

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΟΣ Θ΄



SCIENTIFIC ANNALS

SCHOOL OF PSYCHOLOGY

VOL. IX

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ – THESSALONIKI

2011

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ – THESSALONIKI**2011****ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΒΟΡΡΙΑ, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΑΤΑ, Επίκουρη καθηγήτρια Βιοψυχολογίας

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΟΥ, Επίκουρη καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας

EDITORS

PANAYIOTA VORRIA, Associate Professor of Developmental Psychology

DESPINA TATA, Assistant Professor of Biopsychology

CHRISTINA ATHANASIADES, Assistant Professor of Counselling Psychology

Περιεχόμενα

Προλογικό σημείωμα <i>Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή</i>	7
Πρόλογος <i>Παναγιώτα Βορριά, Δέσποινα Τατά, Χριστίνα Αθανασιάδου</i>	8
Οι συγγραφείς του Τόμου.....	12
Οι κριτές του Τόμου	14
Η ανταπόκριση των βρεφών στο παράδειγμα του ‘ ανέκφραστου προσώπου’ <i>Χριστίνα Καρέλα & Ζαΐρα Παπαληγούρα</i>	16
Θεωρία του Νου και αποδοχή από τους συνομήλικους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας <i>Δήμητρα Καραδημούλα & Παναγιώτα Βορριά</i>	38
Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας της ‘Μαθησιακής Ανθεκτικότητας’ σε δείγμα ελλήνων μαθητών: Μια πιλοτική μελέτη <i>Σπυρίδων Κάμτσιος & Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου</i>	67
Αλλαγές στη διαλογιστική ικανότητα παιδιών σχολικής ηλικίας: Επιδόσεις σε συλλογισμούς τυπικής λογικής και αισθήματα βεβαιότητας <i>Παναγιώτα Μεταλλίδου, Ελένη Κωνσταντινοπούλου, Καλλιόπη Μέγαρη & Ελένη Διαμαντίδου</i>	89
Σύνδεση χαρακτηριστικών προσωπικότητας και επιπέδων χρήσης του διαδικτύου σε εφηβικό πληθυσμό <i>Ευφροσύνη Μήτσιου & Αριάδνη Στογιαννίδου</i>	113
Αγόρια και κορίτσια περιγράφουν την ‘ωραιότερη ιστορία αγάπης’: Ταυτότητες φύλου και η δόμηση της ρομαντικής αγάπης στην εφηβεία <i>Βασιλική Λέντζα & Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή</i>	134
Η αναγνώριση των προειδοποιητικών σημαδιών για απόπειρα αυτοκτονίας από φοιτητικό πληθυσμό <i>Τερέζα Χαραλαμπίδου & Ζαΐρα Παπαληγούρα</i>	154
Οι στάσεις των νέων απέναντι στην επιρροή των ΜΜΕ ως προς την εικόνα του σώματος και η σχέση τους με την αυτοεκτίμηση. Συνέπειες στη συμβουλευτική και την πρόληψη <i>Χριστίνα Αθανασιάδου, Ειρήνη Αργύρη & Νικόλ-Ρουθ Κουτσώνα</i>	178
Μεταγνωστική γνώση φοιτητών και φοιτητριών για την αποτελεσματικότητα της προσοχής τους και τη συχνότητα σφαλμάτων σε καθημερινά έργα προσοχής <i>Αμαρυλλίς-Χρυσή Μαλεγιαννάκη & Παναγιώτα Μεταλλίδου</i>	203

Γονεϊκότητα και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές: Στάσεις των γονέων εφήβων απέναντι στους Η/Υ <i>Βασιλική Λαμπαδά & Αριάδνη Στογιαννίδου</i>	236
Εργαζόμενη μνήμη και εκμάθηση νέων λέξεων σε γνωστή και σε άγνωστη ξένη γλώσσα <i>Νικολέττα Δαλάτση & Ελβίρα Μασούρα</i>	259
Καρτεσιανός νους και Φρουϊδικό ασυνείδητο <i>Φίλιππος Καργόπουλος</i>	284

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έκθεση της ποιοτικής αξιολόγησης από τα μέλη Δ.Ε.Π. στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης του τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. <i>Ευγενία Γεωργάκα & Ευρυνόμη Αυδή</i>	304
---	-----

Contents

Introduction <i>Vassiliki Deligianni-Kouimtzi</i>	7
Prologue <i>Panayiota Vorria, Despina Tata, Christina Athanasiades</i>	8
List of authors	12
List of reviewers	14
Infants' responses in the Still-Face paradigm <i>Christina Karela & Zaira Papaligoura</i>	16
Theory of mind and peer acceptance in preschool aged children <i>Dimitra Kardimoula & Panagiota Vorria</i>	38
Psychometric characteristics of the 'Academic Hardiness Scale' in a Greek sample: A pilot study <i>Spiridon Kamtsios & Evaggelia Karagiannopoulou</i>	67
Changes in school children's reasoning ability: Performance on formal reasoning tasks and feelings of confidence <i>Metallidou Panayiota, Konstantinopoulou Eleni, Megari Kalliopi & Diamantidou Eleni</i>	89
Relationship between personality characteristics and internet use in adolescents <i>Efrosini Mitsiou & Ariadni Stogiannidou</i>	113
Boys and girls describe the 'perfect love story': Gender identities and the construction of romantic love during adolescence <i>Vassiliki Lentza & Vassiliki Deliyanni-Kouimtzi</i>	134
The recognition of suicide warning signs by university students <i>Tereza Charalambidou & Zaira Papaligoura</i>	154
Young people attitudes towards media influence on body image and their correlations with self-esteem. Implications for counselling and prevention <i>Christina Athanasiades Irene Argyri & Nikol-Ruth Koutsona</i>	178
Students' metacognitive knowledge about their efficacy in everyday attention tasks and the frequency of attention errors <i>Amaryllis-Chrysi Malegiannaki & Panagiota Metallidou</i>	203
Parenthood and personal computers: Attitudes of parents of adolescents towards PCs <i>Vicky Lambada & Ariadni Stogiannidou</i>	236

Working memory and new word learning in a familiar and an unfamiliar foreign language
Nikoletta Dalatsi & Elvira Masoura 259

Cartesian mind and the Freudian unconscious
Filippos Kargopoulos 284

APPENDIX

Report of the qualitative evaluation by staff, conducted in the context of the internal evaluation of the Psychology Department of A.U.Th.
Eugenie Georgaka & Evrinomi Avdi 304

Προλογικό Σημείωμα

Ο ένατος τόμος της Επιστημονικής Επετηρίδας του Τμήματος Ψυχολογίας αποτελεί πια μια πραγματικότητα. Ήρθε στα χέρια μου στην ηλεκτρονική της έκδοση, στη μορφή στην οποία θα εκδίδεται από δω και τώρα, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις και τις επιταγές μιας νέας εποχής. Ο θεσμός αυτός, που τόσο επιτυχημένα συνεχίζει το Τμήμα, 18 χρόνια μετά την ίδρυσή του, επιβεβαιώνει το εύρος και την ποικιλία του ερευνητικού έργου τόσο των μελών ΔΕΠ, όσο και των συνεργατών και των νέων επιστημόνων, διδασκτόρων και μεταπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών.

Από τη θέση μου ως Προέδρου του Τμήματος θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Συντακτική Επιτροπή, η οποία αποτελείται από τις Παναγιώτα Βορριά, Δέσποινα Τατά και Χριστίνα Αθανασιάδου για την επιμέλεια του τόμου, καθώς και τους συγγραφείς και τους κριτές που συνέβαλαν στην έκδοση.

Θεσσαλονίκη 7/7/2011

*Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
Καθηγήτρια
Πρόεδρος Τμήματος Ψυχολογίας*

Πρόλογος

Η Θ΄ Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης φιλοξενεί άρθρα από διαφορετικές περιοχές της ψυχολογίας. Οι εργασίες που εμπεριέχονται στον τόμο αυτό είναι ερευνητικές, εκτός από μία που είναι θεωρητική. Η παρακάτω προεπισκόπηση των περιεχομένων του τόμου αποσκοπεί να παρουσιάσει στον αναγνώστη συνοπτικά το θέμα του κάθε άρθρου, τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε καθώς και τα βασικά αποτελέσματα. Η σειρά παρουσίασης των άρθρων έγινε με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων στις έρευνες.

Η μελέτη των Καρέλα και Παπαληγούρα εξετάζει τις αντιδράσεις βρεφών έξι μηνών στο «ανέκφραστο πρόσωπο» της μητέρας τους. Οι παρατηρήσεις των βρεφών και των μητέρων τους, που έγιναν στο φυσικό περιβάλλον του βρέφους, βιντεοσκοπήθηκαν. Στην έρευνα χρησιμοποιείται η μέθοδος της μικρο-ανάλυσης των παρατηρήσεων των βρεφών και των μητέρων τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα βρέφη αντιδρούσαν στη συνθήκη του «ανέκφραστου προσώπου» με αποστροφή του βλέμματος, αυξημένη κινητικότητα και συμπεριφορές ρύθμισης. Ο συγχρονισμός μητέρας-βρέφους συνέβαλε στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούσαν τα βρέφη στο «ανέκφραστο πρόσωπο» ενώ εντοπίστηκαν κάποιες διαφορές φύλου στην αντίδραση των βρεφών.

Ο βασικός στόχος της έρευνας των Καραδημούλα και Βορριά ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της Θεωρίας του Νου και της αποδοχής των παιδιών από τους συνομήλικους τους, καθώς και η σχέση της Θεωρίας του Νου με χαρακτηριστικά των παιδιών και της οικογένειάς τους. Στη μελέτη συμμετείχαν παιδιά προσχολικής ηλικίας, στα οποία δόθηκαν έργα κατανόησης λανθασμένων πεποιθήσεων και κατανόησης συναισθημάτων, μια κλίμακα λεκτικής ικανότητας, καθώς και ένα τεστ αποδοχής από τους συνομήλικους τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ηλικία των παιδιών βρέθηκε να είναι ο μόνος παράγοντας που επηρέαζε την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων τους, ενώ δε βρέθηκε σχέση μεταξύ της Θεωρίας του Νου και της αποδοχής των παιδιών από τους συνομηλικούς τους.

Η έρευνα των Κάμτσιου και Καραγιαννοπούλου είχε ως στόχο την αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της «Μαθησιακής Ανθεκτικότητας» (Academic Hardiness Scale) κατά την προσαρμογή του στην ελληνική γλώσσα και σε δείγμα μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 237 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 11-12 ετών. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν εν μέρει την

εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας, ενώ προτείνεται ο έλεγχος των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/τριών και ο εμπλουτισμός των ερωτήσεων της κλίμακας με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων.

Η μελέτη των Μεταλλίδου, Κωνσταντινοπούλου, Μέγαρη και Διαμαντίδου διερευνά την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να διακρίνουν μεταξύ λογικά και μη-λογικά παραγόμενων συμπερασμών. Επίσης, διερευνά τις αλλαγές στο επίπεδο της τρέχουσας ενημερότητας των μαθητών/τριών. Στη μελέτη συμμετείχαν μαθητές/τριες της Γ', Δ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά της Γ' Δημοτικού είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά της Δ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου στους συλλογισμούς τυπικής λογικής. Η ηλικία βρέθηκε, επίσης, να επηρεάζει σημαντικά τα αισθήματα βεβαιότητας των μαθητών για τις απαντήσεις τους, αν και οι συγγραφείς τονίζουν ότι επίδραση της ηλικίας στα αισθήματα βεβαιότητας είναι μικρότερη απ' ό τι στις επιδόσεις τους στα έργα συλλογισμών.

Η μελέτη των Μήτσιου και Στογιαννίδου αποσκοπεί στη διερεύνηση των διαστάσεων της προσωπικότητας που συνδέονται πιθανόν με τη χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους. Στην έρευνα συμμετείχαν 399 μαθητές/τριες γυμνασίων, από την περιοχή της Θεσσαλονίκης και των Γρεβενών, στους οποίους διανεμήθηκαν δύο κλίμακες, μία για τον εθισμό στο διαδίκτυο και μια για τις διαστάσεις της προσωπικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι υψηλές βαθμολογίες στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού και του νευρωτισμού συνδέονταν με τη χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους. Οι συγγραφείς συζητούν τα ευρήματα της έρευνας στοχεύοντας αφενός στην καλύτερη κατανόηση του ζητήματος του εθισμού στο διαδίκτυο, αφετέρου στην πρόληψη και αντιμετώπιση των εφήβων που βρίσκονται σε πιθανό κίνδυνο εθισμού από το διαδίκτυο.

Η μελέτη των Λέντζα και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή διερευνά τους τρόπους με τους οποίους οι έφηβοι περιγράφουν την έννοια της ρομαντικής αγάπης σε σχέση με τις έμφυλες ταυτότητές τους. Ειδικότερα, οι συγγραφείς ανέλυσαν με την ποιοτική μέθοδο της θεματικής ανάλυσης τα γραπτά κείμενα ενός δείγματος μαθητών/τριών γυμνασίου, από τους/τις οποίους/ες ζητήθηκε να γράψουν την «ωραιότερη ιστορία αγάπης». Η ανάλυση κατέδειξε ότι οι έφηβοι/ες περιέγραφαν τις ρομαντικές σχέσεις καταφεύγοντας σε παραδοσιακά μοτίβα σχέσεων, καθώς συνέδεαν την ανδρική ταυτότητα με την ενεργητικότητα και τη γυναικεία ταυτότητα με την παθητικότητα και το συναισθηματισμό.

Η μελέτη των Χαραλαμπίδου και Παπαληγούρα διερευνά το ενδιαφέρον θέμα της ικανότητας αναγνώρισης και αξιολόγησης των προειδοποιητικών σημαδιών για απόπειρα αυτοκτονίας σε φοιτητές/τριες. Στην έρευνα συμμετείχαν πρωτοετείς και τελειόφοιτοι φοιτητές και φοιτήτριες διαφορετικών Τμημάτων του Α.Π.Θ. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια. Οι τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες αναγνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα προειδοποιητικά σημάδια για απόπειρα αυτοκτονίας σε σύγκριση με τους πρωτοετείς.

Η έρευνα των Αθανασιάδου, Αργύρη και Κουτσώνα εξέτασε τις στάσεις των νέων απέναντι στην επιρροή που ασκείται από τα ΜΜΕ ως προς την εικόνα του σώματός τους και διερεύνησε τη σχέση των στάσεων αυτών με την αυτοεκτίμηση. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 152 φοιτητές/τριες στους οποίους διανεμήθηκαν δύο κλίμακες, μια για τις στάσεις απέναντι σε μηνύματα των ΜΜΕ ως προς την εμφάνιση και μια για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης. Η ανάλυση κατέδειξε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες δεν θεωρούν ότι πιέζονται ούτε ότι εσωτερικεύουν τα πρότυπα ως προς την εμφάνιση του σώματος που προβάλλονται από τα ΜΜΕ. Ωστόσο, βρέθηκε ότι οι γυναίκες πιέζονται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμμορφωθούν με εξιδανικευμένα πρότυπα ομορφιάς και εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Η μελέτη των Μαλεγιαννάκη και Μεταλλίδου διερεύνησε τις σχέσεις της ενημερότητας των ατόμων για τα σφάλματα μνήμης και τα ολισθήματα προσοχής στην καθημερινή τους ζωή με την ενημερότητά τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της προσοχής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 167 πρωτοετείς φοιτητές/τριες, στους οποίους δόθηκαν τρία ερωτηματολόγια αυτό-αναφορών, ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο των Γνωστικών Σφαλμάτων, η Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή, καθώς και το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης για την Προσοχή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή αποτελεί μια έγκυρη και αξιόπιστη κλίμακα μέτρησης των αντιλαμβανόμενων καθημερινών ολισθημάτων προσοχής, ενώ τονίζεται η ανάγκη εμπλουτισμού του Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικής Γνώσης για την Προσοχή με καθημερινά έργα συντηρούμενης προσοχής προκειμένου να αποτελέσει ένα έγκυρο μέσο αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας σε καθημερινά έργα προσοχής.

Το άρθρο των Λαμπαδά και Στογιαννίδου πραγματεύεται ένα σύγχρονο και επίκαιρο θέμα αυτό των υπολογιστών και τη στάση των γονέων εφήβων απέναντι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στην μελέτη συμμετείχαν γονείς εφήβων διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου και κοινωνικό-οικονομικής τάξης. Σύμφωνα με τα

αποτελέσματα, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι γονείς τους Η/Υ, ενώ εντοπίζεται η ανάγκη για παροχή περισσότερων ευκαιριών στους γονείς προκειμένου να εξοικειωθούν με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και να αντιληφθούν τα οφέλη από τη χρήση τους.

Η έρευνα των Δαλάτση και Μασούρα μελέτησε τη συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην εκμάθηση νέων λέξεων σε ξένη γλώσσα. Η διαφοροποίηση της συμβολής της εργαζόμενης μνήμης διερευνήθηκε σε μια ήδη μαθημένη ξένη γλώσσα και σε μια άγνωστη ξένη γλώσσα. Στη μελέτη συμμετείχαν ενήλικες και η εργαζόμενη μνήμη αξιολογήθηκε με έργα ανάκλησης λεκτικού οπτικο-χωρικού υλικού και πληροφοριών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι σε ενήλικες που γνωρίζουν καλά μια ξένη γλώσσα, η εργαζόμενη μνήμη δεν συμβάλλει στην απόκτηση νέων λέξεων. Επίσης, βρέθηκε ότι υπάρχει μια δυνατότητα 'διάχυσης' της αποθηκευμένης γνώσης από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Το άρθρο του Φίλιππου Καργόπουλου εξετάζει σε αντιδιαστολή, σύμφωνα με τα λεγόμενα του συγγραφέα, τα δύο «σχεδόν παραδείγματα» που επηρέασαν την ιστορία της ψυχολογίας: το Καρτεσιανό cogito που χρησιμοποιήθηκε στα πρώτα ενδοσκοπικά στάδια της επιστημονικής ψυχολογίας, καθώς και την πιο δραματική αμφισβήτηση του Καρτεσιανού νου, δηλαδή το Φρουϊδικό ασυνείδητο. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι ενώ ο Καρτεσιανός νους σωστά εγκαταλείφθηκε φιλοσοφικά και επιστημονικά, το Φρουϊδικό ασυνείδητο παραμένει μια ζωντανή ιδέα παρά τις κατά καιρούς αμφισβητήσεις της θεωρίας ως μη επιστημονικής.

Στο παράρτημα έχει συμπεριληφθεί η έκθεση της ποιοτικής αξιολόγησης από μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ, η οποία συντάχθηκε από τις επίκουρες καθηγήτριες κ. Ευγενία Γεωργάκα και κ. Ευρυνόμη Αυδή. Βασικός στόχος της έκθεσης αυτής είναι η παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων σχετικά με την εμπειρία μελών ΔΕΠ από την εργασία τους στο Τμήμα Ψυχολογίας. Η ποιοτική αξιολόγηση έλαβε χώρα στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος Ψυχολογίας.

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2011

Η Συντακτική επιτροπή

Παναγιώτα Βορριά, αναπληρώτρια καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

Δέσποινα Τατά, επίκουρη καθηγήτρια Βιοψυχολογίας

Χριστίνα Αθανασιάδου, επίκουρη καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας

Οι Συγγραφείς του Τόμου

Αθανασιάδου Χριστίνα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Αργύρη Ειρήνη, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αυδή Ευρυνόμη, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βορριά Παναγιώτα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γεωργάκα Ευγενία, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δαλάτση Νικολέττα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Βασιλική, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Διαμαντίδου Ελένη, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κάμτσιος Σπυρίδων, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καραδημούλα Δήμητρα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Καργόπουλος Β. Φίλιππος, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Καρέλα Χριστίνα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κουτσώνα Νικόλ-Ρούθ, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Κωνσταντινοπούλου Ελένη, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Λαμπαδά Βίκυ, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Λέντζα Βασιλική, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μαλεγιαννάκη Αμαρυλλίς-Χρυσή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Μασούρα Ελβίρα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέγαρη Καλλιόπη, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μεταλλίδου Παναγιώτα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Μήτσιου Ευφροσύνη, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαληγούρα Ζαΐρα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Στογιαννίδου Αριάδνη, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Χαραλαμπίδου Τερέζα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Οι Κριτές του Τόμου

Αυδή Ευρυνόμη, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γιοβαζολιάς Άκης, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γωνίδα Ελευθερία, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Καϊμάκης Παύλος, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καραμπατζάκη Δέσποινα, Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Τρικάλων

Κουγιουμουτζάκης Ιωάννης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Λεονταρή Αγγελική, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μακρής Νικόλαος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μισαηλίδη Πλουσία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπίμπου Άννα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μωραΐτου Δέσποινα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαλεοντίου-Λουκά Ελεονώρα, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Παπαντωνίου Γεωργία, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπαστυλιανού Αντωνία, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,

Πετρογιάννης Κωνσταντίνος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Πλατσίδου Μαρία, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο
Μακεδονίας

Ρούσση Παγώνα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Στογιαννίδου Αριάδνη, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Συγκολλίτου Ευθυμία, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

Τριλίβα Σοφία, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τσέλιου Ελευθερία, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας

Ψάλτη Αναστασία, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό
Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης

Ψύλλος Στάθης, Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας & Θεωρίας της Επιστήμης, Εθνικό
και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η ανταπόκριση των βρεφών στο παράδειγμα του «Ανέκφραστου Προσώπου»

Χριστίνα Καρέλα & Ζαΐρα Παπαληγούρα

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Έντεκα δυάδες μητέρων - βρεφών, ηλικίας έξι μηνών, παρατηρήθηκαν κατά την συνθήκη του «Ανέκφραστου Προσώπου», προκειμένου να εξεταστούν οι αποκρίσεις και οι ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης του ζεύγους στη συγκεκριμένη πειραματική συνθήκη. Επίσης, μελετήθηκαν ο δυαδικός συγχρονισμός και το φύλο των βρεφών ως παράγοντες διαφοροποίησης των αντιδράσεων της δυάδας στη συνθήκη. Η μέθοδος της μικρο-ανάλυσης εφαρμόστηκε σε αλληλεπιδράσεις οι οποίες είχαν καταγραφεί με βιντεοκάμερα, στο φυσικό χώρο των βρεφών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα βρέφη στο επεισόδιο του «ανέκφραστου προσώπου» εμφάνισαν μειωμένο θετικό συναίσθημα, αποστροφή του βλέμματος, αρνητικά σήματα, αυξημένη κινητικότητα και συμπεριφορές ρύθμισης. Επίσης, ο βαθμός δυαδικού συγχρονισμού δεν επηρέασε τις αντιδράσεις των βρεφών στο «παγωμένο πρόσωπο» της μητέρας, ωστόσο τα βρέφη των λιγότερο συγχρονισμένων δυάδων έτειναν να εμφανίζουν περισσότερες αντιδράσεις στρες κατά το επεισόδιο του «ανέκφραστου προσώπου», καθώς και, συμπεριφορές αποφυγής από την μητέρα, όταν αυτή επέστρεφε στην αλληλεπίδραση. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ως προς τις συμπεριφορές ρύθμισης των βρεφών. Ωστόσο, τα κορίτσια αντιδρούσαν στο «ανέκφραστο πρόσωπο» με περισσότερες ουδέτερες εκφράσεις, ενώ τα αγόρια χρειάζονταν περισσότερο την στήριξη και το άγγιγμα των μητέρων για συναισθηματική ρύθμιση.

Λέξεις κλειδιά: «Ανέκφραστο πρόσωπο», Συγχρονισμός, Συναισθηματική ρύθμιση.

Διεύθυνση: Χριστίνα Καρέλα, Άστιγος 100, Πάτρα. Τηλέφωνο: 2610- 421773.

Email: tina_karela@yahoo.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια των πρώιμων αλληλεπιδράσεων της μητέρας με το βρέφος, οι συναλλαγές που διαμείβονται μεταξύ της δυάδας, σε παιχνίδι πρόσωπο με πρόσωπο, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές. Παρέχουν στα βρέφη κοινωνικές εμπειρίες, μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν την ικανότητα για συναισθηματική ρύθμιση, αποκτούν δεξιότητες αλληλεπίδρασης, και, ακολούθως, εμπλουτίζουν τις γνωστικές τους εμπειρίες (Stern, 1974· Trevarthen, 1979).

Πέραν της παρατήρησης της ελεύθερης αλληλεπίδρασης μητέρας- βρέφους (Stern, 1971· Bateson, 1971, 1979· Brazelton, Koslowski & Main, 1974· Beebe, 2006· Cohn & Tronick, 1987· Murray & Trevarthen, 1985· Papoušek & Papoušek, 1984· Trevarthen, 1977), το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε στην στη χρήση ορισμένων παραλλαγών των τυπικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των δυο. Παραδείγματος χάρη, σχεδιάστηκαν πειραματικές μελέτες με στόχο να μελετήσουν την προσαρμογή των βρεφών σε μη τυπικές αλληλεπιδράσεις, όπως οι σύντομες διαταράξεις της αλληλεπίδρασης.

Η επονομαζόμενη συνθήκη του «ανέκφραστου προσώπου» είναι μια από τις πιο γνωστές τέτοιες προσεγγίσεις, η οποία έχει διερευνηθεί σε βάθος. Πρώτοι την χρησιμοποίησαν οι Tronick, Als, Adamson, Wise και Brazelton (1978) και οι Trevarthen, Murray και Hubley (1981), καλώντας τις μητέρες να δείχνουν ένα καταθλιπτικό προσωπίο ή να παραμείνουν ανέκφραστες και σιωπηλές, ενώ κοιτούν το βρέφος. Στόχο αυτών των ερευνών αποτέλεσε η καταγραφή των αντιδράσεων του βρέφους κατά τη συναισθηματική απόσυρση της μητέρας από την επικοινωνία.

Ο παραπάνω χειρισμός, παραβιάζει τη θεμελιώδη φύση των αμοιβαίων επιδράσεων, στις δυαδικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, μεταβιβάζει αντιφατικές πληροφορίες για τον στόχο ή τις προθέσεις της μητέρας, και ταυτόχρονα, φέρνει τα βρέφη αντιμέτωπα με δυσάρεστες ή και στρεσογόνες καταστάσεις (Cappella, 1991· Warner, 1988).

Το πειραματικό παράδειγμα του «ανέκφραστου προσώπου» περιλαμβάνει την εμπλοκή των βρεφών με το πρόσωπο φροντίδας σε τρία επεισόδια αλληλεπίδρασης. Το πρώτο επεισόδιο, περιλαμβάνει ελεύθερο παιχνίδι -πρόσωπο με πρόσωπο, μεταξύ της μητέρας και του βρέφους. Στη συνέχεια, ζητείται από τη μητέρα να μεταβάλλει αιφνίδια τον τρόπο που αλληλεπιδρά με το βρέφος της, διατηρώντας ουδέτερη ή παγωμένη έκφραση προς αυτό. Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώνεται με ένα επεισόδιο

«επανασύνδεσης», κατά το οποίο η μητέρα επιστρέφει με παιγνιώδη τρόπο στην αλληλεπίδραση.

Κάθε επεισόδιο διαρκεί τυπικά δυο ή τρία λεπτά, και η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί σε βρέφη ηλικίας από 2 έως 9 μηνών (Toda & Fogel, 1993· Weinberg & Tronick, 1994).

Το σταθερό μοτίβο της συμπεριφοράς των βρεφών στο «ανέκφραστο πρόσωπο» περιλαμβάνει μια περίοδο κατά την οποία το βρέφος κάνει επαναλαμβανόμενες προσπάθειες προκειμένου να αποσπάσει μια αντίδραση από τη μητέρα. Επιπλέον, παρατηρούνται συμπεριφορές που δηλώνουν ανησυχία και σύγχυση, οι οποίες, όμως, ακολουθούνται από μια σοβαρή έκφραση προσώπου, αποστροφή του βλέμματος του βρέφους από τη μητέρα, καθώς και κινήσεις απομάκρυνσης ή απόσυρσης (Adamson & Frick, 2003). Με άλλα λόγια, μετά την αρχική διαμαρτυρία, τα βρέφη κάνουν προσπάθειες να ρυθμίσουν αυτές τις καταστάσεις χρησιμοποιώντας αυτοκατευναστικές συμπεριφορές (Ellsworth, Muir, & Hains, 1993· Weinberg & Tronick, 1994).

Αρχικά, το ερευνητικό ενδιαφέρον είχε στραφεί στην περιγραφή των αντιδράσεων των βρεφών στην εν λόγω συνθήκη και είχε δοκιμαστεί σε ποικίλες παραλλαγές (π.χ. βρέφη διαφορετικών ηλικιών, πρόωρα, κωφά, με σύνδρομο Down, με αυτισμό, βρέφη μητέρων με κατάθλιψη, με αγχώδεις διαταραχές ή χρήστες ουσιών, Adamson & Frick, 2003). Στη συνέχεια, αντικείμενο προσοχής και έρευνας αποτέλεσαν οι ατομικές διαφορές στις αντιδράσεις των βρεφών στο «παγωμένο» πρόσωπο της μητέρας.

Έχει διερευνηθεί μια σειρά παραγόντων- εξωγενών και ενδογενών, οι οποίοι φαίνονται να συνδέονται συστηματικά με τις διαφοροποιήσεις στις αντιδράσεις των βρεφών στο «ανέκφραστο πρόσωπο». Στους εξωγενείς παράγοντες συγκαταλέγονται η ποιότητα της σχέσης μητέρας- βρέφους (Braungart-Rieker, Garwood, Powers, & Notaro, 1998· Cohn, Campbell, & Ross, 1991· Tarabulsky, Tessier, & Kappas, 1996), η δυαδική συνεργασία (Cohn, Matias, Tronick, Connell, & Lyons-Ruth, 1986· Field, 1994· Van IJzendoorn, Goldberg, Kroonenberg & Frankel, 1992· Zuravin & DiBlasio, 1992), η υπευθυνότητα (Bendersky & Lewis, 1998), η θετική διάθεση (Carter, Mayes, & Pajer, 1990) και η κατάθλιψη στις μητέρες (Moore, Cohn, & Campbell, 2001· Pelaez-Nogueras, Field, Hossain, & Pickens, 1996), ενώ στους ενδογενείς, περιλαμβάνονται το φύλο (Tronick & Cohn, 1989· Toda & Fogel, 1993· Mayes & Carter, 1990· Stoller & Field, 1982) και η ιδιοσυγκρασία των βρεφών (Field, 1987).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, υψηλότερα επίπεδα θετικής ανταπόκρισης της μητέρας προς το βρέφος (Carter, Mayes & Rajer, 1990), η μητρική ευαισθησία (Braungart-Rieker et al., 1998), η συνέπεια (Bendersky & Lewis, 1998) και η εμπλοκή της μητέρας, κατά το πρώτο επεισόδιο παιχνιδιού, σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα ανησυχίας και διέγερσης των βρεφών στο «ανέκφραστο πρόσωπο». Επιπροσθέτως, οι Stack και Muir (1990) και οι Pelàez-Nogueras και συν. (1996), βρήκαν ότι το μητρικό άγγιγμα, ενώ το πρόσωπο της μητέρας παραμένει «παγωμένο», μειώνει σημαντικά την διαμαρτυρία των βρεφών.

Ωστόσο, η επίδραση του δυαδικού συγχρονισμού κατά το παιχνίδι πρόσωπο με πρόσωπο μητέρας - βρέφους στην ανταπόκριση του βρέφους στο «ανέκφραστο πρόσωπο», έχει δώσει αντιφατικά αποτελέσματα και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση (Cohn, Matias, Tronick, Connell, & Lyons-Ruth, 1986· Field, 1994· Van IJzendoorn et al., 1992). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Robinson, Little και Biringen (1993), υψηλότερα επίπεδα συγχρονισμού, κατά το παιχνίδι με τη μητέρα, σχετίζονται με αρνητικό συναίσθημα και περισσότερες αντιδράσεις αποφυγής, αναστάτωσης και ανησυχίας των βρεφών στο «ανέκφραστο πρόσωπο». Αντίθετα, οι Moore και Calkins (2004) αναφέρουν ότι χαμηλά επίπεδα δυαδικού συγχρονισμού συνδέονται με μειωμένο θετικό συναίσθημα, αυξημένη διέγερση και μυϊκό τόνο κατά το «παγωμένο» πρόσωπο της μητέρας. Άλλα ευρήματα καταδεικνύουν ότι υψηλότερα επίπεδα συγχρονισμού, κατά το αρχικό παιχνίδι, σχετίζονται με πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρεσογόνου παράγοντα από το ανέκφραστο πρόσωπο, με αίσθηση ελέγχου και επάρκειας (Tronick & Gianino, 1980· Feldman, Greenbaum & Yirmiya, 1999).

Μελετώντας τις διαφυλικές διαφορές στις αντιδράσεις των βρεφών στο «ανέκφραστο πρόσωπο», τα ερευνητικά δεδομένα είναι επίσης αντιφατικά. Οι Toda και Fogel (1993) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ως προς τις αντιδράσεις των βρεφών στο «ανέκφραστο πρόσωπο». Κάποιες μελέτες αναφέρουν ότι τα κορίτσια αναστατώνονται περισσότερο, απ' ό,τι τα αγόρια, από το «παγωμένο» πρόσωπο της μητέρας (Mayes & Carter, 1990· Stoller & Field, 1982), ενώ, η μελέτη των Braungart-Rieker, Courtney και Garwood, (1999) κατέδειξε ότι τα κορίτσια ανταποκρίνονται πιο θετικά στο «ανέκφραστο πρόσωπο». Τέλος, οι Weinberg, Tronick, Cohn, και Olson (1999) υποστηρίζουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι, προκειμένου να ρυθμίσουν την ενοχλητική κατάσταση της συναισθηματικής απόσυρσης της

μητέρας, τα κορίτσια προτιμούν να εξερευνούν τον περιβάλλοντα χώρο, ενώ τα αγόρια αναζητούν την υποστήριξη της μητέρας, στρεφόμενα προς αυτή.

Στόχος και υποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε να περιγράψει την ανταπόκριση των βρεφών σε μη τυπικές αλληλεπιδράσεις, όπως αυτή του «ανέκφραστου προσώπου». Επίσης, στόχευε να διερευνήσει το συγχρονισμό και το φύλο των βρεφών, ως παράγοντες ατομικών διαφοροποιήσεων στις αντιδράσεις τους στο «παγωμένο» πρόσωπο της μητέρας. Δεδομένου ότι η επίδραση του συγχρονισμού ή των διαφυλικών διαφορών στις αντιδράσεις των βρεφών και των μητέρων κατά το επεισόδιο που ακολουθεί το «ανέκφραστο πρόσωπο» δεν έχει τύχει ερευνητικής προσοχής, τελευταίο στόχο αποτέλεσε η εξέταση της επίδρασης των παραπάνω παραγόντων διαφοροποίησης στις ρυθμιστικές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται από τα βρέφη και τις μητέρες κατά την επαναφορά τους στην αλληλεπίδραση.

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διατυπώθηκαν με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και έχουν ως εξής:

1. Οι συγκινησιακές και συμπεριφορικές αποκρίσεις των βρεφών θα διαφοροποιούνταν ανάλογα με τα επεισόδια αλληλεπίδρασης (παιχνίδι - «ανέκφραστο πρόσωπο» - επανασύνδεση), και συγκεκριμένα κατά το επεισόδιο του «ανέκφραστου προσώπου» τα βρέφη θα επιδείκνυαν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα, αποστροφή του βλέμματος και συμπεριφορές ρύθμισης, σε σχέση με τα άλλα δυο επεισόδια.

2. Ο βαθμός του δυαδικού συγχρονισμού, κατά το παιχνίδι που προηγείται του «ανέκφραστου προσώπου» θα επηρεάσει τις συμπεριφορές των βρεφών στα επόμενα επεισόδια. Συγκεκριμένα, τα βρέφη των λιγότερο συγχρονισμένων δυάδων θα εμφανίσουν περισσότερες δυσκολίες διατήρησης της συναισθηματικής ρύθμισης, κατά το επεισόδιο του «ανέκφραστου προσώπου», και ανάγκη για στήριξη από την μητέρα, κατά την επανασύνδεση, σε σχέση με τις άλλες δυάδες.

3. Ο βαθμός του δυαδικού συγχρονισμού, κατά το παιχνίδι που προηγείται του «ανέκφραστου προσώπου» θα επηρεάσει τις συμπεριφορές ρύθμισης που χρησιμοποιούνταν από τις μητέρες στο επεισόδιο της «επανασύνδεσης». Συγκεκριμένα, οι μητέρες των πιο συγχρονισμένων δυάδων, θα στηρίξουν τα βρέφη περισσότερο, προκειμένου να επανορθώσουν το αλληλεπιδραστικό λάθος του «ανέκφραστου προσώπου», απ' ότι οι άλλες δυάδες.

4. Τα αγόρια θα εμφανίσουν περισσότερες δυσκολίες στο να διατηρήσουν συναισθηματική ρύθμιση, σε σχέση με τα κορίτσια, στο «ανέκφραστο πρόσωπο» της μητέρας τους. Επίσης θα εξαρτιόνταν περισσότερο από τις μητέρες για την ρύθμιση των συναισθημάτων, κατά την επανασύνδεση.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας, το οποίο συλλέχθηκε ευκαιριακά, το αποτέλεσαν 11 μητέρες μαζί με τα βρέφη τους. Επτά δυάδες αρνήθηκαν να συναινέσουν για συμμετοχή. Η ηλικία των βρεφών του δείγματος κυμαινόταν από 5 μηνών και 1 εβδομάδας έως 6 μηνών και 3 εβδομάδων (Μ.Ο.= 6, Τ.Α.= 0.87). Όλα τα βρέφη του δείγματος ήταν τελειόμηνα και υγιή, με φυσιολογικό βάρος γέννησης. Τα έξι από αυτά ήταν αγόρια (54,5%), ενώ τα υπόλοιπα πέντε ήταν κορίτσια (45,4%).

Οι μητέρες των βρεφών ήταν μέσης προς ανώτερης εκπαίδευσης. Το 46% εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα, το 36% ασχολούνταν με τα οικιακά, ενώ το 9% είτε ήταν στον δημόσιο τομέα είτε ήταν φοιτήτριες. Οι ηλικίες των μητέρων κυμαίνονταν από 24 έως 34 ετών, με μέση ηλικία τα 29 έτη (Τ.Α.= 3,11). Τέλος όλες οι μητέρες ήταν παντρεμένες και ζούσαν με τους συζύγους τους. Ο τόπος διαμονής των οικογενειών ήταν η Αθήνα (18,2%), η Θεσσαλονίκη (27,3%), η Πάτρα (45,5%) και η Χίος (0,9%).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Επιλέχθηκε η διαδικασία της βιντεοσκόπησης για την συλλογή του υλικού, και στη συνέχεια της μικρο- ανάλυσης.

Πραγματοποιήθηκαν βιντεοσκοπήσεις στο φυσικό χώρο των βρεφών, οι οποίες διήρκεσαν 8 μήνες, από τον Ιανουάριο του 2009 έως τον Αύγουστο του ίδιου έτους. Προηγούνταν τηλεφωνική επικοινωνία με την μητέρα προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση για τη βιντεοσκόπηση και να καθοριστεί η πιο πρόσφορη χρονική στιγμή για αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ τους.

Ο χώρος των βιντεοσκοπήσεων οργανώνονταν έτσι ώστε η μητέρα να στέκεται απέναντι από το βρέφος το οποίο ήταν ξαπλωμένο σε καθισματάκι ή στο καρότσι, σε απόσταση όπου να καθιστά την οπτική επαφή εφικτή. Χρησιμοποιήθηκαν δυο βιντεοκάμερες, η μια εστίαζε στο πρόσωπο της μητέρας ενώ η άλλη στο πρόσωπο του

βρέφους. Η λήψη ξεκινούσε συγχρόνως και από τις δυο κάμερες, και αφού περνούσε ένα ικανοποιητικό διάστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ του ζεύγους, έτσι ώστε να υπάρξει μια σχετική εξοικείωση, ξεκινούσε η χρονομέτρηση κάθε επεισοδίου.

Βιντεοσκοπήθηκαν και αναλύθηκαν 6 λεπτά της αλληλεπίδρασης μητέρας – βρέφους. Συγκεκριμένα, η διαδικασία περιελάμβανε 2 λεπτά πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης, κατά την οποία δίνονταν η οδηγία στην μητέρα να παίζει με το βρέφος, «*όπως θα έκανε συνήθως*», σε ελεύθερο παιχνίδι, χωρίς αντικείμενα. Ακολουθούσαν 2 λεπτά κατά τα οποία η μητέρα παρέμενε με «παγωμένο» πρόσωπο, κοιτώντας ανέκφραστη το βρέφος. Δεν επιτρεπόταν, δηλαδή, να του γελά, να του μιλά, να το αγγίζει ή να ανταποκρίνεται με οποιονδήποτε τρόπο σε αυτό. Τέλος, η διαδικασία ολοκληρωνόταν με μια οδηγία επιστροφής της μητέρας σε παιχνίδι με το βρέφος για ακόμη 2 λεπτά, όπως και στο πρώτο επεισόδιο. Η μητέρα ειδοποιούνταν για την λήξη του χρόνου κάθε επεισοδίου από την ερευνήτρια, η οποία ήταν παρούσα στο χώρο της βιντεοσκόπησης. Μεταξύ των επεισοδίων μεσολαβούσε ένα ελάχιστο χρονικό διάστημα κάποιων δευτερολέπτων.

Τέλος, είτε πριν είτε μετά την ολοκλήρωση της βιντεοσκόπησης, η μητέρα έδινε στην ερευνήτρια το περιγεννητικό ιστορικό του βρέφους (π.χ. πληροφορίες για την κύηση – προγραμματισμένη / επιθυμητή, τελειόμηνη ή μη, για τον τοκετό, το βάρος γέννησης, την σειρά γέννησης και το ιατρικό ιστορικό του βρέφους), και απαντούσε σε κάποιες δημογραφικές ερωτήσεις - ηλικία και επάγγελμα γονέων.

Συστήματα κωδικοποίησης και μετρήσεις

Κωδικοποίηση του συναισθήματος των βρεφών και των μητέρων: Προκειμένου να κωδικοποιηθούν οι συναισθηματικές αποκρίσεις του βρέφους και της μητέρας, χρησιμοποιήθηκε ένα σύστημα κωδικοποίησης με έξι αμοιβαία αποκλειόμενες κατηγορίες. Αυτές συνδυάζουν πληροφορίες για το είδος του συναισθήματος («θετικό», ουδέτερο» ή «αρνητικό») και την κατεύθυνση του βλέμματος («προς» ή «μακριά»), κάθε επικοινωνούντα συντρόφου. Το εν λόγω σύστημα έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες των Campbell, Cohn, και Meyers (1995), καθώς και των Moore, Cohn, και Campbell (2001). Οι κατηγορίες έχουν ως εξής: «υψηλά αρνητικό», «χαμηλά αρνητικό», «βλέμμα μακριά», «προσοχή», «χαμηλά θετικό» και «υψηλά θετικό».

Για το βρέφος οι κατηγορίες κωδικοποίησης περιλαμβάνουν: 1) «υψηλά αρνητικό» - εκφράζει αρνητικό συναίσθημα (π.χ. λύπης, θυμού), αναστάτωση και βλέμμα μακριά από τη μητέρα. 2) «χαμηλά αρνητικό» - περιλαμβάνει αρνητικό

συναίσθημα με βλέμμα προς τη μητέρα. 3) «βλέμμα μακριά» - αντιστοιχεί σε ουδέτερη έκφραση προσώπου και αποστροφή του βλέμματος από τη μητέρα. 4) «προσοχή» - εκφράζει ουδέτερη έκφραση προσώπου, αλλά το βλέμμα είναι στραμμένο προς την μητέρα. 5) «χαμηλά θετικό» - δηλώνει χαμογελαστό πρόσωπο με βλέμμα μακριά από τη μητέρα. 6) «υψηλά θετικό» - περιλαμβάνει χαμόγελο και βλέμμα προς τη μητέρα.

Όσον αφορά τις συναισθηματικές αποκρίσεις των μητέρων: 1) «υψηλά αρνητικό» - εκφράζει συναισθήματα θυμού ή ενόχλησης και σκληρό ή ενοχλητικό «κράτημα». 2) «χαμηλά αρνητικό» - αντιστοιχεί σε ουδέτερη έκφραση προσώπου και η μητέρα είναι σκυμμένη προς το βρέφος. 3) «βλέμμα μακριά» και 4) «προσοχή», αναφέρονται σε ουδέτερη έκφραση με βλέμμα μακριά ή προς το βρέφος, αντίστοιχα. 5) «χαμηλά θετικό» - η μητέρα χαμογελά με βλέμμα προς ή μακριά από το βρέφος. 6) «υψηλά θετικό» - περιλαμβάνει υπερβολικές εκφράσεις προσώπου, χαμόγελα, ρυθμικές φωνοποιήσεις ή κινήσεις του σώματος και ενσυναισθητικές αποκρίσεις προς το βρέφος.

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν κατά τα τρία επεισόδια της συνθήκης για τα βρέφη (παιχνίδι – «ανέκφραστο πρόσωπο» - επανασύνδεση) και τα δυο για τις μητέρες (παιχνίδι - επανασύνδεση), σε χρονικό διάστημα 1 δευτερολέπτου.

Συμπεριφορές ρύθμισης του βρέφους: Η συμπεριφορά των βρεφών, κατά το επεισόδιο του «παιχνιδιού», του «ανέκφραστου προσώπου» και της «επανασύνδεσης», κωδικοποιήθηκε σε χρονικά διαστήματα 3 δευτερολέπτων χρησιμοποιώντας το σύστημα “*Infant Regulatory Scoring System - IRSS*” (Tronick & Weinberg, 1990a). Αυτό το σύστημα κωδικοποιεί οκτώ διαστάσεις της συμπεριφοράς των βρεφών: «κοινωνική δέσμευση» (το βρέφος εστιάζει προς το πρόσωπο της μητέρας, εμπλεκόμενο σε δραστηριότητες μαζί της), «ενασχόληση με αντικείμενα» (το βρέφος κοιτά προς αντικείμενα για πάνω από 2 δευτερόλεπτα), «οπτική σάρωση χώρου» (το βρέφος εξερευνά με το βλέμμα το χώρο τριγύρω), «σήματα» (περιλαμβάνει φωνοποιήσεις - ουδέτερες, αρνητικές, κλάμα, καθώς και κινήσεις των άκρων), «αυτοπαρηγορητικές συμπεριφορές» (το βρέφος πιπιλά το σώμα του είτε κάποιο αντικείμενο, τρίβει τα δάχτυλα ή τις παλάμες, χαϊδεύει κάποιο ρούχο κ.α.), «αποφυγή» (κύρτωμα του σώματος του βρέφους μακριά από τη μητέρα), «εμπόδιση» (πάγωμα κινητικής δραστηριότητας) και «δείκτες αυτόνομης διεγερσης» (σιελόρροια, λόξυγκας κ.α.).

Συμπεριφορές ρύθμισης των μητέρων: Ομοίως, οι συμπεριφορές ρύθμισης των μητέρων κωδικοποιήθηκαν με βάση το “*Maternal Regulatory Scoring System - MRSS*”

(Tronick & Weinberg, 1990b), κατά τα δυο επεισόδια του παιχνιδιού, σε χρονικά διαστήματα 3 δευτερολέπτων. Το εν λόγω σύστημα κωδικοποιεί έξι διαστάσεις των μητρικών συμπεριφορών συμπεριλαμβανομένου των: «κατεύθυνση του βλέμματος» (προς το βρέφος ή αποστροφή του βλέμματος), «εγγύτητα με το βρέφος» (μύτη με μύτη, μέση απόσταση, απομάκρυνση), «φροντίδα» (δραστηριότητες φροντίδας - σκούπισμα του προσώπου του βρέφους, αναδιαρρύθμιση στο καθισματάκι, περιποίηση των ρούχων του βρέφους), «φωνοποιήσεις» (π.χ. αποκαλεί το βρέφος με το όνομά του, στοματικοί ήχοι, μελωδικοί ήχοι), «αγγίγματα» (π.χ. χάδι, φιλή, αγκαλιά, τράβηγμα, τσίμπημα, σκούνημα, γαργάλημα, κράτημα χεριών, πιπίλισμα δακτύλων) και «απόσπαση προσοχής» (π.χ. χτυπά τα χέρια ή το καθισματάκι, κάνει παλαμάκια, σφυρίζει).

Αξιοπιστία: Ένας δεύτερος παρατηρητής εκπαιδεύτηκε στο παραπάνω σύστημα κωδικοποίησης και κωδικοποίησε το 20% των παρατηρήσεων, οι οποίες επιλέχθηκαν τυχαία. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας μεταξύ των δυο παρατηρητών, λόγω του περιορισμένου αριθμού παρατηρήσεων, υπολογίστηκε ο ενδο-ομαδικός συντελεστής συσχέτισης (intra-class correlation coefficient) για κάθε κλίμακα κωδικοποίησης και στα τρία επεισόδια της αλληλεπίδρασης. Οι τιμές των δεικτών ήταν ικανοποιητικές, για την κωδικοποίηση των συγκινησιακών αποκρίσεων των βρεφών η τιμή του δείκτη ήταν 0.78 ($p = .00$), ενώ για τις μητέρες ήταν 0.91 ($p = .00$). Όσον αφορά τα συστήματα κωδικοποίησης “*Infant Regulatory Scoring System*” και “*Maternal Regulatory Scoring System*”, οι δείκτες ήταν 0.83 ($p = .00$) και 0.92 ($p = .00$), αντίστοιχα.

Διαδικός συγχρονισμός: Πρώτον, όπως στην μελέτη των Bazhenova, Plonskaia και Porges (2001) και των Moore και Calkins (2004), για να αξιολογηθεί ο συγχρονισμός των δυάδων, υπολογίστηκε συνολικά, η συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων των βρεφών («υψηλά θετικό» και «χαμηλά θετικό») και των μητέρων («υψηλά θετικό», «χαμηλά θετικό» και «προσοχή»), κατά το πρώτο επεισόδιο της αλληλεπίδρασης, για όλες τις δυάδες.

Δεύτερον, εκτιμήθηκε μια νέα μεταβλητή, η οποία δήλωνε κατά πόσο η μητέρα και το βρέφος επιδείκνυαν τον ίδιο τύπο συναισθηματικής έκφρασης (π.χ. θετικό, ουδέτερο ή αρνητικό συναίσθημα), ανά δευτερόλεπτο, στο πρώτο επεισόδιο της αλληλεπίδρασης. Παραδείγματος χάρη, για κάθε δυάδα, υπολογίστηκε ο συνολικός αριθμός δευτερολέπτων, του αρχικού παιχνιδιού, κατά τον οποίο η μητέρα και το βρέφος επεδείκνυαν τον ίδιο τύπο συναισθήματος στο ίδιο χρονικό διάστημα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση μη παραμετρικών κριτηρίων, λόγω του αριθμού των παρατηρήσεων και του είδους των μεταβλητών (π.χ. διχοτομικές μεταβλητές, στις οποίες επιλέγονταν η παρουσία ή απουσία της συμπεριφοράς/ αντίδρασης).

Για τον έλεγχο της πρώτης υπόθεσης, προκειμένου, δηλαδή, να εκτιμηθούν οι διαφορές στις συναισθηματικές αποκρίσεις και στην κατεύθυνση του βλέμματος των βρεφών στη συνθήκη του «ανέκφραστο προσώπου», χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο του Friedman για συζευγμένα δείγματα, μεταξύ των επεισοδίων του πειραματικού παραδείγματος.

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην συχνότητα εμφάνισης του θετικού συναισθήματος [$\chi^2(2)= 20.1, p= 0.00$], με τα βρέφη να εμφανίζουν τις λιγότερο θετικές αποκρίσεις κατά το «ανέκφραστο πρόσωπο» της μητέρας τους ($\mu.o.= 0.07$), σε σχέση με το επεισόδιο παιχνιδιού ($\mu.o.= 0.41$) ή της επανασύνδεσης ($\mu.o.= 0.68$). Επίσης, η συχνότητα εμφάνισης του βλέμματος μακριά από την μητέρα στο επεισόδιο του «ανέκφραστο προσώπου» ήταν υψηλότερη ($\mu.o.= 0.73$), σε σχέση με αυτό της επανασύνδεσης ($\mu.o.= 0.54$) ή ακολούθως του παιχνιδιού ($\mu.o.= 0.48$), [$\chi^2(2)= 8.9, p= 0.01$].

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο του Friedman, για συζευγμένα δείγματα προκειμένου να εκτιμηθούν οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών επεισοδίων του παραδείγματος του «ανέκφραστο προσώπου», όσον αφορά τις συμπεριφορές ρύθμισης των βρεφών. Πιο αναλυτικά, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές, με τα βρέφη, κατά το παγωμένο πρόσωπο της μητέρας, να εμφανίζουν λιγότερες συμπεριφορές εμπλοκής με αυτήν [$\chi^2(2)= 15.48, p= 0.00$], να κοιτούν περισσότερο τριγύρω στο χώρο [$\chi^2(2)= 7.02, p= 0.02$], να εκδηλώνουν μεγαλύτερη κινητικότητα (π.χ. κινήσεις σαν αγκαλιά ή ρυθμικές κινήσεις των άκρων) [$\chi^2(2)= 14, p= 0.00$] και φωνοποιήσεις αρνητικής χροιάς (π.χ. ήχοι έντασης ή κλάμα) [$\chi^2(2)= 6.45, p= 0.03$], να παρουσιάζουν περισσότερες αυτο-παρηγορητικές συμπεριφορές [$\chi^2(2)= 13.72, p= 0.00$] και αυτόνομες αντιδράσεις [$\chi^2(2)= 8.62, p= 0.01$], σε σχέση με τα άλλα επεισόδια παιχνιδιού. Αντίθετα, όσον αφορά την συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών: «ενασχόληση με τα αντικείμενα», «αποφυγή», «πάγωμα» και «θετικές/ ουδέτερες φωνοποιήσεις», δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των επεισοδίων ($p>0.05$).

Οι συχνότητες εμφάνισης των συμπεριφορών ρύθμισης των βρεφών, και για τα τρία επεισόδια του «ανέκφραστο προσώπου», παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών ρύθμισης στα βρέφη.

Infant Regulatory Scoring	«Παιχνίδι» %	«Ανέκφραστο πρόσωπο» %	«Επανασύνδεση» %
Κοινωνική δέσμευση	56	14	51
Ενασχόληση με αντικείμενα	15	20	15
Οπτική σάρωση του χώρου	23	33	22
Σήματα	Φυσικές / θετικές φωνοπ.	12	14
	Αρνητικές φωνοποιήσεις	2	0.7
	Κλάμα	4	0.13
	Κινήσεις	32	27
Αυτό-παρηγορητικές συμπεριφορές	22	59	46
Αποφυγή	0.2	0.3	0.2
Δείκτες αυτόνομης αντίδρασης	0.3	0.9	0.4
«Πάγωμα»	0.1	0.1	0.3

Πριν προχωρήσουμε στον έλεγχο της δεύτερης υπόθεσης, θα πρέπει να υπολογιστεί ο «δυναμικός συγχρονισμός».

Για την εκτίμηση του δυναμικού συγχρονισμού, κατά το επεισόδιο του παιχνιδιού, πρώτον, υπολογίστηκε ο συντελεστής r_s του Spearman, μεταξύ του θετικού συναισθήματος των μητέρων («υψηλά θετικό» και «χαμηλά θετικό») και του «θετικού συναισθήματος» και της «προσοχής» των βρεφών. Βρέθηκε μια θετική, μέτρια σε ένταση, συσχέτιση μεταξύ των συναισθηματικών αντιδράσεων των βρεφών και των μητέρων του δείγματος, στο σύνολο του χρόνου του πρώτου επεισοδίου ($r_s = 0.601$, $p = 0.05$).

Επίσης, υπολογίστηκε το ποσοστό επί του συνολικού χρόνου του επεισοδίου του αρχικού παιχνιδιού, κατά το οποίο κάθε δυάδα μητέρας - βρέφους εμφανίζει όμοιες συναισθηματικά καταστάσεις, στο ίδιο χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο μέσος όρος της μεταβλητής «ταιρίασμα του συναισθήματος» για όλες τις δυάδες του δείγματος. Βρέθηκε ότι οι δυάδες του δείγματος περνούν, κατά μέσο όρο, το 56.6% του συνολικού χρόνου της αλληλεπίδρασης, σε ταιριασμένες συναισθηματικά καταστάσεις ($T.A.= 12.63$), σε ένα εύρος από 40% έως 79%.

Προκειμένου να εξετασθεί η δεύτερη υπόθεση που αναφέρεται στην επίδραση του δυαδικού συγχρονισμού μητέρας - βρέφους στις συμπεριφορές ρύθμισης των βρεφών κατά το επεισόδιο του «ανέκφραστο προσώπου» και της «επανασύνδεσης», το δείγμα διχοτομήθηκε σε ζεύγη υψηλού και χαμηλού συγχρονισμού. Η ομαδοποίηση έγινε με βάση την τιμή της διαμέσου της μεταβλητής «ταιρίασμα του συναισθήματος» ($d= 60.4$), όπως υπολογίστηκε κατά το επεισόδιο του αρχικού παιχνιδιού. Έξι από τις δυάδες, των οποίων το ποσοστό «ταιριάσματος του συναισθήματος» ήταν μεγαλύτερο της τιμής της διαμέσου, χαρακτηρίστηκαν ως υψηλού συγχρονισμού, ενώ πέντε δυάδες, των οποίων το ποσοστό «ταιριάσματος του συναισθήματος» ήταν μικρότερο της τιμής της διαμέσου, χαρακτηρίστηκαν ως χαμηλού συγχρονισμού.

Χρησιμοποιώντας το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U, σε ανεξάρτητες ομάδες, εκτιμήθηκαν οι συγκρίσεις μεταξύ των δυάδων με υψηλά ή χαμηλά επίπεδα συγχρονισμού ως προς τις συγκινησιακές αντιδράσεις και τις συμπεριφορές ρύθμισης των βρεφών κατά το «ανέκφραστο πρόσωπο» και την «επανασύνδεση».

Πιο αναλυτικά, ο βαθμός συγχρονισμού των δυάδων δεν επηρεάζει είτε το συναίσθημα των βρεφών, είτε τις συμπεριφορές ρύθμισης που χρησιμοποιούν κατά το «ανέκφραστο πρόσωπο» της μητέρας ($p > 0.05$), εκτός από τους «δείκτες αυτόνομης αντίδρασης» ($p = 0.048$), οι οποίοι ήταν υψηλότεροι στις δυάδες με χαμηλότερα επίπεδα συγχρονισμού ($\mu.o.= .044$), σε σχέση με αυτές με υψηλότερα επίπεδα ($\mu.o.= 0.11$).

Όσον αφορά το επεισόδιο της επανασύνδεσης, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων συγχρονισμού, ως προς τις συμπεριφορές αποφυγής ($p = 0.041$), οι οποίες παρατηρούνται σε υψηλότερη συχνότητα στα βρέφη των δυάδων χαμηλού συγχρονισμού ($\mu.o.= 0.55$), σε σχέση με τα βρέφη της άλλης ομάδας ($\mu.o.= 0.008$).

Για τον έλεγχο της τρίτης υπόθεσης, πραγματοποιήθηκαν, επίσης, συγκρίσεις ως προς τις συμπεριφορές ρύθμισης που χρησιμοποιούν οι μητέρες των δυάδων υψηλού και χαμηλού συγχρονισμού, κατά το επεισόδιο της επανασύνδεσης, χρησιμοποιώντας

το κριτήριο του Mann-Whitney U, σε ανεξάρτητες ομάδες. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν διαφορές για καμία από τις συμπεριφορές ($p > 0.05$).

Όσον αφορά τον έλεγχο της τελευταίας υπόθεσης, της διαφοροποίησης στην συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών ρύθμισης των αγοριών και των κοριτσιών κατά το «ανέκφραστο πρόσωπο» και την «επανασύνδεση», χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο του Mann-Whitney U, σε ανεξάρτητες ομάδες.

Δεν βρέθηκαν διαφυλικές διαφορές στις συμπεριφορές ρύθμισης των βρεφών στο «ανέκφραστο πρόσωπο» της μητέρας τους ($p > 0.05$). Αντίθετα, όσον αφορά τις συγκινησιακές αντιδράσεις των βρεφών στο ίδιο επεισόδιο, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τη συχνότητα εμφάνισης του ουδέτερου συναισθήματος ($p = 0,044$). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια φαίνεται να αντιδρούν με φυσική έκφραση ($\mu.o. = 0.869$) στο παγωμένο πρόσωπο της μητέρας τους, σε σχέση με τα αγόρια ($\mu.o. = 0.588$).

Κατά το επεισόδιο της «επανασύνδεσης», έγιναν συγκρίσεις μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς τις συχνότητες εμφάνισης των συμπεριφορών ρύθμισης. Βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δυο φύλων ($p = 0.009$), με τα κορίτσια να εμφανίζουν περισσότερες συμπεριφορές οπτικής σάρωσης στο χώρο ($\mu.o. = 0.32$), σε σχέση με τα αγόρια ($\mu.o. = 0.13$).

Τέλος, όσον αφορά τις συμπεριφορές ρύθμισης που χρησιμοποιούν οι μητέρες με τα αγόρια βρέφη, σε σχέση με τα κορίτσια κατά το επεισόδιο της «επανασύνδεσης», βρέθηκε μια σημαντική διαφορά στην συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών «αγγίγματος» ($p = 0.017$), με τις μητέρες να αγγίζουν περισσότερο τα αγόρια ($\mu.o. = 0.145$) σε σχέση με τα κορίτσια ($\mu.o. = 0.005$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των συγκινησιακών αντιδράσεων των βρεφών και των μητέρων στο παράδειγμα του «ανέκφραστου προσώπου», καθώς και η αναζήτηση πιθανών ατομικών διαφορών στις συμπεριφορές ρύθμισης που χρησιμοποιούνται από τα μέλη της διάδας, στη συγκεκριμένη πειραματική συνθήκη.

Διαπιστώθηκε ότι τα βρέφη αντιδρούσαν στο «παγωμένο» πρόσωπο της μητέρας με χαμηλότερα επίπεδα θετικού συναισθήματος, αποστροφή του βλέμματος από αυτή και μειωμένες προσπάθειες κοινωνικής εμπλοκής. Επίσης, παρατηρήθηκε αύξηση των αρνητικών σημμάτων, των ρυθμικών κινήσεων των άκρων των βρεφών, των βλεμμάτων

τριγύρω στο χώρο, της εμφάνισης αυτο-κατευναστικών συμπεριφορών (π.χ. πιπίλισμα των δακτύλων/ των ρούχων ή τρίψιμο των χεριών), καθώς και αυτόνομων αντιδράσεων (π.χ. λόξυγκας, σάλια ή κινήσεις με την γλώσσα).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την πρώτη υπόθεση και είναι συναφή με ευρήματα άλλων μελετών. Αυτές αναφέρουν μείωση της εμφάνισης χαμόγελων και βλεμμάτων προς την μητέρα, αύξηση των αρνητικών εκφράσεων και των συμπεριφορών αυτο-ρύθμισης, μείωση της προσοχής και απόσυρση (Gusella, Muir, & Tronick, 1988· Mayes & Carter, 1990· Stack & Muir, 1992· Stoller & Field, 1982· Toda & Fogel, 1993· Kogan & Carter, 1996· Ellsworth, Muir, & Hains, 1993· Weinberg & Tronick, 1994, 1995).

Το συγκεκριμένο πρότυπο αντίδρασης κατέδειξε ότι το επεισόδιο του «ανέκφραστου προσώπου» ήταν μη αναμενόμενο και δυσάρεστο για τα βρέφη, ενώ η ματαίωση από τη μη ανταπόκριση της μητέρας, ως μέσο ρύθμισης, εκδηλώθηκε με αρνητικές εκφράσεις. Άλλωστε έχει πλέον αποδειχθεί ότι τα νεογνά, ήδη από τη γέννηση, διαθέτουν τις κοινωνικές δεξιότητες για να εκφράσουν αφενός το πώς αισθάνονται σε μια συναλλαγή, και αφετέρου να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων από το περιβάλλον (Gianino & Tronick, 1988· Murray & Trevarthen, 1985).

Δεδομένου ότι, μια κύρια λειτουργία του συγχρονισμού είναι η ικανότητα επιδιόρθωσης του κύκλου της αλληλεπίδρασης και η ανάπτυξη της αντίληψης των βρεφών ότι οι σχέσεις δεν είναι πάντα εναρμονισμένες με τις ανάγκες του άλλου (Feldman, 2003· Tronick, 1989), επηρεάζει, άραγε, ο συγχρονισμός τις αποκρίσεις των βρεφών στο πειραματικό παράδειγμα;

Στην παρούσα μελέτη, δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δυάδων υψηλού ή χαμηλού συγχρονισμού ως προς τις συγκινησιακές αντιδράσεις και τις συμπεριφορές ρύθμισης των βρεφών στο «ανέκφραστο πρόσωπο». Ωστόσο, φάνηκε ότι τα βρέφη των πιο συγχρονισμένων δυάδων, έτειναν να προτιμούν περισσότερο αυτοκατευθυνόμενους μηχανισμούς ρύθμισης (π.χ. ενασχόληση με αντικείμενα ή συμπεριφορές αυτο-διέγερσης / «παγώματος») κατά το «παγωμένο» πρόσωπο της μητέρας, απ' ό,τι αυτά των μη συγχρονισμένων δυάδων, τα οποία παρουσίαζαν υψηλότερη συχνότητα αυτόνομων αντιδράσεων στρες. Συνεπώς, η αρχική υπόθεση επαληθεύτηκε μερικώς.

Τα παραπάνω συνάδουν με ευρήματα του Jaffe, Beebe, Feldstein, Crown και Jasnow (2001), σύμφωνα με τα οποία χαμηλότερα επίπεδα δυαδικού συγχρονισμού στο

παιχνίδι σχετίζονται με υψηλότερη ενεργητικότητα και αύξηση των καρδιακών παλμών των βρεφών, ως αντίδραση στο «παγωμένο» πρόσωπο της μητέρας.

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν ανάλογες διαφορές μεταξύ των συμπεριφορών ρύθμισης που χρησιμοποιούσαν τα βρέφη κατά την επανασύνδεση. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι συμπεριφορές διαφυγής από τη μητέρα, όπως, για παράδειγμα τα στριφογυρίσματα ή οι προσπάθειες να ξεφύγουν από το καθισματάκι. Αυτές παρατηρήθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στα βρέφη των δυάδων με χαμηλά επίπεδα συγχρονισμού, σε σχέση με τις πιο συγχρονισμένες δυάδες.

Φαίνεται, δηλαδή, σαν τα βρέφη, τα οποία χρειάζονταν περισσότερη στήριξη για ρύθμιση, να μην «συγχωρούσαν» εύκολα την μητέρα τους για το προηγούμενο επεισόδιο της μη διαθεσιμότητάς της. Παρουσιάζονταν, δηλαδή, αναστατωμένα ακόμα και μετά την επαναφορά της συμπεριφοράς της σε κανονικά επίπεδα. Από την άλλη πλευρά, οι Calkins και Johnson (1998), υποστηρίζουν ότι οι μητέρες των λιγότερο συγχρονισμένων δυάδων, προτρέπουν τα βρέφη να αυτο-ρυθμίζονται, ακόμα και όταν δεν είναι ιδιαίτερα στενοχωρημένα, επιφέροντας καλύτερα αποτελέσματα συναισθηματικής ρύθμισης.

Σε αντίθεση με το παραπάνω, στην παρούσα μελέτη, παρατηρήθηκε ότι οι μητέρες των πιο συγχρονισμένων δυάδων, έτειναν να απευθύνονται στα βρέφη με το όνομά τους, να τα αγγίζουν και να τα φροντίζουν περισσότερο, κατά την επανασύνδεση, απ' ό,τι οι δυάδες στις οποίες τα επίπεδα του συγχρονισμού ήταν χαμηλότερα. Το παραπάνω, συμφωνεί με την αρχική υπόθεση και συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Σύμφωνα με τα οποία, υψηλά επίπεδα συγχρονισμού αντανακλούν, επίσης, αυξημένη στήριξη των μητέρων για την συναισθηματική ρύθμιση των βρεφών (Cohn & Tronick, 1987).

Όσον αφορά τις διαφορές των δύο φύλων στην πειραματική συνθήκη, βρέθηκε ότι, τα κορίτσια, στο επεισόδιο του «ανέκφραστου προσώπου», παρουσίασαν περισσότερες ουδέτερες αντιδράσεις και βλέμμα τριγύρω στο χώρο, σε σχέση με τα αγόρια. Αυτά έτειναν να αναζητούν την εμπλοκή της μητέρας και να φωνοποιούν περισσότερο. Εύρημα το οποίο υποστηρίζει την αρχική υπόθεση.

Τα παραπάνω είναι συνεπή με έρευνα των Weinberg και συν. (1999), οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα αγόρια έχουν πιο περιορισμένες ικανότητες αυτο- ρύθμισης και θέτουν πιο κατηγορηματικά τις ανάγκες τους στις μητέρες, σε σύγκριση με τα κορίτσια,. Από την άλλη, βρήκαν ότι τα κορίτσια δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στο να εξερευνούν τα περιβάλλοντα αντικείμενα, και μοιάζουν λιγότερο ευάλωτα σε

στρεσογόνους παράγοντες αλληλεπίδρασης, όπως αυτοί που εισάγονται από το «ανέκφραστο πρόσωπο». Υπάρχουν, όμως, και αντίθετα ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια στρεσάρονται περισσότερο από το «παγωμένο» πρόσωπο της μητέρας τους, σε σχέση με τα αγόρια. Επίσης, οι μητέρες είναι πιθανό να αντιδράσουν πιο «ανακουφιστικά» στην αναστάτωση των κοριτσιών (Mayes & Carter, 1990).

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι, κατά το επεισόδιο της επανασύνδεσης, οι μητέρες άγγιζαν περισσότερο τα αγόρια βρέφη, απ' ό,τι τα κορίτσια. Φαίνονταν πως, οι μητέρες χρειάζονταν να προσπαθήσουν περισσότερο για να βοηθήσουν τους γιούς τους να διατηρήσουν την αυτο-ρύθμιση και να επαναφέρουν την αλληλεπίδραση σε «ιδανικά επίπεδα». Σύμφωνα με τους Weinberg και συν. (1999), οι δυνάδες των μητέρων με τα αγόρια χρειάζεται να «δουλέψουν περισσότερο» για να κρατήσουν μια καλά οργανωμένη αλληλεπίδραση, καθώς αυτά είναι πιο «κοινωνικά προσανατολιζόμενα», σε σχέση με τα κορίτσια. Συνεπώς, η αναζήτηση της μητέρας τα βοηθάει να παραμείνουν συγκινησιακά ρυθμισμένα.

Το παραπάνω φανερώνει ότι υπάρχει ένας διαφορετικός τύπος αμοιβαίας ρύθμισης μεταξύ των μητέρων με τους γιους και μεταξύ των μητέρων με τις κόρες τους, ο οποίος μπορεί να έχει σημαντικές επιδράσεις στην συναισθηματική ανταπόκριση των βρεφών και στη διαμόρφωση του εαυτού (Carter, Mayers & Pajer, 1990· Robinson, Little, & Biringen 1993· Tronick & Cohn, 1989).

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς. Κατ' αρχάς, το σχετικά μικρό δείγμα. Αν και μας επέτρεψε να το διαχωρίσουμε σε δυο ομάδες (π.χ. υψηλού- χαμηλού συγχρονισμού ή αγόρια- κορίτσια), περαιτέρω διαίρεση εντός κάθε ομάδας δεν ήταν εφικτή. Έναν ακόμα περιορισμό αποτελεί η μέθοδος μέτρησης του δυαδικού συγχρονισμού. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να προσθέσουν πιο ευαίσθητες μετρήσεις. Τέλος, υπάρχουν επιφυλάξεις ως προς τον τρόπο διεξαγωγής των βιντεοσκοπήσεων. Επιλέχθηκε η παρατήρηση και η καταγραφή της συνθήκης του «ανέκφραστου προσώπου» στο φυσικό χώρο των βρεφών. Συνίσταται η διεξαγωγή της σε έναν εργαστηριακό χώρο, στον οποίο το περιβάλλον είναι ελεγχόμενο, τα εξωτερικά ερεθίσματα απομονώνονται και ο ερευνητής δεν είναι παρόν στη διαδικασία.

Κλείνοντας, θα μπορούσε να διερωτηθεί κανείς κατά πόσο οι συμπερασμοί για την συναισθηματική απόκριση των βρεφών σε «προβληματικές αλληλεπιδράσεις», όπως τέθηκαν στην παρούσα μελέτη, ή πρόκειται να προκύψουν από μελλοντικές, θα

μπορούσαν να βρουν κλινική εφαρμογή στο σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των βρεφών και των μητέρων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adamson, L.B., & Frick, J.E. (2003). The still face: A history of a shared experimental paradigm. *Infancy*, 4, 451–473.
- Bateson, M. (1971). The interpersonal context of vocalization. *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics*, 100, 170-176.
- Bateson, M. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. In M. Bullowa (Ed.). *Before Speech: The beginning of interpersonal communication*. London: Cambridge University Press.
- Bazhenova, O.V., Plonskaia, O., & Porges, S.W. (2001). Vagal reactivity and affective adjustment in infants during interaction challenges. *Child Development*, 72, 1314–1326.
- Beebe, B. (2006). Co-constructing mother-infant distress in face-to-face interactions: Contributions of microanalysis. *Infant Observation*, 9, 2, 151-164.
- Bendersky, M., & Lewis, M. (1998). Arousal modulation in cocaine-exposed infants. *Developmental Psychology*, 34, 555–564.
- Braungart-Rieker, J., Courtney, S., & Garwood, M.M. (1999). Mother and father infant attachment: Families in context. *Journal of Family Psychology*, 13, 535–553.
- Braungart-Rieker, J.M., Garwood, M.M., Powers, B.P., & Notaro, P.C. (1998). Infant affect and affect regulation during the still-face paradigm with mothers and fathers: The role of infant characteristics and parental sensitivity. *Developmental Psychology*, 34, 1428–1437.
- Brazelton, T.B., Koslowski, B. & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.). *The effect of the infant on its caregiver* (pp. 49-76). New York: John Wiley Interscience.
- Calkins, S.D., & Johnson, M.C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior & Development*, 21, 379- 395.
- Campbell, S.B., Cohn, J.F., & Meyers, T. (1995). Depression in first- time mothers: Mother- infant interaction and depression chronicity. *Developmental Psychology*, 31, 349- 357.

- Cappella, J. (1991). The biological origins of automated patterns of human interaction. *Communication Theory, 1*, 4-35.
- Carter, A.S., Mayes, L.C., & Pajer, K.A. (1990). The role of dyadic affect in play and infant sex in predicting infant response to the still-face situation. *Child Development, 61*, 764–773.
- Cohn, J.F., Campbell, S.B., & Ross, S. (1991). Infant response in the still-face paradigm at 6 months predicts avoidant and secure attachment at 12 months. *Development and Psychopathology, 3*, 367–376.
- Cohn, J.F., Matias, R., Tronick, E.Z., Connell, D., & Lyons-Ruth, K. (1986). Face-to-face interactions of depressed mothers and their infants. *New Directions for Child Development, 34*, 31–45.
- Cohn, J.F., & Tronick, E.Z. (1987). Three months old infants' reaction to stimulated maternal depression. *Child Development, 54*, 185–193.
- Ellsworth, C.P., Muir, D.W., & Hains, S.M. J. (1993). Social competence and person-object differentiation: An analysis of the still-face effect. *Developmental Psychology, 29*, 63–73.
- Feldman, R. (2003). Infant-mother and infant-father synchrony: The coregulation of positive arousal. *Infant Mental Health Journal, 24*, 1–23.
- Feldman, R., Greenbaum, C.W., & Yirmiya, N. (1999). Mother-infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control. *Developmental Psychology, 35*, 223–231.
- Field, T.M. (1987). Affective and interactive disturbances in infants. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 972–1005). New York: Wiley.
- Field, T.M. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 208- 227.
- Gianino, A. & Tronick, E.Z. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation, coping, and defense. In T. Field, P. Mc Cabe, and N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping* (pp. 47-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gusella, J.L., Muir, D., & Tronick, E.Z. (1988). The effect of manipulating maternal behavior during an interaction in 3- and 6-month-olds' affect and attention. *Child Development, 59*, 1111–1124.

- Jaffe, F., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C.L., & Jasnow, M.D. (2001). Rhythms of dialogue in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 66*, 1- 123.
- Kogan, N., & Carter, A.S. (1996). Mother–infant reengagement following the still-face: The role of maternal emotional availability in infant affect regulation. *Infant Behavior and Development, 19*, 359–370.
- Mayes, L.C, & Carter, A.S. (1990). Emerging social regulatory capacities as seen in the still-face situation. *Child Development, 61*, 754-763.
- Moore, G.A., & Calkins, S.D. (2004). Infants' Vagal Regulation in the Still- Face Paradigm: Is related to Dyadic Coordination of Mother- Infant interactions? *Developmental Psychology, 40*, 1068–1080.
- Moore, G.A., Cohn, J.F., & Campbell, S.B. (2001). Infant affective response to mother's still-face at 6 months differentially predict externalizing and internalizing behaviors at 18 months. *Developmental Psychology, 37*, 706–714.
- Murray, L. & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. In T. M. Field, and N. A. Fox (Eds.), *Social Perception in Infants (pp. 177- 197)*. Norwood, N J: Ablex.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1984). Qualitative transitions in integrative processes during the first trimester of human postpartum life. In H. F. Pretchl (Ed.), *Continuity of neural functions from prenatal to postnatal life (pp. 220-244)*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Pelàez-Nogueras, M., Field, T.M., Hossain, Z., & Pickens, J. (1996). Depressed mothers' touching increases infants' positive affect and attention in still-face interactions. *Child Development, 67*, 1780–1792.
- Robinson, J., Little, C., & Biringen, Z. (1993). Emotional communication in mother-toddler relationships: Evidence for early gender differentiation. *Merrill- Palmer Quarterly, 39*, 496- 517.
- Stack, D.M., & Muir, D.W. (1990). Tactile stimulation as a component of social interchange: New interpretations for the still-face effect. *British Journal of Developmental Psychology, 8*, 131–145.
- Stack, D. M., & Muir, D. W. (1992). Adult tactile stimulation during face-to-face interactions modulates five-month-olds' affect and attention. *Child Development, 63*, 1509–1525.

- Stern, D.N. (1971). A Micro-analysis of Mother-Infant Interaction: Behavior Regulating Social Contact Between a Mother and her 3 ½ -Month-Old Twins. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 10, 501- 517.
- Stern, D. (1974). Mother and Infant at play: the dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors. In M. Lewis, and L.A. Rosenblum (Eds.). *The effect of the infant in caregiver*. New York: Wiley.
- Stoller, S.A., & Field, T, (1982), Alteration of mother and infant behavior and heart rate during a still-face perturbation of face-to-face interaction. In T. Field, & A. Fogel (Eds.), *Emotion and early interaction* (pp, 57-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tarabulsky, G.M., Tessier, R., & Kappas, A. (1996). Contingency detection and contingent organization of behavior in interactions: Implications for socioemotional development in infancy. *Psychological Bulletin*, 119, 25–41.
- Toda, S., & Fogel, A. (1993). Infant response to the still-face situation at 3 and 6 months. *Developmental Psychology*, 29, 532–538.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive Analysis of Infant Communicative Behavior. In H. R. Schaffer (Ed.), *Mother-Infant Interaction*, (pp. 227-269). London: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321–348). New York: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., Murray, L., & Hubley, P.A. (1981) Psychology of infants. In J. Davis, & J. Dobbing (Eds.), *Scientific Foundations of Clinical Pediatrics* (pp. 211-274). London: Heinemann Medical.
- Tronick, E.Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Tronick, E.Z., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T.B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 17, 1-13.
- Tronick, E.Z. & Cohn, J.F. (1989). Infant-mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development*, 60, 85-92.
- Tronick, E.Z. & Gianino, A. (1980). *An accounting of the transmission of maternal disturbance to the infant*. New Directions for Child Development.

- Tronick, E.Z. & Weinberg, M.K. (1990a). *The Infant Regulatory Scoring System (IRSS)*. *Unpublished manuscript*. Children's Hospital and Harvard Medical School, Boston, MA.
- Tronick, E.Z. & Weinberg, M.K. (1990b). *The Maternal Regulatory Scoring System (MRSS)*. *Unpublished manuscript*. Children's Hospital and Harvard Medical School, Boston, MA.
- Van IJzendoorn, M.H., Goldberg, S., Kroonenberg, P.M., & Frankel, O.J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development, 63*, 840–858.
- Warner, R. (1988). Rhythm in social interaction. In J. McGrath (Ed.), *The social psychology of time* (pp. 63-88). London: Sage.
- Weinberg, M.K. & Tronick, E. (1994). Beyond the face: An empirical study of infant affective configurations of facial, vocal, gestural, and regulatory behaviors. *Child Development, 65*, 1495-1507.
- Weinberg, M.K. & Tronick, E.Z. (1995). Infant affective reactions to the resumption of maternal interaction following the Still-Face. *Child Development, 35*, 144- 162.
- Weinberg, M.K, Tronick, E.Z., Cohn, J.F., & Olson, K.L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self- regulation during early infancy. *Developmental Psychology, 35*, 175- 188.
- Zuravin, S., & DiBlasio, F. (1992). Child-neglecting adolescent mothers. *Journal of Interpersonal Violence, 7*, 471–489.

Infants' responses in the Still-Face Paradigm

Christina Karela & Zaira Papaligoura

School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The present study investigated the still-face response, in which a mother denies her infant's attention for a short period of time. The sample consisted of eleven 6 months old infants and their mothers. The aim of the study was to evaluate the affective / behavioral responses and affect regulation of infants in the "face to face-still face" condition. Furthermore, the relations between mother-infant dyadic synchrony and their responses to the experimental conditions were also examined, as well as, gender differences in emotional expressivity and regulation. Each episode was recorded and analyzed by a sequential micro coding system. The results revealed that infants responded to the mother's still-face with decreased positive affect and gazing at the mother and increase in motor activity and self comforting reactions (touching and grasping of the self, clothing e.t.c.). Dyadic synchrony didn't have an impact on infants' patterns of reaction, although the less synchronized infants were more stressed by their partner's unavailability and withdrew, when their mother returned her attention to them. Finally, regarding gender differences, girls remained more neutral, while boys needed their mother's support and touch to maintain the affective regulation. The results and further implications of the "Still face" paradigm are discussed.

Key words: Affect regulation, Still- face, Synchrony.

Address: Christina Karela, Astiggos 100, Patra. Telephone: 2610- 421773. E- mail: tina_karela@yahoo.gr

Θεωρία του Νου και αποδοχή από τους συνομήλικους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Δήμητρα Καραδημούλα & Παναγιώτα Βορριά

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκε η σχέση της ΘτΝ, (διακρίνοντας ανάμεσα στην κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων και στην κατανόηση των συναισθημάτων) με χαρακτηριστικά των παιδιών (ηλικία, λεκτική ικανότητα) και χαρακτηριστικά της οικογένειας (αναφορές των γονέων σε νοητικές καταστάσεις, ηλικία γονέων). Απώτερος στόχος ήταν να εξεταστούν: α) ποια χαρακτηριστικά των παιδιών και ποια χαρακτηριστικά της οικογένειας επιδρούν στη ΘτΝ και β) εάν η ΘτΝ σχετίζεται με την αποδοχή των παιδιών από τους συνομήλικούς τους. Συμμετείχαν 58 παιδιά προσχολικής ηλικίας, που φοιτούσαν σε παιδικούς σταθμούς διαφορετικών περιοχών της Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως η ηλικία των παιδιών ήταν ο μόνος παράγοντας που επιδρούσε στην ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων. Όσον αφορά την αποδοχή από τους συνομήλικους, η λεκτική ικανότητα - λεξιλόγιο των παιδιών και η ηλικία των πατέρων βρέθηκαν να επιδρούν σημαντικά στο σύνολο των θετικών και αρνητικών ψήφων που συγκεντρώνουν τα παιδιά από τους συνομήλικους τους. Παρόλο που τα παιδιά με υψηλότερο σκορ στην κατανόηση των συναισθημάτων έλαβαν λιγότερες αρνητικές ψήφους από ότι τα παιδιά με χαμηλότερο σκορ, η κατανόηση των συναισθημάτων δε βρέθηκε να επηρεάζει ως παράγοντας την αποδοχή από τους συνομήλικους.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία του νου, Προσχολική Ηλικία και αποδοχή από τους συνομηλικούς.

Διεύθυνση: Παναγιώτα Βορριά, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 54124. Τηλέφωνο: 2310 997326. E-mail: vorria@psy.auth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «Θεωρία του Νου» αναφέρεται στην ικανότητα να αποδίδουμε νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις και συναισθήματα, στον εαυτό και στους άλλους (Bjorklund, Cormier, & Rosenberg 2004. Sodian, 2004). Είναι δανεισμένος από τη φιλοσοφία του νου (Fodor, 1978 στο Sodian, 2004) και χρησιμοποιήθηκε από τους Premack και Woodruff (1978, αναφορά στο Wimmer & Perner, 1983) οι οποίοι μελέτησαν την ανάπτυξη της ΘτΝ από τους πιθήκους. Οι Premack και Woodruff (1978, στο Wimmer & Perner, 1983), ισχυρίστηκαν ότι η ικανότητα να αποδίδουμε νοητικές καταστάσεις στον εαυτό και στους άλλους προϋποθέτει θεωρητική γνώση επειδή οι νοητικές καταστάσεις είναι μη παρατηρήσιμες και συνάγουμε συμπεράσματα για αυτές μόνο με έμμεσο τρόπο.

Από τη δεκαετία του '80 υπάρχει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον (Flavell, 1999) και υποστηρίχθηκε ότι ως ικανότητα επιτρέπει στα παιδιά να προβλέπουν και να ερμηνεύουν συμπεριφορές (Astington, 1991). Ο όρος «θεωρία», στην περίπτωση αυτή, δεν έχει την κλασική έννοια ενός συνόλου αφηρημένων υποθέσεων ή συστηματικά οργανωμένων κανόνων αλλά μία ευρύτερη σημασία, αφού αναφέρεται σε ένα σώμα εννοιολογικής γνώσης (Sodian, 2004).

Ορόσημο στη μελέτη της ΘτΝ αποτέλεσε η έρευνα των Wimmer και Perner (1983) για την κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων, όπου διαπίστωσαν ότι από την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά αρχίζουν να απαντούν σωστά, ενώ πριν τα 4 έτη υποκύπτουν στο «σφάλμα ρεαλισμού» (Mitchell, 1996 στο Μισαηλίδη, 2003), απαντούν, δηλαδή, σύμφωνα με αυτό που τα ίδια γνωρίζουν ή βλέπουν. Ωστόσο, μετέπειτα έρευνες κατέδειξαν πως ακόμη και παιδιά ηλικίας 40 μηνών ήταν σε θέση να απαντήσουν σωστά σε έργα για τη ΘτΝ, παρουσία κάποιων ευνοϊκών παραγόντων, όπως η δυνατότητα να εμπλέκονται σε συζητήσεις με τη μητέρα και σε αλληλεπίδραση με τα αδέρφια τους που ευνοούσαν την κατανόηση των εννοιών για το νου (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991. Youngblade & Dunn, 1996).

Τα κλασικά έργα λανθασμένης πεποίθησης όπως «το απροσδόκητο περιεχόμενο», «η απροσδόκητη μετακίνηση» και τα έργα διάκρισης εμφάνισης – πραγματικότητας κυριάρχησαν στο χώρο της ΘτΝ (Harris 2006), όμως, δέχθηκαν κριτική για τη διατύπωση των ερωτήσεων (Lewis & Osborne, 1990. Siegal & Beattie, 1991. Siegal & Peterson, 1994), το πόσο ενδιαφέροντα είναι για τα μικρά παιδιά (Chandler & Hala, 1994. Dunn, 1994) και το γεγονός ότι η επίδοση σε αυτά

επηρεάζεται και από άλλες γνωστικές λειτουργίες, όπως τον εκτελεστικό έλεγχο (Carlson & Moses, 2001). Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι ακόμη και παιδιά ηλικίας 3 ετών δίνουν συχνότερα σωστές απαντήσεις στο έργο της απρόσμενης μετακίνησης όταν η ερώτηση διατυπώνεται με χρονικό προσδιορισμό («Πού θα ψάξει ο Πέτρος *πρώτα* για τη σοκολάτα;») (Siegal & Beattie, 1991). Παρόλα αυτά, τα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων, έχουν ικανοποιητική αξιοπιστία επαναλαμβανόμενων μετρήσεων καθώς και εσωτερική εγκυρότητα (Hughes et al., 2000).

Κατανόηση Συναισθημάτων: Σχέση με τη ΘτΝ

Η Dunn (1995) υποστήριξε ότι ήταν περιορισμένη η επιστημονική γνώση για τον τρόπο με τον οποίο οι ατομικές διαφορές στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων σχετίζονται με την κατανόηση των συναισθημάτων (Dunn, 1995). Έχει βρεθεί ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης ενός παιδιού σε έργα λανθασμένων πεποιθήσεων και στην κατανόηση των συναισθημάτων (Cutting & Dunn, 1999) και υπάρχουν ερευνητές που θεωρούν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του, ως εκδήλωση της ικανότητας να αντιλαμβάνεται την οπτική των άλλων ανθρώπων, δηλαδή εκδήλωση της ΘτΝ του παιδιού (Denham, 1986).

Δεδομένα όμως που έδειξαν ότι η επίδοση των παιδιών στην κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων δεν επηρεάζει ανεξάρτητα την επίδοσή τους στην κατανόηση των συναισθημάτων, ή το αντίθετο, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι αυτές οι δύο διαστάσεις της κατανόησης των εσωτερικών καταστάσεων των ανθρώπων είναι δύο διακριτά πεδία κοινωνική γνώσης (Cutting & Dunn, 1999). Ομοίως, τα ευρήματα των Astington και Jenkins (1995) και της Dunn (1995) συμφωνούν ότι η κατανόηση των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων αναπτύσσονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη, αφού φαίνεται να έχουν διαφορετικούς πρόδρομους και επακόλουθα (Dunn et al., 1991). Συνεπώς, δεν είναι δυνατό να αναμένονται συνδέσεις μεταξύ μετρήσεων που αφορούν την κατανόηση νοητικών και συναισθηματικών καταστάσεων.

ΘτΝ και Κοινωνικές Δεξιότητες

Είναι μείζονος σημασίας να μελετηθεί το τι σημαίνει η ανάπτυξη της ΘτΝ για την κοινωνική ζωή των μικρών παιδιών (Dunn 1995. Dunn & Cutting, 1999). Γι' αυτό, γίνονται αντικείμενο μελέτης οι ατομικές διαφορές στη ΘτΝ και η σχέση τους με το πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Astington & Jenkins, 1995. Bartsch & Estes, 1996. Lalonde & Chandler, 1995).

Διαχρονικές μελέτες έδειξαν ότι η ΘτΝ είναι σημαντική για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ακόμη και όταν λαμβάνεται υπόψη η λεκτική ικανότητα (Astington & Jenkins, 1995. Cutting & Dunn, 1999. Watson, Nixon, Wilson, & Carage, 1999). Υπάρχουν όμως και ευρήματα που δείχνουν ότι αυτό που προβλέπει τις κοινωνικές δεξιότητες, ανεξάρτητα από τη γενική ανάπτυξη της ΘτΝ, είναι η ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων (Sodian, 2004).

Δεν υπάρχουν αρκετές αποδείξεις ώστε να θεωρηθεί ότι παιδιά ηλικίας 4 - 6 ετών τα οποία απορρίπτονται από τους συνομήλικους παρουσιάζουν έλλειμμα στη ΘτΝ (Villanueva-Badenes, Estevan, & Bacete, 2000). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί πως η επίδοση των παιδιών στα έργα των λανθασμένων πεποιθήσεων συνδέεται με την αποδοχή από τους συνομήλικους μετά την ηλικία των 5 ετών (Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002). Για παράδειγμα, παιδιά 4^{ης} και 5^{ης} τάξης του Δημοτικού, που είχαν στενές φιλίες, είχαν καλύτερες επιδόσεις στα έργα της ΘτΝ από τα παιδιά που δεν είχαν στενές φιλίες (McGuire & Weisz, 1982 στο Siegal, 1991). Ακόμη, στην προεφηβική ηλικία έχει βρεθεί πως η επίδοση των παιδιών στα έργα της ΘτΝ συνδέεται με τις κοινωνικές τους δεξιότητες όπως μετρούνται από τις απαντήσεις των συνομηλίκων (Bosacki & Astington, 1999).

Αντίθετα, βρέθηκε περισσότερο ισχυρή σύνδεση μεταξύ της κατανόησης των συναισθημάτων και της δημοτικότητας (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990. Gnapp, 1989), με την κατανόηση των συναισθημάτων να συμβάλλει -οριακά- στη δημοτικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Boyatzis & Satyaprasad, 1994).

Ατομικές Διαφορές στη ΘτΝ

Οι παράγοντες που έχουν βρεθεί να συνδέονται με τη ΘτΝ διακρίθηκαν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό πλαίσιο. Έχει βρεθεί ότι η γονεϊκή συμπεριφορά, και πιο συγκεκριμένα, οι λεκτικές αναφορές των γονέων στις νοητικές καταστάσεις όταν συνομιλούν με τα παιδιά τους, παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ΘτΝ (Adrian, Clemente, Villanueva, & Rieffe, 2005. Brown, Donelan-McCall, & Dunn, 1996. de Rosnay, Pons, Harris, & Morrell, 2004 . Meins, Fernyough, Russell, & Clark, 1998. Ruffman, Slade, & Crowe, 2002. Tamoreau & Ruffman, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που χρησιμοποιούν συχνότερα αναφορές σε νοητικές καταστάσεις όταν συνομιλούν με τα παιδιά τους, έχουν παιδιά τα οποία εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στα έργα της ΘτΝ. Επιπλέον, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι δεν αρκεί να αναφέρουν απλώς οι

γονείς όρους σχετικούς με τις διεργασίες του νου, αλλά αντίθετα χρειάζεται να ερμηνεύουν και να αιτιολογούν τις γνωστικές διαδικασίες που περιγράφουν (Peterson & Slaughter, 2003. Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007). Γενικότερα, η χρήση επεξηγήσεων και αιτιακών αποδόσεων από τη μεριά του γονέα, σε θέματα σχετικά με τις νοητικές καταστάσεις ή και ανεξάρτητα από αυτές, σχετίζονται σημαντικά με την επίδοση σε έργα της ΘτΝ (Ruffman et al., 2002). Αντίθετα, δεν υπάρχουν σαφή συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων με την επίδοση των παιδιών τους στα έργα της ΘτΝ (Cutting & Dunn, 1999. Dunn, Brown, & Beardsall, 1991α. Pears & Moses, 2003. Ruffman, Perner, & Parkin, 1999). Όσον αφορά το μέγεθος της οικογένειας, υπάρχουν συστηματικά ερευνητικά δεδομένα που κατέδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του αριθμού - κυρίως των μεγαλύτερων - παιδιών στην οικογένεια και στην επίδοση των μικρών παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποιθήσης (Jenkins & Astington, 1996. Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki – Kassotaki, & Berridge, 1996. Παπαλεοντίου - Λουκά & Κύρου - Θωμά, 2008. Perner, Ruffman, & Leekam, 1994. Peterson, 2000. Ruffman, Perner, Naito, Parkin, & Clements, 1998). Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά δεν επαληθεύθηκαν πάντοτε, ιδιαίτερα στην περίπτωση των οικογενειών χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου (Carlson & Moses, 2001. Cole & Mitchell, 2000), ή σε έρευνες με συμμετέχοντες από διάφορα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Cutting & Dunn, 1999). Ως αποτέλεσμα, υποστηρίχθηκε η άποψη ότι δεν είναι τόσο σημαντικό το μέγεθος της οικογένειας, όσο η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της.

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι ενδοατομικοί παράγοντες. Έχει βρεθεί ότι η ηλικία του παιδιού σχετίζεται με την ανάπτυξη της ΘτΝ (Wellman, Cross, & Watson, 2001). Το ίδιο ισχύει και για τη λεκτική ικανότητα, η οποία θεωρείται πως δε συνδέεται απλώς αλλά επιδρά στην ανάπτυξη της ΘτΝ (Astington & Jenkins, 1999. Jenkins & Astington, 1996. Meins et al., 2002).

Στόχοι της Έρευνας

Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να μελετηθεί η σχέση παραγόντων που αφορούν χαρακτηριστικά της οικογένειας αλλά και παραγόντων που αφορούν χαρακτηριστικά του παιδιού με τη ΘτΝ (η οποία διακρίνεται σε κατανόηση λανθασμένων πεποιθήσεων και κατανόηση συναισθημάτων).

Επιπλέον, απώτερος σκοπός ήταν να μελετηθεί εάν η ανάπτυξη της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων και της κατανόησης των συναισθημάτων, συνδέεται με

τις κοινωνικές σχέσεις και πιο συγκεκριμένα με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Υποθέσεις

Παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό πλαίσιο: Οι γονείς που χρησιμοποιούν πιο συχνά αναφορές σε νοητικές καταστάσεις όταν συνομιλούν με τα παιδιά τους, αναμένεται να έχουν παιδιά που θα συγκεντρώνουν υψηλότερες βαθμολογίες α) στα έργα λανθασμένης πεποίθησης και β) στο έργο κατανόησης των συναισθημάτων.

Παράγοντες που αφορούν χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών: α) Τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά αναμένεται να συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης και β) στην κατανόηση των συναισθημάτων. γ) Η λεκτική ικανότητα των παιδιών αναμένεται να προβλέπει ατομικές διαφορές στην επίδοσή τους στα έργα λανθασμένης πεποίθησης και δ) να σχετίζεται με την επίδοση των παιδιών στην κατανόηση των συναισθημάτων.

ΘτΝ και αποδοχή από τους Συνομήλικους: α) Τα παιδιά με υψηλότερες βαθμολογίες στο έργο κατανόησης των συναισθημάτων αναμένεται να σημειώνουν και υψηλότερη βαθμολογία στην αποδοχή από τους συνομήλικους (περισσότερες θετικές ψήφοι και λιγότερες αρνητικές ψήφοι). β) Αντίθετα η βαθμολογία των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης αναμένεται να μη σχετίζεται με την αποδοχή από τους.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Η ερευνήτρια επικοινωνήσε με παιδικούς σταθμούς του δήμου Ευόσμου, με ιδιωτικό παιδικό σταθμό στο Ωραιόκαστρο και με το Παιδικό Κέντρο του Α.Π.Θ. Η επιλογή αυτή έγινε με στόχο να συμμετάσχουν παιδιά και γονείς που κατοικούν σε διαφορετικές περιοχές της Θεσσαλονίκης.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 58 παιδιά με μέσο όρο ηλικίας 4 έτη και 7 μήνες (47 - 64 μηνών, T.A. = 3.9). Τα 30 (51,7%) από αυτά, ήταν αγόρια με μέσο όρο ηλικίας τα 4 έτη και 6 μήνες (48 - 60 μήνες, T.A. = 3.5), και τα 28 (48,3%) ήταν κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας 4 έτη και 7 μήνες (47 - 64 μήνες, T.A. = 4.4). Η ηλικία των 4 προς 5 ετών θεωρήθηκε η καλύτερη επιλογή καθώς θα μπορούσε να δημιουργηθεί κόπωση σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, εξαιτίας της πληθώρας και της ποικιλίας των δραστηριοτήτων στις οποίες ενεπλάκησαν. Ακόμη, το γεγονός ότι από την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά αρχίζουν αν απαντούν σωστά στα έργα της ΘτΝ (Mitchell, 1996 στο

Μισαηλίδη, 2003) κατέστησε ενδιαφέρον το να μελετηθεί η πιθανότητα να υπάρχει μια μειοψηφία παιδιών που σ' αυτή την ηλικία δεν απαντούν σωστά, και το κατά πόσο αυτό μπορεί να συνδέεται με δυσκολίες στην κοινωνική ζωή τους.

Τα 23 (39,6%) από τα παιδιά φοιτούσαν στο Παιδικό Κέντρο του Α.Π.Θ., τα 18 (31%) φοιτούσαν σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό στο Ωραιόκαστρο και τα 17 (29,3%) φοιτούσαν σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Δήμου Ευόσμου.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των γονέων, ο μέσος όρος ηλικίας των πατέρων ήταν τα 40,2 έτη (30 - 52 έτη, Τ.Α. = 4.9) και των μητέρων τα 36,8 έτη (29 - 47 έτη, Τ.Α. = 3.9).

Ως προς την εκπαίδευση των γονέων, δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες. Στην πρώτη, ήταν οι γονείς που είχαν εκπαίδευση διάρκειας 12 έτη (δημοτικό - γυμνάσιο - λύκειο/σχολή ΟΑΕΔ). Στη δεύτερη κατηγορία ήταν οι γονείς με μεταλυκειακές σπουδές. Η πλειοψηφία των γονέων (το 88,7% των μητέρων και το 67,9% των πατέρων) δήλωσαν ότι είχαν ολοκληρώσει μεταλυκειακές σπουδές.

Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Συλλογή δεδομένων από γονείς

Η συλλογή των δεδομένων ήταν ανώνυμη, και οι γονείς δεν ήρθαν σε επαφή με την ερευνήτρια εκτός από μία περίπτωση η οποία εξαιρέθηκε από τα δεδομένα.

Οι γονείς έπρεπε να συμπληρώσουν ένα έντυπο και να το επιστρέψουν στον παιδικό σταθμό σε διάστημα δύο εβδομάδων, το οποίο συμπεριλάμβανε:

A) Δημογραφικά στοιχεία: Συμπλήρωσαν την ημερομηνία γέννησης του παιδιού τους και την ηλικία και εκπαίδευση και των δύο γονέων.

B) Πληροφορίες για το Denham Puppet Scenario (Denham, 1986). Δόθηκαν 13 ερωτήσεις στις οποίες επέλεξαν ανάμεσα σε δύο απαντήσεις το συναίσθημα που ήταν περισσότερο πιθανό να εκφράσει το παιδί τους σε μία ανάλογη περίπτωση (π.χ., αν θα χαρεί ή φοβηθεί αν πλησιάσει ένα σκύλο). Οι απαντήσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν στο τρίτο μέρος του Denham Puppet Scenario.

Γ) Αναφορές των γονέων σε νοητικές καταστάσεις. Επιλέχθηκε η «Κλίμακα για τις Αναφορές των Γονέων σε Νοητικές Καταστάσεις» (Maternal Mental State Input Inventory, Peterson & Slaughter, 2003), καθώς είναι ένα εργαλείο με ικανοποιητική αξιοπιστία. Η προσαρμογή του στα ελληνικά έγινε με τη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης.

Αποτελείται από 12 ιστορίες στις οποίες οι γονείς βαθμολογούν με σειρά προτίμησης 4 εναλλακτικές απαντήσεις για το πώς θα απαντούσαν οι ίδιοι στο παιδί τους σε μία ανάλογη περίπτωση. Κάθε απάντηση βαθμολογείται με μία κλίμακα από το 1 έως το 4, όπου το 1 δίνεται στην περισσότερο πιθανή απάντηση, και το 4 στην λιγότερο πιθανή απάντηση. Οι απαντήσεις ομαδοποιούνται σε 4 κατηγορίες. Η 1^η ονομάζεται «Αναλυτικές Περιγραφές που Περιλαμβάνουν Αναφορές στις Νοητικές Καταστάσεις» (Elaborated Mental State) και αφορά τις απαντήσεις όπου ο γονέας εξηγεί ή περιγράφει στο παιδί πληροφορίες που αφορούν τη νοητική κατάσταση κάποιου άλλου. Η 2^η κατηγορία ονομάζεται «Αναλυτικές Περιγραφές που ΔΕΝ περιλαμβάνουν Αναφορές στις Νοητικές Καταστάσεις» (Elaborated Non-Mental State) και πρόκειται για απαντήσεις που περιέχουν περίπου τον ίδιο αριθμό λέξεων με τις προηγούμενες αλλά δεν περιλαμβάνουν καμία αναφορά σε νοητικές καταστάσεις. Η 3^η και 4^η κατηγορίες («Σύντομες Περιγραφές που περιλαμβάνουν Αναφορές σε Νοητικές Καταστάσεις» (Non - Elaborated Mental State) και «Σύντομες Περιγραφές που ΔΕΝ περιλαμβάνουν Αναφορές σε Νοητικές Καταστάσεις» (Non-Elaborated Non-Mental State) είναι οι σύντομες εκδοχές των δύο προηγούμενων κατηγοριών.

Παρόλο που το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για να συμπληρώνεται από μητέρες, στην παρούσα έρευνα, ένα μικρό ποσοστό (5%), το συμπλήρωσαν οι πατέρες λόγω του ότι κάποιες μητέρες δεν είχαν μεγάλη εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα.

Η αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια) των κατηγοριών σύμφωνα με τους κατασκευαστές του εργαλείου είναι $a = 0.72$ για τις «Αναλυτικές Περιγραφές που Περιλαμβάνουν Αναφορές στις Νοητικές Καταστάσεις» $a = 0.61$ για τις «Αναλυτικές Περιγραφές που ΔΕΝ περιλαμβάνουν Αναφορές στις Νοητικές Καταστάσεις» $a = 0.65$ για τις «Σύντομες Περιγραφές που περιλαμβάνουν Αναφορές σε Νοητικές Καταστάσεις» και $a = 0.62$ για τις «Σύντομες Περιγραφές που ΔΕΝ περιλαμβάνουν Αναφορές σε Νοητικές Καταστάσεις» (Peterson & Slaughter, 2003).

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια) α cronbach ήταν $a = 0.62$, $a = 0.45$, $a = 0.46$ και $a = 0.62$ για κάθε κατηγορία αντίστοιχα.

Συλλογή δεδομένων από παιδιά

Η συλλογή των δεδομένων με τη συνεργασία των παιδιών, έγινε σε δύο συναντήσεις. Στην πρώτη, δόθηκαν σε κάθε παιδί τα έργα των λανθασμένων πεποιθήσεων και το έργο της λεκτικής ικανότητας – λεξιλογίου. Η διάρκειά της ήταν 12 -18 λεπτά.

Σε διάστημα 1 – 2 εβδομάδων χορηγήθηκαν επίσης σε κάθε παιδί, η δοκιμασία για την κατανόηση των συναισθημάτων καθώς και το κοινωνιομετρικό τεστ με φωτογραφίες. Η διάρκεια της δεύτερης συνάντησης ήταν 17 – 27 λεπτά.

Θεωρία του Νου: Η ΘτΝ αξιολογήθηκε ως προς την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων ανθρώπων (λανθασμένων πεποιθήσεων) και την κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων.

Κατανόηση λανθασμένων πεποιθήσεων: Χρησιμοποιήθηκαν δύο κλασικά έργα λανθασμένων πεποιθήσεων, το έργο της «απρόβλεπτης μετακίνησης» (Wimmer & Perner, 1983) και το έργο του «απρόβλεπτου περιεχομένου» (Gopnik & Astington, 1988). Η συνολική βαθμολογία για τα έργα λανθασμένης πεποίθησης κυμαινόταν μεταξύ των τιμών 0 και 2.

Κατανόηση συναισθημάτων: Τα «Σενάρια με Μαριονέτες» της Denham (Denham Puppet Scenario, Denham, 1986) αποτελούνται από: την «κατονομασία» και «αναγνώριση εκφράσεων» και την «απόδοση συναισθήματος». Για την απόδοση συναισθήματος περιγράφηκαν 22 ιστορίες και το παιδί έπρεπε να επιλέξει την αντίστοιχη έκφραση – προσωπάκι που πίστευε ότι θα είχε ο ήρωας. Στις πρώτες 8 ιστορίες, η μαριονέτα ένιωθε αυτό που αναμενόταν να νιώθει ένα παιδί. Στις επόμενες 14 όμως, το συναίσθημα του πρωταγωνιστή διέφερε από το συναίσθημα που αναμενόταν ότι θα είχε το συγκεκριμένο παιδί σε αυτή τη συνθήκη.

Για κάθε ιστορία, το παιδί συγκέντρωσε 2 βαθμούς όταν αναγνώριζε το σωστό συναίσθημα, 1 βαθμό όταν αναγνώρισε τη σωστή «χρoιά» αλλά όχι το σωστό συναίσθημα (π.χ λυπημένος αντί φοβισμένος), και 0 βαθμούς για εντελώς λανθασμένη απάντηση.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας (εσωτερικής συνέπειας) a του Cronbach έχει βρεθεί να κυμαίνεται μεταξύ του 0.73 (Cutting & Dunn, 2002) και του 0.95 (Denham, 1986), ενώ στην παρούσα έρευνα ήταν $a = 0.76$.

Λεκτική ικανότητα -Λεξιλόγιο: Για την αξιολόγηση της λεκτικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε το British Picture Vocabulary Scale (Dunn, Dunn, Whetton, & Pintilie, 1982). Το εργαλείο αυτό, αν και δεν έχει σταθμιστεί στα ελληνικά, έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα ερευνών που μελετούν τη σχέση μεταξύ της λεκτικής ικανότητας και της ΘτΝ των παιδιών (ενδεικτικά αναφέρονται: Cutting & Dunn, 1999. de Rosnay et al., 2004, και στον ελληνικό πληθυσμό: Vorria, Papaligoura, Sarafidou, Kopakaki, Dunn, Van IJzendoorn & Kontopoulou, 2006).

Κατά τη χορήγηση, ο εξεταστής έλεγε μία λέξη στο παιδί και του ζητούσε να υποδείξει τη σωστή εικόνα ανάμεσα σε 4 επιλογές. Εφαρμόστηκαν οι οδηγίες της σύντομης χορήγησης για να αποφευχθεί η κόπωση των παιδιών.

Η αξιοπιστία των δύο ημίσεων της σύντομης χορήγησης κυμαίνεται από 0.84 έως 0.79 σύμφωνα με τους κατασκευαστές για τα παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών (Dunn et al., 1982). Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια) της σύντομης χορήγησης ήταν $\alpha = 0.938$.

