνέντευξη. Βασικό πλεονέκτημα της αποστολής γραπτού ερωτηματολογίου σε σύγκριση με τη συνέντευξη αποτελεί το μικρό κόστος που απαιτεί. Πλεονέκτημα επίσης αποτελεί το γεγονός ότι η αποστολή γραπτού ερωτηματολογίου απαιτεί σαφώς λιγότερες δεξιότητες από πλευράς του ερευνητή από ότι η συνέντευξη. Όσον αφορά τα μειονέκτημα, πρώτο, λόγω της έλλειψης αλήθειας προσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερωτώμενους ο ερευνητής δεν έχει τη δυνατότητα να δώσει επιπλέον επεξηγήσεις, όταν αυτό είναι
αναγκαίο, πέραν των γραπτών οδηγιών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολόγιου. Δεύτερο, σε σύνθετα και προσωπικά θέματα δεν μπορούν να προβλεφθούν οι ιδιαίτερότητες των ατομικών περιπτώσεων, ώστε να συμπεριληφθούν με τυποποιημένο τρόπο, όλες οι δυνατότητες απάντησης σε κάθε ερώτηση. Σ’ αυτές τις περιπτώσεις διατυπώνεται άβεβαιες ερωτήσεις, οι οποίες ωστόσο συνεπάγονται το πρόβλημα, ότι πρέπει να τις απαντήσει με δικά του λόγια γραπτώς ο ερωτώμενος και είναι γνωστό ότι ερωτώμενοι με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης διακύβευον να εκφραστούν γραπτώς. Τρίτο, είναι ανεξέλεγκτο από τον ερευνητή, κάτω από ποιες συνθήκες και επιδράσεις συμπλήρωσε ο ερωτώμενος το ερωτηματολόγιο. Τέταρτο, δεν μπορεί να διασφαλιστεί, ότι θα τηρηθεί η σειρά της συμπλήρωσης των ερωτήσεων, η οποία προβλέφθηκε κατά την κατασκευή του ερωτηματολόγιου. Είναι πιθανό να ερωτώμενος να «ξεφυλλίσει» το ερωτηματολόγιο και να διαβάσει τις επόμενες ερωτήσεις, πριν απαντήσει τις προηγούμενες, αντίθετα από ότι προβλέφθηκε στην κατασκευή του ερωτηματολόγιου. Πέμπτο και πολύ σοβαρό μειονέκτημα είναι το μικρό ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων, το οποίο κυμαίνεται από 10% ως το πολύ 70-80% σε ιδιαίτερα ευνοϊκές περιπτώσεις. Το μεγαλύτερο πρόβλημα εδώ δεν είναι κυρίως η μείωση του αριθμού των επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων, αλλά η αλλοιώση του δείγματος, επειδή είναι πιθανό, ότι τα άτομα, που δεν απαντούν, διαφέρουν από τα άτομα που απαντούν σε σημαντικά γνωρίσματά τους. Ως κύριο λοιπόν ερευνητικό εργαλείο επιλέγουμε το ερωτηματολόγιο.

9.2. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΚΡΙΣΙΜΑ ΣΗΜΕΙΑ

Τη θεωρία ακολουθεί ασφαλώς η πράξη. Και μέσω της πράξης η θεωρία ενδεχομένως αναιρείται, ή επιβεβαιώνεται, με ταυτόχρονη κατάδειξη των κενών που τη χαρακτηρίζουν. Το πρακτικό μέρος αυτής της εργασίας στηρίχθηκε στην επεξεργασία των δεδομένων ενός ερωτηματολογίου το οποίο συντάχθηκε ειδικά για τους σκοπούς διερεύνησης του θέματός μας λαμβάνοντας υπόψη όσα θα εκτεθούν αμέσως παρακάτω.

Γνωρίζουμε εξαρχής ότι οι προσπάθειες «στατιστικοποίησης» των απαντήσεων που θα έδιναν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης θα είχαν να αντιμετωπίσουν δύο σημαντικά προβλήματα, το ένα συνήθους χαρακτήρα, το άλλο όμως ειδικού. Στην πρώτη περίπτωση συγκαταλέγονται όλες οι διαπιστωμένες δυσκολίες οι οποίες συναντήθηκαν συχνά στη διαμόρφωση των κατάλληλων ερωτημάτων από

912 Κελπανίδης Μ., (2005), στρ. 4.1 Επικοινωνία: συνέντευξη και αποστολή γραπτού ερωτηματολογίου, Σημειώσεις του μαθήματος Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας, του Γκάμματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
την πλευρά του ερευνητή για τους σκοπούς διεξαγωγής μιας έρευνας, καθώς και τις απαντήσεις σε αυτά από την πλευρά των ερωτηθέντων. Στη δεύτερη περίπτωση περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι δυσκολίες που συνεπάγεται ο όρος «εκκλησιαστική» για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία.

Κάθε κλάδος προϋποθέτει συνήθως διαφορετικό τύπο ερωτήσεων, δηλαδή ερωτήσεις που συνδέονται με διαφορετικό περιεχόμενο. Ασφαλώς όμως, παρά τις διαφορές που ενυπάρχουν στα σύνολα διαφοροποιημένων ερωτημάτων, ορισμένες βασικές αρχές ακολουθούνται ή πρέπει πάντοτε να ακολουθούνται, ώστε να διασφαλίζεται αντικειμενικότητα της έρευνας, η ευικρινής και αβίαστη ανταπόκριση στις τιθέμενες ερωτήσεις και η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων. Δεν πρόκειται ασφαλώς να αναλύσουμε εδώ όλα τα ζητήματα που συνοδεύουν τη διαδικασία σύστασης και υποβολής ερωτήσεων, αλλά μόνο να τονίσουμε δύο τρία στοιχεία τα οποία κατείχαν θέση στη δική μας προσέγγιση.

9.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΦΕΥΓΟΝΤΑΙ

- Ανάμιξη στην έρευνα ανθρώπων χωρίς τη σύμφωνη γνώμη τους.
- Ωθηση ανθρώπων να συμμετάσχουν στην έρευνα χωρίς να το θέλουν.
- Απόκρυψη πληροφοριών για την αληθινή φύση της έρευνας.
- Υποχρέωση των συμμετεχόντων να κάνουν πράγματα που μειώνουν το βαθμό αυτοεκτίμησής τους.
- Παραβίαση ατομικών δικαιωμάτων.
- Εκθέση συμμετεχόντων σε φυσική ή πνευματική δοκιμασία.
- Παραβίαση ιδιωτικού ασύλου συμμετεχόντων.
- Ρατσιστικές ή αντιφεμινιστικές πρακτικές.
- Μεταχείριση συμμετεχόντων με άδικο και μη σεβαστό τρόπο.
- Συνέπεια στην αρχή της εξεμύθειας.

9.4. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Το ζήτημα των προσωπικών στοιχείων είναι πολύ σημαντικό και ειδικά για την υποβολή ερωτηματολογίων στους μαθητές έχει ληφθεί σχετική μέριμνα από την αρμόδια Αρχή Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων. Για παράδειγμα, μία απόφαση της Kimell A., (1988), Ethics and values in applied social research, Confidentiality and the right to privacy, volume 12, Sage Publications USA, σελ 82.


Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με κατεύθυνση την Παιδιατρική Νοσηλευτική», επέτρεψε «τη συλλογή και επεξεργασία, μέσω ερωτηματολογίων, απλών και ευαίσθητων δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα των ενδιαφερομένων μαθητών από 9 έως 15 ετών», υπό ορισμένες σημαντικές προϋποθέσεις. Αναφερόμαστε στο συγκεκριμένο παράδειγμα καθώς η φύση του προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό τη μεθοδολογία που και εμείς ακολουθήσαμε. Κατ’ αρχήν, το διατυπωμένο από πλευράς ενδιαφερομένης αίτημα περιείχε σε γενικές γραμμές τα εξής:

«... η αιτούσα ... σκοπεύει να πραγματοποιήσει ερευνητική εργασία με τίτλο «Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Συμπεριφορές και προστασία» ... για την εκπόνηση της οποίας θα διανείμει σε παιδιά ηλικίας από 9 έως 15 ετών ερωτηματολογία, τα οποία αυτά θα συμπληρώσουν με τη συναίνεσή τους. Τα ερωτηματολόγια αυτά θα διανεμηθούν σε σχολεία της ευρύτερης περιφέρειας Πειραιά, είναι καταρχάς ανωνυματοποιημένα και περιλαμβάνουν και ερωτήσεις σχετικά με την κατάσταση της υγείας των ενδιαφερομένων παιδιών. Σύμφωνα με τη συνοδευτική επιστολή του επιβλέποντος την προαναφερόμενη εργασία καθηγητή, η συλλογή και περαιτέρω επεξεργασία αυτών των ερωτηματολογίων από την αιτούσα είναι απολύτως αναγκαίες για τη σύνταξη της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας».

Στην απάντησή της η Αρχή διατύπωσε ένα σκεπτικό το οποίο διατασσόταν σε επτά σημεία, που αφορούν στην προστασία προσωπικών δεδομένων και στη μεθοδολογία διαχείρισής τους. Τα κυριότερα και σημαντικότερα στοιχεία είναι κατά τη γνώμη μας τα εξής: τα προσωπικά δεδομένα αφορούν σε κάθε πληροφορία που μπορεί να «αναφέρεται στο φυσικό πρόσωπο, το οποίο αφορούν τα δεδομένα, και του οποίου η ταυτότητα είναι γνωστή ή μπορεί να εξακριβωθεί, δηλαδή μπορεί να προοδευτοθεί αμέσως ή εμμέσως. Ιδίως βάσει αριθμού ταυτότητας ή βάσει ενός ή περισσότερων συγκεκριμένων στοιχείων που χαρακτηρίζουν την υπόσταση του από άποψη φυσική, βιολογική, ψυχική, οικονομική, πολιτιστική, πολιτική ή κοινωνική». Η διάταξη αυτή είναι πολύ σημαντική καθώς δηλώνει ότι δεν αποτελεί μόνον η δημοσιοποίηση του ονόματος κάποιου παρά βασική επικύρωση σε τέτοιες περιπτώσεις αλλά και η έμμεση στοχοποίηση του ως ατόμου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στα προστατευόμενα προσωπικά δεδομένα μάλιστα προστίθενται και τα σχετικά με «τη φιλοτεχνική ή εθνική προέλευσή ή την υγεία του υποκειμένου τους».
τρόπο θεμιτό και νόμιμο για καθορισμένους, σαφείς και νόμιμους σκοπούς και να υφίστανται θεμιτή και νόμιμη επεξεργασία ενόψει των σκοπών αυτών. β) Να είναι συναφή, πρόοφορα, και όχι περισσότερα από όσα κάθε φορά απαιτείται εν όψει των σκοπών της επεξεργασίας. Καθερώνονται και τονίζονται επίσης «οι αρχές του σκοπού της επεξεργασίας και της αναλογικότητας των δεδομένων σε σχέση πάντα με το σκοπό επεξεργασίας». Κάθε επεξεργασία προσωπικών δεδομένων δεν πρέπει να παρεκτρέπεται του επιδιωκόμενου σκοπού.

Περαιτέρω διατυπώσεις στις παραγράφους του ιδίου κειμένου μιλούν για επεξεργασία δεδομένων κατόπιν συγκατάθεσης του υποκειμένου, καθώς και για τη μη αναγκαία συγκατάθεση σε «περιπτώσεις που περιοριστικά προβλέπει ο νόμος», αλλά και για την υποχρέωση του κράτους να προωθεί την έρευνα. Επίσης για δυνατότητα επεξεργασίας ευαισθητών δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα «εφόσον ο σκοπός της είναι νόμιμος, καταρχήν, με την έγγραφη συγκατάθεση του υποκειμένου των δεδομένων». Η συγκατάθεση του υποκειμένου δεν είναι απαραίτητη επίσης όταν σε «περιπτώσεις επεξεργασίας για ερευνητικούς ή επιστημονικούς σκοπούς» τηρούνται προϋποθέσεις όπως εκείνες «της τήρησης της ανωνυμίας και της λήψης των απαραίτητων μέτρων για την προστασία των δικαιωμάτων των υποκειμένων των δεδομένων». «Η επεξεργασία... και η ανωνυμοποίησή των δεδομένων διενεργούνται από τον ίδιο τον υπεύθυνο της επεξεργασίας των δεδομένων, έτσι ώστε τα δεδομένα να μην εκφέυγουν από τη σφαίρα επιρροής του υπεύθυνου επεξεργασίας, δηλαδή να ανακοινώνονται ή διατίθενται σε τρίτον χωρίς προηγουμένως να έχουν ανωνυμοποιηθεί». Και το υπόλοιπο περιεχόμενο της εν λόγω απόφασης είναι σημαντικό καθώς αναφέρεται π.χ. ότι «τα ερωτηματολόγια είναι καταρχάς ανωνυμοποιημένα... δεν περιλαμβάνουν το ονοματεπώνυμο κάθε ενδιαφερομένου μαθητή» και «δεν περιλαμβάνουν ερωτήσεις σχετικά με τον προσδιορισμό... της πλήρους ημερομηνίας γέννησης, της περιοχής κατοικίας, του σχολείου φοίτησης και της περιοχής σχολείου των ενδιαφερομένων μαθητών, το επάγγελμα των γονέων, καθώς και ερωτήσεις σχετικά με την κατάσταση της υγείας των ενδιαφερομένων μαθητών και την ανακοίνωση ή προηγούμενη ανωνυμοποίηση των δεδομένων για σκοπούς που αναφέρονται στον καθηκόντων τους. Επιπλέον αναφέρεται ότι από τους παραπάνω περιορισμούς εκείνους που έγιναν υποβληθέντα, καθώς και για την ανακοίνωση ή προηγούμενη ανωνυμοποίηση των δεδομένων, είναι ισχυρες οι περιοριστικές προθέσεις της δικαιοσύνης και της επικοινωνίας των μαθητών, καθώς επίσης και για την ανάπτυξη των αρμοδιοτήτων και τη μη ανωνυμοποίηση των δεδομένων τους, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν τη συνεχή κατάσταση της υγείας των ενδιαφερομένων μαθητών και την προστασία των δικαιωμάτων τους. Στο περιεχόμενο της απόφασης, μπορούμε να δούμε την ανάλυση των συγκεκριμένων δεδομένων για την επικύρωση των αρχών της επεξεργασίας των δεδομένων κατάρχην και εν όψει των σκοπών αυτών. Θεωρήσαμε ότι καλύπτεται η συμμετοχή τους στην επεξεργασία των δεδομένων για την επικύρωση της απόφασης του καθηκόντων τους, καθώς και για την ανάπτυξη των αρμοδιοτήτων και των ανωνυμοποιήσεων των δεδομένων.
μαθητών, και κυρίως από το γεγονός ότι η δική μας έρευνα δεν επρόκειτο να περιοριστεί σε συγκεκριμένη περιοχή, αλλά να επεκταθεί σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, επομένως θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο η έμμεση στοχοποίηση των μαθητών, ιδιαίτερα από τη στιγμή που θα οφειλόταν σε πολύ γενικές πληροφορίες.

Ο σεβασμός για τα προσωπικά δεδομένα και η μέριμνα για την προστασία τους έχει ιδιαίτερη σημασία για την έρευνα γύρω από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, εξαίτια του κινδύνου να «συγχωνευθεί» η πραγματικότητα με το αίσθημα ευγνωμοσύνης. Με άλλα λόγια, η προφανής ευγνωμοσύνη πολλών από τα παιδιά αυτά, για τη βελτίωση των καθημερινών συνθηκών της ζωής τους χάρη στην «οικοτροφειακή πολιτική» των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που τελούν υπό εξέταση στην εργασία μας, θα μπορούσε πιθανώς να οδηγήσει σε απαντήσεις που να καταστάσουν χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να εννοούμε εδώ ότι πράγματι υφίσταται αυτή η ανάγκη. Και η ευγνωμοσύνη αυτή, που θα μπορούσε να αποτελέσει προφανή για τα ερευνητικά μας συμπεράσματα, είναι προφανής από παραδείγματα όπως το ακόλουθο:

Μια ανοιχτή επιστολή916 των μαθητών του Γενικού Εκκλησιαστικού Γυμνασίου-Λυκείου Τήνου, με αφορμή το επικείμενο κλείσιμο του σχολείου στο οποίο φοιτούν, περιέχει σημεία ενδεικτικά για την ευγνωμοσύνη αυτή. Μια επιλογή από τα λόγια τους το αποδεικνύει: «... Αν κλείσει δεν θα χάσουμε μόνο εμείς, οι μαθητές, αλλά κι εσείς, διότι δεν θα έχετε πλέον άξιους πολίτες σε αυτήν τη χώρα, ώστε να συνεχίσουν να προσφέρουν στην κοινωνία και στο συνάνθρωπο. ... Εκεί διαμένουν παιδιά από κάθε γωνιά της Ελλάδας, που ήλθαν στο ιερό νησί της Μεγαλόχαρης για να μορφωθούν γραμματικά και ηθικά. ... Για μας η Ιερατική Σχολή Τήνου είναι το παν. Εδώ μέσα έχουμε περάσει ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής μας και δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι με μια υπογραφή είναι δυνατό να τελειώσουν όλα....έτσι απλά.... Αν κλείσει ή όχι δεν είναι ανθρώπινη απόφαση, αλλά της Παναγίας!!! Κι αν επέμβει κάποιος άνθρωπος, ας έλθει να μας πει για ποιο λόγο πρέπει να γίνει κάτι τέτοιο κοιτάζοντας μας κατευθείαν στα μάτια κι όχι να στέλνει ένα άψυχο κομμάτι χαρτί από το γραφείο του!...Ένα κομμάτι χαρτί που κομμάτιαζε την ψυχή μας και μας αφήνει μετέωρα, μονοδιαιμένους με μια γέφυρα πίκρας κι ένα μεγάλο ΠΑΤΙ; Λένε πως όταν κλείνει ένα σχολείο, ανοίγει μια φυλακή.. Μην αφήσετε να φυλακίσουν την καρδιά μας. Μην αφήσετε να μας καταδικάσουν σε ψυχική ορφάνια. Μην αφήσετε να μας κλέψουν το όνειρο».

Ανεξάρτητα από τον αυθορμητισμό ή όχι της επιστολής, ή και από την πιθανή επιμέλεια που ενδεχομένως να δέχτηκε από εκπαιδευτικούς ή ιερείς που σχετίζονται με το σχολείο, ως κείμενο κρινόμενο αυτοτελώς, είναι σαφές ότι περιέχει όλο εκείνο το συναισθηματικό υπόβαθρο το οποίο θα εξομάλυνε τη δυσαρέσκεια για ορισμένα κακώς κείμενα, εάν αυτά υφίστανται. Η εξομάλυνση αυτή θα ήταν πιθανότατα αυξημένη εάν οι ερωτηθέντες για τους σκοπούς της εργασίας μας μαθητές αισθάνονταν τον φόβο της πιθανής έκθεσης των προσωπικών τους στοιχείων, επομένως και της ενδεχόμενης απώλειας των διεζδοϊκών συνθηκών διαβίωσής τους. Δεν μπορούσε επομένως παρά να αποτελεί κύριο μέλημα μας η σύνταξη ερωτηματολογίων που θα έπειθαν για το σεβασμό των προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Άμεσων και έμμεσων, και κυρίως για την ανονυμία τους.

Ένας ακόμα παράγοντας που διακατείχε τη σύνταξη των ερωτηματολογίων, ήταν αυτός της πρόκλησης αβίαστων απαντήσεων. Δεν προχωρήσαμε στην έρευνα με προκαταλήψεις και επιθυμία εκμαίευσης προκαθορισμένων απαντήσεων, όοο και αν η θέση μας ως εκπαιδευτικού συνδέθηκε άμεσα με το περιβάλλον του εκκλησιαστικού Λυκείου Κιλκίς (καθηγητής από το 1999 και αναπληρωτής διευθυντής από το 2005). Η ειδικότητά μας, αυτή του φυσικού καθώς και του μετεκπαιδευθέντος στην Πληροφορική, είναι προφανές ότι δεν ταυτίζεται με κάποια «εκκλησιαστική ειδικότητα», επομένως θέλουμε να πυτεύουμε ότι πρόθεση μας υπήρξε η αντικειμενική εξέταση του θέματός μας και πάνω από όλα καμία ωραιοποίηση των πιθανών μελανών σημείων του συστήματος της δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

Για τους τρόπους εκφοράς των ερωτήσεων έχουν ασφαλώς σημειωθεί διάφορες απόψεις, λαμβανομένης υπόψη και της ποικιλομορφίας των ερευνητικών αντικειμένων που καλούνται να καλύψουν. Οι ερωτήσεις διαφοροποιούνται, μεταξύ άλλων, σε κλειστές και ανοικτές, με τις δεύτερες να δίνουν τη δυνατότητα για μεγαλύτερη και πιο ελεύθερη εκφραστικότητα, καθώς οι επακόλουθες απαντήσεις μπορούν να ασκήσουν κάποιο δικαίωμα χρήσης μερικών ή αρκετών προτάσεων από την πλευρά των ερωτηθέντων. Από την άλλη, οι κλειστές, περιορίζουν τον τρόπο απάντησης σε συγκεκριμένη κλίμακα επιλογών, που υποχρεώνει σε ποιοτικοποίηση της άποψης του υποκειμένου, επιτρέπει όμως την πιο ελεύθερη εκφραστικότητα, καθώς οι επακόλουθες απαντήσεις μπορούν να ασκήσουν κάποιο δικαίωμα χρήσης μερικών ή αρκετών προτάσεων από την πλευρά των ερωτηθέντων. Από την άλλη, οι κλειστές, περιορίζουν τον τρόπο απάντησης σε συγκεκριμένη κλίμακα επιλογών, που υποχρεώνει σε ποιοτικοποίηση της άποψης του υποκειμένου, επιτρέπει όμως την πιο ομοιόμορφη εξαγωγή συμπερασμάτων. Στην περίπτωση αυτή, το υποκείμενο καλείται να ανταποκριθεί στη σοφίτα του νοήματος λέξεων όπως πάντοτε, συχνά, ποτέ, δεδομένης της αντιλήψης που έχει για εκείνες, κυρίως για τις σχετιζόμενες με ρευστότερα ποσοστά, όπως το συχνά και το οπάνια.
9.5. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Τα προβλήματα της κατασκευής του ερωτηματολογίου είναι σε μεγάλο βαθμό κοινά στη δομημένη συνέντευξη και στην αποστολή του γραπτού ερωτηματολογίου. Κάθε ερώτηση είναι ένα λεκτικό ερέθισμα, στο οποίο ο ερωτώμενος καλείται να αντιδράσει. Τα βασικά στοιχεία, από τα οποία εξαρτάται η επίδραση του λεκτικού ερευνητών στην ερωτήσεως είναι η διατύπωση της ερώτησης, η ύπαρξη ή όχι προδιαγραμμένων δυνατοτήτων απάντησης και η σειρά των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο.

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτήσεων είναι μια σύνθετη διαδικασία και προϋποθέτει, ότι οι παραδοχές, στις οποίες βασίζεται λογικά η διατύπωση μιας ερώτησης, είναι κοινές ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο. Αυτό συμβαίνει πράγματι σε μεγάλο βαθμό, όσον αφορά το ευρύ απόθεμα των αντικειμένων και των θεμάτων της καθημερινής γνώσης. Στις περιπτώσεις, στις οποίες οι λογικές παραδοχές της ερώτησης δεν είναι κοινές ανάμεσα στο συνεντευκτή και στον ερωτώμενο, ο ερωτώμενος δεν μπορεί να απαντήσει θετικά ή αρνητικά την ερώτηση, αλλά θα την "επιστρέψει" στο συνεντευκτή ζητώντας επεξηγήσεις.

9.6. ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Έχουν διατυπωθεί απόψεις και για τις αρχές που καλούνται να ακολουθούν τα επιτυχή ερωτηματολόγια, ορισμένες και μάλλον τις κυριότερες από αυτές βρήκαμε συγκεντρωμένες σε μια παρουσίαση στο διαδίκτυο, συνοψιζόμενες ως εξής:

- Μέγεθος

Ένα καλό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει περισσότερες από είκοσι (20) ερωτήσεις αλλά οπωσδήποτε λιγότερες από σαράντα (40) έτσι ώστε η συμπλήρωση του να μην είναι κουραστική.

- Βάθος ερωτήσεων

Η απάντηση σε κάθε ερώτηση πρέπει να δίνει αρκετές πληροφορίες για κάποιο σημείο του συστήματος που θέλουμε να αξιολογήσουμε.

- Πληρότητα

Το σύνολο των απαντήσεων πρέπει να δίνει αρκετές πληροφορίες για όλους τους στόχους της αξιολόγησης.

- Ανεξαρτησία

Κάθε διαφορετική απάντηση πρέπει να δίνει διαφορετικό είδος πληροφοριών.

917 Κελπανίδης Μ., (2005), παρ. 4.1.3 Κατασκευή του ερωτηματολογίου, Σημειώσεις του μαθήματος Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ..

Το πλήθος των ερωτήσεων ανά αξιολογούμενο τμήμα πρέπει να αντιστοιχεί στη σημασία του εν λόγω τμήματος του συστήματος.

Γλώσσα και ορολογία
Η γλώσσα και ορολογία που χρησιμοποιείται πρέπει να είναι κατανοητή (και οικεία) στον ερωτώμενο. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σαφείς και αν απαιτείται να δίνονται διευκρινίσεις για τη σημασία των απαντήσεων.

Και βέβαια οι αρχές αυτές αποτελούν ένα γενικότερα πλαίσιο μεθοδολογίας όσον αφορά στη σύσταση ερωτηματολογίων, όπως τουλάχιστον διασταυρώνουμε από άλλες πηγές, από τις οποίες επιλέγουμε μία:

"Το ερωτηματολόγιο πρέπει να καταρτίζεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο ερωτώμενος να αντλαμβάνεται εύκολα τις ερωτήσεις και να μπορεί να απαντά με ακρίβεια, σαφήνεια και ταχύτητα σε αυτές. Οι πληροφορίες, τις οποίες επιθυμούμε να συγκεντρώσουμε, πρέπει να διατίθενται εύκολα από τον ερωτώμενο και να αποφεύγονται ερωτήσεις που αναφέρονται στο παρελθόν ή που χρειάζονται υπολογισμούς. Τέλος, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι όσο το δυνατό λιγότερες, ώστε να αποφεύγεται η άρνηση, η καταπόνηση και η προχειρότητα στις απαντήσεις από τους ερωτώμενους.

Για τη φρασεολογία του ερωτηματολογίου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός εκπαίδευσης των ερωτώμενων και οι τυχόν ιδιωματισμοί των διαφόρων γεωγραφικών περιοχών. Ο ερωτώμενος πρέπει να αντλαμβάνεται εύκολα τις ερωτήσεις, χωρίς να χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια και ιδιαίτερες οδηγίες. Η διατύπωση των ερωτήσεων δεν πρέπει να επηρεάζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αντίθετα μάλιστα, οφείλει να τον βοηθά ώστε να δώσει τις ορθές απαντήσεις. Για αυτό το σκοπό πρέπει να επιδιώκεται η αφαίρεση από τον ερωτώμενο, της οποιασδήποτε πρωτοβουλίας ερμηνείας των ερωτήματων. Όταν η ερώτηση αναφέρεται σε ποιοτικό χαρακτηριστικό, θα πρέπει να αναγράφονται όλες οι δυνατές κατηγορίες του, ώστε να επιτρέπεται στον ερωτώμενο να δηλώσει αυτή στην οποία ανήκει. Εξαιρετικά πολυμορφικά ερωτήματα πρέπει να επιτρέπονται στον ερωτώμενο να δηλώσει πολλές απαντήσεις. Τέλος, οι ερωτήσεις που αφορούν στα στοιχεία του ερωτώμενου (την ταυτότητα) όπως φύλο, ηλικία, περιοδεία, θα πρέπει να είναι διατεταγμένες με μια λογική τάξη. Οι ερωτήσεις που αφορούν στις προσωπικές και ήπιες περιστάσεις του ερωτώμενου (πτυχία, διπλώματα, χρήση τηλεφώνου κ.α.) θα πρέπει να αναγράφονται με έμφαση και τροποποιημένη ερώτηση. Π.χ. δεν ρωτάμε την ηλικία αλλά την ημερομηνία γέννησης.

... Θα πρέπει οι ερωτήσεις να είναι διατεταγμένες με μια λογική τάξη. Οι ερωτήσεις που αφορούν στα στοιχεία του ερωτώμενου (την ταυτότητα) όπως φύλο, ηλικία,
επίπεδο μόρφωσης κ.λ.π. πρέπει να είναι συγκεντρωμένες στην αρχή, και οι νοηλογίες, αν είναι δυνατό, χωρισμένες σε ομοιογενείς ομάδες.
Πολλές φορές όμως, η επέμβαση του ερευνητή είναι δυνατό, από τον τρόπο που υποβάλλει την ερώτηση ή από τον τρόπο που καταχωρεί την απάντηση, να εισάγει στην έρευνα συστηματικά οφάλματα. ... Οι ερευνητές πρέπει να είναι άρτια καταρτισμένοι στα θέματα της έρευνας, ώστε να μπορούν να κρίνουν την αλήθεια των απαντήσεων ιδιαίτερα όταν ζητούνται εμπιστευτικές πληροφορίες. Χρησιμοποιώντας ερευνητές επιτυγχάνουμε περισσότερο ακριβείς απαντήσεις, διότι αυτοί βοηθούν στο να εξαλείφουν οι τυχόν ασάφειες των ερωτήσεων, δίνοντας περισσότερες εξηγήσεις όπου χρειάζονται. Αυτή η ουσία μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, συμβάλλει ώστε να μην καταπονείται ο δεύτερος, απαντώντας σύντομα και με ακριβεία στο σύνολο των ερωτήσεων».
Πέραν των αρχών αυτών, που είναι σεβαστές και αποτέλεσαν και για εμάς έναν οδηγό, ήταν ακόμα μεγαλύτερη η μέριμνά μας ώστε οι ερωτήσεις μας να μην οδηγήσουν σε προδιαγεγραμμένες απαντήσεις, να μην εγκλωβίσουν σε μονόδρομο με μία μόνο κατεύθυνση. Σε καμία περίπτωση δεν θα συμπεριλάμβαναμε κάποια ερώτηση του τύπου «Γιατί θέλεις να γίνεις ιερέας», στην οποία ενδεχομένως δεν θα μπορούσαν να απαντήσουν όσοι δεν επιθυμούσαν να ακολουθήσουν το ιερατικό επάγγελμα, ή όταν αποκρίνονταν στην ερώτηση στην περίπτωση που θα επιθυμούσαν να χειροτονηθούν. Μια τέτοια ερώτηση θα την αποφεύγαμε και για άλλους λόγους. Δεν επιθυμούμε να είμαστε εμείς αυτοί που τείνουν να προσδώσουν στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση συγκεκριμένο χαρακτήρα, όμως τα πείσματα τους νέους που φοιτούν στην προσευχή και την επιθυμία να προσδώσουν στην πρόκληση προβληματισμών για ζητήματα ζωτικής σημασίας, αν και είναι δυνατό και για την επιλογή τους να προσδώσουν στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση συγκεκριμένες πτυχές της έρευνας μας, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ευθυγμοστείς σφάλματα, και βέβαια να αποδώσουμε συμπεράσματα. Παραθέτουμε έναν τρόπο:

Ποιο επάγγελμα θα ήθελες να ακολουθήσεις:
Θέλω να γίνω ………………………..

 Με ερωτήσεις του τύπου αυτού αφήνουμε ακέραια την επιλογή στον μαθητή. Το αν θα υιοθέταμε τον μαθητή να αναρωτηθεί για την επιλογή που έχει ήδη κάνει, είναι μεν ευχάριστο από την άποψη της πρόκλησης προβληματισμού για ζητήματα ζωτικής σημασίας, αφού όμως δεν αποτελεί κίνητρο μας στη σύνταξη των ερωτημάτων. Σκοπός μας είναι μόνο να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα επάνω σε
συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, στην προκειμένη περίπτωση της επιλογής επαγγέλματος.

9.7. ΜΟΡΦΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Η επόμενη σημαντική απόφαση στην κατασκευή του ερωτηματολογίου είναι αν μία ερώτηση θα τεθεί ως κλειστή ή ως ανοιχτή ερώτηση. Η μορφή της κλειστής ερώτησης είναι δυνατό να επιλεγεί στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, όταν μπορούν να προβλεφθούν από τον ερευνητή όλες οι λογικά δυνατές απαντήσεις και όταν αυτές δεν είναι πάρα πολλές. Στη διατύπωση των ερωτήσεων πρέπει να τηρούνται ορισμένες συντακτικές και σημασιολογικές προϋποθέσεις. Στις βασικότερες συντακτικές προϋποθέσεις ανήκει η χρησιμοποίηση απλών, με την λογική έννοια προτάσεων και η αποφυγή των σύνθετων προτάσεων, όπως είναι η σύζευξη και η διάζευξη και η διπλή άρνηση. Βασικές σημασιολογικές προϋποθέσεις είναι η χρησιμοποίηση μονοσήμαντων εννοιών, η συναθροηματική ουδέτερότητα της διατύπωσης και η αποφυγή φορτισμένων εννοιών. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αποφυγή κάθε υποβλητικής (suggestive) διατύπωσης, η οποία υποβάλλει έμμεσα στον ερωτώμενο μία συγκεκριμένη απάντηση. Η ένταση της διατύπωσης πρέπει να είναι σταθερή σε όλες τις συνεντεύξεις της συγκεκριμένης έρευνας, δεν πρέπει δηλαδή να κυμαίνεται η ένταση της διατύπωσης από περίπτωση σε περίπτωση, γιατί τότε δεν κρατάται σταθερό το ερέθισμα (= η ερώτηση), στο οποίο καλούνται να πάρουν θέση με την απάντησή τους οι ερωτώμενοι. Η σειρά των ερωτήσεων επηρεάζει τις απαντήσεις, επειδή οι προηγούμενες ερωτήσεις προδιαθέτουν, ανάλογα με το περιεχόμενο και τη φορά τους, τον ερωτώμενο να απαντήσει προς μία ορισμένη κατεύθυνση. Η επίδραση αυτή της «ακτινοβολίας» σε επόμενες ερωτήσεις, η οποία χαρακτηρίζεται στη βιβλιογραφία ως «halo-effect», συνεπάγεται ότι η ίδια ερώτηση θα απαντηθεί διαφορετικά, ανάλογα με τις ερωτήσεις που τέθηκαν πριν από αυτήν.920

9.8. ΣΧΕΣΗ ΕΡΩΤΩΝΤΟΣ - ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥ

Για να επιτύχει ο ερευνητής τη συνεργασία των υποκειμένων στην έρευνα, πρέπει στην πρώτη επικοινωνία με τον ερωτώμενο να απευθυνθεί σ’ αυτόν με τέτοιο τρόπο, ώστε να του δημιουργήσει κάποια θετικά κίνητρα να συμμετάσχει στην έρευνα. Η πρώτη επικοινωνία με τον ερωτώμενο είναι συνεπώς και καρδιάς σημασίας, επειδή από

920 Κελπανίδης Μ., (2005), παρ. 4.1.3 Κατασκευή του ερωτηματολογίου, Σημειώσεις του μαθήματος Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
αυτή τα εξαρτήθηκαν, αν ο ερωτώμενος θα θελήσει να συμμετάσχει ή όχι. Πρέπει
συνεπώς να επιλέγει εκείνος το τρόπο της συμμετοχής. Σύμφωνα με τις υπάρχουσες εμπειρίες το
ποσοστό απόρριψης είναι μικρότερο, όταν κατά την έναρξη της επικοινωνίας
αποστέλλεται στους ερωτώμενους μία επίσημη επιστολή από πλευράς του φορέα της
έρευνας, στην οποία αναφέρονται κατά κανόνα τα εξής στοιχεία:
➢ Ποιος είναι ο φορέας της έρευνας, με τον επίσημο τίτλο και την πλήρη
dιεύθυνση του. Ενδεχομένως προσθίνεται και κάποιες επιπλέον πληροφορίες
σχετικά με τον δημόσιο ή κοινωφελή ρόλο του φορέα.
➢ Εξηγείται σε γενικές γραμμές ο σκοπός της έρευνας.
➢ Τονίζεται το επιστημονικό και κοινωνικό όφελος που αναμένεται να
προκύψει από την έρευνα.
➢ Υπογραμμίζεται η σημασία της προσωπικής συμμετοχής του ερωτώμενου για
την επίτευξη της έρευνας.
➢ Προσφέρεται στον ερωτώμενο η δυνατότητα να πληροφορηθεί τα
αποτελέσματα της έρευνας, αν το επιθυμεί.
➢ Στο τελευταίο μέρος της επιστολής ο ερωτώμενος πληροφορείται, ότι ένας
συνεργάτης της έρευνας θα τον επισκεφθεί ή θα συνεννοηθεί τηλεφωνικά μαζί
του, για να κλείσει το ραντεβού για τη συνέντευξη.
➢ Τέλος, ο επιστημονικός υπεύθυνος της έρευνας, ο οποίος υπογράφει προσω-
pικά την επιστολή, ευχαριστεί εκ των προτέρων τον ερωτώμενο921.

9.9. ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Κάθε ερωτηματολόγιο οφείλει να εφαρμοστεί δοκιμαστικά (pretest) πριν την
dιανομή του ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα λάθη του και να διαμορφωθεί κατάλληλα
ως προς τις αναγκαίες συνθήκες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του. Η
επεισοδιμένη αυτή τη χρονιά προκρίθηκαν των Γενικών εξετάσεων σε πανελλαδικό
eπίπεδο συμπίεσε πολύ το ωφέλιμο διάστημα που είχαμε προϋπολογίσει για
την
dοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου. Έτσι
dικό μας ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 20 μαθητές του
Εκκλησιαστικού Λυκείου της Θεσσαλονίκης με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Η
πρότερη επιστήμη μετέχει παρόμοιοι ερωτηματολογίων από πόλεις μελέτες στην
eπικείνθωση και η ανάλυση προσαρμογή του δικού μας είχαν ως αποτέλεσμα την
elaxioeio x οραματών. Οι όποιες διορθώσεις του επιβλήθηκαν ήταν

cathe dikto επίπεδο προκειμένου να γίνει pio κατανοητό to ύφος των

921 Κελπανίδης Μ., (2005), παρ. 4.1.3 Κατασκευή του ερωτηματολογίου. Σημειώσεις του μαθήματος Μεθοδολογία της
Παιδαγωγικής Έρευνας του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ..
9.10. Η ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Η διάρθρωση των 30 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου καθορίστηκε έτσι ώστε να διερευνά αρθρωτά προφίλ, στάσεις, αντιλήψεις, επαγγελματικές επιλογές και εκπαιδευτική πολιτική της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Στις 30 αυτές πρέπει να προστεθεί και μία ακόμη με προφανή απάντηση αυτή του φύλου. Οι υποερωτήσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές στο πρόγραμμα SPSS v. 19 ήταν συνολικά 105 και κατανεμήθηκαν συνολικά όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα καλύπτοντας όλες τις θematiǩ̂̂ς περιοχές.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ 30 + 1 (ΦΥΛΟ) ΚΑΙ ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 105 |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| ΕΡΩΤΗΣΗ | ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ | ΕΡΩΤΗΣΗ | ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ | ΕΡΩΤΗΣΗ | ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ | ΕΡΩΤΗΣΗ | ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ | ΕΡΩΤΗΣΗ | ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ | ΕΡΩΤΗΣΗ | ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ | ΕΡΩΤΗΣΗ | ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ |
| 1,2 | 1 | 1,2,3,4,5,6 | 10 | 1 | 19 | 1 | 26 | 3,8 |
| 2 | 1 | 15 | 1 | 1,2,3,4,5,6 | 24 | 1 | 28 | 5 |
| 3 | 1,2 | 16 | 1 | 13 | 1 | 25 | 1 |
| 4 | 1 | 17 | 1 | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 | 27 | 1 | 29 | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 |
| 5 | 1 | 18 | 1 | 12 | 1 | 28 | 3,2,8,10,7,4,6,9,11,12 |
| 6 | 1,2 | 20 | 1,2,3,4,5,6,7,8 | 29 | 1,2,3,4,5,6,7,8,9 | 30 | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12 |
| 7 | 1,2 | 21 | 1 | 28 | 10 |
| 8 | 1 | 22 | 1 |
| 9 | 1 | 23 | 1,2,3,4 |
| ΣΥΝΟΛΟ 13 | | | ΣΥΝΟΛΟ 19 | | | ΣΥΝΟΛΟ 27 | | | ΣΥΝΟΛΟ 32 | | | ΣΥΝΟΛΟ 14 |

922 Στο σημείο αυτό πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε σε η/ο με το πακέτο SPSS 19. Σε λεπτομέρειες θα αναφερθούμε παρακάτω.
Έτσι οι πρώτες ερωτήσεις 1-9 με τις 13 υποερωτήσεις τους τέθηκαν με στόχο την εξέταση του προφίλ των μαθητών. Αναζητήθηκε και αναλύθηκε το εκπαιδευτικό, το θρησκευτικό προφίλ του έφηβου μαθητή, το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών της δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και η γονεϊκή εμπλοκή στη σχετική εκπαιδευτική διαδικασία, η κοινωνικοποίηση του μαθητή και το σχολείο.

Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου που απαιτούσαν μία πολύ σύντομη απάντηση ή την επιλογή μίας εκ των προσφερόμενων απαντήσεων η οποία όμως αμοιβαία απέκλειε τις υπόλοιπες.

Η υποχρεωτική φοίτηση μόνο αρρένων μαθητών στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση μας οδήγησε στην αποφυγή ένας ερώτησης περί του φύλου τους η οποία όμως καταχωρήθηκε και κωδικοποιήθηκε στο SPSS ως 1.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 1) Ποια χρονολογία και σε ποια χώρα γεννήθηκες;
Γράψε το έτος: 19…..
Γράψε τη χώρα:…………………………………
Στην πρώτη ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν την χρονολογία γεννήσεως του και τη χώρα γέννησης. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν τη χρονολογία γέννησης με τον ίδιο αριθμό πχ κάποιος που γεννήθηκε το 1981 με 1981 και η χώρα γέννησης από το 1-13 για τις 13 χώρες που προέκυψαν.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 2) Ποια είναι η εθνικότητά σου;

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ελληνική</th>
<th>☐</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Άλλη</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Στην ερώτηση 2 ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν εάν η εθνικότητά τους είναι η ελληνική ή κάποια άλλη την οποία έπρεπε να καταγράψουν και όλες κωδικοποιήθηκαν από το 1 για την ελληνική έως το 9 για τις χώρες που προέκυψαν.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 3) Οι γονείς σου γεννήθηκαν στην ……… (χώρα)
Η μητέρα μου γεννήθηκε στην ……………
Ο πατέρας μου γεννήθηκε στην ……………
Η ερώτηση 3 αναζητούσε τις χώρες γέννησης των γονέων των μαθητών οι οποίες και κωδικοποιήθηκαν από το 1-14 διότι ταυτίζονταν ο αριθμός των χωρών γέννησης των πατέρων με αυτόν των μητέρων.
ΕΡΩΤΗΣΗ 4) Πόσο συχνά μιλάς την ελληνική γλώσσα στο σπίτι σου;
Προσοχή σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ποτέ</th>
<th>☐</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Μερικές φορές</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Πάντοτε</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Στην ερώτηση με ποια συχνότητα μιλάει ο μαθητής την ελληνική γλώσσα στο σπίτι του οι απαντήσεις ποτέ, μερικές φορές και πάντοτε κωδικοποιήθηκαν αντίστοιχα με τους αριθμούς 1,2 και 3.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5) Ο μόνιμος τόπος κατοικίας σου βρίσκεται:
Προσοχή, σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Κοντά στο κέντρο της πόλης</th>
<th>☐</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Όχι πολύ μακριά από το κέντρο της πόλης</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Μακριά από το κέντρο της πόλης, σε προάστιο</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Σε χωριό ή αγροτική περιοχή</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Σε αρκετά απομονωμένη γεωγραφικά περιοχή</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Στην ερώτηση 5 για τον μόνιμο τόπο κατοικίας η κατηγοριοποίηση έγινε ακτινικά από το κέντρο της πόλης προς τα έξω με τους αριθμούς 1,2,3,4, και 5.

ΕΡΩΤΗΣΗ 6) Ποια είναι η επαγγελματική κατάσταση των γονέων σου;
Προσοχή, διάβασε καλά και σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Εργάζεται κανονικά.</th>
<th>Μητέρα</th>
<th>☐</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Εργάζεται πότε-πότε.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Είναι άνεργος/ή</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Είναι συνταξιούχος.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Δεν ζει πια. Όταν ζούσε εργαζόταν ως ..........</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η ερώτηση 6 διερευνά την επαγγελματική κατάσταση των γονέων των μαθητών και κωδικοποιήθηκε ως εξής: Εργάζεται κανονικά με το 1, Εργάζεται πότε-πότε με το 2, Είναι άνεργος/ή με το 3, Είναι συνταξιούχος με το 4 και Δεν ζει πια. Όταν ζούσε εργαζόταν ως .......... με το 5. Ο χρόνος που ο γονέας μπορεί να διαθέσει για να ασχοληθεί με τον μαθητή είναι μικρότερος όσο αυτός εργάζεται και περισσότερος όταν δεν εργάζεται.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7) Ποιο είναι το επίπεδο μόρφωσης στο οποίο έφτασαν ο πατέρας σου και η μητέρα σου;
Προσοχή διάβασε καλά και σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη.
Η ερώτηση 7 τέθηκε προκειμένου να ανιχνευθεί το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του μαθητή και μέσα από 6 επιλογές κωδικοποιήθηκε ως εξής: Αποφοίτησε από το γυμνάσιο με το 1, Αποφοίτησε από το λύκειο με το 2, Αποφοίτησε από κάποια επαγγελματική ή τεχνική σχολή μετά το γυμνάσιο ή το λύκειο με το 3, Αποφοίτησε από κάποια Ανώτερη σχολή (Τ.Ε.Ι.) με το 4, Αποφοίτησε από το Πανεπιστήμιο με το 5 και Έκανε μεταπτυχιακές οποιες με το 6. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ένα κενό που υπήρξε στο ερωτηματολόγιο διότι υπήρχαν γονείς οι οποίοι δεν είχαν τελειώσει ούτε το Δημοτικό και οι μαθητές μας το επεσήμαναν γράφοντας έξω από το κουτάκι Δημοτικό. Η αστοχία αυτή βέβαια πολύ λίγο επηρεάζει την εικόνα που εμείς σχηματίζουμε για το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Επίσης αδιόρατα μας σχηματίστηκε η εντύπωση ότι οι μαθητές όσο και εάν αυτό έχει να κάνει με την αξιοπιστία των απαντήσεων τους επέμεναν να παρουσιάζουν τους γονείς τους με υψηλότερες γνώσεις από όσες είχαν πραγματικά. Η παρατήρηση αυτή κατατίθεται χωρίς κάποια περαιτέρω υποστήριξη.

> ΕΡΩΤΗΣΗ 8) Πόσα αδέλφια έχεις;

Προσοχή σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο.

<table>
<thead>
<tr>
<th>κανένα</th>
<th>☐</th>
<th>δύο</th>
<th>☐</th>
<th>τέσσερα</th>
<th>☐</th>
<th>έξι</th>
<th>☐</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ένα</td>
<td>☐</td>
<td>τρία</td>
<td>☐</td>
<td>πέντε</td>
<td>☐</td>
<td>επτά ή περισσότερα</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η ερώτηση 8 τέθηκε για να διαπιστωθεί το μέγεθος της οικογένειας εντός της οποίας μεγαλώνει ο μαθητής και κωδικοποιήθηκε με τους αριθμούς 0,1,2,3,4,5,6,7 αντίστοιχα με τον υπάρχοντα αριθμό των αδελφών.

> ΕΡΩΤΗΣΗ 9) Φοιτά άλλος αδελφός σου σε Εκκλησιαστικό σχολείο;

☐ Ναι
☐ Όχι

Με την ερώτηση 9 τελειώνουν οι ερωτήσεις ανάδειξης του προφίλ των μαθητών. Η ερώτηση είχε ως στόχο να αποκαλύψει την ενδεχόμενη κατευθυντικότητα των
αρένων παιδιών προς τα Εκκλησιαστικά Σχολεία η οποία μπορεί να οφειλόταν σε διάφορους λόγους (π.χ. οικογενειακή ανέχεια, θρησκοληψία γονέων ή μαθητή κλπ) . Κωδικοποιήθηκε με τους αριθμούς 0 για το Όχι και 1 για το Ναι.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 10) Πόσο συχνά συμμετέχεσε σε εκδηλώσεις που έχουν σχέση με την ορθοδοξία στην οποία πιστεύεις?

Προοριστική σημείωση ένα μόνο τετράγωνο.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>□</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ποτέ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>σπάνια</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2-3 φορές την εβδομάδα</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>σχεδόν κάθε μέρα</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Με την ερώτηση 10 αρχίζει η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών για όλους τους παράγοντες που καθορίζουν την πορεία τους εντός των κόλπων της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Για την ακρίβεια ανακαλύπτει το συμπεριφοριστικό μέρος της στάσης του μαθητή απέναντι στην ορθόδοξη θρησκεία που εκδηλώνεται με τη συμμετοχή του στα εκκλησιαστικά δρώμενα.

Η κωδικοποίηση έγινε με τους αριθμούς 1,2,3,4 για τις αντίστοιχες απαντήσεις ποτέ, σπάνια, 2-3 φορές την εβδομάδα, σχεδόν κάθε μέρα.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 11) Πόσο σε ενδιαφέρει η συμμετοχή σε καθεμιά από τις παρακάτω δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου?

Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>□</th>
<th>□</th>
<th>□</th>
<th>□</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Αθλητικές εκδηλώσεις.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Πολιτιστικά γεγονότα (εκδόσεις ζωγραφικής, θεατρικές -μουσικές παραστάσεις).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Θρησκευτικές εκδηλώσεις.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Έκδοση εφημερίδας, περιοδικού.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Στη διοίκηση των μαθητικών κοινοτήτων.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Σε προγράμματα που αφορούν το περιβάλλον και τη γενικότερη κοινωνική ζωή.</td>
<td>☒</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η ερώτηση 11 κατατέθηκε για να καταδείξει τη στάση του μαθητή ως προς την κοινωνικοποίηση του σε όλο το φάσμα της πολιτιστικής σχολικής και όχι μόνο της στοιχειοθετημένης κοινωνικής ζωής. Η κοινωνικοποίηση γίνεται με τους αριθμούς 1,2,3,4 στις αντίστοιχες απαντήσεις. Δεν ενδιαφέρομαι και δεν συμμετέχω, Ενδιαφέρομαι αλλά δεν συμμετέχω, Απλά συμμετέχω, Συμμετέχω πολύ ενεργά.

> ΕΡΩΤΗΣΗ 13) Ποιος είναι ο λόγος εγγραφής σου στο Εκκλησιαστικό Σχολείο; Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

| Είναι πιο εύκολο να τελειώσεις ένα Εκκλησιαστικό Σχολείο. | ☐ |
| Για οικονομικούς λόγους (διαμονή, σίτιση κλπ) | ☐ |
| Θέλω να ακολουθήσω μοναχική ή ιερατική ζωή. | ☐ |
| Θέλω να σπουδάσω Θεολογία και έτσι ήταν πιο εύκολο. | ☐ |
| Ήταν πιο πολύ τυχαία παρά συνειδητή επιλογή. | ☐ |
| Άλλος …………….. | ☐ |

Στην ερώτηση 13 αναζητούμε ως πρωτεύουσα στάση τον κύριο λόγο για την εγγραφή ενός μαθητή στο Εκκλησιαστικό Λύκειο. Η απάντηση στις 6 υποερωτήσεις είναι αποκλειστικά μία ώστε να είναι βαρύνουσα παρότι θα μπορούσαν να επιλεγούν και περισσότερες της μίας απαντήσεις. Έτσι κωδικοποιούνται με 1: Είναι πιο εύκολο να τελειώσεις ένα Εκκλησιαστικό Σχολείο, 2: Για οικονομικούς λόγους (διαμονή, σίτιση κλπ), 3: Θέλω να ακολουθήσω μοναχική ή ιερατική ζωή, 4: Θέλω να σπουδάσω Θεολογία και έτσι ήταν πιο εύκολο, 5: Ήταν πιο πολύ τυχαία παρά συνειδητή επιλογή, 6: Άλλος………………..Στην τελευταία επιλογή κλήθηκε ο μαθητής να γράψει τον λόγο.

> ΕΡΩΤΗΣΗ 14) Πόσο συχνά συζητάς με κάποιον από τους γονείς σου για κάποιο από τα παρακάτω οποιαδήποτε ερωτήσεις της εποχής: Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

923 Οι ερωτήσεις 11, 14, 20, 21, 22, και 23 έχουν αντληθεί από το ερωτηματολόγιο Μουστάϊρας Π, (2004), Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής, Εκπαίδευσης, Πάτρα, σελ. 553-564, με προφανή σκοπό τη συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων δύο ερευνών στο επίπεδο των επαγγελματικών επιλογών των μαθητών.

924 Η ερώτηση είναι παραμένη από Μουστάϊρας Π, (2004), Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό, Τμήμα Δημοτικής, Εκπαίδευσης, Πάτρα, σελ. 560.
Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Θέματα και δραστηριότητες που έχουν σχέση με το σχολείο.</th>
<th>ποτέ</th>
<th>σχεδόν</th>
<th>σπάνια</th>
<th>συχνά</th>
<th>κάθε μέρα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Την προετοιμασία σου για τις πανελλαδικές εξετάσεις.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Την επιλογή του αντικειμένου το οποίο θέλεις να σπουδάσεις.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Το επάγγελμα το οποίο θα ήθελες να ακολουθήσεις.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Θέματα που έχουν σχέση με το άλλο φύλο.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Θέματα που έχεις διαβάσει σε εφημερίδες ή περιοδικά ή έχεις ακούσει από το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Για την εξωτερική σου εμφάνιση (ντύσιμο, μαλλιά, ουκουλαρίκια κλπ.).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Για τη χρήση διαφόρων εξαρτησιογόνων ουσιών (τσιγάρο, αλκοόλ, ναρκωτικά κλπ.).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Την ηλικία κατά την οποία μπορεί να οδηγήσεις αυτοκίνητο ή μηχανή.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Τη διαμόρφωση των στάσεων του μαθητή ως προς την σχέση που έχει αναπτύξει με την οικογένειά του μας επιτρέπει να διερευνήσουμε η ερώτηση αυτή η οποία αναφέρεται συνολικά σε 9 ζητήματα που σχετίζονται αφενός με τη σχολική αφετέρου με την καθολική προσωπική και κοινωνική ζωή του μαθητή. Οι απαντήσεις Ποτέ, Σχεδόν ποτέ, Σπάνια, Συχνά, Κάθε μέρα σχηματίζουν μία 5βαθμίδα απαντητική κλίμακα η οποία κωδικοποιήθηκε από το 1 έως το 5 αυξητικά δηλώνοντας όσο μεγαλώνουν τα νούμερα την αύξηση της συχνότητας επικοινωνίας του μαθητή και της οικογένειάς του.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 27) Ποιο έχει μεγαλύτερη σημασία για σένα στη μελλοντική σου δουλειά.

Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο.
Οι απολαβές της δουλειάς - υψηλός ☐  Η επαγγελματική εξέλιξη ☐
Το ενδιαφέρον της δουλειάς. ☐  Η ευκολία της. ☐
Η μακροχρόνια ασφάλεια της. ☐  Άλλο…….. ☐
Η προσφορά σε άλλους ανθρώπους. ☐

Στην ερώτηση 27 αποτυπώνεται η στάση του μαθητή ως προς τη σημασία του πρωτεύοντος καθοριστικού σημείου επιλογής του επαγγέλματος που επιθυμεί. Η μια απάντηση επιλέχθηκε έτσι ώστε να αποκλείει τις άλλες αν και θα μπορούσαν να επιλεχθούν περισσότερες της μιάς απαντήσεις ακριβώς για να αναδοθεί πιο εύκολα το ειδοποιο σημείο. Από την πρώτη έως και την έβδομη οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν αντίστοιχα με το 1-7, ενώ ζητήθηκε να περιγραφεί και κάποιο άλλο ενδεχόμενο σημείο ενδιαφέροντος.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 29) Πόσο σημαντικό είναι για σένα το κάθε ένα από τα παρακάτω στο μέλλον.

Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Απόκτηση προοπτικών στο σχολείο</th>
<th>Πολύ σημαντικό</th>
<th>Σημαντικό</th>
<th>Δεν έχω αποφασίσει</th>
<th>Ασήμαντο</th>
<th>Καθόλου σημαντικό</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Καλοί φίλοι.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Υγιής τρόπος ζωής.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Απόκτηση επιπλέον προοπτικών μετά το σχολείο.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Καλοληπρομένη δουλειά.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Πτυχίο Πανεπιστημίου.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Ευκαιρίες για ταξίδια.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Γάμος και οικογένεια.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η κοινωνικοποίηση του μαθητή και οι στάσεις του απέναντι στη ζωή διερευνώνται στην ερώτηση 29 η οποία καλύπτει με 9 υποερωτήσεις μεγάλο μέρος της ζωής ενός μέσου ανθρώπου. Γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφοριστική τελικά συνιστώσεις τις αναδεικνύουν. Η 5 βαθμίδα κλίμακα απαντήσεων κωδικοποιήθηκε από το 1: πολύ έως το 5 καθόλου σημαντικό.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 19) Το Εκκλησιαστικό Σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σου ως προς την επιλογή του επαγγέλματός σου;
Ο Thurstone θεμελιώνει τη μέτρηση των στάσεων κάνοντας μία σημαντική διάκριση ανάμεσα στις έννοιες της γνώμης ή αντίληψης (opinion) και της στάσης. Κατ’ αυτόν η μεν έννοια της στάσεως υποδεικνύει « το συνολικό άθροισμα των διαθέσεων και συναισθημάτων, προκαταλήψεων ή επιρροών, προλήψεων, ιδεών, φόβων, απειλών και πεποιθήσεων ενός ατόμου για κάποιο συγκεκριμένο θέμα », η δε έννοια της γνώμης (ή αντίληψης) σημαίνει την προφορική έκφραση μιας στάσης. Κατά συνέπεια, η ερμηνεία που προσδίδεται στην εκφρασμένη γνώμη (ή αντίληψη) ενός ατόμου υποδεικνύει και τη στάση του. Άρα μία γνώμη (ή αντίληψη) χρησιμοποιείται για να συμβολίζει μια στάση.

Me την ερώτηση 19 καταγράφεται η αντίληψη του μαθητή για την καταλληλότητα του Εκκλησιαστικού Σχολείου ως εκπαιδευτικού ιδρύματος ανταποκρινόμενου στο επάγγελμα που ο μαθητής επέλεξε να ακολουθήσει. Η κωδικοποίηση γίνεται αυξητικά σε 5βαθμια κλίμακα από το 1για το Καθόλου έως το 5 για το Πάρα πολύ.

> ΕΡΩΤΗΣΗ 24) Νομίζεις ότι θα πρέπει να απευθυνθείς σε κάποιο γνωστό φιλικό πρόσωπο, δικό σου ή της οικογένειάς σου, που θα μπορούσε να σε βοηθήσει στην επαγγελματική σου αποκατάσταση?

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ναι.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μόνο όταν θα βρεθώ χωρίς καμιά επαγγελματική διέξοδο, που να είναι σύμφωνη με τις σπουδές μου.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Δεν ξέρω.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Μόνο όταν δε θα μπορέσω να βρω κανενός είδους δουλειά.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Όχι.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Και η ερώτηση αυτή αποτυπώνει την αντίληψη του μαθητή για την πέραν των τυπικών προοπτικών εξώθηκε βοήθεια για την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων. Μία μόνο απάντηση έγινε αποδεκτή και η κωδικοποίηση γίνεται με τον αριθμός 1: Ναι,
2: Μόνο όταν θα βρεθώ χωρίς καμιά επαγγελματική διέξοδο, που να είναι σύμφωνη με τις οποιεδές μου.
3: Δεν ξέρω.
4: Μόνο όταν δε θα μπορέσω να βρω κανενός είδους δουλειά.
5: Όχι.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 25) Ποιο από τα παρακάτω θεωρείς ότι επηρεάζει πιο πολύ την επιλογή του επαγγέλματός σου:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Επιλογή</th>
<th>Στήριξη</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Η προσωπικότητά σου</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Οι δεξιότητες που έχεις καλλιεργήσει</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Η κοινωνικοοικονομική σου τάξη</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Η οικογένειά σου</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Το φιλικό και συγγενικό σου περιβάλλον</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Η εθνικότητά σου</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Το σχολείο σου</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Η αγορά εργασίας</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Άλλο…….</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Στην ερώτηση 25 αναδεικνύεται η αντίληψη που έχει σχηματοποιήσει ο μαθητής για τον ποιο καθοριστικό παράγοντα επιλογής του επαγγέλματός του. 9 υποερωτήσεις που καλύπτουν όλο το φάσμα των επιλογών ενός νέου ανθρώπου κωδικοποιούνται από το 1 έως το 9 αναλογικά όπως διαβάζονται.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 26) Θα ήθελα να τοποθετηθείς ως προς τα παρακάτω. Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<p>| Δύσκολα προσεγγίζει κανείς το περιβάλλον της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Οι μαθητές των Εκκλησιαστικών σχολείων έχουν περιορισμένες δυνατότητες συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Η έλλειψη θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης κατευθύνει τους μαθητές των εκκλησιαστικών σχολείων για την επιλογή επαγγέλματος | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Η αξιολόγηση των μαθητών είναι ελαστική με συνέπεια μεγαλύτερη βαθμολογία | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Η έλλειψη υποδομών στο σχολείο μου είναι σημαντική | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>ΕΡΩΤΗΣΗ 28) Θα ήθελα να τοποθετηθείς ως προς τα παρακάτω.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Η φοίτηση στο Εκκλησιαστικό Σχολείο μου προσφέρει περισσότερο ελεύθερο χρόνο.</td>
</tr>
<tr>
<td>Οι γονείς που επιλέγουν το Εκκλησιαστικό Σχολείο για τη φοίτηση των παιδιών τους κάνουν μια σωστή επιλογή χρήσιμη για το μέλλον τους.</td>
</tr>
<tr>
<td>Θα πρέπει να γίνει άμεσα ουσιωδής υποστήριξη της Εκκλησιαστικής με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.</td>
</tr>
<tr>
<td>Η φοίτηση στο Εκκλησιαστικό σχολείο μου δίνει σιγουριά για το μέλλον μου.</td>
</tr>
<tr>
<td>Αισθάνομαι ως &quot;μέρος μιας οικογένειας&quot; στο σχολείο μου.</td>
</tr>
<tr>
<td>Θα ήταν πολύ δύσκολο για μένα να εγκαταλείψω το σχολείο μου, ακόμα και αν το ήθελα.</td>
</tr>
<tr>
<td>Αισθάνομαι ότι θα έχω λίγες επιλογές, εάν αφήσω αυτό το σχολείο.</td>
</tr>
<tr>
<td>Μου αρέσει να τηρήσω ζητήματα σχετικά με το σχολείο με άνθρωπους εκτός σχολείου.</td>
</tr>
<tr>
<td>Πραγματικά αισθάνομαι τα προβλήματα του σχολείου σαν δικά μου προβλήματα.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Η φοίτησή μου στο Εκκλησιαστικό Σχολείο επιδρά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα μου. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
| Επέλεξα το Εκκλησιαστικό σχολείο γιατί θέλω να ακολουθήσω τον ιερατικό κλάδο. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
| Οι γονείς μου είναι ικανοποιημένοι για τη φοίτησή μου στο Εκκλησιαστικό Σχολείο. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
| Οι μαθητές πρέπει να ενημερώνονται από το Σχολείο για θέματα ΣΕΠ. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
| Στο Εκκλησιαστικό Σχολείο είναι έντονη η κατευθυντικότητα προς τα ιερατικά επαγγέλματα. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
| Η συμμετοχή των μαθητών του Σχολείου στην εκκλησιαστική δράση μετά και κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος πρέπει να είναι υποχρεωτική | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
| Οι καθηγητές του Σχολείου ενδιαφέρονται πραγματικά για τους μαθητές τους. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
| Η μελλοντική μου σταδιοδρομία είναι ανεξάρτητη από τη φοίτησή μου στο Εκκλησιαστικό Λύκειο. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
| Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα θεολογικού χαρακτήρα στο αναλυτικό πρόγραμμα. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
| Οι σχέσεις με τους συμμαθητές μου, όσο προχωρώ μπρος το τέλος του Λυκείου, γίνονται όλο και πιο ανταγωνιστικές. | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ |
ΕΡΩΤΗΣΗ 30) Θα ήθελα να τοποθετήσεις ως προς τα παρακάτω.

Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

| Είναι σημαντική η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Η έλλειψη υποστηρικτικών θεσμών στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση (ΚεΣυΠ, Γραφείο Περιβαλλοντικής, κλπ) στερεί από τους μαθητές γνώσεις και πληροφορίες. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Ο τοπικός επίσκοπος πρέπει να έχει άποψη και να επεμβάνει ανάλογως στο σχολείο. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Στόχος της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης πρέπει να είναι να περιέλθει αυτή καθ’ ολοκλήρωση της Εκκλησίας | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Να μειωθεί ο αριθμός των Εκκλησιαστικών Σχολείων ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Όλοι οι απόφοιτοι των Εκκλησιαστικών Σχολείων πρέπει να γίνονται υποχρεωτικά ιερείς. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Τα έξοδα των οικότροφων μαθητών πρέπει να καλύπτονται από το κράτος. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Τα Εκκλησιαστικά σχολεία πρέπει να είναι ολοήμερα | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλάβει βοηθητικά εκκλησιαστικά μαθήματα αγιογραφία, κηροτεχνία, παλαιτυπία, κλπ. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Το κοινοβιακό και μαθησιακό περιβάλλον του Σχολείου αιθούσες, εργαστήρια, κοιτώνες, βιβλιοθήκες, βοηθητικοί και | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
Οι ερωτήσεις 26, 28 και 30 έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε θα μπορούσαν να ανήκουν σε μία ερώτηση. Η 26 χωρίζεται σε 14, η 28 σε 17 και η 30 σε 12 κλειστές υποερωτήσεις οι απαντήσεις των οποίων είναι μονοσήμαντα κωδικοποιημένες για μία και μόνο απάντηση σε 5βαθμη κλίμακα η οποία είναι για το Συμφωνώ απόλυτα : 1, συμφωνώ : 2, δεν έχω αποφασίσει : 3, διαφωνώ : 4, διαφωνώ απόλυτα : 5.

Οι 14 υποερωτήσεις της ερώτησης 26 αφορούν σε δομικά και λειτουργικά ζητήματα της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, θίγουν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, επαγγελματικών επιλογών, σχέσεων μαθητή - Εκκλησιαστικό Σχολείο, λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου και γενικά καλύπτει όλες τις εκφάνσεις του σχολικού περιβάλλοντος του μαθητού. Οι υποερωτήσεις 3 και 8 ανήκουν στην περιοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ οι υπόλοιπες 12 σ'αυτήν των αντιλήψεων του μαθητού.

Οι 17 υποερωτήσεις της ερώτησης 28 καλύπτουν τα πεδία σχέσεων μαθητού - καθηγητών, σχέσεων μαθητών-συμμαθητών, Εκκλησίας μαθητών Εκκλησιαστικών Σχολείων, Σχολείου και επαγγέλματος, οποιωνδήποτε ή στο επαγγέλματος, φοίτησης κοριτσιών. Η υποερώτηση 5 αγγίζει την εκπαιδευτική πολιτική ενώ οι υπόλοιπες 12 σ'αυτήν των αντιλήψεων του μαθητή.

Οι 12 υποερωτήσεις της ερώτησης 30 άπτονται θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηρικτικών θεσμών του σχολείου, παρεμβατισμού της Εκκλησίας σε ζητήματα Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και αναλυτικού προγράμματος, όλες πλην της 10ης η οποία αναδεικνύει αντιλήψεις που έχει σχηματίσει ο μαθητής.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 12) Ποιος σε προέτρεψε να φοιτήσεις στο Εκκλησιαστικό Σχολείο; Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

Στην Εκκλησιαστική εκπαίδευση

<table>
<thead>
<tr>
<th>Γονείς</th>
<th>□</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Φίλος</td>
<td>□</td>
</tr>
<tr>
<td>Γνωστός σου ιερέας</td>
<td>□</td>
</tr>
<tr>
<td>Πνευματικός</td>
<td>□</td>
</tr>
<tr>
<td>Άλλος………………</td>
<td>□</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Με την ερώτηση 12 αρχίζει η λεπτομερής εξέταση των επαγγελματικών επιλογών των μαθητών. Η εγγραφή του μαθητή σε ένα σχολείο ειδικού χαρακτήρα οφείλεται κατά μείζονα λόγο στην παρότρυνση κάποιου άλλου προσώπου. Για να ερμηνεύσουμε την παρότρυνση αυτή χρησιμοποιήσαμε μία κλειστή ερώτηση 5 απαντήσεων μοναδικής επιλογής με την 5η από αυτές να καλεί τον μαθητή να καταγράψει ποιος τον παρότρυνε να εγγραφεί στο σχολείο πέραν των δοσμένων απαντήσεων.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 15) Μετά το τέλος του Λύκείου σκέφτεσαι να:
Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

| Οποιεσδήποτε σε κάποια Σχολή (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΕΚ κλπ.) | ☐ |
| Μάθεις μια τέχνη κοντά σε έναν ειδικό | ☐ |
| Βρεις μια δουλειά | ☐ |
| Δουλέψεις στη δουλειά του πατέρα σου | ☐ |
| Κάνεις οικογένεια | ☐ |
| Άλλο…………………… | ☐ |

Η ερώτηση 15 έχει γραφεί με σκοπό τη διερεύνηση των ιδεαλιστικών εκπαιδευτικών επαγγελματικών φιλοδοξιών-προοδοκιών και εντέλει επιλογών του μαθητή μετά το πέρας του Σχολείου. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε από αυτούς να επιλέξουν μεταξύ 5 μοναδικών απαντήσεων για το τι σκέφτονται να κάνουν μετά το Λύκειο. Επίσης τους ζητήθηκε να περιγράψουν μια ενδεχόμενη μελλοντική κατάσταση τους η οποία δεν περιλαμβανόταν στις απαντήσεις.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 17) Ποιό επάγγελμα θα ήθελες να ακολουθήσεις;
Θέλω να γίνω ………………………
Η ερώτηση 17 τέθηκε για να διαπιστώσει το επάγγελμα που επιθυμούν να ασκήσουν οι μαθητές.

➢ ΕΡΩΤΗΣΗ 16) Εάν σκέφτεσαι να συνεχίσεις τις οποιεσδήποτε Σχολή θα επέλεγες:
Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

925 Ιδεαλισμός συν. φιλοσοφική τάση, αντίθετη στον υλισμό, που θεωρεί ως πρωτεύουσα οντότητα το πνεύμα, υποστηρίζει ότι το ον δεν υπάρχει παρά στην ιδέα που δημιουργούμε και ότι δεν υπάρχει πραγματικότητα, ανεξάρτητη από τη σκέψη | η επιδίωξη του ιδανικού στη ζωή ή στην τέχνη | αντίληψη που τείνει να αναγάγει το ον ή την πράγματικότητα στη νοητική παράσταση τους Μείζον Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος- Φυτράκης, Ιδεαλιστής αυτός που αναζητεί το ιδανικό, που επιδίωκε το ανέφικτο.
Η ερώτηση 16 καταγράφει τις ιδεαλιστικές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες-προοδοκίες των μαθητών. Πρόκειται για μία ανισοβαρή ερώτηση γιατί οι 3 από τις 5 απαντήσεις κλειστού τύπου απευθύνονται σε θεολογικού χαρακτήρα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μια απάντηση παραπέμπει σε άλλου είδους πλην θεολογικού χαρακτήρος ιδρυμα και μια ζητάει από αυτούς να περιγράψουν το είδος των σπουδών τους. Κάθε απάντηση αποκλείει τις άλλες.

**ΕΡΩΤΗΣΗ 18)** Σκέφτηκες ποτέ σοβαρά να χειροτονηθείς μελλοντικά και να ακολουθήσεις την ιεροσύνη; 
Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Μοναστήρι</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>στον κόσμο σαν έγγαμος κληρικός</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>στον κόσμο σαν άγαμος κληρικός</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>σαν ερατικός</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Οχ! Δεν σκέφτομαι καθόλου να χειροτονηθώ.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Άλλο………………….</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η ερώτηση 18 διερευνά τη βουλήσει του μαθητή να ακολουθήσει την ιεροσύνη είτε ως επαγγελματική επιλογή, είτε ως εσωτερική κλίση. Από τις 6 δοσμένες απαντήσεις οι 4 αναφέρονται στην προσχώρηση του μαθητή στον ιερατικό χώρο ενώ από τις λοιπές 2 η μία περιγράφει μη χειροτονία χωρίς όμως να αποκλείει τον εκκλησιαστικό χώρο ως επαγγελματική επιλογή (ψάλτης, νεωκόρος κτλ) και η άλλη ζητάει από το μαθητή να προσδιορίσει την ακριβή του θέση μακριά από την Εκκλησία.

**ΕΡΩΤΗΣΗ 22)** Σε ποιο επίπεδο εκπαίδευσης πιστεύουν οι γονείς σου ότι μπορείς να φτάσεις;
Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Επίπεδο</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>αποφοιτήσω από το λύκειο</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>τελειόωνό κάποια ιδιωτική σχολή</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>πάρω πτυχίο από κάποια σχολή στα ΤΕΙ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>κάνω μεταπτυχιακές σπουδές</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Σε συνέχεια της ερώτησης 23 η ερώτηση 22 αναδεικνύει πιο ολοκληρωμένα το μέγεθος της γονεϊκής παρότρυνσης- ενθάρρυνσης το οποίο έχει να κάνει με ολοένα και υψηλότερα μαθησιακά αλλά και επαγγελματικά επιτεύγματα.

Οι απαντήσεις στις τελευταίες τρεις ερωτήσεις 21, 22, και 23 μπορούν να συνδυαστούν έτσι ώστε να αποδώσουν το συνολικό βαθμό της γονεϊκής παρότρυνσης – ενθάρρυνσης.

ΕΡΩΤΗΣΗ 20) Πόσο συχνά οι γονείς σου κάνουν καθένα αυτό τα παρακάτω:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Σημείωση ενός τετράγωνου σε κάθε σειρά.</th>
<th>ποτέ</th>
<th>σχεδόν ποτέ</th>
<th>σπάνια</th>
<th>συχνά</th>
<th>κάθε μέρα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Σε βοηθούν να ετοιμάσεις τις εργασίες που έχουν αναθέσει από το σχολείο για το σπίτι (προφορικό διάβασμα ή γραπτές εργασίες).</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Ελέγχουν αν έχεις ετοιμάσει τις εργασίες που έχουν αναθέσει από το σχολείο για το σπίτι (προφορικό διάβασμα ή γραπτές εργασίες).</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Σε βοηθούν να οργανώσεις το χρόνο σου σε σχέση με τις καθημερινές εργασίες που αφορούν το σχολείο.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Έχουν συνάντηση και συζητούν με κάποιον από τους καθηγητές σου.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Παίρνουν το έλεγχο με τους βαθμούς σου από το σχολείο.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Παρακολουθούν δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχεις στο σχολείο.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Συζητούν για θέματα του σχολείου με τους γονείς των φίλων ή των συμμαθητών σου.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Συμμετέχουν ως εθελοντές σε διάφορες δραστηριότητες ή εργασίες του σχολείου.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η ερώτηση 20 τέθηκε για να μετρήσει την εμπλοκή των γονέων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Περιλαμβάνει όλα τα ζητήματα στα οποία μπορεί να υπάρξει εμπλοκή της οικογένειας στο σχολικό περιβάλλον.

Η συγκεκριμένη ερώτηση περιλάμβανε εννέα διαφορετικά θέματα με τα οποία αποδεικνύεται στην πράξη η ανάμιξη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Η συγκρότηση των θεμάτων έγινε ύστερα από την αναλυτική επισκόπηση των μετρήσεων διαφόρων ερευνών (Valenzuela & Dornbusch 1994, Perna 2000, Beaulieu, Israel, Heartless, Dyrk 2001, Teachman, Paasch 8δ Carver 1997,
να αποτυπώσει τη γονεική παρότρυνση προς τα παιδιά επί της καταβαλλόμενης προσπάθειας και επίδοσής τους που συνεπάγεται τη επίτευξη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους στόχων.


Οι γονείς μου...

### ΕΡΩΤΗΣΗ 23) Σημείωσε ποια από τις παρακάτω δηλώσεις είναι αληθινή.

<table>
<thead>
<tr>
<th>με συμβουλές και θέλουν να πουδάσω στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>δεν θέλουν να πουδάσω.</td>
</tr>
<tr>
<td>δεν ενδιαφέρονται αν θα πουδάσω.</td>
</tr>
<tr>
<td>δεν θα με αφήσουν να πουδάσω.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Η ερώτηση 23 αποδίδει τη γονεϊκή στάση ως προς τις εκπαιδευτικές επιδιώξεις του μαθητή. Η ερώτηση είναι ανισορροπής γιατί από τις 4 απαντήσεις οι τρείς δηλώνουν μία αυξητική άρνηση, αδιαφορία και τελικά εξαναγκασμό στη συνέχιση των σπουδών του μαθητή και μόνο η μια από αυτές η πρώτη, μπορεί να χαρακτηριστεί ως παρότρυνση-έπαινο-ενθάρρυνση προς αυτόν. Για την άρση της ανισορροπίας η κωδικοποίηση των τριών απαντήσεων που μπορεί ως μεταβλητή να εκληφθεί ως αποδοκιμασία θα γίνει από κοινού, έναντι της πρώτης απάντησης που ως μεταβλητή θα εκληφθεί ως επιδοκιμασία.

9.11. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΔΕΙΚΤΩΝ

Με τον όρο δείκτες (index) εννοούμε τις μεταβλητές οι οποίες προκύπτουν από το συνδυασμό άλλων μεταβλητών- παραγόντων- όπως συνηθίζεται στη βιβλιογραφία συνήθως με την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης.

Η παραγοντική ανάλυση (factor analysis), είναι μια τεχνική μείωσης των μεταβλητών του δείγματος η οποία αναγνωρίζει τον αριθμό των λανθανούσων δομών και δημιουργεί μια δομή, ένα νέο σύνολο μεταβλητών, τους κοινούς παράγοντες που ερμηνεύουν το δείγμα. Προηγούνται μια δομή από μη παρατηρήσιμες μεταβλητές που δεν μπορούν να μετρηθούν άμεσα. Εκτιμά τους παράγοντες εκείνους που έχουν επίδραση και αντανακλούν τις αρχικές μεταβλητές. Επιτρέπει στον ερευνητή να περιγράψει αλλά ακόμη και να αναγνωρίσει τους παράγοντες εκείνους που παριστάνουν το δείγμα. Συμπεριλαμβάνει τους ειδικούς παράγοντες (ειδικά σφάλματα) που οφείλονται για την αναξιοπιστία των μετρήσεων.  

Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιούνται τόσο για περιγραφικές διαπιστώσεις σε εφαρμοσμένες έρευνες όσο και για τον έλεγχο υποθέσεων και θεωριών. Όταν εφαρμόζονται για τον έλεγχο θεωρητικών υποθέσεων, στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ή της συνέντευξης περιέχονται σε γλώσσα απλή και κατανοητή στον ερωτώμενο οι δείκτες για τους θεωρητικούς όρους των υποθέσεων της έρευνας, ώστε η κάθε ερώτηση - ή το υποσύνολο των ομόλογων ερωτήσεων - αποτελεί ένα επιμέρους τεστ για τη μέτρηση ενός συγκεκριμένου προσωπικού ή κοινωνικού χαρακτηριστικού των ατόμων. Ανάλογα με τις υποθέσεις της έρευνας, το

928 Παπαγεωργίου Α., (2010), Παραγοντική ανάλυση και ανάλυση σε κύριες συνιστώσες, Διπλωματική Εργασία, Διατμηματικό ΠΜΣ Μαθηματικά των υπολογιστών και των αποφάσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.
χαρακτηριστικό αυτό συσχετίζεται στη στατιστική ανάλυση με άλλα χαρακτηριστικά των υποκειμένων για να ελεγχθεί η ορθότητα της αντίστοιχης υπόθεσης.  

Η μέθοδος ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (principal components analysis) είναι μία τεχνική ανάλυσης δεδομένων με σκοπό τη δημιουργία καινούργιων μεταβλητών, οι οποίες είναι γραμμικοί συνδυασμοί των αρχικών μεταβλητών, έτσι ώστε να είναι ασυσχέτιστες μεταξύ τους και να περιέχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών. Οι νέες μεταβλητές που παράγονται ονομάζονται Κύριες Συνιστώσες. Το τι επιτυγχάνεται από τη μέθοδο αυτή είναι ότι από ένα σύνολο συσχετισμένων μεταβλητών καταλήγουμε σε ένα σύνολο ασυσχέτιστων μεταβλητών, το οποίο είναι χρήσιμο για αρκετές στατιστικές μεθόδους. Επίσης, οι κύριες συνιστώσες που προκύπτουν μπορούν να ερμηνεύσουν το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης, που σημαίνει ότι καταλήγουμε σε ένα πιο μικρό αριθμό μεταβλητών από ότι είχαμε αρχικά, με κόστος ότι χάνουμε ένα μικρό ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που έχουμε λίγες παρατηρήσεις και πολλές μεταβλητές. Συνεπώς, αν σε μια τέτοια περίπτωση θέλαμε να εφαρμόσουμε ένα (γενικευμένο) γραμμικό μοντέλο, η υπερπαραμετροποίηση του μοντέλου μπορεί να ξεπεραστεί χρησιμοποιώντας την παραπάνω μέθοδο.