Αποδοχή από τους Συνομήλικους: Χρησιμοποιήθηκε ένα Κοινωνιομετρικό Τεστ με Φωτογραφίες (Picture Sociometric, Asher et al., 1979), μία κοινωνιομετρική μέθοδος, που θεωρείται περισσότερο αξιόπιστη από τις απλές ονομαστικές αναφορές (peer nominations) για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Asher et al., 1979).

Χρειάστηκε από μία φωτογραφία για κάθε παιδί που συμμετείχε. Από κάθε παιδί ζητήθηκε να τοποθετήσει τις φωτογραφίες των συμμαθητών του σε κουτιά με χαρούμενη, ουδέτερη και λυπημένη έκφραση, ανάλογα με το αν του αρέσει πολύ, λίγο ή καθόλου να παίζει μαζί τους (Asher et al., 1979. Denham et al., 1990).

Στο τέλος, μετρήθηκαν οι θετικές, οι αρνητικές και οι ουδέτερες ψήφοι που είχε συγκεντρώσει κάθε παιδί από τους συνομήλικούς του. Επειδή ο αριθμός των παιδιών δεν ήταν ίδιος σε κάθε τμήμα, στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα ποσοστά επί τοις εκατό της κάθε κατηγορίας.

Έχει βρεθεί ότι τα ποσοστά των αρνητικών ψήφων παραμένουν σταθερά σε διάστημα από 4 εβδομάδες έως και 9 μήνες (Denham et al., 1990). Επίσης, η αξιοπιστία επαναλαμβανόμενων μετρήσεων είναι $r = 0.81$ από τους κατασκευαστές (Asher et al., 1979). Στην παρούσα έρευνα, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ των τριών κατηγοριών και βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του ποσοστού των θετικών και του ποσοστού των αρνητικών ψήφων από τους συνομήλικους [$r = -.573, p = .000$].

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Λεδομένα από τα Παιδιά

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι βαθμολογίες των παιδιών στη ΘτΝ, στη Λεκτική Ικανότητα – Λεξιλόγιο και στην Αποδοχή από τους Συνομήλικους.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος τιμών στη ΘτΝ, τη Λεκτική Ικανότητα (Λεξιλόγιο) και την Αποδοχή από τους Συνομήλικους

		M.O.	T.A.	εύρος τιμών
	έργα λανθ. πεποιθήσεων	1.08	0.73	0 - 2
Θεωρία του Νου	Denham Puppet Scenario	52.58	4.80	37 - 59
Λεκτική Ικανότητα (Λεξιλόγιο)	British Picture Vocabulary Scale	34.86	11.33	15 - 66
	θετικές ψήφοι %	46.50	21.85	0 - 100
Αποδοχή από τους Συνομήλικους	ουδέτερες ψήφοι %	24.80	19.12	0 - 80
	αρνητικές ψήφοι %	27.96	19.04	0 - 100

Παρατηρείται ότι, όσον αφορά τη ΘτΝ, τα παιδιά απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο σε τουλάχιστον 1 από τα 2 έργα λανθασμένων πεποιθήσεων που χορηγήθηκαν. Επίσης, σε σχέση με την αποδοχή από τους συνομήλικους, περίπου οι μισές από τις ψήφους ήταν θετικές, κατά μέσο όρο, δηλαδή, το κάθε παιδί συγκέντρωνε περισσότερες θετικές ψήφους από ότι ουδέτερες ή αρνητικές.

Συσχετίσεις μεταξύ των βασικών μεταβλητών

Στο σημείο αυτό, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών που συμπεριλήφθησαν στην έρευνα (βλ. πίνακα 2). Πολλές από αυτές, αποτελούν τον στατιστικό έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων. Επίσης, όσες βρέθηκαν να είναι στατιστικώς σημαντικές, καθοδήγησαν και την περαιτέρω διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων.

Πίνακας 2: Συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ των βασικών υπό εξέταση μεταβλητών

1. ηλικία								
2. λεξιλόγιο	.156							
3. λανθασμένες πεποιθήσεις	.124	.128						
4. κατανόηση συναισθημάτων αποδοχή από τους συνομήλικους:	.270*	.261*	.249					
5. θετικές ψήφοι	.265*	.294*	.166	.165				
6. αρνητικές ψήφοι αναφορές γονέων σε νοητικές καταστάσεις:	-.232	-.345**	-.237	-.308*	-.573**			
7. σύντομες περιγραφές	.061	.307*	.167	.099	.028	-.020		
8. αναλυτικές περιγραφές	-.135	-.054	-.190	-.146	-.083	.074	.513**	
9. ηλικία πατέρων	-.030	.115	-.044	.069	.294*	-.318*	.061	-.117
10. ηλικία μητέρων	-.035	.032	-.002	.146	.023	-.225	-.152	-.040

* $p < .05$, ** $p < .005$

Έλεγχος Υποθέσεων

Παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό πλαίσιο

Σύμφωνα με την 1^η υπόθεση, αναμενόταν πως οι γονείς που χρησιμοποιούν αναφορές σε νοητικές καταστάσεις όταν συνομιλούν με τα παιδιά τους θα έχουν παιδιά που θα συγκεντρώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στα έργα λανθασμένης πεποίθησης και στο έργο κατανόησης των συναισθημάτων. Η σχέση αυτή δεν επαληθεύτηκε για καμία από τις τρεις τιμές με τις οποίες μετρήθηκαν οι αναφορές των γονέων σε

νοητικές καταστάσεις. Η πρώτη ήταν η βαθμολογία των γονέων στην κατηγορία «Σύντομες Περιγραφές με Αναφορές σε Νοητικές Καταστάσεις» [$r = .167, p > .05$], η δεύτερη ήταν η βαθμολογία τους στην κατηγορία «Αναλυτικές Περιγραφές με Αναφορές στις Νοητικές Καταστάσεις» [$r = -.190, p > .05$] και η τρίτη ήταν η αθροιστική βαθμολογία των δύο προηγούμενων [$r = -.064, p > .05$].

Η 2^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι γονείς που χρησιμοποιούν αναφορές σε νοητικές καταστάσεις όταν συνομιλούν με τα παιδιά τους θα έχουν παιδιά που θα συγκεντρώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στην κατανόηση των συναισθημάτων, δεν επιβεβαιώθηκε, επίσης [$r = .099, p > .05$ για τις «Σύντομες Περιγραφές με Αναφορές σε Νοητικές Καταστάσεις»], [$r = -.145, p > .05$ για τις «Αναλυτικές Περιγραφές με Αναφορές στις Νοητικές Καταστάσεις»], [$r = -.072, p > .05$ για την αθροιστική βαθμολογία των δύο προηγούμενων κατηγοριών].

Παράγοντες που αφορούν χαρακτηριστικά του παιδιού

Σύμφωνα με την 1^η υπόθεση, αναμενόταν πως τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά θα είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων. Ωστόσο, δε βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των παιδιών και της επίδοσής τους στα έργα λανθασμένης πεποίθησης [$r = .124, p > .05$].

Σύμφωνα με τη 2^η υπόθεση, τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά θα είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην κατανόηση των συναισθημάτων. Αυτό επιβεβαιώθηκε, καθώς βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της επίδοσης των παιδιών στην κατανόηση των συναισθημάτων [$r = .270, p < .05$].

Σύμφωνα με την 3^η υπόθεση, αναμενόταν πως η λεκτική ικανότητα θα προέβλεπε ατομικές διαφορές στην επίδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Από τη στιγμή όμως που δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των παιδιών στο έργο της λεκτικής ικανότητας - λεξιλόγιο και στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων [$r = .128, p > .05$], δεν μπορούσε να αναμένεται πλέον σημαντική επίδραση της λεκτικής ικανότητας - λεξιλόγιο στην κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων.

Τέλος, επαληθεύτηκε η 4^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, η λεκτική ικανότητα - λεξιλόγιο σχετίζεται με την κατανόηση των συναισθημάτων, εφόσον βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών [$r = .261, p < .05$].

Ανάπτυξη της ΘτΝ και αποδοχή από τους συνομήλικους

Στην 1^η υπόθεση υποστηρίχθηκε πως η επίδοση των παιδιών στην κατανόηση των συναισθημάτων θα σχετίζεται με την αποδοχή από τους συνομήλικους. Παρόλο που δε βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στην κατανόηση των συναισθημάτων και των θετικών ψήφων από τους συνομήλικους [$r = .165, p > .05$], βρέθηκε, αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στην κατανόηση των συναισθημάτων και των αρνητικών ψήφων από τους συνομήλικους [$r = -.308, p < .05$].

Επίσης, επαληθεύτηκε η 2^η υπόθεση σύμφωνα με την οποία δεν αναμενόταν να υπάρχει σχέση μεταξύ της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων και της αποδοχής από τους συνομήλικους, εφόσον δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους [$r = .166, p > .05$ και $r = -.237, p > .05$ για τις θετικές και αρνητικές ψήφους αντίστοιχα].

Μελέτη των Χαρακτηριστικών της Οικογένειας ή/και του Παιδιού που Προβλέπουν Ατομικές Διαφορές στη ΘτΝ και στην Αποδοχή από τους Συνομήλικους

Με βάση τις συσχετίσεις που παρουσιάστηκαν στον Πίνακα 3, παρατηρήθηκε ότι κάποια χαρακτηριστικά των παιδιών συνδέονται με την επίδοσή τους στην κατανόηση των συναισθημάτων. Για να διερευνηθεί εάν επιδρούν στην, πέρα από το να σχετίζονται με την, κατανόηση των συναισθημάτων εφαρμόστηκε η μέθοδος της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης (multiple regression analysis).

Πίνακας 3: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την κατανόηση των συναισθημάτων και ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία και τη λεκτική ικανότητα

ανεξάρτητες μεταβλητές	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
1. ηλικία	.270	2.10	.040
2. λεξιλόγιο	.220	2.30	.085
F (1,56) = 4.408, R ² = .073			

Στον Πίνακα 4 φαίνεται πως η μόνη μεταβλητή που βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην κατανόηση των συναισθημάτων, ήταν η ηλικία των παιδιών η οποία

προέβλεπε το 7,3% της διακύμανσης της επίδοσης των παιδιών στην κατανόηση των συναισθημάτων.

Επίσης, όπως φάνηκε στον Πίνακα 3, η ηλικία και η λεκτική ικανότητα – λεξιλόγιο των παιδιών συνδέονται και με την αποδοχή από τους συνομήλικους τους. Ομοίως, με τις αρνητικές ψήφους από τους συνομήλικους των παιδιών, βρέθηκε να συσχετίζεται και η επίδοση στην κατανόηση των συναισθημάτων και η ηλικία των πατέρων. Για να μελετηθεί η στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης των μεταβλητών αυτών στην αποδοχή από τους συνομήλικους εφαρμόστηκε επίσης η μέθοδος της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης.

Πίνακας 4: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τις αρνητικές και θετικές ψήφους από τους συνομήλικους και ανεξάρτητες τη λεκτική ικανότητα – λεξιλόγιο και την ηλικία του πατέρα

εξαρτημένη μεταβλητή = αρνητικές ψήφοι			
ανεξάρτητη μεταβλητή	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
1.λεξιλόγιο	-.313	-2.574	.013
2. ηλικία πατέρα	-.282	-2.320	.024
F (2,57) = 6.778, ΔF = 5.380			
R ² = .198. ΔR ² = .078			
εξαρτημένη μεταβλητή = θετικές ψήφοι			
ανεξάρτητη μεταβλητή	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
1.λεξιλόγιο	.264	2.116	.039
2. ηλικία πατέρα	.263	2.110	.039
F (2,57) = 5.745, ΔF = 4.454			
R ² = .155. ΔR ² = .068			

Η λεκτική ικανότητα - λεξιλόγιο ήταν ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας τόσο για τις θετικές ψήφους (ερμηνεύει το 8,7% της διακύμανσης των τιμών), όσο και για τις αρνητικές ψήφους από τους συνομήλικους (ερμηνεύει το 11,9%). Η ηλικία του πατέρα συνέβαλε ακόμη περισσότερο στην ερμηνευτική αξία του μοντέλου φτάνοντας στο 15,5% της διακύμανσης των τιμών των θετικών ψήφων και στο 19,8% της διακύμανσης των αρνητικών ψήφων των παιδιών από τους συνομήλικούς τους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΘτΝ και Χαρακτηριστικά της Οικογένειας

Αναμενόταν πως οι γονείς που χρησιμοποιούν συχνότερα αναφορές σε νοητικές καταστάσεις όταν συνομιλούν με τα παιδιά τους, θα έχουν παιδιά με υψηλότερες βαθμολογίες στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν την 1η υπόθεση, αφού οι αναφορές των γονέων σε νοητικές καταστάσεις δε συνδέθηκαν με την επίδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων. Αυτό δε συμφωνεί με διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Adrian et al., 2005. Peterson & Slaughter, 2003. Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007) τα οποία, έχουν δείξει ότι οι αναφορές των γονέων σε νοητικές καταστάσεις αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης των παιδιών τους στα έργα αυτά (Ruffman et al., 2002). Παρ' όλα αυτά, η ασυμφωνία με προηγούμενα ευρήματα ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η επίδοση των παιδιών στα έργα της ΘτΝ δεν ευνοείται από αυτή καθ'αυτή την αναφορά των γονέων σε νοητικές καταστάσεις αλλά τις ερμηνείες και την αιτιολόγηση που προσφέρουν οι γονείς για τις διεργασίες του νου που περιγράφουν (Peterson & Slaughter, 2003. Ruffman et al., 2002. Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007) κάτι που δεν ήταν δυνατό να εκτιμηθεί με τις παρούσες μετρήσεις.

Η 2^η υπόθεση, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν συσχέτιση μεταξύ των αναφορών της μητέρας σε νοητικές καταστάσεις και της επίδοσης των παιδιών σε έργα κατανόησης των συναισθημάτων (Tamoreau & Ruffman, 2006), ομοίως δεν επαληθεύθηκε. Πιθανόν τα αποτελέσματα αυτά να οφείλονται και σε μειονεκτήματα των μετρήσεων των αναφορών των γονέων σε νοητικές καταστάσεις, όπως θα συζητηθεί στους Περιορισμούς.

ΘτΝ και Χαρακτηριστικά του Παιδιού

Σύμφωνα με την 1^η υπόθεση αναμενόταν πως τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά θα είχαν καλύτερη επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης, αυτό όμως δεν επιβεβαιώθηκε. Ωστόσο, μία σημαντική διαφορά της παρούσας έρευνας από προηγούμενες, είναι πως δεν υπήρχε μεγάλη διακύμανση στην ηλικία των παιδιών, αφού το εύρος των ηλικιών που συμμετείχαν ήταν από 47 – 64 μηνών. Αντίθετα, οι έρευνες που έδειξαν σημαντική επίδραση της ηλικίας στην επίδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης, είχαν μεγαλύτερες ηλικιακές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων (ηλικίες 3 ½ - 6 ½ χρόνων, de Rosnay et al., 2004) ή συγκέντρωσαν

δεδομένα από επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (σε διάστημα 3 και 5 μηνών, Astington & Jenkins, 1995).

Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν υπήρχε μεγάλη διακύμανση στις ηλικίες των συμμετεχόντων δεν επηρέασε την επαλήθευση της 2^{ης} υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά θα είχαν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση των συναισθημάτων. Φάνηκε δηλαδή πως τα παιδιά που ήταν μεγαλύτερα σε ηλικία συγκέντρωναν υψηλότερες βαθμολογίες στο «Denham Puppet Scenario» (Denham, 1986). Ανάλογα ήταν τα ευρήματα σε σχέση με την ηλικία και την κατανόηση των συναισθημάτων, και σε προηγούμενη έρευνα με ομάδες παιδιών ηλικίας 3, 3 ½ και 4 ετών (Denham & Couchoud, 1990).

Επίσης, η λεκτική ικανότητα αναμενόταν να επιδρά σημαντικά στην επίδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποιθήσης σύμφωνα με την 3^η υπόθεση. Η μη ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της λεκτικής ικανότητας και της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων δε συμφωνεί με ερευνητικά δεδομένα που τονίζουν τη σημασία της λεκτικής ικανότητας για την ανάπτυξη της ΘτΝ (Cutting & Dunn, 1999. de Rosnay et al., 2004. Happe, 1995. Hasselhorn, Mahler, & Grube, 2004. Pons, Lawson, Harris, & de Rosnay, 2003. Παπαλεοντίου - Λουκά & Κύρου - Θωμά, 2008. Ronald, Viding, Harré, & Plomin, 2006. Taylor & Carlson, 1997). Μάλιστα υπάρχουν διεθνείς μελέτες όπου οι μετρήσεις της λεκτικής ικανότητας βρέθηκαν να είναι πολύ καλός προβλεπτικός παράγοντας της ΘτΝ, με τη λεκτική ικανότητα να προβλέπει τη μετέπειτα ανάπτυξη της ΘτΝ και όχι τη ΘτΝ να προβλέπει την μετέπειτα λεκτική ικανότητα (Astington & Jenkins, 1999. Jenkins & Astington, 1996. Meins et al., 2002). Η ασυμφωνία αυτή, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, πιθανώς να οφείλεται σε μεθοδολογική αδυναμία της μέτρησης για την κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων.

Τέλος, σύμφωνα με την 4^η υπόθεση αναμενόταν πως τα παιδιά που θα είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην λεκτική ικανότητα – λεξιλόγιο, θα είχαν και υψηλότερη βαθμολογία στην κατανόηση των συναισθημάτων. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε και διαπιστώθηκε πως τα παιδιά που συγκέντρωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στο «British Picture Vocabulary Scale» (Dunn et al., 1982), συγκέντρωσαν παράλληλα και υψηλότερες βαθμολογίες στο «Denham Puppet Scenario» (Denham, 1986). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με άλλα ερευνητικά δεδομένα που υποστήριξαν ότι η λεκτική ικανότητα σχετίζεται με την ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων (de Rosnay et al., 2004. Pons et al., 2003).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμφωνούν εν μέρει με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας κατά τα οποία η ηλικία και η λεκτική ικανότητα των παιδιών σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη της ικανότητας της ΘτΝ, τουλάχιστον ως προς την επιμέρους ικανότητα της αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ατόμων (Denham & Couchoud, 1990).

Σχέση μεταξύ της ΘτΝ και της Αποδοχής από τους Συνομήλικους

Σύμφωνα με την 1^η υπόθεση, αναμενόταν πως τα παιδιά με υψηλότερες βαθμολογίες στην κατανόηση των συναισθημάτων θα είχαν περισσότερες θετικές ψήφους από τους συνομήλικούς τους. Παρόλο που δε βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ κατανόησης των συναισθημάτων και των θετικών ψήφων, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της πρώτης και των αρνητικών ψήφων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στην κατανόηση των συναισθημάτων, έλαβαν λιγότερες αρνητικές ψήφους από τους συνομήλικούς τους, έναντι των παιδιών που είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες στην κατανόηση των συναισθημάτων. Σε άλλες έρευνες με παιδιά προσχολικής ηλικίας, είχε βρεθεί θετική συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης των συναισθημάτων και της αποδοχής από τους συνομήλικους (Denham et al., 1990) και της δημοτικότητας (Boyatzis & Satyaprasad, 1994). Ακόμη όμως και σε αυτές τις έρευνες η κατανόηση των συναισθημάτων είχε οριακή μόνο συμβολή στη δημοτικότητα των παιδιών (Boyatzis & Satyaprasad, 1994). Μένει να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση κατανόησης συναισθημάτων και δημοτικότητας, ωστόσο, το παρόν εύρημα παρόλο που δεν αποδεικνύει ότι τα παιδιά που καταφέρνουν σε μεγαλύτερο βαθμό να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων είναι περισσότερο συμπαθή από τους συνομήλικούς τους, δείχνει ότι τουλάχιστον είναι λιγότερο αντιπαθή.

Σύμφωνα με τη 2^η υπόθεση δεν αναμενόταν σύνδεση μεταξύ της επίδοσης στα έργα λανθασμένης πεποίθησης και της αποδοχής από τους συνομήλικους. Αυτό επιβεβαιώθηκε και συμφωνεί με άλλα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία δεν υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις για το ότι παιδιά ηλικίας 4 – 6 ετών που απορρίπτονται από την ομάδα των συμμαθητών υστερούν στη ΘτΝ (Villanueva-Badenes et al., 2000). Αντίθετα, αυτό που σχολιάζεται από τη σχετική βιβλιογραφία είναι πως η ΘτΝ συνδέεται με την αποδοχή από τους συνομήλικους μετά την ηλικία των ετών (Slaughter et al., 2002).

Παρόλο που, όπως φάνηκε έως τώρα, η πλειοψηφία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας δεν επαλήθευσαν τις αρχικές υποθέσεις, τα παρόντα αποτελέσματα συμφωνούν με δεδομένα που υποστήριζαν ότι αυτές οι δύο κατανοήσεις έχουν διαφορετικά αποτελέσματα στη ζωή των παιδιών (Dunn et al., 1991), καθώς βρέθηκε σύνδεση μόνον μεταξύ της κατανόησης των συναισθημάτων - και όχι της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων-και της αποδοχής από τους συνομήλικους.

Σημαντικές Επιδράσεις στην Κατανόηση των Συναισθημάτων

Από τους παράγοντες που συνδέθηκαν με την κατανόηση των συναισθημάτων, στατιστικώς σημαντική επίδραση είχε η ηλικία των παιδιών, η οποία προέβλεπε το 7,3% της διακύμανσης των βαθμολογιών στην ικανότητα αυτή. Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε δηλαδή, πως μόνο η ηλικία των παιδιών επηρεάζει την επίδοση των παιδιών στην κατανόηση των συναισθημάτων. Ωστόσο, και η λεκτική ικανότητα – λεξιλόγιο εμφανίζει μία σχέση με αυτήν, που σε έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα και μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος μεταξύ των συμμετεχόντων φάνηκε περισσότερο ισχυρή (Pons et al., 2003).

Σημαντικές Επιδράσεις στην Αποδοχή από τους Συνομήλικους

Αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχει για τη μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού η δημιουργία φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία (Denham & Holg, 1993. Hartup, 1996. Ladd, 1990. LaFreniere & Dumas, 1996), μελετήθηκαν οι μεταβλητές που επηρεάζουν την αποδοχή από τους συνομήλικους. Παρόλο που είχε βρεθεί ότι τα παιδιά με καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση των συναισθημάτων συγκέντρωναν λιγότερες αρνητικές ψήφους από ότι τα παιδιά με χαμηλότερες επιδόσεις, η κατανόηση των συναισθημάτων δε βρέθηκε να ασκεί επίδραση ως παράγοντας στην αποδοχή από τους συνομήλικους. Τελικά, οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες τόσο για τις θετικές όσο και για τις αρνητικές ψήφους από τους συνομήλικους, ήταν η λεκτική ικανότητα - λεξιλόγιο των παιδιών και η ηλικία των πατέρων.

Αναλυτικότερα, η λεκτική ικανότητα - λεξιλόγιο προέβλεπε το 8,7% της διακύμανσης των τιμών των θετικών ψήφων και το 11,9% της διακύμανσης των αρνητικών ψήφων. Τα αποτελέσματα έδειξαν, δηλαδή, ότι τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένη λεκτική ικανότητα - λεξιλόγιο, συγκέντρωσαν περισσότερες θετικές ψήφους και λιγότερες αρνητικές σε σύγκριση με τα παιδιά που είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες. Αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα των Slaughter και συνεργατών (2002) που διαπίστωσαν ότι τα δημοφιλή και τα απορριφθέντα από τους συνομήλικους

παιδιά παρουσίαζαν σημαντική απόκλιση στην επίδοσή τους ως προς την λεκτική τους ικανότητα.

Μη αναμενόμενο όμως ήταν το εύρημα ότι η ηλικία των πατέρων βελτιώνει την ερμηνευτική αξία του προβλεπτικού μοντέλου τόσο ως προς τις θετικές όσο και ως προς τις αρνητικές ψήφους από τους συνομήλικους. Πιο συγκεκριμένα, παιδιά με μεγαλύτερους σε ηλικία πατέρες είχαν μεγαλύτερο ποσοστό θετικών ψήφων μεταξύ των συνομηλίκων και χαμηλότερο ποσοστό αρνητικών.

Οι διεθνείς έρευνες μελέτησαν την επίδραση της ανάπτυξης της ΘτΝ στην αποδοχή από τους συνομήλικους με παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης (Boyatzis & Satyaprasad, 1994. Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992. Gnepp, 1989. Slaughter et al., 2002. Villanueva-Badenes et al., 2000. Watson et al., 1999). Όμως δεν εξέτασαν συστηματικά δημογραφικές μεταβλητές όπως το επάγγελμα, το επίπεδο εκπαίδευσης και την ηλικία των γονέων, με αποτέλεσμα να μην αναφέρονται δεδομένα που να μπορούν να συμφωνήσουν ή να αντικρούσουν τη σχέση που βρέθηκε μεταξύ της αποδοχής από τους συνομήλικους και της ηλικίας των πατέρων στην προκειμένη περίπτωση.

Έχει υποστηριχθεί ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία πατέρες, που έχουν ταυτόχρονα λιγότερο παραδοσιακές αντιλήψεις για την ανατροφή των παιδιών, είναι περισσότερο «ευαίσθητοι» κατά την αλληλεπίδραση με το παιδί τους στο παιχνίδι (NIHCD Early Child Care Research Network, 2000). Είναι πιθανόν, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία πατέρες να εκδηλώνουν μεγαλύτερη ευαισθησία όταν παίζουν με τα παιδιά τους, ενισχύοντας την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Γενικότερα, υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία πως ο τρόπος με τον οποίο ο πατέρας αλληλεπιδρά με το παιδί του στο παιχνίδι (paternal play styles) επηρεάζει την κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Lewis & Lamb, 2003).

Αυτό που αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι ακόμη και η σύνδεση της ηλικίας του πατέρα με την αποδοχή από τους συνομήλικους, αντανakλούσαν πλεονέκτημα σε σχέση με το ποσοστό των αρνητικών ψήφων και όχι των θετικών. Αυτό σημαίνει ότι, δεν πρόκειται για παράγοντα που κάνει τα παιδιά περισσότερο δημοφιλή, αλλά μειώνει την απόρριψη από τους συνομήλικους.

Περιορισμοί - Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η πλειοψηφία των αρχικών ερευνητικών υποθέσεων δεν επιβεβαιώθηκε. Ως ένα βαθμό, η μη επαλήθευση των διεθνών ευρημάτων, πιθανώς να

οφείλεται σε μεθοδολογικές αδυναμίες της έρευνας που σχολιάζονται εκτενέστερα στη συνέχεια.

Κατ' αρχάς, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο αριθμός του δείγματος, παρόλο που είναι ικανοποιητικός αν συγκρίνει κανείς με άλλες έρευνες, είναι μικρός σε σχέση με τον αριθμό των μεταβλητών οι οποίες μετρήθηκαν. Υπάρχουν θεωρητικοί που αναφέρουν ότι ακόμη και η αναλογία 1 μεταβλητή προς 10 συμμετέχοντες, απαιτεί ειδικούς χειρισμούς από τον ερευνητή (Weinberg & Darlington, 1976), ενώ στην παρούσα έρευνα η αναλογία ήταν 1 μεταβλητή προς 8 συμμετέχοντες.

Σε αντίθεση με τα διεθνή ευρήματα, η κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων δε συνδέθηκε με καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές (αναφορές γονέων σε νοητικές καταστάσεις, ηλικία και λεκτική ικανότητα παιδιών). Για τη μέτρηση της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων, η χρήση δύο έργων μπορεί να μην ήταν επαρκής για να αξιολογήσει την ικανότητα αυτή, και η μικρή διακύμανση των τιμών (από 0 έως 2) δεν επέτρεψε τη χρήση πολύπλοκων στατιστικών μεθόδων. Η χρήση πολλών και διαφορετικών εργαλείων για τη μέτρηση πολλών επιμέρους μεταβλητών οδήγησε στη μεθοδολογική δυσκολία να γίνουν στατιστικές αναλύσεις που συμπεριλάμβαναν βαθμολογίες με διακύμανση τιμών από 0 – 2 (για την κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων) έως και 0 – 100 (για τις θετικές – ουδέτερες – αρνητικές ψήφους από τους συνομήλικους). Για το λόγο αυτό, σε επόμενη ερευνητική απόπειρα, θα ήταν επιθυμητή η χρήση περισσότερων υποερωτημάτων για κάθε δοκιμασία (για παράδειγμα, στην έρευνα των Astington & Jenkins (1999) που χρησιμοποίησαν μόνο τη δοκιμασία του απρόβλεπτου περιεχομένου χορήγησαν 6 διαφορετικά υποερωτήματα - items).

Επίσης, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν έργα αξιολόγησης ανωτέρου επιπέδου της ΘτΝ τα οποία περιλαμβάνουν σενάρια όπου τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν πιο πολύπλοκες διαδικασίες του νου, όπως η διπλή μπλόφα και οι 2^ο και 3^ο επιπέδου νοητικές καταστάσεις («αυτός νομίζει ότι αυτή γνωρίζει...», «Αυτός νομίζει ότι αυτή νομίζει ότι εκείνος δεν ξέρει...») (Happé, 1994. Hughes et al., 2000).

Ακόμη, το γεγονός ότι παρατηρήθηκε μία ομοιογένεια ως προς την ηλικία μεταξύ των συμμετεχόντων ενδεχομένως να μην επέτρεψε να διαφανεί και η σχέση μεταξύ της ηλικίας και της κατανόησης των λανθασμένων πεποιθήσεων. Στην περίπτωση αυτή θα απαιτούνταν να γίνουν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (όπως έκαναν οι Astington & Jenkins, 1995) ή τουλάχιστον θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη ηλικιακή διαφορά

μεταξύ των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα (όπως για παράδειγμα στην έρευνα των de Rosnay et al., 2004).

Επίσης, ενώ το BPVS (Dunn et al., 1982) και το Denham Puppet Scenario (Denham, 1986) έχουν χρησιμοποιηθεί ξανά στα ελληνικά (Vorria et al., 2006), το MMSII χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά. Δεν επιβεβαιώθηκε η σχέση των αναφορών των γονέων σε νοητικές καταστάσεις και της επίδοσης των παιδιών στην κατανόηση των λανθασμένων πεποιθήσεων και στην κατανόηση των συναισθημάτων, γιατί είναι πιθανό, το εργαλείο αυτό να μην ανταποκρίνεται στον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες γονείς αναφέρουν νοητικές καταστάσεις στις συζητήσεις με τα παιδιά τους. Ακόμη, όταν αξιολογούνται χαρακτηριστικά, όπως το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέα και παιδιού, η παρατήρηση είναι περισσότερο ενδεδειγμένη μέθοδος. Για παράδειγμα, άλλες έρευνες χρησιμοποίησαν την παρατήρηση και την ανάλυση λόγου με στόχο να μετρήσουν τη συχνότητα και το είδος των αναφορών που κάνουν σε νοητικές καταστάσεις οι γονείς όταν συνομιλούν με τα παιδιά τους (Adrian et al., 2005. Meins et al., 1998. Ruffman et al., 2002). Ακόμη περισσότερο αξιόπιστος θα μπορούσε να είναι ο συνδυασμός ποιοτικής (παρατήρηση) και ποσοτικής (σταθμισμένο ερωτηματολόγιο) μεθόδου.

Τέλος, ερευνητικό ενδιαφέρον έχει η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης που βρέθηκε μεταξύ της ηλικίας των πατέρων και της αποδοχής από τους συνομήλικους, καθώς κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να ερμηνευθεί. Είναι πιθανόν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία πατέρες να συμμετέχουν πιο ενεργά στο παιχνίδι με τα παιδιά τους (NIHCD Early Child Care Research Network, 2000) και ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν μαζί τους στο παιχνίδι να επηρεάζει την κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Lewis & Lamb, 2003). Μία εκδήλωση αυτής της κοινωνικο - συναισθηματικής ανάπτυξης μπορεί να είναι οι καλές σχέσεις με τους συνομήλικους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673-686.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443-444.

- Astington, J. W. (1991). Intention in the child's theory of mind. In D. Frye, & C. Moore (Eds.), *Children's Theories of Mind* (pp. 157-172). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, *9*(2/3), 151-165.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, *35*(5), 1311-1320.
- Bartsch, K., & Estes, D. (1996). Individual differences in Children's Developing Theory of Mind and Implications for Metacognition. *Learning and Individual Differences*, *8*(4), 281-304.
- Bjorklund, D. F., Cormier, C., & Rosenberg, J. S. (2005). The evolution of theory of mind: Big brains, social complexity, and inhibition. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* (pp. 147-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social development*, *8*(2), 237-255.
- Boyatzis, C. J., & Satyaprasad, C. (1994). Children's facial and gestural decoding and encoding: Relations between skills and with popularity. *Journal of Nonverbal Behavior*, *18*(1), 37-54.
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, *67*(3), 836-849.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, *72*, 1032-1053.
- Cassidy, J., Parke, R., Butkovsky, L., & Braungart, J. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, *63*, 603-618.
- Chandler, M., & Hala, S. (1994). The role of personal involvement in the assessment of early false belief skills. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 403-422). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 279-295.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*(4), 853-865.
- Denham, S. A. (1986). Social Cognition, prosocial behavior and emotion in preschoolers: Contextual Validation. *Child Development, 57*(1), 194-201.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. M. (1990). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal, 20*(3), 153-169.
- Denham, S. A., Mc Kinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as a cause or consequence of their social behaviour. *Developmental Psychology, 29*(2), 271-275.
- de Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mother's mental state language. *British Journal of Developmental Psychology, 22*, 197-218.
- Dunn, J. (1991). Young children's understanding of other people: Evidence from observations within the family. In D. Frye, & C. Moore (Eds.), *Children's Theories of Mind* (pp. 97 -114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 297-308). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion, 9*(2/3), 187-201.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, (1991a). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448 – 455.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C. T., & Youngblade, L. (1991b). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*, 1352 – 1366.

- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*(2), 201-219.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C., & Pintilie, D. (1982). *British Picture Vocabulary Scale*. Windsor, UK: NFER – Nelson.
- Flavell, J. H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance – reality distinction. *American Psychologist, 41*(4), 418-425.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive Development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology, 50*, 21-45.
- Gnepp, J. (1989). Personalized inferences of emotions and appraisals: Component processes and correlates. *Developmental Psychology, 25*, 277-288.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development, 59*(1), 26-37.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(2), 129-154.
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development, 66*(3), 843-855.
- Harris, P. L. (2006). Social cognition. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2, 6th Ed.* (pp. 811-852). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*(1), 1-13.
- Hasselhorn, M., Mahler, C., & Grube, D. (2004). Theory of mind, working memory, and verbal ability in preschool children: The proposal of a relay race model of the developmental dependencies. In W. Schneider, R. Schumann – Hengsteler, & B. Sodian (Eds.) *Young children's cognitive development* (pp. 219-237). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, C., Adlam, A., Happé, F., Jackson, J., Taylor, A., & Caspi, A. (2000). Good test - retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 483- 490.

- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- La Freniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to School: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion (special issue: Connections between Emotion and Understanding in Development)*, 9(2/3), 167 – 185.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., & Berridge, D. M. (1996). Social influences on false belief access: specific sibling influences or general Apprenticeship? *Child Development*, 67(6), 2930-2947.
- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 211-228.
- Lewis, C., & Osborne, A. (1990). Three-year-olds' problems with false belief: Conceptual deficit or linguistic artifact? *Child Development*, 61(5), 1514 -1519.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russel, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7 (1), 1–24.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Gupta, M., Fradley, D., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726.
- Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η Θεωρία των Παιδιών για το Νον*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Mitchell, P., & Lacohee, H. (1991). Children's early understanding of false belief. *Cognition*, 39, 107-127.
- Moore, C., & Frye, D. (1991). The acquisition and utility of theories of mind. In D. Frye, & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind* (pp. 1-14). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- NICHHD, Early Child Care Research Network (2000). Factors associated with fathers' caregiving activities and sensitivity with young children. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 200-219.

- Παπαλεοντίου – Λουκά, Ε., & Κύρου - Θωμά, Ν. (2008). Θεωρία του Νου σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Διαφάνειες Διάλεξης στα πλαίσια του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Εξελικτικής Ψυχολογίας. European University of Cyprus.
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, Parenting, and Theory of Mind in Preschool Children. *Social Development, 12*(1), 1–20.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of Mind is contagious: You catch It from your sibs. *Child Development, 65*(4), 1228-1238.
- Peterson, C. C. (2000). Kindred spirits: influences of siblings' perspectives on theory of mind. *Cognitive Development, 15*, 435-455.
- Peterson, C. C., & Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development, 18*, 399-429.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 347-353.
- Robinson, E. J., & Mitchell, P. (1992). Children's interpretation of messages from a speaker with a false belief. *Child Development, 63*(3), 639-652.
- Ronald, A., Viding, E., Happé, F., & Plomin, R. (2006). Individual differences in theory of mind ability in middle childhood and links with verbal ability and autistic traits: A twin study. *Social Neuroscience, 1*(3-4), 412-425.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology, 34*(1), 161-174.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between child and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development, 73*, 734-751.
- Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false belief. *Cognition, 38*, 1-12.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 545-564.
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the Autism spectrum. *Child Development, 78*(3), 839-858.

- Sodian, B. (2004). Theory of Mind - the case for conceptual development. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.) *Young children's cognitive development* (pp. 95-130). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taumoepau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development, 77*, 465-481.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development, 68*, 436-455.
- Villanueva-Badenes, L., Clemente Estevan, R. A., & Garcia Bacete, F. J. (2000). Theory of Mind and Peer Rejection at School. *Social Development, 9*(3), 271-283.
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van Ijzendoorn, M. H., & Kopakaki, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(12), 1246-1253.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and Theory of Mind in young children. *Developmental Psychology, 35*(2), 386 - 391.
- Weinberg, S. L., & Darlington, R. B. (1976). Canonical analysis when number of variables is large relative to sample size. *Journal of Educational Statistics, 1*(4), 313-332.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-Mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3) 655-684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and restraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1996). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development, 66*(5), 1472-1492.

Theory of Mind and peer acceptance in preschool aged children

Dimitra Karadimoula & Panayiota Vorria*

Department of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

In the present research, the relation between ToM (divided in “understanding false beliefs” and “understanding emotions”) and those characteristics of the child and the family was investigated. The main goal was to examine: a) which of the characteristics of the child and which of the characteristics of the family have an effect on ToM, and b) whether ToM is linked to peer acceptance. The sample consisted of 58 preschool aged children, who went to kindergartens in different areas of Thessaloniki. The results showed that the age of the children was the only factor that contributed to emotion understanding. Moreover, verbal ability – vocabulary and paternal age were the two variables that had an effect on peer acceptance. Despite the fact that children with higher scores in emotion understanding, received less negative votes from their classmates (than children with lower scores) emotion understanding was not a contributing factor to peer acceptance.

Key words: Theory of mind, Preschool and peer acceptance.

Address: Panayiota Vorria, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki 54124. Telephone: 2310 997326. E-mail: vorria@psy.auth.gr

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας της «Μαθησιακής Ανθεκτικότητας» σε δείγμα ελλήνων μαθητών: Μια πιλοτική μελέτη.

Σπυρίδων Κάμτσιος & Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο

Ιωαννίνων

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της «Μαθησιακής Ανθεκτικότητας» (Academic Hardiness Scale) (Benishkek & Lopez, 2001. Benishkek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005) κατά την προσαρμογή του στην ελληνική γλώσσα, σε δείγμα μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 237 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 11-12 ετών. Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από 39 ερωτήσεις. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων: της στάσης για δημιουργική ενασχόληση και δέσμευση με πράγματα ή δραστηριότητες, της αίσθησης του ελέγχου, και της στάσης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών ως πρόκληση παρά ως απειλή, οι οποίοι παράγοντες ερμήνευσαν το 33,32% της συνολικής διακύμανσης. Δώδεκα από τις ερωτήσεις φόρτιζαν σε διαφορετικούς παράγοντες από αυτούς που προτείνουν οι δημιουργοί της κλίμακας. Ο συντελεστής α -Cronbach ήταν ικανοποιητικός για τους παράγοντες δέσμευση ($\alpha = .78$) και πρόκληση ($\alpha = .77$), ενώ ήταν οριακά χαμηλός για τον παράγοντα έλεγχο ($\alpha = .58$). Η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων, που ελέγχθηκε με τον συντελεστή Pearson, έδειξε χαμηλή συνάφεια μεταξύ τους, καταδεικνύοντας τους παράγοντες ως ανεξάρτητους. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν εν μέρει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας. Επιβεβαιώνεται ξεκάθαρα η ύπαρξη τριών παραγόντων και καταδεικνύονται αποδεκτά, μολονότι πολύ χαμηλότερα, τα επίπεδα αξιοπιστίας των επιμέρους παραγόντων σε σχέση με την αρχική μελέτη των Benishkek et al. (2005) (κυρίως όσον αφορά τον παράγοντα έλεγχο). Προτείνεται ο έλεγχος των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/τριών και ο πιθανός εμπλουτισμός των ερωτήσεων της κλίμακας με τη χρήση διερευνητικών συνεντεύξεων. Τα παραπάνω αποτελέσματα συζητούνται στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

Λέξεις κλειδιά: Κλίμακα μαθησιακής ανθεκτικότητας, Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά

Διεύθυνση: Κάμτσιος Σπυρίδων, Ευεργετών 42, ΤΚ 45 333, Ιωάννινα. Τηλέφωνο: 6946338714. E-mail: spiroskam@gmail.com

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχει εστιαστεί στις εμπειρίες στρες διαφόρων ηλικιακών ομάδων (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001. Keller & Seragianian, 1984) και σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Harrison, Loiselle, Duquette, & Semenic, 2002. Hoge, Austin, & Pollack, 2007). Σημαντικός αριθμός ερευνών εστιάζεται στο στρες στο χώρο του σχολείου (Bagdi & Pfister, 2006. Elias, 1989. Govaerts & Gregoire, 2004). Σε πολλές μελέτες αναφέρεται ότι το σχολικό περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές πολλές κοινωνικές και ακαδημαϊκές προκλήσεις (Murberg & Bru, 2007), αλλά ταυτόχρονα συνδέεται με εμπειρίες άγχους που αφορούν τόσο τη μάθηση (πίεση για επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων), όσο και τις κοινωνικές σχέσεις (Nelms, 1999).

Η αντιμετώπιση από τους/τις μαθητές/τριες των στρεσογόνων εμπειριών στο σχολικό περιβάλλον έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης (Pincus & Friedman, 2004). Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν τη θετική επίδραση διαφόρων τεχνικών χαλάρωσης (προοδευτική και διαδοχική χαλάρωση) (Lohaous & Klein-Hebling, 2000), τη σημαντικότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος (Cowen, Wyman, Work, & Iker 1995. Lohaous, Klein-Hebling, & Shebar, 1997), την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (Hampel, 2007) και τον περιορισμό των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες που είναι εστιασμένες στο συναίσθημα (Lohaous et al., 1997).

Πρόσφατα οι Benishek και Lopez (2001) εισάγουν την έννοια της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» (academic hardiness). Η «μαθησιακή ανθεκτικότητα» αφορά ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ικανό να μετριάσει τις αρνητικές επιδράσεις του στρες στο σχολικό περιβάλλον. Σε έρευνες που διεξήγαγαν με μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες (15-19 ετών) διερεύνησαν την καταλληλότητα μιας κλίμακας που εστιάζόταν στα χαρακτηριστικά της μαθησιακής ανθεκτικότητας σε σχέση με τη μάθηση, τη μελέτη και την επίδοση στο σχολείο.

Η έννοια της μαθησιακής ανθεκτικότητας βρίσκεται σε αντιστοιχία με την έννοια της ανθεκτικότητας¹ που εισήγαγε η Kobasa (Kobasa, 1979. Kobasa, Maddi, & Kahn,

¹ Ο όρος «ανθεκτικότητα» χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία ως μετάφραση του αγγλικού όρου “hardiness”. Ωστόσο, και ο αγγλικός όρος “resilience” αποδίδεται στα ελληνικά με την ίδια λέξη. Οι δυο αυτοί όροι εμφανίζονται ως συνώνυμοι στην αγγλική βιβλιογραφία μολονότι υπάρχουν σαφείς διαφορές όσον αφορά τη θεμελιώδη αρχή που τους διέπει. Ο όρος “hardiness” εννοιολογείται με αναφορά στη θεωρία της προσωπικότητας, ενώ ο όρος “resilience” με αναφορά σε κοινωνικές συνθήκες και ενδογενείς παράγοντες (π.χ.

1982) και περιλαμβάνει στοιχεία της θεωρίας της παρακίνησης των Dweck και Leggett (1988). Σύμφωνα με τους Benishok και Lopez (2001) οι δυο αυτές γνωστικές θεωρίες μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά γιατί κάποιοι μαθητές/τριες επιμένουν να προσπαθούν όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθησή τους, να υιοθετούν συμπεριφορές που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και να προσαρμόζουν κατάλληλα τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, όταν το επίπεδο της απόδοσής τους είναι χαμηλότερο από τους στόχους που έχουν θέσει.

Σύμφωνα με την Kobasa και τους συνεργάτες της (1982) η ανθεκτικότητα αποτελεί ένα σύστημα στάσεων και «πιστεύω» του ατόμου, που συγκροτείται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής του με τους γύρω του, και δίνει έμφαση στη σημαντικότητα της συμμετοχής παρά της απομόνωσης, του ελέγχου και της αντιμετώπισης της πρόκλησης, παρά του φόβου για κάτι καινούριο (Maddi, 2005, 2006). Τα τρία συστατικά της ανθεκτικότητας αφορούν στη «δέσμευση» (commitment), στον «έλεγχο» (control) και στην «πρόκληση» (challenge)².

Η θεωρία της παρακίνησης, που οι Benishok και Lopez (2001) λαμβάνουν υπόψη τους για τη συγκρότηση της έννοιας της μαθησιακής ανθεκτικότητας, εστιάζεται στις μελέτες των Dweck και Leggett (1988) και του Nickolls (1989). Οι τελευταίοι διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο η σχολική επίδοση επηρεάζεται από τους στόχους των μαθητών/τριών και πρότειναν δυο γνωστικά – συναισθηματικά – συμπεριφορικά

προσωπικότητα, ευφυΐα) που επηρεάζουν την προσαρμογή του ατόμου. Στη δεύτερη περίπτωση η προσωπικότητα αποτελεί απλώς έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην καλή προσαρμογή. Σύμφωνα με τους Hage, E., Austin, E., και Pollack (2007), ο όρος “resilience” αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής των ατόμων, παρά τις αντίξοες συνθήκες που αντιμετωπίζουν, ενώ η έρευνα για τον όρο “resilience” έχει εστιαστεί σε άτομα (παιδιά και εφήβους) που βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω διαφόρων δυσχερειών και δύσκολων καταστάσεων, όπως διαζύγιο, θάνατος γονέων κ.α.

² Όσον αφορά τη δέσμευση (commitment), το άτομο πιστεύει ότι είναι σημαντικό να συνεχίζει να εμπλέκεται και να ασχολείται με τα γεγονότα και τους ανθρώπους γύρω του, χωρίς να δίνει σημασία σε τυχόν στρεσογόνα ερεθίσματα που μπορεί να προκύψουν. Η στάση του ατόμου για έλεγχο (control) αφορά την επιθυμία του να συνεχίσει να έχει επίδραση στα γεγονότα ή στις καταστάσεις που συμβαίνουν γύρω του, χωρίς να καταβάλλεται από τις δυσκολίες που τυχόν θα αντιμετωπίσει. Τέλος, η στάση της αντιμετώπισης των στρεσογόνων γεγονότων ως πρόκληση (challenge) αφορά την εμπειρία των στρεσογόνων καταστάσεων ως ένα φυσιολογικό μέρος της ζωής και ως ευκαιρία κινητοποίησης ώστε να προκύψει από αυτές κάτι καλύτερο (Maddi & Kobasa, 1984). Αυτές οι τρεις στάσεις δίνουν το σθένος και το κίνητρο στα άτομα να προσπαθήσουν σκληρά για να μεταστρέψουν ή να μετασηματίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις, ώστε, αντί αυτές να βιώνονται ως ενδεχόμενη καταστροφή, να αντιμετωπίζονται από το άτομο ως ευκαιρίες ανάπτυξης (Maddi, 2002), καθιστώντας έτσι την ανθεκτικότητα ένα «μονοπάτι» αντίστασης στο στρες (Maddi, 2006).

μοτίβα που αφορούν τους στόχους μάθησης και τους στόχους επίδοσης. Αυτά καθορίζουν την παρακίνηση και τις στάσεις των μαθητών/τριών για υψηλότερο επίπεδο μάθησης και επίτευξης. Ο προσανατολισμός σε στόχους μάθησης (Dweck & Leggett, 1988. Nickolls, 1989) σχετίζεται με την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες που είναι προσανατολισμένοι σε στόχους μάθησης (στόχοι κατάκτησης της γνώσης) προσπαθούν να αποκτήσουν και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, αντιμετωπίζουν την προσπάθεια ως την κύρια αιτία της επιτυχίας τους και νιώθουν ικανοποιημένοι όταν βλέπουν ότι βελτιώνονται οι ικανότητές τους, θεωρώντας τις μαθησιακές προκλήσεις ως ευκαιρία για να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να γίνουν πιο ικανοί. Αντίθετα, οι μαθητές/τριες που προσανατολίζονται σε στόχους επίδοσης (Dweck & Leggett, 1988. Nickolls, 1989) οριοθετούν την επιτυχία με βάση την καλύτερη απόδοση σε σχέση με τους άλλους και προσπαθούν να τη διασφαλίσουν αποφεύγοντας καταστάσεις που είναι δυνατόν να αναδείξουν την ανεπάρκειά τους.

Ως αποτέλεσμα της σύνθεσης των θεωριών της ανθεκτικότητας και της παρακίνησης που προαναφέρθηκαν, οι Benishek και Lopez (2001) αντιστοίχησαν τα τρία χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια της ανθεκτικότητας, δηλαδή τη «δέσμευση», τον «έλεγχο» και την «πρόκληση», με μορφές συμπεριφοράς των μαθητών/τριών που σχετίζονται με τα μαθήματα του σχολείου και την επίδοσή τους. Η έννοια της «δέσμευσης» αφορά την ενεργή ενασχόληση των μαθητών/τριών με τα μαθήματά τους και την προθυμία τους να προσπαθήσουν περισσότερο ώστε να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Μια τέτοια στάση μπορεί να τους κάνει πιο επιμελείς και πρόθυμους, ώστε να δαπανήσουν περισσότερο χρόνο προκειμένου να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Επιπλέον, αναγνωρίζουν και υιοθετούν συμπεριφορές που τους βοηθούν να ξεπεράσουν διάφορες ακαδημαϊκές δυσκολίες. Οι μαθητές/τριες με «έλεγχο» επί του περιβάλλοντος έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να ελέγξουν την πορεία της μάθησής τους, διαχειριζόμενοι σωστά και αποτελεσματικά το χρόνο τους, και δίνοντας προτεραιότητα σε δραστηριότητες και ενέργειες που είναι σημαντικές για την επίτευξη τόσο των βραχυπρόθεσμων όσο και των μακροπρόθεσμων στόχων τους. Ταυτόχρονα ελέγχουν τα συναισθήματά τους όταν αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές προκλήσεις. Τέλος, η αντιμετώπιση των δυσκολιών ως «πρόκληση», παρά ως απειλή, αφορά την αποτίμηση από τους μαθητές/τριες ενδεχόμενων στρεσογόνων καταστάσεων ως καινούριο βίωμα και ως ευκαιρία για κινητοποίηση για μάθηση, παρά ως κάτι απειλητικό (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005).

Κλίμακα μαθησιακής ανθεκτικότητας

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες που προαναφέρθηκε ότι υποστηρίζουν την έννοια της μαθησιακής ανθεκτικότητας, οι Benishek και Lopez (2001, 2005) δημιούργησαν μια κλίμακα αξιολόγησης της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» (academic hardiness scale) που εστιάζεται στον «έλεγχο», στη «δέσμευση» και στην «πρόκληση» όσον αφορά τη μάθηση και την επίδοση.

Στην πρώτη δημοσίευσή τους (Benishek & Lopez, 2001) παρουσιάζουν μια κλίμακα αποτελούμενη από 18 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές προέκυψαν από ένα σύνολο 40 ερωτήσεων, ως αποτέλεσμα διαδοχικών παραγοντικών αναλύσεων. Οι ερευνητές αναφέρουν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής στους παράγοντες «δέσμευση» ($\alpha = .85$), «πρόκληση» ($\alpha = .80$) και «έλεγχο» ($\alpha = .64$). Σε μεταγενέστερη έρευνά τους οι Benishek, Feldman, Shipon, Mecham και Lopez, (2005) παρουσιάζουν την αναθεωρημένη έκδοση του ερωτηματολογίου. Η αναθεώρηση αφορά κυρίως τον αριθμό των ερωτήσεων και την καλύτερη διατύπωσή τους. Χρησιμοποιώντας το «συμπερασματικό μοντέλο» δημιουργίας και αξιολόγησης ερωτηματολογίων (Clark & Watson, 1995), η Benishek και οι συνεργάτες της συνέταξαν 80 ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στο εννοιολογικό περιεχόμενο κάθε συστατικού στοιχείου της «μαθησιακής ανθεκτικότητας». Οι παραγοντικές αναλύσεις, οι συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων των υποκλιμάκων, που αποτελούνταν από τα συστατικά στοιχεία της «μαθησιακής ανθεκτικότητας», και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής των παραγόντων οδήγησαν στη μείωση του αριθμού των ερωτήσεων σε 68 και στη συνέχεια στο τελικό ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε 40 ερωτήσεις (το οποίο χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα).

Πρόσφατες έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες χρησιμοποιούν την κλίμακα της «μαθησιακής ανθεκτικότητας», χωρίς ωστόσο να ελέγχουν την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής της, ενισχύοντας τη συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας και μεταβλητών που αφορούν τη μάθηση. Στα ευρήματα της έρευνας του Kinder (2008), σε 442 φοιτητές και φοιτήτριες, βρέθηκε ότι η «μαθησιακή ανθεκτικότητα» είναι ένας θετικός δείκτης για την παρακίνηση των μαθητών/τριών. Ο Golightly (2007), σε έρευνα που διεξήγαγε με μαθητές/τριες ηλικίας 15-19 ετών, αναφέρει τη θετική συσχέτιση της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» με την αυτοαποτελεσματικότητα και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών για το σχολείο. Ο Broucek (2008) κατέδειξε ότι τα συστατικά στοιχεία της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» σχετίζονται με την επίτευξη στόχων μαθητών/τριών λυκείου στο σχολικό περιβάλλον. Οι Sheard και Goldy (2007)

χρησιμοποίησαν την έννοια της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» σε έρευνά τους σε φοιτητικό πληθυσμό, συσχετίζοντας τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας με τη βαθμολογική επίδοση.

Η παρούσα μελέτη

Παρά το συνεχώς αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, όπως προαναφέρθηκε, για την κατανόηση της επίδρασης της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» και τη συσχέτισή της με την επίδοση, τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για μάθηση, καμία έρευνα δεν έχει χρησιμοποιήσει την κλίμακα σε δείγμα μικρότερης ηλικίας. Η διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» σε παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας (11-12 ετών) είναι σημαντική καθώς είναι δυνατόν να προσφέρει μια άλλη διάσταση στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες στο μαθησιακό τους περιβάλλον.

Ωστόσο, ο έλεγχος των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα πιθανώς εγείρει ζητήματα σχετικά με την εγκυρότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος, που αφορούν την ικανότητα των μαθητών και μαθητριών να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που εστιάζεται σε γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων.

Η εγκυρότητα μιας τέτοιας προσπάθειας υποστηρίζεται από έρευνες που δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες (ηλικίας 10-12 ετών) είναι γνωστικά έτοιμοι να δημιουργήσουν συστηματικές νοητικές αναπαραστάσεις για τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν (Sternberg, 2007). Αυτή η δυνατότητα δρα υποβοηθητικά στην ικανότητα των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας να ανακαλούν διάφορα γεγονότα (Harris, 2000). Οι αναπαραστάσεις δυναμικών και στατικών απόψεων του γύρω περιβάλλοντος τους βοηθούν να αφομοιώσουν την εμπειρία για να μπορούν να τη θυμούνται (Siegler, 2006), αφού όμως θα έχουν ήδη γνωρίσει εμπειρικά ένα γεγονός (Fontana, 2000). Σε αυτή την ηλικιακή περίοδο, δηλαδή 11-12 ετών, μπορούν ήδη να χρησιμοποιούν γνωστικές δεξιότητες, προκειμένου να ερμηνεύσουν εκ νέου διάφορα γεγονότα ώστε να δημιουργούν μια πιο αποδεκτή εκδοχή του τι συμβαίνει (Cole & Cole, 2002), καθώς και να χρησιμοποιούν γνωστικούς παράγοντες προκειμένου να αλλάξουν, να τροποποιήσουν ή να μετασχηματίσουν διάφορες εμπειρίες (Saarni, 2001) και να κάνουν αξιόπιστες κρίσεις για τον εαυτό τους, τόσο όσον αφορά τη σχολική τους ικανότητα όσο και τις σχέσεις τους με τους συνομήλικους (Harter & Pike, 1984). Οι Fields και Prinz (1997) αναφέρουν ότι τα παραπάνω φαίνεται να σχετίζονται με την ικανότητά

τους για αναγνώριση και αντιμετώπιση διάφορων στρεσογόνων παραγόντων, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (11-12 ετών) είναι σε θέση, τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά, να αναπτύξουν δεξιότητες που εστιάζονται και κατευθύνονται στον αποτελεσματικό έλεγχο και την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων.

Αναφορικά με τον τρόπο που οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούν και αποδίδουν την επιτυχία, προγενέστερες έρευνες του Nicholls (1983, 1984) έδειξαν ότι από την ηλικία των έντεκα ετών τα παιδιά μπορούν να διαφοροποιήσουν την έννοια της επιτυχίας, της δυσκολίας ενός στόχου ή μιας δραστηριότητας και της προσπάθειας που πηγάζει από την ικανότητα. Μέσα από αυτήν τη διαφορετική προοπτική τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ικανότητα ως επιδεξιότητα, καθώς και το γεγονός ότι η απόδειξη της ικανότητας περικλείει και περιλαμβάνει την υπεροχή έναντι των άλλων. Όσον αφορά τη σχέση προσπάθειας και ικανότητας, η υψηλή ικανότητα συμπεραίνεται και αποδεικνύεται όταν ξεπερνούν τους άλλους, καταβάλλοντας ίση ή μικρότερη προσπάθεια σε σχέση με αυτούς, ή όταν αποδίδουν το ίδιο με τους άλλους, καταβάλλοντας όμως λιγότερη προσπάθεια.

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες για την πιθανή καταλληλότητα του ερωτηματολογίου γι' αυτήν την ηλικιακή ομάδα, η παρούσα πιλοτική μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της μεταφρασμένης στην ελληνική γλώσσα κλίμακας της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» σε μαθητές και μαθήτριες Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου, προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα των παραγόντων της κλίμακας και των επιμέρους ερωτήσεων που τους συνθέτουν.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 237 μαθητές και μαθήτριες, 111 αγόρια και 126 κορίτσια, ηλικίας 11-12 ετών. Το δείγμα της έρευνας, το οποίο είναι δείγμα ευχέρειας-ευκολίας (convenience sample), προέρχονταν από επτά δημοτικά σχολεία του Νομού Ιωαννίνων, τέσσερα αστικά και τρία ημιαστικά.

Μέσα συλλογής δεδομένων και διαδικασία

Διαδικασία μετάφρασης και προσαρμογής του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της «Μαθησιακής Ανθεκτικότητας» των Benishek, Feldman, Shipon, Mecham και Lopez, (2005) μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική

γλώσσα με την τεχνική της αμφίδρομης μετάφρασης. Αρχικά έγινε μετάφραση του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα. Στη συνέχεια έγινε επιμέλεια της μετάφρασης από ψυχολόγους, ειδικούς σε αυτή τη θεματολογία. Ακολούθησε εκ νέου μετάφραση του ερωτηματολογίου από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα και έγινε σύγκριση των δυο κειμένων. Το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δέκα μαθητές (πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια), προκειμένου να κάνουν παρατηρήσεις και σχόλια για το βαθμό κατανόησης των ερωτημάτων. Τέλος, συντάχθηκε το τελικό κείμενο του ερωτηματολογίου, που προήλθε από την επεξεργασία όλων των παραπάνω στοιχείων.

Κατά τη μεταφορά του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα, συμπεριλήφθησαν αρχικά όλες οι ερωτήσεις, εκτός από την ερώτηση Νο 68³: «δε θα μειώσω το μέσο όρο της βαθμολογίας μου, επιλέγοντας να παρακολουθήσω δύσκολα μαθήματα, ακόμα και αν με ενδιαφέρουν». Η συγκεκριμένη ερώτηση παραλήφθηκε καθώς δεν σχετίζεται με την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις δίνονταν με 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, με ακραία στοιχεία «διαφωνώ απόλυτα=1» και «συμφωνώ απόλυτα=4» σε αντιστοιχία με αυτή του αρχικού ερωτηματολογίου.

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου της «Μαθησιακής Ανθεκτικότητας»

Ο έλεγχος παραγοντικής εγκυρότητας και οι επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις που διεξήχθησαν από τους Benishek et al. (2005), στο πλαίσιο της αναθεωρημένης έκδοσης του ερωτηματολογίου, κατέληξαν σε ένα εργαλείο, το οποίο αποτελείται από 40 ερωτήσεις. Σύμφωνα με τους Benishek et al. (2005), η εσωτερική συνοχή των παραγόντων είναι ικανοποιητική, καθώς οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής για τον παράγοντα «δέσμευση» είναι .91, για τον «έλεγχο» .88 και για την «πρόκληση» .81, ενώ ο συνολικός δείκτης α -cronbach για όλη την κλίμακα .90. Οι τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου ερμήνευαν το 33% της συνολικής του διακύμανσης. Πρόσφατα ο Golightly (2007), ο οποίος χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο σε δείγμα μαθητών ηλικίας 15-19 ετών, αναφέρει ότι ο δείκτης α -cronbach για όλη την κλίμακα ήταν αρκετά μικρότερος ($\alpha = .70$) από την τιμή που δίνουν οι Beninshek et al. (2005) στην έρευνά τους, ενώ ο Kinder (2008) καταδεικνύει ικανοποιητικούς δείκτες

³ Η αριθμητική παραπομπή αναφέρεται στην αρχική μορφή της αναθεωρημένης έκδοσης του ερωτηματολογίου, που περιείχε 80 ερωτήσεις.

εσωτερικής συνοχής των παραγόντων της κλίμακας της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» ($.81 < \alpha < .91$).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν ατομικά στην αίθουσα διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, αφού αρχικά υπήρξε συνεννόηση με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης και το διευθυντή του κάθε σχολείου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία, τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση, ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και ότι οι απαντήσεις τους δε θα χρησιμοποιούνταν για την αξιολόγησή τους. Η όλη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων είχε διάρκεια περίπου είκοσι λεπτά.

Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 11. Περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας, ενώ για την εξέταση της συνάφειας των παραγόντων του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson.

Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων με το συντελεστή α -Cronbach (1951) και την αξιοπιστία των δυο ημίσεων. Ο δείκτης α -Cronbach είναι ο σημαντικότερος δείκτης εσωτερικής συνοχής, ωστόσο στην ψυχομετρία συνιστάται η χρησιμοποίηση επιπλέον εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης (Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004). Επιπρόσθετα, για τον έλεγχο κάθε ερώτησης ξεχωριστά και για την ανίχνευση πιθανών «προβληματικών» ερωτήσεων, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των επιμέρους ερωτήσεων με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal component analysis) και χρησιμοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (varimax rotation), διαδικασία η οποία μεγιστοποιεί τη διακύμανση και είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη στην ψυχολογική έρευνα (Αλεξόπουλος, 2004). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν η τιμή των ιδιοτιμών (eigenvalues) να είναι μεγαλύτερη της μονάδας.

Πριν από την παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική. Χρησιμοποιήθηκαν δυο έλεγχοι: το Bartlett's Test of Sphericity (το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett) (Bartlett, 1954), στο οποίο εξετάζεται εάν οι υποκλίμακες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και το κριτήριο KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy, KMO. Kaiser, 1974), το οποίο εξετάζει την επάρκεια του δείγματος. Όσον αφορά το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett είναι επιθυμητές στατιστικά σημαντικές τιμές και για το δείκτη KMO τιμές μεγαλύτερες του .60 θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από το .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα, ενώ ερωτήσεις με φόρτιση μικρότερη του .30 παραλήφθηκαν από την ανάλυση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά ελέγχθηκε η αξιοπιστία των τριών παραγόντων που συγκροτούν την κλίμακα της «μαθησιακής ανθεκτικότητας», με βάση τις ερωτήσεις που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, σύμφωνα με τους Benishet et al. (2005). Τα αποτελέσματα έδειξαν οριακό δείκτη εσωτερικής συνοχής για τον παράγοντα που αναφέρεται στη «δέσμευση» ($\alpha = .63$) και πολύ χαμηλούς δείκτες εσωτερικής συνοχής για τους παράγοντες «πρόκληση» ($\alpha = .31$) και «έλεγχος» ($\alpha = .25$).

Επειδή το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά σε ελληνικό δείγμα, ελέγχθηκε η εσωτερική εγκυρότητά του με τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης. Η εφαρμογή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (στις 39 ερωτήσεις, όπως προαναφέρθηκε) έδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων, οι οποίοι εν μέρει αντιστοιχούν στους παράγοντες «δέσμευση», «έλεγχος» και «πρόκληση» και ερμηνεύουν το 33.32% της συνολικής διακύμανσης, ποσοστό αντίστοιχο με αυτό που αναφέρουν οι Benishet et al. (2005) στη δική τους μελέτη. Η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων έδωσε χαμηλές τιμές, καταδεικνύοντας τους τρεις παράγοντες ως ανεξάρτητους (Πίνακας 3).

Ωστόσο, οι τρεις παράγοντες δε βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με αυτούς που προτείνονται από τους Benishet et al. (2005). Σε σύνολο 39 ερωτήσεων οι 24 φόρτισαν και στις δυο μελέτες στους ίδιους παράγοντες, ενώ έξι από τις ερωτήσεις που αναμένονταν να φορτίζουν στη «δέσμευση», τρεις στην «πρόκληση» και τρεις στον «έλεγχος», φορτίζουν σε άλλους παράγοντες (βλ. τιμές σε παρένθεση, Πίνακας 1).

Η αξιοπιστία των παραγόντων που προέκυψαν από την ανάλυση ελέγχθηκε με το δείκτη α -cronbach και κυμάνθηκε σε αποδεκτά επίπεδα ($.58 < \alpha < .78$). Η τιμή του παράγοντα «έλεγχος» ήταν οριακά αποδεκτή (Πίνακας 2). Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας δυο ημίσεων. Ο παράγοντας «έλεγχος» είχε τη μικρότερη τιμή σε αυτόν τον έλεγχο αξιοπιστίας (.52)

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη α -cronbach των επιμέρους παραγόντων και της συνολικής κλίμακας, στην περίπτωση που παραλείπονταν επιμέρους ερωτήσεις, με στόχο κυρίως τη βελτίωση της τιμής του παράγοντα «έλεγχος» και της συνολικής κλίμακας. Διαπιστώθηκε ότι ενώ ο δείκτης α -cronbach βελτιώνεται σε κάποιο βαθμό (α) για τον παράγοντα «δέσμευση» ($\alpha = .83$), αν δεν συμπεριληφθούν στην ανάλυση οι ερωτήσεις Νο 24 (οι καλοί βαθμοί στα μαθήματα δεν είναι σημαντικοί για εμένα) και Νο 38 (οι κακοί βαθμοί με κάνουν να θέλω να τα παρατήσω), και (β) για τον παράγοντα «πρόκληση» ($\alpha = .78$), αν δεν υπολογιστεί στην ανάλυση η ερώτηση Νο 13 (όταν παίρνω χαμηλούς βαθμούς αμφιβάλω για την ικανότητά μου), δεν υπήρξε βελτίωση του ίδιου δείκτη για τον παράγοντα «έλεγχος» σε περίπτωση που παραλείπονταν κάποιες ερωτήσεις. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η συνολική τιμή του δείκτη για όλη την κλίμακα παραμένει σταθερή, σε περίπτωση που παραλείπονταν οι προαναφερθείσες ερωτήσεις ($\alpha = .63$), καταδεικνύοντας σημαντική διαφορά σε σχέση με την τιμή του δείκτη α -cronbach της συνολικής κλίμακας ($\alpha = .90$) που δίνουν οι Benishek et al. (2005).

Πίνακας 1. Συγκριτική παρουσίαση της παραγοντικής ανάλυσης της παρούσας έρευνας με αυτή της έρευνας των Benishek et al. (2005)

(Οι ερωτήσεις παρουσιάζονται με τη σειρά που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων του δείγματος της παρούσας έρευνας)

Θέματα	Ελληνικό	Δείγμα	Ελληνικό	Δείγμα	Ελληνικό	Δείγμα
	δείγμα	Beninshek	δείγμα	Beninshek	δείγμα	Beninshek
	Φορτίσας παραγόντων					
	Δέσμευση		Πρόκληση		Έλεγχος	
32 Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ σε όλα τα μαθήματα	.66	.61				
39 Δε βγαίνω έξω με τους φίλους μου (π.χ. για να παίξω κ.α.) αν χρειάζεται να μελετήσω	.65	.58				

37	Το να τα πάω καλά στο σχολείο είναι σημαντικό τόσο για εμένα, όσο και για τους γονείς μου.	.65	.60	
27	Το σχολείο είναι η πρώτη μου προτεραιότητα.	.60	.62	
6	Διαβάζω πολύ ώστε να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα	.59	.67	
17	Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα ακόμα και αν δε με ενδιαφέρουν	.58	.64	
35	Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα ακόμα και αν βαριέμαι	.56	.61	
1	Θεωρώ ότι είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου ως μαθητής	.56	.68	
25	Μου αρέσουν τα μαθήματα που είναι δύσκολα, αλλά και ενδιαφέροντα	.53		(.59)
12	Προσπαθώ πολύ σε όλα τα μαθήματα	.50	.65	
33	Προτιμώ τα δύσκολα μαθήματα γιατί, αν τα μάθω καλά, θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου	.47		(.67)
28	Προσπαθώντας πολύ μπορώ να επιτύχω τους στόχους που έχω βάλει στο σχολείο σε σχέση με τα μαθήματα	.43	.51	
24	Οι καλοί βαθμοί στα μαθήματα δεν είναι σημαντικοί για εμένα.	.42	.53	
8	Καταβάλλω περισσότερη προσπάθεια όταν δεν τα καταφέρνω καλά στα μαθήματα	.41	.50	
21	Περιορίζω μερικές εξωσχολικές δραστηριότητες για να βελτιώσω τους βαθμούς μου στο σχολείο	.38	.62	
36	Μπορώ να μείνω ήρεμος και να μαθαίνω από τα λάθη μου.	.35		(.63)
38	Οι κακοί βαθμοί με κάνουν να θέλω να τα παρατήσω	-.34		(.62)
23	Δε διστάζω, αλλά πρόθυμα ασχολούμαι με τα δύσκολα μαθήματα	.33		(.62)
31	Δεν αποφεύγω να διαβάζω δύσκολα μαθήματα	.32		(.53)
10	Γνωρίζω πότε να ζητήσω βοήθεια για τα μαθήματα του σχολείου	.31	.56	

5	Προτιμώ τα μαθήματα στα οποία μπορώ εύκολα να πάρω δέκα (10)	.83	.75	
3	Προτιμώ τα μαθήματα στα οποία εύκολα μπορώ να πάρω καλούς βαθμούς	.76	.72	
29	Προτιμώ τα μαθήματα τα οποία νομίζω ότι είναι εύκολα	.70	.59	
19	Προτιμώ τα μαθήματα που θέλουν λιγότερο διάβασμα	.59	.70	
15	Αποφεύγω να ασχοληθώ με δύσκολα μαθήματα	.45	.61	
9	Δεν παίρνω σοβαρά τη δουλειά μου ως μαθητής	(.73)	.39	
18	Δεν κάνω ερωτήσεις στο δάσκαλό μου όταν δεν καταλαβαίνω τι μου ζητά να κάνω για τα μαθήματα μέσα στην τάξη ή στο σπίτι	(.55)	.35	
13	Όταν παίρνω χαμηλούς βαθμούς, αμφιβάλω για την ικανότητά μου.	.34		(.56)
<hr/>				
20	Καταφέρνω να μειώσω το στρες όταν δεν τα πάω καλά στα μαθήματα (π.χ. όταν δεν παίρνω καλούς βαθμούς).		.63	.56
34	Μπορώ να μείνω ήρεμος όταν δεν τα πάω καλά σε ένα τεστ		.53	.58
26	Μπορώ να ηρεμήσω τον εαυτό μου όταν ανησυχώ για το αν θα τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα ή τεστ		.51	.58
14	Ζητώ βοήθεια από τους δασκάλους μου όταν η επίδοσή μου δεν είναι καλή	(.56)	.44	
7	Μπορώ να απομακρύνω τις αρνητικές σκέψεις όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα		.42	.57
11	Μου αρέσουν τα δύσκολα μαθήματα ακόμα και αν παίρνω χαμηλούς βαθμούς.		(.63)	.39
4	Μπορώ να ελέγξω εποικοδομητικά το στρες που νοιώθω όταν έχω να κάνω δύσκολα μαθήματα (δηλ. με τρόπο που θα είναι σε όφελός μου στη συνέχεια και εγώ θα είμαι ευχαριστημένος).		.36	.53

2	Δέχομαι βοήθεια (από το δάσκαλο ή από τους γονείς μου) όταν δεν πετυχαίνω τους βαθμούς που θέλω	(.57)	34
<hr/>			
	% διακύμανσης	14.37	6.93
	Ιδιοτιμές	3.8	1.83
KMO=.84 Bartlett Test of Sphericity = 2332.78, p<.001			
<hr/>			
<i>Ερωτήσεις που εξαιρέθηκαν με φορτίσεις μικρότερες του .30</i>			
22	Δε ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω κάτι καινούριο, ενδιαφέρον ή κάτι δύσκολο στο σχολείο.	(.53)	27*
16	Νοιώθω άσχημα σε σχέση με τους γύρω μου όταν παίρνω κακούς βαθμούς.	.26*	(.57)
30	Οι κακοί βαθμοί μου χαλάνε τη διάθεση την ημέρα που τους παίρνω.	.27*	(.57)

Σημείωση: Οι φορτίσεις στις παρενθέσεις καταδεικνύουν τη φόρτιση των συγκεκριμένων ερωτήσεων όπως παρουσιάστηκαν στην ανάλυση των Benishek et al. (2005).

Πίνακας 2. Συντελεστές εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας «Μαθησιακής Ανθεκτικότητας»

Παράγοντας	Συσχέτιση θεμάτων-συνόλου	Αξιοπιστία δυο ημίσεων	Alpha
Δέσμευση	.28 ως .54	.79	.78
Πρόκληση	.20 ως .25	.64	.77
Έλεγχος	.25 ως .38	.52	.58

Πίνακας 3. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου της «Μαθησιακής Ανθεκτικότητας»

Μεταβλητές	Αριθμός					
	ερωτήσεων	M.O	T.A.	1	2	3
1 Δέσμευση	20	2.93	.31		.12	.27
2 Πρόκληση	8	2.67	.33			.22
3 Έλεγχος	8	2.66	.34			

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη πιλοτική φάση ελέγχου της κλίμακας της «μαθησιακής ανθεκτικότητας» σε μαθητές και μαθήτριες 11-12 ετών, προκειμένου να εξεταστούν τα ψυχομετρικά της χαρακτηριστικά. Η μελέτη υποστηρίζει την εγκυρότητα της κλίμακας όσον αφορά τη συγκρότησή της από τρεις ανεξάρτητους παράγοντες. Οι τρεις παράγοντες ερμηνεύουν σχετικά χαμηλό ποσοστό (33.32%) της συνολικής διακύμανσης, το οποίο ωστόσο βρίσκεται σε αντιστοιχία με το ποσοστό (33%) που αναφέρουν οι δημιουργοί της κλίμακας. Η ανεξαρτησία των παραγόντων ενισχύθηκε από χαμηλές τιμές του δείκτη συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων (Πίνακας 3).

Ωστόσο, αναδείχθηκε περιορισμός στην καταλληλότητα της κλίμακας ως προς τη συγκρότηση των παραγόντων, καθώς αρκετές από τις ερωτήσεις (12 ερωτήσεις) φορτίζουν σε διαφορετικούς παράγοντες σε σχέση με εκείνους που προτείνουν οι κατασκευαστές της κλίμακας. Αυτό το εύρημα πιθανώς οφείλεται τόσο στη διαφορά ηλικίας του δείγματος της παρούσας έρευνας σε σχέση με το δείγμα των Benishek et al. (2005), όσο και σε πολιτισμικές διαφορές που ίσως σχετίζονται με τις διαφορετικές εμπειρίες μαθητών/τριών από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Feldman, 2009).

Ο έλεγχος εσωτερικής συνοχής της κλίμακας ενισχύει εν μέρει τα αποτελέσματα της έρευνας των Beninshek et al. (2005). Οι τιμές του δείκτη αξιοπιστίας των παραγόντων βρίσκονται σε αναλογία με αυτές που αναφέρουν οι κατασκευαστές, δηλαδή: ο παράγοντας «δέσμευση» έχει τον υψηλότερο δείκτη εσωτερικής συνοχής, ενώ ακολουθεί ο παράγοντας «πρόκληση» και ο παράγοντας «έλεγχος». Ωστόσο, η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα ήταν σημαντικά πιο χαμηλή ($\alpha = .63$) από αυτήν των Beninshek et al. (2005) ($\alpha = .90$). Οι χαμηλότερες τιμές τόσο στους επιμέρους παράγοντες όσο και στη συνολική κλίμακα πιθανώς οφείλονται στο μέγεθος του δείγματος (Γούδας, Καραμπέκου, & Παπαχαρίσης, 2007) ή καταδεικνύουν τον περιορισμό της κλίμακας να εκφράσει κατάλληλα ή με πληρότητα τον παράγοντα «έλεγχος», ο οποίος έχει οριακά αποδεκτή τιμή. Ωστόσο, η χαμηλή τιμή του δείκτη αξιοπιστίας της συνολικής κλίμακας ενισχύει τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών (π.χ. Golightly, 2007), καταδεικνύοντας την ανάγκη περαιτέρω ελέγχου της αξιοπιστίας της κλίμακας. Αυτή η πρόταση ενισχύεται από το εύρημα ότι ο δείκτης εσωτερικής συνοχής τόσο της συνολικής κλίμακας όσο και του παράγοντα «έλεγχος» δεν βελτιώνεται με την παράλειψη κάποιων ερωτήσεων.

Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στον παράγοντα «έλεγχο» στην παρούσα κλίμακα, εστιάζονται στον έλεγχο του στρες (ερώτηση Νο20 και Νο4), στη συναισθηματική ρύθμιση (ερώτηση Νο34 και Νο26) και στη μεταστροφή ή μετασχηματισμό των αρνητικών σκέψεων των μαθητών (ερώτηση Νο7). Αναφορικά με αυτές τις διεργασίες που αφορούν στον έλεγχο του στρες, ο Compas και οι συνεργάτες του (2001) επισημαίνουν ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν κατακτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες προκειμένου να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να σκέφτονται εποικοδομητικά, να ρυθμίζουν και να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους, με τρόπο ώστε να μεταβάλλονται, να μετασχηματίζονται ή να μειώνονται οι πηγές του στρες (Compas et al., 2001). Πρόκειται για την ανάπτυξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος (Maddi, 2002), δεξιοτήτων αποτελεσματικής αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων (Compas et al., 2001) και ικανότητας ελέγχου προβληματικών καταστάσεων (Weber, 2001). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (DeWolfe, Saunders, & Antoinette, 1995. Lohaous et. al., 1997. Pincus & Friedman, 2004), οι μαθητές και οι μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (11-12 ετών) είναι σε θέση, τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά, να αναπτύξουν τέτοιες δεξιότητες που εστιάζονται και κατευθύνονται στον αποτελεσματικό έλεγχο και αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες δεξιότητες για να χρησιμοποιηθούν ευρέως και αποτελεσματικά θα πρέπει να έχουν καλλιεργηθεί κατάλληλα από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον (Hampel, Meier, & Kummel, 2008. Lynch, Geller, & Schmidt, 2004), ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Στο πλαίσιο αυτών των ευρημάτων και σε συνδυασμό με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ο παράγοντας «έλεγχος» ίσως ήταν δόκιμο να ανασυγκροτηθεί, λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο που οι μαθητές/τριες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας αντιμετωπίζουν τις στρεσογόνες καταστάσεις.

Μολονότι η έρευνα καταδεικνύει περιορισμό στην καταλληλότητα των υποκλιμάκων, όσον αφορά τόσο τη συμβολή όλων των ερωτήσεων στον κάθε παράγοντα αλλά και στη συνολική κλίμακα, καθώς αρκετές ερωτήσεις φόρτιζαν σε διαφορετικούς παράγοντες, ενώ οι φορτίσεις τριών ερωτήσεων ήταν μικρότερες του .30, στην παρούσα φάση δεν προτείνεται η παράλειψή τους από το ερωτηματολόγιο. Οι επιμέρους φορτίσεις των ερωτήσεων θα ήταν δόκιμο να ελεγχθούν σε μεγαλύτερο δείγμα από αυτό της παρούσας έρευνας. Επίσης, το περιεχόμενο των ερωτήσεων και η καταλληλότητά τους για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα θα ήταν δόκιμο να

διερευνηθεί μέσω συνεντεύξεων με μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού. Η διενέργεια συνεντεύξεων θα ήταν δυνατόν να συμβάλει στην κατανόηση της εμπειρίας των μαθητών, όσον αφορά τη μάθηση, τη μελέτη και την επίδοση, προσφέροντας τη δυνατότητα προσθήκης ή παράλειψης ερωτήσεων που θα ενίσχυαν την εννοιολογική εγκυρότητα της κλίμακας και ιδιαίτερα του παράγοντα «έλεγχος».

Τέλος, η παρούσα έρευνα, η οποία καταδεικνύει την ύπαρξη τριών ανεξάρτητων παραγόντων που εννοιολογικά αντιστοιχούν εν μέρει στα τρία χαρακτηριστικά της «μαθησιακής ανθεκτικότητας», δείχνει ότι η έννοια αυτή θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και ειδικούς προκειμένου να κατανοήσουν πλευρές της αντιμετώπισης από τους μαθητές και τις μαθήτριες (δημοτικού σχολείου) καταστάσεων άγχους, όσον αφορά τη μελέτη, τη μάθηση και την επίδοση, σε συνδυασμό με τους στόχους των μαθητών/τριών. Το εύρημα καθίσταται παιδαγωγικά ενδιαφέρον καθώς αφορά μια βαθμίδα εκπαίδευσης όπου η βαθμολογική επίδοση δεν είναι σημαντική για το μέλλον των μαθητών/τριών και η πίεση για υψηλή απόδοση θεωρείται μικρότερη σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην παρούσα μελέτη γίνεται κυρίως έλεγχος καλής εφαρμογής της κλίμακας στα ελληνικά δεδομένα. Περαιτέρω μελέτες θα ήταν δόκιμο να ελέγξουν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας σε μεγαλύτερο δείγμα και με τη χρήση όλων των διαθέσιμων στατιστικών μεθόδων γι' αυτό το σκοπό. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον τόσο σε επίπεδο διερεύνησης αλλά και παρέμβασης, η συγκεκριμένη κλίμακα να χρησιμοποιηθεί σε δείγμα αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας με αυτό της μελέτης των Benishek et al. (2005), προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα της κλίμακας (όπως παρουσιάζεται από τους κατασκευαστές τους) σε ελληνικό δείγμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξόπουλος, Δ. (2004). Έλεγχος αποτελεσμάτων στατιστικών αναλύσεων: Παραγοντική ανάλυση. *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 227-247.
- Bagdi, A., & Pfister, I. (2006). Childhood stressors and coping actions: A comparison of children and parents perspectives. *Child and Youth Care Forum*, 35(1), 21-40.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of Royal Statistical Society*, 16, 296-298.
- Benishek, L., Feldman, J., Shipon, W., Mecham, S., & Lopez, F. (2005). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 59-76.
- Benishek, L., & Lopez, F. (2001). Development and initial validation of academic hardiness scale. *Journal of Career Assessment*, 9, 333-352.
- Broucek, W. (2008). Attendance feedback in an academic setting: Preliminary results. *College Teaching Methods and Styles Journal*, 4(1), 45-48.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., & Iker, M. R. (1995). A preventive intervention for enhancing resilience among highly stressed urban children. *The Journal of Primary Prevention*, 15(3), 247-260.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Γούδας, Μ., Καραμπέκου, Α., & Παπαχαρίσης, Β. (2007). Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων αξιολόγησης προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. *Άθληση και Κοινωνία*, 44, 32-38.
- DeWolfe, A. S., & Saunders, A. M. (1995). Stress reduction in sixth grade students. *Journal of Experimental Education*, 63(4), 315-330.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.
- Elias, M. (1989). Schools as a source of stress to children: A analysis of causal and ameliorative influences. *Journal of School Psychology*, *27*, 393-407.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία, δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fields, L., & Prinz, R. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, *17*(8), 937-976.
- Fontana, D. (2000). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Golightly, T. (2007). *Defining the components of academic self efficacy in Navajo Indian high school students*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Counseling Psychology and Special Education, Brigham Young University.
- Govaerts, S., & Gregoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, *54*, 261-271.
- Hampel, P., Meier, M., & Kummel, U. (2008). School based stress management training for adolescents: Longitudinal results from an experimental study. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(8), 1009-1024.
- Hampel, R. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, *30*, 885-890.
- Harris, P. (2000). Understanding emotions. In M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions (2nd ed.)* (pp. 192-213). New York: Guilford Press.
- Harrisson, M., Loiselle, C., Duquette, A., & Semenic, S. (2002). Hardiness, work support and psychological distress among nursing assistants and registered nurses in Quebec. *Journal of Advanced Nursing*, *38*(6), 584-591.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, *55*, 1969-1982.
- Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for post traumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, *24*, 139-152.
- Θεοδωράκης, Γ., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2004). Ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση οργάνων ποσοτικής έρευνας. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, *2*, 115-142.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*, 31-39.

- Keller, S., & Seraganian, P. (1984). Physical fitness and autonomic reactivity to psychosocial stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 28(4), 279-287.
- Kinder, R. (2008). *Development and validation of the students activation measure*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Tennessee.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kobasa, S., Maddi, S, & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Lohaous, A., Klein-Hebling, J. (2000). Coping in childhood: A comparative evaluation of different relaxation techniques. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 187-211.
- Lohaous, A., Klein-Hebling, J., & Shebar, S. (1997). Stress management for elementary school children: A comparative evaluation of different approaches. *European Review of Applied Psychology*, 47, 157-161.
- Lynch, K., Geller, S., & Schmidt, M. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353.
- Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.
- Maddi, S. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 60(3), 261-272.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 173–185.
- Murberg, T., & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence*, 30(2), 203-212.
- Nelms, B. (1999). Stress and School: Helping children to cope. *Journal of Pediatric Health*, 13(5), 209-212.
- Nickolls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nickolls, J. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- Nickolls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University press.

- Pincus, D., & Friedman, A. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(4), 223-240.
- Saarni, C. (2001). Children's understanding of emotion. In N. Eisenberg (Ed.), *International encyclopaedia of social and behavioral sciences* (pp. 4459-4463). Oxford, UK: Elsevier.
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and Individual Differences*, 43, 579-588.
- Siegler, R. (2006). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sternberg, R. (2007). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Weber, H. (2001). Stress management programs. In N. Smelser, & P. Bultos (Eds.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences* (pp. 15184-15189). Oxford, UK: Elsevier.

Psychometric characteristics of the “Academic Hardiness Scale” in a Greek sample: A pilot study.

Spiridon Kamtsios & Evaggelia Karagiannopoulou

*Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology, Section of Psychology,
University of Ioannina*

Abstract

The purpose of the study was the preliminary investigation of the validity and the reliability of the Academic Hardiness Scale (Benishek & Lopez, 2001. Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005). The sample of the study consisted of 237 primary school pupils, aged 11 to 12 years, who responded to a 39 items-questions. The principal component analysis revealed three factors (commitment, challenge and control), accounting for 33.32% of the total variance. Twelve statements did not load on the expected factors according to the original scale. The Cronbach's alpha coefficients were satisfactory for the factors commitment ($\alpha = .78$) and challenge ($\alpha = .77$), however, marginally low for the control factor ($\alpha = .58$). The Pearson's correlation coefficients between the factors were calculated. The low correlations indicated three independent factors. The results of the study partially support the validity and reliability of the scale indicating a clear three-factor structure and acceptable reliability coefficients, although low comparing to the original study by Benishek et al., 2005. Psychometric weakness mainly concerns the control factor. The study suggests further check of the psychometric characteristics of the scale with a larger sample of pupils and the use of exploratory interviews for the development of relevant questions to improve the reliability of the scale (especially the control factor). The results are discussed in relation to recent literature.

Key words: Academic Hardiness Scale, Psychometric characteristics

Address: Spiridon Kamtsios, Evergeton 42, 45 333 Ioannina, Greece. Telephone: 6946338714. E-mail: spiroskam@gmail.com

**Αλλαγές στη διαλογιστική ικανότητα παιδιών σχολικής ηλικίας:
Επιδόσεις σε συλλογισμούς τυπικής λογικής και αισθήματα
βεβαιότητας**

**Παναγιώτα Μεταλλίδου, Ελένη Κωνσταντινοπούλου, Καλλιόπη Μέγαρη
& Ελένη Διαμαντίδου**

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αλλαγών που υφίσταται η ικανότητα των μαθητών/τριών Γ', Ε' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου να διακρίνουν μεταξύ λογικά και μη-λογικά παραγόμενων συμπερασμών. Επίσης, εξετάστηκαν οι αντίστοιχες αλλαγές στο επίπεδο της τρέχουσας ενημερότητας των μαθητών/τριών με βάση το αίσθημα βεβαιότητας που ανέφεραν για την απάντηση που έδωσαν στα έργα των συμπερασμών. Στην έρευνα συμμετείχαν 116 μαθητές/τριες Γ' Δημοτικού (N = 33), Ε' Δημοτικού (N = 35) και Α' Γυμνασίου (N = 48). Οι συμμετέχοντες/ουσες εξετάστηκαν ατομικά με έξι έργα συλλογισμών που αποτελούνταν από δύο προκείμενες και ένα συμπέρασμα. Έργο των συμμετεχόντων/ουσών ήταν να κρίνουν αν το συμπέρασμα ήταν: (α) λογικά παραγόμενο από τις προκείμενες (άρα αληθές), (β) ψευδές με βάση τις προκείμενες ή (γ) δεν μπορούσε να ελεγχθεί με βάση τις προκείμενες. Επίσης, καλούνταν να εκτιμήσουν με βάση μια τετράβαθμη κλίμακα το αίσθημα βεβαιότητας που είχαν για την απάντηση που έδωσαν σε κάθε συλλογισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα μη συμβατά και στα μη προσδιορισμένα από τις προκείμενες συμπεράσματα παρουσίασαν σημαντική βελτίωση με την πρόοδο της ηλικίας. Τα παιδιά της Γ' Δημοτικού είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από τα μεγαλύτερα παιδιά. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά μέχρι τουλάχιστον την ηλικία των 10 ετών τείνουν να αξιολογούν συμπερασμούς βασισμένα στο εμπειρικό περιεχόμενο των προκείμενων και του συμπεράσματος και δε διακρίνουν μεταξύ λογικών προσδιορισμένων και μη-προσδιορισμένων προβλημάτων. Η επίδραση της ηλικίας στα αισθήματα βεβαιότητας ήταν συγκριτικά μικρότερη από ό,τι στις επιδόσεις, υποδεικνύοντας ένα διαφορετικό αναπτυξιακό πρότυπο. Συγκεκριμένα, τα μεγαλύτερα παιδιά (Α' Γυμνασίου) ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα αισθήματα βεβαιότητας για τις απαντήσεις τους συγκριτικά με τα μικρότερα παιδιά (Γ' και Ε' Δημοτικού), τόσο για τα συμβατά με την πραγματικότητα συμπεράσματα όσο και για τα συμπεράσματα που δεν μπορούσαν να ελεγχθούν με βάση τις προκείμενες.

Λέξεις κλειδιά: Αισθήματα βεβαιότητας, Διαλογιστική ικανότητα, Συλλογισμοί.

Διεύθυνση: Παναγιώτα Μεταλλίδου, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 541 24. Τηλέφωνο: 2310 997972, E-mail: pmetall@psy.auth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαλογιστική ικανότητα συνιστά ένα σημαντικό κομμάτι της νόησής μας σε συνθήκες καθημερινής ζωής, καθώς μας επιτρέπει να αξιολογούμε επιχειρήματα, να εξετάζουμε εναλλακτικές υποθέσεις, να συλλέγουμε αποδείξεις, να εξάγουμε συμπεράσματα και, τελικά, να παίρνουμε αποφάσεις για τις ζωές μας. Η υψηλή επίδοση σε έργα συλλογισμών τυπικής λογικής σκέψης αποτελεί ένδειξη της ικανότητάς μας να αποδεσμεύουμε τη σκέψη μας από την εμπειρική πραγματικότητα και να κρίνουμε την ορθότητα ενός συλλογισμού με βάση τα τυπικά κριτήρια της λογικής. Οι άνθρωποι, ωστόσο, τείνουν να αποδέχονται πολλές πλάνες ενώ λύνουν τυπικά έργα συλλογισμών και δεν φαίνεται να καταλαβαίνουν τη διάκριση ανάμεσα στην αναγκαιότητα και την πιθανότητα (Evans, Handley, Harper, & Jonhson- Laird, 1999). Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι μετριάζουν ή περιορίζουν αυτήν την ικανότητα ακόμα και στους ενήλικες, όπως για παράδειγμα το σημασιολογικό περιεχόμενο των έργων συλλογισμού (π.χ., το οικείο ή η αλήθεια του περιεχομένου) (βλ. Markovits & Potvin, 2001). Έτσι, παρόλο που οι αναπτυξιακές μελέτες παρέχουν συστηματικά εμπειρικά δεδομένα για την ανάπτυξη της ικανότητας για λύση προβλημάτων παραγωγικού συλλογισμού κατά την εφηβεία, ακόμη και σε αυτήν την ηλικία η συγκεκριμένη ικανότητα δεν εκδηλώνεται σε όλα τα πλαίσια (Clement & Falmange, 1986. Overton, Byrnes, & O' Brien, 1985. Overton, Ward, Noveck, Black, & O' Brien, 1987. Ward & Overton, 1990). Έκπληξη, ταυτοχρόνως, προκαλεί το εύρημα ότι ακόμα και πολύ μικρά παιδιά (π.χ., 5 με 6 ετών) έχουν καλή επίδοση σε έργα απλών λογικών συμπερασμάτων και, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, επιδεικνύουν ικανότητες που θεωρείται ότι εκδηλώνονται στην εφηβεία (Hawkins, Pea, Glick, & Scribner, 1984. Leever & Harris, 1999. Moshman, 1990). Η ανάγκη κατανόησης και ερμηνείας αυτών των εκ πρώτης όψεως αντιφατικών ευρημάτων αποτέλεσε το έναυσμα για την ανανέωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης (βλ. Markovits & Barrouillet, 2004, για τους λόγους που καθιστούν τη μελέτη της ανάπτυξης της λογικής σκέψης σημαντική).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο τη διερεύνηση της ανάπτυξης της ικανότητας μαθητών/τριών Γ', Ε' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου να αναγνωρίζουν την ορθότητα συμπερασμών τυπικής λογικής σκέψης και, κατά συνέπεια, να διακρίνουν μεταξύ λογικά και μη-λογικά παραγόμενων συμπερασμάτων. Λογικά παραγόμενα ή έγκυρα συμπεράσματα θεωρούνται αυτά που προκύπτουν με βεβαιότητα από τις προκείμενες ενός συλλογισμού, ενώ μη-λογικά παραγόμενα

συμπεράσματα είναι αυτά που είτε είναι άκυρα και, κατά συνέπεια, λανθασμένα με βάση τις προκείμενες, είτε είναι «απροσδιόριστα», δηλαδή η αλήθεια τους δεν μπορεί να ελεγχθεί με βάση τις συγκεκριμένες προκείμενες. Επιπλέον, εξετάστηκε το πρότυπο των αλλαγών στο επίπεδο της τρέχουσας ενημερότητας των μαθητών/τριών με βάση το αίσθημα βεβαιότητας που ανέφεραν μετά την ενασχόλησή τους με τους συλλογισμούς. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν με συντομία ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την ανάπτυξη της διαλογιστικής ικανότητας στα παιδιά.

Η ανάπτυξη της διαλογιστικής ικανότητας

Τα σχετικά εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν με συστηματικότητα τη σταδιακή μετάβαση, από την ηλικία των 8 έως την ηλικία των 13 ετών, από μια άδηλη κατανόηση των κανόνων της εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων σε μια έκδηλη κατανόηση της έννοιας της εγκυρότητας και της λογικής αναγκαιότητας των συμπερασμάτων. Αυτή η μεταλογική ικανότητα εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 12 ετών και επιτρέπει στους νέους εφήβους να αποδεσμεύουν τη σκέψη τους από την εμπειρική πραγματικότητα και να διακρίνουν μεταξύ λογικών, δηλαδή έγκυρων, και μη λογικών επιχειρημάτων, ανεξάρτητα από την αλήθεια του περιεχομένου των προκείμενων προτάσεων των συλλογισμών (βλ. Efklides, Demetriou & Metallidou, 1994. Franks, 1997. Galloti & Komatsu, 1989. Morris, 2000. Moshman & Franks, 1986).

Πρόσφατα υπήρξε ένα αυξανόμενο θεωρητικό ενδιαφέρον για την περιγραφή και την κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας της διαλογιστικής ικανότητας (βλ. Markovits & Barrouillet, 2004). Αρκετοί ερευνητές τόνισαν το σημαντικό ρόλο που παίζει ο εκτελεστικός έλεγχος, δηλαδή η ικανότητα αναστολής της κυρίαρχης αντίδρασης με βάση την αλήθεια του περιεχομένου των προκείμενων και του συμπεράσματος, στην ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τις λογικές από τις μη λογικές μορφές των επιχειρημάτων (Handley, Capon, Beveridge, Dennis, & Evans, 2004. Moutier, Plagne-Cayeux, Melot, & Houdé, 2006. Simoneou & Markovits, 2003). Μάλιστα, οι Daniel και Klaczynski (2006), έδειξαν ότι παιδιά 10 ετών δεν επωφελούνται από τη διδασκαλία με τη μορφή οδηγιών για τις αρχές της τυπικής λογικής σκέψης, όταν οι προκείμενες προτάσεις ενός επιχειρήματος φαίνεται να οδηγούν σε συμπεράσματα που αληθεύουν πολύ συχνά με βάση την εμπειρική πραγματικότητα, ακόμα και αν οι προκείμενες χαρακτηρίζονται από υψηλή αβεβαιότητα και ορισμένες φορές οδηγούν σε αντίθετα με βάση τη λογική

συμπεράσματα. Υποστήριξαν, λοιπόν, την άποψη ότι οι διαφορές μεταξύ παιδιών 10 ετών και εφήβων εντοπίζονται στην αδυναμία των μικρότερων παιδιών να αναστείλουν την κυρίαρχη αντίδραση τους για να απαντήσουν με βάση την πραγματικότητα.

Άλλοι ερευνητές τόνισαν τον οργανωτικό ρόλο των μεταγνωστικών διαδικασιών στην ανάπτυξη της διαλογιστικής ικανότητας (Kuhn, 2000. Kuhn, Katz & Dean, 2004. Moshman, 2004). Τα παιδιά φαίνεται ότι μπορούν να διακρίνουν τα λογικά παραγόμενα από τα μη-λογικά συμπεράσματα πριν να είναι σε θέση να αντιληφθούν πλήρως τη φύση αυτής της διάκρισης (βλ. Markovits, Schleifer, & Fortier, 1989). Ωστόσο, ακόμη και αν τα μικρά παιδιά επιδεικνύουν κάποιας μορφής κατανόηση της λογικής αναγκαιότητας, εξελικτικοί περιορισμοί θέτουν όρια σε αυτήν την ικανότητα (Klahr & Chen, 2003). Συγκεκριμένα, τα παιδιά μέχρι και την ηλικία των 10 ετών δε φαίνεται να είναι ενήμερα για την ύπαρξη διαφορετικών τύπων λογικών συμπερασμάτων και έτσι τείνουν να αξιολογούν τα συμπεράσματα με βάση το εμπειρικό περιεχόμενο των προκείμενων προτάσεων και του συμπεράσματος. Δηλαδή, δε φαίνεται να είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ λογικά έγκυρων ή “προσδιορισμένων” και λογικά “μη-προσδιορισμένων” προβλημάτων (Morris & Sloutsky, 2002). Σύμφωνα με τον Moshman (2004) “αυτό που αναπτύσσεται πέρα από την πρώιμη παιδική ηλικία δεν είναι η βασική ικανότητα συναγωγής λογικών συμπερασμάτων, αλλά η μεταγνωστική γνώση για τη φύση και τα κριτήρια εξαγωγής λογικά παραγόμενων συμπερασμάτων καθώς και η μεταγνωστική ενημερότητα, η γνώση και ο έλεγχος της διαδικασίας συναγωγής λογικών συμπερασμάτων από το ίδιο το άτομο” (σελ. 222-223).

Η ανάπτυξη αυτής της μεταλογικής ικανότητας θα πρέπει να αντανακλάται και στην ενημερότητα που έχει το άτομο για το ότι, συμπεράσματα τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της λογικής τους αναγκαιότητας με βάση τις προκείμενες, συνοδεύονται και από διαφορετικό βαθμό βεβαιότητας στο επίπεδο της υποκειμενικής εμπειρίας. Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά αναφέρουν αισθήματα βεβαιότητας ή σιγουριάς για την εγκυρότητα ενός συμπεράσματος θα μπορούσε να αποτελεί ένδειξη της άδηλης κατανόησης της διαδικασίας συναγωγής έγκυρων συμπερασμάτων και της διάκρισης μεταξύ λογικών και μη-λογικών συμπερασμάτων.

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε το πρότυπο των αλλαγών στην τρέχουσα ενημερότητα των παιδιών για τη διαδικασία συναγωγής λογικών συμπερασμάτων, μέσω των αυτο-αναφερόμενων αισθημάτων βεβαιότητας που ακολουθούν την επίδοση

σε έργα συλλογισμών. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν με συντομία τα σχετικά με το αίσθημα βεβαιότητας ερευνητικά δεδομένα.

Η ανάπτυξη των αισθημάτων βεβαιότητας

Στο πλαίσιο της ερευνητικής παράδοσης του μεταγιγνώσκειν, το αίσθημα βεβαιότητας συνιστά μια μεταγνωστική εμπειρία (Flavell, 1979. Efklides, 2001, 2006), η οποία συνήθως εγείρεται σε συνάφεια με το αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας και αφορά το πόσο σίγουρο είναι το άτομο για την ορθότητα της απάντησής του. Ενώ η εκτίμηση της ορθότητας αφορά την ποιότητα της γνωστικής επεξεργασίας ή του αποτελέσματος, το αίσθημα βεβαιότητας συνιστά ένα “εκ των υστέρων” αίσθημα το οποίο ενημερώνει το άτομο για την ευχέρεια ή την ύπαρξη εμποδίων κατά τη γνωστική επεξεργασία. Μπορεί, δηλαδή, το άτομο να εκτιμά ότι η λύση που έδωσε είναι σωστή αλλά η δυσκολία η οποία βίωσε κατά την παραγωγή της λύσης να μειώνει το αίσθημα βεβαιότητας για τη συγκεκριμένη λύση. Το αίσθημα βεβαιότητας μπορεί, ωστόσο, να εμφανιστεί και προβλεπτικά, ως έκφραση της πιθανότητας ανάκλησης της ορθής απάντησης, αλλά και κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας (για επισκόπηση των σχετικών με το αίσθημα βεβαιότητας ευρημάτων βλέπε Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η παρουσία ή η απουσία του αισθήματος βεβαιότητας είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για τη συνέχεια της γνωστικής ενασχόλησης με ένα έργο, καθώς αποτελούν δείκτη της σιγουριάς που νιώθει το άτομο για την ορθότητα και την αξιοπιστία της γνώσης του ή της ανάγκης που υπάρχει για πρόσθετη επένδυση σε προσπάθεια, εφαρμογή νέων στρατηγικών και αναζήτηση νέων απαντήσεων (βλ. Koriat, Lichtenstein, & Fischhoff, 1980). Επιπλέον, η αναγνώριση της ύπαρξης αβεβαιότητας ή/και ασάφειας στη γνώση συνιστά ένα πολύ σημαντικό αναπτυξιακό επίτευγμα (βλ. επίσης Acredolo & O’Connor, 1991. Byrnes & Overton, 1986).

Το αίσθημα βεβαιότητας, όπως και όλες οι μεταγνωστικές εμπειρίες, συνιστά μια σύνθετη υποκειμενική κατασκευή. Στη διαμόρφωση των αισθημάτων βεβαιότητας συμβάλλουν τόσο γνωστικοί όσο και θυμικοί παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να σχετίζονται με το έργο ή με το ίδιο το άτομο. Συγκεκριμένα έχει βρεθεί ότι στη διαμόρφωση των αισθημάτων βεβαιότητας συνεισφέρουν παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά του έργου, όπως το επίπεδο δυσκολίας του έργου και η περιοχή γνώσης στην οποία αυτό ανήκει, η προηγούμενη εμπειρία του ατόμου με το ίδιο ή παρόμοια έργα, η ύπαρξη εξωτερικής επανατροφοδότησης σχετικά με την επίδοση στο συγκεκριμένο έργο, αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με τις ατομικές διαφορές,

όπως τα κίνητρα, τα συναισθήματα, το φύλο και η ηλικία του ατόμου. Επιπλέον, οι παραπάνω παράγοντες μπορεί να δρουν είτε μεμονωμένα είτε σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους (για αναλυτική επισκόπηση των παραγόντων που επηρεάζουν το αίσθημα βεβαιότητας βλέπε Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005. Βλέπε, επίσης, Γωνίδα-Μπαμνίου, 1995. Γωνίδα, Ευκλείδη, & Κιοσέογλου, 2003. Ibabe & Sporer, 2004. Jonsson & Allwood, 2003).

Όσον αφορά το εξελικτικό πρότυπο των αισθημάτων βεβαιότητας, δε βρέθηκε να ελέγχεται από παράγοντες ανάλογους της γνωστικής ανάπτυξης (βλ., Ευκλείδη, Σαμαρά, & Πετροπούλου, 1996). Η έρευνα των Γωνίδα και συνεργατών (2003), σε παιδιά νηπιαγωγείου και Α΄ Δημοτικού έδειξε ότι το αίσθημα βεβαιότητας δεν προβλεπόταν από την επίδοση στα αντίστοιχα έργα, ενώ κάτι ανάλογο δεν παρατηρήθηκε στην περίπτωση του αισθήματος της δυσκολίας. Οι κρίσεις των παιδιών ήταν πολύ ευνοϊκές για τον εαυτό τους ανεξάρτητα από τον τύπο των έργων και της επίδοσης τους σε αυτά. Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι σε έρευνα των Ευκλείδη και συνεργατών (1996), το αίσθημα βεβαιότητας δε βρέθηκε να επηρεάζεται από την πρόοδο της ηλικίας ακόμη και σε μαθητές/τριες Γυμνασίου, ενώ η εκτίμηση της ορθότητας του αποτελέσματος βρέθηκε να διαφοροποιείται με την πρόοδο της ηλικίας και να ακολουθεί την αύξηση της επίδοσης. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι και σε επόμενες αναπτυξιακές περιόδους η γνωστική επίδοση αποτελεί έναν μόνο από τους παράγοντες διαμόρφωσης του αισθήματος βεβαιότητας (βλ. επίσης Γωνίδα, 1994).

Σε γενικές γραμμές, τα μικρά παιδιά τείνουν να προβαίνουν σε πολύ ευνοϊκές αυτο-αξιολογήσεις, δηλώνουν πολύ βέβαια για τις απαντήσεις τους ή γι' αυτά τα οποία έχουν μάθει, και τείνουν να αναφέρουν υψηλά αισθήματα βεβαιότητας ανεξαρτήτως της πραγματικής τους επίδοσης. Δεν αναφέρουν, δηλαδή, υψηλότερα αισθήματα βεβαιότητας για τις ορθές σε σύγκριση με τις λανθασμένες απαντήσεις τους (Schneider, 1998). Μόνο προς το τέλος του Δημοτικού σχολείου αρχίζουν να αναφέρουν υψηλότερα αισθήματα βεβαιότητας μετά από μια ορθή απάντηση από ό,τι μετά από μια λανθασμένη (βλ. επίσης, Pressley, Levin, Ghatala, & Ahmad, 1987).

Αισθήματα βεβαιότητας και επίδοση σε έργα διαλογιστικής

Σύμφωνα με τους Byrnes και Overton (1986) η διαμόρφωση των αισθημάτων βεβαιότητας αλλά και το αναπτυξιακό τους πρότυπο εξαρτάται από την περιοχή γνώσης την οποία αφορούν και, κατά συνέπεια, από το είδος της σκέψης που ενεργοποιείται. Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η ακρίβεια των αισθημάτων βεβαιότητας για τις επιδόσεις

σε έργα προτασιακής λογικής αναπτύσσεται αργότερα από ό,τι σε συγκεκριμένα έργα πιαζετιανού τύπου και σε έργα αιτιώδους σκέψης. Υπ' αυτή την έννοια, η διερεύνηση της ανάπτυξης των αισθημάτων βεβαιότητας στην περιοχή της διαλογιστικής έχει ιδιαίτερη σημασία.

Από την εξελικτική σκοπιά, η ενημερότητα για το ότι ορισμένα συμπεράσματα είναι περισσότερο βέβαια ή λογικά αιτιολογημένα από ό,τι άλλα φαίνεται να εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 6 ετών (βλ. Pillow, 2002. Pillow & Anderson, 2006). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι παιδιά 5 – 6 ετών αναφέρουν ως πιο βέβαια τα συμπεράσματα που προκύπτουν από παραγωγικού τύπου διαδικασίες σε σύγκριση με συμπεράσματα που προκύπτουν από μια διαδικασία μαντέματος, σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει αρκετή γνώση για να οδηγηθεί το άτομο σε μια συγκεκριμένη επιλογή. Μάλιστα, τα παιδιά ήδη από αυτήν την ηλικία είναι σε θέση να αιτιολογούν επαρκώς τις αυτο-αναφορές βεβαιότητας, επικαλούμενα τις πληροφορίες που δίνονται στις προκείμενες προτάσεις. Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι πριν την ηλικία των 9-10 ετών δεν μπορούν να αιτιολογήσουν τις κρίσεις βεβαιότητας των άλλων ανθρώπων με αναφορά στις προκείμενες προτάσεις των συλλογισμών. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές ενώ οι κρίσεις που αφορούν τον εαυτό βασίζονται στην ενημερότητα που έχει το άτομο για το πώς το ίδιο οδηγείται σε συμπεράσματα στην καθημερινή ζωή, οι κρίσεις βεβαιότητας που αφορούν τα συμπεράσματα των άλλων προϋποθέτουν ένα είδος εννοιολογικής κατανόησης των διαδικασιών που υπόκεινται της εξαγωγής συμπερασμάτων. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη ικανότητα αναπτύσσεται αργότερα.

Όσον αφορά το ρόλο του πεδίου της σκέψης αλλά και της δυσκολίας του έργου στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη των αισθημάτων βεβαιότητας, η έρευνα της Γωνίδα (1994) σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό Ε' Δημοτικού, Α' Γυμνασίου, Γ' Γυμνασίου και Β' Λυκείου (11-17 ετών) επιβεβαίωσε το ρόλο αυτών των παραγόντων. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες ανέφεραν χαμηλότερα αισθήματα βεβαιότητας σε επαγωγικά έργα διαλογιστικής από ό,τι σε παραγωγικά έργα, εύρημα αναμενόμενο, καθώς η συνειδητοποίηση της λογικής αναγκαιότητας των παραγωγικών συλλογισμών θεωρητικά μπορεί να εγείρει αισθήματα απόλυτης βεβαιότητας. Οι Galotti, Komatsu, και Voelz (1997) στη συνέχεια επιβεβαίωσαν αυτό το εύρημα εξετάζοντας παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος του Δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά ήδη από τη Δευτέρα Δημοτικού ανέφεραν χαμηλότερα αισθήματα βεβαιότητας για επαγωγικού τύπου από ό,τι για παραγωγικού τύπου συλλογισμούς. Οι απαντήσεις τους, ωστόσο, δεν παρουσίασαν συστηματικότητα, υποδηλώνοντας μια άδηλη κατανόηση του

διαφορετικού βαθμού εγκυρότητας των δύο συμπερασματικών διαδικασιών. Μόνο ορισμένα παιδιά στο τέλος του Δημοτικού ανέφεραν με συστηματικότητα υψηλότερα αισθήματα βεβαιότητας για τα παραγωγικά συμπεράσματα. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν τα εξελικτικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά πριν την ηλικία τουλάχιστον των 11 ετών δεν είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ λογικά έγκυρων ή “προσδιορισμένων” και λογικά “μη-προσδιορισμένων” προβλημάτων (Morris & Sloutsky, 2002). Θα περίμενε, ωστόσο, κανείς ότι με την πρόοδο της ηλικίας και τη συνειδητοποίηση της έννοιας της λογικής αναγκαιότητας, θα υπήρχε και η αντίστοιχη αύξηση των αισθημάτων βεβαιότητας για την ορθότητα ή μη της απάντησης σε παραγωγικού τύπου έργα. Κάτι τέτοιο δε φαίνεται να συμβαίνει κυρίως λόγω της υπερεκτίμησης των αισθημάτων βεβαιότητας στις μικρές ηλικίες.

Η παρούσα μελέτη

Παρά το συνεχώς αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, όπως προαναφέρθηκε, για την περιγραφή και την κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας της διαλογιστικής ικανότητας, πολύ λίγες εμπειρικές μελέτες έχουν διερευνήσει την παράλληλη ανάπτυξη των αισθημάτων βεβαιότητας στη συγκεκριμένη περιοχή. Επιπλέον, μια τέτοια διερεύνηση είναι σημαντική ιδιαίτερα κατά την κρίσιμη περίοδο των 8 έως 13 χρόνων για τη μετάβαση από μια άδηλη κατανόηση των κανόνων της εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων σε μια έκδηλη κατανόηση της έννοιας της εγκυρότητας και της λογικής αναγκαιότητας των συμπερασμάτων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αλλαγών που υφίσταται η ικανότητα των μαθητών/τριών Γ', Ε' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου να αναγνωρίζουν την ορθότητα συμπερασμάτων τυπικής λογικής σκέψης. Η υπόθεσή μας, με βάση τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν, ήταν ότι τα μικρότερα παιδιά (Γ' Δημοτικού) θα βασίζονταν σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις τους στην εμπειρική πραγματικότητα, ενώ θα υπάρξει σταδιακή βελτίωση των επιδόσεων μετά την ηλικία των 10 ετών (Ε' Δημοτικού) σε συλλογισμούς των οποίων τα συμπεράσματα έρχονται σε σύγκρουση με την εμπειρική πραγματικότητα ή δεν μπορούν να ελεγχθούν με βάση τις συγκεκριμένες προκειμένες (Υπόθεση 1).

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση των αλλαγών στο επίπεδο της τρέχουσας ενημερότητας των μαθητών/τριών με βάση το αίσθημα βεβαιότητας που ανέφεραν μετά την ενασχόλησή τους με τα έργα. Το ερώτημα ήταν αν

η αναμενόμενη βελτίωση της επίδοσης με το πέρασμα της ηλικίας σε έργα συλλογισμών στα οποία τα συμπεράσματα έρχονται σε σύγκρουση με την εμπειρική πραγματικότητα ή δεν προκύπτουν από τις προκείμενες, συνοδεύεται και από υψηλότερο βαθμό βεβαιότητας για την ορθότητα της απάντησης σε αυτά τα έργα. Επίσης, διερευνήθηκε αν γίνεται διάκριση στο επίπεδο της υποκειμενικής εμπειρίας μεταξύ συμπερασμάτων που προκύπτουν ή όχι από τις προκείμενες και συμπερασμάτων που δεν μπορούν να ελεγχθούν με βάση τις συγκεκριμένες προκείμενες.

Συγκεκριμένα, η επίδραση της ηλικίας αναμενόταν συγκριτικά μικρότερη από ό,τι στις επιδόσεις, διότι τα παιδιά όλων των ηλικιών θα τείνουν να υπερεκτιμούν το αίσθημα της βεβαιότητάς τους, επιβεβαιώνοντας τα σχετικά ευρήματα για πολύ υψηλά αισθήματα βεβαιότητας για την ορθότητα της επίδοσης, ανεξάρτητα από τον τύπο των έργων και την επίδοση των παιδιών σε αυτά (Υπόθεση 2). Αυτή η υπερεκτίμηση αναμενόταν ότι θα αντανακλάται και στην έλλειψη σημαντικών συσχετίσεων ανάμεσα στην επίδοση και στα αντίστοιχα αισθήματα βεβαιότητας, τουλάχιστον στα μικρότερα παιδιά (Γ' Δημοτικού).

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση των αισθημάτων βεβαιότητας για συμπεράσματα που δεν μπορούν να ελεγχθούν με βάση τις προκείμενες από αυτά που προκύπτουν ή όχι από τις προκείμενες, η υπόθεση ήταν ότι τα αισθήματα των μικρότερων παιδιών (Γ' Δημοτικού) δε θα διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά. Τα αισθήματά τους θα διαμορφώνονται κυρίως με βάση τη συμβατότητα των συμπερασμάτων με την εμπειρική πραγματικότητα και όχι με βάση τη λογική αναγκαιότητα των συμπερασμάτων. Στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση των σχετικών αισθημάτων αναμενόταν στα μεγαλύτερα παιδιά (Υπόθεση 3).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 116 μαθητές/τριες Γ' Δημοτικού ($n = 33$), Ε' Δημοτικού ($n = 35$) και Α' Γυμνασίου ($n = 48$). Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών ήταν για τα παιδιά της Γ' Δημοτικού 8 έτη και 7 μήνες (εύρος 8 ετών έως 9 ετών και 5 μηνών), για την Ε' Δημοτικού 10 έτη και 6 μήνες (εύρος 10 ετών και 3 μηνών έως 11 ετών και 4 μηνών) και για την Α' Γυμνασίου 12 έτη και 11 μήνες (εύρος 12 ετών και 5 μηνών έως 13 ετών και 6 μηνών). Οι συμμετέχοντες/ουσες

φοιτούσαν σε 2 δημόσια δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και της επαρχίας και 1 γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης. Τα δύο φύλα αντιπροσωπεύονταν σε ίσους περίπου αριθμούς τόσο στο σύνολο του δείγματος ($n = 57$ κορίτσια και $n = 59$ αγόρια) όσο και στις επιμέρους ηλικιακές ομάδες [$n_{\text{κορίτσια}} = 16$ και $n_{\text{αγόρια}} = 17$ Γ΄ Δημοτικού, $n_{\text{κορίτσια}} = 17$ και $n_{\text{αγόρια}} = 18$ Ε΄ Δημοτικού, και $n_{\text{κορίτσια}} = 24$ και $n_{\text{αγόρια}} = 24$ Α΄ Γυμνασίου].

Έργα - διαδικασία

Η εξέταση των συμμετεχόντων/ουσών ήταν ατομική, πραγματοποιήθηκε σε έναν ήσυχο χώρο στο σχολείο τους και διήρκεσε 20 περίπου λεπτά.

Έργα συλλογισμών. Δόθηκαν έξι έργα συλλογισμών τα οποία αποτελούνταν από δύο προκείμενες και ένα συμπέρασμα. Τα έργα αυτά προέρχονται από έργα που αρχικά κατασκεύασαν οι Evans και Perry (1995, στο Handley et al., 2004) και Moshman και Franks (1986), για τη διερεύνηση της αναπτυξιακής πορείας της διαλογιστικής ικανότητας των παιδιών. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν αυτά τα έργα προσαρμοσμένα από τους Handley et al. (2004). Πρόκειται για έξι έργα που αφορούν τη συναγωγή συμπερασμάτων βάσει των μεταβατικών σχέσεων των όρων των προκείμενων. Στα παιδιά δόθηκαν, κατά το πρότυπο των Handley et al. (2004), οι οδηγίες ότι παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι στο οποίο έπρεπε να προσποιηθούν ότι όλες οι προτάσεις που θα διαβάσουν είναι αληθινές, ακόμα και αν μερικές από αυτές μπορεί να φαίνονται περιέργες ή αστειές. Η ερευνήτρια διάβαζε τους συλλογισμούς στα παιδιά, ενώ τους δίνονταν και κάρτες που περιείχαν τους συλλογισμούς για να έχουν και οπτική επαφή. Στη συνέχεια τους ζητούνταν να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση έκριναν αν το συμπέρασμα ήταν σωστό με βάση τις προκείμενες απαντώντας «ΝΑΙ», αν ήταν λανθασμένο απαντώντας «ΟΧΙ» ή αν υπήρχε αδυναμία εξαγωγής του συμπεράσματος με βάση τις προκείμενες, απαντώντας «Δεν μπορώ να πω αν το συμπέρασμα είναι σωστό». Η σωστή απάντηση σ΄ αυτή την ερώτηση έπαιρνε 1 ενώ η λάθος απάντηση 0. Στη δεύτερη ερώτηση καλούνταν να εκτιμήσουν με βάση μια τετράβαθμη κλίμακα (1: καθόλου βέβαιος/η, 2: λίγο, 3: αρκετά 4: πολύ) το αίσθημα βεβαιότητας που είχαν για την απάντηση που έδωσαν σε κάθε συλλογισμό.

Υπήρχαν τρεις τύποι συλλογισμών με βάση το λογικά ή μη-λογικά παραγόμενο συμπέρασμα. Οι συνδυασμοί των συμπερασμάτων που παρουσιάστηκαν δίνονται στο Παράρτημα. Ειδικότερα, τα συμπεράσματα ταξινομήθηκαν με βάση το πραγματικό μέγεθος των αντικειμένων ή ζώων που χρησιμοποιήθηκαν στους συλλογισμούς: (α) σε συμπεράσματα που ισχύουν στην πραγματικότητα (συμβατά με την πραγματικότητα)

και (β) σε συμπεράσματα που δεν ισχύουν στην πραγματικότητα (ασύμβατα). Συγκεκριμένα, υπήρχαν 2 συλλογισμοί στους οποίους το συμπέρασμα ήταν λογικά παραγόμενο από τις προκείμενες (ισχύει στην πραγματικότητα-σωστό και δεν ισχύει στην πραγματικότητα-σωστό), 2 συλλογισμοί στους οποίους το συμπέρασμα δεν προέκυπτε με βάση τις προκείμενες (ισχύει στην πραγματικότητα-λανθασμένο και δεν ισχύει στην πραγματικότητα-λανθασμένο), και 2 συλλογισμοί, στους οποίους η ορθότητα του συμπεράσματος δεν μπορούσε να ελεγχθεί με βάση τις συγκεκριμένες προκείμενες (ισχύει στην πραγματικότητα-δεν μπορεί να βγει αυτό το συμπέρασμα και δεν ισχύει στην πραγματικότητα-δεν μπορεί να βγει αυτό το συμπέρασμα).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η επίδραση της ηλικίας στην επίδοση στα έργα των συλλογισμών

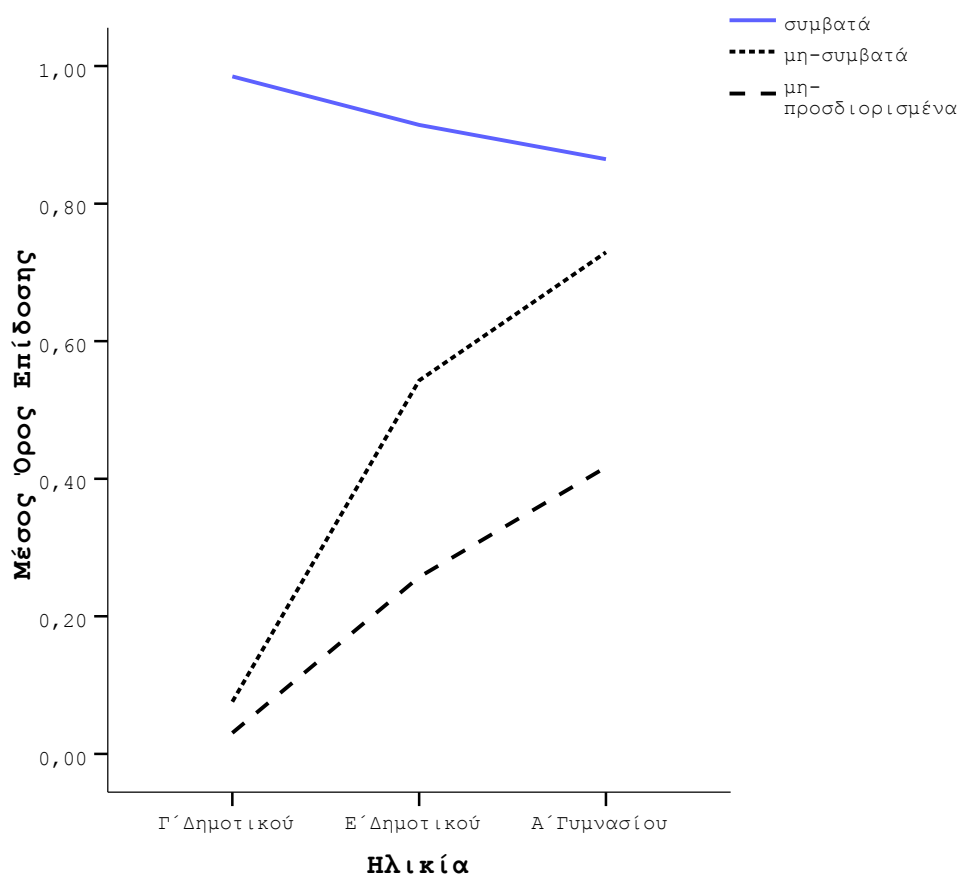
Προκειμένου να φανούν πιο καθαρά οι διαφορές στις επιδόσεις των τριών ομάδων στην ικανότητα να αποδεσμεύουν τη σκέψη τους από την εμπειρική πραγματικότητα, οι επιδόσεις στα έξι έργα ομαδοποιήθηκαν ανά δύο ως εξής: (α) συμπεράσματα συμβατά με την εμπειρική πραγματικότητα (“ισχύει στην πραγματικότητα και είναι σωστό με βάση τις προκείμενες” και “δεν ισχύει στην πραγματικότητα και είναι λανθασμένο με βάση τις προκείμενες”), (β) συμπεράσματα ασύμβατα με την εμπειρική πραγματικότητα (“δεν ισχύει στην πραγματικότητα και είναι σωστό” και “ισχύει στην πραγματικότητα και είναι λανθασμένο”) και (γ) συμπεράσματα τα οποία δεν ελέγχονται με βάση τις προκείμενες (μη-προσδιορισμένα) (“ισχύει στην πραγματικότητα και δεν μπορεί να ελεγχθεί με βάση τις προκείμενες” και “δεν ισχύει στην πραγματικότητα και δεν μπορεί να ελεγχθεί με βάση τις προκείμενες”).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης στις μέσες επιδόσεις στις τρεις κατηγορίες συμπερασμάτων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και με ενδοϋποκειμενικό παράγοντα την κατηγορία των συμπερασμάτων (συμβατά, μη συμβατά και μη προσδιορισμένα/ελεγχόμενα με βάση τις προκείμενες). Η κύρια επίδραση του παράγοντα κατηγορία συμπερασμάτων βρέθηκε σημαντική [$F(2,113) = 176.21, p < .001, \eta^2 = .61$] καθώς και η κύρια επίδραση της ηλικίας [$F(2,113) = 19.00, p < .001, \eta^2 = .25$]. Οι επιμέρους αναλύσεις διακύμανσης έδειξαν ότι οι διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντικές και στις τρεις κατηγορίες συμπερασμάτων. Η δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe έδειξε ότι τα μικρότερα παιδιά (Γ΄ Δημοτικού) είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από τις άλλες δύο ομάδες (Ε΄ Δημοτικού και Α΄ Γυμνασίου) τόσο στα έργα

των μη συμβατών συμπερασμάτων [$F(2,113) = 35.01, p < .000, \eta^2 = .38$] όσο και των μη προσδιορισμένων από τις προκείμενες συμπερασμάτων [$F(2,113) = 10.10, p < .001, \eta^2 = .15$]. Η διαφορά, ωστόσο, ήταν προς την αντίθετη κατεύθυνση στην περίπτωση των έργων με συμβατά με την εμπειρική πραγματικότητα συμπεράσματα, όπου τα μικρότερα παιδιά (Γ' Δημοτικού) είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις [$F(2,113) = 3.67, p < .05, \eta^2 = .06$], αν και με μικρή διαφορά μεγέθους, από τα μεγαλύτερα παιδιά (Α' Γυμνασίου). Το εύρημα θα σχολιαστεί στη συζήτηση. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων δίνονται στον Πίνακα 1 και απεικονίζονται στο Σχήμα 1.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης στους συλλογισμούς σε κάθε ηλικιακή ομάδα.

Είδη Συμπερασμάτων	Γ' Δημοτικού		Ε' Δημοτικού		Α' Γυμνασίου	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Συμβατά με την πραγματικότητα	.98	.09	.91	.23	.86	.22
Μη συμβατά με την πραγματικότητα	.08	.22	.54	.46	.73	.32
Μη προσδιορισμένα από τις προκείμενες	.03	.17	.26	.39	.42	.45



Σχήμα 1. Μέση επίδοση στα έργα των συλλογισμών ανά είδος συλλογισμού και ηλικία.

Η επίδραση της ηλικίας στο αίσθημα βεβαιότητας

Πραγματοποιήθηκε αντίστοιχη πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης στις μέσες εκτιμήσεις των αισθημάτων βεβαιότητας στις τρεις κατηγορίες συμπερασμάτων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και με ενδοϋποκειμενικό παράγοντα την κατηγορία των συμπερασμάτων (συμβατά, μη συμβατά και μη προσδιορισμένα/ελεγχόμενα με βάση τις προκειμένες). Η κύρια επίδραση του παράγοντα κατηγορία συμπερασμάτων βρέθηκε σημαντική [$F(2,113) = 5.33, p < .01, \eta^2 = .05$] καθώς και η κύρια επίδραση της ηλικίας [$F(2,113) = 8.18, p < .001, \eta^2 = .13$]. Οι επιμέρους αναλύσεις διακύμανσης έδειξαν ότι οι διαφορές στα αισθήματα βεβαιότητας μεταξύ των ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντικές σε δύο από τις τρεις κατηγορίες συμπερασμάτων. Η δοκιμασία πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe έδειξε ότι οι διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των παιδιών της Α΄ Γυμνασίου και των δύο άλλων ομάδων (Γ΄ και Ε΄ Δημοτικού). Συγκεκριμένα, τα μεγαλύτερα παιδιά ανέφεραν σημαντικά μικρότερα αισθήματα βεβαιότητας από ό,τι τα μικρότερα παιδιά για τα συμβατά με την εμπειρική πραγματικότητα συμπεράσματα [$F(2,113) = 6.40, p < .005, \eta^2 = .10$] και για τα συμπεράσματα που δεν μπορούσαν να ελεγχθούν με βάση τις προκειμένες [$F(2,113) = 8.64, p < .001, \eta^2 = .13$]. Οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων και οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις δίνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αισθημάτων βεβαιότητας για την ορθότητα της επίδοσης σε κάθε ηλικιακή ομάδα.

Είδη Συμπερασμάτων	Γ΄ Δημοτικού		Ε΄ Δημοτικού		Α΄ Γυμνασίου	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Συμβατά με την πραγματικότητα	3.83	.37	3.77	.39	3.45	.69
Μη συμβατά με την πραγματικότητα	3.71	.60	3.54	.53	3.36	.78
Μη προσδιορισμένα από τις προκειμένες	3.74	.47	3.59	.52	3.19	.77

Συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων και των αισθημάτων βεβαιότητας

Καθώς τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης στα αισθήματα βεβαιότητας έδειξαν μικρές διαφορές υπέρ των μεγαλύτερων παιδιών, υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) μεταξύ των επιδόσεων στις τρεις κατηγορίες των συμπερασμάτων (συμβατά, ασύμβατα και μη προσδιορισμένα) και των αντίστοιχων αισθημάτων βεβαιότητας

σε κάθε ηλικιακή ομάδα χωριστά. Οι συντελεστές συσχέτισης, παρόλο που βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικοί σε λίγες περιπτώσεις, είναι ενδεικτικοί της τάσης των μικρότερων παιδιών να αναφέρουν υψηλά αισθήματα βεβαιότητας, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους. Συγκεκριμένα, στην ομάδα των παιδιών της Γ΄ και της Ε΄ Δημοτικού βρέθηκε στατιστικώς σημαντική μόνο η συσχέτιση της επίδοσης στα συμβατά με την πραγματικότητα συμπεράσματα και τα αντίστοιχα αισθήματα βεβαιότητας ($r = .41, p < .05$, Γ΄ Δημοτικού και $r = .44, p < .01$, Ε΄ Δημοτικού). Αντιθέτως, στα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές οι συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης στα μη συμβατά συμπεράσματα και των αισθημάτων βεβαιότητας ($r = .37, p < .01$) καθώς και μεταξύ της επίδοσης στα μη προσδιορισμένα από τις προκείμενες συμπεράσματα και των αισθημάτων βεβαιότητας ($r = .45, p = .001$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Πρώτος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της ανάπτυξης της ικανότητας των παιδιών να διακρίνουν τα λογικά από τα μη λογικά παραγόμενα συμπεράσματα. Η υπόθεση προέβλεπε σταδιακή βελτίωση της επίδοσης με το πέρασμα της ηλικίας, ειδικά μετά την ηλικία των 10 ετών (Ε΄ Δημοτικού) (Υπόθεση 1). Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν σε μεγάλο βαθμό την υπόθεση, καθώς οι επιδόσεις των παιδιών στα μη συμβατά και στα μη προσδιορισμένα από τις προκείμενες συμπεράσματα παρουσίασαν σημαντική βελτίωση με την πρόοδο της ηλικίας. Η διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ των μικρότερων παιδιών και των δύο άλλων ομάδων. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της Γ΄ Δημοτικού είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από τα μεγαλύτερα παιδιά (Ε΄ Δημοτικού και Α΄ Γυμνασίου) και η διαφορά μεγέθους ήταν πολύ μεγάλη ($\eta^2 = .38$ και $.15$, αντίστοιχα). Βρέθηκε, ωστόσο, υψηλότερη η επίδοση των παιδιών της Γ΄ Δημοτικού από τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου στα συμβατά με την πραγματικότητα συμπεράσματα (αν και το μέγεθος της διαφοράς ήταν μικρό). Το εύρημα αυτό, αν και απροσδόκητο, μπορεί να οφείλεται στο ότι τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν δυσκολία με αυτά τα έργα, επειδή υπάρχει συμβατότητα ανάμεσα στο εμπειρικό περιεχόμενο του συμπεράσματος και τη λογική εγκυρότητα. Υποθέτουμε, λοιπόν, ότι ορισμένα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου μπερδεύτηκαν στην προσπάθεια να αναλύσουν τη λογική δομή του επιχειρήματος, αντί να μείνουν στο περιεχόμενο, όπως έκαναν τα μικρότερα παιδιά. Όμως, αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και μπορεί να απαντηθεί σε επόμενη μελέτη στο πλαίσιο της οποίας θα

ζητείται από τα παιδιά να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Αυτό θα μας επιτρέψει να εντοπίσουμε πιθανές αναπτυξιακές διαφορές στη μεταλογική ικανότητα των παιδιών.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με τα υπάρχοντα δεδομένα σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά μέχρι τουλάχιστον την ηλικία των 10 ετών τείνουν να αξιολογούν συμπερασμούς βασισμένα στην εμπειρική αλήθεια του περιεχομένου των προκείμενων και του συμπεράσματος και δεν διακρίνουν μεταξύ λογικά προσδιορισμένων και μη προσδιορισμένων προβλημάτων (π.χ., Morris & Sloutsky, 2002. Moshman & Franks, 1986). Σύμφωνα με τους Markovits et al. (1989), από τα 8 έως τα 10 χρόνια παρατηρείται μια σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να εντοπίζουν την απουσία σχέσεων μεταξύ των προκείμενων προτάσεων σε περιπτώσεις μη-λογικά προσδιορισμένων συμπερασμάτων. Η σκέψη τους, ωστόσο, εξακολουθεί ως ένα βαθμό να δεσμεύεται από την εμπειρική πραγματικότητα και δε φαίνεται να κατανοούν πλήρως τη σχέση προκείμενων–συμπεράσματος πριν την ηλικία των 11 χρόνων. Επιπλέον, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, φαίνεται να υπάρχει δυσκολία ακόμα και στα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου (δηλαδή μετά τα 12 χρόνια) να αναγνωρίσουν ένα απροσδιόριστο συμπέρασμα, δηλαδή ένα συμπέρασμα που δεν μπορεί να ελεγχθεί ως προς την αλήθειά του με βεβαιότητα από δύο συγκεκριμένες προκείμενες.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι αναπτυξιακές μελέτες έδειξαν με συνέπεια ότι η ικανότητα για τυπικό συμπερασματικό συλλογισμό γίνεται διαθέσιμη στην εφηβεία, αλλά ακόμη και τότε υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που μετριάζουν ή περιορίζουν την ικανότητα αυτή ακόμα και στους ενήλικες, όπως το σημασιολογικό περιεχόμενο των έργων συλλογισμού (π.χ., το οικείο ή η ρεαλιστική φύση του περιεχομένου) (βλ. Markovits & Potvin, 2001). Υιοθετώντας την άποψη των Daniel και Klaczynski (2006), φαίνεται ότι τα μικρά παιδιά έχουν ιδιαίτερη δυσκολία με συμπερασμούς το περιεχόμενο των οποίων δεν είναι συμβατό με την εμπειρική πραγματικότητα, ακόμα και αν είναι αβέβαιοι ή συγκρούονται με τους κανόνες εξαγωγής λογικών συμπερασμών.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση της ανάπτυξης των αισθημάτων βεβαιότητας για την ορθότητα της απάντησης, τα οποία ανέφεραν τα παιδιά μετά την ενασχόλησή τους με το έργο. Η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σε δύο από τους τρεις τύπους συμπερασμάτων, επιβεβαιώνοντας εν μέρει τη σχετική υπόθεση για σημαντικά υψηλότερα αισθήματα βεβαιότητας των μικρότερων παιδιών συγκριτικά με αυτά των μεγαλύτερων παιδιών (Υπόθεση 2). Πράγματι, τα αυτο-αναφερόμενα αισθήματα βεβαιότητας των μικρότερων

παιδιών ήταν πολύ ευνοϊκά, ενδεικτικό της γενικότερης τάσης των μικρών παιδιών να αναφέρουν υψηλά αισθήματα βεβαιότητας ανεξάρτητα από την πραγματική τους επίδοση (βλ. επίσης Pressley et al., 1987. Schneider, 1998).

Ειδικότερα, τα μεγαλύτερα παιδιά (Α΄ Γυμνασίου) ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα αισθήματα βεβαιότητας για τις απαντήσεις τους συγκριτικά με τα μικρότερα παιδιά (Γ΄ και Ε΄ Δημοτικού), τόσο για τα συμβατά με την πραγματικότητα συμπεράσματα όσο και για τα συμπεράσματα που δεν μπορούσαν να ελεγχθούν με βάση τις προκείμενες (βλέπε Υπόθεση 3). Επιπλέον, μόνο στην ομάδα των παιδιών της Α΄ Γυμνασίου βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές οι συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων και των αντίστοιχων αισθημάτων βεβαιότητας τόσο στα μη συμβατά με την εμπειρική πραγματικότητα συμπεράσματα αλλά ελεγχόμενα με βάση τις προκείμενες όσο και στα μη ελεγχόμενα με βάση τις προκείμενες. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει μια άδηλη ικανότητα κατανόησης της λογικής αναγκαιότητας των παραγωγικών συμπερασμάτων και της διάκρισης μεταξύ λογικά και μη λογικά προσδιορισμένων συμπερασμάτων, τουλάχιστον στο επίπεδο των υποκειμενικών αισθημάτων βεβαιότητας για την ορθότητα της απάντησης μετά την ηλικία των 12 ετών. Αξίζει να αναφερθεί ότι, παρόλο που οι επιδόσεις των μεγαλύτερων παιδιών στους συλλογισμούς των οποίων το συμπέρασμα δεν μπορούσε να ελεγχθεί με βάση τις προκείμενες, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά από αυτές των μικρότερων παιδιών, τα έργα αυτά ήταν αρκετά δύσκολα ακόμη και για τα μεγαλύτερα παιδιά. Ενδεχομένως, λοιπόν, τα χαμηλότερα αισθήματα βεβαιότητας των μεγαλύτερων παιδιών να αντανακλούν και τη δυσκολία που βίωσαν κατά την προσπάθειά τους να απαντήσουν σε αυτά τα έργα.

Με βάση, ωστόσο, την τετράβαθμη κλίμακα βεβαιότητας, είναι αξιοσημείωτο ότι ο μέσος όρος των εκτιμήσεων ακόμη και των μεγαλύτερων παιδιών ξεπερνούσε το 3, δηλαδή δήλωναν αρκετά έως πολύ σίγουρα για τις απαντήσεις που έδωσαν (βλέπε επίσης αντίστοιχα ευρήματα των Allowood, Granhag, & Jonsson, 2006 για τη χαμηλή ακρίβεια των εκτιμήσεων βεβαιότητας παιδιών 11-12 χρόνων για τις επιδόσεις τους σε μνημονικά έργα). Βέβαια, στην παρούσα μελέτη η ακρίβεια των αυτο-αναφερόμενων αισθημάτων βεβαιότητας εξετάστηκε μόνο στο επίπεδο των συσχετίσεων με την επίδοση στα αντίστοιχα έργα. Στόχος μας σε μια μελλοντική έρευνα είναι να αξιολογήσουμε την ακρίβεια αυτών των αισθημάτων σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μέσα από την εφαρμογή διαφορετικών στατιστικών δεικτών ακρίβειας.

Επίσης, στο σημείο αυτό θα θέλαμε να διατυπώσουμε την επιφύλαξή μας σχετικά με το αν τα αισθήματα βεβαιότητας, όπως εξετάζονται στην παρούσα μελέτη,

συνδέονται στενά με το αίσθημα δυσκολίας που αισθάνεται το άτομο και αντανακλούν την ευχέρεια ή μη της γνωστικής επεξεργασίας ή αν αφορούν την κρίση του ατόμου για το βαθμό βεβαιότητας των παραγωγικών συμπερασμάτων με βάση τους κανόνες εξαγωγής συμπερασμάτων. Στη δεύτερη περίπτωση οι κρίσεις τους θα ήταν δηλωτικές της εννοιολογικής κατανόησης των διαδικασιών που υπόκεινται της εξαγωγής συμπερασμάτων. Θεωρούμε ότι σε μια μελλοντική έρευνα πρέπει να διακριθεί το αίσθημα της βεβαιότητας για την ορθότητα της απάντησης από το αίσθημα βεβαιότητας για τις διαδικασίες παραγωγής ορθών συμπερασμών, μέσω της δυνατότητας αιτιολόγησης των αισθημάτων βεβαιότητας. Σύμφωνα με σχετικά εμπειρικά δεδομένα (βλ. Pillow, 2002. Pillow & Anderson, 2006), τα παιδιά πριν την ηλικία των 10 ετών έχουν δυσκολίες στην κατανόηση των διαδικασιών που υπόκεινται της εξαγωγής συμπερασμάτων, όπως προκύπτει από τις αιτιολογήσεις των αισθημάτων βεβαιότητας.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση για μικρότερη επίδραση της ηλικίας στα αισθήματα βεβαιότητας από ό,τι στις επιδόσεις στα έργα των συλλογισμών (Υπόθεση 2). Αυτό αντανακλάται, σύμφωνα με την αρχική πρόβλεψη, και στην έλλειψη υψηλών συσχετίσεων μεταξύ των αισθημάτων βεβαιότητας και της επίδοσης. Η απουσία υψηλών συσχετίσεων μπορεί να οφείλεται στην περιορισμένη μεταγνωστική ενημερότητα που διαθέτουν για τις απαιτήσεις του υπό επίλυση έργου και την αδυναμία τους να αξιολογήσουν την επίδοσή τους σε σχέση με αυτές. Μπορεί, όμως, να οφείλεται και στους παράγοντες οι οποίοι, όπως προαναφέρθηκε, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αισθημάτων βεβαιότητας. Τα συγκεκριμένα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με ήδη υπάρχοντα δεδομένα (π.χ., Γωνίδα, 1994. Ευκλείδη, Σαμαρά, & Πετροπούλου, 1996), επιβεβαιώνοντας την πιθανή εμπλοκή παραγόντων που σχετίζονται με το έργο και τον εαυτό στη διαμόρφωση αυτών των αισθημάτων (βλέπε επίσης Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η επίδοση φαίνεται να συνιστά έναν μόνο από τους παράγοντες διαμόρφωσης των αισθημάτων βεβαιότητας.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή, η αναγνώριση της αβεβαιότητας στη γνώση συνιστά ένα σημαντικό αναπτυξιακό επίτευγμα. Από τη στιγμή που τα αισθήματα βεβαιότητας είναι σημαντικά για τον έλεγχο της ακρίβειας και της αξιοπιστίας της γνώσης μας, η διαμόρφωση αισθημάτων βεβαιότητας που να αντανακλούν με ακρίβεια την επίδοσή θα πρέπει να αποτελεί στόχο της εκπαίδευσης, τουλάχιστον στις ηλικίες όπου παρατηρούνται υπερβολικά ευνοϊκές εκτιμήσεις για το αποτέλεσμα της δράσης από την πλευρά των μαθητών/τριών. Αξίζει να αναφερθούν σε αυτό το σημείο τα ευρήματα των Renner και Renner (2001) σύμφωνα με τα οποία οι

υπερβολικές εκτιμήσεις βεβαιότητας των μαθητών/τριών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μια αποτελεσματική τεχνική επανατροφοδότησης για τη βελτίωση της επίδοσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα στο πλαίσιο ενός παρεμβατικού προγράμματος μέσα στη σχολική τάξη οι μαθητές/τριες λάμβαναν επανατροφοδότηση τόσο για την ακρίβεια και την ορθότητα της επίδοσής τους όσο και για το μέγεθος της απόκλισης των αισθημάτων βεβαιότητας που είχαν για την επίδοσή τους από την πραγματική τους επίδοση. Αυτή η παρέμβαση σταδιακά οδήγησε σε βελτίωση της επίδοσης. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η έμφαση στη διαμόρφωση αισθημάτων βεβαιότητας με αναφορά την πραγματική επίδοση μπορεί μελλοντικά να αποτελέσει μια πολλά υποσχόμενη τεχνική βελτίωσης των επιδόσεων.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ότι μια τέτοια παρέμβαση θα απέδιδε περισσότερο πριν την ηλικία των 10 ετών, όπου τα παιδιά όχι μόνο αξιολογούν την ορθότητα των συμπερασμών με αναφορά στην εμπειρική πραγματικότητα και δε διακρίνουν μεταξύ λογικά προσδιορισμένων και μη-προσδιορισμένων προβλημάτων, αλλά και στο επίπεδο της τρέχουσας ενημερότητας δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη αβεβαιότητας στη γνώση. Επιπλέον, μια τέτοια παρέμβαση θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γίνει στην περιοχή της διαλογιστικής ικανότητας, καθώς η επίδραση της προηγούμενης γνώσης στη διαμόρφωση των αισθημάτων βεβαιότητας είναι πολύ μικρή, λόγω του ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με το περιεχόμενο των έργων. Μάλιστα, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η ακρίβεια των αισθημάτων βεβαιότητας αναπτύσσεται αργότερα από ό,τι σε συγκεκριμένα έργα πιαζετιανού τύπου ή/και αιτιώδους σκέψης (π.χ., Byrnes & Overton, 1986).

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν μια αναπτυξιακή αλλαγή στην ικανότητα των παιδιών να αποδεσμεύουν τη σκέψη τους από την εμπειρική πραγματικότητα μετά τα 10 χρόνια (Ε΄ Δημοτικού) και μια αρχόμενη κατανόηση της έννοιας της εγκυρότητας και της λογικής αναγκαιότητας η οποία σταδιακά βελτιώνεται με την πάροδο της ηλικίας. Η αλλαγή αυτή δεν αντανακλάται σε μεγάλο βαθμό στο υποκειμενικό αίσθημα βεβαιότητας κυρίως λόγω των υπερβολικά ευνοϊκών αξιολογήσεων των παιδιών για την ορθότητα της επίδοσής τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να συμπεριλάβουν και τις αιτιολογήσεις των παιδιών για τις απαντήσεις που δίνουν και τα αισθήματα βεβαιότητας που αναφέρουν. Η ανάλυση αυτών των δεδομένων θα φωτίσει κάποιες πλευρές της ανάπτυξης της μεταλογικής ικανότητας των παιδιών, της έκδηλης δηλαδή κατανόησης των κανόνων εξαγωγής συμπερασμάτων. Επίσης, μελλοντικά θα είχε

ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση της επίδρασης παραγόντων που σχετίζονται με τις ατομικές διαφορές σε κρίσιμες ηλικίες για την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αποδεσμεύουν τη σκέψη τους από την πραγματικότητα, όπως είναι η ικανότητα ανασταλτικού ελέγχου της δράσης ή/και η βραχύχρονη μνήμη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acredolo, C., & O'Connor, J. (1991). On the difficulty of detecting cognitive uncertainty. *Human Development, 34*, 204-223.
- Allwood, C. M., Granhag, P. A., & Jonsson, A. (2006). Child witnesses' metamemory realism. *Scandinavian Journal of Psychology, 47*, 461-470.
- Byrnes, J. P., & Overton, W. E. (1986). Reasoning about certainty and uncertainty in concrete, causal, and propositional contexts. *Developmental Psychology, 22*, 793-799.
- Clement, C. A., & Falmagne, R. J. (1986). Logical reasoning, world knowledge, and mental imagery: Interconnections in cognitive processes. *Memory & Cognition, 14*, 299-307.
- Γωνίδα, Ε. (1994). Παραγωγικός και επαγωγικός διαλογισμός σε διαφορετικά πεδία σκέψης: Γνωστικές και μεταγνωστικές διαστάσεις. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γωνίδα-Μπαμνίου, Ε. (1995). Η διαμόρφωση των αισθημάτων βεβαιότητας κατά τη λύση προβλημάτων. Στο Μ. Μάνιου-Βακάλη & Ε. Γωνίδα-Μπαμνίου (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας, Τόμος 1: Προς τιμήν του Ομότιμου Καθηγητή Α. Β. Χουσιάδα* (σ. 157-183). Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία δημοσιευμάτων του Α.Π.Θ. / Art of Text.
- Γωνίδα, Ε., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2003). Τα αισθήματα δυσκολίας και βεβαιότητας κατά την προσχολική ηλικία και την πρώτη σχολική ηλικία: Σχέσεις με την επίδοση και την εικόνα του γνωστικού εαυτού. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, 10*, 515-537.
- Daniel, D. B., & Klaczynski, P. A. (2006). Developmental and individual differences in conditional reasoning: Effects of logic instructions and alternative antecedents. *Child Development, 77*, 339-354.

- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, Motivation, and Self-Regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process. *Educational Research Review, 1*, 3-14.
- Efklides, A., Demetriou, A., & Metallidou, Y. (1994). The structure and development of propositional reasoning ability: Cognitive and metacognitive aspects. In A. Demetriou & A. Efklides (Eds.), *Intelligence, Mind and Reasoning: Structure and Development* (pp. 151-172). Amsterdam: North-Holland/ Elsevier Science.
- Ευκλείδη, Α., Σαμαρά, Α., & Πετροπούλου, Μ. (1996). Η μικρο- και μακρο-εξέλιξη των μεταγνωστικών εμπειριών: Η επίδραση των διάφορων φάσεων λύσης προβλήματος και ατομικών διαφορών. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, 3*, 1-20.
- Evans, J. St. B. T., Handley, S. J., Harper, C., & Johnson-Laird, P. N. (1999). Reasoning about necessity and possibility: A test of the mental model theory of deduction. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 25*, 1495-1513.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of Cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-911.
- Franks, B. A. (1997). Deductive reasoning with prose passages: Effects of age, inference form, prior knowledge, and reading skill. *International Journal of Behavioral Development, 21*, 501-535.
- Galotti, K. M., & Komatsou, L. K. (1989). Correlates of syllogistic reasoning skills in middle childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 85-96.
- Galotti, K., Komatsou, L., & Voelz, S. (1997). Children's differential performance on inductive and deductive syllogisms. *Developmental Psychology, 33*, 70-78.
- Handley, S, Capon, A., Beveridge, M., Dennis, I., & Evans, J. (2004). Working memory, inhibitory control and the development of children's reasoning. *Thinking and Reasoning, 10*, 175-195.
- Hawkins, J., Pea, R., Glick, J., & Scribner, S. (1984). "Merds that laugh don't like mushrooms": Evidence for deductive reasoning by preschoolers. *Developmental Psychology, 20*, 584-594.

- Ibabe, I., & Sporer, S. L. (2004). How you ask is what you get: On the influence of question form on accuracy and confidence. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 711-726.
- Jonsson, A., & Allwood, C. M. (2003). Stability and variability in the realism of confidence judgments over time, content domain, and gender. *Personality and Individual Differences, 34*, 559-574.
- Klahr, D., & Chen, Z. (2003). Overcoming the positive-capture strategy in young children: Learning about indeterminacy. *Child Development, 74*, 1275-1296.
- Koriat, A., Lichtenstein, S., & Fischhoff, B. (1980). Reasons for confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 6*, 107-118.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science, 9*, 178-181.
- Kuhn, D., Katz, J. B., & Dean, D. (2004). Developing reason. *Thinking and Reasoning, 10*, 197-219.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leevers, H., & Harris, P. (1999). Transient and persisting effects of instruction on young children's syllogistic reasoning with incongruent and abstract premises. *Thinking and Reasoning, 5*, 145-174.
- Markovits, H., & Barrouillet, P. (2004). Introduction: Why is understanding the development of reasoning important? *Thinking and Reasoning, 10*, 113-121.
- Markovits, H., & Potvin, F. (2001). Suppression of valid inferences and knowledge structures: The curious effect of producing alternative antecedents on reasoning with causal conditionals. *Memory and Cognition, 29*, 736-744.
- Markovits, H., Schleifer, M., & Fortier, L. (1989). Development of elementary deductive reasoning in young children. *Developmental Psychology, 25*, 787-793.
- Morris, A. K. (2000). Development of logical reasoning: Children's ability to verbally explain the nature of the distinction between logical and non logical forms of argument. *Developmental Psychology, 36*, 741-758.
- Morris, B. J., & Sloutsky, V. (2002). Children's solutions of logical versus empirical problems: What's missing and what develops. *Cognitive Development, 16*, 907-928.
- Moshman, D. (1990). The development of metalogical understanding. In W. F. Overton (Ed.), *Reasoning, necessity, and logic: Developmental perspectives* (pp. 205-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Moshman, D. (2004). From inference to reasoning: The construction of rationality. *Thinking and Reasoning, 10*, 221-239.
- Moshman, D., & Franks, B. A. (1986). Development of the concept of inferential validity. *Child Development, 57*, 153-165.
- Moutier, S., Plagne-Cayeux, S., Melot, A. M., & Houdé, O. (2006). Syllogistic reasoning and belief-bias inhibition in school children: Evidence from a negative priming paradigm. *Developmental Science, 9*, 166-172.
- Overton, W. F., Byrnes, J. P., & O'Brien, D. P. (1985). Developmental and individual differences in conditional reasoning: The role of contradiction training and cognitive style. *Developmental Psychology, 21*, 692-701.
- Overton, W. F., Ward, S. L., Noveck, I., Black, J., & O'Brien, D. P. (1987). Form and content in the development of deductive reasoning. *Developmental Psychology, 23*, 22-30.
- Pillow, B. H. (2002). Children's and adult's evaluation of the certainty of deductive inferences, inductive inferences and guesses. *Child Development, 73*, 779-792.
- Pillow, B. H., & Anderson, K. L. (2006). Children's awareness of their own certainty and understanding of deduction and guessing. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 823-849.
- Pressley, M., Levin, J. R., Ghatala, E. S., & Ahmad, M. (1987). Test monitoring in young grade children. *Journal of Experimental Child Psychology, 43*, 96-111.
- Renner, C. H., & Renner, M. J. (2001). But I thought I knew that: Using confidence estimation as a debiasing technique to improve classroom performance. *Applied Cognitive Psychology, 15*, 23-32.
- Schneider, W. (1998). The development of procedural metamemory in childhood and adolescence. In G. Mazzoni & T. O. Nelson (Eds.), *Metacognitive and cognitive neuropsychology: Monitoring and control processes* (pp. 1-21). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Simoneau, M., & Markovits, H. (2003). Reasoning with premises that are not empirically true: Evidence for the role of inhibition and retrieval. *Developmental Psychology, 39*, 964-975.
- Ward, S. L., & Overton, W. F. (1990). Semantic familiarity, relevance, and the development of deductive reasoning. *Developmental Psychology, 26*, 488-493.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ισχύει στην πραγματικότητα (Σωστό συμπέρασμα)
 Οι ελέφαντες είναι μεγαλύτεροι από τα σκυλιά.
 Τα σκυλιά είναι μεγαλύτερα από τα ποντίκια.
 Άρα, οι ελέφαντες είναι μεγαλύτεροι από τα ποντίκια.

2. Ισχύει στην πραγματικότητα (Λανθασμένο συμπέρασμα)
 Τα μωρά είναι μεγαλύτερα από τα παιδιά.
 Τα παιδιά είναι μεγαλύτερα από τους ενήλικες.
 Άρα, οι ενήλικες είναι μεγαλύτεροι από τα μωρά.

3. Δεν ισχύει στην πραγματικότητα (Σωστό συμπέρασμα)
 Τα σπίτια είναι μεγαλύτερα από τα τροχόσπιτα.
 Τα τροχόσπιτα είναι μεγαλύτερα από τους ουρανοξύστες.
 Άρα, τα σπίτια είναι μεγαλύτερα από τους ουρανοξύστες.

4. Δεν ισχύει στην πραγματικότητα (Λανθασμένο συμπέρασμα)
 Τα έντομα είναι μικρότερα από τα ποντίκια.
 Τα ποντίκια είναι μικρότερα από τα κουνέλια.
 Άρα, τα κουνέλια είναι μικρότερα από τα έντομα.

5. Ισχύει στην πραγματικότητα (Δεν μπορεί να βγει αυτό το συμπέρασμα)
 Οι γάτες είναι μεγαλύτερες από τα ποντίκια.
 Οι αράχνες είναι μεγαλύτερες από τα ποντίκια.
 Άρα, οι γάτες είναι μεγαλύτερες από τις αράχνες.

6. Δεν ισχύει στην πραγματικότητα (Δεν μπορεί να βγει αυτό το συμπέρασμα)
 Τα σκυλιά είναι μεγαλύτερα από τα ποντίκια.
 Οι ελέφαντες είναι μεγαλύτεροι από τα ποντίκια.
 Άρα, τα σκυλιά είναι μεγαλύτερα από τους ελέφαντες.

Changes in school children's reasoning ability: Performance on formal reasoning tasks and feelings of confidence

**Metallidou Panayiota, Konstantinopoulou Eleni, Megari Kalliopi
& Diamantidou Eleni**

School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The present study aimed at exploring changes in school children's ability to distinguish between logically and non-logically derived inferences. In addition (or We also examined), the respective changes in students' awareness based on their reported feelings of confidence with their answer on each argument were examined. A total of 116 children participated in the study from third (N = 33), fifth (N = 35), and seventh (N = 48) grades. The participants were examined individually with a battery of six reasoning tasks which involved two premises and an inference. The participants were asked to judge whether the conclusion in each argument: (a) logically derived from the premises (truth), (b) was false according to the premises, or (c) indeterminate. Also, they were asked to report on a fourth-point scale the feeling of confidence they had (how confident they were) for their answer on each argument. The results showed a significant improvement proceeding the age in children's performance on false and indeterminate inferences. Third graders had significantly lower performance as compared to fifth and seventh graders. These findings support existing evidence suggesting that children up to the age of 10 tend to evaluate inferences based on the empirical content of their premises and the conclusion and do not distinguish between logically determinate and indeterminate problems. The effect of age was relatively smaller on the feelings of confidence as compared to that on performance, implying the existence of a different developmental pattern. Specifically, the older children (seventh graders) reported significantly lower feelings of confidence as compared to the younger ones (third and fifth graders) not only for the compatible with reality inferences but for the indeterminate inferences as well.

Key words: Feelings of confidence, Reasoning ability, Syllogisms.

Address: Panayiota Metallidou, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki 54124. Telephone: 2310 997972. E-mail: pmetall@psy.auth.gr

Σύνδεση χαρακτηριστικών προσωπικότητας και επιπέδων χρήσης του διαδικτύου σε εφηβικό πληθυσμό

Ευφροσύνη Μήτσιου & Αριάδνη Στογιαννίδου

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των διαστάσεων της προσωπικότητας που συνδέονται πιθανόν με τη χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 399 μαθητές/τριες (Μ.Ο. ηλικίας 14.7 έτη, Τ.Α. = .415) γυμνασίων αστικής (Θεσσαλονίκη) και ημιαστικής (Γρεβενά) περιοχής, εκ των οποίων 196 ήταν κορίτσια (49.1%) και 203 αγόρια (50.9%). Στο παραπάνω δείγμα χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο για τον εθισμό στο διαδίκτυο (Internet Addiction Test, Young, 1998), μεταφρασμένο στα ελληνικά, και για τις διαστάσεις της προσωπικότητας το ερωτηματολόγιο του Eysenck (ΠΕΠΕΣ-Α, Γλάνια, Αντωνίου, & Διγγελίδης, 2007). Η πολλαπλή κατά βήμα ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι οι υψηλές βαθμολογίες στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού και του νευρωτισμού συνδέονται με τη χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους. Τριακόσιοι είκοσι-επτά (82%) έφηβοι χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο, εκ των οποίων οι 215 (65.7%) έκαναν φυσιολογική χρήση, οι 100 (30.6%) έκαναν περισσότερη από το μέσο όρο χρήση – και βρίσκονταν σε πιθανό κίνδυνο εθισμού – και οι 12 (3.7%) έκαναν υπερβολική χρήση του διαδικτύου σε βαθμό εθισμού. Παρατηρήθηκε σύνδεση ανάμεσα στις διαστάσεις προσωπικότητας και στα χαρακτηριστικά χρήσης του διαδικτύου, καθώς φάνηκε ότι η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού ήταν αυτή που διαφοροποιούσε τις τρεις αυτές ομάδες παρουσιάζοντας κλιμακωτή αύξηση. Τα ευρήματα συζητιούνται με στόχο την καλύτερη κατανόηση του εθισμού στο διαδίκτυο, σε συνδυασμό με τη συνεισφορά τους στην πρόληψη και αντιμετώπιση των εφήβων που βρίσκονται σε πιθανό κίνδυνο εθισμού από το διαδίκτυο.

Λέξεις κλειδιά: Εθισμός στο διαδίκτυο, Έφηβοι, Προσωπικότητα.

Διεύθυνση: Ευφροσύνη Μήτσιου, Αναλήψεως 42, Θεσσαλονίκη, 54124. Τηλέφωνο: 6948683113. Email: frosomitsiou@hotmail.com

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το διαδίκτυο φαίνεται να κατέχει κεντρική θέση στη ζωή των ατόμων, ήδη το Μάρτιο του 2007, οι χρήστες ανέρχονταν σε περισσότερους από 1 δισεκατομμύριο (Internet World Stats, 2007). Η επιταχυνόμενη εξάπλωση και διάδοση του διαδικτύου απασχολεί την επιστημονική κοινότητα σε διάφορα επίπεδα, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και ο χώρος της ψυχικής υγείας.

Κατά την τελευταία δεκαετία, διατυπώνονται προβληματισμοί σχετικά με το ζήτημα της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου ως ένδειξη ψυχολογικής δυσλειτουργίας. Ένα ζήτημα το οποίο εγείρει διαμάχες αφορά στη θεώρηση της υπερβολικής χρήσης ως αυτοτελή διαγνωστική κατηγορία ψυχικής διαταραχής ή ως δυσλειτουργία η οποία απορρέει από άλλους τύπους ψυχοπαθολογίας. Η αναφορά στη «διαταραχή εθισμού στο διαδίκτυο» γίνεται για πρώτη φορά από τον Goldberg (1995), ο οποίος την όρισε ως μία συμπεριφορά εθισμού που εδραιώνεται σαν μηχανισμός διαχείρισης του άγχους, δανειζόμενος κριτήρια από τις διαταραχές της εξάρτησης από ουσίες του DSM-IV. Η Young (1996) υιοθετεί τον όρο και διεξάγει μια από τις πρώτες εμπειρικές ερευνητικές μελέτες σχετικά με την υπερβολική χρήση του διαδικτύου. Αρκετοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τον «εθισμό στο διαδίκτυο», όπως ότι περιγράφει την προβληματική χρήση του διαδικτύου, η οποία συνδέεται με αρνητικές επιπτώσεις στον κοινωνικό, ψυχολογικό και επαγγελματικό τομέα (Griffiths, 1997. Scherer, 1997. Young, 1996) ή ότι είναι «η παρορμητική υπερβολική χρήση του διαδικτύου, της οποίας η στέρηση ακολουθείται από ευερέθιστη ή δυσθυμική συμπεριφορά» (Mitchell, 2000, σ. 632). Σύμφωνα με τους Shapira και συνεργάτες (2003, σ.212) ο «εθισμός στο διαδίκτυο» συνιστά «αδυναμία ελέγχου της χρήσης του ιστού, που οδηγεί σε αισθήματα πίεσης, άγχους και δυσλειτουργικές συμπεριφορές σε καθημερινές δραστηριότητες».

Πιο συγκεκριμένα για να θεωρηθεί ότι ένα άτομο είναι εθισμένο στο διαδίκτυο πρέπει να πληροί συγκεκριμένα επιστημονικά κριτήρια τα οποία, εκτός από την πολύωρη καθημερινή χρήση με το διαδίκτυο, είναι τα ακόλουθα: η συνεχής ενασχόληση με τον εθιστικό παράγοντα (το διαδίκτυο, δηλαδή, αποτελεί τη σημαντικότερη δραστηριότητα του ατόμου), η αλλαγή της διάθεσης (ευφορία ή διέγερση, όταν απελευθερώνεται ντοπαμίνη στον επικλινή πυρήνα, λόγω της χρήσης του διαδικτύου – ιδίως σε όσους εθίζονται στα ηλεκτρονικά παιχνίδια) και η ανοχή (το άτομο χρειάζεται σταδιακά περισσότερες ώρες χρήσης του διαδικτύου/υπολογιστή για να νιώθει ευχαρίστηση). Επίσης, η ενασχόληση, αρχικά, με πιο ήπιες και όχι τόσο

εθιστικές λειτουργίες του διαδικτύου, όπως την αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων και, σταδιακά, τη μετάβαση σε πιο διαδραστικές διαδικτυακές λειτουργίες, όπως για παράδειγμα τα δωμάτια συνομιλίας (chat rooms) ή τα αποκαλούμενα κοινωνικά παιχνίδια (όπως το «second life», στο οποίο κάθε χρήστης δημιουργεί μία νέα «εικονική» ζωή). Στα κριτήρια αυτά συμπεριλαμβάνονται η απόσυρση (αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις και σωματικές επιπτώσεις όταν η αλλαγή διάθεσης παύει να υφίσταται ή μειώνεται απότομα), η σύγκρουση (παρόλο που το παιδί αισθάνεται ότι έχει πρόβλημα, αδυνατεί να κάνει κάτι για να περιορίσει τη χρήση του διαδικτύου/υπολογιστή) και η υποτροπή (επιστροφή σε προηγούμενες συνήθειες χρήσης του διαδικτύου μετά από μια περίοδο αποχής). Επιπλέον, η άρνηση του προβλήματος (προσπάθεια αυτοελέγχου παρά τα εξωτερικά σημάδια για ύπαρξη προβλήματος) και η συνέχιση της χρήσης, παρά τις επιπτώσεις, προστίθενται στα βασικά κριτήρια/συμπτώματα του εθισμού στο διαδίκτυο.

Ο όρος εθισμός¹ [addiction], ωστόσο, δεν εκφράζει μια κλινική οντότητα καθώς δε συγκαταλέγεται στο διαγνωστικό εγχειρίδιο του DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), στο οποίο συμπεριλαμβάνεται απλώς ο όρος «εξάρτηση» [dependency] (APA, 1994. Young, 1996). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν υπερβολικά το διαδίκτυο δεν είναι εθισμένα σε αυτό, αλλά το χρησιμοποιούν ως μέσο εκδήλωσης άλλων εθιστικών συμπεριφορών (όπως παθολογικός τζόγος, σεξ μέσω διαδικτύου κ.ά.) (Griffiths, 2000), ενώ άλλοι επισημαίνουν την ύπαρξη συννοσηρότητας στα εθισμένα στο διαδίκτυο άτομα (Bai, Lin, & Chen, 2001).

Η μελέτη των διαστάσεων της προσωπικότητας σε συνάφεια με τη χρήση του διαδικτύου προσέλυσε το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών (Hardie & Yi Tee, 2007. Morahan-Martin & Schumacher, 2000). Η σύνδεση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας με το διαδίκτυο και ειδικότερα με τη Διαταραχή Εθισμού στο Διαδίκτυο (ΔΕΔ) επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Young και Rodgers (1998), οι οποίοι μελέτησαν χαρακτηριστικά προσωπικότητας των ατόμων που είναι εξαρτημένα από το διαδίκτυο μέσω του Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας [16 PF] (Cattell,

¹ Σε αρκετά σημεία θα αναφέρεται άλλοτε ο «εθισμός» (addiction) και άλλοτε η «εξάρτηση» (dependence) από το διαδίκτυο όπως ακριβώς συναντώνται στη βιβλιογραφία, σύμφωνα δηλαδή με τη σκοπιά του εκάστοτε ερευνητή. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα τάσσεται υπέρ της υιοθέτησης του όρου «εθισμός» στο διαδίκτυο, ως πιο ορθού για την περιγραφή του φαινομένου

Cattell, & Cattell, 1993). Η έρευνα έγινε μέσω διαδικτύου (ηλεκτρονική συλλογή δεδομένων) και τα άτομα που συμμετείχαν εθελοντικά καλούνταν να συμπληρώσουν δυο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ήταν της Young (1996) και χρησιμοποιήθηκε για την κατάταξη των συμμετεχόντων σε εξαρτημένους (dependents) και μη-εξαρτημένους (non-dependents) χρήστες του διαδικτύου. Όσοι απαντούσαν θετικά σε πέντε από τις οκτώ δηλώσεις του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζονταν ως εξαρτημένοι χρήστες του διαδικτύου. Και το δεύτερο ήταν το Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας [16 PF] των Cattell και συνεργατών (1993). Η ανάλυση μέσου όρου έδειξε ότι οι εξαρτημένοι χρήστες σημείωναν υψηλές βαθμολογίες σε δηλώσεις αναφορικά με την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ισχυρή προτίμηση σε μοναχικές δραστηριότητες και τάση για περιορισμένες κοινωνικές επαφές. Σκέφτονταν με ένα πιο αφηρηματικό/μένο τρόπο και φαίνονταν να μην συμβιβάζονται εύκολα με τις κοινωνικές συμβάσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι οι εξαρτημένοι έτειναν να είναι άτομα ευαίσθητα, σε διαρκή επαγρύπνηση και εσωστρεφή. Οι ερευνητές καταλήγουν πως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας αποτελούν παράγοντα προδιάθεσης των ατόμων για εκδήλωση παθολογικής χρήσης του διαδικτύου, άποψη την οποία επιβεβαίωσε και η μελέτη των Xuanhui και Gonggu (2001).

Το ρόλο των χαρακτηριστικών προσωπικότητας στην ψυχική υγεία των χρηστών του διαδικτύου τονίζουν και οι Kraut και συνεργάτες (2002), οι οποίοι έδειξαν ότι η εξωστρέφεια ασκεί διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στη χρήση του διαδικτύου και στο συναίσθημα, εφόσον φάνηκε ότι τα εξωστρεφή άτομα ωφελούνταν από τη χρήση του διαδικτύου και παρουσίαζαν μειωμένα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος και μοναξιάς. Αντιθέτως, τα εσωστρεφή άτομα που χρησιμοποιούσαν συχνά το διαδίκτυο εμφάνιζαν αυξημένα επίπεδα μοναξιάς και αρνητικού συναισθήματος. Μεταγενέστερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί επισημαίνουν τη σχέση ανάμεσα στην εσωστρέφεια και στην υπερβολική χρήση του διαδικτύου (Chak & Leung, 2004). Επιπλέον, οι Wolfradt και Doll (2001) τόνισαν την επίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στα κίνητρα των ατόμων για τη χρήση του διαδικτύου. Στη δική τους μελέτη η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα του νευρωτισμού συνδέθηκε με αυξημένα κίνητρα χρήσης του διαδικτύου για ψυχαγωγία και διαπροσωπική επικοινωνία, ενώ η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα της εξωστρέφειας συνδέθηκε μόνο με το κίνητρο για διαπροσωπική επικοινωνία. Μια χαλαρή σύνδεση ανάμεσα στην υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα του νευρωτισμού και στη χρήση του διαδικτύου σημειώθηκε και στην έρευνα των Swickert, Hittner, Harris, και Herring (2002), στην οποία η υποκλίμακα του

νευρωτισμού συνδεόταν αρνητικά με την «τεχνική» χρήση του διαδικτύου (π.χ., δωμάτια συνομιλίας, κατασκευή ιστοσελίδων) και την «ανταλλαγή πληροφοριών» (π.χ., μηνύματα). Στην έρευνα των Gao και Su (2007) σε 2.620 μαθητές ηλικίας 12 έως 18, οι εθισμένοι στο διαδίκτυο έφηβοι (2.4%) σημείωναν υψηλότερες βαθμολογίες στις υποκλίμακες του ψυχωτισμού και του νευρωτισμού σε σύγκριση με τους εφήβους που έκαναν φυσιολογική χρήση του διαδικτύου. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει τόσο η έρευνα των Hills και Argyle (2003), όσο και μια πολύ πρόσφατη έρευνα αναφορικά με την υπερβολική χρήση του διαδικτύου (Hardie & Yi Tee, 2007), η οποία έδειξε ότι το 40% των ατόμων κυμαινόταν σε φυσιολογικά πλαίσια χρήσης, το 52% έκαναν περισσότερη από το μέσο όρο χρήση, και το 8% έκαναν υπερβολική χρήση του διαδικτύου σε σημείο εθισμού. Οι δυο τελευταίες ομάδες αφιέρωναν πάρα πολύ χρόνο σε διάφορες δραστηριότητες στο διαδίκτυο, παρουσίαζαν μειωμένη εξωστρέφεια και αυξημένη νευρωτική συμπεριφορά, κοινωνική φοβία καθώς και συναισθηματική μοναξιά. Αξιοσημείωτο είναι ότι η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα του νευρωτισμού αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου. Τα αποτελέσματα αυτά προστίθενται σε εκείνα προηγούμενων μελετών που καταδεικνύουν το ρόλο της προσωπικότητας στην υπερβολική χρήση του διαδικτύου. Στον αντίποδα των προαναφερθέντων βρίσκονται οι έρευνες των Engelberg και Sjöberg (2004) και Nithya και Julius (2007), στις οποίες δεν σημειώθηκε κάποια σύνδεση ανάμεσα στη χρήση του διαδικτύου και στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Ελάχιστα είναι τα δεδομένα στο διεθνή χώρο που να διερευνούν ή και να επιβεβαιώνουν την προαναφερόμενη σύνδεση, ανάμεσα δηλαδή στη χρήση του διαδικτύου και στις διαστάσεις της προσωπικότητας σε εφηβικό πληθυσμό (Yao-Guo, Lin-Yan, & Feng-Lin, 2006), ενώ αντίστοιχα απουσιάζουν στον ελλαδικό χώρο. Οι έφηβοι φαίνεται να αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου για εθισμό στο διαδίκτυο (Aboujaoude, Koran, & Game, 2006) καθώς στην Κίνα ο επιπολασμός του φαινομένου ανέρχεται στο 2.4% (Gao & Su, 2007). Στην Ελλάδα περιορισμένα στοιχεία υπάρχουν – πέρα μεμονωμένων περιπτώσεων (Aslanidou & Menexes, 2008, in press) – για τις νέες τεχνολογίες και τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους και το αντίστοιχο ποσοστό εθισμού κυμαίνεται από 1% (Μονάδα Εφηβικής Υγείας Αθηνών, 2008) έως 6.1% (Σιώμος, 2008).

Περίοπτη θέση σε διάφορες έρευνες κατέχει και το ζήτημα των διαφορών φύλου αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου. Παρόλο που αρκετές μελέτες ασχολήθηκαν με τον εθισμό στο διαδίκτυο, αρκετά ευρήματα είναι αντιφατικά ως προς το ποια ομάδα

είναι σε υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης προβλημάτων που σχετίζονται με την υπερβολική χρήση του διαδικτύου. Οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι τα άτομα που έχουν την τάση να εθιστούν στο διαδίκτυο είναι κυρίως άνδρες (Chou & Hsiao, 2000. Liang, 2003. Scherer, 1997), άποψη την οποία αρνούνται άλλες που παρουσιάζουν τις γυναίκες ως πιο εθισμένες σε αυτή τη χρήση (Leung, 2004. Young, 1998). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των φύλων αναφορικά με το φαινόμενο του εθισμού στο διαδίκτυο (Young & Rodgers, 1998). Σύμφωνα με τον Mitchell (2000), οι άνδρες (και τα άτομα μικρότερης ηλικίας) ασχολούνται κυρίως με τα διαδραστικά παιχνίδια ανάληψης ρόλων ή με σελίδες πορνογραφικού υλικού, ενώ οι γυναίκες (και τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας) με ομάδες συνομιλίας ή δωμάτια επικοινωνίας. Ειδικότερα, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, έχει φανεί ότι τα άτομα που κάνουν αυξημένη χρήση του διαδικτύου σε σημείο εθισμού είναι συνήθως άνδρες που έχουν αυξημένα επίπεδα ψυχωτισμού (Hills & Argyle, 2003) και γυναίκες με αυξημένα επίπεδα νευρωτισμού (Gao & Su, 2007). Τα δεδομένα είναι περιορισμένα αναφορικά με διαφορές φύλου και χαρακτηριστικά προσωπικότητας σε εφήβους που κάνουν εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου.

Ελάχιστες είναι και οι μελέτες που ερευνούν διαφορές φύλου στη χρήση του διαδικτύου από μικρότερα παιδιά και εφήβους και δεν καταλήγουν σε σαφή συμπεράσματα. Φαίνεται λοιπόν ότι τα αγόρια αποτελούν την πλειοψηφία που χρησιμοποιούν συστηματικά το διαδίκτυο κυρίως για διασκέδαση (Aslanidou & Menexes, 2008, in press). Ενώ, όμως, τα κορίτσια χρησιμοποιούν λιγότερο το διαδίκτυο σε σχέση με τα αγόρια, είναι πιο πιθανό να το χρησιμοποιούν κυρίως για αποστολή μηνυμάτων (56% σε σύγκριση με το 43% των αγοριών) (Kraut et al., 2002).

Σκεπτικό και στόχος της έρευνας

Η μελέτη διαστάσεων της προσωπικότητας σε συνάφεια με τη χρήση του διαδικτύου προσέλκυσε το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών, όπως προαναφέρθηκε, καθώς σωρεία μελετών διερευνούν αυτή τη σχέση σε ενήλικο (Hardie & Yi Tee, 2007. Wolfradt & Doll, 2001) και φοιτητικό πληθυσμό (Morahan-Martin & Schumacher, 2000). Όπως παρουσιάστηκε και προηγουμένως, τα άτομα που έκαναν (αυξημένη) χρήση του διαδικτύου ήταν συνήθως, εκτός των άλλων, άνδρες (Griffiths, 1996) που είχαν αυξημένα επίπεδα του νευρωτισμού (Hardie & Yi Tee, 2007) και του ψυχωτισμού (Hills & Argyle, 2003) και βίωναν μεγάλη μοναξιά (Morahan-Martin & Schumacher,

2000). Οι ενήλικες και οι φοιτητές/τριες αποτελούσαν τους συνήθεις συμμετέχοντες αυτών των ερευνών τόσο στη διεθνή όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία. Στην Ελλάδα, από όσο γνωρίζουμε, οι έρευνες σε πληθυσμό εφήβων και οι διαφορές φύλου που εντοπίστηκαν αφορούν στη χρήση και στις δραστηριότητες στο διαδίκτυο εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Papastergiou & Solomonidou, 2005), καθώς και στην αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη και στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου (Vekiri & Chronaki, 2008, in press). Ωστόσο, δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν εφήβους ως προς τις διαστάσεις της προσωπικότητας σε σχέση με τη χρήση του διαδικτύου. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ χαρακτηριστικών προσωπικότητας και επιπέδων χρήσης του διαδικτύου, καθώς και των διαφορών φύλου, ως προς τις προαναφερόμενες μεταβλητές, σε παιδιά εφηβικής ηλικίας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 399 μαθητές/τριες της Γ' Γυμνασίου (Μ.Ο. ηλικίας 14.7 έτη, $T.A. = .415$), γυμνασίων αστικής (Θεσσαλονίκη-220 μαθητές/τριες) και ημιαστικής (Γρεβενά-179 μαθητές/τριες) περιοχής, εκ των οποίων 196 ήταν κορίτσια (49.1%) και 203 αγόρια (50.9%).

Η έρευνα διεξήχθη από το Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2008, μετά από έγκριση για τη διεξαγωγή της από τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Γρεβενών. Ενημερώθηκαν οι διευθυντές/ριες των σχολείων καθώς και οι εκπαιδευτικοί που ήταν υπεύθυνοι της κάθε τάξης που θα συμμετείχε και εξασφαλίστηκε η συγκατάθεσή τους.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων μέσω χορήγησης ανώνυμων ερωτηματολογίων για κάθε τάξη και κάθε σχολείο χωριστά. Η χορήγηση ήταν ομαδική, ανά τάξη, και διήρκεσε από είκοσι λεπτά έως μισή ώρα.

Εργαλεία μέτρησης

Επίπεδα χρήσης διαδικτύου. Για τη διερεύνηση της παθολογικής ή μη χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους που πήραν μέρος στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η Δοκιμασία Εθισμού στο Διαδίκτυο (ΔΕΔ) (Internet Addiction Test, IAT) της Young (1998), η οποία περιλάμβανε είκοσι ερωτήσεις. Οι Widyanto και McMurrin (2004)

αναφέρουν ότι οι ερωτήσεις της κλίμακας αντανακλούν έξι διαστάσεις του εθισμού στο διαδίκτυο: εξέχον χαρακτηριστικό (salience), υπερβολική χρήση, παραμέληση της εργασίας, προσμονή, έλλειψη/απώλεια ελέγχου και παραμέληση κοινωνικής ζωής. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μια 5-βαθμη κλίμακα ως εξής: 1 = σχεδόν ποτέ/σπάνια, 2 = περιστασιακά, 3 = συχνά, 4 = πολύ συχνά και 5 = πάντα. Η συνολική βαθμολογία για κάθε άτομο, σύμφωνα με την Young (1998), ήταν το άθροισμα των απαντήσεων στις 20 ερωτήσεις το οποίο μπορεί να κυμαίνεται από 20 έως 100. Όσο υψηλότερη η βαθμολογία, τόσο περισσότερα τα προβλήματα που δημιουργεί η χρήση του διαδικτύου. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου ήταν υψηλός Cronbach's $\alpha = .84$. Η Δοκιμασία για τον Εθισμό στο Διαδίκτυο αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα από έμπειρους καθηγητές Αγγλικής Φιλολογίας, εφαρμόζοντας την ευθεία και αντίστροφη μετάφραση πριν τη χορήγησή της στους εφήβους.

Διαστάσεις της προσωπικότητας. Οι διαστάσεις της προσωπικότητας των εφήβων αξιολογήθηκαν με βάση το Αναθεωρημένο και Συντομογραφημένο Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας για Παιδιά του Eysenck (ΠΕΠΕΣ-A) (Junior Revised Eysenck Personality Questionnaire-abbreviated form, JPQR-A - Eysenck, 1965) της Francis (1996), όπως το μετέφρασαν και το προσαρμόσαν στα ελληνικά οι Γλάνια, Αντωνίου, και Διγγελίδης, 2007. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 24 ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις επιμέρους κλίμακες [1. Εξωστρέφεια (*E*), 2. Νευρωτισμός (*N*) 3. Ψυχωτισμός (*P*)] καθώς και μια Κλίμακα Ψεύδους (*L*). Η κάθε μία από τις υποκλίμακες περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις. Μετρά συνήθειες και τάσεις συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων ηλικίας έως 16 ετών. Η κλίμακα ψεύδους ανιχνεύει την τάση προσποίησης των συμμετεχόντων/ουσών. Οι απαντήσεις δίνονται σε μορφή Ναι / Όχι και οι πιθανές τιμές έχουν εύρος 0-6 βαθμοί /κλίμακα. Για κάθε θετική ερώτηση σημειώνεται μια μονάδα, έτσι οι υψηλές τιμές φανερώνουν υψηλότερα επίπεδα του χαρακτηριστικού που εξετάζεται. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και με περιστροφή varimax, η οποία ανέδειξε τέσσερις παράγοντες που εκπροσωπούν τις τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας καθώς και την κλίμακα προσποίησης. Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε σκόπιμο να αφαιρεθούν από την πρωτότυπη υποκλίμακα της εξωστρέφειας δυο ερωτήσεις (5, 20), οι οποίες παρουσίαζαν χαμηλές φορτίσεις, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την αξιοπιστία της συγκεκριμένης διάστασης. Η νέα εφαρμογή της τεχνικής χωρίς τις ερωτήσεις 5 και 20 έδωσε και πάλι τέσσερις παράγοντες, επιβεβαιώνοντας την αρχική δομή του ερωτηματολογίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συνολικό ποσοστό της

διακύμανσης που εξηγούν οι τέσσερις αυτοί παράγοντες είναι 39.89%. Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 12.25% της κοινής διακύμανσης και οι ερωτήσεις του συγκροτούν τη διάσταση του ψυχωτισμού, ο δεύτερος εξηγεί το 10.67% και αντιπροσωπεύει τη διάσταση του νευρωτισμού, ο τρίτος το 8.79% και συνιστά τη διάσταση της εξωστρέφειας και ο τέταρτος με 8.16% της συνολικής διακύμανσης συγκροτεί την κλίμακα ψεύδους (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου ΠΕΠΕΣ-A (N= 399 άτομα)

Δηλώσεις	1=P	2=N	3=E	4=L
12. Δημιουργείς προβλήματα στο σχολείο περισσότερο απ' ότι η πλειοψηφία των μαθητών;	.682			
23. Φαίνεται να μπλέκεις σε περισσότερους καυγάδες απ' ότι οι άλλοι νέοι;	.643			
3. Είναι σημαντικό να έχεις καλούς τρόπους;	.636			
6. Θα σε διασκεδάζαν φάρσες που θα μπορούσαν μερικές φορές πραγματικά να πληγώσουν τους άλλους;	.586			
2. Σου αρέσει να πληγώνεις τους ανθρώπους που συμπαθείς;	.549			
21. Σου αρέσει μερικές φορές να πειράζεις τα ζώα;	.413			
24. Πληγώνεσαι συναισθηματικά μάλλον εύκολα;		.701		
8. Πληγώνεσαι εύκολα όταν οι άλλοι βρίσκουν κουσούρια σε σένα ή στη δουλειά που κάνεις;		.617		
7. Νιώθεις συχνά μπουχτισμένος;		.581		
10. Νιώθεις μερικές φορές ότι δεν αξίζει να ζεις;		.581		
9. Σε πιάνει δύσκολα ο ύπνος το βράδυ επειδή ανησυχείς για διάφορα πράγματα;		.569		
15. Ανησυχείς για μεγάλο χρονικό διάστημα αν αισθανθείς ότι γελοιοποίησες τον εαυτό σου;		.545		
18. Δυσκολεύεσαι να διασκεδάσεις πραγματικά σ' ένα ζωντανό πάρτυ;			.732	
22. Μπορείς να αφήνεις και να διασκεδάζεις πραγματικά σ' ένα ζωντανό πάρτυ;			.731	

13. Σου αρέσει να βγαίνεις έξω συχνά;	.578
1. Μπορείς να δημιουργήσεις κέφι σ' ένα πάρτυ;	.572
14. Έχεις πει ποτέ κάτι κακό ή άσχημο για κάποιον;	.693
4. Πάντα κάνεις ό,τι σου πουν αμέσως;	.596
19. Ζητάς πάντα συγνώμη όταν είσαι αγενής;	.516
17. Ήσουν ποτέ τόσο λαίμαργος ώστε να πάρεις περισσότερο απ' ό,τι σου αναλογούσε;	.475
11. Πετάς άχρηστα χαρτιά κάτω όταν δεν υπάρχει καλάθι πρόχειρο	.425
16. Πήρες ποτέ κάτι (ακόμα και τσίγλα) που ανήκε σε κάποιον άλλον;	.402
5. Είσαι μάλλον ζωηρός τύπος;	
20. Θα προτιμούσες να είσαι μόνος αντί να είσαι με άλλους νέους ανθρώπους;	
Ιδιοτιμή	2.69 2.34 1.93 1.79
% διακύμανσης	12.25 10.67 8.79 8.16

Όσον αφορά την αξιοπιστία, οι δείκτες εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου ήταν: Ψυχωτισμός: Cronbach's α = .64, Νευρωτισμός: Cronbach's α = .66, Εξωστρέφεια: Cronbach's α = .60 και Κλίμακα Ψεύδους: Cronbach's α = .54.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από το σύνολο των εφήβων (399) που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 327 (82%) έκαναν χρήση και οι 72 (18%) απείχαν από τη χρήση του διαδικτύου. Για τη διερεύνηση του στόχου της έρευνας ήταν απαραίτητη η κατηγοριοποίηση των εφήβων σε ομάδες με βάση τα επίπεδα χρήσης του διαδικτύου (τη συνολική βαθμολογία δηλαδή κάθε εφήβου στη Δοκιμασία Εθισμού στο Διαδίκτυο - ΔΕΔ). Σύμφωνα με τα κριτήρια κατάταξης της Young (1998), η βαθμολογία στη Δοκιμασία για τον Εθισμό στο Διαδίκτυο (IAT) που κυμαίνεται από 20 έως 39 αντιπροσωπεύει τα άτομα που κάνουν μέση/φυσιολογική χρήση του διαδικτύου (average users), τα οποία έχουν τον πλήρη έλεγχο αναφορικά με τις δραστηριότητες σε αυτό. Η βαθμολογία από 40 έως 69 περικλείει τα άτομα που κάνουν περισσότερη από το μέσο όρο χρήση του Διαδικτύου (over-users), βιώνοντας κάποια προβλήματα λόγω των δραστηριοτήτων σε αυτό, και η

βαθμολογία από 70 έως 100 χαρακτηρίζει τα άτομα που κάνουν υπερβολική χρήση του διαδικτύου/εθισμένα άτομα (internet addicts), τα οποία βιώνουν σοβαρά προβλήματα λόγω του εθισμού τους στις δραστηριότητες του διαδικτύου. Είναι αξιοσημείωτο ότι πρόσφατα δημοσιεύτηκαν σε ομώνυμη ιστοσελίδα στο διαδίκτυο πληροφορίες για τη Δοκιμασία Εθισμού στο Διαδίκτυο (Internet Addiction Test, 2008) στην οποία προτείνονται ελαφρώς διαφορετικά όρια κατάταξης (cut-offs) (συγκεκριμένα από 20 έως 49 θεωρείται η μέση χρήση του διαδικτύου, από 50 έως 79 σηματοδοτείται η περισσότερη από το μέσο όρο χρήση του διαδικτύου, και από 80 έως 100 η υπερβολική χρήση/εθισμός). Από τη στιγμή όμως που σε αυτή την ιστοσελίδα παρατίθεται η έρευνα των Widyanto και McMurrin (2004) ως απόδειξη/επιβεβαίωση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της δοκιμασίας εθισμού στο διαδίκτυο (IAT) και δεν υπάρχει κάποια σαφής τεκμηρίωση ή επιβεβαιωτική έρευνα για τα νέα κριτήρια κατάταξης, θεωρήθηκε πιο ασφαλές και ορθό να διατηρήσουμε και να υιοθετήσουμε τα πρωτότυπα κριτήρια της Young (1998), όπως προτάθηκαν από τις προαναφερθείσες ερευνήτριες.

Σε γενικές γραμμές οι έφηβοι που πήραν μέρος στην έρευνα έκαναν μέση/φυσιολογική χρήση του διαδικτύου emπίπτοντας στην πρώτη ομάδα κατάταξης, σύμφωνα με την Young (1998), καθώς η συνολική βαθμολογία του δείγματος, κατά μέσο όρο, ήταν 36.20 (T.A. = 14.14). Πέρα από το δείγμα στο σύνολό του, ο κάθε έφηβος, με βάση ακριβώς τη βαθμολογία του στη δοκιμασία, εντάχθηκε σε μια από τις τρεις ομάδες που προαναφέραμε. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα των μαθητών που έκαναν μέση/φυσιολογική χρήση του διαδικτύου περιλάμβανε 215 εφήβους (65.7%), η ομάδα των μαθητών που έκαναν περισσότερη από το μέσο όρο χρήση περιέκλειε 100 εφήβους (30.6%) και τέλος 12 έφηβοι (3.7%) συγκρότησαν την ομάδα των μαθητών που έκαναν υπερβολική χρήση του διαδικτύου σε βαθμό εθισμού.

Προκειμένου να διερευνηθεί η σύνδεση μεταξύ της συχνότητας χρήσης και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, διενεργήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση. Με την πολλαπλή 'κατά βήμα' ανάλυση παλινδρόμησης, σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της εκτεταμένης χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους αναδείχθηκε, στο πρώτο βήμα, η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού ($R^2 = .166$, $t = .86$, $P = .000$) και, στο δεύτερο βήμα, του νευρωτισμού ($R^2 = .197$, $t = .35$, $P = .000$), εξηγώντας το 19,7% της συνολικής διακύμανσης. Η επιπρόσθετη αυτή διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($p < .001$). Η παλινδρόμηση με τη μέθοδο 'κατά βήμα' έδειξε ότι συνολικά η παλινδρόμηση ήταν σημαντική ($F(2, 324) = 39.6$, $p = .000$). Οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (*Beta*), οι οποίοι σημειώθηκαν στον πίνακα παρέχουν πιο

σαφή εικόνα για την ισχύ των προβλεπτικών παραγόντων του μοντέλου. Φαίνεται συνολικά ότι η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού ($beta = .438$) και του νευρωτισμού ($beta = .177$) προβλέπουν την εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου από τους εφήβους. Αυτή η μορφή εξάρτησης είναι θετική, υποδηλώνοντας ότι τα άτομα που είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στις υποκλίμακες του ψυχωτισμού και του νευρωτισμού έκαναν και περισσότερη χρήση του διαδικτύου (είχαν δηλαδή υψηλότερες βαθμολογίες στη δοκιμασία εθισμού στο διαδίκτυο).

Για την εξακρίβωση της σύνδεσης των τριών ομάδων με τις διαστάσεις της προσωπικότητας, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (Anova) από την οποία φάνηκε ότι η υποκλίμακα του ψυχωτισμού ($F(2,324) = 27.26, p = .000$) παρουσίαζε στατιστική σημαντικότητα. Καθώς δεν υπήρχαν συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις έγιναν πολλαπλές συγκρίσεις ανά ζεύγη με τη μέθοδο Tukey HSD (Honestly Significant Difference), δίνοντας μια πιο σαφή εικόνα της διαφοροποίησης των ομάδων. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κάθε κλίμακας, για τις τρεις ομάδες, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Σύνδεση διαστάσεων προσωπικότητας και επιπέδων χρήσης του διαδικτύου

	Χρήστες του μέσου όρου (N = 215)	Χρήστες άνω του μέσου όρου (N = 100)	Εθισμένοι χρήστες (N = 12)
	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>	<i>M.O. (T.A.)</i>
Υποκλίμακα ψυχωτισμού*	.57 (.865)	1.29 (1.37)	2.5 (2.27)

Σημείωση: * $p < .05$, Anova

Ειδικότερα, και αναφορικά με την υποκλίμακα του ψυχωτισμού, οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων έδειξαν ότι οι έφηβοι της πρώτης ομάδας (μέσοι χρήστες) διαφοροποιούνταν από τις άλλες δυο ομάδες, καθώς σημείωναν τα χαμηλότερα επίπεδα ψυχωτισμού (M.O. = .57, T.A. = .865), ακολουθούσαν οι έφηβοι της δεύτερης ομάδας (χρήστες άνω του μέσου όρου) (M.O. = 1.29, T.A. = 1.37), καταλήγοντας σε αυτούς της τρίτης ομάδας (χρήστες σε σημείο εθισμού) που σημείωναν και τα υψηλότερα επίπεδα ψυχωτισμού (M.O. = 2.50, T.A. = 2.27).

Οι διαφορές φύλου διερευνήθηκαν σε σχέση με τα επίπεδα χρήσης του διαδικτύου και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, η περισσότερη του μέσου όρου και υπερβολική

χρήση του διαδικτύου σε σημείο εθισμού αποτελούσε χαρακτηριστικό γνώρισμα των αγοριών (Π.Τ.Υ. = 2, Π.Τ.Υ. = 2.1, αντίστοιχα), καθώς τα κορίτσια υποαντιπροσωπεύονταν σε αυτές τις ομάδες (Π.Τ.Υ. = 2.8) ($\chi^2(2) = 9.71, p = .008$).

Πίνακας 3. Διαφορές φύλου ως προς τα επίπεδα χρήσης του διαδικτύου (τη συνολική βαθμολογία στη δοκιμασία εθισμού στο διαδίκτυο και κατάταξη σε ομάδες)

	Μέσοι χρήστες (N = 215)	Χρήστες άνω του μέσου όρου (N = 100)	Χρήστες σε σημείο εθισμού (N = 12)	χ^2	P
Αγόρια (N = 203)		✓	✓	9.71 df = 2	.008
Κορίτσια (N = 196)	✓				

Ως προς τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Πίνακας 4) φάνηκε ότι τα κορίτσια σημείωναν υψηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα του νευρωτισμού από τα αγόρια (M.O. = 3.78, T.A. = 1.64) και αυτά με τη σειρά τους υψηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού από τα κορίτσια (M.O. = 1.10, T.A. = 1.30).

Πίνακας 4. Διαφορές φύλου ως προς τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας παιδιών εφηβικής ηλικίας. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

	Φύλο	
	Κορίτσια (N = 196)	Αγόρια (N = 203)
Ψυχωτισμός		
M.O. (T.A.)	.51 (.99)	1.10 (1.30)
Νευρωτισμός		
M.O. (T.A.)	3.78 (1.64)	2.53 (1.69)

*Σημείωση: ** $p < .05$ t-test*

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού (πρώτα) και του νευρωτισμού (έπειτα) αποτέλεσε σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της εκτεταμένης χρήσης του διαδικτύου από τους εφήβους. Τα αποτελέσματα της έρευνας, δηλαδή, έδειξαν ότι τα άτομα που είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στις υποκλίμακες του ψυχωτισμού και του νευρωτισμού έκαναν και περισσότερη χρήση του διαδικτύου (είχαν δηλαδή υψηλότερες βαθμολογίες

στη δοκιμασία εθισμού στο διαδίκτυο, IAT), εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες μελέτες (Hardie & Yi Tee, 2007. Hills & Argyle, 2003).

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση με βάση τα επίπεδα χρήσης του διαδικτύου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι που πήραν μέρος στην έρευνα έκαναν μέση/φυσιολογική χρήση του διαδικτύου (εμπίπτοντας στην πρώτη ομάδα κατάταξης, σύμφωνα με την Young, 1998), καθώς η συνολική βαθμολογία του δείγματος, κατά μέσο όρο, ήταν 36.2. Ειδικότερα, με βάση τη βαθμολογία του κάθε εφήβου στη δοκιμασία εθισμού στο διαδίκτυο (IAT) συστάθηκαν τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα – των μαθητών δηλαδή που έκαναν μέση/φυσιολογική χρήση του διαδικτύου – περιλάμβανε 215 εφήβους (65.7%), η δεύτερη ομάδα – των μαθητών που έκαναν περισσότερη από το μέσο όρο χρήση – 100 εφήβους (30.6%) και η τρίτη ομάδα – των μαθητών δηλαδή που έκαναν υπερβολική χρήση του διαδικτύου σε βαθμό εθισμού – συγκροτήθηκε από 12 εφήβους (3.7%). Το ποσοστό του 3.7% των εθισμένων στο διαδίκτυο εφήβων, αν και μικρότερο από αυτό του Σιώμου [6.1%] (2008) και μεγαλύτερο από αυτό που αναφέρει η Μονάδα Εφηβικής Υγείας Αθηνών [1%] (2008), προσέγγιζε το αντίστοιχο ποσοστό των εφήβων της Κίνας [2.4%] (Cao et al., 2007). Σε χώρες όπως η Νορβηγία, με τα υψηλότερα ποσοστά χρηστών του διαδικτύου παγκοσμίως, τα χαμηλά ποσοστά εθισμού στο διαδίκτυο των εφήβων υποδηλώνουν τη σπουδαιότητα των προληπτικών προγραμμάτων ψηφιακού αλφαριθμητισμού που υιοθέτησαν οι εκάστοτε κυβερνήσεις (Johansson & Gotestam, 2004). Στον αντίποδα, σε χώρες όπως η Κίνα και η Ν. Κορέα, που η εξάπλωση του διαδικτύου ήταν ταχύτατη, και στην Ελλάδα, που ήταν σπασμωδική, επέφερε αρκετά προβλήματα. Για τα δεδομένα της Ελλάδας, το ποσοστό εθισμού στο διαδίκτυο (3.7%) των εφήβων που βρέθηκε στην έρευνα, με βάση την κατηγοριοποίηση της Young (1998), φαίνεται κάπως αυξημένο. Ιδιαίτερη προσοχή αξίζει να δοθεί και στην ομάδα των εφήβων που βρίσκονται σε κίνδυνο εθισμού στο διαδίκτυο (30.6%). Καθώς απουσιάζουν εργαλεία/δοκιμασίες/κλίμακες μέτρησης και αξιολόγησης του εθισμού στο διαδίκτυο προσαρμοσμένα/ες στα ελληνικά δεδομένα (με αντίστοιχες νόρμες), πέραν της προσπάθειας στάθμισης της κλίμακας μέτρησης του εθισμού των εφήβων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές των Σιώμου και συνεργατών (2009), τα αποτελέσματα είναι προτιμότερο να τα προσεγγίζουμε με μια προσεκτική/κριτική ματιά. Μια τέτοια ενέργεια στάθμισης κλιμάκων μέτρησης του εθισμού στα ελληνικά δεδομένα δείχνει αναγκαία και βοηθητική για καλύτερη κατανόηση, ερμηνεία και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

Σχετικά με τη διερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ χαρακτηριστικών/διαστάσεων προσωπικότητας και επιπέδων χρήσης του διαδικτύου σε παιδιά εφηβικής ηλικίας, φάνηκε ότι η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού ήταν αυτή που διαφοροποιούσε τις τρεις αυτές ομάδες παρουσιάζοντας κλιμακωτή αύξηση. Οι έφηβοι, δηλαδή, που είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού ήταν αυτοί που έκαναν υπερβολική χρήση, σε σημείο εξάρτησης, του διαδικτύου (τρίτη ομάδα). Αντίθετα, οι έφηβοι που έκαναν μέση χρήση του διαδικτύου (πρώτη ομάδα) είχαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού, ενώ στο ενδιάμεσο αυτής της πορείας και με μέτρια επίπεδα στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού βρίσκονταν οι έφηβοι που έκαναν περισσότερη του μέσου όρου χρήση του διαδικτύου (δεύτερη ομάδα). Αυτό έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών που μελετούν τη σύνδεση χαρακτηριστικών προσωπικότητας και διαδικτύου, επισημαίνοντας τα υψηλά επίπεδα του ψυχωτισμού των εθισμένων στο διαδίκτυο ατόμων (Hills & Argyle, 2003). Παρόλο που ο νευρωτισμός φάνηκε να έχει προβλεπτικό ρόλο στις αρχικές αναλύσεις, ωστόσο στην περαιτέρω επεξεργασία δεν βρέθηκε σχέση μεταξύ του νευρωτισμού και των τριών ομάδων ατόμων που έκαναν χρήση του διαδικτύου (συγκεκριμένα με αυτούς που έκαναν εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου). Πιθανόν, λόγω της συγκεκριμένης μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε και περιορίσε την ισχύ αυτής της μεταβλητής (νευρωτισμού), δεν μπορεί να ειπωθεί ότι το συγκεκριμένο αποτέλεσμα αντικρούει αλλά ούτε και επιβεβαιώνει την άποψη προγενέστερων μελετητών περί σχέσης αυτών των χαρακτηριστικών προσωπικότητας και του εθισμού στο διαδίκτυο (Swickert, Hittner, Harris, & Herring, 2002).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυξημένη χρήση του διαδικτύου συνδεόταν άμεσα με το φύλο, εφόσον η περισσότερη του μέσου όρου (δεύτερη ομάδα) και η υπερβολική χρήση του διαδικτύου σε σημείο εθισμού (τρίτη ομάδα) αποτελούσε χαρακτηριστικό γνώρισμα των αγοριών – τα κορίτσια υπο-αντιπροσωπεύονταν σε αυτές τις ομάδες. Τα κορίτσια χαρακτηρίζονταν από μειωμένη χρήση του διαδικτύου, η οποία εμπίπτει σε φυσιολογικά πλαίσια (πρώτη ομάδα), γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη προηγούμενων μελετητών περί διαφορών φύλου στα επίπεδα του εθισμού των εφήβων (Morahan-Martin & Schumacher, 2000. Mythily, Qiu, & Winslow, 2008. Niemz, Griffiths, & Banyard, 2005). Πιθανόν, όπως υποστηρίζει και ο Griffiths (1995), τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν εθισμό καθώς χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να καλύψουν άλλους εθισμούς, όπως τα διαδικτυακά ηλεκτρονικά παιχνίδια ή τον παθολογικό τζόγο.

Επίσης, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, φάνηκε από την έρευνα ότι τα δυο φύλα διαφοροποιήθηκαν στα επίπεδα του νευρωτισμού και του ψυχωτισμού, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα του νευρωτισμού από τα αγόρια και τα αγόρια υψηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα του ψυχωτισμού από τα κορίτσια. Τα δεδομένα αυτά ενισχύουν την άποψη και άλλων ερευνητών περί ύπαρξης διαφορών φύλου (Gao & Su, 2007. Hills & Argyle, 2003) των εφήβων στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Παρόλο που για τη συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκε η Δοκιμασία Εθισμού στο Διαδίκτυο (Internet Addiction Test, IAT της Young, 1998), το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο μέτρησης και αξιολόγησης του εθισμού στο διαδίκτυο, η απουσία σταθμισμένων δοκιμασιών και νορμών στον ελληνικό χώρο επιτάσσει μια πιο προσεκτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Επίσης, η συγκεκριμένη δοκιμασία αν και δίνει μια σαφή εικόνα ως προς τον επιπολασμό αυτού του φαινομένου στην Ελλάδα, ωστόσο, δεν διευκρινίζει σε τι ακριβώς τα άτομα εθίζονται (στο ίδιο το μέσο, σε κάποια εφαρμογή, στον ήχο του πληκτρολογίου ή σε κάτι άλλο). Συνεπώς, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει αυτή τη διάσταση, η οποία θα διευκολύνει την εφαρμογή μιας στοχευμένης στρατηγικής πρόληψης ή και αντιμετώπισης του εθισμού στο διαδίκτυο.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι, παρόλο που αρκετοί διαφωνούν με την ιδέα περί αυθύπαρκτης διαταραχής εθισμού στο διαδίκτυο, είτε γιατί θεωρούν ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν υπερβολικά το διαδίκτυο δεν είναι εθισμένα σε αυτό αλλά το χρησιμοποιούν ως μέσο εκδήλωσης άλλων εθιστικών συμπεριφορών (όπως, παθολογικό τζόγο, σεξ μέσω διαδικτύου) (Griffiths, 2000), είτε γιατί προβάλλουν την ύπαρξη συννοσηρότητας στα εθισμένα στο διαδίκτυο άτομα (Bai, Lin, & Chen, 2001), ωστόσο, συμφωνούν ότι αποτελεί ένα είδος εθισμού που αναδύεται με γοργούς ρυθμούς μεταξύ των εφήβων. Επόμενες έρευνες μπορούν να διερευνήσουν αν το ίδιο το διαδίκτυο, κάποια εφαρμογή του ή κάποιος άλλος παράγοντας οδηγεί σε αυτού του είδους τον εθισμό, αποσαφηνίζοντας σε τι ακριβώς εθίζονται τα άτομα. Η ταχύτατη εξάπλωση του διαδικτύου σε διάφορους τομείς (δημόσιος, ιδιωτικός και εκπαίδευση) βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των ειδικών, καθώς συνδέεται με την ψυχική υγεία των ατόμων (και επί της παρούσης των εφήβων), γι' αυτό και ο σχεδιασμός ή η θέσπιση μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης του εθισμού στο διαδίκτυο φαίνεται αναγκαία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πιθανόν να είναι βοηθητικά για μια πρώτη εικόνα της ελληνικής πραγματικότητας, ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη η

περαιτέρω διερεύνηση αυτών των ευρημάτων σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών αλλά και σε συνδυασμό με περισσότερους παράγοντες που ενδεχομένως συνδέονται με την αυξημένη χρήση του διαδικτύου. Επόμενες έρευνες σε αυτό τον τομέα είναι σημαντικές για το σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής, από πλευράς κράτους, για τις νέες τεχνολογίες, η οποία δεν θα στοχεύει μόνο στην αντιμετώπιση αλλά κυρίως στην πρόληψη. Συντονισμένες προσπάθειες πρόληψης και ιδιαίτερη προσοχή χρήζουν όχι μόνο τα εθισμένα άτομα αλλά και αυτά που βρίσκονται σε κίνδυνο εθισμού και πολλές φορές αγνοούνται. Καθώς το διαδίκτυο θα εξελιχθεί σε πλέγμα (breed), αφού στα πλαίσιά του θα ενταχθεί η τηλεόραση και οι τηλεπικοινωνίες (κινητά τηλέφωνα επιτρέπουν τη σύνδεση σε εφαρμογές του διαδικτύου), είναι ουσιαστικής σημασίας προγράμματα ψηφιακού αλφαριθμητισμού αναφορικά με την ορθή χρήση του διαδικτύου τόσο από τους νέους όσο και από τους ενήλικες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aboujaoude, E., Koran, L., & Game, N. (2006). *'Internet addiction: Stanford study seeks to define whether it's a problem'*. Retrieved March 29, 2008 from <http://mednews.stanford.edu/releases/2006/october/internet.html>
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Aslanidou, S., & Menexes, G. (2008, in press). Youth and the Internet: Uses and practices in the home. *Computers & Education*.
- Bai, Y.M., Lin, C.C., & Chen, J.Y. (2001). Internet addiction disorder among clients of a virtual clinic. *Psychiatric Services*, 52(10), 1397.
- Cao, F., Su, L., Liu, T., & Gao, X. (2007). The relationship between impulsivity and internet addiction in a sample of Chinese adolescents. *European Psychiatry*, 22, 466-471.
- Cattell, R. B., Cattell, A. K., & Cattell, H. E. P. (1993). *Sixteen Personality Factor Fifth Edition Questionnaire*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Chak, K. & Leung, L. (2004). Shyness and locus of control as predictors of internet addiction and internet use. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 559-570.

- Chou, C., & Hsiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: The Taiwan college students' case. *Computers and Education, 35*(1), 65-80.
- Γλάνια, Τ., Αντωνίου, Π., & Διγγελίδης, Ν. (2007). Πιλοτική Εφαρμογή και Αξιοπιστία του Αναθεωρημένου και Συντομογραφημένου Παιδικού Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας του Eysenck (ΠΕΠΕΣ-Α) σε Προέφηβους Μαθητές. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 5*(1), 95-104.
- Engelberg, E., & Sjöberg, L. (2004). Internet use, social skills, and adjustment. *CyberPsychology and Behavior, 7*, 41-47.
- Eysenck, S. B. G. (1965). *The Junior Eysenck Personality Inventory*. London: University of London Press.
- Francis, L. J. (1996). The development of an abbreviated form of the Revised Junior Eysenck Personality Questionnaire (JEPQR-A) among 13-15 year olds. *Personality and Individual Differences, 21*(6), 835-844.
- Gao, F. & Su, L. (2007). Internet addiction among Chinese adolescents: Prevalence and psychological features. *Child Care Health and Development 33*(3), 275-281.
- Goldberg, I. (1995). *Internet addictive disorder (IAD) diagnostic criteria*. Retrieved March 29,2008 from <http://www.psycom.net/iadcriteria.html>
- Griffiths, M. D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum, 76*, 14-19.
- Griffiths, M. D. (1996). Internet addiction: An issue for clinical psychology? *Clinical Psychology Forum, 97*, 32-36.
- Griffiths, M. D. (1997). Psychology of computer use: XLIII. Some comments on 'addictive use of the internet' by Young. *Psychological Report, 80*, 81-82.
- Griffiths, M. D. (2000). Internet addiction - Time to be taken seriously? *Addiction Research, 8*, 413-418.
- Hardie, E., & Yi Tee, M. (2007). Excessive internet use: The role of personality, loneliness and social support networks in internet addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies and Society, 5*(1), 34-47.
- Hills, P., & Argyle, M. (2003). Uses of the internet and their relationships with individual differences in personality. *Computers in Human Behavior, 19*, 59-70.
- Internet World Stats (2007). *World internet users and population statistics*. Retrieved September 25, 2008 from <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues, 58*, 49-74.
- Leung, L. (2004). Net-generation attributes and seductive properties of the internet as predictors of online activities and internet addiction. *CyberPsychology and Behavior, 7*(3), 333-348.
- Liang, G. (2003). *The CASS internet report: Surveying internet usage and impact in twelve Chinese cities*. Research Center for Social Development, Chinese Academy of Social Sciences, Markle Foundation.
- Mythily, S., Qiu, S., & Winslow, M. (2008). Prevalence and correlates of excessive internet use among youth in Singapore. *Ann Acad Med Singapore, 37*, 9-14.
- Mitchell, P. (2000). Internet addiction: Genuine diagnosis or not? *Lancet, 355*(9204), 632.
- Μονάδα Εφηβικής Υγείας Αθηνών [Μ.Ε.Υ.] (2008). *Χρήση και κατάχρηση του διαδικτύου (Internet): Συσχετίσεις με ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που αφορούν τους χρήστες*. Ανασύρθηκε 30 Ιανουαρίου, 2009 από <http://www.youth-health.gr/gr/index.php>
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior, 16*, 13-29.
- Niemz, K. M., Griffiths, M., & Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological internet use among university students and correlations with self-esteem, the general health questionnaire (GHQ), and disinhibition. *CyberPsychology and Behavior, 8*(6), 562-570.
- Nithya, H.M., & Julius, S. (2007). Extroversion, neuroticism and self-concept: Their impact on internet users in India. *Computers in Human Behavior, 23*, 1322-1328.
- Papastergiou, M., & Solomonidou, C. (2005). Gender issues in internet access and favourite internet activities among Greek high school pupils inside and outside school. *Computers and Education, 44*(4), 377-393.
- Scherer, K. (1997). College life on-line: Healthy and unhealthy internet use. *Journal of College Student Development, 38*(6), 655-665.
- Shapira, N., Lessig, M., Goldsmith, T., Szabo, S., Lazoritz, M., Gold, M., et al (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety, 17*(4), 207-216.
- Σιώμος, Κ. (2008). *Εθισμός των εφήβων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο: Ψυχιατρικά συμπτώματα και διαταραχές ύπνου*. Αδημοσίευτη

Διδακτορική Διατριβή. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής.

- Swickert, R. J., Hittner, J. B., Harris, J. L., & Herring, J. A. (2002). Relationships among internet use, personality and social support. *Computers in Human Behavior, 18*, 437-451.
- Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008, in press). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*.
- Widyanto, L., & McMurrin, M. (2004). The psychometric properties of the Internet Addiction Test. *CyberPsychology and Behavior, 7*(4), 443-450.
- Wolfradt, U., & Doll, J. (2001). Motives of adolescents to use the internet as a function of personality traits, personal and social factors. *Journal of Educational Computing Research, 24*, 13-27.
- Xuanhui, L. & Gonggu, Y. (2001). Internet addiction disorder, online behavior and personality. *Chinese Mental Health Journal, 15*, 281-283.
- Yao-Guo, G., Lin-Yan, S., & Feng-Lin, C. (2006). A research on emotion and personality characteristics in junior high school students with internet addiction disorders. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 14*, 153-155.
- Young, K. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior, 3*, 237-244.
- Young, K. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York: John Wiley & Sons.
- Young, K., & Rodgers, R. (1998). *Internet addiction: Personality traits associated with its development*. Online document: Retrieved October 4, 2002 from http://www.netaddiction.com/articles/personality_correlates.htm.

Relationship between personality characteristics and internet use in adolescents

Efrosini Mitsiou & Ariadni Stogiannidou

School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

This study aimed to investigate personality dimensions which are possibly related with adolescent's internet use. Three hundred and ninety-nine students (Mean age 14.7 years, SD = .415) from urban (Thessaloniki) and semi-urban (Grevena) high schools participated in the study, of whom 196 were girls (49.1%) and 203 were boys (50.9%). Questionnaires for internet addiction (Internet Addiction Test, developed by Young, 1998), translated into Greek, and Eysenck's personality dimensions (PEPES-A, Glania, Antoniou & Diggelidis, 2007) were administered. Multiple regression step wise analysis indicated that high scores in the psychoticism's and neuroticism's scale related with adolescents' internet use. Three hundred twenty-seven (82%) adolescents used the internet, of whom 215 (65.7%) used it normally, 100 (30.6%) used it more than the average – and were at risk for internet addiction – and 12 (3.7%) used it excessively; they were internet addicts. The results also showed that high scores in psychoticism's scale differentiated the three groups (adolescent users) in an incremental way, confirming the hypothesis that there is a connection between personality dimensions and levels of internet use. The results are discussed in relation to a better understanding of internet addiction, along with their possible contribution to the prevention and support of adolescents who are at risk for internet addiction.

Key words: Adolescents, Internet addiction, Personality.

Address: Efrosini Mitsiou, Analipseos 42, Thessaloniki. Telephone: 6948683113.

Email: frosomitsiou@hotmail.com

Αγόρια και κορίτσια περιγράφουν την ‘ωραιότερη ιστορία αγάπης’: Ταυτότητες φύλου και η δόμηση της ρομαντικής αγάπης στην εφηβεία

Βασιλική Λέντζα & Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους έφηβοι, αγόρια και κορίτσια, περιγράφουν την έννοια της ρομαντικής αγάπης σε σχέση με τις έμφυλες ταυτότητές τους. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπιστούν τα θέματα που προκύπτουν σε γραπτές ιστορίες ρομαντικού περιεχομένου των εφήβων και να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι περιγραφές τους αναπαράγουν έμφυλες προκαταλήψεις και διακρίσεις στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες δύο γυμνασίων της Θεσσαλονίκης από τους/τις οποίους/ες ζητήθηκε να γράψουν την ‘ωραιότερη ιστορία αγάπης’. Τα γραπτά κείμενα αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης. Η ανάλυση κατέδειξε ότι οι έφηβοι περιγράφουν τις ρομαντικές σχέσεις καταφεύγοντας σε παραδοσιακά μοτίβα σχέσεων, καθώς συνδέουν την ανδρική ταυτότητα με την ενεργητικότητα και τη γυναικεία ταυτότητα με την παθητικότητα και το συναισθηματισμό. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και τη συμβουλευτική εφήβων.