929 Κελπανίδης Μ., (2005), παρ. 4.1 Επισκόπηση: συνέντευξη και αποστολή γραπτού ερωτηματολογίου, Σημειώσεις του μαθήματος Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας, του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., , Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.,  
930 Φωκιανός Κ., & Χαραλάμπους Χ., (2010), Εισαγωγή στην R, Πρόχειρες Σημειώσεις, κεφ 20, Ανάλυση σε κύριες συνιστώσες και διαχωριστική ανάλυση, β' έκδοση, Τμήμα Μαθηματικών και Στατιστικής Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ 219.  
931 Περισσότερες λεπτομέρειες για την Παραγοντική ανάλυση και την Ανάλυση σε κύριες συνιστώσες στο Παπαγεωργίου Α., (2010), Παραγοντική ανάλυση και ανάλυση σε κύριες συνιστώσες, Διπλωματική Έργασια, Διατμηματικό ΠΜΣ Μαθηματικά των υπολογιστών και των αποφάσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.
Η ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου που υποβάλλαμε έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences) και μάλιστα με την τελευταία του έκδοση v.19 του 2011. Χρησιμοποιώντας στην πράξη έννοιες όπως μεταβλητές, περιγραφική στατιστική, μέση τιμή, διάμεση τιμή, ποσοστό, συχνότητα, διάγραμμα, διακόμμα, πίνακας διπλής εισόδου, συσχέτισες, τεστ $X^2$ το πρόγραμμα το οποίο είναι από πολλά χρόνια καθιερωμένο στο χώρο των κοινωνικών επιστημών επιτυγχάνει την πλήρη εφαρμογή της στατιστικής επιστήμης και της χρησιμότητας των στοιχείων της στα θέματα των κοινωνικών επιστημών χωρίς να απαιτούνται από τον ερευνητή ιδιαίτερες γνώσεις μαθηματικών, πόσο μάλλον όταν αυτός προέρχεται κατά κύριο λόγο από μη συναφείς επιστημονικούς χώρους.

10.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.

Από τα 523 ερωτηματολόγια που μας επεστράφησαν όλα απευθυνόταν σε άρρενες μαθητές των Εκκλησιαστικών Σχολείων και συνεπώς η γραφική παράσταση σε διάγραμμα πίτας καθώς και η συχνότητα της σταθεράς, παρά μεταβλητής « φύλο μαθητού » είναι αναμενόμενες.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 18 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΦΥΛΟΥ</th>
<th>ΤΙΜΗ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
<th>ΣΧΥΟΝ ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
<th>ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΤΙΜΗ</td>
<td>ΑΓΟΡΙ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 63 : ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ ΦΥΛΟ
Η κατανομή του έτους γέννησης των μαθητών των οποίων η ηλικία ποικίλει περισσότερο από τα λοιπά σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης δίνεται από τον πίνακα και το ιστόγραμμα συχνοτήτων που ακολουθεί:

ΤΙΜΕΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΕΤΟΝ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
<th>ΕΤΩΝ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1995</td>
<td>110</td>
<td>21,00%</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1994</td>
<td>76</td>
<td>14,50%</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>1993</td>
<td>65</td>
<td>12,40%</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>1996</td>
<td>61</td>
<td>11,70%</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>1997</td>
<td>51</td>
<td>9,80%</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>1992</td>
<td>40</td>
<td>7,60%</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>1998</td>
<td>30</td>
<td>5,70%</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>1991</td>
<td>21</td>
<td>4,00%</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>1960</td>
<td>4</td>
<td>0,80%</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>1987</td>
<td>4</td>
<td>0,80%</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>1966</td>
<td>1</td>
<td>0,20%</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>1990</td>
<td>0</td>
<td>0,00%</td>
<td>22</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 64: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ
Η δεύτερη εξεταζόμενη μεταβλητή αφορά στη γεωγραφική περιοχή του μόνιμου τόπου κατοικίας του μαθητή από την οποία βλέπουμε στην ανάλυση των λεγόμενων δεικτών τάσης και διασποράς συχνοτήτων ότι το 25,6% μένει κοντά σε αστικό κέντρο, το 27,3 όχι πολύ μακριά από αυτό, 13,4% μένει μακριά από αυτό, το 32,3% μένει σε χωριό ή αγροτική περιοχή και τέλος μόνο το 1,3% διαμένει σε αρκετά απομονωμένη περιοχή.

Εύλογα λοιπόν θεωρώ τις 3 πρώτες από τις απαντήσεις ως διαμονή σε αστική περιοχή ενώ τις 2 τελευταίες σε αγροτική μπορούμε να παρουσιάσουμε πιο συνοπτικά τα αποτελέσματα και να παρατηρήσουμε ότι το 66,3% του μαθητικού πληθυσμού διαμένει σε αστικές περιοχές ενώ το υπόλοιπο 33,6% κατοικεί σε αγροτική περιοχή. Τα 2/3 λοιπόν των μαθητών των Εκκλησιαστικών Σχολείων είναι κάτοικοι των αστικών περιοχών.


933 Η στήλη συχνότητας (ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ) μας δείχνει την απόλυτη συχνότητα των τιμών της μεταβλητής στο υπάρχον δείγμα.

Η στήλη του επί τοις εκατό ποσοστού (ΠΟΣΟΣΤΟ) μας δείχνει τη σχετική συχνότητα των τιμών της μεταβλητής στο δείγμα επί του συνόλου των περιπτώσεων.

Η στήλη του επί τοις εκατό έγκυρου ποσοστού (valid ΠΟΣΟΣΤΟ) μας δείχνει τη σχετική συχνότητα των τιμών της μεταβλητής στο δείγμα επί του συνόλου των περιπτώσεων που έδωσαν έγκυρες απαντήσεις.

Η στήλη του επί τοις εκατό ποσοστού (cumulative ΠΟΣΟΣΤΟ) μας δείχνει την αθροιστική σχετική συχνότητα κάθε φορά που χρησιμοποιούμε την εντολή της συχνότητας.

Στις μεταβλητές scale και όχι στις nominal ή ordinal μπορούμε να υπολογίζουμε και τις παρακάτω ποσότητες:

- Μέσος όρος (mean) της κατανομής.
- Μέση τιμή (median) μιας κατανομής είναι η διάμεση της κατανομής.
- Η τυπική απόκλιση (std. deviation) δείχνει πόσο πολύ απλώνονται οι τιμές της κατανομής γύρω από το μέσο όρο.
- Το εύρος (range) της έκτασης του μικρότερου διαστήματος που περιέχει όλα τα δεδομένα και προκύπτει από τη διαφορά της μικρότερης παρατηρούμενης τιμής από τη μεγαλύτερη.
- Η καμπύλη παρουσιάζει την κανονική κατανομή επί του ιστογράμματος. Περισσότερες λεπτομέρειες για το S.P.S.S. βλέπε στη βιβλιογραφία.
ΣΧΗΜΑ 65: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΟΠΟΥ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ
10.1.1. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Το θρησκευτικό προφίλ\(^{334}\) του μαθητή ως μεταβλητή (δείκτης) προκύπτει όπως θα αναφερθεί εκτενέστερα στην παράγραφο, 10.2.1 ΣΤΑΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ από την ανακωδικοποίηση των απαντήσεων της ερώτησης 10 του ερωτηματολογίου και έτσι καταλήγουμε στο διάγραμμα και τον παρακάτω πίνακα:

![θρησκευτικο προφιλ](image)

ΣΧΗΜΑ 66: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ

| ΠΙΝΑΚΑΣ 21: ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ |
|----------------|------------------|----------------|
|                | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ  |
| Ν. VALID       | 521       |         |
| ΔΕΝ ΣΥΜМΕΤΕΧΩ  | 34        | 6,5%    |
| ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ      | 487       | 93,1%   |
| Ν. MISSING     | 2         |         |
| ΣΥΝΟΛΟ         | 521       | 99,6%   |
| SYSTEM         | 2         | 0,4%    |
| ΣΥΝΟΛΟ         | 523       | 100%    |

\(^{334}\) Περισσότερα για τον δείκτη και τον εννοιολογικό του ορισμό βλέπε στην παράγραφο 10.2.1
Το εθνικό προφίλ του μαθητή δεν αποτελεί μεταβλητή όπως πχ το θρησκευτικό προφίλ στην προηγούμενη παράγραφο αλλά μία έννοια την οποία αυθαίρετα εισάγουμε για την ομαδοποίηση μεταβλητών όπως τη χώρα γέννησης του μαθητή, την εθνικότητά του και τη συχνότητα ομιλίας της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να ευκολοποιήσουμε στη μελέτη τους.

Πριν από 22 χρόνια δεν θα είχε καμιά αξία σπουδής διότι θα αναφέρονταν σε ποσοστό πάνω από 95% ελληνόφωνους ορθόδοξους Χριστιανούς.

Ποια είναι η ελληνική πραγματικότητα σήμερα; Σε ποσοστό άνω του 95% οι μόνιμοι κάτοικοι είναι Έλληνες το γένος, Ελληνόφωνοι και Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Πρόκειται για το αποτέλεσμα των εκτεταμένων πληθυσμιακών ανταλλαγών με τους βαλκάνιους γείτονες που συνέβησαν μετά από πολέμους, κάτω από βίαιες ή μη περιστάσεις. Σε μια αναπόδραση ιστορική εξέλιξη, ο ελληνισμός που δρούσε και διαβιούσε στην Οδησσό ή στην Αλεξάνδρεια, στην Κωνσταντινούπολη ή στο Μοναστήρι έπαιξε να υφίσταται, με φτωχό αντάλλαγμα την υψηλή εθνική καθαρότητα του μητροπολιτικού του κράτους. Η ξεκάθαρη αυτή εικόνα άρχισε να φθείρεται μετά το 1989. Εκατοντάδες χιλιάδες οικονομικοί –και λίγοι πολιτικοί – πρόσφυγες μπήκαν στη χώρα, η οποία βρίσκεται στο πέρασμα από την Ανατολή της ανέχειας προς την Δύση της ευημερίας και ήταν η πλησιέστερη καπιταλιστική χώρα γι’ αυτούς. Αλβανοί, Πολωνοί, Ρώσοι, Πακιστανοί, Βουλγαροί, Κινέζοι, Νιγηριανοί, Κούρδοι και άλλοι αναξιοπαθούντες μετανάστες δημιούργησαν άθελά τους τη βάση για εφαρμογή των πολυπολιτισμικών ιδεών στην πράξη. Κι αυτό, γιατί το θέμα δεν είναι αν υφίσταται ή όχι πολυπολιτισμικότητα· μια βόλτα στις λαϊκές αγορές και τις συνοικίες της Αθήνας, μια απλή επιβίβαση σ’ ένα λεωφορείο ή το μετρό καθιστούν πρόδηλο ότι η ελληνική κοινωνία δεν είναι πλέον ιδία. Αν και ουδέποτε υπήρξε μονοπολιτισμική, η σημερινή ποικιλικότητα της δεν έχει προηγούμενο. Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα εμπειρικά διαπιστωμένο γεγονός.

Η όλη και μεγαλύτερη αύξηση στο ρυθμό εγκατάστασης οικονομικών μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση μαθητών από πολυπολιτισμικές ομάδες πέραν της κυρίαρχης, στο ελληνικό σχολείο. Πρόσφατα επίσημα στοιχεία εμφανίζουν έναν μεγάλο αριθμό μαθητών - της τάξης του 10-15% - στα ελληνικά σχολεία, να προέρχονται από μειονοτικές και συχνά περιθωριοποιημένες

ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί, σε κάθε βαθμίδα, καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις διδακτικές τους πρακτικές σε κάθε γνωστικό αντικείμενο για να ανταποκριθούν σ’ αυτή τη νέα πραγματικότητα 937.

Στα Εκκλησιαστικά Σχολεία ακολουθείται και μία άλλη πρακτική προσέλευσης μαθητών η οποία αυξάνει την πολυπολιτισμικότητα των Σχολείων της Ε.Ε. Οι Μητροπολίτες στα πλαίσια των στενών σχέσεων που διατηρούν με όμορους κυρίως, πάντως ομόδοξους επισκόπους, προσκαλούν θεοσεβείς αλλοδαπούς μαθητές να περατώσουν τις σπουδές τους στα Εκκλησιαστικά Σχολεία.

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το 85,3% των μαθητών έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό 4,6% ανήκει σε μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Αλβανία και τέλος το εναπομείναν 10% ανήκει στις υπόλοιπες χώρες.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 22: ΧΩΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ</th>
<th>ΤΙΜΗ</th>
<th>ΠΟΣΟ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N ΗΣΧΙΟΥΣΕΣ ΤΙΜΕΣ</td>
<td>523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΧΑΜΕΝΕΣ ΤΙΜΕΣ</td>
<td>0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΙΜΕΣ</td>
<td>ΠΟΣΟ</td>
<td>ΠΟΣΟΣΤΟ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1 ΕΛΛΑΔΑ</td>
<td>446</td>
<td>85,3%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2 ΑΛΒΑΝΙΑ</td>
<td>24</td>
<td>4,6%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3 ΣΕΡΒΙΑ</td>
<td>8</td>
<td>1,5%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4 ΣΚΟΠΙΑ</td>
<td>1</td>
<td>,2%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 ΟΥΚΡΑΝΙΑ</td>
<td>3</td>
<td>,6%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6 ΓΕΡΜΑΝΙΑ</td>
<td>13</td>
<td>,3,5%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7 ΡΟΥΜΑΝΙΑ</td>
<td>17</td>
<td>3,3%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8 ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ</td>
<td>4</td>
<td>,8%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9 ΕΛΒΕΤΙΑ</td>
<td>1</td>
<td>,2%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10 ΓΕΩΡΓΙΑ</td>
<td>3</td>
<td>,6%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11 ΡΩΣΙΑ</td>
<td>1</td>
<td>,2%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12 ΜΟΛΔΑΒΙΑ</td>
<td>1</td>
<td>,2%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13 ΤΟΥΡΚΙΑ</td>
<td>1</td>
<td>,2%</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

937 Σκοτσμπουρδή Χ., & Σταθοπούλου Χ., (2005), Ο ρόλος της μαθηματικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών ανάκτηση από www.rhodes.aegean.gr/.../4.%20πολυπολιτισμικότητα%20τελικό.doc
ΣΧΗΜΑ 67: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΧΩΡΑΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ

Όσον αφορά στην εθνικότητα των μαθητών το 88,5% έχει ελληνική εθνικότητα ενώ το 5% αλβανική και μόλις το 6,5% αντιστοιχεί στις υπόλοιπες εθνικότητες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23: ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΤΙΜΗ</th>
<th>ΠΟΣΟ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΙΣΧΥΟΥΣΕΣ ΤΙΜΕΣ</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΧΑΜΕΝΕΣ ΤΙΜΕΣ</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΙΜΕΣ</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>ΕΛΛΗΝΙΚΗ</td>
<td>463</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>ΑΛΒΑΝΙΚΗ</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>ΣΕΡΒΙΚΗ</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>ΣΚΟΠΙΑΝΗ</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>ΟΥΚΡΑΝΙΚΗ</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>ΡΟΥΜΑΝΙΚΗ</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>ΒΟΥΛΓΑΡΙΚΗ</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>ΜΟΛΔΑΒΙΚΗ</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Η αδιάλειπτη ομιλία της ελληνικής γλώσσας στα σπίτια των μαθητών ανέρχεται σε ποσοστό 87,8 % όταν προηγουμένως είδαμε ότι η ελληνική εθνικότητα άγγιξε το 88,5% και η Ελλάδα ως χώρα γέννησής τους το 85,3 %.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 24: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΟΜΙΛΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>N VALID 523</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>N.MISSING 0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**ΣΧΗΜΑ 68: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΤΗ**

**ΣΧΗΜΑ 69: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**
10.1.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Στην παράγραφο αυτή θα εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά της οικογένειας του μαθητή ως προς το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του.

Έτσι από τις απαντήσεις που λάβαμε έχουμε ότι:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 25: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>VALID</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΡΓΑΖΕΤΑΙ ΚΑΝΟΝΙΚΑ</td>
<td>216</td>
<td>41,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΡΓΑΖΕΤΑΙ ΠΟΤΕ ΠΟΤΕ</td>
<td>74</td>
<td>14,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΙΝΑΙ ΑΝΕΡΓΗ</td>
<td>141</td>
<td>27,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΙΝΑΙ ΣΥΝΤΑΞΙΟΥΧΟΣ</td>
<td>57</td>
<td>10,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΖΕΙ ΠΙΑ</td>
<td>16</td>
<td>3,1%</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΥΝΟΛΟ</strong></td>
<td>504</td>
<td>96,4%</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>MISSING</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SYSTEM</td>
<td>19</td>
<td>3,6%</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΥΝΟΛΟ</strong></td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 70: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ
Τα στατιστικά παρατηρούμε ότι οι εργαζόμενες περιστασιακά ή όχι μητέρες ξεπερνούν το 50% (41,3% + 14,1% = 55,4%). Το ίδιο περίπου ισχύει και για τους πατέρες (56,4% + 10,9% = 67,3%). Επίσης μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των άνεργων μητέρων (27%) ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό των συνταξιούχων πατέρων (14,9%).
### ΠΙΝΑΚΑΣ 27: ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ</td>
<td>211</td>
<td>40,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ</td>
<td>192</td>
<td>36,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ/ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΜΕΤΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Ή ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ</td>
<td>34</td>
<td>6,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΕΙ</td>
<td>29</td>
<td>5,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΕΙ</td>
<td>28</td>
<td>5,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ</td>
<td>6</td>
<td>1,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>500</td>
<td>95,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**ΣΧΗΜΑ 72: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ**
Το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σημαντικό για τους γονείς, ιδιαίτερα τους πατέρες, που έχουν διπλάσιο τον ποσοστό που σπούδασαν σε επαγγελματικές ή τεχνικές σχολές. Στην περίπτωση των γονέων περίπου το 70% έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι πατέρες έχουν διπλάσιο ποσοστό σε σχολεία σε επαγγελματικές ή τεχνικές σχολεία σε σχέση με τις μητέρες.
10.1.4. ΛΟΙΠΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΦΙΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Επεξεργαζόμαστε τις απαντήσεις των μαθητών για τον αριθμό των αδελφών που έχουν και καταλήγουμε στα παρακάτω στατιστικά δεδομένα:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 29: ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΔΕΛΦΩΝ ΜΑΘΗΤΗ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΚΑΝΕΝΑ</td>
<td>47</td>
<td>9,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΝΑ</td>
<td>171</td>
<td>32,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΥΟ</td>
<td>119</td>
<td>22,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΡΙΑ</td>
<td>64</td>
<td>12,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΕΣΣΕΡΑ</td>
<td>62</td>
<td>11,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΕΝΤΕ</td>
<td>24</td>
<td>4,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΞΙ</td>
<td>9</td>
<td>1,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΠΤΑ ή ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ</td>
<td>27</td>
<td>5,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 74: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΔΕΛΦΩΝ ΜΑΘΗΤΗ

Παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη πλειοψηφία προέρχονται από οικογένειες που έχουν 2 παιδιά 32,7% αλλά μεγάλο ποσοστό προέρχεται και από οικογένειες με τρία,
22,8 % ή τέσσερα παιδιά 12,2 %. Στο σημείο αυτό να θυμήσουμε ότι η ερώτηση ζητούσε τον αριθμό των αδελφών πέρα από τον ίδιο τον μαθητή.

Στην ερώτηση εάν κάποιος από τους αδελφούς του μαθητή φοιτά σε Εκκλησιαστικό σχολείο πήραμε την παρακάτω απάντηση: 1 στους 5 μαθητές έχει αδελφό που πηγαίνει σε Εκκλησιαστικό σχολείο. Το ποσοστό αυτό 20% δεν μπορεί να χαρακτηριστεί σε καμία περίπτωση μικρό, συμπληρώνει το περιβάλλον του μαθητή ως ένας ακόμη παράγοντας κατευθυντικότητας της επαγγελματικής του επιλογής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30: ΦΟΙΤΗΣΗ ΑΔΕΛΦΟΥ ΣΕ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΧΙ</td>
<td>414</td>
<td>79,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΑΙ</td>
<td>109</td>
<td>20,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

10.1.5. ΠΡΟΦΙΛ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Από τις μεταβλητές 938 του πίνακα 44 και χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (Principal Components Analysis) της παραγοντικής ανάλυσης λαμβάνοντας υπόψη και τις απαντήσεις έχουμε τον πίνακα 31 των μεταβλητών που συνθέτουν τον δείκτη του προφίλ κοινωνικοποίησης. Ο δείκτης του Προφίλ Κοινωνικοποίησης του μαθητή ορίζεται με την προσθήκη ότι οι μεταβλητές που τον ορίζουν θεωρούνται ως μεταβλητές ισοδιαστημικής κλίμακας (scale).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 31: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ</th>
<th>ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ 1 ΦΟΡΤΙΑ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;</td>
<td>,469</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΕΠΑΙΤΕΛΕΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ;</td>
<td>,650</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΟΙ ΚΑΛΟΙ ΦΙΛΟΙ;</td>
<td>,598</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Ο ΥΓΙΗΣ ΤΡΟΠΟΣ ΖΩΗΣ;</td>
<td>,706</td>
</tr>
</tbody>
</table>

938 Βλέπε παράγραφο 10.2.6 ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ
ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;
ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΙΑ ΚΑΛΟΠΛΗΡΩΜΕΝΗ ΔΟΥΛΕΙΑ;
ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΕΝΑ ΠΙΤΥΧΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ;
ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΟΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΑΞΙΔΙΑ;
ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Ο ΓΑΜΟΣ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΤΕΝΕΙΑ;

EXTRACTION METHOD: PRINCIPAL COMPONENT ANALYSIS.
A. 1 COMPONENTS EXTRACTED.

10.2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

10.2.1. ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ

Το αμέσως παρακάτω εύρημα αποτυπώνει τη στάση του μαθητή απέναντι στην ορθοδοξία και είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον γιατί παράλληλα σκιαγραφεί και το θρησκευτικό προφίλ του προφίλ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 32: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th>N. VALID</th>
<th>VALUE</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>512</td>
<td>ΠΟΤΕ</td>
<td>34</td>
<td>6,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>ΣΠΑΝΙΑ</td>
<td>168</td>
<td>32,1%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2-3 ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ</td>
<td>163</td>
<td>31,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>ΣΧΕΔΟΝ ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ</td>
<td>156</td>
<td>29,8%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td></td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

522
ΣΧΗΜΑ 75: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ

Βλέπουμε ότι στα εκκλησιαστικά δρόμενα οι μαθητές δεν συμμετέχουν κατά 6,5% καθόλου, ενώ συμμετέχουν από σπάνια έως κάθε μέρα με ένα ποσοστό 29,8%. Ανακωδικοποιώντας τις απαντήσεις και προκειμένου να παραστήσουμε πιο συνοπτικά τα αποτελέσματα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ένα ποσοστό 6,5% δεν συμμετέχει στα εκκλησιαστικά δρόμενα ενώ το υπόλοιπο 31,2 + 28,8 + 32,1 = 92,1% έχει έστω και σπάνια συμμετοχή σ’ αυτά. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι όλες οι εκδηλώσεις αυτές θρησκευτικού χαρακτήρα είναι υποχρεωτικές για τους οικότροφους μαθητές δεδομένου του ότι υπαγορεύονται από τους κανονισμούς λειτουργίας των Σχολείων πχ. ορθρός, κυριακάτικος εκκλησιασμός, απόδειπνο κλπ) είναι δυσανάλογα μεγάλο το ποσοστό που δεν συμμετέχει καθόλου σ’ αυτές. Εάν λοιπόν κατασκευάζουμε ως μεταβλητή - δείκτη το θρησκευτικό προφίλ του μαθητή θα καταλήγαμε στο παρακάτω διάγραμμα. Ερμηνευτικά μπορούμε να πούμε ότι το ποσοστό του 6,5% μπορεί να εξηγηθεί από:
ΣΧΗΜΑ 76: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ

i. την αρνητική αντίδραση στην συμμετοχή των θρησκευτικών δρώμενων εξαιτίας του καθολικά υποχρεωτικού τους χαρακτήρα.

ii. την αδυναμία παρακολούθησης λόγω του ότι δεν είναι υπότροφοι όλοι οι μαθητές αλλά κάποιοι τα Σαββατοκύριακα επιστρέφουν στα σπίτια τους.

iii. μικρός αριθμός μαθητών επιδιώκει λαθροβιώντας την περάτωση και μόνο του σχολείου χωρίς να ενδιαφέρεται για τα εκκλησιαστικά θέματα.
10.2.2. ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ

Αναλύοντας τα ευρήματα από την ερώτηση 11 Πόσο σε ενδιαφέρει η συμμετοχή σε καθεριά από τις παρακάτω δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου; λαμβάνουμε τις παρακάτω απαντήσεις. Στην περίπτωση συμμετοχής του μαθητή σε αθλητικές εκδηλώσεις η συμμετοχή σ’ αυτές ξεπερνάει το 60% (30,4% + 31,2% = 61,6%) ενώ από το υπόλοιπο ποσοστό το μισό απ’ αυτό ενώ ενδιαφέρεται να συμμετέχει για διάφορους λόγους δεν το κάνει.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 33: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΙΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>VALID 519</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>94</td>
<td>18,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>103</td>
<td>19,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΠΛΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>159</td>
<td>30,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΠΟΛΥ ΕΝΕΡΓΑ</td>
<td>163</td>
<td>31,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>519</td>
<td>99,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>MISSING 4</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SYSTEM</td>
<td>4</td>
<td>0,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 77: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΙΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ
Στην περίπτωση της συμμετοχής στα πολιτιστικά γεγονότα του σχολείου μικρή είναι η συμμετοχή αγγίζοντας το 34% ενώ το υπόλοιπο δεν συμμετέχει.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 34: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>183</td>
<td>35,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>153</td>
<td>29,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΠΛΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>115</td>
<td>22,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΠΟΛΥ ΕΝΕΡΓΑ</td>
<td>63</td>
<td>12,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΟΤΑΛ</td>
<td>514</td>
<td>98,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΙΣΙΝΓ</td>
<td>SYSTEM</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΟΤΑΛ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 78: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ
Στις θρησκευτικές εκδηλώσεις η συμμετοχή των μαθητών είναι ξεπερνάει το 70% (28,3% + 42,8% = 71,1%). Αυτό οφείλεται σε παράγοντες όπως:

- η υποχρεωτική από το σχολείο συμμετοχή στις εκδηλώσεις αυτές
- η ενσυνείδητη συμμετοχή των μαθητών του σχολείου.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 35: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>VALID 517</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>47</td>
<td>9,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>98</td>
<td>18,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΠΛΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>148</td>
<td>28,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΠΟΛΥ ΕΝΕΡΓΑ</td>
<td>224</td>
<td>42,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>517</td>
<td>98,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>MISSING 6</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SYSTEM</td>
<td>6</td>
<td>1,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 79 : ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ
Στην έκδοση των σχολικών εντύπων συμμετέχει ένα πολύ μικρό ποσοστό 
11,9% + 4,8% = 16,7% ενώ το 56,2% + 25,6% = 81,8% δεν συμμετέχει.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 36: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΕΚΔΟΣΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ Η ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>VALID 515</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΠΛΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΠΟΛΥ ΕΝΕΡΓΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
</tr>
<tr>
<td>MISSING 8</td>
</tr>
<tr>
<td>SYSTEM</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 80: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΕΚΔΟΣΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ Η ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ

Συντριπτικά μεγάλο ποσοστό (42,4%+ 26,6% = 69%) των μαθητών απαξιώνει τη συμμετοχή στη διοίκηση των πενταμελών και δεκαπενταμελών συμβουλίων των σχολείων τους ενώ μόνο το 29,6% = 19,5% + 10,1% συμμετέχει στην διοίκησή τους.
Το 75% περίπου των μαθητών ενδιαφέρονται για τα περιβαλλοντικά προγράμματα και γενικότερες κοινωνικές εκδηλώσεις αλλά μόνο οι μισοί από τους μαθητές (50,6% = 27,5% + 23,1%) συμμετέχουν σ’αυτά.
ΠΙΝΑΚΑΣ 38: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΖΩΗΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>126</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>126</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΠΛΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ</td>
<td>144</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΠΟΛΥ ΕΝΕΡΓΑ</td>
<td>121</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>TOTAL</strong></td>
<td><strong>517</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΙΣΣΙΝΓ 6</td>
<td>SYSTEM</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>TOTAL</strong></td>
<td><strong>523</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 82: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΖΩΗΣ.
ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στην παράγραφο αυτή θα αποτυπώσουμε τη στάση των μαθητών ως προς την φοίτησή τους σε ένα Εκκλησιαστικό Σχολείο.

### Τιμήσεις και Ποσοστά

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 39: ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΟΥ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΕΥΚΟΛΟ ΝΑ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙΣ ΕΝΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</td>
<td>153</td>
<td>29,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ</td>
<td>13</td>
<td>2,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΛΩ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ ΜΟΝΑΧΙΚΗ Η ΙΕΡΑΤΙΚΗ ΖΩΗ</td>
<td>159</td>
<td>30,4%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 39: ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΟΥ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΘΕΛΩ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΤΣΙ ΉΤΑΝ ΠΙΟ ΕΥΚΟΛΟ</td>
<td>56</td>
<td>10,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΉΤΑΝ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΤΥΧΑΙΑ ΠΑΡΑ ΣΥΝΕΙΔΗΤΗ ΕΠΙΛΟΓΗ</td>
<td>49</td>
<td>9,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΛΛΟΣ</td>
<td>92</td>
<td>17,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>SYSTEM</td>
<td>1</td>
<td>0,2%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| ΣΥΝΟΛΟ | 523 | 100% |

**ΣΧΗΜΑ 83: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΛΟΓΟΥ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**
Έτσι από το σύνολο των απαντήσεων της ερώτησης 13 ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ ΕΠΙΤΡΑΦΗΣ ΣΟΥ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 30,4% απαντάει ότι θέλει να ακολουθήσει μοναχική ή ιερατική ζωή και βλέπει τη φοίτηση σε ένα εκκλησιαστικό σχολείο ως το πρώτο βήμα το οποίο θα τον εφοδιάσει με τα απαραίτητα εχέγγυα για να εισαχθεί στον Κλήρο. Όπως ακριβώς ένα ειδικό σχολείο (Μουσικό, Καλλιτεχνικό, Διαπολιτισμικό) έχει ως σκοπό την ειδική πέραν της εγκυκλίου μορφώσεως έτσι και σε ένα Εκκλησιαστικό Σχολείο διδάσκονται πέραν του κοινού αναλυτικού προγράμματος περίπου 4 μαθήματα ανά τάξη, θεολογικού ενδιαφέροντος. Η κοινοβιακή ζωή η οποία ακολουθεί τους εκκλησιαστικούς κανόνες και ρυθμούς, η υποχρεωτική κάποιες φορές συμπεριλαμβάνεται στην εκκλησιαστική δρόμενα σε συνδυασμό με τη λειτουργική γνώση καθιστών τους μαθητές πολύ σύντομα γνώστες των μυστηρίων της Εκκλησίας έτοιμους να λάβουν το χρίσμα της Ιεροσόρελης. Δεν είναι λοιπόν παρά αναμενόμενη η πρώτη τους επιλογή.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά σε ένα αξιοπρόσεκτο σημείο επαγγελματικής επιλογής. Στην ερώτηση 17, ΠΟΙΟ ΕΠΑΙΤΕΛΑΜΑ ΘΑ ΥΠΕΛΕΞΕ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ αναφέρουμε 445 απαντήσεις με διάφορα επαγγέλματα. Στο πρωτεύον ποσοστό του 30,4% απαντήσεις ήταν το επάγγελμα του ιερέα δεσπόζει στις επαγγελματικές επιλογές αφενός λόγω της επιλογής του ως επάγγελμα, αφετέρου εξαιτίας του ότι μεταξύ των μαθητών υπάρχουν πολλοί ιερείς οι οποίοι έρχονται στα εκκλησιαστικά σχολεία για να τελειώσουν το σχολείο προσβλέποντας πέραν των γνώσεων και σε οικονομική εξέλιξη. Τα υπόλοιπα επαγγέλματα έχουν άμεση εξάρτηση με τον εκκλησιαστικό χώρο (είναι πολύ κοντά σε χειροτονία) και συνεπώς δικαιολογεί ως απάντηση το ποσοστό του 30,4%.

Στη δεύτερη θέση λαμβάνουμε την προφανή απάντηση ότι ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΕΥΚΟΛΟ ΝΑ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ με ένα ποσοστό 29,2%. Η απάντηση αυτή θα μπορούσε κάποιος να θεωρήσει ότι πολύ λίγο απέχει από το πρωτεύον ποσοστό του 30,4% και ίσως να ήταν η επικρατέστερη σε ένα κοινό σχολείο λόγω του δέλεαρ της ευκολίας. Όμως στο πρωτεύον ποσοστό του 30,4%

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 40: ΕΠΑΙΤΕΛΑΜΑ ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ</th>
<th>ΝΟΜΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ</th>
<th>ΕΠΑΙΤΕΛΑΜΑ</th>
<th>ΕΠΙΛΟΓΗΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΙΕΡΕΑΣ</td>
<td>173</td>
<td>ΘΕΟΛΟΓΟΣ</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>ΙΕΡΟΜΟΝΑΧΟΣ</td>
<td>11</td>
<td>ΑΠΟΓΡΑΦΟΣ</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>ΙΕΡΟΜΟΝΑΧΟΣ</td>
<td>11</td>
<td>ΒΥΖ. ΜΟΥΣΙΚΟΣ</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΟΛΟΓΟΣ</td>
<td>35</td>
<td>ΨΑΛΤΗΣ</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

939 Ουσιαστικά πρόκειται για λειτουργία, με ενδεικτικά παράδειγμα μεταξύ επαγγελμάτων και λειτουργιμάτων θεωρήσουμε ότι λειτουργός είναι αυτός που επιτελεί έργο το οποίο ωφελεί το κοινωνικό σύνολο, που ακολουθεί λειτουργία, δηλαδή την υποδείξη της με τον εκπαιδευτικό χώρο και συνεπώς οικολογεί οι επιλογές του νωτιοστού παράγοντα ποσοστό του 30,4%.
πρέπει να προστεθεί το ποσοστό της τέταρτης μαθητικής επιλογής με 10,7% που ο μαθητής δηλώνει ΘΕΛΩ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΤΣΙ ΗΤΑΝ ΠΙΟ ΕΥΚΟΛΟ μιας και το επάγγελμα αυτό διατηρεί αρραβώνη σχέση με τον εκκλησιαστικό χώρο. Εάν λοιπόν επιχειρήσαμε να ανακωδικοποιήσουμε την ερώτηση 13 θα επιλέγαμε ως απαντήσεις τις εξής δύο, ο λόγος εγγραφής μου στο εκκλησιαστικό σχολείο 1) είναι για να αποκομίσω τα οφέλη του Σχολείου αυτού στη μετέπειτα ζωή μου εντός του Εκκλησιαστικού χώρου, 2) για διάφορους άλλους λόγους.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 41 : ΛΟΓΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ |
|-----------------|-----------------|-----------|
| ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ        | ΠΟΣΟΣΤΟ         |
| N. VALID         | 522             |           |
| ΑΠΟΚΟΜΙΣΗ ΩΦΕΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ | 215 | 41,1% |
| N. MISSING       | 1               |           |
| ΑΛΛΟΣ ΛΟΓΟΣ      | 307             | 58,7%    |
| SYSTEM           | 1               | .2%      |
| ΣΥΝΟΛΟ           | 523             | 100%     |

ΣΧΗΜΑ 84 ΛΟΓΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Συγκρίνοντας λοιπόν τα ποσοστά 41,1% και 58,7% ερχόμαστε να αναφέρουμε κατά πόσο η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση επιτελεί τη στοχοθεσία της. Μέχρι το 2005 σκοπός της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης ήταν η παραγωγή πεπαιδευμένων κληρικών για την κάλυψη των κενών εφημεριακών θέσεων. Από τότε όμως με τον Ν. 3432 3/2/2006 τ.Α’, Δομή και λειτουργία της Εκκλησιαστικής
Εκπαίδευσης, ειπαναπροσδιορίζεται ο σκοπός της αφού επαγγέλεται ... την ανάδειξη και κατάρτιση Κληρικών και Λαϊκών στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους 940. Μέχρι λοιπόν το 2005 θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε από τα ευρήματα ότι η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση δεν επιτρέπει την στοχοθεσία της. Από το 2006 και μετά μάλλον αυτοπροσανατολίστηκε και προσπάθησε να ταυτιστεί με το είδος των παραγόμενων αποφοίτων της παρά προέβη σε καθοριστικές αλλαγές αφού ο λόγος που υφίσταται είναι για να παράγει μορφωμένους Ιερείς και λίγους απόφοιτους που θα την υπηρετήσουν εκ των ένδω. Η παραγωγή λαϊκών αποφοίτων υψηλού μάλιστα ήθους επαφίεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας.

10.2.4. ΣΤΑΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΓΟΝΕΑ - ΜΑΘΗΤΗ

Από τις επόμενες εννέα απαντήσεις των μαθητών των οποίων τα περιγραφικά στοιχεία αποτυπώνονται στο παράρτημα 941 κατασκευάζουμε τη μεταβλητή - δείκτη που παρουσιάζει τη γονεϊκή στάση επικοινωνίας με τους μαθητές.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 42: ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΣΥΖΗΤΑΣ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΠΑΡΑΚΑΤΩ:</th>
<th>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ</th>
<th>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</td>
<td>3,29</td>
<td>1,139</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΗΝ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΣΟΥ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ</td>
<td>3,03</td>
<td>1,321</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΟΠΟΙΟ ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΕΙΣ</td>
<td>3,42</td>
<td>1,175</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΑΠΟΦΟΙΤΗ ΟΠΟΙΟ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ</td>
<td>3,47</td>
<td>1,212</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΛΛΟ ΦΥΛΟ</td>
<td>2,66</td>
<td>1,349</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙΣ ΔΙΑΒΑΣΕΙ ΣΕ ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ Η ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ ΥΠΟΨΙΣ ΑΚΟΥΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ Η ΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ</td>
<td>2,88</td>
<td>1,32</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΔΩΡΟΜΕΝΗ ΝΤΥΣΙΜΟ, ΜΑΛΛΙΑ, ΣΚΟΥΛΑΡΙΚΙΑ ΚΑΠΙΤΟΛΙΑ</td>
<td>2,64</td>
<td>1,367</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΙΑ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΙΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΟΥΣΙΩΝ ΤΣΙΓΑΡΟ, ΑΛΚΟΟΛ, ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ ΚΑΠΙΤΟΛΙΑ</td>
<td>2,68</td>
<td>1,475</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΟΔΗΓΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ Η ΜΗΧΑΝΗ</td>
<td>3,02</td>
<td>1,439</td>
</tr>
</tbody>
</table>

940 Βλέπε περισσότερα στο Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ 324.
941 Βλέπε πίνακα 108 έως και πίνακα 116.
Είναι εμφανές ότι η κυριότερη επικοινωνία γονέα – μαθητή αναπτύσσεται στην επιλογή του επαγγέλματος του μαθητή γεγονός που ενδεχομένως εμπεριέχει μία μορφή κατευθυντικότητας της επιλογής προς τα Ιερατικά επαγγέλματα δεδομένου του χαρακτήρα του σχολείου.

Ελάχιστα απασχολεί πχ η εξωτερική εμφάνιση του μαθητή κάτι που είναι αναμενόμενο διότι στα Εκκλησιαστικά Σχολεία τηρούνται κανόνες ευπρεπούς ενδυμασίας και γενικότερης εμφάνισης.

Τα παλαιότερα δε χρόνια ένα από τα κύρια ρούχα που έφερε μαζί ή το προμηθευόταν μετά την εγγραφή του ο ιεροσπουδαστής ήταν ένα ράσο κοντύτερο από τα συνήθη και ένα καλυμμαύκι στο μπροστινό μέρος του οποίου ήταν ραμμένο το αρχικό γράμμα της σχολής 942. Κατασκευάζοντας λοιπόν τη μεταβλητή - δείκτη στάσης επικοινωνίας μεταξύ γονέα και μαθητή από την παραγοντική ανάλυση λαμβάνουμε στο παράρτημα τον πίνακα 106.

ΣΧΗΜΑ 85 1867. ΤΟ ΕΝΔΥΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Ρ.Ε.Σ. Β.Δ. / 20-8-1867 (ΦΕΚ 50 /τ.Α΄)

ΣΧΗΜΑ 86 ΑΘΗΝΑ. ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΡΙΖΑΡΕΙΟΥ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΤΙΣ 31/12/1927, ΣΕ ΑΝΑΜΝΗΣΤΙΚΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ. ΣΥΛΛΟΓΗ ΠΕΤΡΟΥ ΠΟΥΛΙΔΗ

942 Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ. 74.
10.2.5. ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ.

Στην ερώτηση ΠΟΙΟ ΕΧΕΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΟΥ ΔΟΥΛΕΙΑ λάβαμε στατιστικά στοιχεία το πίνακα σύμφωνα με τον οποίο Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΣΕ ΑΛΛΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ αναδεικνύεται ως το κυρίωτερο χαρακτηριστικό που θα έπρεπε να πληροί το μελλοντικό επάγγελμα του μαθητή.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 43: ΠΟΙΟ ΕΧΕΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΟΥ ΔΟΥΛΕΙΑ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΙ ΑΠΟΛΑΒΕΣ ΤΗΣ ΔΟΥΛΕΙΑΣ-ΥΨΗΛΟΣ ΜΙΣΘΟΣ</td>
<td>129</td>
<td>24,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΗΣ ΔΟΥΛΕΙΑΣ</td>
<td>107</td>
<td>20,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΜΑΚΡΟΧΡΟΝΙΑ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΤΗΣ</td>
<td>51</td>
<td>9,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΣΕ ΑΛΛΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ</td>
<td>137</td>
<td>26,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ</td>
<td>52</td>
<td>9,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΕΥΚΟΛΙΑ ΤΗΣ</td>
<td>21</td>
<td>4,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΆΛΛΟ</td>
<td>26</td>
<td>5,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Το ποσοστό αυτό του 26,2% αντικατοπτρίζει το νόημα και το σκοπό των Εκκλησιαστικών σχολείων που πρεσβεύουν την αγάπη και βοήθεια προς τον πλησίον πέρα από τα υλικά αγαθά με μόνο ιδανικό την πίστη προς το Θεό. Ακολουθούν σε σπουδαιότητα οι απολαβές και το ενδιαφέρον του επαγγέλματος κι ύπονται η επαγγελματική εξέλιξη και η ευκολία της.
10.2.6. ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.