Λέξεις κλειδιά: Έφηβοι, Ρομαντικές σχέσεις, Ταυτότητες φύλου

Διεύθυνση: Βασιλική Λέντζα, Κοτυώρων 30, Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη. Τηλέφωνο: 6944524434. Email: v_lentza@yahoo.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από τον μεταμοντέρνο φεμινισμό και υπ' αυτό το πρίσμα επιχειρεί να εξετάσει τις ρομαντικές σχέσεις στην εφηβεία. Οι παραδοσιακές ψυχολογικές προσεγγίσεις εξετάζουν τη ρομαντική αγάπη ως μια εμπειρία που βιώνεται ανεξάρτητα από το χρόνο, την ιστορία και την κουλτούρα. Η μεταμοντέρνα θεώρηση αμφισβητεί την παραπάνω θέση ενώ εστιάζει στη σημασία του γλωσσικού-κοινωνικού παράγοντα. Αυτό που προτείνεται είναι ότι τα συναισθήματα μας αναγνωρίζονται, ονομάζονται και κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας. Πιο αναλυτικά, ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι ονομάζουν και αναγνωρίζουν τη ρομαντική αγάπη οριοθετείται και προσδιορίζεται βάσει των λέξεων που είναι διαθέσιμες. Ο λόγος αποτελεί το μέσο κατασκευής των κοινωνικών αντικειμένων και των κοινωνικών πρακτικών (Wetherell, 1995).

Σύμφωνα με τη Wetherell (1995), οι ρομαντικές σχέσεις είναι έμφυλες. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι άνδρες και γυναίκες υιοθετούν συνήθως συγκεκριμένους ρόλους σε μια σχέση. Αυτό που αναμένεται κοινωνικά είναι η γυναίκα να ποντάρει στο ρομαντισμό και ο άντρας στη σεξουαλική πράξη (Miles, 1997. Wetherell, 1995). Ο προβληματισμός αυτός αποτέλεσε αφετηρία για να προσανατολιστεί η έρευνα στη διερεύνηση των απόψεων και αναπαραστάσεων των εφήβων, αγοριών και κοριτσιών, για τις ρομαντικές σχέσεις. Η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι στην εφηβεία, τα αγόρια παρουσιάζονται ως οι ήρωες που θα υποκινήσουν και θα ξεκινήσουν μια σχέση (Wetherell, 1995). Κυρίως στο πρώτο ραντεβού φαίνεται να διανέμονται συγκεκριμένοι ρόλοι και να αναμένονται τυπικές συμπεριφορές για το κάθε φύλο. Το αγόρι υιοθετεί τον ενεργητικό ρόλο κάνοντας την πρώτη κίνηση για το ραντεβού, ασκεί έλεγχο για το πού και πότε θα λάβει χώρα το ραντεβού, έχει τον οικονομικό έλεγχο (κερνάει) και ξεκινά τη σεξουαλική επαφή. Το κορίτσι, από την άλλη, διατηρεί το ρόλο του δέκτη όλων αυτών των ερωτικών κινήσεων και μηνυμάτων που δέχεται. Το ενδιαφέρον του εστιάζεται στην εμφάνισή του και στους τρόπους αντίδρασης στις πρωτοβουλίες του αγοριού (Rose & Frieze, 1993).

Η ενεργητική θέση του αγοριού στο πρώτο ραντεβού είναι τόσο εδραιωμένη που μια πιθανή αντιστροφή των ρόλων γεννά αμφισβήτηση για τη σταθερότητα της σχέσης (Gilbert, Walker, McKinney & Snell, 1999). Με άλλα λόγια, ένα κορίτσι που παίρνει πρωτοβουλίες μπορεί να θεωρηθεί 'εύκολο' και δύσκολα μια τέτοια σχέση θα διατηρηθεί στο χρόνο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι έφηβοι αναμένουν συγκεκριμένες συμπεριφορές για το κάθε φύλο στο πλαίσιο μιας ρομαντικής σχέσης. Από την άλλη, θα

πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες προκειμένου να αντισταθούν στις κυρίαρχες ιδεολογίες για τα φύλα σε μια σχέση (Walton, Weatherall & Jackson, 2002).

Σύμφωνα με τους Walton, Weatherall και Jackson (2002), αρκετά κορίτσια υιοθετούν πιο ενεργητικές συμπεριφορές στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων. Όμως, η θέση αυτή απειλεί την ταυτότητα του 'ευπρεπούς' κοριτσιού που έχει συνδεθεί με την παθητικότητα. Η Allen (2007) σε έρευνά της κατέδειξε ότι πολλά αγόρια αντλούν ευχαρίστηση από τις ρομαντικές εμπειρίες που έχουν βιώσει και, μάλιστα, επενδύουν συναισθηματικά στις σχέσεις αυτές. Όμως, τα αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα μίλησαν για την ένταση που βιώνουν στην προσπάθειά τους να βρουν μια ισορροπία ανάμεσα στη ρομαντική έκφραση της ταυτότητάς τους και στις πρακτικές που παραδοσιακά αναμένονται από τα αγόρια. Ουσιαστικά, αυτή η δυσκολία πηγάζει από το γεγονός ότι θεωρούν πως είναι δύσκολο να συμβιβαστεί η ρομαντική εικόνα του εαυτού τους με αυτό που θεωρείται ως 'κατάλληλη' έκφραση της ανδρικής ταυτότητας.

Τα λογοτεχνικά κείμενα και τα κείμενα των νεανικών περιοδικών αποτελούν διαθέσιμες κοινωνικές πηγές που οι έφηβοι ανακαλούν για να περιγράψουν τις ρομαντικές σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα (Jackson, 2005). Μέσα από τις σελίδες των εφηβικών περιοδικών παρουσιάζεται η εικόνα της έφηβης που παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες, μιλά ανοιχτά για τις σχέσεις και είναι κυνική απέναντι στο γάμο. Από την άλλη, όμως, όταν βρει τον 'ιδανικό' σύντροφο επιστρέφει σε παραδοσιακά μοτίβα σχέσεων (Gill, 2007. Machin & Thornborough, 2003). Η ανάλυση των απόψεων των ίδιων των εφήβων για τις ρομαντικές σχέσεις μας παρέχει πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι περιγράφουν τις ρομαντικές σχέσεις και για τις πολιτιστικές και γλωσσικές πηγές που ανακαλούν για την περιγραφή αυτών των σχέσεων (Jackson & Cram, 2003). Παρόλα αυτά, μόνο ένα μικρό σώμα ερευνών εστιάζεται στις απόψεις των εφήβων για τις ρομαντικές σχέσεις και τις έμφυλες τοποθετήσεις τους σ' αυτές. Ο μεγαλύτερος όγκος των σχετικών ερευνών εστιάζεται στη μελέτη των σεξουαλικών σχέσεων δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι διαπραγματεύονται την σεξουαλικότητα τους (Allen, 2003. Chambers, Tincknell, & Van Loon, 2004. Hillier, Harrison, & Bowditch, 1999). Θεωρούμε ότι η μελέτη των ρομαντικών σχέσεων είναι εξίσου σημαντική, καθώς αποτελούν το πρώτο πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται η σεξουαλική επαφή (Brown, Feiring & Furman, 1999). Η διαφορετική τοποθέτηση των αγοριών και των κοριτσιών για τη ρομαντική αγάπη σημαίνει ότι μπορεί να διαφέρει ο βαθμός ελέγχου που θα ασκήσουν κατά τη διάρκεια

μιας σεξουαλικής επαφής αλλά και ο τρόπος που θα διαπραγματευτούν την προφύλαξη (Hillier, Harrison, & Bowditch, 1999).

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι περιγράφουν τις ρομαντικές σχέσεις σε σχέση με το φύλο τους. Ειδικότερα, η ανάλυση εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια διαπραγματεύονται τις έμφυλες ταυτότητές τους στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες/ουσες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 37 μαθητές και 39 μαθήτριες δύο γυμνασίων της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, συλλέχτηκαν δεδομένα από 23 μαθητές και 26 μαθήτριες ενός γυμνασίου της ανατολικής Θεσσαλονίκης και από 14 μαθητές και 13 μαθήτριες ενός διαπολιτισμικού γυμνασίου της δυτικής Θεσσαλονίκης. Όλοι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες φοιτούσαν στη Γ' γυμνασίου και ήταν 14 έως 15 ετών.

Διαδικασία

Δεδομένα της έρευνας αποτέλεσαν οι γραπτές ιστορίες των μαθητών και μαθητριών με θέμα την “ωραιότερη ιστορία αγάπης”. Η επιλογή των γραπτών κειμένων βασίστηκε στο σκεπτικό ότι αποτελούν το σημείο επαφής που μας επιτρέπει να μελετήσουμε τόσο τον ατομικό παράγοντα όσο και τις κοινωνικές επιβολές (Simon & Gagnon, 1987). Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά τη διάρκεια του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) με την άδεια των διευθυντών/τριών των σχολείων αλλά και του/της υπεύθυνου/ης καθηγητή/τριας. Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο μάθημα καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν εφαρμοστεί πολλά παρεμβατικά προγράμματα (π.χ. Καλλιρρόη, Κ.Ε.Θ.Ι.) στο πλαίσιο του Σ.Ε.Π. και θεωρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες είναι πιο εξοικειωμένοι/ες με τέτοιες δραστηριότητες.

Συγκεκριμένα, δόθηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες η εξής άσκηση: “Ένα νεανικό περιοδικό προκηρύσσει διαγωνισμό που θα βραβεύσει την ‘ωραιότερη ιστορία αγάπης’. Φαντάσου ότι παίρνεις μέρος στο διαγωνισμό αυτό. Γράψε την ιστορία σου με την οποία διεκδικείς το πρώτο βραβείο” (Δεληγιάννη & Σακκά, 2003). Τα κείμενα που παρήγαγαν οι έφηβοι ήταν ανώνυμα και τους ζητήθηκε να υποδείξουν μόνο το φύλο τους. Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση στην τάξη προκειμένου να ολοκληρωθεί η

άσκηση. Οι ιστορίες των μαθητών/τριών φωτοτυπήθηκαν, αντίγραφα κράτησαν οι ερευνήτριες, ενώ τα πρωτότυπα δόθηκαν πίσω στους/στις μαθητές/τριες. Από τα γραπτά κείμενα που συγκεντρώθηκαν, τελικά αναλύθηκαν τα 66, καθώς 10 αγόρια δεν παρέδωσαν κάποια ιστορία (το γραπτό τους είχε μόνο μουτζούρες ή ζωγραφιές).

Μέθοδος Ανάλυσης

Τα γραπτά κείμενα των μαθητών και μαθητριών έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει την οργάνωση των δεδομένων σε θέματα/κατηγορίες (Braun & Clarke, 2006). Η πρώτη φάση ανάλυσης ήταν η προσεκτική ανάγνωση των κειμένων με σκοπό την εξοικείωση των ερευνητριών με τα δεδομένα. Κατά τη φάση αυτή παρατηρήθηκε ότι στις ιστορίες των μαθητών/τριών εντοπίζεται μια συγκεκριμένη αφηγηματική δομή: υπάρχει η αρχή, η μέση και το τέλος της ιστορίας κάτι που συμφωνεί με τη θέση του Stenberg (1996) που υποστηρίζει ότι η δομή αυτή χαρακτηρίζει τις ιστορίες αγάπης. Αποφασίστηκε, λοιπόν, κάθε τμήμα της δομής να αξιοποιηθεί ως πεδίο ανάλυσης: (α) πώς περιγράφουν οι έφηβοι την έναρξη της ρομαντικής σχέσης, (β) πώς περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ρομαντικής σχέσης, και τέλος, (γ) πώς περιγράφουν την έκβαση της ρομαντικής σχέσης. Γι' αυτόν το λόγο, κατά τη δεύτερη φάση ανάλυσης τα κείμενα αναγνώστηκαν επανειλημμένως ανά πεδίο ανάλυσης και ακολουθήθηκαν τα βήματα που προτείνονται από τους Braun και Clarke (2006) για τον εντοπισμό των επιμέρους θεμάτων.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο έγινε η αρχική κωδικοποίηση κατά την οποία εντοπίστηκαν όλα εκείνα τα σημεία των κειμένων που θεωρήθηκαν σημαντικά ώστε να αποτελέσουν ένα πρώτο επίπεδο οργάνωσης των δεδομένων. Ακολούθησε η συσχέτιση των κωδικών αυτών και η ομαδοποίησή τους με κριτήριο την εννοιολογική τους συνάφεια και με σκοπό τον εντοπισμό ευρύτερων θεμάτων. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε αν τα αποσπάσματα ταιριάζουν με τα τελικά θέματα. Αυτό επετεύχθη μέσω επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων των αποσπασμάτων και διαπιστώθηκε ότι κάποια θέματα έπρεπε να επαναδομηθούν (Braun & Clarke, 2006). Η παραπάνω διαδικασία της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης των θεμάτων επανεξετάστηκε και από τη δεύτερη συγγραφέα προκειμένου να αποφευχθούν αντιφάσεις ή επικαλύψεις θεμάτων, ενώ τα τελικά θέματα που προέκυψαν είναι αποτέλεσμα συζήτησης και σύνθεσης των απόψεων και των δύο συγγραφέων. Η παρουσίαση των θεμάτων που εντοπίστηκαν συνοδεύεται από παράθεση αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων των γραπτών κειμένων, προκειμένου να αμφισβητηθούν ή να επιβεβαιωθούν από τους/τις

αναγνώστες/τριες οι ερμηνείες που εκφέρονται. Η επανεξέταση των θεμάτων από δεύτερο ερευνητή και η παράθεση αποσπασμάτων στις ποιοτικές έρευνες προτείνονται ως τεχνικές ελέγχου των κριτηρίων της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας αντίστοιχα (Elliott, Fischer & Rennie, 1999. Smith, 1996).

Στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας φεμινιστικής θεώρησης που υιοθετεί η παρούσα έρευνα, η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται για τη μελέτη του γραπτού λόγου ως μέσου με το οποίο οι έφηβοι κατασκευάζουν την ταυτότητα του φύλου τους στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων. Ο λόγος προσεγγίζεται ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που έχει την δυνατότητα να κατασκευάζει και να διαμορφώνει ταυτότητες φύλου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα θέματα που εντοπίστηκαν ανά πεδίο ανάλυσης παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Θέματα ανά πεδίο ανάλυσης

Πεδίο ανάλυσης	Θέματα
Οι έφηβοι περιγράφουν την έναρξη μιας ρομαντικής σχέσης	Το ζευγάρι Πρίγκιπα-Σταχτοπούτας
	Το ενεργητικό αγόρι-το παθητικό κορίτσι
	Ο έρωτας ως μια φυσική έλξη
	Ο έρωτας με την πρώτη ματιά
Οι έφηβοι περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ρομαντικής σχέσης	Η ρομαντική αγάπη ως μια συνεχής διαδικασία
	‘Το άλλο μου μισό’ «Το εγώ να γίνει εμείς»
Οι έφηβοι περιγράφουν την έκβαση της ρομαντικής σχέσης	«Έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα»

Οι έφηβοι περιγράφουν την έναρξη μιας ρομαντικής σχέσης

Η θεματική ανάλυση των περιγραφών των εφήβων για την έναρξη μιας ρομαντικής σχέσης κατέδειξε πέντε θέματα: (α) Το ζευγάρι Πρίγκιπα-Σταχτοπούτας, (β) Το ενεργητικό αγόρι-το παθητικό κορίτσι, (γ) Ο έρωτας ως μια φυσική έλξη, (δ) Ο έρωτας με την πρώτη ματιά, και (ε) Η ρομαντική αγάπη ως μια συνεχής διαδικασία.

(α) Το ζευγάρι Πρίγκιπα-Σταχτοπούτας

Το θέμα ‘Πρίγκιπας-Σταχτοπούτα’ περιλαμβάνει ιστορίες στις οποίες η σχέση ανάμεσα στους πρωταγωνιστές ξεκινά μ’ ένα τρόπο που θυμίζει το παραμύθι της Σταχτοπούτας, ή και οποιασδήποτε κλασικής ηρωίδας των παραμυθιών, που ερωτεύεται τον πρίγκιπα που θα την βγάλει από τις δύσκολες συνθήκες ζωής. Στις ιστορίες των μαθητών/τριών περιγράφονται δύσκολες καταστάσεις που βιώνονται από τα κορίτσια. Σ’ αυτές τις περιπτώσεις, τα αγόρια-σύντροφοι καλούνται να δώσουν τη λύση και αυτό που επακολουθεί είναι ο έρωτας ανάμεσα στους δύο νέους. Στο παρακάτω αντιπροσωπευτικό απόσπασμα, η ηρωίδα είναι κλειδωμένη σε ένα άγνωστο νησί και κακοποιείται από ‘έναν πανύψηλο άνδρα’ αλλά σώζεται από τον ήρωα που την ερωτεύεται:

... μια κοπέλα κλειδωμένη σ’ ένα δωμάτιο ενός νησιού που δεν φαινόταν στον χάρτη ... ο Αφροζυλάνθης είδε ένα νησί τυλιγμένο από πολλά εξωτικά φυτά ... και σταμάτησε στο νησί. Ξαφνικά είδε ένα σπίτι ερειπωμένο μπροστά του. Κρυφοκοίταξε και μαγεύτηκε από την κοπέλα. Όμως κατέφτασε ένας πανύψηλος άντρας και χτυπούσε την κοπέλα. Ο ήρωας σκεφτόταν τρόπους να σώσει την κοπέλα. Ξεγέλασε τον άντρα με αντιπερισπασμό και πήρε την γυναίκα και έφυγε (Αγόρι).

Σε άλλες ιστορίες, η πρωταγωνίστρια περιγράφεται ως μια σύγχρονη ‘Σταχτοπούτα’ που τα προβλήματα της είναι πιο κοντά στην καθημερινότητα, όπως ανέχεια, ανεργία. Ο ερωτάς του ήρωα των ιστοριών προς τις πρωταγωνίστριες τις προσφέρει συναισθηματική αλλά και οικονομική ασφάλεια. Στο παρακάτω αντιπροσωπευτικό απόσπασμα, η ηρωίδα περιγράφεται ως ‘τόσο φτωχή που είχε παντού βερεσέ...’ και ο έρωτας του επαγγελματικά αποκατεστημένου και δυναμικού ήρωα την απαλλάσσει από τα προβλήματα:

Κάποτε ήταν μια κοπέλα που ζούσε σε μια μεγάλη γειτονιά. Καταγόταν από μια φτωχή οικογένεια. Ήταν 20 χρονών και ζούσε με τον πατέρα της... Η κοπέλα ήταν τόσο φτωχή που είχε παντού βερεσέ, στον μπακάλη, στο φούρναρη και σε άλλους ... Μετά από πολύ καιρό στην εταιρεία η κοπέλα ερωτεύθηκε το διευθυντή της. Αυτός ήταν ανεξάρτητος άνδρας και ήθελε να έχει μια ελεύθερη ζωή ... Όταν όμως θα έφευγε, ξαφνικά, σαν ένα ουράνιο θαύμα, το αφεντικό της πρότεινε γάμο. Της είπε πως από τη πρώτη στιγμή που την είδε την ερωτεύθηκε ... τέρμα πια ο βερεσές (Κορίτσι).

(β) Το ενεργητικό αγόρι-το παθητικό κορίτσι

Στο θέμα ‘ενεργητικό αγόρι-παθητικό κορίτσι’ εντοπίζεται η παραδοσιακή αναπαράσταση του δίπολου αρσενικό-θηλυκό (Miles, 1997) μέσω της οποίας τα δύο

φύλα υιοθετούν αντιθετικούς ρόλους στο πλαίσιο μιας σχέσης. Στο παρακάτω αντιπροσωπευτικό απόσπασμα περιγράφεται η ‘αναμενόμενη’ ενεργητική δράση των αγοριών, ενώ τα κορίτσια υιοθετούν θέσεις προσμονής. Συγκεκριμένα, η ηρωίδα επιλέγει να μην κάνει το πρώτο βήμα (*‘... αλλά δεν ήθελε να κάνει το πρώτο βήμα’*) αναμένοντας την κίνηση του αγοριού. Ο μαθητής παρουσιάζει την ηρωίδα του να αναγνωρίζει και να επιθυμεί την ενεργητική θέση του αγοριού:

... αλλά δεν ήθελε να κάνει το πρώτο βήμα το κορίτσι και περίμενε το αγόρι. Τελικά το αγόρι έκανε το πρώτο βήμα και το κορίτσι ανταποκρίθηκε και άρχισαν να βγαίνουνε (Αγόρι).

Σε άλλες περιπτώσεις, στην κατασκευή του διπόλου ενεργητικότητα-παθητικότητα εντοπίζονται πιο σύνθετοι ρόλοι. Στο αντιπροσωπευτικό απόσπασμα που παρατίθεται στη συνέχεια, κατασκευάζεται ο ενεργητικός ρόλος του ήρωα με τη χρήση φράσεων όπως *‘ήταν αποφασισμένος να πάει να της μιλήσει’*, *‘ζήτησε εκείνη τη μέρα από το κορίτσι να αρχίσουν μια σχέση μαζί’*, χωρίς όμως να δίνεται θέση εξουσίας στο αγόρι. Αντίθετα, στην ιστορία περιγράφεται η προσπάθεια διεκδίκησης και προσέγγισης των κοριτσιών ως μια απαιτητική (*‘και συνεχώς έψαχνε τρόπους’*, *‘Το αγόρι πήγαινε κάθε μέρα σ’ εκείνο το πάρκο’*) και απογοητευτική (*‘μάταια προσπαθούσε ... με την ελπίδα ότι αύριο θα την ξαναδεί’*) διαδικασία:

Το αγόρι είχε κολλήσει με το κορίτσι και συνεχώς έψαχνε τρόπους για να πάει κοντά στο κορίτσι και να το φιλήσει. Όμως, πέρασαν οι ώρες, ήρθε το βράδυ και το κορίτσι αναγκάστηκε να φύγει. Το αγόρι μάταια προσπαθούσε όλες αυτές τις ώρες και έφυγε κι αυτός με την ελπίδα ότι αύριο θα την ξαναδεί. Το αγόρι πήγαινε κάθε μέρα σ’ εκείνο το πάρκο... μόλις την είδε ήταν αποφασισμένος να πάει να της μιλήσει. Κι έτσι έγινε. Το αγόρι ζήτησε εκείνη την μέρα από το κορίτσι να αρχίσουν μια σχέση μαζί (Κορίτσι).

(γ) *Ο έρωτας ως μια φυσική έλξη*

Η ρομαντική αγάπη ως μια ‘φυσική έλξη’ περιλαμβάνει περιγραφές ιστοριών στις οποίες η έναρξη της ρομαντικής αγάπης κατασκευάζεται ως μια σωματική, φυσική έλξη. Σ’ αυτή την περίπτωση, η ρομαντική αγάπη πυροδοτείται από τη θέα ενός όμορφου αγοριού ή κοριτσιού, όπως στο παρακάτω απόσπασμα ενός μαθητή όπου ο ήρωας έλκεται από *‘...τα μαύρα μάτια της και τα ξανθά μαλλιά’*:

Δέκα χρόνια έχουν περάσει από τότε που στο πανεπιστήμιο ακόμα την είχε γνωρίσει. Τον θάμπωσε με τα μαύρα μάτια της και τα ξανθά μαλλιά (Αγόρι).

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι κάποιες μαθήτριες που ανακάλεσαν το συγκεκριμένο θέμα προσπάθησαν στις ιστορίες τους να κάνουν αναφορές τόσο στην εξωτερική εμφάνιση όσο και στο χαρακτήρα του ρομαντικού παρτενέρ:

Η Άννα γνώρισε ένα φίλο της κολλητής της... εντυπωσιάστηκε μαζί του. Ήταν πολύ όμορφος, έξυπνος και προπαντός καλό παιδί! (Κορίτσι).

Στο παραπάνω αντιπροσωπευτικό απόσπασμα, η περιγραφή του ήρωα της ιστορίας δεν μένει μόνο στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, αλλά επεκτείνεται και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, δηλαδή να είναι ‘...έξυπνος και προπαντός καλό παιδί’. Ενώ, λοιπόν, οι μαθητές και οι μαθήτριες που ανακάλεσαν το συγκεκριμένο θέμα κατασκευάζουν τη ρομαντική αγάπη ως μια έλξη σωματική δίνοντας έμφαση στη φυσική ομορφιά, μια μερίδα μαθητριών κάνει αναφορές στην εξωτερική εμφάνιση εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα την περιγραφή για τους ήρωες των ιστοριών με πληροφορίες για τον χαρακτήρα τους. Οι μαθήτριες με τον τρόπο αυτό αποφεύγουν να συνδέσουν τις ρομαντικές σχέσεις με το σωματικό πόθο. Η συναισθηματικότητα με την οποία έχει συνδεθεί η γυναικεία ταυτότητα ‘επιτάσσει’ τον εμπλουτισμό της περιγραφής με στοιχεία πέραν της εξωτερικής εμφάνισης. Φαίνεται ότι ο συναισθηματισμός αποθαρρύνεται ως στοιχείο της ανδρικής ταυτότητας κατά τον ίδιο τρόπο που ενθαρρύνεται ως στοιχείο της γυναικείας ταυτότητας στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων.

(δ) Ο έρωτας με την πρώτη ματιά

Ο ‘έρωτας με την πρώτη ματιά’ αναφέρεται σε περιγραφές ιστοριών όπου η ρομαντική αγάπη ξεκινά με μια έλξη που συμβαίνει απλά μ’ ένα κοίταγμα και τελείως απροσδόκητα. Χαρακτηριστικά είναι τα δύο αποσπάσματα που παρατίθενται στη συνέχεια. Στο πρώτο απόσπασμα, ο μαθητής με τη χρήση της λέξης ‘κεραυνοβόλα’ κατασκευάζει την έναρξη της ρομαντικής αγάπης ως απότομη και ξαφνική. Στο δεύτερο απόσπασμα η μαθήτρια κατασκευάζει τη ρομαντική αγάπη ως ‘θέμα χημείας’, ανακαλώντας έτσι μια εικόνα του ρομαντισμού που έχει καταστεί διαθέσιμη μέσω μυθιστορημάτων και ταινιών ρομαντικού περιεχομένου, όπου παραδοσιακά η έλξη πυροδοτείται μέσω μιας χημείας ανάμεσα στο ζευγάρι που είναι άμεση και μη εξηγήσιμη (Jackson, 2001).

Όταν γνώρισε το αφεντικό της ... με την πρώτη ματιά τον ερωτεύθηκε κεραυνοβόλα (Αγόρι).

Ήταν ένα όμορφο πρωινό όταν τον είδα να παίζει μπάλα στο γήπεδο του Αριστοτέλη. Αμέσως τον ερωτεύθηκα! Ήταν θέμα χημείας! (Κορίτσι).

Με τη χρήση αυτού του θέματος οι μαθητές και οι μαθήτριες αποφεύγουν να παρουσιάσουν τους ήρωες και τις ηρωίδες των ιστοριών τους να αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους στο ξεκίνημα της ρομαντικής αγάπης. Ουσιαστικά, η έναρξη κατασκευάζεται ως μια συνθήκη που δεν είναι ελεγχόμενη από τους/τις πρωταγωνιστές/τριες.

(ε) Η ρομαντική αγάπη ως μια συνεχής διαδικασία

Τέλος, κάποια κορίτσια περιέγραψαν τη ρομαντική αγάπη ως ‘μια συνεχή διαδικασία’. Στις ιστορίες αυτές οι μαθήτριες περιγράφουν τα σταδιακά, αμοιβαία συναισθήματα των δύο συντρόφων. Στο παρακάτω αντιπροσωπευτικό απόσπασμα, τα κοινά ενδιαφέροντα, η επικοινωνία, η εξέλιξη βήμα-βήμα μιας σχέσης αποτελούν τα στοιχεία που ανακαλούν οι συγκεκριμένες έφηβες για να περιγράψουν τη ρομαντική αγάπη. Η οικειότητα που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ρομαντικούς συντρόφους δεν επιτυγχάνεται αμέσως αλλά εξελίσσεται και αλλάζει σταδιακά:

Εμένα μου άρεσε ένα παιδί από εκεί και έτσι, όταν κατάλαβα ότι του αρέσω κι εγώ άρχισε να γίνεται ένα παιχνίδι ματιών. Σιγά-σιγά αρχίσαμε να μιλάμε και ανταλλάξαμε κινητό. Όταν πήγα στο σπίτι την επόμενη μέρα στέλναμε μηνύματα επί τέσσερις ώρες. Έτσι, δεθήκαμε πολύ, ταιριάζαμε και μέχρι σήμερα τα πάμε πολύ καλά. Έχουμε πολλά κοινά ενδιαφέροντα, γούστα, χόμπι κτλ. (Κορίτσι).

Οι έφηβοι περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ρομαντικής σχέσης

Η θεματική ανάλυση των περιγραφών των εφήβων για τα χαρακτηριστικά της ρομαντικής σχέσης κατέδειξε δύο θέματα: (α) ‘Το άλλο μου μισό’ και (β) ‘Το εγώ να γίνει εμείς’.

(α) ‘Το άλλο μου μισό’

Στο πρώτο θέμα, τον πυρήνα αποτελεί η μεταφορά ‘το άλλο μου μισό’, καθώς συμπυκνώνει το νόημα που δίνουν κάποιοι/ες μαθητές/τριες στα χαρακτηριστικά της ρομαντικής αγάπης. Ουσιαστικά, αναπαριστούν τους ήρωες και τις ηρωίδες των ιστοριών τους να καταφεύγουν στη συγκεκριμένη περιγραφή, για να ερμηνεύσουν τις ρομαντικές σχέσεις. Η αναζήτηση του ‘άλλου τους μισού’ κατασκευάζεται ως ο απώτερος σκοπός της ρομαντικής αγάπης:

Ερωτας είναι να λες τον άλλον ‘είσαι το άλλο μου μισό’. Αγάπη είναι να είναι ο άλλος το άλλο σου μισό (Κορίτσι).

Να μην τα πολυλογούμε λοιπόν, οι δυο ήρωες ερωτεύθηκαν έτσι απλά. Ο ένας συμπλήρωνε τον άλλο. Οι δυο μαζί ένιωθαν ένα. Μια αγάπη που δεν έχει τέλος (Αγόρι).

Μου άνοιξε την καρδιά του μετά από καιρό και κατάλαβα ότι είχε τα ίδια συναισθήματα με μένα. Άρα ήταν το έτερον μου ήμισυ (Κορίτσι).

Ανακαλώντας τυπικές εκφράσεις και μεταφορές όπως ‘το άλλο μου μισό’, ‘το έτερο μου ήμισυ’, οι έφηβοι περιγράφουν τους ήρωες και τις ηρωίδες τους ως ημιτελείς που έχουν ανάγκη την παρουσία ενός/μιας συντρόφου για να ολοκληρωθούν. Η αμοιβαιότητα των συναισθημάτων και η ενεργητική προσπάθεια για τη διατήρηση του δεσμού δυο εφήβων, ουσιαστικά, εξυπηρετεί την ανάγκη ολοκλήρωσης της εικόνας των εφήβων που παρουσιάζεται ως ‘μισή’. Για να θεωρηθούν ολοκληρωμένοι είναι απαραίτητο εξετάσουν την ταυτότητα τους σε σχέση με το/τη ρομαντικό/η τους σύντροφο.

(β) ‘Το εγώ να γίνει εμείς’

Το θέμα ‘το εγώ να γίνει εμείς’ το αναπαρήγαγαν μόνο μαθήτριες, οι οποίες περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ρομαντικής σχέσης πάνω στην ιδέα της συναισθηματικής επένδυσης που απαιτείται και από τους δύο συντρόφους για να χτιστεί μια σχέση. Στο παρακάτω αντιπροσωπευτικό απόσπασμα, ως χαρακτηριστικό της ρομαντικής αγάπης περιγράφεται το αμοιβαίο αίσθημα ενδιαφέροντος του ενός συντρόφου για τον άλλον προβάλλοντας, θα λέγαμε, ισότιμους ρόλους για τα δύο φύλα:

Πάντα ήθελα να βρω ένα τέτοιο αγόρι που να νοιάζομαι και να νοιάζεται για μένα! Να μου λέει τι νιώθει και να του λέω τα συναισθήματά μου! Το εγώ να γίνει εμείς! Και επιτέλους τον βρήκα. Πιστεύω ότι τέτοιοι έρωτες κρατούν (Κορίτσι).

Σε άλλες περιπτώσεις, στο ίδιο θέμα διαφοροποιούνται οι ρόλοι που προσδοκούνται από το κάθε φύλο. Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα η μαθήτρια, αν και κατασκευάζει ως χαρακτηριστικό της ρομαντικής αγάπης την κοινή πορεία του ζευγαριού (‘δύο που πρέπει να γίνουν ένα’), στη συνέχεια αναφέρεται σε συμπεριφορές που θα πρέπει η ίδια να υιοθετήσει προκειμένου να επιτύχει την επιθυμητή ένωση με τον σύντροφό της. Συγκεκριμένα, περιγράφει συμπεριφορές φροντίδας (‘να τον φροντίζω, να είμαι δίπλα του σε κάθε στιγμή δύσκολη ή ευχάριστη’) συνδέοντας έτσι την ταυτότητα της με χαρακτηριστικά όπως η φροντίδα και η τρυφερότητα, χωρίς όμως να απαιτεί το ίδιο κι από τον σύντροφό της (‘Ελπίζω να κάνει κι αυτός το ίδιο!’):

Σε μια σχέση δεν είσαι μόνος σου. Δεν σκέφτεσαι το τι θες μόνο εσύ. Υπάρχει ακόμα ένα πρόσωπο. Είναι δύο που πρέπει να γίνουν ένα. Γι’ αυτό κι εγώ τον καλό μου θέλω να τον φροντίζω, να είμαι δίπλα του σε κάθε στιγμή δύσκολη ή ευχάριστη. Να είμαι στο πλάι του. Ελπίζω να κάνει κι αυτός το ίδιο! Θα είμαστε ένα! (Κορίτσι).

Οι έφηβοι περιγράφουν την έκβαση της ρομαντικής σχέσης

Στο τελευταίο πεδίο ανάλυσης κυριάρχησε ένα βασικό θέμα: οι ερωτευμένοι νέοι παντρεύονται και μένουν για πάντα μαζί. Η Walkerdine (1997) αναφέρει ότι στις δυτικές κοινωνίες τα παιδιά μεγαλώνουν ακούγοντας και διαβάζοντας ιστορίες στις οποίες οι ερωτευμένοι νέοι, παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει μια σχέση, καταφέρνουν να επιβιώσουν, να παντρευτούν και να ‘ζήσουν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα’. Η τυπική αυτή έκφραση ανακαλείται στις περισσότερες ιστορίες των εφήβων, όπως στο ακόλουθο χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Η ζωή τους κύλησε ομαλά από εκείνη την ημέρα. Μαζί από δω και πέρα, ενωμένοι βιάδισαν στο μονοπάτι της ζωής. Παντρεύτηκαν έκαναν παιδιά και ήταν ενωμένοι και αγαπημένοι ως το τέλος (Αγόρι).

Σε κάποιες ιστορίες, αυτή η κατασκευή της ‘ρομαντικής’ έκβασης διακόπτεται από παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια. Δηλαδή, περιγράφονται συνθήκες ή παράγοντες που δεν επιτρέπουν στους δύο νέους να είναι για πάντα μαζί. Στο παρακάτω αντιπροσωπευτικό απόσπασμα, ο γάμος παρουσιάζεται ως εμπόδιο στα μελλοντικά σχέδια της ηρωίδας. Η πορεία που θα πρέπει να ακολουθήσει περιγράφεται με τρόπο γραμμικό (‘πρώτα σπουδές, δουλειά και μετά όλα τα άλλα’), δίνοντας έμφαση σε προτεραιότητες όπως σπουδές και εργασία. Στη συνέχεια του ίδιου αποσπάσματος, η θέση του ήρωα διαχωρίζεται με σαφή τρόπο από την ηρωίδα. Με τη χρήση της φράσης ‘για τον Στέφανο είναι διαφορετικά τα πράγματα’, η μαθήτρια διαφοροποιεί τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η επιλογή του γάμου στα αγόρια, ενώ τονίζει τις αρνητικές επιπτώσεις για τα κορίτσια (‘αυτή όμως πώς θα τα κάνει όλα μαζί;’):

Αν και αγαπιούνται πολύ θα πρέπει να προχωρήσουν σε άλλους δρόμους. Να δουν τι θα κάνουν στη ζωή τους. Η Μαρία είναι πολύ μικρή ακόμα για γάμο, όσο και να το θέλει. Και να τα κάνει όλα μαζί είναι αδύνατο. Θα προσπαθήσει να βρει μια σειρά. Μάλλον πρώτα σπουδές, δουλειά και μετά όλα τα άλλα. Για τον Στέφανο είναι διαφορετικά τα πράγματα. Αυτή όμως πώς θα τα κάνει όλα μαζί; Έτσι, λοιπόν, πήραν την απόφαση να μην προχωρήσουν ακόμα (Κορίτσι).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου διαπραγματεύονται τις έμφυλες ταυτότητές τους στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων. Η ανάλυση των γραπτών ιστοριών των εφήβων για

την ‘ωραιότερη ιστορία αγάπης’ ανέδειξε μια ποικιλία στον τρόπο με τον οποίο περιγράφηκε το θέμα.

Οι έφηβοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κατασκεύασαν την πρώτη ρομαντική προσέγγιση ανακαλώντας την παραδοσιακή αναπαράσταση του δίπολου αρσενικό-θηλυκό (Miles, 1997), σύμφωνα με το οποίο τα αγόρια υιοθετούν τον ενεργητικό ρόλο και τα κορίτσια τον παθητικό. Η κατασκευή αυτή κυριάρχησε κυρίως στα θέματα ‘το ζευγάρι Πρίγκιπα-Σταχτοπούτας’ και ‘το ενεργητικό αγόρι-το παθητικό κορίτσι’. Η έναρξη των ρομαντικών σχέσεων από τα αγόρια φαίνεται να είναι μια αποδεκτή πρακτική που αναγνωρίζουν και τα δύο φύλα. Οι συμπεριφορές των αγοριών στις ρομαντικές σχέσεις σχετίζονται με την κατάκτηση των κοριτσιών. Ουσιαστικά, τα θέματα που εντοπίστηκαν στις ιστορίες των μαθητών και μαθητριών για την έναρξη της ρομαντικής αγάπης καταδεικνύουν ότι η ταυτότητα των αγοριών και των κοριτσιών στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων είναι αρκετά περιορισμένη από τους παραδοσιακούς ρόλους που αναμένεται να υιοθετήσει το κάθε φύλο. Μέσω του λόγου τους διαμορφώνεται το πεδίο δράσης ή παθητικότητας για το κάθε φύλο που, ταυτόχρονα, λειτουργεί και περιοριστικά καθώς θέτει στο περιθώριο εναλλακτικές κατασκευές, για παράδειγμα τη λήψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εφήβων κοριτσιών. Αν και οι αναπαραστάσεις των μαθητών και των μαθητριών για την αρχή των ρομαντικών σχέσεων έχουν διαμορφωθεί κυρίως από αυτό το σύνολο πρακτικών, εντοπίστηκε μια ποικιλία στο λόγο των εφήβων. Συγκεκριμένα, η ενεργητική θέση των αγοριών κατασκευάστηκε σε κάποιες ιστορίες ως μια απαιτητική και απογοητευτική διαδικασία, δίνοντας την αίσθηση ότι τα αγόρια επιβαρύνονται με αυτή την υποχρέωση.

Στο θέμα ‘Ο έρωτας ως μια φυσική έλξη’ οι μαθητές και οι μαθήτριες κατασκεύασαν την έναρξη της ρομαντικής αγάπης ως μια σωματική έλξη, προβάλλοντας ιδιαίτερα το στοιχείο της φυσικής ομορφιάς. Και σε αυτό το θέμα εντοπίζεται μια ποικιλία στις περιγραφές των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, κάποια κορίτσια εμπλούτισαν τις περιγραφές τους και με άλλες πληροφορίες πέραν της εξωτερικής εμφάνισης, όπως ο χαρακτήρας των ηρώων. Διαπιστώνουμε ότι ο συναισθηματισμός με τον οποίο έχει συνδεθεί η γυναικεία ταυτότητα έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθήτριες να αποφεύγουν να υιοθετήσουν μια θέση που ταυτίζει τη ρομαντική αγάπη με το σωματικό πόθο. Στο θέμα ‘ο έρωτας με την πρώτη ματιά’ η έναρξη της ρομαντικής αγάπης κατασκευάζεται ως απότομη, ξαφνική και μη ελεγχόμενη από τους/τις πρωταγωνιστές/τριες με αποτέλεσμα να μην αποδίδονται συγκεκριμένοι ρόλοι στα δύο φύλα κατά το ξεκίνημα της ρομαντικής αγάπης. Η

Jackson (2001), σε έρευνα της με κορίτσια που έχουν κακοποιηθεί σεξουαλικά από τους συντρόφους τους, επεσήμανε ότι οι κοπέλες αυτές συχνά ανακαλούν το συγκεκριμένο θέμα για να περιγράψουν τη σχέση τους. Αυτό που προτείνεται είναι ότι αυτή η θέση που υιοθετούν τα κορίτσια ουσιαστικά τις απαλλάσσει από την 'υποχρέωση' να λογοδοτήσουν για τη σχέση τους, καθώς ο έρωτας είναι κάτι που 'συμβαίνει από την πρώτη στιγμή, με την πρώτη ματιά'. Συνεπώς, δεν είναι απαραίτητο να απολογηθούν γιατί δεν κατάλαβαν από την αρχή τις προθέσεις του συντρόφου τους. Μ' αυτό τον τρόπο αποφεύγουν να αποδώσουν συγκεκριμένες ευθύνες στους συντρόφους τους και να διαχειριστούν ενεργητικά την κατάσταση (Jackson, 2001). Τέλος, στο θέμα 'η ρομαντική αγάπη ως μια συνεχής διαδικασία' κάποιες μαθήτριες εστίασαν στη συναισθηματική επένδυση και στο αμοιβαίο ενδιαφέρον των δύο συντρόφων. Φαίνεται ότι κάποιες έφηβες έχουν βρει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης της έμφυλης ταυτότητάς τους στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων, μη αποδεχόμενες το δίπολο ενεργητικότητας-παθητικότητας που κυριάρχησε σε άλλες περιγραφές.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της ρομαντικής αγάπης, κυριάρχησε το θέμα 'Το άλλο μου μισό', μέσω του οποίου οι έφηβοι κατασκευάζουν τον έρωτα ως μέσο ολοκλήρωσής τους. Σύμφωνα με την Arnot (2002), παραδοσιακά η κατηγορία του φύλου αποκτά νόημα μόνο όταν οι έννοιες του ανδρισμού και της θηλυκότητας γίνονται αντιληπτές ως σύνολο ή ως ζευγάρι που υπάρχει στα πλαίσια μιας σχέσης, η οποία λειτουργεί είτε συμπληρωματικά είτε αντιθετικά. Ενώ, λοιπόν, στα προηγούμενα θέματα περιγράφηκαν κατά κύριο λόγο αντιθετικοί ρόλοι που πηγάζουν από την κυρίαρχη κατασκευή της ενεργητικότητας-παθητικότητας, στο θέμα αυτό οι θέσεις των δύο φύλων παρουσιάζονται ως συμπληρωματικές. Με άλλα λόγια, οι έφηβοι εξετάζουν την ταυτότητα τους σε σχέση με το/τη ρομαντικό/ή τους σύντροφο.

Το θέμα 'το εγώ να γίνει εμείς' εντοπίστηκε στις ιστορίες κάποιων μαθητριών που κατασκεύασαν ως κύριο χαρακτηριστικό της ρομαντικής αγάπης την αμοιβαιότητα των συναισθημάτων των δύο συντρόφων. Στο ίδιο όμως θέμα διαπιστώνονται αντιφάσεις από τις γράφουσες καθώς, ενώ από μια εστιάζουν στη συναισθηματική επένδυση και των δύο συντρόφων, από την άλλη περιγράφουν συμπεριφορές φροντίδας που οι ίδιες θα πρέπει να υιοθετήσουν. Σύμφωνα με την Gilligan (1993 στο Αθανασιάδου, 2002), οι γυναίκες πάντα κρίνονται και κρίνουν τους εαυτούς τους με βάση τη φροντίδα και το ενδιαφέρον τους για τους άλλους. Σε αυτές τις γραπτές ιστορίες των εφήβων, η φροντίδα προς τους άνδρες συντρόφους προβάλλεται ως βασικό χαρακτηριστικό της γυναικείας ταυτότητας.

Τέλος, οι έφηβοι διαπραγματεύτηκαν την έκβαση της ρομαντικής αγάπης με βάση το δίλημμα 'γάμος και αγάπη για πάντα' ή 'χωριστές πορείες'. Στην πλειοψηφία των ιστοριών επαναλαμβάνεται ως βασικό θέμα ο γάμος του ζευγαριού. Σύμφωνα με τη Wetherell (1995), η εικόνα του ρομαντικού παραμυθιού που αποτυπώνεται σ' αυτές τις ιστορίες αποτελεί την πιο παραδοσιακή περιγραφή για τις ρομαντικές σχέσεις. Σε κάποιες όμως ιστορίες οι ηρωίδες φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στο στερεότυπο που συνδέει τον γάμο με τη θηλυκότητα και στους νέους ρόλους που καλούνται να υιοθετήσουν, όπως οι σπουδές και η εργασία. Στις περιπτώσεις αυτές, ο γάμος και οι σπουδές ή η εργασία αντιπαραβάλλονται και κατασκευάζονται ως συνθήκες που δεν μπορούν να συμβιβαστούν.

Σε προηγούμενο σημείο του άρθρου αυτού έγινε αναφορά σε κείμενα κάποιων αγοριών που δεν αξιοποιήθηκαν καθώς το περιεχόμενό τους ήταν ακατάλληλο (μουτζούρες κ.ά.). Η στάση αυτή των αγοριών θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια προσπάθεια να μην εμπλακούν στη δραστηριότητα και συνεπώς να μην συνδέσουν την ανδρική τους ταυτότητα με τη ρομαντική αγάπη. Όμως, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η πλειοψηφία των αγοριών ενεπλάκη με τη δραστηριότητα και τελικά αναπαρήγαγε ιστορίες ρομαντικού περιεχομένου. Αν και, όπως κατέδειξε η παρούσα έρευνα, οι μαθητές και οι μαθήτριες διαπραγματεύονται με διαφορετικό τρόπο τις ταυτότητες φύλου τους στις ρομαντικές σχέσεις, φαίνεται ότι η ρομαντική αγάπη δεν θεωρείται κάτι ξένο για τα αγόρια. Απεναντίας, αποτελεί ένα πεδίο όπου και η ανδρική ταυτότητα μπορεί να βρει ποικίλες μορφές έκφρασης.

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στις γραπτές ιστορίες μαθητών και μαθητριών δύο Γυμνασίων που αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές περιοχές της Θεσσαλονίκης, την ανατολική και τη δυτική. Επιπλέον, επιλέχτηκε το ένα σχολείο να είναι διαπολιτισμικό, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή μαθητών/τριών από διαφορετικές κουλτούρες. Η επιλογή των σχολείων αυτών έγινε με κριτήριο να εντοπιστεί ποικιλία στις περιγραφές των ιστοριών των μαθητών/τριών. Παρόλ' αυτά, είναι δύσκολο να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα λόγω τόσο της ποιοτικής φύσης της έρευνας όσο και του περιορισμένου αριθμού μαθητών/τριών που συμμετείχαν σε αυτή. Όμως, εντοπίστηκε μια ποικιλία θεμάτων που μας δίνει πληροφορίες για τον τρόπο που οι συγκεκριμένο έφηβοι περιγράφουν τη ρομαντική αγάπη σε σχέση με τις έμφυλες ταυτότητές τους και τα θέματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν ένα σημείο εκκίνησης για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ταυτότητες φύλου εμπλέκονται στην κατασκευή της ρομαντικής αγάπης. Μεταξύ των περιορισμών της έρευνας θα πρέπει να

αναφερθεί και η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, καθώς ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να γράψουν φανταστικές ιστορίες αγάπης. Υποθέτουμε ότι οι έφηβοι θα περιέγραφαν διαφορετικά σενάρια σε αφηγήσεις των προσωπικών τους ιστοριών.

Οι ρομαντικές σχέσεις διαμορφώνονται από τις ταυτότητες φύλου που όμως δεν είναι στατικές. Οι ταυτότητες φύλου στις ρομαντικές σχέσεις προσδιορίζονται κοινωνικά και συνεπώς υπάρχει η δυνατότητα ενός συνεχούς επαναπροσδιορισμού. Τέτοιες δυνατότητες παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, η εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία έχει στόχο την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών/τριών με σκοπό την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Η θεματολογία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας ποικίλλει. Μεταξύ άλλων θεμάτων, το ενδιαφέρον εστιάζεται και στις διαφυλικές σχέσεις και τη σεξουαλική αγωγή. Προτείνουμε, λοιπόν, ότι τα προγράμματα Αγωγής Υγείας θα πρέπει να εμπλουτιστούν με νέες, πολλαπλές κατασκευές και για τις ρομαντικές σχέσεις, καθώς αποτελούν το πρώτο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπαράγονται τα στερεότυπα φύλου για τις σχέσεις. Ειδικότερα, η παθητικότητα και ο συναισθηματισμός με τον οποίο έχει συνδεθεί η θηλυκότητα, όπως περιγράφεται στις αφηγήσεις των εφήβων, καθιστά τα κορίτσια πιο ευάλωτα στο ευρύτερο πλαίσιο των σχέσεων, ρομαντικών και σεξουαλικών. Ήδη, η μελέτη των σεξουαλικών σχέσεων έχει δείξει ότι οι νέες γυναίκες υιοθετούν παθητική στάση στο σεξ, για παράδειγμα αδυνατούν να απαιτήσουν προφυλακτικό από το σύντροφό τους (Hillier, Harrison, & Bowditch, 1999). Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η παθητικότητα αυτή αναπαράγεται ήδη από τις πρώτες ρομαντικές σχέσεις της εφηβείας. Μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβατικών δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη, μπορεί να δοθεί η ευκαιρία να προβληθούν εναλλακτικές τοποθετήσεις για τις ρομαντικές σχέσεις που θα προωθούν την ενεργητική θέση των κοριτσιών και τη δυνατότητα συναισθηματικής αυτό-αποκάλυψης από τα αγόρια. Η μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος μέσω γραπτών ιστοριών που επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα μπορεί να υιοθετηθεί και ως εργαλείο δραστηριοτήτων στην τάξη. Άλλωστε, στον αρχικό σχεδιασμό της συγκεκριμένης άσκησης αναφέρεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ταυτότητας και σχέσεων των φύλων (Δεληγιάννη & Σακκά, 2003).

Επεκτείνοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στη συμβουλευτική εφήβων, θα λέγαμε ότι το φύλο και ειδικότερα ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές και οι

μαθήτριες κατασκευάζουν τις ρομαντικές σχέσεις θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Προτείνεται η ευαισθητοποίηση των συμβούλων για τον τρόπο με τον οποίο οι ταυτότητες φύλου μπορούν να εμπλακούν στις ρομαντικές σχέσεις των εφήβων. Ειδικά η θεώρηση των ρομαντικών σχέσεων ως το πρώτο πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται η σεξουαλικότητα θα πρέπει να τους προσανατολίσει προς αυτή την κατεύθυνση. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η συμβουλευτική θα πρέπει να προσανατολιστεί στην ενδυνάμωση των κοριτσιών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008) που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επίγνωσης του ρόλου του φύλου στο πλαίσιο των ρομαντικών σχέσεων. Το ενδιαφέρον θα πρέπει να επικεντρωθεί στην υιοθέτηση πιο ενεργητικών στάσεων και στην ενίσχυση της αίσθησης του προσωπικού ελέγχου στις σχέσεις με το άλλο φύλο. Σαφώς, η ίδια προσέγγιση θα πρέπει να εφαρμοστεί και στη συμβουλευτική αγοριών. Η συμβουλευτική με την οπτική του φύλου απευθύνεται και προς τον ανδρικό πληθυσμό. Και σ' αυτή την περίπτωση στόχος είναι η ενδυνάμωση των αγοριών μέσω της αποδόμησης της κυρίαρχης ανδρικής ταυτότητας και της ενθάρρυνσης του συναισθηματισμού ως στοιχείο της.

Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρούμε ότι συνέβαλε στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου διαπραγματεύονται τις έμφυλες ταυτότητές τους στις ρομαντικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, υπογραμμίστηκε ο τρόπος με τον οποίο τα στερεότυπα φύλου που έχουν εδραιωθεί ιστορικά και κοινωνικά διαμορφώνουν συγκεκριμένες ταυτότητες φύλου στις ρομαντικές σχέσεις. Παράλληλα, εντοπίστηκε μια ποικιλία στις περιγραφές των μαθητών/τριών εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο εναλλακτικές κατασκευές για τις ρομαντικές σχέσεις και καταδεικνύοντας τη δυνατότητα ενός συνεχούς επαναπροσδιορισμού των ταυτοτήτων φύλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Allen, L. (2003). Girls want sex, boys want love: Resisting dominant discourses of (hetero) sexuality. *Sexualities*, 6(2), 215-236.
- Allen, L. (2007). "Sensitive and real macho all at the same time": Young heterosexual men and romance. *Men and Masculinities*, 10, 137-152.

- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brown, B. B., Feiring, C., & Furman, W. (1999). Missing the love boat: Why researchers have shied away from adolescence romance. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 1-16). New York: Cambridge University Press.
- Chambers, D., Tincknell, E., & Van Loon, J. (2004). Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender and Education*, 16(3), 397-415.
- Δεληγιάννη-Κουϊμπζή, Β., & Σακκά, Δ. (Επ. Έκδ.) (2003). *Εφηβικές ταυτότητες φύλου: Διερευνώντας τον παράγοντα φύλο στο σχολικό πλαίσιο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Gilbert, L. A., Walker, S. J., McKinney, S., & Snell, J. L. (1999). Challenging discourse themes reproducing gender in heterosexual dating: An analog study. *Sex Roles*, 41, 753-774.
- Gill, R. (2007). *Gender and the media*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Hillier, L., Harrison, L., & Bowditch, K. (1999). 'Neverending love' and 'blowing your load': The meanings of sex to rural youth. *Sexualities*, 2(1), 69-88.
- Jackson, S. (2001). Happily never after: Young women's stories of abuse in heterosexual love relationships. *Feminism & Psychology*, 11(3), 305-321.
- Jackson, S. (2005). 'I'm 15 and desperate for sex': 'Doing' and 'undoing' desire in letters to a teenage magazine. *Feminism & Psychology*, 15(3), 295-313.
- Jackson, S., & Cram, F. (2003). Disrupting the sexual double standard: Young women's talk about heterosexuality. *British Journal of Social Psychology*, 42, 113-127.
- Machin, D., & Thornborrow, J. (2003). Branding and discourse: The case of Cosmopolitan. *Discourse & Society*, 14(4), 453-471.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2008). Αρχές φεμινιστικής συμβουλευτικής. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμπζή, Χ. Αθανασιάδου, & Α. Στογιαννίδου (Επ. Έκδ.), *Συμβουλευτική με την οπτική του φύλου* (σ. 91-126). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Miles, L. (1997). Women, aids and power in heterosexual sex: A discourse analysis. In M. M. Gergen & S. N. Davis (Eds.), *Toward a new psychology of gender. A reader* (pp. 479-503). London: Routledge.
- Rose, S., & Frieze, I. H. (1993). Young singles' contemporary dating scripts. *Sex Roles*, 28, 499-509.
- Simon, W., & Gagnon, J. H. (1987). A sexual scripts approach. In J. Geer & W. O' Donahue (Eds.), *Theories of human sexuality* (pp. 363-383). New York: Plenum.
- Smith, J. A. (1996). Evolving issues for qualitative psychology. In J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 189-202). Leicester: BPS Books.
- Stenberg, R. (1996). Love stories. *Personal Relationships*, 3, 59-79.
- Walkerdine, V. (1997). *Daddy's girl: Young girls and popular culture*. Basingstoke: Macmillan.
- Walton, M., Weatherall, A., & Jackson, S. (2002). Romance and friendship in pre-teen stories about conflicts: 'We decided that boys are no worth it'. *Discourse and Society*, 13(5), 673-689.
- Wetherell, M. (1995). Romantic discourse and feminist analysis: Interrogating investment, power and desire. In S. Wilkinson & C. Kitzinger (Eds.), *Feminism and discourse. Psychological perspectives* (pp. 128-144). London: Sage Publications.

Boys and girls describe the ‘perfect love story’: Gender identities and the construction of romantic love during adolescence

Vassiliki Lentza & Vassiliki Deliyanni-Kouimtzis

School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The present study aims to explore the themes which adolescent boys and girls use to describe the meaning of romantic love in relation to their gender identities. In particular, the present study aims to (a) examine the themes used by boys and girls during adolescence in order to develop stories of romantic content, and (b) examine the way that these themes reproduce biases and distinctions based on gender in the context of romantic relationships. Pupils of two high schools in Thessaloniki (Greece) were asked to write a story of the ‘perfect’ love. Written texts were analyzed with the method of thematic analysis. Analysis showed that adolescents describe masculinity as controlling while, at the same time, they connect femininity with passivity. Applications for education and adolescents’ counselling will be discussed.

Key Words: Adolescence, Romantic relationships, Gender identities

Address: Vassiliki Lentza, Kotioron 30, Kalamaria, Thessaloniki. Telephone: 6944524434. Email: v_lentza@yahoo.gr

Η αναγνώριση των προειδοποιητικών σημαδιών για απόπειρα αυτοκτονίας από φοιτητικό πληθυσμό

Τερέζα Χαραλαμπίδου & Ζαΐρα Παπαληγούρα

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Προκειμένου να εντοπίζονται τα άτομα που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο απόπειρας αυτοκτονίας και να παραπέμπονται σε επαγγελματίες της ψυχικής υγείας πρόσφατα προτάθηκε ένας κατάλογος προειδοποιητικών σημαδιών για απόπειρα αυτοκτονίας, με στόχο τη σχετική ενημέρωση του γενικού πληθυσμού. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του γενικού επιπέδου της ικανότητας αναγνώρισης και αξιολόγησης των προειδοποιητικών σημαδιών αυτοκτονίας φοιτητών/τριών και η διερεύνηση της σχέσης της ικανότητας αυτής με την σχολή φοίτησης, το έτος φοίτησης, το φύλο, και την προηγούμενη πηγή πληροφόρησης. Διακόσιοι δώδεκα πρωτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές/τριες των τμημάτων Ψυχολογίας, Μαθηματικού, και Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο πολλαπλής επιλογής τριών βαθμίδων. Από τις δεκαπέντε ερωτήσεις, οι δώδεκα ερωτήσεις αποτέλεσαν μετάφραση του αντίστοιχου καταλόγου των προειδοποιητικών σημαδιών των Rudd, Berman, Joiner, Matthew, Silverman, Mandrusiak, Van Orden, και Witte (2006a), ενώ οι υπόλοιπες τρεις ερωτήσεις αποτέλεσαν προειδοποιητικά σημάδια καρδιακής προσβολής (American Heart Association, 2005) και περιλήφθηκαν ως ερωτήσεις ελέγχου των τυχαίων απαντήσεων. Ο μέσος όρος των συνολικών επιδόσεων ανέδειξε μια μέτρια προς υψηλή ικανότητα αναγνώρισης και αξιολόγησης των σημαδιών. Η συνολική επίδοση συσχετίστηκε θετικά με το έτος φοίτησης. Οι παράγοντες της σχολής, του συνδυασμού σχολής - έτους φοίτησης, της πηγής πληροφόρησης και του φύλου δεν διαφοροποίησαν τις επιδόσεις.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοκτονία, προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας, Παράγοντες κινδύνου για τέλεση αυτοκτονίας

Διεύθυνση: Ζαΐρα Παπαληγούρα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 54124. Τηλέφωνο: 2310 997269. E-mail : terezachara@yahoo.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αυτοκτονική συμπεριφορά έχει σοβαρές συνέπειες, τόσο στα ίδια τα άτομα, όσο και στην κοινωνία. Οι επιπτώσεις αφορούν τα άμεσα σωματικά και ψυχολογικά προβλήματα υγείας, την μακροπρόθεσμη αναπηρία, το θάνατο, την ποιότητα ζωής αλλά και τη δαπάνη πόρων (Coggan, Fanslow, & Norton, 1995. Kachur, Potter, Powell, & Rosenberg, 1995. Morrell, Taylor, Quine, & Kerr, 1993). Παγκοσμίως υπολογίζεται ότι κάθε χρόνο περίπου ένα εκατομμύριο άτομα αυτοκτονούν, δηλαδή, κατά μέσο όρο συμβαίνει, ένας θάνατος ανά 40 δευτερόλεπτα (World Health Organization/WHO, 2001), ενώ άλλα 20 εκατομμύρια άνθρωποι αποπειρώνται να αυτοκτονήσουν (WHO, 1999). Σύμφωνα με άλλους υπολογισμούς (Robins & Kulbok, 1988), για κάθε αυτοκτονία, τελούνται 10-40 απόπειρες. Επίσης, κάθε άνθρωπος που αυτοκτονεί προκαλεί έντονη θλίψη σε άλλους έξι ανθρώπους (Shneidman, 1969), επηρεάζοντας, έτσι, άλλα έξι εκατομμύρια ανθρώπους το χρόνο.

Πλειάδα ερευνών καταδεικνύουν ότι τα ποσοστά των αυτοκτονιών σε διεθνές επίπεδο δεν έχουν μεταβληθεί τα τελευταία 80 χρόνια. Ωστόσο, τα τελευταία 30 χρόνια παρατηρείται μια αύξηση στις αυτοκτονίες νεαρών ανδρών ηλικίας 15-34 ετών και παράλληλα μια μείωση στις αυτοκτονίες ατόμων άνω των 45 χρόνων (ABS, 2001. Diekstra, Kienhorst, & deWilde, 1995. Lynskey, Degenhardt, & Hall, 2000. Rutter & Smith, 1995. WHO, 1993). Παρ' όλα αυτά, το Εθνικό Κέντρο για την Πρόληψη και τον Έλεγχο των Τραυματισμών (National Center for Injury Prevention and Control, 2005) έχει διαπιστώσει πως από το έτος 1992 έχει αρχίσει να σημειώνεται μια πολύ αργή μείωση των αναλογιών, αν και ένα σοβαρό ζήτημα αναφορικά με το τα ποσοστά των αυτοκτονιών είναι ότι αναφέρονται πολύ λιγότερες από αυτές που πραγματοποιούνται (Dieksta, et al, 1995. Goldney, 1991). Αναφορικά με τις διαφορές φύλου, οι άνδρες αυτοκτονούν τέσσερις φορές περισσότερο από τις γυναίκες (National Center for Injury Prevention and Control, 2005) με εξαίρεση την Κίνα όπου οι γυναίκες αυτοκτονούν 25% πιο συχνά από τους άνδρες (WHO, 1999). Ωστόσο, τα αίτια για τις περισσότερες αυτοκτονίες των ανδρών αλλά και για την ανατροπή αυτού του δεδομένου για την Κίνα δεν έχουν επαρκώς διευκρινιστεί (Schmidtke, Weinacker, Apter, Batt, Berman, Bille-Brahe, Botsis, De Leo, Doneux, Goldney, Grad, Haring, Hawton, Hjelmeland, Kelleher, Kerkof, Leenaars, Lonnqvist, Michel, Ostamo, Salander-Renberg, Sayil, Takahashi, Van Heeringen, Varnik, & Wasserman, 1999). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι το φύλο, η ηλικία και η κουλτούρα επηρεάζουν τα ποσοστά των αυτοκτονιών (Leenaars, & Lester, 1995).

Ωστόσο, τα συμπεράσματα σχετικά με τα ποσοστά και τις αναλογίες των αυτοκτονιών, πρέπει να εξάγονται με προσοχή, καθώς δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της αυτοκτονίας μέσα στο πεδίο της Αυτοκτονιολογίας (McIntosh, 1985). Η αυτοκτονία αναφέρεται σε ποικίλες συμπεριφορές, και, έτσι, επικαλύπτεται και συγχέεται με συναφείς όρους, όπως αυτούς της πρόθεσης για αυτοκτονία, του αυτοκτονικού ιδεασμού, των αυτοκτονικών σκέψεων, της απόπειρας αυτοκτονίας, του εμπρόθετου αυτό-τραυματισμού, και της παρά-αυτοκτονίας (De Leo, Burgis, Bertolote, Kerkhof, Bille-Brahe, Berman, P. Cantor, & Litman, 2006. Silverman, 2006). Η απουσία ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της αυτοκτονίας και των συναφών συμπεριφορών της αφενός δεν επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ ερευνών στο πεδίο της Αυτοκτονιολογίας, και των επιδημιολογικών μελετών (Beck, Davis, Frederick, Perlin, Pokorny, Schulman, Seiden, & Wittlin, 1973· Berman & Cohen-Sandler, 1982. Jenkins & Singh, 2000. Leenaars, DeLeo, Diekstra, Goldney, Kelleher, Lester, et al., 1997. Rudd & Joiner, 1998. Shneidman, 1985. Silverman, 2006) και αφετέρου δυσχεραίνει την εξαγωγή συμπερασμάτων (Linehan, 1997. Santa Mina & Gallop, 1998. Westefeld, Range, Rogers, Maples, Bromley, & Alcorn, 2000), την επικοινωνία μεταξύ των ερευνητών, των κλινικών γιατρών, των ατόμων που διαχειρίζονται τα φαινόμενα αυτοκτονίας, των ατόμων που εισηγούνται τις σχετικές πολιτικές, και του γενικού πληθυσμού (Silverman, Berman, Sanddal, O'Carroll, & Joiner, 2007).

Προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας

Οι παραπάνω αναφερόμενες αναλογίες αυτοκτονιών υποδεικνύουν την ανάγκη θεσμοθέτησης αποτελεσματικών μέτρων πρόληψης της αυτοκτονίας. Στο πλαίσιο αυτό της Αυτοκτονιολογίας, οι έρευνες και οι παρεμβάσεις στόχευσαν στην ενημέρωση του γενικού πληθυσμού, του ιατρικού και ψυχιατρικού προσωπικού, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν, να παραπέμψουν και να αντιμετωπίσουν τα άτομα που σκοπεύουν να αυτοκτονήσουν. Αρχικά, μελετήθηκαν οι παράγοντες κινδύνου αυτοκτονίας ενώ, πρόσφατα διερευνώνται τα προειδοποιητικά σημάδια για απόπειρα αυτοκτονίας (Jacobs, 1999. Rudd, Joiner, & Rajab, 2000. Rudd, Berman, Joiner, Matthew, Silverman, Mandrusiak, Van Orden, & Witte, 2006a) καθώς, σύμφωνα με τον Αμερικάνικη Εταιρεία Αυτοκτονιολογίας (American Association of Suicidology/ AAS, 2005), το 80% των ατόμων που αυτοκτονούν ή επιχειρούν να αυτοκτονήσουν, παρουσιάζουν προειδοποιητικά σημάδια.

Ως προειδοποιητικά σημάδια για απόπειρα αυτοκτονίας ορίζονται τα πρώτα ανιχνεύσιμα σημάδια που υποδεικνύουν αυξημένο κίνδυνο για απόπειρα αυτοκτονίας στο κοντινό χρονικό διάστημα (μέσα σε λεπτά, ώρες ή μέρες) και μπορούν να περιγραφθούν ως αλλαγές στη συμπεριφορά (Rudd et al, 2006a).

Η παρουσία ενός οποιοδήποτε παράγοντα που έχει φανεί εμπειρικά να συσχετίζεται με την αυτοκτονία θεωρείται παράγοντας κινδύνου (Hendin, Maltzberger, Lipschitz, Haas, & Kyle, 2001). Κατά καιρούς, έχουν ταυτοποιηθεί διάφοροι παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ηλικία (Capuzzi, 1994. Jackson, Hess & van Dalen, 1995. Paykel, 1991. Ropenhagen & Qualley, 1998. Range, 1993). Ωστόσο, μια τέτοια αξιολόγηση ενέχει τον κίνδυνο να ταυτοποιούν ολόκληρες υποομάδες του γενικού πληθυσμού ως εν δυνάμει αυτόχειρες, ενώ πολλοί εξ αυτών δε θα επιχειρήσουν ποτέ να αυτοκτονήσουν. Επίσης, οι Plutchik, Van Praag, και Conte (1989) τονίζουν τους κινδύνους της λανθασμένης διάγνωσης αλλά και της διάγνωσης που θα επιταχύνει μια αυτοκτονία λόγω της ταμπέλας που αυτή θα δημιουργήσει. Τα προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας διαφοροποιούνται από τους παράγοντες κινδύνου σε πολλούς τομείς. Παραδείγματος χάρη, τα προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας εφαρμόζονται ατομικά και εξειδικευμένα σε όποιο άτομο αρχίσει να εμφανίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές, ενώ οι παράγοντες κινδύνου αφορούν ολόκληρες υπο-ομάδες του γενικού πληθυσμού που θεωρούνται σε σημαντικό κίνδυνο να αποπειραθούν να αυτοκτονήσουν εξαιτίας δημογραφικών και άλλων χαρακτηριστικών τους (π.χ. άνδρες άνω των 50 ετών με διαγνωσμένη κατάθλιψη). Συνεπώς, τα προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας αναφέρονται σε άμεσο κίνδυνο σε ορισμένο χρονικό διάστημα που εκτείνεται από ώρες μέχρι και μερικές μέρες. Συνεπώς, έχουν ειδική χρησιμότητα για την παρέμβαση (Rudd et al, 2006a). Αντίθετα, οι παράγοντες κινδύνου αφορούν χρονικό διάστημα που κυμαίνεται από ένα χρόνο και μπορεί να εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια του βίου. Οι παράγοντες κινδύνου και η αξιολόγησή τους έχουν μελετηθεί ικανοποιητικά (Jacobs, 1999. Rudd, et al, 2000), ενώ η μελέτη γύρω από τα προειδοποιητικά σημάδια για απόπειρα αυτοκτονίας είναι πιο πρόσφατη και ακόμα οι έρευνες στο χώρο της Αυτοκτονιολογίας είναι πολύ περιορισμένες (Rudd et al, 2006a). Ωστόσο, όλα τα μέχρι τώρα προτεινόμενα προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας έχουν στο παρελθόν ταυτοποιηθεί ως παράγοντες κινδύνου (Rudd, 2008), ενώ, στη σχετική βιβλιογραφία, οι όροι “προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας” και “παράγοντες κινδύνου για

τέλεση αυτοκτονίας” έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλάξ (Aldridge, 1992. Crespi, 1990. James & Kowalski, 1996).

Οι Rudd και συνεργάτες (2006a) πρότειναν ένα σύνολο προειδοποιητικών σημαδιών τα οποία προέκυψαν μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και έπειτα από έκκληση της Αμερικανικής Εταιρείας Αυτοκτονιολογίας (American Association of Suicidology / AAS, 2005). Τα προειδοποιητικά αυτά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας είναι: 1) η απειλή πως κάποιος/α θα βλάψει τον εαυτό του/της ή θα αυτοκτονήσει, 2) η αναζήτηση τρόπων αυτοκτονίας ψάχνοντας πρόσβαση σε όπλα, χάπια, ή άλλα μέσα, 3) το να μιλά ή να γράφει κάποιος/α για θάνατο ή αυτοκτονία, 4) η αίσθηση ότι κάποιος/α είναι παγιδευμένος/η, σαν να μην υπάρχει διαφυγή, 5) η απελπισία, 6) οι έντονες αλλαγές διάθεσης, 7) το άγχος, η ταραχή, η αδυναμία ύπνου, ή, αντίθετα, η υπνηλία, 8) η απομάκρυνση από τους φίλους, την οικογένεια και την κοινωνία, 9) η οργή, ο ανεξέλεγκτος θυμός, η διάθεση για εκδίκηση, 10) η κατάχρηση αλκοόλ ή ναρκωτικών, 11) η απερισκεψία στις πράξεις, η εμπλοκή σε επικίνδυνες δραστηριότητες, φαινομενικά χωρίς περίσκεψη, και 12) η αίσθηση πως δεν υπάρχει λόγος να ζει: κανένα νόημα ή σκοπός στη ζωή. Ο κατάλογος αυτός παραθέτει τα προειδοποιητικά σημάδια σε ιεραρχική σειρά δύο βαθμίδων και παράλληλα παρέχει οδηγίες για το με ποιον ειδικό θα πρέπει να επικοινωνήσει κανείς και πόσο άμεσα, αν κάποιος/α παρουσιάζει κάποιο από τα σημάδια. Σε αντιπαράθεση με τους καταλόγους προειδοποιητικών σημαδιών ασθενειών, όπως ο διαβήτης, που περιλαμβάνουν μόνο συμπτώματα, τα προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας περιλαμβάνουν και σημάδια, συμπεριφορά δηλαδή που είναι παρατηρήσιμη από κάποιον τρίτο (π.χ. η απειλή πως κάποιος/α θα βλάψει τον εαυτό του/της ή θα αυτοκτονήσει), και συμπτώματα, αίσθημα που βιώνεται από το ίδιο το άτομο και γίνεται γνωστό μόνο όταν το άτομο το αναφέρει σε κάποιον άλλο (π.χ. η αίσθηση ότι κάποιος/α είναι παγιδευμένος/η, σαν να μην υπάρχει διαφυγή) (Rudd, 2008) . Η λίστα των προειδοποιητικών σημαδιών διανέμεται συνήθως σε δασκάλους, επαγγελματίες της ψυχικής υγείας, γενικούς παθολόγους, και σε εφήβους στα πλαίσια ενημερωτικών προγραμμάτων σε σχολεία και στα πλαίσια μαθημάτων στο πανεπιστήμιο (AAS, 2005. Nelson, 1987. Shaffer, Garland, Gould, Fisher, & Trautman, 1990). Όλα τα προειδοποιητικά σημάδια είχαν καταγραφεί ως παράγοντες κινδύνου (Rudd, 2008).

Μια κριτική που έχει διατυπωθεί για τη γνωστοποίηση των προειδοποιητικών σημαδιών για απόπειρα αυτοκτονίας στο κοινό είναι ότι η έκθεση σε περιεχόμενο σχετικό με την αυτοκτονία μπορεί να οδηγήσει σε απόπειρες αυτοκτονίας π.χ. με την

κατονομασία συγκεκριμένων επικίνδυνων συμπεριφορών, σε στιγματισμό των ατόμων που θα αναγνωριστούν να επιδεικνύουν κάποια από αυτά τα σημάδια, ή να προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα κυρίως σε ανηλίκους. Σε μια επισκόπηση των Gould και συνεργατών (2003), βρέθηκαν και θετικές και αρνητικές επιρροές, ή και απουσία της όποιας επιρροής από τη γνωστοποίηση των προειδοποιητικών σημαδιών. Σε άλλες έρευνες, πάλι, σημειώθηκαν διαφυλικές διαφορές. Οι έφηβοι άνδρες μαθητές παρουσίαζαν αυξημένα επίπεδα απελπισίας, δυσπροσαρμοστικές αλλαγές στάσεων και αυξημένη εμπιστοσύνη σε δυσπροσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης μετά από παρακολούθηση ενός προγράμματος ενημέρωσης για την αυτοκτονία, ενώ οι έφηβες γυναίκες μαθήτριες ανταποκρίθηκαν θετικά στο πρόγραμμα (Overholser, Hemstreet, Spirito, & Vyse, 1989). Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι τα M.M.E. επηρεάζουν τον τρόπο τέλεσης αυτοκτονιών και όχι τις πραγματικές αναλογίες των αυτοκτονιών όπως αυτές υπολογίζονται ανά 100,000 κατοίκους (Stack, 2000). Το ζήτημα αυτό, δηλαδή, παραμένει ανοικτό, αν και πιο πρόσφατες έρευνες, δεν υποστηρίζουν τη σύνδεση μεταξύ της γνωστοποίησης των προειδοποιητικών σημαδιών αυτοκτονίας και αρνητικών επιπτώσεων (Rudd, Mandrusiak, Joiner, Berman, Van Orden, & Hollar, 2006b. Van Orden, Joiner, Hollar, Rudd, Mandrusiak, & Silverman, 2006).

Πολλές χώρες επιχειρούν να υιοθετήσουν πολιτική πρόληψης προκειμένου να περιορίσουν το ποσοστό των αυτοκτονιών. Η πρόληψη διακρίνεται σε πρωταρχική/καθαρή πρόληψη, δευτερεύουσα/ παρέμβαση και τριτογενή/μετα-πρόληψη (Caplan, 1964). Η πρωτογενής πρόληψη απευθύνεται σε ένα ορισμένο σύνολο γενικού πληθυσμού με στόχο τη μείωση νέων αυτοκτονιών, η δευτερεύουσα στοχεύει στη μείωση της πιθανότητας μιας απόπειρας αυτοκτονίας από ασθενείς υψηλού κινδύνου (π.χ. με ιστορικό απόπειρας αυτοκτονίας), ενώ η τριτογενής στοχεύει στην ελαχιστοποίηση των συνεπειών μιας απόπειρας αυτοκτονίας. Ήδη από το 1989 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization/ WHO) συνέστησε στις χώρες - μέλη του να αναπτύξουν εθνικά προγράμματα για την πρόληψη της αυτοκτονίας με διεπιστημονικές συνεργασίες μεταξύ των δημόσιων αρχών, των οργανισμών και των πολιτών (Hanaken, & Upanne, 1996). Σε χώρες που υιοθετήθηκαν τέτοιες πολιτικές, σημειώθηκε μείωση στα ποσοστά των αυτοκτονιών της τάξεως του 9-25%. Καθώς τα προειδοποιητικά σημάδια για την τέλεση αυτοκτονίας υπονοούν άμεσα χρονικά κίνδυνο ορισμένο σε διάστημα μεταξύ ωρών και μερικών ημερών (Rudd et al, 2006a), η συμβολή της διάδοσής τους κρίνεται ως πολύ σημαντική για την πρόληψη της αυτοκτονίας.

Ερευνητικά δεδομένα για την ικανότητα αναγνώρισης και αξιολόγησης των παραγόντων κινδύνου και των προειδοποιητικών σημάδιων για την τέλεση αυτοκτονίας από σχετικούς επαγγελματίες και φοιτητές

Στις έρευνες, έχουν κυρίως μελετηθεί οι παράγοντες κινδύνου για απόπειρα αυτοκτονίας, και όχι τα προειδοποιητικά σημάδια για απόπειρα αυτοκτονίας καθαυτά, αν και μερικοί από τους εξεταζόμενους παράγοντες αποτελούν και προειδοποιητικά σημάδια. Στην έρευνα των Holmes και Howard (1980), διαπιστώθηκε ότι οι παθολόγοι και οι ψυχίατροι αναγνώρισαν εξίσου καλά τους αυτοκτονικούς παράγοντες, και αποτέλεσαν την επαγγελματική ομάδα με την καλύτερη επίδοση. Την επίδοση των παθολόγων/ψυχιάτρων ακολούθησαν οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, και τέλος οι ιερείς και οι φοιτητές, των οποίων οι επιδόσεις δεν σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην έρευνα των Burdick, Cooper, και Waln (1983), πάλι, οι επιδόσεις γιατρών 14 διαφορετικών ειδικοτήτων δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους και οι μόνες διαφορές που σημειώθηκαν ήταν αυτές μεταξύ των ακραία καλύτερων και χειρότερων επιδόσεων. Και στις δύο έρευνες χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Βαθμολόγησης Ενδεχόμενης Αυτοκτονίας (Suicide Potential Rating Scale) (Litman, & Farberow, 1961), και παρατηρήθηκαν απογοητευτικές επιδόσεις, με μέσους όρους επίδοσης σε όλες τις ομάδες 7,12/13 και 6,93/13 αντίστοιχα. Σύμφωνα με τον Snyder (1971), τα αυτοκτονικά άτομα απευθύνονται πρώτα στην οικογένειά τους, μετά στο φιλικό περιβάλλον τους, κατόπιν σε παθολόγο, και, αργότερα, σε άλλους ειδικούς. Το ότι οι παθολόγοι και οι ψυχίατροι σημείωσαν παρόμοια επίδοση, και μάλιστα καλύτερη από τους ψυχολόγους, οφείλεται μάλλον στο ότι την εισαγωγή των ατόμων που αποπειρώνται να αυτοκτονήσουν την πραγματοποιούν είτε οι παθολόγοι είτε οι ψυχίατροι (Holmes & Howard, 1980). Υπολογίζεται μάλιστα πως το 75% των αυτόχειρων έχουν συμβουλευτεί ένα γιατρό, συνήθως για σωματικές ενοχλήσεις, μέσα στους έξι μήνες που προηγούνται της αυτοκτονίας (Black & Winokur, 1990). Η έρευνα των Isometsa, Henriksson, Marttunen, Heikkinen, Aro, Kuoppasalmi, και Lonnqvist (1995), κατέδειξε ότι το 18% όσων αυτόχειρων επικοινωνήσαν με γιατρό, το έκαναν μια μέρα πριν από την τέλεση της αυτοκτονίας, αν και το θέμα της αυτοκτονίας συζητήθηκε μόνο στο 21% αυτών των περιπτώσεων.

Έρευνες που έχουν μελετήσει τους παράγοντες κινδύνου αυτοκτονίας ως προς την αντίληψη της σημαντικότητάς τους από φοιτητές/τριες, έδειξαν πως στις περιπτώσεις όπου οι νεαροί/ες ενήλικοι/ες έκριναν τα συμπτώματα υποθετικών ατόμων τα οποία είχαν ήδη χαρακτηριστεί ως αυτοκτονικά, τα συναισθηματικά σημάδια

γίνονταν αντιληπτά ως πιο σημαντικά (Lawrence & Ureda, 1990) ή εξίσου σημαντικά με τα συμπεριφορικά και τα μεικτά σημάδια (Lang & Lovejoy, 1997). Ωστόσο, όταν, οι φοιτητές/τριες καλούνταν να κρίνουν τα σημάδια κινδύνου σε ασαφείς συνθήκες, όπου δεν γινόταν δηλαδή ξεκάθαρη αναφορά σε σημάδια αυτοκτονίας, τα συμπεριφορικά σημάδια κρίθηκαν ως πιο ενδεικτικά, αν και παράγοντες ενσυναίσθησης και φύλου φάνηκαν να διαμεσολαμβάνουν αυτή τη σχέση (Mueller, & Waas, 2002). Ο ακριβής όρος που χρησιμοποιήθηκε σε αυτές τις έρευνες, ήταν αυτός των «αυτοκτονικών σημαδιών κινδύνου», η εστίαση όμως στο περιεχόμενο αυτό αποκαλύπτει πως ουσιαστικά αφορούν προειδοποιητικά σημάδια και όχι παράγοντες κινδύνου (με αναφορές π.χ. σε σημάδια απελπισίας, οργής, κοινωνικής απομάκρυνσης).

Ουσιαστικά, οι μόνες πειραματικές μελέτες οι σχετικές με τα προειδοποιητικά σημάδια για απόπειρα αυτοκτονίας εξετάζουν την ικανότητα ανάκλησής τους από φοιτητικό πληθυσμό και διερευνούν την πιθανότητα στιγματισμού των αυτόχειρων που μπορεί αυτά να επιφέρουν. Το σύνολο των προειδοποιητικών σημαδιών ταυτίζεται με αυτό που προτάθηκε από τους Rudd και συνεργάτες (2006a). Στην έρευνα των Rudd και συνεργατών (2006b) διαπιστώθηκε ότι τα προειδοποιητικά σημάδια για την τέλεση αυτοκτονίας ανακαλούνταν το ίδιο εύκολα με τα προειδοποιητικά σημάδια για καρδιακή προσβολή, που δόθηκαν στην ομάδα ελέγχου, αλλά και με τα προειδοποιητικά σημάδια για το διαβήτη, που δόθηκαν στην αρχή και στις δύο ομάδες φοιτητών (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου), ενώ δεν παρατηρήθηκε διαφορά στο συναισθηματικό αντίκτυπο μεταξύ των ομάδων (σύμφωνα με τη συμπλήρωση κλιμάκων απελπισίας, κατάθλιψης, άγχους, αυτοκτονικού ιδεασμού, και απόψεων σχετικών με την υγεία). Στην έρευνα των Van Orden και συνεργατών (2006), οι φοιτητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, δηλαδή τους δόθηκαν τα προειδοποιητικά σημάδια αυτοκτονίας αντί αυτών της καρδιακής προσβολής, μετά την πρώτη κοινή φάση των προειδοποιητικών σημαδιών για διαβήτη, αναγνώρισαν καλύτερα τα σημάδια της αυτοκτονίας από ότι η άλλη ομάδα αυτά της καρδιακής προσβολής και του διαβήτη, ενώ δεν παρουσίασαν αυξημένες αποδόσεις ευθύνης στους αυτόχειρες, ούτε μειωμένες πιθανότητες να ενεργήσουν ως φίλοι στο αυτοκτονικό άτομο. Παρά την αυξημένη ικανότητα αναγνώρισης των προειδοποιητικών σημαδιών, αυτή δε φάνηκε να συνάδει με μια αντίστοιχα αυξημένη ενημερότητα της σοβαρότητας των προειδοποιητικών σημαδιών αυτοκτονίας και της δυνατότητας πρόληψης ή θεραπείας της. Και οι δύο έρευνες, αν και δεν διερευνούν εκτεταμένα την πιθανότητα ιατρογενών επιπτώσεων, παρέχουν κάποια στοιχεία

αμφισβήτησής τους. Καθώς η πρόταση για αντικατάσταση των παραγόντων κινδύνου για τέλεση αυτοκτονίας με τα προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας είναι πρόσφατη, οι ελάχιστες σχετικές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στο κατά πόσο μπορεί να ενισχυθεί η ικανότητα αναγνώρισής τους και σε μια αρχική διερεύνηση πιθανών ιατρογενών επιπτώσεων της γνωστοποίησής τους. Καμία έρευνα δεν έχει δημοσιευτεί ακόμα η οποία να διερευνά τη συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης των προειδοποιητικών σημαδιών για αυτοκτονία, την ενημερότητα της σοβαρότητάς τους και τη δυνατότητα πρόληψης. Όμως, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που μελετούν τη μέθοδο εκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών ως “φύλακες” (“gatekeepers”) με στόχο την ταυτοποίηση μαθητών που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για να αποπειραθούν να αυτοκτονήσουν και την παραπομπή τους σε ειδικούς επαγγελματίες. Αυτές οι έρευνες περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των δασκάλων και των καθηγητών ώστε να αναγνωρίζουν τους παράγοντες κινδύνου και τα προειδοποιητικά σημάδια για την τέλεση αυτοκτονίας. Η μοναδική έρευνα εκπαίδευσης “φυλάκων” με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου έδειξε πως ένα χρόνο μετά την παρέμβαση, οι εκπαιδευτικοί με το χαμηλότερο προ-παρέμβασης επίπεδο γνώσεων επιδείκνυαν αυξημένη σχετική γνώση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που επικοινωνούσαν ήδη θέματα σχετικά με την αυτοκτονία και τη θλίψη με τους μαθητές τους επιδείκνυαν αυξημένες συμπεριφορές ταυτοποίησης (Wyman, Brown, Inman, Cross, Schmeelk-Cone, Cuo, & Pena, 2008).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι έφηβοι/ες θα στρέφονταν σε συνομήλικους/ες φίλους/ες σε περίπτωση που είχαν αυτοκτονικές σκέψεις και δεν τις αντιμετώπιζαν μόνοι/ες τους (Coggan, Patterson, & Fill, 1997). Το 90% των νεαρών ενηλίκων έχει κάποια εμπειρία σχετική με την αυτοκτονία και το 39% έχει γίνει αποδέκτης της μαρτυρίας αυτοκτονικού ιδεασμού κάποιου συνομηλικού (Mishara, 1982). Επίσης, οι συνομήλικοι μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικοί στην αναγνώριση αυτοκτονικών συμπτωμάτων και στην παροχή βοήθειας των αυτοκτονικών συνομηλίκων (Kalafat, Elias, & Gara, 1993. Scherp & Biocca, 1991), συνεπώς οι νεαροί ενήλικες, και άρα οι φοιτητές/τριες αποτελούν μια υπο-ομάδα του γενικού πληθυσμού, στην οποία θα πρέπει να προωθηθεί η πρωταρχική πρόληψη της αυτοκτονίας. Για αυτή την ομάδα, υπάρχει ομοφωνία για το σύνολο των προειδοποιητικών σημαδιών για απόπειρα αυτοκτονίας (Rudd et al, 2006a), τα οποία είναι εύκολα να απομνημονευθούν και δεν προκαλούν ιατρογενείς ή αρνητικές συνέπειες (Rudd et al, 2006b. Van Orden et al, 2006). Ωστόσο, επειδή οι φοιτητές/τριες σημειώνουν τις χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τις διάφορες

επαγγελματικές κατηγορίες που σχετίζονται με την πρόληψη και αντιμετώπιση της αυτοκτονίας (Holmes & Howard, 1980), ίσως θα μπορούσαν να καθιερωθούν προγράμματα εκπαίδευσης πάνω στα προειδοποιητικά σημάδια αυτοκτονίας μέσα στον πανεπιστημιακό χώρο.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ήταν μια πιλοτική μελέτη, η οποία στόχευε στη διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης και αξιολόγησης των προειδοποιητικών σημαδιών αυτοκτονίας, από φοιτητές/τριες διαφορετικών σχολών και διαφορετικών ετών φοίτησης, προκειμένου να εξακριβωθεί ο βαθμός χρησιμότητας μιας τέτοιας εκπαίδευσης. Όσο πιο μικρός ο βαθμός αναγνώρισης των σημαδιών, τόσο μεγαλύτερη η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης αυτής. Επίσης η μελέτη αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως προκαταρκτική διαπίστωση του γενικότερου επιπέδου της ενημερότητας των φοιτητών γύρω από την προειδοποιητικά σημάδια για τέλεση αυτοκτονίας, πριν από κάποια σχετική παρέμβαση-εκπαίδευση, ώστε να είναι δυνατή αργότερα η σύγκριση της αποτελεσματικότητας αυτής.

Διερευνήθηκαν, επίσης, παράγοντες όπως η σχολή φοίτησης, το έτος φοίτησης, το φύλο, και η πηγή πληροφόρησης στην ικανότητα αναγνώρισης των προειδοποιητικών σημαδιών για την απόπειρα αυτοκτονίας και της αξιολόγησης της σημαντικότητας του κάθε σημαδιού εκ μέρους των νεαρών ενηλίκων. Η διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης αυτών των δημογραφικών και άλλων χαρακτηριστικών με την ικανότητα αναγνώρισης και αξιολόγησης των προειδοποιητικών σημαδιών για τέλεση αυτοκτονίας κρίθηκε ως σημαντική για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον η τυχόν ανάδειξη υπο-ομάδων του φοιτητικού πληθυσμού με περιορισμένη ικανότητα αναγνώρισης και αξιολόγησης των σημαδιών θα βοηθούσε στην αναγνώριση υπό-ομάδων οι οποίες σε μελλοντικές σχετικές παρεμβάσεις θα αποτελούσαν το κοινό με τη μεγαλύτερη ανάγκη σχετικής πληροφόρησης (π.χ. σύμφωνα με τις αρχικές υποθέσεις οι πρωτοετείς φοιτητές του τμήματος του Μαθηματικού). Δεύτερον, η τυχόν ανάδειξη υπό-ομάδων με ικανότητα ακριβούς αναγνώρισης και αξιολόγησης των σημαδιών θα μπορούσε να υπονοήσει και το ιδανικότερο μέσο μιας τέτοιας εκπαίδευσης (π.χ. αν οι φοιτητές/τριες του τμήματος Ψυχολογίας αναγνώριζαν καλύτερα τα σημάδια, τότε μια σχετική εκπαίδευση, θα ενδεικνυόταν να πραγματοποιηθεί μέσω της πανεπιστημιακού προγράμματος μαθημάτων και για τους/τις φοιτητές/τριες των άλλων σχολών, ενώ, αν οι φοιτητές/τριες που αναγνώριζαν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα σημάδια είχαν δηλώσει

ως πηγή πληροφόρησης τα Μ.Μ.Ε., τότε μια σχετική εκπαίδευση θα ενδεικνυόταν να πραγματοποιηθεί μέσω των Μ.Μ.Ε.).

Οι αντίστοιχες υποθέσεις διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία που ήδη παρουσιάστηκε, και από μια λογική-εμπειρική θεώρηση των στόχων. Η πρώτη υπόθεση ήταν ότι η γενική επίδοση όλων των φοιτητών/τριών θα ήταν μέτρια προς χαμηλή, καθώς μια τέτοια εξειδικευμένη εκπαίδευση απουσιάζει, αλλά και οι προαναφερθείσες έρευνες κατέδειξαν σχετικά χαμηλές επιδόσεις σε επαγγελματίες (Burdick, et al, 1983), αλλά και την τελευταία θέση σε σχέση με αυτούς στους φοιτητές/τριες (Holmes και Howard, 1980). Βέβαια, καθώς οι προηγούμενες έρευνες συμπεριλάμβαναν μόνο πρωτοετείς φοιτητές/τριες, ενώ στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνονταν και τεταρτοετείς, αναμενόταν μια κάπως καλύτερη επίδοση αυτών. Δεύτερη υπόθεση ήταν πως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της Ψυχολογίας και των δύο ετών θα είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση από τους υπόλοιπους/ες φοιτητές/τριες των άλλων Τμημάτων, και πως οι φοιτητές/τριες της Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής θα είχαν καλύτερη επίδοση από ότι οι φοιτητές/τριες του Τμήματος του Μαθηματικού. Αυτό αναμενόταν καθώς οι φοιτητές/τριες στην σχολή της Ψυχολογίας έχουν μια γενικότερη ευαισθητοποίηση σε θέματα αυτοκτονίας και ψυχικής υγείας, ενώ οι φοιτητές/τριες του Τμήματος Φιλοσοφίας/Παιδαγωγικής εικάζόταν πως μπορεί να είχαν μια θεωρητική μόνο εκπαίδευση πάνω στο θέμα της αυτοκτονίας, είτε ως φιλοσοφικό προβληματισμό-ευαισθητοποίηση είτε ως ενημέρωση πάνω στα προβλήματα που θα κληθούν αργότερα ως παιδαγωγοί να αντιμετωπίσουν. Ως προς τους φοιτητές/τριες του Τμήματος του Μαθηματικού θεωρήθηκε ότι δεν θα είχαν καμία σχετική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες που επέλεξαν εξαρχής τα Τμήματα της Ψυχολογίας και της Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, αναμενόταν να ήταν ή να περιλάμβαναν μια σημαντική υπό-ομάδα ατόμων τα οποία εξαρχής θα είχαν ένα παραπάνω ενδιαφέρον για τον άνθρωπο, όπως και αν αυτό μπορεί να μεταφραστεί (π.χ. προσωπική έρευνα, ευαισθητοποίηση στα προβλήματα των άλλων). Καθώς οι έρευνες που συνέκριναν την ικανότητα αναγνώρισης των αυτοκτονικών παραγόντων απευθυνόταν μόνο σε σχετικούς επαγγελματίες και δεν συνέκριναν ούτε φοιτητές διαφορετικών σχολών, ούτε επαγγελματίες διαφορετικών, σχετικών και μη σχετικών ειδικοτήτων, η υπόθεση αυτή δεν προέκυπε ξεκάθαρα από κάποιο προϋπάρχον ερευνητικό δεδομένο. Σύμφωνα με την τρίτη υπόθεση, οι φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους όλων των σχολών αναμενόταν να σημειώσουν καλύτερες επιδόσεις από αυτές των πρωτοετών όλων των σχολών, λόγω της υπεισέρχουσας ηλικιακής ωριμότητας/ αύξησης των κοινωνικών εμπειριών, και της

εξειδίκευσης των μαθημάτων των ανθρωπιστικών σχολών. Ο συνδυασμός των δύο προηγούμενων υποθέσεων οδήγησε στην τέταρτη υπόθεση. Εφόσον οι φοιτητές/τριες όντως σημείωναν καλύτερες επιδόσεις κατά το τέταρτο έτος φοίτησης, τότε ποιος παράγοντας θα είχε συντελέσει καθοριστικά σε αυτό, το είδος της εκπαίδευσης ή η ηλικιακή ωρίμανση; Η σύγκριση της διαφοράς μεταξύ των επιδόσεων των διαφορετικών ετών των φοιτητών/τριών των ανθρωπιστικών σχολών με αυτών των φοιτητών/τριών της θετικής σχολής (Μαθηματικό), θα έδινε αυτήν την απάντηση. Σύμφωνα με την τέταρτη υπόθεση λοιπόν, αναμενόταν μεγαλύτερη βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών/τριών των ανθρωπιστικών σχολών από ότι των φοιτητών/τριών της θετικής σχολής. Καθώς δεν είχε σημειωθεί στην σχετική αρθρογραφία σημαντικότητα του παράγοντα του φύλου, δεν αναμενόταν να υπάρξουν σημαντικές διαφυλικές διαφορές. Ωστόσο, καθώς το φύλλο είχε αναδειχθεί ως σημαντικός παράγοντας σε κάποιες από τις έρευνες της Αυτοκτονιολογίας (Mueller & Waas, 2002), θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθεί (πέμπτη υπόθεση). Τέλος, αναμενόταν ότι τα άτομα που δήλωσαν πιο εξειδικευμένες πηγές πληροφόρησης (π.χ. προσωπική έρευνα, περιστατικό οικείου προσώπου), θα σημείωναν υψηλότερη επίδοση από τους υπόλοιπους (έκτη υπόθεση).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 216 φοιτητές/τριες, 3 ερωτηματολόγια ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα και ακυρώθηκαν. Οι 170 (79.8%) από τους συμμετέχοντες ήταν γυναίκες, και οι 43 (20.2%) άνδρες. Όσον αφορά το έτος φοίτησης, οι 111 (52%) ήταν πρωτοετείς και οι 102 (47.9%), τελειόφοιτοι/ες φοιτητές/τριες. Ως προς την Σχολή φοίτησης 75 (35.2%) φοιτητές/τριες φοιτούσαν στο Τμήμα Ψυχολογίας, 70 (32.9%) στο Τμήμα τού Μαθηματικού, και 68 (31.9%) στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής.

Εκατόν έξι (49.8%) φοιτητές/τριες ήταν μεταξύ 17-20 χρόνων, 100 (47.4%) μεταξύ 21-23 ετών, 1 (0.5%) φοιτήτρια μεταξύ 24-30 ετών, και 5 (2.3%) ήταν άνω των 30 ετών. Όσον αφορά την πόλη μόνιμης κατοικίας, 112 (49.5%) φοιτητές/τριες δήλωσαν τη Θεσσαλονίκη, ενώ 100 (46.9%) κάποια άλλη πόλη της Ελλάδας ή άλλης χώρας (π.χ. της Κύπρου). Στην ερώτηση δήλωσης των πηγών σχετικής πληροφόρησης η πλειονότητα (57.3%) των φοιτητών/τριών απάντησε τα Μ.Μ.Ε., το 21.9% από κάποιο

μάθημα της Σχολής, 17.2% από προσωπική έρευνα, ενώ 21 (9.9%) των φοιτητών/τριών δεν απάντησαν την ερώτηση.

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Κατά την πραγματοποίηση της έρευνας δόθηκαν ερωτηματολόγια πολλαπλών επιλογών σε φοιτητές και φοιτήτριες του πρώτου και του τέταρτου έτους, των Τμημάτων της Ψυχολογίας, του Μαθηματικού, και της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν μέσα σε μία εβδομάδα, κατά τη διάρκεια παράδοσης μαθημάτων υποχρεωτικής φοίτησης. Τα ερωτηματολόγια χορηγούνταν πριν την έναρξη του μαθήματος, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και μετά το πέρας αυτών, και συλλέγονταν αμέσως μετά τη συμπλήρωσή τους.

Ερωτηματολόγιο

Για τη διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης των προειδοποιητικών σημαδιών της αυτοκτονίας από τον φοιτητικό πληθυσμό, χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών τριών βαθμίδων. Ο κατάλογος των προειδοποιητικών σημαδιών για τέλεση αυτοκτονίας των Rudd και συνεργατών (2006a), που έχει υιοθετηθεί επίσημα και από τον AAS, μεταφράστηκε με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης και συμπληρώθηκε από μια τριβάθμια κλίμακα απαντήσεων. Οι 12 ερωτήσεις καθώς και οι οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αποτελούν μετάφραση και προσαρμογή του αντίστοιχου καταλόγου. Οι τρεις ερωτήσεις αφορούσαν προειδοποιητικά σημάδια για καρδιακή προσβολή (American Heart Association, 2005) και περιλήφθηκαν ως ερωτήσεις ελέγχου των τυχαίων απαντήσεων. Αν δηλαδή οι συμμετέχοντες βαθμολογούσαν και τις τρεις ερωτήσεις ελέγχου ως πολύ σημαντικά σημάδια τότε θα θεωρούνταν πως το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε τυχαία και συνεπώς θα ακυρώνονταν. Αυτό όμως δε συνέβη. Επιλέχθηκαν προειδοποιητικά σημάδια μιας σωματικής διαταραχής ώστε να μην υπάρξει αλληλοεπικάλυψη με σημάδια άλλων ψυχικών διαταραχών (π.χ. με αυτά της κατάθλιψης), ενώ η συγκεκριμένη επιλογή της καρδιακής προσβολής αποφασίστηκε στη βάση του ότι προηγούμενες έρευνες πάνω στα προειδοποιητικά σημάδια αυτοκτονίας, έκαναν παράλληλη χρήση των προειδοποιητικών σημαδιών της καρδιακής προσβολής ή του διαβήτη (Rudd, et al., 2006b. Van Orden, et al., 2006).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από μια σελίδα ενημέρωσης των φοιτητών/τριών για το αντικείμενο και τον σκοπό της έρευνας, μια σελίδα συμπλήρωσης του καθαυτού ερωτηματολογίου όπου οι φοιτητές/τριές καλούνταν να

εκτιμήσουν το κατά πόσο (καθόλου, λίγο, πολύ) καθένα από τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που αναφέρονταν αποτελούν προειδοποιητικά σημάδια για απόπειρα αυτοκτονίας μετά την εμφάνιση των οποίων από κάποιο οικείο πρόσωπο ή από αυτούς/αυτές τους/τις ίδιους/ιες θα απευθύνονταν σε ειδικό ψυχικής υγείας, και μια σελίδα συμπλήρωσης δημογραφικών στοιχείων.

Στις 15 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, η σωστή απάντηση κωδικοποιούνταν με τον αριθμό 1, η απάντηση που απείχε ένα βαθμό από την σωστή απάντηση με 2, και η λάθος απάντηση, με 3. Όταν η σωστή απάντηση ήταν η απάντηση της δεύτερης βαθμίδας (μέτρια), τότε «σχεδόν σωστή» θεωρούνταν η απάντηση της τρίτης βαθμίδας (πολύ) και κωδικοποιούνταν με 2, ενώ η απάντηση της πρώτης βαθμίδας (καθόλου), θεωρούνταν λανθασμένη, καθώς δεν αναγνώριζε την σχέση της εκάστοτε συμπεριφοράς/συναισθήματος με την απόπειρα αυτοκτονίας, και κωδικοποιούταν με 3. Παραδείγματος χάριν η αξιολόγηση του σημαδιού “αυξάνει την κατανάλωση αλκοόλ ή φαρμάκων”, το οποίο σύμφωνα με τη λίστα των Rudd και συνεργατών (2006a) δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη από μόνο του για παραπομπή σε ειδικό, ως “λίγο” σχετικό προειδοποιητικό σημάδι για τέλεση αυτοκτονίας κωδικοποιούταν με 1, η αξιολόγηση ως “πολύ” με 2, και η αξιολόγηση ως “καθόλου” με 3. Τα δεδομένα αναλύθηκαν σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης προς ένα παράγοντα (one-way Anova).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την εξέταση των αρχικών υποθέσεων, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Rudd και συνεργατών (2006a) που περιελάμβανε τα 12 προειδοποιητικά σημάδια για απόπειρα αυτοκτονίας. Η κλίμακα αυτή σημείωσε υψηλή αξιοπιστία Cronbach ($\alpha = .795$). Ο μέσος όρος του συνόλου των εκτιμήσεων της κλίμακας αυτής ήταν $M = 20.37$, με τυπική απόκλιση $SD = 4.89$ και το σύνολο το εκτιμήσεων να κυμαίνεται μεταξύ των τιμών 13-36. Ως προς την αναγνώριση και αξιολόγηση του κάθε σημαδιού ξεχωριστά, τα καλύτερα αναγνωριζόμενα σημάδια αποτέλεσαν τα «αναζήτηση τρόπων για να αυτοκτονήσει...» ($M = 1.42$, $SD = .75$), «απειλεί να βλάψει εαυτό/αυτοκτονήσει» ($M = 1.51$, $SD = .78$), «έντονες αλλαγές διάθεσης» ($M = 1.57$, $SD = .73$), και «άγχος, ταραχή, αδυναμία ύπνου/υπνηλία» ($M = 1.59$, $SD = .79$), ενώ τα λιγότερο σωστά αναγνωρισμένα αποτέλεσαν τα «αίσθηση ότι δεν υπάρχει λόγος να ζει» ($M = 2$, $SD = .47$), «αίσθηση ότι είναι παγιδευμένος» ($M = 1.83$, $SD = .62$), και «απομάκρυνση από φίλους, οικογένεια, και κοινωνία» ($M = 1.8$, $SD = .71$).

Αν και οι φοιτητές/τριων της Ψυχολογίας ($M=19.59$, $SD=3.82$) σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις από αυτές των φοιτητών/τριών τού Μαθηματικού ($M=20.81$, $SD=5.4$) και της Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής ($M=20.37$, $SD=5.35$), οι διαφορές στις επιδόσεις αυτές, δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F(2,203)=1.452$, $p=.237$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν σημειώθηκαν ούτε μεταξύ των γυναικών ($M=20.17$, $SD=4.87$) και των ανδρών ($M=21.19$, $SD=4.94$) με $F(1,207)=1.44$, $p=.231$, ούτε μεταξύ των φοιτητών/τριων που δήλωσαν διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, αν και το «μάθημα σχολής» σημείωσε μια οριακή στατιστικώς μη σημαντική τάση αρνητικής σχέσης με το σύνολο των βαθμών της επίδοσης (άρα, μια τάση θετικής σχέσης με την ακρίβεια της επίδοσης) με $F(1,187)=3.506$, $p=.063$.

Το έτος φοίτησης των φοιτητών/τριών διαφοροποίησε στατιστικώς σημαντικά, αν και όχι σε μεγάλο βαθμό, τις συνολικές εκτιμήσεις αυτών, με τους/τις πρωτοετείς φοιτητές/τριες να σημειώνουν μέσο όρο ίσο με 21.26 ($SD=.46$) και τους/τις τεταρτοετείς φοιτητές/τριες να σημειώνουν μέσο όρο ίσο με 19.487 ($SD=.48$), με $F(1,203)=7.013$ για $p=.009$. Ο συνδυασμός σχολής-έτους φοίτησης δεν συσχετίστηκε σημαντικά με το σύνολο των αξιολογήσεων $F(2,203)=.904$, $p=.407$.

Οι τρεις ερωτήσεις ελέγχου, δεν περιλήφθηκαν στις παραπάνω αναλύσεις. Συνολικά, πάντως, φαίνεται πως ο φοιτητικός πληθυσμός μπόρεσε να τις αναγνωρίσει και να τις αποκλείσει, αφού το 48.3% αυτού αξιολόγησε και τα τρία προειδοποιητικά σημάδια της καρδιακής προσβολής ως μη σχετικά, σημειώνοντας μια συνολική βαθμολογία 3, ενώ το 86.7% δεν απέδωσε συνολικά στα 3 αυτά σημάδια πάνω από πέντε βαθμούς.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πλειοψηφία των υποθέσεων, όπως φάνηκε και στην παραπάνω παράθεση των αποτελεσμάτων, δεν επιβεβαιώθηκε. Καθώς οι σωστές απαντήσεις κωδικοποιούνταν με 1, οι σχεδόν σωστές με 2, και οι λανθασμένες με 3, όσο το άθροισμα των κωδικοποιημένων αξιολογήσεων έτεινε προς το 12 (η καλύτερη δυνατή ατομική επίδοση), η εκτίμηση θεωρούνταν πιο ακριβής, ενώ όσο έτεινε προς το 36 (η χειρότερη δυνατή επίδοση), πιο εσφαλμένη (άρα μια αρνητική σχέση με το βαθμό της επίδοσης εδώ, συνεπάγεται μια θετική σχέση με την ακρίβεια της επίδοσης). Στην στατιστική αυτή ανάλυση ακριβείας με την τριπλή κωδικοποίηση λοιπόν, ο μέσος όρος των συνολικών αξιολογήσεων ανά άτομο ($M=20.37$), σε σχέση με το δυνητικό εύρος αυτών

(12-36), υποδεικνύει μια μέτρια προς καλή αναγνώριση των προειδοποιητικών σημαδιών. Αν και αυτό έρχεται εν μέρει σε αντίθεση με την υπόθεση πως οι φοιτητές/τριες θα σημείωναν μέτριες προς χαμηλές επιδόσεις, αναμενόταν μια σχετικά καλύτερη επίδοση του φοιτητικού πληθυσμού από αυτήν που σημείωσαν άλλες έρευνες (6.93/13, 7.12/13), καθώς οι προηγούμενες έρευνες (Burdick, et al, 1983. Holmes, & Howard, 1980) εξαντλούσαν το φοιτητικό δείγμα τους σε πρωτοετείς φοιτητές/τριες, ενώ στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν και τεταρτοετείς φοιτητές/τριες, παράγοντας που φάνηκε να συσχετίζεται με την καλύτερη αναγνώριση και αξιολόγηση των προειδοποιητικών σημαδιών. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραγνωρισθεί το γεγονός πως οι προηγούμενες έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε πολύ διαφορετικό χρόνο (1980, 1983) και σε άλλες χώρες (Kansas, Missouri), με ό,τι συνέπειες μπορεί να έχει αυτό (π.χ. στις κοινωνικές σχέσεις, στη διάχυση σχετικών πορισμάτων της Ψυχολογίας και της Ψυχιατρικής από τα M.M.E., κ.α.).

Η υπόθεση πως ο παράγοντας της σχολής θα σχετίζονταν με την συνολική επίδοση, απορρίφθηκε. Αυτή η διαπίστωση αποτελεί ένα αρκετά αρνητικό στοιχείο κατά της επάρκειας της εκπαίδευσης των μελλοντικών ψυχολόγων, η οποία έχει διαπιστωθεί και σε μια έρευνα των Debski, Spadafore, Jacob, Poole, & Hixson, (2007), σύμφωνα με την οποία, λιγότερο από το 50% των σχολικών ψυχολόγων είχε εκπαιδευτεί στην αξιολόγηση του κινδύνου για απόπειρα αυτοκτονίας και λιγότερο από το 25% στην τριτογενή πρόληψη αυτής σε προπτυχιακό επίπεδο.

Η αρχική υπόθεση πως ο φοιτητικός πληθυσμός του τέταρτου έτους φοίτησης θα σημείωνε καλύτερες επιδόσεις από αυτόν του πρώτου έτους επιβεβαιώθηκε. Η υπόθεση, όμως, πως οι επιδόσεις των τεταρτοετών φοιτητών/τριών ψυχολογίας θα βελτιώνονταν περισσότερο από αυτές των τεταρτοετών φοιτητών/τριών των άλλων σχολών απορρίφθηκε. Πρέπει να σημειωθεί, όμως, πως οι βελτιώσεις ήταν μικρές, και σε επίπεδο μέσων όρων, δεν ξεπερνούσαν τη βελτίωση κατά 2-3 βαθμούς.

Η υπόθεση πως οι φοιτητές/τριες που θα δήλωναν πιο εξειδικευμένες σχετικές πηγές πληροφόρησης (π.χ. περιστατικό απόπειρας αυτοκτονίας οικείου προσώπου, προσωπική έρευνα), θα είχαν και καλύτερες επιδόσεις, απορρίφθηκε. Ένα δευτερογενές στοιχείο, όμως, που προκύπτει από την ανάλυση των δηλωμένων πηγών πληροφόρησης, επιβεβαιώνει, δυστυχώς, και τον πραγματικό αντίκτυπο της αυτοκτονίας, με το 8.3% του φοιτητικού πληθυσμού να δηλώνει περιστατικό απόπειρας αυτοκτονίας οικείου προσώπου του, το 2.1% περιστατικό μη οικείου προσώπου, και το 1.6% να δηλώνει προσωπική εμπειρία ή σκέψεις.

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας απορρέουν από τη μεθοδολογία και τον αρχικό σκοπό της. Αρχικά, μπορεί να αμφισβητηθεί ο βαθμός αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, καθώς οι γυναίκες αποτελούσαν το 80% του δείγματος. Παρ' όλα αυτά, καθώς οι γυναίκες όντως υπερ-αντιπροσωπεύονται σε αυτές τις σχολές (με εξαίρεση ίσως τη σχολή των Μαθηματικών), και τα ερωτηματολόγια ουσιαστικά δίνονταν σε όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες που παρακολουθούσαν τα μαθήματα, το δείγμα της έρευνας θεωρείται αντιπροσωπευτικό.

Μια περαιτέρω κριτική της έρευνας σε σχέση με το δείγμα και τη δυνατότητα σύγκρισης με προηγούμενες έρευνες, αποτελεί το ότι δεν διερεύνησε τις επιδόσεις των φοιτητών/τριών της Ιατρικής και της Θεολογίας, σχολές των οποίων οι αντίστοιχοι επαγγελματίες είχαν μελετηθεί στις πρωθύστερες έρευνες (Burdick, et al, 1983. Holmes, & Howard, 1980). Εξαιτίας, όμως, των περιορισμένων χρονικών και ανθρώπινων πόρων της παρούσας έρευνας, αυτό δεν κατέστη δυνατόν, ενώ, με το φοιτητικό πληθυσμό της Ιατρικής, ειδικά, υπεισερχόταν και μια ακόμα αιτία αποκλεισμού της, καθώς η αποφοίτηση από αυτήν απαιτεί έξι χρόνια φοίτησης σε αντίθεση με τις υπόλοιπες υπό μελέτη σχολές γεγονός που θα καθιστούσε πιο ασαφή την ανάδειξη σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της σχολής και του έτους φοίτησης, με την συνολική επίδοση.

Όσον αφορά τις πρακτικές εφαρμογές της παρούσας έρευνας και τις μελλοντικές κατευθύνσεις των επόμενων ερευνών, η μέτρια προς υψηλή επίδοση του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού αποδεικνύει την ανάγκη μιας εκπαίδευσης πάνω στην πρόληψη της αυτοκτονίας, γενικά, και στα προειδοποιητικά σημάδια απόπειρας αυτοκτονίας, ειδικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aldridge, D. (1992). Suicidal behavior: a continuing cause for concern. *British Journal of General Practice*, 42, 482-485.
- American Association of Suicidology (AAS) (2005). Public education campaign for warning signs for *suicide*. In M. D. Rudd, A.L. Berman, T.E. Joiner, M.K. Nock, M.M. Silverman, M. Mandrusiak, K. Van Orden, & T. Witte (Eds.), *Warning signs for suicide: theory, research, and clinical applications* (pp.255-262). *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 36:3.

- American Heart Association (2005). Heart attack warning signs. In M. D. Rudd, M. Mandrusiak, T.E. Joiner, A.L. Berman, K.A. Van Orden, & D. Hollar, (Eds.), *The emotional impact and ease of recall of warning signs for suicide: a controlled study* (pp. 288-295). *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 36:3.
- Australian Bureau of Statistics (ABS) (2001). *Australian social trends 1994: Health-causes of death: youth suicide*. Canberra: Author.
- Beck, A. T., Davis, J. H., Frederick, C. J., Perlin, S., Pokorny, A. D., Schulman, R. E., Seiden, R. H., & Wittlin, B. J. (1973). Classification and nomenclature. In H. L. P. Resnik & B. C. Hawthorne (Eds). *The prediction of suicide*. (pp.7-12), MD: Charles Press.
- Berman, A. L., & Cohen-Sandler, R. (1982). Childhood and adolescent suicide research: A critique. *Crisis*, 3, 3-15.
- Black, D. W., & Winokur, G. (1990). Suicide and psychiatric diagnosis. Στο Ν. Μάνογ (εκδ.), *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Burdick, B. M., Cooper, M. D., & Waln, R. F. (1983). Recognition of suicide signs by physicians in different areas of specialization. *Journal of Medical Education*, 59, 716-721.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Oxford, England: Basic Books.
- Capuzzi, D. (1994). *Suicide prevention in the schools: Guidelines for middle and high school settings*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Coggan, C. A., Fanslow, J. L., and Norton, R. N. (1995). *Intentional Injury in New Zealand. Analysis and Monitoring Report No 4*. Wellington: Public Health Commission.
- Coggan, C., Patterson, P., & Fill, J. (1997) Suicide: qualitative data from focus group interviews with youth. *Social Science Medicine*, 4:10, 1563-1570.
- Crespi, T. D. (1990). Approaching adolescent suicide: queries and signposts. *School Counselor*, 37:4, 256-260.
- Debski, J., Spadafore, C.D., Jacob, S., Poole, D.A., Hixson, M.D. (2007). Suicide intervention: Training, roles, and knowledge of school psychologists. *Psychology in schools*, 44:2, 157- 170.
- De Leo, D., Burgis, S., Bertolote, J. M., Kerkhof, A.J.F.M., Bille-Brahe, U. A. L., Berman, P., Cantor, R. E., Litman, P. W. (2006). Definitions of suicidal behavior: Lessons learned from the WHO/EURO Multicentre Study. *Crisis*, 27, 4-15.

- Diekstra, R. E. W., Kienhorst, C. W. M. , & deWilde, E. J. (1995). Suicide and suicidal behavior among adolescents. In M. Rutter, D. J. Smith (Eds), *Psychosocial disorders in young people. Time trends and their causes* (pp.686-761). Chichester: John Wiley.
- Goldney, R. D. (1991). Suicidal behaviour. In M. Keith, & J. Barber (Eds), *Brief intervention strategies for the prevention of youth suicide* (pp.217-232). Oxford University Press.
- Gould, M.S., Greenberg, T., Velting, D.M., & Shaffer, D. (2003). Youth suicide risk and preventive interventions: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 386-405.
- Isometsa, E., Henriksson, M., Marttunen, M., Heikkinen, M., Aro, H., Kuoppasalmi, K., & Lonnqvist, J. (1995). *BMJ*, 310, 1366-1367.
- Jacobs, D. (1999). Guide to suicide assessment and intervention. In M. D. Rudd, Warning signs for suicide? [Letter to the editor] (pp.99-100). *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 33:1.
- Jackson, H., Hess, P. M., van Dalen, A. (1995). Preadolescent suicide: how to ask and how to respond. *Families in Society*, 76:5, 267-79.
- James, L. C., & Kowalski, T. J. (1996). Suicide prevention in an army infantry division: a multi- disciplinary program. *Military Medicine*, 161, 97-101.
- Jenkins, R., & Singh, B. (2000). General population strategies of suicide prevention. In K. Hawton, & K. Van Heeringen (Eds). *The international handbook of suicide and attempted suicide* (pp. 597-615). John Wiley & Sons, Ltd.
- Hakanen., J., Upanne, M. (1996). Evaluation strategy for Finland's suicide prevention project. *The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 17: 4, 167-174.
- Hendin, H., Maltsberger, J., Lipschitz, A., Haas, A. P., & Kyle, J. (2001). Recognizing and responding to a suicide crisis. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31, 115-128.
- Holmes, C. B., & Howard, M. E. (1980). Recognition of suicide lethality factors by physicians, mental health professionals, ministers, and college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48:3, 383-387.
- Kachur, S. P., Potter, L. B., Powell, K. E., & Rosenberg, M. L. (1995). Suicide: epidemiology, prevention, treatment. In C. Runyan & K. Kaufer-Christoffel (Eds).

Adolescent Medicine: State of the Art Reviews (pp.171-182). Philadelphia: Hanley and Belfus.

- Kalafat, J., Elias, M., & Gara, M. A. (1993). The relationship of bystander intervention variables to adolescents' responses to suicidal peers. *The Journal of Primary Prevention, 13*, 362-372.
- Lang, A., & Lovejoy, M. C. (1997). Perceptions of suicide-risk and the helpfulness of Intervention strategies: A comparison of students and mothers. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 27*, 362- 372.
- Lawrence, M. T., & Ureda, J. R. (1990). Student recognition of and response to suicidal peers. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 27*, 362-372.
- Leenaars, A. A., DeLeo, D., Diekstra, R.F.W., Goldney, R. D., Kelleher, M. J., Lester, D., & Nordstrom, P. (1997). Consultations for research in suicidology. *Archives of Suicide Research, 3*, 139-151.
- Leenaars, A. A., Lester, D. (1995). The changing suicide pattern in Canadian adolescents and youth, compared to their American counterparts. *Adolescence, 30:119*, 539-548.
- Linehan, M. M. (1997). Behavioral treatment of suicidal behaviors: definitional obfuscation and treatment outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences, 836*, 302-328.
- Litman, R., & Farberow, N. (1961). Emergency evaluation of self-destructive behavior. In C. B. Holmes, & M. E. Howard (Eds). Recognition of suicide lethality factors by physicians, Mental health professionals, ministers, and college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48: 3*, 383-387.
- Lynskey, M., Degenhardt, L., & Hall, W. (2000). Cohort trends in youth suicide in Australia 1964-97. *Australia and New Zealand Journal of Psychiatry, 34*, 408-412.
- McIntosh, J. L. (1989). How many survivors of suicide are there? *Surviving Suicide, 2: 1*, 1-4.
- McIntosh, J. L. (1985). *Research on suicidology: A bibliography*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Mishara, B. L. (1982). College students' experiences with suicide and reactions to suicidal verbalizations: A model for prevention. *Journal of Community Psychology, 10*, 142-150.

- Morrell, S., Taylor, R., Quine, S., & Kerr, C. (1993). Suicide and unemployment in Australia 1907-1990. *Social Science & Medicine*, 36: 6, 749-756.
- Mueller, M. A. & Waas, G. A. (2002). College students' perceptions of suicide: the role of empathy on attitudes, evaluation, and responsiveness. *Death Studies*, 26, 325-341.
- National Center for Injury Prevention and Control: Suicide Fact Sheet (2005). In K. Murphy (Ed). What can you do to prevent suicide? (pp. 43-45). *Nursing*, 35.
- Nelson, F. L. (1987). Evaluation of a youth suicide prevention school program. *Adolescence*, 22, 813-825.
- Overholser, J. C., Hemstreet, A. H., Spirito, A., & Vyse, S. (1989). Suicide awareness programs in the schools: effects of gender and personal experience. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 925-930.
- Paykel, E.S. (1991). Stress and life events. In L. Davidson & M. Linnoila. (Eds), *Risk factors for youth suicide*. New York: Hemisphere.
- Plutchik, R., Van Praag, H. M., & Conte, H., M. (1989). Correlates of suicide and violence risk: I. The suicide risk measure. *Comprehensive Psychiatry*, 30, 296-302.
- Poponhagen, M. P., & R. M. Qualley (1998). Adolescent suicide: detection, intervention, and prevention. *Professional School Counselling*, 1, 30-35.
- Range, L.M. (1993). Suicide prevention: Guidelines for schools. *Educational Psychology Review*, 5, 135-154.
- Robins, L. N., & Kulbok, P. A. (1988). Epidemiological studies in suicide. In N. Μάνογ (Εκδ.), *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Rudd, M. D. (2008). Suicide warning signs in clinical practice. *Current Psychiatry Reports*, 10, 87-90.
- Rudd, M. D., Berman, A. L., Joiner, E. T., Matthew, K. N., Silverman, M. M., Mandrusiak, M., Van Orden, K. A., & Witte, T. (2006a). Warning signs for suicide: theory, research and clinical applications. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36:3, 255-262.
- Rudd, M. D., Madrusiak, M., Joiner, T. E., Berman, A. L., Van Orden, K. A., & Hollar, D. (2006b). The emotional impact and ease to recall of warning signs for suicide: a controlled study. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 36:3, 288-295.

- Rudd, M. D., Joiner, T. E., & Rajab, H. (2000). *Treating suicidal behavior: An effective time-limited approach*. New York: Guilford.
- Rudd, M. D., & Joiner, T. E. (1998). The assessment, management and treatment of suicidality: Towards clinically informed and balanced standards of care. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5, 135-150.
- Rutter, M., & Smith, D. J. (1995). Towards causal explanations of time trends. In M. Rutter & D.J. Smith (Eds.). *Psychosocial disorders of young people* (pp.8-34). New York: John Wiley and Sons.
- Santa Mina, E. E., & Gallop, R. M. (1998). Childhood sexual and physical abuse and adult self-harm and suicidal behavior: A literature review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 43, 793-800.
- Schepp, K. G., & Biocca, L. (1991). Adolescent suicide: Views of adolescents, parents, and school personnel. *Archives of Psychiatric Nursing*, 5, 57-63.
- Schmidke, A., Weinacker, B., Apter, A., Batt, A., Berman, A., Bille-Brahe, U., Botsis, A., De Leo, D., Doneux, A., Goldney, R., Grad, O., Haring, C., Hawton, K., Hjelmeland, H., Kelleher, M., Kerkof, A., Leenaars, A., Lonnqvist, J., Michel, K., Ostamo, A., Salander-Renberg, E., Sayil, I., Takahashi, Y., Van Heeringen, C., Varnik, A., & Wasserman, D. (1999). Suicide rates: Update. *Archives of Suicide Research*, 5, 81-89.
- Shaffer, D., Garland, A., Gould, M., Fisher, P., & Trautman, P. (1990). Preventing teenage suicide: a critical review. In S. Chess & M. E. Hertzog (Eds.). *Annual progress in child psychiatry and child development* (pp. 401-428). Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Shneidman, E. S. (1969). Suicide, lethality, and the psychological autopsy. In K. Hawton, & K. Van Heeringen (Eds.). *The international handbook of suicide and attempted suicide*. West Sussex: John Willey & Sons Ltd.
- Shneidman, E. (1985). *Definition of suicide*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Silverman, M. M., Berman, A. L., Sanddal, N. D., O'Carroll, P. W., & Joiner, T. E. (2007). Rebuilding the tower of Babel: a revised nomenclature for the study of suicide behaviors. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 37:2, 248-263.
- Silverman, M. M. (2006). The language of suicidology. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36, 519-532.
- Snyder, J. A. (1971). The use of gatekeepers in crisis management. *Bulletin of Suicidology*, 7, 39-44.

- Stack, S. (2000). The impact of fictional television films on teenage. *Social Science Quarterly*, 71, 391-399.
- Van Orden, K. A., Joiner, T. E., Hollar, D., Rudd, M. D., Mandrusiak, M., & Silverman, M. M. (2006). A test of effectiveness of a list of suicide warning signs for the public. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 36: 3, 272- 282.
- Westefeld, J. S., Range, L., Rogers, J. R., Maples, M. R., Bromley, J. L., & Alcorn, J. (2000). Suicide: An overview. *The Counselling Psychologist*, 28, 445-510.
- World Health Organization (2001). *Prevention of suicidal behaviors: a task for all*. Available: www.who.int/mental.health
- World Health Organization (1999). *Figures and facts about suicide*. Geneva: WHO.
- World Health Organisation (1993). *World Health Statistics Annual*. World Health Organisation. Geneva.
- Wyman, P. A., Brown, C. H., Inman, J., Cross, W., Schmeelk-Cone, K., Guo, J., & Pena, J. B. (2008). Randomized trial of a Gatekeeper Program for suicide prevention: 1-year impact on secondary school staff. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 76: 1, 104-115.

The recognition of suicide warning signs by university students

Tereza Charalambidou & Zaira Papaligoura

School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

A suicide warning sign list was introduced recently aiming at the relevant information of the lay public, so that the persons that intend to attempt to commit suicide can be recognized and referred to mental health professionals. The aim of the present study was to assess the general ability of university students to recognize the suicide warning signs, and to examine the relationship between this ability and faculty, year of studies, gender, and previous information source. Two hundred and twelve first- and fourth-year Psychology, Maths, and Philosophy-Paedagogic university students of the Aristotle University of Thessaloniki, completed a three-grade multiple choice questionnaire. Of the fifteen questions employed, twelve were translated from the suicide warning sign list of Rudd, Berman, Joiner, Matthew, Silverman, Mandrusiak, Van Orden, & Witte (2006), whereas the other three questions were heart attack warning signs (American Heart Association, 2005) and were included as random answers' control questions. The results, showed university students' medium to high ability to recognize and assess the suicide warning signs. Total assessments were positively correlated to the year of studies. The factors of faculty, year of study combination, source of relevant information and gender, did not differentiate the final assessments.

Key words: Suicide, Suicide risk factors, Suicide warning signs.

Address: Zaira Papaligoura, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, 54 124. E-mail: terezachara@yahoo.gr

Οι στάσεις των νέων απέναντι στην επιρροή των ΜΜΕ ως προς την εικόνα του σώματος και η σχέση τους με την αυτοεκτίμηση. Συνέπειες στη συμβουλευτική και την πρόληψη

Χριστίνα Αθανασιάδου, Ειρήνη Αργύρη & Νικόλ-Ρουθ Κουτσώνα

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων που διαμορφώνουν οι νέοι απέναντι στην επιρροή που ασκούν τα μηνύματα των ΜΜΕ ως προς την εικόνα του σώματος, καθώς και η σχέση των στάσεων αυτών με την αυτοεκτίμηση των νεαρών ανδρών και γυναικών. Στην έρευνα συμμετείχε τυχαίο δείγμα 152 φοιτητών/τριών (76 άνδρες και 76 γυναίκες). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες: (α) η πρώτη αφορούσε τις στάσεις των νέων απέναντι σε μηνύματα των ΜΜΕ ως προς την εμφάνιση, και (β) η δεύτερη τη γενική αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ενώ στο σύνολό τους άνδρες και γυναίκες συμφωνούν ότι χρησιμοποιούν τα ΜΜΕ ως τρόπο ενημέρωσης, ωστόσο, δεν πιστεύουν ότι πιέζονται ή εσωτερικεύουν τα προβαλλόμενα πρότυπα που αφορούν την εμφάνιση και το σχήμα ή το βάρος του σώματος. Από την άλλη, οι γυναίκες της έρευνας αναφέρουν ότι πιέζονται πολύ περισσότερο από τους άνδρες να συμμορφωθούν με εξιδανικευμένα πρότυπα ομορφιάς και εμφανίζουν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τους άνδρες. Τα παραπάνω έχουν σημαντικές συνέπειες στη συμβουλευτική και σε προγράμματα πρόληψης που αφορούν την επιρροή των ΜΜΕ στην ανάπτυξη της δυσαρέσκειας με το σώμα και των διαταραχών πρόσληψης τροφής που πλήττουν κυρίως τις νέες γυναίκες.

Λέξεις κλειδιά: Εικόνα σώματος, Αυτοεκτίμηση, Διαφορές φύλου

Διεύθυνση: Χριστίνα Αθανασιάδου, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 54124. Τηλέφωνο: 2310 997992. E-mail: cathan@psy.auth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εικόνα του σώματος είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που έχουμε για το σώμα μας (Cash, 2004. Λεονταρή, 2010. Tiggemann & Lynch, 2001). Πρόκειται για μια υποκειμενική αξιολόγηση, καθώς αναφέρεται στην εικόνα που σχηματίζει το άτομο για το σώμα του και στον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβάνεται ανεξάρτητα από τα αντικειμενικά φυσικά του χαρακτηριστικά (Cash, 2004. Κλεφτάρας, 2004). Στις μέρες μας η εικόνα του σώματος αφορά πρωτίστως το σχήμα και το βάρος του σώματος, με το οποίο φαίνεται ότι η πλειονότητα των κοριτσιών και των γυναικών των δυτικών κυρίως κοινωνιών είναι δυσαρεστημένες (Cash & Henry, 1995. Stice & Whitenton, 2002. Tiggemann & Lynch, 2001). Η δυσαρέσκεια με το σώμα αποτελεί μια πτυχή της εικόνας του σωματικού εαυτού και αναφέρεται ειδικότερα στην υποκειμενική αρνητική αξιολόγηση του σώματος ή διαφόρων μερών του (Allen et al., 2008). Ερευνητές ισχυρίζονται ότι η έντονη δυσαρέσκεια με το σώμα, η οποία παραμένει σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής, και η εμμονή σ' ένα υπερβολικά λεπτό πρότυπο ομορφιάς έχει αρνητικές συνέπειες τόσο στις διατροφικές συνήθειες των γυναικών (π.χ. υπερβολικές δίαιτες και άσκηση), όσο και στην αυτο-εκτίμηση ή την ψυχική τους διάθεση (π.χ. κατάθλιψη) (Αυδή, 2010. Furnham, Badmin, & Sneade, 2002. Strahan, Spencer, & Zanna, 2007. Tiggemann & Stevens, 1999. van den Berg et al., 2007. Wilcox & Laird, 2000).

Η ανάπτυξη της εικόνας του σώματος αρχίζει στην παιδική ηλικία και επηρεάζεται από τις πολιτισμικές αξίες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά και των 'σημαντικών άλλων' στη ζωή του ατόμου. Πολλές έρευνες που επικεντρώνονται σε μαθητές/τριες εφηβικής και προεφηβικής ηλικίας επιβεβαιώνουν ότι: (α) τα κορίτσια κατά μέσο όρο αναφέρουν μεγαλύτερη δυσαρέσκεια με το σώμα τους απ' ό,τι τα αγόρια, εσωτερικεύουν περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια τα προβαλλόμενα πρότυπα ομορφιάς, και αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση συμμόρφωσης προς αυτά (Knauss, Paxton & Alsaker, 2007), (β) οι γονείς και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) επηρεάζουν σημαντικά τις ανησυχίες για το βάρος στους/στις έφηβους/ες, ωστόσο η ανησυχία για το βάρος είναι πάντα εντονότερη στα κορίτσια, τα οποία εμπλέκονται πιο συχνά απ' ό,τι τα αγόρια σε συστηματικές δίαιτες (Field et al., 2001), (γ) παρά το γεγονός ότι κορίτσια και αγόρια επιθυμούν να συμμορφωθούν με τα ισχύοντα κανονιστικά πρότυπα όσον αφορά την εμφάνιση, τα πρότυπα αυτά διαφέρουν για άνδρες και γυναίκες, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος των εφήβων αγοριών

επιθυμεί να αυξήσει το βάρος του (σε αντίθεση με τα κορίτσια που επιθυμούν να μειώσουν το βάρος τους) προκειμένου να κατακτήσει μια μυώδη ανδρική σιλουέτα (Furnham et al., 2002), (δ) η αύξηση του Δείκτη Μάζας Σώματος (ΔΜΣ) αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη δυσαρέσκειας με το σώμα μόνον στα κορίτσια, ενώ η πίεση από τους συνομηλίκους για ένα λεπτό σώμα προβλέπει την ανάπτυξη της δυσαρέσκειας με το σώμα και στα δύο φύλα (Presnell, Bearman & Stice, 2004), και τέλος (ε) η επίδραση των MME στην εικόνα του σώματος είναι συνήθως εντονότερη και πιο κανονιστική για τα κορίτσια και τις γυναίκες, απ' ό,τι για τα αγόρια και τους άνδρες (Hargreaves & Tiggemann, 2003, 2004. van den Berg et al., 2007).

Εικόνα του σώματος και αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση ή η σφαιρική αυτοαξία, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του και ποια στάση κρατάει απέναντί του, αν δηλαδή τον αποδέχεται ή τον αποδοκιμάζει (Κλεφτάρας, 2004. Λεονταρή, 1996). Αυτή η σχετικά σταθερή (θετική ή αρνητική) αξιολόγηση της αντίληψης που έχουμε για τον εαυτό μας συνολικά, αποτελεί έναν από τους πιο δημοφιλείς ορισμούς της αυτοεκτίμησης. Ερευνητές αναφέρουν ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις αξιολογήσεις των 'σημαντικών άλλων', ενώ συνδέεται θετικά με την ψυχική υγεία και γενικότερα με τον τρόπο με τον οποίο κανείς αισθάνεται, σκέπτεται και συμπεριφέρεται σε ποικίλους τομείς (Kling et al., 1999. Λεονταρή, 1996, 2010). Για παράδειγμα, η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται επανειλημμένα με υψηλά επίπεδα θετικού συναισθήματος, ικανότητα προσαρμογής σε διάφορες αντιξοότητες της ζωής, αλλά και την επιτυχημένη ανταπόκριση σε δραστηριότητες παρά την αρνητική ανατροφοδότηση (βλ. Kling et al., 1999. Λεονταρή, 2010).

Σε μια μετα-ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού ερευνών βρέθηκε ότι οι άνδρες, ανεξάρτητα από την ηλικία, τη χώρα καταγωγής και τον τρόπο αξιολόγησης, επιδεικνύουν ελάχιστα ωστόσο σταθερά υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τις γυναίκες (Kling et al., 1999). Η διαφορά, παρότι μικρή, εμφανίζεται συστηματικά ανάμεσα στα δύο φύλα. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, ένας από τους λόγους αυτής της χαμηλότερης αυτοεκτίμησης των γυναικών, η οποία μάλιστα μειώνεται αισθητά την περίοδο της εφηβείας, εστιάζεται στη σχέση ανάμεσα στις φυσιολογικές αλλαγές της εφηβείας, που περιλαμβάνουν για παράδειγμα την αύξηση του βάρους, και την πολιτισμική έμφαση της κοινωνίας μας στο ιδανικό της λεπτής σιλουέτας που αφορά πρωτίστως τις γυναίκες. Με άλλα λόγια, η συνεχώς αυξανόμενη πολιτισμική

πίεση για ένα λεπτό σώμα οδηγεί τα κορίτσια και τις γυναίκες σε μια υπερβολική ενασχόληση με το βάρος τους, γεγονός το οποίο φαίνεται ότι απειλεί περισσότερο τη γυναικεία παρά την ανδρική αυτοεκτίμηση. Άλλες ερμηνείες της διαφοράς στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες έχουν να κάνουν με τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων, τα στερεότυπα φύλου, το σχολικό περιβάλλον και τη στάση των εκπαιδευτικών, τη βία ενάντια στις γυναίκες, και τέλος τη διαφορετική συμμετοχή των δύο φύλων στον αθλητισμό (Kling et al., 1999).

Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται γενικότερα ότι η φυσική εμφάνιση, που αποτελεί την κύρια συνιστώσα της εικόνας του σώματος, εμφανίζει ισχυρή συνάφεια με τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και κυρίως με την αυτοεκτίμηση των κοριτσιών και των γυναικών (Henriques & Calhoun, 1999. Κλεφτάρας, 2004. Λεονταρή, 2010. Mendelson, White, & Mendelson, 1996). Για παράδειγμα, αποτελέσματα ερευνών τόσο σε εφήβους/ες όσο και σε ενηλίκους επιβεβαιώνουν ότι η ικανοποίηση με το σώμα αποτελεί σημαντικό στοιχείο της αυτοεκτίμησης των γυναικών, πολύ περισσότερο απ' ό,τι των ανδρών, γι' αυτό και οι γυναίκες καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες συμμόρφωσης με τα εξιδανικευμένα πρότυπα ομορφιάς (Furnham et al., 2002. van den Berg et al., 2007). Ορισμένες ερευνήτριες επισημαίνουν, ωστόσο, ότι η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ανησυχία για το σώμα και την αυτοεκτίμηση υφίσταται κυρίως για τις γυναίκες 30-49 ετών και όχι για τις νεότερες ή τις μεγαλύτερες ηλικιακά γυναίκες, οι οποίες περίπου από τα 50 και μετά παύουν να αντικειμενικοποιούν το σώμα τους, αποβάλλοντας έτσι την κριτική ματιά των άλλων σε σχέση με την εμφάνισή τους (Tiggemann & Lynch, 2001. Tiggemann & Stevens, 1999).

Η επιρροή των ΜΜΕ στην εικόνα του σώματος

Σύμφωνα με τους Stormer και Thompson (1996), τρεις θεωρούνται οι κυριότερες ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της δυσαρέσκειας με το σώμα και των διαταραχών στην πρόσληψη τροφής: (α) η προσέγγιση της κοινωνικής σύγκρισης, η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα που αναπτύσσουν δυσαρέσκεια με το σώμα τους τείνουν να συγκρίνουν την εμφάνισή τους με αυτήν άλλων, συνήθως πιο ελκυστικών, ατόμων, (β) η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι παράγοντες όπως η οικογένεια, η ομάδα των συνομηλίκων, οι φίλοι, και κυρίως τα ΜΜΕ προσφέρουν ισχυρά μηνύματα σε σχέση με την εμφάνιση, επιβάλλοντας συγκεκριμένα πρότυπα ομορφιάς, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε έντονη δυσαρέσκεια με το σώμα αλλά και σε διαταραχές στην πρόσληψη τροφής, και τέλος (γ) η προσέγγιση η οποία

εστιάζεται σε αναπτυξιακούς παράγοντες κατά την παιδική ή εφηβική ηλικία, όπως η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε πειράγματα και αρνητικά σχόλια σε σχέση με το σχήμα και το βάρος του σώματος ή η πρόωρη ανάπτυξη και κυρίως η πρόωρη έναρξη της έμμηνου ρύσης στα κορίτσια.

Σε σχέση με τα παραπάνω, ο ρόλος των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων και ειδικότερα ο ρόλος των ΜΜΕ (π.χ. της τηλεόρασης και των περιοδικών) έχει μέχρι σήμερα τη μεγαλύτερη ερευνητική τεκμηρίωση και, επομένως, θεωρείται ως ο σημαντικότερος ενισχυτικός ή προβλεπτικός παράγοντας τόσο για την ανάπτυξη της δυσαρέσκειας με το σώμα, όσο και των διαταραχών πρόσληψης τροφής (Stormer & Thompson, 1996. Thompson & Heinberg, 1999). Οι έρευνες αυτές διακρίνονται σε δύο είδη: (α) στις μελέτες πειραματικού χαρακτήρα, οι οποίες επικεντρώνονται στις στάσεις και γενικότερα στις αντιδράσεις των ατόμων αμέσως μετά την έκθεσή τους σε εικόνες των ΜΜΕ (π.χ. τηλεοπτικές διαφημίσεις, φωτογραφίες περιοδικών), τις οποίες συγκρίνουν είτε με τις στάσεις που είχαν τα ίδια τα άτομα πριν την έκθεση, είτε με τις στάσεις και τις αντιδράσεις ατόμων που δεν εκτέθηκαν σε ανάλογο περιεχόμενο (Cahill & Mussap, 2007. Groesz, Levine, & Murnen, 2002. Hargreaves & Tiggemann, 2004), και (β) στις συσχετιστικές μελέτες, οι οποίες αφενός καταγράφουν τις αντιλήψεις ή τις στάσεις των ατόμων σχετικά με την επιρροή των ΜΜΕ, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, αφετέρου συσχετίζουν τις στάσεις ή τις αντιλήψεις αυτές με άλλα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, όπως η διάθεση, η αυτοεκτίμηση, οι διαταραχές στη διατροφή, η άσκηση κ.ο.κ. (Furnham et al., 2002. Knauss et al., 2007. Presnell et al., 2004. van den Berg et al., 2007). Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος των παραπάνω ερευνών αφορά σχεδόν αποκλειστικά τις γυναίκες εφηβικής και νεανικής ηλικίας (Cusumano & Thompson, 1997. Strahan et al., 2007. Thompson, Coover, & Stormer, 1999. Wilcox & Laird, 2000. Yamaniya et al., 2005), ενώ πολύ μικρότερος είναι ο αριθμός των ερευνών που αφορούν τον ανδρικό πληθυσμό και την επιρροή των ΜΜΕ στην ανδρική εικόνα του σώματος.

Σε σχέση με τις γυναίκες, οι άνδρες επενδύουν κατά μέσο όρο λιγότερο στην εμφάνισή τους (Humphreys & Paxton, 2004. Labre, 2005), ενώ η έκθεσή τους σε εξιδανικευμένα πρότυπα ομορφιάς και η εσωτερικευση κοινωνικών μηνυμάτων ασκεί στους ίδιους μια ήπια κοινωνική πίεση που έχει να κάνει κυρίως με την απόκτηση ενός μυώδους σώματος και την αποβολή του λίπους (Grammas & Schwartz, 2009. Smolak & Stein, 2006). Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι υπάρχει μια πολυδιάστατη και έμφυλη σχέση μεταξύ της έκθεσης σε εξιδανικευμένες εικόνες σώματος των ΜΜΕ και στις

ψυχολογικές αντιδράσεις, στις στάσεις, ή στις συμπεριφορές που υιοθετούν στη συνέχεια τα άτομα προκειμένου να προσαρμοστούν στις εικόνες αυτές. Συγκεκριμένα, οι Cahill και Mussap (2007) απέδειξαν ότι ενώ η επιρροή των MME στους άνδρες φαίνεται να περιορίζεται μόνον στην εικόνα που έχουν για το σώμα τους, ενισχύοντας κυρίως την επιθυμία τους να ενδυναμώσουν το μυϊκό τους σύστημα, η επιρροή των MME στις γυναίκες αυξάνει το θυμό τους, το άγχος τους, τα επίπεδα κατάθλιψης, και τη δυσαρέσκεια με το σώμα τους, συμβάλλοντας ταυτόχρονα σε μια έντονη επιθυμία μείωσης του βάρους τους.

Παρά το γεγονός ότι οι τρόποι με τους οποίους τα MME επιδρούν στην εικόνα του σώματος, στην αυτοεκτίμηση ή στις συνήθειες διατροφής και άσκησης των γυναικών είναι ποικίλοι, ωστόσο, η επιρροή αυτή θεωρείται ότι εξαρτάται από δύο παρεμφερείς διαδικασίες: τη διαδικασία της *κοινωνικής σύγκρισης* και τη διαδικασία της *εσωτερίκευσης*, οι οποίες δρουν ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες εξηγώντας ουσιαστικά γιατί ορισμένες γυναίκες είναι πιο επιρρεπείς από άλλες στην έκθεση στα MME (Cusumano & Thompson, 1997. Thompson et al., 1999. Thompson & Heinberg, 1999. Wilcox & Laird, 2000). Φαίνεται ότι ακόμη και μια έκθεση συνολικής διάρκειας 5 λεπτών σε μηνύματα των MME που ενισχύουν το ιδανικό της λεπτής σιλουέτας (π.χ. σε 20 φωτογραφίες λευκών μοντέλων οι οποίες προβάλλονταν για 15 δευτερόλεπτα η κάθε μία στα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα) επηρεάζει πολύ πιο αρνητικά όσες γυναίκες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερίκευσης των προβαλλόμενων μηνυμάτων καθώς και τάσεις κοινωνικής σύγκρισης (Yamamiya et al., 2005).

Στην Ελλάδα, οι έρευνες που αφορούν την εικόνα του σώματος και την επιρροή των MME στη δυσαρέσκεια με το σώμα είναι ελάχιστες. Όσες αναφέρονται στη βιβλιογραφία εστιάζονται κυρίως στις διατροφικές συνήθειες και τις διαταραχές διατροφής που παρατηρούνται σε νέες γυναίκες (Δημητρίου, Παπαστυλιανού & Αθανασιάδου, 2008. Katsounari, 2009. Σίμος, 1996). Μία μόνον έρευνα, η οποία δημοσιεύθηκε πρόσφατα, φαίνεται ότι επεξεργάζεται την αλληλεπίδραση της δυσαρέσκειας με το σώμα με τη διαιτητική συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση στην περίοδο της εφηβείας (Μακρή-Μπότσαρη, 2009). Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών καταγράφουν συνολικά: (α) μια αυξανόμενη τάση των νεαρών ελληνίδων να ασχολούνται όλο και περισσότερο με την εξωτερική τους εμφάνιση ή το βάρος του σώματός τους, (β) μια ευαλωτότητα στην ανάπτυξη διατροφικών διαταραχών, η οποία ενδεχομένως να οφείλεται στην υιοθέτηση της δυτικοευρωπαϊκής κουλτούρας στον τρόπο ζωής, την εμφάνιση, το φαγητό κ.ο.κ., (γ) τη σημασία της δυσαρέσκειας με το

σώμα στην ανάπτυξη της διαιτητικής συμπεριφοράς, και τέλος (δ) τη σχέση της χαμηλής αυτοεκτίμησης με την ανάπτυξη των διατροφικών διαταραχών.

Με γνώμονα τα παραπάνω συμπεράσματα και κυρίως τη σημασία των πολιτισμικών παραγόντων, φαίνεται ότι η διερεύνηση της επιρροής των ΜΜΕ στις στάσεις που αναπτύσσουν οι νέοι στη χώρα μας σχετικά με την εμφάνιση και το σώμα τους είναι σημαντική. Επιπλέον, καθώς οι στάσεις αυτές επηρεάζονται από διάφορους ενδο-ψυχικούς ή ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διερεύνηση της σχέσης των στάσεων αυτών απέναντι σε κοινωνικό-πολιτισμικά μηνύματα των ΜΜΕ με τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης ανδρών και γυναικών.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων που διαμορφώνουν οι νέοι (άνδρες και γυναίκες) απέναντι στα μηνύματα των ΜΜΕ ως προς την εμφάνιση και η σχέση των στάσεων αυτών με τη γενική τους αυτοεκτίμηση. Επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των πιθανών διαφορών ανάμεσα στα φύλα.

Ειδικότερα, και σύμφωνα με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Grammas & Schwartz, 2009. Groesz et al., 2002. Smolak & Stein, 2006. Yamaniya et al., 2005), προβλέπεται ότι τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες χρησιμοποιούν τα ΜΜΕ για την πληροφόρησή τους, εσωτερικεύοντας πρότυπα που αφορούν το σώμα και την εμφάνισή τους γενικότερα (1^η υπόθεση). Ωστόσο, σύμφωνα με τις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στα φύλα (Cahill & Mussap, 2007. Hargreaves & Tiggemann, 2004. Knauss et al., 2007. van den Berg et al., 2007), προβλέπεται ότι η εσωτερικεύση των προβαλλόμενων μηνυμάτων και η αντιλαμβανόμενη πίεση από τα ΜΜΕ θα είναι μεγαλύτερη στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (2^η υπόθεση). Όσον αφορά τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης και σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Henriques & Calhoun, 1999. Kling et al., 1999. Furnham et al., 2002. van den Berg et al., 2007), προβλέπεται ότι οι γυναίκες θα έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τους άνδρες (3^η υπόθεση). Από την άλλη, προβλέπεται μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των νέων απέναντι στα μηνύματα των ΜΜΕ ως προς την εμφάνιση και στα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους (Cusumano & Thompson, 1997. Humphreys & Paxton, 2004. Mendelson et al., 1996. Tiggemann & Stevens, 1999. Wilcox & Laird, 2000). Με άλλα λόγια, όσο χαμηλότερα τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, τόσο υψηλότερη αναμένεται να είναι η επιρροή από το περιεχόμενο των ΜΜΕ (4^η υπόθεση).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχε τυχαίο δείγμα 152 φοιτητών και φοιτητριών από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και το Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης (76 άνδρες και 76 γυναίκες). Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 18 έως 28 ετών, με μέσο όρο τα 21.6 χρόνια. Για το δείγμα υπολογίστηκε ο ΔΜΣ, ο οποίος προκύπτει από τη διαίρεση του βάρους με το ύψος του ατόμου στο τετράγωνο (kg/m^2). Οι φυσιολογικές τιμές του ΔΜΣ κυμαίνονται από 18.5 έως 24.9 (Χάιντς, 2008). Ο μέσος όρος του ΔΜΣ τόσο για τις γυναίκες όσο και για τους άνδρες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν φυσιολογικός (Μ.Ο. = 21.8, Τ.Α. = 2.75, για τις γυναίκες, και Μ.Ο. = 23.95, Τ.Α. = 2.81, για τους άνδρες).

Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες: (α) η πρώτη κλίμακα αφορούσε την αξιολόγηση των στάσεων των ατόμων απέναντι σε μηνύματα των ΜΜΕ ως προς την εμφάνιση (Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire, SATAQ-3, Thompson et al., 2004), ενώ (β) η δεύτερη κλίμακα αφορούσε την αξιολόγηση της σφαιρικής αυτοεκτίμησης (Rosenberg Self Esteem Scale, Rosenberg, 1989). Και οι δύο κλίμακες βασίζονται στις αναφορές των συμμετεχόντων τόσο για την αξιολόγηση της επιρροής των μηνυμάτων των ΜΜΕ, όσο και για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης.

Κοινωνικο-Πολιτισμικές Στάσεις ως προς την Εμφάνιση (SATAQ-3). Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι μια δημοφιλής κλίμακα, η οποία αξιολογεί τις στάσεις που υιοθετούν τα άτομα απέναντι στα κοινωνικο-πολιτισμικά μηνύματα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ και τα οποία έχουν να κάνουν με την εικόνα του σώματος και άλλες συμπεριφορές που αφορούν την πρόσληψη τροφής ή την άσκηση (Calogero, Davis, & Thompson, 2004. Thompson et al., 2004). Η κλίμακα περιλαμβάνει 30 προτάσεις για τις οποίες τα άτομα καλούνται να δηλώσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους σε μια 5βαθμη κλίμακα, από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Παραδείγματα αυτών των προτάσεων είναι τα εξής: ‘Έχω αισθανθεί πίεση από την τηλεόραση και τα περιοδικά να χάσω βάρος’, ‘Συγκρίνω το σώμα μου με το σώμα ανθρώπων που εμφανίζονται στην τηλεόραση’, ‘Θα ευχόμουν να έμοιαζα στα μοντέλα των μουσικών βίντεο’, ‘Δεν είναι επιθυμία μου να μοιάζω τόσο αθλητικός/ή όσο οι άνθρωποι των περιοδικών’, ‘Προσπαθώ να μοιάσω στους αθλητές’, κ.ο.κ. Ο δείκτης

αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha της συγκεκριμένης κλίμακας αποδείχθηκε υψηλός, $\alpha = .94$.

Προκειμένου να διαπιστωθεί η δομή της κλίμακας πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με περιστροφή των αξόνων τύπου Varimax. Η ανάλυση ανέδειξε τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 62.43% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν απόλυτα με τους παράγοντες που αναδείχθηκαν από τους κατασκευαστές της κλίμακας (βλ. Thompson et al., 2004). Οι φορτίσεις των προτάσεων στους τέσσερις παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Ο πρώτος παράγοντας (9 προτάσεις) με τίτλο 'Γενική Εσωτερικήευση' αφορά τη σύγκριση με ανθρώπους που εμφανίζονται στα MME (μοντέλα, ηθοποιούς, τραγουδιστές κ.α.) και κατ' επέκταση την εσωτερικήευση αντίστοιχων μηνυμάτων ως προς την εξωτερική εμφάνιση. Ο δεύτερος παράγοντας (9 προτάσεις) με τίτλο 'Πληροφόρηση' αφορά τη χρήση των MME ως πηγή πληροφόρησης για τη μόδα και την ομορφιά, ενώ ο τρίτος παράγοντας (7 προτάσεις) με τίτλο 'Πίεση' αφορά την πίεση που ενδεχομένως αισθάνεται κανείς από τα προβαλλόμενα πρότυπα των MME σε σχέση με το σώμα, το ντύσιμο και γενικότερα την εμφάνιση. Ο τέταρτος παράγοντας (5 προτάσεις) με τίτλο 'Αθλητική Εσωτερικήευση' αφορά αποκλειστικά την εσωτερικήευση αθλητικών προτύπων και την υιοθέτηση συμπεριφορών σωματικής άσκησης. Οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha των τεσσάρων παραγόντων ήταν υψηλοί, .91 για τον παράγοντα 'Γενική Εσωτερικήευση', .89 για τον παράγοντα 'Πληροφόρηση', .92 για τον παράγοντα 'Πίεση', και .85 για τον παράγοντα 'Αθλητική Εσωτερικήευση'.

Πίνακας 1. Παραγοντική δομή της κλίμακας Κοινωνικό-Πολιτισμικές Στάσεις ως προς την Εμφάνιση

Στάσεις	Π1	Π2	Π3	Π4
8. Συγκρίνω την εμφάνισή μου με την εμφάνιση αστέρων του κινηματογράφου και της τηλεόρασης.	.810			
16. Συγκρίνω την εμφάνισή μου με την εμφάνιση ανθρώπων στα περιοδικά.	.773			
7. Θα ήθελα το σώμα μου να μοιάζει με το σώμα των μοντέλων που εμφανίζονται στα περιοδικά.	.729			
12. <u>Δεν</u> συγκρίνω το σώμα μου με το σώμα ανθρώπων που εμφανίζονται στα περιοδικά.	.704			
4. Συγκρίνω το σώμα μου με το σώμα ανθρώπων που εμφανίζονται στην τηλεόραση.	.667			
11. Θα ήθελα το σώμα μου να μοιάζει με το σώμα ανθρώπων του κινηματογράφου.	.637			

3. <u>Δεν</u> με ενδιαφέρει αν το σώμα μου μοιάζει με το σώμα ανθρώπων της τηλεόρασης.	.594
27. <u>Δεν</u> προσπαθώ να μοιάσω στους ανθρώπους της τηλεόρασης.	.592
15. Θα ευχόμουν να έμοιαζα στα μοντέλα των μουσικών βίντεο.	.582
<hr/>	
1. Τα τηλεοπτικά προγράμματα είναι σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά.	.775
25. Οι κινηματογραφικές ταινίες αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά.	.767
17. Οι διαφημίσεις στον τύπο αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά.	.759
28. Τα αστέρια του κινηματογράφου <u>δεν</u> αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά.	.739
21. Οι φωτογραφίες των περιοδικών αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά.	.721
29. Οι διάσημοι άνθρωποι αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά.	.690
5. Οι τηλεοπτικές διαφημίσεις αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά.	.680
9. Τα μουσικά βίντεο στην τηλεόραση <u>δεν</u> αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά.	.662
13. Τα άρθρα στα περιοδικά <u>δεν</u> αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με τη μόδα και την ομορφιά.	.660
<hr/>	
10. Έχω αισθανθεί πίεση από την τηλεόραση και τα περιοδικά να είμαι αδύνατος/η.	.827
18. Έχω αισθανθεί πίεση από την τηλεόραση και τα περιοδικά να κάνω δίαιτα.	.815
26. Έχω αισθανθεί πίεση από την τηλεόραση και τα περιοδικά να αλλάξω την εμφάνισή μου.	.782
14. Έχω αισθανθεί πίεση από την τηλεόραση και τα περιοδικά να έχω ένα τέλειο σώμα.	.765
2. Έχω αισθανθεί πίεση από την τηλεόραση και τα περιοδικά να χάσω βάρος.	.724
22. Έχω αισθανθεί πίεση από την τηλεόραση και τα περιοδικά να γυμναστώ.	.687
6. <u>Δεν</u> αισθάνομαι πίεση από την τηλεόραση και τα περιοδικά να δείχνω όμορφος/η.	.595
<hr/>	

30. Προσπαθώ να μοιάσω στους αθλητές.	.822
23. Θα επιθυμούσα να μοιάζω τόσο γυμνασμένος/η όσο διάσημοι αθλητές.	.786
24. Συγκρίνω το σώμα μου με το σώμα γυμνασμένων ανθρώπων.	.689
19. Δεν είναι επιθυμία μου να μοιάζω τόσο αθλητικός/ή όσο οι άνθρωποι των περιοδικών.	.669
20. Συγκρίνω το σώμα μου με το σώμα ανθρώπων που είναι σε 'φόρμα'.	.643
Ιδιοτιμή	10.74 3.94 2.37 1.67
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	35.81 13.15 7.91 5.56
	% % % %

Σημείωση: Π1: 'Γενική Εσωτερίκευση', Π2: 'Πληροφόρηση', Π3: 'Πίεση', Π4: 'Αθλητική Εσωτερίκευση'

Η Κλίμακα Σφαιρικής Αυτοεκτίμησης του Rosenberg. Το δεύτερο εργαλείο αποτελεί επίσης μια ευρύτατα διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης της σφαιρικής αυτοεκτίμησης, δηλαδή της συνολικής αξιολόγησης που κάνει κανείς για τον εαυτό του σε σχέση με την αξία του ως άνθρωπος (Pullmann & Allik, 2000. Rosenberg, 1989). Ο εύκολος τρόπος χορήγησης της κλίμακας καθώς και το γεγονός ότι μετρά σε γρήγορο χρονικό διάστημα μια και μοναδική ψυχολογική κατασκευή, δηλαδή τη σφαιρική αυτοεκτίμηση, την καθιστά ιδιαίτερα δημοφιλή σε πολλές χώρες (βλ. Pullmann & Allik, 2000).

Η κλίμακα περιλαμβάνει 10 προτάσεις για τις οποίες τα άτομα καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια 4βαθμη κλίμακα, από το 1 (συμφωνώ απόλυτα) έως το 4 (διαφωνώ απόλυτα). Παραδείγματα των προτάσεων αυτών αποτελούν τα εξής: 'Γενικώς είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου', 'Νιώθω ότι έχω αρκετά προσόντα', 'Σίγουρα αισθάνομαι άχρηστος/η μερικές φορές', 'Εύχομαι να είχα περισσότερο σεβασμό προς τον εαυτό μου', 'Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου', κ.ο.κ. Κάθε πρόταση βαθμολογείται από το 0 έως το 3, ενώ το άθροισμα της βαθμολογίας όλων των προτάσεων δίνει το συνολικό σκορ. Όσο υψηλότερη η βαθμολογία (με ανώτατο όριο το 30), τόσο υψηλότερη και η αυτοεκτίμηση. Η ανάλυση παραγόντων με περιστροφή των αξόνων τύπου Varimax ανέδειξε το έναν και μοναδικό παράγοντα της σφαιρικής αυτοεκτίμησης, ο οποίος εξηγεί το 44.75% της συνολικής διακύμανσης. Στον Πίνακα 2 απεικονίζονται οι φορτίσεις των προτάσεων της κλίμακας στον παράγοντα της αυτοεκτίμησης. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha της κλίμακας αποδείχθηκε υψηλός, $\alpha = .86$.

Πίνακας 2. Παραγοντική δομή της Κλίμακας Σφαιρικής Αυτοεκτίμησης του Rosenberg

Στάσεις	Π1
1. Γενικώς είμαι ευχαριστημένος/η από τον εαυτό μου.	.623
2. Ορισμένες φορές νιώθω ότι δεν αξίζω καθόλου.	.736
3. Νιώθω ότι έχω αρκετά προσόντα.	.600
4. Πιστεύω πως είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα εξίσου καλά όπως και ο περισσότερος κόσμος.	.443
5. Δεν αισθάνομαι και πολύ υπερήφανος/η για τον εαυτό μου.	.816
6. Σίγουρα αισθάνομαι άχρηστος/η μερικές φορές.	.779
7. Πιστεύω ότι αξίζω, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό με άλλους ανθρώπους.	.403
8. Εύχομαι να είχα περισσότερο σεβασμός προς τον εαυτό μου.	.659
9. Γενικώς, νιώθω ότι είμαι αποτυχημένος/η.	.822
10. Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.	.667
Ιδιοτιμή	4.47
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	44.75%

Σημείωση: Π1: 'Σφαιρική Αυτοεκτίμηση'

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι άνδρες και οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά μέσο όρο τείνουν να συμφωνούν πως χρησιμοποιούν τα MME ως τρόπο ενημέρωσης για την εμφάνισή τους, ωστόσο, δεν είναι σίγουροι εάν εσωτερικεύουν τα προβαλλόμενα πρότυπα ή αν αισθάνονται πίεση να συμμορφωθούν με τα πρότυπα ομορφιάς και εμφάνισης που παρουσιάζουν τα MME. Οι μέσοι όροι (και οι τυπικές αποκλίσεις) των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών στους 4 παράγοντες της κλίμακας που αφορούσε την αξιολόγηση των στάσεών τους απέναντι στα μηνύματα των MME απεικονίζονται στον Πίνακα 3. Υπενθυμίζεται ότι η μικρότερη τιμή (1) στις απαντήσεις της κλίμακας αντιστοιχεί στο διαφωνώ απόλυτα, ενώ η μεγαλύτερη (5) στο συμφωνώ απόλυτα. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν μερικά μόνον την 1^η υπόθεση της έρευνας, δηλαδή ως προς το σκέλος της πληροφόρησης που φαίνεται ότι λαμβάνουν οι νέοι από τα MME, όχι όμως και ως προς την εσωτερική των προτύπων των MME σε σχέση με την εμφάνιση και το σώμα.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις στάσεις τους απέναντι στα ΜΜΕ και ως προς την αυτοεκτίμηση

	Γυναίκες (N = 76)	Άνδρες (N = 76)	Σύνολο (N = 152)
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Πληροφόρηση	3.51(0.67)	3.23(0.79)	3.37(0.74)
Πίεση	2.99(0.99)	2.36(0.82)	2.68(0.96)
Γενική	2.76(0.87)	2.46(0.71)	2.61(0.81)
Εσωτερίκευση			
Αθλητική	2.79(0.83)	2.85(0.82)	2.82(0.82)
Εσωτερίκευση			
Αυτοεκτίμηση	20.45(4.86)	22.16(3.73)	21.30(4.40)

Η ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους των απαντήσεων των συμμετεχόντων στους 4 παράγοντες ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς όλους τους παράγοντες, εκτός του παράγοντα 'αθλητική εσωτερίκευση'. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, με μικρό όμως μέγεθος επίδρασης, εντοπίστηκαν ως προς τον παράγοντα 'πληροφόρηση', $F(1,152) = 5.62$, $p < .05$, μερικό $\eta^2 = .036$, και ως προς τον παράγοντα 'γενική εσωτερίκευση', $F(1,152) = 5.44$, $p < .05$, μερικό $\eta^2 = .035$. Η στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα φύλα ως προς τον παράγοντα 'πίεση' είχε και σημαντικό μέγεθος επίδρασης $F(1,152) = 18.35$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .11$. Συνεπώς, οι γυναίκες σε σύγκριση με τους άνδρες όχι μόνον πληροφορούνται για τα σύγχρονα πρότυπα ομορφιάς από τα ΜΜΕ (M.O. = 3.51, T.A. = .67), αλλά φαίνεται ότι εσωτερικεύουν τα προβαλλόμενα πρότυπα (M.O. = 2.76, T.A. = .87) και κυρίως ότι πιέζονται από τα μηνύματα των ΜΜΕ (M.O. = 2.99, T.A. = .99) σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες (M.O. = 3.23, T.A. = .79 ως προς την πληροφόρηση, M.O. = 2.46, T.A. = .71 ως προς τη γενική εσωτερίκευση, και M.O. = 2.36, T.A. = .82 ως προς την πίεση, αντίστοιχα). Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν πλήρως τη 2^η ερευνητική υπόθεση της έρευνας ως προς τις αναμενόμενες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Αναφορικά με τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης, οι μέσοι όροι (και οι τυπικές αποκλίσεις) των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα απεικονίζονται επίσης στον Πίνακα 3. Η ανάλυση διακύμανσης, με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένη τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης, ανέδειξε στατιστικά σημαντική

διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών με μικρό ωστόσο μέγεθος επίδρασης, $F(1,152) = 5.93$, $p < .05$, μερικό $\eta^2 = .038$. Η διαφορά στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης αν και χαμηλή ήταν υπέρ των ανδρών ($M.O. = 22.16$, $T.A. = 3.73$ για τους άνδρες, και $M.O. = 20.45$, $T.A. = 4.86$ για τις γυναίκες), επιβεβαιώνοντας έτσι την 3^η ερευνητική υπόθεση.

Τέλος, το πρότυπο των συσχετίσεων μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των 4 παραγόντων βρέθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις να διαφοροποιείται ανάμεσα στα δύο φύλα. Ειδικότερα, και σύμφωνα με τα δεδομένα που απεικονίζονται στον Πίνακα 4, η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με τον παράγοντα πίεση αποδείχθηκε αρνητική και στατιστικά σημαντική για άνδρες και γυναίκες, ενώ οι αρνητικές συσχετίσεις της αυτοεκτίμησης με τις δύο διαστάσεις του παράγοντα εσωτερίκευση (γενική και αθλητική) αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές μόνον στην περίπτωση των γυναικών. Αυτό σημαίνει ότι η πίεση που ασκείται σε άνδρες και γυναίκες από τα ΜΜΕ συνδέεται αρνητικά με τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους, ωστόσο, η εσωτερίκευση των μηνυμάτων των ΜΜΕ σχετικά με το βάρος και το σχήμα του σώματος συσχετίζεται αρνητικά μόνον με την αυτοεκτίμηση των γυναικών. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μερικά την 4^η και τελευταία υπόθεση της έρευνας, ενώ υπογραμμίζουν για ακόμη μια φορά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη σχέση της αυτοεκτίμησης με τις διαδικασίες της εσωτερίκευσης των προβαλλόμενων κοινωνικό-πολιτισμικών μηνυμάτων.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις της αυτοεκτίμησης με τις στάσεις ανδρών-γυναικών απέναντι στα ΜΜΕ

	Αυτοεκτίμηση		Πληροφόρηση		Πίεση		Γενική Εσωτερίκευση	
	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες
Αυτοεκτίμηση								
Πληροφόρηση								
Πίεση								
Γενική Εσωτερίκευση								
Αθλητική Εσωτερίκευση								

Σημείωση: Ο αστερίσκος δηλώνει την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς. Ο διπλός αστερίσκος (**) υποδηλώνει επίπεδο σημαντικότητας $< .01$, ενώ ο μονός (*) επίπεδο σημαντικότητας $< .05$.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των νέων απέναντι στην επιρροή που ασκείται από τα μηνύματα των ΜΜΕ ως προς την εμφάνιση, η αλληλεπίδραση των στάσεων αυτών με την αυτοεκτίμηση των νέων, καθώς και η διερεύνηση των διαφορών ανάμεσα στα φύλα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ενώ στο σύνολό τους οι άνδρες και οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν ότι ενημερώνονται από τα ΜΜΕ, ωστόσο, δεν πιστεύουν ότι πιέζονται ούτε ότι εσωτερικεύουν τα προβαλλόμενα πρότυπα σε σχέση με την εμφάνιση και το σώμα τους. Από την άλλη, με βάση τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίστηκαν ανάμεσα στα φύλα, οι γυναίκες της έρευνας αναφέρουν ότι πιέζονται περισσότερο από τους άνδρες να συμμορφωθούν με εξιδανικευμένα πρότυπα ομορφιάς και εμφανίζουν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αντιλαμβανόμενης πίεσης που ασκείται από τα ΜΜΕ, ενώ, όσον αφορά την εσωτερίκευση δημοφιλών προτύπων ως προς την εμφάνιση, η αρνητική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση ήταν στατιστικά σημαντική μόνον για την ομάδα των γυναικών.

Σε σχέση με τα παραπάνω, τρία είναι τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Πρώτον, σε αντίθεση με ό,τι θα περίμενε κανείς, οι νέοι/ες που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι υιοθετούν μια κριτική στάση απέναντι στην επιρροή των προτύπων που προβάλλονται από τα ΜΜΕ ως προς την εμφάνιση και το σώμα τους. Με άλλα λόγια, ενώ αναφέρουν ότι τα ΜΜΕ αποτελούν για τους/τις ίδιους/ες σημαντική πηγή πληροφόρησης, από την άλλη δεν είναι σίγουροι/ες εάν πιέζονται να συμμορφωθούν και να εσωτερικεύσουν όλα αυτά τα εξιδανικευμένα πρότυπα ομορφιάς. Εάν αυτή η στάση των νέων απέναντι στα ΜΜΕ οφείλεται σε πολιτισμικούς παράγοντες, στην ηλικία τους ή στη φοιτητική τους ιδιότητα, η οποία υπαγορεύει γενικότερα φιλελεύθερες απόψεις και μια κριτική προσέγγιση στα μηνύματα της τηλεόρασης και των περιοδικών, είναι κάτι που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Πάντως, έρευνα σε δείγμα φοιτητριών στις Η.Π.Α. δεν επιβεβαίωσε ότι μια φιλελεύθερη ιδεολογία εκ μέρους των γυναικών, η οποία υποστηρίζει την κοινωνική ισότητα ανάμεσα στα φύλα, συνεπάγεται χαμηλότερη εσωτερίκευση των κοινωνικών προτύπων για την ιδανική σιλουέτα (Cash, Ancis, & Strachan, 1997). Στην ίδια έρευνα, ωστόσο, φοιτήτριες με παραδοσιακές προσδοκίες και προτιμήσεις όσον αφορά τις σχέσεις των φύλων φάνηκε να επενδύουν περισσότερο στην εμφάνισή τους και να εσωτερικεύουν δυσλειτουργικά πρότυπα ομορφιάς. Από την άλλη, ποιοτική έρευνα, η

οποία περιελάμβανε συνεντεύξεις με μαθήτριες λυκείου στην Αυστραλία, αποκάλυψε ότι οι έφηβες συχνά επιδεικνύουν μια απρόσμενη και εξεζητημένη κατανόηση του ρόλου των ΜΜΕ και των επιρροών τους στην εικόνα του σώματος, η οποία τις βοηθά να μετριάσουν τέτοιου είδους έντονες κοινωνικό-πολιτισμικές πιέσεις (Tiggemann, Gardiner & Slater, 2000). Αντίστοιχα, ποιοτική έρευνα με άνδρες φοιτητές, αναγνώστες και μη αναγνώστες ανδρικών περιοδικών, έδειξε ότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν θεώρησαν ως πολύ σημαντικό στόχο την κατάκτηση ενός λεπτού και μυώδους σώματος – αντίθετα, δήλωσαν ικανοποιημένοι με την εμφάνισή τους (Labre, 2005).

Δεύτερον, όπως ήταν αναμενόμενο, οι γυναίκες της έρευνας δήλωσαν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση από τους άνδρες να συμμορφωθούν με τα προβαλλόμενα και συχνά ασφυκτικά πρότυπα ομορφιάς, ενώ ταυτόχρονα εμφάνισαν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Οι παραπάνω διαφορές ανάμεσα στα φύλα ως προς την πίεση που ασκούν τα ΜΜΕ, αλλά και ως προς τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, έχουν επιβεβαιωθεί από τις περισσότερες σχετικές μελέτες τόσο με άτομα της ίδιας ηλικίας, όσο και με εφήβους (Kling et al., 1999. Knauss et al., 2007. van den Berg et al., 2007). Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα κορίτσια και οι γυναίκες πιέζονται περισσότερο από τα ΜΜΕ, σε σχέση με τα αγόρια και τους άνδρες, γεγονός που ενισχύει μεγαλύτερη δυσαρέσκεια με το σώμα τους, καταθλιπτική διάθεση, και ακραίες διαιτητικές συμπεριφορές.

Τρίτον, διαπιστώθηκαν αρνητικές συσχετίσεις τόσο μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της πίεσης που ασκείται στους νέους (άνδρες και γυναίκες) από τα μηνύματα των ΜΜΕ, όσο και μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της εσωτερίκευσης των μηνυμάτων που προβάλλονται από τα ΜΜΕ εκ μέρους των γυναικών. Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με τις παραπάνω διαφορές ανάμεσα στα φύλα, συνεπάγεται ότι οι γυναίκες είναι τελικά πιο ευάλωτες από τους άνδρες σε δημοφιλή πρότυπα ομορφιάς, καθώς όσο χαμηλότερα εμφανίζονται τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους τόσο μεγαλύτερη πίεση συμμόρφωσης αισθάνονται ως προς τα προβαλλόμενα πρότυπα και τόσο περισσότερο εσωτερικεύουν πολιτισμικά ιδεώδη για το σώμα τους και την εμφάνισή τους. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν επίσης ελληνικά και διεθνή ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά την ευαλωτότητα των γυναικών, και ειδικότερα των νέων γυναικών, απέναντι στην ‘κουλτούρα του λεπτού σώματος’ και των εξιδανικευμένων προτύπων εμφάνισης που ενισχύονται κυρίως από την τηλεόραση και τα περιοδικά (Αυδή, 2010. Furnham et al., 2002. Groesz et al., 2002. Katsounari, 2009. Wilcox & Laird, 2000).

Να επισημάνουμε, τέλος, ότι το εργαλείο αξιολόγησης των στάσεων των νέων απέναντι στα μηνύματα των ΜΜΕ που αφορούν το σώμα και την εμφάνιση (SATAQ-3), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε ελληνικό δείγμα φοιτητών/τριών, αποδείχθηκε αξιόπιστο καθώς οι αντίστοιχοι δείκτες ήταν εξαιρετικά ικανοποιητικοί. Επίσης, η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου βρέθηκε να συμφωνεί με τους παράγοντες που εντοπίστηκαν αρχικά από τους κατασκευαστές του εργαλείου (Thompson et al., 2004). Άλλες συναφείς μελέτες έχουν επιβεβαιώσει την αξιοπιστία και εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου σε δυτικό και μη-δυτικό πληθυσμό γυναικών και σε εφήβους (Mandanat, Hawks, & Brown, 2006. Smolak, Levine, Thompson, 2001. Thompson et al., 2004). Ωστόσο, το μικρό μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, η χρήση ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς μπορεί να επηρέασε την εσωτερική εγκυρότητα των δεδομένων, εφόσον οι συμμετέχοντες/ουσες παρασύρθηκαν σε κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Για τους λόγους αυτούς, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος της επιρροής των ΜΜΕ στην εικόνα του σώματος, με τη διεξαγωγή ερευνών σε μεγαλύτερο δείγμα φοιτητών/τριών ή σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες (π.χ. έφηβοι-ες, αθλητές-τριες) και με τη χρήση τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής μεθοδολογίας (π.χ. συνεντεύξεις).

Συνέπειες στη συμβουλευτική και την πρόληψη

Σε κάθε περίπτωση, τα παραπάνω δεδομένα έχουν σημαντικές συνέπειες στη συμβουλευτική και σε προγράμματα πρόληψης που αφορούν την επιρροή των ΜΜΕ στην ανάπτυξη της δυσαρέσκειας με το σώμα και κατ' επέκταση των διαταραχών πρόσληψης τροφής που πλήττουν κυρίως τις έφηβες και τις νέες γυναίκες.

Οι περισσότεροι ερευνητές προτείνουν ολιστικά προγράμματα παρέμβασης τα οποία απευθύνονται στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, προσδιορίζοντας προστατευτικούς παράγοντες τόσο στο άτομο, όσο και στην οικογένεια, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Choate, 2007. Russell & Ryder, 2001a, 2001b). Ειδικότερα, στους προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να ενισχύσουν τις ικανότητες αντίστασης των κοριτσιών απέναντι σε κοινωνικο-πολιτισμικές πιέσεις που αφορούν το ιδανικό της λεπτότητας (Choate, 2007), ανήκουν (α) η υποστήριξη από την οικογένεια και την παρέα των συνομηλίκων, (β) η ικανοποίηση από τον κοινωνικό ρόλο του φύλου και η κατάρριψη στερεοτύπων ή αντιφατικών μηνυμάτων σε σχέση με τη γυναικεία ταυτότητα, (γ) η ενίσχυση της

αυτοεκτίμησης, (δ) η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η αμφισβήτηση κοινωνικών μηνυμάτων σε σχέση με το ιδανικό σώμα, και τέλος (ε) η ανάπτυξη μιας υγιούς εικόνας για τον εαυτό, το φαγητό και την άσκηση.

Από την άλλη πλευρά, μελέτες σε γυναίκες φοιτήτριες (Strahan et al., 2007. Yamamiya et al., 2005) απέδειξαν ότι όταν κανείς παρεμβάλλει, πριν την έκθεση των γυναικών σε διαφημίσεις των ΜΜΕ, είτε μια σύντομη διαδικασία ενημέρωσης για το σχήμα και το βάρος του γυναικείου σώματος, είτε εικόνες επιτυχημένων γυναικών που δεν ανταποκρίνονται στο ιδανικό της λεπτότητας, και ταυτόχρονα αμφισβητήσει τη γνησιότητα των εικόνων ή την ομορφιά των μοντέλων που απεικονίζονται στις διαφημίσεις, τότε μειώνει την αρνητική επίδραση των προβαλλόμενων προτύπων στην εικόνα του σώματος και τη διατροφή των φοιτητριών. Επομένως, οποιαδήποτε διαδικασία αλλαγής (ή αμφισβήτησης) του κυρίαρχου κοινωνικού προτύπου που θέλει τις γυναίκες πολύ λεπτές και όμορφες για να είναι αποδεκτές, η ταυτόχρονη ενημέρωση ως προς τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει το γυναικείο σώμα, και ο επαναπροσδιορισμός της γυναικείας ταυτότητας με θετικούς και ποικίλους τρόπους, μπορεί να προσφέρει στις γυναίκες διαφορετικά πρότυπα ή 'μοντέλα' μίμησης, δίχως αυτή η διαδικασία να έχει αρνητικό αντίκτυπο στον ψυχισμό και τη συμπεριφορά τους.

Μια τέτοια εκπαιδευτική και ταυτόχρονα προληπτική διαδικασία παρέμβασης αποτελεί και ο 'αλφαριθμητισμός' σε σχέση με τα ΜΜΕ (media literacy) όσον αφορά την εικόνα του σώματος. Ο 'αλφαριθμητισμός' ως προς τα ΜΜΕ αναφέρεται γενικότερα σε μια κριτική προσέγγιση και αμφισβήτηση των μηνυμάτων των ΜΜΕ, η οποία περιλαμβάνει αφενός τη συνειδητοποίηση της επιρροής τους, αφετέρου την κριτική ανάλυση του περιεχομένου και των προθέσεών τους (Groesz et al., 2002. Yamamiya et al., 2005). Συγκεκριμένα, η Choate (2007) αναφέρει ότι ο 'αλφαριθμητισμός' ως προς τα ΜΜΕ περιλαμβάνει μια διαδικασία τεσσάρων σταδίων: (α) τον προσδιορισμό του επιβλαβούς περιεχομένου, (β) την αποκάλυψη και την αποδόμηση των κρυφών μηνυμάτων τους, (γ) την προβολή αντίστασης στο μήνυμα, και (δ) την ενεργό δράση για την αλλαγή αυτών των μηνυμάτων. Πρόκειται για μια σημαντική πρωτοβουλία, η οποία μετατρέπει το άτομο από παθητικό θύμα της επιρροής των ΜΜΕ σε ενεργητικό καταναλωτή, καθώς αφορά την ενίσχυση της ικανότητας αναγνώρισης, αξιολόγησης, και αντίστασης του ατόμου στα μηνύματα των ΜΜΕ.

Ωστόσο, για να μειωθεί η έμφαση σε μη ρεαλιστικά ιδανικά που αφορούν την εμφάνιση και το σώμα χρειάζονται όχι μόνον εξατομικευμένες παρεμβάσεις στο πλαίσιο μιας συμβουλευτικής στήριξης, αλλά συλλογικές δράσεις στο πλαίσιο της κοινότητας. Οι

Thompson και Heinberg (1999) ισχυρίζονται ότι δεν είναι αρκετό να διδάξουμε στα κορίτσια και στις γυναίκες μόνον πώς να απορρίπτουν προβληματικά μηνύματα των MME σε σχέση με την ομορφιά, την εξωτερική εμφάνιση και το σώμα τους, αλλά να παρέμβουμε σε κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο, είτε με τη μορφή του ακτιβισμού, είτε με τη μορφή της κοινωνικής διαφήμισης. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, ο ακτιβισμός σε σχέση με τα MME, αναφέρεται στην ενεργή διαμαρτυρία ενάντια σε μηνύματα των MME, σε διαφημίσεις και προϊόντα, τα οποία προωθούν μη υγιείς αντιλήψεις και συμπεριφορές, ενώ η κοινωνική διαφήμιση, αφορά την υιοθέτηση της διαφημιστικής τεχνολογίας και της προώθησης προϊόντων για κοινωνικούς σκοπούς, που αφορούν την ευημερία του συνόλου των πολιτών και την τροποποίηση μιας παθολογικής συμπεριφοράς. Αποδέκτες της κοινωνικής διαφήμισης στην περίπτωση αυτή μπορεί να είναι τόσο τα κορίτσια και οι γυναίκες που κινδυνεύουν να αναπτύξουν δυσαρέσκεια με το σώμα τους, όσο και η ομάδα των συνομηλίκων τους, οι γονείς τους, ή οι εκπαιδευτικοί που τις περιβάλλουν, ακόμη και τα ίδια τα διευθυντικά στελέχη των MME.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την ευαλωτότητα του γυναικείου πληθυσμού στην πίεση που ασκούν τα εξιδανικευμένα πρότυπα ομορφιάς που προβάλλουν τα MME, υποδεικνύοντας ταυτόχρονα τη σχέση των στάσεων των γυναικών απέναντι στο σώμα και την εμφάνιση με την αυτοεκτίμηση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι σε πολλές περιπτώσεις αυτή η αντιλαμβανόμενη πίεση έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση, στην εικόνα του σώματος, και κατ' επέκταση στις συνήθειες διατροφής των νέων γυναικών, επιβάλλεται η έγκαιρη ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση όχι μόνον της σχολικής κοινότητας αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Σε επίπεδο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης υπάρχουν ποικίλα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν επιτυχημένα στη σχολική κοινότητα, ενισχύοντας υγιείς συμπεριφορές διατροφής και άσκησης σε όλους τους εφήβους, αγόρια και κορίτσια (Choate, 2007. Huang et al. 2007. Russell & Ryder, 2001a, 2001b). Από την άλλη, τα παραπάνω δεδομένα θα πρέπει να απασχολήσουν εξίσου όλους τους ειδικούς ψυχικής υγείας που ασχολούνται με γυναίκες και να τους κινητοποιήσουν, όχι μόνο στο επίπεδο της εξατομικευμένης συμβουλευτικής στήριξης, αλλά και στο επίπεδο της κοινωνικής δράσης, με στόχο την αλλαγή των κυρίαρχων κοινωνικό-πολιτισμικών μηνυμάτων σε σχέση με το ιδανικό της γυναικείας ομορφιάς και της λεπτότητας του σώματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, K. L., Byrne, S. M., McLean, N. J., & Davis, E. A. (2008). Overconcern with weight and shape is not the same as body dissatisfaction: Evidence from a prospective study of pre-adolescent boys and girls. *Body Image, 5*, 261-270.
- Αυδή, Ε. (2010). Νέες γυναίκες, ταυτότητα, σώμα και φαγητό: Φεμινιστικές θεωρίες για τις διαταραχές στην πρόσληψη τροφής. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Χ. Αθανασιάδου, & Α. Στογιαννίδου (Επ. Έκδ.) *Συμβουλευτική με την Οπτική του Φύλου* (σελ. 193-231). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cahill, S., & Mussap, A. J. (2007). Emotional reactions following exposure to idealized bodies predict unhealthy body change attitudes and behaviors in women and men. *Journal of Psychosomatic Research, 62*, 631-639.
- Calogero, R. M., Davis, W. N., & Thompson, J. K. (2004). The Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire (SATAQ-3): Reliability and normative comparisons of eating disordered patients. *Body Image, 1*, 193-198.
- Cash, T. F. (2004). Body image: past, present, and future. *Body Image, 1*, 1-5.
- Cash, T. F., Ancis, J. R., & Strachan, M. D. (1997). Gender attitudes, feminist identity, and body images among college women. *Sex Roles, 36*(7/8), 433-447.
- Cash, T. F., & Henry, P. E. (1995). Women's body images: The results of a national survey in the U.S.A. *Sex Roles, 33*(1/2), 19-28.
- Choate, L. H. (2007). Counseling adolescent girls for body image resilience: Strategies for school counselors. *Professional School Counseling, 10*(3), 317-326.
- Cusumano, D. L., & Thompson, J. K. (1997). Body image and body shape ideals in magazines: Exposure, awareness, and internalization. *Sex Roles, 37* (9/10), 701-721.
- Δημητρίου, Χ., Παπαστυλιανού, Α., & Αθανασιάδου, Χ. (2008). Η εικόνα του σώματος και οι διατροφικές συνήθειες νέων γυναικών σε Ελλάδα και Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου Καλλιρρόη, *Από την Εφηβεία στην Ενήλικη Ζωή* (σελ. 32-40), Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 15-18 Μαΐου 2008.
- Field, A. E., Camargo, C. A., Taylor, C. B., Berkey, C. S., Roberts, S. B., & Colditz, G. A. (2001). Peer, parent, and media influences on the development of weight concerns and frequent dieting among preadolescent and adolescent girls and boys. *Pediatrics, 107*(1), 57-60.

- Furnham, A., Badmin, N., & Sneade, I. (2002). Body image dissatisfaction: Gender differences in eating attitudes, self-esteem, and reasons for exercise. *The Journal of Psychology, 136*(6), 581-596.
- Grammas, D. L., & Schwartz, J. P. (2009). Internalization of messages from society and perfectionism as predictors of male body image. *Body Image, 6*, 31-36.
- Groesz, L. M., Levine, M. P., & Murnen, S. K. (2002). The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: A meta-analytic review. *International Journal of Eating Disorders, 31*, 1-16.
- Hargreaves, D., & Tiggemann, M. (2003). Long-term implications of responsiveness to 'thin-ideal' television: Support for a cumulative hypothesis of body image disturbance? *European Eating Disorders Review, 11*, 465-477.
- Hargreaves, D. A., & Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: 'comparing' boys and girls. *Body Image, 1*, 351-361.
- Henriques, G. R., & Calhoun, L. G. (1999). Gender and ethnic differences in the relationship between body esteem and self esteem. *The Journal of Psychology, 133*(4), 357-368.
- Huang, J. S., Norman, G. J., Zabinski, M. F., Calfas, K., & Patrick, K. (2007). Body image and self-esteem among adolescents undergoing an intervention targeting dietary and physical activity behaviors. *Journal of Adolescent Health, 40*, 245-251.
- Humphreys, P., & Paxton, S. J. (2004). Impact of exposure to idealized male images on adolescent boys' body image. *Body Image, 1*, 253-266.
- Katsounari, I. (2009). Self-esteem, depression and eating disordered attitudes: A cross-cultural comparison between Cypriot and British young women. *European Eating Disorders Review*, online publication, 1-7.
- Κλεφτάρας, Γ. (2004). Η εικόνα σώματος και η σημασία της στην ψυχολογική συμβουλευτική ατόμων με σωματικές δυσλειτουργίες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 68-69*, 43-64.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*(4), 470-500.
- Knauss, C., Paxton, S. J., & Alsaker, F. D. (2007). Relationships amongst body dissatisfaction, internalisation of the media body ideal and perceived pressure from media in adolescent girls and boys. *Body Image, 4*, 353-360.

- Labre, M. P. (2005). The male body ideal: Perspectives of readers and non-readers of fitness magazines. *The Journal of Men's Health and Gender*, 2(2), 223-229.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (2010). Αυτοαντιλήψεις, αυτοεκτίμηση και φύλο: Σημαντικές παράμετροι για τη συμβουλευτική νεαρών γυναικών. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Χ. Αθανασιάδου & Α. Στογιαννίδου (Επιμ. Έκδ.) *Συμβουλευτική με την Οπτική του Φύλου* (σελ. 65-90). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Madanat, H. N., Hawks, S. R., & Brown, R. B. (2006). Validation of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 among a random sample of Jordanian women. *Body Image*, 3, 421-425.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2009). Δυσαρέσκεια με την εικόνα του σώματος, διαιτητική συμπεριφορά και αυτοεκτίμηση στην εφηβεία. *Ψυχολογία*, 16(1), 60-76.
- Mendelson, B. K., White, D. R., & Mendelson, M. J. (1996). Self-esteem and body esteem: effects of gender, age, and weight. *Journal of Applied and Developmental Psychology*, 17, 321-346.
- Presnell, K., Bearman, S. K., & Stice, E. (2004). Risk factor for body dissatisfaction in adolescent boys and girls: A prospective study. *International Journal of Eating Disorders*, 36, 389-401.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2000). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian. *Personality and Individual Differences*, 28, 701-715.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (Rev. ed.) Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Russell, S., & Ryder, S. (2001a). BRIDGE (Building the relationships between body image and disordered eating graph and explanation): A tool for parents and professionals. *Eating Disorders: The Journal of Treatment and Prevention*, 9, 1-14.
- Russell, S., & Ryder, S. (2001b). BRIDGE (Building the relationships between body image and disordered eating graph and explanation): Interventions and transitions. *Eating Disorders: The Journal of Treatment and Prevention*, 9, 15-27.
- Σίμος, Μ. Γ. (1996). *Η διερεύνηση των ψυχογενών διαταραχών στην πρόσληψη τροφής και των δυνατοτήτων πρόληψης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Smolak, L., Levine, M. P., & Thompson, J. K. (2001). The use of Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire with middle school boys and girls. *International Journal of Eating Disorders, 29*, 216-223.
- Smolak, L., & Stein, J. A. (2006). The relationship of drive for muscularity too sociocultural, self-esteem, physical attributes gender role, and social comparison in middle school boys. *Body Image, 3*, 121-129.
- Stice, E., & Whitenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology, 38*(5), 669-678.
- Stormer, S.M., & Thompson, J.K. (1996). Explanations of body image disturbance: A test of maturational status, negative verbal commentary, social comparison, and sociocultural hypotheses. *International Journal of Eating Disorders, 19*(2), 193-202.
- Strahan, E. J., Spencer, S. J., & Zanna, M. P. (2007). Don't take another bite: How sociocultural norms for appearance affect women's eating behavior. *Body Image, 4*, 331-342.
- Thompson, J. K., Coovert, M. D., & Stormer, S. M. (1999). Body image, social comparison, and eating disturbance: A covariance structure modeling investigation. *International Journal of Eating Disorders, 26*, 43-51.
- Thompson, J. K., & Heinberg, L. J. (1999). The media's influence on body image disturbance and eating disorders: We've reviled them, now can we rehabilitate them? *Journal of Social Issues, 55*(2), 339-353.
- Thompson, J. K., van den Berg, P., Roehrig, M., Guarda, A. S., & Heinberg, L. J. (2004). The Sociocultural Attitudes Towards Appearance Scale-3 (SATAQ-3): Development and validation. *International Journal of Eating Disorders, 35*, 293-304.
- Tiggemann, M., Gardiner, M., & Slater, A. (2000). 'I would rather be size 10 than have straight A's': A focus group study of adolescent girls' wish to be thinner. *Journal of Adolescence, 23*, 645-659.
- Tiggemann, M., & Lynch, J. E. (2001). Body image across the life span in adult women: The role of self-objectification. *Developmental Psychology, 37*(2), 243-253.
- Tiggemann, M., & Stevens, C. (1999). Weight concerns across the life-span: Relationship to self-esteem and feminist identity. *International Journal of Eating Disorders, 26*, 103-106.

- van den Berg, P., Paxton, S. J., Keery, H., Wall, M., Guo, J., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Body dissatisfaction and body comparison with media images in males and females. *Body Image, 4*, 257-268.
- Wilcox, K., & Laird, J. D. (2000). The impact of media images of super-slender women on women's self-esteem: Identification, social comparison, and self-perception. *Journal of Research in Personality, 34*, 278-286.
- Χάιντς, Ε. (2008). Διατροφικές διαταραχές. Στο Λ.Τ. Αρσέλ, Μ. Χαρίτου-Φατούρου & Θ. Αδαμάκη (Επιμ. Έκδ.) *Καταργώντας τα εμπόδια. Συμβουλευτική και ενδυνάμωση γυναικών* (σ. 185-212). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yamamiya, Y., Cash, T. F., Melnyk, S. E., Posavac, H. D., & Posavac, S. S. (2005). Women's exposure to thin-and-beautiful media images: body image effects of media-ideal internalization and impact-reduction interventions. *Body Image, 2*, 74-80.

Young people attitudes towards media influence on body image and their correlations with self-esteem. Implications for counselling and prevention

Christina Athanasiades, Irene Argyri & Nikol-Ruth Koutsona

School o Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The study investigated young people attitudes towards the influence of mass media messages on body image, as well as how these attitudes correlate with young men and women's global self-esteem. A random sample of 152 university students (76 men and 76 women) participated in the study. Data have been collected by (a) the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 (SATAQ-3), and (b) the Rosenberg Self-Esteem Scale. According to results, while men and women agree that they use the mass media as a means of information, they are not certain whether they feel pressure to or internalize idealized images of appearance, body shape and weight. Women, on the other hand, feel more pressure than men to comply with idealized standards of beauty and have slightly lower levels of self-esteem. The results have important implications for counselling and other preventive measures regarding media influences on the development of body image disturbance and eating disorders that affect mostly young women.

Key words: Body image, Gender differences, Self-esteem,

Address: Christina Athanasiades, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki 541 24. Telephone: 2310 997992. Email: cathan@psy.auth.gr

**Μεταγνωστική γνώση φοιτητών και φοιτητριών για την
αποτελεσματικότητα της προσοχής τους και τη συχνότητα σφαλμάτων
σε καθημερινά έργα προσοχής**

Αμαρυλλίς-Χρυσή Μαλεγιαννάκη & Παναγιώτα Μεταλλίδου

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της ενημερότητας φοιτητών και φοιτητριών για την αποτελεσματικότητα της προσοχής τους αλλά και για τη συχνότητα των σφαλμάτων τους σε καθημερινά έργα που απαιτούν τα διαθέσιμα της προσοχής τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 167 πρωτοετείς φοιτήτριες (N = 138) και φοιτητές (N = 29). Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν σε μια ομαδική εξέταση να συμπληρώσουν τρία ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών. Ειδικότερα, για την εκτίμηση των γνωστικών σφαλμάτων δόθηκε το Ερωτηματολόγιο των Γνωστικών Σφαλμάτων (CFQ) των Broadbent, Cooper, Fitzgerald και Parkes (1982) και η Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή (ARCES) των Cheyne, Carriere, και Smilek (2006). Για την εκτίμηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθημερινά έργα προσοχής κατασκευάστηκε το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης για την Προσοχή (EMΓΠ). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των μετρήσεων που χρησιμοποιήθηκαν, υποστηρίζουν τη χρήση της ARCES σε μελλοντικές έρευνες ως αξιόπιστης και έγκυρης κλίμακας μέτρησης των αντιλαμβανόμενων καθημερινών ολισθημάτων προσοχής έναντι του CFQ, το οποίο καλύπτει μια ευρεία γκάμα σφαλμάτων όχι μόνο προσοχής αλλά και μνήμης. Επίσης, το EMΓΠ θα μπορούσε μελλοντικά να αποτελέσει ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο αξιολόγησης της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας σε καθημερινά έργα προσοχής τα οποία εμπλέκουν την επιλεκτική και διαμοιρασμένη προσοχή, τουλάχιστον στον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το δείγμα της έρευνας. Τα αποτελέσματα συζητούνται ως προς τις θεωρητικές τους προεκτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Γνωστικά σφάλματα, Μεταγνωστική γνώση για την Προσοχή, Ολισθήματα Προσοχής

Διεύθυνση: Παναγιώτα Μεταλλίδου, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 541 24. Τηλέφωνο: 2310 997972. E-mail: pmetall@psy.auth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσοχή συνιστά μια γνωστική λειτουργία η οποία βρίσκεται στη βάση της ενεργοποίησης όλων των άλλων γνωστικών λειτουργιών. Αν και ο όρος «προσοχή» είναι ένας, η γνωστική λειτουργία που περιγράφει ο όρος είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη (βλ. Halperin, 1996). Η προσοχή απαιτείται για την επιλογή μέσα από όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες εκείνων που θα γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας στη συνέχεια, είναι πηγή περιορισμένης ικανότητας που μπορεί να διαμοιραστεί μεταξύ έργων και έχει συνδεθεί στενά με την εγρήγορση. Από θεωρητικής άποψης ο όρος «προσοχή», όπως χρησιμοποιείται σήμερα, αναφέρεται σε ένα σύνολο εκφάνσεων που αλληλεπιδρούν με κάθε άλλη γνωστική λειτουργία (βλ. Marou, 1995. Posner & Petersen, 1990. Sohlberg & Mateer, 2004).

Η πλειοψηφία των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν μέχρι πρόσφατα στο χώρο της προσοχής εστίασαν κυρίως στη γνωστική διεργασία που υπόκειται της προσοχής και λιγότερο στο ρόλο που διαδραματίζουν οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων που συνοδεύουν και συχνά ελέγχουν τις λειτουργίες της προσοχής και της αντίληψης (Bjorklund & Harnishfenger, 1990. Brodeur, Trick, Enns, & Burack, 1997. Plude, Enns, & Brodeur, 1994). Μάλιστα, στις περισσότερες από αυτές τις έρευνες η προσοχή μελετήθηκε σε συνθήκες εργαστηρίου. Στην πραγματική ζωή, όμως, η προσοχή καθορίζεται από τους στόχους και τα κίνητρά μας (Leclercq & Zimmerman, 2002). Ο μεταγνωστικός, λοιπόν, χαρακτήρας της προσοχής αγνοήθηκε για πολύ καιρό από τους γνωστικούς ψυχολόγους. Ακόμα κι όταν μελετήθηκε η ενημερότητα για τη λειτουργία της προσοχής σε συνθήκες καθημερινής ζωής, οι σχετικές μελέτες αφορούσαν τα ολισθήματα της προσοχής (Cheyne, Carriere, & Smilek, 2006. Reason, 1979. Wallace, 2004) και όχι τις πεποιθήσεις των ατόμων για την αποτελεσματικότητα της προσοχής τους σε έργα καθημερινής ζωής. Εξαιρέση αποτελούν ελάχιστες αναπτυξιακές μελέτες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν, ωστόσο, σε παιδιά δημοτικού και εξέτασαν είτε τις αλλαγές στην ενημερότητα των παιδιών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την προσοχή τους είτε τη μεταγνωστική γνώση των παιδιών για τις επιμέρους εκφάνσεις της προσοχής. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν πως η αναπτυξιακή πορεία της μετα-προσοχής συνίσταται στη βαθμιαία μετατόπιση της γνώσης των παραγόντων που επηρεάζουν την προσοχή από το εξωτερικό περιβάλλον προς το εσωτερικό του ατόμου (π.χ., Loper & Hallahan, 1982). Επίσης, η μεταγνωστική γνώση σχετικά με την προσοχή βρέθηκε ότι

αναπτύσσεται κατά τα μέσα μετέωρου του δημοτικού, όταν τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την προσοχή ως έναν σύνθετο μηχανισμό που παρεμβάλλεται ανάμεσα στα αισθητηριακά εισιόντα και το νου του ατόμου και προοδευτικά τίθεται υπό τον έλεγχο του (π.χ., Parault & Schwanenflugel, 2000).

Το κενό αυτό στην έρευνα έρχεται να καλύψει η παρούσα μελέτη, η οποία επιχειρεί να συνδέσει τη μεταγνωστική γνώση των ατόμων για σφάλματα μνήμης και ολισθήματα προσοχής με τη μεταγνωστική τους γνώση για την αποτελεσματικότητά τους σε έργα καθημερινής ζωής που εμπλέκουν παρόμοιες διεργασίες προσοχής. Παρά την έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των θεωρητικών αναφορικά με τον αριθμό και το είδος των εκφάνσεων της προσοχής (για επισκόπηση των σχετικών θεωρητικών μοντέλων βλέπε Chan, 2001. Levitt & Johnstone, 2001), στην παρούσα εργασία συμπεριλήφθηκαν εκείνες οι εκφάνσεις της προσοχής που θεωρείται ότι εμπλέκονται περισσότερο στις καθημερινές μας δραστηριότητες (βλ. Gunstad, Cohen, Paul, & Gordon, 2006. Levitt & Johnstone, 2001. Sohlberg & Mateer, 2004). Οι εκφάνσεις αυτές είναι: η επιλεκτική προσοχή, η διαμοιρασμένη προσοχή, η συντηρούμενη προσοχή και η στροφή της προσοχής. Στη συνέχεια θα οριστούν με συντομία οι συγκεκριμένες εκφάνσεις.

Εκφάνσεις της προσοχής

Η επιλεκτική προσοχή αφορά την ικανότητα εστίασης σε ένα συγκεκριμένο εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα ανάμεσα σε άλλα πολλά δυνητικά ερεθίσματα. Η επιλογή αυτή δεν προϋποθέτει μόνο την κατεύθυνση της προσοχής σε ένα σχετικό ερέθισμα, αλλά και την αναστολή αντίδρασης για μη σχετικά ή καινούργια ερεθίσματα (Kindlon, 1998). Επομένως, η έννοια της επιλεκτικότητας συνεπάγεται την ύπαρξη εναλλακτικών ερεθισμών που ενδέχεται να τύχουν προσοχής και στηρίζεται στην ικανότητα να ανιχνεύει το άτομο ερεθίσματα προκειμένου να διαχωρίσει και να επιλέξει τα ερεθίσματα-στόχους και να αγνοήσει τα διασπαστικά ερεθίσματα (Enns, Brodeur, & Trick, 1998).

Μια άλλη έκφανση της προσοχής που συνδέεται με τη λειτουργία της επιλεκτικής προσοχής συνιστά η στροφή της προσοχής. Η στροφή της προσοχής περιγράφει την ικανότητα εναλλαγής της προσοχής μεταξύ δυο ή περισσότερων έργων (Owen, Roberts, Hodges, Summers, Polkey et al., 1993) και συνδέεται με την επιλεκτική προσοχή, επειδή απαιτεί την εμπλοκή της προσοχής για την εστίαση σε ένα ερέθισμα κι έπειτα την απεμπλοκή από το συγκεκριμένο ερέθισμα, προκειμένου να στραφεί η προσοχή στο

αρχικό ερέθισμα ή σε ένα άλλο σχετικό (Denckla, 1996. Mirsky, Anthony, Duncan, Ahearn, & Kellam, 1991). Η ικανότητα για στροφή της προσοχής έχει θεωρηθεί ότι αποτελεί έκφανση των εκτελεστικών μηχανισμών, οι οποίοι καθιστούν ευέλικτη τη δράση μας στις καθημερινές μας δραστηριότητες, όπως στο σχεδιασμό, την εκκίνηση, την εκτέλεση και την παρακολούθηση πολλών αντιληπτικο-κινητικών διεργασιών.

Ο όρος «διαμοιρασμένη» προσοχή είναι αυτός που χρησιμοποιείται, για να περιγράψει τη λειτουργία που ενεργοποιείται στα διπλά έργα (dual task paradigms) (π.χ., Iidaka, Anderson, Kapur, Cabeza, & Craik, 2000. Mangels, Craik, Levine, Schwartz, & Stuss, 2002). Σύμφωνα με τον Lane (1982), οι καταστάσεις που εμπλέκουν τη διαμοιρασμένη προσοχή είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Στην καθημερινή ζωή οι απαιτήσεις για διαίρεση της προσοχής είναι πολύ συχνές, όπως για παράδειγμα στους/στις γραμματείς που εναλλάσσουν διαρκώς την προσοχή τους, καθώς απαντούν στο τηλέφωνο, γράφουν και εκτελούν άλλα καθήκοντα. Δεν πρόκειται, ωστόσο, για ένα εύκολο έργο καθώς, όπως τονίζουν οι Eysenck και Keane (2002), οι απαιτήσεις σε διαθέσιμα προσοχής, όταν δυο έργα εκτελούνται ταυτόχρονα, δεν ισούνται με το άθροισμα των απαιτήσεων των ίδιων έργων, όταν αυτά εκτελούνται χωριστά. Και αυτό γιατί η αναγκαιότητα της ταυτόχρονης εκτέλεσης δυο έργων επιβάλλει καινούργιες απαιτήσεις για συντονισμό και αποφυγή της παρεμπόδισης.

Τέλος, η συντηρούμενη προσοχή αφορά την ετοιμότητα του ατόμου να ανιχνεύει σπάνια και απρόβλεπτα εμφανιζόμενα σήματα για παρατεταμένες χρονικές περιόδους (Sarter, Givens, & Bruno, 2001). Η συντηρούμενη προσοχή λειτουργεί σε καταστάσεις όπου υπάρχει γρήγορη ροή πληροφοριών και, σε αντίθεση με την επαγρύπνηση, απαιτεί από το άτομο συνεχή επεξεργασία των πληροφοριών με ενεργητικό τρόπο. Εάν ο ρυθμός της επεξεργασίας αυξηθεί υπερβολικά, τότε το σύστημα θα υπερφορτωθεί και θα διακοπεί η επεξεργασία (Leclerq & Zimmermann, 2002).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν με συντομία τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών για την ενημερότητα των ατόμων για τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες αποτυγχάνει η λειτουργία της προσοχής. Γενικά τέτοιες περιπτώσεις αναφέρονται και ως γνωστικά σφάλματα¹, τα οποία, ωστόσο, συχνά περιλαμβάνουν και την αποτυχία της μνήμης. Όταν, όμως, τα σφάλματα αφορούν αποκλειστικά την αποτυχία της προσοχής, τότε αυτά αναφέρονται ως ολισθήματα προσοχής².

¹ Cognitive Failures

² Lapses of Attention

Η έρευνα για τα γνωστικά σφάλματα

Ως γνωστικά σφάλματα μπορούν να οριστούν τα λάθη που συμβαίνουν σε γνωστικό επίπεδο κατά την εκτέλεση απλών έργων στην καθημερινή ζωή, τα οποία οι άνθρωποι συνήθως μπορούν να εκτελέσουν χωρίς να προβούν σε κάποιο σφάλμα (Martin, 1998). Οι Manly, Robertson, Galloway και Hawkins (1999) παρέχουν χαρακτηριστικά παραδείγματα γνωστικών σφαλμάτων, όπως το να πετάξει κανείς το καινούργιο στυλό και να κρατήσει το παλιό ή να ξεχάσει να βγάλει έξω τα σκουπίδια μετά από ένα τηλεφώνημα. Στους περισσότερους από εμάς έχει συμβεί να πηγαίνουμε στην κουζίνα ή σε κάποιο άλλο μέρος του σπιτιού και να αδυνατούμε να θυμηθούμε γιατί πήγαμε. Επίσης, να προγραμματίζουμε να πάρουμε το/τη φίλο/η μας τηλέφωνο σε μερικές ώρες και τελικά το ξεχνούμε.

Η πρώτη ερευνητική δουλειά που συνδέεται με τα γνωστικά σφάλματα πραγματοποιήθηκε από τον Reason (1977, 1979, 1984. Reason & Mycielska, 1982) και αφορά την αποτυχία της προσοχής σε καθημερινές δραστηριότητες. Ο Reason (1984) διέκρινε μεταξύ σφαλμάτων που αφορούν το σχεδιασμό τη δράσης και σφαλμάτων κατά την εκτέλεση ενός σχεδίου δράσης. Ειδικότερα, τα σφάλματα σχεδιασμού προκύπτουν συνήθως σε μη-οικείες καταστάσεις ή προβληματικές καταστάσεις και οφείλονται τόσο σε έλλειψη γνώσης ή μη-επαρκούς πληροφόρησης όσο και σε μη-σωστή εφαρμογή κανόνων. Τα σφάλματα κατά την εκτέλεση της δράσης λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης αυτοματοποιημένων διαδικασιών ρουτίνας και περιλαμβάνουν προσθήκες, παραλείψεις ή λάθη στη σειρά των βημάτων ενός σχεδίου δράσης. Ωστόσο, τα σφάλματα αυτά δεν αφορούν μόνο αποτυχία της προσοχής, αλλά και της αντίληψης, της μνήμης, της εκτέλεσης της δράσης ή το συνδυασμό όλων αυτών (Reason, 1977, 1979). Σύμφωνα με την προσέγγιση του Levitin (2002), ο οποίος διαχωρίζει τον έλεγχο σε αυτόματο και συνειδητό, τα ολισθήματα κατά την εκτέλεση της δράσης συμβαίνουν όταν το άτομο δρα κάτω από συνθήκες αυτόματου ελέγχου και το ισχυρότερα ενεργοποιημένο σχήμα ή πρόγραμμα δεν είναι το κατάλληλο.

Επηρεασμένοι εν μέρει από τις μελέτες του Reason, οι Broadbent, Cooper, Fitzgerald και Parkes (1982) κατασκεύασαν το Ερωτηματολόγιο Γνωστικών Σφαλμάτων (Cognitive Failure's Questionnaire - CFQ) για να μετρήσουν τη συχνότητα με την οποία οι άνθρωποι κάνουν σφάλματα σε καθημερινές δραστηριότητες ρουτίνας. Η πρώτη παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε από τους Broadbent και συνεργάτες (1982) σε φοιτητικό πληθυσμό κατέληξε στο ότι το CFQ μετράει μόνο έναν γενικό παράγοντα τάσης για γνωστικά σφάλματα. Ωστόσο, ένα πλήθος μετέπειτα

ερευνητικών δεδομένων υποστηρίζουν ότι το CFQ αποτελείται από διάφορους παράγοντες (π.χ. Larson, Alderton, Neideffer, & Underhill, 1997. Matthews, Coyle, & Craig, 1990. Meiran, Israeli, Levi, & Grafi, 1994. Pollina, Greene, Tunick, & Puckett, 1992. Wallace, 2004. Wallace, Kass, & Stanny, 2002). Οι πιο πρόσφατες μελέτες των Wallace και συνεργατών (2002) και Wallace (2004) σε μεγάλα δείγματα 335 φοιτητών και στρατιωτικών και 709 πρωτοετών φοιτητών αντίστοιχα υποστήριξαν την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων: σφάλματα μνήμης, σφάλματα από απόσπαση της προσοχής, σφάλματα έλλειψης συγκέντρωσης/κοινωνικής αδεξιότητας³ και σφάλματα μνήμης ονομάτων. Σε πρόσφατη έρευνα οι Moraitou και Efklides (2009) επιβεβαίωσαν την ύπαρξη ενός γενικού παράγοντα σφαλμάτων στο CFQ σε ελληνικό δείγμα 449 ατόμων ηλικίας από 18 έως 89 ετών.

Σε γενικές γραμμές επικρατεί σύγχυση αναφορικά με τον αριθμό των παραγόντων από τους οποίους αποτελείται το CFQ, ενώ είναι βέβαιο ότι το CFQ δε μετρά μόνο ολισθήματα προσοχής. Οι Carriere, Cheyne και Smilek (2007) σε μια μελέτη με 304 πρωτοετείς προπτυχιακούς φοιτητές ψυχολογίας βρήκαν ότι τα σφάλματα μνήμης και τα ολισθήματα προσοχής στο CFQ συσχετιζόνταν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Μάλιστα, σε παλαιότερη μελέτη με φοιτητές οι Meiran, Israeli, Levi και Grafi (1994) βρήκαν ότι μεγαλύτερη συχνότητα αναφοράς γνωστικών σφαλμάτων στο CFQ συνδέονταν με περισσότερα ολισθήματα οφειλόμενα σε απόσπαση της προσοχής. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν οι Wallace, Vodanovich και Restino (2003) σε δείγμα φοιτητών και στρατιωτικών.

Για τους παραπάνω λόγους, οι Cheyne και συνεργάτες (2006) κατασκεύασαν την Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή (Attention Related Cognitive Errors Scale - ARCES) για τη μέτρηση αποκλειστικά των ολισθημάτων προσοχής σε ένα δείγμα 449 προπτυχιακών φοιτητών ψυχολογίας. Ο στόχος ήταν να αποτελέσει ένα πιο ειδικό εργαλείο για τη μέτρηση των ολισθημάτων προσοχής από ό,τι το CFQ και για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν μόνο σε αποτυχία της λειτουργίας της προσοχής. Οι κατασκευαστές της κλίμακας ισχυρίστηκαν ότι η ARCES αποτελείται από ένα γενικό παράγοντα σφαλμάτων σχετιζόμενων με την

³ Ο αγγλικός όρος blunders αποδίδεται στην παρούσα εργασία ως έλλειψη συγκέντρωσης/κοινωνική αδεξιότητα καθώς το περιεχόμενο των αντίστοιχων θεμάτων αναφέρεται όχι μόνο σε απερίσκεπτες ενέργειες από την πλευρά του ατόμου αλλά και σε αδεξιότητα στο πλαίσιο της συναναστροφής με τους άλλους.

προσοχή με καλή εσωτερική αξιοπιστία ($\alpha = .88$), αλλά δεν προχώρησαν στον έλεγχο της παραγοντικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου (Cheyne et al., 2006).

Η παρούσα έρευνα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των σχέσεων της μεταγνωστικής γνώσης των ατόμων για τα σφάλματα μνήμης και τα ολισθήματα προσοχής στην καθημερινή τους ζωή με τη μεταγνωστική γνώση η οποία αφορά την αποτελεσματικότητά τους σε έργα καθημερινής ζωής που εμπλέκουν παρόμοιες διεργασίες προσοχής. Εξαιτίας της έλλειψης σχετικών μεθοδολογικών εργαλείων, προσαρμοσμένων στον ελληνικό πληθυσμό, ένας βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των εργαλείων που κατασκευάστηκαν ή προσαρμόστηκαν για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας και των γνωστικών σφαλμάτων σε φοιτητικό πληθυσμό. Είναι σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των επιδόσεων σε πειραματικά έργα προσοχής και της ενημερότητας των συμμετεχόντων/ουσών για την αποτελεσματικότητα του συστήματος της προσοχής τους γενικά σε έργα καθημερινής ζωής και ειδικά στην τρέχουσα συνθήκη (βλ. Μαλεγιαννάκη, 2009. Μαλεγιαννάκη & Μεταλλίδου, υπό δημοσίευση). Ακριβώς επειδή η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια πρώτη διερευνητική προσπάθεια επιλέχθηκε ένα δείγμα φοιτητών/τριών για τον έλεγχο των εργαλείων που κατασκευάστηκαν και των πειραματικών έργων της προσοχής, ακολουθώντας το παράδειγμα των κατασκευαστών των συγκεκριμένων εργαλείων.

Ειδικότερα, για τους στόχους της έρευνας μεταφράστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν: (α) το Ερωτηματολόγιο Γνωστικών Σφαλμάτων (CFQ) των Broadbent et al. (1982) και (β) η Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή (ARCES) των Cheyne et al. (2006). Η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων βασίστηκε στο ότι το CFQ αφορά τη συχνότητα γνωστικών σφαλμάτων γενικά, δηλαδή σφαλμάτων τα οποία εμπλέκουν και τη λειτουργία της μνήμης, συμπεριλαμβανομένων και σφαλμάτων σχετιζόμενων με την προσοχή. Η ARCES αφορά αποκλειστικά σφάλματα σχετιζόμενα με την προσοχή και όχι με τη μνήμη και την προσοχή. Επίσης, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της μεταγνωστικής γνώσης των φοιτητών/τριών για την αποτελεσματικότητά τους σε καθημερινά έργα προσοχής που θεωρήθηκε ότι εμπλέκουν τις τέσσερις θεωρητικά

οριζόμενες εκφάνσεις της προσοχής (επιλογή, κατανομή, διατήρηση και στροφή της προσοχής).

Υποθέσεις

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαμορφώθηκαν οι υποθέσεις που ακολουθούν:

Στα πλαίσια διερεύνησης της παραγοντικής δομής των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν, υποθέσαμε ότι θα επιβεβαιώνονταν ο αριθμός και το είδος των παραγόντων που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Υπόθεση 1). Ειδικότερα, για το Ερωτηματολόγιο των Γνωστικών Σφαλμάτων (CFQ) των Broadbent και συνεργατών (1982), παρότι δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των διάφορων ερευνητών για την παραγοντική δομή του, υποθέσαμε την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων (Σφάλματα Μνήμης, Σφάλματα από Απόσπαση της Προσοχής, Σφάλματα Έλλειψης συγκέντρωσης/Κοινωνικής Αδεξιότητας και Σφάλματα Μνήμης Ονομάτων), την ύπαρξη των οποίων φαίνεται να υποστηρίζουν τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα των Wallace και συνεργατών (2002, 2004) (Υπόθεση 1α). Για την Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή (ARCES) υποθέσαμε την ύπαρξη ενός γενικού παράγοντα Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή, όπως προτείνουν και οι κατασκευαστές της κλίμακας (Cheyne et al., 2006) (Υπόθεση 1β). Για το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης για την Προσοχή, το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, υποθέσαμε την ύπαρξη τεσσάρων θεωρητικών παραγόντων (επιλεκτικής, διαμοιρασμένης, συντηρούμενης και στροφής της προσοχής) (Υπόθεση 1γ).