Η ερώτηση 29 του ερωτηματολογίου διερευνά πώς ο μαθητής κοινωνικοποιείται.

- Οικογένεια,
- Σχολείο,
- Συγγενείς,
- Θρησκεία,
- Κράτος,
- Μ.Μ.Ε.,
- Ομάδες συνομηλίκων φίλων,
- Γείτονες,
- Οικογενειακοί φίλοι,
- Εργασιακό περιβάλλον,

είναι οι κύριοι και δευτερεύοντες φορείς αυτής της κοινωνικοποίησης.

Οι απαντήσεις που πήραμε ήταν αυστηρά μοναδικές σε μία πεντάβαθμη ίσων διαστημάτων κλίμακα με αυξητική τάση σημαντικότητας και αντιστοιχούσαν από το 1 = ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ έως το 5 = ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ.

Συγκρίνοντας λοιπόν τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές και των οποίων τα στατιστικά στοιχεία παρουσιάζονται στο Παράρτημα με τους φορείς κοινωνικοποίησης και χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των κόρτων συνιστωσών.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 44: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΤΟ ΚΑΘΕ ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ</th>
<th>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ</th>
<th>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.</td>
<td>1,76</td>
<td>0,893</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ.</td>
<td>1,82</td>
<td>0,959</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΛΟΙ ΦΙΛΟΙ.</td>
<td>1,63</td>
<td>0,883</td>
</tr>
<tr>
<td>ΥΓΙΗΣ ΤΡΟΠΟΣ ΖΩΗΣ.</td>
<td>1,69</td>
<td>0,918</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.</td>
<td>1,93</td>
<td>1,065</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΛΟΠΛΗΡΩΜΕΝΗ ΔΟΥΛΕΙΑ.</td>
<td>2,26</td>
<td>1,176</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ.</td>
<td>2,14</td>
<td>1,137</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΠΑ ΤΑΞΙΔΙΑ.</td>
<td>2,54</td>
<td>1,28</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΑΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.</td>
<td>2,01</td>
<td>1,216</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Οι απαντήσεις που πήραμε ήταν αυστηρά μοναδικές σε μία πεντάβαθμη ίσων διαστημάτων κλίμακα με αυξητική τάση σημαντικότητας και αντιστοιχούσαν από το 1 = ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ έως το 5 = ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ.

Συγκρίνοντας λοιπόν τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές και των οποίων τα στατιστικά στοιχεία παρουσιάζονται στο Παράρτημα με τους φορείς κοινωνικοποίησης και χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των κόρτων συνιστωσών.

943 Βλέπε πίνακες 121-129 στο παράρτημα.
(Principal Components Analysis) κατασκευάσαμε μία νέα μεταβλητή, έναν δείκτη το προφίλ κοινωνικοποίησης του μαθητή944. Σχηματίζοντας το γράφημα των στατιστικών στοιχείων που ακολουθεί, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα.

ι) ΣΧΗΜΑ 88: ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΣΩΝ ΟΡΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗΣ 29
Η μέγιστη τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων που είναι 2,54 είναι μικρότερη του συνολικού μέσου όρου που είναι 3. Αυτό δηλώνει το αυξημένο ενδιαφέρον και την υψηλή σημασία που αποδίδουν οι μαθητές των Εκκλησιαστικών σχολείων στην εισαγωγή τους στους κοινωνικούς μηχανισμούς.

πίνακας 45: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΤΟ ΚΑΘΕ ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

| ΚΑΛΟΙ ΦΙΛΟΙ | 1,63 |
| ΥΓΙΗΣ ΤΡΟΠΟΣ ΖΩΗΣ. | 1,69 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | 1,76 |
| ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΕΠΙΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ | 1,82 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | 1,93 |
| ΓΑΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ | 2,01 |
| ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ | 2,14 |
| ΚΑΛΟΠΛΗΡΩΜΕΝΗ ΔΟΥΛΕΙΑ | 2,26 |
| ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΑΞΙΔΙΑ | 2,54 |

Πολύ σημαντική θεωρούν την ύπαρξη ΚΑΛΩΝ ΦΙΛΩΝ χαρακτηριστικό γνώρισμα μαθητών οι οποίοι μεγαλώνουν σε κοινόβια και διατηρούν τις σχέσεις μεταξύ τους

944 Βλέπε και προηγούμενη παράγραφο 10.1.5.
εξαιρετικά ανεπτυγμένες μέχρι τα τέλη της ζωής τους. Στα Εκκλησιαστικά σχολεία οι δεσμοί των μαθητών αναπτύσσονται τόσο έντονα που κατά την αποφοίτησή τους συντηρούνται σύλλογοι αποφοίτων οι οποίοι συνδέονται τη σχολή αλλά και τους νεότερους μαθητές με διάφορους τρόπους (δωρεές, αθλοθετήσεις, βραβεία, υποτροφίες κλπ). Είναι χαρακτηριστική η φράση του καθηγητού κ. Απόστολου Γλαβίνα αποφοίτου της Ιερατικής Σχολής Αγίας Αναστασίας στον πρόλογο ενός βιβλίου του για τη Σχολή «...τη μελέτη αυτή αφιερώνω με πολλή συγκίνηση σ' όλους τους ομογάλακτους αδελφούς Αγιαναστασίτες, σ' αυτούς που είναι κοντά και σ' αυτούς που είναι μακριά. Πολλούς μας συνδέει ο «Σύλλογος Αποφοίτων Εκκλησιαστικής Σχολής Αγίας Αναστασίας της Φαρμακολόγειας .... Κοινή τροφός Σχολή...»945

Στην τελευταία θέση με τη μικρότερη σημασία βρίσκονται οι ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΠΑ ΤΑΞΙΔΙΑ και η ΚΑΛΟΠΛΗΡΩΜΕΝΗ ΔΟΥΛΕΙΑ υλικά αγαθά στα οποία από μικρά παιδιά οι μαθητές των σχολείων αυτών μαθαίνουν να μην αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία.

945 Γλαβίνας Α.,(1991), Η ιερατική σχολή Αγίας Αναστασίας της Φαρμακολόγειας (1918 – 1971), Επιστημονική επετηρίδα του τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής, Παράρτημα Αρ. 1 του 1ου τόμου 1990, Α.Π.Θ., τυπογραφεία Σ. & Α. Σφακιανάκη, Θεσσαλονίκη, Πρόλογος.
10.3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

10.3.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Ο πίνακας 46 διερεύνα την αντίληψη του μαθητή ως προς το κατά πόσο για την επιλογή του επαγγέλματός του έχει επιλέξει το κατάλληλο σχολείο και τις αντίστοιχες σπουδές. Τα στατιστικά των απαντήσεων προβάλλονται ευθύς αμέσως και σ’ αυτά παρατηρούμε:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 46: ΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΣΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΣΟΥ;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>N. VALID 523</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΛΑΧΙΣΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΚΕΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΛΥ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>N. MISSING 0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Είναι σαφές ότι η επιλογή του σχολείου από το μαθητικό πληθυσμό είναι απολύτως συνειδητοποιημένη και ταυτίζεται με την σχηματισμένη αντίληψή τους για την μελλοντική συνάφεια του με το επάγγελμά τους.

ΣΧΗΜΑ 89: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΠΟΣΟ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ;

Εάν αθροίσουμε τις θετικές αντιλήψεις και τις ανακωδικοποιήσουμε φτάνουμε στον ΠΙΝΑΚΑ 47 και το σχήμα 90 και δημιουργούμε τη μεταβλητή-δείκτη της εκπαιδευτικής ικανοποίησης του μαθητή.
ΠΙΝΑΚΑΣ 47: ΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΣΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΣΟΥ;

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N. VALID</td>
<td>523</td>
</tr>
<tr>
<td>OXI ΔΕΝ</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>N. MISSING</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΑΙ</td>
<td>435</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 90 ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τον πίνακα 48 το 31,7% + 43,8% = 75,5% των γονέων φέρεται ικανοποιημένο από τη φοίτηση του παιδιού τους στο εκκλησιαστικό σχολείο ενώ το 9,4% + 1,7% = 11,1% όχι.

Σε κάθε περίπτωση η φοίτηση ενός μαθήτη σε ένα εκκλησιαστικό σχολείο πρέπει να ικανοποιεί τους γονείς. Το παιδί τους οτιδήποτε, στεγάζεται, εκπαιδεύεται

541
ανατρέφεται, παιδαγωγείται και τέλος κοινωνικοποιείται σε ένα φιλόξενο περιβάλλον που έως και οικογενειακό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί.

Η άρνηση που κατά καιρούς και μεμονωμένα έχει παρατηρηθεί οφείλεται στην έντονη επιθυμία των μαθητών να χειροτονηθούν ως άγαμοι ιερείς κάτι που προσκρούει στις επιθυμίες των γονέων και την αποδίδουν στη φοίτηση στα σχολεία.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 48: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΜΟΥ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>166</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>229</td>
</tr>
<tr>
<td>N. MISSING</td>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>522</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 91: ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ
10.3.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Στην ερώτηση περί επαγγελματικής αποκατάστασης οι μαθητές κατά 40,7% + 9,8% + 9,4% = 59,9% επιζήτησαν την έξωθεν βοήθεια ενώ μόνο το 18% την απορρίπτει. Οι απαντήσεις των παιδιών είναι προφανώς επηρεασμένες από την αναξιοκρατική κοινωνία που ζούμε στην οποία μόνο με κάποια δια’ μέσο ’’ λάβηση μπορείς να προσεγγίσεις τον επαγγελματικό χώρο.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 49: ΝΟΜΙΖΕΙΣ ΟΤΙ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΕΥΘΥΝΘΕΙΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΓΝΩΣΤΟ ΦΙΛΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΟ, ΔΙΚΟ ΣΟΥ ή ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΟΥ, ΠΟΥ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ να σε βοηθήσει στην επαγγελματική σου αποκατάσταση | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ |
|---|---|
| N. VALID 522 | | |
| ΝΑΙ | 213 | 40,7% |
| ΜΟΝΟ ΟΤΑΝ ΒΡΕΘΩ ΧΩΡΙΣ ΚΑΜΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΞΟΔΟ, ΠΟΥ ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΣΥΜΦΩΝΗ ΜΕ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΜΟΥ | 51 | 9,8% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 115 | 22,0% |
| ΜΟΝΟ ΟΤΑΝ ΔΕ ΘΑ ΜΠΟΡΕΣΩ ΝΑ ΒΡΩ ΚΑΝΕΝΟΣ ΕΙΔΟΥΣ ΔΟΥΛΕΙΑ | 49 | 9,4% |
| ΔΕΝ ΞΕΡΩ | 94 | 18,0% |
| ΝΩΜΟΛΟ | 522 | 99,8% |
| SYSTEM | 1 | .2% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 523 | 100% |

ΣΧΗΜΑ 92: ΕΞΩΘΕΝ ΒΟΗΘΕΙΑ ΠΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
Μεταξύ εννέα κοινωνικών παραγόντων την προσωπικότητά του κατά 39,4% θεωρεί ο μαθητής ως τον κυριότερο παράγοντα επίδρασης στην επιλογή επαγγέλματος. Εποντάι οι δεξιότητες που έχει αναπτύξει με 16,4% και ακολουθούν οι λοιποί παράγοντες.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 50: ΠΟΙΟ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΘΕΩΡΕΙΣ ΟΤΙ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΣΟΥ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ%
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΟΥ</td>
<td>206</td>
<td>39,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΕΙΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΗΣΕΙ</td>
<td>86</td>
<td>16,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΛΛΟ</td>
<td>66</td>
<td>12,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΟΥ</td>
<td>48</td>
<td>9,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΣΟΥ ΤΑΞΗ</td>
<td>29</td>
<td>5,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΟΥ</td>
<td>28</td>
<td>5,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΟ ΦΙΛΙΚΟ ΚΑΙ ΣΥΓΓΕΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</td>
<td>24</td>
<td>4,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</td>
<td>23</td>
<td>4,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΟΥ</td>
<td>13</td>
<td>2,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 93: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ
Η υποερώτηση 7 της ερώτησης 26 βρίσκει θετικά διακείμενους το 63,7% των μαθητών και αρνητικά το 9,2% + 5,4% = 14,6 %. Η ερώτηση είναι μία ερώτηση εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ικανοποίησης γιατί δηλώνει πόσο
ικανοποιημένος είναι ο ίδιος ο μαθητής από τη μαθητεία του στο Εκκλησιαστικό Σχολείο ώστε ως γονέας να κάνει την ίδια επιλογή.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 51: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΕΠΙΛΕΓΟΥΝ ΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΥΝ ΜΙΑ ΣΩΣΤΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΧΡΗΣΙΜΗ ΠΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΟΥΣ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>159</td>
<td>30,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ</td>
<td>174</td>
<td>33,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>114</td>
<td>21,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>N. MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>48</td>
<td>9,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ</td>
<td>28</td>
<td>5,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 94: ΒΑΘΜΟΣ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Η υποερώτηση 2 στην ερώτηση 28 λαμβάνει 24,7% + 21,6% = 46,3% θετικές γνώμες και 23,3% +14,7%= 38% αρνητικές. Η ερώτηση αυτή δεν προορίζει το είδος της χειροτονίας και έτσι η ερώτηση δεν προορίζει το είδος της χειροτονίας. Τα ποσοστά παρουσιάζουν ταύτιση και 38% με 38,2% στην περίπτωση της αρνητικής της.
ιεροσύνης και απόκλιση 7,7% στην περίπτωση της αποδοχής της όπου είναι 46,3% με 53,7% .

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 52: ΕΠΕΛΕΞΑ ΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΙΑΙ ΘΕΛΩ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩ ΤΟΝ ΙΕΡΑΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N. VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>129</td>
<td>24,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝΩ</td>
<td>113</td>
<td>21,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>N. MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>82</td>
<td>15,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>122</td>
<td>23,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>77</td>
<td>14,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 95: ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΛΟΓΩ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΙΕΡΑΤΙΚΟΥ ΚΛΑΔΟΥ
Στην υποερώτηση 8 της ερώτησης 28 το 22,2% + 31,9% = 54,1% διαχωρίζει τη φοίτησή του στο σχολείο από τη μελλοντική σταδιοδρομία του ενώ το 20,1% + 17,4% = 37,5% τις συνδέει. Με την άποψη του 54,1% συντασσόμαστε και εμείς.
Τον Πίνακα 53: Η μελλοντική μου σταδιοδρομία είναι ανεξαρτήτη από τη φοιτήση μου στο εκκλησιαστικό λυκείο

<table>
<thead>
<tr>
<th>Π.Φ.</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>523</td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>116</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>167</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>105</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>91</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Σχήμα 96: Διάγραμμα πιτών ανεξαρτήσιας της μελλοντικής σταδιοδρομίας από τη φοιτήση μου στο εκκλησιαστικό λυκείο

Σχημα 96: Διάγραμμα πιτών ανεξαρτήσιας της μελλοντικής σταδιοδρομίας από τη φοιτήση μου στο εκκλησιαστικό λυκείο

Με τη διαπίστωση ότι ΔΥΣΚΟΛΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ συμφωνεί το 24,1% + 33,8% = 57,9% και διαφωνεί το 20,8% + 8,2% = 29%. Επικουρώντας την πλειοψηφία απάντηση θα καταθέσουμε ότι τα Εκκλησιαστικά Σχολεία μόλις το 1997 προχώρησαν σε άνοιγμα στον ευρύτερο Εκπαιδευτικό χώρο προσλαμβάνοντας εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Ας μην παραβλέπουμε το γεγονός ότι για να γίνει κάποιος μαθητής των Σχολείων απαιτείται η ενυπόγραφη συγκατάθεση του επιχώριου Μητροπολίτη
αλλά και η άτυπη σύστασή του από κάποιον φερέγγυο εγγυητή κατά προτίμηση υψηλόβαθμο εκκλησιαστικό παράγοντα.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 54 : ΔΥΣΚΟΛΕ ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ |
|----------------------------------|----------------------------------|
| ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ |
| Ν. VALID | 523 | 126 | 24,1% |
| Ν. MISSING | 0 | 177 | 33,8% |
| ΣΥΜΦΩΝΟ ΑΠΟΛΥΤΑ | 68 | 13,0% |
| ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ | 109 | 20,8% |
| ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 43 | 8,2% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 523 | 100% |

ΣΧΗΜΑ 97 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στην ερώτηση ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΧΟΥΝ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ το 15,7%+27,0%= 42,7% συμφωνεί ενώ το 12,6% + 26,2%= 38,8% διαφωνεί. Τα καινοτόμα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων, θεατρικών δρώμενων, μουσικών παραστάσεων, εικαστικής έκφρασης, λογοτεχνικής και ποιητικής δημιουργίας, οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση εφαρμόζονται και στα Εκκλησιαστικά Σχολεία και συνεπώς δεν είναι περίεργα τα ποσοστά των απαντήσεων τα οποία είναι περίπου συγκρίσιμα.
Το 14,5% + 38% = 52,5% των μαθητών πιστεύει ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι πιο ελαστική με συνέπεια να λαμβάνουν μεγαλύτερη βαθμολογία ενώ το 21,4% + 9,9% = 31,3% διαφωνεί. Πράγματι, λόγω του ειδικού χαρακτήρα των σχολείων οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ελαστικοί σε σχέση με άλλα σχολεία. Ο χαρακτήρας αυτός οδηγεί πολλούς από τους εκπαιδευτικούς στην "κατ' οικονομίαν" (Dispensation) αξιολόγηση. Η έκφραση κατ' οικονομίαν στο χριστιανικό εκκλησιαστικό δίκαιο, αποδίδεται στη δράση της αρμόδιας αρχής για τη χορήγηση απαλλαγής από την αυστηρή εφαρμογή του νόμου. Η απαλλαγή μπορεί να είναι προληπτική άλλα και αναδρομική. Θεωρώντας λοιπόν οι Εκπαιδευτικοί ότι οι απόφοιτοι των
Εκκλησιαστικών Σχολείων θα επιτελέσουν ένα λειτουργήματα ως ιερωμένοι κυρίως τους βαθμολογούν κατ’ οικονομίαν 946.

ΠΙΝΑΚΑΣ 56: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΑΣΤΙΚΗ ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>76</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ</td>
<td>199</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>84</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 99: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

10.3.3. ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Αναμενόμενη στο υποερώτημα 5 της ερώτησης 26 η απάντηση από το 20,70% +32,70% = 53,40% το οποίο θεωρεί την έλλειψη υποδομών σημαντική. Τα Εκκλησιαστικά Σχολεία πλην ελαχίστων στεγάζονται σε χώρους που ποτέ δεν είχαν σχεδιαστεί για σχολεία παρά για κοιτώνες ή άλλους βοηθητικούς χώρους. Μέχρι το 1997 δεν είχαν κανενός είδους εργαστήριο αφού διδάσκονταν μόνο φιλολογικά και θεολογικά μαθήματα. Κατά συνέπεια η υπότρηση υπήρξε τεράστια.

946 Dispensation also called Economy Η οικονομία είναι ο όρος που συνήθως χρησιμοποιείται στις ανατολικές ορθόδοξες εκκλησίες για αυτό το είδος της δράσης. Η εκκλησία αγωνίζεται για τη σωτηρία των ψυχών, και, όταν αυτό είναι πιο πιθανόν να επιτευχθεί με τη χαλάρωση του κανόνα και όχι με την αυστηρή προσήλωση σε αυτό, η οικονομία επιτρέπει τη χαλάρωση. Στο Ορθόδοξο τυπικό η χαρακτηριστική ελαστικότητα, δεν καθορίζεται ούτε ως προς τα όρια ή ούτε ως προς τη χρήση της οικονομίας, αλλά στο κατά πόσον είναι επιτρεπτή, όταν αυτό είναι ευνοϊκότερο για το κατά πόσον είναι επιτρεπτή, http://www.britannica.com/EBchecked/topic/165750/dispensation
Η σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι προφανής, όσο και καθοριστική, σε βαθμό, μάλιστα, που συχνά παραγνωρίζονται οι λοιποί παράγοντες που τη συνδιαμορφώνουν. Μια τέτοια πρόθεση απαιτεί, εντούτοις, μια πιο προσεκτική συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των διαθέσιμων στοιχείων, όχι αποκλειστικά μόνο των ποσοτικών αλλά και πολλών ποιοτικών. Για το σκοπό αυτό, το καθένα από τα βασικά στοιχεία θα μπορούσε να αναλυθεί και να εξειδικευτεί σε περισσότερα στοιχεία. Έτσι το βασικό στοιχείο, που αναφέρεται στην καταλληλότητα και την επάρκεια του σχολικού κτηρίου / χώρου, θα μπορούσε, για παράδειγμα, να συμπεριλάβει:
1. Την αποκλειστική ή όχι χρήση του κτηρίου από το συγκεκριμένο σχολείο.
2. Τις συνθήκες ασφάλειας και υγιεινής.
3. Την ασφαλή και ευχερή πρόσβαση προς και από το σχολείο.
4. Την επάρκεια των στοιχείων και ποιοτική των αιθουσών.
5. Την ύπαρξη ειδικών αιθουσών και χώρων (γραφεία, βιβλιοθήκη, εργαστήρια φυσικών επιστημών, Η/Y, καλλιτεχνικών, κλπ., αμφιθέατρο-αίθουσες εκδηλώσεων, αποθηκευτικοί χώροι, γυμναστήρια, κλπ.).
6. Τον αύλειο χώρο και τη διαρρύθμισή του.947

### ΠΙΝΑΚΑΣ 57: Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΥΠΟΔΟΜΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>108</td>
<td>171</td>
</tr>
<tr>
<td>20,7%</td>
<td>32,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
</tr>
<tr>
<td>111</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>21,2%</td>
<td>7,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
</tr>
<tr>
<td>20,7%</td>
<td>32,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>523</td>
<td>523</td>
</tr>
<tr>
<td>100%</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

947 Σολομών Ι., 2006, Νείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τεύχος Β', Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σελ. 8.
ΣΧΗΜΑ 100: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ

Στην επόμενη ερώτηση η οποία πραγματεύτηκε και αυτή τις υλικοτεχνικές υποδομές των Σχολείων το 38,8%+ 39,0%= 77,8% θεωρεί ως επιτακτική την ανάγκη αναβάθμισής τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 58: ΤΟ ΚΟΙΝΟΒΙΑΚΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΑΙΘΟΥΣΕΣ, ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ, ΚΟΙΤΩΝΕΣ, ΒΙΒΛΙΟΘΕΚΕΣ, ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ, ΤΡΑΠΕΖΑΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>203</td>
<td>38,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ</td>
<td>204</td>
<td>39,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>82</td>
<td>15,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>18</td>
<td>3,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>16</td>
<td>3,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η βελτίωση όλων των μορφών των υποδομών των Σχολείων αποτελεί πάγιο στόχο. Αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, βοηθητικοί χώροι, γραφεία, κοιτώνες, λουτήρες, τραπεζαρίες, οφείλουν να παραπέμπουν σε prospectus πολυτελών συνεδριακών κέντρων και ξενοδοχείων με σκοπό να προσφέρουν ελκυστικό, πολύ υψηλότερου βαθμού μαθησιακό και κοινοβιακό περιβάλλον, ακόμη και από τα σπίτια των
μαθητών. Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση στην Ευρώπη (βλέπε καθολικά κολέγια π.χ. Ητοπ.,) συνιστά την αφρόκρεμα της Εκπαίδευσης, στην οποία φοιτούν σε πρότυπα κοινόβια Σχολεία οι πλέον φιλομαθείς, κραταιοί και εύποροι μαθητές 948.

ΣΧΗΜΑ 101: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

948 Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ 45-46.
10.3.4. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Ο αμέσως επόμενος πίνακας μας εντάσσεται στις απαντήσεις που δίνονται από τους μαθητές για τις σχέσεις του ανθρώπινου δυναμικού εντός και εκτός σχολείου.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 59: ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΝΑ ΣΥΖΗΤΗΣΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>85</td>
<td>16,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝΩ</td>
<td>203</td>
<td>38,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>87</td>
<td>16,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>92</td>
<td>17,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>56</td>
<td>10,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>N. MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Έτσι το 16,3% + 38,8% = 55,1% αρέσκεται στη συζήτηση σχολικών θεμάτων με εξωσχολικούς παράγοντες ενώ το 17,6% + 10,7% = 28,3% την απορρίπτει. Γενικά τα θέματα που προκύπτουν στο σχολείο βρίσκονται πιο εύκολα τη λύση τους όταν γίνονται κατανοητά και αντιμετωπίζονται συμμετοχικά από όλο και περισσότερους φορείς.

Η σχολική κοινότητα που θα επιθυμούσε, θα μπορούσε γι’αυτό να ασχοληθεί με τη μελέτη ερωτημάτων, όπως:

- Με ποιους φορείς από το θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, για ποια θέματα και σε ποιο επίπεδο έχουν αναπτυχθεί ικανοποιητικές σχέσεις;
- Η επικοινωνία με τους διάφορους φορείς περιορίζεται πάντα / κατά κανόνα στα υπηρεσιακά πλαίσια; Πόσο συχνά επικοινώνησε ή προσκάλεσε τους φορείς με τους οποίους αλληλογραφεί ή συνδέεται θεσμικά;
- Ποιες πρωτοβουλίες πήρε να συναντηθεί, να ζητήσει τη συνδρομή ή να συνεργαστεί με Α.Ε.Ι. και με επιστημονικές ενώσεις ή τοπικούς επιστημονικούς φορείς, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο;
- Πήρε το σχολείο μέρος σε εκδηλώσεις των Ο.Τ.Α ή τοπικών φορέων; Πόσο συχνά; Έδωσε συνέχεια στη συνεργασία αυτή;
- Όταν αρνήθηκε (π.χ ο Ο.Τ.Α) την ικανοποίηση ενός αιτήματος, επανήλθε; Με ποιο τρόπο / στρατηγική;
- Συνεργάζεται, με ποιο τρόπο και πόσο συχνά με τα σχολεία προέλευσης τους μαθητών της ή με άλλα σχολεία της περιοχής, όπως να έχει μια «εικόνα» του εκπαιδευτικού «προφίλ» της περιοχής της;
- Πόσο συχνά συνεργάζεται με τους σχολικούς ομβρούλους, σε ποια θέματα και με τι αποτελέσματα.
Πόσο συχνά ζητάει τη γνώμη ειδικών για θέματα όπως η ψυχική υγεία των μαθητών, η παραβατική συμπεριφορά, οι μαθησιακές δυσκολίες κ.λπ. 949;

ΣΧΗΜΑ 102: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΜΕ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ

Καθώς αναφέρθηκε ήδη, οι μαθητές ενός σχολείου συγκροτούν μια αυθύπαρκτη ομάδα. Πρόκειται για ένα σύνολο ατόμων, που ενώ έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας τυπικής ομάδας, παρουσιάζει εντούτοις σημαντικές ιδιαιτερότητες. Κατ’ αρχήν, τα μέλη της βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, το οποίο μάλιστα μεταβάλλεται σημαντικά με την ηλικία και τη μαθησιακή προσπάθεια. Την ηλικιακή και γνωστική αυτή ανομοιογένεια, περιπλέκει ακόμη περισσότερο η διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, που γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στα δημόσια σχολεία στις υποβαθμισμένες περιοχές. Τέλος, η διαρκής εισροή νέων μελών και η εκροή των παλαιότερων, μεταβάλλει συνεχώς τη σύνθεση της ομάδας, επιπλέοντας περαιτέρω την υπάρχουσα ρευστότητα. Όλες αυτές οι ιδιαιτερότητες της μαθητικής ομάδας προοδεύουν στη λειτουργία της χαρακτηριστικά που δεν ταυτίζονται με εκείνα των τυπικών ή

άτυπων ομάδων του κόσμου των ενηλίκων. Η έρευνα έχει μάλιστα δείξει, ότι σε ότι αφορά τη συμπεριφορά των νέων, η ομάδα αποτελεί το σημαντικότερο σημείο αναφοράς και το βασικότερο παράγοντα επηρεασμού της νεανικής συμπεριφοράς. Και ο κάθε πεπειραμένος εκπαιδευτικός γνωρίζει πόσο εύκολα ένας ή δύο μαθητές μπορεί να επηρεάσουν τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά μιας τάξης ή και ολόκληρου του σχολείου. Η κατανόηση, συνεπώς, της δυναμικής της μαθητικής ομάδας και των σχέσεων μεταξύ των μελών της, αποτελεί στοιχείο από τα πιο σημαντικά για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον κοινωνικοποιητικό τομέα. Εντούτοις, παρά τις διαφορές, η μαθητική ομάδα διέπεται και αυτή από μια δυναμική που έχει προορισμό, δημιουργεί δομές, υπακούει σε κανόνες, αναπτύσσει σχέσεις και επηρεάζει την πορεία των πραγμάτων που αφορούν την ομάδα. Τους μαθητές, για παράδειγμα, η κοινή επιδίωξη της πνευματικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης κατηγοριοποιεί η ηλικία ή η επίδοση συνδέει ένα αδιόρατο πλέγμα κωδίκων επικοινωνίας και συναντίληψης διακρίνει μια εσωτερική εμπειρία με έντονη, πολλές φορές, την παρουσία των ηγετικών χαρακτηριστικών ορισμένων ατόμων στην ομάδα950.

Το ποσοστό ανταγωνιστικήτητα που αναπτύσσεται βαίνει μειούμενη όσο προχωρούμε προς το τέλος του Εκκλησιαστικού λυκείου κατά 34,8% + 16,8% = 51,6% ενώ αυξάνεται κατά 14,0% + 20,5% = 34,5%.

---

ΣΧΗΜΑ 103 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ

Στην υποερώτηση 7 της ερώτησης 28 το 34,0% + 39,0% = 73% θεωρεί ότι οι σχέσεις των καθηγητών με τους μαθητές είναι πιο ανεπτυγμένες σ’ ένα Εκκλησιαστικό Σχολείο ενώ το διαφωνεί το 9,2% 4,4% = 13,6%.

Πράγματι θα συνταχθούμε με την πλειοψηφία και θα αποδώσουμε αυτή την αντίληψη των παιδιών σε λόγους όπως:

➢ Οι καθηγητές των Εκκλησιαστικών Σχολείων παραμένουν λόγω του μικρού αριθμού τους πολλά χρόνια στο ίδιο Σχολείο και έτσι μοιραία διδάσκουν πολλά χρόνια στα ίδια παιδιά.
➢ Όταν εκτελούν υπηρεσίες στο Οικοτροφείο ζουν με τους μαθητές περισσότερες και πιο προσωπικές στιγμές από τους λοιπούς καθηγητές.
➢ Τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια χρησιμοποιούν τους ίδιους καθηγητές οι οποίοι μοιράζονται για να καλύψουν το εργασιακό τους οράμα.

Για όλους αυτούς τους λόγους, η διερεύνηση του επιπέδου και της υφής των σχέσεων αυτών, εκ μέρους της σχολικής κοινότητας, αποτελεί βασικό στοιχείο στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η διερεύνηση θα πρέπει να αρχίσει ασφαλώς με την αναγνώριση του αμφίδρομου χαρακτήρα της σχέσης. Θα πρέπει δηλαδή να κατανοήσουμε πως η υγιής και
αρμονική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή δεν περιορίζεται μόνο στην απόδοση σεβασμού ή στην επίδειξη εκ μέρους των μαθητών μιας συμπεριφοράς, που είναι σύμφωνη με τους σχολικούς κανόνες. Επεκτείνεται, αντίθετα, στη στάση και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή. Στο σεβασμό της προοπτικής του τελευταίου, στην ικανοποίηση του αισθήματος δικαιοσύνης και αξιοκρατίας που αυτός διατηρεί, στην επίδειξη ανοχής αλλά και λελογισμένης αυστηρότητας για τα παραπτώματά του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 61: ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>522</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>178</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>204</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>522</td>
</tr>
<tr>
<td>SYSTEM</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 104: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΘΗΓΗΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ


558
10.3.5. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ

Ο κοινοβιακός χαρακτήρας των Εκκλησιαστικών Σχολείων, η συμμετοχή στα μυστήρια και τις άλλες εκκλησιαστικές εκδηλώσεις, η κοινή τράπεζα, η παραμονή στο Σχολείο κατά τα Σαββατοκύριακα και τις γιορτές, το σταθερό διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό επί πολλά χρόνια, η συμμετοχή των αποφοίτων στο σύλλογο αποφοίτων του Σχολείου που καλείται αρκετές φορές το χρόνο να παρασταθεί στις σχολικές εκδηλώσεις είναι γεγονός ότι προσομοιώζουν με οικογένεια και οι μαθητές των σχολείων δικαίως αισθάνονται αναπόσπαστα μέρη της. Έτσι το 30,0% + 40,0% = 70% αισθάνεται μέρος αυτής της οικογένειας ενώ το 9,9% + 8,6% = 18,5% όχι.

ΣΧΗΜΑ 105: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΩΣ ΜΕΛΟΣ ΜΙΑΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στην ίδια λογική κινείται και η επόμενη απάντηση με το 19,9% + 33,8% = 53,7% να αισθάνεται ως δικά του τα σχολικά προβλήματα και το 14,7% + 12,6% = 27,3% όχι.
ΠΙΝΑΚΑΣ 63: ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΝ ΔΙΚΑ ΜΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>104</td>
<td>19,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>177</td>
<td>33,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>99</td>
<td>18,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>77</td>
<td>14,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>66</td>
<td>12,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 106: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ.
Το 25,0% + 26,4% = 51,4% θεωρεί εξαιρετικά δύσκολο το να εγκαταλείψει το σχολείο της ενώ το 19,5% + 11,5% = 31% το εγκαταλείπει σχετικά εύκολα.

Όσα έχουμε ήδη προαναφέρει περί οικογενειακού χαρακτήρα, κοινοβιακής ζωής κλπ συντείνουν στο συναισθηματικό δέσιμο των μαθητών με το σχολείο τους.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 64: ΘΑ ΗΤΑΝ ΠΟΛΥ ΔΥΣΚΟΛΟ ΓΙΑ ΜΕΝΑ ΝΑ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΩ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ, ΑΚΟΜΗ ΚΙ ΑΝ ΤΟ ΗΘΕΛΑ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΣ ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>N. VALID</strong> 523</td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>N. MISSING</strong> 0</td>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 107: ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στο ίδιο πνεύμα με την προηγούμενη ερώτηση το 18% + 24,3% = 42,3% ισχυρίζεται ότι ελαττώνονται οι επιλογές του εάν εγκαταλείψει τη φοίτηση στο εκκλησιαστικό Σχολείο έναντι του 24,5% +13,4% = 37,9% που δεν το πιστεύει.
Έχουμε δεί παρόμοιες αντιλήψεις των μαθητών πχ. ότι η αξιολόγηση είναι πιο ελαστική, ότι το σχολείο αποπνέει σιγουριά, οι καθηγητές βρίσκονται πιο κοντά στους μαθητές κλπ.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 65: ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΟΤΙ ΘΑ ΕΧΩ ΛΙΓΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ, ΕΑΝ ΑΦΗΣΩ ΑΥΤΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N.VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>94</td>
<td>18,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>127</td>
<td>24,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>104</td>
<td>19,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>N. MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>128</td>
<td>24,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>70</td>
<td>13,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 108: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το πεδίο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού βρίσκεται μπροστά σε νέες προσκλήσεις και προκλήσεις. Στη βάση της ανάγκης για ύπαρξη δια βίου προγραμματισμού, μάθησης και δράσης για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας καθώς και της δυνατότητας για αντιμετώπιση των σύνθετων καταστάσεων της ζωής και της εργασίας, η Συμβουλευτική για το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας οσοστιατικά
αναφέρεται σε μια μέθοδο "σχεδιασμού ζωής" και στην προώθηση της ικανότητας για αυτοκαθοδήγηση στη ζωή και την εργασία, σε μια διαρκή πορεία αυτοανάπτυξης (Peavy, 2000).

ΠΙΝΑΚΑΣ 66: ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΕΠ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΙΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 153</td>
</tr>
<tr>
<td>523</td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝΩ 173</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ 115</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝΩ 66</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 16</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ΣΥΝΟΛΟ 523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Κατά 29,3% + 33,1% = 62,4% οι μαθητές θέλουν να ενημερώνονται από το σχολείο για θέματα 12,6%+3,1%=15,7%

αποτελεσματικής διαχείρισης της επαγγελματικής τους εξέλιξης καθώς και διατήρησή
tης ’’απασχολησιμότητάς τους’’ (Παλαιοκρασάς, 2006).

ΣΧΗΜΑ 109: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ

Κατά 19,1% + 39,2% = 58,3% οι μαθητές πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους στα
Εκκλησιαστικά δρώμενα κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και μετά,
πρέπει να είναι υποχρεωτική. Στην υποερώτηση 6 της ερώτησης 28 Το 10,3% +
4,8% = 15,1% δεν τη θεωρεί αναγκαία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 67: Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΑ
ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΔΡΩΜΕΝΑ ΜΕΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ
ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>205</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>139</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

952 Κωστής Ν., Η σημειότητα των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο θεσμό ΣΕΠ στην ανάπτυξη
σταδιοδρομίας των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάκτηση από http://www.alfavita.gr
/artra/art15_12_9_0324.php  

564
Κατά τους εκασταχούς κανονισμούς των Εκκλησιαστικών σχολείων οι δράσεις αυτές είναι υποχρεωτικές και εντάσσονται στο συνολικό σχολικό πρόγραμμα διαπαιδαγώγησης και εισαγωγής των μαθητών στο μυστηριακό κόσμο της Εκκλησίας.

ΣΧΗΜΑ 110: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΔΡΩΜΕΝΑ

Επίσης στην υποερώτηση 9 της 28ης ερώτησης το 25,8% + 27,5% = 53,3% επιθυμεί να υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα περισσότερα θεολογικά μαθήματα ενώ το 16,4% + 11,5% = 27,9% όχι. Ο ειδικός χαρακτήρας του Σχολείου επιβάλλει την ύπαρξη εξειδικευμένων μαθημάτων θεολογικού χαρακτήρα πέραν των κοινών μαθημάτων των Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στα αναλυτικά προγράμματα των Σχολείων υπάρχουν επιπλέον μαθήματα όπως Αγιολογία, Εισαγωγή στην Παλαιά Διαθήκη, Εισαγωγή στην Καινή Διαθήκη, Βυζαντινή Μουσική κλπ. πέραν των λοιπών μαθημάτων με αποτέλεσμα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια να διδάσκουν αφενός λιγότερες ώρες σε κάποια άλλα

953 Εκασταχού: ειδώς εκεί, κατά διαστήματα, πού και πού οποιοδήποτε, παντού βλέπε Τεγόπουλος Φυτράκης, Μείζον Ελληνικό Λεξικό.
μαθήματα όπως πχ. Γυμναστική ή Τεχνολογία και να έχουν κάθε μέρα 7ωρη
didaskalía για να προλάβουν να τα διδάξουν. Στο σημείο αυτό πρέπει να
καταθέσουμε προς την κατεύθυνση αυτή την μέχρι το 2006 λειτουργία της Δ’
tάξεως η οποία λειτουργούσε μεταλυκειακά με αμιγώς θεολογικά μαθήματα 954.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 68: ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>135</td>
<td>25,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>144</td>
<td>27,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>98</td>
<td>18,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>86</td>
<td>16,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>60</td>
<td>11,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 111: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Είναι κοινή διαπίστωση από το 21,8% + 31,7% = 53,5% έναντι του 15,7% + 12,0%=
27,7% το γεγονός ότι τα : ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΚΑΙ/Η ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ
ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΕΙΣΑΧΘΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΣΤΗΝ
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Στα Εκκλησιαστικά Σχολεία τα παιδιά συμμετέχουν
στο πρόγραμμα της πρόσθετης διδακτικής σπέριζης και της ενισχυτικής διδασκαλίας
και παρακολουθούν πολύ λίγα από αυτά ιδιαίτερα μαθήματα λόγω οικονομικού
κόστους, διαμονής στο οικότροφείο και όχι στο σπίτι τους κλπ.

954 Περισσότερα βλέπε στο παράρτημα 163 και Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής
Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ 466.
ΠΙΝΑΚΑΣ 69: ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΚΑΙ/Η ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΕΙΣΑΧΩΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ν. ΒΛΑΔ</th>
<th>523</th>
<th>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</th>
<th>114</th>
<th>21,8%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>166</td>
<td>31,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. ΜΙΣΣΙΝΓ</td>
<td>0</td>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>98</td>
<td>18,7%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>82</td>
<td>15,7%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>63</td>
<td>12,0%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 112: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΦΡΟΝΤΗΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατά 13,2% + 25,2% = 38,4% οι μαθητές θεωρούν απαραίτητες τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο για να πετύχουν επαγγελματικά ενώ κατά 27,7% + 14,9% = 42,6% δεν τις θεωρούν απαραίτητες. Θα μας βρει σύμφωνους η πλειοψηφία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 70: ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΟΙ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΤΥΧΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ν. ΒΛΑΔ</th>
<th>522</th>
<th>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</th>
<th>69</th>
<th>13,2%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>132</td>
<td>25,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. ΜΙΣΣΙΝΓ</td>
<td>1</td>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>98</td>
<td>18,7%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>145</td>
<td>27,7%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>78</td>
<td>14,9%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>522</td>
<td>99,8%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>0,2%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 113: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΟΙ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΝΑ ΠΕΤΥΧΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ

Το 16,6% + 28,5% = 45,1% των μαθητών θεωρεί ότι είναι σημαντικό να πετύχει κανείς στο στίβο των ελεύθερων επαγγελμάτων ενώ το 16,3% + 7,5% = 23,8% δεν πιστεύει κάτι τέτοιο. Αξιοσημείωτο είναι το 31% του αναποφάσιστου ποσοστού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 71: ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΝΑ ΠΕΤΥΧΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΣΤΟ ΣΤΙΒΟ ΤΩΝ ΕΛΕΥΘΕΡΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>522</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>87</td>
<td>16,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ</td>
<td>149</td>
<td>28,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>162</td>
<td>31,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ</td>
<td>85</td>
<td>16,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>39</td>
<td>7,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>522</td>
<td>99,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

568
10.3.6. ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στο υποερώτημα 14 της ερώτησης 28 το 33,3% + 38,2% = 71,5% των μαθητών θέλει η Εκκλησία να μεριμνά για την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων των σχολείων, ενώ το 9,8% + 3,4% = 13,2% όχι.

Η άποψή μας είναι ότι η Εκκλησία με τους οργανισμούς που διοικεί δεν έχει τη δυνατότητα να απορροφά τους αποφοίτους των Σχολείων παρά μόνο σε επίπεδο κληρικών από τους οποίους έχει απόλυτη ανάγκη.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 72: Η ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΜΕΡΙΜΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>N. VALID</strong></td>
<td>523</td>
<td>174</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>200</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>MISSING</strong></td>
<td>0</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 115: ΜΕΡΙΜΝΑ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ

Στην υποερώτηση 15 της ερώτησης 28 είχαμε τις πιο ενθουσιώδεις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που μας επιδείκνυαν με βελάκια, έντονα γράμματα, σημεία στίξης και σημειώματα την θετική τους αντίδραση. Θετικά απάντησε το 43,4% + 21,2% = 64,6% στην ερώτηση ενώ αρνητικά το 9,2% + 13,0% = 22,2%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 73: Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΕΧΕΙ ΚΑΘΙΕΡΩΘΕΙ ΕΔΩ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑ ΧΡΟΝΙΑ ΟΠΩΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΑΛΛΑ ΚΟΙΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>227</td>
<td>43,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>111</td>
<td>21,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣ</td>
<td>69</td>
<td>13,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>48</td>
<td>9,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>68</td>
<td>13,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Κρίνεται αναγκαία η κατάργηση των αναχρονιστικών προϋποθέσεων φοίτησης των μαθητών. Η ελεύθερη πρόσβαση των μαθητών/τριών προς όλο και υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και η δημιουργία δομών ανοικτής και δια βίου εκπαίδευσης είναι ένα κοινωνικό αίτημα που ιστορικά έχει πιστοθετεί στην πάλη των μη προνομιούχων κοινωνικών στρώμάτων που είχαν ως αίτημά τους την κατάργηση των φραγμών στη μόρφωση955.

Η απαγόρευση φοίτησης μαθητρίων στα Εκκλησιαστικά Σχολεία (η οποία σημειωτέον είναι αντισυνταγματική και νομικά έωλη) έχει το δικό της μακρό παρελθόν. Η στερεότυπη άποψη ότι πρόκειται για Σχολεία που πρέπει να παράγουν και να μορφώνουν Ιερείς συναντά υποστηρικτές μεταξύ γηραιών και συντηρητικών Ιεραρχών και καθιστά δύσκολη την ενδυνάμωση του μαθητικού δυναμικού. Αποτρεπτικά δρα και η ιδέα της ανδρικής κοινοβιαστικής ζωής. Η επιδεικτική αρνηση της Εκκλησίας να επιτρέψει την εισαγωγή γυναικών στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, καθιστάμενη συνεχώς αποδεκτής τόσο των διαμαρτυριών πάσης φύσεως γυναικείων οργανώσεων, όσο και ανήθικων υπονοούμενων σε βάρος της, σε αντιδιαστολή με τα πολλαπλά - διαπιστωμένα από την Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - οφέλη ενδυνάμωσης και αρμονίας του σπουδαστικού πληθυσμού, είναι εκνευριστική και συνεχώς βάλλει κατά της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης956.

---

955 Μαυρογιώργος Γεώργιος, (2001), Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση, Εισήγηση στο Α’ Πανελλήνιο Συνέδριο, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ΕΑΠ, Πάτρα.

ΣΧΗΜΑ 116: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΦΟΙΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Περισσότερο ελεύθερο χρόνο πιστεύει ότι έχει το 16,1% + 31,9% = 48% ενώ λιγότερο το 22,9% + 16,1% = 39 %. Η θέση μας στην παρούσα ερώτηση βρίσκεται με τη μειοψηφία δεδομένου ότι τα Εκκλησιαστικά Σχολεία έχουν πιο φορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα από τα κοινά σχολεία αλλά και εξωσχολικές λειτουργικές υποχρεώσεις σε καθημερινή βάση (πχ, υπηρεσία τραπεζαρίας, απόδειξη, λειτουργίες, όρθρος κλπ).

ΠΙΝΑΚΑΣ 74: Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΧΡΟΝΟ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>84</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>167</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>68</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>84</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

572
ΣΧΗΜΑ 117: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Για την υποερώτηση 9 της ερώτησης 26 πήραμε κατά 27,2% + 23,5% = 50,7% την απάντηση ότι τα Εκκλησιαστικά σχολεία παρέχουν μεγαλύτερη σιγουριά για το μέλλον των μαθητών και κατά 18,4% + 8,6% = 27% την αντίθετη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 75: Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΔΙΝΕΙ ΣΙΓΟΥΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΟΥ

<table>
<thead>
<tr>
<th>Π. Α.</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΟΥΤΑ</td>
<td>142</td>
<td>27,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>123</td>
<td>23,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΟΥΤΑ</td>
<td>117</td>
<td>22,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>96</td>
<td>18,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΟΥΤΑ</td>
<td>45</td>
<td>8,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Η σιγουριά που εκπήγαζε από τη φοίτηση σε ένα Εκκλησιαστικό σχολείο μόνο με την επαγγελματική αποκατάσταση μπορεί να εξηγηθεί και μάλιστα με τη συνδυασμένη μ’ αυτή χειροτονία. Η αποκατάσταση σε κάποια ενορία λόγω της μεγάλης έλλειψης ιερέων που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια προσδίδουν ελκυστικότητα και σιγουριά στο επάγγελμα και τον υποψήφιο κληρικό.

ΣΧΗΜΑ 118: ΕΜΠΝΕΥΣΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στην υποερώτηση 1 της ερώτησης 28 το 36,9% + 43,6% = 80,5% των μαθητών θεωρεί ότι η φοίτηση στα Εκκλησιαστικά Σχολεία επιδρά στην διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών ενώ το 6,1% + 4,0% = 10,1% όχι.

Η θεώρηση αυτή έχει λογικό έρισμα δεδομένου του ότι πρωταρχικό μέλημα ενός Εκκλησιαστικού Σχολείου είναι η ανάδειξη των χριστιανικών ιδεών δηλαδή η σφυρηλάτηση του χαρακτήρα του ανθρώπου ώστε να γίνει παράδειγμα αφοσίωσης, αλτρουισμού, αγάπης και ταπείνωσης προς την κοινωνία δηλαδή την κοινωνία μακροσκοπικά και τη μαθητική κοινότητα μικροσκοπικά. Είναι βεβαίως από την εργασιακή εμπειρία του γράφοντας ότι τέτοια επίδραση υφίστανται οι μαθητές και συνολικά αντιμετωπίζουν τον κόσμο με άλλη προσέγγιση.
ΠΙΝΑΚΑΣ 76: Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΜΟΥ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΠΙΔΡΑ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΜΟΥ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>193</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>228</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 119: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τα Εκκλησιαστικά σχολεία στερούνταν καθολικά εργαστηρίων ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικά νέων τεχνολογιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι πρώτοι διορισμοί μονίμων καθηγητών πληροφορικής στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση ενώ είχαν σχεδιαστεί νωρίτερα έγιναν το 2008.

ΠΙΝΑΚΑΣ 77: Η ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΔΡΑΙΩΘΕΙ ΕΔΩ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑ ΧΡΟΝΙΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>195</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>170</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Αναμενόμενο ήταν φυσικά και το 37,3% + 32,5% = 69,8% των μαθητών που συμφωνούν με την χρήση των νέων τεχνολογιών.

ΣΧΗΜΑ 120: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Το 25,6% + 21,4% = 47% θα ήθελε να εκκοσμικευτούν τα Εκκλησιαστικά Σχολεία και το 19,3% + 16,1% = 35,4% όχι. Μέχρι το 1998 τα Εκκλησιαστικά σχολεία είχαν ως προσωπικό ελάχιστους καθηγητές κυρίως Θεολόγους και Φιλόλογους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 78: ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΚΤΗΣΟΥΝ ΠΙΟ ΚΟΣΜΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>134</td>
<td>25,6</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ</td>
<td>112</td>
<td>21,4</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>92</td>
<td>17,6</td>
</tr>
<tr>
<td>MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ</td>
<td>101</td>
<td>19,3</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>84</td>
<td>16,1</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>523</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ο N. 2525 / 1997 επιδρά καταλυτικά στην μορφή όλων των Λυκείων και μαζί μ’αυτά και των Εκκλησιαστικών, αφού καθερώνει το θεσμό του Ενιαίου Λυκείου και οριοθετεί το γενικό πλαίσιο του τρόπου πρόσβασης των κατόχων Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Δευτεροβάθμης Εκπαίδευσης, την ενισχυτική διδασκαλία κ.α. Τον αμέσως επόμενο χρόνο, το 1998 ο νεοεκλεγμένος Αρχιεπίσκοπος Αθηνών βρίσκεται μπροστά στο δίλημμα, είτε να συναινέσει στον μετασχηματισμό των Εκκλησιαστικών Λυκείων σε μία μορφή Ιερατικών Σχολών ξεκομμένη από την Δευτεροβάθμη Εκπαίδευση, είτε να τα μετατρέψει σε Ενιαία Λύκεια, εξομοιώνοντάς τα και καθιστώντας τα ισότιμα με τα Λύκεια της Δευτεροβάθμης Εκπαίδευσης. Οι εισηγήσεις των συνεργατών του κλίνουν προς την δημιουργία των Ιερατικών Σχολών, των οποίων ο τίτλος σπουδών θα ήταν αμφίβολης αναγνωρισιμότητας και πάντα αποδεκτός μόνο από την Εκκλησία. Από την άλλη, η μετατροπή τους σε Ενιαία Λύκεια θα σήμανε κυρίως την παύση του προνομίου των επιπλέον μορίων για την εισαγωγή των αποφοίτων στις Θεολογικές Σχολές, γεγονός που θα αποδυνάμωνε σε εξαιρετικό βαθμό τα Σχολεία με κίνδυνο την αναστολή λειτουργίας τους λόγω ελλείψεως μαθητών, αφού καμία διαφορά πλέον δεν θα είχε ένα κοινό Λύκειο από ένα Εκκλησιαστικό.

ΣΧΗΜΑ 121: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΚΟΣΜΙΚΕΥΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
Μάλιστα, το δεύτερο θα ήταν πιο επίπονο στην περάτωσή του λόγω του επιβαρομένου προγράμματος των περιοσφέρων θεολογικών μαθημάτων. Ευτυχώς, η απόφαση που λήφθηκε με το Π.Δ. 407 /1998 ήταν η μετατροπή των Εκκλησιαστικών Λυκείων σε Ένιας. Ο ίδιος ο Αρχιεπίσκοπος εκμυστηρεύονταν, αργότερα, το 2003 στην ολομέλεια των Εκπαιδευτικών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στο Άργος «...έλαβα την απόφαση να περάσω τα Σχολεία μέσα από τις Συμπληγάδες... ». Η απόφαση αυτή δικαιώθηκε, γιατί παρά τη δραματική μείωση σε μαθητικό δυναμικό που παρατηρήθηκε τα επόμενα έτη και τον κίνδυνο που διέτρεξαν κάποια Λύκεια να κλείσουν, σήμερα τα περιοσφέρα Σχολεία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης έχουν ισορροπήσει και ατενίζουν με αισιοδοξία το μέλλον 957.

957 Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ 142.
10.4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

10.4.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στην αμέσως επόμενη ερώτηση 12 για το ποιός προέτρεψε το μαθητή στη φοίτησή του στο Εκκλησιαστικό Σχολείο μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 79: ΠΟΙΟΣ ΣΕ ΠΡΟΕΤΡΕΨΕ ΝΑ ΦΟΙΤΗΣΕΙ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΓΟΝΕΙΣ</td>
<td>215</td>
<td>41,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΦΙΛΟΣ</td>
<td>50</td>
<td>9,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΝΩΣΤΟΣ ΣΟΥ ΙΕΡΕΑΣ</td>
<td>76</td>
<td>14,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΣ</td>
<td>95</td>
<td>18,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΛΛΟΣ</td>
<td>87</td>
<td>16,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 122: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΤΡΟΠΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Από τις απαντήσεις των μαθητών θα έπρεπε να λάβουμε το αναμενόμενο δηλαδή την κύρια προτροπή στην επιλογή του σχολείου να έχουν οι γονείς του μαθητή με πολύ μεγάλο ποσοστό. Τα ευρήματα όμως είναι διαφορετικά και το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 41,1%. Στον αντίποδα πολύ μεγάλο ποσοστό βλέπουμε να αποτελεί η προτροπή του εξωοικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή, της τάξης του 9,6+14,5+,18,2+16,6 = 59,9 %, γεγονός που δηλώνει την κατευθυντικότητα προς τον
εκκλησιαστικό χώρο και τα επαγγέλματα - λειτουργήματα που σχετίζονται μ’ αυτόν από πολλούς και διαφορετικούς φορείς εκτός οικογένειας.

10.4.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στην ερώτηση 15 ΜΕΤΑ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΚΕΦΤΕΣΑΙ ΝΑ: ερευνούμε τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών των Σχολείων οι οποίες παριστάνονται ευθέως αμέσως στατιστικά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 80: ΜΕΤΑ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΚΕΦΤΕΣΑΙ ΝΑ:</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΠΟΥΔΑΣΕΙΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΑ ΣΧΟΛΗ (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ, ΚΛΠ)</td>
<td>286</td>
<td>54,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΑΘΕΙΣ ΜΙΑ ΤΕΧΝΗ ΚΟΝΤΑ ΣΕ ΕΝΑΝ ΕΙΔΙΚΟ</td>
<td>50</td>
<td>9,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΒΡΕΙΣ ΜΙΑ ΔΟΥΛΕΙΑ</td>
<td>70</td>
<td>13,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΟΥΛΕΨΕΙΣ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΣΟΥ</td>
<td>25</td>
<td>4,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΝΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ</td>
<td>35</td>
<td>6,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΆΛΛΟ</td>
<td>57</td>
<td>10,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Βλέπουμε ότι από ένα σύνολο 523 μαθητών οι 286 δηλαδή ένα ποσοστό 54,7% επιδιώκουν να πραγματοποιήσουν περαιτέρω σπουδές σε κάποια ανώτερη ή ανώτατη σχολή. Μεγάλο 13,4% είναι και το ποσοστό της άμεσης εξεύρεσης εργασίας αλλά και των λοιπών επιλογών διασπείρονται αρκετά τα αποτελέσματα.

ΣΧΗΜΑ 123: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΚΕΨΕΙΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗ

ΣΧΗΜΑ 123: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΚΕΨΕΙΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗ

580
10.4.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στην 16η ερώτηση εξετάζουμε τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών όταν θα τελειώσουν τη λυκειακή εκπαίδευσή. Από τις απαντήσεις της ερώτησης παρατηρούμε τα εξής:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 81: ΕΑΝ ΣΚΕΦΤΕΣΑΙ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΕΙΣ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΟΥ, ΠΟΙΑ ΣΧΟΛΗ ΘΑ ΕΠΙΛΕΞΕΣ;</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΙΕΚ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ 267</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΟΛΕΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΕ ΑΛΛΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ ΟΧΙ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΛΛΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ 253</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΟΛΕΣ ΜΗ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>SYSTEM</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η Θεολογική σχολή με ποσοστό 28,7% έρχεται πρώτη στις προτιμήσεις των μαθητών. Όμως το ποσοστό αυτό δεν είναι ικανοποιητικό για ένα ειδικό σχολείο όπως το Εκκλησιαστικό όπως θα περίμενε κανείς. Εάν μάλιστα ανακωδικοποιήσουμε τις απαντήσεις και τις χωρίσουμε τις σχολές σε Εκκλησιαστικού χαρακτήρα και μη τότε θα διαπιστώσουμε ότι τα ποσοστά είναι 51,1% και 48,3% περίπου ίσα. Δηλαδή από τους μαθητές των Εκκλησιαστικών Σχολείων παρά την κατευθυντικότητα των σπουδών τους προς τις Σχολές Εκκλησιαστικού χαρακτήρα μόνο οι μισοί οδεύουν προς τα εκεί.
Η κατευθυντικότητα των σχολών υπήρξε εξαιρετικά έντονη με κύριο απότοκο τη δημιουργία όχι τόσο επιστημόνων Θεολόγων όσο κληρικών. Οι σχολές δια των κανονισμών τους έθεταν δίδακτρα τα οποία οι απόφοιτοι επέστρεφαν εάν δεν ιερωνόταν εντός ενός διαστήματος από της αποφοίτησής τους. Η πιλότος σχολή Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή «….διαψεύδουσα μέχρι τουδέ και την πρόθεσιν του ιδρυτού της και τον ιδιαίτερον αυτής χαρακτηρισμό, έχει από πολλού εκπέσει του προορισμού της και συντελεί εις παν άλλο ή εις την μόρφωσιν λειτουργών της Εκκλησίας. Απόδειξις τούτου τρανή και αναντίλεκτος πρόκειται το γεγονός αυτό, καθ’ ό οι απόφοιτοι αυτής παν άλλο γίνονται ή κληρικοί…» 958. «... δι ου αποκρούουσι πάσαν μεταρρύθμισιν της Σχολής……τείνουσαν ν’ αποδείξη αυτήν Εκκλησιαστικήν, υποστηρίζοντες μάλιστα ανυποστόλως ότι αύτη πρέπει να μείνη, ως νόν απλούν εκπαιδευτήριον, ανήκον εις την μέσην εκπαίδευσιν…… μετέπεσεν εις

απλούν γυμνάσιον και τούτο ελλιπώς λειτουργούν, ως μαρτύρει η επισυναπτόμενη ώδε εξάδες της επι των τελευταίων γενικών αυτής εξετάσεων εφορευτικής επιτροπής … Μαρτυρεί τούτο τρανώς το γεγονός αυτό, καθ’ οί απόφοιτοι της Σχολής γίνονται μάρτυρες, φιλόλογοι, δικηγόροι και αποδύονται συνήθως εις παν άλλο στάδιον πλην μόνον του ιερατικού…. ’’ 959. Αδιάρρευτος μάρτυρας είναι ο διπλανός πίνακας ο οποίος παρουσιάζει την επαγγελματική κατάληξη των αποφοίτων της Ρίζαρειου κατά τα πρώτα 125 χρόνια της λειτουργίας της. Το ποσοστό των αποφοίτων της Σχολής οι οποίοι ακολούθησαν τον ιερατικό κλάδο ανέρχεται σε (250+53)/1669= 18,15 % 960.

Παραδόξως μεν αλλά ακολουθώντας την ίδια τακτική, μη αναμενόμενο ποσοστό οδεύει παρά την έντονη κατευθυντικότητα των σχολείων προς τις Σχολές Εκκλησιαστικού χαρακτήρα και την ενδεχόμενη χειροτονία.

Στο σημείο αυτό συναισθηματικά θα πρέπει να αναφερθεί και ο αδιόρατος φόβος που πλανάται σε όλα τα Εκκλησιαστικά Σχολεία -στα οποία για να γίνεις μαθητής πρέπει να υπάρχει έγγραφη συγκατάθεση του οικείου Μητροπολίτη- να αποπεμφθείς από αυτά εάν γίνει γνωστό 962 ότι δεν επιθυμείς να χειροτονηθείς ή να οποδύσεις στις Εκκλησιαστικές σχολές. Ποιος άλλωστε είναι ο λόγος παρουσίας σου σε αυτά;

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 82: ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ RIZAREIOY 1844-1969</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΕΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΛΗΡΙΚΟΙ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΟΛΟΓΟΙ ΛΑΪΚΟΙ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΙ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΣΧΟΛΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΑΣΚΑΛΟΙ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΟΡΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ 961</td>
</tr>
</tbody>
</table>

10.4.4. Η ΙΕΡΟΣΥΝΗ ΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ

Στην ερώτηση 18 ελήφθησαν οι παρακάτω απαντήσεις και τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι από τους 523 μαθητές των Εκκλησιαστικών Σχολείων ένα ποσοστό της τάξης του 38,2% δεν επιδιώκει καθόλου να χειροτονηθεί μελλοντικά. Εάν στο ποσοστό αυτό προστεθεί και το 8% των απαντήσεων που δηλώνει ΑΛΛΟ τότε το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 46,2%.

959 Β.Δ. /6-10-1893 (ΦΕΚ 199 /τ.Α’), «Ο Οργανισμός της Εκκλησιαστικής Ρίζαρειου Σχολής».
961 Σολομωνίδης Χ. & Σάντας Α., (1969), Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή Πανηγυρικός Τόμος επί τη 125επετηρίδα 1844-1969, Αθήνα, Εκδόσεις Φιλική Εταιρία, σελ 139.
962 Παρά της διαβεβαιώσεως περί της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου, τούτο εκ των πραγμάτων δεν έγινε καθολικά παραδεκτό και συνεπώς ο φόβος της διαρροής πάντοτε ελλοχεύει.
<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 83: ΣΚΕΦΤΗΚΕΣ ΠΟΤΕ ΣΟΒΑΡΑ ΝΑ ΧΕΙΡΟΤΟΝΗΘΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΚΑΙ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ ΤΗΝ ΙΕΡΟΣΥΝΗ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ν.VALID 523</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΧΙ. ΔΕΝ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΚΑΘΟΛΟΥ ΝΑ ΧΕΙΡΟΤΟΝΗΘΩ</td>
<td>200</td>
<td>38,20%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΣΑΝ ΕΙΓΑΜΟΣ ΚΛΗΡΙΚΟΣ</td>
<td>169</td>
<td>32,30%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΕ ΜΟΝΑΣΤΗΡΙ</td>
<td>56</td>
<td>10,70%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΣΑΝ ΑΓΑΜΟΣ ΚΛΗΡΙΚΟΣ</td>
<td>45</td>
<td>8,60%</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ν. MISSING</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΛΛΟ</td>
<td>42</td>
<td>8,00%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΑΝ ΙΕΡΑΠΟΣΤΟΛΟΣ</td>
<td>11</td>
<td>2,10%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Το ποσοστό δηλαδή των επιθυμούντων με τον ένα ή τον άλλο τρόπο να ιερωθούν ισούται με 53,7 %. Ως απάντηση φαντάζει εντυπωσιακή να θεωρούμε περισσότερους από τους μισούς μαθητές ενός σχολείου έτοιμους να ιερωθούν. Τα πράγματα όμως δεν είναι απολύτως έτσι δεδομένου ότι ιστορικά είδαμε, ότι στα 125 έτη λειτουργίας της Ριζαρείου Σχολής, μόλις ένα ποσοστό 18,15 % των αποφοίτων της προσχώρησαν στην Ιεροσύνη ενώ το ποσοστό αυτό στην Εκκλησιαστική Σχολή Κορίνθου στα 50 χρόνια λειτουργίας της από το 1924-1974 ανέρχεται σε 35% προπολεμικά και σε 40% μεταπολεμικά 963. Από το ποσοστό αυτό πρέπει να αφαιρεθεί ένας αριθμός μαθητών οι οποίοι είναι ήδη ιερωμένοι και μαθητεύουν στα σχολεία με σκοπό την απόκτηση γνώσεων αλλά κυρίως απολυτηριακού τίτλου ο οποίος θα τους επιτρέψει τη μισθολογική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

963 Καρανικόλας Π., Μητροπολίτης Κορινθίας, (1974), Αγώνες διά την Εκκλησιαστικήν Σχολήν Κορίνθου, Ιερά Μητρόπολη Κορίνθου, Εκδόσεις Πνοή, σελ 7,37.
ΣΧΗΜΑ 125: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΚΕΨΕΙΣ ΠΕΡΙ ΧΕΙΡΟΤΟΝΙΑΣ

ΣΧΗΜΑ 126: ΑΘΗΝΑ. ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΡΙΖΑΡΕΙΟΥ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΕ ΑΝΑΜΝΗΣΤΙΚΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΣΕ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ. ΤΕΤΑΡΤΗ, 1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 1930 ΣΥΛΛΟΓΗ ΠΕΤΡΟΥ ΠΟΥΛΙΔΗ
10.4.5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ο παρακάτω πίνακας αποτελεί το σύνολο των ληφθέντων απαντήσεων στην ερώτηση 17, ΠΟΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙς.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 84: ΠΟΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID 445</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΥΝΟΛΑ</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 127: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΤΑ ΠΡΟΣΔΩΚΟΜΕΝΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Από τα στατιστικά στοιχεία και το διάγραμμα πίτας που εξάγεται είναι προφανής η μεγάλη διασπορά των επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών.

Ο πίνακας παρουσιάζει τις επιλογές των μαθητών κατά φθίνουσα σειρά δηλαδή αρχίζει με την επιλογή που προτιμήθηκε περισσότερο και καταλήγει σ’ εκείνη με το μικρότερο ποσοστό επιλογής.

Στα ποσοστά αυτά εάν διαχωρίσουμε τα επαγγέλματα θα διαπιστώσουμε ότι το 43,77% επιθυμεί να ακολουθήσει εκείνα που σχετίζονται με τον Εκκλησιαστικό χώρο. Να σημειωθεί ότι το τελευταίο ποσοστό μπορεί να αυξηθεί εάν συμπεριληφθούν επαγγέλματα όπως καθηγητής, συντηρητής έργων τέχνης, μουσικός κλπ.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα εδώ πρέπει να θυμόμαστε ότι το 51,1% των μαθητών ήθελαν να ακολουθήσουν σχολές Εκκλησιαστικού χώρου, το 53,7% των μαθητών επιθυμούσαν να ιερωθούν και το 43,77% επιθυμεί να ακολουθήσει εκείνα που σχετίζονται με τον Εκκλησιαστικό χώρο.
10.4.6. ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΡΟΠΗ

Από την ερώτηση ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΣΕ ΕΠΑΙΝΟΥΝ ΚΑΙ ΣΕ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΠΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΒΑΛΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ καταλήγουμε στις απαντήσεις του παρακάτω πίνακα όπως αναμενόμενη θα ήταν η τάση των γονέων να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων.

| ΠΙΝΑΚΑΣ 86: ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΣΕ ΕΠΑΙΝΟΥΝ ΚΑΙ ΣΕ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΒΑΛΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ; |
|-----------------------------------------------|-----------------|-----------|
| ΤΑΣΗ                              | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ | ΠΟΣΟΣΤΟ  |
| ΠΟΤΕ                               | 153      | 29,3%    |
| ΣΧΕΔΩΝ ΠΟΤΕ                        | 50       | 9,6%     |
| ΣΠΙΝΗΑ                             | 91       | 17,4%    |
| ΣΥΧΝΑ                              | 159      | 30,4%    |
| ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ                          | 70       | 13,4%    |
| ΣΥΝΟΛΟ                             | 523      | 100%     |

ΣΧΗΜΑ 128: ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΡΟΠΗ

588
Εάν δε ανακωδικοποιήσουμε θεωρώντας τις απαντήσεις ΠΟΤΕ, ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ και ΣΠΑΝΙΑ ως ΟΧΙ ΔΕΝ ΜΕ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ και τις ΣΥΧΝΑ και ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ ως ΝΑΙ ΜΕ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ καταλήγουμε στον πίνακα:

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 87: ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N.VALID</td>
</tr>
<tr>
<td>N. MISSING</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ερμηνευτικά λοιπόν μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η πλειοψηφία των γονέων δεν ενθαρρύνει τα παιδιά της ως προς την προσπάθεια και επίδοση. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τους παρακάτω λόγους:

i. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι οικότροφη και συνεπώς στερούνται τη φυσική παρουσία των γονέων τους.

ii. Μεταξύ των μαθητών εμπεριέχεται αριθμός ομόδοξων αλλοδαπών μαθητών των οποίων οι γονείς δεν μένουν στην Ελλάδα.

iii. Από την εργασιακή εμπειρία του γράφοντος κατατίθεται ότι πολλές από τις οικογένειες των μαθητών είναι μονογονεϊκές με ότι αυτό συνεπάγεται.

iv. Από τα στατιστικά δεδομένα του παραρτήματος (πίνακες 119, 121) προκύπτει ότι ένα ποσοστό 3,1% των μητέρων και 9,8% των πατέρων των μαθητών δεν βρίσκονται εν ζωή.

v. Από τα στατιστικά δεδομένα προκύπτει ότι ένα ποσοστό 23,5% των μαθητών είναι ήδη ενήλικες γεγονός που απομακρύνει το ενδεχόμενο της ενθάρυνσης από τους γονείς τους.

vi. Μεταξύ των μαθητών εμπεριέχεται αριθμός ιερέων των οποίων οι γονείς ή απεβίωσαν ή δεν έχουν λόγο στη σχολική τους προσπάθεια και επίδοση.

vii. Θα μπορούσαμε να διακινδυνεύσουμε την άποψη ότι λόγω του ειδικού χαρακτήρα του σχολείου, την απλή και μόνο, επιθυμία των γονέων για την περάτωσή του.
ΣΧΗΜΑ 129: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ

Στην ερώτηση ΣΗΜΕΙΩΣΕ ΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΑΛΗΘΙΝΗ, από τις απαντήσεις οι οποίες παρατίθενται στους πίνακες 101, 102, 103 και 104 του παραρτήματος και τα στατιστικά τους στοιχεία κατασκευάζουμε τον πίνακα 70.

ΠΙΝΑΚΑΣ 88: ΣΗΜΕΙΩΣΕ ΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΑΛΗΘΙΝΗ.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΑΛΗΘΗΣ</th>
<th>ΨΕΥΔΗΣ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΟΥΝ ΚΑΙ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.</td>
<td>416</td>
<td>107</td>
<td>79,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ</td>
<td>32</td>
<td>491</td>
<td>6,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΑΝ ΘΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ</td>
<td>60</td>
<td>463</td>
<td>11,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΘΑ ΜΕ ΑΦΗΣΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ</td>
<td>3</td>
<td>520</td>
<td>99,4%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Από τα δεδομένα του είναι συντριπτικά προφανής η πρόθεση των γονέων να προτρέπουν τα παιδιά τους συμβουλεύοντάς τα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην
τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εάν η ανακωδικοποιήσουμε τις απαντήσεις και πάρουμε μαζί τις τρεις τελευταίες το ποσοστό της γονεικής προτροπής αγγίζει το 81,4%

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 89: ΓΟΝΕΙΚΗ ΠΡΟΤΡΟΠΗ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.</td>
<td>416</td>
<td>81,40%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.</td>
<td>95</td>
<td>18,60%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΑ</td>
<td>511</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 130: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΓΟΝΕΙΚΗ ΠΡΟΤΡΟΠΗ
10.4.7. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Οι επιθυμίες για τα προοδημία εκπαιδευτικά επιτεύγματα των γονέων των μαθητών παρουσιάζονται στατιστικά στον αμέσως επόμενο πίνακα ως απότοκος των απαντήσεων της ερώτησης 22. Από τους 523 γονέις οι 225 ποσοστό 43% επιθυμούν το τέκνο τους να λάβει κάποιο πανεπιστημιακό τίτλο από ανώτατη σχολή 19,1% και 22,8% από κάποια ανώτερη και να κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ενώ ένα μόλις 4,2% να τελειώσει κάποια ιδιωτική σχολή.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 90: ΣΕ ΠΟΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΩΣ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΦΤΑΣΕΙΣ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΑ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΩ ΑΠΟ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ</td>
<td>57</td>
<td>10,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΑ ΤΕΛΕΙΩΣΩ ΚΑΠΟΙΑ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ</td>
<td>22</td>
<td>4,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΑ ΠΑΡΩ ΠΤΥΧΙΟ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΑ ΣΧΟΛΗ ΣΤΑ ΤΕΙ</td>
<td>100</td>
<td>19,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΑ ΠΑΡΩ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΤΙΤΛΟ</td>
<td>225</td>
<td>43,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΑ ΚΑΝΩ ΜΕΤΑΠΤ/ΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ</td>
<td>119</td>
<td>22,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 131: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ
10.4.8. ΓΟΝΕΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Από την ερώτηση ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΚΑΝΟΥΝ ΚΑΘΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ και τις 8 απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές σε ένα εύρος από το 1= ΠΟΤΕ έως το 5= ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ αποδίδουμε στο παράρτημα τα περιγραφικά στατιστικά της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 91: ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΚΑΝΟΥΝ ΚΑΘΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ:</th>
<th>ΜΕΣΟΣ ΌΡΟΣ</th>
<th>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΕ ΒΟΗΘΟΥΝ ΝΑ ΕΤΟΙΜΑΣΕΙΣ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΙΟΥ ΣΟΥ ΕΧΟΥΝ ΑΝΑΘΕΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ Η ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ).</td>
<td>2,47</td>
<td>1,431</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΛΕΓΧΟΥΝ ΑΝ ΕΧΕΙΣ ΕΤΟΙΜΑΣΕΙ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΙΟΥ ΣΟΥ ΕΧΟΥΝ ΑΝΑΘΕΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ Η ΓΡΑПΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ).</td>
<td>2,63</td>
<td>1,395</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΕ ΒΟΗΘΟΥΝ ΝΑ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΙΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.</td>
<td>2,69</td>
<td>1,375</td>
</tr>
<tr>
<td>ΈΧΟΥΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΟΥΝ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΟΥ.</td>
<td>2,98</td>
<td>1,207</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΑΙΡΝΟΥΝ ΤΟΝ ΕΛΕΓΧΟ ΜΕ ΤΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ ΣΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.</td>
<td>3,05</td>
<td>1,384</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.</td>
<td>2,58</td>
<td>1,394</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΖΗΤΟΥΝ ΠΑΙ ΘΕΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΩΝ Η' ΤΩΝ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΣΟΥ.</td>
<td>2,42</td>
<td>1,371</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΩΣ ΘΕΛΟΝΤΕΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Η' ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.</td>
<td>2,03</td>
<td>1,253</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα Εκκλησιαστικό Σχολείο όπως βλέπουμε και από το γράφημα των μέσων όρων κίνεται κοντά και κάτω από το μέσο όρο που είναι το 3. Έτσι κάθε άλλο παρά ως ενεργή μπορεί να χαρακτηριστεί.
ΣΧΗΜΑ 132: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το αποτέλεσμα στο ζενίθ (3,05) είναι αναμενόμενο γιατί η φυσική παρουσία του γονέα κατά την επίδοση των ελέγχων είναι υποχρεωτική. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η δεύτερη βαθμολογία (2,98) όπου οι γονείς έχουν ως συμβατική υποχρέωση να μιλούν με τους καθηγητές τουλάχιστον μια φορά προ της επιδόσεως των ελέγχων. Στο ναδίρ (2,03) βρίσκεται η εθελοντική τους παρουσία στις διάφορες δραστηριότητες ή εργασίες του σχολείου γεγονός δυσάρεστο και αποτρεπτικό της κοινωνικοποίησης και συμμετοχικής παρουσίας και του ίδιου του μαθητή.

Η αποχή και απομάκρυνση των γονέων μπορεί εν μέρει να ερμηνευθεί από την εφηβεία και την ψυχολογική κατάσταση που τη συνοδεύει και τη βούληση των μαθητών για όσο μικρότερη παρουσία των γονέων τους μιας και οι ίδιοι μπορούν άνετα να αντιπροσωπεύουν τους εαυτούς τους.

Παράλληλα οφείλεται και στην εφηβολογία των γονέων αφού αναθέτουν το ρόλο του γονέα - παιδαγωγού σε ιδιώτες φροντιστές θεωρώντας ότι αφού πληρώνουν ικανοποιητικά ποσά για τα ιδιώτητα των παιδιών τους έχουν πράξει το χρέος τους και μπορούν να αποστασιοποιούνται.

Από τις οκτώ απαντήσεις των μαθητών κατασκευάζουμε τη μεταβλητή-δείκτη που παρουσιάζει τη γονεική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία των Εκκλησιαστικών Σχολείων.
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

10.5.1. ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Στην παράγραφο αυτή αποτυπώνονται οι απόψεις των μαθητών για κάποια από τα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για τα οποία έχουν αναπτύξει την αντίληψή τους. Στην ερώτηση 30 η οποία δομείται από 12 υποερωτήσεις λάβαμε τις παρακάτω απαντήσεις:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 92: ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 92</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>230</td>
<td>44,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ</td>
<td>210</td>
<td>40,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>51</td>
<td>9,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ</td>
<td>20</td>
<td>3,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>12</td>
<td>2,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η πλειοψηφία των μαθητών (44,2% + 40% = 84,2 %) εκτιμά ότι είναι σημαντική η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου. Είναι πράγματι αναμενόμενη αυτή η αντίληψη των μαθητών και συμπλέει...
με τις ισχύοντες απόψεις διοίκησης στην εκπαίδευση τις οποίες περιφρουρεί ακόμη και ο νομοθέτης ορίζοντας τις μαθητικές κοινότητες, τα κάθε είδους συμβούλια (5μελή, 15μελή, τμήματος κλπ) στα οποία θεσμοθετεί την παρουσία των μαθητών για τον πλουραλισμό.

10.5.2. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ

Στην αμέσως επόμενη ερώτηση αναδεικνύονται τα κύρια προβλήματα στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση η οποία…. στερείται οποιουδήποτε υποστηρικτικού εκπαιδευτικού θεσμού που αντιστοιχεί σε θέσεις γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φυσικής Αγωγής, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κ.Δ.Α.Υ., ΚΕ.ΣΥ.Π, ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ, Ε.Κ.Φ.Ε, Συμβούλων Εκπαιδευτικών Θεμάτων, υπεύθυνων Βιβλιοθήκης κλπ. 964

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 93: Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΚΕΣΥΠ,ΓΡΑΦΕΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ,ΚΛΠ) ΣΤΕΡΕΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>N. VALID 522</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>N. MISSING 1</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>SYSTEM</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΥΝΟΛΟ</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Οι μαθητές όπως ήταν αυτονόητο είδαν και στηλίτευσαν τις ελλειμματικές αυτές πρακτικές κατά τουλάχιστον 27,2% + 30% = 57,2%.

Η θεσμοθέτηση υποστηρικτικών εκπαιδευτικών θεσμών π.χ. Συμβουλών Εκπαίδευσης, γραφείων Φυσικής Αγωγής, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κ.Δ.Α.Υ., ΚΕ.ΣΥ.Π, ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ, Ε.Κ.Φ.Ε, Συμβούλων Εκπαιδευτικών Θεμάτων, υπεύθυνων Βιβλιοθήκης κλπ. αποτελεί βασικό επικουρικό βήμα της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης συνεισφέρουν στην ακαδημαϊκή και προσωπική εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, την απόκτηση των εμπειριών που οι θέσεις αυτές προσφέρουν, καθώς και την αξιοποίηση

της προσληφθείσας γνώσης και εμπειρίας μετά την επάνοδό τους στη σχολική τάξη. Η στελέχωση των θέσεων των διοικητικών και υποστηρικτικών θεσμών από τους ήδη υπηρετούντες Εκπαιδευτικούς εξασφαλίζει τη γνώση και την εμπειρία του σχολικού περιβάλλοντος, τη γνώση των τυπικών και «άτυπων» λειτουργιών στις σχολικές μονάδες, τις ιδιαιτερότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των υποσυστημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, στην άσκηση των νέων καθηκόντων τους 965.