Η δεύτερη υπόθεση αφορούσε τη συγκλίνουσα εγκυρότητα των τριών ερωτηματολογίων και προέβλεπε, αφενός, ότι οι παράγοντες των δυο ερωτηματολογίων για τα γνωστικά σφάλματα που μετρούν κοινές διαστάσεις θα συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους και, αφετέρου, ότι οι παράγοντες αυτοί θα συσχετίζονται αρνητικά με τις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας (Υπόθεση 2). Ειδικότερα, η υπόθεση ότι οι παράγοντες του CFQ θα συσχετίζονται θετικά με τους παράγοντες της ARCES (Υπόθεση 2α) υποστηρίζεται από τα ευρήματα των ίδιων των κατασκευαστών της κλίμακας (Cheyne et al., 2006), οι οποίοι για την κατασκευή της δανείστηκαν κάποια θέματα από το Ερωτηματολόγιο Γνωστικών Σφαλμάτων. Επίσης, προβλέπεται ότι όσο θα αυξάνεται η συχνότητα αναφοράς γνωστικών σφαλμάτων τόσο θα μειώνονται οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας (Υπόθεση 2β). Η υπόθεση αυτή στηρίζεται σε

ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπως των Cartwright και Wells (1997), οι οποίοι βρήκαν ότι όσο αυξανόταν η συχνότητα των αυτο-αναφερόμενων γνωστικών σφαλμάτων τόσο λιγότερη εμπιστοσύνη είχαν τα άτομα στις γνωστικές τους διεργασίες.

Όσον αφορά τη συχνότητα αναφοράς των επιμέρους σφαλμάτων, δεν μπορεί να διατυπωθεί μια σαφή υπόθεση με βάση τα προηγούμενα ευρήματα για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος αφορά τα διαφορετικά αποτελέσματα αναφορικά με το είδος και τον αριθμό των παραγόντων στα οποία κατέληξε η εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης στο CFQ σε προηγούμενες μελέτες, όπως φαίνεται από την παρουσίαση που προηγήθηκε. Έτσι, τα δεδομένα μας στο επίπεδο των μέσων όρων δεν μπορούν να είναι συγκρίσιμα. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι οι σχετικές μελέτες που αφορούν τον φοιτητικό πληθυσμό είναι κυρίως συσχετιστικές και εστιάζονται στο βαθμό συσχέτισης των γνωστικών σφαλμάτων ή των ολισθημάτων προσοχής με άλλους παράγοντες (π.χ., παράγοντες προσωπικότητας). Μια πρόβλεψη, ωστόσο, που θα μπορούσε να γίνει, με βάση τα ευρήματα των Meiran, Israeli, Levi και Grafí (1994) και Wallace, Vodanovich και Restino (2003), είναι ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θα αναφέρουν στο CFQ με μεγαλύτερη συχνότητα σφάλματα από απόσπαση της προσοχής σε σχέση με τα σφάλματα μνήμης, τα σφάλματα έλλειψης συγκέντρωσης/κοινωνικής αδεξιότητας και τα σφάλματα μνήμης ονομάτων (Υπόθεση 3). Με την προϋπόθεση, φυσικά, ότι η ανάλυση παραγόντων της παρούσας μελέτης για το CFQ θα καταλήξει στους ίδιους παράγοντες με τις μελέτες που προαναφέρθηκαν.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες / ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 167 πρωτοετείς φοιτήτριες (N = 138) και φοιτητές (N = 29) Τμήματος Ψυχολογίας με μέσο όρο ηλικίας τα 18.95 έτη και Γ.Α. = 2.20. Οι συμμετέχοντες /ουσες συμπλήρωσαν ομαδικά τα ερωτηματολόγια στην αίθουσα διδασκαλίας τους.

Ερωτηματολόγια

Ερωτηματολόγιο Γνωστικών Σφαλμάτων (Cognitive Failures Questionnaire, CFQ). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους Broadbent και συνεργάτες (1982) και αποτελείται από 25 ερωτήματα για γνωστικά σφάλματα σε καθημερινές καταστάσεις. Παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες διερεύνησης της παραγοντικής δομής του CFQ με πολλούς πληθυσμούς και σε διαφορετικές χώρες, οι

ερευνητές δεν κατέληξαν σε κάποια ομοφωνία σχετικά με τον αριθμό και το είδος των παραγόντων. Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα δεδομένα (Wallace et al., 2002, 2004), φαίνεται να έχουν επιβεβαιωθεί τέσσερις βασικοί παράγοντες: σφάλματα μνήμης (π.χ. «Σας συμβαίνει να ξεχνάτε ραντεβού;»), σφάλματα από απόσπαση της προσοχής (π.χ. «Τυχαίνει να διαβάζετε κάτι και να ανακαλύπτετε ότι δε σκεφτόσασταν πάνω σε αυτό την ώρα που το διαβάζατε και πρέπει να το ξαναδιαβάσετε;»), σφάλματα έλλειψης συγκέντρωσης/κοινωνικής αδεξιότητας (π.χ. «Λέτε κάτι και μετά συνειδητοποιείτε ότι μπορεί να εκληφθεί ως προσβολή;») και σφάλματα μνήμης ονομάτων (π.χ. «Σας συμβαίνει να ξεχνάτε τα ονόματα των ανθρώπων;»). Οι συμμετέχοντες/ουσες σημείωναν, με βάση μια 5βαθμη κλίμακα αυτο-αναφοράς τύπου Likert από (0) «ποτέ» έως (4) «πολύ συχνά», τη συχνότητα με την οποία έκαναν τα σφάλματα που αναφέρονταν στις προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή (Attention Related Cognitive Errors Scale, ARCES). Η κλίμακα κατασκευάστηκε από τους Cheyne και συνεργάτες (2006) για τη μέτρηση της συχνότητας ολισθημάτων προσοχής. Περιλαμβάνει 12 ερωτήματα, όπως για παράδειγμα «έχω βρεθεί σε ένα δωμάτιο για να πάρω κάτι και αποσπάστηκε η προσοχή μου με αποτέλεσμα να φύγω χωρίς να πάρω αυτό που ήθελα», που αντανακλούν ολισθήματα σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής, τα οποία συμβαίνουν λιγότερο ή περισσότερο σε όλους των ανθρώπους ανεξαρτήτως του τρόπου ζωής τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες σημείωναν, με βάση μια 5βαθμη κλίμακα αυτο-αναφοράς τύπου Likert από (0) «ποτέ» έως (4) «πολύ συχνά», τη συχνότητα με την οποία έκαναν τους τελευταίους 6 μήνες τα σφάλματα που αναφέρονταν στις προτάσεις της κλίμακας.

Η μετάφραση του CFQ και της ARCES στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε από τις δύο συγγραφείς ανεξάρτητα. Όπου υπήρχαν διαφωνίες στην απόδοση όρων, αυτές λύθηκαν μετά από συζήτηση και στη συνέχεια ακολουθήθηκε η διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης από τρίτη ερευνήτρια με πολύ καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας.

Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης για την Προσοχή (EMΓΠ). Το ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας με στόχο τη μέτρηση της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των ατόμων σε καθημερινά έργα προσοχής. Αποτελείται συνολικά από 21 ερωτήματα, τα οποία θεωρήθηκε ότι εξετάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα στις τέσσερις θεωρητικώς οριζόμενες εκφάνσεις της προσοχής: την επιλεκτική προσοχή (π.χ. «Πόσο καλά τα

καταφέρνεις να συγκεντρωθείς την ώρα που διαβάζεις, όταν γύρω σου υπάρχει θόρυβος;»), τη διαμοιρασμένη προσοχή (π.χ. «Πόσο καλά τα καταφέρνεις να μιλάς με κάποιον, ενώ ταυτόχρονα γράφεις στον υπολογιστή;»), τη συντηρούμενη προσοχή (π.χ. «Σκέψου ότι ανεβαίνεις σε ένα λεωφορείο για να πας σε μια μακρινή περιοχή της πόλης και περιμένεις να ακούσεις μια συγκεκριμένη στάση για να κατέβεις. Πόσο καλά θα τα κατάφερνες να κατέβεις στη σωστή στάση χωρίς να ξεχάσεις;») και την στροφή της προσοχής (π.χ. «Σκέψου ότι ψάχνεις κάτι στο δωμάτιό σου και στη συνέχεια σε διακόπτουν. Πόσο καλά τα καταφέρνεις μετά να μη ξεχάσεις τι έψαχνες και να συνεχίσεις;»). Οι συμμετέχοντες εκτιμούσαν με βάση μια 7βαθμη κλίμακα αυτοαναφοράς τύπου Likert από (1) «δεν τα καταφέρνω καθόλου» έως (7) «τα καταφέρνω με μεγάλη άνεση» πόσο καλά τα καταφέρνουν να κάνουν τα πράγματα που περιγράφουν οι προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν αρχικά το Ερωτηματολόγιο Γνωστικών Σφαλμάτων, στη συνέχεια την Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή και, τέλος, το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης για την Προσοχή. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 45 λεπτά και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός εισαγωγικού μαθήματος Πειραματικής Ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ως μέρος της άσκησης των φοιτητών/τριών στην αναγνώριση των διαφορετικών εκφάνσεων της προσοχής και πριν τη συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου υπήρχε μια μικρή γενική εισαγωγή από τη δεύτερη ερευνήτρια για το θέμα που εξέταζε το κάθε ερωτηματολόγιο. Για τον λόγο αυτό η σειρά συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διατηρήθηκε σταθερή. Μετά τη συμπλήρωση των τριών ερωτηματολογίων δόθηκαν λεπτομερείς εξηγήσεις για τις θεωρητικές διαστάσεις του κάθε ερωτηματολογίου. Οι φοιτητές/τριες που δε συμμετείχαν στην πρώτη ομαδική εξέταση, εξετάστηκαν με την ίδια διαδικασία ομαδικά μετά από συνεννόηση σε μια δεύτερη συνάντηση μετά το τέλος του μαθήματος. Η εξέταση πραγματοποιήθηκε από την πρώτη συγγραφέα της εργασίας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων αρχικά πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις και στη συνέχεια υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας α του Cronbach για το σύνολο του

κάθε ερωτηματολογίου και για τους επιμέρους παράγοντες οι οποίοι προέκυψαν από την εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις Pearson (r) για τη διερεύνηση των σχέσεων της συχνότητας αναφοράς των γνωστικών σφαλμάτων και της αναφερόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθημερινά έργα προσοχής.

Δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων

Ερωτηματολόγιο Γνωστικών Σφαλμάτων (CFQ). Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με πλάγια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο *promax*. Ο αρχικός έλεγχος της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου μας έδειξε ότι θα ήταν καλό να αφαιρέσουμε από την ανάλυση 7 ερωτήματα, γιατί είχαν πολύ αδύνατες φορτίσεις στους παράγοντες. Έτσι, η ανάλυση παραγόντων εφαρμόστηκε τελικά σε 18 ερωτήματα. Με βάση τις ιδιοτιμές των παραγόντων της αρχικής ανάλυσης ελέγχθηκε ένα μοντέλο τριών παραγόντων. Το μοντέλο που αναδείχθηκε περιλαμβάνει τρεις παράγοντες (βλ. Πίνακα 1), οι οποίοι ερμηνεύουν το 42.4% της συνολικής διακύμανσης. Οι τιμές του KMO = .80 και του Bartlett's Test of Sphericity(153) = 649.65, $p < .001$ βρέθηκαν ικανοποιητικές. Ειδικότερα, ο πρώτος και ισχυρότερος παράγοντας ερμηνεύει το 25.5% της συνολικής διακύμανσης και αναφέρεται στα σφάλματα μνήμης-απόσπασης της προσοχής (Cronbach's $\alpha = .78$). Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 9% της συνολικής διακύμανσης και αφορά την έλλειψη συγκέντρωσης και την κοινωνική αδεξιότητα (Cronbach's $\alpha = .65$). Στον τρίτο παράγοντα, ο οποίος ερμηνεύει το 7.9% της συνολικής διακύμανσης, φορτώνονται τα σφάλματα μνήμης ονομάτων (Cronbach's $\alpha = .71$).

Πίνακας 1: Η ανάλυση παραγόντων του Ερωτηματολογίου Γνωστικών Σφαλμάτων

Ερωτήματα	Μνήμης/ Απόσπασης Προσοχής	Έλλειψης συγκέντρωσης/ Αδεξιότητας	Μνήμης ονομάτων
18. Σας τυχαίνει να πετάτε κατά λάθος κάτι που θέλετε να κρατήσετε και να κρατάτε αυτό που θέλετε να πετάξετε-όπως για παράδειγμα να πετάξετε ένα σπιρτόκουτο και να βάλετε το χρησιμοποιημένο σπύρτο στην τσέπη σας;			.777

2. Συμβαίνει να ξεχνάτε το λόγο για τον οποίο πήγατε από ένα δωμάτιο του σπιτιού σας σε ένα άλλο;	.676		
17. Σας συμβαίνει να ξεχνάτε που βάλατε κάτι όπως μια εφημερίδα ή ένα βιβλίο;	.620		
19. Τυχαίνει να ονειροπολείτε, ενώ πρέπει να ακούσετε κάτι;	.588		
21. Σας συμβαίνει να ξεκινάτε να κάνετε κάτι στο σπίτι και να αποσπαστείτε κάνοντας κάτι άλλο (άθελά σας);	.587		
6. Σας συμβαίνει να ανακαλύπτετε ότι ξεχνάτε αν έχετε σβήσει το φως ή το μάτι της κουζίνας ή αν έχετε κλειδώσει την πόρτα;	.554		
22. Σας συμβαίνει να μην μπορείτε να θυμηθείτε κάτι, αν και αισθάνεστε ότι βρίσκεται στην «άκρη της γλώσσας σας»;	.542		
23. Τυχαίνει όταν βγαίνετε για ψώνια να ξεχνάτε αυτό το οποίο βγήκατε να αγοράσετε;	.531		
1. Τυχαίνει να διαβάζετε κάτι και να ανακαλύπτετε ότι δεν σκεφτόσασταν πάνω σε αυτό την ώρα που το διαβάζατε και πρέπει να το ξαναδιαβάσετε;	.529		
13. Σας συμβαίνει να μη βλέπετε κάτι που θέλετε να αγοράσετε σε ένα σούπερ μάρκετ (αν και υπάρχει μπροστά σας;)	.429		
8. Λέτε κάτι και μετά συνειδητοποιείτε ότι μπορεί να έχει εκληφθεί ως προσβολή;	.702		
14. Σας συμβαίνει να αναρωτιέστε ξαφνικά αν έχετε χρησιμοποιήσει μια λέξη σωστά;	.664		
15. Σας συμβαίνει να δυσκολεύεστε να πάρετε μια απόφαση;	.653		
25. Σας συμβαίνει να μην μπορείτε να σκεφτείτε κάτι για να πείτε σε μια συζήτηση που συμμετέχετε;	.626		
9. Σας συμβαίνει να μην ακούτε όταν σας μιλάνε, ενώ κάνετε κάτι άλλο;	.547		
10. Χάνετε την ψυχραιμία σας και το μετανιώνετε;	.429		
20. Σας συμβαίνει να ξεχνάτε τα ονόματα των ανθρώπων;			.821
7. Σας συμβαίνει να μην ακούτε τα ονόματα των ανθρώπων όταν αυτοί σας συστήνονται;			.773
<hr/>			
Ιδιοτιμή:	4.582	1.618	1.424
Ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	(25.5%)	(9%)	(7.9%)
<hr/>			

Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή (ARCES)

Για τον έλεγχο της παραγοντικής εγκυρότητας της κλίμακας και σε αυτή την περίπτωση εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με πλάγια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο promax στα 12 ερωτήματα που περιλαμβάνει η κλίμακα. Κανένα ερώτημα δεν αφαιρέθηκε κατά τη διεξαγωγή της ανάλυσης παραγόντων, καθώς το κάθε ερώτημα φόρτωνε μόνο σε έναν από τους δυο παράγοντες. Τόσο οι κατασκευαστές της κλίμακας όσο και οι συγγραφείς που τη χρησιμοποίησαν στις μελέτες που προαναφέρθηκαν δε δίνουν στοιχεία αναφορικά με την παραγοντική δομή της ARCES. Με βάση τις ιδιοτιμές των παραγόντων αναδείχθηκε ένα μοντέλο που περιλαμβάνει δυο παράγοντες (βλ. Πίνακα 2), οι οποίοι εξηγούν το 51.4% της συνολικής διακύμανσης. Οι τιμές του $KMO = .87$ και του Bartlett's Test of Sphericity(66) = 709.42, $p < .001$ βρέθηκαν ικανοποιητικές. Ο πρώτος και ισχυρότερος παράγοντας ερμηνεύει το 42.4% της συνολικής διακύμανσης και ονομάστηκε Σφάλματα από Απόσπαση της Προσοχής (Cronbach's $\alpha = .82$), ενώ ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει το 9% της συνολικής διακύμανσης και ονομάστηκε Σφάλματα από Αυτοματοποιημένη Δράση (Cronbach's $\alpha = .78$).

Παρά τη μικρή συμβολή του δεύτερου παράγοντα στην ερμηνεία του συνολικού ποσοστού της διακύμανσης δεν αφαιρέθηκε, επειδή εισάγει λεπτές θεωρητικές διαφοροποιήσεις στα είδη των ολισθημάτων προσοχής. Κι αυτό γιατί ο παράγοντας Σφάλματα από Αυτοματοποιημένη Δράση αφορά ολισθήματα που συμβαίνουν κατά την εκτέλεση μιας ακολουθίας ενεργειών, οι οποίες είναι σχετικά απλές και μέσω της καθημερινής τους επανάληψης έχουν αυτοματοποιηθεί. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις σε διαθέσιμα της προσοχής και μόνο μετά από την εμφάνιση κάποιου σφάλματος στρέφουμε συνειδητά την προσοχή μας στα έργα αυτά. Αντίθετα ο παράγοντας Σφάλματα από Απόσπαση της Προσοχής αφορά ολισθήματα τα οποία προϋποθέτουν ότι έχουμε στραμμένη την προσοχή μας σε ένα έργο και κάποια στιγμή η προσοχή μας αποσπάται και αφηρημένοι στρεφόμαστε ένα άλλο έργο ή μια δραστηριότητα άσχετη με το στόχο μας.

Πίνακας 2: Η ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή

Ερωτήματα	Σφάλματα από Απόσπαση της Προσοχής	Σφάλματα από Αυτοματοποιημένα Δράση
5. Έχω βρεθεί σε ένα δωμάτιο για να πάρω κάτι και αποσπάστηκε η προσοχή μου με αποτέλεσμα να φύγω χωρίς να πάρω αυτό που ήθελα.	.859	
12. Πηγαίνω σε ένα δωμάτιο για να κάνω κάτι (π.χ. να βουρτσίσω τα δόντια μου) και κάνω κάτι άλλο (π.χ. χτενίζω τα μαλλιά μου).	.852	
7. Ξεκινάω να κάνω κάτι και αποσπώμαι κάνοντας κάτι άλλο.	.753	
6. Δε βλέπω κάτι που ψάχνω, αν και υπάρχει μπροστά μου.	.679	
11. Επιστρέφω για να ελέγξω αν έχω ή δεν έχω κάνει κάτι	.549	
10. Έχω ανοίξει το ψυγείο να πάρω κάτι (π.χ. γάλα) και τελικά πήρα κάτι άλλο (π.χ. χυμό).	.541	
2. Όταν διαβάζω ανακαλύπτω ότι ενώ έχω διαβάσει μερικές παραγράφους, μου είναι αδύνατο να θυμηθώ τι διάβασα.	.466	
4. Έχω συνειδητοποιήσει ότι φόρεσα κάλτσες από διαφορετικά ζευγάρια ή αταίριαστα ρούχα.		.850
1. Έχω τοποθετήσει αφηρημένος/ η πράγματα σε λάθος θέση (π.χ. τοποθέτησα το γάλα στο ντουλάπι ή τη ζάχαρη στο ψυγείο).		.796
8. Έχω κατά λάθος μπερδέψει τους στόχους των ενεργειών μου (π.χ. έχω βάλει κάτι σε λάθος κιβώτιο).		.644
9. Κάνω λάθη επειδή κάνω κάτι και σκέφτομαι κάτι άλλο.		.610
3. Έχω τοποθετήσει αντικείμενα συχνής χρήσης όπως κλειδιά, στυλό, γυαλιά σε λάθος θέσεις.		.586
Ιδιοτιμή: Ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	5.086 (42.4%)	1.085 (9%)

Με βάση τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων σε ένα επόμενο βήμα πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με το στατιστικό πρόγραμμα EQS 6.1 (Bentler, 1993). Για την εκτίμηση των παραμέτρων του μοντέλου εφαρμόστηκε η μέθοδος της Μέγιστης Πιθανοφάνειας (ML). Αρχικά

ελέγχθηκε ένα μοντέλο μονοπαραγοντικής δομής, $\chi^2(53) = 134.448$, CFI = .877, NNFI = .847, RMSEA = .096, SRMR = .062, και στη συνέχεια ένα μοντέλο δύο αλληλοσυσχετιζόμενων παραγόντων, $\chi^2(51) = 98.478$, CFI = .929, NNFI = .908, RMSEA = .075, SRMR = .052. Μόνο οι δείκτες προσαρμογής του δεύτερου μοντέλου βρέθηκαν ικανοποιητικοί (Οι φορτίσεις των επιμέρους θεμάτων στους δύο παράγοντες καθώς και η μήτρα των συσχετίσεων είναι διαθέσιμες, εφόσον ζητηθούν από τη δεύτερη συγγραφέα της εργασίας).

Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης για την Προσοχή (EMΓΠ).

Η εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων με πλάγια περιστροφή των αξόνων έδειξε ότι θα ήταν καλό να αφαιρεθούν από την ανάλυση 5 ερωτήματα, γιατί είχαν χαμηλές φορτίσεις σε περισσότερους από έναν παράγοντες. Σε ένα επόμενο βήμα εφαρμόστηκε η ανάλυση παραγόντων σε 16 ερωτήματα. Με βάση τις ιδιοτιμές των παραγόντων της αρχικής ανάλυσης το μοντέλο που αναδείχθηκε περιλαμβάνει τρεις παράγοντες αντί των 4 θεωρητικώς οριζόμενων παραγόντων (βλ. Πίνακα 3), οι οποίοι εξηγούν το 45% της συνολικής διακύμανσης. Οι τιμές του KMO = .76 και του Bartlett's Test of Sphericity(120) = 544.03, $p < .001$ βρέθηκαν ικανοποιητικές. Στον πρώτο παράγοντα φόρτωναν έξι ερωτήματα που αφορούσαν την επιλεκτική προσοχή (Cronbach's $\alpha = .71$). Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει το 23.2% της συνολικής διακύμανσης και θεωρήθηκε ότι περιγράφει την ικανότητα για επιλεκτική εστίαση του ατόμου σε ερεθίσματα-στόχους και την ταυτόχρονη ικανότητα αναστολής των διασπαστικών ή άσχετων ως προς το στόχο ερεθισμάτων. Ωστόσο, υπήρχε ένα ερώτημα το οποίο φόρτωνε εξίσου και στο δεύτερο παράγοντα, ο οποίος αναφέρεται στη κατανομή της προσοχής. Έτσι, στις αναλύσεις που ακολουθούν το συγκεκριμένο ερώτημα εντάχθηκε στον δεύτερο παράγοντα λόγω της ελαφρώς υψηλότερης φόρτισης και της μεγαλύτερης σχετικότητας με αυτόν τον παράγοντα. Στον δεύτερο παράγοντα φόρτωναν έξι ερωτήματα, τα οποία περιέγραφαν την ικανότητα του ατόμου να κατανέμει την προσοχή του ταυτόχρονα σε δυο έργα. Ο παράγοντας αυτός βρέθηκε να ερμηνεύει το 12.4% της συνολικής διακύμανσης και θεωρήθηκε ότι αναφέρεται στη διαμοιρασμένη προσοχή (Cronbach's $\alpha = .72$). Τέλος, ο τρίτος παράγοντας προσδιορίστηκε από τέσσερα ερωτήματα που αφορούν την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί την προσοχή για ένα παρατεταμένο χρονικό διάστημα χωρίς να αφαιρεθεί ή να ξεχαστεί. Ο τρίτος παράγοντας βρέθηκε να ερμηνεύει το 9.4% της συνολικής διακύμανσης και θεωρήθηκε ότι αφορά τη συντηρούμενη προσοχή (Cronbach's $\alpha = .61$).

Πίνακας 3: Η ανάλυση παραγόντων του Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικής Γνώσης της Προσοχής

Ερωτήματα	1 Επιλεκτική Προσοχή	2 Διαμοιρασμένη Προσοχή	3 Συντηρούμενη Προσοχή
21. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να συγκεντρωθείς σε μια δουλειά που πρέπει να κάνεις χωρίς να σκέφτεσαι συνεχώς ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζεις (π.χ., στη δουλειά σου ή τη ζωή σου);	.774		
11. Κατά πόσο μπορείς να παρακολουθήσεις τα λεγόμενα ενός ομιλητή, όταν το θέμα είναι βαρετό, αλλά είσαι υποχρεωμένος/ η να τα θυμάσαι, γιατί θα πρέπει μετά να τα παρουσιάσεις σε συμφοιτητές ή στη δουλειά σου;	.668		
16. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να κατανοήσεις ένα κείμενο, όταν πρέπει να σταματάς διαρκώς και να κοιτάς στο λεξικό για άγνωστες λέξεις;	.657		
12. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να συγκεντρωθείς στη μελέτη ενός μαθήματος και να μη σκέφτεσαι την αποτυχία σου στις εξετάσεις του τελευταίου μαθήματος που έδωσες;	.633		
6. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να συγκεντρωθείς στα λεγόμενα ενός ομιλητή και να μην αποσπαστείς από το πέρασμα μιας γοητευτικής παρουσίας;	.506		
17. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να τραγουδάς τους στίχους ενός τραγουδιού σωστά, όταν από την αρχή τους είχες μάθει λάθος;	.478		
3. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να διαβάζεις και να ακούς ταυτόχρονα μουσική;		.819	
2. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να συγκεντρωθείς την ώρα που διαβάζεις, όταν γύρω σου υπάρχει θόρυβος;		.734	
13. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να μιλάς με κάποιον, ενώ ταυτόχρονα γράφεις στον υπολογιστή;		.643	
1. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να κρατάς		.599	

σημειώσεις από μια διάλεξη και ταυτόχρονα να μιλάς με το διπλανό σου;			
4. Σκέψου να συζητάς με κάποιον για ένα θέμα και να μπει ένα άτομο στο χώρο να σε ρωτήσει κάτι άσχετο. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να του απαντήσεις και μετά να συνεχίσεις τη συζήτηση από το σημείο που σταμάτησε;		.500	
9. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να παρακολουθείς μια ταινία, ενώ σου μιλάει στο τηλέφωνο ένας φίλος σου;		.434	
8. Σκέψου ότι βρίσκεσαι σε μια αίθουσα, όπου κάποιος παίρνει παρουσίες διαβάζοντας ένα μακρύ κατάλογο ονομάτων. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να απαντήσεις, όταν ακουστεί το όνομά σου;			.755
19. Όταν περιμένεις στην τράπεζα να ανάψει στον πίνακα το νούμερο για να εξυπηρετηθείς, πόσο καλά τα καταφέρνεις να είσαι έτοιμος, ώστε να μη χάσεις τη σειρά σου;			.755
15. Σκέψου ότι φτάνεις στο αεροδρόμιο ή στο σταθμό πολύ νωρίτερα από την ώρα αναχώρησης με αποτέλεσμα να περιπλανιέσαι στο χώρο, για να περάσει η ώρα. Πόσο καλά τα καταφέρνεις να μη χάσεις την αναγγελία της πτήσης ή του δρομολογίου σου;			.571
5. Σκέψου ότι ανεβαίνεις σε ένα λεωφορείο για να πας σε μια μακρινή περιοχή της πόλης και περιμένεις να ακούσεις μια συγκεκριμένη στάση για να κατέβεις. Πόσο καλά θα τα κατάφερνες να κατεβείς στη σωστή στάση χωρίς να ξεχαστείς;			.535
Ιδιοτιμή:			
Ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	3.716 (23.2%)	1.994 (12.4%)	1.508 (9.4%)

Περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές στη συχνότητα με την οποία αναφέρουν οι συμμετέχοντες/ουσες επιμέρους γνωστικά σφάλματα, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των αναφορών στα ερωτήματα που φόρτωναν στον κάθε παράγοντα και

πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με ενδοϋποκειμενικό παράγοντα το είδος των σφαλμάτων. Ειδικότερα, κατά την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τους τρεις παράγοντες του CFQ, η επίδραση του παράγοντα είδος σφαλμάτων βρέθηκε στατιστικώς σημαντική [$F(2, 332) = 11.265, p < .001$]. Οι φοιτητές/τριες διαφοροποιούν στατιστικώς σημαντικά τη συχνότητα των σφαλμάτων ανάλογα με το είδος τους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι προβαίνουν συχνότερα σε σφάλματα μνήμης ονομάτων ($M.O. = 2.22, T.A. = .09$), λιγότερο συχνά σε σφάλματα μνήμης-απόσπασης της προσοχής ($M.O. = 2.00, T.A. = .05$) και, τέλος, λιγότερο συχνά σε σφάλματα έλλειψης συγκέντρωσης/κοινωνικής αδεξιότητας ($M.O. = 1.88, T.A. = .05$). Η εφαρμογή του t-test κατά ζεύγη έδειξε ότι οι διαφορές ήταν στατιστικώς σημαντικές μεταξύ των επιμέρους ζευγών [σφάλματα μνήμης-απόσπασης προσοχής και σφάλματα έλλειψης συγκέντρωσης-κοινωνικής αδεξιότητας, $t(166) = 2.63, p < .01$, σφάλματα μνήμης-απόσπασης της προσοχής και σφάλματα μνήμης ονομάτων, $t(166) = -2.70, p < .01$, σφάλματα έλλειψης συγκέντρωσης/κοινωνικής αδεξιότητας και σφάλματα μνήμης ονομάτων, $t(166) = -4.01, p < .001$].

Η εφαρμογή της ανάλυσης στους μέσους όρους των αναφορών στην ARCES έδειξε, επίσης, στατιστικώς σημαντική την επίδραση του παράγοντα είδος σφαλμάτων [$F(1, 165) = 105.08, p < .001$]. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες ανέφεραν συχνότερα σφάλματα από απόσπαση της προσοχής ($M.O. = 1.88, T.A. = .73$) από ό,τι σφάλματα από αυτοματοποιημένη δράση ($M.O. = 1.22, T.A. = .64$).

Τέλος, η εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης στους μέσους όρους των αναφορών για την αυτο-αποτελεσματικότητα της προσοχής έδειξε ότι η επίδραση του παράγοντα είδος προσοχής ήταν στατιστικώς σημαντική [$F(2,330) = 51.07, p < .001$]. Η εφαρμογή του t-test κατά ζεύγη αποκάλυψε ότι οι αναφορές για την αποτελεσματικότητα σε έργα συντηρούμενης προσοχής διέφεραν στατιστικώς σημαντικά τόσο από τις αναφορές για την αποτελεσματικότητα στα έργα της επιλεκτικής [$t(166) = 25.36, p < .001$] όσο και της διαμοιρασμένης προσοχής [$t(166) = 26.52, p < .001$]. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί/ες σε έργα συντηρούμενης προσοχής ($M.O. = 6.39, T.A. = .62$) από ό,τι σε έργα διαμοιρασμένης ($M.O. = 4.14, T.A. = 1.01$) και επιλεκτικής προσοχής ($M.O. = 4.54, T.A. = .97$).

Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας σε έργα προσοχής και συχνότητας αναφοράς γνωστικών σφαλμάτων

Στον Πίνακα 4 δίνονται οι συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Στις περισσότερες περιπτώσεις βρέθηκε η αναμενόμενη αρνητική συσχέτιση μεταξύ των αυτο-αναφερόμενων σφαλμάτων (CFQ και ARCES) με την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα για κάθε είδος της προσοχής. Όσο περισσότερα σφάλματα μνήμης και ολισθήματα προσοχής ανέφεραν οι φοιτητές/τριες τόσο λιγότερο αποτελεσματικό αξιολογούσαν το σύστημα της προσοχής τους στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Ειδικότερα, η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα σε έργα επιλεκτικής προσοχής βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με όλους τους παράγοντες σφαλμάτων που σχετίζονται με την προσοχή. Ωστόσο, συσχετίζεται υψηλότερα με τον πρώτο παράγοντα του CFQ (σφάλματα μνήμης-απόσπασης προσοχής) και χαμηλότερα με τα σφάλματα μνήμης ονομάτων, γεγονός που πιθανώς υποδηλώνει ότι ο παράγοντας των σφαλμάτων μνήμης-απόσπασης προσοχής αφορά κυρίως τα σφάλματα που οφείλονται σε αποτυχία της ικανότητας για επιλογή. Άλλωστε, και στη σχετική ανάλυση παραγόντων ο συγκεκριμένος παράγοντας βρέθηκε να ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης των αναφορών των συμμετεχόντων. Μόνο σε τρεις περιπτώσεις οι σχέσεις μεταξύ σφαλμάτων μνήμης και προσοχής και αυτο-αποτελεσματικότητας δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταξύ των εκτιμήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας της προσοχής και γνωστικών σφαλμάτων

Εκτιμήσεις αυτο-ποτελεσματικότητας και γνωστικών σφαλμάτων	Σφάλματα μνήμης-διάσπασης (CFQ)	Έλλειψη συγκέντρωσης-κοινωνική αδεξιότητα (CFQ)	Σφάλματα μνήμης ονομάτων (CFQ)	Σφάλματα από απόσπαση προσοχής (ARCES)	Σφάλματα από αυτοματ/νη δράσης (ARCES)
<i>Αυτο-αποτελεσματικότητα</i>					
Επιλεκτική Προσοχή (EMΓΠ)	-.329**	-.288**	-.172*	-.281**	-.267**
Διαμοιρασμένη Προσοχή (EMΓΠ)	-.104	-.188**	-.141	-.099	-.198**
Συντηρούμενη Προσοχή (EMΓΠ)	-.238**	-.214**	-.132	-.221**	-.264**

<i>Γνωστικά σφάλματα</i>							
Σφάλματα απόσπασης (CFQ)	μνήμης- προσοχής						
Έλλειψη κοινωνική (CFQ)	συγκέντρωσης- αδεξιότητα	.419**					
Σφάλματα ονομάτων (CFQ)	μνήμης	.355**	.203**				
Σφάλματα από προσοχής	απόσπαση (ARCES)	.814**	.394**	.353**			
Σφάλματα από δράση (ARCES)	αυτοματ/νη	.637**	.334**	.377**	.656**		
*	p	<	.05,	**p	<	.005	ή .001

Σημείωση: Το CFQ αναφέρεται στο Ερωτηματολόγιο Γνωστικών Σφαλμάτων, το ARCES στην Κλίμακα Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή και το ΕΜΓΠ στο Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης για την Προσοχή.

Όσον αφορά τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των σφαλμάτων μνήμης και των ολισθημάτων προσοχής, βρέθηκαν οι αναμενόμενες θετικές συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι συσχετίσεις βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές σε όλες τις περιπτώσεις, με υψηλότερη τη θετική συσχέτιση μεταξύ των αναφορών για σφάλματα μνήμης-απόσπασης της προσοχής του CFQ με τους παράγοντες των αναφορών για σφάλματα απόσπασης της προσοχής ($r = .81$) και σφάλματα από αυτοματοποιημένη δράση ($r = .64$) της ARCES. Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με αυτά που προαναφέρθηκαν φαίνεται να υποστηρίζουν την άποψη ότι οι δυο άλλοι παράγοντες του CFQ (σφάλματα έλλειψης συγκέντρωσης/κοινωνικής αδεξιότητας και σφάλματα μνήμης ονομάτων) μετρούν διαστάσεις που συσχετίζονται λιγότερο με την προσοχή από ό,τι ο πρώτος παράγοντας (σφάλματα μνήμης-απόσπασης προσοχής). Στη Συζήτηση πραγματοποιείται ο σχολιασμός της συγκεκριμένης παρατήρησης στο πλαίσιο μιας γενικότερης αποτίμησης του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της ενημερότητας φοιτητών και φοιτητριών για την αποτελεσματικότητα της προσοχής τους αλλά και για τη συχνότητα των σφαλμάτων τους σε καθημερινά έργα που απαιτούν τα διαθέσιμα της προσοχής

τους. Για το σκοπό αυτό καταρχήν ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των εργαλείων που κατασκευάστηκαν ή προσαρμόστηκαν για την εκτίμηση των σφαλμάτων μνήμης και των ολισθημάτων προσοχής καθώς και για την αποτελεσματικότητα του συστήματος της προσοχής.

Όσον αφορά την παραγοντική εγκυρότητα των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, η εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο των Γνωστικών Σφαλμάτων (CFQ), επιβεβαίωσε εν μέρει τη σχετική υπόθεση (Υπόθεση 1α), καθώς βρέθηκαν τρεις από τους τέσσερις παράγοντες σφαλμάτων που είχαν αρχικά υποθεθεί. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκαν οι παράγοντες που αφορούσαν τα σφάλματα μνήμης-απόσπασης προσοχής, τα σφάλματα λόγω έλλειψης συγκέντρωσης/κοινωνικής αδεξιότητας και τα σφάλματα μνήμης ονομάτων. Η δομή αυτή είναι αρκετά κοντά στα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από τον Wallace (2002, 2004), ο οποίος είχε βρει τέσσερις παράγοντες για το CFQ που ήταν τα σφάλματα μνήμης, τα σφάλματα από απόσπαση της προσοχής, τα σφάλματα έλλειψης συγκέντρωσης/κοινωνικής αδεξιότητας και τα σφάλματα μνήμης για ονόματα. Στην παρούσα έρευνα τα σφάλματα μνήμης και τα σφάλματα από απόσπαση της προσοχής σχημάτισαν έναν κοινό παράγοντα που ερμήνευε το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης, εύρημα που συνάδει με τις παρατηρήσεις των Carriere, Cheyne και Smilek (2007) ότι τα σφάλματα μνήμης και τα ολισθήματα προσοχής είναι αλληλένδετα μεταξύ τους, ενώ οι παράγοντες κοινωνικής αδεξιότητας και μνήμης ονομάτων επιβεβαίωσαν τα ευρήματα του Wallace (2002). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας επιβεβαίωσε την εσωτερική συνοχή των δύο παραγόντων, ενώ ο παράγοντας της κοινωνικής αδεξιότητας παρουσίασε οριακά αποδεκτή αξιοπιστία ($\alpha = .65$). Οι παρατηρήσεις αυτές σε συνδυασμό με τα ευρήματα που δείχνουν ότι ο πρώτος παράγοντας εμφανίζει τις υψηλότερες θετικές συσχετίσεις με τους παράγοντες σφαλμάτων σχετιζόμενων με την προσοχή της ARCES, και αρνητικές συσχετίσεις με τις αναφορές της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθημερινά έργα προσοχής του Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικής Γνώσης της Προσοχής (EMΓΠ), αναδεικνύουν την αντιπροσωπευτικότητα και τη συνέπεια του πρώτου παράγοντα στη μέτρηση των γνωστικών σφαλμάτων που σχετίζονται με την προσοχή. Σε αντίθεση οι άλλοι δυο παράγοντες του CFQ φαίνεται να μετρούν λιγότερο σχετικές διαστάσεις (έλλειψη συγκέντρωσης/κοινωνική αδεξιότητα και μνήμη ονομάτων).

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τις προσπάθειες που έχουν γίνει για να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα του CFQ, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των

ερευνητών ούτε ως προς τον αριθμό ούτε ως προς το είδος των παραγόντων (βλέπε Broadbent et al., 1982. Larson et al., 1997. Matthews et al., 1990. Meiran et al., 1994. Pollina et al., 1992. Wallace, 2004. Wallace et al., 2002). Εξάλλου αυτός ο περιορισμός του ερωτηματολογίου έχει αποτελέσει σημείο κριτικής για τη δομική του εγκυρότητα (Wallace, 2002). Η αδυναμία αυτή αποκαλύφθηκε και στην παρούσα έρευνα. Είναι αξιοσημείωτο ότι η έρευνα των Moraitou και Efklides (2009) για τη διερεύνηση της παραγοντικής δομής του CFQ σε ένα πολύ μεγαλύτερο ελληνικό δείγμα 449 ατόμων ηλικίας από 18 έως 89 ετών αποκάλυψε μέσω της εφαρμογής επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης την ύπαρξη ενός γενικού παράγοντα γνωστικών σφαλμάτων με υψηλή εσωτερική αξιοπιστία ($\alpha = .93$). Στην παρούσα έρευνα παρά την επαρκή αξιοπιστία του συνόλου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, η δυσκολία στον προσδιορισμό των θεωρητικά οριζόμενων παραγόντων αντανακλά, μεταξύ των άλλων, και τους περιορισμούς του δείγματος, οι οποίοι συζητιούνται παρακάτω. Παρότι το ερωτηματολόγιο αυτό περιέχει πολλά ανεξάρτητα μεταξύ τους θέματα, φαίνεται, ωστόσο, ότι καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αντιπροσωπευτικών γνωστικών σφαλμάτων της καθημερινής ζωής. Μάλιστα, φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα σύγκλισης καθώς οι τρεις επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά με τους αντίστοιχους παράγοντες σφαλμάτων σχετιζόμενων με την προσοχή της ARCES και αρνητικά με τους παράγοντες αυτο-αποτελεσματικότητας του EMΓΠ, όπως φαίνεται στις συσχετίσεις που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Είναι, ωστόσο, αξιοσημείωτο ότι, στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο ίδιο δείγμα με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αυτο-αναφορών των γνωστικών σφαλμάτων (CFQ) και των αντικειμενικών επιδόσεων σε πειραματικά έργα προσοχής, οι παράγοντες των σφαλμάτων έλλειψης συγκέντρωσης/κοινωνικής αδεξιότητας και μνήμης ονομάτων δε βρέθηκαν να συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με τις επιδόσεις σε πειραματικά έργα προσοχής σε καμία περίπτωση (βλ. Μαλεγιαννάκη, 2009). Αυτό υποδηλώνει ότι τα συγκεκριμένα σφάλματα δε συνδέονται με τη λειτουργία της προσοχής.

Βέβαια, για την ορθότερη ερμηνεία των εκτιμήσεων των συμμετεχόντων για τα γνωστικά σφάλματα που πραγματοποιούν σε καθημερινά έργα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των ατόμων για τα καθημερινά γνωστικά σφάλματα είναι γενικά χαμηλοί, δηλωτικό της πεποίθησης των φοιτητών/τριών ότι δεν κάνουν συχνά τέτοια σφάλματα. Όταν, ωστόσο, κάνουν κάποιο σφάλμα, τότε θεωρούν ότι είναι πιθανότερο να ξεχάσουν το όνομα ενός ατόμου ή γενικά να ξεχάσουν μια

πληροφορία παρά, εξαιτίας της απόσπασης της προσοχής τους, να φερθούν με τρόπο αδέξιο ή μη-κοινωνικά αποδεκτό. Δεν μπορούμε, ωστόσο, να θεωρήσουμε ότι το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με τα ευρήματα των Meiran, Israeli, Levi και Grafí (1994) και των Wallace, Vodanovich και Restino (2003) σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές αναφέρουν συχνότερα σφάλματα από απόσπαση της προσοχής στο CFQ (βλέπε Υπόθεση 3). Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών και της παρούσας μελέτης δεν είναι συγκρίσιμα από τη στιγμή που τα σφάλματα από απόσπαση της προσοχής και τα σφάλματα μνήμης βρέθηκαν να φορτώνουν σ' έναν κοινό παράγοντα. Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δε μας δίνουν τη δυνατότητα να βγάλουμε κάποιο συμπέρασμα για την ακρίβεια των εκτιμήσεων των συμμετεχόντων/ουσών όσον αφορά τη συχνότητα των γνωστικών τους σφαλμάτων, καθώς δεν εξετάστηκε η επίδοσή τους σε πραγματικά έργα προσοχής στην καθημερινή ζωή, φαίνεται ότι ο ελληνικός φοιτητικός πληθυσμός γενικότερα θεωρεί ότι πραγματοποιεί σχετικά σπάνια γνωστικά σφάλματα, τα οποία κυρίως αφορούν τα σφάλματα μνήμης ονομάτων. Αυτό το εύρημα δε συμφωνεί με τα ευρήματα των σχετικών μελετών που προαναφέρθηκαν. Προς το παρόν δεν είμαστε σε θέση να ερμηνεύσουμε το συγκεκριμένο εύρημα διότι δε γνωρίζουμε τη συστηματικότητα με την οποία εμφανίζεται στο ελληνικό δείγμα. Μόνο μια μελλοντική διερεύνηση θα μπορούσε να δώσει κάποια απάντηση με σχετική ασφάλεια.

Όσον αφορά τον έλεγχο της παραγοντικής εγκυρότητας της Κλίμακας Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή, βρέθηκε ένας παράγοντας Σφαλμάτων από Απόσπαση της Προσοχής και ένας παράγοντας Σφαλμάτων από Αυτοματοποιημένη Δράση αντί του ενός γενικού παράγοντα που είχαν υποθέσει οι Cheyne et al. (2006). Βέβαια, ο δεύτερος παράγοντας που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα έχει πολύ μικρότερη συνεισφορά στην ερμηνεία της συνολικής διακύμανσης, αλλά διατηρήθηκε καθώς θεωρήσαμε ότι εισάγει πιο λεπτές θεωρητικές διαφοροποιήσεις. Και αυτό γιατί τα ολισθήματα από απόσπαση της προσοχής σε δραστηριότητες που απαιτούν το συνειδητό έλεγχο πρέπει να διαφοροποιηθούν από τα ολισθήματα που παρατηρούνται σε μια ακολουθία ενεργειών ρουτίνας. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν επαληθεύουν την άποψη των κατασκευαστών για μονοπαραγοντική δομή της κλίμακας (βλ. Υπόθεση 1β), άποψη η οποία στηρίχθηκε μόνο στους δείκτες αξιοπιστίας χωρίς να έχει ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα της κλίμακας. Η κλίμακα διακρίνεται από υψηλή εσωτερική αξιοπιστία ως προς τους επιμέρους παράγοντες. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν σημαντικά

περισσότερα ολισθήματα από απόσπαση της προσοχής (π.χ. να βρεθεί το άτομο σε ένα δωμάτιο για να πάρει κάτι και να αποσπαστεί η προσοχή του με αποτέλεσμα να φύγει χωρίς να πάρει αυτό που ήθελε) παρά υπο-ρουτίνας, δηλαδή ολισθήματα που αφορούν την εκτέλεση αυτοματοποιημένων καθημερινών ενεργειών, όπως το να συνειδητοποιήσει το άτομο ότι φόρεσε κάλτσες από διαφορετικά ζευγάρια ή αταίριαστα ρούχα. Αυτή η διάκριση στο επίπεδο των αυτο-αναφορών συχνότητας των δύο ειδών ολισθημάτων προσοχής ενδέχεται να αντανakλά τη συχνότητα με την οποία λαμβάνουν χώρα στην πραγματικότητα αυτά τα δύο είδη ολισθημάτων. Η παρούσα μελέτη, ωστόσο, δε δίνει τη δυνατότητα υπολογισμού της ακρίβειας των αυτο-αναφορών των συμμετεχόντων/ουσών. Άλλωστε, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρώτη διερευνητική προσπάθεια και δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τη συστηματικότητα του συγκεκριμένου ευρήματος.

Όσον αφορά τον έλεγχο της παραγοντικής εγκυρότητας του Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικής Γνώσης για την αποτελεσματικότητα σε καθημερινά έργα Προσοχής, η σχετική υπόθεση (Υπόθεση 1γ), η οποία προέβλεπε την ύπαρξη τεσσάρων θεωρητικών παραγόντων που αφορούσαν την αυτο-αποτελεσματικότητα σε έργα επιλεκτικής, διαμοιρασμένης, συντηρούμενης προσοχής και στροφής της προσοχής, επιβεβαιώθηκε μερικώς. Δεν επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη ενός παράγοντα στροφής της προσοχής. Και αυτό ίσως γιατί τελικά η στροφή της προσοχής να μη συνιστά για τα άτομα έναν ξεχωριστό παράγοντα, επειδή συνδυάζει απαιτήσεις επιλογής και κατανομής της προσοχής (Denckla, 1996. Mirsky et al., 1991). Έτσι, τα άτομα ενδέχεται να αντιλαμβάνονταν τα ερωτήματα για τη στροφή της προσοχής άλλοτε ως ερωτήματα επιλεκτικής και άλλοτε ως ερωτήματα διαμοιρασμένης προσοχής, καθώς τα θέματα της στροφής της προσοχής φόρτωναν είτε στον παράγοντα επιλεκτικής είτε στον παράγοντα διαμοιρασμένης προσοχής και όχι στον παράγοντα της συντηρούμενης προσοχής. Περισσότερο φάνηκε από την παρούσα έρευνα ότι η στροφή της προσοχής συνδυάζει απαιτήσεις από άλλες διαστάσεις της προσοχής. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, είναι δύσκολη η πραγματοποίηση ενός σαφή διαχωρισμού μεταξύ των διαστάσεων της προσοχής από τη στιγμή μάλιστα που τα διαθέσιμα έργα προσοχής συνήθως εμπλέκουν περισσότερες από μια εκφάνσεις της προσοχής (Leclercq & Zimmermann, 2002). Μάλιστα, τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα συναινούν στην ύπαρξη ορισμένων βασικών εκφάνσεων της προσοχής που συμπεριλαμβάνουν κυρίως την ικανότητα για επιλογή, για κατανομή και διατήρηση της προσοχής, ενώ πολύ λιγότερο αναφέρονται στη στροφή της προσοχής (βλ. Chan, 2001. Levitt & Johnstone,

2001. Sohlberg & Mateer, 2004). Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο επίπεδο της υποκειμενικής εμπειρίας τα άτομα δε διακρίνουν τη συγκεκριμένη έκφανση της προσοχής. Ως προς την εσωτερική συνοχή, οι παράγοντες επιλεκτικής και διαμοιρασμένης προσοχής είχαν ικανοποιητική αξιοπιστία, ενώ η αξιοπιστία του παράγοντα της συντηρούμενης προσοχής βρέθηκε κάτω από το αποδεκτό όριο ($\alpha = .61$).

Οι μέσοι όροι των αυτο-αναφορών έδειξαν ότι τα άτομα αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικά κυρίως σε έργα διαμοιρασμένης προσοχής, και δευτερευόντως σε έργα επιλεκτικής προσοχής. Πρόκειται για ένα αναμενόμενο εύρημα, αν αναλογιστούμε το μέγεθος των απαιτήσεων που θέτει στο άτομο ένα διπλό έργο, για την αποτελεσματική εκτέλεση του οποίου επιβαρύνεται ο κεντρικός επεξεργαστής (Cicerone, 2002). Σε σύγκριση με τα καθημερινά έργα διαμοιρασμένης προσοχής, τα έργα συντηρούμενης προσοχής πιθανόν να αξιολογήθηκαν ως έργα με λιγότερες απαιτήσεις για τα διαθέσιμα της προσοχής, γι' αυτό αναφέρθηκε σημαντικά υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα στα αντίστοιχα καθημερινά έργα.

Όσον αφορά τις σχέσεις της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθημερινά έργα προσοχής και των αναφερόμενων γνωστικών σφαλμάτων, η αναμενόμενη αρνητική συσχέτιση μεταξύ των σχετικών παραγόντων βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση (Υπόθεση 2α). Επίσης, οι ισχυρότερες στατιστικώς σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθημερινά έργα επιλεκτικής και συντηρούμενης προσοχής στο EMΓΠ, των αναφερόμενων σφαλμάτων μνήμης-απόσπασης της προσοχής, έλλειψης συγκέντρωσης-κοινωνικής αδεξιότητας στο CFQ, και των ολισθημάτων από απόσπαση της προσοχής στην ARCES. Οι σχέσεις αυτές επιβεβαιώνουν τις απόψεις σύμφωνα με τις οποίες τα ολισθήματα από απόσπαση της προσοχής οφείλονται σε αδυναμία εστίασης της προσοχής (παράγοντας επιλεκτικής προσοχής) και της διατήρησής της για ένα παρατεταμένο χρονικό διάστημα (παράγοντας συντηρούμενης προσοχής) (βλ. Eyesenck & Keane, 2002). Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό είναι και το εύρημα ότι ο παράγοντας της διαμοιρασμένης προσοχής δεν εμφάνισε σημαντικές συσχετίσεις με τον παράγοντα των σφαλμάτων από απόσπαση της προσοχής. Τέλος, ο παράγοντας σφάλματα από αυτοματοποιημένη δράση συσχετίστηκε σημαντικά και με τους τρεις παράγοντες της προσοχής στο EMΓΠ. Στα ολισθήματα από αυτοματοποιημένη δράση θα λέγαμε ότι το άτομο μπερδεύει ή παραλείπει κάποια συστατικά βήματα μιας ρουτίνας (Reason, 1979). Αντίθετα, στα ολισθήματα από απόσπαση της προσοχής αποτυγχάνουν οι ενέργειες του

ατόμου που απαιτούν τη συγκέντρωσή του σε ένα έργο επιλεκτικής ή συντηρούμενης προσοχής (Eyesenck & Keane, 2002. Kindlon, 1998). Φαίνεται ότι τα έργα διαμοιρασμένης προσοχής είναι δύσκολα και το άτομο γνωρίζει ότι πρέπει να μείνει συγκεντρωμένο για να τα φέρει σε πέρας. Έτσι, είναι πιθανότερο να μπερδευτεί το άτομο κατά την εναλλαγή ή την κατανομή της προσοχής παρά να αποσπαστεί, δηλαδή να αφαιρεθεί ή να «ξεχαστεί». Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τα οποία όσο αυξάνεται η συχνότητα των αυτοαναφερόμενων γνωστικών σφαλμάτων τόσο λιγότερη εμπιστοσύνη έχουν τα άτομα στις γνωστικές τους διεργασίες (Cartwright-Hatton & Wells, 1997).

Τέλος, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση που προέβλεπε την ύπαρξη σημαντικών θετικών συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων του CFQ και της ARCES (Υπόθεση 2β). Μάλιστα, εκτός από τις αναμενόμενες συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων μέσα σε κάθε ερωτηματολόγιο, υψηλές συσχετίσεις εμφανίστηκαν και μεταξύ των ερωτηματολογίων. Η παρουσία στατιστικώς σημαντικών θετικών συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων που μετρούν την ίδια δομή (γνωστικά σφάλματα και ολισθήματα προσοχής) καθώς και η παρουσία αρνητικών συσχετίσεων μεταξύ παραγόντων που μετρούν την αντίθετη όψη της λειτουργίας της προσοχής (αυτο-αποτελεσματικότητα σε έργα προσοχής) δείχνουν ότι τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια διακρίνονται και από συγκλίνουσα εγκυρότητα.

Συμβολή της έρευνας και μελλοντικά βήματα

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τη χρήση της Κλίμακας Γνωστικών Σφαλμάτων Σχετιζόμενων με την Προσοχή (ARCES) σε μελλοντικές έρευνες ως αξιόπιστου και έγκυρου εργαλείου εκτίμησης των αντιλαμβανόμενων καθημερινών ολισθημάτων προσοχής έναντι του Ερωτηματολογίου Γνωστικών Σφαλμάτων (CFQ), το οποίο καλύπτει μια ευρεία γκάμα σφαλμάτων μνήμης και προσοχής. Όσον αφορά το Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Γνώσης για την αποτελεσματικότητα της Προσοχής, θα μπορούσε μελλοντικά να αποτελέσει ένα έγκυρο μέσο αξιολόγησης της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας σε καθημερινά έργα προσοχής με την προϋπόθεση ότι θα εμπλουτιστεί κυρίως ο παράγοντας της συντηρούμενης προσοχής με νέα θέματα-καθημερινά έργα συντηρούμενης προσοχής, έτσι ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία του συγκεκριμένου παράγοντα.

Η γενικευσιμότητα, ωστόσο, των ευρημάτων της παρούσας μελέτης περιορίζεται από το μικρό μέγεθος του δείγματος αλλά και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Οι συμμετέχουσες της έρευνας ήταν κυρίως φοιτήτριες στα πρώτα έτη σπουδών τους και ένα μικρό δείγμα φοιτητών. Αυτό δε θεωρούμε ότι επηρέασε τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, ως προς την παραγοντική εγκυρότητα και αξιοπιστία των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο δείγμα, καθώς δεν υπάρχουν προηγούμενα ευρήματα στη συγκεκριμένη περιοχή που να υποστηρίζουν την ύπαρξη διαφορών φύλου. Εκτιμούμε, ωστόσο, ότι ορισμένα από τα σενάρια καθημερινής ζωής, παρότι έγινε προσπάθεια προσαρμογής τους στο φοιτητικό πληθυσμό, ενδεχομένως να μην είχαν οικολογική εγκυρότητα για το συγκεκριμένο δείγμα λόγω ηλικίας αλλά και εμπειρίας (π.χ., το σενάριο της οδήγησης). Στόχος μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών σε ένα ευρύτερο ηλικιακά και μορφωτικά δείγμα συμμετεχόντων/ουσών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bentler, P. M. (1993). *EQS: Structural equations program manual* (2nd ed.). Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Bjorklund, D. F., & Harnishfenger, K. K. (1990). The resources construct in cognitive development: Diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition. *Development Review, 10*, 48-71.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., Fitzgerald, P., & Parkes, K. R. (1982). The cognitive failures questionnaire (CFQ) and its correlates. *British Journal of Clinical Psychology, 21*, 1-16.
- Brodeur, D. A., Trick, L. M., Enns, J. T., & Burack, J. A. (1997). *Selective attention*. New York: Guilford.
- Carriere, J. S. A., Cheyne, J. A., & Smilek, D. (2007). Everyday attention lapses and memory failures: The affective consequences of mindlessness. *Consciousness and Cognition, 18*, 793-795.
- Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). Belief about worry and intrusions: The meta-cognitions questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders, 11*, 279-296.
- Chan, R. C. K., (2001). Base rates of post-concussion symptoms among normal people and its neuropsychological correlates. *Clinical Rehabilitation, 15*, 266-273.

- Cheyne, J. A., Carriere, J. S. A., & Smilek, D. (2006). Absent-mindedness: Lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures. *Consciousness and Cognition, 15*, 578-592.
- Cicerone, K. D. (2002). Remediation of 'working attention' in mild traumatic brain injury. *Brain Injury, 16*, 185-195.
- Denckla, M. B. (1996). Research on executive function in neurodevelopmental context: Application of clinical measures. *Developmental Neuropsychology, 12*, 5-15.
- Enns, J. T., Brodeur, D. A., & Trick, L. M. (1998). Selective attention over the life span: Behavioral measures. In J. E. Richards (Ed.), *Cognitive neuroscience of attention: A developmental perspective* (pp. 393-418). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eyсенck, M. W., & Keane, M. T. (2002). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Hove and New York: Psychology Press.
- Gunstad, J., Cohen, R. A., Paul, R. H., & Gordon, E. (2006). Dissociation of the component processes of attention in healthy adults. *Archives of Clinical Neuropsychology, 21*, 645-650.
- Halperin, J. M. (1996). Conceptualizing, describing, and measuring components of attention. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory, and executive function* (pp. 119-136). Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing.
- Iidaka, T., Anderson, N. D., Kapur, S., Cabeza, R., & Craik, F. I. M. (2000). The effect of divided attention on encoding and retrieval in episodic memory revealed by positron emission tomography. *Journal of Cognitive Neuroscience, 12*, 267-280.
- Kindlon, D. J. (1998). Measurement issues: The measurement of attention. *Child Psychology & Psychiatry Review, 3*, 72-78.
- Lane, D. L. (1982). Limited capacity, attention allocation, and productivity. In W. C. Howell & E. A. Fleishman (Eds.), *Information processing and decision making* (pp.121-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larson, G. E., Alderton, D. L., Neideffer, M., & Underhill, E. (1997). Further evidence on dimensionality and correlates of the Cognitive Failures Questionnaire. *British Journal of Psychology, 88*, 29-38.
- Leclercq, M., & Zimmermann, P. (2002). *Applied neuropsychology of attention: Theory, diagnosis and rehabilitation*. London: Psychology Press.
- Levitin, D. J. (2002). *Foundations of cognitive psychology: Core readings*. Massachusetts: MIT Press.

- Levitt, T., & Johnstone, B. (2001). The assessment and rehabilitation of intentional impairments. In B. Johnstone & H. H. Stonnington (Eds.), *Rehabilitation of neuropsychological disorders: A practical guide for rehabilitation professionals and family members* (pp.27-50). Philadelphia: Psychology Press.
- Loper, A. B., & Hallahan, D. P. (1982). Meta-attention: The development of awareness of the attentional process. *Journal of General Psychology, 106*, 27-33.
- Μαλεγιαννάκη, Α. Χ. (2009). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιδόσεων σε πειραματικά έργα προσοχής και πλευρών της μεταπροσοχής. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαλεγιαννάκη, Α. Χ., & Μεταλλίδου, Π. (υπό δημοσίευση, 2011). Η εκτίμηση της συντηρούμενης προσοχής: Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του SART σε H/Y. *Hellenic Journal of Psychology, 8*(3).
- Mangels, J. A., Craik, F. I. M., Levine, B., Schwartz, M. L., & Stuss, D. T. (2002). Effects of divided attention on episodic memory in chronic traumatic brain injury: A function of severity and strategy. *Neuropsychologia, 40*(13), 2369-2385.
- Manly, T., Robertson, I. H., Galloway, M., & Hawkins, K. (1999). The absent mind: Further investigations of sustained attention to response. *Neuropsychologia, 37*, 661-670.
- Mapou, R. (1995). A cognitive framework for neuropsychological assessment. In R. Mapou & J. Spector (Eds.), *Clinical neuropsychological assessment: A cognitive approach* (pp. 295-337). New York: Plenum Press.
- Martin, G. N. (1998). *Human Neuropsychology*. London: Prentice Hall.
- Matthews, G., Coyle, K., & Craig, A. (1990). Multiple factors of cognitive failure and their relationships with stress vulnerability. *Journal of Psychopathology & Behavioural Assessment, 12*, 49-65.
- Meiran, N., Israeli, A., Levi, H., & Grafi, R. (1994). Individual differences in self reported cognitive failures: The attention hypothesis revisited. *Personal Individual Differences, 17*, 727-739.
- Mirsky, A., Anthony, B. J., Duncan, C. C., Ahearn, M. B., & Kellam, S. G. (1991). Analysis of the elements of attention: A neuropsychological approach. *Neuropsychological Review, 2*, 109-145.
- Moraitou, D., & Efklides, A. (2009). The Blank In the Mind Questionnaire (BIMQ). *European Journal for Psychological Assessment, 25*, 116-122.

- Owen, A. M., Roberts, A. C., Hodges, J. R., Summers, B. A., Polkey, C. E., & Robbins, T. W. (1993). Contrasting mechanisms of impaired attentional set-shifting in patients with frontal lobe damage or Parkinson's disease. *Brain*, *116*, 1159-1175.
- Parault, S. J., & Schwanenflugel, P. J. (2000). The development of conceptual categories of attention during the elementary school years. *Journal of Experimental Child Psychology*, *75*, 245-262.
- Plude, D. J., Enns, J. T., & Brodeur, D. (1994). The development of selective attention: A life-span overview. *Acta Psychologica*, *86*, 227-272.
- Pollina, L. K., Greene, A. L., Tunick, R. H., & Puckett, J. M. (1992). Dimensions of everyday memory in young adulthood. *British Journal of Psychology*, *83*, 305-321.
- Posner, M., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, *13*, 25-42.
- Reason, J. T. (1977). Skill and error in everyday life. In M. Howe (Ed.), *Adult learning* (pp. 21-45). London: Wiley.
- Reason, J. T. (1979). Actions not as planned: The price of automatization. In G. Underwood & R. Stevens (Eds.), *Aspects of consciousness* (pp. 67-89). London: Academic Press.
- Reason, J. T. (1984). Lapses of attention in everyday life. In R. Parasuraman & D. R. Davies (Eds.), *Varieties of attention* (pp. 515-549). New York: Academic Press.
- Reason, J. T., & Mycielska, K. (1982). *Absent-minded? The psychology of mental lapses and everyday errors*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Sarter, M., Givens, B., & Bruno, J. P. (2001). The cognitive neuroscience of sustained attention: Where top-down meets bottom-up. *Brain Research Review*, *35*, 146-160.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (2004). *Γνωστική αποκατάσταση: Μια σύνθετη νευροψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Wallace, J. C. (2004). Confirmatory factor analysis of the cognitive failures questionnaire: Evidence for dimensionality and construct validity. *Personality and Individual Differences*, *37*, 307-324.
- Wallace, J. C., Kass, S. J., & Stanny, C. J. (2002). The cognitive failures questionnaire revisited: Dimensions and correlates. *The Journal of General Psychology*, *129*, 238-256.

Wallace, J. C., Vodanovich, S. J., & Restino B. M. (2003). Predicting cognitive failures from boredom proneness and daytime sleepiness scores: An investigation within military and undergraduate samples. *Personality and Individual Differences, 34*, 635-644.

Students' metacognitive knowledge about their efficacy in everyday attention tasks and the frequency of attention errors

Amaryllis-Chrysi Mallegiannaki & Panayiota Metallidou

School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The aim of the present study was to investigate students' awareness about their efficacy in everyday activities that require attention as well as the frequency of making attention errors. One hundred and sixty seven first year university students of both genders (N = 138, females and N = 29, males) participated in the study. Participants were asked to complete three self-report questionnaires. Specifically, in order to report the frequency of cognitive errors the Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) (Broadbent, Cooper, Fitzgerald, & Parkes, 1982) and the Attention Related Cognitive Errors Scale (ARCES) (Cheyne, Carriere, & Smilek, 2006) were completed. Regarding self-efficacy estimations for everyday attention tasks, the participants completed the Metacognitive Knowledge for Attention Questionnaire (MKAQ), which was constructed for the purposes of the present study. The results of the analyses suggest the use of ARCES as a reliable and valid instrument for perceived everyday attention lapses as compared to CFQ, which measures not only lapses of attention but a broad variety of memory failures as well. Moreover, the MKAQ could be used in future studies as a valid and reliable measure to assess the students' self-efficacy in everyday tasks that require selective and distributive attention. The theoretical implications of the results are discussed.

Key words: Cognitive Failures, Metacognitive Knowledge about Attention, Lapses of Attention.

Address: Panayiota Metallidou, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki 541 24. Telephone: 2310 997972. E-mail: pmetall@psy.auth.gr

Γονεϊκότητα και ηλεκτρονικοί υπολογιστές: Στάσεις των γονέων εφήβων απέναντι στους Η/Υ

Λαμπαδά Βασιλική & Στογιαννίδου Αριάδνη
Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έρχεται να συμπληρώσει το κενό το οποίο παρατηρείται στη βιβλιογραφία αναφορικά με τον τρόπο που η διείσδυση των Η/Υ επηρεάζει την καθημερινότητα των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφει τις στάσεις των γονέων εφήβων απέναντι στους Η/Υ και τη σύνδεσή τους με συγκεκριμένους κοινωνικο-δημογραφικούς παράγοντες. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 394 γονείς εφήβων, από μεγάλα αστικά κέντρα, την επαρχία, αλλά και από διάφορες αγροτικές περιοχές, οι οποίοι και συμπλήρωσαν ανώνυμα μια σειρά από κλειστού τύπου ερωτηματολόγια. Σε ό,τι αφορά στις στάσεις των γονέων εφήβων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι οι γονείς των εφήβων αντιμετωπίζουν τα νέα αυτά τεχνολογικά μέσα ως μια θετική εξέλιξη, η οποία επιπλέον προωθεί τόσο την εκπαιδευτική, όσο και την επαγγελματική επίτευξη των παιδιών τους.

Λέξεις κλειδιά: Έφηβοι, Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, Στάσεις γονέων.

Διεύθυνση: Λαμπαδά Βίκυ, Θ. Σοφούλη 261, Σάμος 83100. Τηλέφωνο: 6973739057.

Email: vlampada@gmail.com

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενσωμάτωση των Η/Υ γίνεται με ταχείς ρυθμούς σε όλες σχεδόν τις πτυχές της καθημερινής ζωής και παράλληλα, συνοδεύεται από μια αβεβαιότητα ως προς τη φύση αυτού του νέου τεχνολογικού μέσου, τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στα παιδιά, τη θέση που κατέχει μέσα στο σπίτι και την οικογένεια, αλλά και ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργεί όσο το δυνατόν ορθότερα (Livingstone & Bovill, 2001. Wartella & Jennings, 2000).

Μάλιστα, η έρευνα των Fraser, Rodden & O'Malley (2006) έδειξε ότι τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά αντιμετωπίζουν την είσοδο των τεχνολογικών μέσων στην οικογένεια με κάποιο σκεπτικισμό. Πιο συγκεκριμένα, ανησυχούν για τις πιθανές επιδράσεις των τεχνολογιών στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, από τη μια, και ανάμεσα στην οικογένεια και τον υπόλοιπο, εξωτερικό κόσμο, από την άλλη.

Το εάν και κατά πόσο τα νέα αυτά μέσα θα υιοθετηθούν και θα επιδράσουν στην οικογενειακή ζωή ποικίλλει ανάλογα με δημογραφικούς (ηλικία και φύλο γονέα-παιδιού, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο) και άλλους παράγοντες, όπως η σύνθεση και η δυναμική της οικογένειας, οι πολιτισμικές προσδοκίες, ο σύγχρονος τρόπος ζωής και οι στάσεις προς τις νέες τεχνολογίες (Livingstone, 2007).

Το εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο αποτελούν τις μεταβλητές εκείνες οι οποίες συσχετίζονται περισσότερο θετικά με την πρόσβαση σε οικιακό Η/Υ και την εξοικείωση με τη χρήση του, καθώς η οικονομική κατάσταση παρέχει τη δυνατότητα αγοράς, ενώ η μόρφωση δίνει τη γνώση και τις δεξιότητες για τη χρήση του (Sheley, Thrane, Shulman, Lang, Beisser, Larson & Mutiti, 2004 Wilson, Wallin & Reiser, 2003).

Βέβαια, η παροχή πρόσβασης δεν λύνει όλα τα προβλήματα από μόνη της, καθώς τα διαφορετικά κοινωνικά σύνολα ή κατηγορίες με βάση το φύλο, την καταγωγή ή την εθνικότητα, δεν είναι δυνατόν να επωφεληθούν από την πρόσβαση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Attewell & Battle, 1999).

Έτσι, ο όρος 'τεχνολογικό χάσμα' χρησιμοποιείται για να περιγράψει το κενό ανάμεσα σε εκείνα τα άτομα που επωφελούνται από τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας και σε εκείνα που κατά κάποιο τρόπο αδιαφορούν (Wilson et al., 2003). Το τεχνολογικό χάσμα που παρατηρείται ανάμεσα στις διάφορες γενιές έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, καθώς στη διερεύνησή του εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες πέρα από την παράθεση των ατομικών χαρακτηριστικών, όπως το κοινωνικο-οικονομικό

επίπεδο, το φύλο, η φυλή, ο τόπος κατοικίας, η ηλικία, το εισόδημα και το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Στάσεις γονέων απέναντι στους Η/Υ

Οι στάσεις συνιστούν μια νοητική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία οργανώνεται μέσα από την εμπειρία και ασκεί μια δυναμικά κατευθυντική επιρροή στις αντιδράσεις των ατόμων προς όλα τα αντικείμενα και καταστάσεις με τα οποία εμπλέκονται (Allport, 1935). Με άλλα λόγια, οι στάσεις δομούνται με βάση τη λογική, μέσα από τις αρνητικά ή θετικά φορτισμένες πεποιθήσεις του ατόμου για το αντικείμενο της συμπεριφοράς και ουσιαστικά, αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο το άτομο διαθέτει μια ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή αξιολόγηση για την υπό συζήτηση συμπεριφορά (Ajzen, 1991. Eagly & Chaiken, 1993· Fazio, 1986).

Οι στάσεις, λοιπόν, των χρηστών Η/Υ φαίνεται να αντανακλούν την αξία που αυτή η συσκευή έχει για τους χρήστες της (Swanson, 1982). Ως στάση απέναντι στους Η/Υ ορίζεται *‘η γενική αξιολόγηση ή συναίσθημα ευνοϊκής ή μη, προδιάθεσης απέναντι στους Η/Υ και απέναντι σε συγκεκριμένες δραστηριότητες σχετικές με αυτούς’* (Ajzen & Fishbein, 1980. σελ. 128 στο Smith, Caputi & Rawstone, 2000· Schwarz & Bohner, 2001).

Γενικά, η κατανόηση των στάσεων απέναντι στους Η/Υ είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι στάσεις φαίνεται να επηρεάζουν όχι μόνο την αρχική αποδοχή των τεχνολογιών πληροφόρησης, αλλά και τη μελλοντική συμπεριφορά των ατόμων απέναντι σε αυτούς (Davis, 1989. Doll & Ajzen, 1992. Fazio & Zanna, 1978. Kay, 1993. Mathieson, 1991. Selwyn, 1997. Shashaani, 1993. Taylor & Todd, 1995). Σε γενικές γραμμές, οι θετικές στάσεις ευνοούν τη χρήση Η/Υ, ενώ οι αρνητικές οδηγούν στην αποφυγή αυτών των νέων τεχνολογιών (Coffin & MacIntyre, 1999).

Ερευνητικά αποτελέσματα για τις στάσεις των γονέων απέναντι στους Η/Υ

Η πλειοψηφία των ερευνών στον τομέα των στάσεων προς τις τεχνολογίες πληροφόρησης έχει επικεντρωθεί κυρίως σε εργασιακά πλαίσια, χρησιμοποιώντας εργαζόμενους και φοιτητές ως δείγμα (Davis, Bagozzi & Warshaw, 1989. Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003). Όμως, οι εκάστοτε πληθυσμοί και ομάδες ατόμων έχουν διαφορετικές ανάγκες, στάσεις και κίνητρα, καθώς το συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Kay, 1993).

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, η έρευνα των Brown, Venkatesh και Bala (2006), έδειξε ότι οι στάσεις προς τους Η/Υ παίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στον

καθορισμό της χρήσης ενός οικιακού Η/Υ. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στην οικιακή χρήση είναι οι ‘εφαρμογές για προσωπική χρήση’ (π.χ. ευκαιρία αύξησης της προσωπικής παραγωγικότητας), η ‘χρησιμότητα για τα παιδιά’ (π.χ. ο Η/Υ αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για το παιδί μου), η ‘χρησιμότητα για θέματα σχετικά με την εργασία’ (π.χ. διαθεσιμότητα εφαρμογών σχετικών με το αντικείμενο της δουλειάς) και οι ‘εφαρμογές για διασκέδαση’ (π.χ. χρήση Η/Υ για διασκέδαση).

Συνεχίζοντας, οι προαναφερθέντες ερευνητές, προσπάθησαν να συσχετίσουν τις στάσεις απέναντι στους Η/Υ με τον κύκλο ζωής του ατόμου, έτσι όπως αυτός ορίζεται με βάση την οικογενειακή του κατάσταση. Σε ό,τι αφορά στους γονείς του δείγματός τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο παράγοντας ‘εφαρμογές για προσωπική χρήση’ έρχεται πρώτος σε όλες τις πυρηνικές οικογένειες, ανεξάρτητα από την ηλικία των γονέων, το οικογενειακό εισόδημα και την ηλικία των παιδιών. Ακολουθούν οι παράγοντες ‘χρησιμότητα για τα παιδιά’ και ‘χρησιμότητα για θέματα σχετικά με την εργασία’. Ισχυρή αρνητική συσχέτιση επίσης παρουσιάζεται ανάμεσα στις οικογένειες όπου τουλάχιστον ο ένας ή και οι δύο γονείς βρίσκονται στην ηλικία των 36 ετών και άνω και τα παιδιά μεγαλύτερα των 6 ετών και στον παράγοντα ‘αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης’. Οι ερευνητές αποδίδουν αυτό το εύρημα στο γεγονός ότι πιθανότατα οι συγκεκριμένοι γονείς να έχουν περιορισμένες γνώσεις γύρω από τη χρήση του Η/Υ συγκριτικά με τα παιδιά τους, κυρίως λόγω της απουσίας ή της ανεπαρκούς εμπειρίας με αυτού του είδους την τεχνολογία (Brown et al., 2006).

Γενικά, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών δείχνει ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν τις νέες τεχνολογίες ως μια θετική εξέλιξη για τις ζωές των παιδιών τους, αλλά με αρκετές σημαντικές επιφυλάξεις (Subrahmanyam, Greenfield, Kraut & Gross, 2001). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Chen (1986), οι περισσότεροι γονείς αντιλαμβάνονται τον όρο ‘ισότητα τεχνολογικών ευκαιριών’ ως συνώνυμο του όρου ‘ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών’.

Διαφυλικές διαφορές ως προς τις στάσεις απέναντι στους Η/Υ

Με βάση τη θεωρία της κοινωνικοποίησης οι άντρες και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν τις νέες τεχνολογίες με διαφορετικό τρόπο, ο οποίος εξαρτάται από τις κοινωνικές προσδοκίες των σημαντικών άλλων, που είναι πρωταρχικά οι γονείς και έπειτα οι εκπαιδευτικοί και η ομάδα των συνομηλίκων (Houser & Garvey, 1985). Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την ύπαρξη διαφυλικών διαφορών

υπέρ των αντρών, τόσο ως προς τις στάσεις όσο και ως προς τις άμεσες εμπειρίες με τη χρήση Η/Υ (Badagliacco, 1990. Collis & Williams 1987. Makrakis & Sawada, 1996. Massoud, 1991. Shashaani, 1993, 1994. Ogletree & Williams, 1990).

Βέβαια, η πλειοψηφία των ερευνών σε αυτόν τον τομέα γίνονται σε εφήβους. Αντίθετα, ελάχιστες είναι οι έρευνες που ασχολούνται με τις εμπειρίες των γονέων γύρω από αυτά τα ζητήματα και με τον τρόπο με τον οποίο ρυθμίζουν τις εμπειρίες των παιδιών τους (Livingstone & Haddon, in press).

Οι γονείς, όμως, αποτελούν τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης για τα παιδιά τους, καθώς σύμφωνα με τις Shashaani και Khalili (2001) μπορούν να μεταφέρουν τις δικές τους στάσεις και πεποιθήσεις στα παιδιά τους είτε μέσω των ευκαιριών που τους παρέχουν, είτε μέσα από την καθοδήγηση προς συγκεκριμένα μαθήματα. Οι όποιες έρευνες, λοιπόν, που εμπεριέχουν και τις στάσεις των γονέων ως προς τους υπολογιστές, εξετάζουν κυρίως τα στερεότυπα και τις διαφορές φύλου.

Η έρευνα των Giacuinta, Bauer και Levin (1995), για παράδειγμα, επιβεβαιώνει τους παραδοσιακούς κοινωνικούς ρόλους ως προς τα δύο φύλα. Οι πατέρες ήταν περισσότερο ενθουσιώδεις ως προς τη χρήση Η/Υ από τα παιδιά τους (ανεξάρτητα από το φύλο τους), σε σύγκριση με τις μητέρες. Ακόμη, στην έρευνα των Durndell, Cameron, Knox, Stocks & Haag (1997), οι μητέρες ήταν περισσότερο πιθανό από ό,τι τα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματος, να θεωρούν ότι οι Η/Υ είναι περισσότερο ελκυστικοί για τα αγόρια και επιπλέον οι ίδιες θεωρούσαν τους εαυτούς τους λιγότερο εφοδιασμένους με τις απαραίτητες ικανότητες για να σπουδάσουν στον τομέα των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας από ό,τι τα κορίτσια του δείγματος.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό η ανάγκη διερεύνησης των στάσεων των γονέων απέναντι στους Η/Υ, αλλά και της επίδρασής τους στην καθημερινή οικογενειακή ζωή. Πιο συγκεκριμένα, τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας εργασίας αποτελούν: η διερεύνηση των στάσεων των γονέων απέναντι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η διερεύνηση των γονεϊκών πρακτικών ρύθμισης της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην καθημερινή οικογενειακή ζωή, καθώς και η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις δύο παραπάνω μεταβλητές.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 394 γονείς εφήβων, 155 άντρες και 238 γυναίκες, από διάφορες πόλεις της Ελλάδας και συγκεκριμένα από τα

μου

5. Ο Η/Υ διαθέτει χρήσιμο
λογισμικό για το παιδί μου **.86**

6. Θεωρώ ότι ο Η/Υ αποτελεί
ένα χρήσιμο εργαλείο για το
παιδί μου **.81**

**Χρησιμότητα για εργασία
($\alpha=.88$)**

7. Ο Η/Υ μου είναι χρήσιμος
για να εργάζομαι στο σπίτι **.84**

8. Ο Η/Υ μου παρέχει
εφαρμογές σχετιζόμενες με την
εργασία μου **.84**

9. Είμαι ικανός/ή να
εργάζομαι στο σπίτι πιο
αποτελεσματικά χάρη στο
λογισμικό του Η/Υ μου **.85**

**Εφαρμογές για διασκέδαση
($\alpha=.85$)**

10. Ο Η/Υ παρέχει πολλές
απολαυστικές εφαρμογές **.72**

11. Απολαμβάνω τα παιχνίδια
στον Η/Υ **.82**

12. Ο Η/Υ μου διαθέτει
εφαρμογές οι οποίες είναι
διασκεδαστικές **.87**

13. Είμαι ικανός/η να
χρησιμοποιώ τον Η/Υ μου για
διασκέδαση **.82**

**Κέρδη ως προς κοινωνική
θέση ($\alpha=.91$)**

14. Οι άνθρωποι που
χρησιμοποιούν Η/Υ στο σπίτι
διαθέτουν περισσότερο γόητρο
από αυτούς που δεν
χρησιμοποιούν **.91**

15. Οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν Η/Υ στο σπίτι διαθέτουν υψηλό κύρος	.95
16. Η χρήση του Η/Υ αποτελεί σύμβολο της κοινωνικής θέσης	.89
Φόβος τεχνολογική προόδου (α=.66)	
17. Οι τάσεις της τεχνολογικής προόδου μου προκαλούν ανησυχία	.85
18. Φοβάμαι ότι ο καλύτερος Η/Υ με βάση τα τωρινά δεδομένα σύντομα θα αχρηστευτεί	.54
19. Ανησυχώ για τις ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία των Η/Υ	.87
Αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης και Αυτο-αποτελεσματικότητα (α=.90)	
20. Η αλληλεπίδρασή μου με έναν Η/Υ είναι απλή και κατανοητή	.69
21. Η αλληλεπίδρασή μου με έναν Η/Υ δεν χρειάζεται πολλή νοητική προσπάθεια από μέρους μου	.70
22. Θεωρώ ότι ένας Η/Υ είναι εύκολος στη χρήση	.81
23. Θεωρώ ότι μου είναι εύκολο να κάνω έναν Η/Υ να κάνει αυτό που θέλω	.85
24. Νιώθω άνετα χρησιμοποιώντας έναν Η/Υ μόνος/η μου	.86

25. Αν το επιθυμούσα θα μπορούσα εύκολα να χειριστώ έναν Η/Υ μόνος/η μου	.76
26. Μπορώ να χρησιμοποιήσω έναν Η/Υ ακόμη και όταν δεν είναι κανείς γύρω μου για να με βοηθήσει	.76

* Όλες οι τιμές $<.05$ παραλείπονται

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τον έλεγχο της επίδρασης των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών στις γονεϊκές στάσεις χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τις γονεϊκές στάσεις, η οποία αποτελείται από 7 κλίμακες, και ανεξάρτητη το συγκεκριμένο κάθε φορά δημογραφικό χαρακτηριστικό. Εφαρμόστηκε η διόρθωση Bonferroni, οπότε οι τιμές p των παρακάτω αναλύσεων ελέγχονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,007$.

Όσον αφορά το φύλο των γονέων στο ρόλο της ανεξάρτητης μεταβλητής δεν βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική επίδραση. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας το φύλο αλλά και την ηλικία των παιδιών ως ανεξάρτητη μεταβλητή, (Pillai's Trace = 0,030, $F(7,366) = 1,600$, $p = 0,134$, Pillai's Trace = 0,055, $F(14,720) = 1,463$, $p = 0,119$ και Pillai's Trace = 0,114, $F(14,494) = 2,133$, $p = 0,009$, αντίστοιχα).

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του παράγοντα της ηλικίας των γονέων στις στάσεις τους απέναντι στους Η/Υ, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με το αν η ηλικία τους ήταν μεγαλύτερη ή μικρότερη των 36 ετών. Τα 36 έτη θεωρήθηκαν ως ηλικία – ορόσημο, ακολουθώντας τα αποτελέσματα της έρευνας των Brown et al., (2006), σύμφωνα με τα οποία στις οικογένειες όπου τουλάχιστον ο ένας ή και οι δύο γονείς βρίσκονταν στην ηλικία των 36 ετών και άνω παρατηρήθηκε ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα 'αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης'. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, δεν βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική επίδραση (Pillai's Trace = 0,014, $F(7,367) = 0,732$, $p = 0,645$).

Σε ό,τι αφορά στον τόπο διαμονής, αλλά και την οικογενειακή κατάσταση, το δείγμα, επίσης, διχοτομήθηκε. Έτσι, το 65,1% αποτελούσαν γονείς - κάτοικοι των δύο

μεγάλων αστικών κέντρων και το 93,1% πυρηνικές οικογένειες. Πάντως, καμία από τις δύο αυτές ομάδες δεν βρέθηκε να διαφοροποιεί στατιστικώς σημαντικά τις στάσεις των γονέων απέναντι στους Η/Υ, (Pillai's Trace = 0,023, $F(7,367) = 1,213$, $p = 0,295$ και Pillai's Trace = 0,011, $F(7,367) = 0,589$, $p = 0,765$, αντίστοιχα).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, το 8,4% του συνολικού δείγματος έχει αποκτήσει βασική εκπαίδευση (δημοτικό γυμνάσιο), το 36,5% ανώτερη εκπαίδευση (λύκειο), ενώ η πλειοψηφία του δείγματος κατέχει τουλάχιστον ένα τίτλο ανώτερης εκπαίδευσης (ΑΕΙ, ΤΕΙ, μεταπτυχιακό - διδακτορικό). Τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι η μόρφωση των γονέων διαφοροποιεί τις στάσεις τους απέναντι στους Η/Υ, Pillai's Trace = 0,214, $F(14,734) = 6,290$, $p=0,000$. Συγκεκριμένα, η επίδραση είναι στατιστικά σημαντική για την κλίμακα 'εφαρμογές για προσωπική χρήση', $F(2,372) = 3,241$ και $p = 0,040$, 'χρησιμότητα για θέματα σχετικά με την εργασία', $F(2,372)=26,926$ και $p = 0,000$, και για την κλίμακα 'αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης και αυτο-αποτελεσματικότητα', όπου $F(2,372)=10,685$ και $p = 0,000$ (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές F και p των γονεϊκών στάσεων απέναντι στους Η/Υ με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο.

Στάσεις γονέων		Μορφωτικό επίπεδο							
		Βασική εκπαίδευση		Μέση εκπαίδευση		Τριτοβάθμια εκπαίδευση		F	p
		M.O	T.A	M.O	T.A.	M.O.	T.A.		
Εφαρμογές	για	13,13	3,83	12,83	4,34	13,96	4,13	3,241	0,040
προσωπική χρήση									
Χρησιμότητα	για	11,64	6,08	13,29	5,98	16,83	4,36	26,926	0,000
εργασιακά θέματα									
Αντιλαμβανόμενη									
ευκολία χρήσης και αυτο-		29,39	7,54	33,77	10,31	36,93	9,24	10,685	0,000
αποτελε-σματικότητα									

Ίδια περίπου εικόνα παρουσιάζουν και οι δύο πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης που εφαρμόστηκαν με ανεξάρτητη μεταβλητή το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της μητέρας, και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του πατέρα, Pillai's Trace = 0,171, $F(14,730) = 4,888$, $p = 0,000$ και Pillai's Trace = 0,193, $F(14,716) = 5,448$, $p =$

0,000 αντίστοιχα. Οι παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής των στάσεων που παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της μητέρας είναι η ‘χρησιμότητα για θέματα σχετικά με την εργασία’ [$F(2,370)=19,246, p = 0,000$] και η ‘αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης και αυτο-αποτελεσματικότητα’ [$F(2,370)= 5,340, p = 0,005$] (Πίνακας 3). Οι μέσοι όροι, (Πίνακας 3), δείχνουν ότι οι θετικές στάσεις αναφορικά με τη χρησιμότητα των Η/Υ σε εργασιακά ζητήματα, αυξάνουν ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αν και οι παρατηρούμενες διαφορές είναι πολύ μικρές στα δύο πρώτα επίπεδα. Σε ό,τι αφορά το δεύτερο παράγοντα, την ευκολία χρήσης, δηλαδή, αυτού του αντικειμένου, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι μητέρες και συνακολούθως την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους γύρω από αυτό το μέσο, ο μεγαλύτερος μέσος όρος παρατηρείται στην ομάδα του μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, τον οποίο ακολουθεί με ελάχιστη διαφορά αυτός του υψηλού επιπέδου και με μεγάλη διαφορά, της τάξης των τριών βαθμών περίπου, έρχεται τελικά το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές F και p των γονεϊκών στάσεων προς τους Η/Υ με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της μητέρας.

Στάσεις γονέων	Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μητέρας						F	p
	Χαμηλό		Μεσαίο		Υψηλό			
	M.O	T.A	M.O	T.A.	M.O.	T.A.		
Χρησιμότητα για θέματα σχετικά με την εργασία	13,73	5,71	13,96	5,96	17,29	4,09	19,246 0,000	0,000
Αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης και αυτο- αποτελεσματικότητα	33,18	10,02	36,58	8,67	36,46	4,73	5,340 0,005	0,005

Σε ό,τι αφορά στην επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου του πατέρα στις στάσεις απέναντι στους Η/Υ, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων όρων σε τρεις από τους επτά παράγοντες της κλίμακας των στάσεων

γονέων. Συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στους παράγοντες 'χρησιμότητα για θέματα σχετικά με την εργασία' [$F(2,363)= 18,138, p=0,000$], 'κέρδη ως προς την κοινωνική θέση' [$F(2,363) = 4,109, p = 0,017$], καθώς και στον παράγοντα 'φόβος της τεχνολογικής προόδου' [$F(2,363) = 3,807, p = 0,023$] (Πίνακας 4). Οι μέσοι όροι δείχνουν αύξηση ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, στον παράγοντα 'θέματα σχετικά με την εργασία', και αντίστοιχη μείωση στον παράγοντα 'κέρδη ως προς την κοινωνική θέση'. Για τον παράγοντα 'φόβος της τεχνολογικής προόδου' οι υψηλότεροι μέσοι όροι παρατηρούνται στο μεσαίο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, και ακολουθούνται από αυτούς του χαμηλού, με τελευταίους τους μέσους όρους του υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές F και p των γονεϊκών στάσεων προς τους Η/Υ με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του πατέρα.

Στάσεις γονέων	Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο πατέρα						F	p
	Χαμηλό		Μεσαίο		Υψηλό			
	Μ.Ο	T.A.	Μ.Ο.	T.A.	Μ.Ο.	T.A.		
Χρησιμότητα για θέματα σχετικά με την εργασία	13,88	5,66	14,16	5,81	17,62	3,75	18,138	0,000
Κέρδη ως προς την κοινωνική θέση	9,43	5,35	7,49	5,19	7,44	4,92	4,109	0,017
Φόβος της τεχνολογικής προόδου	14,23	4,86	15,28	4,22	13,94	4,08	3,807	0,023

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν την ύπαρξη διαφορών φύλου (Henwood, 1999. Koohang, 1989), ενώ κάποιες άλλες απέτυχαν να βρουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Francis, 1994. Shashaani, 1997. Shashaani & Khalili, 2001). Ως προς τον παράγοντα του φύλου των γονέων, η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαίωσε την ύπαρξη διαφορών στις στάσεις απέναντι στους Η/Υ, κάτι που συνάδει με το εύρημα των Morris, Venkatesh και Ackerman (2005), σύμφωνα με το οποίο ανάμεσα σε εργαζόμενους, οι όποιες διαφορές φύλου σχετικές με τη χρήση των νέων τεχνολογιών αρχίζουν σταδιακά να μειώνονται. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνα της Bimber (2000), οι γυναίκες παρουσίαζαν λιγότερο θετικές στάσεις, καθώς το διαθέσιμο λογισμικό και τα ανάλογα προγράμματα δεν ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντά τους.

Ακολουθώντας το εν λόγω εύρημα, είναι πιθανόν η κατάσταση αυτή να έχει πλέον αλλάξει.

Τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών ως προς τον παράγοντα του φύλου των παιδιών, υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση των γονεϊκών στάσεων απέναντι στους Η/Υ (Durndell et al., 1997. Giacquinta et al., 1995. Shashaani, 1993). Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα όμως, το φύλο του παιδιού δεν επιδρά στις στάσεις των γονέων απέναντι στις τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας. Το εύρημα αυτό θεωρείται αρκετά ενθαρρυντικό, γιατί σύμφωνα με τις Shashaani και Khalili (2001), οι γονείς αποτελούν τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης στάσεων για τα παιδιά τους, κυρίως μέσω των ευκαιριών που τους παρέχουν.

Όσον αφορά τον παράγοντα ηλικία των παιδιών, για ακόμη μια φορά, δεν βρέθηκε διαφοροποίηση στις υιοθετούμενες γονεϊκές στάσεις. Βέβαια, το εύρημα αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, αφού κατά κάποιο τρόπο αντανακλά τον ερευνητικό σχεδιασμό που ακολουθήθηκε. Απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στην έρευνα, αποτελούσε το γεγονός τα παιδιά των γονέων να βρίσκονται στην εφηβική ηλικία.

Συνεχίζοντας, η διερεύνηση των παραγόντων της ηλικίας του γονέα, αλλά και της οικογενειακής κατάστασης σε σχέση με τις στάσεις, έφερε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε αντίθεση με αυτή των Brown et al., (2006), στην οποία βρέθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των γονέων ανάλογα με την ηλικία τους, αλλά και με το αν ανήκουν σε πυρηνικές ή μονογονεϊκές οικογένειες. Βέβαια, καλό είναι να αναφερθεί και το γεγονός ότι οι μονογονείς του παρόντος δείγματος συνέθεταν μονάχα ένα μικρό ποσοστό, δυσχεραίνοντας την εμφάνιση πιθανών επιδράσεων.

Συνδυάζοντας τα παραπάνω ευρήματα, φαίνεται ότι οι γονείς οποιασδήποτε ηλικίας και των δύο φύλων παρουσιάζονται στον ίδιο βαθμό ενθουσιώδεις για τη χρήση των Η/Υ από τα παιδιά τους, ανεξάρτητα και από το φύλο και την ηλικία των τελευταίων και ανεξάρτητα από τη δομή της οικογένειάς τους. Το γεγονός αυτό συνάδει με διάφορες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι γονείς σε γενικές γραμμές αντιμετωπίζουν τις νέες τεχνολογίες ως μια θετική εξέλιξη για τις ζωές των παιδιών τους, και πιθανώς να αντανακλά τη σημασία που και οι ίδιοι προσδίδουν στην εκπαίδευση στα νέα τεχνολογικά μέσα, καθώς τα τελευταία θεωρούνται πλέον απαραίτητα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επίτευξη (Soeters & van Schaik, 2006. Subrahmanyam et al., 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα των Wilson et al., (2003), σε φοιτητές, βρέθηκε ότι όσοι προέρχονται από επαρχιακές περιοχές είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τους

H/Y και το διαδίκτυο, σε σύγκριση με αυτούς που προέρχονται από μεγάλες αστικές περιοχές. Στην παρούσα έρευνα, δεν παρατηρήθηκε επίδραση του τόπου διαμονής (μεγάλο αστικό κέντρο – επαρχία) στις στάσεις των γονέων εφήβων απέναντι στους H/Y. Για την ελληνική κοινωνία, λοιπόν, φαίνεται ότι η διάδοση των τεχνολογιών σε όλες τις περιοχές γίνεται με τους ίδιους ρυθμούς, οπότε όλοι μπορούν να παρακολουθούν, αλλά και να γίνονται συμμετοχικοί στις τεχνολογικές εξελίξεις.

Το γεγονός ότι σε αυτή την έρευνα δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις των στάσεων προς τους H/Y ανάλογα με την ηλικία του γονέα ή/και τον τόπο διαμονής, είναι εξαιρετικής σημασίας, καθώς θεωρητικά θα μπορούσε να θέσει υπό αμφισβήτηση την ύπαρξη ‘τεχνολογικού χάσματος’ (Sheley et al., 2004 Wilson et al., 2003). Παρόλα αυτά, η ερμηνεία εδώ χρήζει προσοχής, καθώς τα αποτελέσματα αφορούν μόνο στους συγκεκριμένους δημογραφικούς παράγοντες, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα και αξία των H/Y στην καθημερινότητά τους, και όχι στον ακριβή τρόπο με τον οποίο επωφελούνται από αυτούς.

Οι Sheley et al., (2004), υποστηρίζουν ότι στη διαδικασία υιοθέτησης των στάσεων σημαντική επίδραση ασκούν κάποια χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, όπως το μορφωτικό και το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας επιβεβαίωσαν την ύπαρξη της παραπάνω επίδρασης.

Πιο αναλυτικά, και ως προς τον παράγοντα του μορφωτικού επιπέδου, παρατηρήθηκε ότι όσο υψηλότερο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο αυξάνονται οι θετικές στάσεις αναφορικά με τη χρησιμότητα των H/Y σε εργασιακά ζητήματα, και τόσο αυξάνει η ευκολία χρήσης του H/Y και συνακολούθως η αυτο-αποτελεσματικότητα στη χρήση του. Μια μικρή παρέκκλιση, από την παραπάνω σχέση, παρουσιάστηκε στην κλίμακα ‘εφαρμογές για προσωπική χρήση’ του ερωτηματολογίου για τις στάσεις των γονέων. Συγκεκριμένα, οι γονείς που έχουν λάβει τριτοβάθμια εκπαίδευση επιδείκνυαν τις θετικότερες στάσεις αναφορικά με την αξία των H/Y για προσωπική χρήση, δεύτεροι, όμως, ήρθαν οι γονείς με βασική εκπαίδευση, και τέλος ακολούθησαν οι γονείς με μέση.

Ακολουθώντας τους Gutek, Winter και Chudoba (1998), αλλά και τις Levine & Donitsa-Schmidt (1998), όσο περισσότερο ένα άτομο χρησιμοποιεί τον H/Y, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι θετικές στάσεις προς αυτόν. Ακολουθώντας τα αποτελέσματα για κάθε κατηγορία μορφωτικού επιπέδου ξεχωριστά, και ξεκινώντας με την ομάδα των γονέων που έχουν λάβει βασική εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι παρόλο που θεωρούν τον H/Y ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την προσωπική παραγωγικότητα,

δεν φαίνεται να αξιοποιούν αυτή την ιδιότητά του σε ζητήματα σχετικά με την εργασία τους, οπότε στερούνται την εξοικείωση με αυτό το μέσο και κατ'επέκταση επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα ως προς την αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης του Η/Υ και ως προς την αίσθηση της ικανότητάς τους αναφορικά με αυτό το αντικείμενο, πάντα σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες. Βέβαια, καλό είναι να ληφθεί υπόψη ότι την ομάδα αυτή απαρτίζουν άτομα με απολυτήριο δημοτικού ή γυμνασίου, οπότε το εργασιακό τους αντικείμενο πιθανότατα να μην επιδέχεται τη χρήση Η/Υ ή απλά να μην επωφελείται από αυτή.

Ως προς τη δεύτερη ομάδα, την οποία απαρτίζουν γονείς με απολυτήριο λυκείου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που αυτά τα άτομα θεωρούν ότι οι Η/Υ παρέχουν εφαρμογές σχετικές με την εργασία τους, οπότε είναι ως ένα βαθμό εξοικειωμένοι με αυτόν και ως αποτέλεσμα νιώθουν ικανοί στη χρήση του, φαίνεται να μην εκτιμούν στον ίδιο βαθμό την αξία που μπορεί να έχει ο Η/Υ και για την προσωπική τους καθημερινότητα. Ερμηνεύοντας το παραπάνω εύρημα, θα λέγαμε ότι οι γονείς αυτού του μορφωτικού επιπέδου φαίνεται να προβαίνουν στη χρήση Η/Υ περισσότερο λόγω εργασιακών απαιτήσεων και όχι τόσο για λόγους προσωπικού οφέλους.

Η ομάδα των γονέων με τριτοβάθμια εκπαίδευση, τέλος, εμφάνισε, όπως αναμενόταν, τις πιο θετικές στάσεις αναφορικά με τη χρήση του Η/Υ τόσο σε προσωπικά όσο και σε εργασιακά ζητήματα. Πιθανότατα, μάλιστα, λόγω της μεγάλης εξοικείωσης με αυτό το τεχνολογικό μέσο, να παρουσιάζουν και τα υψηλότερα επίπεδα στην αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης και αυτο-αποτελεσματικότητα. Η σχέση αυτή, όμως, δεν μπορεί να εδραιωθεί ξεκάθαρα, γιατί όπως υποστηρίζει ο Kay (1993), όσο αυξάνεται η ικανότητα χειρισμού του Η/Υ, και κατ'επέκταση η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου σε σχέση με αυτόν, τόσο αυξάνονται και οι θετικές στάσεις γενικότερα. Συνεπώς, είναι δύσκολος ο καθορισμός της κατεύθυνσης αυτής της σχέσης.

Σε ό,τι αφορά την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της μητέρας στις γονεϊκές στάσεις, παρατηρήθηκε ότι καθώς αυτό ανεβαίνει, αυξάνουν και οι θετικές στάσεις αναφορικά με τη χρησιμότητα των Η/Υ σε εργασιακά ζητήματα, αν και οι παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των δύο πρώτων κυρίως ομάδων είναι πολύ μικρές. Σε ό,τι αφορά την κλίμακα 'αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης και αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας', οι περισσότερο θετικές στάσεις επιδεικνύονταν από την ομάδα στην οποία η μητέρα ανήκει στο μεσαίο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, την οποία ακολουθούσε με ελάχιστη διαφορά αυτή του υψηλού και με μεγάλη διαφορά, τελικά η ομάδα του χαμηλού επιπέδου. Στη συζήτηση που συνοδεύει τα εν λόγω

αποτελέσματα θεωρείται ότι, καθώς η οικογένεια αποτελεί χώρο διαμόρφωσης των στάσεων (Shashaani & Khalili, 2001), η αλληλεπίδραση των μητέρων του δείγματος με τους πατέρες πιθανώς να επηρεάζει και τις στάσεις των δευτέρων.

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τα αποτελέσματα για την πρώτη ομάδα, στην οποία ανήκουν άτομα με βασική εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι τα μέλη της είναι όντως ικανά να αναγνωρίζουν την εργασιακή χρησιμότητα του Η/Υ, αλλά λόγω της φύσης του επαγγέλματος της μητέρας να μην μπορούν να επωφεληθούν, οπότε μειονεκτούν ως προς την εξοικείωση και έτσι παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στη χρήση του. Το εύρημα αυτό, έτσι και αλλιώς δεν αποτελεί έκπληξη, αλλά γίνεται καλύτερα κατανοητό έχοντας στο νου ότι η ομάδα αυτή απαρτιζόταν από οικογένειες στις οποίες οι μητέρες ασχολούνταν με τα οικιακά, ή είναι αγρότισσες ή άνεργες, και ταυτόχρονα ότι οι μετρήσεις αντανάκλυσαν τις πεποιθήσεις και όχι την πραγματική χρήση του Η/Υ για θέματα σχετικά με την εργασία.

Στη δεύτερη ομάδα, του μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου δηλαδή, ανήκουν οι οικογένειες όπου η μητέρα είναι υπάλληλος ή ιδιοκτήτρια μικρής επιχείρησης. Εδώ διαπιστώθηκε μια μικρή αντίφαση, συγκριτικά πάντα με τις δύο άλλες ομάδες του δείγματος. Συγκεκριμένα, αν και τα άτομα αυτά δεν διέφεραν κατά πολύ από την ομάδα του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, ως προς τον κλίμακα της 'χρησιμότητας για θέματα σχετικά με την εργασία', επιδείκνυαν τις υψηλότερες στάσεις αναφορικά με την κλίμακα της 'αντιλαμβανόμενης ευκολίας χρήσης και αυτο-αποτελεσματικότητας'. Σε μια προσπάθεια ερμηνείας αυτής της αντίφασης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα μέλη αυτής της ομάδας μοιάζουν να 'εξαναγκάζονται' στη χρήση του Η/Υ: παρόλο που δεν αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά του για το επάγγελμά τους, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα εξοικείωσης με αυτόν και περισσότερο αποτελεσματική χρήση.

Τέλος, για την ομάδα του υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, παρατηρήθηκε ότι έχουν σε μεγαλύτερη εκτίμηση την βοήθεια που παρέχει ο Η/Υ στο εργασιακό πλαίσιο, και πιθανότατα τον χρησιμοποιούν περισσότερο από ότι οι ομάδες του υπόλοιπου δείγματος. Έχοντας αυτό υπόψη και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η μεγαλύτερη χρήση συνεπάγεται και μεγαλύτερη εξοικείωση, θα περιμέναμε την ομάδα αυτή να επιδεικνύει και τη μεγαλύτερη ευκολία στη χρήση και την υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν προκύπτει από τα αποτελέσματα. Εφόσον ο λόγος γίνεται για γυναίκες, είναι πιθανόν να αντικατοπτρίζεται η τάση των γυναικών να υποτιμούν τις δυνατότητές τους αναφορικά με τη χρήση των Η/Υ, όπως υποστηρίζει σε έρευνά της και η Shashaani (1994).

Η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου του πατέρα στις στάσεις των γονέων, διαφάνηκε στατιστικώς σημαντική για την κλίμακα 'χρησιμότητα του Η/Υ σε εργασιακά θέματα', την κλίμακα 'κέρδη ως προς την κοινωνική θέση' και την κλίμακα 'φόβος της τεχνολογικής προόδου'. Αναλυτικά, η τάση που φάνηκε να ισχύει είναι ότι όσο το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του πατέρα ανεβαίνει, τόσο υψηλότερες εμφανίζονται οι στάσεις αναφορικά με τη χρησιμότητα του Η/Υ για εργασιακά θέματα. Λαμβάνοντας υπόψη τη δομή των τριών ομάδων, το γεγονός δηλαδή ότι η πρώτη ομάδα απαρτίζεται από εκείνες τις οικογένειες όπου ο πατέρας είναι άνεργος ή αγρότης, η δεύτερη από πατέρες υπάλληλους ή ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων και η τρίτη από επιστήμονες, υπάλληλους ή ελεύθερους επαγγελματίες, το εύρημα αυτό, κατά κάποιον τρόπο, αντανακλά τις εργασιακές απαιτήσεις του κάθε επαγγέλματος.

Παράλληλα, όσο αυξάνει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τόσο χαμηλότερες εμφανίστηκαν οι στάσεις σχετικά με τα κέρδη που προσδίδει ο Η/Υ στην κοινωνική θέση της οικογένειας. Ακολουθώντας τους Sheley et al. (2004), η οικονομική άνεση εξασφαλίζει τη δυνατότητα αγοράς και την πρόσβαση σε έναν οικιακό Η/Υ. Έτσι, η τάση αυτή θα μπορούσε να αντανακλά την παραπάνω οικονομική δυνατότητα των ατόμων από τα υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν ισχύει για το δείγμα της παρούσας έρευνας, γιατί εξ αρχής επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν μόνο τα άτομα εκείνα που διέθεταν έναν Η/Υ στο σπίτι. Πιθανότατα, η παραπάνω τάση να αποδίδεται καλύτερα στο θαυμασμό που ίσως τα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας επιδεικνύουν προς τα άτομα εκείνα που χειρίζονται επιδέξια τους Η/Υ.

Ολοκληρώνοντας με την ομάδα του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, και έχοντας κατά νου ότι εδώ παρουσιάστηκαν οι χαμηλότερες στάσεις αναφορικά με τη χρησιμότητα των Η/Υ σε εργασιακά θέματα, θα περιμέναμε, ίσως και λόγω της συνακόλουθης έλλειψης εξοικείωσης, να παρατηρούνται και τα υψηλότερα επίπεδα στην κλίμακα 'φόβος της τεχνολογικής προόδου', σε σύγκριση πάντα με τις άλλες ομάδες. Τα περιγραφικά αποτελέσματα, όμως, δεν επαλήθευσαν την παραπάνω υπόθεση. Είναι πολύ πιθανόν, λοιπόν, τα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας να νιώθουν ούτως ή άλλως αποκομμένοι από την τεχνολογική πρόοδο, οπότε οποιαδήποτε εξέλιξη ή αλλαγή δεν τους φοβίζει.

Από την άλλη, οι στάσεις που αντικατοπτρίζουν το φόβο της τεχνολογικής προόδου σημείωσαν τα μεγαλύτερα επίπεδα στις περιπτώσεις εκείνες, στις οποίες το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του πατέρα είναι της μεσαίας τάξης και τα χαμηλότερα σε εκείνες που ο πατέρας ανήκει στο υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Από την

τάση που παρατηρήθηκε στα άτομα της ομάδας του υψηλού επιπέδου να χρησιμοποιούν συχνά τον Η/Υ για την εργασία τους, προκύπτει και η συνακόλουθη άνεση στη χρήση αυτού του μέσου, επομένως οι οποιεσδήποτε νέες τεχνολογικές καινοτομίες ή αλλαγές δεν φαίνεται να τους τρομάζουν.