ΣΧΗΜΑ 134: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΛΛΕΙΨΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ

965 Ανδρέα Α., (2004), Υποστηρικτικοί Θεσμοί στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Η ανελείξη και η «εσωτερική κινητικότητα» των εκπαιδευτικών, Σημειώσεις για τη Θεματική Ενότητα Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Ε.Α.Π.
Στην ερώτηση εάν ο ΤΟΠΙΚΟΣ ΕΠΙΣΚΟΠΟΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΑΠΟΨΗ ΚΑΙ ΝΑ ΕΠΕΜΒΑΙΝΕΙ ΑΝΑΛΟΓΩΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ το 42,8% +33,3% = 76,1% των μαθητών συμφωνεί και το 6,3% +3,8% = 10,1% διαφωνεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 94: εάν ο ΤΟΠΙΚΟΣ ΕΠΙΣΚΟΠΟΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΑΠΟΨΗ ΚΑΙ ΝΑ ΕΠΕΜΒΑΙΝΕΙ ΑΝΑΛΟΓΩΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>224</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>174</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>72</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 135: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να παρατηρήσουμε τη διαφοροποίησή μας από την άποψη των μαθητών. Ερμηνεύουμε τις απαντήσεις των παιδιών ως απορρέουσες.
από τον ειδικό χαρακτήρα των σχολείων ο οποίος επιβάλλει σε κάποιες από τις λειτουργίες της ανάγκη υιοθέτησης των θέσεων του τοπικού Μητροπολίτη. 

Δυστυχώς πάρα πολλά είναι στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση τα παραδείγματα στα οποία Μητροπολίτες παρενέβησαν άκομψα και διατάραξαν τη λειτουργική ζωή των Σχολείων. Η παρεμβατικότητα Εκκλησιαστικών παραγόντων, που πολλές φορές παρατηρείται σε ποικίλες μορφές της λειτουργικής ζωής των Σχολείων, καθιστούν δυσχέρες και δέσμιο το εκπαιδευτικό έργο 966 967. Η πλέον ωμή και καταστροφική παρέμβασή τους υφίσταται έως σήμερα με την άρνησή της εγγραφής μαθητριών στα Σχολεία ως θεσμοθετημένο δικαίωμά τους. Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση διοικείται από το Εποπτικό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης (Ε.Σ.Δ.Ε.Ε.) στο οποίο μετέχουν, καθηγητές Πανεπιστημίου, θεολόγοι, Μητροπολίτες, σχολικοί σύμβουλοι, καθηγητές των Σχολείων, ειδικοί σύμβουλοι παιδείας του Υπουργείου κλπ όλοι εξειδικευμένοι επιστήμονες σε θέματα παιδείας οι οποίοι είναι ικανοί να καταρτίσουν κάθε είδους εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αναλυτικό ή ωρολόγιο, κανονισμούς λειτουργίας και ότι είναι τελικώς απαραίτητο για την ορθή και απρόσκοπτη λειτουργία των Εκκλησιαστικών Σχολείων ώστε να μην επιφανείται χώρος δράσης -παρά μόνο πνευματικός- στον οικείο Μητροπολίτη.

10.5.4. ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Όσον αφορά στις απαντήσεις των μαθητών αυτές κατά 23,10% + 25,8 % = 48,9 % συντάσσονται με την άποψη της Εκκλησίας ενώ το 18,20% + 8,00% = 26,20% αντιτάσσεται σε αυτήν. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις απηχούν τις επίσημες θέσεις της Εκκλησίας της Ελλάδος μιας και έχουν διατυπωθεί δια στόματος του νυν Αρχιεπισκόπου Αθηνών κ. Ιερώνυμου. ... Στόχος της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι να περιέλθει αυτή καθ’ ολοκλήρια στα χέρια της Εκκλησίας. Διαφορετικά είναι σαν να έχει η Εκκλησία στα χέρια της Σχολή Ευελπίδων. Άλλο όμως το επιθυμητό και το εφικτό... Σε μία άλλη του πρόταση προτείνει « Να μειωθεί ο αριθμός των υπαρχόντων εκκλησιαστικών σχολείων με κριτήριο τον αριθμό των σπουδαστών....» 968 , το 1992 εκθέτοντας τις απόψεις του ως Πρόεδρος μίας από τις πολλές συσταθείσες επιτροπές που συνέστησε το ΥΠ.Δ.Μ.Θ. για να επεξεργαστεί τα θέματα της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

967 Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ 361.
Το Πίνακας 95: Στόχος της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης πρέπει να είναι να περιλαμβάνει αυτή καθ’ ολόκληρη τη σχετική της Εκκλησίας.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>121</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>135</td>
</tr>
<tr>
<td>ΝΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>128</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>521</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η προσωπική μας στάση διαφέρει τόσο από αυτήν των μαθητών όσο και από αυτήν του Αρχιεπισκόπου.

Η μονομερής προσάρτηση της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην Εκκλησία θα οδηγούσε μοιραία στη μετατροπή των Σχολείων της σε Σχολές “μεντρεσέδες” που θα αποκόπτονταν από τη σύγχρονη Εκπαίδευση, για να προσκαληθούν στα Εκκλησιαστικά. Έτσι, θα συρρικνωνόταν, αφού οι Σχολείς δεν θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στις επιταγές του σύγχρονου κόσμου. Από την άλλη, η αποκοπή τελείως της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης από την Εκκλησία και η πλήρης εκκοσμίκευσή της θα μετατρέψει τα Σχολεία της σε κοινά Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 969. Να σημειωθεί εδώ και η πρότερη προσπάθεια εγκόλπωσης της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης από την Εκκλησία την περίοδο της χούντας, 1971-1976 η οποία υπήρξε καταστροφική 970.

969 Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ 361
970 Για περισσότερα βλέπε Ν.Δ. 876 /17-5-1971 ( ΦΕΚ 95 /τ.Α’) « Περί υπαγωγής της δημόσιας εκκλησιαστικής εκπαιδεύσεως στην Εκκλησία της Ελλάδος και άλλων τυπικών συναφών διατάξεων » και Ν. 476 /18-11-1976 ( ΦΕΚ 308 /τ.Α’ ) « Περί Εκκλησιαστικής Εκπαιδεύσεως ».
ΣΧΗΜΑ 136: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΥΠΑΙΩΓΗ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 96: ΝΑ ΜΕΙΩΘΕΙ Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
<th>ΣΥΜΦΩΝΩ</th>
<th>ΑΠΟΛΥΤΑ</th>
<th>ΣΥΜΦΩΝΩ</th>
<th>15,7%</th>
<th>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</th>
<th>10,7%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N. VALID 522</td>
<td></td>
<td>53</td>
<td>10,1%</td>
<td>53</td>
<td>10,1%</td>
<td>52</td>
<td>10,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>N. MISSING 1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td></td>
<td>522</td>
<td>99,8%</td>
<td>522</td>
<td>99,8%</td>
<td>1</td>
<td>0,2%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Με τη στάση της Εκκλησίας φαίνεται να διαφωνεί στη δεύτερη περίπτωση το 27,2% +36,1% = 63,3% και να συμφωνεί το 25,8 %. Αυτή τη φορά θα συμμετείχαμε την άποψη της πλειοψηφίας των μαθητών διότι κατά την γνώμη μας τα Εκκλησιαστικά σχολεία πρέπει να αυξηθούν. Η παραγωγή ιερέων αποτελεί ζητούμενο για την Εκκλησία όχι όμως και για την εκπαίδευση. Η παραγωγή μαθητών όμως αρίστων στην κοινωνία, αρωγών της Εκκλησίας αποτελεί ζητούμενο και των δύο.

Η έλλειψη ιερέων είναι δεδομένη όπως άλλωστε και η απροθυμία ικανών και φιλομαθών μαθητών να χειροτονηθούν. Η Εκκλησία οφείλει να προλάβει τις
εξελίξεις. Πρέπει να αντιληφθεί ότι σκοπός της δεν είναι να παράξει -κάτω από την επιτακτική ανάγκη της εξέρχονται και στελέχωση των Εκκλησιών Ιερείς μέσα από μία μάζα μέτριων προς κακών μαθητών- μερικούς μέτριους Ιερείς απευθυνόμενη σε ένα μαθητικό ακροατήριο που συνεχώς θα φθίνει. (Αλλάει πώς είναι οι γονείς οι οποίοι θα έστελναν τα παιδιά τους σε ένα Σχολείο που θα εκπαιδεύει αποκλειστικά και μόνο Ιερείς;) Απαιτείται λοιπόν ο “εν Χριστώ” λόγος να απευθυνθεί σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό μαθητών μέσα σε όλα τα σύγχρονα Σχολεία διακριτικά και με προοπτική, ώστε να προκύψουν από το μεγάλο αυτό μέγεθος λίγοι οξιμετρικοί μαθητές που θα ενστερνιστούν τα χριστιανικά ιδεώδη και θα θελήσουν να τα υπηρετήσουν.\footnote{Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ 363.}

ΣΧΗΜΑ 137: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.

10.5.5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση εάν ΟΛΟΙ ΟΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ ήταν λίγο έως πολύ αναμενόμενες. Το 30,6% + 40,9% = 71,5 % του μαθητικού πληθυσμού τάχθηκε κατά της πρότασης αυτής και το 18,8% συμφώνησε.
ΠΙΝΑΚΑΣ 97: ΟΛΟΙ ΟΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>160</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>214</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Όπως έχουμε προαναφέρει σε όλη την ιστορία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης ένα μικρό μόνο ποσοστό μαθητών γινόταν ιερείς. Η ανάγκη παραγωγής πεπαιδευμένων ιερέων οδήγησε σε εσφαλμένες αποφάσεις που η ίδια ή ζωή απέβαλε. Δεν είναι δυνατόν σε ένα σχολείο να κατευθύνεις από τα 12 μικρά παιδιά και να περιμένεις όλα να ακολουθήσουν το ίδιο επάγγελμα στα 18 τους χρόνια. Τα σχολεία αυτά πρέπει να αναδείξουν ένα ιερέα όχι επαγγελματία, αλλά «απόστολο, απολογητή, ομολογητή, διδάσκαλο, προφήτη και μάρτυρα », που θα δίνει μέσα από τη ζωή την προσωπική μαρτυρία για θαυμαστά και υπερφυσικά πράγματα που βίωσε « πνευματικότητα », μέσα στη μυστηριακή ζωή της « θέωσης » και της « αγιότητας ». Μόνο με τέτοια θερμή πίστη και με ανιδιοτέλεια, μπορεί να αφοπλισθεί η αντίδραση που προβάλλει ο « κόσμος ». Και για να μορφώσει αληθινά, ένα τέτοιο τόπο ιερέα η Εκκλησία χρειάζεται να αναδιοργανώνει επι νέων βάσεων την Εκκλησιαστική της Εκπαίδευση, τα πνευματικά της φυτώρια, τα οποία « θα σκεπάσει πατρικά υπό τας πτέρυγάς της», όπως η « όρνις τα νοσσία εαυτής», (Ματθ. κυ. 37 ), χωρίς να τους βάλει απ' έξω επαγγελματική οφραγίδα, με τον αντιεκκλησιαστικό τίτλο «επαγγελματικό Σχολείο »972.

Στην εφημερίδα Ελευθερία το 1964 ο εκπαιδευτικός σύμβουλος και μέλος του Υ.Σ.Ε.Ε.. Κωνσταντίνος Κούρκουλας γράφει ... Όσοι εκ των αποφοίτων τραπούν προς άλλας σπουδάς θα είναι οι εν τη κοινωνία φίλοι και παραστάται της Εκκλησίας διατηρούντες ευγνώμονα την ανάμνησιν των ωραίων μαθητικών χρόνων που διήλθησαν υπό την στέγη των εκκλησιαστικής κατευθύνοντας αποφάσεως των εκκλησιαστικών ιερών. Οι άλλοι, οι προς ιεροσύνην βαδίζοντες θα αποδώσουν τα τροφεία εργαζόμενοι ως λειτουργοί της Εκκλησίας. 973

973 Κούρκουλας Κ., (1964), Ένα θέμα που επανήλθε εις την επικαιρότητα. Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, Εφημερίδα Ελευθερία, 18-6-1964, σελ 5.
ΣΧΗΜΑ 138: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΧΕΙΡΟΤΟΝΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ

Η κατευθυντικότητα των Εκκλησιαστικών σχολείων ως προς την επιλογή του επαγγέλματος πιστοποιείται από τις απαντήσεις της υπερώτησης 3 της ερώτησης 26. Σύμφωνο βρίσκει το 17,80% + 31,40% = 49,20% του μαθητικού πληθυσμού ενώ αντίθετο το 18,40% +11,70% = 30,10%.

Παρά το γεγονός ότι έχουν στο παρελθόν υποβληθεί προς το Εποπτικό συμβούλιο της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης εισηγήσεις για τη λειτουργία και τεχνολογικής κατεύθυνσης πλην της θεωρητικής με μηδενικό κόστος και χρησιμοποιώντας το υπάρχον εκπαιδευτικό δυναμικό αυτές ποτέ δεν έτυχαν αποδοχής. Μοιραία λοιπόν η στέρηση δυο κατευθύνσεων οδηγεί στην θεωρητική κατεύθυνση περιορίζοντας τις επαγγελματικές επιλογές.
ΠΙΝΑΚΑΣ 98: Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΕΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΑΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ο. VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>93</td>
<td>17,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>164</td>
<td>31,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>δΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΖΕΙ</td>
<td>109</td>
<td>20,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>96</td>
<td>18,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ο. MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>61</td>
<td>11,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 139: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΩΝ ΣΥΝΕΠΑΓΕΤΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στην υποερώτηση 5 της ερώτησης 28 εάν ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΤΟΝΗ Η ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΙΕΡΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ το 23,50% + 24,10% = 47,60% απαντά θετικά και το 27,5% + 9,9% = 37,4% απαντά αρνητικά.
ΠΙΝΑΚΑΣ 99: ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΤΟΝΗ Η ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΙΕΡΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΙΣΤΗΣ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>523</td>
<td>123</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>126</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>0</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>144</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>123</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η εξήγηση του μεγάλου αρνητικού ποσοστού ίσως να συνδυάζεται με τον ούτως ή άλλως μεγάλο αριθμό των Σχολών που έχει να διαλέξει ένας υποψήφιος της Γ' Λυκείου και ανέρχεται στη Θεωρητική κατεύθυνση στο 1ο επιστημονικό πεδίο σε 131 σχολές, ενώ στο 5ο επιστημονικό πεδίο σε 92 σχολές συνολικά δηλαδή 223 επιλογές σχολών σε διάφορες πόλεις άρθρο μεγάλο ποσοστό που πιθανόν να επισκάζει την ύπαρξη της κατευθυντικότητας. Επίσης θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι απαντήσεις δίδονται από όλο το μαθητικό πληθυσμό γυμνασίου και λυκείου και συνεπώς οι απαντήσεις μπορούν να ποικίλουν

ΣΧΗΜΑ 140: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΤΟΝΗ Η ΟΧΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΙΕΡΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ

ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΤΟΝΗ Η ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΙΕΡΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ

10.5.6. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Στην ερώτηση εάν ΤΑ ΕΞΟΔΑ ΤΩΝ ΟΙΚΟΤΡΟΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ το 46,8%+30,6%= 77,4% απαντά ναι και το 10,5% όχι. Η θέση μας ταυτίζεται με αυτή της πλειοψηφίας μιας και πρόκειται για εκπαίδευση Ελληνοπαιδιών στα πλαίσια της δωρεάν Παιδείας. Το κατά κεφαλήν
έξοδο των οικοτροφείων θα έπρεπε να παρέχεται σε κάθε μαθητή. Η σκηνή των Αμερικανικών Σχολείων στις ταινίες όπου τα παιδιά τρώνε το μεσημέρι τα άρτια εξοπλισμένα εστιατόρια των σχολείων τους δεν πρέπει να αποτελεί απλήσιτη εικόνα.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 100: ΤΑ ΕΞΟΔΑ ΤΩΝ ΟΙΚΟΤΡΟΦΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ</th>
<th>ΣΥΝΟΛΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</td>
<td>ΠΟΣΟΣΤΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. VALID 523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>245</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>160</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING 0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>63</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩΝΩ</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 141: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΙΚΟΤΡΟΦΟΙ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ
Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι και η αντίστοιχη απαίτηση της Εκκλησίας έχει ένα λογικό έρεισμα, διότι το 1833 το Κράτος απαλλοτρίωσε Εκκλησιαστικά και Μοναστηριακά κτήματα και εισέπραξε χρηματικές και άλλες δωρεές αντ’ αυτών από το εσωτερικό και το εξωτερικό, δηλώνοντας δεσμεύματος ότι τα χρήματα αυτά θα παραμένουν άθικτα και από τους τόκους τους θα συντηρούνται τα Εκκλησιαστικά Σχολεία εις το διηνεκές.
Η παρακάτω ερώτηση βολιδοσκοπεί την ολοήμερη λειτουργία των Εκκλησιαστικών Σχολείων. Το 25,80 % + 22,80 % = 48,60 % διαφωνεί με την πρόταση αυτή και
επιμένει στην πρωινή λειτουργία των Σχολείων σε αντίθεση με το 11,3% + 20,5% = 31,8%.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 101: ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΑ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>59</td>
<td>11,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>107</td>
<td>20,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>103</td>
<td>19,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>135</td>
<td>25,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>119</td>
<td>22,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η λειτουργία των Εκκλησιαστικών Σχολείων λίγο διαφέρει από αυτήν των ολοήμερων μιας και τα προγράμματά τους εφαρμόζονται μέχρι και το απόγευμα.

ΣΧΗΜΑ 142: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Η ολοήμερη λειτουργία των Σχολείων θα είδυνε τη δυνατότητα στους οικονομικά αοδενέστερους μαθητές να παρακολουθήσουν φροντιστηριακά μαθήματα χωρίς την ανάγκη να διαπαινούν χρήματα στα φροντιστήρια. Επίσης θα δρούσε αντισταθμιστικά – εξισωτικά τόσο για μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, όσο και για μειονεκτούσες γεωγραφικές περιοχές με ιδιαίτερη βαρύτητα στις αγροτικές και ημιαστικές. Απαλλάσσει την οικογένεια από δυσβάσταχτα εκπαιδευτικά βάρη και
λειτουργεί συμπληρωματικά και όχι αντιπαραθετικά προς αυτή. Την ενισχύει αλλά
deν την υποκαθιστά.  
Η αναμόρφωση και ο εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων είναι
eπιβεβλημένη ενέργεια τόσο για την θύραθεν όσο και για την Εκκλησιαστική
παιδεία των μαθητών. Η ελαστικότητα και διαμόρφωση ενός αριθμού μαθημάτων
πέραν του κύριου κοινού μαθησιακού κορμού του προγράμματος θα ήταν το
ιδανικό. Στην πρόταση εάν ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ
ΠΕΡΙΛΑΒΕΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ το 76 % συμφωνεί και
το 14,1% διαφωνεί.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 102: ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΕΡΙΛΑΒΕΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ, ΑΠΟΓΡΑΦΙΑ, ΚΗΡΟΤΕΧΝΙΑ, ΠΑΛΑΙΤΥΠΙΑ ΚΛΠ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>159</td>
<td>30,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>186</td>
<td>35,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>104</td>
<td>19,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>43</td>
<td>8,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ</td>
<td>31</td>
<td>5,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Επικροτώντας την απόφαση των μαθητών καταθέτουμε ότι ανέκαθεν ιστορικά στις
Εκκλησιαστικές Σχολές διδάσκονταν πέραν των μαθημάτων του κοινού αναλυτικού
προγράμματος και άλλα πρακτικής φύσεως μαθήματα. Μετά το τέλος του Β’
pαγκόσμιου πολέμου ιδρύθηκαν Εκκλησιαστικές Γεωργικές σχολές στις οποίες
dιδάσκονταν όλα τα γεωργικά και κτηνοτροφικά μαθήματα, Μελισσοκομία,
Δασονομία, Κηπουρική, Αμπελοκομία, Ελαιοκομία, Σημεροφορία κλπ. Πέραν των
παρεχόμενων γνώσεων στις Σχολές υπήρχε και πρακτικό όφελος από την παραγωγή
gια την ενίσχυση των γευμάτων στα Οικοτροφεία.

974 Βουδούρης Γ., (2006), Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, εμπειρική έρευνα σε σχολεία του νομού Αττικής, Πιθομική
erγασία, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σελ 20.
975 Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2006), Αναδίφηση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ
167.
Η εισαγωγή εργαστηριακών μαθημάτων αγιογραφίας, εικονογραφίας και ζωγραφικής παλαιτυπίας, τυπογραφίας, συντήρησης αρχαιοτήτων κλπ. σε συνδυασμό με την χρηματοδότηση των αντίστοιχων εργαστηρίων θα είχε και πρακτικό αποτέλεσμα στην ενδεχόμενη εκκλησιαστική επαγγελματική οδεύση.

Την άποψη να δημιουργηθούν διαπολιτισμικά εκκλησιαστικά Σχολεία ενστερνίζεται το 18,7%+22,6% = 41,3% και διαφωνεί το 12,0% + 11,9% = 23,9 %.

ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΧΗΜΑ 143: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Η ίδρυση ενός αριθμού διαπολιτισμικών Εκκλησιαστικών Σχολείων τουλάχιστον στα μεγάλα αστικά κέντρα όπου η παρουσία αλλοδαπών μαθητών είναι αυξημένη θα επιτύχει να πέρασε πέραν του μαθησιακού της στόχου και εκατέρωθεν. Ο εμποτισμός των ομόδοξων μαθητών με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη θα μεταμορφώσει τους ξένους μαθητές σε πρεσβευτές της χώρας μας και του πνεύματός μας κατά την παλιννόστησή τους στα πάτρια εδάφη.

ΣΧΗΜΑ 144: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Μια μόνιμη επωδός κατηγορίας της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης ήταν ανέκαθεν το δικαίωμα των αποφοίτων των σχολείων της να καταλαμβάνουν θέσεις κυρίως Θεολογικές αλλά και άλλες κατά την εισαγωγή τους στις Πανεπιστημιακές Σχολές σε ένα καθ’ υπέρβαση ποσοστό. Το ποσοστό αυτό το οποίο διατηρείται και σήμερα στο 10% για την εισαγωγή τους στις Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες πρέπει κατά τη γνώμη μας να εκλείπει διότι δημιουργεί μία αποστασιοποίηση και απέχει στον μαθητικό πληθυσμό διαχωριζόντας τον σε προνομιούχο και μη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 104: ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΙΣΟΝΟΜΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΡΓΗΘΕΙ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΟΥΣ, ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΙΣ ΑΝΩΤΑΤΕΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΙΕΣ ΣΕ ΠΟΣΟΣΤΟ 10% ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΤΩΝ ΕΙΣΑΚΤΕΩΝ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΟΥΤΑ</td>
<td>63</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΦΩΝΩ</td>
<td>68</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>125</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ</td>
<td>74</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΟΥΤΑ</td>
<td>193</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΠΙΝΑΚΑΣ 104

ΣΧΗΜΑ 145: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑ 10% ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΕΣ

Όλοι οι μαθητές είναι ισότιμοι και οφείλουν να διαγωνίζονται μεταξύ τους με τα ίδια κριτήρια επιλογής. Δυστυχώς οι μαθητές των Σχολείων σκέφτηκαν οφειλιμιστικά απέρριψαν στις απαντήσεις τους την άποψη αυτή κατά 14,1% + 36,9% = 51% και την αποδέχτηκαν κατά 12% + 13% = 25%.

Στην υποερώτηση 8 της ερώτησης 26 το 11,3% + 17,8% = 29,1% απάντησε θετικά σε μια συγχώνευση εκκλησιαστικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ το 23,5% + 23,5% = 47% απάντησε αρνητικά.
ΠΙΝΑΚΑΣ 105: ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΑΜΕΣΑ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ</td>
<td>99,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΜΠΕΙΡΙΑ</td>
<td>99,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΙΝΑΘΟΛΟΓΙΑ</td>
<td>99,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΚΚΛΗΣΙΑ</td>
<td>99,9%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Η προσωπική μας στάση είναι ότι η ενσωμάτωση της Εκκλησιαστικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν θα επιφέρει κανένα νέο αποτέλεσμα παρά την μετατροπή των σχολείων σε κοινά κοσμικά Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σε όλο τον κόσμο λειτουργούν Εκκλησιαστικά σχολεία. Στην Αγγλία λειτουργούσαν το 2008 περίπου 6850 σχολεία Ρωμαιοκαθολικά ή της Εκκλησίας της Αγγλίας και 700 μουσουλμανικά σε σύνολο 21.000 σχολείων. Εκκλησιαστικά σχολεία είναι παρόντα σε όλη τη Γερμανία. Τα περισσότερα εξαρτώνται από την κρατική χρηματοδότηση για την επιβίωσή τους. Πολλά από τα θρησκευτικά σχολεία συγχωνεύθηκαν σε μεγάλο βαθμό, όπου θεωρήθηκαν πιο αποτελεσματικά από το κράτος δημόσια ή άλλα ιδιωτικά σχολεία. Η Guardian αναφέρει ότι πάνω από 8.000 σχολεία Καθολικά και Εβραϊκά Σχολεία χρηματοδοτούνται από το γαλλικό κράτος, ενώ μόνο δύο από αυτά είναι Μουσουλμανικά. Στην Αμερική βρίσκονται σχολεία Καθολικά, Εβραϊκά και Εκκλησιαστικά σχολεία.

Υπό το πρίσμα του διαχωρισμού Κράτους και Εκκλησίας η λειτουργία των Εκκλησιαστικών Σχολείων χωρίς να προκαλεί, διακριτικά, όχι σε βάρος των υπόλοιπων δογμάτων αλλά παράλληλα με αυτά είναι επωφελής και επιβεβλημένη.

979 http://www.justlanded.com/english/Germany/Germany-Guide/Education/Private-schools
980 http://www.iengage.org.uk/component/content/article/355-muslim-school-in-france-condemned-to-death
981 http://www.emanuelcong.org/study/school/
ΣΧΗΜΑ 146: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΡΟΣ Ε': ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

11ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παράγραφο αυτή θα παρουσιάσουμε συνοπτικά ως κατακλείδα της μελέτης τα κυριότερα συμπεράσματα που έφερε στο φως η έρευνά μας.

- Στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση φοιτούν μόνο άρρενες μαθητές.
- Το 66,3% του μαθητικού πληθυσμού διαμένει σε αστικές περιοχές ενώ το υπόλοιπο 33,6% κατοικεί σε αγροτικές, 2/3 λοιπόν των μαθητών των Εκκλησιαστικών Σχολείων είναι κάτοικοι αστικών περιοχών.
- Όσον αφορά στη χώρα γέννηση των μαθητών το 85,3% έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, το 4,6% στην Αλβανία και το υπόλοιπο 10% σε άλλες χώρες αναδεικνύοντας το αντίστοιχο ποσοστό διαπολιτισμικότητας.
- Όσον αφορά στην εθνικότητα των μαθητών το 88,5% έχει ελληνική, το 5% αλβανική και μόλις το 6,5% αντιστοιχεί στις υπόλοιπες εθνικότητες.
- Η αδιάλειπτη ομιλία της ελληνικής γλώσσας στα σπίτια των μαθητών ανέρχεται σε ποσοστό 87,8 % όταν προηγουμένως είδαμε ότι η ελληνική εθνικότητα άγγιξε το 88,5 % και η Ελλάδα ως χώρα γέννησης τους το 85,3 %.
- Οι εργαζόμενες περιστασιακά ή όχι μητέρες ξεπερνούν το 50% (41,3% + 14,1% = 55,4%). Το ίδιο περίπου ισχύει και για τους πατέρες (56,4% + 10,9% = 67,3%). Επίσης μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των άνεργων μητέρων (27%) ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό των συνταξιούχων πατέρων (14,9%).
- Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων περίπου το 70% έχουν ολοκληρώσει την φοίτηση τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι πατέρες σε ποσοστό διπλάσιο των μητέρων σπούδασαν σε επαγγελματικές ή τεχνικές σχολές.
- Το 93,1% των μαθητών συμμετέχουν στις εκδηλώσεις σχετικά με την Ορθοδοξία.
- Ένας στους πέντε μαθητές έχει αδελφό που φοιτά σε Εκκλησιαστικό Σχολείο ποσοστό που υποκρύπτει μια κατευθυντικότητα στην επιλογή του Σχολείου.
- Μεταξύ των παραγόντων που συνθέτουν το προφίλ κοινωνικοποίησης των μαθητών η απόκτηση επιπλέον προσόντων μετά το σχολείο είναι ο πλέον σημαντικός.
- Ποικίλες είναι οι συχνότητες συμμετοχής των μαθητών στις ενδοσχολικές δραστηριότητες.
- Το επάγγελμα του ιερέα δεσπόζει στις επαγγελματικές επιλογές.
- Το 41,1% των μαθητών επιλέγει το Εκκλησιαστικό Σχολείο προσβλέποντας στη συνέχιση της ζωής του εντός του Εκκλησιαστικού χώρου ενώ το 58,7% για διάφορους άλλους λόγους εκτός Εκκλησίας.
Η Εκκλησιαστική εκπαίδευση δεν επιτελεί τη στοχοθεσία της που αφορά στην παραγωγή πεπαιδευμένων κληρικών διότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών τη χρησιμοποιεί οφεληματικά πέραν του Εκκλησιαστικού χώρου.

Ως προς τη γονεϊκή στάση η κυριότερη επικοινωνία που αναπτύσσεται με το μαθητή αφορά στην επιλογή του επαγγέλματος του.

Οι μαθητές των Εκκλησιαστικών σχολείων εκδηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον και την υψηλή σημασία στην εισαγωγή τους στους κοινωνικούς μηχανισμούς.

Μεγαλύτερη σημασία στο μελλοντικό επάγγελμα των μαθητών έχουν οι μηχανισμοί επιλογής που έχουν οικονομικά ή προορίστες στους άλλους ανθρώπους, οι απολαβές του και το ενδιαφέρον του.

Το 75,5 % των γονέων φέρεται ικανοποιημένο από τη φοίτηση του παιδιού τους στο εκκλησιαστικό σχολείο ενώ το 11,1% όχι.

Μεταξύ εννέα κοινωνικών παραγόντων, την προοπτικότητα του κατά 39,4 % θεωρεί ο μαθητής ως τον κυριότερο παράγοντα επίδρασης στην επιλογή επαγγέλματος. Έπονται οι δεξιότητες που έχει αναπτύξει με 16,4% και ακολουθούν οι λοιποί παράγοντες.

Η επιλογή του Εκκλησιαστικού Σχολείου κατά 83,2% ανταποκρίνεται στις επαγελματικές προοπτικές των μαθητών.

Το ποσοστό μελλοντικής άρνησης της ιεροσύνης από τους μαθητές κυμαίνεται από 38% έως 38,2% ενώ της αποδοχής της μεταξύ 46,3% και 53,7%.

Η Θεολογική σχολή με ποσοστό 28,7% έρχεται πρώτη στα προτιμήσεις των μαθητών.

Εάν χωρίσουμε τις σχολές σε Εκκλησιαστικού χαρακτήρα και μη τότε θα διαπιστώσουμε ότι τα ποσοστά επιθυμητής ήδειξης είναι 51,1% και 48,3%.

Ως προς τα επαγγέλματα οι μαθητές προτιμούν τα αμιγώς εκκλησιαστικά και εκείνα που σχετίζονται με τον Εκκλησιαστικό χώρο, κατά 43,77%.

Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα Εκκλησιαστικό Σχολείο κάθε άλλο παρά ως ενεργή μπορεί να χαρακτηριστεί.

Η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων της λειτουργίας του Σχολείου θεωρείται σημαντική από το 84,2%.

Μερικές από τις στρατηγικές παρεμβάσεις οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (διαμορφωτικώς δυνάμεων, φορέων, ανθρώπινου δυναμικού, νομοθεσίας, κοινωνικών συνιστοστόχων) προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης συνδέονται με τη λύση των μόνιμων προβλημάτων που την ταλανίζουν και αναδύθηκαν από όλο το εύρος της έρευνάς μας όπως:
Η προβληματική κάλυψη των εξόδων λειτουργίας των Σχολών και διαβίωση των μαθητών.
Η αναγκαία παρακολούθηση φροντιστηρίων–''ιδιαίτερων''.
Η ένδεια των ιδιωτικών και λοιπών υποδομών.
Η έλλειψη θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης.
Η έλλειψη διαπολιτισμικών Σχολείων.
Η έλλειψη των μαθητριών.
Η σκληρή έλλειψη οποιωσδήποτε θεομον.
Η ανεπάρκεια του αναλυτικού προγράμματος σε επίπεδο πρακτικών μαθημάτων.
Η παντελής έλλειψη της Εκκλησίας.
Η έλλειψη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού των μαθητών.
Η δυσκολία προσέγγισης στο περιβάλλον της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.
Η έλλειψη ολοήμερων Σχολείων.
Η έλλειψη ολοήμερων Σχολείων.
Η παρεμβατικότητα της Εκκλησίας.
Το 54,7% επιδιώκει να πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές μετά το τέλος του Σχολείου.
Το ποσοστό της γονείκης προτροπής σπουδών των μαθητών αγγίζει το 81,4%.
Η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα Εκκλησιαστικό Σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ανενεργή.
Με τη θέση
1. της Εκκλησίας να περιέλθει στα χέρια της Εκκλησιαστική Εκπαίδευση συντάσσεται το 48,9 % ενώ το 26,20 % αντιτάσσονται σε αυτή.
2. ότι οι απόφοιτοι των εκκλησιαστικών Σχολείων να γίνονται ιερατικά πληθυσμού ενώ το 18,8 % διαφωνεί.
3. της κατάργησης του δικαιώματος εισαγωγής στις ΑΕΑ σε ποσοστό 10% οι απόφοιτοι επιπλέον του αριθμού διαφωνεί το 51% και συμφωνεί το 25%.
4. ότι το εκκλησιαστικό Σχολείο είναι έντονη διαδικασία προς τα ιερατικά επαγγέλματα το 47,6% επιπλέον, απαντά θετικά και το 37,4% διαφωνεί.
5. το εκκλησιαστικό Σχολείο να εκκοσμικευτούν συμφωνεί το 47% και διαφωνεί το 35,4%.
6. της συγχώνευσης Εκκλησιαστικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνεί το 29,1% και διαφωνεί το 47%.
Η καθολική απουσία ερευνητικών εργασιών γύρω από τα θέματα των στάσεων, των αντιλήψεων, του προφίλ, και των επαγγελματικών επιλογών των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης καθώς και γύρω από τα ζητήματα που η εκπαιδευτική πολιτική της επιβάλλει, μαρτυρεί την ελάχιστη σημασία που η ελληνική εκπαιδευτική αποδίδει στην κάλυψη του σημαντικού αυτού κενού αυτού τομέα και την διαμόρφωση του χαρακτήρα, και την τελική κατάληξη των μαθητών αυτών. Μικρή συνεισφορά στην κάλυψη του σημαντικού αυτού κενού αποτελεί η παρούσα έρευνα. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι εδώ εξαντλούνται τα ζητούμενα αυτά. Χρειάζεται ακόμη υπερβολικά συστηματική και συντεταγμένη έρευνα με την εφαρμογή εμπεριστατωμένων στατιστικών αναλύσεων και ερμηνειών, για να οδηγηθούμε σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, με τη βοήθεια των οποίων θα μπορέσουμε να θέσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε νέα τροχιά.

Για το λόγο αυτό τόσο η μελέτη όσο και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε βρίσκονται απρόσκοπτα στη διάθεση όποιου ερευνητή τα χρειαστεί προκειμένου να προάγει περισσότερο τη γνώση στον ευαίσθητο αυτό τομέα.

Κιλκίς 5 Φεβρουαρίου 2012
Θ. Χριστοφορίδης.
2. «Απαντητική Επιστολή του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Επιστολή του Συνηγόρου του Πολίτη για το μάθημα των Θρησκευτικών». Διαθέσιμη στην Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=28, πρόσβαση στις 31.7.2010


21. Article from Britannica Concise Encyclopedia


43. Christakis, N. A., Fowler, J. H., (2010), Συνδεδεμένοι. Η εκπληκτική δύναμη των κοινωνικών δικτύων και πώς αυτά διαμορφώνουν τη ζωή μας., Μτφ. Ξυγαλατάς, Δ., Ρουμπέκας, Ν., Αθήνα: Κάποιπρο, 49 ΚΕ.

44. Chronopoulos A. & Chronopoulou A., (2003), Attitudes and Behaviour of Individual against the Application of Distance Education, Lemessos, Cyprus, 29th transparency of presentation.


60. Dolto F., Dolto - Tolits K., & Percemigne Κ.,(2006), Paroles pour adolescents ou le complexe du homard, Έφηβοι – Προβλήματα και ανησυχίες, Μετάφραση Παπαγιάννη Ι., έκδοση 12η, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, σελ 75-87.


113. Kimell A., (1988), Ethics and values in applied social research, Confidentiality and the right to privacy, volume 12, Sage Publications USA, σελ 82.

114. Knivetton Bromley H., (2004), Influences and motivations on which students base their choice of career, ανάκτηση από: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3765/is_200411/ai_n9468960/pg_8/?tag=content;col1


137. Oxford English Dictionary: *The definitive record of the English language*


630
160. Spearman C., (1904), General Intelligence, Objectively Determined And Measured, American Journal Of Psychology 15, σελ 201-293.


188. Αγγέλου Ά., (1963), Το χρονικόν της Αθωνίας, Περιοδικό Νέα Εστία Αφιέρωμα στο Άγιον Όρος, Χριστούγεννα 1963, σελ. 84-105.

189. Αθανασιάδης Η., (2009), Σημειώσεις με χρήση ερωτηματολογίου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, ΠΠΔΕ, Ρόδος.


193. Αναστόπουλος Χ., (2005), Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση, Αριστοκρατίκη, Θεσσαλονίκη.

194. Αναστόπουλος Χ., (2005), Στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσωπικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος, αθημοσίευτη διδακτορική διατριβή, σελ. 86-87.

633


197. Ανδρέου Α., (2004), Υποστηρικτικό Θεσμός στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Η ανέλεξη και η « εσωτερική κινητικότητα » των εκπαιδευτικών, Σημειώσεις για τη Θεματική Ενότητα Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Ε.Α.Π.


199. Αντώνιος, Αρχιεπίσκοπος Κέρκυρας, (1875), Λόγος εκφωνηθείς την 19ην Οκτωβρίου 1875, ημέραν Κυριακήν κατά τα εγκαίνια της Ιερατικής Σχολής, Τυπογραφείον η "Κέρκυρα".


205. Αριστοτέλης Ηθικά Νικομάχεια, 1097β 8-11.


207. Β.Δ. /6-10-1893 ( ΦΕΚ 199 /τ.Α’ ), « Οργανισμός της Εκκλησιαστικής Ριζαρείου Σχολής».


211. Βουδούρης Γ., (2006), Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο., εμπειρική έρευνα σε σχολεία του νομού Αττικής, Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, σελ 20.


214. Γεωργίου Σ.,(1995), H Επαγγελματική Συμβουλευτική και ο ρόλος της οικογένειας στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, στην Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Αθήνα, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Τεύχος 32-33, Μάρτιος & Ιούνιος 1995, σελ. 32-33.


220. Γκαρή Α., (1992), Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα σελ 19-20.


223. Γκρόβνορ Έ., (1918), 1912–1913 Η μεγάλη εξόρμηση ο διπλασιασμός της Ελλάδας., Ιστορικό, οπτικοακουστικό λεύκωμα στο Περιοδικό National Geographic, Δεκέμβριος 1918, στο Περιοδικό National Geographic, 2007, Εκδόσεις Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, σελ. 40.

224. Γλαβίνας Α.,(1991), Η ιερατική σχολή Αγίας Αναστασίας της Φαρμακολύτρια (1918 – 1971), Επιστημονική επιμερίδα του τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής, Παράρτημα Αρ. 1 του 1ου τόμου 1990, Α.Π.Θ., τυπογραφεία Στ. & ι. Σφακιανάκη, Θεσσαλονίκη, Πρόλογος,
225. Γληνός Δ., (1971), Δημιουργικός ιστορισμός, Εκλεκτές Σελίδες τομ.1, Επιμέλεια Λουκάς Αξελός, Εκδόσεις Στοχαστής, Αθήνα, σελ 19.


230. Δελάκης Ε., (1998), Το ιεροδιδασκαλείο Κρήτης : τα κατά την πρώτη και δεύτερη περίοδο της λειτουργίας αυτού,1892-1905, Ιερατική Σχολή Κρήτης, Χανιά, σελ 42.


233. Δημαράς Α.,(2007), Μια ισοπεδωτική εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να κάνει καλό σε μια δημοκρατία., Συνέντευξη του Ιστορικού της Εκπαίδευσης Αλέξη Δημαρά στο Διευθυντή του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ (τχ 125 ) καθηγητή Κώστα Αγγελάκο, ανάκτηση από http://www.neapaideia-glossa.gr/content/ 133f.htm στις 21-11-2010.