Τέλος, η ομάδα του μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, παρόλο που τείνει να αξιολογεί θετικά τα οφέλη που προσφέρουν οι Η/Υ σε εργασιακά ζητήματα και πιθανότατα προβαίνει στη χρήση τους, παρουσίασε και τα μεγαλύτερα επίπεδα φόβου της τεχνολογικής προόδου. Ίσως, τελικά, η εργασιακή χρήση του Η/Υ από αυτά τα άτομα, απλά να εξυπηρετεί την άμεση εργασία χωρίς να εφοδιάζει τον εμπλεκόμενο με επιπλέον γνώσεις ώστε να νιώθει ικανός να ανταπεξέλθει σε επικείμενη τεχνολογική αλλαγή ή καινοτομία.

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δυνητικά όλοι οι έφηβοι είναι σε θέση να εξοικειωθούν με τη χρήση των τεχνολογιών ενημέρωσης και επικοινωνίας, καθώς οι ανάλογες ευκαιρίες τους παρέχονται πλέον και μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο συμπέρασμα αυτό συνηγορεί η απουσία επίδρασης των δημογραφικών δεδομένων (φύλο γονέων / παιδιών, ηλικία γονέων / παιδιών, τόπος διαμονής, οικογενειακή κατάσταση) στις υιοθετούμενες γονεϊκές στάσεις.

Αξίζει, ακόμη, να τονιστεί ότι στις περιπτώσεις εκείνες όπου παρατηρήθηκε σύνδεση των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών, δηλαδή του μορφωτικού και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των γονέων, με τις γονεϊκές στάσεις, εμφανίζονται συχνότερα οι τέσσερις από τις επτά επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου των στάσεων απέναντι στους Η/Υ.

Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρήση του Η/Υ για 'θέματα σχετικά με την εργασία' πιθανό να επιφέρει εξοικείωση με αυτή την τεχνολογία και έτσι να συμβάλει θετικά στην 'αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης και αυτο-αποτελεσματικότητα'. Επίσης, η συχνή εμφάνιση των δύο άλλων κλιμάκων, δηλαδή 'κέρδη ως προς την κοινωνική θέση' και 'φόβος της τεχνολογικής προόδου', είναι πιθανόν να αντανακλά την αντιμετώπιση των Η/Υ ως 'διακοσμητικών', αν και εν δυνάμει απειλητικών συσκευών, που προσφέρουν μεγαλύτερο κοινωνικό γόητρο.

Από τα παραπάνω, καταδεικνύεται η ανάγκη παροχής περισσότερων ευκαιριών στους γονείς για εξοικείωση με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, ώστε να αντιληφθούν τα οφέλη τόσο σε εργασιακό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. In C. Murchinson (Eds.), *A handbook of Social Psychology*. (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Attewell, P. & Battle, J. (1999). Home computers and school performance. *The Information Society*, 15(1), 1-10.
- Badagliacco, J. M. (1990). Gender and race differences in computing attitudes and experience. *Social Science ComputerReview*, 8(1), 42-64.
- Bimber, B. (2000). Measuring the gender gap on the Internet. *Social Science Quarterly*, 81, 868-876.
- Brown, S., & Venkatesh, V. (2005). Model of adoption of technology in households: A baseline model test and extension incorporating household life cycle. *MIS Quarterly*, 29(3), 399-426.
- Brown, S., Venkatesh, V., & Bala, H. (2006). Household technology use: Integrating household life cycle and the model of adoption of technology in households. *The Information Society*, 22, 205-218.
- Chen, M. (1986). Gender and computer: The beneficial effects of experience on attitudes. *Journal of Educational Computer Research*, 2, 265- 282.
- Coffin R., & MacIntyre P. (1999). Motivational influences on computer-related affective status. *Computers in Human Behavior*, 15, 549-569.
- Collis, B. A. & Williams, R. L. (1987). Cross-cultural comparison of gender differences in adolescents' attitudes toward computers and selected school subjects. *Journal of Educational Research*, 81(1), 17-26.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13, 319-340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35, 982-1003.
- Doll, J. & Ajzen, I. (1992). Accessibility and stability of predictors in the theory of planned behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(5), 754-765.
- Durndell, A., Cameron, C., Knox, A., Stocks, R., & Haag, Z. (1997). Gender and

- Computing: West and East Europe. *Computers in Human Behavior*, 13, 2, 269-280.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fazio, R. H. (1986). *How do attitudes guide behavior?* In R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 204-243). New York: Guilford Press.
- Fazio, R. H., & Zanna, M. (1978). Attitudinal qualities relating to the strength of the attitude-behavior relationship. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 398–408.
- Francis, L. J. (1994). The relationship between computer related attitudes and gender stereotyping of computer use. *Computers and Education*, 22, 283–289.
- Fraser, K., Rodden, T., & O'Malley, C. (2006). Home-School Technologies: Considering the family. *IDC*, 153-157.
- Giacquinta, J., Bauer, J., & Levin, J. (1995). *Beyond Technology's Promise: An examination of children's Educational Computing At Home*. Cambridge University Press.
- Gutek, B. A., Winter, S. J., & Chudoba, K. M. (1998). Attitudes Toward Computers: When Do They Predict Computer Use? *Information & Management*, 34, 275-284.
- Henwood, F. (1999). Exceptional Women? Gender and technology in U.K. higher education. *IEEE Technology and Society Magazine*, 18(7), 21-36.
- Houser, B. B., & Garvey, C. (1985). Factors that affect non-traditional vocational enrollment among women. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 105-117.
- Kay, R.H. (1993). An Exploration of Theoretical and Practical Foundations for Assessing Attitudes Toward Computers: The Computer Attitude Measure (CAM). *Computers in Human Behavior*, 9, 371-386.
- Koohang, A. A. (1989). A study of attitudes toward computers: anxiety, confidence, liking, and perception of usefulness. *Journal of Research on Computing in Education*, 22(2), 137–150.
- Levine, T., & Donitsa-Schmidt, S. (1998). Computer use, confidence, attitudes and knowledge: a causal analysis. *Computers in Human Behavior*, 14, 1, 125-146.
- Livingstone, S. (2007). Strategies of parental regulation in the media rich home. *Computers in Human Behavior*, 23, 920-941.
- Livingstone, S. & Bovill, M. (2001). Families, school and the internet. *Families, School and the Internet: for public release*, 1, 1-23.

- Livingstone, S. & Haddon, L. (in press). Risky experiences for children online: Charting European research on children and the internet. *Children and Society*, in press.
- Makrakis, V., & Sawada, T. (1996). Gender, computers and other school subjects among Japanese and Swedish students. *Computers in Education*, 26(4), 225–231.
- Massoud, S. L. (1991). Computer attitudes and computer knowledge of adult students. *Journal of Educational Computing Research*, 7, 269–291.
- Mathieson, K. (1991). Predicting user intentions: comparing the technology acceptance model with the theory of planned behavior. *Information Systems Research*, 2, 173–191.
- Morris, M. G., Venkatesh, V., & Ackerman, P. L. (2005). Gender and age differences in employee decisions about new technology: An extension to the theory of planned behaviour. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 52(1), 69–85.
- Ogletree, S. M., & Williams, S. W. (1990). Sex and sex-typing effects on computer attitudes and aptitude. *Sex Roles*, 23(11/12), 703–712.
- Schwarz, N. & Bohner, G. (2001). *The construction of attitudes*. In A. Tresser & N. Schwarz (Eds.), *Intrapersonal Processes*, (pp. 436–457). Oxford, UK: Blackwell.
- Selwyn, N. (1997). Students' attitudes toward computers: validation of a computer attitude scale for 16–19 education. *Computers & Education*, 28, 35–41.
- Shashaani, L. (1993). Gender based differences in attitudes toward computers. *Computers & Education*, 20, 2, 169–181.
- Shashaani, L. (1994). Gender differences in computer experience and its influence on computer attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 11(4), 347–367.
- Shashaani, L. (1997). Gender differences in computer attitudes and use among college students. *Journal of Educational Computing Research*, 16(1), 37–51.
- Shashaani, L., & Khalili, A. (2001). Gender and computers: similarities and differences in Iranian college students' attitudes toward computers. *Computers & Education*, 37, 363–375.
- Sheley, M., Thrane, L., Shulman, S., Lang, E., Beisser, S., Larson, T., & Mutiti, J. (2004). Digital citizenship: Parameters of the digital divide. *Social Science Computer Review*, 22, 256–270.
- Smith, B., Caputi, P., & Rawstorne, P. (2000). Differentiating computer experience and attitudes toward computers: an empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 16, 59–81.

- Soeters, K. E., & van Schaik, K. (2006). Children's experiences on the internet. *New Library World*, 107 (1220/1221), 31-36.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.
- Swanson, B. E. (1982). Measuring user attitudes in MIS research: a review. *Omega*, 10(2), 157-165.
- Taylor, S. A. & Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: a test of competing models. *Information Systems Research*, 6, 144-176.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. B. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Wartella, E. A. & Jennings, N. (2000). Children and computers: New technology-old concerns. *Children and computer technology*, 10(2), 31-43.
- Wilson, K. R., Wallin, J. S., & Reiser, C. (2003). Social satisfaction and the digital divide. *Social Science Computer Review*, 21, 133-144.

**Parenthood and personal computers:
Attitudes of parents of adolescents towards PCs**

Vicky Lambada & Ariadni Stogiannidou

School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The present research comes to fill the gap, which is observed in bibliography in reference with the way the computer penetration affects parents' routine. More specifically the research describes the teenagers' parents' attitudes towards personal computers as well as the relationship with certain socio-demographic factors. The sample of this study consists of 394 teenagers' parents, from big cities, provincial towns and from different rural areas, who completed a series of anonymous, closed-type questionnaires. The influence of parents' educational and socio-economic standards, on parental attitudes is being discussed. Generally, it appears that greek teenagers' parents consider these new technological means as a positive evolution in their lives, which will also promote their children's educational and career achievements.

Key words: Adolescents, Parental attitudes, Personal computers.

Address: Vicky Lambada, Them. Sofouli 261, Samos 83100. Telephone: 6973739057.

Email: vlampada@gmail.com

Εργαζόμενη μνήμη και εκμάθηση νέων λέξεων σε γνωστή και σε άγνωστη ξένη γλώσσα

Νικολέττα Δαλάτση & Ελβίρα Μασούρα

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην εκμάθηση νέων λέξεων σε ξένη γλώσσα. Διερευνήθηκε η διαφοροποίηση της συμβολής της εργαζόμενης μνήμης ανάλογα με το αν οι προς εκμάθηση λέξεις ανήκουν σε μια ήδη μαθημένη (γνωστή) ξένη γλώσσα ή σε ξένη γλώσσα που είναι άγνωστη. Η εργαζόμενη μνήμη αξιολογήθηκε σε μια ομάδα 40 τυπικών ενηλίκων, με έργα απλής ανάκλησης λεκτικού και οπτικοχωρικού υλικού και με έργα σύνθετης επεξεργασίας και ανάκλησης λεκτικών και οπτικοχωρικών πληροφοριών. Η εκτίμηση της εκμάθησης νέων λέξεων στις δύο ξένες γλώσσες έγινε με μια διαδικασία πειραματικής προσομοίωσης της μάθησης σε ένα έργο κατά ζεύγη μάθησης, όπου αξιολογήθηκε η ταχύτητα εκμάθησης νέων λέξεων. Δέκα αγγλικές λέξεις (γνωστή ξένη γλώσσα) και 10 ρωσικές λέξεις (άγνωστη ξένη γλώσσα) παρουσιάστηκαν ταυτόχρονα με τις αντίστοιχες εικόνες τους. Δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα επιμέρους έργα εκτίμησης της εργαζόμενης μνήμης και την επίδοση στην εκμάθηση νέων λέξεων στα αγγλικά. Βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο έργο ανάκλησης σειράς ψευδολέξεων και την εκμάθηση νέων λέξεων στα ρωσικά. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ταχύτητα εκμάθησης νέων λέξεων στα αγγλικά και στα ρωσικά, αλλά δε βρέθηκε επίδραση της οικειότητας με τη γλώσσα στην ταχύτητα μάθησης. Τα αποτελέσματα αντιμετωπίζονται στα πλαίσια της ύπαρξης ενός γενικότερου γνωστικού μηχανισμού εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Λέξεις κλειδιά: Εργαζόμενη μνήμη, Εκμάθηση νέων λέξεων, Ξένη γλώσσα.

Διεύθυνση: Ελβίρα Μασούρα, Τμήμα Ψυχολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 54124. Τηλέφωνο: 2310 997270. Email: emasoura@psy.auth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργαζόμενη μνήμη είναι ένας μηχανισμός που εμπλέκεται στην εκτέλεση σύνθετων γνωστικών διαδικασιών, διατηρώντας τις σχετικές με το έργο πληροφορίες για μικρά χρονικά διαστήματα, όσο δηλαδή χρειάζεται για να εκτελεστεί το εκάστοτε γνωστικό έργο (Mann & Liberman, 1984. Miyake & Shah, 1999. Yuill, Oakhill & Parkin, 1989). Το πιο σημαντικό σημείο συμφωνίας των διαφόρων μοντέλων για τη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης είναι η σημαντική συμβολή της στην απόκτηση της γλώσσας (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998. Daneman & Merikle, 1996). Τα δεδομένα γι' αυτό το συμπέρασμα προέρχονται από μελέτες σε παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη (Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley, 1992), σε ασθενείς με γνωστικά ελλείμματα στη γλώσσα (Papagno, Valentine & Baddeley, 1991) και σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης της γλώσσας (Gathercole & Baddeley, 1990). Φαίνεται δε ότι το υποσύστημα της εργαζόμενης μνήμης, που συνδέεται ιδιαίτερα στενά με την απόκτηση της γλώσσας, είναι το φωνολογικό κύκλωμα.

Ο ρόλος του φωνολογικού κυκλώματος της εργαζόμενης μνήμης αποδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντικός κατά τα πρώτα χρόνια εκμάθησης της γλώσσας και η στενή σχέση του με τη γλώσσα φθίνει, καθώς αυξάνεται η εμπειρία και η γνώση της γλώσσας (Gathercole, et al, 1992). Η αλλαγή στη δύναμη της σχέσης έχει εντοπιστεί στη μητρική γλώσσα, όπου η σύνδεση μειώνεται μετά την ηλικία των οκτώ χρόνων (Gathercole, et al, 1992). Η ιδιότητα του φωνολογικού κυκλώματος να συγκρατεί τις φωνοτακτικές δομές των νέων λέξεων και να υποστηρίζει τη μεταφορά τους στη μακρόχρονη μνήμη – εκεί όπου παίρνουν τη μορφή μόνιμης λεξιλογικής γνώσης – το καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμο, κυρίως στα αρχικά στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας.

Με την ιδιαίτερη σημασία που απέκτησε τα τελευταία χρόνια η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, η μελέτη της λειτουργίας του φωνολογικού κυκλώματος μετατοπίστηκε από τη σχέση του με την ανάπτυξη της γλώσσας στη μελέτη της συμβολής του στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τα μέχρι τώρα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η συμβολή του είναι καθοριστική στην απόκτηση νέων λέξεων σε ξένες γλώσσες (Masoura & Gathercole, 1999. Thorn, & Gathercole, 1999). Αρχικά, η συμβολή της φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης στην εκμάθηση ξένης γλώσσας μελετήθηκε σε παιδιά στη Φιλανδία. Η Service (1992) σε μια διαχρονική έρευνα παρατήρησε ότι σε παιδιά του Δημοτικού στη Φιλανδία που μάθαιναν στο σχολείο τους αγγλικά ως ξένη γλώσσα, η σχέση ανάμεσα στη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη τους -έτσι όπως μετρήθηκε με την επανάληψη ψευδολέξεων στην αρχή του προγράμματος εκμάθησης των αγγλικών ως

ξένη γλώσσα, έργο το οποίο εκτιμά τη λειτουργία του φωνολογικού κυκλώματος της εργαζόμενης μνήμης (Gathercole & Pickering, 1999)- και η επίδοσή τους σε έργα ανάγνωσης, κατανόησης και γραπτής έκφρασης στα αγγλικά τρία χρόνια μετά ήταν στατιστικά σημαντική. Οι Service και Kohonen (1995) έκαναν την ίδια παρατήρηση σε μια επαναληπτική εξέταση στο ίδιο δείγμα μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα. Παρόμοια συσχέτιση αναφέρουν και σε παιδιά πρώτης Δημοτικού στη Φιλανδία οι Dufva και Voeten (1999). Η σχέση ανάμεσα στη λειτουργία του φωνολογικού κυκλώματος και της εκμάθησης λέξεων σε ξένη γλώσσα μοιάζει να είναι σημαντική μεν, αλλά κάποιοι ερευνητές δεν κατάφεραν να την παρατηρήσουν στις μελέτες τους (βλέπε Mizera, 2006 και Harrington & Sawyer, 1992). Είναι πιθανό ότι οι εκτιμήσεις της λειτουργίας της εργαζόμενης μνήμης σ' αυτές τις έρευνες δεν ήταν ακριβείς, γιατί ο Mizera (2006) χρησιμοποίησε σε ενήλικες συμμετέχοντες ψευδολέξεις, οι οποίες είχαν κατασκευαστεί για παιδιά, και οι Harrington και Sawyer (1992) δεν αξιολόγησαν τα λεξιλογικά χαρακτηριστικά των λεκτικών έργων που χρησιμοποίησαν για την εκτίμηση της εργαζόμενης μνήμης.

Πέρα από τις απλές συσχετιστικές έρευνες, μια διαχρονική έρευνα (French, 2006) σε Γαλλόφωνα παιδιά στον Καναδά, τα οποία παρακολουθούσαν εντατικά μαθήματα εκμάθησης ξένης γλώσσας, έδειξε ότι η εκτίμηση της φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης μπορούσε να προβλέψει μετέπειτα επιδόσεις των παιδιών στα αγγλικά. Ο French (2006) βρήκε ότι οι εκτιμήσεις της εργαζόμενης μνήμης στην αρχή της διαδικασίας ταχύρυθμης μάθησης προέβλεπαν τις επιδόσεις τους στην κατανόηση και χρήση του αγγλικού λεξιλογίου ακόμα και μετά από ένα χρόνο, ακόμα και όταν έλαβε υπόψη του παράγοντες όπως η νοημοσύνη, τα κίνητρα και η προηγούμενη γνώση της ξένης γλώσσας. Σε μια ακόμη διαχρονική έρευνα (O'Brien, Segalowitz, Collentine, & Freed, 2006. O'Brien, Segalowitz, Freed, & Collentine, 2007) με αγγλόφωνους ενήλικες μαθητές που μάθαιναν Ισπανικά ως ξένη γλώσσα οι επιδόσεις τους σε έργα φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης στην αρχή του ακαδημαϊκού εξαμήνου προέβλεπαν επιδόσεις σε έργα προφορικής χρήσης και ευχέρειας ισπανικών λέξεων και δευτερευουσών προτάσεων στο τέλος του εξαμήνου. Επίσης σε γαλλόφωνα παιδιά που μάθαιναν αγγλικά ως ξένη γλώσσα (French & O'Brien, 2008), βρέθηκαν συσχετίσεις όχι μόνο ανάμεσα στη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη και το λεξιλόγιο στην ξένη γλώσσα, αλλά και στη χρήση της γραμματικής της ξένης γλώσσας.

Επιπλέον, στις περιπτώσεις εκείνες όπου παρουσιάζεται κάποια έκπτωση ή έλλειμμα στη δυνατότητα εκμάθησης της ξένης γλώσσας, η λειτουργία του

φωνολογικού κυκλώματος υπολείπεται σημαντικά. Οι Palladino και Cornoldi (2004) βρήκαν ότι παιδιά στην Ιταλία που είχαν ειδική γλωσσική διαταραχή στην εκμάθηση ξένης γλώσσας διέφεραν σημαντικά από τα συνομήλικά τους παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε επιδόσεις τους σε έργα εκτίμησης της εργαζόμενης μνήμης, όπως στην επανάληψη ψευδολέξεων και στο μνημονικό εύρος πεδίου, αλλά όχι σε άλλα λεκτικά έργα, όπως η ανάγνωση.

Τα ίδια συμπεράσματα, στενής σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη και το λεξιλόγιο στην ξένη γλώσσα, αναφέρονται και σε 11χρονα παιδιά στην Ελλάδα (Masoura & Gathercole, 2005), τα οποία μάθαιναν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα σε ιδιωτικά φροντιστήρια και σε 12χρονα παιδιά στο Χονγκ Κονγκ (Cheung, 1996), τα οποία επίσης μάθαιναν αγγλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Σε αυτή την έρευνα (Cheung, 1996) η συσχέτιση ήταν σημαντική μόνο για τους μαθητές που οι επιδόσεις τους στα αγγλικά (συγκεκριμένα στη γνώση αγγλικού λεξιλογίου) ήταν χαμηλές στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Φαίνεται ότι, όπως και στη μητρική γλώσσα, ο ρόλος του φωνολογικού κυκλώματος εμφανίζεται σημαντικός όταν δεν υπάρχει αρκετή λεξιλογική γνώση για να στηρίξει τη μάθηση νέων λέξεων. Όσο η γνώση για την ξένη γλώσσα αυξάνει, η δύναμη της σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη και το λεξιλόγιο μειώνεται, ακριβώς όπως συμβαίνει και στη μητρική γλώσσα. Όσο μικρότερη είναι η γνώση της ξένης γλώσσας, τόσο μεγαλύτερη είναι και η συσχέτιση ανάμεσα στο λεξιλόγιο και την εργαζόμενη μνήμη. Παρόμοια αλλαγή στη δύναμη της σχέσης βρέθηκε και σε γαλλόφωνα παιδιά στον Καναδά που μάθαιναν αγγλικά ως ξένη γλώσσα (French, 2006). Όσο τα παιδιά είναι στα αρχικά στάδια απόκτησης της ξένης γλώσσας, στηρίζονται στα μνημονικά ίχνη που συγκρατούνται στο φωνολογικό κύκλωμα για να εδραιώσουν τις πιο μόνιμες καταγραφές των νέων λέξεων. Αργότερα, όταν η γνώση τους για τη γλώσσα αυξάνει, στηρίζονται στην ήδη αποκτημένη λεξιλογική γνώση τους για να αποκτήσουν νέες λέξεις. Γι' αυτό το λόγο, η σχέση ανάμεσα στη λειτουργία του φωνολογικού κυκλώματος και του λεξιλογίου είναι πιο ισχυρή στα πρώτα στάδια της απόκτησης της γλώσσας και αργότερα φθίνει (Baddeley, 2003).

Από τις παραπάνω έρευνες φαίνεται πως η εμπλοκή της εργαζόμενης μνήμης στη διαδικασία της μάθησης νέων λέξεων σε ξένη γλώσσα έχει μελετηθεί κυρίως σε παιδιά και όχι σε ενήλικες. Λίγες είναι οι μελέτες με ενήλικες τυπικής ανάπτυξης που μαθαίνουν ξένη γλώσσα και ακόμα πιο περιορισμένες οι μελέτες, όπου οι ενήλικες δε μαθαίνουν την ξένη γλώσσα σε ένα φυσικό περιβάλλον, αλλά κάτω από ελεγχόμενες

συνθήκες μάθησης στο εργαστήριο. Καμιά τέτοια μελέτη δεν αφορά την Ελληνική γλώσσα και δεν εντοπίστηκε μελέτη που αφορά κάποια άλλη γλώσσα. Επίσης αναπάντητο παραμένει το ερώτημα για το ποια είναι η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης σε ενήλικες τυπικής ανάπτυξης, όταν αυτοί επιδίδονται σε ελεγχόμενη πειραματική εκμάθηση νέων λέξεων σε μια ξένη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν και σε μια ξένη γλώσσα που τους είναι παντελώς άγνωστη. Με άλλα λόγια, η αλλαγή στη σύνδεση ανάμεσα στην εργαζόμενη μνήμη και την εκμάθηση λέξεων σε ξένη γλώσσα σε σχέση με το επίπεδο γνώσης της γλώσσας δεν έχει μελετηθεί επαρκώς.

Ερωτήματα/Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να απαντήσει στο ερώτημα: διαφέρει η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην εκμάθηση νέων λέξεων σε μια ξένη γλώσσα, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης που έχει κάποιος στη γλώσσα αυτή;

Προσπαθήσαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό αντιπαραβάλλοντας τη μάθηση ξένων λέξεων σε μια γνωστή ξένη γλώσσα και σε μια άγνωστη ξένη γλώσσα. Στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε από Έλληνες ενήλικες να μάθουν νέες ξένες λέξεις σε μια ξένη γλώσσα που τους ήταν γνωστή και σε μια ξένη γλώσσα που τους ήταν άγνωστη, ταυτόχρονα εκτιμήθηκε η λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης τους και συσχετίστηκε με τον αριθμό των επαναλήψεων που χρειάστηκαν για να μάθουν τις νέες λέξεις στις δυο ξένες γλώσσες. Γενικότεροι παράγοντες που φαίνονται να επηρεάζουν τη μάθηση νέων λέξεων σε αυτή τη γλώσσα, όπως η χρονολογική ηλικία (Service, & Craik 1993) και η ήδη αποκτημένη λεξιλογική γνώση σε μια ξένη γλώσσα (Cheung, 1996), αξιολογήθηκαν εδώ.

Από τα μέχρι τώρα εμπειρικά δεδομένα θα περιμέναμε να υπάρχει περισσότερη συμβολή της εργαζόμενης μνήμης, όταν οι λέξεις προς εκμάθηση είναι από άγνωστη ξένη γλώσσα, γιατί δεν υπάρχουν οι πιο μόνιμες καταγραφές γι' αυτή τη γλώσσα που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη μάθηση των νέων λέξεων. Θεωρήσαμε ότι οι ενήλικες θα επιστράτευαν τις δυνατότητες του φωνολογικού κυκλώματος της εργαζόμενης μνήμης τους για να μάθουν τους εντελώς νέους συνδυασμούς συλλαβών και ήχων που θα άκουγαν στην άγνωστη ξένη γλώσσα (τα ρωσικά).

Αντίθετα, υποθέσαμε ότι η συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στις δοκιμασίες της εργαζόμενης μνήμης και στη μάθηση νέων λέξεων στην ξένη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν καλά (τα αγγλικά) θα ήταν αδύναμη.

Υποθέσαμε ότι η εκμάθηση των νέων αγγλικών λέξεων (γνωστή ξένη γλώσσα) θα

επιτευχθεί γρηγορότερα από ότι η εκμάθηση των νέων ρωσικών λέξεων, γιατί η ήδη υπάρχουσα γνώση των αγγλικών θα διευκολύνει την εκμάθηση νέων αγγλικών λέξεων. Θεωρήσαμε ότι οι λέξεις προς εκμάθηση στα Αγγλικά (γνωστή ξένη γλώσσα) θα ενεργοποιούσαν την ήδη υπάρχουσα μακρόχρονη γνώση των φωνοτακτικών συνδυασμών στη γλώσσα αυτή και οι συμμετέχοντες ακούγοντας τις νέες αγγλικές λέξεις θα κατέφευγαν στην εύρεση ομοιοτήτων με τις ήδη γνωστές τους λέξεις για να μάθουν τις νέες.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν 40 Έλληνες ενήλικες (13 άνδρες και 27 γυναίκες) (M.O. ηλικίας = 28 χρόνια, T.A. = 4.68 χρόνια). Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι τουλάχιστον του βασικού πτυχίου γνώσης της αγγλικής γλώσσας (First Certificate in English) και δε γνώριζαν καθόλου ρωσικά. Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε από το μήνα Σεπτέμβριο έως το Δεκέμβριο και γινόταν σε ήσυχο περιβάλλον χωρίς περισπασμούς. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα.

Μετρήσεις

Εργαζόμενη Μνήμη

Οι απαντήσεις για όλα τα έργα βαθμολογήθηκαν ως εξής: κάθε ανάκληση βαθμολογούνταν με ένα (1), εάν ήταν σωστή και με μηδέν (0), εάν ήταν λάθος. Η τελική βαθμολογία αντιστοιχούσε στο σύνολο των σωστών απαντήσεων σε όλα τα επίπεδα. Η βαθμολογία του κάθε εύρους προέκυψε από το μέγιστο αριθμό των στοιχείων που ανακλήθηκαν σωστά. Μια δεύτερη βαθμολογία υπολογίστηκε για κάθε έργο, υπολογίζοντας το σύνολο των σωστών απαντήσεων σε όλα τα επίπεδα.

Φωνολογική εργαζόμενη μνήμη (φωνολογικό κύκλωμα)

Η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη αξιολογήθηκε με τα έργα της ανάκλησης σειρών ψηφίων και της ανάκλησης σειρών ψευδολέξεων (Pickering & Gathercole, 2001).

Ανάκληση σειράς ψηφίων

Ο εξεταστής διάβαζε φωναχτά σειρές από τυχαία ψηφία, με παύση ενός δευτερολέπτου ανάμεσα σε κάθε ψηφίο. Ο συμμετέχων καλούνταν να επαναλάβει τα

ψηφία με τη σειρά που τα άκουσε. Οι σειρές αύξαναν διαδοχικά ως προς το εύρος τους και χρησιμοποιήθηκαν έξι σειρές ψηφίων για κάθε εύρος.

Ανάκληση σειρών ψευδολέξεων

Η δοκιμασία αυτή περιελάμβανε καταλόγους από δισύλλαβες ελληνικές ψευδολέξεις. Οι ελληνικές ψευδολέξεις κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας ακολουθώντας όλους τους φωνοτακτικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας.

Ο εξεταστής διάβαζε φωναχτά σειρές ψευδολέξεων με ρυθμό μία ανά 750 ms. Ο συμμετέχων καλούνταν να επαναλάβει τους καταλόγους των ψευδολέξεων με τη σειρά που τις άκουσε. Οι σειρές αύξαναν σταδιακά ως προς το πλήθος των λέξεων που καθόριζε το επίπεδο δυσκολίας τους. Σε κάθε επίπεδο χρησιμοποιήθηκαν έξι σειρές ψευδολέξεων. Για να μπορέσει ο συμμετέχων να περάσει στο επόμενο επίπεδο έπρεπε να απαντήσει σωστά σε τέσσερις προσπάθειες στο ίδιο επίπεδο (όχι απαραίτητα συνεχόμενες). Εάν επιτύγχανε στις τέσσερις πρώτες προσπάθειες, τότε οι υπόλοιπες του εύρους λαμβάνονταν ως σωστές και περνούσε στο επόμενο επίπεδο. Αν έδινε τρεις λανθασμένες απαντήσεις σε ένα επίπεδο, η δοκιμασία σταματούσε (ελάχιστη βαθμολογία = 2, μέγιστη βαθμολογία = 4).

Οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη (οπτικοχωρικό σημειωματάριο)

Η οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη αξιολογήθηκε με τα έργα της ανάκλησης οπτικών σχεδίων (Della Salla, Gray, Baddeley, & Wilson, 1997) και της ανάκλησης θέσης κύβων (Pickering & Gathercole, 2001).

Ανάκληση οπτικών σχεδίων

Στη δοκιμασία αυτή ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να θυμηθούν σχήματα, τα οποία είναι δύσκολο να κωδικοποιηθούν λεκτικά (Della Salla, Gray, Baddeley, & Wilson, 1997). Τα σχήματα αύξαιναν σταδιακά σε πολυπλοκότητα. Ο βαθμός πολυπλοκότητας ορίζεται από τον αριθμό των σκιαγραφημένων τετραγώνων σε ένα πλέγμα και ποικίλλει από 2 μέχρι 15 τετράγωνα. Σε κάθε εύρος υπήρχαν τρία πλέγματα του ίδιου επιπέδου πολυπλοκότητας. Η βαθμολογία υπολογίστηκε από το σύνολο των σωστών σχεδίων που είχαν αναπαραχθεί ορθώς (ελάχιστη βαθμολογία = 15, μέγιστη βαθμολογία = 32), ενώ ως εύρος πεδίου υπολογίστηκε το σύνολο των τετραγώνων του τελευταίου σχήματος που ανακλήθηκε σωστά (ελάχιστη βαθμολογία = 5 και μέγιστη βαθμολογία = 11).

Ανάκληση θέσης κύβων

Η δοκιμασία περιλάμβανε την παρουσίαση σειράς κύβων οι οποίοι είναι σταθερά τοποθετημένοι πάνω σε μια ξύλινη επιφάνεια. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ανακαλέσουν σωστά τις σειρές θέσεων των κύβων που τους δείχνονταν διαδοχικά από τον πειραματιστή. Ο πειραματιστής άγγιζε διαδοχικά σειρές από κύβους και ο συμμετέχων έπρεπε να αναπαράγει την ίδια σειρά (ελάχιστη βαθμολογία = 24, μέγιστη βαθμολογία = 51) και ελάχιστη βαθμολογία εύρους πεδίου = 3 και μέγιστη βαθμολογία = 8 βαθμοί).

Σύνθετη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη (κεντρικός επεξεργαστής)

Για την εκτίμηση της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης χρησιμοποιήθηκε το έργο της αντίστροφης ανάκλησης ψηφίων (Pickering & Gathercole, 2001).

Αντίστροφη ανάκληση ψηφίων

Στη δοκιμασία αυτή ο εξεταστής διάβαζε φωναχτά σειρές από τυχαία ψηφία, με παύση ενός δευτερολέπτου ανάμεσα σε κάθε ψηφίο. Ο συμμετέχων έπρεπε να επαναλάβει τα ψηφία με την αντίστροφη σειρά από αυτή που τα άκουσε. Μνημονικό εύρος πεδίου (ελάχιστη βαθμολογία = 4, μέγιστη βαθμολογία = 7) και συνολικός αριθμός όλων των σωστών προσπαθειών σε όλες τις σειρές (ελάχιστη βαθμολογία = 27, μέγιστη βαθμολογία = 49).

Σύνθετη οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη (κεντρικός επεξεργαστής)

Για την εκτίμηση της οπτικοχωρικής εργαζόμενης μνήμης χρησιμοποιήθηκε το έργο της αντίστροφης ανάκλησης σειράς κύβων.

Αντίστροφη ανάκληση σειράς κύβων

Η δοκιμασία περιλαμβάνει την παρουσίαση σειράς κύβων, οι οποίοι είναι σταθερά τοποθετημένοι πάνω σε μια ξύλινη επιφάνεια. Στόχος της δοκιμασίας είναι ο συμμετέχων να καταφέρει να ανακαλέσει τους κύβους με την αντίστροφη σειρά από αυτή που του παρουσιάζεται από τον ερευνητή. Κάθε εύρος αντιστοιχούσε σε διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας, το οποίο προοδευτικά γινόταν δυσκολότερο. Η δοκιμασία ξεκινούσε με δύο κύβους προς ανάκληση στο πρώτο εύρος και έφτανε στους εννέα διαδοχικούς κύβους προς αντίστροφη ανάκληση στο τελευταίο εύρος (ελάχιστη βαθμολογία = 28, μέγιστη βαθμολογία = 51) σε όλα τα επίπεδα. Βαθμολογία εύρους (μέγιστη βαθμολογία εύρους = 8 και ελάχιστη βαθμολογία εύρους = 4).

Αξιολόγηση γνώσης της Αγγλικής Γλώσσας

Για να εξασφαλιστεί η οικειότητα με την αγγλική ως ξένη γλώσσα, οι συμμετέχοντες ήταν όλοι κάτοχοι του First Certificate in English. Παρόλα αυτά, θελήσαμε να αποκλείσουμε την πιθανότητα να είναι περιορισμένη η γνώση τους της αγγλικής ή να έχει εξασθενήσει με τον καιρό (πολλοί από τους συμμετέχοντες είχαν αποκτήσει το δίπλωμα *FCE* χρόνια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας). Γι' αυτό αξιολογήσαμε το επίπεδο των αγγλικών τους. Η αξιολόγηση της γνώσης των αγγλικών έγινε με το Quick Placement Test (The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge, 2001). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της αγγλικής γλώσσας που αποτελείται από συνολικά εξήντα ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, από τις οποίες ο συμμετέχων πρέπει πάντα να επιλέξει μόνο μία ως σωστή. Οι ερωτήσεις αξιολογούν τόσο τη δυνατότητα κατανόησης αγγλικού κειμένου όσο και το λεξιλόγιο και τη γραμματική και η επίδοση σε αυτό χρησιμοποιείται ως κριτήριο κατάταξης σε επίπεδα γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Εδώ, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως ένας γενικός δείκτης αξιολόγησης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και όχι ως εργαλείο κατάταξης σε διαφορετικά επίπεδα γνώσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις και πρέπει να απαντηθεί από όλους τους εξεταζόμενους. Αφορά μέτρια και κατώτερη γνώση Αγγλικών. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 20 ερωτήσεις και συμπληρώνεται μόνο από τους εξεταζόμενους που έχουν συμπληρώσει σωστά τουλάχιστον 35 από τις 40 ερωτήσεις του πρώτου μέρους και απευθύνεται σ' αυτούς που έχουν ανώτερη γνώση Αγγλικών. Εάν, λοιπόν, ο εξεταζόμενος δεν κατάφερε να απαντήσει σωστά σε τουλάχιστον 35 ερωτήσεις, σταματούσε η χορήγηση και καταγραφόταν σαν συνολική βαθμολογία το σύνολο των σωστών έως τότε απαντήσεων επί των 60 (κάθε σωστή απάντηση πιστώνεται με ένα (1) βαθμό και κάθε λάθος με μηδέν (0)). Αυτό γινόταν για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο, συνεχίζοντας τη συμπλήρωση, ο εξεταζόμενος να απαντά στην τύχη και, επομένως, να διατηρηθεί η αξιοπιστία της δοκιμασίας. Όσοι κατάφεραν να συμπληρώσουν τουλάχιστον 35 σωστές απαντήσεις στο πρώτο μέρος, συνέχιζαν και στο δεύτερο και στο τέλος προσμετρούνταν ο συνολικός αριθμός των σωστών απαντήσεων επί του συνόλου των εξήντα.

Πειραματική προσομοίωση μάθησης

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα έργο της κατά ζεύγη

πειραματικής προσομοίωσης της μάθησης. Το έργο της κατά ζεύγη μάθησης δημιουργήθηκε αρχικά από τους Baddeley και συνεργάτες (Baddeley, Papagno, & Vallar, 1988), έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και θεωρείται κατάλληλη μέθοδος για τον έλεγχο των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση νέων λέξεων. Με τη μέθοδο αυτή παράγοντες που ίσως επηρεάζαν τη μάθηση (όπως ο χρόνος έκθεσης στο ερέθισμα και η προηγούμενη εξοικείωση με το υλικό) είναι ελεγχόμενοι, γιατί κρατούνται σταθεροί για όλους τους συμμετέχοντες.

Στο έργο χρησιμοποιήθηκαν εικόνες που συνδέθηκαν κατά ζεύγη με αγγλικές και με ρωσικές λέξεις. Σε κάθε συμμετέχοντα παρουσιάστηκαν είκοσι φορές (10 για κάθε γλώσσα) είκοσι συνδυασμοί (10 για κάθε γλώσσα) λέξης- εικόνας. Μετά από κάθε παρουσίαση ζητούνταν από το συμμετέχοντα να αποδώσει στην εικόνα τη λέξη που της αντιστοιχούσε στην ξένη γλώσσα. Οι εικόνες ήταν ασπρόμαυρα σκίτσα και επιλέχθηκαν από το British Picture Vocabulary Scale (Dunn, Dunn, Whetton, & Pintilie, 1982). Σε κάθε ζεύγος παρουσιαζόταν ένα αντικείμενο ή ζώο, που ο συμμετέχων δε γνώριζε πώς ονομάζεται ούτε στα αγγλικά, γιατί επιλέχθηκαν από τις δύσκολες λέξεις της κλίμακας που ήταν λέξεις με πολύ χαμηλή συχνότητα και φυσικά δε γνώριζε ούτε και στα ρωσικά (άγνωστη ξένη γλώσσα). Οι αγγλικές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι λέξεις *talon*, *emaciated*, *perforated*, *fowl*, *attire*, *festoon*, *encumbered*, *equestrian*, *incertitude*, *lacinated* συνδυασμένες με τις αντίστοιχες εικόνες και οι ρωσικές λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι λέξεις *nokat*, *hountoshaavi*, *neroushlah*, *petuh*, *orgkezda*, *gkirljanti*, *gruzjenni*, *fshantnnik*, *noïverenost*, *bahrama* συνδυασμένες με τις αντίστοιχες εικόνες. Η ελληνική μετάφραση των λέξεων είναι: 1. *νύχι αρπακτικού πτηνού*, στην εικόνα απεικονίζεται το νύχι ενός αρπακτικού πουλιού, 2. *κάτισχνος*, απεικονίζεται ένας σκελεθρωμένος άνδρας, 3. *διάτρητος*, απεικονίζεται ένα σουρωτήρι, 4. *πτηνό*, απεικονίζεται ένας κόκορας 5. *ενδυμασία*, απεικονίζεται μία μπλούζα με σχέδια 6. *διακοσμητικό στοιχείο*, απεικονίζεται ένα κομμάτι από δαντελωτό πλεκτό, 7. *υπερφορτωμένος*, απεικονίζεται ένας όρθιος άνδρας που λυγίζει στο βάρος ενός μεγάλου σάκου που κουβαλά στην πλάτη του, 8. *έφιππος*, απεικονίζεται ένας άνδρας πάνω σε ένα άλογο που καλπάζει 9. *αβεβαιότητα*, απεικονίζεται ένας άνδρας μπροστά σε μια σκακιέρα με το χέρι του μπροστά στο στόμα σε ένδειξη διλήμματος 10. *κροσσωτός*, απεικονίζεται ένα ύφασμα με κρόσσια. Οι αγγλικές και οι ρωσικές λέξεις ποίκιλαν από δυσύλλαβες έως πεντασύλλαβες και δε διέφεραν ως προς το συνολικό αριθμό συλλαβών που περιελάμβαναν ούτε ως προς τη φωνολογική τους πολυπλοκότητα.

Σε κάθε έναν από τους είκοσι πρώτους ενήλικες (βλέπε Σχέδιο/Διαδικασία) η πειραματίστρια παρουσίαζε τις δέκα εικόνες διαδοχικά και με τυχαία σειρά. Του ζητούσε να ακούσει προσεκτικά πώς λεγόταν αυτό που απεικόνιζε η κάθε εικόνα στα αγγλικά και του έλεγε ότι αργότερα θα τον ρωτούσε να θυμηθεί την αγγλική λέξη για την κάθε εικόνα. Ο συμμετέχων κοιτούσε την εικόνα και επαναλάμβανε τη λέξη που άκουγε στα αγγλικά. Τότε η εικόνα απομακρυνόταν από το οπτικό του πεδίο και η διαδικασία επαναλαμβανόταν για την επόμενη εικόνα. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβανόταν δέκα φορές. Όταν όλες οι εικόνες είχαν ονοματιστεί και η ονομασία τους είχε επαναληφθεί σωστά από το συμμετέχοντα, η πειραματίστρια ανακάτευε τις εικόνες, ώστε να μην έχουν πλέον τη σειρά με τις οποίες τις παρουσίασε και για κάθε μία ρωτούσε: «Πώς το λέμε αυτό στα αγγλικά;». Η ανάκληση για κάθε εικόνα καταγραφόταν και βαθμολογούνταν είτε ως σωστή είτε ως λάθος. Ως βαθμολογία σε αυτό το έργο υπολογίστηκε α) το σύνολο των σωστών ανακλήσεων ανά προσπάθεια για όλες τις εικόνες (μέγιστη βαθμολογία = 10, ελάχιστη βαθμολογία = 0) και β) το σύνολο των σωστών ανακλήσεων σε όλες τις προσπάθειες για όλες τις εικόνες (μέγιστη βαθμολογία = 100, ελάχιστη βαθμολογία = 0). Αμέσως μετά ακολουθούσαν η ίδια ακριβώς διαδικασία, αλλά αυτή τη φορά στα ρωσικά. Η βαθμολογία έγινε με τον ίδιο τρόπο, όπως για τις αγγλικές λέξεις.

Σχέδιο/ Διαδικασία

Η εξέταση για κάθε άτομο έγινε σε δύο συναντήσεις των 40 λεπτών. Στην πρώτη συνάντηση δίνονταν τα έργα αξιολόγησης της εργαζόμενης μνήμης με την εξής σειρά: ανάκληση σειρών ψηφίων, ανάκληση σειρών ψευδολέξεων, ανάκληση οπτικών σχεδίων, ανάκληση θέσεων κύβων, αντίστροφη ανάκληση σειρών ψηφίων, αντίστροφη ανάκληση σειρών κύβων, μάθηση καινούργιων λέξεων σε ξένη γλώσσα. Όλοι οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν στην ίδια διαδικασία μάθησης και για την παρουσίαση του υλικού στις δυο ξένες γλώσσες χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της αντιστάθμισης, για να αποφευχθούν οι επιδράσεις της αλληλουχίας (σειράς χορήγησης) στην εκμάθηση των λέξεων. Στους μισούς συμμετέχοντες (είκοσι από τους σαράντα) ζητήθηκε πρώτα να μάθουν τις αγγλικές λέξεις και μετά τις ρωσικές. Στους άλλους μισούς συμμετέχοντες ζητήθηκε πρώτα να μάθουν τις ρωσικές και μετά τις αγγλικές λέξεις.

Κατά τη δεύτερη συνάντηση χορηγούνταν το τεστ κατάταξης στη γνώση της αγγλικής γλώσσας Quick Placement Test, (University of Cambridge, 2001).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά, από το δείγμα των 43 ατόμων αφαιρέθηκαν τρεις συμμετέχοντες, των

οποίων το εύρος ανάκλησης στο έργο ανάκλησης ψηφίων ήταν δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο ανάκλησης ψηφίων όλου του δείγματος και έμειναν συνολικά 40 συμμετέχοντες. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας της συστοιχίας των έργων για την εργαζόμενη μνήμη, καθώς οι δοκιμασίες αυτές δεν έχουν σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό. Βρέθηκε ικανοποιητικός βαθμός αξιοπιστίας Cronbach's alpha = .75.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος για όλες τις μεταβλητές.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στοιχεία όλων των μεταβλητών

Μεταβλητές	M.O.	T.A.	Εύρος	Ασυμμετρία	Κύρτωση
Χρονολογική ηλικία	28.03	4.62	26.27	2.3	7.73
Χρόνια εκπαίδευσης	16.1	2.39	10	-.47	.09
Γνώση αγγλικής γλώσσας	37.75	11.64	36	.44	-1.34
Φωνολογική εργαζόμενη μνήμη					
Ανάκληση ψηφίων	6.3	.91	3	.63	-.26
Ανάκληση ψευδολέξεων	3	.71	2	.00	-.97
Οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη					
Ανάκληση σχεδίων	7.18	1.58	6	.55	-.21
Ανάκληση σειράς κύβων	5.55	.90	5	.17	1.40
Σύνθετη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη					
Αντίστροφη ανάκληση ψηφίων	5.58	1.05	3	-.27	-1.11
Σύνθετη οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη					
Αντίστροφη ανάκληση κύβων	5.1	.84	4	1.43	3.30
Μάθηση νέων αγγλικών λέξεων					
Προσπάθεια 1η	3.08	2.43	9	.66	-.16
Προσπάθεια 2η	5.30	2.52	10	.14	-.67
Προσπάθεια 3η	6.95	2.40	8	-.20	-1.23
Προσπάθεια 4η	8.00	2.26	7	-.78	-0.57
Προσπάθεια 5η	8.35	2.13	7	-1.07	-0.097
Προσπάθεια 6η	8.90	1.73	7	-1.63	2.30
Προσπάθεια 7η	9.23	1.59	7	-2.43	6.01
Προσπάθεια 8η	9.30	1.55	7	-2.68	7.37
Προσπάθεια 9η	9.45	1.48	7	-3.26	10.76
Προσπάθεια 10η	9.48	1.51	7	-3.18	9.93

Μάθηση νέων ρωσικών λέξεων

Προσπάθεια 1 ^η	2.33	1.47	5	.59	-.88
Προσπάθεια 2 ^η	4.88	2.05	8	-.02	-.79
Προσπάθεια 3 ^η	6.50	2.10	7	-.09	-1.03
Προσπάθεια 4 ^η	7.68	2.09	7	-.49	-.86
Προσπάθεια 5 ^η	8.28	1.93	7	-.81	-.35
Προσπάθεια 6 ^η	8.83	1.73	7	-1.50	1.99
Προσπάθεια 7 ^η	9.13	1.63	7	-2.20	4.81
Προσπάθεια 8 ^η	9.13	1.65	7	-2.11	4.36
Προσπάθεια 9 ^η	9.33	1.59	7	-2.61	6.75
Προσπάθεια 10 ^η	9.35	1.57	7	-2.71	7.27

Σημείωση: $N = 40$ σε όλες τις περιπτώσεις

Για να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ της επίδοσης στις δοκιμασίες της εργαζόμενης μνήμης και στη μάθηση νέων λέξεων στη γνωστή και στην άγνωστη ξένη γλώσσα, πραγματοποιήσαμε μια σειρά αναλύσεων συντελεστών συσχέτισης.

Σαν πρώτο βήμα της στατιστικής ανάλυσης υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson moment correlation μεταξύ όλων των μεταβλητών. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μήτρες συσχετίσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών: ηλικία,, επίδοση στη δοκιμασία αξιολόγησης της γνώσης Αγγλικών, έργα εργαζόμενης μνήμης και επίδοση στο έργο μάθησης νέων λέξεων στα αγγλικά και στα ρωσικά. Στους Πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ όλων των μεταβλητών αναλυτικά ανά προσπάθεια εκμάθησης για τα αγγλικά και για τα ρωσικά.

Πίνακας 2. Μητρώο συσχετίσεων των έργων αξιολόγησης της εργαζόμενης μνήμης και της μάθησης νέων λέξεων στα αγγλικά και τα ρωσικά

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Φωνολογική εργαζόμενη μνήμη</i>									
1. Ανάκληση ψηφίων	-								
2. Ανάκληση ψευδολέξεων	.35	-							
<i>Οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη</i>									
3. Ανάκληση σχεδίων	.12	.12	-						
4. Ανάκληση σειράς κύβων	.19	.07	.37	-					
<i>Σύνθετη εργαζόμενη μνήμη</i>									
5. Αντίστροφη ανάκληση ψηφίων	.37	.27	.30	.41	-				
6. Αντίστροφη ανάκληση	-.00	-.04	.42	.33	.22	-			

κύβων									
<i>Εκμάθηση ξένης γλώσσας</i>									
7. Εκμάθηση Αγγλικών λέξεων	.17	.23	-.03	.10	.03	.02	-		
8. Εκμάθηση Ρωσικών λέξεων	.26	.36	.06	.02	.19	-.04	.78	-	
9. Γνώση Αγγλικών	.24	.02	.21	.12	.00	-.05	.06	.05	
10. Χρόνια εκπαίδευσης	-.22	-.20	.18	-.05	-.08	.22	.01	-.02	.06

Σημείωση: Οι συντελεστές συσχέτισης με έντονη γραφή είναι στατιστικώς σημαντικοί στο επίπεδο .05

Πίνακας 3. Μητρώο συσχετίσεων των έργων της εργαζόμενης μνήμης και της μάθησης νέων λέξεων στα αγγλικά αναλυτικά ανά προσπάθεια

Μεταβλητές	Ανάκληση ψηφίων	Ανάκληση ψευδολέξεων	Ανάκληση σχεδίων	Ανάκληση σειράς κύβων	Αντίστροφη ανάκληση ψηφίων	Αντίστροφη ανάκληση κύβων	Μη-λεκτική Νοημοσύνη	Γνώση Αγγλικών	Χρόνια εκπαίδευσης
1. Αγγλικά: προσπάθεια 1 ^η	.17	.08	-.11	.15	.21	.02	.12	.45	-.16
2. Αγγλικά: προσπάθεια 2 ^η	.23	.12	-.00	.01	.19	.08	.11	.47	-.06
3. Αγγλικά: προσπάθεια 3 ^η	.19	.13	-.02	.17	.19	.04	.16	.40	-.13
4. Αγγλικά: προσπάθεια 4 ^η	.08	.12	.00	.18	.13	.16	.26	.33	-.05
5. Αγγλικά: προσπάθεια 5 ^η	.07	.11	.01	.16	.02	.13	.20	.25	-.09
6. Αγγλικά: προσπάθεια 6 ^η	.11	.10	.10	.28	.06	.20	.18	.19	-.03
7. Αγγλικά: προσπάθεια 7 ^η	.09	.13	.03	.21	-.01	.21	.14	.15	.00
8. Αγγλικά: προσπάθεια 8 ^η	.15	.18	-.00	.17	.01	.13	.07	.09	.01
9. Αγγλικά: προσπάθεια 9 ^η	.14	.19	.00	.13	.01	.1	.10	.08	.04
10. Αγγλικά: προσπάθεια 10 ^η	.17	.23	-.03	.10	.03	.02	.04	.06	.01

Σημείωση: Οι συντελεστές συσχέτισης με έντονη γραφή είναι στατιστικώς σημαντικοί στο επίπεδο .05

Πίνακας 4. Μητρώο συσχετίσεων των έργων της εργαζόμενης μνήμης και της μάθησης νέων λέξεων στα ρωσικά αναλυτικά ανά προσπάθεια

Μεταβλητές	Ανάκληση ψηφίων	Ανάκληση ψευδολέξεων	Ανάκληση σχεδίων	Ανάκληση σειράς κύβων	Αντίστροφη ανάκληση ψηφίων	Αντίστροφη ανάκληση κύβων	Μη-λεκτική Νοημοσύνη	Γνώση Αγγλικών εκπαίδευσης	Χρόνια
10. Ρωσικά: προσπάθεια 1 ^η	.25	.19	.00	.03	-.12	-.11	.11	.39	.02
11. Ρωσικά: προσπάθεια 2 ^η	.02	.24	-.07	-.03	-.26	-.23	-.12	.21	-.05
12. Ρωσικά: προσπάθεια 3 ^η	.06	.18	.06	.00	-.13	-.17	-.1	.19	.05
13. Ρωσικά: προσπάθεια 4 ^η	.09	.25	.09	-.10	-.13	-.14	-.07	.24	.06
14. Ρωσικά: προσπάθεια 5 ^η	.18	.24	.17	-.00	.05	-.01	.10	.29	.00
15. Ρωσικά: προσπάθεια 6 ^η	.19	.28	.18	.11	.14	-.00	.15	.23	-.05
16. Ρωσικά: προσπάθεια 7 ^η	.21	.30	.14	.05	.15	-.04	.09	.17	-.02
17. Ρωσικά: προσπάθεια 8 ^η	.23	.36	.18	.07	.17	.00	.03	.16	-.04
18. Ρωσικά: προσπάθεια 9 ^η	.28	.36	.08	.05	.22	-.02	-.00	.07	-.02
19. Ρωσικά: προσπάθεια 10 ^η	.26	.36	.06	.02	.19	-.04	-.01	.05	-.02

Σημείωση: Οι συντελεστές συσχέτισης με έντονη γραφή είναι στατιστικά σημαντικοί στο επίπεδο .05

Από τις μήτρες των συσχετίσεων προέκυψε ότι: τα χρόνια εκπαίδευσης δε συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με καμία άλλη μεταβλητή, φαίνεται ότι τόσο οι μετρήσεις της εργαζόμενης μνήμης, όσο και τα έργα μάθησης νέων λέξεων αξιολόγησαν γνωστικές δυνατότητες και όχι προηγούμενη γνώση που έχει αποκτηθεί μέσω της εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, διαπιστώθηκε ότι τα έργα της φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης (ανάκληση σειράς ψευδολέξεων και ανάκληση σειράς ψηφίων) συσχετίστηκαν

σημαντικά μεταξύ τους ($r = .35$, $p < .05$). Επίσης, τα έργα της οπτικοχωρικής εργαζόμενης μνήμης (ανάκληση οπτικών σχεδίων και ανάκληση σειράς κύβων συσχετίστηκαν σημαντικά μεταξύ τους ($r = .37$, $p < .05$), αλλά όχι και με τα έργα της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης.

Η γνώση Αγγλικών συσχετίστηκε σημαντικά με την εκμάθηση των νέων αγγλικών λέξεων στις τέσσερις πρώτες προσπάθειες ($r = .45$, $r = .47$, $r = .40$, $r = .33$, αντίστοιχα και $p < .05$ σε όλες τις περιπτώσεις, (βλέπε Πίνακα 3) αλλά όχι με την εκμάθηση των νέων ρωσικών λέξεων (βλέπε Πίνακα 4). Επίσης, κανένα από τα έργα της εργαζόμενης μνήμης (εκτός από την ανάκληση ψευδολέξεων που συσχετίστηκε σημαντικά με την εκμάθηση ρωσικών λέξεων $r = .36$, $p < .05$) δε συσχετίστηκε σημαντικά με την εκμάθηση νέων αγγλικών λέξεων. Η εκμάθηση των νέων αγγλικών λέξεων συσχετίστηκε πολύ ισχυρά με την εκμάθηση νέων ρωσικών λέξεων ($r = .61$, $p < .001$).

Πίνακας 5. Μητρώο μερικών συσχετίσεων των έργων της εργαζόμενης μνήμης και της συνολικής μάθησης νέων λέξεων στις δύο γλώσσες, ελέγχοντας για τις επιδράσεις: της γνώσης αγγλικών και των χρόνων εκπαίδευσης.

Μετρήσεις	1	2	3	4	5	6	7
Φωνολογικό Κύκλωμα							
1. Ανάκληση ψηφίων	-						
2. Ανάκληση ψευδολέξεων	.32	-					
Οπτικοχωρικό σημειωματάριο							
3. Ανάκληση σχεδίων	.12	.15	-				
4. Ανάκληση σειράς κύβων	.16	.06	.38	-			
Κεντρικός επεξεργαστής							
5. Αντίστροφη ανάκληση ψηφίων	.37	.25	.33	.41	-		
6. Αντίστροφη ανάκληση κύβων	.06	.09	.43	.36	.24	-	
Μάθηση νέων λέξεων							
7. Μάθηση νέων αγγλικών λέξεων	.16	.24	-.05	.09	.03	.02	-
8. Μάθηση νέων ρωσικών λέξεων	.25	.36	.06	.01	.19	-.03	.78 -

Σημείωση: Οι συντελεστές συσχέτισης με έντονη γραφή είναι στατιστικώς σημαντικοί στο επίπεδο .05

Στο επόμενο βήμα της στατιστικής ανάλυσης έγινε υπολογισμός των επιμέρους συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας για να διαπιστωθούν οι απόλυτες σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές αφαιρώντας τις επιδράσεις γενικότερων παραγόντων, όπως η γνώση της αγγλικής γλώσσας και η χρονολογική ηλικία που επιδρούν στη διαδικασία μάθησης (βλέπε Cheung, 1996 και Service, & Craik 1993 αντίστοιχα). Οι μεταβλητές ελέγχου ήταν η γνώση Αγγλικών και η χρονολογική ηλικία. Το μητρώο των συσχετίσεων βρίσκεται στον Πίνακα 5.

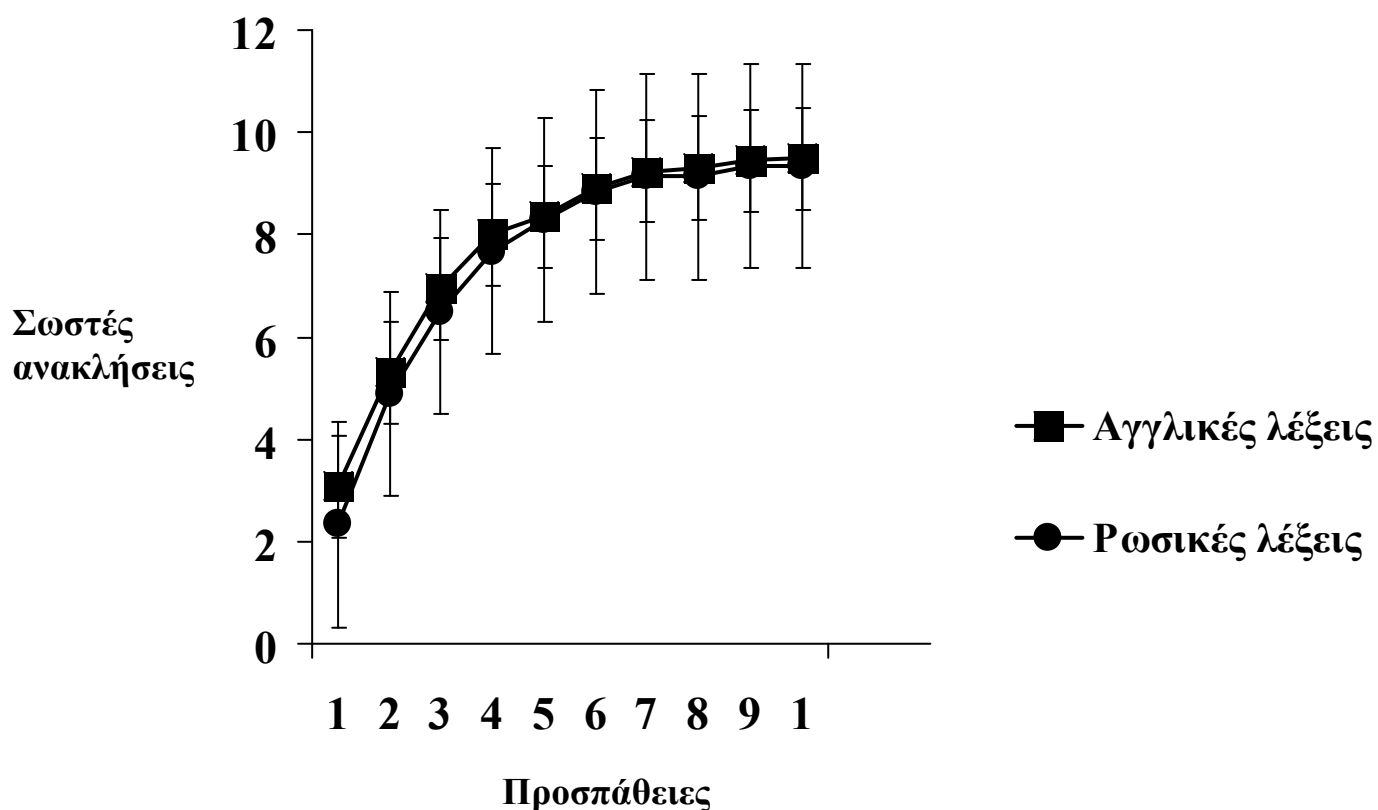
Από τις επιμέρους συσχετίσεις προέκυψε και πάλι έντονη συσχέτιση μεταξύ της συνολικής επίδοσης στη μάθηση νέων λέξεων στην οικεία (αγγλικά) και τη μη- οικεία (ρωσικά) ξένη γλώσσα ($r = .78, p < .01$). Επίσης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των έργων της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης, δηλαδή της ανάκλησης ψηφίων και της αντίστροφης ανάκλησης ψηφίων ($r = .37, p < .05$) και μεταξύ των έργων της οπτικοχωρικής εργαζόμενης μνήμης ($r = .38, p < .05$), όταν οι μεταβλητές ελέγχου ήταν η γνώση Αγγλικών και τα χρόνια εκπαίδευσης. Επίσης, η ανάκληση ψευδολέξεων συσχετίστηκε σημαντικά με την επίδοση στη μάθηση νέων λέξεων στα ρωσικά ($r = .36, p < .05$). Αντίθετα, κανένα έργο εκτίμησης της εργαζόμενης μνήμης δε συσχετίστηκε με την επίδοση στη μάθηση νέων λέξεων στα αγγλικά (βλ. Πίνακα 5).

Στο τρίτο βήμα της στατιστικής ανάλυσης προχωρήσαμε σε απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης για να διαπιστώσουμε τυχόν διαφορές στην ταχύτητα μάθησης μεταξύ αγγλικών και ρωσικών λέξεων. Έχοντας σαν κύρια ανεξάρτητη μεταβλητή τη γλώσσα και τις 10 προσπάθειες ως τα δέκα διαφορετικά επίπεδα της μεταβλητής αυτής, η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων 2×10 με τη γλώσσα και τις προσπάθειες ως ανεξάρτητες μεταβλητές έδειξε ότι: η κύρια επίδραση της γλώσσας δεν ήταν στατιστικά σημαντική [$F(1, 39) = 1.349, p = .253, \eta^2 = .033$]. Δηλαδή, ο μέσος όρος των αγγλικών λέξεων που έμαθαν οι συμμετέχοντες στο έργο της μάθησης νέων λέξεων, δε διέφερε στατιστικά σημαντικά από το μέσο όρο των ρωσικών λέξεων που έμαθαν.

Βρέθηκε κύρια επίδραση των προσπαθειών στη μάθηση των λέξεων [$F(10, 390) = 204.23, p = .000, \eta^2 = .840$], εύρημα που είναι αναμενόμενο για ενήλικες τυπικής ανάπτυξης και δείχνει ότι οι επιδόσεις αυξάνουν, καθώς προστίθενται προσπάθειες. Δε βρέθηκε αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γλώσσα και τις προσπάθειες [$F(10, 390) = 1.237, p = .266, \eta^2 = .031$], και ο ρυθμός μάθησης των λέξεων έμεινε σταθερός ανά προσπάθεια και για τις δυο γλώσσες. Δε διαπιστώθηκαν, λοιπόν, σημαντικές επιδράσεις

της γλώσσας ή της σειράς προσπάθειας. Η μόνη εξαίρεση ήταν η πρώτη προσπάθεια, όπου η επίδοση ήταν σημαντικά καλύτερη στην οικεία γλώσσα [$F(38) = .048, p > .05$]. Για τις υπόλοιπες προσπάθειες ο αριθμός των νέων λέξεων που μαθαίνονταν δε διέφερε μεταξύ των γλωσσών.

Γράφημα 1. Μάθηση νέων λέξεων στα αγγλικά και στα ρωσικά σε όλες τις προσπάθειες



Αυτό φαίνεται και από το Γράφημα 1, όπου απεικονίζεται ο μέσος όρος λέξεων που μαθαίνονταν ανά προσπάθεια σε καθεμία από τις δύο γλώσσες. Εκτός από την πρώτη προσπάθεια, όπου φαίνεται διαφορετικό σημείο εκκίνησης για τις δύο γλώσσες, οι επιδόσεις στις υπόλοιπες προσπάθειες σχεδόν ταυτίζονται.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η εμπλοκή της εργαζόμενης μνήμης στην εκμάθηση νέων λέξεων σε δύο ξένες γλώσσες, τα αγγλικά και τα ρωσικά. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση τυχόν διαφοράς στη συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην

εκμάθηση νέων λέξεων σε μια ξένη γλώσσα, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης που έχει κάποιος στη γλώσσα αυτή.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι επιδόσεις στα έργα της εργαζόμενης μνήμης δε συνδέονται με την επίδοση στο έργο μάθησης νέων λέξεων στη γνωστή γλώσσα (στα αγγλικά). Καμιά από τις δοκιμασίες της εργαζόμενης μνήμης δε συσχετίστηκε με τις επιδόσεις στο έργο μάθησης νέων αγγλικών λέξεων. Παρόμοιες παρατηρήσεις (Masoura & Gathercole, 2005) έχουν γίνει και σε παιδιά, τα οποία είχαν διδαχθεί την αγγλική ως ξένη γλώσσα για τρία περίπου χρόνια και εξετάστηκαν ως προς την επίδοσή τους σε έργα εργαζόμενης μνήμης και τη δυνατότητά τους να μάθουν νέες λέξεις σε μία ξένη γλώσσα (τα αγγλικά), που ήδη γνώριζαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ήδη αποκτημένο λεξιλόγιο των παιδιών αυτών στα αγγλικά συνδεόταν με τη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης τους, οι νέες όμως αγγλικές λέξεις που έμαθαν στο εργαστήριο όχι. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αποκτούν όλο και μεγαλύτερη εμπειρία στην ξένη γλώσσα, η εκμάθηση νέων λέξεων συντελείται με τη συμβολής κυρίως της μακρόχρονης μνήμης. Τα παρόντα ευρήματα επεκτείνουν αυτή την παρατήρηση και στους ενήλικες που μαθαίνουν ξένες γλώσσες και η παρατήρηση αυτή μοιάζει να αφορά ένα φαινόμενο περισσότερο γλωσσικό και λιγότερο αναπτυξιακό.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της επίδοσης στις δοκιμασίες της εργαζόμενης μνήμης και στη μάθηση νέων λέξεων στην άγνωστη ξένη γλώσσα (ρωσικά), βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μάθηση νέων λέξεων στα Ρώσικα (άγνωστη ξένη γλώσσα) και στο έργο επανάληψης ψευδολέξεων, αλλά όχι και στα υπόλοιπα έργα εκτίμησης της λειτουργίας της εργαζόμενης μνήμης. Το εύρημα αυτό συνάδει με την παρατήρηση ότι τα κλασικά έργα εκτίμησης της φωνολογικής και λεκτικής εργαζόμενης μνήμης (όπως είναι το έργο της σειριακής ανάκλησης αριθμοσειρών) δεν εκτιμούν με ακρίβεια την εργαζόμενη μνήμη (Gathercole, Frankish, Pickering, & Peaker, 1999). Φαίνεται πως η εμπλοκή του φωνολογικού κυκλώματος της εργαζόμενης μνήμης στην προσπάθεια εκμάθησης νέων λέξεων στην άγνωστη ξένη γλώσσα (ρωσικά) γίνεται φανερή, μόνο όταν το φωνολογικό κύκλωμα αξιολογείται με φωνολογικά ευαίσθητα έργα, όπως είναι το έργο της ανάκλησης ψευδολέξεων. Η σχέση μεταξύ των δυνατοτήτων της εργαζόμενης μνήμης και της επίδοσης στην εκμάθηση νέων λέξεων στην άγνωστη ξένη γλώσσα αποδείχθηκε εδώ ιδιαίτερα αδύναμη.

Όσον αφορά τη διαφορά στην ταχύτητα μάθησης ανάμεσα στις δυο γλώσσες, δε βρέθηκαν διαφορές. Αυτό αποτελεί ένα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης. Γιατί η επίδοση στη μάθηση νέων λέξεων στη γνωστή ξένη γλώσσα (τα αγγλικά) δεν

ήταν υψηλότερη από την αντίστοιχη επίδοση στην άγνωστη ξένη γλώσσα (τα ρωσικά); Ο ρυθμός μάθησης νέων λέξεων και στις δύο γλώσσες ήταν όμοιος, όπως επιβεβαιώθηκε από την ανάλυση διακύμανσης. Εκτός από την πρώτη προσπάθεια εκμάθησης νέων λέξεων στις δύο γλώσσες, όπου παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στις επιδόσεις με πλεονέκτημα για τη γνωστή ξένη γλώσσα, στις υπόλοιπες προσπάθειες εκμάθησης νέων λέξεων δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ του ρυθμού μάθησης νέων λέξεων της γνωστής και της άγνωστης ξένης γλώσσας. Μία πιθανή εξήγηση είναι μεθοδολογική και αφορά τον περιορισμένο αριθμό λέξεων προς εκμάθηση που χρησιμοποιήθηκαν εδώ. Ίσως δεν ήταν αρκετές, ώστε να αναδειχθεί η διαφορά στην ταχύτητα μάθησης. Είναι όμως πιθανό οι συμμετέχοντες, από την πρώτη προσπάθεια και μετά, να ακολούθησαν την ίδια διαδικασία μάθησης, τόσο για τις οικείες αγγλικές λέξεις, όσο και για τις άγνωστες ρωσικές. Η αποκτημένη γνώση της αγγλικής και η εμπειρία στη διαδικασία απόκτησης ξένης γλώσσας δεν αποτέλεσε μια εξειδικευμένη γνώση που ευνόησε επιλεκτικά μόνο τη μάθηση των νέων αγγλικών λέξεων, αλλά αποτέλεσε μια γενικευμένη διαδικασία που ευνόησε και την εκμάθηση νέων ρωσικών λέξεων, τουλάχιστον στην πρώτη προσπάθεια επανάληψης των λέξεων. Άλλωστε η ευκολία στην απόκτηση δεύτερης και τρίτης ξένης γλώσσας, όταν ήδη υπάρχει καλή γνώση μιας πρώτης ξένης γλώσσας, είναι γνωστή στη βιβλιογραφία (McLaughlin & Nayak, 1989). Επίσης, η επίδοσή τους στην εκμάθηση νέων αγγλικών λέξεων συσχετίστηκε έντονα με την επίδοσή τους στη μάθηση των νέων ρωσικών λέξεων. Πιθανώς, κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης η μάθηση νέων λέξεων σε μία ξένη γλώσσα εξαρτάται από γενικότερους γνωστικούς παράγοντες παρά από συγκεκριμένα γνωστικά συστήματα.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι σε ενήλικες που γνωρίζουν καλά μια ξένη γλώσσα, η εργαζόμενη μνήμη δε συμβάλλει στην απόκτηση νέων λέξεων σε αυτή τη γνωστή ξένη γλώσσα και ότι η γνώση σε αυτή τη γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση περαιτέρω λέξεων της γλώσσας. Επίσης, ότι η ταχύτητα μάθησης νέων λέξεων σε μια γνωστή ξένη γλώσσα δε διαφέρει από την ταχύτητα μάθησης νέων λέξεων σε μια άγνωστη ξένη γλώσσα. Βλέποντας τα αποτελέσματα συνδυαστικά, αποκαλύπτεται μια ενδιαφέρουσα εικόνα για τη μάθηση νέων λέξεων σε ξένες γλώσσες. Πρώτον, φαίνεται μια αυξανόμενη και γενικευμένη εμπλοκή της μακρόχρονης μνήμης στην εκμάθηση νέων λέξεων σε ξένες γλώσσες και μια φθίνουσα εμπλοκή της εργαζόμενης μνήμης. Κάτι τέτοιο υποστηρίζουν και οι Jones, Gobet και Pine (2007), επισημαίνοντας ότι στα πρώτα στάδια εκμάθησης της

γλώσσας δίνεται έμφαση στις δυνατότητες της εργαζόμενης μνήμης. Έπειτα, όμως, η έμφαση μεταφέρεται στη μακρόχρονη μνήμη. Η εμπειρία με τη γλώσσα οδηγεί στην αποθήκευση συνδυασμών φωνημάτων στη μακρόχρονη μνήμη, οι οποίοι καθορίζουν την ταχύτητα και την ακρίβεια με την οποία η εργαζόμενη μνήμη μπορεί να επεξεργαστεί νέες λέξεις. Χωρίς εμπειρία πολύ λίγα στοιχεία μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας από την εργαζόμενη μνήμη, η οποία έτσι αποτελεί εμπόδιο για την εισροή πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη. Δεύτερον, αποκαλύπτεται μια δυνατότητα «διάχυσης» της αποθηκευμένης γνώσης από τη μια γλώσσα στην άλλη. Οι ενήλικες, έχοντας αποθηκεύσει μεγάλο αριθμό φωνοτακτικών συνδυασμών, ενεργοποιούν τη μακρόχρονη αυτή γνώση τους στη μια γλώσσα, όταν πρόκειται να μάθουν νέες λέξεις σε μια άλλη. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και για τους πολύγλωσσους (γλωσσομαθείς) ενήλικες αλλά και τα πολύγλωσσα παιδιά (Jones et al., 2007). Οι πολύγλωσσοι είναι άνθρωποι που γνωρίζουν δύο ή περισσότερες γλώσσες και επομένως η φωνολογική τους γνώση είναι πιο πλούσια από αυτούς που γνωρίζουν μία μόνο γλώσσα και έτσι μπορούν να μάθουν ευκολότερα μια ακόμη. Οι McLaughlin και Nayak (1989) σύγκριναν μονόγλωσσους και πολύγλωσσους ενήλικες σε συνθήκες γλωσσικής μάθησης. Διαπίστωσαν ότι οι πολύγλωσσοι υπερτερούν σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους, διότι δομούν συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες τις οποίες μεταφέρουν σε νέες συνθήκες μάθησης. Αυτές οι δεξιότητες αφορούν μεταξύ άλλων ευκολία στην ακουστική αναγνώριση και απομνημόνευση γλωσσικών στοιχείων.

Φαίνεται λοιπόν ότι η γνώση μίας ή περισσότερων γλωσσών διευκολύνει την επίδοση σε άλλα γλωσσικά έργα, μεταξύ των οποίων και η μάθηση νέων λέξεων, ακόμη και σε ξένες γλώσσες που φωνοτακτικά δε φαίνεται να μοιάζουν με τις γλώσσες που ήδη γνωρίζει κανείς (McLaughlin & Nayak, 1989). Φυσικά, εκτός από αυτή τη γνώση, υπάρχουν και άλλοι γνωστικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του καθενός στη δυνατότητα μάθησης ξένων γλωσσών, όπως είναι το κίνητρο, η ικανότητα μίμησης, η μεταγλωσσική επίγνωση και οι στρατηγικές μάθησης (Birdsong, 2006. Juffs, 2004). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση, καθώς η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι υποχρεωτική στα ελληνικά σχολεία. Μια πιθανή εφαρμογή των συμπερασμάτων θα ήταν να ενθαρρυνθεί και η εκμάθηση δεύτερης ή και τρίτης ξένης γλώσσας, καθώς η δυσκολία απόκτησης μειώνεται όσο ο αριθμός των γλωσσών αυξάνει.

Θα ήταν σημαντικό σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν διαφορές στη συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην ταχύτητα εκμάθησης νέων λέξεων ανάμεσα σε

ενήλικες που δε γνωρίζουν καμία ξένη γλώσσα και ενήλικες που γνωρίζουν πολλές. Ένα ερώτημα που επίσης προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ποιος είναι ο ρόλος της ομοιότητας ανάμεσα στις ξένες γλώσσες. Εδώ επιλέχθηκαν η αγγλική (η οποία σπουδάζεται συχνά από Έλληνες ενήλικες) και η ρωσική που δεν είναι συχνή στις προτιμήσεις των ελλήνων που μαθαίνουν ξένη γλώσσα. Αδιαμφισβήτητα οι φωνολογικές διαφορές ή ομοιότητες που έχουν οι δυο αυτές γλώσσες καθώς και η ομοιότητα τους με τη μητρική γλώσσα έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις παρατηρήσεις μας. Μια τέτοια διερεύνηση ήταν πέρα από τους στόχους της παρούσας έρευνας, αλλά αποτελεί έναυσμα για πιθανές μελλοντικές μελέτες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders, 36* (3), 189-208.
- Baddeley, A. D., Gathercole, S. E., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review, 105*, 158-173.
- Baddeley, A. D., Papagno, C. & Vallar, G. (1988). When long-term learning depends on short-term storage. *Journal of Memory and Language, 27*(5), 586-595.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning, 56*(1), 9-49.
- Cheung, H. (1996). Nonword span as a unique predictor of second-language vocabulary learning. *Developmental Psychology, 32*(5), 867-873.
- Daneman, M. & Merikle, P. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*, 422-433.
- Della Salla, S., Gray, C., Baddeley, A., & Wilson, L. (1997). *The Visual Patterns Test: A new test of short-term visual recall*. Feltham, Suffolk: Thames Valley Test Company.
- Dufva, M. & Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics, 20*, 329-348.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C., & Pintilie, D. (1982). *British Picture Vocabulary Scale*. Windsor, UK: NFER Publishing Company.

- French, L. M. (2006). *Phonological working memory and second language acquisition; A developmental study of Francophone children learning English in Quebec*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- French, L. M. & O'Brien, I. (2008). Phonological memory and children's second language grammar learning. *Applied Psycholinguistics*, 29, 463-487.
- Gathercole, S. & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.
- Gathercole, S. E, Frankish, C., Pickering, S. J., & Peaker, S. (1999). Phonotactic influences on serial recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 25, 84-95
- Gathercole, S. E. & Pickering, S. J. (1999). Estimating the capacity of phonological short-term memory. *International Journal of Psychology*, 43(5/6), 378-382.
- Gathercole, S., Willis, C., Emslie, H., & Baddeley, A. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887-898.
- Harrington, M. & Sawyer, M. (1992). L2 working memory capacity and L2 reading skills. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(1), 25-38.
- Jones, G., Gobet, F., & Pine, J. M. (2007). Linking working memory and long-term memory: a computational model of the learning of new words. *Developmental Science*, 10(6), 853-873.
- Juffs, A. (2004). Presentation, processing and working memory in a second language. *Transactions of the Philological Society Volume*, 102(2), 199-225.
- Mann, V. & Liberman, I. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 592-99.
- Masoura, E. V. & Gathercole, S. E. (1999). Phonological Short-term Memory and Foreign Language Learning. *International Journal of Psychology*, 34, 383-388.
- Masoura, E. V. & Gathercole, S. E. (2005). Phonological short-term memory skills and new word learning in young Greek children. *Memory*, 13, 422-429.
- McLaughlin, B. & Nayak, N. (1989). Processing a new language: Does knowing other languages make a difference? In H.-W., Dechert and M. Raupach (Eds). *Interlingual processes* (5-16). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Miyake, A. & Shah, P. (1999). *Models of working memory. Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mizera, G. (2006). *Working memory and L2 oral fluency*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- O'Brien, I., Segalowitz, N., Collentine, J., & Freed, B. (2006). Phonological memory and lexical, narrative and grammatical skills in second-language oral production by adult learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(3), 377-402.
- O'Brien, I., Segalowitz, N., Freed, B., & Collentine, J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(4), 557-581.
- Palladino, P. & Cornoldi, C. (2004). Working memory performance of Italian students with foreign language learning difficulties. *Learning and individual differences*, 14 (3), 137-151.
- Papagno, C., Valentine, T., & Baddeley, A. D. (1991). Phonological short-term memory and foreign-language learning. *Journal of Memory and Language*, 30, 331-347.
- Pickering, S. J. & Gathercole, S. E. (2001). *Working Memory Test Battery for Children*. London: Psychological Corporation UK.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory and foreign-language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 21-50.
- Service, E., & Craik, F. (1993). Differences between young and older adults in learning a foreign vocabulary. *Journal of Memory and Language*, 32, 608-623.
- Service, E. & Kohonen, V. (1995). Is the relationship between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics*, 16, 155-172.
- The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge (2001). *Quick Placement Test*. University of Cambridge.
- Thorn, A. S. C., & Gathercole, S. E. (1999). Language-specific knowledge and short-term memory in bilingual and non-bilingual children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52A, 303-324.
- Yuill, N., Oakhill, A., & Parkin, A. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80(3), 351-61.

Working memory and new word learning in a familiar and an unfamiliar foreign language

Nikoletta Dalatsi & Elvira Masoura

School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The present study investigated the working memory contribution to new word learning in a foreign (second) language. We examined whether the contribution of working memory differs accordingly to the degree of language familiarity. We contrast learning of new words in a familiar foreign language (already learn) and in an unfamiliar language (never studied). Working memory function was assessed in a group of 40 Greek adults with serial recall tasks (recall of verbal and visuospatial material) and with complex memory tasks (recall and process of verbal and visuospatial material). Speed of new word learning was assessed with a pair associated leaning task, where ten English words (familiar language) paired accordingly with 10 matching pictures and ten Russian words (unfamiliar language) paired also with 10 matching pictures. Correlations among working memory measures and speed of learning new words in English were not significant. Nevertheless, significant correlation found among recall of nonword list recall task and speed of leaning new words in Russian, but the familiarity with language did not affect speed of learning. Also, strong correlations were found among speed of leaning new words in English and Russian. Findings are discussed in a framework of a general learning mechanism common for learning new words in foreign languages.

Key words: Foreign language, New word learning, Working memory.

Address: Elvira Masoura, Department of Psychology, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki 54124. Telephone: 2310 997270. Email: emasoura@psy.auth.gr

Καρτεσιανός νους και Φροϋδικό ασυνείδητο

Φίλιππος Β. Καργόπουλος

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Κάνοντας χρήση μιας διευρυμένης έννοιας του παραδείγματος του Κuhn εξετάζουμε σε αντιδιαστολή τα δύο 'σχεδόν' παραδείγματα που επηρέασαν την ιστορία της ψυχολογίας: Το Καρτεσιανό cogito που χρησιμοποιήθηκε στα πρώτα ενδοσκοπικά στάδια της επιστημονικής ψυχολογίας, καθώς και την πιο δραματική αμφισβήτηση του Καρτεσιανού νου, δηλαδή το Φροϋδικό ασυνείδητο. Σε αντίθεση με τον αυτοσυνείδητο νου των ενδοσκοπιστών που θεωρείται ως απλό, άμεσα γνωστό και γνωστικού χαρακτήρα στοιχείο, η Φροϋδική θεώρηση του εσωτερικού κόσμου απαιτεί σύνθετο σύστημα που επιτρέπει συγκρούσεις, και οι συγκρούσεις αυτές είναι ενστικτώδους και συναισθηματικού χαρακτήρα, ενώ η πραγματική φύση τους παραμένει άγνωστη στο αυτοσυνείδητο εγώ. Ακολουθώντας την εξέλιξη αυτών των ιδεών, βρίσκουμε ότι ενώ ο Καρτεσιανός νους σωστά εγκαταλείφθηκε φιλοσοφικά και επιστημονικά, το Φροϋδικό ασυνείδητο παραμένει μια ζωντανή ιδέα παρά τις κατά καιρούς αμφισβητήσεις της θεωρίας ως μη επιστημονικής. Σε μερικές από αυτές τις αμφισβητήσεις νεότερες έρευνες αρχίζουν να ανταποκρίνονται επαρκώς, αλλά τελικά αυτό που λείπει από την Φροϋδική προσέγγιση (που επίσης λείπει και από την Καρτεσιανή) είναι η πιστευτή υπόσχεση μιας επαρκούς εξήγησης της προθετικότητας της συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζει και το Καρτεσιανό μοντέλο, αλλά και τις διεργασίες του Φροϋδικού ασυνειδήτου.

Λέξεις κλειδιά: (Καρτεσιανή) αυτοσυνείδηση, (Φροϋδικό) ασυνείδητο, Προθετικότητα

Διεύθυνση: Φίλιππος Β. Καργόπουλος, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 54 124 Θεσσαλονίκη. Τηλέφωνο: 2310-997375. E-mail: kargop@psy.auth.gr

Στην μετά τον Kuhn επιστημολογία, δύο αρχές γίνονται αποδεκτές: κατά πρώτο λόγο, δεν γίνεται επιστημολογία χωρίς ουσιαστική αναφορά στην ιστορία της επιστήμης και, κατά δεύτερο λόγο, η προσέγγιση στην ιστορία της επιστήμης χρησιμοποιεί ως βασική μονάδα αναφοράς κάποια έννοια ‘παραδείγματος’ (ή κάτι ανάλογο), δηλαδή της κυρίαρχης θεωρίας που μαζί με τη συνακόλουθη οντολογία και μεθοδολογία γίνεται δεκτή από τους περισσότερους ασκούντες τη συγκεκριμένη επιστήμη για κάποια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Στις επιστήμες της φύσης (δηλαδή τις φυσικές και τις βιολογικές) είναι εύκολο να διακρίνουμε τέτοια ‘παραδείγματα’ ακόμα και για αυστηρά εφαρμοσμένες επιστήμες με ιδιαίτερα σύνθετο αντικείμενο όπως η μετεωρολογία και οι περισσότερες ιατρικές επιστήμες, όμως για τις λεγόμενες ‘επιστήμες του ανθρώπου’ (αυτές που έχουν ως αντικείμενο μελέτης τον άνθρωπο ή την ανθρώπινη κατάσταση, ήτοι: ανθρωπιστικές σπουδές, κοινωνικές επιστήμες, επιστήμες συμπεριφοράς και νόησης, ψυχιατρική¹) πλατιές συμφωνίες ως προς τα ‘παραδείγματα’ δεν έχουν ακόμη επιτευχθεί. Μπορούμε να πούμε ότι από την άποψη αυτή, οι επιστήμες του ανθρώπου δεν έχουν φθάσει σε στάδιο επαρκούς ωριμότητας, ή, εναλλακτικά, ότι οι επιστήμες αυτές συνεχίζουν να είναι σε σημαντικό βαθμό ‘φιλοσοφικές’. Ωστόσο, απόπειρες να δημιουργηθούν και εδώ παραδείγματα έχουν γίνει κατά καιρούς και κατά τόπους συχνά γύρω από κάποια φιλοσοφικού τύπου θεωρία, και μολονότι δεν υπήρξε τελική επικράτηση των ‘σχεδόν-παραδειγμάτων’ αυτών, μερικά άσκησαν επιρροή τέτοια, ώστε βασικές τους έννοιες και αρχές πέρασαν ακόμα και στον κοινό νοο και έγιναν κτήμα της ευρύτερης παγκόσμιας κουλτούρας².

¹ Στις ανθρωπιστικές σπουδές (humanities) εντάσσονται ‘τα γράμματα και οι τέχνες’ δηλαδή η φιλοσοφία, η ιστορία, η λογοτεχνία και οι καλές τέχνες. Στις κοινωνικές επιστήμες εντάσσεται η πολιτική επιστήμη, η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η οικονομολογία. Στις επιστήμες της συμπεριφοράς και της νόησης, εντάσσεται η ψυχολογία, η γλωσσολογία, και η γνωστική επιστήμη.

² Η παραδοχή ότι οι επιστήμες αυτές είναι φιλοσοφικές, σημαίνει ότι κριτήρια όπως αυτό της ‘κανονικής επιστήμης’, όπου οι ασκούντες την επιστήμη δεν ερευνούν τις θεμελιώδεις παραδοχές της θεωρίας αλλά εφαρμόζουν την αποδεκτή μεθοδολογία σε επίλυση επί μέρους γρίφων, δεν μπορούν τυπικά να ισχύσουν. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο υπάρχει η δυνατότητα να συνυπάρχουν στις επιστήμες αυτές ταυτόχρονα πολλά ‘σχεδόν-παραδείγματα’ αντιθετικά μεταξύ τους. Από την άλλη μεριά μολονότι η φιλοσοφία δεν είναι επιστήμη αλλά σπουδή, συχνά επηρεάζεται από την ανάγκη να γίνει επιστημονικότερη, και παρουσιάζει με τη σειρά της όχι ακριβώς ‘παραδείγματα’ με την στενή έννοια του όρου, αλλά αποδεκτούς τρόπους και τρόπους του φιλοσοφείν που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν μόνο ως συρμοί (μόδες). Ειδικότερα, κατά καιρούς υπάρχουν αποδεκτοί καθορισμοί κάποιων προβλημάτων ως βασικών και κάποιοι τρόποι επιχειρηματολογίας γίνονται κανονιστικοί. Ανάλογες συνέπειες ισχύουν ως προς την μετα-φιλοσοφική πτυχή των παραδειγμάτων αυτών δηλαδή το κατά πόσον η φιλοσοφία είναι θεωρία η δραστηριότητα, και τι είδους, αν έχει αποδεκτή κατάληξη, κριτήρια

Με βάση το παραπάνω κριτήριο της όσμωσης στην ευρύτερη κουλτούρα, τα δύο πιο σημαντικά ‘σχεδόν-παραδείγματα’ σχετικά με τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου είναι η Καρτεσιανή έννοια του *cogito*, δηλαδή της αυτοσυνείδησης, ως ουσιαστικού χαρακτηριστικού της νοημοσύνης και η Φρουδική έννοια του υποσυνειδήτου³ ως βασικού καθοριστικού στοιχείου της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς. Στο δοκίμιο αυτό κάνουμε σύγκριση των βασικών αρχών των δύο αυτών ‘σχεδόν-παραδειγμάτων’ που στέκονται σε αντίθεση. Στο πρώτο μέρος εκθέτουμε την επιρροή του Καρτεσιανού παραδείγματος, στο δεύτερο εξετάζουμε τις κοινές αποδοχές των δύο στοχαστών, στο τρίτο αντιπαραθέτουμε τα δύο διαφορετικά μοντέλα του εσωτερικού κόσμου και περιγράφουμε βασικά στάδια από την ιστορία της αποδοχής ή της απόρριψής των δύο παραδειγμάτων: η Καρτεσιανή θεωρία καταρρίπτεται φιλοσοφικά αφού προηγουμένως εγκαταλείπεται επιστημονικά. Καταλήγουμε στο τέταρτο μέρος με το νεότερο από τα δύο παραδείγματα το οποίο έχει βληθεί από φιλοσοφική, ψυχολογική, και θεραπευτική άποψη ως προκατειλημμένο. Μια τέτοια κατηγορία είναι κατά κανόνα αναμενόμενη για θεωρίες επιστημών του ανθρώπου, αλλά στην περίπτωση της Φρουδικής θεωρίας, επειδή ανήκει και στην ψυχιατρική και συνδέεται με τη σοβαρότερη κατηγορία ότι η θεωρία είναι, από επιστημολογική σκοπιά, ψευδοεπιστημονική, απαιτεί απάντηση. Στο τελευταίο μέρος, λοιπόν, δείχνουμε το είδος των εμπειρικών μαρτυριών που ήδη συνηγορούν υπέρ της θεωρίας και κάνουμε μίαν αποτίμηση των πλεονεκτημάτων μιας τέτοιας θεωρίας, ενώ παράλληλα διαπιστώνουμε κάποια σοβαρά εμπόδια στην υπό όρους αποδοχή της.

I

Η νεότερη ενασχόληση με το νου αρχίζει κατά την Επιστημονική Επανάσταση με τον Rene Descartes που θεωρείται άλλωστε και ο πατέρας της νεότερης φιλοσοφίας. Η νεότερη φιλοσοφία και η αντίστοιχη θεωρία του νου έχουν την απαρχή τους στο Καρτεσιανό *cogito ergo sum*, στην ιδέα, δηλαδή, της αυτοσυνείδησης ως του μόνου αυταπόδεικτου στοιχείου του κόσμου πάνω στο οποίο θα έπρεπε να στηριχθεί και να δομηθεί κάθε γνώση.

αποδοχής κ.ο.κ. Το ποιο είδος παραδείγματος ακολουθείται φαίνεται συχνά στις επιλογές που κάνουν τα φιλοσοφικά περιοδικά, ακόμη και ως προς το μέγεθος των δημοσιευόμενων άρθρων.

³ Σωστότερος όρος εδώ είναι το ‘ασυνείδητο’, όμως στην ευρύτερη κουλτούρα ο όρος που έχει επικρατήσει είναι αυτός του ‘υποσυνειδήτου’ που παραπέμπει πιο άμεσα στην ψυχαναλυτική παράδοση.

Αφήνοντας κατά μέρος τη φιλοσοφία με το γνωσιολογικό πρόβλημα που εισηγείται ο Descartes⁴, μπορούμε να πούμε ότι ο Καρτεσιανός νους έγινε το οντολογικό πρότυπο που οι ερευνητές του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου έπρεπε να μελετήσουν. Οι φιλόσοφοι που ακολούθησαν, είτε ρασιοναλιστές είτε εμπειριστές, στον βαθμό που έκαναν μεταφυσική ψυχολογία, δηλαδή συνειρμιστική ‘ψυχολογία της πολυθρόνας’⁵, είχαν ως πρότυπο έννοιας του νου το Καρτεσιανό Cogito. Ανάλογα και ο πρώτος επιστήμονας ψυχολόγος που σηκώθηκε από τη φιλοσοφική του πολυθρόνα και ανασκουμπώθηκε στο πρώτο ψυχολογικό εργαστήριο, ο Wilhelm Wundt, θεώρησε ότι αντικείμενο της ψυχολογίας είναι να μελετήσει το υποκειμενικό σύμπαν και ειδικότερα τα περιεχόμενα της συνείδησης με μεθόδους ατομιστικές, ανάλογες με τις μεθόδους με τις οποίες ο Νεύτωνας μελέτησε την κίνηση της ύλης στο αντικειμενικό σύμπαν. Έτσι η ψυχολογία ξεκίνησε την καριέρα της μελετώντας τον Καρτεσιανό νου, δηλαδή τα περιεχόμενα της συνείδησης, με εμπειρικές μεθόδους που δεν θα μπορούσαν παρά να είναι ενδοσκοπικές μια και η αυτοσυνείδηση είναι κατ’ αρχήν ενδοσκοπική⁶.

Γνωρίζουμε ότι παρόλο τον ενθουσιασμό που δημιούργησε η νέα επιστήμη του Wundt, υπήρξαν στοχαστές, ερευνητές και θεωρητικοί στην ψυχολογία που αμφισβήτησαν είτε το Καρτεσιανό πρότυπο του νου που χρησιμοποίησε ο Wundt, είτε την Νευτώνεια (ατομιστική) μεθοδολογία προσπέλασής του. Σ’ αυτούς περιλαμβάνονται ο W. James και οι φανξιοναλιστές που τον ακολούθησαν όπως οι Dewey, Angell και Cattell, οι συμπεριφοριστές, δηλαδή οι Thorndike, Pavlov και Watson, και οι ψυχολόγοι της Σχολής Gestalt, δηλαδή οι Wertheimer, Koffka, Koehler και Lewin. Όμως η πιο δραματική αμφισβήτηση της Καρτεσιανής θεωρίας του νου εμπεριέχεται στην προσέγγιση του εσωτερικού κόσμου που εισηγείται Freud⁷.

⁴ Δηλαδή το γνωσιολογικό πρόβλημα της αλήθειας της ανθρώπινης γνώσης ως αντιστοιχίας μεταξύ περιεχομένων του νου και περιεχομένων του κόσμου.

⁵ Δηλαδή οι Spinoza, Leibniz, Locke, Berkeley, Hume, J. Mill, J. S. Mill, A. Bain.

⁶ Κατά την προσέγγιση αυτή, νοημοσύνη, δυνατότητα ενδοσκόπησης και αυτοσυνείδηση ταυτίζονται: όλα και μόνο τα νοήμονα όντα έχουν τη δυνατότητα ενδοσκόπησης και όλα και μόνο τα όντα που διαθέτουν αυτοσυνείδηση έχουν δυνατότητα ενδοσκόπησης.

⁷ Δεν είναι τυχαίο το ότι όλοι οι παραπάνω, εκτός των θεωρητικών της Gestalt, επηρεάστηκαν από την θεωρία της εξέλιξης των ειδών του Δαρβίνου που είναι ‘παράδειγμα’ στις βιολογικές επιστήμες. Είναι επίσης γνωστή η επίδραση του Δαρβίνου στον Freud όπως φαίνεται από την αυτοβιογραφία του και από την σύνδεση βασικών αρχών της θεωρίας με ένστικτα που εντοπίζονται στο ζωικό βασίλειο.

II

Πριν εξετάσουμε σε βάθος τη διάσταση μεταξύ Καρτεσιανισμού και Φροϋδισμού πάνω στον νου, θα έπρεπε να τονίσουμε μερικές βασικές ομοιότητες όπου οι απόψεις τους συγκλίνουν, αν δεν ταυτίζονται. Ο Descartes εντάσσει το σώμα στον χώρο της μηχανικής: οι σωματικές λειτουργίες διέπονται απόλυτα και χωρίς εξαίρεση από νόμους της μηχανικής⁸. Αυτό περιλαμβάνει και αυτοματοποιημένες συμπεριφορές, τις γνωστές αυτόματες αντιδράσεις που συμβαίνουν χωρίς συνείδηση και εκούσιο έλεγχο και εξηγούνται με το γνωστό μοντέλο του ανακλαστικού τόξου. Για τον Descartes όλες οι συμπεριφορές των ζώων είναι μια σειρά από τέτοιες αντιδράσεις που τελικά θα εξηγηθούν μηχανιστικά. Μόνο για την περίπτωση των εκουσίων πράξεων των ανθρώπων ο Descartes θεωρεί ότι χρειάζεται ένα διαφορετικό μοντέλο.

Ανάλογα και ο Freud, από την αρχή των αναζητήσεών του, φανερώνει τις υλιστικές του οντολογικές δεσμεύσεις. Όπως υποστηρίζει στο «Σχέδιο για μια Επιστημονική Ψυχολογία» (1895), ο,τιδήποτε προτείνει για τη δομή του εσωτερικού κόσμου (ο μηχανισμός της απώθησης, φερ' ειπείν) προσδοκά ότι θα εντοπιστεί και αντιστοιχιστεί στο κεντρικό νευρικό σύστημα, ενώ ένα μεγάλο μέρος από τη θεωρία των νευρώσεων καθοδηγείται από την οντολογία που ενέχεται στη φυσική της εποχής και ειδικότερα στην υδροδυναμική. Η ψυχοδυναμική προσέγγιση που εγκαινιάζει ο Freud μιλά για δυνάμεις που μπορούν να εξισορροπηθούν μόνο από άλλες δυνάμεις, σύμφωνα με την αρχή διατήρησης της ενέργειας του von Helmholtz, για πιέσεις που θα μεταδοθούν αναγκαστικά σε άλλα σημεία του ψυχικού κόσμου κατά το πρότυπο Bernoulli, για εκλύσεις και απελευθερώσεις ενέργειας, για παγόβουνα, γεωλογικούς σχηματισμούς, και ανάλογες τέτοιες μεταφορές που προέρχονται από τις φυσικές επιστήμες του 19^{ου} αιώνα.

Αν χαρακτηρίζαμε τον Descartes ως μηχανιστή όσον αφορά το σώμα, τον Freud θα τον χαρακτηρίζαμε ως ακόμα πιο ακραίο μηχανιστή και ειδικότερα ως φυσιοκράτη (νατουραλιστή) και ντετερμινιστή, γιατί όχι μόνο δέχεται, ως γιατρός, τη μηχανική φύση του σώματος αλλά επεκτείνει τη μηχανιστική αιτιότητα να καλύψει πλήρως όλη την ανθρώπινη συμπεριφορά. Εδώ αρχίζουν και οι διαφορές με τον Descartes, γιατί σε αντίθεση μ' αυτόν, ο Freud επεκτείνει την αιτιότητα σε εκούσιες πράξεις και επιλογές

⁸ *Passions of the Soul* Part I Article VI. Για αυτήν την 'ακραία' θέση ο Descartes κέρδισε μια θέση στο Index Librorum Prohibitorum της Καθολικής Εκκλησίας, παρά την επανειλημμένη του δήλωση προσήλωσης στο δόγμα και τις πολλές 'αποδείξεις' του για την ύπαρξη του Θεού.

που πρέπει να εξηγηθούν περισσότερο αιτιωδώς και λιγότερο ορθολογικά. Όχι μόνο σε βασικές επιλογές, όπως αυτή του επαγγέλματος ή του συντρόφου στη ζωή, αλλά ακόμη και στις μικρές εξαιρέσεις της λογικότητας, δηλαδή στα όνειρα και στις παραπράξεις, στο τι θυμόμαστε, τι ξεχνούμε και τι στρεβλώνουμε, πρέπει να δοθεί αιτιώδης εξήγηση⁹. Εδώ ο Freud δεν έχει μόνο πίσω του τον Γαλιλαίο, όπως ο Descartes, αλλά και εκείνο το μεγάλο πνεύμα της ιατρικής τον Claude Bernard. Η βασικότερη συμβολή του Bernard, από ιατρική αλλά και επιστημολογική άποψη, είναι ότι ανατρέπει την παραδοσιακή θεώρηση της ασθένειας ως αυτού που απομακρύνει από την υγεία και οδηγεί πλησιέστερα στο θάνατο. Αντίθετα, θεωρεί την ασθένεια ως φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού σε κάποια παραβίαση ή προσβολή. Η ασθένεια με όλα της τα συμπτώματα πρέπει να εξηγηθεί ως απόπειρα ανάκτησης της ισορροπίας, δηλαδή της ομοιόστασης, και έτσι η κατανόηση της ασθένειας οδηγεί και σε κατανόηση της υγιούς κατάστασης από την οποία δεν διαφέρει ποιοτικά αλλά ποσοτικά¹⁰. Πολλές θέσεις του Freud βασίστηκαν στις αρχές αυτές, και ιδιαίτερα δύο ιδέες. Η πρώτη είναι ότι κάθε σύμπτωμα στην επιφάνεια, ακόμα και αυτό που θεωρείται τυχαίο, όπως ένα λεκτικό λάθος, μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την αποκάλυψη του υποκείμενου αιτιώδους μηχανισμού. Η δεύτερη είναι η κατάργηση της αυστηρής διαχωριστικής γραμμής μεταξύ της φυσιολογικής και της παθολογικής κατάστασης και η θεώρησή τους ως φάσεων ενός ενιαίου δυναμικού συστήματος που κινείται γύρω από καταστάσεις ισορροπίας.

Τέλος, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι και ο Descartes και ο Freud ασχολήθηκαν με νευρολογικές αντιστοιχίσεις. Ο Descartes πρώτος δοκίμασε να εντοπίσει το σημείο επαφής και αλληλεπίδρασης νου και εγκεφάλου στον αδένα της επίφυσης¹¹, ενώ ο Freud στην απόπειρά του να επινοήσει κάποιο μηχανισμό για το όνειρο και για τον μηχανισμό της απόθησης, πολύ πριν από τον Sherrington, υποθέτει ότι τα νεύρα συνδέονται μεταξύ τους με κάτι σαν τις συνάψεις, σίγουρα όχι με επαφή ή μόνιμη σύνδεση¹²

⁹ Ο ντετερμινισμός του Freud είναι σύνθετο ζήτημα για εννοιολογική και επιστημολογική ανάλυση που ξεπερνά τα όρια αυτού του δοκιμίου, αλλά σίγουρα δεν μπορεί να αμφισβητηθεί.

¹⁰ Το πόσο επαναστατική για τον 19^ο αιώνα ήταν η ιδέα αυτή, ότι δηλαδή, το φυσιολογικό διαφέρει από το παθολογικό μόνο κατά βαθμό και όχι κατά ουσία, φαίνεται στο ότι ο Φ. Ντοστογιέφσκι την παρουσιάζει να συζητείται ως αιρετική ιδέα στο μυθιστόρημά του *Αδερφοί Καραμάζωφ*.

¹¹ *Πάθη της Ψυχής* Άρθρα 31-35.

¹² Είναι γνωστό το σχέδιο του Freud (1895) στο οποίο εικάζει πώς είναι δυνατή η απόθηση νευρολογικά και στο οποίο οι σύνδεσμοι των νευρώνων απεικονίζονται ως συνάψεις,

γιατί η θεωρία του απαιτεί η μνήμη να μην είναι αντιγραφή/καταγραφή γεγονότων αλλά πεδίο ανασχηματισμών και μεταβολών¹³. Με βάση τη γνώση της εποχής μπορούμε να πούμε ότι και ο Descartes και ο Freud έκαναν ιδιαίτερα τολμηρές εικασίες εγκεφαλικού εντοπισμού ο πρώτος, και επινόησης υποκείμενου μηχανισμού ο δεύτερος. Ο Descartes στόχευε σίγουρα λανθασμένα¹⁴, ο Freud μάλλον σωστά ως προς ένα βασικό στοιχείο του προτεινόμενου μηχανισμού.

III

Οι μεγάλες διαφορές μεταξύ Descartes και Freud έχουν να κάνουν με την οντολογική θεωρία περί του τι είναι νους. Ειδικότερα, σύμφωνα με το Καρτεσιανό Cogito, ο νους έχει τρία χαρακτηριστικά: είναι απλός, είναι άμεσα γνωστός, και τέλος έχει κυρίως, αν όχι αποκλειστικά, γνωστικό χαρακτήρα. Και τα τρία αυτά χαρακτηριστικά προκύπτουν από τη φιλοσοφική μέθοδο της ριζοσπαστικής αμφιβολίας με την οποία ψάχνει ο Descartes για το αδιαμφισβήτητο στοιχείο πάνω στο οποίο να θεμελιώσει το όλο οικοδόμημα της γνώσης. Για τα απλά στοιχεία δεν μπορούμε να κά-
νουμε λάθος, δεδομένου του ότι το λάθος προκύπτει από σύνδεση στοιχείων¹⁵.

δηλαδή όχι ως μόνιμες επαφές. Στην ελληνική βιβλιογραφία την αρνητική θέση του Freud πάνω στον εντοπισμό και την πρότασή του για νευρωνικούς μηχανισμούς υποστηρίζει με πειστικά επιχειρήματα ο Θ. Καραβάτος (2007), ενώ ο Λ. Τριάρχου (2007) κάνει επισκόπηση της πρώιμης πειραματικής έρευνας του Freud στο νευρικό σύστημα των ζώων.

¹³ Αποτελεί ειρωνεία στην ιστορία της ψυχολογίας ότι στους ‘πολέμους της μνήμης’ η Elizabeth Loftus (1996) έχει τους ψυχοδυναμικούς θεραπευτές ως βασικούς αντιπάλους. Η Loftus απέδειξε ότι υπάρχει στρέβλωση της μνήμης, αλλά παράλληλα έδειξε ότι η στρέβλωση αυτή γίνεται κανονικά με βάση γνωστικούς παράγοντες αναπαράστασης, ενώ υποστήριξε ότι η ψυχαναλυτική απώθηση δεν είναι κάποιος παράγοντας που προκύπτει πειραματικά στην έρευνα πάνω στη μνήμη. Αντίθετα, η ανάκληση υποτιθέμενων απωθημένων τραυματικών εμπειριών μετά από ανάλυση είναι μάλλον σύνθετος φαινόμενο που εξηγείται καλύτερα με βάση τις συνηθισμένες λειτουργίες στρέβλωσης της μνήμης παρά με βάση την ψυχαναλυτική θεωρία που στηρίζεται στον μηχανισμό της απώθησης.

¹⁴ Η επιλογή της υπόφυσης βασίστηκε στην παρατήρηση ότι ενώ σχεδόν όλες οι δομές στον εγκέφαλο παρουσιάζονται σε ζεύγη κατοπτρικά κατανομημένα στα δύο ημισφαίρια, η υπόφυση είναι μοναδική. Το λάθος βασίζεται στην ιδέα ότι ο νους μόνο απλό και μοναδικό στοιχείο μπορεί να είναι, άρα και το σημείο με το οποίο αλληλεπιδρά στον εγκέφαλο πρέπει να είναι μοναδικό.

¹⁵ Η οντολογία του λάθους απαιτεί τη σύνδεση τουλάχιστον δύο στοιχείων. Για παράδειγμα, το αδιαμφισβήτητο του ‘σκέφτομαι, άρα υπάρχω’ ισχύει μόνο για το πρώτο πρόσωπο στον ενεστώτα χρόνο γιατί μόνο στην περίπτωση αυτή (όπου το ‘αυτοσυνείδητο εγώ’ ταυτίζεται με το ‘σκέφτομαι’) δεν ενέχει τη δυνατότητα λάθους, ενώ στο δεύτερο και στο τρίτο πρόσωπο η πρόταση βασίζεται σε συμπερασμό και όχι στην αυτονόητη ταύτιση της αυτοσυνείδησης με το είναι. Αντίθετα, η οντολογία της εσωτερικής σύγκρουσης που επιστρατεύει ο Freud προφανώς απαιτεί τουλάχιστον δύο στοιχεία.