235. Δημητρόπουλος Ε., (1998), Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση του μαθητή , Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 72-79.
236. Δημητρόπουλος Ε., (1999), Συμβουλευτική - Προσανατολισμός, Τόμος Β', Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 114.
238. Δυοβουνιώτης Κ. (1909), Η πρώτη Εκκλησιαστική σχολή εν τη ελευθέρα Ελλάδι, Ιερός Σύνδεσμος, τεύχος 89, σελ. 11-13.
239. Δυοβουνιώτης Κ. (1909), Η πρώτη Εκκλησιαστική σχολή εν τη ελευθέρα Ελλάδι, Περιοδικό Ιερός Σύνδεσμος, τεύχος 89, σελ. 11-13.
240. Δωρής Ε., (1994), Το δίκαιον του Αγίου Όρους Άθω, Τόμος Α' Κομοτηνή Εκδόσεις Σάκκουλα, σελ. 716.
243. Εγκυκλοπαίδεια Δομή, Τόμος 25, σελ. 8
244. Επισημάνσεις εκπαιδευτικών, ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ 19-01-1983, σελ. 10-12.
246. Επιστολή της Ένωσης Λειτουργών Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης προς την υπουργό κα Διαμαντοπούλου, Αθήνα, αρ. πρωτ. 9/17.11.2008, διαθέσιμη στο διαδίκτυο. Μπορεί να αναζητηθεί με τον τίτλο θεματός της: Επαναλειτουργία της Δ' Τάξης Λυκείου.


255. Ζουρμπάνος Ν., Συσχέτιση correlation, SPSS Statistical Package for the Social Sciences v. 9.


258. Θεοδώρου Ε., Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκοιλοπαιδεία Λεξικό τόμος 3 Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα σελ 1681-1683.
259. Θεοδώρου Π., (2006), Αντίληψη και Θεωρία ως πρακτικές., Φαινομενολογικές 
Έρευνες για το Νόημα της Αντικειμενικότητας στην Αντίληψη, στην Επιστήμη και 
στην Πράξη., Εκδόσεις Κριτική, σελ 45.

260. Ιστοσελίδα Ανώτατης Συνομοσπονδίας Πολυτέκνων Ελλάδος ΑΣΠΕ, 
view&id=494&Itemid=2, πρόσβαση στις 30.7.2010.

261. Ιστοσελίδα με τίτλο AMEN.gr, Πύλη Εκκλησιαστικών Ειδήσεων, άρθρο της 18% 
Μαΐου 2010, Έκκληση Μαθητών Εκκλησιαστικού Σχολείου Τήνου, διαθέσιμο στο 
http://www.amen.gr/index.php?mod= news&op= article&aid=2406, 

262. Ιστοσελίδα με τίτλο Εκπαιδευτικό Περιοδικό, Προσωπικά Δεδομένα των 
Μαθητών - Απόφαση της ΑΠΠΔ, διαθέσιμο στο http://www.m-
lagoudakis.com/content/view/6726/57/, πρόσβαση στις 18.9.2010.

263. Ιστοσελίδα ΤΑ ΝΕΑ online, Άρθρο με τίτλο Με επιστολή προς τον Υπουργό 
Παιδείας. Ιερώνυμος: Σκληρή στάση για τα θρησκευτικά, 20.3.2009. Διαθέσιμο στο 
http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=4509681, πρόσβαση στις 
30.7.2010.

264. Ιωαννίδη Β., (2006), Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αγωγή Υγείας: Διαφαινόμενες 
προοπτικές για μια άλλη θεώρηση στη νεανική παραβατικότητα, Τιμητικός Τόμος 
Καθηγητού Αντ. Σ. Κουτσελίνη. Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου, 1.
http://benl.primedu.uoa.gr/database1/ Healtheducation.pdf, πρόσβαση στις 
8.7.2010.

265. Κακανά Δ., Καμαριανός Ι., Μεταλλίδου Π., Μπότσογλου Κ., (2008), Μ.Μ.Ε. και 
Επαγγελματικές Επιλογές των Εφήβων – Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού 
Προσανατολισμού, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

266. Κακανά Δ., Καμαριανός Ι., Μεταλλίδου Π., Μπότσογλου Κ., (2008), Μ.Μ.Ε. και 
Επαγγελματικές Επιλογές των Εφήβων – Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού 
Προσανατολισμού, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

267. Κακανά Δ., Μεταλλίδου Π., & Καμαριανός Ι., (2008), Η επίδραση της οικογένειας 
στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων στο Συλλογικό Ευκληματολογικό, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.


270. Καλαντζή – Αξίτ Α., (1999), Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο των σχολείων. Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης, Εκδοση 9η, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 51-53.


272. Καλλίμαχος Δ. (1905), Η Ριζάρειος Σχολή και το πρόβλημα του εν Ελλάδι κλήρου, στο Περιοδικό Ανάπλασις 5-7-1905 έτος IH’, τ.371 σελ.11.


274. Κάντας Α. & Χαντζή Α., (1991), Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

275. Καπάδοχος Δημήτριος, (1979), Ο Γκύλφορδ και η πρώτη ιερατική Σχολή στα Επτάνησα, Αθήνα, Φιλ. Συλ. Παρνασσός, Εκδόσεις Μυρτίδη Ι., σελ 625.


281. Καράτζιου Κ., (2005), Γράμματα και τροπάρια, άρθρο στην Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 13-3-2005. Στο άρθρο έχει επέλθει μία διόρθωση στον αριθμό των μαθητών των Ανώτερων Εκκλησιαστικών Σχολών λόγω της προφανούς εκ παραδρομής καταγραφής του συνολικού αριθμού των μαθητών των σχολών αυτών και των 3ων ετών σπουδών.


283. Καρατσικάκη Βλάμη Θ., (2007), Εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης δεδομένων για την ανίχνευση διατροφικών προτύπων σε δείγμα 3042 ανδρών και γυναικών., Πτυχιακή εργασία, Μελέτη Αττική, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.


285. Κασσωτάκης Μ., (1999), Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα», Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 23.


288. Κατσανέβας, Θ., (1998), Επαγγέλματα του μέλλοντος, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, σελ. 11.

289. Κατσίλλης Ι., (1997), Περιγραφική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση με Έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.


291. Κατσίλλης Ι., (2006), Επαγωγική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση με Έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.


293. Κελπανίδης Μ., (2005), παρ. 4.1 Επισκόπηση: συνέντευξη και αποστολή γραπτού ερωτηματολόγιου, Σημειώσεις του μαθήματος Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας, του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. , Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ..

294. Κεφαλάς Νεκτάριος Μητροπολίτης Πενταπόλεως, Λόγος εκφωνηθείς κατά της εξετάσεως αυτής την 16 Ιουνίου 1894 , στο Περιοδικό Ανάπλασις 15-8-1894 έτος Ζτεύχος 152 σελ 2229.


298. Κολυκύθα Χ.,(2008), Διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών για τη χρήση κινητών τηλεφώνων και τις επιπτώσεις τους στην υγεία, έρευνα του Μάη του 2008 στους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και της Ι' Γυμνασίου των σχολείων της Λευκάδας.
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Σχολή Θετικών Επιστημών Τμήμα Φυσικής Τομέας Παιδαγωγικής (Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας).

299. Κονδύλης Δ., (1984), Γνώσεις και στάσεις των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης στο πρόβλημα του καρκίνου, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιατρική Σχολή, σελ 40.

300. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., (2003), Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: κοινωνιολογική ανάλυση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 321.


306. Κούμας Κ., (1830-1832), Ιστορίαι των ανθρωπίνων πράξεων από των αρχαιότατων χρόνων εως των ημερών μας, τόμοι 12, Βιέννη, σελ 524

307. Κούρκουλας Κ., (1964), Ένα θέμα που επανήλθε εις την επικαιρότητα. Εκκλησιαστική Εκπαίδευσης, Εφημερίδα Ελευθερία, 18-6-1964, σελ 5.

308. Κουρκούτας Η., (2001), Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 38, 156-165.


310. Κρουσταλάκης Γ., (2003), Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση, Ιδιωτική έκδοση, Αθήνα στο Κόρτσα Ε., Τζουγανάτου Ι., & Παπαλεωνιδόπουλος Γ., (2008), Η επιθετικότητα και το φαινόμενο του σχολικού
εκφροφισμών ανάμεσα στους μαθητές του δημοτικού σχολείου, πτυχιακή εργασία, Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών, Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας, Κοινωνική Εργασία, Πάτρα, σελ. 98.


312. Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.), (1999), Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η’ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ 52-59.


325. Μακρή - Μπότσαρη Ε., (2008), Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος & Αξιολόγηση, 6η Εκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 15.

326. Μακριδου-Μπούσιου, Δ., Πιοβανάκης, Θ., Σαμαρά, Χ., & Ταχματζίδου, Κ., (2003), Θέματα Μάθησης και Διδακτικής, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη,σελ 46.

327. Μαλανδράκης Μ, (1911), Η Πατμιάς Σχολή, Αθήνα, Τυπογραφείο Λεωνής Παρασκευάς, σελ 1.

328. Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (1999), Συμβουλευτική Ψυχολογία, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 301.

329. Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (2001), Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση-Από τη Θεωρία στην Πράξη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, τ’ έκδοση, σελ. 91.


331. Μάνος Κ., (2005), Ψυχολογία του εφήβου, Έκδοση έκτη, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 196-197.


335. Ματσαγγούρας Η., (1983), Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση και μάθηση : Θεωρία και Παιδαγωγικές Συνεπαγωγές στο περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 122, σελ. 44.
336. Ματσαγγούρα Η., (2003), Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Παιδαρχία, Μέθοδος, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 29 – 34.

337. Μαυρογιώργος Γ., (2001), Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανουκτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση, Εισήγηση στο Α’ Πανελλήνιο Συνέδριο, Ανουκτής και εξ’ αποστάσεως εκπαίδευσης, ΕΑΠ, Πάτρα.


339. Μέλλον Ρ., (2007), Ψυχολογία της συμπεριφοράς, Τόπος, Αθήνα σελ 972.


343. Μητροπούλου Κ., (2002) Κλίμακες μετρήσεως στάσεων, Γ’ Έκδοση, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 11.


345. Μουστάκα Π., (2004), Κοινωνικό κεφάλαια και προοδότες των μαθητών, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό, Τμήμα Δημοτικής, Εκπαίδευσης, Πάτρα, σελ 22-23.

346. Μουστάκα Κ. & Κασιμάτη Κ. (1979), Φιλοδοξίες και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, Επιστημονική Επετηρίς Ανώτατης
347. Μουταβελής Α., & Μέλλον Ρ., Πίεση, Υποστήριξη, Αδιαφορία ως γονικές πρακτικές σχετικές με τη μελέτη στο σπίτι. Τα παιδιά που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, διαθέσιμο ως αρχείο εγγράφου στο http://1grpe.eyv.sch.gr/ypost/ypost113.doc ή ως HTML στην ιστοσελίδα http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L3n6V5XuqsJ:1grpe.eyv.sch.gr/ypost/ypost113.doc+%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%84%CE%B1%CE%B2%CE%B5%CE%BB%CE%AE%CF%82+%CE%9C%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%BD&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr, πρόσβαση στις 6.7.2010.


349. Μπασέτας Κ., (2002), Ψυχολογία της μάθησης, Εκδόσεις Ατραπός – Περιβολάκι σελ 73-82.


351. Μπεζεβέγκης Η., Παυλόπουλος Β., & Γεωργαντή Κ., (2010), Εθνοτική ταυτότητα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή: Μια εμπειρική έρευνα σε έφηβους μετανάστες δεύτερης γενιάς, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Ινσtitutο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ), Αθήνα, σελ. 2.

352. Μπέκος Δ., (1988), Χτίσε την προσωπικότητα του παιδιού σου (η αναφαίρετη προίκα του παιδιού σου: η ψυχική αυτονομία και η ολοκληρωμένη προσωπικότητα), Ορθόδοξη Χριστιανική Αδελφότητα Λυδία, Θεσσαλονίκη, σελ 262-263.


356. Ν. 3432 3-2-2006 ΦΕΚ 14 τ.Α' « Δομή και λειτουργία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.» άρθρο 2.

357. Νανάκος Σ., (1968), Εκκλησιαστικά Φροντιστήρια & Εκκλησιαστικά Σχολαι, άρθρο, Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος Β’, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα – Herder, σελ 366.


359. Νέο Υπερλεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, Τόμος 6, λήμμα τσέτης (ο), Εκδόσεις Παγουλάτου.


365. Ντάνος Α., (2002), Οργανωτικές και διοικητικές δραστηριότητες της Εκπαιδευτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Διδακτορικό Φιλοσοφικό Πανεπιστήμιο, Τμήμα Φιλοσοφίας, Αθήνα, σελ 63.

366. Ντόλτο Φ., & Ντόλτο-Τόλιτς Κ., (1990), «Έφηβοι-Προβλήματα και ανησυχίες», Εκδόσεις Πατάκη, σελ. 80.


371. Παιδί και κάστνερα, άρθρο το οποίο συντάχθηκε «Με τη συνεργασία της Ελληνικής Παιδιατρικής Εταιρίας», διαθέσιμο στην ιστοσελίδα e-child, http://www.e-child.gr/content/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BC%CF%83%CF%84%CE%AD%CF%82, πρόσβαση στις 21.9.2010.


373. Παιδί και Υπολογιστές, άρθρο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.scribd.com/doc/7102810/%CE%A0%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AD%CF%82, πρόσβαση στις 21.9.2010.
374. Παλατινεωρφίου Γ.,(2006), Μελέτη της δομής και της εξέλιξης των αλληλεπιδράσεων μαθητών-υπολογιστών, αδήμουσια επιστημονική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Πληροφορική, σελ 23.


377. Παντελέην Σ. Πατσιοδήμου & Α. Μπότας, Γ. (επιμ.)., 2004, Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Εκδόσεις Γράφημα, Βόλος.

378. Παπαγεωργίου Α., (2010), Παραγοντική ανάλυση και ανάλυση σε κύριες συνιστώσες, Διπλωματική Εργασία, Διπλωματικό ΠΜΣ Μαθηματικά των υπολογιστών και των αποφάσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.


380. Παπαϊωάννου Α., Ζουρμπάνος Ν., Στατιστική, SPSS Statistical Package for the Social Sciences v. 9, Σημειώσεις για το μάθημα, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, Τμήμα Τυποποίησης και Επιστήμης της Πληροφορικής, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.


382. Παπαδόπουλος Χ., Αρχιεπίσκοπος Αθηνών, (1919), Ιστορία της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής επί τη εβδομηκονταετή χρονιότητα, Αθήνα, Εκδόσεις Πετράκου Π., σελ. 223-224.

383. Παπαδάκης Ν., (2003), Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;). Επιστημονικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία., Γ’ έκδοση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 96-98.

384. Παπαϊωάννου Α.& Ζουρμπάνος Ν., Στατιστική, SPSS Statistical Package for the Social Sciences v. 9, Σημειώσεις για το μάθημα, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, Τμήμα Τυποποίησης και Επιστήμης της Πληροφορικής, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
Διακίνησης Προϊόντων (Logistics) Παράρτημα Κατερίνης ανάκτηση από http://users.auth.gr/agpapana/SPSS.pdf

385. Παπαναστασιάκου Λ., (1983), Η αντίληψη, οι θεωρίες της και οι παιδαγωγικές συνέπειες της, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ 13,16.

386. Παπάνης Ε., Επιλογή επαγγέλματος και προσωπικότητα του μαθητή, ανάκτηση από: http://my.aegean.gr/web/article2873.html.


388. Παπάνης Ε., (2010), Κίνδυνοι στα σχολεία: Ναρκωτικά και εξαρτησιογόνες υστερίες, στην ιστοσελίδα healthview.gr, http://www.healthview.gr/%CF%85%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%BA%CE%AF%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CE%BD%C%EB%1%CF%81%CE%BA%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%8C%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%AF%CE%B5%CF%82, πρόσβαση στις 21.9.2010.

389. Παπανότσος Ε.,(1976), Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα, Εκδόσεις Δωδώνη, σελ 62-68.

390. Παρασκευόπουλος Ι., (1985), Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 4, Ερημική Ηλικία, Αθήνα, σελ. 11-12.


652

398. Πυργιωτάκης Ι., Πρόλογος στο Παπαδάκης Ν., (2003), Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (.). Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία., Γ’ έκδοση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ 15.


402. Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή, (1893) « Η Ριζάρειος Σχολή και το πανεπιστήμιον, προς δε η Ριζάρειος διαθήκη τοίς Ζαγορισίοις, Αθήνα, σελ 3.


404. Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή, (1893) « H Ριζάρειος Σχολή και το πανεπιστήμιον, προς δε η Ριζάρειος διαθήκη τοίς Ζαγορισίοις, Αθήνα, σελ 3.

406. Ρουσέας Π., (1993), Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών των Εσπερινών και των Ημερησίων Γενικών Λυκείων, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, σελ 84-85.


408. Ρούσσος Π. & Τσαούσης Γ., (2002), Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 32.


414. Σκουμπούρδη Χ., & Σταθοπούλου Χ., (2005), Ο ρόλος της μαθηματικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών ανάκτηση από www.rhodes.aegean.gr/.../4.%20polypolitismokotita%20teliko.doc


418. Σολομονίδης Χ. & Σάντας Α., (1969), Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή Πανηγυρικός Τόμος επί τη 125επετηρίδα 1844-1969, Αθήνα, Εκδόσεις Φιλική Εταιρία, σελ 139.

419. Σταμέλος Γ. & Βασιλόπουλος Α., (2004), Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: συγκρότηση, μεθοδολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.


421. Σταμέλος Γ., (2009), Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Διόνυσος, Αθήνα, σελ 119.

422. Σταμέλος Γ., Δακοπούλου Α., (2007), Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ.48.


425. Στρογγύλης Κ. αρχιμανδρίτης, (2008), Ο Άγιος Νεκτάριος Πενταπόλεως και η Ριζάρειος Εκκλησιαστική Σχολή (1894-1908), Έκδοση Ιδρύματος Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, Αθήνα, σελ 63.


430. Σωτηρίου Κ.,(1966), Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στη Μεγάλη Σχολική Εγκυκλοπαίδεια, Πανόραμα της Ελλάδος, Ο σύμβουλος των Νέων, Τόμος 11, Εκδόσεις Γιοβάνη, σελ. 431-435.


432. Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Εκδόσεις Κυριακίδη Αφοί, Θεσσαλονίκη, σελ 22-25.


434. Τζιτζιβάκος Ι., (2006), Μεταγνώση και Αιτιολόγηση. Το καθολικό και το αναγκαίο στην εκμάθηση της Αριθμητικής, Διπλωματική εργασία για το Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών» (Πανεπιστήμια Αθηνών και
435. Τραυλός Α., (2008), Κλινική στατιστική, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Επιστημών Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής & Τμήμα Νοσηλευτικής.


437. Τσαγρής Μ., (2008 ), Στατιστική με τη χρήση του πακέτου SPSS 15, Σημειώσεις Αθήνα.

438. Τσανίρα Ε.,(2003), Η παραπτωματικότητα-παραβατικότητα στην εφηβεία: Ψυχοδυναμική προσέγγιση στο Τσιάντης Ι. (επιμέλεια),2003, Εφηβεία, Βασική Παιδαφυσιατρική, Τόμος 2, τεύχος 2, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, σελ 92.


449. ΦΕΚ 1421 Β’/2005

450. ΦΕΚ 41Α/27.2.2006, Νόμος Υπ’ αρ. 3443., 413.


452. Φλουρής Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης., Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ 5,6,14.


458. Χαλκιά Κ., (1995), *Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Α’/θμιας και της Β’/θμιας εκπαίδευσης απέναντι στο μάθημα της φυσικής. Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φυσική, μελέτη των συνεπειών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και διατύπωση σχετικών προτάσεων, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σελ 11.


461. Χατζηγεωργιάδου Σ., (2005), *Το πρότυπο των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από τον ψυχισμό του παιδιού, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θερατών*, Τεύχος 10, σελ 146 (145-155).


463. Χατζηθεολόγου Α., (1994), *Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή στο δημοτικό σχολείο, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σελ 46.


468. Χριστοφορίδης Θ., & Ρώσσιου Α., (2009), Φύλο και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, Σχολές Γυναικών , Γυναίκες Εκπαιδευτικοί, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σελ 45-46.

469. Ψύλλος Σ., (2008), Ο Hume για την αιτιότητα, στο Καλδής, Β. (επιμ.), Φιλοσοφία στην Ευρώπη, Κείμενα Νεώτερης και Σύγχρονης Φιλοσοφίας, Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Πάτρα, σελ 31.


ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

476. http://eiekrizarios.wordpress.com
477. http://en.wikipedia.org/wiki/Parochial_school,
515. http://www.ypepth.gr/el_ec_category84.htm
516. http://www.ypepth.gr/el_ec_page156.htm
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΑΙΤΗΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
Κιλκίς 7/4/2011
ΑΙΤΗΣΗ
Προς τη : Διεύθυνση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και Θρησκευτικής Αγωγής.
Τμήμα Β’ Διοικητικού
(Υπόψη κ. Γιαλεσάκη.)
Παρακαλώ να εξετάσετε την παρούσα αίτησή μου για την έγκριση διεξαγωγής έρευνας από τον υπογράφοντα.
Η έρευνα θα διεξαχθεί στα 10 Λύκεια και ισάριθμα Γυμνάσια της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο (30 ερωτήσεων & 7 σελίδων ) το οποίο επισυνάπτεται.
Η έρευνα έχει ως θέμα : «Διερευνώντας όψεις της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση: το προφίλ, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της » και τελεί υπό την εποπτεία του Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστήμιου Πατρών Δρος Γεωργίου Σταμέλου.
Θα ήθελα να σας υπενθυμίσω ότι από 12ετίας υπηρέτησα στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση ως Φυσικός στο Εκκλησιαστικό Λύκειο του Κιλκίς και είμαι γνώστης της ιδιαιτερότητας των Σχολείων μας. Έχω συγγράψει τρία βιβλία για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση η οποία αποτελεί για μένα κύριο ερευνητικό πεδίο και Θεού θέλοντος θα την υπηρετήσω και από τη νέα μου θέση συνεχίζοντας τη συγγραφή υπέρ αυτής.
Σας ευχαριστώ.
Ο αιτών

Θεόδωρος Χ. Χριστοφορίδης
Msc Φυσικός – Τεχν. Δικτύων Η/ Υ
υπ. Δρ. Πανεπιστήμιου Πατρών
ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

13/05 2011 13:01 FAX 2103442175

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ Β' ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

'Υπό τηρηση από τα αντίπαδα των κ.κ Νεκτάριου Παυλογιαννόπουλου και Χριστόφορου Θεοδώρου, οι οποίοι ζητούν αδέια να επισκεφθούν τα σχολεία σας προκειμένου να διεξάγουν έρευνα, παρακαλούμε να επιτρέψετε την είσοδο τους στα σχολεία σας για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν την εργασία που έχουν αναλάβει στα πλαίσια της μεταπτυχιακής και διδακτορικής τους διατριβής αντίστοιχα.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΛΕΩΝΙΔΑΣ ΤΣΟΥΜΑΚΑΣ

Επικοινωνία διευθυντή
- Γραφείο Γεν. Διευθυντή Θρησκευμάτων
- Διεύθυνση Βυζαντινής Εκπαίδευσης & Θρησκευτικής Αγωγής-Τμήμα Β'
ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Αξιότιμον Διευθυντή του Εκκλησιαστικού Λυκείου & Γυμνασίου …….. κον …..
Απρίλιος 2011

αγαπητέ μου …..
θα ήθελα μέσω της επιστολής μου αυτής να απευθύνω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου τόσο προς εσένα προσωπικά, όσο και προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του Εκκλησιαστικού Λυκείου και Γυμνασίου ……………….. για τη θετική ανταπόκρισή και συμμετοχή στην έρευνά μου η οποία θα διεξαχθεί στο σχολείο σας κατά το διάστημα Απριλίου - Μαΐου 2011.

Χάρη και στη δική σου συμμετοχή, η οποία εδράζεται στους αμοιβαίους δεσμούς, αγάπης και σεβασμού και όχι στην υποχρέωση κάτι που προσωπικά με τιμά ιδιαίτερα, η έρευνά μου θα πετύχει τους στόχους της. Τα αποτελέσματά της θα είναι διαθέσιμα σε κάθε ενδιαφερόμενο και κάποτε ίσως μου δοθεί η ευκαιρία να τα δημοσιεύσω έντυπα.

Η άδεια διακίνησης του ερωτηματολογίου και διεξαγωγής της έρευνας βρίσκεται στα χέρια του κ. Γιαλεσάκη ο οποίος περιμένει να την περάσει από το Εποπτικό Συμβούλιο. Μόλις μου την στείλει θα σου την στείλω με ένα fax ή με e-mail ή ταχυδρομικά για να είμαστε καθ’ όλα νόμιμοι.

Σας ευχαριστώ και σας εύχομαι καλή συνέχεια στο έργο σας.

Με φιλικούς χαιρετισμούς

Θεόδωρος Χριστοφορίδης
Μsc Φυσικός – Τεχν. Δικτύων Η/Υ
υπ. Δρ. Πανεπιστήμιου Πατρών
π. αναπληρωτής Διευθυντής Εκκλησιαστικού Γυμνασίου & Λυκείου Κιλκίς
ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ

Αγαπητέ μαθητή

to ερωτηματολόγιο που κρατάς είναι μέρος μιας έρευνας με θέμα: Διερευνώντας όψεις της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση: το προφίλ, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της.

Η σωστή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι καθοριστική για τη διεξαγωγή της μελέτης, γι’ αυτό θα σε παρακαλούσα να διαθέσεις λίγη ώρα για να το συμπληρώσεις.

✓ Σε παρακαλώ να αντιμετωπίσεις το ερωτηματολόγιο με προσοχή και να μην αφήσεις ερωτήσεις αναπάντητες.
✓ Οι απαντήσεις σου θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο αληθινές και ακριβείς.
✓ Σε παρακαλώ μην απαντήσεις κάποια από τις ερωτήσεις στην τύχη.
✓ Η βοήθειά σου είναι πραγματικά πολύτιμη.
✓ Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι απολύτως ανώνυμο και απόρρητο. Θα χρησιμοποιηθεί μόνο για στατιστική ανάλυση μαζί με άλλα ερωτηματολόγια.
✓ Αν υπάρχει κάτι το οποίο δεν καταλαβαίνεις ή αν δεν είσαι σίγουρος πώς να απαντήσεις, τότε ζήτησε βοήθεια από τον υπεύθυνο καθηγητή.
✓ Σε κάποιες ερωτήσεις στις οποίες θα σου ζητηθεί να γράψεις έναν αριθμό ή μια ημερομηνία, μπορείς να απαντήσεις χρησιμοποιώντας αριθμούς ή λέξεις.

Σε ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σου και για την ανεκτίμητη συμβολή σου στη διεξαγωγή της έρευνας.

Θεόδωρος Χριστοφορίδης
Μsc Φυσικός – Τεχν. Δικτύων Η/Υ
υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών
π. αναπληρωτής Διευθυντής Εκκλησιαστικού Γυμνασίου & Λυκείου Κιλκίς
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και τα συμπεράσματά του θα χρησιμοποιηθούν από μένα τον ίδιο και μόνο. Αποτελεί το σπουδαιότερο μέρος μιας έρευνας που έχει σαν σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση μέσα όμως από το προφίλ, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις επαγγελματικές επιλογές σου αλλά και των συμμαθητών σου. Γι’ αυτό και μόνο η συμμετοχή σου σ’ αυτό είναι πολύ σημαντική. Από τα συμπεράσματα του θα ωφεληθείς και εσύ σαν μαθητής στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση.

Για να έχουν όμως, κάποια αξία τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή, θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις διάφορες ερωτήσεις που θα συναντήσεις παρακάτω. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Δεν πρόκειται για τεστ ή διαγώνισμα, ούτε πρόκειται να πάρεις κάποιο βαθμό. Δεν πρόκειται ακόμη, να μην αφήσεις αναπάντητη κάποια ερώτηση. Αλλωστε το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και κανείς δεν πρόκειται να μάθει ποτέ, αυτό που απάντησες. Σημείωσε με V , αυτό που νοιώθες, αυτό που σε εκφράζει καλύτερα.

Σ’ ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο που μου διαθέτεις και σου υπόσχομαι να προσπαθήσω να βελτιώσω μέσα από την έρευνά μου τα κακώς κείμενα στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση.

Θεόδωρος Χριστοφορίδης
Msc Φυσικός – Τεχν. Δικτύων Η/Υ
υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών
π. αναπληρωτής Διευθυντής Εκκλησιαστικού Γυμνασίου & Λυκείου Κιλκίς
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

1. Ποια χρονολογία και σε ποια χώρα γεννήθηκες; 
Γράψε το έτος: 19……
Γράψε τη χώρα: ............................

2. Ποια είναι η εθνικότητά σου;

| Ελληνική | ☐ |
| Άλλη | ☐ |

3. Οι γονείς σου γεννήθηκαν στην ……. (χώρα)
Η μητέρα μου γεννήθηκε στην
Ο πατέρας μου γεννήθηκε στην

4. Πόσο συχνά μιλάς την ελληνική γλώσσα στο σπίτι σου;
Προσοχή σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο.

| Ποτέ | ☐ |
| Μερικές φορές | ☐ |
| Πάντοτε | ☐ |

5. Ο μόνιμος τόπος κατοικίας σου βρίσκεται:
Προσοχή, σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο.

| Κοντά στο κέντρο της πόλης | ☐ |
| Όχι πολύ μακριά από το κέντρο της πόλης | ☐ |
| Μακριά από το κέντρο της πόλης, σε προάστιο | ☐ |
| Σε χωριό ή αγροτική περιοχή | ☐ |
| Σε αρκετά απομονωμένη γεωγραφικά περιοχή | ☐ |

6. Ποια είναι η επαγγελματική κατάσταση των γονέων σου;
Προσοχή, διάβασε καλά και σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη.

| Εργάζεται κανονικά. | ☐ |
| Εργάζεται πότε-πότε. | ☐ |
| Είναι άνεργος/η. | ☐ |
| Είναι συνταξιούχος. | ☐ |
| Δεν ζει πια. Όταν ζούσε εργαζόταν ως ……. | ☐ |

7. Ποιο είναι το επίπεδο μόρφωσης στο οποίο έφτασαν ο πατέρας σου και η μητέρα σου;
Προσοχή διάβασε καλά και σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη.
8. Πόσα αδέλφια έχεις; 
Προσοχή σημείωσε **ένα μόνο** τετράγωνο.

<table>
<thead>
<tr>
<th>κανένα</th>
<th>δύο</th>
<th>τέσσερα</th>
<th>έξι</th>
<th>ένα</th>
<th>τρία</th>
<th>πέντε</th>
<th>επτά ή περισσότερα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

9. Φοιτά άλλος αδελφός σου σε Εκκλησιαστικό σχολείο; 
☐ Ναι  
☐ Όχι

10. Πόσο συχνά συμμετέχεις σε εκδηλώσεις που έχουν σχέση με την ορθοδοξία στην οποία πιστεύεις; 
Προσοχή σημείωσε **ένα μόνο** τετράγωνο.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ποτέ</th>
<th>σπάνια</th>
<th>2-3 φορές την εβδομάδα</th>
<th>σχεδόν κάθε μέρα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

11. Πόσο σε ενδιαφέρει η συμμετοχή σε καθεμιά από τις παρακάτω δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου; 
Σημείωσε **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Δεν ενδιαφέρομαι και δεν συμμετέχω</th>
<th>Ενδιαφέρομαι αλλά δεν συμμετέχω</th>
<th>Απλά συμμετέχω</th>
<th>Συμμετέχω πολύ ενεργά</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Αθλητικές εκδηλώσεις.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Πολιτιστικά γεγονότα (εκθέσεις, ξωγραφικής, θεατρικές -μουσικές παραστάσεις).</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Θρησκευτικές εκδηλώσεις.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Έκδοση εφημερίδας, περιοδικού</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Στη διοίκηση των μαθητικών κοινοτήτων.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>
12. Ποιος σε προέτρεψε να φοιτήσεις στο Εκκλησιαστικό Σχολείο; Σημείωσε **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Τιμή</th>
<th>Γονείς</th>
<th>Φίλος</th>
<th>Γνωστός σου ιερέας</th>
<th>Πνευματικός</th>
<th>Άλλος</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

13. Ποιος είναι ο λόγος εγγραφής σου στο Εκκλησιαστικό Σχολείο; Σημείωσε **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ένας πίνακας με τα πιθανά λόγους εγγραφής στο Εκκλησιαστικό Σχολείο.</th>
<th>☐</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Είναι πιο εύκολο να τελειώσεις ένα Εκκλησιαστικό Σχολείο.</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Για οικονομικούς λόγους (διαμονή, σίτιση κλπ)</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Θέλω να ακολουθήσω μοναχική ή ιερατική ζωή.</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Θέλω να σπουδάσω Θεολογία και έτσι ήταν πιο εύκολο.</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Ήταν πιο πολύ τυχαία παρά συνειδητή επιλογή.</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Άλλος……………………..</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

14. Πόσο συχνά συζητάς με κάποιον από τους γονείς σου για κάποιο από τα παρακάτω; Σημείωσε **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Θέματα και δραστηριότητες που έχουν σχέση με το σχολείο.</th>
<th>☐</th>
<th>☐</th>
<th>☐</th>
<th>☐</th>
<th>☐</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Την προετοιμασία σου για τις πανελλαδικές εξετάσεις.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Την επιλογή του αντικειμένου το οποίο θέλεις να σπουδάσεις.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Ακολουθήσεις.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Θέματα που έχουν σχέση με το άλλο φύλο.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Θέματα που έχεις διαβάσει σε εφημερίδες ή περιοδικά ή έχεις ακούσει από το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Το επάγγελμα το οποίο θα ήθελες να ακολουθήσεις.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Θέματα που έχουν σχέση με το τζέμπο</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Για την εξωτερική σου εμφάνιση (ντύσιμο, μαλλιά, σκουλαρίκια κλπ.)</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>
15. Μετά το τέλος του Δυκείου σκέφτεσαι να:
Σημείωσε **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

| Ηλικία κατά την οποία μπορείς να οδηγήσεις αυτοκίνητο ή μηχανή. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

16. Εάν σκέφτεσαι να συνεχίσεις τις σπουδές σου ποια Σχολή θα επέλεγες:
Σημείωσε **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

| Θεολογική | ☐ | Ανωτάτη Εκκλησιαστική Ακαδημία | ☐ | Εκκλησιαστικό ΙΕΚ | ☐ | Σε άλλη πανεπιστημιακή σχολή όχι θεολογικού χαρακτήρα. | ☐ | Άλλο……………………… | ☐ |

17. Ποιό επάγγελμα θα ήθελες να ακολουθήσεις:
Θέλω να γίνω .........................

18. Σκέφτηκες ποτέ σοβαρά να χειροτονηθείς μελλοντικά και να ακολουθήσεις την ιεροσύνη:
Σημείωσε **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

| Μοναστήρι. | ☐ | στον κόσμο σαν έγγαμος κληρικός. | ☐ | στον κόσμο σαν άγαμος κληρικός. | ☐ | σαν ιεραπόστολος. | ☐ | Όχι. Δεν σκέφτομαι καθόλου να χειροτονηθώ. | ☐ | Άλλο……………………… | ☐ |

19. Το Εκκλησιαστικό Σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σου ως προς την επιλογή του επαγγέλματός σου:

| Καθόλου | ☐ | Ελάχιστα | ☐ | Αρκετά | ☐ | Πολύ | ☐ | Πάρα πολύ | ☐ |
20. Πόσο συχνά οι γονείς σου κάνουν καθένα από τα παρακάτω: Σημείωσε «ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.»

<table>
<thead>
<tr>
<th>Σε βοηθούν να ετοιμάζετε τις εργασίες που έχουν αναθέσει το σχολείο για το σπίτι (προφορικό διάβασμα ή γραπτές εργασίες).</th>
<th>ποτέ</th>
<th>σχεδόν</th>
<th>σπάνια</th>
<th>συχνά</th>
<th>κάθε μέρα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ελέγχουν αν έχετε ετοιμάσει τις εργασίες που έχουν αναθέσει το σχολείο για το σπίτι (προφορικό διάβασμα ή γραπτές εργασίες).</td>
<td>ποτέ</td>
<td>σχεδόν</td>
<td>σπάνια</td>
<td>συχνά</td>
<td>κάθε μέρα</td>
</tr>
<tr>
<td>Σε βοηθούν να οργανώσετε το χρόνο σου σε σχέση με τις καθημερινές εργασίες που αφορούν το σχολείο.</td>
<td>ποτέ</td>
<td>σχεδόν</td>
<td>σπάνια</td>
<td>συχνά</td>
<td>κάθε μέρα</td>
</tr>
<tr>
<td>Έχουν συνάντηση και συζητούν με κάποιον από τους καθηγητές σου.</td>
<td>ποτέ</td>
<td>σχεδόν</td>
<td>σπάνια</td>
<td>συχνά</td>
<td>κάθε μέρα</td>
</tr>
<tr>
<td>Πιάρουν τον έλεγχο με τους βαθμούς σου από το σχολείο.</td>
<td>ποτέ</td>
<td>σχεδόν</td>
<td>σπάνια</td>
<td>συχνά</td>
<td>κάθε μέρα</td>
</tr>
<tr>
<td>Παρακολουθούν δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχεις στο σχολείο.</td>
<td>ποτέ</td>
<td>σχεδόν</td>
<td>σπάνια</td>
<td>συχνά</td>
<td>κάθε μέρα</td>
</tr>
<tr>
<td>Συζητούν για θέματα του σχολείου με εκείνο τον γιο δικαίωμα της ανάγκης επικοινωνίας σου.</td>
<td>ποτέ</td>
<td>σχεδόν</td>
<td>σπάνια</td>
<td>συχνά</td>
<td>κάθε μέρα</td>
</tr>
<tr>
<td>Συμμετέχουν ως εθελοντές σε διάφορες δραστηριότητες ή εργασίες του σχολείου.</td>
<td>ποτέ</td>
<td>σχεδόν</td>
<td>σπάνια</td>
<td>συχνά</td>
<td>κάθε μέρα</td>
</tr>
</tbody>
</table>

21. Πόσο συχνά οι γονείς σου σε επαναλαμβάνουν και σε ενθαρρύνουν για την προσπάθεια που καταβάλλεις και την επίδοσή σου στο σχολείο; Σημείωσε «ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.»

| Ποτέ | || Σπάνια | || Κάθε μέρα | ||
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Σχεδόν ή ποτέ | | | | | | |

22. Σε ποιο επίπεδο εκπαίδευσης πιστεύουν οι γονείς σου ότι μπορείς να φτάσεις; Σημείωσε «ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.»
Οι γονείς μου πιστεύουν ότι μπορώ να:

| Αποφοιτήσω από το λύκειο | ||
|---|---|---|---|---|---|---|
| Τελειώσω κάποια ιδιωτική σχολή | ||
| Πάρω πτυχίο από κάποιο σχολείο στα Τ.Ε.Ι | ||
| Πάρω πανεπιστημιακό πτυχίο | ||
| Κάνω μεταπτυχιακές σπουδές | ||
23. Σημείωσε ποια από τις παρακάτω δηλώσεις είναι αληθινή. Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

Οι γονείς μου…

- με συμβουλές να θέλουν να σπουδάσω στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. ☐
- δεν θέλουν να σπουδάσω. ☐
- δεν ενδιαφέρονται αν θα σπουδάσω. ☐
- δεν θα με αφήσουν να σπουδάσω. ☐

24. Νομίζεις ότι θα πρέπει να απευθυνθείς σε κάποιο γνωστό φιλικό πρόσωπο, δικό σου ή της οικογένειάς σου, που θα μπορούσε να σε βοηθήσει στην επαγγελματική σου αποκατάσταση;

- Ναι. ☐
- Μόνο όταν θα βρεθώ χωρίς καμιά επαγγελματική διέξοδο, που θα είναι ☐
- Δεν ξέρω. ☐
- Μόνο όταν δε θα μπορέσω να βρω κανενός είδους δουλειά. ☐
- Όχι. ☐

25. Ποιο από τα παρακάτω θεωρείς ότι επηρεάζει πιο πολύ την επιλογή του επαγγέλματός σου;

- Η προσωπικότητά σου. ☐
- Οι δεξιότητες που έχεις καλλιεργήσει. ☐
- Η κοινωνικοοικονομική σου τάξη. ☐
- Η οικογένειά σου. ☐
- Το φιλικό και συγγενικό σου περιβάλλον. ☐
- Η εθνικότητά σου. ☐
- Το σχολείο σου. ☐
- Η αγορά εργασίας. ☐
- Άλλο……. ☐

26. Θα ήθελα να τοποθετηθείς ως προς τα παρακάτω. Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Τοποθέτηση</th>
<th>συμφωνία απόλυτα</th>
<th>συμφωνία ποσοτικά</th>
<th>δεν έχω αποφασίσει</th>
<th>διαφωνία ποσοτικά</th>
<th>διαφωνία απόλυτα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Δύσκολα προσεγγίζει κανείς το περιβάλλον της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Οι μαθητές των Εκκλησιαστικών σχολείων έχουν περιορισμένες δυνάμεις συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Η έλλειψη θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης κατευθύνει τους μαθητές των εκκλησιαστικών σχολείων για την επιλογή επαγγέλματος.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι ελαστική με συνέπεια μεγαλότερη</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>Παράδειγμα</td>
<td>Πληροφορίες</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>-------------</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td>Η έλλειψη οποδομών στο σχολείο μου είναι σημαντική.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td>Η φοίτηση στο Εκκλησιαστικό Σχολείο μου προσφέρει περισσότερο ελεύθερο χρόνο.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td>Οι γονείς που επιλέγουν το Εκκλησιαστικό Σχολείο για τη φοίτηση των παιδιών τους κάνουν μία σωστή επιλογή χρήσιμη για το μέλλον τους.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td>Θα πρέπει να γίνει άμεσα συγχώνευση της Εκκλησιαστικής με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9.</td>
<td>Η φοίτηση στο Εκκλησιαστικό σχολείο μου δίνει σιγουρά για το μέλλον μου.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10.</td>
<td>Αισθάνομαι ως “μέρος μιας οικογένειας” στο σχολείο μου.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.</td>
<td>Θα ήταν πολύ δύσκολο για μένα να εγκαταλείψω το σχολείο μου, ακόμα και αν το ήθελα.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12.</td>
<td>Αισθάνομαι ότι θα έχω λίγες επιλογές, εάν αφήσω αυτό το σχολείο.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13.</td>
<td>Μου αρέσει να ζω ζωή μεταμόσχευσης με το σχολείο με ανθρώπους εκτός σχολείου.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14.</td>
<td>Πραγματικά αισθάνομαι ότι η προβλήματα του σχολείου σας δίνουν σιγουρά μου προβλήματα.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

27. Ποιό έχει μεγαλύτερη σημασία για σένα στη μελλοντική σου δουλειά; 
Σημείωσε ένα μόνο τετράγωνο.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Οποιαδήποτε της δουλειάς - υπηλός μυθός.</th>
<th>Η επαγγελματική εξέλιξής</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>H καθαρός λόγος της δουλειάς.</td>
<td>H ευκολία της.</td>
</tr>
<tr>
<td>H μακροχρόνια ασφάλεια της.</td>
<td>Άλλο......</td>
</tr>
<tr>
<td>H προσφορά σε άλλους ανθρώπους.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

28. Θα ήθελα να τοποθετηθείς ως προς τα παρακάτω.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Παράδειγμα</th>
<th>Πληροφορίες</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>Η φοίτησή μου στο Εκκλησιαστικό Σχολείο επιδρά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα μου.</td>
</tr>
<tr>
<td>Αριθμός</td>
<td>Εκκλησιαστικό σχολείο γιατί θέλω να ακολουθήσω τον ιερατικό κλάδο.</td>
</tr>
<tr>
<td>---------</td>
<td>--------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Οι γονείς μου είναι ικανοποιημένοι για τη φοιτητή μου στο Εκκλησιαστικό Σχολείο.</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Στο Εκκλησιαστικό Σχολείο είναι έντονη η κατευθυντικότητα προς τα ιερατικά επαγγέλματα.</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Οι καθηγητές του Σχολείου ενδιαφέρονται πραγματικά για τους μαθητές τους.</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Θα ήθελα να οπάρχουν περισσότερα μαθήματα θεολογικού χαρακτήρα στο αναλυτικό πρόγραμμα.</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Οι σχέσεις με τους συμμαθητές μου, όσο προχωρούμε προς το τέλος του Λύκειου, γίνονται όλο και πιο ανταγωνιστικές.</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Τα φροντιστηριακά και/ή τα ιδιαίτερα μαθήματα είναι απαραίτητα για να εισαχθεί κανείς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Δεν είναι απαραίτητες οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για να πετύχει κανείς επαγγελματικά.</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>☐  ☐  ☐  ☐  ☐  ☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>
677

| Άτομο Νέων Τεχνολογιών στα Εκκλησιαστικά Σχολεία έπρεπε να έχει εδραιωθεί εδώ και πολλά χρόνια. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Τα Εκκλησιαστικά σχολεία πρέπει να αποκτήσουν πιο κοσμικό χαρακτήρα. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Σημειώσεις: **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

29. Πόσο σημαντικό είναι για σένα το κάθε ένα από τα παρακάτω στο μέλλον.
Σημειώσεις: **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

| Απόκτηση προσόντων στο σχολείο. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Επιτυχημένη επαγγελματική | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Καλοί φίλοι. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Υγιής τρόπος ζωής. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Απόκτηση επιπλέον προσόντων μετά το σχολείο. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Καλοπληρωμένη δουλειά. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Πτυχίο Πανεπιστημίου. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Ευκαιρίες για ταξίδια. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Γάμος και οικογένεια. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

30. Θα ήθελε να τοποθετηθεί ως προς τα παρακάτω.
Σημειώσεις: **ένα μόνο** τετράγωνο σε κάθε σειρά.

<p>| Συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Έλλειψη υποστηρικτικών θεσμών στην Εκκλησιαστική εκπαίδευση (ΚέΣωΠ, Γραφείο Περιβαλλοντικής κλπ) στερεί από τους μαθητές γνώσεις και πληροφορίες. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Ο τοπικός επίσκοπος πρέπει να έχει άποψη και να επεμβάινει αναλόγως στο σχολείο. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Κατά της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης πρέπει να είναι να περιέλθει αυτή καθ’ ολοκληρία στις χέρια της Εκκλησίας. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| Να μεταδοθεί ο αριθμός των Εκκλησιαστικών Σχολείων ανάλογα με συμφωνώ απόλυτα | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>θέμα</th>
<th>α)</th>
<th>β)</th>
<th>γ)</th>
<th>δ)</th>
<th>ε)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>6. Όλοι οι απόφοιτοι των Εκκλησιαστικών Σχολείων πρέπει να γίνονται υποχρεωτικά ιερείς.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>7. Τα έξοδα των οικότροφων μαθητών πρέπει να καλύπτονται από το κράτος</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Τα Εκκλησιαστικά σχολεία πρέπει να είναι ολόκληρα</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>9. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλάβει βοηθητικά εκκλησιαστικά μαθήματα αγιογραφία, κηροτεχνία, παλαιτυπία, κλπ.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Το κοινοβιακό και μαθησιακό περιβάλλον του Σχολείου αίθουσες, εργαστήρια, κοιτώνες, βιβλιοθήκες, βοηθητικοί και αθλητικοί χώροι, τραπεζαρίες κλπ πρέπει να είναι πολύ υψηλό.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>11. Πρέπει να δημιουργηθούν Διαπολιτισμικά Εκκλησιαστικά Σχολεία.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>12. Προκειμένου να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των μαθητών πρέπει να καταργηθεί το δικαίωμα τους εισαγωγής στις Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες σε ποσοστό 10% επιπλέον του αριθμού των εισακτέων.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΣΧΗΜΑ 1 ΕΝΤΑΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΝΤΟΣ ΤΩΝ ΛΟΙΠΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ................................................................. 51
ΣΧΗΜΑ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ .............................................................................................................................. 52
ΣΧΗΜΑ 3: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ........................................................................................................... 60
ΣΧΗΜΑ 4: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ........................................................................... 61
ΣΧΗΜΑ 5: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ........................................................................ 90
ΣΧΗΜΑ 6: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ .............................................................................................................. 93
ΣΧΗΜΑ 7: ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΙΚΣΟΝ................................. 163
ΣΧΗΜΑ 8: ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΦΙΛΙΩΝ ΚΑΤΑ ΗΡΟΛΟΚ ...................................................................................................................... 259
ΣΧΗΜΑ 9: ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ........................................................................................................... 276
ΣΧΗΜΑ 10: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ........................................................................................................... 285
ΣΧΗΜΑ 11: Η ΤΡΙΣΔΙΑΣΤΑΤΗ ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ......................................................................................................... 287
ΣΧΗΜΑ 12: ΔΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΟΥ ΤΡΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ........................................................................... 292
ΣΧΗΜΑ 13: ΔΟΜΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΤΡΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΜΙΑΣ ΣΤΑΣΗΣ .......................................................................................................................... 294
ΣΧΗΜΑ 14: Παραμέτροι Διαμορφώσης Στάσης Απεναντί στο Καπνιστή ..................................................................................... 296
ΣΧΗΜΑ 15: ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΤΟΥ ΦΕΣΤΙΝΓΕΡ ............................................................................. 305
ΣΧΗΜΑ 16: ......................................................................................................................................................... 305
ΣΧΗΜΑ 17: ΤΑ ΤΡΙΓΩΝΑ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ .................................................................................................................. 308
ΣΧΗΜΑ 18: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ Ι. ΚΑΤΖ ................................................................................. 311
ΣΧΗΜΑ 19: ΟΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ................................................................................ 314
ΣΧΗΜΑ 20: ΜΑΘΗΣΗ ΔΙΑ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ................................................................................................................................. 315
ΣΧΗΜΑ 21: ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗΣ ΑΝΑΚΛΑΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ................................................................................. 316
ΣΧΗΜΑ 22: ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ................................................................................................. 319
ΣΧΗΜΑ 23: ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ................................................................................................. 321
ΣΧΗΜΑ 24: ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ........................................................................................................... 321
ΣΧΗΜΑ 25: ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ...................................................................................... 322
ΣΧΗΜΑ 26: ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (Σ), ΤΟ ΑΤΟΜΟ (Α) ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ (Π) ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΟΥΝ .................................................................................................................. 326
ΣΧΗΜΑ 27: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΝΤΟΥ ........................................................................... 327
ΣΧΗΜΑ 28: ΤΥΠΟΙ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ........................................................................................................... 333
ΣΧΗΜΑ 29: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ .................................................................................. 338
ΣΧΗΜΑ 30: ΕΙΔΗ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ........................................................................................................... 341
ΣΧΗΜΑ 31: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΠΙΝΟΟΛΟΓΗΜΕΝΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΦΙΣΒΕΙΝ ΚΑΙ ΑΙΖΕΝ .......................................................................................................................... 360
ΣΧΗΜΑ 32: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΦΙΣΒΕΙΝ ΚΑΙ ΑΙΖΕΝ ........................................................................... 363
ΣΧΗΜΑ 98: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ...... 549
ΣΧΗΜΑ 99: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ............................................. 550
ΣΧΗΜΑ 100: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΛΕΓΧΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ...................... 552
ΣΧΗΜΑ 101: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ................................................................. 553
ΣΧΗΜΑ 102: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΜΕ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ.................................................. 555
ΣΧΗΜΑ 103: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ.......................... 556
ΣΧΗΜΑ 104: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ................................................................. 557
ΣΧΗΜΑ 105: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΜΕ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ.................................................. 558
ΣΧΗΜΑ 106: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ.......................... 559
ΣΧΗΜΑ 107: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ.......................... 560
ΣΧΗΜΑ 108: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ................................. 561
ΣΧΗΜΑ 109: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 562
ΣΧΗΜΑ 110: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 564
ΣΧΗΜΑ 111: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 566
ΣΧΗΜΑ 112: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 568
ΣΧΗΜΑ 113: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 570
ΣΧΗΜΑ 114: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 572
ΣΧΗΜΑ 115: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 574
ΣΧΗΜΑ 116: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 576
ΣΧΗΜΑ 117: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 577
ΣΧΗΜΑ 118: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 579
ΣΧΗΜΑ 119: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 580
ΣΧΗΜΑ 120: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 582
ΣΧΗΜΑ 121: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΣΕΠ................................................................. 585
ΣΧΗΜΑ  126  ΑΘΗΝΑ. ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΡΙΖΑΡΕΙΟΥ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΕ ΑΝΑΜΝΗΣΤΙΚΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΣΕ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ. ΤΕΤΑΡΤΗ, 1 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 1930 ΣΥΛΛΟΓΗ ΠΕΤΡΟΥ ΠΟΥΛΙΔΗ

ΣΧΗΜΑ  127 : ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΤΑ ΠΡΟΣΔΩΚΟΜΕΝΑ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΣΧΗΜΑ  128 : ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ

ΣΧΗΜΑ  129 : ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΓΟΝΕΪΚΗ ΠΡΟΤΡΟΓΗ

ΣΧΗΜΑ  130 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΔΩΚΗ

ΣΧΗΜΑ  131 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΛΛΕΙΨΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ

ΣΧΗΜΑ  132 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΣΧΗΜΑ  133 : ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΣΧΗΜΑ  134 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΤΟΝΗ Η ΟΧΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΠΡΟΣ ΤΑ ΙΕΡΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ

ΣΧΗΜΑ  135 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΦΥΛΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΣΧΗΜΑ  136 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΣΧΗΜΑ  137 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΣΧΗΜΑ  138 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΣΧΗΜΑ  139 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΣΧΗΜΑ  140 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΣΧΗΜΑ  141 : ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΣ. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΟΝΟΜΑΣΙΕΣ ........................................ 25</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 2 : ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2010 .................................................. 38</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 3 : ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ................................................................. 56</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 4 : ............................................................................................................. 57</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 5 : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ (Ι), ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΜΕΦ (ΙΙ) ............ 108</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 6 : ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΕΝΙΚΩΝ (Ι) ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ (ΙΙ) ............................. 109</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 7 : ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ (2 ΩΡΕΣ) (ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΔΙΑΦΟΡΕΣ) .......................................................... 291</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 8 : ΟΡΟΙ ΠΟΥ ΕΠΕΞΗΓΟΥΝ ΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ A-B-C ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ........................................ 320</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 9 : ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ ΤΟΥ F. HEIDER .......................................... 307</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 10 : ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ Η΄ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ .... 328</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 11 : ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ................................................. 328</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 12 : ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΘΕΩΡΙΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ &amp; ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ........................ 427</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 13 : ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΤΟΥ HOLLAND ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ .......................... 432</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 14 : ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ............................. 470</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 15 : ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .......................................................................... 471</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 17 : ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 105 ...................................................................................... 488</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 18 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΦΥΛΟΥ ..................................................................... 507</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 19 : ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ............................................................................ 508</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 20 : ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΟΠΟΥ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ .................................................... 509</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 21 : ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ ................................................................. 511</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 22 : ΧΩΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ........................................................................... 513</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 23 : ΘΕΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΗ ............................................................................... 514</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 24 : ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΟΜΙΛΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ............................................... 515</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 26 : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΑΤΕΡΑ ....................................................... 517</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 27 : ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑ ................................................................. 518</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 28 : ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑ ................................................................. 519</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 29 : ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΔΕΛΦΩΝ ΜΑΘΗΤΗ .................................................................... 520</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 30 : ΦΟΙΤΗΣΗ ΑΔΕΛΦΟΥ ΣΕ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ..................................... 521</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 31 : ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ............................................................ 521</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 32 : ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ ....................... 522</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 33 : ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΙΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ............................ 525</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 34 : ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ............................. 526</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΠΙΝΑΚΑΣ 35 : ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ... 527
ΠΙΝΑΚΑΣ 36 : ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΕΚΔΟΣΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ ‘Η ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ .......................................................... 528
ΠΙΝΑΚΑΣ 37 : ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ .......................................................... 529
ΠΙΝΑΚΑΣ 38 : ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ........................................ 530
ΠΙΝΑΚΑΣ 39 : ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΟΥ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ........................................................ 531
ΠΙΝΑΚΑΣ 40 : ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΑ ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ .......................................................... 532
ΠΙΝΑΚΑΣ 41 : ΛΟΓΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .......................................................... 533
ΠΙΝΑΚΑΣ 42 : ΠΟΙΟ ΕΧΕΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΟΥ ΔΟΥΛΕΙΑ ........................................ 534
ΠΙΝΑΚΑΣ 43 : ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΟΥ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ........................................................ 535
ΠΙΝΑΚΑΣ 44 : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ .......................................................... 536
ΠΙΝΑΚΑΣ 45 : ΠΟΙΟ ΕΧΕΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΟΥ ΔΟΥΛΕΙΑ .......................................................... 537
ΠΙΝΑΚΑΣ 46 : ΠΟΙΟ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΘΕΩΡΕΙΣ ΟΤΙ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΟΣ ΣΟΥ .... 538
ΠΙΝΑΚΑΣ 47 : ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΜΟΥ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .......................................................... 539
ΠΙΝΑΚΑΣ 48 : ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΧΟΥΝ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ .......................................................... 540
ΠΙΝΑΚΑΣ 49 : Η ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΜΟΥ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ..................................................................................... 541
ΠΙΝΑΚΑΣ 50 : ΔΥΣΚΟΛΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .......................................................... 542
ΠΙΝΑΚΑΣ 51 : Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΑΣΤΙΚΗ ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ .......................................................... 543
ΠΙΝΑΚΑΣ 52 : Η ΆΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΑΣΤΙΚΗ ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ .......................................................... 544
ΠΙΝΑΚΑΣ 53 : Η ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΜΟΥ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΕΙΝΑΙ .......................................................... 545
ΠΙΝΑΚΑΣ 54 : ΔΥΣΚΟΛΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΕΙ ΚΑΝΕΙΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .......................................................... 546
ΠΙΝΑΚΑΣ 55 : Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΧΟΥΝ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ .......................................................... 547
ΠΙΝΑΚΑΣ 56 : Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΑΣΤΙΚΗ ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ .......................................................... 548
ΠΙΝΑΚΑΣ 57 : Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΑΣΤΙΚΗ ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ .......................................................... 549
ΠΙΝΑΚΑΣ 58 : Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΑΣΤΙΚΗ ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ .......................................................... 550
ΠΙΝΑΚΑΣ 59 : Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΕΛΑΣΤΙΚΗ ΜΕ ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ .......................................................... 551
ΠΙΝΑΚΑΣ 58 : ΤΟ ΚΟΙΝΟΒΙΑΚΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΑΙΘΟΥΣΕΣ, ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ, ΚΟΙΤΩΝΕΣ, ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ, ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ, ΤΡΑΠΕΖΑΡΙΕΣ ΚΛΠ, ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ 59 : ΟΙ ΧΩΡΟΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΜΟΥ, ΟΣΟ ΠΡΟΧΡΟΝΙΟΥΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ, ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΟΛΟ ΚΑΙ ΠΙΟ ΑΝΤΑΝΩΝΙΣΤΙΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 60 : ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 61 : ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΩΣ "ΜΕΡΟΣ ΜΙΑΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ"

ΠΙΝΑΚΑΣ 62 : ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΝ ΔΙΚΑ ΜΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 63 : ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΕΟΛΟΓΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 64 : Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΧΡΟΝΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ 65 : Η ΚΦΗΣΗ ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΔΙΝΕΙ ΣΙΓΟΥΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 66 : Η ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΕΧΕΙ ΚΑΘΙΕΡΩΘΕΙ ΕΔΩ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑ ΧΡΟΝΙΑ ΟΠΩΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΆΛΛΑ ΚΟΙΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΠΙΝΑΚΑΣ 78 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΚΤΗΣΟΥΝ ΠΙΟ ΚΟΣΜΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ................................................................. 576
ΠΙΝΑΚΑΣ 79 : ΠΟΙΟΣ ΣΕ ΠΡΟΕΤΡΕΨΕ ΝΑ ΦΟΙΤΗΣΕΙΣ................................................................. 579
ΠΙΝΑΚΑΣ 80 : ΜΕΤΑ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΚΕΦΤΕΣΑΙ ΝΑ:................................................. 580
ΠΙΝΑΚΑΣ 81 : ΕΑΝ ΣΚΕΦΤΕΣΑΙ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΕΙΣ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΟΥ, ΠΟΙΑ ΣΧΟΛΗ ΘΑ ΕΠΕΛΕΓΕΣ;......................................................... 581
ΠΙΝΑΚΑΣ 82 : ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΡΙΖΑΡΕΙΟΥ 1844-1969................................................................. 583
ΠΙΝΑΚΑΣ 83 : ΣΚΕΦΤΗΚΕΣ ΠΟΤΕ ΝΑ ΧΕΙΡΟΤΟΝΗΘΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΚΑΙ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ ΤΗΝ ΙΕΡΟΣΥΝΗ................................. 584
ΠΙΝΑΚΑΣ 84 : ΠΟΙΟ ΕΠΑΙΤΕΛΕΜΑ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ ............... 586
ΠΙΝΑΚΑΣ 85 : ΕΑΝ ΣΚΕΦΤΕΣΑΙ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΕΙΣ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΟΥ, ΠΟΙΑ ΣΧΟΛΗ ΘΑ ΕΠΕΛΕΓΕΣ; ......................................................... 587
ΠΙΝΑΚΑΣ 86 : ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΣΕ ΕΠΑΙΝΟΥΝ ΚΑΙ ΣΕ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΠΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΒΑΛΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;................................................................. 588
ΠΙΝΑΚΑΣ 87 : ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ .................................................................................. 589
ΠΙΝΑΚΑΣ 88 : Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΚΕΣΥΠ,ΓΡΑΦΕΙΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ,ΚΛΠ) ΣΤΕΡΕΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ................................................................. 590
ΠΙΝΑΚΑΣ 89 : ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.................................................................................................................. 591
ΠΙΝΑΚΑΣ 90 : ΣΤΟ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΤΟΝΗ Η ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΠΡΟΣ ΤΑ ΙΕΡΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ................................................................. 592
ΠΙΝΑΚΑΣ 91 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΚΤΗΣΟΥΝ ΠΙΟ ΚΟΣΜΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ................................................................. 593
ΠΙΝΑΚΑΣ 92 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΑ.................................................................................. 594
ΠΙΝΑΚΑΣ 93 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΚΑΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 595
ΠΙΝΑΚΑΣ 94 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΚΑΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 596
ΠΙΝΑΚΑΣ 95 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΚΑΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 597
ΠΙΝΑΚΑΣ 96 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΚΑΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 598
ΠΙΝΑΚΑΣ 97 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΚΑΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 599
ΠΙΝΑΚΑΣ 98 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΚΑΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 600
ΠΙΝΑΚΑΣ 99 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΚΑΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 601
ΠΙΝΑΚΑΣ 100 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 602
ΠΙΝΑΚΑΣ 101 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 603
ΠΙΝΑΚΑΣ 102 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 604
ΠΙΝΑΚΑΣ 103 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 605
ΠΙΝΑΚΑΣ 104 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 606
ΠΙΝΑΚΑΣ 105 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 607
ΠΙΝΑΚΑΣ 106 : ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΙΕΡΕΙΣ .......... 608
ΠΙΝΑΚΑΣ 102: ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΕΡΙΛΑΒΕΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ, ΑΠΟΓΡΑΦΙΑ, ΚΗΡΟΤΕΧΝΙΑ, ΠΑΛΑΙΤΥΠΙΑ ΚΑΙ .......................................................... 609
ΠΙΝΑΚΑΣ 103: ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΟΥΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ .......................................................... 610
ΠΙΝΑΚΑΣ 104: ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΙΣΟΝΟΜΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΡΤΗΘΕΙ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΟΥΣ, ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΙΣ ΑΝΩΤΑΤΕΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΙΕΣ ΣΕ ΠΟΣΟΣΤΟ 10% ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΤΩΝ ΕΙΣΑΚΤΕΩΝ .......................................................... 612
ΠΙΝΑΚΑΣ 105: ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΑΜΕΣΑ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ................................................................................ 613
ΠΙΝΑΚΑΣ 106: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΑ-ΜΑΘΗΤΗ .......................................................... 691
ΠΙΝΑΚΑΣ 107: ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΙΣ ΑΝΩΤΑΤΕΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΙΕΣ .......................................................... 691
ΠΙΝΑΚΑΣ 108: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΙΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .......................................................... 692
ΠΙΝΑΚΑΣ 109: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΣΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ .......................................................................................... 693
ΠΙΝΑΚΑΣ 110: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΕΙΣ .......................................................... 694
ΠΙΝΑΚΑΣ 111: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ .......................................................... 695
ΠΙΝΑΚΑΣ 112: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΛΛΟ ΦΥΛΟ .......................................................... 696
ΠΙΝΑΚΑΣ 113: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΛΛΟ ΦΥΛΟ .......................................................... 697
ΠΙΝΑΚΑΣ 114: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΣΟΥ ΕΜΦΑΝΙΣΗ (ΝΤΥΣΙΜΟ, ΜΑΛΛΙΑ, ΣΚΟΥΛΑΡΙΚΙΑ ΚΑΙ) .......................................................... 698
ΠΙΝΑΚΑΣ 115: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΙΟΓΟΝΩΝ ΟΥΣΙΩΝ (ΤΣΙΓΑΡΟ, ΑΛΚΟΟΛ, ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ, ΚΑΙ) ............ 699
ΠΙΝΑΚΑΣ 116: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΙΟΓΟΝΩΝ ΟΥΣΙΩΝ (ΤΣΙΓΑΡΟ, ΑΛΚΟΟΛ, ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ, ΚΑΙ) ............ 700
ΠΙΝΑΚΑΣ 117: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΟΥΝ ΚΑΙ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΑΜΟΥΧΟΥΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ Η ΤΗΝ ΑΛΕΞΗΝΔΡΗΣΗ ............ 701
ΠΙΝΑΚΑΣ 118: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΟΥΝ ΚΑΙ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΑΜΟΥΧΟΥΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ Η ΤΗΝ ΑΛΕΞΗΝΔΡΗΣΗ ............ 702
ΠΙΝΑΚΑΣ 119: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΟΥΝ ΚΑΙ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΑΜΟΥΧΟΥΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ Η ΤΗΝ ΑΛΕΞΗΝΔΡΗΣΗ ............ 703
ΠΙΝΑΚΑΣ 120: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΟΥΝ ΚΑΙ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΑΜΟΥΧΟΥΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ Η ΤΗΝ ΑΛΕΞΗΝΔΡΗΣΗ ............ 704
ΠΙΝΑΚΑΣ 121: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ; ................................................................................ 705
ΠΙΝΑΚΑΣ 122: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΕΠΑΙΤΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ; ................................................................................ 706
ΠΙΝΑΚΑΣ 123: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΟΙ ΚΑΛΟΙ ΦΙΛΟΙ .......................................................... 707
ΠΙΝΑΚΑΣ 124: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Ο ΥΓΙΗΣ ΤΡΟΠΟΣ ΖΩΗΣ ; ................................................................................ 708
ΠΙΝΑΚΑΣ 125: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ;........................................ 709
ΠΙΝΑΚΑΣ 126: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΙΑ ΚΑΛΟΠΛΗΡΩΜΕΝΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ; .............................................................................................................. 710
ΠΙΝΑΚΑΣ 127: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΕΝΑ ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ;......................................................................................................................... 711
ΠΙΝΑΚΑΣ 128: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΟΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΑΞΙΔΙΑ ;................................................................................................................................. 712
ΠΙΝΑΚΑΣ 129: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Ο ΓΑΜΟΣ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ; ........................................................................................................................................ 713
ΠΙΝΑΚΑΣ 130: ΚΛΕΙΔΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΠΑΚΕΤΟΥ IBM S.P.S.S. V.19 .......... 715
ΠΙΝΑΚΑΣ 131: ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ................................................................................................. 716
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΜΑΘΗΤΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 106 : ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΑ-ΜΑΘΗΤΗ</th>
<th>ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ 1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ : ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ</td>
<td>ΦΟΡΤΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</td>
<td>,176</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΗΝ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΣΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ</td>
<td>,180</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΕΙΣ</td>
<td>,207</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΟ ΕΠΙΔΕΙΞΜΑ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ</td>
<td>,183</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΛΛΟ ΦΥΛΟ</td>
<td>,180</td>
</tr>
<tr>
<td>ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙΣ ΔΙΑΒΑΣΕΙ ΣΕ ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ Η ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ</td>
<td>,143</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ΕΧΕΙΣ ΑΚΟΥΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ Η ΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ</td>
<td>,161</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΑ ΤΗΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΣΟΥ ΕΜΦΑΝΙΣΗ (ΝΤΥΣΙΜΟ, ΜΑΛΛΙΑ, ΣΚΟΥΔΑΡΙΚΙΑ ΚΑΙΠ)</td>
<td>,148</td>
</tr>
<tr>
<td>ΓΙΑ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΟΝ ΕΞΑΡΤΗΣΙΟΓΟΝΩΝ ΟΥΣΙΩΝ (ΤΣΙΓΑΡΟ, ΑΛΚΟΟΛ, ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ, ΚΑΙΠ)</td>
<td>,157</td>
</tr>
</tbody>
</table>

EXTRACTION METHOD: PRINCIPAL COMPONENT ANALYSIS. ROTATION METHOD: VARIMAX WITH KAISER NORMALIZATION. COMPONENT SCORES.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 107 : ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</th>
<th>ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ 1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ : ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</td>
<td>ΦΟΡΤΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΕ ΒΟΗΘΟΥΝ ΝΑ ΕΤΟΙΜΑΣΕΙΣ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΣΟΥ ΕΧΟΥΝ ΑΝΑΘΕΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ</td>
<td>,171</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΛΕΓΧΟΥΝ ΑΝ ΕΧΕΙΣ ΕΤΟΙΜΑΣΕΙ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΣΟΥ ΕΧΟΥΝ ΑΝΑΘΕΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ</td>
<td>,177</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΕ ΒΟΗΘΟΥΝ ΝΑ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</td>
<td>,178</td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΧΟΥΝ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΟΥΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΟΥ</td>
<td>,173</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΑΙΡΝΟΥΝ ΤΟΝ ΕΛΕΓΧΟ ΜΕ ΤΟΥΣ ΒΑΘΜΟΥΣ ΣΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</td>
<td>,153</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</td>
<td>,179</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΖΗΤΟΥΝ ΠΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΩΝ Η ΤΩΝ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΣΟΥ</td>
<td>,169</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΩΣ ΕΘΕΛΟΝΤΕΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Η ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</td>
<td>,153</td>
</tr>
</tbody>
</table>

EXTRACTION METHOD: PRINCIPAL COMPONENT ANALYSIS. ROTATION METHOD: VARIMAX WITH KAISER NORMALIZATION. COMPONENT SCORES.
ΣΧΗΜΑ 147: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗΣ

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ - ΠΙΟΣΟΣΤΑ - ΤΙΜΕΣ - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 108: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΙΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΟΤΕ</td>
<td>67</td>
<td>12,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΔΩΝ ΠΟΤΕ</td>
<td>38</td>
<td>7,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΠΑΝΙΑ</td>
<td>142</td>
<td>27,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΑ</td>
<td>230</td>
<td>44,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ</td>
<td>46</td>
<td>8,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

N VALID: 523
N MISSING: 0
ΣΧΗΜΑ 148: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 109: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΣΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΕΡΙΟΔΟΣ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΟΤΕ</td>
<td>108</td>
<td>20,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΔΙΟΝ ΠΟΤΕ</td>
<td>64</td>
<td>12,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΠΙΑΝΙΑ</td>
<td>116</td>
<td>22,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΑ</td>
<td>174</td>
<td>33,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ</td>
<td>60</td>
<td>11,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΤΟΝ ΝΕΑΝ</td>
<td>1</td>
<td>0,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 149: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 110: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΕΙΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΟΤΕ</td>
<td>57</td>
<td>10,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΔΩΝ ΠΟΤΕ</td>
<td>45</td>
<td>8,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΠΑΝΙΑ</td>
<td>125</td>
<td>23,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΑ</td>
<td>215</td>
<td>41,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ</td>
<td>81</td>
<td>15,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

N VALID 523
N MISSING 0
ΣΧΗΜΑ 150: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 111: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΟΤΕ</td>
<td>59</td>
<td>11,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΔΩΝ ΠΟΤΕ</td>
<td>45</td>
<td>8,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΠΙΑΝΙΑ</td>
<td>106</td>
<td>20,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΑ</td>
<td>217</td>
<td>41,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ</td>
<td>96</td>
<td>18,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 151: ΠΑΡΑΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 112: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΛΛΟ ΦΥΛΟ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID 522</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΤΕ</td>
<td>152</td>
<td>29,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΔΩΝ ΠΟΤΕ</td>
<td>90</td>
<td>17,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΠΙΑΝΙΑ</td>
<td>115</td>
<td>22,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING 1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΑ</td>
<td>116</td>
<td>22,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ</td>
<td>49</td>
<td>9,4%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>0,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 152: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΦΥΛΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 113: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙΣ ΔΙΑΒΑΣΕΙ ΣΕ ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ ή ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ ή ΕΧΕΙΣ ΑΚΟΥΣΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ ή ΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΟΤΕ</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</td>
<td>94</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΠΙΑΝΙΑ</td>
<td>124</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΑ</td>
<td>132</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ</td>
<td>61</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 153: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 114: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΣΟΥ ΕΜΦΑΝΙΣΗ (ΝΤΥΣΙΜΟ, ΜΑΛΛΙΑ, ΣΚΟΥΛΑΡΙΚΙΑ ΚΛΠ)

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΟΤΕ</td>
<td>151</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΠΙΑΝΙΑ</td>
<td>105</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΑ</td>
<td>106</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ</td>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
</tr>
</tbody>
</table>

N. VALID: 523
N. MISSING: 0
ΣΧΗΜΑ 154: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 115: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΙΟΓΟΝΩΝ ΟΥΣΙΩΝ (ΤΣΙΓΑΡΟ, ΑΛΚΟΟΛ, ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ, ΚΛΠ)

<table>
<thead>
<tr>
<th>N. VALID</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N. MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

| ΠΟΤΕ       | 182       | 34,8%   |
| ΣΧΕΔΩΝ ΠΟΤΕ | 66        | 12,6%   |
| ΣΠΙΑΝΙΑ     | 74        | 14,1%   |
| ΣΥΧΝΑ       | 137       | 26,2%   |
| ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ   | 64        | 12,2%   |
| ΣΥΝΟΛΟ      | 523       | 100,0%  |
ΣΧΗΜΑ 155: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΧΡΗΣΗΣ ΟΥΣΙΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 116: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΟΔΗΓΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ ή ΜΗΧΑΝΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>N. VALID</strong></td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΤΕ</td>
<td>123</td>
<td>23,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ</td>
<td>72</td>
<td>13,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΠΑΝΙΑ</td>
<td>93</td>
<td>17,8%</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>MISSING</strong></td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΧΝΑ</td>
<td>141</td>
<td>27,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ</td>
<td>94</td>
<td>18,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 156: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΟΔΗΓΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 117: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΟΥΝ ΚΑΙ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΨΕΥΔΗΣ</td>
<td>107</td>
<td>20,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΛΗΘΗΣ</td>
<td>416</td>
<td>79,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 157: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΜΕ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΤΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 118: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΨΕΥΔΗΣ</td>
<td>491</td>
<td>93,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΛΗΘΗΣ</td>
<td>32</td>
<td>6,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>0</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 158: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ

ΠΙΝΑΚΑΣ 119: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΑΝ ΘΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>VALID</td>
<td>523</td>
<td>88,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΨΕΥΔΗΣ</td>
<td>463</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΛΗΘΗΣ</td>
<td>60</td>
<td>11,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>MISSING</td>
<td>0</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 159: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΑΝ ΘΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ

ΠΙΝΑΚΑΣ 120: ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΔΕΝ ΘΑ ΜΕ ΑΦΗΣΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΨΕΥΔΗΣ</td>
<td>520</td>
<td>99,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΛΗΘΗΣ</td>
<td>3</td>
<td>0,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>0</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΥΝΟΛΟ 523
ΣΧΗΜΑ 160: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΜΟΥ ΔΕΝ ΘΑ ΜΕ ΑΦΗΣΟΥΝ ΝΑ ΣΠΟΥΔΑΣΩ

ΠΙΝΑΚΑΣ 121: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>231</td>
<td>44,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>224</td>
<td>42,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>41</td>
<td>7,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΣΗΜΑΝΤΗ</td>
<td>14</td>
<td>2,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>13</td>
<td>2,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 161: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΣΧΗΜΑ 161: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ 122: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ;

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Π. ΒΑΛΙΔ</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>231</td>
<td>44,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>209</td>
<td>40,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>42</td>
<td>8,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΣΗΜΑΝΤΗ</td>
<td>29</td>
<td>5,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>12</td>
<td>2,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 162: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 123: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΟΙ ΚΑΛΟΙ ΦΙΛΟΙ;

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ</td>
<td>288</td>
<td>55,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ</td>
<td>174</td>
<td>33,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>35</td>
<td>6,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΣΗΜΑΝΤΟΙ</td>
<td>16</td>
<td>3,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ</td>
<td>10</td>
<td>1,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 163: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΥΠΑΡΞΗΣ ΚΑΛΩΝ ΦΙΛΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 124: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Ο ΥΓΙΗΣ ΤΡΟΠΟΣ ΖΩΗΣ;

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ</td>
<td>271</td>
<td>51,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>192</td>
<td>36,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ</td>
<td>20</td>
<td>3,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ</td>
<td>32</td>
<td>6,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

708
ΠΙΝΑΚΑΣ 125: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID 523</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>224</td>
<td>42,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>187</td>
<td>35,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>54</td>
<td>10,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΣΗΜΑΝΤΗ</td>
<td>41</td>
<td>7,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>17</td>
<td>3,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING 0</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΧΗΜΑ 164: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΥΓΙΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥ ΖΩΗΣ
ΣΧΗΜΑ 165: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

ΣΧΗΜΑ 165: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ 126: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>522</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>168</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>172</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΣΗΜΑΝΤΗ</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>522</td>
</tr>
<tr>
<td>SYSTEM</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΣΥΝΟΛΟ 523 100%
ΣΧΗΜΑ 166: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΛΟΠΛΗΡΩΜΕΝΗΣ ΔΟΥΛΕΙΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 127: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΕΝΑ ΠΤΥΧΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ;

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΣΥΝΟΛΟ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>523</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ</td>
<td>196</td>
<td>37,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ</td>
<td>150</td>
<td>28,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>108</td>
<td>20,7%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΣΗΜΑΝΤΟ</td>
<td>48</td>
<td>9,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ</td>
<td>21</td>
<td>4,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 167: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 128: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΞΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΩΝ ΟΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΑΞΙΔΙΑ;

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ν. VALID</td>
<td>522</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ</td>
<td>133</td>
<td>25,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ</td>
<td>163</td>
<td>31,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΖΕΙ</td>
<td>73</td>
<td>14,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΣΗΜΑΝΤΕΣ</td>
<td>115</td>
<td>22,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Ν. MISSING</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ</td>
<td>38</td>
<td>7,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ</td>
<td>522</td>
<td>99,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>SYSTEM</td>
<td>1</td>
<td>0,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 168: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΑΞΙΔΙΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 129: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΣΕΝΑ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ Ο ΓΑΜΟΣ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ;

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ</th>
<th>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</th>
<th>ΠΟΣΟΣΤΟ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ</td>
<td>249</td>
<td>47,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ</td>
<td>125</td>
<td>23,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΦΑΣΙΣΕΙ</td>
<td>76</td>
<td>14,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΣΗΜΑΝΤΟΣ</td>
<td>42</td>
<td>8,05%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ</td>
<td>31</td>
<td>5,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>ΣΥΝΟΛΟ</td>
<td>523</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΣΧΗΜΑ 169: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΓΑΜΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ
<table>
<thead>
<tr>
<th>ΠΙΝΑΚΑΣ 130: ΚΛΕΙΔΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΠΑΚΕΤΟΥ IBM S.P.S.S. V.19</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>CORRELATION</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΟΜΕΝΟ ΑΠΟΚΛΙΣΗΣ 2 ΤΥΧΑΙΩΝ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ ΣΥΝΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>COVARIANCE</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΣΤΑΥΡΟΥΜΕΝΗ ΠΙΝΑΚΟΠΟΙΗΣΗ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>CROSS TABULATION</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>CUSTOM ATTRIBUTES</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DESCRIPTIVES</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΕΡΙΠΤΡΑΦΙΚΟΣ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DETERMINANT</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΟΥ ΑΠΟΦΑΣΙΖΕΙ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>DEVIATION</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΠΟΚΛΙΣΗ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>EIGENVALUES</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΙΔΙΟΤΙΜΕΣ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>EXTRACTION</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΞΑΙΩΓΗ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>INITIAL</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΙΚΟΣ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>INITIAL EIGENVALUES</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΡΧΙΚΕΣ ΙΔΙΟΤΙΜΕΣ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>INTERQUARTILE RANGE</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΝΔΟΤΕΤΑΡΤΗΜΟΡΙΑΚΟ ΕΥΡΟΣ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>INVARIANCE</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΟΣ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>KURTOSIS</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΚΥΡΤΟΤΗΤΑ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>MEAN</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>MEDIAN</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΔΙΑΜΕΣΟΣ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>MODE</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>ΕΠΙΚΡΑΤΟΥΣΑ ΔΕΣΠΟΖΟΥΣΑ ΤΙΜΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>ΠΙΝΑΚΑΣ 131: ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Δ' ΤΑΞΗΣ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΚΩΝ ΠΕΡΙΚΟΠΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>2 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΠΑΤΕΡΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>3 ΔΟΓΜΑΤΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>4 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΛΟΓΗΤΙΚΗΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>6 ΠΟΙΜΑΝΤΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>7 ΕΞΟΜΟΛΟΓΗΤΙΚΗ ΜΕ ΣΤΟΙΧ. ΕΦΗΡ.ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>8 ΚΑΤΗΧΗΤΙΚΗ - ΟΡΓΑΝ.ΚΑΙ ΛΕΙΤ. ΚΑΤΗΧΗΤΙΚΩΝ</td>
</tr>
<tr>
<td>9 ΟΜΙΛΗΤΙΚΗ ΜΕ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ</td>
</tr>
<tr>
<td>10 ΔΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ - ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td>11 ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΟ ΔΙΚΑΙΟ</td>
</tr>
<tr>
<td>12 ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>13 ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛ/ΦΙΑΣ (ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ)</td>
</tr>
<tr>
<td>14 ΜΕΣΑΙΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>15 ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ</td>
</tr>
<tr>
<td>16 ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΜΟΥΣΙΚΗ</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ΣΥΝΟΛΑ</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>