Ανάλογα προφανές είναι, τουλάχιστον στη δικονομία¹⁶, ότι για τα πράγματα που γνωρίζουμε άμεσα είναι λιγότερο πιθανόν να κάνουμε λάθος, αντίθετα με αυτά που γνωρίζουμε έμμεσα. Τέλος, μόνο για έναν γνωστικό νου είναι αυταπόδεικτο το ‘Cogito, ergo sum’ γιατί είναι η αυτογνωσία που το κάνει αυταπόδεικτο¹⁷ (όπως, αναλόγως αντίστροφα, είναι η αυτο-απαγόρευση που κάνει το «απαγορεύεται το απαγορεύειν» αυτο-αναιρούμενο). Ο Descartes δεν λέει ‘αισθάνομαι, άρα υπάρχω’ ή ‘θέλω, άρα υπάρχω’ ή ‘πράττω, άρα υπάρχω’, αλλά, αρχικά, ‘αμφιβάλλω, άρα υπάρχω’ και επειδή η αμφιβολία είναι μορφή σκέψης, καταλήγει στο ‘σκέφτομαι, άρα υπάρχω’¹⁸.

Ο εσωτερικός ή ψυχικός κόσμος έτσι όπως τον ανατέμνει ο Freud δεν θα μπορούσε να είναι πιο αντίθετος από αυτόν του οποίου την ύπαρξη αποδεικνύει ο Descartes. Στην απλότητα του cogito ο Freud αντιτάσσει τη συνθετότητα του ψυχικού κόσμου. Η εσωτερική πραγματικότητα πρέπει να είναι τουλάχιστον τόσο σύνθετη ώστε να επιτρέπει συγκρούσεις, γιατί η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα εσωτερικών συγκρούσεων. Στο ‘άμεσα γνωστό’ του Καρτεσιανού νου, ο Freud αντιτάσσει ότι το ασυνείδητο, ως το βασικό στοιχείο για την εξήγηση της συμπεριφοράς αλλά και για τη διαμόρφωση του συνειδητού, όχι μόνο δεν μπορεί να είναι άμεσα γνωστό αλλά μόνο, στην καλύτερη περίπτωση, έμμεσα γνωστό, δηλαδή μέσα από την παρέμβαση του ψυχαναλυτή. Τέλος, ως προς τον γνωστικό χαρακτήρα του ψυχικού κόσμου, ο Freud θεωρεί ότι αυτό αποτελεί μία από τις αυταπάτες του ‘εγώ’, ενώ στην πραγματικότητα ο εσωτερικός κόσμος κυριαρχείται από ισχυρά φορτισμένες συναισθηματικές δυνάμεις και ένστικτα που αγαπούν, ενώνουν και χτίζουν όπως ο έρωτας, ή εχθρεύονται, διαχωρίζουν και γκρεμίζουν όπως ο θάνατος. Χωρίς όμως τέτοιες δυνάμεις που προέρχονται από τη ζωική μας φύση δε μπορεί να υπάρξει εξήγηση της συμπεριφοράς (1933).

¹⁶ Η επίκληση της δικονομίας γίνεται εδώ όχι για να ισχυριστούμε ότι η χρήση της λογικής είναι αυστηρότερη εκεί παρά στην φιλοσοφία, αλλά ως κοινά αποδεκτό καθολικό ιδεώδες της ορθολογικότητας που ξεπερνά τα αυστηρά συνταγματικά όρια χωρών και νομικών συστημάτων.

¹⁷ Ο όρος ‘αυταπόδεικτο’ είναι υπερβολικός σε οποιαδήποτε περίπτωση, γιατί ακόμη και τα αξιώματα των μαθηματικών δεν θεωρούνται πλέον αυταπόδεικτα. Αλλά ούτε είναι το ‘σκέφτομαι, άρα υπάρχω’ ταυτόλογη αρχή της λογικής. Καλύτερα είναι να εννοηθεί ως ‘αυτοστηριζόμενο’ σε αντιδιαστολή με το ‘αυτοαναιρούμενο’ «απαγορεύεται το απαγορεύειν».

¹⁸ Αυτό το τρίτο στοιχείο έχει φέρει ξανά τον Descartes στο φιλοσοφικό ενδιαφέρον της Γνωσιοεπιστήμης. Σε κάθε εσωτερικό συμβάν μπορούμε να αναζητήσουμε και να αναλύσουμε γνωστικούς παράγοντες ως χειρισμούς νοητικών συμβολικών αναπαραστάσεων.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο βασικός νεωτερισμός του Freud είναι όχι η γνώση στο ευρύ κοινό έμφαση στη σεξουαλικότητα, ακόμη και των μικρών παιδιών, αλλά το ότι αμφισβήτησε το βασικό 'παράδειγμα' του νου που στήθηκε από τον Descartes και το οποίο ακολούθησαν οι μετέπειτα φιλόσοφοι και οι πρώτοι ψυχολόγοι μεταξύ των οποίων και ο καθηγητής του Freud, Franz Brentano.

Από τα παραπάνω ακολουθεί ότι διαφέρει για τους δυο θεωρητικούς ο δρόμος για τη γνώση του εαυτού. Για τον Descartes ο δρόμος συνίσταται στην ήρεμη μοναχική σκέψη που είναι έτοιμη να απορρίψει ότι μπορεί να αμφισβητήσει για να καταλήξει στο αδιαμφισβήτητο. Όσο για το όνειρο, η ύπαρξη του αποτελεί απόδειξη για τον Descartes ότι μπορούμε να πιστεύουμε απόλυτα σε κάτι που είναι ψευδές. Αντίθετα για τον Freud το όνειρο είναι βασιλικός δρόμος αυτογνωσίας που οδηγεί προς το ασυνείδητο, ακριβώς επειδή ξεφεύγει από τον συνειδητό έλεγχο που χαρακτηρίζει τις εκούσιες συμπεριφορές. Ανεξάρτητα από τους δύο, αναγνωρίζουμε σήμερα ότι ένα βασικό στοιχείο του ονείρου είναι το ότι παρόλο που θεωρείται γνωστικό φαινόμενο, χαρακτηρίζεται από αυτό που ονομάζεται 'αποχή από αμφισβήτηση', γιατί στο όνειρο βιώνουμε συμβαίνοντα εξωπραγματικά χωρίς να τα αμφισβητούμε και συχνά χωρίς καν να εκπλαγούμε, τη στιγμή που βιώνουμε άλλα έντονα συναισθήματα.

Τέλος, ενώ για τον Descartes ο νους απαιτείται για να εξηγήσουμε εκούσιες πράξεις, όπως το συνηθισμένο σήκωμα του χεριού (για παράδειγμα, το γνωστό «όποιος συμφωνεί ας σηκώσει το χέρι του»), ο Freud ξεκινά την καριέρα του ως ψυχίατρος με το αντίθετο, δηλαδή την παράλυση των υστερικών. Ενώ το υστερικό υποκείμενο θέλει να κουνήσει το χέρι του, και μηχανικά δεν υπάρχει πρόβλημα είτε με το άκρο είτε με τα νεύρα, εν τούτοις δηλώνει ειλικρινά ότι αδυνατεί να κάνει την κίνηση. Αυτό, όπως έμαθε ο Freud από τον δάσκαλό του τον Charcot, θυμίζει το φαινόμενο του υπνωτισμού. Σε μια από τις πιο γνωστές επιδείξεις, ο υπνωτισμένος δεν μπορεί να σηκώσει το χέρι του γιατί ο υπνωτιστής τον έκανε να πιστέψει ότι το χέρι του είναι ασήκωτο σε βάρος. Η ομοιότητα του συμπτώματος υποδεικνύει ομοιότητα του υποκείμενου μηχανισμού και έτσι ο Freud για ένα διάστημα θεραπεύει υστερικά συμπτώματα με υπνωτισμό αλλά εγκαταλείπει αυτή τη θεραπεία γιατί είναι προσωρινή.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η θεωρητική σύγκρουση μεταξύ Descartes και Freud είναι 'μετωπική'. Κατά περίεργο τρόπο και η αντιμετώπιση, δηλαδή η αποδοχή ή η απόρριψη, των δύο θεωριών παρουσιάζει μια κατοπτρικά συμμετρική πορεία. Οι φιλόσοφοι ακολουθούν την Καρτεσιανή γνωσιολογική προβληματική της ανάγκης θεμελίωσης της γνώσης μέχρι τη δεκαετία του 1940. Η προβληματική αυτή ανατρέ-

πεται από τον ύστερο Wittgenstein (1958) με το γνωστό επιχείρημα εναντίον των ιδιωτικών γλωσσών. Κατά πόδας ακολουθεί ο Gilbert Ryle στο *Concept of Mind* που έχει ως στόχο, με βάση την ανάλυση του κοινού λόγου, να εξαλείψει από τη φιλοσοφία, την ψυχολογία και τον κοινό νου το Καρτεσιανό ‘φάντασμα στη μηχανή’. Στη σύγχρονη φιλοσοφία, μολονότι ο Fodor (1973) σε μια από τις πρώτες προσεγγίσεις στη γνωσιοεπιστήμη προτείνει την ύπαρξη κάποιας γλώσσας σκέψης (διαφορετικής από τις φυσικές γλώσσες), αντίθετα προς το γνωστό επιχείρημα του Wittgenstein που αναφέραμε παραπάνω, μετά τους Wittgenstein, Quine, Goodman η προβληματική που απαιτεί θεμελίωση της γνώσης στο απόλυτο ανεργμηνευτο δεδομένο ή σε αδιαμφισβήτητα θεμέλια εγκαταλείπεται ενώ γίνεται πλατιά δεκτή μια νέα μεταφιλοσοφική μεταφορά, αυτή της ‘βάρκας του Neurath’¹⁹ που αποτελεί την άρνηση του Καρτεσιανού εγχειρήματος. Παρά το νεότερο γνωσιοεπιστημονικό ενδιαφέρον για τον Descartes, και την αναφορά του Chomsky σε Cartesian Linguistics²⁰, ίσως ο τελευταίος σημαντικός φιλόσοφος που παίρνει σοβαρά το cogito είναι ο Husserl (Cartesian Meditations) όχι όμως ως βάση για απόδειξη ύπαρξης, αλλά ως βάση για να περιοριστεί η φιλοσοφία στην καταγραφή της συνείδησης και μακριά από την οντολογία των επιστημών²¹. Όσο για τους ψυχολόγους είναι προς τιμήν τους ότι ενώ ξεκινούν το 1879 Καρτεσιανοί (ως ενδοσκοπιστές, για την ακρίβεια), σε λιγότερο από μισό αιώνα σταδιακά απορρίπτουν την Καρτεσιανή θεωρία του νου. Η επιστήμη, ίσως λόγω της υποχρεωτικής επαφής με τα πράγματα, πάντα κινείται με γοργότερα βήματα από την φιλοσοφία.

Σε αντίθεση με τον Descartes που γίνεται δεκτός ακόμα και από τους φιλοσοφικούς αντιπάλους του, όσον αφορά την προβληματική της φιλοσοφίας που ακολούθησε, ο Freud, ακόμα και εκεί που έχει θετική απήχηση συναντά από νωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Από τη μια μεριά η θεωρία γίνεται δεκτή εκτός ακαδημαϊκών επιρροών σε ένα στενό κύκλο που βρίσκουν στη θεωρία βασική πηγή έμπνευσης, αλλά, εν μέρει με υπαιτιότητα του ίδιου του Freud και του στενού κύκλου των σημαντικών

¹⁹ Την οποία ο θαλασσοπόρος πρέπει να διορθώνει μόνο τμηματικά εν πλώ και ποτέ εξ αρχής ή ολικά.

²⁰ Η έμφαση εδώ είναι στο έμφυτο της καθολικής γραμματικής και όχι στην εκ βάθρων θεμελίωση.

²¹ Υπάρχουν ωστόσο σύγχρονες θεωρίες συνείδησης που έχουν Καρτεσιανή έμπνευση όπως η Global Workspace Theory του Bernard Baars (1997), αλλά υπάρχουν και καταστροφικές κριτικές από τον Daniel Dennett (1991) εναντίον του λεγόμενου ‘Καρτεσιανού Θεάτρου’ όπου διαδραματίζονται τα συμβαίνοντα στη συνείδηση. Αλλά και ο Καρτεσιανός δυϊσμός θεωρείται τόσο αδύναμη θέση ώστε το να συνεπάγεται μια θεωρία δυϊσμό να ισοδυναμεί με εις άτοπον κατάρριψή της.

οπαδών του, η αποδοχή συχνά παίρνει ιδεολογικό χαρακτήρα οδηγώντας σε ζητήματα ορθοδοξίας ή αιρετικότητας ως προς το νέο κίνημα και όχι ως βάση για αντικειμενική επιστημονική κριτική σε προτεινόμενη θεωρία. Από την άλλη, η πλειονότητα μαζί με το κυρίαρχο τμήμα του ακαδημαϊκού και κοινωνικού κατεστημένου αρχικά απορρίπτουν τη θεωρία. Συχνά η διαφορά στις δύο στάσεις δε φαίνεται να είναι ζήτημα ορθολογικής επιστημονικής επιλογής. Η επαναστατικότητα και η εξηγητική δύναμη της ψυχαναλυτικής θεωρίας φάνηκε από νωρίς, γι αυτό και σωστά ταξινομείται μαζί με τις μεγάλες ‘επαναστατικές’ θεωρίες του 19^{ου} αιώνα, δηλαδή τις θεωρίες του Δαρβίνου και του Marx. Παρά τις ακραίες αντιδράσεις (απόρριψης ή ασπασμού) η πιο φιλοσοφική και αμερόληπτη προσέγγιση της ιστορίας των ιδεών αναγνωρίζει ότι ο Freud βρήκε και χρησιμοποίησε σημαντικότερες αλήθειες αλλά, όπως και στην περίπτωση του Μαρξ, στο σύνολό της η θεωρία στερείται επαρκούς στήριξης²².

IV

Δύο στοιχεία της Φροϋδικής θεωρίας, η συνθετότητα και η ολιστικότητά της, την περιόρισαν από την μια μεριά σε ένα κύκλο μαθητών-αποστόλων ήδη από τον καιρό του Freud. Η στάση αυτή συχνά περιόρισε την επιστημονική στήριξη της θεωρίας στην υποτιθέμενη επιτυχία της στην κλινική πράξη, θέση που ενισχύθηκε αργότερα από την ευρύτερη αποδοχή της ψυχοδυναμικής προσέγγισης από ψυχιάτρους. Από την άλλη μεριά, η έλλειψη πειραματικής στήριξης έκανε τη θεωρία εύκολο στόχο για επιστημολογικές επιθέσεις όπως αυτή του Popper. Ο Popper ακολουθώντας ένα αυστηρό ορθολογιστικό πρότυπο επιστημονικής μεθόδου που επιμένει στην έγκυρη διάψευση των υποθέσεων απορρίπτοντας ως λογικά άκυρη την επαλήθευσή τους²³, προτείνει τη διαψευσιμότητα ως κριτήριο επιστημονικότητας μιας θεωρίας και βρίσκει ότι η ψυχανάλυση δεν είναι διαψεύσιμη, άρα δεν είναι επιστημονική. Πρέπει, κατά τον Popper, να καταταγεί είτε με τις ψευδοεπιστήμες, όπως της φρενολογίας ή της αστρολογίας ή με τις ιδεολογίες και τις θρησκευτικές πίστεις.

²² Φυσικά δεν λείπουν και οι καθολικές απορρίψεις της Φροϋδικής προσέγγισης, οι οποίες όταν γίνονται από ομάδες επιστημόνων που ασχολούνται πρακτικά με την ψυχοθεραπεία αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, όπως στο πρόσφατο ανθολόγιο των Meyer, Borch-Jacobson, Cotraux και Van Rillaer «Η Μαύρη Βίβλος της Ψυχανάλυσης» (2005).

²³ Γιατί η διάψευση βασίζεται στον έγκυρο συμπερασμό *modus tollens* (άρση της απόδοσης), ενώ η επαλήθευση βασίζεται στον παραλογισμό της θέσης της απόδοσης.

Δεν θα ασχοληθώ εδώ με την γενικότερη επιστημολογική θέση που πρεσβεύει ο Popper²⁴. Είναι αλήθεια ότι μολονότι η ψυχαναλυτική θεωρία θεωρήθηκε ότι παρέχει βάσεις για την κατηγορία της μη διαψευσιμότητας²⁵, δέχτηκε υποστήριξη από επιστημολόγους, οι οποίοι χωρίς να ανήκουν στην σχολή της ψυχαναλυτικής σκέψης θεώρησαν τις αλήθειες που επεσήμανε ο Freud ως πληροφοριακά σημαντικές για να επιτρέπουν συμπερίληψη στις επιστημονικές προσπάθειες να εξηγηθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά. Όμως, σ' όσο αφορά την ευρεία αποδοχή, την ίδια περίοδο που η Καρτεσιανή θεωρία δέχεται τα τελειωτικά πλήγματα από την φιλοσοφία, παρουσιάζονται και οι πρώτες επιστημονικές πειραματικές μαρτυρίες υπέρ της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Φυσικά η θεωρία είναι πολύ σύνθετη για να υποστηριχθεί στο σύνολό της, αλλά οι πρώτες μαρτυρίες αφορούσαν σε σημαντικά και αμφισβητούμενα στοιχεία της θεωρίας, δηλαδή στην ύπαρξη του ασυνειδήτου, στους βασικούς μηχανισμούς άμυνας του Εγώ και στον χαρακτηρισμό και των δύο ως καθορισμένων από παράγοντες που έχουν σεξουαλικά φορτισμένο περιεχόμενο.

Στο πρώτο πείραμα, που έγινε το 1948, ο E. McGinnies έδειξε ότι υπάρχει μηχανισμός άμυνας για ερεθισμούς κάτω από το κατώφλι αναγνώρισης. Κάνοντας χρήση ταχυστοσκοπίου, έδειξε σε υποκείμενα άλλοτε λέξεις ουδέτερες άλλοτε φορτισμένες σε ταχύτητες που δεν επέτρεπαν συνειδητή αναγνώριση. Προέκυψαν τα εξής δύο αποτελέσματα: 1. Η Γαλβανική Δερματική Αντίδραση (GSR) ήταν αυξημένη για τις φορτισμένες λέξεις. 2. Η σταδιακή ελάττωση της ταχύτητας οδηγούσε σε αναγνώριση των ουδετέρων λέξεων πολύ πιο γρήγορα από την αναγνώριση των φορτισμένων.

Το δεύτερο αποτέλεσμα δέχθηκε σωστές, κατά τη γνώμη μου, κριτικές, που παρακάμπτονται εννέα χρόνια αργότερα από τον Dixon (1957) με το εξής πείραμα.

²⁴ Έχω αλλού καταγράψει (1992) βασικές αντιρρήσεις στις θέσεις αυτές.

²⁵ Δύο στοιχεία κυρίως εδώ επισημαίνονται. Το πρώτο είναι ότι η θεωρία έχει την τάση να απορρίπτει εξ αρχής της αντίθετες μαρτυρίες ως κλασσικά δείγματα νευρωσικής άμυνας (άρα και στρέβλωσης) και έτσι να κάνει απόρριψη, δηλ. 'από-εξήγηση' ("explaining away") των αντιρρήσεων. Το δεύτερο είναι ότι οι μηχανισμοί που επιστρατεύονται είναι τέτοιοι ώστε με κατάλληλη αναδιάρθρωση να χειρίζονται οποιαδήποτε αντίθετη πρόβλεψη. Και ως προς τα δύο υπήρξαν αντιρρήσεις. Κύριος υποστηρικτής της επιστημονικότητας της ψυχαναλυτικής θεωρίας υπήρξε ο Adolf Grunbaum με τον οποίο συμφωνούμε στο ότι αντί της κλινικής μαρτυρίας, η θεωρία πρέπει και μπορεί να υποστηριχθεί από πειραματικές μαρτυρίες, ωστόσο, όπως θα δείξουμε παρακάτω, υπάρχουν ειδικές συνθήκες που ισχύουν για τις μη ώριμες επιστήμες στις οποίες από την μια μεριά η έλλειψη βοηθητικών προκειμένων από την άλλη η συνθετότητα των μηχανισμών κάνουν την επαλήθευση πιο αποδεκτή έναντι μιας οποιασδήποτε διάψευσης.

Χρησιμοποιώντας ταχυστοσκόπιο σε ταχύτητες πέραν οποιασδήποτε αναγνώρισης, παρουσίαζε στον ένα οφθαλμό ουδέτερες ή φορτισμένες λέξεις ενώ παράλληλα στον άλλο οφθαλμό παρουσίαζε δύο κηλίδες με διαφορετική ένταση φωτισμού και ζήτησε από τα υποκείμενα να χρησιμοποιήσουν έναν ροοστατικό διακόπτη για να ρυθμίζουν την ένταση των κηλίδων έτσι ώστε να είναι ορατή πάντα μόνο η φωτεινότερη. Το πείραμα έδωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα υπέρ των εξής υποθέσεων: 1. Το κατώφλι ορατότητας για τον ένα οφθαλμό ανεβαίνει όταν στον άλλο οφθαλμό υποσυνείδητα δίνεται φορτισμένη λέξη παρά ουδέτερη, πράγμα που στηρίζει την υπόθεση της αντιληπτικής άμυνας ερμηνευμένης κατά αυστηρά ψυχοδυναμικό τρόπο. 2. Διαφορετικοί φορτισμένοι υποκατώφλιοι ερεθισμοί επηρεάζουν διαφορετικά τα οπτικά κατώφλια υποκειμένων διαφορετικού φύλου (Υπόθεση διαφοροποίησης φύλου) και 3. Τα διαφορετικά άτομα αντέδρασαν διαφορετικά, αλλά με συνέπεια, σε διαφορετικούς φορτισμένους και ουδέτερους υποκατώφλιους ερεθισμούς (Υπόθεση ενδοψυχικών παραγόντων).

Τα αποτελέσματα αυτά, μολονότι δραματικά, δεν πρέπει να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι ο Popper τελικά θα έπρεπε να παραιτηθεί από την κριτική εναντίον τη ψυχαναλυτικής θεωρίας. Αν υποθέσουμε ότι τα αναμενόμενα αποτελέσματα δεν προέκυπταν, τούτο σίγουρα δε θα αποτελούσε ανατροπή της Ψυχαναλυτικής θεωρίας. Βρισκόμαστε λοιπόν μπροστά σε πείραμα που είτε είναι επαληθευτικό, είτε ουδέτερο ως προς την υπόθεση, πράγμα σίγουρα παράξενο, δεδομένης της γνωστής λογικής ασυμμετρίας μεταξύ διάψευσης και επαλήθευσης υποθέσεων που δείχνει αντίθετη κατεύθυνση. Μήπως αυτή η δεύτερη σκέψη πάνω στο πείραμα του Dixon δείχνει τελικά την αξία της Ποππεριανής κριτικής, γιατί ένα πείραμα που δεν μπορεί, δυνάμει, να διαψεύσει δεν μπορεί ούτε, πραγματικά, να επαληθεύσει; Αν δεχτούμε κάτι διαφορετικό, τότε δεν γίνονται οι πειραματικές μας πρακτικές κάτι σαν την πρακτική της μαγείας που μετρά μόνο τις θετικές εκβάσεις και αγνοεί τις αρνητικές, αποδίδοντάς τις σε λανθασμένες ιεροτελεστίες²⁶.

²⁶ Δηλαδή η γνωστή δικαιολογία των 'μάγων' όταν δεν 'πίανει' το ξόρκι, ότι δεν ακολουθήθηκε σωστά το τελετουργικό. Η διαδικασία αυτή του να επιστρατεύουμε εξηγήσεις ad hoc για να μη δεχτούμε κάποια διάψευση της κυρίαρχης θεωρίας είναι συχνό φαινόμενο στην ιστορία της επιστήμης κατά τον Kuhn, όπως η μετατόπιση του περιηλίου του Ερμή ή το πείραμα των Michelson και Morley. Μόνο όταν βρεθεί η θεωρία που αντικαθιστά την προηγούμενη, γίνεται δεκτή η διάψευση της προηγούμενης από κάποιο σημαντικό πειραματικό εύρημα που ήταν ήδη γνωστό. Αυτό φυσικά συνηγορεί υπέρ της σημασίας της εξήγησης στην υποθετικο-παραγωγική μέθοδο. Δεν γίνονται αυτόματα δεκτές όλες οι διαψεύσεις αλλά αυτές

Μια τέτοια αντίδραση θα αγνοούσε, από τη μια μεριά, τον ανώριμο χαρακτήρα της ψυχολογίας ως επιστήμης και, από την άλλη, τον συστηματικό χαρακτήρα της θεωρίας του Freud. Σ όσον αφορά το πρώτο, ο λόγος που δε θα γινόταν δεκτό ένα πιθανό αρνητικό αποτέλεσμα ως διαψευστικό είναι το ότι οι βοηθητικές υποθέσεις που απαιτούνται όχι μόνο δεν είναι επαρκώς στηριγμένες αλλά λείπουν εντελώς. Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο για μη ώριμες επιστήμες. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που στις μη ώριμες επιστήμες η επαλήθευση των υποθέσεων είναι πολύ πιο σημαντική από τη διάψευση. Σ όσον αφορά το δεύτερο, τα αποτελέσματα του Dixon, δεν στηρίζουν μόνο την υπόθεση της αντιληπτικής άμυνας, αλλά παράλληλα και τις άλλες δύο υποθέσεις, και η μόνη θεωρία που έχει προταθεί που συμπεριλαμβάνει και τις τρεις υποθέσεις είναι η ψυχαναλυτική. Για την ώρα λοιπόν και όσο οι βοηθητικές υποθέσεις στην ψυχολογία δεν στηρίζονται επαρκώς, η ψυχαναλυτική θεωρία βρίσκει στήριξη και σε πειράματα τύπου Dixon αλλά και στο ότι είναι σε θέση να καλύψει γνωστά δεδομένα από τους παραλογισμούς της καθημερινής ζωής όπως την ακρασία (αδυναμία της βούλησης), τους ευσεβείς πόθους και τους διάφορους τρόπους αυταπάτης και στρέβλωσης της πραγματικότητας που καμιά Καρτεσιανού τύπου θεωρία δεν μπορεί να καλύψει. Από εξηγητική άποψη λοιπόν η Φρουϊδική θεωρία υπερτερεί της Καρτεσιανής και στο εύρος και στο βάθος της εξήγησης. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι αν δεχτήκαμε τόσα χρόνια την Καρτεσιανή θεωρία οφείλουμε να δείξουμε στην ψυχαναλυτική θεωρία κάποια ανάλογη φιλοσοφική ανοχή.

Όμως η επιλογή ανάμεσα σε θεωρίες δεν γίνεται με κριτήρια δικαιοσύνης αλλά κατά κύριο λόγο με το κριτήριο της επιστημονικής 'υπόσχεσης'. Η Καρτεσιανή θεωρία είχε κατ' αρχήν την υποστήριξη του κοινού νου όπως είχε αυτός διαμορφωθεί από μονοθεϊστικές θρησκευτικές πεποιθήσεις. Τώρα αναγνωρίζουμε ότι μια τέτοια προσέγγιση όχι μόνο οδηγεί σε λογικές αντιφάσεις και φιλοσοφικά αδιέξοδα, αλλά και αποδείχθηκε ανεπαρκής να στηρίξει σοβαρό πρόγραμμα περαιτέρω έρευνας. Σε αντίθεση με τις Καρτεσιανές ιδέες για τη μηχανικότητα του σωματικού που άνοιξε το δρόμο για τη νεώτερη φυσιολογία και ιατρική, η αντίστοιχη ιδέα για την αυτοσυνείδηση ως το βασικό χαρακτηριστικό του νοητικού εγκαταλείφθηκε γρήγορα από ψυχολόγους και τελικά και από φιλοσόφους. Η βασική κριτική εναντίον της Καρτεσιανής θεωρίας της νόησης είναι ότι αδικεί την ανθρώπινη κατάσταση επιμένοντας σε έναν γνωστικισμό που αρνείται τα προφανή: ότι δηλαδή ο άνθρωπος

που γίνονται βάση για κάποια εξήγηση. Εδώ ο μάγος υστερεί έναντι του επιστήμονα, γιατί το τελετουργικό δεν συνδέεται εξηγητικά με την έκβαση.

είναι μέρος της φύσης και ταυτόχρονα διαμορφώνεται από το ιστορικό γίνεσθαι καθώς και το ότι δεν φέρεται πάντοτε, ή τις περισσότερες φορές, με βάση κάποια προφανή ορθολογικότητα. Από αυτήν την άποψη η θεωρία του Freud είναι από τις ελάχιστες που εμπλέκουν ως ισότιμα και τα τρία χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή τη βιολογική, την κοινωνική και την ιδιαίτερη, προσωπική διάσταση της ανθρώπινης κατάστασης. Παράλληλα εξαλείφοντας το αυστηρό όριο ανάμεσα σε φυσιολογική και παθολογική συμπεριφορά, η θεωρία του Freud είναι σε θέση να εξηγήσει με ενιαίο τρόπο ένα ευρύτατο φάσμα συμπεριφορών που περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές φυσιολογικές αλλά και πολλές όχι τόσο φυσιολογικές συμπεριφορές, τη στιγμή που η Καρτεσιανή θεώρηση στέκει αδύναμη μπροστά σε οποιαδήποτε μη αυστηρά ορθολογική συμπεριφορά. Ότι ο Descartes δεν μπορεί να εξηγήσει, ο Freud όχι μόνο το εξηγεί, αλλά ίσως, θα έλεγαν πολλοί επικριτές του, το 'πάρα-εξηγεί'.

Εκεί που υστερούν και οι δύο θεωρίες είναι στο ότι βασίζονται σε προθετικού τύπου εξηγήσεις τη στιγμή που το πραγματικό ζητούμενο είναι να εξηγήσουμε το πώς είναι δυνατό σε ένα κόσμο ύλης να πραγματοποιείται προθετικότητα. Οι προθετικές εξηγήσεις εξηγούν τη συμπεριφορά με βάση νοητικές διεργασίες που 'αναφέρονται' σε όχι απαραίτητα υπαρκτές καταστάσεις, και προηγούνται της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, όπως «ήθελε να... και πίστευε ότι..., αλλά επειδή φοβόταν ότι... και πληροφορήθηκε ότι... και θυμήθηκε ότι... αλλά δεν θυμήθηκε ότι... και δεν υπολόγισε ότι... αποφάσισε να...». Είναι προφανές ότι τέτοιες εξηγήσεις, που φλερτάρουν ανοιχτά με την τελεολογία, δεν είναι αποδεκτές στις φυσικές επιστήμες μετά την επιστημονική επανάσταση, ούτε στις βιολογικές επιστήμες μετά την Δαρβίνεια θεωρία και τις μεγάλες μοριακές ανακαλύψεις στη βιοχημεία και στη βιολογία του 20ου αιώνα. Οι συμπεριφοριστές πρότειναν να τις εξαλείψουμε εντελώς από μια επιστημονική ψυχολογία ως κυκλικές εξηγήσεις (Skinner 1963). Ο Descartes, μολονότι μοιάζει να θέτει το πρόβλημα της ένταξης τέτοιων εξηγήσεων στη μηχανιστική κοσμοθεωρία, γίνεται παράλληλα και ο πρώτος που φαίνεται να διαφυλάσσει για αυτές μια ιδιαίτερη θέση στη νεότερη οντολογία. Τουλάχιστον έτσι τον διαβάσει ένα ισχυρό και μακρύ ρεύμα σκέψης που αρχίζει με τους Brentano, Meinong, Husserl, Bergson για να καταλήξουμε στους υπαρξιστές και τους ανθρωπιστές της ψυχολογίας.

Ο Freud, μολονότι μας δίνει πολλούς λόγους να αμφισβητούμε την αλήθεια συγκεκριμένων προθετικών εξηγήσεων (γιατί άλλα πιστεύουν οι δρώντες για τα κίνητρά τους και άλλα προκύπτουν από το ασυνείδητο και τους μηχανισμούς άμυνας που συστηματικά στρεβλώνουν την εσωτερική πραγματικότητα), εν τούτοις, όταν περι-

γράφει τους τρόπους δράσης του ασυνειδήτου, κάνει χρήση, σχεδόν αποκλειστικά, προθετικών εξηγήσεων: το ασυνείδητο θέλει, γνωρίζει, παραπλανεί, μεταμφιέζει, αποκρύπτει, αλλά και επιλέγει, επιμένει, αντιστέκεται και άλλα ανάλογα. Αν, κατά τους ψυχοδυναμικούς, οι προθετικές εξηγήσεις δεν είναι επιστημονικά αποδεκτές για τις εκούσιες πράξεις για τις οποίες ο πράττων αναλαμβάνει ευθύνη, τότε κατά μείζονα λόγο πρέπει να θεωρηθούν απαράδεκτες για το ασυνείδητο²⁷. Ο μηχανισμός λογοκρισίας που ο Freud υποθέτει για το όνειρο ή για το αστείο, φέρ' ειπείν, είναι αυστηρά προθετικός, και δεν περιορίζεται η ψυχοδυναμική αυτή προθετικότητα στους δύο αυτούς μηχανισμούς οι οποίοι μπορεί να είναι τελικά μόνο λανθασμένες υποθέσεις του Freud. Όταν κατανοήσουμε ότι ο κεντρικός μηχανισμός της κάθεξης είναι αυστηρά και μόνο προθετικός, τότε για να δεχτούμε τις ψυχοδυναμικές εξηγήσεις, πρέπει να εναποθέσουμε μαζί με τον πρώιμο Freud την ελπίδα μας τελικά σε μια πλήρη, τελική, νευροφυσιολογική εξήγηση της προθετικότητας. Σημαντικοί ερευνητές δηλώνουν κάποια πεποίθηση ότι η Φροϋδική θεωρία θα δικαιωθεί στο φως των νεωτέρων εξελίξεων της νευροεπιστήμης²⁸, αλλά η δικαίωση αυτή περιμένει πρώτα μια πραγματική επιστημονική επανάσταση που θα δείξει πώς οι νευροφυσιολογικές, ηλεκτροχημικές διαδικασίες στον εγκέφαλο γίνονται κάτι παραπάνω από τις υπόλοιπες συνηθισμένες βιολογικές διαδικασίες γιατί αποκτούν σημασιολογικό περιεχόμενο που δεν περιορίζεται στους παρόντες ερεθισμούς περιβάλλοντος και σώματος αλλά αναφέρεται σε υπάρχοντα και μη υπάρχοντα, σε συμβαίνοντα και μη συμβαίνοντα, στον κόσμο.

²⁷ Σε αντίθετη περίπτωση πέφτουμε στην λογική πλάνη της κυκλικής εξήγησης δημιουργώντας ένα η περισσότερα ανθρωπάκια (homunculi) στο ασυνείδητο.

²⁸ Αξίζει να σημειωθεί εδώ η θέση του βραβευμένου με Nobel νευροφυσιολόγου Erik Candell (2006). Μια καλή περίληψη της νέας στάσης απέναντι στην θεωρία περιέχεται στο άρθρο του Solms (2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baars, B. (1997). *In the theater of consciousness: Global workspace of the mind*. New York: Oxford University Press.
- Baars, B. (1997). In the theater of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 4, 292-364.
- Candell, E. (2006). *Αναζητώντας τη μνήμη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Dennett, D. C. (1991). *Consciousness explained*. Boston: Little & Brown.
- Descartes, R. (1969). The philosophical works, volume I. (edited by E. S. Haldane & G. R. T. Ross) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dixon, N. F. (1957). Apparent changes in the visual threshold as a function of subliminal stimulation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 19, 211-215.
- Fodor, J. (1973). *The language of thought*. Cambridge, Cambridge MA: MIT Press.
- Freud, S. (1954). Project for a scientific psychology. In L. Bonaparte et al., (Eds.) *The Origins of Psychoanalysis* New York: Basic Books.
- Freud, S. (1964). *New introductory lectures on psychoanalysis*. London: Hogarth Press.
- Grunbaum, A. (1979). Is Freudian psychoanalytic theory pseudoscientific by Karl Popper's criterion of demarcation? *American Philosophical Quarterly*, 16(2), 131-141.
- Grunbaum, A. (1984). *The foundations of psychoanalysis*. Los Angeles: University of California Press.
- Καράβατος, Α. (2007). Sigmund Freud: Από την ερμηνεία των αφασιών στην ψυχανάλυση. *Σύναμις*, 4, 82-87.
- Kargopoulos, P. (1994). On the simplicity of curve hypotheses. *Erkenntnis*, 37, 27-35.
- Loftus, E. (1996). *Eyewitness testimony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McGinnies, E. (1948). Emotionality and perceptual defense. *Psychological Review*, 56, 244-251.
- Meyer, C., Borch-Jacobson, M., Cotraux, J & Van Rillaer J. (2005). *Η μαύρη βίβλος της ψυχανάλυσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Popper, K. (1968). *The logic of scientific discovery*. New York: Harper.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Barnes & Noble.
- Skinner, B. F. (1963). Behaviorism at 50. *Science*, 140, 951-958.

Solms, M. (2004). Freud returns. *Scientific American*, 276(5), 54-63.

Τριάρχου, Α. (2007). Το μικροσκόπιο του Freud. *Σύναψις*, 4, 82-87.

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. London: PKP.

Cartesian mind and Freudian unconscious

Filippos V. Kargopoulos

School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

Using an extended notion of the Kuhnian paradigm, we examine in contrast the two most influential quasi-paradigms in the history of psychology: the Cartesian cogito, used in the early introspectionist stages of scientific psychology and the most dramatic challenge to it, the Freudian unconscious. In opposition to the introspective self-conscious mind which was considered as simple, immediately known and cognitive in character, the Freudian conception of inner life requires a complex system that allows for conflict while the very dynamics of the said conflict are of instinctual and emotional character and the true nature of this conflict remains hidden from consciousness. Tracing the subsequent development of these ideas we find that while the Cartesian mind was finally rightly abandoned both philosophically and scientifically, the Freudian unconscious remains alive although challenged as unscientific. Some of these challenges are beginning to be answered by later research, but in the end what is missing from the Freudian approach (which was also missing from the Cartesian) is the promise of an explanation of the intentionality of behavior which characterizes both the Cartesian model as well as the workings of the Freudian unconscious.

Key words: (Cartesian) self consciousness, (Freudian) unconscious, Intentionality

Address: Filippos V. Kargopoulos, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 54124 Thessaloniki. Telephone: 2310 997375. E-mail: kargop@psy.auth.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**ΕΚΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΑ ΜΕΛΗ
Δ.Ε.Π. ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ Α.Π.Θ.**

Ευγενία Γεωργάκα & Ευρυνόμη Αυδή

Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ.

Ιανουάριος 2010

Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. για τα ακαδημαϊκά έτη 2003-8 είχε αποφασιστεί από την Επιτροπή Αξιολόγησης να συλλεχθούν, εκτός από τα ποσοτικά δεδομένα, κάποια ποιοτικά δεδομένα που αφορούν την εμπειρία των μελών ΔΕΠ από την εργασία τους στο Τμήμα. Εξαιτίας της πίεσης του χρόνου και του φόρτου εργασίας που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος, η ποιοτική αξιολόγηση αναβλήθηκε για την επόμενη φάση, μετά τη συγγραφή της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης, η οποία ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο 2009. Αντίστοιχα, στους στόχους της ποιοτικής αξιολόγησης προστέθηκε η αποτίμηση από πλευράς των μελών ΔΕΠ των πορισμάτων της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης και η συζήτηση πιθανών τρόπων εφαρμογής των συστάσεων που προέκυψαν από αυτήν.

Η ποιοτική αξιολόγηση ανατέθηκε σε δύο μέλη ΔΕΠ του Τμήματος, τις συγγραφείς της παρούσας Έκθεσης, που έχουν εμπειρία χρήσης ποιοτικών μεθόδων τόσο στην επιστημονική έρευνα όσο και στην αξιολόγηση προγραμμάτων. Η μελέτη σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Σεπτέμβριο έως το Δεκέμβριο 2009. Η παρούσα Έκθεση παρουσιάζει τη διαδικασία, τα αποτελέσματα και τα πορίσματα αυτής της ποιοτικής αξιολόγησης.

Στην πρώτη ενότητα της Έκθεσης περιγράφεται το μοντέλο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε, το σκεπτικό και οι στόχοι της αξιολόγησης, καθώς και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης του υλικού. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Στη τρίτη ενότητα επιχειρείται συζήτηση των αποτελεσμάτων, καθώς και ζητημάτων που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη αξιολόγηση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μοντέλο, σκεπτικό και στόχοι της αξιολόγησης

Η χρήση ποιοτικών μεθόδων στην αξιολόγηση ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1960 και κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε θεωρείται πλέον απαραίτητο στοιχείο μιας αξιολόγησης, είτε μόνη είτε σε συνδυασμό με ποσοτικές μεθόδους (Greene, 1998, 2000. Patton, 2002). Χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης, τόσο γενικότερα στην έρευνα όσο και ειδικότερα στην αξιολόγηση, είναι: (α) η ανοιχτή διαδικασία, δηλαδή η διερεύνηση ενός φαινομένου ή μιας διεργασίας χωρίς τη χρήση προδιαγεγραμμένων κατηγοριών και εννοιών, γεγονός που επιτρέπει την ανάδειξη νέων στοιχείων που δεν είχαν προβλεφθεί από τους ερευνητές, (β) η έμφαση στο νόημα, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται, κατανοούν και ερμηνεύουν το υπό μελέτη φαινόμενο, γεγονός που επιτρέπει τη μεγαλύτερη εμπλοκή των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία και την ανάδειξη της δικής τους οπτικής γωνίας, (γ) η ολιστική προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου, δηλαδή η μελέτη των δυναμικών και αλληλεπιδραστικών στοιχείων του, πάντα σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται (Patton, 1987, 2002). Εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, η ποιοτική προσέγγιση θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την παρακολούθηση δυναμικών διεργασιών και την ανάδειξη των απόψεων των εμπλεκόμενων σε μια διεργασία (Guba & Lincoln, 1989. Greene, 2000).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ποιοτική αξιολόγηση αναμενόταν να προσθέσει στην εικόνα του Τμήματος, που θα προέκυπτε από τα, κατά κύριο, λόγο ποσοτικά δεδομένα, μια διάσταση που αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι του Τμήματος σηματοδοτούν, ερμηνεύουν και αξιολογούν την εργασιακή τους εμπειρία στα πλαίσια του Τμήματος. Επίσης, εφόσον η μελέτη υλοποιήθηκε τελικά μετά το πέρας της εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος για τα έτη 2003-8, η ποιοτική αξιολόγηση είχε στόχο να αντλήσει τόσο τις απόψεις των μελών ΔΕΠ του Τμήματος σχετικά με τα πορίσματα της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης όσο και τις προτάσεις τους σχετικά με την εφαρμογή των συστάσεων της Έκθεσης. Σύμφωνα με τον προγραμματισμό της Επιτροπής Εσωτερικής Αξιολόγησης του Τμήματος, το υλικό που έχει προκύψει από τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης και από τα πορίσματα της παρούσας Έκθεσης της Ποιοτικής Αξιολόγησης θα ενταχθούν σε μια διαδικασία διαλόγου εντός του Τμήματος σχετικά με τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησης του δυνατών σημείων του Τμήματος και αντιμετώπισης των αδυναμιών του, και γενικότερα σχετικά με τρόπους βελτίωσης της λειτουργίας του Τμήματος. Με αυτή την έννοια, η

συγκεκριμένη ποιοτική αξιολόγηση αφενός καταγράφει την αποτίμηση από την πλευρά των μελών ΔΕΠ του Τμήματος της ως τώρα εμπειρίας τους από την εργασία τους στο Τμήμα, και έχει επομένως χαρακτηριστικά αθροιστικής (summative) αξιολόγησης, και αφετέρου εντάσσεται οργανικά σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία αξιολόγησης και βελτίωσης, και ενέχει κατά συνέπεια στοιχεία διαμορφωτικής (formative) αξιολόγησης (Διαμαντικός, 2007. Robson, 2007).

Καταλληλότερη μέθοδος συλλογής των δεδομένων θεωρήθηκε η διεξαγωγή ομάδων εστίασης, αντί ατομικών συνεντεύξεων, καθώς ο συγκεκριμένος τρόπος συλλογής υλικού είναι ενδεδειγμένος για την ενίσχυση της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων, και κατά συνέπεια της παραγωγής πιο πλούσιου και σύνθετου υλικού, ειδικά όταν πρόκειται για ζητήματα που απασχολούν όλους τους συμμετέχοντες και όταν οι συμμετέχοντες γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους (Barbour & Kitzinger, 1999. Finch & Lewis, 2005. Millward, 2000). Θεωρήθηκε επίσης ότι, πέρα από την τυπική απαίτηση της αξιολόγησης, η οργάνωση ομάδων, στις οποίες συνάδελφοι θα μπορούσαν να συζητήσουν μεταξύ τους την εμπειρία τους από τους διάφορους τομείς εμπλοκής τους στο Τμήμα, θα συνέβαλε στην ανάπτυξη περισσότερο συναδελφικών δεσμών, στη διάχυση καλών πρακτικών και στην από κοινού διαμόρφωση προτάσεων προς βελτίωση. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε να οργανωθούν ομάδες εστίασης με μέλη ΔΕΠ σε εθελοντική βάση, στις οποίες οι συμμετέχοντες θα ανέπτυσαν τις απόψεις τους και θα συζητούσαν με βάση συγκεκριμένους άξονες.

Στη βάση του παραπάνω σκεπτικού, οι στόχοι της ποιοτικής αξιολόγησης από πλευράς των μελών ΔΕΠ προσδιορίστηκαν τελικά ως εξής: (α) κατάθεση της εμπειρίας των μελών ΔΕΠ από την εκπόνηση του έργου τους στο πλαίσιο του Τμήματος, (β) αποτίμηση και συζήτηση των πορισμάτων της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης και (γ) διερεύνηση τρόπων αντιμετώπισης των αδυναμιών που επισημαίνονται στα πορίσματα της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης και διάχυση της καλής πρακτικής μέσω της συζήτησης των εμπειριών των συμμετεχόντων.

Μετά από μελέτη της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης και σε συνεργασία με μέλη της Επιτροπής Εσωτερικής Αξιολόγησης, τα δύο μέλη ΔΕΠ που ανέλαβαν το έργο αυτό προετοίμασαν τις θεματικές ενότητες προς συζήτηση στις ομάδες εστίασης το Σεπτέμβριο 2009¹. Προκειμένου να προαχθεί η συνεκτικότητα της συζήτησης, οι θεματικές ενότητες οργανώθηκαν ανά τομέα έργου των μελών ΔΕΠ (διδασκτικό,

¹ Το κείμενο/σχέδιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες προς συζήτηση περιλαμβάνεται στο παράρτημα της παρούσας έκθεσης.

ερευνητικό και διοικητικό/ επαγγελματικό/ άλλο επιστημονικό). Σε κάθε ενότητα ζητούνταν από τους συμμετέχοντες (α) να συζητήσουν την εμπειρία τους και (β) να σχολιάσουν τα σχετικά πορίσματα της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης. Στο σχέδιο προς συζήτηση περιλήφθηκαν θεματικές ενότητες που, παρότι αποτελούν σημαντικό τμήμα του έργου των μελών ΔΕΠ, δε λήφθηκαν υπόψη στην Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης (π.χ. εποπτεία διπλωματικών εργασιών, διοικητικό και άλλο επιστημονικό έργο), ενώ δεν περιλήφθηκαν τομείς πορισμάτων και συστάσεων της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης που δεν αφορούν άμεσα το έργο μεμονωμένων μελών ΔΕΠ (π.χ. πρόγραμμα σπουδών, διοικητικές υπηρεσίες κλπ). Επιχειρήθηκε οι θεματικές ενότητες να είναι αφενός αρκετά ευρείες, ώστε να καλύπτουν επαρκώς το φάσμα των καθηκόντων και εμπειριών των μελών ΔΕΠ του Τμήματος, και αφετέρου αρκετά συνεκτικές, ώστε να μπορεί να ολοκληρωθεί η συζήτησή τους σε μία μόνο συνάντηση.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στις αρχές του Οκτωβρίου 2009 στάλθηκε ηλεκτρονικά πρόσκληση σε όλα τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος για συμμετοχή στις ομάδες εστίασης, η οποία επεξηγούσε το σκεπτικό της αξιολόγησης και στην οποία επισυναπτόταν το κείμενο/σχέδιο της συζήτησης. Εννέα από τα 24 μέλη ΔΕΠ του Τμήματος εκδήλωσαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης. Οι συμμετέχουσες ήταν στη μεγάλη πλειοψηφία γυναίκες² και ανήκαν σε όλες τις βαθμίδες, ενώ δεν υπήρξε εκπροσώπηση του Τομέα Κοινωνικής και Κλινικής Ψυχολογίας. Οι συμμετέχουσες κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες με κύριο κριτήριο τη βαθμίδα, με βάση το παρακάτω σκεπτικό: (α) ότι η βαθμίδα πιθανόν διαφοροποιεί τις εμπειρίες και τις απόψεις των μελών ΔΕΠ και (β) ότι οι συμμετέχουσες θα εκφράζονταν ενδεχομένως πιο άνετα μεταξύ συναδέλφων που ανήκουν στην ίδια βαθμίδα με τις ίδιες.

Έλαβαν χώρα δύο ομάδες εστίασης στις 29 Οκτωβρίου και στις 5 Νοεμβρίου 2009 αντίστοιχα, από τις οποίες η πρώτη απαρτιζόταν κατά κύριο λόγο από μέλη ΔΕΠ των χαμηλότερων δύο βαθμίδων και η δεύτερη κατά κύριο λόγο από μέλη των υψηλότερων δύο βαθμίδων. Πριν την έναρξη της συζήτησης (α) εξηγήθηκε και προφορικά το σκεπτικό και οι στόχοι της συζήτησης, (β) δόθηκαν εγγυήσεις για την

² Εξαιτίας της σχεδόν αποκλειστικής συμμετοχής γυναικών στις ομάδες εστίασης, στο εξής αναφορά στα άτομα που συμμετείχαν θα γίνεται στο γυναικείο φύλο, ως «συμμετέχουσες».³ Οι αναφορές για καθεμία από τις δύο ομάδες εστίασης επιδόθηκαν συνημμένες στην Έκθεση της Ποιοτικής Αξιολόγησης στην Επιτροπή Αξιολόγησης του Τμήματος, αλλά δεν περιλαμβάνονται στην παρούσα δημοσιευμένη εκδοχή της Έκθεσης για λόγους περαιτέρω διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχουσών.

εμπιστευτικότητα των δεδομένων και την ανωνυμία των συμμετεχουσών, (γ) περιγράφηκε η προτεινόμενη διαδικασία της συζήτησης και (δ) δόθηκαν αντίγραφα του σχεδίου των θεμάτων προς συζήτηση σε όσες συμμετέχουσες δεν τα είχαν μαζί τους. Μία από τα δύο μέλη ΔΕΠ που ανέλαβαν την ποιοτική αξιολόγηση συντόνιζε τη συζήτηση, ενώ η άλλη κρατούσε στενογραφικά σημειώσεις. Οι συναντήσεις μαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να έχουν οι ερευνήτριες τη δυνατότητα να ανατρέξουν στη μαγνητοφώνηση, εάν προέκυπτε ανάγκη εξαιτίας πιθανών κενών ή ασαφειών στις σημειώσεις. Οι συναντήσεις είχαν διάρκεια περίπου δύο ώρες, όπως είχε σχεδιαστεί. Η συζήτηση και στις δύο συναντήσεις εξελίχθηκε ομαλά, όλες οι συμμετέχουσες συνέβαλαν σε αυτήν και καλύφθηκαν σε γενικές γραμμές όλα τα θέματα που είχαν τεθεί προς συζήτηση.

Διεργασία ανάλυσης δεδομένων

Στη βάση των σημειώσεων που είχε κρατήσει, η καθεμία από τις ερευνήτριες επεξεργάστηκε το υλικό και συνέταξε αναφορά για την κάθε ομάδα εστίασης³.

Η επεξεργασία ακολούθησε τις αρχές ανάλυσης ποιοτικού υλικού (Ιωσηφίδης, 2003): (α) η ανάλυση είναι κυκλική και αναδραστική διεργασία, δεν πρόκειται δηλαδή για μια περιχαρακωμένη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά για μια συνεχή διεργασία αναπροσαρμογής, (β) η ανάλυση είμαι μια περιεκτική και συστηματική διεργασία, που χαρακτηρίζεται από τη διαμόρφωση ενός περιεκτικού πλαισίου οργάνωσης του υλικού, και (γ) διατηρείται ισορροπία μεταξύ της τμηματοποίησης των δεδομένων και της σύνδεσής τους με το σύνολο.

Η επεξεργασία του υλικού ακολούθησε τα παρακάτω βήματα (βλ. και Marshall & Rossman, 1995. Owen & Rogers, 1999):

- επανειλημμένες αναγνώσεις των σημειώσεων, με στόχο την καλή κατανόηση των λεγομένων και την απόκτηση μιας συνολικής εικόνας του προς επεξεργασία υλικού
- κωδικοποίηση και συστηματοποίηση του υλικού: (α) ομαδοποίηση τοποθετήσεων μεμονωμένων συμμετεχόντων που εξέφραζαν παρόμοιες θέσεις, (β) ομαδοποίηση των τοποθετήσεων με βάση προϋπάρχοντες ή αναδυόμενους θεματικούς άξονες

³ Οι αναφορές για καθεμία από τις δύο ομάδες εστίασης επιδόθηκαν συνημμένες στην Έκθεση της Ποιοτικής Αξιολόγησης στην Επιτροπή Αξιολόγησης του Τμήματος, αλλά δεν περιλαμβάνονται στην παρούσα δημοσιευμένη εκδοχή της Έκθεσης για λόγους περαιτέρω διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχουσών.

- ερμηνεία του υλικού: (α) εντοπισμός κεντρικών θεματικών και ζητημάτων, (β) σύνδεση του υλικού με το πλαίσιο, τις αρχές και τους στόχους της συνάντησης

Οι δύο αναφορές συγκροτούν θεματικά τα επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν, ανεξάρτητα από το πότε αναφέρθηκαν στη συζήτηση και από ποια από τις συμμετέχουσες. Οι αναφορές είναι περιεκτικές και περιλαμβάνουν όλες τις απόψεις που διατυπώθηκαν, τόσο αυτές για τις οποίες σημειώθηκε ευρύτερη συμφωνία μεταξύ των συμμετεχουσών όσο και αυτές που προτάθηκαν από μια μόνο συμμετέχουσα, πρακτική που είναι συμβατή με την αρχή της ποιοτικής μεθοδολογίας να αναδεικνύει την ποικιλομορφία των δεδομένων (Greene, 2000. Willig, 2001). Στο κείμενο δίνονται, βεβαίως, ενδείξεις όσον αφορά το βαθμό στον οποίο τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται εκφράζουν πλειοψηφικές ή μειοψηφικές απόψεις. Η καθεμία αναφορά συντάχθηκε από την ερευνήτρια που κρατούσε σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συζήτησης και διορθώθηκε από τη δεύτερη ερευνήτρια που συντόνιζε τη συζήτηση. Ακολουθώντας την πρακτική να αναζητείται η εμπλοκή των συμμετεχόντων, ή τουλάχιστον η επικύρωση από την πλευρά τους του ερευνητικού υλικού (Ιωσηφίδης, 2003), οι αναφορές στάλθηκαν στις συμμετέχουσες προς επιβεβαίωση ότι τα αναφερόμενα εκφράζουν τη συζήτηση που διεξήχθη και αναθεωρήθηκαν, λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια των συμμετεχουσών. Τόσο η διόρθωση από τη δεύτερη ερευνήτρια όσο και η επικύρωση από τις συμμετέχουσες αποτελούν πρακτικές τριγωνισμού που ενισχύουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων (Banister, Burman, Parker, Taylor, & Tindall, 1994. Madill, Jordan & Shirley, 2000).

Στη συνέχεια οι δύο αναφορές έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας, διεργασία που οδήγησε στην ενότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έκθεσης. Κατά την επεξεργασία αυτή, το υλικό των δύο αναφορών συγκροτήθηκε σε μία αναφορά, με βάση και πάλι τις θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν. Για τη συγκρότηση αυτής της έκθεσης στη βάση των δύο αναφορών ακολουθήθηκε η ίδια περιεκτική διαδικασία που περιγράφηκε στην προηγούμενη παράγραφο. Γίνεται ξεκάθαρο για κάθε θέμα σε ποια ομάδα εστίασης αναπτύχθηκαν τα επιχειρήματα που παρατίθενται και περιλήφθηκαν σε κάθε θεματική ενότητα ενδείξεις συμφωνίας και διαφωνίας μεταξύ των δύο ομάδων εστίασης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα της μελέτης και ακολουθεί σύνοψη και σχολιασμός των αποτελεσμάτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Επισημάνθηκε, και στις δύο ομάδες εστίασης, η σημασία της εσωτερικής αξιολόγησης για το ίδιο το Τμήμα, πέρα από τις απαιτήσεις του Υπουργείου, καθώς αυτή προσφέρει τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση, ανταλλαγή απόψεων και διάλογο. Στην πρώτη ομάδα εστίασης σχολιάστηκε, επίσης, η μικρή γενικά συμμετοχή μελών ΔΕΠ στις ομάδες εστίασης, όπως και ειδικότερα η έλλειψη συμμετοχής μελών από τον Τομέα Κοινωνικής και Κλινικής Ψυχολογίας.

Το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης στις δύο ομάδες εστίασης επικεντρώθηκε στο διδακτικό έργο, ενώ σημαντικά λιγότερος χρόνος αφιερώθηκε στη συζήτηση του ερευνητικού και του διοικητικού έργου. Σύμφωνα με κάποιες συμμετέχουσες, η έμφαση στο διδακτικό έργο αντανάκλα το γεγονός ότι αυτό αποτελεί το πιο ουσιαστικό τμήμα του έργου και της εμπειρίας των μελών ΔΕΠ, σε βαθμό, μάλιστα, που προσδιορίζει την επαγγελματική και προσωπική ταυτότητά τους. Άλλες συμμετέχουσες σχολίασαν ότι οι πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μέλη ΔΕΠ αφορούν το διδακτικό έργο, παρότι εντοπίζονται δυσκολίες και στη διεξαγωγή έρευνας.

Παρακάτω, παρουσιάζουμε τα βασικά θέματα που θίχθηκαν, τα επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν και τις προτάσεις που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της συζήτησης, οργανωμένα σε θεματικές ενότητες.

Διδακτικό έργο

Τονίστηκε επανειλημμένα από τις συμμετέχουσες και στις δύο ομάδες εστίασης η **σύνδεση ανάμεσα στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και σε μια σειρά από άλλα ευρύτερα ζητήματα**, και ειδικότερα το μεγάλο αριθμό εγγεγραμμένων φοιτητών, την ποιότητα των υποδομών, τη γενικότερη έλλειψη πόρων που θα υποστήριζαν το διδακτικό έργο αλλά και τη «χαλαρότητα» του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης όσον αφορά την παρακολούθηση και την εξέταση των μαθημάτων. Επιπλέον, συζητήθηκε εκτεταμένα το πρόβλημα της σύνδεσης του πτυχίου ψυχολογίας με την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος ψυχολόγου. Συνεπώς, παρότι τα ζητήματα παρουσιάζονται παρακάτω σε μία γραμμική σειρά, πρέπει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι τα επιμέρους ζητήματα που άπτονται του διδακτικού έργου συνδέονται στενά τόσο μεταξύ τους όσο και με ευρύτερα συστημικά ζητήματα.

Στην πρώτη ομάδα εστίασης εκφράστηκε από τις συμμετέχουσες έντονα και επανειλημμένα η άποψη ότι τα προβλήματα της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι τόσο μεγάλα και σημαντικά που η προσπάθεια των μελών ΔΕΠ σε ατομικό

επίπεδο ή ακόμη και σε επίπεδο Τμήματος για βελτίωση του διδακτικού έργου θα έχει αναπόφευκτα πολύ μικρό αποτέλεσμα. Στο πλαίσιο αυτό συζητήθηκε η αρνητική επίπτωση της υποχρηματοδότησης και του μεγάλου αριθμού φοιτητών σε σχέση με τον αριθμό διδασκόντων. Επιπλέον, ένα ακόμη θέμα που θίχθηκε σχετίζεται με τη «χαλαρότητα» που χαρακτηρίζει το σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, ειδικότερα, έγινε αναφορά στην έλλειψη υποχρεωτικής παρακολούθησης, στην ύπαρξη της εξεταστικής του Σεπτεμβρίου και στο γεγονός ότι φοιτητές 9^{ου} εξαμήνου και άνω μπορούν να εξεταστούν σε όποια εξεταστική περίοδο επιθυμούν. Στο πλαίσιο αυτό, συζητήθηκε η θετική επίδραση που θα είχε, πιθανώς, η εισαγωγή της υποχρεωτικής παρακολούθησης και τα προαπαιτούμενα μαθήματα στην παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές.

Σχετικά με τις δυσκολίες που εντοπίζονται στο διδακτικό έργο, οι συμμετέχουσες στη δεύτερη ομάδα εστίασης εντόπισαν ως βασικό πρόβλημα ένα ευρύτερο ζήτημα, που αφορά την αλλαγή στη σύνθεση του φοιτητικού σώματος. Υποστηρίχθηκε ότι, με τη μαζικοποίηση της φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχει αλλάξει η σύνθεση των φοιτητών όσον αφορά τις γνώσεις, το ενδιαφέρον και τις ακαδημαϊκές ικανότητές τους. Σχολιάστηκε, ειδικότερα, ότι οι φοιτητές παρουσιάζουν πλέον μεγαλύτερη ποικιλομορφία όσον αφορά τις ικανότητές τους και ότι η ακαδημαϊκή επίδοσή τους είναι κατά μέσο όρο χαμηλότερη από ό,τι παλαιότερα. Έχει αλλάξει, επιπλέον, ο τρόπος που οι φοιτητές προσεγγίζουν τις σπουδές τους, δίνοντας έμφαση στην αναπαραγωγή της γνώσης και όχι στην κριτική σκέψη, κυρίως λόγω του εκπαιδευτικού προτύπου που κυριαρχεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη διδακτική πράξη αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται κανείς να επαναλάβει πολλές φορές τα ίδια επιχειρήματα με διαφορετικό τρόπο, ώστε να γίνουν κατανοητά από τους φοιτητές. Φαίνεται, επίσης, ότι οι φοιτητές δεν μπορούν να αφομοιώσουν το μεγάλο όγκο των πληροφοριών που τους δίνεται στα μαθήματα και αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει πιθανώς να μειωθεί ο όγκος της διδακτέας ύλης των μαθημάτων. Υποστηρίχθηκε ότι αυτή είναι μια πραγματικότητα για την ανώτατη εκπαίδευση και ότι οι διδάσκοντες οφείλουν να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους με τρόπο που ανταποκρίνεται στο μέσο φοιτητή.

Ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχόλησαν και τις δύο ομάδες αφορά την παρακολούθηση μαθημάτων από τους φοιτητές, και συζητήθηκαν δύο κυρίως διαστάσεις του: τα πολυπληθή ακροατήρια που παρακολουθούν τα υποχρεωτικά μαθήματα και το μικρό ποσοστό των εγγεγραμμένων φοιτητών που παρακολουθούν γενικώς τα μαθήματα.

Τα πολυπληθή ακροατήρια που παρακολουθούν τα υποχρεωτικά μαθήματα σχολιάστηκαν και στις δύο ομάδες εστίασης ως κεντρικό πρόβλημα στο διδακτικό έργο. Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες υποστήριξαν ότι ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών και φοιτητριών επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς καθιστά δύσκολη την εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων (όπως είναι, για παράδειγμα, η εργασία σε μικρότερες ομάδες, η συζήτηση, η ενδιάμεση αξιολόγηση, η παρουσίαση εργασιών και τα σεμιναριακού τύπου μαθήματα) που θα διευκόλυναν τη συνεχή παρακολούθηση, την ενεργό συμμετοχή και τη συστηματική εμπλοκή των φοιτητών με το αντικείμενο του εκάστοτε μαθήματος. Κατά συνέπεια, ο μεγάλος αριθμός φοιτητών και φοιτητριών θεωρήθηκε ότι αποτελεί βασική αιτία της παθητικής παρακολούθησης των φοιτητών και της γενικότερης έλλειψης συμμετοχής των φοιτητών στα μαθήματα.

Συζητήθηκαν επίσης εκτενώς διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την παρακολούθηση των μαθημάτων – κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, των μαθημάτων επιλογής – από μικρό ποσοστό των εγγεγραμμένων φοιτητών. Επισημάνθηκε κατ' αρχάς από τις συμμετέχουσες και στις δύο ομάδες εστίασης ότι το μικρό ποσοστό είναι εν μέρει εικονικό, επειδή πολλοί φοιτητές δηλώνουν μαθήματα δίχως να προτίθενται στην πραγματικότητα να τα παρακολουθήσουν, με στόχο, για παράδειγμα, να διασφαλίσουν τις μονάδες που απαιτούνται για τη λήψη του πτυχίου τους ή για να πάρουν το σχετικό σύγγραμμα. Για την όντως χαμηλή παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές, οι συμμετέχουσες στη δεύτερη ομάδα εστίασης θεώρησαν κατ' αρχάς υπεύθυνη την κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας, και κατ' επέκταση και των ίδιων των φοιτητών, οι οποίοι έχουν στόχο την απόκτηση τυπικών προσόντων και όχι τη μάθηση. Ένα άλλο ζήτημα που θίχθηκε εν συντομία στη δεύτερη ομάδα εστίασης αφορά τους φοιτητές που εργάζονται και αντιμετωπίζουν ενδεχομένως δυσκολίες στην παρακολούθηση. Στην ίδια ομάδα σημειώθηκε, επίσης, ότι οι φοιτητές τείνουν να μπαινοβγαίνουν στην αίθουσα, να τρων και να πίνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάτι που βιώνεται από τους διδάσκοντες ως ιδιαίτερα προσβλητικό προς τους ίδιους και προς το αντικείμενο που διδάσκουν. Στην πρώτη ομάδα εστίασης υποστηρίχθηκε ότι η αντιστοίχιση της διδασκαλίας σχεδόν αποκλειστικά με το περιεχόμενο του συγγράμματος μπορεί να μειώνει το κίνητρο κάποιων φοιτητών να παρακολουθούν τα μαθήματα. Στο ίδιο πνεύμα, επισημάνθηκε ότι κάποιοι φοιτητές ερμηνεύουν με λανθασμένο τρόπο την κοινοποίηση στοιχείων από την ύλη των μαθημάτων – για παράδειγμα, στην ιστοσελίδα του Τμήματος ή στα συστήματα Blackboard και e-class – θεωρώντας ότι δε χρειάζεται να παρακολουθούν τα μαθήματα. Στην πρώτη ομάδα

εστίασης σχολιάστηκε, επίσης, ότι οι ώρες παρακολούθησης που απαιτούνται, ώστε να μπορέσει ένας φοιτητής να ολοκληρώσει τις σπουδές του σε τέσσερα χρόνια, είναι πολλές (17 ώρες την εβδομάδα κατά μέσο όρο). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει πρακτικά πολύς χρόνος για παρακολούθηση ή για τη μελέτη του υλικού στη διάρκεια του εξαμήνου. Ένα άλλο ζήτημα που συζητήθηκε εκτενώς στην πρώτη ομάδα εστίασης αφορά τις διαθέσιμες υποδομές: συγκεκριμένα σχολιάστηκε ότι κάποιες αίθουσες (και ειδικά το Κεντρικό Αμφιθέατρο, στο οποίο φιλοξενούνται μεγάλα ακροατήρια και υποχρεωτικά μαθήματα) παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στην ηχητική, στο φωτισμό, στη μικροφωνική εγκατάσταση και στην έλλειψη υπολογιστών και προβολικών μηχανημάτων στις αίθουσες. Υποστηρίχθηκε ότι η ακαταλληλότητα των αιθουσών διδασκαλίας συμβάλλει στο γεγονός ότι μικρός αριθμός φοιτητών και φοιτητριών παρακολουθεί τα μαθήματα, καθώς οι συνθήκες παρακολούθησης είναι συχνά κακές. Συζητήθηκε, επιπλέον, η αρνητική επίδραση που ενδεχομένως έχει ο τρόπος διδασκαλίας συγκεκριμένων διδασκόντων, καθώς και το πρόγραμμα των μαθημάτων, αφού κάποια έτη τυχαίνει να έχουν συνεχόμενα υπερβολικά πολλές ώρες μαθημάτων, κυρίως λόγω της έλλειψης αιθουσών.

Εκφράστηκε και στις δύο ομάδες εστίασης η άποψη ότι το γεγονός ότι αρκετοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι δικαιούνται να αποφοιτήσουν χωρίς να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα συνιστά μεγάλο πρόβλημα. Στη δεύτερη ομάδα εστίασης υποστηρίχθηκε επίσης η άποψη ότι οι διδάσκοντες τείνουν να προσαρμόζονται στην απαίτηση των φοιτητών να μπορούν να περνούν τα μαθήματα χωρίς παρακολούθηση και βάζουν θέματα στις εξετάσεις που επιτρέπουν αυτή την πρακτική, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το χαμηλό επίπεδο παρακολούθησης.

Παίρνοντας υπόψη τις πολλές πρακτικές δυσκολίες που δυσχεραίνουν το διδακτικό έργο (αναλογία φοιτητών-διδασκόντων, ανεπάρκεια υποδομών) οι συμμετέχουσες στην πρώτη ομάδα εστίασης αποφάνθηκαν ότι είναι, ενδεχομένως, θετικό τελικά το γεγονός ότι μόνον το ένα τρίτο των εγγεγραμμένων φοιτητών παρακολουθεί τα μαθήματα, επειδή έτσι είναι τουλάχιστον δυνατόν να διεξαχθούν τα μαθήματα. Αυτό δε σημαίνει, βεβαίως, ότι δεν υπάρχει ανησυχία για το μεγάλο αριθμό που δεν παρακολουθεί τα μαθήματα και ότι δε θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες, ώστε να αυξηθεί ο αριθμός αυτός.

Οι συμμετέχουσες στην πρώτη ομάδα εστίασης σχολίασαν επίσης ότι, πέρα από τις δυσκολίες που επισημάνθηκαν, μεγάλος αριθμός φοιτητών δείχνει την κινητοποίηση και το ενδιαφέρον να παρακολουθούν τα μαθήματα και να συμμετέχουν σε αυτά, όταν

τους προσφέρεται το κατάλληλο περιβάλλον. Το ομολογουμένως μικρό ποσοστό φοιτητών που παρακολουθεί τα μαθήματα επί του παρόντος θεωρήθηκε ότι παρακολουθεί και συμμετέχει γενικώς ικανοποιητικά. Την αντίθετη θέση εξέφρασαν οι συμμετέχουσες στη δεύτερη ομάδα εστίασης, οι οποίες χαρακτήρισαν τη στάση των φοιτητών γενικώς παθητική και διαπίστωσαν πολύ μικρή ανταπόκριση σε μεθόδους συνεχιζόμενης εμπλοκής στο μάθημα και συνεχιζόμενης αξιολόγησης, γεγονός που, κατά την άποψή τους, καθιστά αδύνατη την όποια προσπάθεια των διδασκόντων να ενθαρρύνουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή των φοιτητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Στο πλαίσιο της συζήτησης διατυπώθηκαν διάφορες προτάσεις για την αντιμετώπιση του χαμηλού ποσοστού παρακολούθησης των μαθημάτων και συμμετοχής σε αυτά από τους φοιτητές, οι οποίες παρατίθενται συνοπτικά. Μια πρόταση κοινή και στις δύο ομάδες αφορά την κατανομή των φοιτητών σε μικρότερα ακροατήρια, κάτι που θεωρείται ότι θα συμβάλλει σημαντικά στην αντιμετώπιση της παθητικότητας και της έλλειψης συμμετοχής των φοιτητών. Αυτό προβλέπεται στο αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά σημειώθηκε ότι τα ακροατήρια θα παραμείνουν μεγάλα ακόμη και μετά από αυτήν την αλλαγή. Στην πρώτη ομάδα εστίασης προτάθηκε επιπλέον η εμπλοκή μεταπτυχιακών φοιτητών στη διδασκαλία μαθημάτων, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν πιο αποτελεσματικές παιδαγωγικές μέθοδοι από την καθ' έδρας διδασκαλία, όπως είναι η εργασία σε μικρότερες ομάδες, η συζήτηση, η ενδιάμεση αξιολόγηση, η παρουσίαση εργασιών και τα σεμιναριακού τύπου μαθήματα. Αναγνωρίστηκε, ωστόσο, ότι υπάρχει εκκρεμότητα σε θεσμικό επίπεδο όσον αφορά την εμπλοκή μεταπτυχιακών φοιτητών επικουρικά στη διδασκαλία, εφόσον δεν υπάρχει δυνατότητα πληρωμής τους. Στη δεύτερη ομάδα εστίασης διατυπώθηκε η πρόταση ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας είναι η προσαρμογή από την πλευρά των διδασκόντων στη νέα πραγματικότητα, ώστε η διδασκαλία να παίρνει υπόψη τα χαρακτηριστικά των σημερινών φοιτητών, με την ποικιλομορφία των δεξιοτήτων τους, τον προσανατολισμό στην επίδοση και την προσέγγιση της μάθησης μέσω της αναπαραγωγής. Μία ακόμη πρόταση, που διατυπώθηκε στη δεύτερη ομάδα εστίασης, αφορά την αύξηση της αυστηρότητας σχετικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων. Υποστηρίχθηκε ότι οι διδάσκοντες πρέπει να ενθαρρύνουν την παρακολούθηση, αυξάνοντας τα κίνητρα των φοιτητών να παρακολουθούν τα μαθήματα και καθιστώντας δύσκολη την επιτυχία στο μάθημα χωρίς παρακολούθηση. Πρέπει, επίσης,

να είναι πιο αυστηροί σχετικά με την προσέλευση και αποχώρηση των φοιτητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και με άλλες συμπεριφορές που παρεμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών στα μαθήματα, υποστηρίχθηκε από αρκετές συμμετέχουσες στην πρώτη ομάδα εστίασης ότι, ενώ θεωρούν ότι βάζουν σχετικά εύκολα θέματα στις εξετάσεις, οι μέσοι όροι της βαθμολογίας είναι χαμηλότεροι από αυτό που θα περίμεναν, κάτι που είναι απογοητευτικό. Επιπλέον, κάποιες σχολίασαν ότι βαθμολογούν με μεγαλύτερη επιείκεια από ό,τι θα ήθελαν, συντασσόμενες με την αντίληψη που έχουν για τον τρόπο βαθμολόγησης που ακολουθούν συνάδελφοί τους. Στο πλαίσιο αυτό, έγινε η παρατήρηση ότι υπάρχουν ενδεχομένως σημαντικές αποκλίσεις στον τρόπο βαθμολόγησης μεταξύ διδασκόντων. Διατυπώθηκε η πρόταση να δημιουργηθεί ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια για κάθε βαθμολογική κλίμακα. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης προτάθηκε, επίσης, από μια συμμετέχουσα να εισαχθεί η δυνατότητα να χρησιμοποιείται η βαθμολογία 0,5, ώστε να αυξηθεί το εύρος της δυνατής βαθμολόγησης.

Ένα ακόμη ζήτημα που απασχόλησε και τις δύο ομάδες εστίασης αφορά τη δυσκολία σύνδεσης των σπουδών με την έρευνα. Επισημάνθηκε ότι ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών καθιστά αδύνατη την επαρκή εκπαίδευσή τους στην έρευνα. Ακόμη και στη διπλωματική εργασία, που αποτελεί τον κατεξοχήν τρόπο εκπαίδευσης στην ερευνητική διαδικασία, οι συμμετέχουσες της δεύτερης ομάδας εστίασης διαπίστωσαν ότι η εποπτεία που προσφέρουν είναι συχνά ανεπαρκής, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των εργασιών που αναλαμβάνει ο κάθε διδάσκων. Το πρόβλημα εντείνεται, επειδή δεν υπάρχει βοηθητικό προσωπικό, με συνέπεια οι διδάσκοντες να αναλώνονται σε καθήκοντα που δεν απαιτούν αυξημένα προσόντα, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο χρόνος που διαθέτουν σε εξειδικευμένες εργασίες.

Σχετικά με την εκπόνηση των διπλωματικών εργασιών, σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες σχολίασαν ότι παρατηρούν σημαντικό έλλειμμα στη γνώση και στις δεξιότητες συγγραφής επιστημονικών κειμένων στους φοιτητές που εκπονούν τη διπλωματική εργασία τους. Αυτή η έλλειψη γνώσεων από την πλευρά των φοιτητών σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο κάθε διδάσκων αναλαμβάνει μεγάλο αριθμό διπλωματικών εργασιών έχει ως αποτέλεσμα αφενός την προσθήκη σημαντικού φόρτου εργασίας στα μέλη ΔΕΠ και αφετέρου την ανεπαρκή εποπτεία προς τους φοιτητές κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας τους. Αναφορικά με την εποπτεία της

διπλωματικής εργασίας, διαπιστώθηκε επίσης και από τις δύο ομάδες εστίασης ανισότητα στο φόρτο μεταξύ διδασκόντων, καθώς κάποιοι αναλαμβάνουν να εποπτεύουν πολύ περισσότερες εργασίες από άλλους. Σχολιάστηκε, επιπλέον, στη δεύτερη ομάδα εστίασης ότι οι φοιτητές αποφεύγουν κάποιους διδάσκοντες και τείνουν να επιλέγουν επόπτες που θεωρούνται «εύκολοι» όσον αφορά τις απαιτήσεις που έχουν και τη βαθμολόγηση. Προτάθηκε, λοιπόν, από τις συμμετέχουσες και στις δύο ομάδες εστίασης να οργανωθεί το ζήτημα των διπλωματικών εργασιών, ώστε να υπάρχει κάποιο σύστημα που ρυθμίζει πότε οι φοιτητές αναλαμβάνουν διπλωματικές εργασίες, με ποιους επόπτες κ.λ.π. Προτάθηκε επίσης να θεσπιστεί η αξιολόγηση των διπλωματικών εργασιών και από δεύτερο βαθμολογητή. Τέλος, τέθηκε από τις συμμετέχουσες της πρώτης ομάδας εστίασης το ερώτημα κατά πόσο θα έπρεπε η διπλωματική εργασία να γίνεται κατ' επιλογή και όχι υποχρεωτικά από όλους τους φοιτητές.

Στις προτάσεις για τη βελτίωση της σύνδεσης των προπτυχιακών σπουδών με την έρευνα συμπεριλαμβάνονται η ανάθεση εργασιών με κατάλληλη εποπτεία σε διάφορα μαθήματα και η παροχή στους φοιτητές βοηθητικού υλικού, μέσω αγοράς σχετικού λογισμικού και πρόσβασης σε ιστοσελίδες με σχετικό υλικό, ανάρτησης υλικού στην ιστοσελίδα του Τμήματος, ανάρτησης συνδέσμων με υλικό σχετικά με την έρευνα, χρήσης συστημάτων όπως το Blackboard και το e-learning κλπ, που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της δεύτερης ομάδας εστίασης. Επίσης, στην πρώτη ομάδα εστίασης τονίστηκε ότι χρειάζεται να γίνεται καλύτερη προετοιμασία των φοιτητών για τη συγγραφή επιστημονικών εργασιών στο πλαίσιο κάποιου υποχρεωτικού μαθήματος. Ειδικότερα, προτάθηκε να εισαχθεί ένα υποχρεωτικό μάθημα στο τρίτο έτος σπουδών που θα αφορά τη συγγραφή επιστημονικής εργασίας, στο οποίο θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και ζητήματα δεοντολογίας σχετικά με τη συγγραφή, που αποτελούν συχνά σημαντικό πρόβλημα. Προτάθηκε, επίσης, στη δεύτερη ομάδα εστίασης ότι οι υποψήφιοι διδάκτορες θα μπορούσαν να αναλάβουν βοηθητικό ρόλο στην εποπτεία της εκπαίδευσης στην έρευνα των φοιτητών. Επισημάνθηκαν, ωστόσο, αρκετά προβλήματα σχετικά με την εμπλοκή υποψήφιων διδασκόντων, που σχετίζονται με την έλλειψη κονδυλίων για την πληρωμή τους, το μικρό αριθμό τους και το χρόνο που απαιτείται για την εκπαίδευση στο ρόλο αυτό και την εποπτεία των υποψήφιων διδασκόντων από μέλη ΔΕΠ.

Ένα ακόμη θέμα που συζητήθηκε και στις δύο ομάδες εστίασης αφορά την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ειδικότερα, εκφράστηκαν ανησυχίες σχετικά με την

ποιότητα της πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα οι συμμετέχουσες στην πρώτη ομάδα εστίασης διατύπωσαν την άποψη ότι η πρακτική άσκηση είναι μικρής διάρκειας και η ποιότητα της εποπτείας που λαμβάνουν αρκετοί φοιτητές είναι αμφίβολης ποιότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο βασικός λόγος που οι συμμετέχουσες και στις δύο ομάδες εστίασης θεωρούν σημαντικό το ζήτημα της διάρκειας και της ποιότητας της πρακτικής άσκησης είναι το γεγονός ότι το πτυχίο συνδέεται με την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος ψυχολόγου, κάτι που σημαίνει ότι οι φοιτητές ενδέχεται να οδηγηθούν στο λανθασμένο συμπέρασμα ότι η πρακτική άσκηση τους προετοιμάζει επαρκώς για την άσκηση του επαγγέλματος. Τέλος, σχολιάστηκε στην πρώτη ομάδα εστίασης ότι η σημασία της πρακτικής άσκησης υποτιμάται στα πορίσματα της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης.

Οι συμμετέχουσες και στις δύο ομάδες εστίασης τόνισαν ιδιαίτερα και επανειλημμένα τον προβληματισμό τους σχετικά με το γεγονός ότι απόφοιτοι των Τμημάτων Ψυχολογίας λαμβάνουν αυτόματα άδεια ασκήσεως επαγγέλματος ψυχολόγου. Αυτό σημαίνει ότι το Τμήμα φέρει μεγάλη κοινωνική ευθύνη να προσδώσει στους απόφοιτους τα εφόδια, ώστε να ασκήσουν σωστά ένα επάγγελμα που έχει επιπτώσεις στη ζωή των ανθρώπων. Αναφέρθηκε, επιπλέον, ότι δεν είναι δυνατόν να δίνονται οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για το επάγγελμα του ψυχολόγου στο πλαίσιο προπτυχιακής εκπαίδευσης διάρκειας τεσσάρων ετών και ότι αυτό το ζήτημα οδηγεί σε σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο ευρύτερο κοινό όσο και στην εκτίμηση που χαίρει το επάγγελμα του ψυχολόγου στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώθηκαν διάφορες προτάσεις για την αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης μελλοντικών επαγγελματιών. Και στις δύο ομάδες εστίασης προτάθηκε μείωση του όγκου των πληροφοριών που δίνονται στους φοιτητές, ενδεχομένως μείωση των θεωρητικών στοιχείων των μαθημάτων, και περισσότερο στοχοθετημένη εκπαίδευση σε ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες. Υποστηρίχθηκε ότι το γνωστικό αντικείμενο της ψυχολογίας απαιτεί τη γνώση θεωρίας αλλά συγχρόνως ότι η έμφαση στην απόκτηση πληροφοριών και θεωρητικών εννοιών αφενός είναι ανέφικτη και αφετέρου δεν προικίζει τους φοιτητές με τις δεξιότητες που απαιτούνται για το επάγγελμα του ψυχολόγου και με τις αρχές που το διέπουν. Στην πρώτη ομάδα εστίασης συζητήθηκε επίσης η ανάγκη για αύξηση των ετών φοίτησης και για δημιουργία ειδικοτήτων στην ψυχολογία. Στη δεύτερη ομάδα εστίασης επισημάνθηκε ότι η διδασκαλία μελλοντικών επαγγελματιών απαιτεί οι διδάσκοντες να έχουν και οι ίδιοι επαγγελματική εμπειρία και

τονίστηκε ότι η παλαιότερη αρνητική στάση αρκετών μελών ΔΕΠ σχετικά με την απασχόληση διδασκόντων σε εξω-πανεπιστημιακούς χώρους καθώς και η ταύτιση της επαφής με τον κοινωνικό χώρο αποκλειστικά με ακτιβιστικού τύπου δράσεις είναι στάσεις που οφείλουν να αλλάξουν.

Στην πρώτη ομάδα εστίασης συζητήθηκαν ζητήματα, στα οποία απαιτείται βελτίωση της οργάνωσης της διδασκαλίας σε επίπεδο Τμήματος. Πρώτον, αν και θεωρήθηκε ότι η επανάληψη και η αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των μαθημάτων δεν είναι αναγκαστικά αρνητικό στοιχείο σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών, προτάθηκε να υπάρχει διαθέσιμο το σχέδιο και τα περιεχόμενα του κάθε μαθήματος σε όλους τους διδάσκοντες, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται καλύτερος συντονισμός αναφορικά με την ύλη που καλύπτει το κάθε μάθημα. Ένα δεύτερο θέμα αφορά τα μαθήματα εφαρμογής που, λόγω της φύσης τους, έχουν περιορισμό στον αριθμό των φοιτητών που γίνονται δεκτοί. Αυτός ο περιορισμός κάποιες φορές δημιουργεί συνωστισμό σε άλλα μαθήματα επιλογής, με φοιτητές που τα δηλώνουν «αναγκαστικά», επειδή δεν υπάρχουν διαθέσιμες επιλογές, ώστε να συμπληρώσουν τις απαραίτητες διδακτικές μονάδες. Έγινε πρόταση, πρώτον, να επαναλαμβάνονται τα μαθήματα εφαρμογής και στα δύο εξάμηνα, εάν είναι δυνατόν, και δεύτερον, να γίνεται πιο συνολικός προγραμματισμός των μαθημάτων σε επίπεδο Τμήματος, ώστε να αποφεύγονται δυσμενείς επιπτώσεις των μαθημάτων εφαρμογής σε άλλα μαθήματα. Σημειώθηκε ότι θα γίνει προσπάθεια να αντιμετωπιστούν δυσκολίες αυτού του τύπου στην αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών. Τρίτον, στην πρώτη ομάδα συζητήθηκαν οι επιπτώσεις που έχουν στη διδασκαλία οι μεγάλες καθυστερήσεις τόσο στις δηλώσεις μαθημάτων όσο και στη διανομή των συγγραμμάτων. Υπάρχει η ελπίδα ότι αυτό το ζήτημα θα λυθεί σε μεγάλο βαθμό με την αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών, όπου οι φοιτητές δε θα δηλώνουν τα υποχρεωτικά μαθήματα των δύο πρώτων ετών, κάτι που θα επισπεύσει σημαντικά τη διανομή των συγγραμμάτων.

Τέλος, και στις δύο ομάδες συζητήθηκαν ζητήματα που αφορούν τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθημάτων από τους φοιτητές, η οποία παρουσιάστηκε στην Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, συζητήθηκαν και στις δύο ομάδες εστίασης προβλήματα με τη δειγματοληψία που πιθανόν είχαν επιπτώσεις στην αντιπροσωπευτικότητα των φοιτητών που αξιολόγησαν κάθε μάθημα. Τέλος, στην πρώτη ομάδα εστίασης προτάθηκε να δίνονται πληροφορίες στον κάθε διδάσκοντα σχετικά με την αξιολόγηση από τους φοιτητές των μαθημάτων που διδάσκει.

Η ενότητα των αποτελεσμάτων αναφορικά με το διδακτικό έργο των μελών ΔΕΠ κλείνει με κάποια επιμέρους ζητήματα που συζητήθηκαν στις ομάδες εστίασης.

Στην πρώτη ομάδα εστίασης συζητήθηκε το ζήτημα της εκτίμησης της επίτευξης των μαθησιακών στόχων των επιμέρους μαθημάτων και οι συμμετέχουσες σχολίασαν ότι είναι δύσκολο να εκτιμήσει κανείς τι έχουν πραγματικά μάθει οι φοιτητές, καθώς (α) προσέρχονται λίγοι στα μαθήματα, (β) είναι δύσκολο να επιτευχθεί συζήτηση ή άλλου τύπου συμμετοχή στο μάθημα, όπου θα μπορούσε ο διδάσκων να διακρίνει τι έχουν μάθει οι φοιτητές και (γ) οι φοιτητές που εξετάζονται δεν έχουν αναγκαστικά παρακολουθήσει τα μαθήματα και η βαθμολογία τους στις εξετάσεις δεν αντανακλά επομένως την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου.

Στη δεύτερη ομάδα εστίασης συζητήθηκε ο προβληματισμός των μελών αναφορικά με τη σχέση τους με τους φοιτητές και φοιτήτριες όπως και η εμπειρία τους από τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, κάποιες συμμετέχουσες εξέφρασαν την κούραση που νιώθουν από τη διδασκαλία στις παρούσες συνθήκες, σε μεγάλα ακροατήρια, με μικρή παρακολούθηση και συμμετοχή των φοιτητών. Σχολιάστηκε ότι αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία μειώνει το βαθμό αναπροσαρμογής των μαθημάτων από πλευράς των διδασκόντων, επιδρά στο ύφος της διδασκαλίας και επηρεάζει αρνητικά τη συμμετοχή των φοιτητών, συντείνοντας έτσι στη διατήρηση ενός φαύλου κύκλου. Επίσης, αρκετές συμμετέχουσες στη δεύτερη ομάδα εστίασης εξέφρασαν ανησυχία για την αυξανόμενα ασύμμετρη και άνιση σχέση μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών. Συγκεκριμένα παρατήρησαν ότι, σε σχέση με παλαιότερες εποχές, οι φοιτητές έχουν σταματήσει να εκφράζουν αντιρρήσεις και να ασκούν κριτική και δέχονται άκριτα την αυθεντία του διδάσκοντα, αλλά και ότι οι διδάσκοντες έχουν παγιωθεί σε θέσεις εξουσίας, με αποτέλεσμα να γίνονται αυταρχικοί ακόμη και στην προσωπική ζωή τους. Από την άλλη πλευρά, υποστηρίχθηκε ότι η έλλειψη κριτικής στάσης των φοιτητών οφείλεται ενδεχομένως στην ευρύτερη αλλαγή στην κουλτούρα των φοιτητών και όχι στην εξουσία των διδασκόντων, εφόσον αυτή έχει στην ουσία μειωθεί συγκριτικά με την εποχή της Έδρας.

Ερευνητικό έργο

Μία από τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχουσες και στις δύο ομάδες εστίασης σχετικά με τη διεξαγωγή έρευνας είναι η έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης. Τονίστηκε ότι χωρίς χρηματοδότηση δεν μπορεί να διεξαχθεί παρά μικρής εμβέλειας έρευνα και επίσης γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη η διεξαγωγή έρευνας σε

συνεργασία με άλλους φορείς, για την οποία συχνά απαιτείται χρηματοδότηση, κάτι που είναι ιδιαίτερα περιοριστικό για την έρευνα σε ορισμένες επιστημονικές περιοχές. Διαπιστώθηκαν επίσης και στις δύο ομάδες εστίασης πολύ βασικές ελλείψεις στις ερευνητικές υποδομές, όπως είναι η έλλειψη χώρων για τη διεξαγωγή πειραμάτων, για τη στέγαση βοηθητικού προσωπικού ακόμη και για την αποθήκευση ερευνητικών αρχείων. Τα προβλήματα αυτά δεν αντιμετωπίζονται θεσμικά, με συνέπεια τα μέλη ΔΕΠ να καλούνται να βρίσκουν κάθε φορά λύσεις εκ των ενόντων. Τονίστηκε, επιπλέον, και στις δύο ομάδες εστίασης ότι για τη διεξαγωγή έρευνας είναι απολύτως απαραίτητη η πρόσβαση σε ηλεκτρονικές πηγές μέσω του συστήματος βιβλιοθηκών του Πανεπιστημίου.

Όσον αφορά τη συμμετοχή μελών ΔΕΠ σε επιδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα, σχολιάστηκε από τα μέλη της πρώτης ομάδας εστίασης ότι η διαδικασία διαμόρφωσης της αίτησης είναι χρονοβόρα, ότι χρηματοδοτούνται συγκεκριμένες μόνον επιστημονικές περιοχές και προσεγγίσεις (π.χ. η χρηματοδότηση τείνει να μην υποστηρίζει τη διεξαγωγή βασικής έρευνας) και ότι παρατηρείται συστηματικά σημαντική καθυστέρηση στην πληρωμή των κονδυλίων.

Στη δεύτερη ομάδα εστίασης διαπιστώθηκαν ανισότητες στην παραγωγή και κρίση του ερευνητικού έργου μεταξύ των μελών ΔΕΠ. Δεδομένης της πίεσης που υπάρχει για την παραγωγή μεγάλου αριθμού δημοσιεύσεων, εφόσον οι διδάσκοντες κρίνονται με βάση αυτές, είναι προβληματικό το ότι ο βαθμός δυσκολίας στις δημοσιεύσεις διαφέρει ανάλογα με το επιστημονικό αντικείμενο και με τη μεθοδολογία που υιοθετείται. Προβληματικό θεωρήθηκε, επίσης, το γεγονός ότι τα υψηλόβαθμα στελέχη του Τμήματος δεν κρίνονται και, επομένως, δεν υπάρχει έλεγχος σχετικά με το ερευνητικό έργο τους.

Στη δεύτερη ομάδα εστίασης σχολιάστηκε ότι οι υποψήφιοι διδάκτορες θα μπορούσαν να προσφέρουν μεγάλη βοήθεια στο ερευνητικό έργο, εάν χρηματοδοτούνταν. Προτάθηκε, επίσης, να θεσμοθετηθεί η συστηματική παρουσίαση της δουλειάς των υποψήφιων διδασκτόρων στο πλαίσιο του Τμήματος, με στόχο την υποστήριξη των υποψήφιων διδασκτόρων και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των υποψήφιων διδασκτόρων και των μελών ΔΕΠ.

Σχετικά με την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, σχολιάστηκε στη πρώτη ομάδα εστίασης ότι διαφαίνεται μια προκατάληψη απέναντι στη βασική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, επισημάνθηκε ότι η Έκθεση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της έρευνας που έχει εμφανή κοινωνικό χαρακτήρα, έμφαση που υποτιμά ενδεχομένως το

ρόλο της βασικής έρευνας στην ανάπτυξη τόσο της Ψυχολογίας αλλά και των εφαρμοσμένων κλάδων.

Διοικητικό έργο

Οι συμμετέχουσες στις δύο ομάδες εστίασης διαφοροποιήθηκαν σημαντικά όσον αφορά τα σχόλιά τους για το διοικητικό έργο που επιτελούν στο Τμήμα.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα εστίασης οι συμμετέχουσες σημείωσαν ότι τα μέλη ΔΕΠ αναλώνουν σημαντικό μέρος του χρόνου τους σε διοικητικό και άλλο επιστημονικό έργο (π.χ. διοργάνωση διαλέξεων, σεμιναρίων και συνεδρίων, συμμετοχή σε επιτροπές επιστημονικών και επαγγελματικών συλλόγων συμποσίων και συνεδρίων) γεγονός που δεν αντικατοπτρίζεται στην Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης. Σχολιάστηκε επίσης εκτεταμένα ότι, ενώ στο Τμήμα υπάρχει επαρκές σε αριθμό διοικητικό προσωπικό, δεν παρέχεται πάντοτε επαρκής υποστήριξη σε οργανωτικά, γραμματειακά και διοικητικά ζητήματα (π.χ. λήψη αλληλογραφίας, φωτοτυπίες, αποστολή και λήψη φαξ, συντονισμός με τεχνικές και άλλες υπηρεσίες, γραμματειακή υποστήριξη κλπ.), γεγονός που επιβαρύνει τον ήδη μεγάλο φόρτο εργασίας τους. Επισημάνθηκε επίσης ότι υπάρχει, σε κάποιο βαθμό, ασάφεια όσον αφορά τον ακριβή ρόλο και τις αρμοδιότητες ορισμένων μελών του διοικητικού προσωπικού. Προτάθηκε, λοιπόν, από τις περισσότερες συμμετέχουσες της πρώτης ομάδας να οριστούν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διοικητικών υπαλλήλων του Τμήματος και να γίνει σχετική ενημέρωση στα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες της δεύτερης ομάδας εστίασης, το διοικητικό έργο των μελών ΔΕΠ δεν είναι υπερβολικά μεγάλο και μοιράζεται δίκαια εντός του Τμήματος. Επίσης, δεν παρουσιάζονται δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων. Τονίστηκε ότι το διοικητικό έργο είναι ούτως ή άλλως μέρος της δουλειάς ενός μέλους ΔΕΠ και ότι κανείς δεν εξαναγκάζεται να αναλάβει κάτι που δεν επιθυμεί. Σχολιάστηκε ότι τα ευρύτερα προβλήματα του διαθέσιμου χώρου, χρόνου και χρημάτων ισχύουν και για την εκπόνηση του διοικητικού έργου.

Οι διαφορές που σημειώθηκαν ανάμεσα στις δύο ομάδες εστίασης σχετικά με την εμπειρία τους όσον αφορά το διοικητικό έργο μπορεί ενδεχομένως να αποδοθεί σε διαφορές στη σύσταση των δύο ομάδων, αλλά αυτό είναι κάτι που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αξίζει να σημειωθεί ότι εντοπίστηκαν αρκετές διαφορές μεταξύ των συζητήσεων που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο των δύο ομάδων εστίασης. Αυτή η διαφορετικότητα είχε ως συνέπεια μια δυσκολία να συντεθούν τα ευρήματα σε ένα ενιαίο κείμενο, δυσκολία που προέκυψε σε αρκετά σημεία συγγραφής της παρούσας έκθεσης. Προτιμήθηκε, λοιπόν, να παρατεθούν τα επιχειρήματα και οι προτάσεις, όπως διατυπώθηκαν στην κάθε ομάδα, με παράλληλη επισήμανση σε ποια ομάδα συζητήθηκε το κάθε επιμέρους ζήτημα. Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες στις δύο ομάδες έθιξαν διαφορετικές πτυχές των ίδιων θεμάτων και έκαναν αρκετά διαφορετικές προτάσεις για τη βελτίωση των δυσκολιών που εντοπίζουν. Επιπλέον, σε κάποια θέματα οι συμμετέχουσες στις δύο ομάδες πήραν διαφορετικές θέσεις για το ίδιο ζήτημα, όπως για παράδειγμα σχετικά με τις δυσκολίες που συναντούν στην εκπόνηση του διοικητικού έργου στο Τμήμα.

Πέρα από τα επιμέρους σημεία διαφοροποίησης μεταξύ των ομάδων όσον αφορά τον τρόπο που προσέγγισαν τα ζητήματα που συζητήθηκαν, παρατηρήθηκε μια επιπλέον αξιοσημείωτη διαφορά σχετικά με τη θέση που πήραν οι συμμετέχουσες γενικότερα απέναντι στο ευρύτερο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες και στις δύο ομάδες εστίασης τόνισαν την καθοριστική σημασία του πλαισίου για το έργο τους ως μέλη ΔΕΠ. Συνέδεσαν τις δυσκολίες που συναντούν, ειδικότερα όσον αφορά το διδακτικό έργο, με το ευρύτερο πλαίσιο τόσο της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα όσο και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα. Από την άλλη πλευρά, σημειώθηκε μια διαφορά στην έμφαση που δόθηκε στο ζήτημα αυτό μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα διαφάνηκε μια περισσότερο αρνητική αποτίμηση του πλαισίου και της επίδρασης που αυτό έχει στο έργο ενός μέλους ΔΕΠ, όπως και μια αίσθηση αδυναμίας των μεμονωμένων μελών ΔΕΠ να επιφέρουν κάποια ουσιαστική βελτίωση. Στη δεύτερη ομάδα οι συμμετέχουσες εντόπισαν μεν περιορισμούς και προβλήματα του πλαισίου, αλλά δεν τα χαρακτήρισαν τόσο αρνητικά, ενδεχομένως εξαιτίας της σύγκρισης που έκαναν με παλαιότερες συνθήκες λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κατά συνέπεια διατύπωσαν περισσότερες προτάσεις για τη βελτίωση του έργου των μελών ΔΕΠ γενικότερα και στο πλαίσιο του Τμήματος Ψυχολογίας ειδικότερα.

Οι διαφορές που σημειώθηκαν μεταξύ των ομάδων θα μπορούσαν να ερμηνευθούν με βάση τη σύσταση των ομάδων και ειδικότερα: (α) τη διαφορά στη βαθμίδα, με τις δεδομένες απαιτήσεις, προσδοκίες και κύρος που αυτή προσδίδει στις σχέσεις του μέλους ΔΕΠ με συναδέλφους και με άλλες υπηρεσίες του Πανεπιστημίου,

(β) τη διαφορά στο χρόνο υπηρεσίας και στην εμπειρία που αυτός συνεπάγεται και (γ) τη διαφορά στις εμπειρίες που χρησιμοποιούνται ως σημείο σύγκρισης για την παρούσα εμπειρία στο Τμήμα, που σε γενικές γραμμές έγινε με ανάλογη εμπειρία σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού για την πρώτη ομάδα και με το ελληνικό Πανεπιστήμιο στο παρελθόν για τη δεύτερη ομάδα.

Στο πλαίσιο των ομάδων εστίασης επισημάνθηκαν σημαντικά θέματα όσον αφορά τη λειτουργία του Τμήματος και την εκπόνηση του έργου των μελών ΔΕΠ σε αυτό, τα οποία δε θίχθηκαν στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης και δεν περιλαμβάνονται στην Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης. Επίσης, κάποια θέματα συζητήθηκαν με άλλον τρόπο και υπογραμμίστηκαν άλλες όψεις τους. Έγιναν, επιπλέον, σημαντικές προτάσεις για τη βελτίωση αρνητικών σημείων που εντόπισαν οι συμμετέχουσες. Αν και δεν υπήρχε συναίνεση σχετικά με όλες τις προτάσεις, αυτές αξίζει ενδεχομένως να συζητηθούν περαιτέρω στην Επιτροπή Αξιολόγησης ή στο πλαίσιο του Τμήματος.

Ειδικότερα οι συζητήσεις στις ομάδες εστίασης ανέδειξαν τα παρακάτω θέματα, τα οποία δεν περιλαμβάνονται στην Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης:

- Διπλωματικές εργασίες
- Πρακτική άσκηση των φοιτητών
- Διοικητικό και άλλο επιστημονικό έργο των μελών ΔΕΠ

Επίσης, στις ομάδες εστίασης συζητήθηκαν τα παρακάτω θέματα, που επεξηγούν και συμπληρώνουν ζητήματα που εντοπίστηκαν προς περαιτέρω επεξεργασία στην Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης:

- Σύνδεση ανάμεσα στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και σε ευρύτερα ζητήματα της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και της ελληνικής κοινωνίας

- Εντοπισμός του μεγάλου αριθμού εγγεγραμμένων φοιτητών και του χαμηλού ποσοστού παρακολούθησης των μαθημάτων ως τα δύο κεντρικότερα προβλήματα της διδασκαλίας. Συζήτηση για τους παράγοντες που συμβάλουν σε αυτά και για τις επιπτώσεις που αυτά έχουν στην ποιότητα της διδασκαλίας

- Αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών στα μαθήματα

- Συζήτηση των παραγόντων που ευθύνονται για την ανεπαρκή σύνδεση των προπτυχιακών σπουδών με την έρευνα

- Σύνδεση του χαρακτήρα, των προτεραιοτήτων, των στόχων και του περιεχομένου του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών με την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος ψυχολόγου

- Συζήτηση των δυσκολιών που τα μέλη ΔΕΠ αντιμετωπίζουν στην εκπόνηση ερευνητικού έργου

- Συζήτηση ζητημάτων που αφορούν τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης και την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, σε πολλές από τις επιμέρους θεματικές ενότητες

Τέλος, στις ομάδες εστίασης διατυπώθηκαν προτάσεις σχετικά με τα παρακάτω ζητήματα:

- Το χαμηλό ποσοστό παρακολούθησης των μαθημάτων και συμμετοχής σε αυτά από τους φοιτητές

- Τη βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης των φοιτητών στα μαθήματα

- Τη βελτίωση της οργάνωσης της εκπόνησης διπλωματικών εργασιών

- Τη βελτίωση της σύνδεσης του προγράμματος προπτυχιακών σπουδών με την έρευνα

- Την αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης μελλοντικών επαγγελματιών

- Τη βελτίωση της οργάνωσης της διδασκαλίας σε επίπεδο Τμήματος

- Τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης

- Την υποστήριξη και ανάδειξη του ερευνητικού έργου που εκπονείται στο Τμήμα

- Τη διοικητική υποστήριξη του έργου των μελών ΔΕΠ

Εν κατακλείδι, πέρα από την ανάδειξη θεμάτων προς περαιτέρω συζήτηση και τη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση του έργου που εκπονείται στο Τμήμα, οι ομάδες εστίασης **αποτύπωσαν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια την εμπειρία των μελών ΔΕΠ** και έδωσαν μια αίσθηση του τι μπορεί να σημαίνει να εργάζεται κάποιος ως μέλος ΔΕΠ σε αυτό. Αυτό έχει μια εγγενή αξία και δίνει ένα διαφορετικό στίγμα στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in psychology: A research guide*. Buckingham: Open University Press.

- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (Eds.) (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. London: Sage.
- Διαμαντικός, Κ. (2007). *Θεωρία και πρακτική της αξιολόγησης δράσεων, προγραμμάτων και πολιτικών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus groups. In J. Richie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). London: Sage.
- Greene, J. C. (1998). Qualitative program evaluation: Practice and promise. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 372-399). London: Sage.
- Greene, J. C. (2000). Understanding social programs through evaluation. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 981-1000). London: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Madill, A., Jordan, A., & Shirley, C. (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology*, 91, 1-20.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). London: Sage.
- Millward, L. J. (2000). Focus groups. In G. Breakwell, S. Hammond & C. Fife-Schaw (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 303-324). London: Sage.
- Owen, J. M., & Rogers, P. J. (1999). *Program evaluation: Forms and approaches*. London: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΚΕΙΜΕΝΟ/ ΣΧΕΔΙΟ ΘΕΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΤΙΣ
ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

Στο πλαίσιο της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος, θα διεξαχθούν ομάδες εστίασης με μέλη ΔΕΠ του Τμήματος, σε εθελοντική βάση, με τους παρακάτω στόχους:

(α) κατάθεση της εμπειρίας των μελών ΔΕΠ από την εκπόνηση του έργου τους στο πλαίσιο του Τμήματος,

(β) αποτίμηση και συζήτηση των πορισμάτων της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης, και

(γ) διερεύνηση τρόπων αντιμετώπισης των αδυναμιών που επισημαίνονται στα πορίσματα της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης και διάχυση καλής πρακτικής μέσω της συζήτησης των εμπειριών των συμμετεχόντων.

Ειδικότερα, η συζήτηση στις ομάδες εστίασης θα επικεντρωθεί στα παρακάτω ζητήματα.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

Συζητήστε την εμπειρία σας όσον αφορά την οργάνωση και διεξαγωγή των μαθημάτων με έμφαση στο κατά πόσο αυτή συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων του εκάστοτε μαθήματος.

Συζητήστε την εμπειρία σας όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθημάτων.

Συζητήστε την εμπειρία σας όσον αφορά το βαθμό συμμετοχής και ανταπόκρισης των φοιτητών στα μαθήματα.

Συζητήστε την εμπειρία σας όσον αφορά την εποπτεία πτυχιακών διπλωματικών εργασιών.

Συζητήστε την εμπειρία σας όσον αφορά τη συνεργασία με τους φοιτητές.

Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του Τμήματος σημειώνει ότι το Τμήμα διαθέτει ένα πλούσιο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών, με καινοτομικά στοιχεία και προσανατολισμό προς τις κοινωνικές ανάγκες, ενώ τα μέλη ΔΕΠ εκτελούν με συνέπεια τα διδακτικά τους καθήκοντα. Οι αδυναμίες του Τμήματος που συνδέονται με θέματα διδασκαλίας αφορούν τα παρακάτω:

- Μικρός αριθμός φοιτητών (υπολογίζεται στο 30% περίπου των εγγεγραμμένων) που παρακολουθεί συστηματικά τα μαθήματα.

- Χαμηλές βαθμολογίες των φοιτητών στα διάφορα μαθήματα.

- Αδυναμία σύνδεσης του προπτυχιακού διδακτικού έργου με την έρευνα και την αντίστοιχη εκπαίδευση των προπτυχιακών φοιτητών.

- Αδυναμία οργάνωσης ενός συνολικού μοντέλου διδασκαλίας που διαφοροποιείται από τα πρότυπα της διάλεξης σε μεγάλο ακροατήριο.

(α) Σχολιάστε τα παραπάνω πορίσματα.

(β) Προτείνετε πιθανούς τρόπους βελτίωσης των αδυναμιών που επισημαίνονται .

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

Συζητήστε την εμπειρία σας από τη διεξαγωγή ερευνητικού έργου στο πλαίσιο του Τμήματος (π.χ. απαιτούμενη υποστήριξη, δυσκολίες).

Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης σημειώνει ότι το Τμήμα έχει να επιδείξει ένα πλούσιο ερευνητικό έργο, που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και συνθετότητα, προσανατολισμό προς θέματα ευαίσθητα από κοινωνική άποψη και συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών και υποψηφίων διδασκόντων.

Το βασικό ζήτημα προς βελτίωση που επισημαίνεται αφορά τη μικρή, σχετικά, εμπλοκή των μελών ΔΕΠ σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα.

(α) Σχολιάστε τα παραπάνω πορίσματα.

(β) Προτείνετε πιθανούς τρόπους βελτίωσης των αδυναμιών που επισημαίνονται .

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

Συζητήστε την εμπειρία σας από τη διεξαγωγή διοικητικού έργου στο πλαίσιο του Τμήματος (π.χ. απαιτούμενη υποστήριξη, φόρτος εργασίας, άλλες δυσκολίες).

Συζητήστε την εμπειρία σας από τη διεξαγωγή επιστημονικού και επαγγελματικού έργου (π.χ. οργάνωση διαλέξεων, σεμιναρίων και συνεδρίων, συμμετοχή σε επιτροπές επιστημονικών και επαγγελματικών συλλόγων κλπ) στο πλαίσιο του Τμήματος (π.χ. απαιτούμενη υποστήριξη, φόρτος εργασίας, άλλες δυσκολίες).